



**GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE EDEBİYAT ÜRÜNLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARINA ETKİSİ
(5. SINIF ÖRNEĞİ)**

Mehmet Ali Gökdemir

**DOKTORA TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet Ali
Soyadı : Gökdemir
Bölümü : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
İmza :
Teslim Tarih :

TEZİN

Türkçe Adı: Görsel Sanatlar Eğitiminde Edebiyat Ürünlerinin Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalarına Etkisi (5. Sınıf Örneği)
İngilizce Adı: The Effects of Literary Works on Students' Three-Dimensional Studies in Visual Arts Education (5th Grade Example)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehmet Ali Gökdemir

İmza :.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet Ali Gökdemir tarafından hazırlanan “Görsel Sanatlar Eğitiminde Edebiyat Ürünlerinin Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalarına Etkisi (5. Sınıf Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Meliha YILMAZ

(Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Serap BUYURGAN

(Grafik Tasarımı Bölümü, Başkent Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Hüseyin ELMAS

(Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doc. Dr. Osman CAYDERE

(Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Mehtap PAZARLIOĞLU

(Temel Sanat Bilimleri Bölümü, Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 12/11/2021

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü:

.....

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince, tez çalışmamın her aşamasında bana her türlü desteği sağlayan, deneyimlerini benimle paylaşan, akademik hayatımda bana rehber olan, nitelikli akademik çalışmalar ortaya çıkarmama katkı sağlayan çok değerli hocam, danışmanım Sayın Prof. Dr. Meliha Yılmaz'a teşekkür ederim.

Doktora tezimin her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle tez çalışmama önemli katkılarda bulunan, fikir ve önerileri ile beni destekleyen Tez İzleme Komitesi üyeleri değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Serap Buyurgan'a ve sayın Doç. Dr. Osman Çaydere'ye teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmama değerli katkılarından dolayı tez savunması jüri üyeleri sayın Prof. Dr. Hüseyin Elmasve sayın Doç. Dr. Mehtap Pazarlıoğlu'na teşekkür ederim. Ayrıca, ölçek geliştirme sürecinde, görüş ve önerileri ile benden desteklerine esirgemeyen Prof. Dr. Ali Osman Alakuş'a, Prof. Dr. F. Evren Daşdağ'a, Doç. Dr. Serkan Aslan'a, Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Karagöl'e, Dr. Öğr. Üyesi M. Meral Yağcı Turan'a ve Dr. Öğr. Üyesi Berivan Ekinci'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE EDEBİYAT ÜRÜNLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARINA ETKİSİ
(5. SINIF ÖRNEĞİ)**

Doktora Tezi

**Mehmet Ali Gökdemir
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Aralık, 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar dersinde edebiyat ürünlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin üç boyutlu çalışmalarına etkisini ortaya koymaktır. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 20 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubu belirlenirken araştırmanın yürütüleceği atölyede seramik pişirme fırını ve çalışma tezgahlarının olması, çalışma grubundaki öğrencilerin daha önce efsaneler ve maniler kaynaklı herhangi bir çalışma yapmamış olmaları, gerekli işlemlerin yürütülmesinde, okul yönetiminin süreci desteklemesi ve öğrenci velilerinin araştırmaya destek olması gibi ölçütler belirlenmiştir. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde yürütülmüştür. Araştırmada, on haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının doğası gereği araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırmada, Aslantaş (2014) tarafından geliştirilen Görsel Sanatlar Derisine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır ve bu ölçme aracı uygulama öncesi ve sonrası olarak iki kez uygulanmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacı ve danışmanı tarafından öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu puanlama anahtarı ile öğrencilerin her hafta yapmış oldukları üç boyutlu çalışmalar değerlendirilmiş ve böylece öğrencilerdeki gelişme ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada araştırmacı günlüğü ile öğrenci günlükleri de kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin uygulanan etkinliklere yönelik görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu da geliştirilmiştir. Verilerin analizi kapsamında, nicel verilere yönelik, bağımlı örneklem için t-testi kullanılırken,

nitel verilere yönelik içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın birinci hafta elde edilen bulgularına göre, öğrencilerin teknik bilgi, üç boyutlu ifade, ayrıntılara yer verme, kompozisyon, denge ve yaratıcılık gibi konularda yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında her hafta uygulanan etkinlikler neticesinde öğrencilerde doku zenginliği, yaratıcılık, üç boyutlu ifade etme ve ayrıntılara yer verme gibi konularda gelişmenin olduğu görülmüştür. Nitekim her hafta dereceli puanlama anahtarından alınan ortalama puanlar incelendiğinde öğrencilerdeki gelişme açıkça ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin ilk hafta yapmış oldukları çalışmalara bakıldığında da üç boyutlu ifade etme, doku zenginliği, ayrıntılara yer verme, yaratıcılık, kompozisyon ve denge gibi konularda eksikliklerinin olduğu, son hafta yaptıkları çalışmalara baktıklarında bu unsurlar konusunda bir gelişmenin olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında kullanılan öğrenci günlükleri incelendiğinde de, öğrencilerin ilk haftalarda üç boyutlu çalışmalar yaparken birçok sorun yaşadıkları ve bu sorunlara yönelik öneriler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın son haftalarına doğru öğrencilerin üç boyutlu çalışmaları yapmaktan keyif aldıkları, mutlu oldukları, ilgilerinin arttığı ve görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının geliştiği, uygulamalar sırasında sorunların azalmaya başladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Efsane, efsanevi karakterler, mani, üç boyutlu çalışma, eylem araştırması.

Sayfa Adedi : 285

Danışman : Prof. Dr. Meliha YILMAZ

**THE EFFECT OF LITERATURE WORKS IN VISUAL ARTS
EDUCATION ON STUDENTS' THREE-DIMENSIONAL WORK
(5TH GRADE SAMPLE)**

PhD. Thesis

Mehmet Ali Gökdemir

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2021

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the effect of literary products on the three-dimensional work of fifth grade students in the visual arts course. In this study, action research, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 20 fifth grade students studying in a secondary school in the Kayapınar district of Diyarbakır province. While determining the study group of the research, the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used. While determining the study group within the scope of the research, criteria such as the presence of a ceramic firing oven and work benches in the workshop where the research will be carried out, the students in the study group not having done any work based on legends and manias before, the school administration's support of the process in the execution of the necessary procedures and the support of the students' parents were determined. The research was carried out in the 2019-2020 academic year. In the research, a ten-week application was carried out. Due to the nature of action research, both qualitative and quantitative data collection tools were used together. In the research, the Visual Arts Skin Attitude Scale developed by Aslantaş (2014) was used, and this measurement tool was applied twice before and after the application. Within the scope of the research, a rubric was developed by the researcher to evaluate the work done by the students. With this scoring key, the three-dimensional works of the students every week were evaluated and thus the development of the students was tried to be revealed. The researcher's diary and student diaries were also used in the study. Within the scope of the research, a semi-structured interview form was also developed to determine the views of the students on the activities implemented. Within the scope of data analysis, t-test was used for dependent samples for quantitative data, while content analysis and descriptive analysis were used for qualitative

data. According to the findings obtained in the first week of the research, it was determined that the students were not sufficient in subjects such as technical knowledge, three-dimensional expression, giving place to details, composition, balance and creativity. As a result of the activities applied every week within the scope of the research, it was seen that there was improvement in the subjects such as texture richness, creativity, three-dimensional expression and giving place to details. As a matter of fact, when the average scores obtained from the rubric every week are examined, the improvement in students is clearly revealed. In the same way, when we look at the work done by the students in the first week, it is seen that they have deficiencies in three-dimensional expression, texture richness, giving place to details, creativity, composition and balance. When the student diaries used in the research were examined, it was concluded that the students had many problems while doing three-dimensional studies in the first weeks and they developed suggestions for these problems. Towards the last weeks of the study, it was concluded that the students enjoyed doing three-dimensional works, they were happy, their interest increased, their attitudes towards the visual arts lesson improved, and the problems began to decrease during the applications. Various suggestions were made based on the results of the research.

Key Words : Myth, mythical characters, mania, immersion, action research
Page Number : 285
Supervisor : Prof. Dr. Meliha YILMAZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM II	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Görsel Sanatlar Eğitimi.....	13
2.2. Üç Boyutlu Çalışmalar	16
2.3. Görsel Sanatlar Eğitimi İçinde Üçboyutlu Çalışmaların Önemi.....	17
2.4. Üçboyutlu Çalışmalarda Bir Malzeme Olarak Kil	18
2.5. Seramik Tanımı.....	20
2.6. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı	20

2.7. Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı.....	22
2.8. Edebiyat Ürünleri	25
2.8.1. Şiir	25
2.8.2.Öykü.....	25
2.8.3. Anı	25
2.8.4. Bilmece.....	26
2.8.5. Atasözü.....	26
2.8.6. Deyim	26
2.8.7. Destan.....	27
2.8.8. Masal	27
2.8.9. Fabl.....	27
2.8.10. Mani	28
2.8.11. Efsane (Söylence)	28
2.8.12. Efsanevi Yaratıklar.....	29
2.9. Edebiyat Ürünlerinin Sanat Eğitimindeki Yeri	33
BÖLÜM III	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.1.1. Konunun/ Sorunun Betimlenmesi ve Sınırlandırılması	41
3.1.2. Bilgi Toplanması	42
3.1.3. İlgili Alanyazının Taranması	43
3.1.4. Araştırma Planının Geliştirilmesi	43
3.1.5. Planın Uygulanması, Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi	44
3.1.6. Araştırma Sonuç Raporunun Hazırlanması (Eylem Planının Geliştirilmesi)	45
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Araştırmanın Pilot Uygulaması	50
3.4. Hazırlanan Ders Planlarının Uygulama Süreci	51
3.5. Sınıf Ortamı	54
3.6. Veri Toplama Araçları	56
3.6.1. Kişisel Bilgi Formu	57
3.6.2. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	57
3.6.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	58
3.6.4. Öğrenci Günlükleri.....	60

3.6.5. Araştırmacı Günlüğü.....	61
3.6.6. Efsanevi Karakterler ve Manilerle İlgili Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalarını Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	62
3.7. Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları İle İlişkisi.....	69
3.8. Verilerin Toplanması.....	70
3.9. Verilerin Analizi.....	70
3.9.1. Nitel Verilerin Analizi	71
3.9.2. Nicel Verilerin Analizi.....	77
3.10. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik	77
3.11. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	80
3.12. Araştırmacının Rolü	82
BÖLÜM IV	83
BULGULAR.....	83
4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	83
4.2. İkinci ve Üçüncü Alt Amaçlara Yönelik Bulgular	88
4.2.1. Birinci Döngüye İlişkin Bulgular.....	88
4.2.1.1. Birinci Hafta.....	88
4.2.1.2. İkinci Hafta.....	94
4.2.1.3. Üçüncü Hafta	103
4.2.1.4. Dördüncü Hafta.....	112
4.2.2. İkinci Döngüye İlişkin Bulgular	121
4.2.2.1. Beşinci Hafta	121
4.2.2.2. Altıncı Hafta	130
4.2.2.3. Yedinci Hafta.....	137
4.2.2.4. Sekizinci Hafta.....	145
4.2.3.6. Dokuzuncu Hafta	152
4.2.3.6. Onuncu Hafta.....	159
4.3. Dördüncü Alt Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	178
BÖLÜM V	181
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	181
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	181
5.1.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma	181
5.1.2. İkinci ve Üçüncü Alt Amaçlara Yönelik Sonuç ve Tartışma	183
5.1.3. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma	201

5.2. Öneriler	202
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	203
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	204
KAYNAKLAR.....	205
EKLER	223
Ek 1. Tez Uygulama İzin Belgesi	224
Ek 2. Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu	225
Ek 3. Tutum Ölçeği	226
Ek 4. Tutum Ölçeği Kullanma İzin Belgesi	229
Ek 5. Görüşme Formu	230
Ek 6. Öğrenci Günlüğü.....	231
Ek 7. Araştırmacı Günlüğü.....	233
Ek 8. Efsanevi Karakterler ve Manilerle İlgili Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalarını Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı	234
Ek 9. Etik Kurul Kararı	235
Ek 10. Katılımcılar İçin Gönüllülük Formu.....	237
Ek 11. Veli İzin Formu	238
Ek 12. Ders Planları.....	239
Ek 13. Uygulama Sürecinde Kullanılan Efsaneler	249
Ek 14. Uygulama Sürecinde Kullanılan Maniler	251
Ek 15. Uygulama Sürecine Ait Bazı Fotoğraflar.....	252
Ek 16. Öğrencilerin Ön Test Son Test Çalışmalarının Fotoğrafları.	256

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	50
Tablo 2. Hazırlanan Programın Uygulama Süreci.....	51
Tablo 3. Öğrenci Görüşme Süreleri, Tarihleri Ve Görüşmede Kullanılan Araçlar.....	60
Tablo 4. Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Kapsam Geçerlik Oranına Ve Kapsam Geçerlik İndeksine İlişkin Sonuçlar	67
Tablo 5. Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Puanlayıcılar Arası Korelasyon, Kendall Uyum Testi Ve Güvenirlik Sonuçları	68
Tablo 6. Araştırma Soruları İle Veri Toplama Araçları Arasındaki İlişki	70
Tablo 7. Öğrenci Görüşmelerine Ait Veriler Ve Kod Örnekleri.....	75
Tablo 8. Tema ve Kod Örnekleri.....	75
Tablo 9. Öntest Sontest Öğrenci Çalışmalarının Dereceli Puanlama Anahtarı Kriterlerine Göre Puan Ortalamaları.....	84
Tablo 10. Birinci Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular.	88
Tablo 11. İkinci Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları ve Ortalamalara İlişkin Bulgular	94
Tablo 12. Üçüncü Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular	103

Tablo 13. Dördüncü Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular	112
Tablo 14. Beşinci Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular	121
Tablo 15. Altıncı Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular	130
Tablo 16. Yedinci Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular	137
Tablo 17. Sekizinci Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular	145
Tablo 18. Dokuzuncu Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular	152
Tablo 19. Onuncu Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular	159
Tablo 20. Tutum Ölçeğinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklemeler T-Testi Bulguları	178

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eylem araştırması süreci	41
Şekil 2. Eylem araştırması diyalektik döngüsü	46
Şekil 3. Araştırma süreci	47
Şekil 4. Atölye krokisi.....	56
Şekil 5. Veri toplama araçları.....	56
Şekil 6. Verilerin analizi.....	71
Şekil 7. Nitel veri analizi süreci	72
Şekil 8. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik yöntemleri.....	78
Şekil 9. Fotoğraf-1: Ö 13'ün ön test çalışması Fotoğraf-2: Ö 16'nın ön test çalışması.....	85
Şekil 10. Fotoğraf-3: Ö 9' un ön test çalışması Fotoğraf-4: Ö 4'ün ön test çalışması	85
Şekil 11. Fotoğraf-5: Ö15'in son test çalışması Fotoğraf-6: Ö7'nin son test çalışması.....	86
Şekil 12. Fotoğraf-7: Ö 3'nin son test çalışması Fotoğraf-8: Ö 2'ün son test çalışması.....	87
Şekil 13. Fotoğraf-9: Ö2'nin çalışması Fotoğraf-10: Ö15'in çalışması	89
Şekil 14. Birinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları.....	90
Şekil 15. Öğrenci günlüklerine ait sorunlara ilişkin bulgular	92
Şekil 16. Öğrenci günlüklerine ait önerilere ilişkin bulgular	93
Şekil 17. Fotoğraf-11: Ö9'un çalışması Fotoğraf-12: Ö14'ün çalışması	95
Şekil 18. İkinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları	96
Şekil 19. İkinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular	98

Şekil 20. Fotoğraf-13: Ö3'ün çalışması Fotoğraf-14: Ö7'nin çalışması	104
Şekil 21. Üçüncü haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları	104
Şekil 22. Üçüncü haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular	107
Şekil 23. Fotoğraf-15: Ö3'ün çalışması Fotoğraf-16: Ö13'ün çalışması	113
Şekil 24. Dördüncü haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular	113
Şekil 25. Dördüncü haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular	116
Şekil 26. Fotoğraf-17: Ö2'nin çalışması Fotoğraf-18: Ö8'in çalışması	122
Şekil 27. Beşinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları.....	123
Şekil 28. Beşinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular	125
Şekil 29. Fotoğraf-19: Ö3'ün çalışması Fotoğraf-20: Ö9'in çalışması	131
Şekil 30. Altıncı haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları.....	131
Şekil 31. Altıncı haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular	133
Şekil 32. Fotoğraf-21: Ö4'ün çalışması Fotoğraf-22: Ö11'in çalışması	138
Şekil 33. Yedinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları	139
Şekil 34. Yedinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular.....	142
Şekil 35. Fotoğraf-23: Ö10'un çalışması Fotoğraf-24: Ö6'nın çalışması	146
Şekil 36. Sekizinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları.....	146
Şekil 37. Sekizinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular.....	148
Şekil 38. Fotoğraf-25: Ö10'un çalışması Fotoğraf-26: Ö1'in çalışması	153
Şekil 39. Dokuzuncu haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları	153
Şekil 40. Dokuzuncu haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular	155
Şekil 41. Fotoğraf-27: Ö7'nin çalışması Fotoğraf-28: Ö6'nın çalışması.....	160
Şekil 42. Haftalara yönelik öğrencilerin çalışmalarına ait dereceli puanlama anahtarı ortalamalarının çizgi grafiği.....	160
Şekil 43. Onuncu haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları	161
Şekil 44. Onuncu haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular.....	163

<i>Şekil 45.</i> Öğrencilerin efsanevi karakterler ve maniler kaynaklı üç boyutlu çalışmaları sevme nedenleri ile ilgili görüşleri.....	167
<i>Şekil 46.</i> Öğrencilerin yapmış oldukları seramik çalışmalarına verdikleri isimler ile ilgili görüşleri	168
<i>Şekil 47.</i> Öğrencilerin yapılan çalışmaların kendilerine katkısı ile ilgili görüşleri.....	170
<i>Şekil 48.</i> Öğrencilerin yapılan çalışmaların daha eğlenceli olabilmesi için nelerin yapılmasına yönelik görüşleri	171
<i>Şekil 49.</i> Öğrencilerin ilgilerini çeken maniler ve bu manilerin neden ilgilerini çektiğine yönelik görüşleri	172
<i>Şekil 50.</i> Öğrencilerin ilgilerini çeken efsanevi karakterler ve bu karakterlerin neden ilgilerini çektiğine yönelik görüşleri.....	174
<i>Şekil 51.</i> Öğrencilerin görsel sanatlar dersinde benzer çalışmalar yapmak isteme nedenleri ile ilgili görüşleri.....	176
<i>Şekil 52.</i> Öğrencilerin yapılan çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri	177

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çok eski çağlardan beri kültürün taşınmasında önemli ölçüde rol oynamış olan sanat, farklı aşamalardan geçerek var olmaya devam etmiştir. Sanat, ilk insanların mağara duvarlarına çizdikleri av sahnelerinden, atalarının ruhları için söyledikleri ilk şarkılardan, yaptıkları ilk danstan ve ebeveynlerin çocuklarına ilk kahramanlık hikayelerini anlatmalarından beri insan hayatının ve kültürün şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Özsoy, 2015, s. 7). Sanatın her disiplininde ortaya konulmuş bütün ürünler, belli bir birikimin veya birikimlerin aktarıcısı ve böylelikle bir kültür ürünü niteliğindeki bilgi olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla toplum için sanat alanındaki bilgi birikimi, felsefe ve bilim alanındaki bilgi birikimi kadar önemlidir (Ünver, 2002, s. 4). Sanat, bilimsel ve teknolojik alanda toplumun ufkunu genişletmeye yardımcı olduğu gibi, söz konusu her iki alanın bir biri ile etkileşimine de etki eder. Nitekim teknolojinin, sanatın ve felsefenin birbirinden ayrı olduğu bir toplumun çağdaş medeniyetler seviyesini ulaşabilmesi de mümkün değildir. Sanatta ilerlemiş olmasına karşın bilim ve teknikte geri kalan bir toplum olmadığı gibi, sanat alanında gerikalıp bilim ve teknikte ilerleme kat etmiş bir toplumdan bahs etmek de mümkün değildir. (Karkın, 1990, s. 27). Bir toplumun ilerlemesi anlamında önemli roller üstlenen sanatın, eğitim içerisindeki yeri ve önemi de günden güne artmaktadır. Erken çocuklukla beraber aile içerisinde başlayıp, daha sonraki dönemlerde kişinin çevresi ile olan etkileşimi ile zenginleşen sanatsal deneyimler, bireyin temel eğitiminde formatik ve estetik bir şekil almaktadır. Bireyin hayatını önemli ölçüde etkileyecek sanat eğitimi

süreci, günümüz toplumunda önemini her geçen gün daha fazla hissettirmektedir (Cam, 2015).

Sanat eğitimi denildiğinde, sanat eğitiminin yanında sanat yoluyla eğitim de düşünülmelidir. Alakuş ve Mercin (2009) sanat eğitimini “Sanat eğitimi bireyin kendisini ifade etmesinin, estetik değer yargılarının oluşmasının, başkalarını anlayabilmesinin, sanata ve sanatçıya değer vermesinin, yaratıcı düşüncesini teşvik etmesinin, problemlere karşı özgün çözüm önerileri geliştirebilmesinin ve diğer disiplinlerle iş birliği sağlayarak, sanat yoluyla öğrenebilmesinin bir gereğidir” şeklinde tanımlamışlardır. Sanat eğitimi insanların duyarlılık sınırlarını etkileyerek, o sınırın daha fazla genişlemesine yardımcı olur. Bu sayede, insan kendini bir kez de bu yönü ile tanıma fırsatı bularak; kişi olma yolunda daha kesin, bilinçli ve doğru bir şekilde ilerler (Erinç, 1998, s.12). Sanat eğitimi, kişinin beğeni düzeyini olumlu yönde etkileyerek bakış açısını geliştirir ve kendini ifade edebilmesi konusunda çeşitli imkanlar sunar.

Sanat eğitiminin çeşitli amaçları bulunmaktadır. Artut'a göre (2020) sanat eğitiminin gereklilik temelinde, insan ruhunu yüceltme, insanı özgürleştirme, insanı ruhsal yönden doyurma, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum oluşturma gayesi bulunmaktadır. Sanat eğitimi, kişinin yaratıcılık potansiyelini eğitmek, estetik düşünme becerisi ve bilinci artırmak için gereklidir. Sanat ve sanat eğitimi kişinin sosyal ilişkilerini geliştirmesini, beraber çalışarak yardımlaşmayı, doğruyu seçebilme ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp o işi bitirme sevincini yaşamayı, en önemlisi de üretken olmayı sağladığı için önemli ve gereklidir (Yolcu, 2009, s. 93).

Sanat eğitimi, birçok sanat disiplinini içine almaktadır. Aykut'a göre (2006), sanat eğitimi aracılığıyla kişi; resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, heykel, fotoğraf, film, video, yaratıcı drama gibi oldukça geniş sanat yelpazesinden kendini en güzel ifade edebileceği dili seçerek kendini en doğru şekilde ifade etme şansı bulmaktadır. Sanat eğitimi içerisinde üç boyutlu seramik çalışmaları da, kişinin kendini ifade etmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi için oldukça zengin olanaklar sunan alanlardan birisidir. Yaratıcılığı birçok şekilde tanımlamak mümkündür. Bu durum yaratıcılık konusunda bir takım karışıklıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yaratıcılık için kabul görmüş tanımlara göre yaratıcılık,

- farklı bakış açıları ile bakabilme yeteneği,
- verilen bilgilerin ötense çıkarak sınırların dışına çıkma,

- geleneksel yollardan farklı düşünme,
- özgün bir şey yapma,
- birbiri ile ilgisi yokmuş gibi görünen şeyleri yeni bir şey ortaya koymak amacı ile bir araya getirme şeklinde tanımlanmaktadır (Englebright Fox ve Schirmacher, 2018, s.5).

Franz Çizek sanat eğitiminin asıl amacının sanatçı yetiştirmek olmadığını, ancak öğrencilerin yaratıcılıklarını açığa çıkarmak olduğunu önesürmektedir (Özsoy, 2020, s.127). Bu bilgiler doğrultusunda, görsel sanatlar derslerinde üç boyutlu çalışmaların yaptırılmasının önerilen bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda, birey içinde yaşadığı üç boyutlu ortam içerisinde yaşayarak algılamayı öğrenmektedir. Çocukluktan yetişkinliğe geçecen süre içerisinde bireyin düşünme yeteneği gelişir ve iki boyutu fark etmeye başlar. Oysa genel olarak bu durumun tersi düşünülüp eğitim sürecinde iki boyutun öğretilmesiyle başlandığı görülmektedir. Bu durumdan ötürü çocuğun eğitim süreci içerisinde ihmale uğrayan "üçüncü boyutu" algılamaya yönelik eğitim, insanın doğal gelişim sürecine en uygun olan eğitimidir. Nitekim, çocuk üç boyutlu bir yapıya sahip olan topu, daireden daha kolay kavrayıp anlamaktadır. Çünkü üç boyut nesnenin ta kendisidir ve en somut halidir (Çapar, 2008, s.11).

Görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerde yaptıkları etkinliklerde genel olarak kağıt, kalem ve farklı boylarla iki boyutlu çalışmalar yaptırdıkları bilinmektedir. Oysa, derste resim ağırlıklı etkinlikler yapılması, sanat eğitiminin amacına ulaşabilmesi için oldukça yanlış bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, farklı disiplin alanlarının kullanılmadığı, üç boyutlu tasarımların yapılmadığı, boyutu ve fikri olmayan ve öğrencilerin sanattan uzaklaşmalarına neden olan bir yaklaşımdır (Saygı, 2015, s. 12). O halde, görsel sanatlar derslerinde yapılacak etkinliklerin, farklı malzemelerin kullanımına elverişli üç boyutlu çalışmalar ile zenginleştirilmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Nitekim, Görsel sanatlar derslerinde, kil gibi yoğurma malzemeleri kullanılarak yapılan etkinlikler, çocuğun iç dünyasını dışa vurarak kişiliğinin gelişmesine sağladığı katkılar bakımından da iki boyutlu çalışmalara göre daha elverişli olduğu bilinmektedir. Başka bir ifadeyle, kil ile yapılan üç boyutlu çalışmalar, kendini ispatlama cabası içinde olan gelişme çağındaki çocuğun, doğası ve sanat arasındaki estetik bir köprü niteliğindedir (Gençaydın ve Eripek, 1993, s. 67-68). Demir (2009)'in de dediği gibi, farklı materyaller kullanarak yapılan yaratıcı üç boyutlu

sanat eserleri çocuğun farklı düşünme stratejilerini ve karar verme yeteneğini olumlu yönde etkilemektedir.

Bireyin üst düzeyde yaratıcılığını kullandığı ve geliştirdiği alan, sanat alanıdır. Sanatsal faaliyetler kişinin iç dünyasını farklı disiplinlerde dışa vurarak yaratıcılığının gelişmesine katkıda bulunur. Bu bağlamda, sanat eğitiminde bireyin iç dünyasını daha rahat yansıtmaya imkanı veren ve yaratıcılığı üst düzeyde geliştirmelerden üç boyutlu çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır (Özcan Özer ve Kalkan, 2016, s. 384).

Araştırma kapsamında ulusal ve uluslararası alanyazın incelenmiştir. Davidocitch ve Dorot (2020) tarafından yapılan araştırmada disiplinlerarası öğretim, resim sanatı ve edebiyat arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, İsrailli şair Rachel'in My Book of Poems adlı şiirine ve Norveçli sanatçı Eduard Munch'ın Çığlık (The Scream) adlı tablosuna dayanan, sanat ve edebiyat olmak üzere iki disiplini birleştiren bir durum çalışmasına odaklanmıştır. Disiplinler arası yaklaşım, zenginleştirme, ufukları genişletme ve sınırları aşma olasılıklarını açar ve yüksek öğretim sistemi mezunlarına, genellikle aynı anda birden çok etkileşimli medya ve platform kullanan mevcut nesil öğrenciler için uygun bir kültürel perspektif verebilir. Bu araştırma, farklı alanlarda birçok kişinin öğretme ve öğrenmesine ışık tutabilecek niteliktedir. Bu durum çalışması, yıllardır, yüksek öğretim kurumlarının araştırmacıların belirli akademik disiplinlerdeki uzmanlıklarına başvurma eğiliminde olmasına rağmen, disiplinler arası öğrenmenin sevincini ve akademik faydalarını göstermektedir. Sonuç olarak bu durum çalışması, geleneksel olarak belirli disiplinleri temsil eden motifleri ve konuları içeren çok disiplinli öğrenim için bir model veya ilham kaynağı olabilir.

Pavlou ve Athanasiou (2014) tarafından yapılan araştırmada, Görsel Sanatlar Eğitiminde müziğin etkisi incelenmiştir. Araştırmada, sanat ve müziği birleştiren çok yönlü bir ortamda sanat anlayışını teşvik etmek için disiplinler arası bir yaklaşım ele alınmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarından oluşan deneysel desen kullanılmıştır. Dünyanın birçok ülkesinde ilkokullarda sanat eğitimcisi yerine ilkokul öğretmenleri sanat eğitimi derslerine girmektedir. Bu duruma bağlı olarak araştırmanın çalışma grubunu 59 ilkokul öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Dünyanın birçok ülkesinde ilkokullarda sanat eğitimcisi yerine ilkokul öğretmenleri sanat eğitimi derslerine girmektedir. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının müzik eşliğinde, çeşitli sanat değerlendirme becerileri sergileyebildikleri ve sanat eserleriyle ilgili ayrıntılı cevaplar

verdikleri görülmüştür. Bulgular, doğrultusunda gelecekteki öğretmenlerin sanat değerlendirme becerilerini geliştirme amacıyla disiplinler arası anlayışa dayalı öğretmen geliştirme kursları önerilmiştir.

Yılmaz ve Gökdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada, 6. sınıf görsel sanatlar dersinde efsanelerin üç boyutlu çalışmalar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, Tek gruplu öntest sontest uygulamalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veriler, öğrencilerin çalışmalardan oluşan öntest - sontest uygulamalarında tema analizi yöntemiyle imgeler belirlenerek ve araştırmacılar tarafından geliştirilen beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler nitel veri analiz programı Nvivo 11 kullanılarak analiz edilerek şemalar halinde sunulmuştur. Araştırmada, öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarında efsanelerden yararlanmalarının onların derse ve etkinliğe karşı ilgilerini artırdığı, başarıya duygularını pekiştirdiği, hayal güçlerini harekete geçirmede ve üç boyutlu ifadenin gerçekleştirilmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Verilen birçok efsanevi karakter arasından öğrencilerin en çok ilgisini çeken karakterin kendi yörelerinde yaygın olarak kullanılan şahmeran olması, eğitimde yakından uzağa ilkesinin uygulanmasının önemini desteklemektedir. Aynı zamanda efsanelerin öğrencilerin çalışmalarında, özgünlük, gerçeküstü anlatım ve imgesel zenginlik konularında da katkı sağladığı tespit edilmiştir.

İnceağaç (2018) tarafından yapılan doktora çalışmasında, görsel sanatlar dersinde ortaokul öğrencilerinin çalışmalarına edebiyat ürünlerinin etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada yapılan uygulamalar edebiyat ürünlerinden fabl, atasözü-deyim ve efsane türleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada tek denek gruplu öntest-sontest deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öntest-sontest test puanları arasında bütünlük ve görsel devamlılık, hareket ifadesi, imge zenginliği, renk kullanımı, ayrıntılara yer verme, mekân ifadesi, kompozisyon, yaratıcı düşünme, kalıplaşmış biçim kullanımı bakımından sontest lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve İnceağaç (2018) tarafından yapılan araştırmada, edebiyat ürünlerinden fablların öğrencilerin görsel sanatlar dersinde yaptıkları çalışmalara bir etkisinin olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Kastamonu il merkezinde bulunan bir okulda yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunu 22 ve kontrol grubunu da 22 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yapmış oldukları

çalışmaara dört alan uzmanı öğretim elemanı tarafından değerlendirilerek spss analiz programı ile analiz edilerek sunulmuştur. Araştırma sonucunda fablların öğrenci çalışmalarında rubriğin tüm maddelri bakımda olumlu etki yarattığı ortaya konulmuştur.

Yılmaz ve İnceağaç (2017) tarafından yapılan araştırmada, görsel sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinin etkisinde yapılan ürünleri değerlendirmek amacıyla geliştirilen dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kastamonu il merkezinde bulunmakta bir ortaokulun iki şubesinde öğrenim gören 44 öğrenciye uygulanmıştır. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarı maddelerinin kapsam ve geçerliğini belirlemek amacıyla alanında uzman 4 öğretim üyesi tarafından değerlendirme yapılmıştır. Yapılan analizlerde, dereceli puanlama anahtarının tek bir temel yapıyı ölçtüğü ve görsel sanat eserleri ürün performansının ölçülmesine ilişkin varyansın %67,603'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin genel olarak iyi uyum değerlerine sahip olduğu ve tek boyuta sahip bir model olarak doğrulanmıştır. Yapılan Kappa, puanlayıcılar arası korelasyon ve Cronbach Alpha değerleri incelenmesi sonucunda dereceli puanlama anahtarının geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi eğitimde resimli masal kitaplarının sanat eğitimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmaya göre, resimli masal kitapları okul öncesi eğitimde çocukların dil gelişimi, kavrama yetenekleri ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli rol oynadığı saptanmıştır. Diğer bir deyişle, bir çocuğun gerçeklik algısına göre tasarlanan ve resmedilen masallar, sırasıyla görsel, dilbilim, bilişsel, içsel ve kişilerarası gelişimine katkıda bulunur. Sonuç olarak çocuk kendi dünya anlayışına uygun olarak masallarda tasarlanan dünyayı taklit eder ve sanat eğitiminde ilk adımlarını atar. Etkili bir şekilde yapılan çizimler, bir çocuğun işitme ve görsel duyularının yanı sıra hayal güçlerini de tetikleyecek bir uyarıcı görevi görür. Tasvir edilen bu tür resimler ya yazılı metinde anlatılanları tamamlamalı ya da satır arasına gizlenmelidir. Öte yandan, anaokuluna devam eden veya ilköğretimin ilk yıllarında, yazılı metinleri olmayan çocuklar için hazırlanan resimli kitaplar, çocukların kendi hikayelerini yaratmalarına yardımcı olacaktır. Bu kitaplar, çocukların hafızalarında saklanacak kavramlar için semboller geliştirmeye yardımcı olur. Sonuç olarak, çocukların duyu algısını geliştirir. Sonuç olarak, çocukların duyu algısını geliştirir. Tanınmış bir sanat bilim adamı olan Victor Lowenfeld, sanatsal gelişimin aşamaları teorisini geliştirdi. Bunlar şöyle

sıralanmıştır; Karalama (2-4 yaş), Şema öncesi (4-7 yaş), şematik (7-9 yaş), Gerçeklik dönemi (9-11 yaş) ve Görünürde Doğalcılık Dönemi (11-13 yaş). Okul öncesi çocuklar için resimli masal kitapları sanat dersleri açısından önemlidir. Uygun şekilde resimlendirilmiş masal kitapları yardımı ile 2 yaşından itibaren çocuklara doğal ortamlarında sanat eğitimi vermek mümkündür.

Yılmaz (2014)'ın bu çalışmada, görsel sanatlar dersinde mizahın etkisi araştırılmıştır. Sanat eğitimi bakımından ele alındığında mizah, çok etkili bir motivasyon kaynağı olup, mizah içerikli ürünler görsel sanatlar derslerinde öğrenci çalışmalarına etkili birer kaynak niteliğindedirler. Bu durumda görsel sanatlar dersinde de disiplinler arası yaklaşım zorunlu bir hal alır. Öğrencilerin farklı disiplinlerin mizah içerikli ürünlerinden yararlanarak ortaya koydukları çalışmaların farklı, imge zenginliğine sahip, yaratıcı çalışmalar olacağı söylenebilir. Bu araştırma, Görsel Sanatlar Eğitiminde “mizah” kavramının yeri ve önemini, görsel sanatlar eğitiminde faydalanılabilecek mizah kaynaklarını ve bu kaynakların etkisinde yaptırılacak sanatsal çalışmaları örnekleriyle birlikte ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır.

Alanyazında yer alan bu çalışmaların amaçları incelendiğinde, disiplinler arası bir yaklaşımla resim ve şiirin birbiri ile olan ilişkisi, sanat eseri değerlendirmede müziğin etkisi, edebiyat ürünlerinden efsanelerin öğrencilerinin üç boyutlu çalışmalarının üzerindeki etkisi, edebiyat ürünlerinden fabl, atasözü-deyim ve efsane türlerinin öğrenci çalışmalarına etkisi, görsel sanatlar eğitiminde mizahın kullanımının öğrenci ürünlerine etkisi gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmaların sonuçlarının ise müzik, edebiyat ürünleri ve mizah gibi farklı disiplinlerle bir arada yürütülen görsel sanatlar derslerinin daha verimli, eğlenceli ve öğrenci çalışmaları üzerinde olumlu yönde etkiler yarattığı saptanmıştır. Aynı zamanda bu çalışmaların daha iyi bir öğrenme ortamı sağladığı, öğrencilerin derse katılımını artırarak dersle ilgili algılarında olumlu yönde gelişme sağladığı belirlenmiştir. Bu çalışmalardan yola çıkarak, öğrenci çalışmalarında, renk kullanımı, imge zenginliği, gerçek üstü yaklaşım ve kalıplaşmış figür kullanım azlığı bakımından da olumlu yönde gelişmelerin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, yapılan araştırmaların daha çok ortaokul düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, görsel sanatlar derslerinde disiplinler arası yaklaşımların ve özellikle edebiyat ürünlerinden yararlanarak yürütülen derslerin sonuçlarının öğrenci açısından,

etkili öğrenme ve öğrenci çalışmalarına olumlu etkileri bakımından önerildiği belirlenmiştir.

Araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığı'nda Görsel sanatlar öğretmeni olarak çalışma deneyimi boyunca karşılaştığı en önemli sorunlar, öğrencilerin derse ilgisiz olmaları, yapılan çalışmaların yaratıcılık, denge, kompozisyon, imge zenginliği ve doku gibi unsurlar bakımından yetersiz olmaları gibi sorunlar olmuştur. Aynı zamanda, araştırmacının uygulamasının yapıldığı okuldaki Görsel sanatlar öğretmenlerinin de aynı sorunları yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, görsel sanatlar derslerinde öğrencilerin derse ilgisini artıracak düşünülen farklı yöntem ve tekniklerden biri olan üç boyutlu seramik çalışmalarının yapılmasına ve literatürde de (Yılmaz ve Gökdemir, 2019; İnceağaç, 2018; Yılmaz ve İnceağaç, 2018; Yılmaz, 2014) önerildiği gibi, öğrenci çalışmalarına yaratıcılık, denge, kompozisyon ve doku zenginliği gibi unsurlar bakımından katkı sağlayacağı düşünülen sözlü edebiyat ürünlerinden de yararlanma yoluna gidilmesine karar verilmiştir. Türkiye'de alanyazın incelendiğinde, konuyla ilgili bazı edebiyat türlerinin iki boyutlu çalışmalar üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik araştırmalar gerçekleştirildiği görülmektedir (İnceağaç, 2018; Yılmaz, 2014; İnceağaç ve Yılmaz, 2018; Laçınbay ve Yılmaz, 2015; Yılmaz 2015). Ancak, efsanevi karakterlerin ve manilerin üç boyutlu seramik çalışmaları üzerindeki etkisinin araştırıldığı her hangi bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit, araştırmacı tarafından bir eksiklik olarak görülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan bu araştırmanın alanyazına, kullanabilecekleri yöntem ve teknik bakımından görsel sanatlar öğretmenlerine ve program geliştiren uzmanlarına görsel sanatlar öğretim programını düzenlemeleri noktasında katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar dersinde edebiyat ürünlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin üç boyutlu çalışmalarına etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Edebiyat ürünlerinden hareketle yapılan üç boyutlu çalışmaların öntest uygulama ile son test uygulamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını,
2. Edebiyat ürünlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin üç boyutlu çalışmalarının geliştirilme sürecine nasıl katkı sağladığını,

3. Araştırmanın uygulama aşamasında, öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bu sorunlara yönelik olası çözüm yollarının neler olduğunu,
4. Edebiyat ürünlerinden hareketle yapılan üç boyutlu çalışmaların beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplum için nitelikli bireyler yetiştirmenin en etkili yollarından biri kuşkusuz sanat eğitimidir. Bu nedenle sanat eğitiminin okul öncesi eğitimden başlayarak eğitim programında yer alması çok önemlidir. Ayrıca, sanat eğitiminin, bireyin yaşamı boyunca değişen koşullara uyum sağlamasına olanak sağlayan bir eğitim alanı olması nedeniyle bireyin eğitiminde önemi oldukça büyüktür. Bireyin gelişiminde organize bir şekilde çok yönlü gelişim sağlayan sanat eğitimi, uygulama alanları ve teknikler açısından çeşitlendirilip geliştirilmelidir. Bu nedenle farklı disiplin alanlarıyla çeşitlendirilmiş bir eğitim sanat eğitime büyük katkı sağlayacaktır. Sanat eğitime büyük katkı sağlayan bu disiplin alanlarından bir tanesi de kuşkusuz edebiyat ürünleridir (Yılmaz, 2014). Bu çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin üç boyutlu seramik çalışmalarına ve seramik rölyef çalışmalarına efsanevi yaratıkların ve edebiyat ürünlerinden manilerin etkisi olup olmadığını, etkisi var ise hangi düzeyde olduğunu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sanat eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde daha çok görsel sanatlar eğitiminde edebiyat türlerinin öğrencilerin iki boyutlu çalışmalarına etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Edebiyat türlerinden manilerin ve efsanevi karakterlerin 5. sınıf öğrencilerinin üç boyutlu seramik çalışmaları üzerindeki etkisinin araştırıldığı her hangi bir çalışmanın yapılmamış olması araştırmanın önemini artırmaktadır. İnceağaç ve Yılmaz'ın (2020) da belirttiği gibi, görsel sanatlar derslerinde, öğrencileri çok yönlü ve yaratıcı düşünmeye, imgeleri kafalarında canlandırmaya sevk edebilecek nitelikte, edebiyatın farklı türlerine başvurmak, öğrencilerin daha yaratıcı ürünler ortaya koymalarına yardımcı olunabilir. Bu anlamda, edebiyatın masal, anı, hikaye, destan, efsane, fabl, şiir, atasözü, özdeyiş, deyim, tekerleme vb. pek çok türünden yararlanma yoluna gidilmesi faydalı olacaktır (s. 286). Yine Yılmaz (2014) bir çalışmada, edebiyatın çok zengin bir alan olduğunu ve görsel sanatlar eğitiminde bu alandaki ürünlerden faydalanılmasının öğrencilerin dersteki motivasyonlarını olumlu

yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, edebiyat ürünlerinden efsaneler ve manilerden yararlanılıyor olması, öğrencileri motive etmesi, yaratıcılıklarını geliştirmesi ve içinde bulunduğumuz çağın öngördüğü şekilde disiplinler arası bir yaklaşım kullanılması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırma öğretmenlere kullanabilecekleri farklı yöntem ve teknikler sunması, görsel sanatlar öğretim programının geliştirilmesi ve görsel sanatlar ders içeriğinin geliştirilmesine olanak sağlaması gibi durumlardan ötürü de önem arz ettiği söylenebilir.

1.4. Varsayımlar

1. Çalışma grubuna yönelik İstenmedik değişkenler gruptaki herkesi aynı oranda etkilemiştir.
2. Çalışma grubundaki öğrenciler gözlemler boyunca doğal davranmışlardır.
3. Çalışma grubundaki öğrenciler görüşmelerde yöneltilen soruları ve ölçme araçlarını yanıtlarken gerçek düşüncelerini içtenlikle yansıtmışlardır.
4. Araştırmacı, görüşlerini dürüstçe ve içtenlikle ortaya koymuştur.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar ilçesine bağlı bir ortaokulun 5. Sınıfında öğrenim gören 20 öğrenci ile,
2. 2019-2020 eğitim- öğretim yılı 5. Sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programındaki “Görsel İletişim ve Biçimlendirme” öğrenme alanı ile bu öğrenme alanındaki, öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etki edeceği düşünülen efsanevi karakterler, ve maniler kaynaklı üç boyutluseramik çalışmalarla,
3. Araştırma için 12 hafta olarak tasarlanan eylem planı COVID-19 küresel salgınından ötürü, 10 haftalık bir uygulama süreciyle,
4. Araştırma farklı yörelere ait üç mani, on üç tane efsanevi karakter ve üç efsaneyle sınırlandırılmıştır.
5. Araştırma sonunda yapılan görüşmeler, pandemi nedeni ile whatsapp ve skype gibi çevirim içi görüşme programları aracılığı ile yapılmıştır.

6. İkincive üçüncü alt amaçlara yönelik bulgular eylem araştırması yönteminin doğası gereği verilerin bölünmemesi adına aynı başlık altında verilmek zorunda kalınmıştır.

1.6. Tanımlar

Efsane (Söylence): Türk Dil Kurumu efsane kelimesini birkaç şekilde tanımlamaktadır. Türk dil kurumuna göre edebiyat ürünlerinden biri olan efsanenin iki tanımı bulunmaktadır: “1. Eski çağlardan beri söylenegelen, olağanüstü varlıkları, olayları konu edinen hayali hikâye, söylencedir. 2. Gerçeğe dayanmayan asılsız söz, hikâye vb.” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011, s.758).

Mani: Maninin sözlük karşılığı, “dört mısralı ve kendine mahsus makamları olan manzume”dir. Bu özgün makamları olan dört mısralı şiirlerin okurları ve söyleyicileri olmasına karşın asıl yazarları bilinmemektedir. (Göksu, 1996, s. 7). Türk Dil Kurumu (2011)’ Mânîyi “genellikle birinci, ikinci ve dördüncü dizeleri uyaklı olan, daha çok hecenin yedili ölçüsüyle söylenen halk şiiri” olarak tanımlamıştır (s.1620).

Üç Boyutlu Çalışma: Üç boyutlu sanatsal çalışmalar; başka bir adla hacim sanatları mevcut oldukları mekân içerisinde genişlik, yükseklik, ve derinlik sahibi olup yer kaplayan rölyef, (kabartma), heykel, seramik ve mimari gibi sanat ürünlerini kapsamaktadır. Üç boyutlu nesneler boşlukta belli bir yer kaplamaktadırlar. Üç boyutlu çalışmalarda kullanılan malzemeye bağlı olarak oyma, yontma, yan yana veya üst üste getirme ve birbirine eklenip çıkarılma gibi farklı yöntemlerle biçimlendirilir (Dmirok’ dan aktaran, Yurteri Öztürk, 2021, s.18).

Seramik: Seramiğin genel bir tanımı yapılacak olursa, çamurun farklı yöntem ve tekniklerle şekillendirilip, gerekli görüldüğü durumlarda sırlanarak, dayanıklılık kazanana kadar farklı ısılarda pişirilmesi teknolojisi, sanatı ve bilimidir. (Arcasoy, 1988:, s.1; Güner, 1987, s.1; Uludağ, 1997, s.142, Aktaran, Daşdağ, 2009, s.22). Sanat sözlüklerinde ise seramik “hammaddesi kil olup, elle, kalıpta ya da tornada biçimlendirilmiş ve fırınlanmış her türlü obje” şeklinde tanımlanmaktadır (Sözen ve Tanyeli, 1992, s. 213, Aktaran, Daşdağ, 2009, s. 22).

Rölyef: Rölyef, Türk Dil Kurumu tarafından alçı, kil, ve taş gibi işlenebilir malzemeleri girintili çıkıntılı yüzeyler oluşturma koşulu ile biçimlendirerek yapılan eserler olarak

tanımlamaktadır (TDK, 2019). Atıl'a (2015) göre rölyef, iki boyut ve üç boyut arasında kalan bir sanat formudur (s.2).

Heykelcik: Taşınabilecek, küçük boyutlarda yapılan heykellere heykelcik denir (Guralnik, 1984, s.21).

Eylem araştırması: Eğitim sürecini değiştirip geliştirmeyi amaçlayan ve bunların sonucunda öğrenmeyi sağlayan nitel araştırma desenidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Eylem araştırması döngüsü: Eylem araştırması döngüsü, süreci kapsamaktadır. Bu döngü, problemi çözmek için uygulanan etkinlikleri planlamayı, yansıtmayı ve değerlendirmeyi kapsamaktadır (Kemmis ve McTaggart, 1988).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel sanatlar eğitimi, bireye sanatsal anlamda farklı donanımlar kazandırmakla beraber kişinin kendini ifade etmesinde de birçok yetiler kazandıran, ruhsal anlamda dinginlik veren ve farklı psikomotor beceriler kazanmalarına imkan veren bir eğitim sürecidir (Erim ve Caferoğlu, 2012, s. 328). Ülkemizde ve bütün dünyada görsel sanatların önemi küçümsenmeyecek derecede büyüktür. Görsel sanatlar kişinin yaşamına canlılık ve renklilik katar. İnsanın yaşam sürecinde kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur. Ayrıca görsel sanatlar, bireyin kendisini ve içinde yaşadığı toplumu yansıtmaya için çok önemli bir ayna görevi üstlenmektedir (Özsoy, 2003, s. 41).

Buyurgan ve Buyurgan (2018) Görsel sanatlar dersinin genel amaçlarını, dört ana grup altında değerlendirmişlerdir. Bunlar:

1. Bireysel ve toplumsal amaçlar
2. Algısal amaçlar
3. Estetik amaçlar
4. Teknik amaçlar olarak gruplandırılır.

Buyurgan ve Buyurgan (2018) Görsel sanatlar dersinin bireysel ve toplumsal amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır (s.13):

1. Öğrenciyi gözlemler yaparak, doğaya karşı daha duyarlı hale getirme
2. Öğrencide farklı eleştirel bakış açıları geliştirerek, analiz edip sentezleme (seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme) yetisi geliştirmek,
3. Öğrencinin yeteneklerini fark edip kendine olan güvenini geliştirerek artırmak,

4. Öğrencinin görsel sanatlardaki biçimlendirme yollarıyla kendini ifade etmesine yardımcı olmak,
5. Görsel sanatlar alanındaki farklı kaynaklarla öğrencinin ilgisini çekmek ve bu yolla öğrencide geleceğini planlama ve geçmişine sahip çıkma konusunda bilinç uyandırmak,
6. Öğrencide, hayatının farklı alanlarında istedik davranışlar sergileme yeteneği kazandırma,
7. Öğrencide, milli değerlerimizin yanında uluslar arası bir takım değerleri de tanıma fırsatı vererek bu değerleri anlama bilincine sahip hale getirme,
8. Tarihi miras niteliğindeki sanat eserlerinden haz duyarak ve bu eserlere değer verme bilinci ve düşüncesi kazandırma,
9. Öğrencide çevresindeki arkadaşlarla iş birliği yapıp, sorumluluk sahibi olma paylaşma, arkadaşlarının yapmış olduğu işlere saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırma,
10. Öğrencilerin ruhsal anlamda rahatlamalarını, iç dünyalarını dile getirme, duygularını görsel çalışmalar aracılığı ile ifade etme ve bedenlerine saygı duymalarını sağlama,
11. Öğrencilerin akıllarını, duygularını, zevklerini sorgulama bilincine sahip olmalarını sağlama ve
12. Öğrencilerin ulusal ve evrensel sanat eserlerini ve bu sanat eserlerinin sanatçıları tanıma fırsatı verme.

Buyurgan ve Buyurgan (2018) Görsel sanatlar dersinin algısal amaçlarını ise şu biçimde sıralamışlardır (s.139):

Öğrencinin hayal dünyasını ve algısını geliştirmek,

1. Öğrencilerin uzamsal algılarından yola çıkarak görsel ürünler ortaya koymalarını sağlamak,
2. Öğrencilerin görsel sanatlar yolu ile kazanmış oldukları farklı birikimleri, hayatın başka alanlarda kullanma yeteneğine sahip olmalarını sağlamak,
3. Öğrencilerin iç dünyalarını görsel sanatlar aracılığı ile kazandığı becerileri kullanarak, sanatsal ürünlere dönüştürme yeteneğine sahip olmasını sağlamak,
4. Öğrencilere hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri farklı durumlar karşısında alternatif çözüm yolları deneme yeteneği kazandırmaktır.

Buyurgan ve Buyurgan (2018) görsel sanatlar dersinin estetik amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır (s. 14):

1. Öğrenciye hem sanatın hem de sanat eserlerinin sürekli önemsenmesi gerektiği bilincini kazandırmak,
2. Öğrencilere tarihi eserleri ve doğayı sürekli korumaları gerektiği bilinci uyandırma ve onlardan haz almayı öğretmek,
3. Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi aşılayarak, bu sevgiyi hayatları boyunca taşıyacakları bir his haline getirmelerini sağlamak,
4. Öğrencinin yapay ve doğal nesneleri ayırt edebilmelerini sağlayıp, bu nesneleri estetik bakımdan değerlendirebilme yetisi kazanmalarını sağlamak,
5. Öğrenciye kendini ifade ederken rahat olma ve estetik değerlerden faydalanma yetisi kazandırmaktır.

Buyurgan ve Buyurgan (2018) görsel sanatlar dersinin teknik amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır (s. 14):

1. Öğrencide her türlü araç-gereçleri kullanıp, iç dünyalarını görsel ürünlere dönüştürme isteği ve becerisi kazandırma koşulu ile kendini geliştirme imkanı vermek,
2. Öğrencide farklı tekniklerin kullanımı sonucunda ortaya çıkan sonuçların farklı etkilerini algılayıp bu farklılıklardan zevk almasını sağlamak,
3. Öğrencide farklı tekniklerin kullanımı sonucu, ortaya çıkan sonuç çeşitliliğinin bir zenginlik olduğunu fark ettirmek,
4. Öğrencide bildiği tekniklerin yanında farklı teknikler deneme ve arama cesareti geliştirmek,
5. Öğrencide, çalışmasında kullanacağı en uygun malzemenin ne olduğuna karar verme ve bu malzemeye anlam verme yeteneği geliştirmek,
6. Öğrencide, görsel sanat eseri ile kendini ifade ederken karşılaşılabilecek sorunlara yönelik, teknik çözümler üretme ve özgüven geliştirmektir.

Görsel sanatlar eğitiminin ilkeleri aşağıda verilmiştir (Resim-İş Öğretmen Kılavuzu, 1997, s. 18).

1. Her çocuğun yaratıcılık potansiyeline sahip olduğu bilinmelidir.

2. Aynı yaşta ve aynı ortamda bile olsalar, her çocuğun bireysel farklılıklara sahip olduğu bilinerek bu farklılıklar dikkate alınarak etkinlikler düzenlenmelidir.
3. Bireysel farklılıkları olan çocuklara kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacak araç zenginliğinin yanında etkinliklerin farklı üç boyutlu ve ikiçalışmalarla zenginleştirilmesine önem verilmelidir.
4. Görsel sanatlar derslerinde ilk amaç çocuğu yaratıcılığını geliştirmek olmalıdır.
5. Çocuğun derslerde sıkılmasını önlemek amacıyla, etkinlikler çocukların istekli bir biçimde katılacakları ilgi çekici faaliyetlerle zenginleştirilmelidir.
6. Çocukların yaptıkları resimlerin yetişkin gözü ile değerlendirilmesinden kaçınılmalıdır. Bu resimler değerlendirilirken çocukların bedensel, zihinsel, ve ruhsal gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır.
7. Çocuğun uygulamaları yaparken kullanacağı teknik bilgilerin verildiği süre ilgi dağıtıcı ve sıkıcı olacak derecede uzun tutulmamalıdır. Bu bilgiler, uygulamalar yapılırken verilmelidir.
8. Görsel sanatlar dersinin diğer derslerin devamı olmadığını bilinmeli ve buyönde hareket edilmelidir.
9. Değerlendirme yapıldığında, öğrencinin süreç içerisindeki gelişiminin daha iyi değerlendirilmesi açısından, öğrencinin bu süreç içerisinde yaptığı bütün çalışmalar dikkate alınmalıdır.
10. Her çocuğun yaptığı eserlerin beğenilip sergilenmesi isteğine sahip olduğu bilinmeli ve çocukların yaptıkları eserleri sergilemeye önem verilmelidir.

2.2. Üç Boyutlu Çalışmalar

Üç boyut denildiğinde genel anlamda, eni, boyu ve yüksekliği olan formlar akla gelse de, üç boyut kavramının sanat eğitiminde veya öbür adıyla görsel sanatlar dersi içerisinde iki farklı karşılığı bulunmaktadır. İlki yüzey üzerine çizilen (kâğıt, tuval vb.) üç boyutlu imgelerin çizimi ile ilgili olup, renk ve ışık perspektifi kavramlarıyla alakalıdır. İkinci karşılığı da gerçek anlamdaki üç boyut kavramını tanımlayan, kullanılan malzemenin yapısına bağlı olarak farklı boyutları olan çalışmalarla ilgilidir.

Doğası gereği insanoğlu, sürekli soyut kavramları somutlaştırma eğilimi içerisinde. Birey çeşitli çabalar harcayarak çevresindeki soyut ya da hayali olarak nitelendirilebilecek bütün kavramlara farklı anlamalar yükleyerek somutlaştırma, daha anlaşılır hale getirme ve

daha algılanır kılma gibi çabalar içerisinde (Akıncı, 2009, s. 36). Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, üç boyutlu çalışmaların sağladığı ifade kolaylığı ve zenginliği, soyutu somutlaştırma konusunda kişiye oldukça yardımcı olabilir.

Bir kavram olarak ele alındığında üç boyutluluk, sanat eğitimi bağlamında, görsel sanatlar eğitimi açısından da oldukça önemli bir yer almaktadır. Gelişmiş bir görsel algının temel taşlarından biri olan üç boyutu kavrama yeteneği, kişinin çevresini olduğu gibi algılayıp kavramasında önemli bir ilk basamak niteliğindedir. Sadece rölyef ve heykel gibi sanat ürünleri ile sınırlandırılmayacak kadar geniş bir kapsamı olan estetik üç boyutluluk, günümüzde mimari, yaşam alanlarının düzenlenmesi, kent tasarımı, günlük hayatımızda kullandığımız eşyalarının tasarımı ve işlevsel amaç doğrultusunda üretilmiş ancak özgünlüğü olan kullanım araçlarının tasarımında oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Allen, 1978, Aktaran, Demir, 2009).

Üç boyutlu çalışmalar yapılırken, direkt eller kullanılmaktadır. Bu özellikleriyle üç boyutlu çalışmalar öğrencide el-göz koordinasyonunu geliştirerek öğrencinin ellerini kullanabilme yeteneklerini geliştirir. Öğrencide, gördüğü objenin boşlukta duruşu ve çevresindeki diğer nesnelerle olan ilişkileri kavrama yeteneği geliştirir. Geleceğin yetenekli tasarımcı ve sanatçıları, küçük yaşlarda yaşadıkları üç boyutlu çalışma deneyimleriyle, iç dünyalarını, hislerini ve duygularını başarılı bir şekilde ifade etme yolunda önemli adımlar atmış olurlar. Bu bilgiler ışığında, çocuklar yetişkin birer birey olduklarında, her ne meslek seçerlerse seçsinler, tüm çocuklar için üç boyutlu çalışmalar, içinde bulundukları üç boyutlu dünyayı doğru algılama ve yaşama olanağı sunar. Ayrıca bu çalışmalar, çocuğun formu, derinliği ve mekanı doğru kavrama konusunda çok önemli beceriler kazandırır (Çapar, 2006, s. 25).

2.3. Görsel Sanatlar Eğitimi İçinde Üçboyutlu Çalışmaların Önemi

Allen (1978), bireyin yaratıcılık eğitimi içerisinde üç boyutu kavrama eğitiminin oldukça önemli bir yere sahip olduğunu öne sürmüştür. 1970’li yıllardan başlayarak günümüze kadar tasarımda üç boyut kavramı ve bu kavramın temel taşı olan yaratıcılık, sanat eğitiminde çok önemli bir temel taşı olmuştur. Farklı malzemelerle yapılan üç boyutlu çalışmalar, kişinin çok yönlü düşünme becerilerini ve doğru karar verme yeteneğini geliştirmesi için çok önemlidir (Demir, 2009, s. 55).

Üç boyutlu çalışmalar da iki boyutlu çalışmalar gibi kendine özgü özellikler taşımaktadırlar. Ağırlıklı olarak kağıt ve kalem kullanılarak yapılan iki boyutlu çalışmalar, temel eğitimde daha çok tercih edilmektedir. İki boyutlu çalışmaların aksine daha zengin bir malzeme seçeneği sunan üç boyutlu çalışmalar aracılığıyla, sanat eğitimini daha verimli ve daha eğlenceli bir hal alabilmektedir. Arnheim (1974) doğada bulunmakta olan formların, farklı malzemeler kullanılarak yapılan üç boyutlu sanatsal çalışmalarla, yüzey üzerine iki boyutlu çizilmeye oranla daha kolay ve etkili betimlenir. Kişi doğada bir hacmi olan nesneleri üç boyutlu olarak aktarmaya çalışırken, iki boyutlu olarak aktarmada karşılaşacağı zorluklarla yüz yüze kalmayacağından formu üç boyutlu olarak daha rahat bir biçimde ifade eder (Demir, 2009).

Üç boyutlu çalışmalar, sundukları geniş malzeme çeşitliliğinden dolayı, okullarda verilen görsel sanatlar derslerinde oldukça önemli bir yer tutmaktadırlar. Yapılan üç boyutlu çalışmalarda kullanılabilecek zengin malzeme çeşitliliği, çalışmaların yapımında da teknik zenginliği imkanı sunmaktadır. Yapı bakımından farklı malzemeler kullanma, öğrenciye üç boyut kavramını etkili bir şekilde öğretmek için çok önemli bir yoldur. Üç boyutlu çalışmalarda kullanılan malzemeler arasında kil gibi yoğurma özelliği olan malzemeler, atık malzeme ve kağıt gibi yoğurma özelliği olmayan malzemelere göre dokunma duyusunu daha çok geliştirdiği bilinmektedir. Buna karşılık olarak da atık malzeme veya kağıt kullanılarak yapılan üç boyutlu çalışmaların öğrencileri kurgusal anlamda daha fazla geliştirdiği bilinmektedir. (Akıncı, 2009, s. 40).

Kil gibi yoğrulabilme özelliği olan ve kolay şekil alabilen malzemeler, küçük yaş gruplarındaki öğrencilere uygulama yaptırmak için de oldukça uygun malzemelerdir. Küçük yaşlardan başlayarak oldukça geniş bir yaş aralığına uygun bu malzemeler, yapılarından dolayı tekrar tekrar kullanılabilme özelliğine sahiptirler. Bu malzemelerden özellikle kilin tercih edilmesi, yapılan uygulamaların kolay ve malzeme olarak kilin doğada bol olması gibi nedenlere bağlıdır. (Akıncı, 2009, s. 42).

2.4. Üçboyutlu Çalışmalarda Bir Malzeme Olarak Kil

Sanat eğitiminde üç boyutlu çalışmalarda kullanılan malzemelere baktığımız vakit, hem şekillendirme tekniği çeşitliliği hem de şekil verme kolaylığı özelliklerinden dolayı kil kullanılabilecek en etkili malzemedir. Kili, beğenilmediğinde defalarca yoğrularak tekrardan şekil verme ve yapılan formun kırılması durumunda kolayca dönüştürülebilme

özelliklerinden dolayı diğer malzemelerden ayrılmaktadır. (Ayancı, 2006, s. 33). Seramiğin de ham maddesi olan kil, doğada bolca bulunan, temiz ve ucuz bir malzemedir. Kil, rahat şekil alabilen yumuşak bir yapıya sahiptir ve çok farklı şekillendirme teknikleri bulunmaktadır.

Sanat eğitiminde oldukça önemli bir yer tutan kili, diğer yoğurma malzemelerinden ayıran önemli özellikler aşağıda sunulmuştur (Ayancı, 2006, s. 33) :

- Bolca bulunan doğal bir malzeme olması,
- Yoğrulabilme özelliğinden dolayı kolay şekillendirme imkanı sağlaması,
- Şekillendirme, kurutma, pişirme ve sırlama gibi aşamalardan geçtiğinde her aşamada bir farklılık ve yenilik sunması,
- Kil, doku (Şamotlu, şamotsuz vb.) ve renk (Kırmızı kil, beyaz kil vb.) bakımından da çeşitlilik sunar.
- Kil, çocuğa çalışma sırasında önlük kullanımı ve çalışmanın sonunda el yıkama gibi davranışlar aracılığı ile temizlik alışkanlığı gibi önemli davranışlar kazandırır.
- Kil, çocuğa çalışma süreci içerisinde eser yaratma hazzı ve sabırlı olmayı öğretir.
- Kil çocuğun üstündeki negatif enerjisini alarak öfkesini dindirmeye yardımcı olur.
- Kil sağlıklı çocuklarda olduğu kadar, engelli çocukların gelişimi için de oldukça önemli bir malzemedir.
- Kil çocuğa doğa sevgisi aşılar, korkularını da yenmesine yardımcı olur.
- Kil deneysel bir malzemedir. Bu özelliğinden dolayı, çocuğa duyu organlarını kullanıp ölçülendirme ve karşılaştırma yaparak öğrenme şansı verir.

Kil terapi amaçlı kullanılabilen bir malzeme olduğundan dolayı çocuk gelişimi üzerinde oldukça önemli etkileri vardır. Bunun yanında kil, çocuğun şiddete meyilli olma, öfkeli olma ve aşırı heyecanlanma durumlarını da ortadan kaldırmaya yardımcı olma özelliğine sahiptir. Kil bu yatıştırıcı ve kolayca şekil alma özelliklerinden ötürü çocuğun sanatsal çalışmalar yoluyla kendini rahatça ifade etmesine olanak sağlar. Bu bağlamda çocuk, ham maddesi kil olan seramik çalışmalar aracılığı ile diğer sanat dallarının gerçekleştiremeyeceği olanaklar yakalayabilir (Ayancı, 2006, s. 33).

2.5. Seramik Tanımı

Seramiğin genel bir tanımı yapılacak olursa, çamurun farklı yöntem ve tekniklerle şekillendirilip, gerekli görüldüğü durumlarda sırlanarak, dayanıklılık kazanana kadar farklı ısılarda pişirilmesi teknolojisi, sanatı ve bilimidir. (Arcasoy, 1988, s. 1; Güner, 1987, s. 1; Uludağ, 1997, s. 142, Aktaran, Daşdağ, 2009, s. 22). Sanat sözlüklerinde ise seramik “hammaddesi kil olup, elle, kalıpta ya da tornada biçimlendirilmiş ve fırınlanmış her türlü obje” şeklinde tanımlanmaktadır (Sözen ve Tanyeli, 1992, s. 213, Aktaran, Daşdağ, 2009, s. 22). Seramik kelimesi kökenini Yunanca’da çömlek yapımında kullanılan kil anlamına gelen “keramos” kelimesinden almaktadır. Seramik sözcüğü, Almanca’da “keramik” İtalyanca’da “ceramika ve Fransızca’da ceramique,” olarak ifade edilmektedir (Thames ve Hudson, 2000, s. 68-69, Aktaran, Daşdağ, 2009).

İlk insanlar bazen yağmurun yumuşattığı kil zemine basarak bazen de su kaynaklarının balçık haline getirdiği çamura dokunarak, kilin kolay şekil alma özelliğini keşfetmişlerdir. Zamanla bu plastik malzemeden günlük hayatta kullanabilecekleri birtakım araç gereçler yapmışlardır. Muhtemelen tesadüfler sonucunda bu kil eşyaların, yemek pişirme veya ısınma amaçlı yakılan ateşle bir araya gelmesi sonucu, kilin daha sağlam ve az geçirgen bir malzeme olan seramiğe dönüştüğü keşfedilmiştir (Jaquemart ve Palliser, 1873). Binlerce yıl boyunca günlük kullanım eşyalarında malzeme olarak kullanılan seramik, 20.yy sonlarına doğru bir sanat malzemesi olarak Joan Miro ve Pablo Picasso gibi önemli sanatçıların ilgisini çekmiştir. Bu dahi sanatçıların seramik eserler üretmeye başlaması, seramiği zanaat kimliğinden kurtarıp, bir sanat malzemesi olarak popülerleşmesine yardımcı olmuştur. Bir sanat malzemesi olarak kullanılmaya başlanan seramik, günümüzde de birçok sanatçı tarafından popüler bir sanat malzemesi olarak kullanılmaya devam etmektedir. Sanatın içinde bir disiplin olarak yer edinmiş olan seramik, zamanla sanat eğitimi içinde de önemli bir yer almaya başlamıştır (Daşdağ, 2009).

2.6. Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı

Bilginin büyük bir hızla yayıldığı günümüzde, bireyin hayatı boyunca kendisini geliştirmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Böylelikle okulların üstlenmesi gereken en önemli görev; ezberci bireyler yetiştirmekten kaçınıp, bilgiye ulaşma yollarını öğrenen, üretken, yaratıcı ruha sahip, problem çözme beceriler gelişmiş, bireyler yetiştirmektir (Aybek, 2006). Okulların kendilerinden beklenen bu görevi yerine getirmesi de ihtiyaçlar

doğrultusunda öğretim programlarında öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun hale gelecek şekilde düzenlemeler yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu düzenlemeler yapıldığı vakit, geleneksel yöntemlerden kaçınıp, farklı disiplinlerin bir arada kullanıldığı, disiplinlerarası öğretim yaklaşımı dikkate alınarak düzenlemeler yapılmalıdır. Çünkü bir konu disiplinlerarası öğretim yaklaşım ile ele alındığında, konu birden fazla farklı disiplin çerçevesinde işlenir ve bu disiplinlerin kazandırdığı beceri ışığında değerlendirilmekte, böylelikle öğrenci ihtiyaç duyduğu bilgiye kendisi ulaşabilmektedir (Coşkun, 2012). Her bilim insanı disiplinlerarası öğretim yaklaşımını kendisine göre farklı tanımlamıştır. Yıldırım (1996), “disiplinlerarası” kavramını tanımlarken, mevcut geleneksel konu alanlarının birden fazla kavramın etrafında anlamlı olacak şekilde bütünleştirip sunmak şeklinde ifadeler kullanmıştır. Diker (2003), ise bir konu veya problemin merkeze alındığı, birçok disiplin alanının kullanıldığı bir program geliştirme bakış açısı veya yaklaşımı şeklinde tanımlamıştır. Jacobs (1989)’ a göre de disiplinler arası yaklaşım, bir kavramın veya konunun incelenmesi esnasında, birden fazla disipline ait yöntem ve bilgilerin kullanılması şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Wilson, Katos ve Strevens (2007)’e göre disiplinlerarası kavramı, farklı bakış açılarının bir arada kullanıldığı bir kavramdır. Humphreys, Post ve Ellis’in (1981) yaptıkları tanımda disiplinlerarası çalışmaları, öğrencinin çevreleri ile ilgili olan birden fazla bilgiyi genişletmesi ve kavraması şeklinde tanımlamışlardır. Onların yaklaşımına göre, bilgi ve beceri birden fazla çalışma alanının kullanılması ile uygulanıp öğrenilir Bilim insanlarının yapmış oldukları tanımlardan da anlaşılacağı gibi, disiplinlerarası öğretim yaklaşımında, söz konusu konu, tema veya kavram birden fazla disiplin alanıyla bir arada ele alınarak incelenmektedir. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımında asıl amaç, mevcut konunun anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde öğrenilmesi sürecinde, konunun farklı disiplinler bakımından da incelenmesi olanağın yaratılmaktır (Yalçın ve Yıldırım, 1998). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımının kullanıldığı durumlarda, belirli bir konu, kavram veya problem merkeze alınıp, söz konusu kavramı farklı açılardan aydınlatacak bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınıp bütünleştirilmektedir. Disiplinlerarası yaklaşımla şekillendirilmiş öğretim yöntemleri sayesinde, belirli bir disipline ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesinin yanında, farklı disiplin alanlarına ait bilgilerin, bir anlam teşkil edecek biçimde bütünleştirilmesi de mümkündür (Aydın ve Balım, 2005).

2.7. Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımı

Sanat kavramının içerisinde bulunan farklı sanat dalarlı birbirlerini besleyerek sanat kavramını güncelleştirir ve olgunlaştırır. Örneğin, bir şiire ait sözlerin bir ressamı ilham vererek görsel sanat eserine dönüşmesi, aynı şiir sözlerinin notalar ile buluşarak müziğe dönüşmesi veya bir romanın sinemaya uyarlanması gibi. Farklı sanat dallarının birbirleri ile bağlanmasını sağlayan bazı yönler ve özellikler mevcuttur. Aydemir (2016) sanatın en önemli özelliğinin, iyi bir anlatım aracı olduğunu ifade etmiştir. Sanatın bu özelliği, kişinin duygularını ve düşüncelerini farklı disiplinlerde, bir görsel ürüne dönüştürmesine olanak sağlar. Duygu ve düşüncelerin somut bir ürüne yansıtıp insanlar ile paylaşılması, kişinin en önemli gereksinimlerinden biridir. Günümüzün benimsediği çağdaş sanat eğitiminin temel amaçlarından biri öğrencinin sahip olduğu kapasite dikkate alınarak, desteklenmesi, entelektüel bir konuma gelmesini sağlamaktır. Ayrıca, sosyal ve duygusal gelişimleri bakımından öğrenciye destek olup bireysel istemlerini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. (s.10). Bu bakımdan ele aldığımız vakit, nitelikli bir sanat eğitimin verilmesi görsel sanatlar eğitiminin bütün amaçlarını kapsayan en önemli unsur olduğu gerçeğine ulaşmış oluruz. Sanat eğitiminin niteliğini artırmak için başvurulacak en önemli yollardan biri de disiplinler arası eğitim anlayışıdır. Başka bir deyişle, sanat eğitiminin amaçlarına en kısa yoldan ulaşabilmesi için disiplinlerarası yaklaşım kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmektedir. Gökay Yılmaz (2011), içinde bulunduğumuz son yüzyılda sanat eğitimi bağlamında ele alınan yaklaşımların çoğunlukla disiplinler arası yaklaşım ve görsel kültür gibi yaklaşımlar ifade etmiştir. Ayrıca Gökay Yılmaz (2011) sanat eğitimi içerisinde disiplinler arası yaklaşımın yerine ve önemine vurgu yaparak, kişinin kendisini sosyal açıdan daha iyi tanımasını sağlayacak farklı disiplinlerin yer aldığı yeni yöntemlere başvurulması gerektiğini ifade etmiştir. Disiplinlerarası yaklaşımına göre, farklı disiplinler birbirleriyle bağlantılıdır. Ayrıca bu yaklaşım mevcut problemin farklı alternatif cevaplarının olduğunu benimsemektedir. Disiplinlerarası yaklaşım kavramı matematik, dil ve genel olarak bilim gibi konulardaki sorunlara yönelik karşıt çözüm yollarını birleştirerek çözüme yönelik fikirleri ifade etmenin farklı yollarını bulmayı amaçlamaktadır. Bu farklı yolları ararken de bireydeki bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı kapasitelerin önemli olduğunu ön plana çıkarmaktadır (Perkins, 1994'den aktaran Özkök, 2005). Yıldırım (1996); disiplinlerarası öğretim yaklaşımını bir saatlik derste diğer derslerden her birinden biraz işlemek olarak değerlendirilmemesi gerektiğini, bu yaklaşımı, problemleri veya kavramları organize ederek bu kavram ve problemlerin derinlemesine

işlenip anlaşılması için farklı alanlardaki bilgilerin sistematik ve etkili bir biçimde bir araya getirilmesi olarak değerlendirmektedir. Styron (2013)'a göre ise disiplinlerarası eğitim yaklaşımı; dar bir çerçeveye sığdırılmayıp, yaratıcılık, işbirliği, eleştirel düşünme ve iletişim gibi birçok beceriyi kazandırarak, büyük fikirlere ve düşüncelere odaklanmayı teşvik etmektedir. Bu bilgilerden hareket edecek olursak, görsel sanatlar eğitimi bağlamında yapılacak uygulamalarda disiplinlerarası yaklaşımın kullanılması, çağdaş eğitim anlayışının da gerekli gördüğü bir yaklaşımdır. Kırıçoğlu (2015, s.43) disiplinlerarası sanat eğitiminin gerekçelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Farklı alanlardaki konuların kendi içlerinde fazlaca uzmanlaşması ve kişilerin bu uzmanlaşmadan ötürü yalnızlık duygusu içerisine girmeleri,
- Sanatın farklı alanları arasındaki sınırların zamanla eriyerek yok olması, modernizmle beraber sonrası toplumsal, bireysel ve kültürel alanlardaki ilişkiler ile sanatın iç içe geçmesi,
- Disiplinlerarası eğitimi gerekli kılan en önemli etken olan görsel kültürün önem kazanması,
- Disiplinlerarası yaklaşım ile öğrenciye toplumsal, kültürel ve bireysel değerlerin daha kolay bir biçimde ve doğrudan kazandırabileceği görüşü” şeklinde sıralanmaktadır.

Yıldırım (1996)a göre ise; öğrencide çok yönlü düşünme becerisi kazandırmanın disiplinlerarası öğretimin en önemli amaçlarından bir tanesi olduğu savunulmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin farklı alanlardaki bilgileri bütünleştirebilme becerisi, onların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünebilme ve karar verme gibi süreçlerde daha doğru hareket etmelerinde oldukça önemli bir etken olduğu da vurgulanmaktadır. Koster (2000), sanat eğitimi içersinde de disipline dayalı eğitim anlayışının doğru bir yaklaşım olduğunu belirterek, sanat eğitimi için hazırlanan müfredatlarda disipline dayalı yaklaşımların kullanılmasının yaygınlaşması gerektiğini tavsiye etmektedir. Bu tavsiyenin yanında, öğretim süreci içerisinde disipline dayalı yaklaşımların kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Kırıçoğlu(2015) didiplinlerarası sanat eğitiminin pek çok yararı olduğunu ifade ederek bunları şu şekilde sıralamıştır:

- Bütüncül öğrenmenin sağlanmasında farklı konu alanları arasında köprü görevi görür.
- Öğrencide takımla çalışma isteği uyandırır.

- Öğretmen ve öğrenci beraber çalışıp, konuları, temel fikirleri, kavramları çok yönlü bakış açısıyla irdelenmeye çalışırlar.
- Öğrencinin söz konusu görüşler, fikirler ve konular arasında ilişki kurarak sentez yapabilme becerisini geliştirir.
- Öğretimde anlamlı bir pekişmeye neden olur.
- Süreçte içinde bilginin elde edilmesi konusunda öğrencini aktif bir rolü vardır.
- Bazı gerçekler ulaşmada konular arasındaki sınırlar erir.
- Hedeflenen kazanımların kazandırılması ve yaşama uyarlanması kolaylaşır.
- Disiplinler arası çalışmalar; bireyde eleştireli özgün ve derin düşünme becerisi geliştirmeye birlikte, araştırma ve çözüme becerisi olan bireyler yetiştirmede de etkilidir (Kırıçoğlu, 2015 s.75-76).

Yıldırım (1996), disiplinlerarası öğretim yaklaşımını kalıplaşmış düşünce ve öğrenilen bilgilerin farklı alanlara entegre edilmesi probleminin çözümüne yönelik başvurulması gereken önemli bir yol olduğunu ifade etmektedir. Eğitim ve öğretim süreci içerisinde, disiplinlerarası programların oluşturulması ve bu programların öğretilecek konu alanıyla paralel olarak uygulanması çok önemlidir(s.94). Yılmaz (2010), farklı sanat alanlarının hem kendi içerisinde hem de diğer disiplin alanları ile etkileşim içinde olması, içinde bulunduğumuz post modern dünyanın eğitim anlayışına yansımaları gerektiğinin kaçınılmaz bir durum olduğunu ve bu durumun görsel sanatlar dersi bakımından da oldukça olumlu bir gelişme olduğunu ifade etmiştir. Tüm bu nedenleri değerlendirdiğimiz vakit, disiplinlerarası yaklaşımın görsel sanatlar eğitiminde de kullanılması; bireye hızlı düşünüp kavrama imkanı sağlaması, nitelik bakımından daha iyi ürünler ortaya koyma eğilimi geliştirmesi ve farklı alanlarda gelişme imkanı sağladığı düşünülebilir. Yılmaz (2010)'ın belirttiği gibi *“sanat etkinlikleri, disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmalı, öğrencinin çok yönlü gelişimi hedeflenmelidir. Bu yaklaşımda tüm diğer disiplinlerle birlikte özellikle diğer sanat dallarından etkili bir şekilde yararlanma yoluna gidilmelidir”* (s. 283). Bu bağlamda, sanatın kendi içerisindeki farklı disiplin alanları beslediği biliniyorsa, Görsel sanatlar eğitiminin de edebiyattan beslenebileceğini söyleyebiliriz. Görsel sanatlar eğitiminde öğrencide düşünme, kurgulama yeteneklerinin kullanıp geliştirme imkanı sunan, hayal dünyalarını genişleterek imgelem gücünün artmasına yardımcı olan en temel disiplin alanının sözlü edebiyat ürünleri olduğunu söyleyebiliriz.

2.8. Edebiyat Ürünleri

Araştırmanın bu kısmında yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinin tanımlarına yer verilmiştir.

2.8.1. Şiir

Türk Dil Kurumu şiiri, seslerin uyumlu kullanıldığı, semboller bakımından zengin, heceler ritmik olarak kullanıldığı ve hece ve durakların dengeli bir biçimde kullanıldığı ve kendi başına bir bütün teşkil eden bir edebi anlatım biçimi olarak tanımlamaktadır (TDK, 2011, s.3359). Birinci (2015)' e göre ise, sanat disiplinleri arasında tanımlanıp bir sınır içerisine alınması en zor olan disiplin şiidir. Eskilerden şiiri anlatmak için birçok tanım yapılmıştır. Yapılan bu tanımların hepsi, şiirin ancak bir yönünü ifade edebilmiştir. Yardımcı (2015) şiirin yalnızca edebiyatın bir şekli olmadığını öne sürerek, bu disiplinin sözlerle olduğu kadar, renk, ses şekil ve hareketlerle de ilgili olduğunu öne sürmektedir.

2.8.2.Öykü

Türk Dil Kurumu Öyküyü ayrıntılı olarak anlatılan bir olay veya hikaye şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2011,s.2803). Yüksel (2007) Öyküyü belli bir tutum çerçevesinde sunulan olaylar silsilesi (fabula), veya en yalın bir ifadeyle olayın 'ne' olduğu sorusuna verilen yanıt olarak tanımlamıştır. Ona göre, söz konusu olaylar dizisi belirli zaman ve mantık bağıntılarıyla birbirleriyle bağlı olmalıdır (s.159). Aksoy Tokgöz (2004) ise öyküyü, insan hayatında yaşanmış olan veya yaşanması olası olan olayları yer ve zaman unsurlarına bağlı bir biçimde yapılandırılan edebi ürün olarak tanımlamıştır (s.18).

2.8.3. Anı

Türk Dil Kurumu'na göre anı, yaşanmış bir takım olayların yazıldığı yazı türü, hatıra olarak tanımlanmaktadır(TDK, 2011,s.187). Anı, kaynağını yazarın yaşantısından alan ya da yazarın tanıklık etmiş olduğu, duyduğu veya gözlemlediği olaylara bağlı olarak yazılmış düz türüdür (Nas, 2002; Oğuzkan, 2001 ve Özdemir, 1999 dan Aktaran, Aksoy Tokgöz, 2004, s. 17). Anı, edebiyat ürünlerinden roman ve öykü ile benzer yanları olmasına karşın, anı olayların yaşandığı dönemin özelliklerini yansıtmaları bakımından farklıdır (Aksoy Tokgöz, 2004, s.18).

2.8.4. Bilmece

Türk Dil Kurumu'nun bilmece için yaptığı tanım “Bir şeyin adını anmadan niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene veya okuyana bırakan oyun, muamma ve bilinmeyen şey” şeklindedir (TDK, 2011, s.344). Batur ise bilmeceyi, kişilerin eğlenme, oyun, eğitim, öğretim ve zekâ gelişimine yardımcı olan bir araç olarak, doğadaki bazı nesneler ve bu nesnelere bağlı olayları kapalı bir şekilde uzak-yakın ilgiler ve çağrışımlara vurgu yaparak birbirine sorarak yanıt istedikleri kalıplaşmış sözler biçiminde tanımlamıştır. (Batur, 1998 dan aktaran İnceağaç, 2018).

2.8.5. Atasözü

Atasözü, Türk Dil Kurumu, (TDK), tarafından, “*uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbimesel*” biçiminde tanımlanmıştır (TDK, 2011, s.180). Atasözleri, halkın geçmişten günümüze yaşadıkları durumların sonuçlarından edindiği hikmetli kısa ve özlü veciz sözlerdir. Kabbalık (1985, s.69)'ın ifadelerine göre, atasözleri eskiden sav ve daha sonra mesel, darbi mesel terimleri ile de ifade edilmiştir. Güzel ve Torun (2003) ise, atalar sözü olarak da ifade ettikleri atasözlerini, “ilk söyleyenlerini belirleyemediğimiz atasözleri hayat prensibi olacak fikir ve düşünceleri, din, ahlak, hukuk, iktisat, terbiye, gelenek-görenek ile tabiat olaylarından, teknikten vb. çıkacak kuralları somuttan soyuta giden bir yolla söz ve yazıyla nesilden nesile aktarılan hikmetli cümlelerdir” şeklinde tanımlamışlardır (s.202).

2.8.6. Deyim

Türk Dil Kurumu deyimleri “ genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği” olarak tanımlanır (TDK, 2011, s.651). Poyaraz ve Tergip (2010) ise deyimleri, gerçek anlamları dışındaki farklı kavramlara yöneltip yeni anlamlar üreten kalıplaşmış söz öbekleri olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre deyimler; en az iki kelimededen oluşabilen, bir konu ile ilgili duygu ve düşüncelerimizi, dikkat çekecek bir şekilde anlatan, zarf, isim, sıfat, basit veya birleşik fiilgörünümünde de olabilen unsurlardır.

2.8.7. Destan

Destanın Türk Dil Kurumu destan ile ilgili birden fazla tanım yapmıştır. Bu tanımlar:

1. “Tarih öncesi varlıklar ve kahramanlarla ilgili olağanüstü olayları konu alan şiidir.”
2. “Bir kahramanlık hikayesiniveya bir olayı anlatan, koşma biçiminde, ölçüsü on bir hece olan halk şiidir.”
3. “Çağdaş Türk edebiyatında biçim ve içerik yönünden, geleneksel destanlardan ayrılık gösteren uzun kahramanlık şii” şeklinde sıralanabilir (TDK, 2011, s.641).

2.8.8. Masal

Genellikle hayal ürünü olup, insan, hayvan, gibi varlıkların yanında cadı, dev, peri gibi gerçek üstü varlıkların da yer aldığı sözlü halk hikayeleridir. (TDK, 2011, s.1630). Torun, Aktan, Güneş, Güler ve Batur (2010) ise masalı, yaşandığı mekanın ve zamanın belirsiz olduğu ve içinde geçen kişi ve kahramanların gerçeküstü olduğu hayal ürünü olduğu halk edebiyatı ürünleri olarak tanımlamışlardır. Yalçın ve Aytas (2014)’ın tanımına göre ise masallar, dili, ele aldığı olay, olayların geçtiği mekânların büyüleyiciliği ve kahramanları ile hem çocukların hem de yetişkinlerin ilgisini çeken sanat ürünleri olarak değerlendirilmiştir (s.60-61).

2.8.9. Fabl

Kahramanları genellikle hayvanlar olan, okuyana/dinleyene hikayenin sonunda bir ders verilmesi amaçlanan öykülerdir (TDK, 2011, s.845). Aktaş ve Gündüz (2014)’e göre, fabllar kahramanlarını cansız varlıklar, bitkiler ve genellikle de havyaların oluşturduğu ve sonunda da dinleyene ders veren öykülerin tümüdür. Eğitimi amaç olarak öngören fabllarda, konunun kısalığı ve her bir karakterin bir insanı veya davranışı sembolize etmesi özelliği dikkat çekmektedir. Daha çok gerçeküstü unsurlar barındıran ve aynı zamanda alegorik bir kimliğe sahip olan bu öykülerde, çoğunlukla insanın zayıflık ve ahmaklık gibi özelliklerine vurgu yapılır. Bu vurdu daha çok öykünün sonunda dile getirilmektedir (s.336).

2.8.10. Mani

Maninin sözlük karşılığı, “dört mısralı ve kendine mahsus makamları olan manzume”dir. Bu özgün makamları olan dört mısralı şiirlerin okurları ve söyleyicileri olmasına karşın asıl yazarları bilinmemektedir. (Göksu, 1996, s. 7). Türk Dil Kurumu (2011)’ Mânîyi “genellikle birinci, ikinci ve dördüncü dizeleri uyaklı olan, daha çok hecenin yedili ölçüsüyle söylenen halk şiiri” olarak tanımlamıştır (s.1620). Mâniler, sözlü edebiyatımızın zengin bir ögesi olmalarının yanında, Türk edebiyatının en eski nazım şekli olup, İslamiyet öncesi Türk toplumlarında da örnekleri olduğu düşünülmektedir (Demir, 2013, s.13). Sözlü edebiyatımızın bu önemli kolu, gurbet, aşk, kırgınlık, kıskançlık ve tabiat gibi hayati olayları ele alan bir türdür. Çtıkkaş(1996)’a göre maniler halk şiirinin en küçük nazım şeklidir (s.13). Farklı yaş gruplarına hitap edebilen mâniler kültürün yeni nesillere aktarılmasında eğitici rol de taşımaktadırlar. Bu yönüyle manilerin eğitimin her kademesinde kullanılması gerektiği ifade edilebilir (İnceağaç, 2018).

2.8.11. Efsane (Söylence)

Türk Dil Kurumu efsane kelimesini birkaç şekilde tanımlamaktadır. Türk dil kurumuna göre edebiyat ürünlerinden biri olan efsanenin iki tanımı bulunmaktadır: “1. Eski çağlardan beri söylenegelen, olağanüstü varlıkları, olayları konu edinen hayali hikâye, söylencedir. 2. Gerçeğe dayanmayan asılsız söz, hikâye vb.” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011, s.758). Özön (1954,s.74) efsaneyi “ *Bir tabiat olayını, bir varlığın meydana gelişini, tabiat elemanlarından birinde meydana gelen bir değişikliği akıl dışı, olağanüstü açıklamalarla anlatan hikaye; ve bu hikayenin temelinde olan olayın, halkın muhayyilesinde şekil değiştirerek, ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa geçen hikayedir.*” şeklinde tanımlamıştır. Söylenceler/ Efsaneler toplumun hayal ürünü olarak ortaya çıkmış ve zamanla gelişerek günümüze kadar gelmişlerdir. Söylencelerin/Efsaneleri masal ve destandan ayıran belirgin özelliği toplumun bu efsanelerin gerçekleştiğine inanmasıdır. (Yalçın ve Aytaş, 2014, s.115). Helimoğlu, Yavuz (2017,s.34) ‘a göre efsane/söylencelerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Halk edebiyatının ürünü olan efsaneler, geçmişten günümüze kadar dilden dile aktarılarak gelen eski hikayelerdir.
- 2- Efsanelerde anlatılanlar az da olsa inandırıcı özelliğe sahiptir.
- 3- Efsaneler konu olarak bir olaya veya bir kişiye dayanmaktadır.

- 4- Efsaneler genel olarak gerçek üstü konuları barındırmaktadır. Bu özellikleriyle efsaneler/söylenceler kişiyi bilinmeyen bir aleme sürükleyerek ilgi uyandırır.
- 5- Konuşma diliyle anlatılan, halk arasında anlatılan kısa hikayelerdir.

Bu bilgilere dayanarak efsanenin kökenlerini tarihin derinliklerinden alan, çoğunlukla gerçeküstü konuları olan kısa sade halk hikayeleri oldukları söylenebilir (Helimoğlu, Yavuz, 2017,s.34). Eyüboğlu (2007, s. 6-10)' na göre ise Efsane/ söylence, bir yaratmadır, bir üründür. Bu ürünün kaynağı da doğa karşısında düşünmek, soru sormaktır. Efsanelerin sayısı ve çeşitliliği onları üreten toplumun düşünme eylemindeki başarısı ve gelişme aşamalarının göstergesidir. Çünkü, efsane ürünlerinin şekillenmesinde bireyin yaratıcı olanakları ana etken niteliğindedir. Bu etken olma durumu toplumun bireyin yaşadığı doğal bölgeyle, toprağın yapısı ve verimliliği ile de alakalıdır. Bu nedenle Anadolu söylencelerindeki varlıklar çok çeşitlilik göstermektedir. Anadolu efsanelerindeki varlıklara baktığımız vakit, insan-hayvan-bitki üçlüsünün beraber işlendiği görülmektedir (Eyüboğlu, 2007, s. 45).

2.8.12. Efsanevi Yaratıklar

Genellikle doğal olmayan büyüklükte veya birden fazla varlığa ait olan özellikleri barındıran gerçek üstü varlıklardır. Efsanelerde karşımıza çıkan sfenks, satir, şahmeran, simurg ve çift başı kartal gibi bu yaratıklarda üç ya da dört özellik öne çıkmaktadır. Bu yaratıklarda, doğal olarak oluşan bir yaratığın ölçüsünü büyütme, bedenin bazı uzuvlarını çoğaltma veya azaltma (birden fazla kol, tek göz vb.) iki veya daha fazla yaratığın bedenlerinin parçalarının birleşiminden oluşuma gibi özellikler mevcuttur (Hansen, 2019,s.203). Bu yaratıkların morfolojisi direkt mesajlar barındırmaktadır. Yaratıkların çoklu beden kısımları, belirli yönde güçlenmeyi temsil ederler. Örneğin, birçok gözün mükemmel görüşü, birçok kolun mükemmel gücü temsil etmesi gibi (Burkert, 1979, s. 20). Sfenks: Dünya'nın birçok yerindeki uygarlıklarda sıkça karşımıza çıkan sfenks; aslan gövdeli, kadın/erkek yüzlü ve kuş kanatlı bir canavardır. Yunan ve Roma mitolojisinde sfenkslerin, Thebia yakınlarında bir dağa konarak yoldan geçenlere Musalardan öğrendikleri bilmece soruları ve bu bilmecelerin yanıtını bilmeyen kişileri öldürdüklerine inanılır (Apollodorus, 1997,s. 8).

Sfenks: Çok eski çağlardan beri gerçek üstü varlıkların tasvirlerine oldukça sık rastlanmaktadır. Bu tasvirler arasında sıkça karşımıza çıkanlardan biri de grifondur.

Grifon, , eskilerden beri gökyüzünün hakimi olarak kabul edilen kartal ve yeryüzünün en güçlü hayvanlarından biri olan aslanın birleşiminden oluşmaktadır. Grifon kelimesinin eski yunanca’da kıvrılmış anlamına gelen gryps, Latince’de de akbaba anlamına gelen gryphus kelimelerinden türediği öne sürülmektedir (Picoche, 1984). İlk grofon tasvirleri M.Ö. üç bin yıllarından itibaren Mezopotamya uygarlıkları ve mısırdaki görülmeye başlanmaktadır. Daha sonra da Girit dini tasvirlerinin yanında Anadolu’da dekoratif bir unsur olarak kullanılmaya başlanmıştır. Mezopotamya ve mısır uygarlıklarında grifon, şehir girişlerini, kralları ve hayat ağaçlarını korumakla görevlendirilmiş kutsal bir kuş olarak tasvir edilmiştir. Grifon tasvirleri, giderek yaygınlaşarak M.Ö. 1200’lerden sonra Yunan, Pers ve Roma sanatında sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Çakır, 2013).

Çift başlı kartal: Çok eski çağlardan beri Dünya’nın farklı köşelerinde kurulmuş medeniyetlerce kullanılmış olan çift başlı kartal sembolü, dünyada kullanılan en eski ikonografik sembollerindendir. Çift başlı kartal sembolünün dünyanın farklı yerlerinde bulunan, farklı inançlara sahip ve farklı etnik yapılarına sahip insan grupları tarafından kullanılması oldukça dikkat çekicidir. Gerek sanat tarihçiler gerekse farklı disiplin alanlarında araştırma yapmakta olan araştırmacıların yapmış olduğu araştırmalar, çift başlı kartalın eski Türk inançları, Türk mitolojisi ve halk edebiyatında mevcut olan ikonografik bir öge olduğunu ortaya koymaktadır (Göksu, 2016). Türk kültüründe buğdayık kuşu kartalların en büyüğü olan kartal, Çavuldur boyunun simgesidir(ongunudur). O aynı zamanda Macar Arpad sülalesinin türeme simgesidir. Gökleri koruyan tanrının büyük ve güçlü bekçisi de kartal idi. Bazen Şaman kartalla münasebette bulunurdu. Asya’nın öz malı olan çift başlı kartal, tanrının kuvvet ve kudretini temsil eder. İnanişaya göre, dünyanın direğini oluşturan sırık büyük kartala kadar uzanıyordu. Çift başlı kartal kuşların koruyucusu ve atası idi. Yakutların inancına göre, yumurtadan çıkan iyi Şamanlar hayatları süresince kartal anaları tarafından korunurdu. Bir koruyucu ruh olan bu yırtıcı kuş, Fekarsky’nin ünlü Yakut sözlüğünde Türklerde koruma silahı, tılsım, muska olarak geçer. Göğün beşinci katında kapı bekçisi olan kartal, kuvvet ve kudret simgesi, göklerin hakimidir. Türkiye Selçukluları Devrinde sıkça karşımıza çıkan çift başlı kartal, birleşmiş iki kartalın gücünü simgelemektedir (Alsan, 2005, s. 79).

Şahmeran: Anadolu’da birçok şahmeran hikayeleri anlatılmaktadır. Bu hikayeler arasında sıklıkla karşımıza çıkanlar, Şahmeran ve Camsap’ın hikâyesi “Lokman Hekim ve Şahmeran” hikayeleridir. Anlatılan efsanelerde şahmeran, insanın uzak durmayı tercih ettiği ve evcilleştirilemeyen bir hayvan olan yılan, yarı insan olarak tasvir edilmektedir.

Çoğunlukla güzel bir kadın başlı ve yılan gövdeli olarak tasvir edilen Şahmeran motiflerine Anadolu'nun birçok yerindeki el sanatlarında kullanılmaktadır (Güzel ve Oskay, 2013).

Simurg/ Anka Kuşu/Zümrüd-ü Anka: Zümrüdü anka mitolojide yer almış olan fantastik bir hayvandır ve uygarlıklarda farklı isimlerle anılmıştır. Türkçeye Arap-İslam kültüründeki anka kuşundan geçmiştir, tasvir edilen yeşil renginden dolayı Zümrüdü Anka adını almıştır. Yunan uygarlığında Phoenix(Feniks), Mısır'da Bennu, İran'da Simurg, Çin'de Fenghuang ve Hint mitolojisinde Garuda olarak anılmıştır (Yıldırım,2016 , s. 737).

Simurgun kelime anlamı İran mitolojisinden gelmiştir. Kelime anlamı, otuz kuştur. Otuz ayrı kuşun özelliklerini taşıdığına inanılır. Simurg devlet kuşu olarak da bilinir. Gövdesi oldukça iri, renkli ihtişamlı kuyruklu, güçlü bir kuştur. Hatta ejder ile mücadele edebilecek kadar çok güce sahiptir. İnsan gibi konuşan, son derece renkli ve süslü bir kuş olan simurgun, ateşten ve güneşten yaratılmış olduğuna inanılır. Simurg, tavus kuşu, grifon, aslan ve köpeğin ortak özelliklerine sahip olarak ele alınmıştır (Alsan, 2005, s. 91).

Tepegöz (Cyclopes) : Rivayete göre, Oğuz boyu yaylaya çıkarken Aruz'un çobanı Konur Koca Saru Çoban bir peri ile ilişkiye girer ve Tepegöz dünyaya gelir (Gönen, 2011). Tepegöz, Türk masallarında ve destanlarında çok farklı şekillerde anlatılmaktadır. Dede Korkut masallarında çoban Konur Koca Saru ile Peri kızının birleşmesi sonunda doğan tepegöz, Türk kültüründe oldukça geniş, eski ve derin mitolojik temellere dayanmaktadır. Anadolu'nun farklı yörelerinde anlatılan masal ve hikayelerde Tepegöz veya tek gözlü kişiler ile ruhlar karşımıza oldukça sık çıkmaktadır. Anadolu'nun güneyine yerleşmiş Türkmen topluluklarının masallarında, Kaf dağı diye adlandırılan bir dağda yaşayan Tepegöz, dişi bir dev olarak tasvir edilir. Bayburt yöresinde anlatılan masallarda ise Tepegöz, kimi zaman tek gözlü bir dev kimi zaman da tek gözlü bir insan olarak karşımıza çıkmaktadır (Ögel, 2010, s. 67).

Triton: Yarı balık yarı insan olarak tasvir edilen efsanevi yaratıklardır. Bu yaratıkların belden yukarıda kalan kısmı insan olarak, belden aşağısı da balık kuyruğu olarak betimlenmektedirler. Tritonlar, Yunan mitolojisinde M.Ö.7. yüzyıldan itibaren görülmeye başlarken, Mezopotamya uygarlıklarında M.Ö. 2. binler gibi çok daha erken bir tarihte görülmektedirler. Mezopotamya mitolojisinde karşımıza çıkan balık adamlar, kötü ruhları kovan ve büyülerden koruyan özellik taşıırken, Yunan mitolojisinde çoğunlukla, su taşkınlıkları ve dalgaları simgelemektedirler (Temür, 2016, s. 6).

Harpy Siren / Umay Ana Kuşu / Hüma Kuşu: Kadın başlı, kuş vücutlu fantastik bir mitolojik figürdür. Birçok uygarlıkta benzer formda figürler bulunmaktadır. Göktürkler zamanı, “Umay Ana” ve “Hüma Kuşu” isimleriyle de geçmektedir, çaresizlerin yardıma koşan melek olarak tanınmıştır. Orta Asya mitolojisinde hayat ağacını bekleyen yaratık olarak yer almaktadır. “Rus koltlarında yarı kadın, yarı kuş olan sirenlerin aynı zamanda mistik güce sahip bir varlık olduğu ve koruyu tılsım görevi üstlendiklerini de varsayılmaktadır (Avşar,2012).

Kentaurlar: Daha çok yunan mitolojisinde yarı insan yarı at olarak tasvir edilen yaratıklardır. Antik yunan sanatında tasvir edilen kentaurlar, üst kısımları (Baş ve gövde) insan şeklinde, alt kısımları (gövde ve dört ayak) da at şeklinde tasvir edilen edilen yaratıklardır. Bu nedenle insandan çok atırlar. Yunan mitolojisine göre kentaurlar, satirler ve nymphalar gibi vahşi ormanlarda ve dağlarda yaşamaktadırlar. Şaraba, kadına ve şiddete düşkün kentaurlar aşırı erkeksi olarak tasvir edilirler (Hansen, 2019, s. 354).

Pan ve Syrinx: Yunan mitolojisinde yarı keçi yarı insan görünümüne sahip tek tanrı Pandır. Latmos dağlarında yaşayan keçi kuyruğu ve keçi ayağına sahip Pan, mitolojide Hermes’in oğlu olarak bilinir. Pan dağların sarp yamaçlarında dolaşır özellikle insan ve hayvanların uyudukları zamanlarda sesler çıkarıp onları korkutmaktan hoşlanan bir tanrıdır. Mitolojik tanrı Pan’ın bu korkutmaları insanları heyecanlandırıp panik olmalarına neden olmuştur (Olgunlu, 2014, s. 199). Kırların ve çayırın tanrısı olarak bilinen Pan’ın bazı kaynaklarda Zeus’un oğlu olduğu belirtilse de, daha çok Hermes ile Pleiad Maia’nın oğlu olduğu ileri sürülmektedir. Bazı kaynaklarda Onu Hermes ile Odysseus’un karısı Penelopeia’nın oğlu olarak da geçmektedir. Ama en sıra dışı görüş de Pan’ı, Penelopeia’ya talip olan bütün adaylarla birleşmesiyle dünyaya geldiği görüşüdür (Sarıboğa, 2016, s. 29).

Kerberos: Yunan ve Roma mitolojisinde yer altı dünyasının (ölüler şehri) tanrısı olan Hadesin üç başlı bekçi köpeğidir. Kerberos, insanların Erebus’a (ölüler dünyasına) girmelerine izin verir ancak, geri dönmelerine izin vermez. Anlatılarda sadece Herkül’ün görev olarak üç başlı canavar köpeği yer altı dünyasından kaçırdığı ve geri bıraktığı söylenmektedir (Hansen, 2019, s. 205).

Ejderha (Diakon): Ejderhalar Dünya’daki birçok kültürün mit ve efsanelerinde yer almaktadırlar. Antik dönem yazarları, terimi herhangi bir büyük yılan veya büyük bir kısmı yılandan oluşan herhangi bir bileşim yaratık için kullanmışlardır (Hansen, 2019,s.206).

Pegasus (Unicorn): Tek boynuzlu ve kanatlı olarak tasvir edilen Pegasos, Yunan kültüründen çok daha önce Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarında M.Ö. 2. Binde karşımıza çıkmaktadır. Fakat doğu sanatında karşımıza çıkan Pegasos Yunan mitolojisinde gördüğümüz pegasusa benzememektedir. Doğu kültüründe Pegasosa ait bir mitolojik hikaye bulunmadığı bilinmektedir. Bunun yanında pegasos daha tek başına, hayvan mücadele sahnelerinde veya bir binek hayvan biçiminde betimlenmiştir. Öte yandan, Yunan sanatında M.Ö. 7. yüzyılda karşımıza çıkan Pegasosun kendi efsanesi bulunmaktadır. Yunan mitolojisinde pegasos başka tanrılarla ilişkilendirilerek farklı şeyleri simgelemektedir. Örneğin, Poseidon'la ilişkilendirildiğinde suyun ve bereketin; Zeus'la ilişkilendirildiğinde olarak ışığın ve yıldırımın, Apollon'la ilişkilendirildiğinde güzel sanatların ve Athena'yla ilgilendirildiğinde de bilgelinin simgesi olarak kabul edilmektedir (Temür, 2016, s. 5).

2.9. Edebiyat Ürünlerinin Sanat Eğitimindeki Yeri

Edebiyat; insanın duygularını, düşüncelerini, hayal ve izlenimlerini sözlü veya yazılı olacak şekilde güzel ve etkili bir biçimde anlattığı bir sanat dalıdır. Başka bir şekilde ifade edecek olursak edebiyat, sözcüklerin kullanıldığı bir sanattır, dil sanatıdır. Bu bakımdan ele alındığında edebiyat, diğer güzel sanatlar alanları gibi, toplumun düşüncelerine öncülük etmektedir (Kavcar, 2017, s.108).

Sanatın diğer alanlardan bağımsız bir çalışma alanı olduğu, duygu, akıl yürütme, sezgi gibi kavramların bir arada olamayacağı ve sanat ile biliminin birlikte var olduklarını, ancak bu iki alanın iş birliği yapamayacaklarını varsayan eğilimler oldukça fazladır (Arnheim, 2015, s.328). Bu eğilimleri tersine çevirmek, Görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım kullanılarak düzenlenen yöntem ve tekniklerin kullanılması ile mümkündür. Yılmaz (2009) da bütün disiplin alanlarının birbiri ile yoğun bir etkileşimde olması, içinde bulunduğumuz çağın benimsediği eğitim anlayışına da yansıtılarak disiplinlerarası yaklaşımı kaçınılmaz hale getirmiştir. Ayrıca disiplinlerarası yaklaşım, tüm diğer dersler gibi bireyin çok yönlü gelişiminin hedeflendiği görsel sanat dersleri açısından da olumlu bir durumdur (s.791).

Kavcar (2017)'a göre; eğitim yoluyla bireyin kişiliğinde geliştirerek değiştirme edebiyatın başlıca işlevlerinden biridir. Bu işleve, duygu ve düşünce arasında sağlam bir denge kurarak duyguları değiştirme olarak da ele alınabilir. Çünkü insanoğlunun, acımayı, güzellikler karşısında heyecanlanmayı ve sevmeyi öğrenmesinde edebiyatın çok büyük bir

rolü vardır. (s.5). Görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma başvurmanın amacı, yaratıcı düşünme becerisi ve estetik beğeni geliştirme kaygısını yanında, görsel sanatlar dersinin bütün kazanımlarının olabildiğince üst seviyede kazandırıldığı bireylerin yetiştirilmesidir. Edebiyat alanının da benzer amaçları olduğu gerçeğinden yola çıkılacak olursa, Görsel sanatlar eğitimi ve edebiyat alanlarının birleşmesinin öngörüldüğü çalışmaların eğitim açısından bireye ve topluma olumlu katkıları olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, Yılmaz (2009) da görsel sanatlar eğitiminde yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinden faydalanmanın öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ifade ederek görsel sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinden faydalanılması gerektiğinin önemini ortaya koymuştur. Yine Yılmaz ve İnceağaç (2017) da yaptıkları bir araştırmada, görsel sanatlar dersinde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlama, öğrenci çalışmalarında imgesel zenginliğine kaynaklık etme ve öğrencinin düş gücünü artırmada yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinin önemli kaynaklar olduğunu vurgulamışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, çalışma grubuna dersin işlenişi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlemesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmanın son yıllarda popülerliği artmıştır. Özellikle sosyal bilim alanlarında son yıllarda nitel araştırma modeli daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Nitel araştırmanın tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, bu araştırma modelinin daha çok sosyoloji ve antropoloji alanlarında çalışmaların yapıldığı ifade edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007). Nitel araştırmanın tanımları incelendiğinde farklı bilim insanlarının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bunun nedeni ise nitel araştırma kavramının *şemsiye* kavram olmasından ve bu kavram altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır (Demirbaş, 2014, s. 15). Alan yazın incelendiğinde nitel araştırma ile ilgili şu tanımlara rastlanılmıştır:

- Nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanlar ile ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma sürecidir (Creswell, 2007).
- Nitel araştırmalar, bireylerin hayatları boyunca yüz yüze geldikleri sorun teşkil eden durumları "olay incelemesi, olgu bilim analizi, kültür analizi, gömülü teori, durum analizi" gibi çeşitli içe bakış yöntemleri ile ele almayı hedefleyen araştırma türüdür (Akkaş-Baysal ve Hocaoglu, 2019).

- Nitel araştırma, araştırdığı konuya yorumlayıcı ve doğal olarak yaklaşan ve birden fazla metoda odaklanan araştırmadır. Nitel araştırma, araştırılan problemin miktarı, sayısı, sıklığı ve yoğunluğundan ziyade problemin ölçülemeyen ya da ölçülmesi kolay olmayan yönleri yani problemin süreci ve anlamıyla yakından ilgilenir (Denzin ve Lincoln, 2012).
- Nitel araştırma, insanların yaşadıkları dünyayı ve buradaki tecrübelerini nasıl algıladıkları ve nasıl yorumladıklarını analiz etmek üzere geliştirilen araştırma yaklaşımlarını adlandırılmak üzere kullanılan genel bir tanımdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013, s. 30).
- Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 39).

Bogdan ve Biklen nitel araştırmanın bazı temel özelliklerinin olduğunu ifade etmişler. Bunlar (Bogdan ve Biklen, 2007):

1. *“Nitel araştırmada, araştırmalar doğal ortamında gerçekleşir ve burada araştırmacılar gözlemcidirler.*
2. *Nitel araştırmalar doğası gereği betimseldirler. Burada nicel araştırmada olduğu gibi sayılar önemli değildir. Nitel araştırmalarda sayılardan ziyade sözcükler ve resimler yoluyla araştırma verileri toplanır. Ayrıca nitel araştırmalarda veri toplama araçları olarak videolar, ses kayıtları, fotoğraflar, anekdotlar, günlüklerde kullanılır.*
3. *Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçlardan ziyade süreçte yaşanan durumlar üzerinde durulur.*
4. *Nitel araştırmada, araştırmacı çevrelerinde gelişen olayları ve durumları anlamaya çalışırlar.*
5. *Nitel araştırmada araştırmacılar elde ettikleri verileri çözümleyerek bilgiyi anlamlandırmaya çalışırlar.”*

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan *Eylem Araştırması* deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmasına geçmeden önce kısaca eylem araştırmasının tarihsel gelişiminden kısaca bahsetmekte fayda olacaktır. Eylem araştırmasının temelleri 1940’lı yılların başında Kurt Lewin’in toplum hizmetinde refahı sağlayan önemli bazı kurumların

alışanlarının yeterliklerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmalara dayanmaktadır (McNiff, 2000). Eylem araştırmasının kısa süre içinde rağbet görüp yaygın kullanılmasının en önemli nedenlerinden biri, eskiden beri mevcut olan kalite ve nitelik geliştirme ihtiyaı ve bu ihtiyaı gidermeye yönelik toplumsal bazı kurumların oluşturduğu baskıdır (Mertler, 2014; Mills, 2011).

İngilizce alanyazında *Action Research* olarak bilinen; ülkemizde eylem araştırması veya aksiyon araştırması olarak adlandırılmaktadır (Güler, Halııoğlu ve Tařđın, 2013). Eylem araştırması farklı bilim insanlarınca farklı şekilde tanımlanmıştır:

- Bogdan ve Biklen (2004) eylem çalışmasını, sosyal alanda değişim ve gelişimi sağlamayla gerekli bilgilerin sistematik bir şekilde toplanması şeklinde tanımlamaktadırlar.
- Schoen ve Nolen (2004) eylem araştırmasını, bir soruya cevap aramak için planlama, veri toplama, analiz edilme ve esnek bir şekilde raporlaştırma yollarını izleyen bir araştırma yöntemi olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmacılara göre eylem araştırmasının bir durumu ispatlama sorunluluğu olmayan bir araştırma türüdür.
- Schmuck (1997) eylem araştırmasını, doğrudan bir okul ortamında mevcut olan eylemleri ve bu eylemlerin sonuçlarını iyileştirmeye yönelik yapılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre eylem araştırmasının en önemli amacı, öğretmenlerin daha verimli bir eğitim-ğretim süreci izlemeleri için bir bakış açısı geliştirmesine olanak sağlamasıdır.
- McMillan (2004) eylem araştırmasını bir okul veya sınıf ortamında, mevcut bir problemi çözmek; durumu iyileştirmek; uygulamaları geliştirmek, süreci değerlendirmek ve problemlere odaklanarak önemli kararlar alma süreci olarak değerlendirmektedir. McMillan'ın (2004) tanıma göre eylem araştırmasının Asıl amacı bir veya birden fazla okulda/sınıfta gerçekleştirilen uygulamaları nitelik bakımından iyileştirmektir.
- Johnson (2012) eylem araştırmasını öğretmenlerin yürüttükleri uygulamalar hakkında sistematik olarak yansımalar yapması olarak tanımlamıştır.
- Bryman (2004) eylem araştırmasını uygulamaya dayalı araştırmaları içine alan bir yöntem olarak tanımlamasının yanı sıra araştırmacı ve araştırmaya dahil olan kişilerin

problemleri tespit edip, problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirerek birlikte hareket ettikleri bir araştırma yaklaşımı olarak da tanımlanmıştır.

- Tatlor (2002)'a göre eylem araştırması, değişim amacıyla sosyal bir olayın eylem sürecini iyileştirmeye yönelik gerçekleştirilen bir araştırma modelidir.
- Berg (2004)'e göre eylem araştırması katılımcı, geri bildirme imkanı sağlayan, araştırmanın hedef kitlesi olan kişilere yetki ve söz hakkı verilmesine olanak sağlayan ender bir araştırma yöntemidir.
- Ferrance (2000)' ye göre eylem araştırması, bir konuyu neden mevcut şekilde yaptığımızla ilgilenen bir araştırma yöntemi değildir. Aksine eylem araştırması, mevcut konuyu nasıl daha iyileştirebileceğimizi belirlemek amacıyla öneriler geliştirmek ve bu önerileri uygulama koşulu ile sonuçlandırarak değerlendirmeye dayalı, aktif katılım gerektiren bir araştırma tekniğidir.
- Derince ve Özgen (2015)'e göre eylem araştırması, eğitim alanında günden güne kullanımı yaygınlaşan ve eğitim sürecinde aktif bir şekilde etkin olan öğretmenlerin, danışmanların ve yöneticilerin başvurduğu bir araştırma yöntemidir.
- Tomal (2003) eylem araştırmasını bir araştırma yöntemi olarak değerlendirmesinin yanında, bir süreç olarak da değerlendirmektedir. Bu süreç içerisinde, sistematik bir şekilde eylem planının geliştirilmesi için düzenli bir şekilde veriler toplanıp analiz edildikten sonra, elde edilen veriler katılımcılara dönüt olarak sunulmaktadır. Eylem araştırmasının bu özelliği onu diğer araştırma yöntemlerinden farklı kılmaktadır. Eylem araştırmasını diğer araştırma yöntemlerinde farklı kılan önemli özelliklerden biri de araştırmacıya katılımcılar ile işbirliği yapıp süreci geliştirmeye olanak sağlamasıdır.
- Cohen, Manion ve Morrison (2007) eylem araştırmasını, eğitim sürecini değiştirip geliştirmeyi amaçlayan ve bunların sonucunda öğrenmeyi sağlayan bir yaklaşım olarak değerlendirmektedirler.

Bu tanımlara göre, eylem araştırması kişinin kendi uygulamalarını da içeren, değişim ve gelişim odaklı, verilerin sistematik bir biçimde toplandığı, sorgulamaların yapıldığı ve bu sorgulamalar neticesinde yeni eylem planlarının geliştirildiği bir araştırma yöntemi olarak değerlendirilebilir (Gürgür, 2016, s. 9-10).

Buna göre eylem araştırması;

- sunulan hizmetlerde değişimi sağlama ve geliştirme sürecidir.
- Çalışanların (eğitimciler, yöneticiler, vb.) işbirliği kurarak kendi uygulamalarını geliştirme sürecidir.
- katılıma dayalıdır (tüm çalışanlar ve uygulayıcılar araştırmanın bire bir doğal üyeleridir).
- İle elde edilen bulgular uygulayıcıların doğrudan ulaşabilecekleri niteliktedir.
- Bir uygulama veya müdahalelerin sürecini anlamak için planlanmış sistematik bir yaklaşımdır.
- Gerçekleştirilen uygulamaların veya müdahalelerin eleştirel yansıtımlar yapılarak geliştirilme sürecidir.
- Planlama, eylem gerçekleştirme, geliştirme ve yansıtma yapma adımlarından oluşan döngüsel veya sarmal bir süreçtir.
- Sonunda yine ileri eylem planlarının geliştirilmesi söz konusudur (Gürgür, 2016, s. 10).

McNiff (2013) tarafından eylem araştırmasının bazı özellikleri olduğu ifade edilmiştir. Bu zellikler şunlardır (McNiff, 2013, s. 22-24):

- ☐ Eylem araştırması önceden belirlenen birtakım uygulamaların iyileştirilmesini ve geliştirilmesi amacına hizmet eder. Bu nedenle eylem araştırması sürecinde araştırmacıların ve uygulayıcıların elde edilen veriler üzerine sürekli olarak yansıtıcı düşünmeleri ve uygulamaları eleştirel olarak değerlendirmeleri beklenir.
- ☐ Eylem araştırması, araştırmacı ve uygulayıcıların yakın işbirliği içerisinde araştırmayı yürüttükleri bir yöntemdir.
- ☐ Eylem araştırması, araştırılan konunun kendi özel bağlamında araştırmanın yürütülmesini gerektirir. Bundan ötürü araştırmacının bu bağlam ve sınıfın yapısı ile ilgili detaylı bilgiye sahip olması önem arz etmektedir. Eylem araştırmasında, araştırmacının saha tecrübesinin olması gerekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde eylem araştırmasının birçok türünün olduğu grlmştir. Hendricks (2006) eylem araştırmasını işbirlikli, eleştirel, sınıf içi ve katılımcı eylem araştırması şeklinde dört gruba ayırmıştır.

İşbirlikli Eylem Araştırması: Bu eylem araştırması türünde, üniversite veya okullardaki eğitimsel problemler konusunda, birden fazla araştırmacının bir araya gelerek çalışması söz konusudur. Okullarda çalışan personeller ve üniversitedeki araştırmacıların işbirliğinin yanında yöneticiler ve öğretmenler arasında da bir işbirliği oluşturulabilir. İşbirlikli eylem araştırmasının amacı, farklı alanlardaki kişilerin uzmanlığından faydalanarak ve farklı alanların işbirliğine dayalı diyalogun geliştirilmesi ve buna paralel olarak eğitim sürecinin geliştirilmesidir (Derince ve Özgen, 2015, s. 151).

Eleştirel Eylem Araştırması: Bu eylem araştırması türü üniversitedeki araştırmacılar, okul yönetimi, öğretmenler ve bu gruba dahil edilebilecek diğer kişilerin dayanışma halinde çalışmasını teşvik etmektedir. Eleştirel eylem araştırmasının temel amacı toplumsal sorunları ele alarak değerlendirmektir. Bu tür bir dayanışmanın gerçekleştiği eleştirel eylem araştırmasının sonuçları, toplumun gelişimi ve dönüşümü için kullanılabilir. Eleştirel eylem araştırmasının odağında etnisite, sosyal sınıf ve cinsiyet gibi değişkenlere bağlı olarak oryaya çıkan eğitim eşitsizlikleri bulunmaktadır (Derince ve Özgen, 2015, s. 151).

Sınıf İçi Eylem Araştırması: Sınıf içi eylem araştırması, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirme amacıyla kullandıkları bir yöntemdir (Dulay, 2019). Öğretmenler öğrencilerden topladıkları verilere dayalı olarak, sonuçları yorumlarlar. Sınıf içi eylem araştırması daha çok kişisel bir çabanın ürünü olmasına karşın, birden fazla öğretmenin bir araya gelerek işbirliği kurup yürüttükleri araştırmalar şeklinde de olabilmektedir (Derince ve Özgen, 2015, s. 151). Bu araştırmada da etkinlikler sınıf içerisinde yürütülerek sürecin geliştirilmesi planlandığından dolayı, araştırmacı tarafından sınıf içi eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcı Eylem Araştırması: Dayanışmacı ve toplumsal bir süreç olan katılımcı eylem araştırmasının amacı, eğitimi de içeren geniş toplumsal bir bağlam içerisinde belirli bir konu ile ilgili hakikatleri detaylı bir şekilde incelemektir. Bu hakikatlerin ortaya konulması ile toplumsal dönüşümün mümkün olabileceği düşünülmektedir. Katılımcı eylem araştırmasının eleştirel, dönüştürücü ve özgürlükçü olarak da nitelendirilebilir (Hendricks, 2006, s. 10).

Eylem araştırması genel olarak farklı bir yapıya sahiptir. Bu araştırma yaklaşımında araştırmacı kendi konusuna uygun bir planlama yaparak süreç içerisinde izleyeceği adımları belirlemektedir. Eylem araştırması süreci evrensel bir döngü veya sürece sahip

değildir. Eylem araştırmasında birçok araştırmacı ve yazarın ortaya koyduğu döngü modelleri vardır. Bu döngü modellerinden dört tanesi araştırmacıya uygulama kolaylığı sağlaması ve daha karmaşık olmalarından dolayı oldukça yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Bu süreçlere bakıldığında, hepsinin doğrusal bir süreç olmaktan ziyade döngüsel birer süreç şeklinde olduğu görülmektedir (McIntyre, 2008; Tripp, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da araştırma sürecine daha uygun olduğu düşünüldüğünden dolayı McNiff (2013)'in geliştirmiş olduğu döngüsel eylem araştırması modeli kullanılmıştır. McNiff'in bu modeli toplam altı aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde sunulmuştur (McNiff, 2013).



Şekil 1. Eylem araştırması süreci

Şekil 1'de görüldüğü üzere eylem araştırmasının süreci; konunun/sorunun betimlenmesi ve sınırlandırılması, bilgi toplanması, ilgili alan yazının taranması, araştırma planının geliştirilmesi, planın uygulanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, sonuç raporunun yazılması aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.1.1. Konunun/ Sorunun Betimlenmesi ve Sınırlandırılması

Eylem araştırması sürecinin ilk adımını oluşturmakta olan konunun betimlenmesi süreci, hedeflenen değişim ve gelişim planına uygun olarak hangi konulara odaklanılması gerektiğinin belirlendiği adımdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2014). Mills (2011)

Araştırmanın diğer adımlarının temelini oluşturmaktan dolayı, konunun belirlenmesi adımının araştırma sürecinin en önemli adımı olduğunu vurgulamaktadır.

Görsel sanatlar dersinin temel amaçlarından biri de öğrencinin uzamsal algılarından kazandığı birikimlerinden yola çıkarak görsel ifadeler ortaya koymasını ve hayal dünyasını geliştirmesini sağlamaktır (Buyurgan ve Buyurgan, 2018) Bu durumda görsel sanatlar derslerinde öğrencilerin görsel ifade etme becerilerini, yaratıcılıklarını ve hayal dünyalarını geliştiren etkinliklerin yapılması oldukça önem arz etmektedir. Bu bilgiler ışığında, araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde yapmış oldukları üç boyutlu çalışmalarda üç boyutlu ifade etme, bütünlük, doku ifadesi oluşturma, ayrıntılara yer verme, yaratıcı ifade ve kompozisyon gibi unsurların eksikliği bir sorun olarak görülmüştür. Böylelikle, efsanevi karakterler ve manilerin bu unsurları geliştirmede etkili olup olmadığı merak edilerek bu konunun araştırılmasına karar verilmiştir.

3.1.2. Bilgi Toplanması

Eylem araştırması sürecinde, konunun betimlenmesi ve sınırlandırılması aşamasından sonra bilgi toplama aşaması gelmektedir. Bu adımı, araştırma için başlangıç öngörüsü oluşturmak şeklinde tanımlayabiliriz (Johnson, 2012; Mertler, 2014; Mills, 2011). Mills (2011) bu adımı odak noktasında bulunan konunun tüm ayrıntılarıyla keşfetme biçiminde ifade etmektedir. Mertler (2014) ise bu adımı, araştırmacıların yansıtmaya, betimleme ve konuya yönelik ayrıntılı açıklamalar yaptığı adım olarak tanımlamıştır. Eylem araştırmasını bu adımında, belirlenen konunun tüm detayları ile anlaşılması için deneyimli meslektaşlardan bilgiler toplanabileceği gibi, kurumların yazılı kaynaklarından da yararlanılabilir (Gürgür, 2016, s. 26). Bu araştırmada da odaklanan konu ile ilgili detaylı bilgiler toplamak amacıyla, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde görev yapmakta olan bir öğrenim üyesi ve uygulamanın yapılacağı okulda görev yapmakta olan iki görsel sanatlar öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra da konu ile alakalı daha derinlemesine bilgi toplanmak amacıyla yurt içi ve yurt dışı alanyazın taranarak bilgiler toplanmıştır. Görüşmeler sonucunda, ülkemizde görsel sanatlar dersinde edebiyat ürünlerinin öğrenci çalışmalarına etkisinin araştırıldığı bazı araştırmaların olduğu ancak, efsanevi karakterlerin ve manilerin öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarına etkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı zamanda, araştırmanın yapılacağı okuldaki beşinci sınıf öğrencilerinin de daha önce efsanevi, karakterler ve maniler kaynaklı

herhangi bir çalışma yapmadıkları saptanmıştır. Bu durumun da araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumlu yönde etkilediğini söyleye biliriz.

3.1.3. İlgili Alanyazının Taranması

Eylem araştırmasının üçüncü adımını oluşturmakta olan bu aşamada, detaylı bir alanyazın taramasının yapılması söz konusudur. Detaylı bir alanyazın taraması odaklanan sorun, konu veya araştırma alanının belli bir kuramsal çerçeveye yerleştirmek için önemlidir (Altricher vd., 1993; Sringer, 2008). Eylem araştırmasının bu adımı, özellikle yapılmış olan araştırmalar ve yapılacak olan araştırmanın ilişkilendirilmesi açısından oldukça önemlidir (Mertler, 2014). Bu bakımdan bu adım, kuram ve uygulama arasında bulunan boşluğun sağlam bir biçimde doldurulmasının ilk adımını oluşturduğu için çok önemlidir (Gürgür, 2016, s. 29; Dulay, 2019).

İyi bir alan yazın taraması yapılacak araştırmanın doğru bir biçimde şekillenmesi için oldukça önemlidir. Nitelikli bir alanyazın için her türlü makale, tez, kitap ve veri tabanları gibi birçok kaynak kullanılmalıdır. Taranan kaynakların konu ile ilgili olmasının yanında güncel olmaları da oldukça önemlidir. Eylem araştırması döngüsel bir süreç olduğundan dolayı alanyazın taramasına diğer adımlarda da devam edilmesi önerilmektedir. Böylelikle verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde de alanyazınla bağlantılar kurulmasına imkan sağlamaktadır (Dulay, 2019, s. 196). Bu araştırmada da araştırmacı yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaları inceleyip araştırmasının konusunu belirlemiştir. Aynı zamanda, verileri toplarken ve verileri analiz ederken de elde ettiği bulguları literatür taraması sonucunda elde ettiği bulgularla destekleyerek sunmaya çalışmıştır.

3.1.4. Araştırma Planının Geliştirilmesi

Eylem araştırmasının bu adımında, önceki adımlarda yapılan çalışmalara dayalı olarak bir eylem planını geliştirilmesi söz konusudur. Bu adımı araştırma sürecinin en zaman alan ve en önemli adımı olarak da nitelendirebiliriz (Perason ve Brown, 2020). Bu adım aynı zamanda araştırmanın desen, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi gibi süreçleri içeren yöntem kısmının oluşturulması şeklinde de tanımlanmaktadır (Gürgür, 2016, s. 31). Bu adımda araştırma sorun veya sorunlarının belirlenmesi, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi, izlenecek araştırma süreci için bir çalışma planının hazırlanması gibi önemli adımların belirlendiği önemli bir adımdır (Gürgür, 2016, s. 30-34). Bu

araştırmada Gazi üniversitesi Güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev yapmakta olan bir öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda araştırma için bir plan geliştirilmiştir. Hazırlanan plan öncelikle çalışma grubuna denk olan on öğrenciden oluşan bir grupta, bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, hazırlanan çalışma planındaki etkinliklerin asıl çalışma grubundaki öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu görülmüştür. Asıl çalışma grubu ile mevcut durumu tespiti yapmak amacıyla bir hafta uygulama yapılmıştır. Diğer haftalar da efsanevi karakterler ve maniler ile ilgili üç boyutlu seramik çalışmaları ve seramik rölyefler yapılmıştır. Daha sonraki haftalarda ise, Bu plana göre, ilk hafta mevcut durum tespiti yapma amaçlı yapılan uygulama dahil olmak üzere toplam on hafta sürecek bir etkinlik planı hazırlanmıştır. Bu plana göre, ilk hafta mevcut durum tespiti yapıldıktan sonra takip eden haftada serbest konulu seramik çalışmaları yapılmıştır. İkinci hafta efsanevi karakterler ile alakalı rölyef çalışmaları, üçüncü hafta efsanevi karakterler ile ilgili üç boyutlu çalışmalar, dördüncü hafta “ Elma attım yuvarlandı” adlı mani ile ilgili rölyef çalışmaları, beşinci hafta aynı mani ile ilgili üç boyutlu çalışmalar, altıncı hafta “ Altını bozdurayım gerdana dizdireyim” adlı mani ile alakalı rölyef çalışmaları, sekizinci hafta aynı mani ile ilgili üç boyutlu çalışmalar, dokuzuncu hafta “A benim bahtım yarım gönlümün tahtı yarım” isimli mani ile alakalı rölyef çalışmaları ve onuncu hafta da aynı mani ile alakalı üç boyutlu çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalar toplam iki döngü olarak sürdürülmüştür. Birinci döngü ilk üç haftayı kapsamaktadır. İkinci döngüde ise farklı maniler kullanılarak yapılan toplam altı haftalık bir çalışmayı kapsamaktadır.

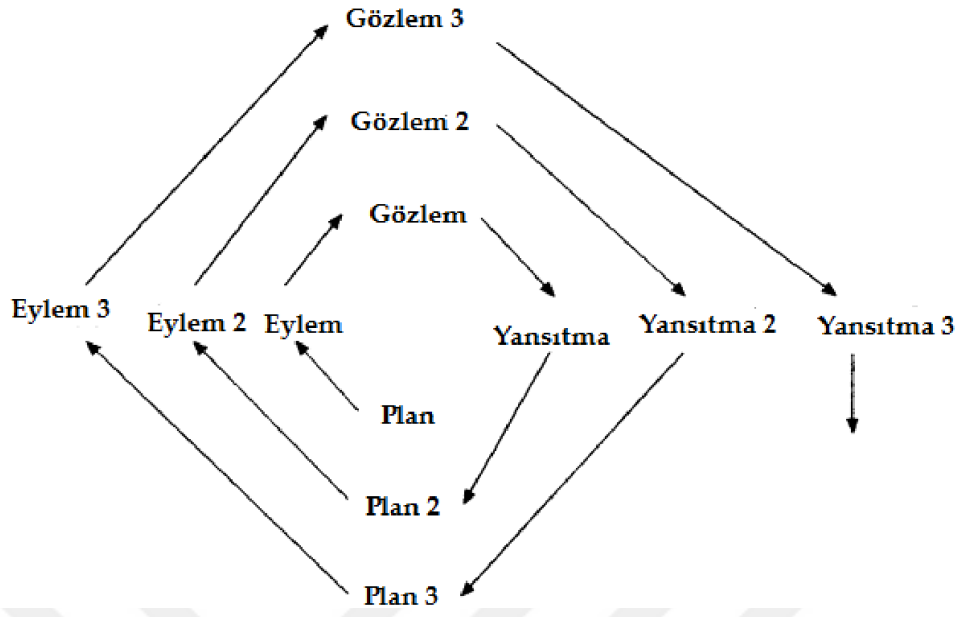
3.1.5. Planın Uygulanması, Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Eylem araştırmasının bu aşamasında, geliştirilen eylem planının uygulanmasında veriler toplanıp analiz edilmektedir (Sagor, 1992; Stringer, 2008). Eylem araştırması araştırmacıya hem nitel hem de nicel veri toplama olanağı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Johnson(2015)’ a göre de eylem araştırmasında farklı veri toplama araçlarından elde edilen veriler detaylı bir şekilde bir araya getirilerek yorumlanmalıdır. Bu araştırmada da araştırmacının güvenilirliğini artırmak amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması içinde Aslantaş (2014)’ın

geliştirmiş olduğu“ *Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* “ kullanılmıştır. Eylem araştırmasının doğası gereği, araştırmacı verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci paralel yürütmelidir Yani bir eylem araştırmasında, araştırmacı verileri sistematik bir şekilde toplayıp sistematik bir şekilde analiz ederek bir araya getirmelidir (Bolat, 2019, s. 338). Bu çalışmada da uygulamalar sonrasında veriler haftalara göre toplanıp analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre, çalışma planı geliştirilerek uygulamalara devam edilmiştir.

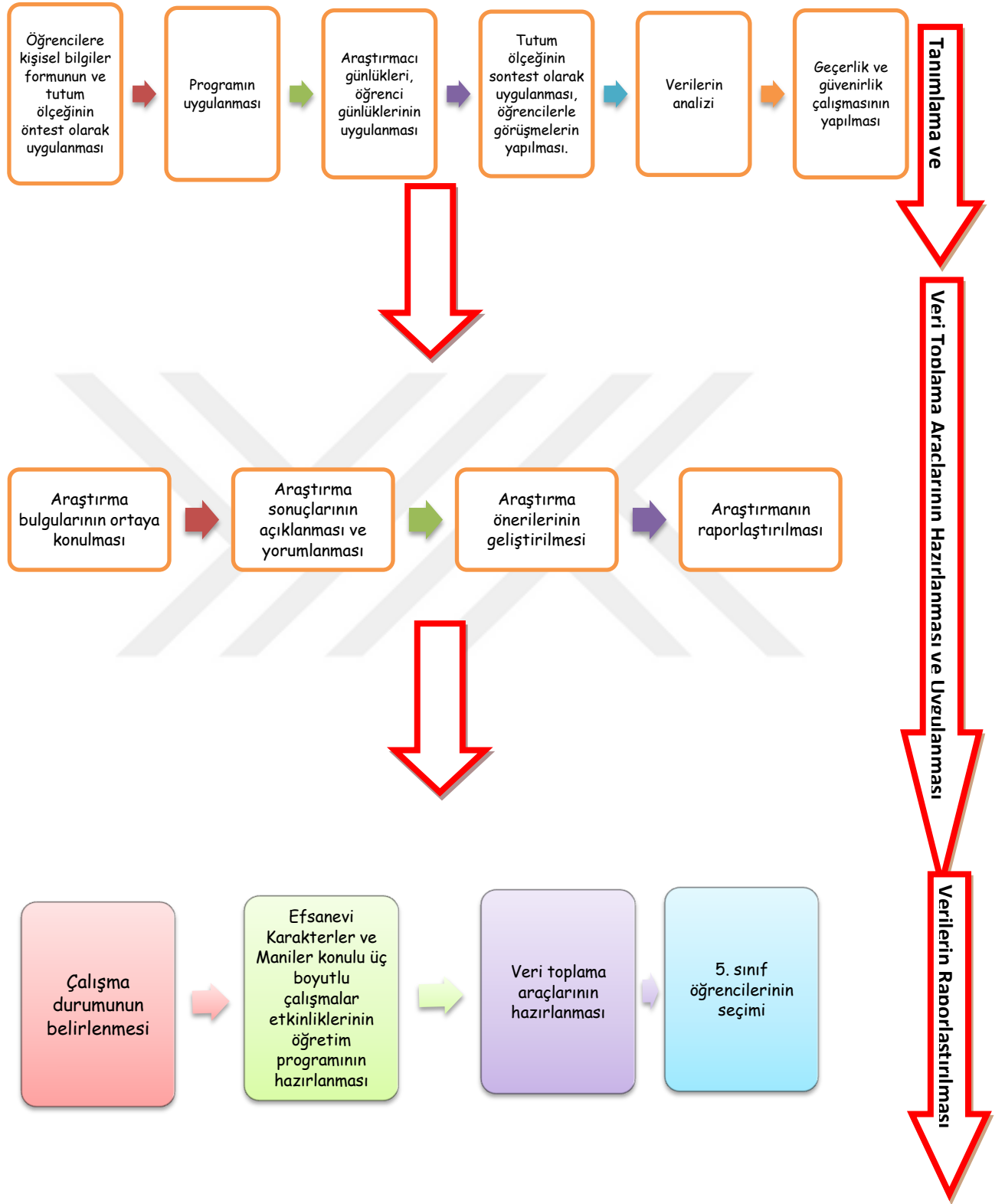
3.1.6. Araştırma Sonuç Raporunun Hazırlanması (Eylem Planının Geliştirilmesi)

Eylem araştırmasında verileri raporlaştırmak uygulamanın bir resmini oluşturması ve sürecin sağlam ilerlemesi için oldukça önemlidir. Bu raporlama sayesinde, süreç içerisinde tutulmuş notlar ve diğer veriler kolay bir biçimde anlamlandırılabilir (Taylor ve Bogdan, 19989). Eylem araştırmasında araştırmacı, topladığı her veriyi raporlaştırmamalıdır. Bunun yerine elde edilen verileri anlamlı örüntüler oluşturma koşulu ile sınıflandırılmış bilgiler şeklinde sunup temsili örnekler konularak raporlaştırılması daha doğrudur (Johnson, 2015, s. 171). Başka bir ifade ile eylem araştırmasının son adımını oluşturan bu aşamada, araştırmacı topladığı verileri anlamlandırıp raporlaştırarak sunmalıdır. (Gürgür, 2016, s. 40). Araştırmacı bu aşamada elde ettiği bulguları kendi yorumlarıyla beraber sunarak mevcut probleme çözmeye çalışır (Stringer, 2008). Elde edilen bulguların raporlaştırılması, sonraki eylem planlarının geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Johnson, 2012). Araştırma raporunda eylem planının değiştirilmesi mevcut problemin çözümüne yönelik yeni fikirlerin denenmesine olanak sağlamaktadır (Creswell, 1994; Mertler, 2014). Bu çalışmada da veriler hafta hafta analiz edilerek raporlaştırılmıştır. Raporlaştırma işlemi yapılırken, öğrenci günlükleri dikkatlice okunarak önemli noktalar kodlar frekansları ile beraber değerlendirilmiştir. Aynı şekilde araştırmacı da her hafta tuttuğu günlükleri değerlendirip raporlaştırmıştır. Bu raporlar bir sonraki eylem planını geliştirmesi için araştırmacıya olumlu yönde katkılar sağlamıştır.



Şekil 2. Eylem araştırması diyalektik döngüsü. Costello, P. J. M. (2007). *Action research* (1st ed.). New York: Continuum, s.8).

Görsel Sanatlar dersinde, Efsanevi yaratıklar ve manilerin 5. sınıf öğrencilerinin üç boyutlu seramik çalışmalarına etkisinin değerlendirildiği bu araştırma, araştırmacının aynı zamanda katılımcı ve uygulayıcı olduğu bir eylem araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasında izlenilen her bir aşama yukarıda yer alan 'Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü' adlı şekilde görüldüğü gibi tasarlanmıştır.



Şekil 3. Araştırma süreci

Şekil 3'te görüldüğü gibi, *tanımlama ve desenleme* aşamasında çalışılacak durum ve analiz birimleri belirlenmiş, *veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi basamağında* araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara yer verilmiş, *araştırma raporunun yazılması* basamağında da bulguların ortaya konularak sonuçların açıklanması, önerilerin geliştirilmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubu seçilirken, amaçlı örnekleme gidilmiştir. Balcı (2010), örneklem seçilirken temel amaçlar doğrultusunda, olasılığa dayanmadan, tarafsız olarak seçilmeyen kümelere örneklem denilmemesi gerektiğini ve bu tarz kümeleri çalışma grubu olarak adlandırılmasının daha doğru olduğunu vurgulamıştır. Bu bilgiden yola çıkarak çalışma grubu oluşturma aşamasında amaçlı örnekleme seçimine gidildiği söylenebilir. Amaçlı örneklemede araştırmacı, hangi öğelerin çalışma evrenini en doğru bir biçimde temsil edeceği düşüncesiyle örnekleri seçmektedir (Babbie, 2007). Gürbüz ve Şahin (2015) amaçlı örnekleme araştırmacının gözlemlerinden yola çıkarak araştırmanın problem durumuna uygun olduğunu tahmin ettiği, bir takım istenen özellikleri barındıran deneklerin seçildiği örnekleme şekli olarak tanımlanmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacı kendi öngörülerini ve kararlarını doğrultusunda, sınırlı haber kaynaklarından hangilerinden daha derinlemesine bilgi alabileceğine dayalı olarak hareket etmektedir. Bu bağlamda amaçlı örneklem, araştırmacıya mevcut küçük bir grup üzerinde derinlemesine araştırma yapma olanağı sunar (Güçlü, 2019, s. 90). Nitekim, Patton (1997) da bu örnekleme yönteminin zengin bilgi barındırdığı düşünülen bazı durumların derin ve detaylı araştırılmasına imkan verdiğini belirtmiştir (Patton, 1997). Amaçlı örneklemede araştırmacı, seçilecekler ile ilgili kendisi karar verir ve daha sonra da belirlediği bireyleri örnekleme almaya çalışır (Balcı, 2010; Johnson ve Christensen, 2012). Bu çalışmada problem durumuna uygun olduğu düşünülen ve derinlemesine bilgi elde edilmek istendiğinden amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi de kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı, zengin bilgiler barındıran ve önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda, çalışma grubuna katılımcıları kattığı örnekleme şeklidir (Turan, 2019). Ölçüt örnekleme yöntemi, belli özellikleri taşıdığı düşünülen nesneleri, durumları veya kişileri örneklem grubuna dahil etme koşuluyla doğrudan probleme ilişkin örnekleme seçme şeklidir. Böylece araştırma için gereksiz

zaman harcanmamış, araştırmaya gereksiz kişiler dahil etmemiş ve maliyet konusunda da tasarruf edilmiş olacaktır (Özbaşı, 2019; Ocak, 2019). Bu araştırmada da maliyeti düşürmek, araştırmanın amacına ve problem durumuna uygun kişilerle çalışmak ve zamanı etkili kullanmak için bu örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmanın çalışma grubu Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde bulunan bir ortaokulun 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler şunlardır:

- *Araştırmanın yürütüleceği atölyede seramik pişirme fırını ve çalışma tezgahlarının olması:*

Araştırmanın yürütüleceği atölyenin seramik pişirme fırını ve mermer çalışma tezgahları gibi seramik çalışmaları için oldukça önemli olan bir takım donanımlara sahip olması, araştırmanın uygulama kısmında kolaylıklar sağlayacağından bu ölçüt belirlenmiştir.

- *Çalışma grubundaki öğrencilerin daha önce efsaneler ve maniler kaynaklı herhangi bir çalışma yapmamış olmaları:*

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğrencilerin daha önce efsanevi karakterler ve maniler ile ilgili herhangi bir çalışma yapmamış olmaları, araştırmanın sonucunda elde edilecek verilerin güvenilirliğini artıracığı düşünüldüğünden dolayı seçilmiştir.

- *Gerekli işlemlerin yürütülmesinde, okul yönetiminin süreci desteklemesi:*

Araştırmanın okul idaresi tarafından desteklenmesi araştırmacıya uygulama sırasında oluşabilecek sorunların çözülmesi konusunda kolaylık sağlamaktadır.

- *Öğrenci velilerinin araştırmaya destek olması gibi ölçütler belirlenmiştir:*

Velilerin araştırmayı destekliyor olmaları, öğrencilerin araştırmaya daha istekli katılmaları ve araştırmanın verimli geçmesinde oldukça etkili olmuştur.

Araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencinin Cinsiyeti			f	%			
Kız			12	60			
Erkek			8	40			
Anne Eğitim Durumu		f	%	Anne Meslek		f	%
Üniversite Mezunu		10	50	Öğretmen		15	75
Lise Mezunu		8	40	Ev Hanımı		2	10
Ortaokul Mezunu		1	5	Doktor		3	15
İlkokul Mezunu		1	5				
Baba Eğitim Durumu		f	%	Baba Meslek		f	%
Üniversite Mezunu		19	95	Doktor		5	25
Lise Mezunu		1	5	Öğretmen		5	24
				Mühendis		3	15
				Esnaf		2	10
				Serbest Meslek		4	20
Öğrencinin Genel Not Ortalaması		f	%	Öğrencinin Görsel Sanatlar Not Ortalaması		f	%
85-100 Puan arası		7	35	85-100 Puan arası		14	70
70-84 Puan arası		13	65	70-84 Puan arası		6	30

Tablo 1 incelendiğinde, kız öğrencilerin sayısının 12 ve erkek öğrencilerin sayısının da 8 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kişisel bilgileri incelendiğinde, çoğunluğunun annelerinin üniversite mezunu olduğu (f:10), babalarının ise bir kişi hariç hepsinin üniversite mezunu olduğu (f:19), annelerin çoğunun öğretmen (f:15) olduğu görülmektedir. Baba mesleklerine bakıldığında mesleklerin, doktor (f:5), öğretmen (f:5), mühendis (f: 3), esnaf (f:2) ve serbest meslek (f:4) şeklinde bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin genel not ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin çoğunun not ortalamasının 70-80 puan arası (f: 13) olduğu geri kalanların da not ortalamasının 85-100 puan arası (f:7) olduğu, Görsel Sanatlar dersi not ortalamalarına bakıldığı vakit ise, öğrencilerin çoğunun not ortalamasının 85- 100 puan arası (f: 14) olduğu, geriye kalan öğrencilerin bu derste not ortalamalarının 70-84 puan arasında (f:6) olduğu görülmektedir.

3.3. Araştırmanın Pilot Uygulaması

Araştırmacı tarafından, Görsel sanatlar eğitiminde efsanevi karakterler ve manilerin öğrencilerin üç boyutlu (seramik) çalışmalarına etkisinin ortaya konmaya çalışıldığı araştırma için, 2019-2020 güz döneminde asıl uygulamaya ışık tutmak amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama için, asıl uygulamanın yapılacağı ildeki bir okulun beşinci sınıf şubelerinden biri alınmıştır. Araştırmacı, hazırlanan ders planlarını dört hafta

süresince seçilen sınıfa uygulamıştır. Uygulama sırasında yaşanan sorunlar doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Uygulamaların ardından öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşleri alınmış ve 10 hafta süren araştırmanın asıl uygulamasında bu görüşler dikkate alınmıştır. Dört hafta süren pilot uygulama süresinde, her hafta uygulamaların ardından öğrenciler günlük doldurmuşlardır. Öğrencilerin yazmış oldukları günlükler toplanarak okunmuş ve değerlendirilmiştir. Öğrenci günlüklerinde öğrencilerin, araştırmanın amacına hizmet etmeyecek nitelikteki, sınıfta geçen bir takım olayları anlattıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla asıl çalışmada öğrenci günlüklerinin araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte bilgiler içermesi için, öğrenci günlüklerinde açık uçlu, araştırmaya veri sağlayacak sorular sorulmuştur. On öğrenci ile yürütülen pilot uygulamada, araştırmada kullanılacak bütün veri toplama araçlarının uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşmelerin uygulaması da gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda, asıl çalışma için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tüm bu çalışmalardan sonra, asıl uygulamaya başlanabileceğine karar verilmiştir.

3.4. Hazırlanan Ders Planlarının Uygulama Süreci

Uygulama sürecine ait çalışma planı aşağıdaki Tablo 2’ de özet olarak verilmiştir:

Tablo 2

Hazırlanan Programın Uygulama Süreci

Hafta	Tarih	Uygulanan Etkinlik	Ders Saati
1. Hafta	23 Aralık 2019	Uygulamadan önce velilerle görüşülüp uygulama hakkında bilgi verilerek, uygulama için yazılı izin alınmıştır. Öğrencilere kısa bilgi verilerek uygulama için rızaları alınmıştır. Öğrencilere öğrenci bilgi formları dağıtılarak doldurmaları sağlanmıştır. Daha sonra Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Son olarak, mevcut durum tespiti için öğrencilere çamur verilmiş ve serbest üç boyutlu çalışmalar yapmaları istenmiştir. Uygulama sonunda araştırmacı karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek adına araştırmacı günlüğü tutmuştur.	40+40 dk

2. Hafta	30 Aralık 2019	Mevcut durum tespiti için yapılan uygulamalarda öğrencilerin çalışmalarında teknik bilgi eksikliğinin çok fazla olduğu görülmüştür. Bu bağlamda etkinliğin ilk haftası öğrencilere rölyef ve çamur şekillendirmede kullanacakları birtakım teknikleri öğretmek amacı ile rölyef ve küçük heyeller yaptırılmıştır. Dersin sonunda öğrencilere günlükler dağıtılarak, her öğrencinin derste yapılan etkinlikler ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Dersin sonunda bu günlükler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	40+40 dk
3. Hafta	06 Ocak 2020	Dersin başında, bir sunu yapılarak efsanevi karakterlerle ilgili bir sunu yapılarak, efsanevi karakterler tanıtılmıştır. Ardından öğrencilere daha önceden hazırlanmış 15x15 boyutlarında açılmış çamur plakalarla beraber bir miktar yoğrulmuş ve havası alınmış çamur verilerek, kendi hayali karakterini rölyef olarak yapmaları istenmiştir. Dersin sonunda öğrencilere günlükler dağıtılarak, her öğrencinin derste yapılan etkinlikler ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Dersin sonunda bu günlükler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	40+40 dk
4. Hafta	13 Ocak 2020	Efsanevi karakterler ile ilgili bir sunu yapılarak, hatırlatma yapılmıştır. Buradan hareketle, öğrencilerin kendi efsanevi yaratıklarını nasıl yaratacaklarını hayal etmeleri sağlanmıştır. Ardından, öğrencilere çamur verilerek, öğrencilerin kendi efsanevi üç boyutlu olarak yapmaları istenmiştir. Dersin sonunda öğrencilere günlükler dağıtılarak, her öğrencinin derste yapılan etkinlikler ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Dersin sonunda bu günlükler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	40+40 dk
5. Hafta	20 Ocak 2020	Elma attım yuvarlandı Gitti beşiğe dayandı Bebek uykudan uyandı Neni yavrum nenni Dersin başında yukarıda verilen mani tahtaya yansıtılarak araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuştur. Ardından öğrencilerle beraber hep bir ağızdan mani tekrar edilmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin dinledikleri maniden yola çıkarak özgün çalışmasını nasıl yaratacaklarını hayal etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilere önceden açılmış, 15x15 boyutlarında çamur plakalarla beraber bir miktar yoğrulmuş ve havası alınmış çamur da verilerek, söz konusu maniden hareketle rölyefler yaptırılmıştır. Dersin sonunda öğrencilere günlükler dağıtılarak, her öğrencinin derste yapılan etkinlikler ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Dersin sonunda bu günlükler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	40+40 dk

6. Hafta	27 Ocak 2020	Elma attım yuvarlandı Gitti beşiğe dayandı Bebek uykudan uyandı Neni yavrum nenni Yukarıda verilen mani tahtaya yansıtılarak araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuştur. Daha sonra öğrencilerle beraber hep bir ağızdan mani tekrar edilerek hatırlatma yapılmıştır. Buradan hareketle, öğrencilerin dinledikleri maniden yola çıkarak özgün çalışmasını nasıl yaratacaklarını hayal etmeleri sağlanmıştır. Ardından, öğrencilere bir miktar yoğrulmuş ve havası alınmış çamur verilerek, söz konusu maniden hareketle küçük heykeller yaptırılmıştır. Dersin sonunda öğrencilere günlükler dağıtılarak, her öğrencinin derste yapılan etkinlikler ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Dersin sonunda bu günlükler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	40+40 dk
7. Hafta	03 Şubat 2020	Altını bozdurayım Gerdana dizdireyim İpek mendil değil ki Cebimde gezdireyim Dersin başında yukarıda verilen mani tahtaya yansıtılarak araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuştur. Ardından öğrencilerle beraber hep bir ağızdan mani tekrar edilmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin dinledikleri maniden yola çıkarak özgün çalışmasını nasıl yaratacaklarını hayal etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilere önceden açılmış, 15x15 boyutlarında çamur plakalarla beraber bir miktar yoğrulmuş ve havası alınmış çamur da verilerek, söz konusu maniden hareketle rölyefler yaptırılmıştır. Dersin sonunda öğrencilere günlükler dağıtılarak, her öğrencinin derste yapılan etkinlikler ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Dersin sonunda bu günlükler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	40+40 dk
8. Hafta	10 Şubat 2020	Altını bozdurayım Gerdana dizdireyim İpek mendil değil ki Cebimde gezdireyim Yukarıda verilen mani tahtaya yansıtılarak araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuştur. Daha sonra öğrencilerle beraber hep bir ağızdan mani tekrar edilerek hatırlatma yapılmıştır. Buradan hareketle, öğrencilerin dinledikleri maniden yola çıkarak özgün çalışmasını nasıl yaratacaklarını hayal etmeleri sağlanmıştır. Ardından, öğrencilere bir miktar yoğrulmuş ve havası alınmış çamur verilerek, söz konusu maniden hareketle küçük heykeller yaptırılmıştır. Dersin sonunda öğrencilere günlükler dağıtılarak, her öğrencinin derste yapılan etkinlikler ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Dersin sonunda bu günlükler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	40+40 dk

9. Hafta	17 Şubat 2020	A benim bahtım yarım Gönlümün tahtı yarım Yüzünde göz izi var Sana kim baktı yarım Dersin başında yukarıda verilen mani tahtaya yansıtılarak araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuştur. Ardından öğrencilerle beraber hep bir ağızdan mani tekrar edilmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin dinledikleri maniden yola çıkarak özgün çalışmasını nasıl yaratacaklarını hayal etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilere önceden açılmış, 15x15 boyutlarında çamur plakalarla beraber bir miktar yoğrulmuş ve havası alınmış çamur da verilerek, söz konusu maniden hareketle rölyefler yaptırılmıştır. Dersin sonunda öğrencilere günlükler dağıtılarak, her öğrencinin derste yapılan etkinlikler ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Dersin sonunda bu günlükler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	40+40 dk
10. Hafta	24 Şubat 2020	A benim bahtım yarım Gönlümün tahtı yarım Yüzünde göz izi var Sana kim baktı yarım Yukarıda verilen mani tahtaya yansıtılarak araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuştur. Daha sonra öğrencilerle beraber hep bir ağızdan mani tekrar edilerek hatırlatma yapılmıştır. Buradan hareketle, öğrencilerin dinledikleri maniden yola çıkarak özgün çalışmasını nasıl yaratacaklarını hayal etmeleri sağlanmıştır. Ardından, öğrencilere bir miktar yoğrulmuş ve havası alınmış çamur verilerek, söz konusu maniden hareketle küçük heykeller yaptırılmıştır. Dersin sonunda öğrencilere günlükler dağıtılarak, her öğrencinin derste yapılan etkinlikler ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Dersin sonunda bu günlükler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı da uygulama boyunca yaşadıklarını ve gözlemlediklerini günlüğüne kaydetmiştir.	40+40 dk

3.5. Sınıf Ortamı

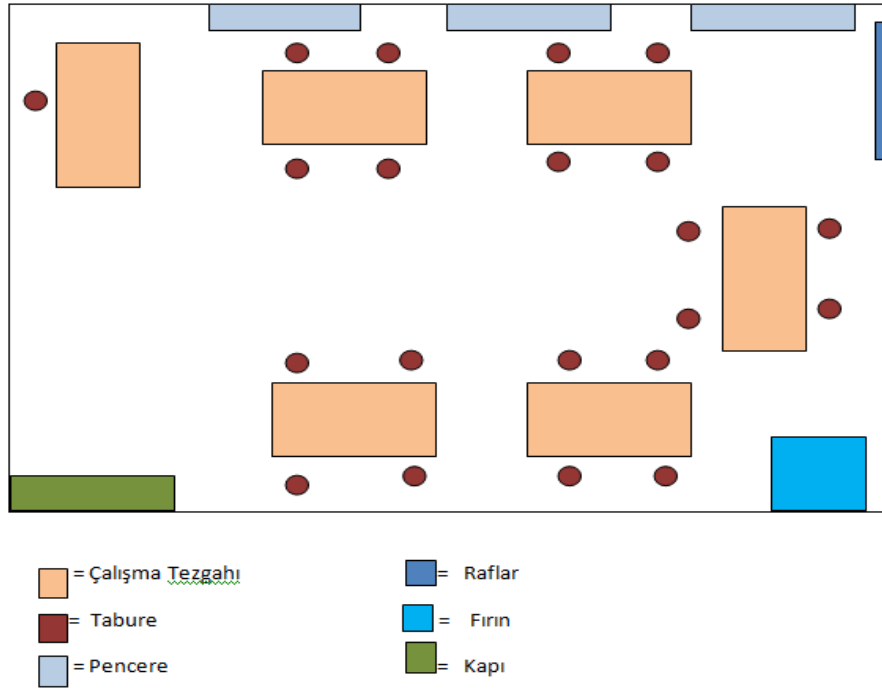
Eylem araştırması, problemin merkezine inerek araştırmanın birincil muhatapları olan kişiler ile gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 278-279). *“Her olay kendi ortamı içinde en iyi biçimde anlaşılabilceği için, bu ortam içinde değerlendirilmeli ve yorumlar, bulguların elde edildiği ortamdaki bağımsız olarak yapılmamalıdır.”* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 78). Bundan dolayı araştırmanın gerçekleştiği ortamın uygulama sürecindeki yeri ve önemi yadsınamayacak kadar büyüktür. Bu doğrultuda araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme seçilmiştir. Sencer (1984, s. 386), amaçlı örnekleme biçimi araştırmanın amaçlarına yönelik bir evreni seçmek yerine, amaçlı bir şekilde bir veya birden fazla birkaç

alt kesimi örnek olarak içerisine alabilmektedir. Diğer bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin problemi içeren ve yansıtan bir kısmını gözlem konusu haline getirmesi de denilebilir.

Araştırmacı, uygulamayı yapacağı okula daha önceden ziyaretler gerçekleştirerek, okulun fiziki şartları ve öğrencilerin genel durumları ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Bundan dolayı araştırmacı ortamın fiziksel ve sosyal durumunu yakından tanımaktadır. Mamur (2012, s. 2154), araştırmacının alana aşına olması, süreç içerisinde karşılaşılabileceği herhangi bir duruma ya da probleme ilişkin nasıl çıkarımda bulunması gerektiği hususunda bilgi sahibidir ve araştırmaya bütüncül bir şekilde bakabilir.

Araştırmanın uygulama kısımları; Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde bulunmakta olan bir okulda 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) bünyesinde açılan Görsel Sanatlar kurslarında, cumartesi günleri 10.30-12.30 saatleri arasında 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar görsel sanatlar derslerinin işlendiği atölyede yürütülmüştür. Etkili öğrenmeye katkı sağlayacağı düşüncesiyle, atölyede klasik sınıf düzenine göre yerleştirilmiş olan çalışma tezgahları, “U” düzenine göre yerleştirilmiştir. Oluşturulan atölye düzeninin kuşbakışı görünümü aşağıda Şekil-4’de sunulmuştur.

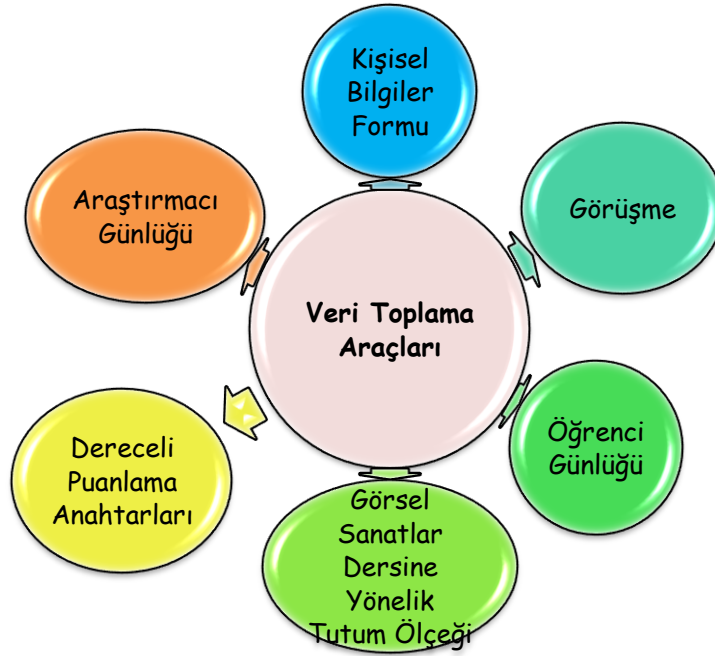
Uygulamanın yapıldığı okuldaki Görsel sanatlar atölyesi, öğrencilerin rahatça hareket edebilecekleri genişlikte ve batı duvarında bulunan üç geniş pencere sayesinde bol ışık alabilen bir atölyedir. Atölyede beş adet seramik çalışmaya uygun çalışma tezgahı, bir adet öğrencilerin çalışmalarını yerleştirebilecekleri kurutma rafı, bir adet seramik pişirme fırını, yirmi bir adet tabure ve öğretmen masası bulunmaktadır. Uygulamalar boyunca kullanılan çamur, modelaj kalemli ve önlükler gibi malzemeler araştırmacı tarafından temin edilmiştir.



Şekil 4. Atölye krokisi

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmada altı farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar Şekil 5'de verilmiştir.



Şekil 5. Veri toplama araçları

Şekil 5'de görüldüğü üzere araştırmada kişisel bilgiler formu, görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri ve dereceli puanlama anahtarı olmak üzere altı farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.6.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formundaki sorular alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Bu formda öğrencilerin, cinsiyetleri, anne-baba eğitim durumları ile ailenin sosyo-ekonomik durumu ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Hazırlanan kişisel bilgiler formu Gazi, Dicle, İstanbul Medeniyet ve Süleyman Demirel Üniversitelerinde görev yapan altı öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan kişisel bilgiler formu Ek 2' de verilmiştir.

3.6.2. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada Aslantaş (2014) tarafından geliştirilen *Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır (Ek 3). Ölçek, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 174 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir (Aslantaş, 2014). Aslantaş (2014) tarafından ölçek geliştirilirken açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 62.57'sini açıklayan, tek faktörden oluşan 28 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir (Aslantaş, 2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği, 16 olumlu ve 12 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ait "*Görsel sanatlar dersi ödevlerini keyifle yaparım.*" maddesi olumlu maddeye ve "*Görsel sanatlar dersine çalışırken sıkılırım.*" maddesi olumsuz maddelere örnek verilebilir (Aslantaş, 2014). Ölçeğin faktör yükleri incelendiğinde, faktör yükleri .30-.78 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık güvenirlilik katsayısının .93 olduğu tespit edilmiştir (Aslantaş, 2014). Aslantaş (2014) tarafından ölçek geliştirilirken doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, 28 maddelik ve "*Tamamen katılıyorum*", "*Katılıyorum*", "*Katılmıyorum*" ve "*Hiç katılmıyorum*" şeklinde dördümlük likert türünde ölçek elde edilmiştir (Aslantaş, 2014). Ölçekten, alınabilecek en düşük puan 28 iken, en yüksek puan 112'dir. Araştırmacı

tarafından gerekli izin alındıktan (Ek-1) sonra ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .94 bulunmuştur. Seçer (2017) Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu referansa dayalı olarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği Ek 4'te verilmiştir.

3.6.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel araştırmalarda oldukça sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri de görüşmedir. Görüşme, sözle iletişim kurarak derinlemesine veri toplama yöntemi olarak da tanımlanabilir (Karasar, 2012). Görüşme yoluyla veriler toplanırken, bireylerin bir durum veya konuyla ilgili tutumları, algıları, deneyimleri ve düşünceleri gibi gözlemlenemeyen, fakat bir araştırmada oldukça önem teşkil eden bir takım unsurları anlamlandırmak amaçlanmaktadır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme görüşmeyi yapan kişinin görüşme sürecindeki kontrol düzeyine göre yapılandırılmamış (yönlendirmeci olmayan- biçimsel olmayan), yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış (yönlendirici-biçimlendirici) görüşme olarak üçe ayrılmaktadır (Sıgır, 2018, s. 237). Yapılandırılmamış görüşmede araştırmacı katılımcıya soracağı sorular konusunda tamamıyla serbesttir. Bu görüşme yöntemiyle elde edilen verilerin değerlendirilmesi daha çok zaman alır ve yapılandırılmış görüşmelere göre daha zordur (Aslan, 2018, s. 129). Yapılandırılmış görüşme ise araştırmacının tamamıyla önceden hazırladığı sorular doğrultusunda yaptığı görüşmelerdir. Bu görüşme türü, daha çok karşılaştırılabilir nicel olarak ifade edilebilecek nitel verilerin toplanmasına daha uygundur (Özer ve Aydın, 2020, s. 251). Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıya yöneltilecek sorular açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Soruların açık uçlu olmasının yanında, görüşme kılavuzundan da çok uzaklaşmadan, görüşülenden detaylı bilgi alınmaya çalışılmaktadır (Demir, 2017, s. 291). Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2009; Lichtman, 2006). Merriam (2009)'a göre yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacıya kılavuzluk eden görüşme soruları bulunmaktadır. Bu sorular esnek olduğundan genelde her katılımcıdan kendi görüşleri doğrultusunda veriler toplanır, görüşme çoğunlukla açıklığa kavuşturulması

istenen sorular veya sorunlardan oluşur, önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların efsanevi yaratıklar ve maniler kaynaklı üç boyutlu çalışmalar ile ilgili görüşlerini almak amacıyla hazırlanan sekiz açık-uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık-uçlu sorular, alanyazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formuna üç alan uzmanının görüşleri dikkate alınarak son şekli verilmiştir. Berg (2004) yarı yapılandırılmış görüşmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Görüşme sırasında sorular yeniden yapılandırılabilir,
- Soruların ifade şekli esnekler,
- Dilin düzeyi ayarlanabilir,
- Görüşmeci soruları cevaplayabilir ya da açıklayabilir,
- Görüşme esnasında sorular eklenebilir ya da çıkarılabilir.

Yapılan görüşmelerde bu ilkeler dikkate alınmıştır. Araştırmada görüşme soruları ilgili alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Hazırlanan öğrenci görüşme formları resim-iş öğretmenliği bölümünde doktora yapan ve aynı zamanda öğretmenlik görevini yürüten iki resim-iş öğretmenine okutularak öğrenci seviyelerine uygun olup olmadığı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerden gelen dönütler neticesinde görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra görüşme formları Gazi, Dicle, İstanbul Medeniyet ve Süleyman Demirel Üniversitelerinde görev yapan altı öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşleri neticesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ayrıca Araştırmada hazırlanan görüşme formu Ek-5'te verilmiştir. Görüşme formundaki sorular, uygulanan etkinliklere yönelik hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle görüşmeler skype ve whatsapp üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bireysel olarak yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin görüşleri kayıt altına alınmıştır. Karasar (2012, s. 180) görüşmede dikkat edilmesi gereken iki önemli noktayı “*kaynak kişinin tam ve doğru cevaplar vermede güdülenmesi*” ve “*kaynağın sosyal isteklilik ve uyum gibi nedenlerden gelen yanlılıklarının ortadan kaldırılması*” biçiminde sıralamaktadır. Bu nedenle araştırmacı, görüşme yaptığı öğrencileri yönlendirmemeye dikkat ederek cesaretlendirmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla, onlara yapılan görüşmelerde kimliklerinin gizli tutulacağı teminatını vermiştir. Tablo 3'te öğrencilerle yapılan görüşmelerinin tarihleri ve süreleri verilmiştir.

Tablo 3

Öğrenci Görüşme Süreleri, Tarihleri Ve Görüşmede Kullanılan Araçlar

Öğrenciler	Görüşme		Araç
	Süre	Tarih	
Ö1	8.88dk	16/03/2020	Whatsapp
Ö2	10.10 dk	16/03/2020	Whatsapp
Ö3	12.17 dk	16/03/2020	Whatsapp
Ö4	7.44 dk	16/03/2020	Skype
Ö5	9.14 dk	16/03/2020	Whatsapp
Ö6	11.47 dk	16/03/2020	Whatsapp
Ö7	7.00 dk	16/03/2020	Whatsapp
Ö8	8.35 dk	17/03/2020	Skype
Ö9	10.15 dk	17/03/2020	Whatsapp
Ö10	12.38 dk	17/03/2020	Whatsapp
Ö11	8.51 dk	18/03/2020	Skype
Ö12	9.36 dk	18/03/2020	Whatsapp
Ö13	7.03 dk	18/03/2020	Whatsapp
Ö14	12.13 dk	18/03/2020	Whatsapp
Ö15	9.10 dk	18/03/2020	Whatsapp
Ö16	11.21 dk	18/03/2020	Whatsapp
Ö17	12.39 dk	19/03/2020	Whatsapp
Ö18	9.40 dk	19/03/2020	Whatsapp
Ö19	13.50 dk	19/03/2020	Skype
Ö20	7.09 dk	19/03/2020	Whatsapp

Tablo 3'te görüldüğü üzere, görüşmeler 16-19 Mart 2020 tarihlerinde yaklaşık 7 ile 13.50 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

3.6.4. Öğrenci Günlükleri

Araştırma kapsamında öğrenci günlükleri de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenci günlükleri öğrencilerin dünyasını keşfetmede araştırmacıya önemli bir pencere açabilir (Mills, 2014). Haftalık öğrenci günlükleriyle öğrencilere her hafta aynı soru setleri tekrar tekrar verilerek ve öğrencilerin o hafta uygulanan etkinlikler ile ilgili değerlendirmeleri istenilmiştir. Öğrenci günlüğünde, derste yapılan etkinlikler ile ilgili öğrencilerin etkinliklerden ne öğrendiklerini, ne hissettiklerini, etkinliklerle ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerini, etkinliklerin uygulanmasında yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik önerilerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Öğrenci günlüğündeki soru setinin kapsam geçerliğini sağlamak için Gazi, Dicle, İstanbul Medeniyet ve Süleyman Demirel Üniversitelerinde görev yapan altı öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyelerinden gelen dönütler neticesinde öğrenci günlüklerine son şekli verilmiştir.

Araştırmacı tarafından öğrenci günlükleri her haftanın sonunda öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin uygulanan etkinliklerle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrenci günlüklerinin veri toplama sürecine dâhil edilmesinin nedeni; uygulama esnasında gözden kaçırılacak noktaların da tespitini sağlamak ve verileri zenginleştirmektir. Böylece, duruma ilişkin daha kapsamlı ve daha net bir görüntünün ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Öğrenci günlüğü Ek 6'da sunulmuştur.

3.6.5. Araştırmacı Günlüğü

Araştırma kapsamında detaylı veri toplamak için araştırmacı günlüğü de kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü, uygulama esnasında araştırmacının uygulamaya yönelik gözlemlerini ve düşüncelerini kaydettiği defterler, dokümanlar olup yürütülen araştırma boyunca izlenen süreçte araştırmacının izlenimlerini kapsamaktadır. Araştırma sürecine gözlemlerin ve söylemlerin betimlenerek yazıya hale getirildikleri araştırma günlüklerinde gözlemler, analizler, diyagramlar, notlar, alıntılar, öğrenci söylemleri, değerlendirme puanları, görüşler ve izlenimler gibi çeşitli veriler bulunabilir (Johnson, 2015, s. 63). Glesne (2011) tarafından araştırmacı günlüğü, araştırma boyunca araştırmacının davranışlarının, hislerinin ve gözlemlerinin kaydedildiği öz yaşam öyküsel notların tutulduğu bir yer olarak tanımlamaktadır. Araştırmacı günlüğü; gözlem, analiz, çizim, kısa notlar, gerektiğinde doğrudan alıntılar, öğrenci görüşleri, araştırmacının kendi izlenim ve görüşleri gibi çeşitli verileri kapsamaktadır (Johnson, 2015, s. 63). Araştırmacı günlüğü sayesinde araştırma süresi boyunca araştırmanın uygulaması aşamasında yaşananlar, öğrencilerde gözlenecek değişimler, velilerle yapılan görüşmeler, veli toplantıları, karne gününde yaşananlar gibi sürece ait özel olduğu düşünülen her şey araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğüne not edilebilmektedir (Atay, 2007). Araştırmacı günlüğünde uygulanan etkinliklerle ilgili sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen önerilerde araştırmacı tarafından kaydedilmektedir. Özellikle öğrenci merkezli etkinliklerin uygulandığı öğretim tasarımlarında, etkinliklerin uygulanması aşamasında çeşitli problemler yaşanabilmektedir. Bu problemlerin tespit edilip diğer etkinliklerin uygulanmasını etkilememesi için araştırmacı günlüğü gibi veri toplama araçlarının işe koşulması önem arz etmektedir. Nitekim Aslan (2017) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında uygulamış olduğu disiplinlerarası öğretim programı tasarısında yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik geliştirmiş olduğu önerileri tespit edebilmek için araştırmacı günlüğünü kullanmıştır. Bu

araştırmada da, uygulanan etkinliklerde karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen önerileri ortaya koymak için araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü Ek 7 'de verilmiştir.

3.6.6. Efsanevi Karakterler ve Manilerle İlgili Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalarını Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada öğrencilerin efsanevi karakterler ve manilerle ilgili öğrencilerin yapmış oldukları üç boyutlu çalışmaları ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen *Dereceli Puanlama Anahtarı* (DPA) kullanılmıştır. DPA, öğrencilerin cevaplarını ve performanslarını belirlenen ölçütlere göre puanlamada kullanılacak bir kılavuздur (Turgut ve Baykul, 2019). Haladayna (1997) ise DPA'yı, gözlemlerimizi puanla tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracı şeklinde tanımlamıştır. Moskal'a (2000) göre, DPA öğrencilerin çalışmalarını veya ürünlerini analiz etmek için öğretmen rehberliğinde geliştirilmiş, tanımlanmış bir puanlama tasarımıdır ve konuların, etkinliklerin geniş bir aralıkta değerlendirilmesinde kullanılabilir. Alan yazın incelendiğinde, bütüncül ve analitik dereceli puanlama anahtarı olmak üzere iki farklı DPA'ya rastlanılmıştır. Bütüncül DPA'da *“ölçülen yetenek, beceri, ödev, öğelerine ya da kendi içinde ayrı ayrı ele alınmadan bir bütün olarak değerlendirilir. Burada öğretmen genel süreci ve ürünü bir bütün olarak değerlendirir”* (Yaşar, 2018, s.165). Analitik dereceli puanlama anahtarı, çok boyutlu olan ve performansın farklı bileşenlerinin olduğu durumlarda kullanılan DPA türüdür (Bıkmaz-Bilgen, 2019). Bu araştırmada analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Araştırmada, DPA'nın kullanılmasının gerekçeleri şunlardır:

1. Araştırma probleminin daha iyi açıklanacağı düşüncesi, efsanevi karakterler ve manilerle ilgili öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarındaki gelişimi ortaya çıkarması, elde edilecek verilerin geçerlik ve güvenilirliğini arttırması,
2. Alanyazında benzer şekilde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağının düşünülmesidir.

Geliştirilen analitik DPA Goodrich'in (2001) önerdiği basamaklar izlenerek hazırlanmıştır:

1. Performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin listelenmesi:

- *Üç boyutlu ifade etme becerisi:* Üç boyutlu varlıklar, boşlukta bir eni, boyu ve derinliği olan biçimlerdir. Bu biçimlere farklı açılardan bakılabilmektedir. Elimize bir ayakkabı veya küçük bir heykel tuttuğumuz vakit, iki formun farklı bakış açılarından eğrileri, girinti ve çıkıntıları görülebilmektedir (Özsoy ve Ayaydın, 2016, s. 131). Üç boyutluluk kavramı, görsel sanatlar eğitimi bağlamında ele alındığında bireyin eğitimi içerisinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bireyde bakarken doğru algılamayı geliştiren üç boyutlu ifade etme becerisi, bireyin içerisinde bulunduğu dünyayı doğru algılayarak kavramasında önemli bir adım niteliğindedir (Demir, 2009, s.55).
- *Çalışmanın Bütünlüğü:* Yılmaz (2005)'a göre bütünlük, sanat eserinin organik bütünlüğü ile alakalıdır. Sanat eserindeki kompozisyonu meydana getiren elemanların tümü arasındaki ilişkiler bütünlüğü oluşturur. Örneğin resimde kullanılan leke değerleri yüzey üzerinde rastgele dağıtılırsa, lekeler arasında bir kopukluk meydana gelir. Öteyandan hem koyu hem açık değerlere sahip lekeler izleyicinin gözünün takip edebileceği bağlantılar doğrultusunda devamlılığı sağlayacak bir biçimde yerleştirilmesi sanat eserinde bütünlüğü sağlayacaktır (s. 36). Yılmaz ve İnceağaç (2017)' a göre, bir sanat çalışmasında, çizgi, renk, leke ve biçim gibi görsel sanat unsurlarının yüzeyde gelişi güzel dağılması, çalışmada düzensizlik, dengesizlik, bütünlükten yoksunluk ve kargaşa yaratmaktadır (s. 17). Bir tasarımın iyi olabilmesi için bütünlük ilkesi çok önemlidir. Bir tasarımın bitmesi o tasarımın bütünlük ilkesine ulaşması ile mümkün olabilmektedir. Bir tasarımda bütünlük ilkesine ulaşılmadığı vakit, o tasarım izleyicide bitmemişlik hissi uyandırır ve görsel olarak bir eksiklik vermekten kurtulamaz. Bütün tasarım unsurları ancak bir bütünlük oluşturacak şekilde bir araya geldiği takdirde, etkili bir tasarım oluşturabilmektedirler. Bu durum da, tasarım ilkeleri içerisinde bütünlük ilkesinin önemini gözler önüne sermektedir (Özsoy ve Ayaydın, 2016, s. 224).
- *Doku İfadesi-Doku Oluşturma (Doku Zenginliği):* Doğadaki bütün nesnelerde bulunan doku, görmediğimiz halde elimizle dokunduğumuzda bize dokunduğumuz nesne hakkında bilgi veren en önemli özelliktir. Doğadaki varlıklara dokunduğumuz vakit algıladığımız dokulara “ gerçek doku” denirken, dokunma duyumuzla hissedemediğimiz ancak gözlerimizle hissettiğimiz dokulara ise “ görsel doku” adı verilir. Bir koyunun yünlerinin kıvrımlı çizgiler ile ifade edilmesi görsel dokuya

örnek olarak verilebilir (Yılmaz, 2005, s.34). Doku görsel sanatların bütün alanlarında çok önemli bir kavram olarak birlikte özellikle üç boyutlu çalışmalarda bir cazibe merkezi niteliğindedir (Özsoy ve Ayaydın, 2016, s.48).

- *Ayrıntılara Yer Verme:* Ayrıntılara yer verme kişinin, görsel algı düzeyine göre nesnelerin ayrıntılarını ve özelliklerini yakalayıp bu detayları görsel çalışmalarında ifade etme yeteneğidir. Benzer biçimde, tamamıyla kişinin hayal dünyasından kaynaklanan çalışmalarda renk, çizgi, somut veyahut somut her türdeki biçim ifadelerinde yaratıcı detaylar kullanabilmesidir (Yılmaz ve İnceağaç, 2017, s.8).
- *Efsanevi Karakterlerden ve Manilerden Esinlenme Durumu:* Yılmaz (2009)’a göre görsel sanatlar dersinin en önemli sorunlarından biri, öğrencilerin yapacakları çalışmalar konusunda “serbest” bırakılmasıdır. Bundan dolayı öğretmen, dersin kazanımlarını kazandırmak, öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçirecek ve onların farklı bakış açılarıyla bakabilmelerini sağlayacak farklı konular verebilmelidir. Görsel sanatlarda hem motivasyonu artırmada hem de konunun belirlenmesinde, farklı disiplin alanlarından yararlanılması gerekmektedir. Bu derste öğrencilerin çalışmalarına kaynaklık edebilecek en önemli disiplin alanlarından biri de kuşkusuz edebiyat alanıdır. Efsane ve mani gibi her türlü yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinden görsel sanatlar derslerinde sıkça yararlanma yoluna gidilmelidir (Yılmaz, 2009).
- *Yaratıcı İfade:* Oldukça önemli bir eğitimci ve araştırmacı olan Vernor (1977) yaratıcılığı “ İnsanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel ve teknolojik değerleri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesidir.” Şeklinde tanımlamıştır (Yolcu, 2009, s.177). Yılmaz ve İnceağaç (2017, s.8) ise yaratıcı ifadeyi, bir konuya farklı yaklaşarak ele alma, farklı düşünebilme ve mevcut konuyu özgün bir biçimde ifade edebilme durumu olarak değerlendirmişlerdir.
- *Kompozisyon ve Denge:* Tasarım elemanları belirli ilkeler doğrultusunda bir araya gelerek kompozisyonu oluşturmaktadırlar. Bu ilkelere kompozisyonun veya sanatın ilkeleri denilmektedir. Bu ilkeler arasında dengenin önemi oldukça büyüktür. Denge, doğanın bir ilkesi olup görsel sanatlarda kullanılması zorunludur. Denge ilkesi “simetrik denge” ve “asimetrik denge” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Simetrik dengede karşılıklı denge yani simetri varken, asimetrik dengede ise birbirinin aynısı

olmayan iki unsurun serbest bir yerleştirmeyle bir araya getirildiği dengedir. Örneğin 1 kilogram pamuk bir kilogram demir ile dengeli olmasına rağmen doku renk ve biçim olarak birbirlerinden farklıdır. Bu bilgilerden yola çıkılarak denge, karşıt iki gücün denk gelmesinden doğan durum olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2005, s. 36). Sanat dahil olmak üzere doğada bulunan bütün kanunların temelinde denge bulunmaktadır. Sanatsal bir tasarımın dengesi, plastik eseri ortaya koyan zıtlıkların oluşturduğu bir bütündür (Yolcu, 2009, s. 34). Görsel dengesi sağlanmış tasarım, kararlı bir tasarımdır. Yani bu tasarımın, gözü rahatlattığı, bütünlük sağladığı, bitmiş hissi verdiği ve kararlı bir tasarım olduğu söylenebilir (Özsoy ve Ayaydın, 2016, s. 188-189).

2.Puanlama stratejisi olarak hangi DPA türünün kullanılacağına karar verilmesi: DPA'nın türüne karar verilirken değerlendirmenin amacı göz önünde bulundurulmuştur. Bu araştırmada öğrencilere her hafta efsanevi karakterler ve manilerle ilgili üç boyutlu çalışmalar yaptırılmıştır. Öğrenciler tarafından yapılan bu üç boyutlu çalışmaların değerlendirilmesi için analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2009) analitik DPA'nın bütünsel DPA'ya göre daha objektif sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle bu araştırmada da analitik DPA tercih edilmiştir.

3.Performans düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlarının yapılması: Bu aşamada, performans düzeyleri en yetkinden en zayıfa doğru belirlenip puanlanmıştır. Performans düzeyleri belirlenirken göreceli ifadelerden olabildiğince kaçınılmıştır. DPA geliştirme aşamasında, puanlamanın nasıl olacağına karar verilirken Rubba ve Harkness (1996), Liang, Chen, Kaya, Adams, Macklin ve Ebenezer (2006) ile Griffard, Mosleh ve Kubba (2012) tarafından önerilen 0, 1, 2, 3 puanlama şekli kullanılmıştır. Bu puanlama şekli, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olmasından dolayı seçilmiştir. Geliştirilen efsanevi karakterler ve manilerle ilgili üç boyutlu çalışmalar dereceli puanlama anahtarı, "Çok iyi (3 puan)", "Kabul edilebilir (2 puan)", "Geliştirilmeli (1 puan)" ve "Başlangıç düzeyinde (0)" puan şeklinde hazırlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarında değerlendirmenin daha doğru ve açık olması için her basamak için ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Örneğin dereceli puanlama anahtarının üç boyutlu ifade etme becerisi boyutu ile ilgili "Çalışma üç boyutlu olarak çok iyi ifade edilmiştir." 3 puan, "Çalışma üç boyutlu olarak kısmen ifade edilmiştir." 2 puan, "Çalışma üç boyutlu olarak yeteri kadar ifade

edilememiştir." 1 puan ve "*Çalışma üç boyutlu olarak ifade edilmemiştir."* 0 puan şeklinde ifade edilmiştir.

4. *Uzman Görüşünün Alınması:* DPA araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra Gazi, Dicle, Başkent, Kastamonu, Medeniyet ve Süleyman Demirel Üniversitelerinde görev yapan on öğretim elemanına sunulmuştur. Öğretim elemanlarının üçü profesör, biri doçent, dördü doktor öğretim üyesi, biri öğretim görevlisi ve biri de araştırma görevlisidir. Uzmanların altısı kadın ve dördü erkektir. Uzmanlar belirlenirken dereceli puanlama anahtarı ile ilgili çalışmalarının olmasına ve görsel sanatlar eğitimi alanında çalışmış olmalarına dikkat edilmiştir. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarının öncelikle kapsam geçerliğine bakılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı, bu 10 uzmana gönderilerek dereceli puanlama anahtarındaki ölçütler ve performans düzeyleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Dereceli puanlama anahtarına yönelik uzman görüşleri belirlenirken dereceli puanlama anahtarındaki ölçütlerin ve performans düzeylerinin uygunluğu ile ilgili olarak “*uygun değil (1 puan), kısmen uygun (2 puan), uygundur (3 puan)*” şeklinde derecelendirilmiştir. Uzmanların görüşlerine yönelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliliğini belirlemek için kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. KGO değeri, bir maddenin ölçeğe ya da dereceli puanlama anahtarında olup olmamasına yönelik kapsam geçerliği ile ilgili bir istatistiktir (Lawshe, 1975). KGİ ise “tanımlanmış bir iş performans alanının fonksiyon kapasitesi ile üzerinde inceleme yapılan testte gözlemlenen performans arasında fark edilen örtüşmenin boyutlarını temsil eder” (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018, s. 256). Lawshe (1975) kapsam geçerlik oranının hesaplanması için aşağıdaki formüllerin kullanabileceğini belirtmiştir.

$$\begin{aligned} \bullet \quad KGO &= \frac{N_u - N/2}{N/2} \quad \text{ya da} \quad KGO = \frac{N_u - 1}{N/2} \end{aligned}$$

Yukarıda yer alan formülde “Nu” dereceli puanlama anahtarında uygundur seçeneğini işaretleyenleri, “N” ise tüm uzmanların sayısını ifade etmektedir. Kapsam geçerlik indeksi ise kapsam geçerlik oranlarının aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmaktadır (Lawshe, 1975). Kapsam geçerlik oranı ile ilgili kritik değerler bulunmaktadır. On uzmanın değerlendirmiş olduğu bir maddenin kritik değeri .62’dir (Ayre ve Scally, 2014). KGİ’de ise on uzmanın değerlendirdiği bir ölçeğin ya da dereceli puanlama anahtarının kritik değeri .80’dir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Tablo 4’te geliştirilen dereceli puanlama

anahtarına ait kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4

Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Kapsam Geçerlik Oranına Ve Kapsam Geçerlik İndeksine İlişkin Sonuçlar

DPA Boyutları	UZMANLAR										To pla m	KG	
	1. Uz man	2. Uz man	3. Uz man	4. Uz man	5. Uz man	6. Uz man	7. Uz man	8. Uz man	9. Uz ma n	10. Uz man		K G O	K G İ
Üç boyutlu ifade etme becerisi	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1.00	
Çalışmanın bütünlüğü	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1.00	
Doku ifadesi-Doku oluşturma	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	.80	
Ayrıntılara yer verme	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	.80	.91
Efsanevi karakterlerden ve manilerden esinlenme durumu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	.80	
Kompozisyon ve Denge	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1.00	
Yaratıcı İfade	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1.00	
TOPLAM													

1 puan uygun değil, 2 puan kısmen uygun, 3 puan uygundur

Tablo 1 incelendiğinde, hazırlanan dereceli puanlama anahtarının KGO değerlerinin .80 ile 1.00 arasında değiştiği ve KGİ değerinin .91 olduğu görülmektedir. Bu değerlere dayalı olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir (Ayre ve Scally, 2014; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

Değerlendirmeciler arasındaki puanlama ilişkisini belirlemek için Pearson korelasyon analizi ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Aslan (2017) tarafından yapılan tez araştırmasında, geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir. Bu çalışmada da geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir. Değerlendirmeciler arası uyumu belirleyebilmek için Kendall uyum katsayısı kullanılmıştır. Kendall uygunluk katsayısı, sıralıyıcı ölçekle ölçülen k kadar değişken arasındaki ilişkinin derecesinin belirlenmesinde kullanılan bir istatistiksel ölçüdür

(Uzgören, 2012). Kendall'ın uyum katsayısı değerlendirmeciler arasındaki uyumun ölçülmesinde kullanılır (Legendre, 2005). Karagöz (2019) tarafından Kendall uyum katsayısının belirlenebilmesi için verilerin en az 3 farklı değerlendirici tarafından değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmada da 27 öğrenci tarafından yapılan üç boyutlu çalışmalar eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında görev yapan bir doktor öğretim üyesine, resim iş eğitimi ana bilim dalında doktora yapan iki öğretim görevlisine sunulmuş ve ayrı ayrı yapılan çalışmaların değerlendirilmesi sağlanmıştır. Araştırma kapsamında bu üç değerlendircinin öğrencilerin çalışmalarına vermiş oldukları puanlara dayalı olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarının boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizine, güvenilirliği belirlemek için Cronbach Alpha katsayısına ve puanlayıcılar arasında uyumu belirlemek için Kendall uyum katsayısına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Puanlayıcılar Arası Korelasyon, Kendall Uyum Testi Ve Güvenirlik Sonuçları

Boyutlar	Uygulamalar Arası Korelasyonlar (N=27)						Cronbach Alpha	Kendall Uyum Testi (w)	
	P1-P2		P1-P3		P2-P3				
	r	p	r	p	r	p			
Üç boyutlu ifade etme becerisi	1.00	.00**	.41	.00*	.41	.00*	.81	.89	.00*
Çalışmanın bütünlüğü	.95	.00**	.41	.00*	.45	.00*			
Doku ifadesi-Doku oluşturma (Doku zenginliği)	.90	.00**	.44	.00*	.41	.00*			
Ayrıntılara yer verme	.84	.00**	.61	.00**	.70	.00**			
Efsanevi karakterlerden ve manilerden esinlenme durumu	.91	.00**	.53	.00**	.65	.00**			
Yaratıcı ifade	.96	.00**	.65	.00**	.69	.00**			
Kompozisyon ve denge	1.00	.00**	.43	.00*	.43	.00*			

* p< .05, **p<.001 P1: Puanlayıcı 1, P2: Puanlayıcı 2, P3: Puanlayıcı 3.

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, dereceli puanlama anahtarının üç boyutlu ifade etme becerisi alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=1.00$; $p< .001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.41$; $p< .05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.41$; $p< .05$) *orta* düzeyde; çalışmanın bütünlüğü alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.95$; $p< .001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.41$; $p< .05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.45$; $p< .05$) *orta* düzeyde; doku ifadesi-

doku oluşturma (doku zenginliği) alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.90$; $p<.001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.44$; $p<.05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.41$; $p<.05$) *orta* düzeyde; ayrıntılara yer verme alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.84$; $p<.001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.61$; $p<.001$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.74$; $p<.001$) *yüksek* düzeyde; efsanevi karakterlerden ve manilerden esinlenme durumu alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.91$; $p<.001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.53$; $p<.001$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.61$; $p<.001$) *orta* düzeyde; yaratıcı ifade alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=.96$; $p<.001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.65$; $p<.001$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.69$; $p<.001$) *orta* düzeyde; kompozisyon ve denge alt boyutunda P1-P2 arasında ($r=1.00$; $p<.001$) *yüksek* düzeyde, P1-P3 arasında ($r=.43$; $p<.05$) *orta* düzeyde ve P2-P3 arasında ($r=.43$; $p<.05$) *orta* (Tuna, 2016) düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmada puanlayıcıların öğrencilerin çalışmalarına vermiş oldukları puanlar arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkinin olması boyutların birbirleriyle ilişkisinin uygun olduğunu göstermektedir. Tabloda efsanevi karakterler ve manilerle ilgili öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarını değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarının Cronbach Alpha katsayısı .81 olduğu görülmektedir. Frankel, Wallen ve Hyun (2014)'a göre Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üstü olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu referansa dayalı olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenilir olduğu söylenebilir. Tablo 2'de efsanevi karakterler ve manilerle ilgili öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarını değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarını puanlayan üç puanlayıcı arasında Kendall uyum testi ($w=.89$, $p<.05$) sonucu yüksek çıkmıştır. Can (2019) tarafından Kendall uyum testi sonucu ne kadar 1'e yakın çıkarsa puanlayıcılar arasında uyumun o kadar iyi olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak puanlayıcılar arasında oldukça iyi bir uyumun olduğu ileri sürülebilir. Efsanevi Karakterler ve Manilerle İlgili Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalarını Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Ek 8'de sunulmuştur.

3.7. Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları İle İlişkisi

Araştırma amacı ve soruları temel alınarak çalışma kapsamında veri toplama araçları kullanılmıştır. Aynı veri toplama araçları farklı araştırma sorularına cevap bulmak için kullanılmıştır. Tablo 6'da araştırma soruları ve veri toplama araçlarının ilişkisi sunulmuştur.

Tablo 6

Araştırma Soruları İle Veri Toplama Araçları Arasındaki İlişki

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
1. Edebiyat ürünlerinden hareketle yapılan üç boyutlu çalışmaların öntest uygulama ile son test uygulamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını,	Dereceli Puanlama Anahtarı Öğrenci Çalışmaları
2. Edebiyat ürünleri beşinci sınıf öğrencilerinin üç boyutlu ifade etme becerilerinin geliştirilmesine nasıl katkı sağladığını,	Dereceli Puanlama Anahtarı
3. Araştırmanın uygulama aşamasında, öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bu sorunlara yönelik olası çözüm yollarının neler olduğunu,	Araştırmacı Günlükleri Öğrenci Günlükleri Görüşme
4. Edebiyat ürünlerinden hareketle yapılan üç boyutlu çalışmalar beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya koymaktır.	Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yürütülmüştür. Araştırma 27/Aralık/2019-13/Mart/2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütülebilmesi için Diyarbakır ili Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. İzinler EK 1'de verilmiştir. Efsanevi karakterler ve manilere yönelik hazırlanan seramik çalışmalarına yönelik ders planları okul yönetimince görsel sanatlar dersi kapsamında öğrencileri geliştirmek adına uygulanan "Okul Sonrası Etkinlik (After School)" çalışmaları kapsamında iki ders saati olarak yürütülmüştür. Bu şekilde öğrencilerin üç boyutlu ifade becerileri ve görsel sanatlar dersine yönelik tutumları geliştirilmiştir. Araştırma uygulanmadan önce Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul kararı alınmıştır (Ek 9; Tarih:09.12.2019 Sayı: E. 1555997. 02).

3.9. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde nitel ve nicel veri analizleri kullanılmıştır. Şekil 8'de verilerin analizi gösterilmiştir.



Şekil 6. Verilerin analizi

Şekil 8'de görüldüğü üzere nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizleri; nicel verilerin analizinde betimsel istatistik ile bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır.

3.9.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi keşifsel bir süreçtir. Bu süreçte, araştırmacı verileri düzenler, tasnif eder, sentezler, örüntüler çıkarır, kavramlara ulaşır ve bulguları raporlaştırır (Gürbüz ve Şahin, 2015, s. 399). Merriam'a (2009) göre nitel veri analizi, verinin anlamını dışa aktarma, insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir. Nitel veri analizi, eldeki verilerin temel bileşenlerini, karakterisitik unsurlarını ve en önemlisi ana yapısını ortaya çıkaran belli bir mantık çerçevesinde titizlikle yürütülen veri çözümleme süreci olarak tanımlanabilir (Day, 2005; Aktaran, Cansoy ve Türkoğlu, 2019). Nitel verileri analiz yapan araştırmacının amacı, topladığı verilerden bilgiyi keşfetmek ve bu verilerden anlam ortaya çıkarmaktır (Özdemir, 2010). Nitel araştırmada birden çok nitel veri araçlarından veriler toplanabilmektedir. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, ses kaydı, video kaydı, günlükler vb. gibi veri toplama araçlarından veriler toplanarak birden çok analiz gerçekleştirilebilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Gürbüz ve Şahin (2015, s. 401) tarafından nitel veri analizinin ortak özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- ✓ Veri toplama süreci ve kayıt işlemi,
- ✓ Verinin çeşitli kavramlara tasnifi ve kategorilere ayrışması,
- ✓ Kavramlar veya kategoriler arasında bağlantılar kurulması,
- ✓ Açıklamalar ve yorumlar yapılması,
- ✓ Araştırmanın raporlaştırılması.

Araştırma kapsamında nitel veri analizi süreci Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Nitel veri analizi süreci. Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.

Araştırma kapsamında nitel veri analiz süreci Şekil 9'da görüldüğü gibi yürütülmüştür. Araştırmada ilk olarak öğrenci görüşmelerinden, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden var ise veri azaltmasına gidilmiştir. Nitel araştırmalarda veriler toplanırken, bazen araştırmanın amacı ve alt amaçları dışında da ilgisiz veriler elde edilebilmektedir. Bu nedenle, analizlere geçilmeden önce bu verilerin çıkarılması gerekmektedir. Araştırma kapsamında toplanan öğrenci görüşme formlarına Ö1, Ö2 gibi, araştırmacı günlüklerine haftalara dayalı olarak AG1, AG2 gibi ve öğrenci günlüklerine ÖG1, ÖG2 isimler verilmiştir. Daha sonra bu veri toplama araçları analiz edilerek temalar ve bu temalardan yola çıkarak örüntüler oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmış ve açıklanmıştır. Son olarak da, elde edilen veriler raporlaştırılmıştır.

Araştırmacı, araştırmasına başladığı ilk günden itibaren bir taraftan verisini toplarken, diğer taraftan bu verilerin kendisine ne ifade ettiği, araştırma konusu ile ilgili neleri açıkladığını anlamaya çalışır ki bu da verinin analizinin başlaması anlamına gelir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s. 133-134). Alanyazında sıklıkla geçen nitel veri analiz

yöntemleri şunlardır: İçerik analizi, betimsel analiz, söylem analizi, yerleşik ve sabit karşılaştırma analizi, fenomenolojik analiz ve etnometolojidir (Seggeie ve Yıldırım, 2015, s. 30). Araştırmacının araştırma desenine uygun nitel veri analizi seçmesi gerekir. Bu araştırmada da, eylem araştırması çerçevesinde kullanılan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre betimsel analiz, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır. Betimsel analiz gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2009, s. 75). Betimsel analiz en basit düzeyde gerçekleştirilen, verilerin herhangi bir değişime uğramadan sergilendiği ve betimlendiği bir analiz türüdür (Cansoy ve Türkoğlu, 2019). Araştırma kapsamında öğrenci ve araştırmacı günlükleri betimsel analize dayalı olarak analiz edilmiştir. Öğrenci ve araştırmacı günlüklerindeki soru setleri temele alınarak kodlamalar yapılmış ve bu kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2018, s. 224) betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar:

1. Betimsel Analiz için Bir Çerçeve Oluşturma: Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme/gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu araştırmada da, araştırmacı ve öğrenci günlüklerindeki soru setlerine dayalı olarak çerçeve oluşturulmuştur.
2. Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Araştırmada, daha önceden belirlenen çerçeveye göre elde edilen veriler okunup düzenlenmiştir. Bu aşamada, verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesi söz konusudur. Bu araştırmada, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiş, belirlenen çerçeveye uygun olmayan veriler dışarı da bırakılmıştır.
3. Bulguların Tanımlanması: Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Araştırmanın bulguları bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca bu aşamada, veriler kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tanımlardan kaçınılmasına dikkat edilmelidir. Araştırmacı tarafından veriler kolay ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmış ve gereksiz tekrarlardan olabildiğince kaçınılmıştır.

4. Bulguların Yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, anlamlandırılması ve ilişkilendirilmesi bu aşamada yapılır. Bu araştırmada da, elde edilen bulgular açıklanmış, anlamlandırılmış ve temalarla ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

İçerik analizi, özellikle sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma yöntemi ve bu yöntemeye uygun olarak kullanılan bir araştırma tekniğidir (Kızıltepe, 2015, s. 253). İçerik analizi, geniş bir metne dayalı veriyi tanımlamaya ve bu veriden anlam çıkarmaya çalışan analitik bir metottur (Given, 2008; Krippendorff, 2004). İçerik analizi; bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2015, s. 253). Ekiz (2009, s. 77) ise içerik analizini "*herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmi ve kişisel belge, gazete vb.) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşidi*" olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada içerik analizi türlerinden tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Tümevarımcı içerik analizinde, öncelikle araştırma kapsamında toplanan nitel veriler kodlanır. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılır (Cansoy ve Türkoğlu, 2019). Bu araştırmada da öncelikle öğrenci görüşleri kodlanılmış, daha sonra da bu kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2018, s. 228-239) içerik analizi dört aşamadan oluşur. Bunlar:

1. Verilerin Kodlanması: Strauss ve Corbin'e (1990) ve Saillard-Kuş'a (2009) göre nitel veri analizi sürecinin esasını kodlama oluşturmaktadır. Karasar (2012) tarafından kodlama, verilerin amaca uygun biçimde, daha yalın sembollerle ifade edilmesi şeklinde tanımlanmıştır (s., 202). Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden bahsetmektedir. Bunlar; daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır. Bu araştırmada verilerden çıkan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Creswell ve Creswell-Baez (2020) tarafından görüşmecilerin kendi görüşlerinden yola çıkarak doğal kodlamanın yapılması önerilmektedir. Bu araştırmada da doğal kodlama yapılarak öğrencilerin görüşmelerde kullandıkları kelimeler kod olarak belirlenmiştir. Aşağıda belirtilen Tablo 7'de yapılan görüşmelerde elde edilen ham veriler ve kodlar verilmiştir.

Tablo 7

Öğrenci Görüşmelerine Ait Veriler Ve Kod Örnekleri

Kod Örnekler	Ham Veriler
Arkadaşının olması	"Çalışma çok eğlenceliydi. Ama bizim apartmanda oturan arkadaşım Yaren de katılsaydı çalışma daha çok eğlenceli olurdu bence. Çünkü Yaren benim en çok sevdiğim arkadaşım. Onunla yaptığım her şey çok daha eğlenceli oluyor."

Tablo 10'da belirtilen kodlara ulaşılmasında yukarıda belirtilen doğal kodlama tercih edilmiştir. Öğrencilerin kendi görüşlerinde kullanmış oldukları kelime ve kavramlar doğal kod olarak belirlenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin yapılan etkinliklere ilişkin algıları, görüşleri ve düşünceleri kendi ifadeleri ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2. Temaların Oluşturulması: Kodlama işleminin ardından, her bir araştırma sorusuna yönelik elde edilen kodların ortak yönleri bir araya getirilmiş ve bu kodları bir araya toplayan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Tablo 8'de velilerin ve öğrencilerin uygulanan etkinliklere yönelik görüşlerine ait ham veri metinlerinden elde edilen kodlara ve kodları bir araya getiren tema örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 8

Tema ve Kod Örnekleri

Temalar	Kodlar
• Şahmeran	• Hikayesi çok etkileyici • İlk defa duyduğum için • Güzel bir kız olduğu için

Öğrenci görüşme formunda, öğrencilere hangi efsanevi karakterleri ve neden bu efsanevi karakterleri sevdiklerine yönelik sorular sorulmuştur. Görüşme neticesinde öğrenciler, Şahmeran'ı sevdikleri ve bunun nedeni olarak da hikayesinin etkileyici olması, ilk defa duyulması ve güzel bir kız olması gibi nedenlerden dolayı sevdiklerini belirtmişlerdir. İçerik analizi keşifsel bir süreçtir. Burada da, öğrencilerin hangi efsanevi karakterleri sevdikleri ve nedenlerinin ne olduğu yapılan görüşmeler neticesinde keşfedilmiştir. Tablo 11'de öğrenci görüldüğü gibi öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplara dayalı olarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar ortak özellikleri doğrultusunda birbirleriyle ilişkilendirilerek temalara ulaşılmıştır.

3. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması: Kodlamalar ve temalar oluştuktan sonra verilerin düzenlenmesi işlemine geçilir. Araştırmacı verileri bir düzen içerisinde sunabileceği bir sistem oluşturur. Böylece belirli olguların tanımlanması ve yorumlanmasına olanak sağlanır. Bu aşamada amaç, araştırmanın anlaşılabilirliğini arttıracak daha yalın bir şekilde sunum yapmaktır (Cansoy ve Türkoğlu, 2019, s. 154). Bu araştırmada da kodlar ve temalar Nvivo 11 programı analiz edilerek şekillerle düzenlenmiş ve bu şekilde analizlerin anlaşılabilirliği sağlanılmaya çalışılmıştır.

4. Bulguların Yorumlanması: Nitel araştırmalarda bulguların yorumlanması önemli bir süreçtir. Yorumlama daha çok iç görüye ve sezgiye dayanır. Yorumlama sürecinde, araştırmacılar bulgulara dayalı olarak olup bitenleri daha büyük ve genel anlam çerçevesinde açıklarlar (Creswell, 2007). Bu araştırmada, araştırmacı etkinlikleri bizzat yürütmüştür. Bu şekilde elde edilen bulguların yorumlanmasında daha iyi sezgiye ve iç görüye sahip olduğu söylenebilir. Zira süreç içerisinde öğrencileri gözlemlemiştir. Bu bakımdan elde edilen bulguları daha büyük ve genel anlam çerçevesinde yorumlamaya ve açıklamaya çalışmıştır.

Araştırmacının düşünmesi gereken bir diğer husus da, veri analizini elle mi bilgisayar programı kullanarak mı yapacağıdır. Araştırmacının bu kararında; kişiliği, bilgi birikimi ve becerileri etkili olur (Seggeie ve Yıldırım, 2015, s. 31). Son yıllarda nitel araştırmalarda kullanılan bilgisayar yazılımları Maxqda, Nvivo, QDA, Minner ve Atlas Ti'dir (Johnson ve Christensen, 2012). Bu yazılımlardan en çok kullanılanlarından biri olan QSR International'ın Nvivo isimli yazılımı, araştırmacıların çeşitli mecralardan, toplanmış word belgesi, pdf, ses dosyası vb. biçimlerde saklanmakta olan nitel verilerin kodlanması, modellenmesi, gruplanması ve grafiklendirilmesi gibi işlemlerini gerçekleştirerek analiz sürecini gerçekleştirir (Tıkaç, 2015, s. 362). Nvivo, son derece esnek bir şekilde programlanmıştır. Nvivo araştırmacılara, veriler üzerinde ve arasında not alma nodlar ile notlar arası bağlantı kurma imkânı vermektedir (Tıkaç, 2015, s. 365). Ayrıca Nvivo yazılımı sayesinde, araştırmanın unsurları zaman içerisinde değişirse, gerekirse veriyi yeniden şekillendirebilir, tekrar tanımlayabilir, veri üzerinde düzeltme yapabilir ve çalışmaya yeni bir çerçeve oluşturabilir (Jackson ve Bazeley 2020, s. 47). Nvivo ile yapılan analizlerde ayrıca kodlanmış verilerin görsel modellemeleri, grafikte sunumu ve şemalarla temsili de gerçekleştirilebilmektedir (Tıkaç, 2015, s. 365). Bunun da, verileri daha anlaşılır

kıldığı söylenebilir. Bu araştırmada da, Nvivo 11 programı ile veriler analiz edilmiş ve şekillerle sunulmuştur.

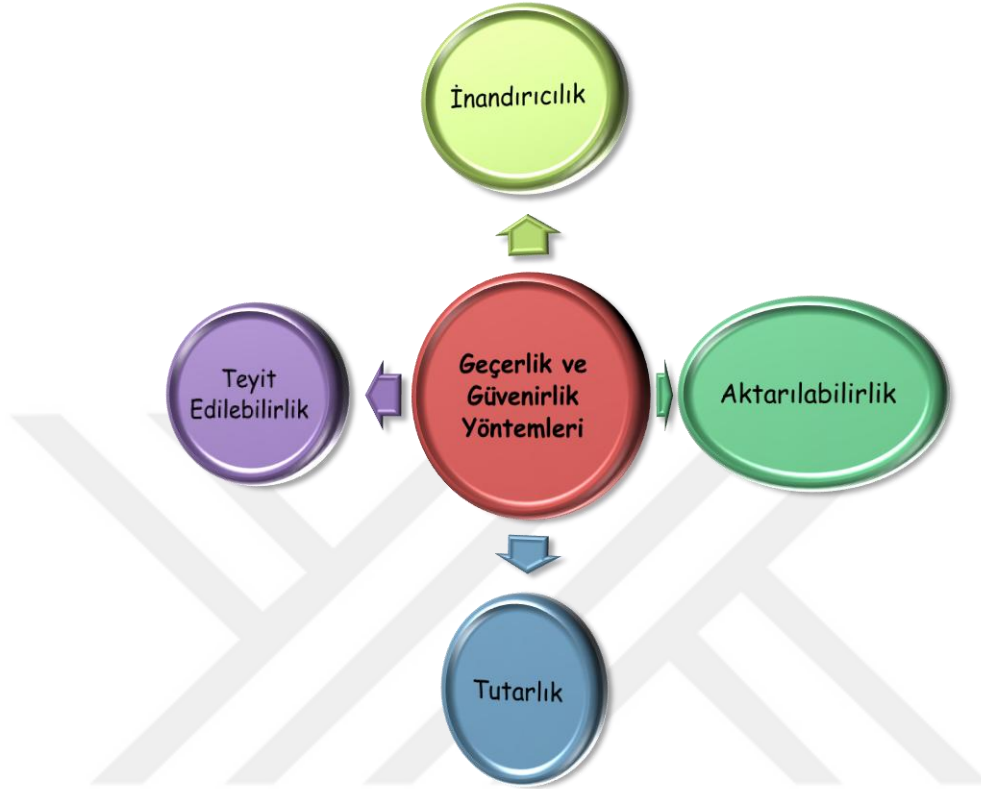
3.9.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi incelenmiştir. Can (2019) katılımcı sayısının 30 ve altında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Shapiro-Wilk testinin incelenmesi gerektiğini önermektedir. Bu araştırmada da katılımcıların sayısı 20 olduğu için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizler neticesinde ön test (Shapiro-Wilk:.904, $p>.05$) ve son test (Shapiro-Wilk:.943, $p>.05$) puanlarının normal dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda araştırmada parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testini uygulayabilmek için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bunlar; ortalaması kıyaslanacak verilerin normal dağılım sergilemesi ve bağımlı değişkene ait ölçeklerin en az eşit aralık ölçeğinde olmasıdır (Kilmen, 2020; Pallant, 2005; Seçer, 2015; Yaratın, 2017). Yukarıda da belirtildiği üzere verilerin normal dağılım sergilendiği tespit edilmiştir. Ölçek beşli likert şeklinde hazırlanan tutum ölçeğidir. Bu bakımdan eşit aralıklı bir ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bu bakımdan araştırma kapsamında bağımlı örneklem t-testinin temel varsayımlarının karşılandığı söylenebilir. Araştırma kapsamında betimsel istatistikte kullanılmıştır. Araştırmada etki büyüklüğü de incelenmiş ve ilgili tabloda sunulmuştur. Green ve Salkind (2014) bağımlı örneklem t-testinde etki büyüklüğünü (d değerini) .02 ve altını küçük .05 ile .08 arasını orta ve .08 ve üstünü yüksek etki büyüklüğü olarak ifade etmiştir. Verilerin analizinde ters maddeler çevrilerek analizler yapılmıştır.

3.10. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları nicel araştırmalardan oldukça farklıdır. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırma modelinde geçerlik ve güvenirlikten ziyade inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ile ilgili stratejilerin işe koşulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da inandırıcılık, aktarılabirlik,

tutarlılık ve teyit edilebilirlik ile ilgili stratejiler işe koşularak araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenirlik sağlanılmaya çalışılmıştır.



Şekil 8.Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik yöntemleri

1. *İnandırıcılık*: Johnson ve Christensen (2012), nitel araştırmanın raporlaştırılmasında katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgilerin verilmesinin, nitel araştırmanın inandırıcılığını arttıracaklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada da, katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgiler verilerek, araştırmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttırmak için araştırmacının katılımcılarla uzun süreli etkileşimde olması, derin ve odaklı verilerin toplanması da gerekmektedir (Sığrı, 2018). Bu araştırmada da araştırmacı bizzat çalışmayı yürüterek katılımcılarla etkileşimde olmuştur. Aynı şekilde derin ve araştırmanın problem durumuna uygun olarak verileri toplamıştır. Merriam (2009) inandırıcılığı sağlayabilmek için, araştırmanın bir uzmana sunulmasını önermiştir. Bu araştırmada da, inandırıcılığı sağlayabilmek için araştırma Gazi, Dicle ve Süleyman Demirel Üniversiteleri, Eğitim Fakültelerinde görev yapan ve nitel araştırma deneyimine sahip beş öğretim üyesine sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda araştırmada düzenlemeler yapılmıştır. Nitel çalışmalarda inandırıcılığı arttırmada kullanılan

yöntemlerden birisi de çeşitlemedir. Çeşitleme, araştırmacıların birden fazla ve değişik kaynaklardan elde ettikleri bilgileri kendi çalışmalarında temalar veya kategoriler oluşturmada ortak noktayı bulmak için kullanmış oldukları geçerlilik sürecidir (Creswell ve Poth, 2017). Bu araştırmada da; dereceli puanlama anahtarı, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği gibi farklı veri toplama araçları uygulanarak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Bu şekilde araştırmanın inandırıcılığı sağlanılmaya çalışılmıştır.

2. Aktarılabilirlik: Araştırma sonuçları benzer durumlara ve olaylara aktarılabiliriyorsa nitel araştırmalarda dış geçerliliğin olduğundan söz edilebilir (Sığrı, 2018). Araştırma sonuçlarının aktarılabilir olması için araştırmanın yapıldığı yer, katılımcılar ve çalışma ile ilgili zengin, detaylı ve doğru bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Böylelikle çalışma raporunu okuyan kişiler bu sonuçların kendi ortamlarına uygun ve benzer olup olmadığı ile ilgili fikir sahibi olabilirler (Güler, Halıcioğlu ve Taşkın, 2013). Bu araştırmada da, araştırmanın yapıldığı yer, katılımcılar ve araştırma ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Bu şekilde araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği sağlamak için amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması gerekmektedir (Sığrı, 2018). Bu araştırmada da katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği sağlamanın diğer bir yolu da katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmasıdır (Clark ve Creswell, 2015). Bu araştırmada da görüşmelerden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntı yapılarak araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Tutarlılık: Nitel araştırmalarda tutarlılığı sağlamak için verilerin analizinde farklı araştırmacılar/uzmanlardan teyit alınmalıdır. Böylece sonuçların araştırmacının kendi görüşünden ziyade elde edilen verilere dayandığı teyit edilebilir (Sığrı, 2018). Bu araştırmada da, araştırmacı verilerin analizinde Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan bir öğretim üyesine sunmuş ve verilerin analizi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu şekilde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda tutarlılığı sağlayabilmek için kullanılan stratejilerden birisi de kodlamalarda uzmanların görüş birliğinin incelenmesidir. Silverman (2010), nitel araştırmalarda birden fazla kodlayıcının verileri kodlaması gerektiğini ifade etmiştir. Daha sonra kodlamalar arasında tutarlılığın incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Silverman (2010) kodlayıcılar arasında görüş birliğinin ve görüş ayrılığının neler olduğunun tepsil edilmesini ve görüş ayrılığı

durumunda da uzlaşılmaya çalışılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada da, elde edilen nitel veriler iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış, görüş ayrılığı durumunda ise bir araya gelinerek uzlaşılmıştır.

4. Teyit Edilebilirlik: Nitel araştırmalarda teyit edilebilirliği sağlamak için araştırmacının araştırma sürecindeki konumunu açık hale getirmesi, veri toplama ve analizi ile ilgili detaylı açıklamalar yapması gerekmektedir (Sıgır, 2018). Bu araştırmada da teyit edilebilirliği sağlamak için araştırmacının araştırmadaki rolü açık bir şekilde ifade edilmiş, araştırmanın veri toplama ve verilerin analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

3.11. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırma sürecinin her aşamasında ve araştırma sonuçlarının yayına dönüşmesi noktasında karşılaşılan önemli problemlerden birisi etikdir (Tural, 2014, s. 491). Araştırma süreci boyunca bir araştırmacının tüm etik ilkelere riayet etmesi son derece önemli bir konudur. Bilimsel araştırmalarda, gerçeği arama ve açıklama yolculuğuna çıkan bilim insanının araştırmanın tüm aşamalarında dürüst, ahlaklı ve meslektaşlarının emeklerine saygılı olması gerekmektedir. Gürbüz ve Şahin (2015, s. 422) bilimsel araştırma sürecinde tüm araştırmacıların etik ilkelere riayet etmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Nitel araştırmaların büyük bir çoğunluğunda araştırmacı katılımcıların görüşlerini, duygularını, düşüncelerini, inançlarını, davranışlarını, tepkilerini, algılarını vb. öğrenmeye ve anlamaya çalışmaktadır. Ayrıca nitel araştırmaların çoğunda katılımcı ile araştırmacı yüz yüze iletişim kurmakta ve araştırmacı katılımcıların bazı bilgilerine vakıf olmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu da, nitel araştırmalarda etik kurallara uyulmasını bir zorunluluk haline getirmektedir. Singleton ve Straits (2005) nitel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken üç alan olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

1. Katılımcılara Araştırmanın Uygulanması Aşamasında Etik: Araştırma yürütülmeye başlamadan önce araştırmacının katılımcıları araştırmanın konusu ve amacı noktasında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu araştırma beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında öncelikle yasal izinler alınmıştır. İzin belgeleri Ek 2’de verilmiştir. Yasal izinler alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı sınıfa gidilmiş öğrencilere yapılan araştırma ile ilgili kısa bilgi verilmiş ve yazılı olarak rızaları alınmıştır. İlgili form Ek 10’da verilmiştir. Araştırma kapsamında

katılımcıların yaşının küçük olmasından dolayı velilerinden de izin alınması gerekmektedir. Araştırmacı uygulamaya geçmeden önce veli toplantısı yaparak velilere yapılacak araştırma ile ilgili kısa bir bilgi vermiş ve yazılı olarak izinleri alınmıştır. Veli izin formu Ek 11’de verilmiştir. Johnson ve Christensen (2012), çocuklar üzerinde yürütülen araştırmalarda hem çocuklardan hem de velilerden izin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bilimsel araştırmalarda katılımcıların kişisel güvenliklerinin korunması ve yapılan araştırmadan zarar görmemesi önem arz etmektedir. Nitekim Bogdan ve Biklen (2007) katılımcıların karşılaşılabilecekleri tehlike ve zorunluluklar konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı tarafından velilere ve öğrencilere araştırma kapsamında tehlike ve zorluklarla karşılaşmayacakları konusunda bilgi verilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulması son derece önemlidir (Sığrı, 2018). Araştırmacı tarafından öğrencilere ve velilere, öğrencilerin kişisel bilgilerinin gizli kalacağı araştırmacı ve tez danışmanı dışında kimse ile paylaşılmayacağı konusunda teminat verilmiştir.

2. Verilerin Toplanması ve Analizi Aşamasında Etik: Araştırmada veriler toplanırken ve analiz edilirken oldukça dikkatli olunmalı ve gerekli hassasiyet gösterilmelidir. Araştırmacı yanlış davranmamalı ve elde edilen verilerde manipülasyon yapmamalıdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu araştırmada da araştırmacı verileri toplarken oldukça hassas davranmıştır. Araştırmacı öğrencilerin zarar görmemeleri için araştırma süreci boyunca özen göstermiştir. Özellikle görüşmeler esnasında öğrencileri yönlendirmemeye dikkat etmiştir. Verilerin analizinde manipülasyonu engellemek adına, veri analizi sürecinde geçerlik komitesinde yer alan öğretim üyelerine yapılan analizler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu şekilde verilerin analizinde etik dışı davranışın önüne geçilmiştir.
3. Sonuçların Topluma Etkisi: Araştırmacı, yaptığı araştırmanın sonuçlarının topluma etkisini gözetilmesi açısından etik davranmalıdır. Araştırmacı elinden geldiği kadar kendi değer, inanç ve politik yaklaşımlarını araştırmaya yansıtmemalıdır (Aslan, 2017; Singleton ve Straits, 2005). Bu araştırmada da araştırmacı tarafından kendi değer, inanç ve politik yaklaşımları araştırmaya yansıtılmamaya çalışılmıştır ve bu konuda gerekli hassasiyet gösterilmiştir.

3.12. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda güvenirliğin sağlanması önemli stratejilerden birisi de araştırmacının süreç içerisindeki yerinin belirlenmesidir (LeCompte ve Goetz, 1982; Aktaran, Yıldırım ve şimşek, 2018). Eylem araştırması, bir topluluktaki veya gruptaki üyelerin, belirli bir problemli durumu ele almak üzere gerçekleştirdiği eylemler döngüsüne yöneliktir ve özenle ve sistematik olarak gerçekleştirilmesi gereken yansıtıcı bir süreç olarak ele alınmaktadır (Herr ve Anderson, 2015). McNiff (2013) eylem araştırmalarında araştırmacılar uygulamayı bizzat yürüttüklerini ve süreci gözlemleyip uygulama süreci ile ilgili sorgulamalar yaptıklarını belirtmiştir. Bu referansa dayalı olarak eylem araştırmasında araştırmacının önemli bir rolü olduğu çıkarımında bulunulabilir. Yıldırım ve şimşek (2018) ise eylem araştırmalarında uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan yürütülen bu araştırmada, araştırmacı efsanevi karakterler ile manilere yönelik etkinlikleri bizzat kendisi hazırlamış ve bu etkinlikleri öğrenciler üzerinde kendisi uygulamıştır. Bu doğrultuda araştırmacı, “araştırmacı ve uygulayıcı ğretmen” olarak rol almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, edebiyat ürünlerinden hareketle üç boyutlu çalışmaların yaptırıldığı uygulama süreci, uygulama sürecinin öğrenciler üzerindeki etkileri ve uygulamanın öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Birinci alt amaca dayalı olarak, öğrencilerin ön test uygulama çalışmalarının uzman değerlendirme puanları ile son hafta yapmış oldukları çalışmaların uzman değerlendirme puanları karşılaştırılmıştır. Bunun yanında bulguları desteklemesi amacıyla ilkk hafta araştırmacı günlüğü bulguları ve son hafta araştırmacı günlüğü bulgularına da yer verilmiştir. Öğrencilerin ön test uygulama çalışmalarının uzman değerlendirme puanları ile son test çalışmalarının dereceli puanlama anahtarı kriterlerine göre uzman değerlendirme puan ortalamaları aşağıda Tablo-9 da sunulmuştur.

Tablo 9

Öntest Sontest Öğrenci Çalışmalarının Dereceli Puanlama Anahtarı Kriterlerine Göre Puan Ortalamaları

Kriterler	Üç boyutlu ifade etme	Çalışmanın bütünlüğü	Doku ifadesi-Doku oluşturma (Doku zenginliği)	Ayrıntılara yer verme	Efsanevi Karakterlerden Ve Manilerden Etilenme Durumu	Yaratıcı ifade	Kompozisyon ve denge
$\bar{X}$							
Ön Test Puan Ortalaması	$\bar{X} : 1,15$	$\bar{X} : 0,8$	$\bar{X} : 1,25$	$\bar{X} : 0,975$	$\bar{X} : 0$	$\bar{X} : 0,425$	$\bar{X} : 1,1$
Son Test Puan Ortalaması	$\bar{X} : 2,6$	$\bar{X} : 2,275$	$\bar{X} : 1,65$	$\bar{X} : 2,35$	$\bar{X} : 2,35$	$\bar{X} : 2,1$	$\bar{X} : 2,425$

Tablo-9 incelendiğinde, öğrencilerin öntest çalışmalarında üç boyutlu ifade etme kriterinin puan ortalamasının 1,15, bütünlük kriterinin puan ortalamasının 0,8, doku oluşturma (doku zenginliği) kriterinin puan ortalamasının 1,25, ayrıntılara yer verme kriterinin puan ortalamasının 0,975, efsanevi karakterlerden ve manilerden etkilene düzeyi kriterinin puan ortalamasının 0, yaratıcı ifade kriterinin puan ortalamasının 0,425 kompozisyon ve denge kriterinin puan ortalamasının ise 1,1 olduğu görülmüştür. Aynı tabloda son test uygulamalarının kriterlere göre puan ortalamalarına baktığımız vakit ise üç boyutlu ifade etme kriterinin puan ortalamasının 2,6, çalışmanın bütünlüğü kriterinin puan ortalamasının 2,275, doku zenginliği (doku oluşturma) kriterinin puan ortalamasının 1,65, ayrıntılara yer verme kriterinin puan ortalamasının 2,35, yaratıcı ifade kriterinin puan ortalamasının 2,1 ve kompozisyon ve denge kriterinin de puan ortalamasının 2,425 olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğrencilerin çalışmalarında, dereceli puanlama anahtarı kriterlerinin puan ortalamalarında sontest lehine anlamlı bir fark olduğunu söyleyebiliriz.

Birinci alt amaca dayalı olarak, öğrencilerin ön test uygulama çalışmaları ile son test uygulama çalışmalarına yönelik bulgular sunulmuştur. Öğrencilerin uygulamanın ilk haftası yapmış oldukları ön test çalışmalarından bazı örnekler aşağıda Fotoğraf-1, Fotoğraf-2, Fotoğraf-3 ve Fotoğraf-4 te sunulmuştur.



Şekil 9. Fotoğraf-1: Ö 13'ün ön test çalışması Fotoğraf-2: Ö 16'nın ön test çalışması



Şekil 10. Fotoğraf-3: Ö 9' un ön test çalışması Fotoğraf-4: Ö 4'ün ön test çalışması

Öğrencilerin ön test rölyef çalışmaları incelendiğinde, Fotoğraf-1 ve Fotoğraf-2 de verilen örneklerde olduğu gibi üç boyutlu anlatım bakımından eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, daha çok plaka şeklinde açılmış çamur parçalarının farklı biçimlerde kesilerek biçimlendirildiği dikkat çekmektedir. Bazı yerlerde yine çamur parçaları bantlar şeklinde kesilip yapıştırılarak eklemeler de yapılmıştır (Fotoğraf-2' deki ağaç gövdesi kesilen bir çamur bandının eklenmesinden oluşmaktadır). Bu çalışmalar bütünlük unsuru bakımından incelendiğinde çalışmalarda, bütünlüğün olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda çamur üzerine modelaj kalemi ile çizikler atılarak betimlemeler yapılmaya çalışılsa da çalışmaların doku zenginliği açısından da çeşitlilik göstermediği görülmektedir. Yapılan rölyef çalışmaları ayrıntılara yer verme unsuru bakımından incelendiğinde, çalışmalarda ayrıntı yapma amacı ile çamur üzerine çizikler atıldığı ancak, eklemeler yapılarak kabartma etkisi yapacak şekilde ayrıntılara yer verilmediği de tespit edilmiştir. Ayrıca ön test çalışmalarına baktığımız vakit, konu olarak da birbirine benzeyen, ağaç, bulut, yıldız, yılbaşı ağacı, hediye paketi, gülen yüz vb gibi imgelerin de sıkça tekrarlandığı ve çalışmaların yaratıcılık bakımından da zayıf oldukları tespit edilmektedir.

Yapılan rölyef çalışmaların denge ve kompozisyon bakımından da oldukça zayıf oldukları dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin ön test çalışmalarında yaptıkları heykelcik çalışmalarından Fotoğraf-3 ve Fotoğraf-4’ te örnekler sunulmuştur. Bu çalışmalar üç boyutlu ifade etme becerisi bakımından incelendiğinde, çalışmaların rölyef çalışmalarına göre üç boyutlu ifade etme bakımından daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Çalışmalarda ayrı ayrı şekillendirilen parçaların birbirlerine yapıştırılma koşulu ile bir araya getirilerek şekillendirme yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmalarda bütünlük unsurunun az da olsa mevcut olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim, Fotoğraf-3’teki öğrenci çalışmasına baktığımızda öğrencinin ayrı ayrı şekillendirdiği külah ve çamur toplarını bir araya getirerek dondurma formu yaptığı görülmektedir. Aynı şekilde, Fotoğraf-4’te ise öğrenci yaptığı farklı büyüklüklerdeki çamur toplarını üst üste yerleştirme yoluna giderek kardanadam formu yaptığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, üç boyutluluk sözkonusu olsa da, çalışmaların denge, doku zenginliği, imge zenginliği ve yaratıcılık bakımından çok nitelikli olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin uygulamanın son haftası yapmış oldukları son test uygulama çalışmalarından bazı örnekler aşağıda Fotoğraf-5, Fotoğraf-6, Fotoğraf-7 ve Fotoğraf-8’ de sunulmuştur.



Şekil 11. Fotoğraf-5: Ö15’in son test çalışması Fotoğraf-6: Ö7’nin son test çalışması



Şekil 12. Fotoğraf-7: Ö 3'nin son test çalışması Fotoğraf-8: Ö 2'nin son test çalışması

Araştırmanın son haftası yapılan son test rölyef uygulamaları incelendiğinde (Fotoğraf-5, Fotoğraf-6), çalışmalarda plaka üzerine çamur eklenerek rölyef anlatımının (Kabartma) güçlendiği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ilk hafta yapılan çalışmalarda yapılan çiziklerin yerine, anlatımı güçlendirmek amacıyla Fotoğraf-5'te olduğu gibi, çamur plakalarının üzerine farklı biçimlerde kesip şekillendirdikleri parçalar yapıştırarak kabartma etkisi yaptıkları tespit edilmiştir. Son test rölyef uygulamalarında bir konu bütünlüğünün de söz konusu olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, son test çalışmalarında fotoğraf- 6 'da görüldüğü gibi, anlatımı güçlendirmek amacı ile modelaj kalemlerinden yararlanarak farklı dokuların da kullanıldığı ve konularda da bir çeşitliliğin olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki konu zenginliğinin yanında, her öğrencinin çalışmasında bir özgünlüğün ve yaratıcılığın da söz konusu olduğu görülmektedir.

Son test heykelcik uygulama çalışmalarına yukarıda Fotoğraf-7 ve Fotoğraf-8 de örnekler verilmiştir. Öğrencilerin son test heykelcik uygulamaları incelendiğinde, bu çalışmaların çoğunlula üç boyutlu ifade etme becerisi bakımından oldukça geliştiği tespit edilmiştir. Çalışmalarda anlatılamak istenen konu ile ilgili unsurlar (taht, tac, insan, kalp vb). uygun bir biçimde bir araya getirilerek bir bütünlük de ortaya konduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda, üç boyutlu ifade etme becerisinin iyi olmasına karşın doku zenginliği bakımından yeterince gelişmenin olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, o hafta işlenen mani ile ilgili imgelerin de yoğun bir şekilde kullanıldığı ve çalışmaların yaratıcılık, kompozisyon ve denge bakımından da gelişme gösterdikleri görülmektedir.

4.2. İkinci ve Üçüncü Alt Amaçlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt amaçlarına ilişkin bulgular birlikte sunulmuştur. Bunun temel nedeni ise, her hafta uygulanan farklı etkinlikler neticesinde öğrencilerin farklı çalışmalar yapması ve farklı sorunlar ile önerilerin ortaya çıkmasıdır.

4.2.1. Birinci Döngüye İlişkin Bulgular

Birinci döngü, ilk dört haftalık uygulama sürecini kapsamaktadır. Bu kapsamda, ilk hafta öğrencilere çamur verilerek öğrencilerden rölyef ve heykelticiler yapmaları istenilmiştir. Daha sonra yapılan bu öğrenci çalışmaları dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Birinci döngünün son üç haftası için ayrı ayrı efsanevi karakterlere yönelik öğrencilere üç boyutlu seramik heykelticiler ve rölyef çalışmaları yaptırılmıştır. Yapılan çalışmalar dereceli puanlama anahtarı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin uygulanan etkinliklere yönelik düşünceleri öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri de araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veri toplama araçlarına ilişkin alıntılara da yer verilmiştir.

4.2.1.1. Birinci Hafta

Birinci haftaya ilişkin öğrencilerin üç boyutlu ifadelerini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarından almış oldukları puanlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 10

Birinci Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular.

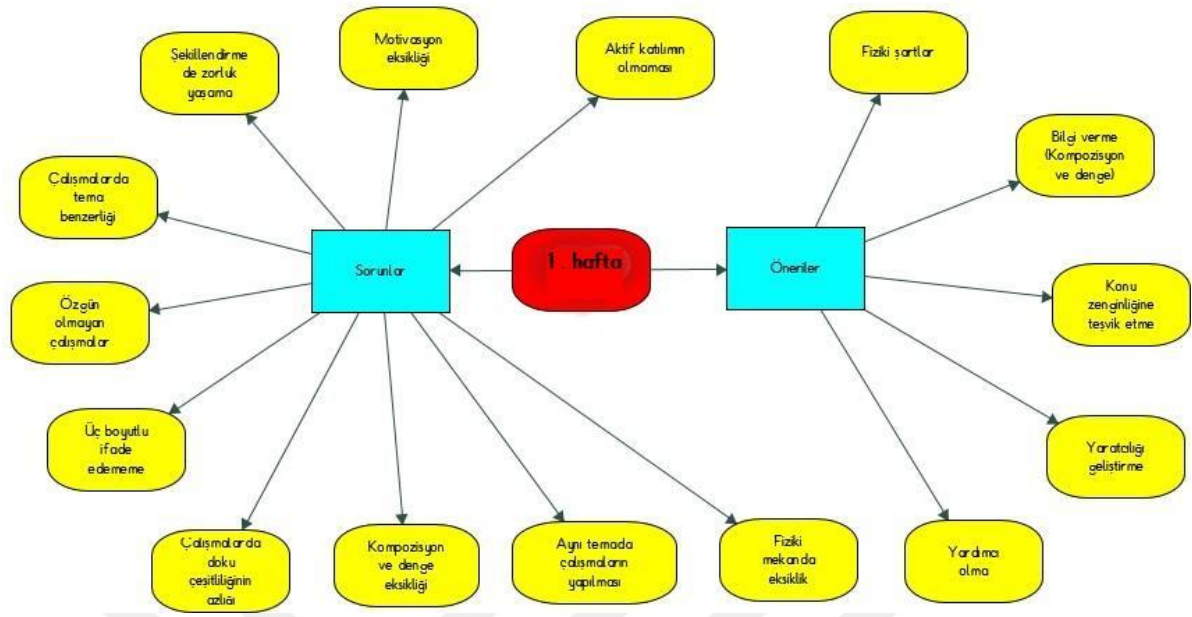
Çalışma	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	4	3	6	4	4	5	7	6	8	10
$\bar{X}$	3,5	5	4,5	6,5	9	6	4	5,5	10	5,5
Çalışma	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	5	4	12	11	5	3	6	5	10	7
$\bar{X}$	4,5	6,5	4	5,5	8,5	2	5,5	4,5	5	4,5
Genel $\bar{X}$					5,68					

Tablo 9 incelendiğinde, birinci çalışmaya ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{X}=3,5$, ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=5$, üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=4,5$, dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=6,5$, beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=9$, altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=6$, yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=4$, sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=5,5$, dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=10$, onuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=5,5$, on birinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=4,5$, on ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=6,5$, on üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=4$, on dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=5,5$, on beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=8,5$, on altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=2$, on yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=5,5$, on sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=4,5$, on dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=5$ ve yirminci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=4,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca birinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{X}=5,68$ olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğrencilerin üç boyutlu ifade etme becerilerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Aşağıda bazı öğrencilerin çalışmaları fotoğraf-9 ve fotoğraf-10 da sunulmuştur:



Şekil 13. Fotoğraf-9: Ö2'nin çalışması Fotoğraf-10: Ö15'in çalışması

Birinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları Şekil- 9'da sunulmuştur.



Şekil 14. Birinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları

Araştırmacı tarafından uygulamaya başlamadan önce mevcut durumu tespit etmek için yapılan etkinlikte öğrencilerin derse aktif katılmaması, motivasyon eksikliği, şekillendirmede zorluk yaşamaları, çalışmalarında tema benzerliği, özgün olmayan çalışmaların yapılması, çalışmalarını üç boyutlu ifade edememe, çalışmalarında doku çeşitliliğinin azlığı, kompozisyon ve denge eksikliği, aynı temada çalışmaların yapılması (kış ve yılbaşı) ve fiziki mekandaki eksiklikler (raf ve lavabo) ile ilgili sorunlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

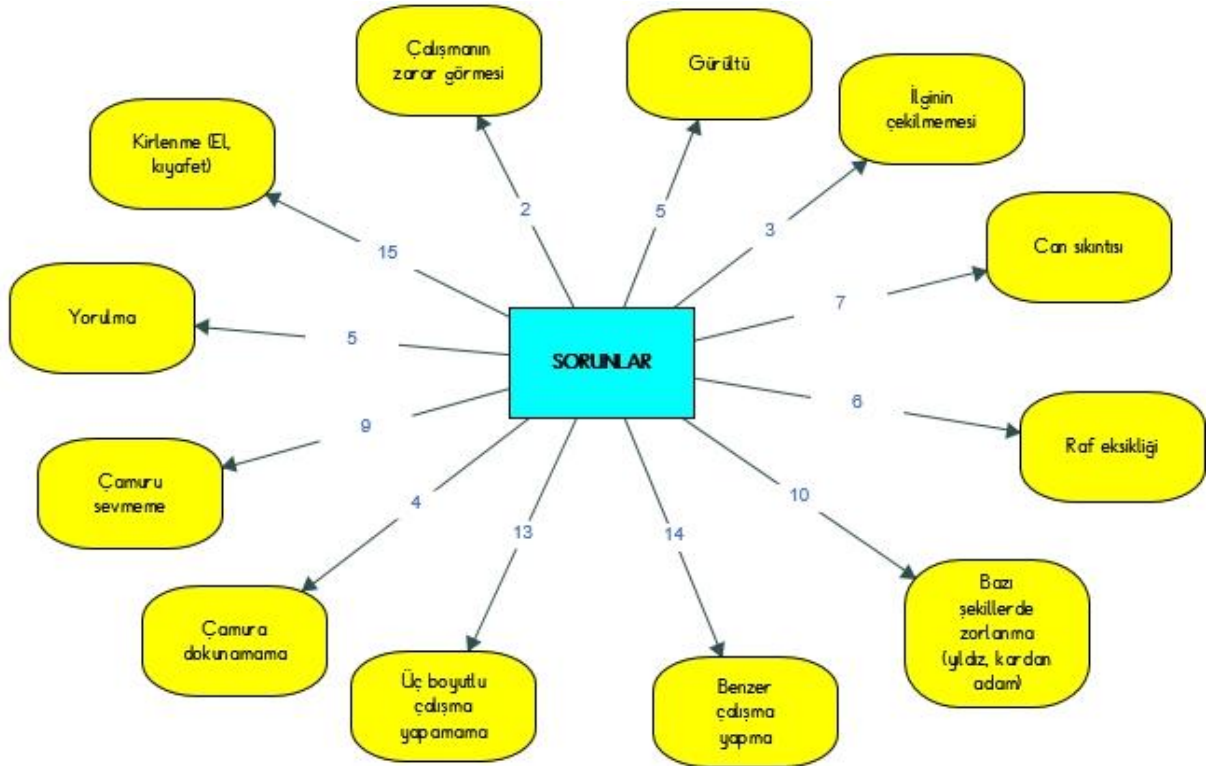
- *Yapılan çalışma boyunca öğrencilerin çoğunun yılbaşı ağacı, kardan adam, hediye paketi ve kalp gibi şekiller kullanarak benzer çalışmalar yaptığı dikkatimi çekti.*
- *Daha öce seramik çamuru ile üç boyutlu çalışmamış öğrencilerden bazılarının (Ö2,Ö6,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö18) üç boyutlu ifade etme konusunda ciddi problemler yaşadıklarını gözlemledim. Bu öğrencilere sonraki haftalarda üç boyutlu ifade etme konusunda yeterli hale getirilmeli.*
- *Kil ile çalışmaya alışkın olmadıkları gözlemlenen öğrencilerin sürekli ellerini yıkamak istedikleri görülmüştür. Atölye ortamında el yıkamak için lavabonun mevcut olmaması ve öğrencilerin ellerini yıkamak için tuvaletleri kullanmaları çalışma sürecini olumsuz etkilemiştir.*

- Tema olarak benzer çalışmalar yapan öğrencilerin çalışmalarında, doku, denge ve imge çeşitliliği gibi eksikliklerin de olduğu görülmüştür.
- Çalışma sonrasında ortaya çıkan ürünler sınıfta bulunan kurutma rafına konulmuştur. Sınıfta tek kurutma rafının bulunması, bütün öğrencilerin çalışmalarına yetersiz gelmiştir. Bu durumda bazı öğrencilerin çalışmaları, atölye dışındaki boş bir sınıfa konulmuştur. Taşıma sırasında bazı öğrencilerin çalışmaları zarar görmüştür.

Araştırmacı tarafından uygulamaya başlamadan önce mevcut durumu tespit etmek için yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik fiziki şartlar geliştirilmeli, öğrencilere kompozisyon ve denge ile ilgili bilgi verilmeli, konu zenginliğini teşvik etme, yaratıcılığını geliştirme ve yapılan çalışmalarda öğrencilere yardımcı olma (teknik anlamda) ile ilgili çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

- Öğrencilerin el yıkamak için tuvaletleri kullanmaları, belli bir süre için atölye dışına çıkıp dersten kopmalarına neden olmaktadır. Bu durumda, atölyeye el yıkama yeri yapılması bu problemi ortadan kaldıracaktır.
- Atölyede yeteri kadar kurutma rafının olmaması, bazı öğrencilerin çalışmalarını atölye dışında kurutulmasına neden olmuştur. Çalışmaların atölye dışına taşınması sırasında zedelenmesi, öğrencinin üzülmesine neden olmuştur. Bu üzüntüye bağlı olarak da motivasyonlarının düştüğü görülmüştür. Bu bağlamda, atölyeye yeteri kadar kurutma rafının konulması faydalı olacaktır.
- Bazı öğrencilerin kile alışkın olmadıkları ve şekillendirmede güçlük yaşadıkları görülmüştür. Bu durumda bu zorluk yaşayan öğrencilere teknik anlamda yardımcı olunması faydalı olacaktır.
- Öğrencilerin çoğunun çalışmalarında aynı temayı işlediklerini gözlemledim. Bu durumda, sonraki haftalarda öğrencilerin tema zenginliğine teşvik etmek için motive etmem gerektiğini düşünüyorum.
- Öğrenci çalışmalarından bazılarının üç boyutlu ifade etme konusunda yetersiz kaldıklarını, denge ve doku gibi unsurlar konusunda da eksiklikler olduğunu gözlemledim. Bu durumda öğrencilere üç boyutlu ifade etme, denge ve doku gibi konularda destek vermem gerekiyor.

Birinci hafta uygulanan etkinliklere ilişkin öğrenci günlüklerine yazılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular Şekil 10 ve 11'de sunulmuştur.



Şekil 15. Öğrenci günlüklerine ait sorunlara ilişkin bulgular

Öğrenciler tarafından uygulamaya başlamadan önce mevcut durumu tespit etmek için yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlar ile ilgili en çok el ve kıyafetlerin kirlenmesi (f:15) ile ilgili sorun yaşandığı ifade edilmiştir. Öğrenciler tarafından uygulanan etkinlikte çalışmanın zarar görmesi (f:2), gürültü (f:5), ilgi çekici olmaması (f:3), canlarının sıkılması (f:7), raf eksikliği (f:6), bazı şekilleri yapmada zorlanma (f:10), arkadaşlarının benzer çalışmalar yapması (f:14), üç boyutlu çalışmama yapamama (f:13), çamura dokunamama (f:4), çamuru sevmeme (f:9) ve etkinliğin yorucu olması (f:5) ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

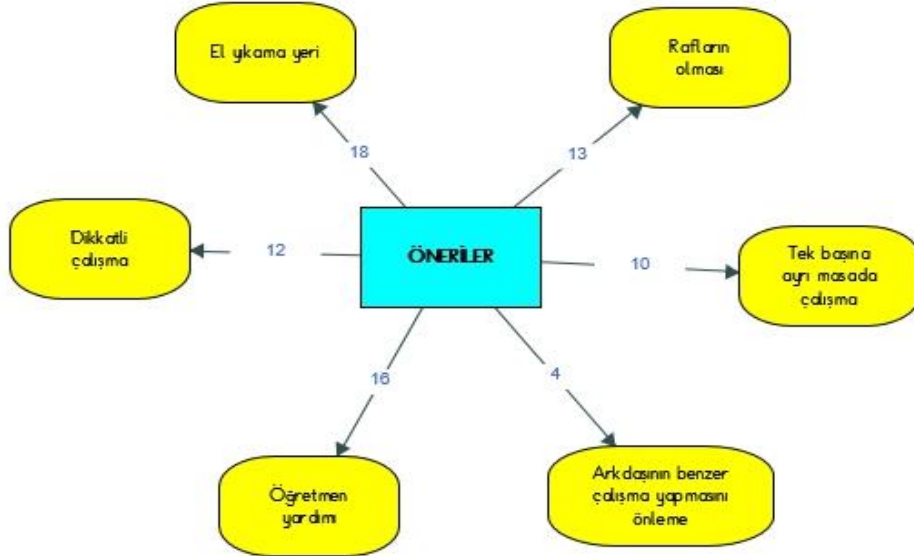
Ö-6: Ellerimi yıkamak için lavaboya gitmek zorunda kaldım çünkü atölyede el yıkama yeri yoktu. Döndüğümde yanımda oturan arkadaşım çalışmama dokunarak biraz zarar vermişti. Bu durum benim moralimi bozdu.

Ö-11: Çamura dokununca ellerimiz kirlendi. Ben ellerimin çamur olmasını çok sevmiyorum. Annem çamurun içinde çok mikrop olduğunu söylüyor. Dokunursak hasta olabiliriz.

Ö-13:Çamurdan bir adam yapmaya çalıştım ama kafasını yapıştırmakta zorlandım. Bunun için öğretmenden yardım istedim. Başka arkadaşlarım da bazı şeyleri yapamadılar.

Ö-15: Aslında ben ayakta duran gelin ve damat yapmak istiyordum ama, bir türlü dik durduramadım onları. O yüzden vazgeçtim ve bir tabak yapıp içine de çiğ köfteler yaptım.

Ö-20: Ben çalışmamda kardan adam yaptım. Daha sonra yanımda oturan üç kişi de benim yaptığımın aynısını yapmaya başladılar. Benden kopya çektiler. Bu durum benim biraz moralimi bozdu.



Şekil 16.Öğrenci günlüklerine ait önerilere ilişkin bulgular

Öğrenciler tarafından uygulamaya başlamadan önce mevcut durumu tespit etmek için yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik en çok el yıkama yerinin olması (f:18) ile ilgili öneri geliştirilmiştir. Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliğe yönelik karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak öğretmen yardım etmeli (f:16), raflar olmalı (f:13), tek başına ayrı masada çalışılmalı (f:10), arkadaşlarının benzer çalışma yapmasını önlenmeli (f:4) ve dikkatli çalışılması (f:12) önerileri geliştirilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ö-3: Çalışmamızın elimizden düşüp bozulmaması için çok dikkatli çalışmamız gerekir. Yoksa çalışmamız bozulur gider.

Ö-6: Ellerimi yıkamak için lavaboya gitmek zorunda kaldım çünkü atölyede el yıkama yeri yoktu. El yıkamak için sınıfın dışına çıkmamamız için sınıfa el yıkama yer yapılsın.

Ö-10: Ben ne yaparsam yanımda oturanların hepsi aynısını yapıyor. Arkadaşlarım benden bakmasın diye herkes tek başına oturmalı bence. O zaman kimse kimseden bakıp yapmaz.

Ö15: Ben çalışmamı elime alıp arkadaşşıma göstermek istedim. Ama çalışmam elimden düşüp bozuldu. Onun için çalışmamı baştan yapmak zorunda kaldım. Bundan sonraki haftalarda daha dikkatli çalışmalıyım. Böylece çalışmam bozulmaz.

Ö-17: Bazı arkadaşlarım çalışmaları erken bitti diye rafta kurumaya bıraktı. Ben biraz geç bitirdiğim için bana yer kalmadı. Çalışmamı yan taraftaki boş sınıfta kurumaya bıraktım. Atölyede fazla raf olsaydı bana da yer kalırdı.

4.2.1.2. İkinci Hafta

İkinci haftaya ilişkin öğrencilerin üç boyutlu ifadelerini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarından almış oldukları puanlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 11

İkinci Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları ve Ortalamalara İlişkin Bulgular

Çalışma	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	4	3	6	4	4	5	7	6	8	10
$\bar{X}$	3,5	5	4,5	6,5	9	6	4	5,5	10	5,5
Çalışma	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	5	4	12	11	5	3	6	5	10	7
$\bar{X}$	4,5	6,5	4	5,5	8,5	2	5,5	4,5	5	4,5
Genel $\bar{X}$					5,68					

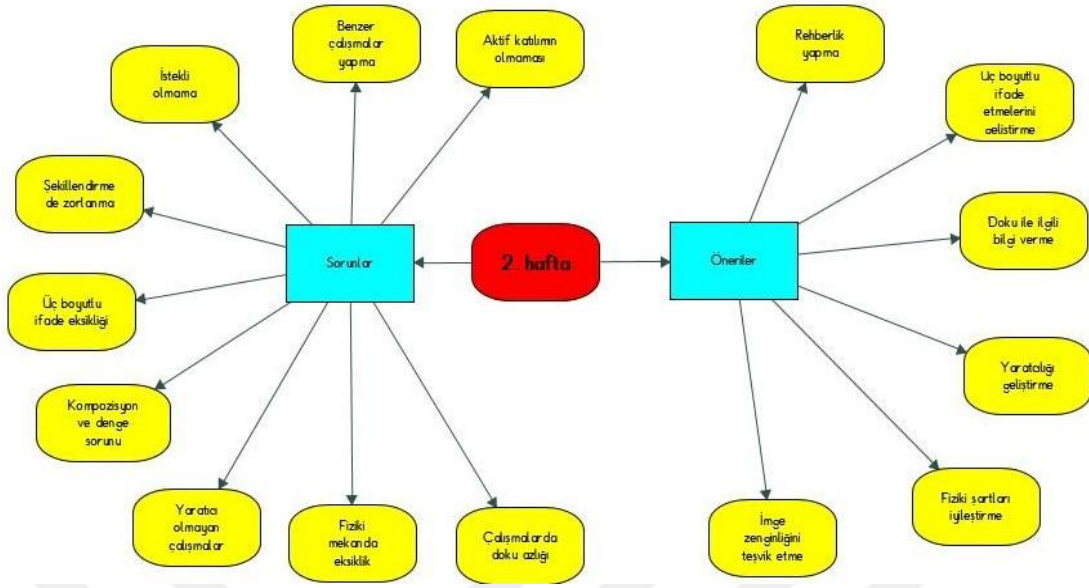
Tablo-10 incelendiğinde, birinci çalışmaya ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{X}=6,5$, ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=6$, üçünü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=10,5$, dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=6,5$, beşinci çalışmaya ait

ortalamanın $\bar{X}=7$, altıncı çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=4$, yedinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=13,5$, sekizinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=8$, dokuzuncu çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=11$, onuncu çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=4$, on birinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=11,5$, on ikinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=9,5$, on üçüncü çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=6,5$, on dördüncü çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=8,5$, on beşinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=6$, on altıncı çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=11,5$, on yedinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=7,5$, on sekizinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=9$, on dokuzuncu çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=3$ ve yirminci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=13,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca İkinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{X}=8,17$ olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin çalışmaları fotoğraf-11 ve fotoğraf-12 de sunulmuştur:



Şekil 17. Fotoğraf-11: Ö9'un çalışması Fotoğraf-12: Ö14'ün çalışması

İkinci haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 12'de sunulmuştur.



Şekil 18. İkinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları

Araştırmacı tarafından ikinci hafta yapılan etkinlikte öğrencilerin derse aktif katılmaması, motivasyon eksikliği, şekillendirmede zorluk yaşamaları, çalışmalarında tema benzerliği, özgün olmayan çalışmaların yapılması, çalışmalarını üç boyutlu ifade edememe, çalışmalarında doku çeşitliliğinin azlığı, kompozisyon ve denge eksikliği, aynı temada çalışmaların yapılması (kış ve yılbaşı) ve fiziki mekandaki eksiklikler (raf ve lavabo) ile ilgili sorunlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

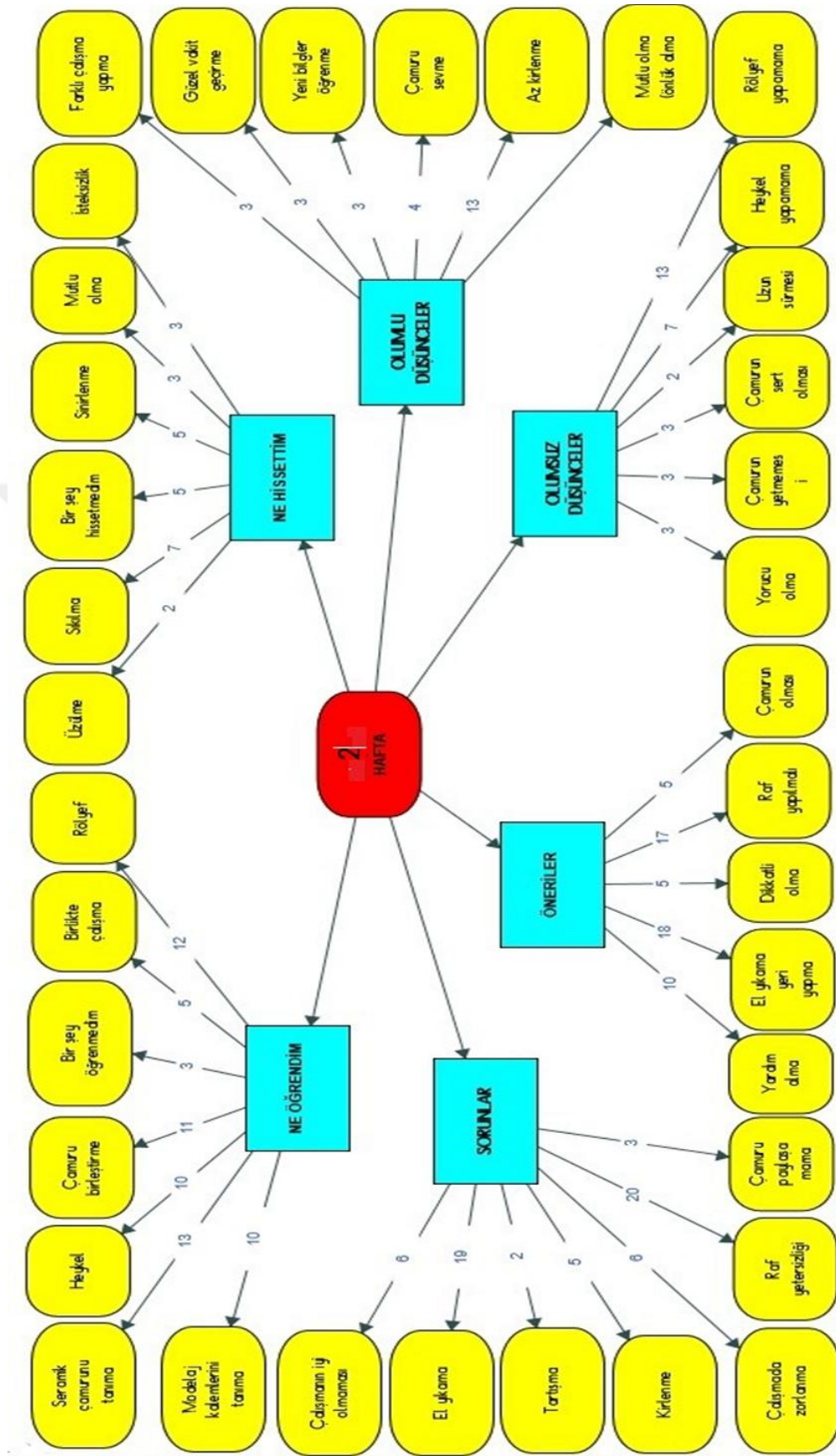
- Ö-6, Ö-10, Ö-13, Ö-14, Ö-17 ve Ö-19 gibi bazı öğrencilerin çamura dokunmakta isteksiz olduklarını ve derse karşı motivasyonlarının düşük olduğu görüldü. Bu öğrencilere çamurun kötü bir şey olmadığını kavratmalı ve derse motivasyonlarını artırmaya yönelik şeyler yapmam gerekiyor.
- Ö-2, Ö-6, Ö-10, Ö-13, Ö-15, Ö-18 ve Ö-19 gibi öğrenciler, çamura istedikleri şekilleri vermede sorunlar yaşadılar. Özellikle Ö-13 ve Ö-17'nin şekillendirmede çok ciddi sorunlar yaşadıkları görülmüştür.
- Yakın bir tarihte yeni yıla gireceği için, öğrencilerin çoğunda benzer tema (yılbaşı teması) dikkatimi çekti. Bu durum öğrencilerin özgünlükten uzaklaşıp birbirine benzeyen çalışmalar yapmalarına neden oldu.

- *Mevcut durum tespiti için yaptığım etkinlikte olduğu gibi, bu hafta da çoğu öğrenci çalışmalarında da doku, denge ve kompozisyon gibi unsurlar bakımından çok güçlü olmayan çalışmaların ortaya çıktığı görülmüştür.*
- *Sınıf içerisinde el yıkama yerinin olmaması ve kurutma raflarının yetersizliği bu hafta da etkinliğimizi olumsuz yönde etkiledi.*

Araştırmacı tarafından ikinci hafta yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik fiziki şartlar geliştirilmeli, öğrencilere kompozisyon ve denge ile ilgili bilgi verilmeli, konu zenginliğini teşvik etme, yaratıcılığını geliştirme ve yapılan çalışmalarda öğrencilere yardımcı olma (teknik anlamda) ile ilgili çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

- *Atölye ortamında el yıkama yerinin olmaması öğrencilerin sürekli el yıkamak için atölye dışına çıkmasına neden oluyor. Aynı şekilde atölyede yeteri kadar kurutma rafının olmaması da çalışmaların atölye dışına taşınmasına ve buna bağlı olarak da öğrenci çalışmalarının hasar görmesine neden olmaktadır. Bu durumların yaşanmaması için atölyenin fiziki şartları iyileştirilmelidir.*
- *Öğrenci çalışmalarında dikkatimi çeken şeylerden biri de çalışmaların yaratıcı olmamaları oldu. Çalışmalarda ağaç, kardan adam, hediye paketi ve kalp şekilleri gibi yaratıcılıktan uzak imgeler vardı. Bu durumda öğrenci çalışmalarının yaratıcı olabilmesi için öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçirmem gerekiyor. Önümüzdeki hafta bu hareketlenmeyi efsanevi yaratıklarla sağlamayı umuyorum.*
- *Ö-2, Ö-6, Ö-10, Ö-13, Ö-15, Ö-18 gibi öğrencilerin çalışmalarında kompozisyon, denge ve doku gibi unsurların eksik olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda söz konusu öğrencilere bu konu ile ilgili bire bir destek verilmesi faydalı olacaktır.*
- *Öğrencilerin çoğunda yılbaşı teması dikkat çekici bir biçimde çoktu. Bu durumda öğrencilerin farklı temalar ve özgün işler yapmaları için teşvik etmem gerektiğini düşünüyorum. Bir sonraki hafta anlatacağım efsanevi karakterlerin öğrenci çalışmalarının üzerinde tema konusunda olumlu etki yaratacağını düşünüyorum.*
- *Ö-2, Ö-6, Ö-10, Ö-13, Ö-15, gibi öğrenciler şekillendirme yaparken teknik anlamda sorunlar yaşadılar. Bazı yerlerde müdahale edip göstermeye çalıştım. Bu öğrencilerle daha yakından ilgilenip teknik anlamda destek olmam gerektiğini düşünüyorum.*

İkinci haftaya ait öğrenci günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 19.İkinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular

İkinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular "ne öğrendim, ne hissettim, olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler, sorunlar ve öneriler" temalarında toplanmıştır. Öğrenciler bu haftaki etkinlikte en çok seramik çamurunu tanımayı (f:13) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından İkinci hafta yapılan etkinlikte modelaj kalemini tanımayı (f:10), heykel ile ilgili bilgiyi (f:10), çamuru birleştirmeyi (f:11), birlikte çalışmayı (f:5) ve rölyef ile ilgili bilgi (f:12) öğrendikleri belirtilmiştir. Beş öğrenci uygulanan etkinliklerden bir şey öğrenmediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-4: Bu etkinliğe başladığımızda, heykel ile ilgili bir şey bilmiyordum. Daha önce heykel yapmadık. Bu derste heykel ile ilgili çok şey öğrendim.

Ö-7: Daha önce bütün çamurların aynı olduğunu sanıyordum. Bu derste her çamurun farklı olduğunu ve bunlardan bazılarının seramik olduğunu öğrendim. Bir de bu derste heykel ve seramik nasıl yapılır onları da öğrendim.

Ö-10: Çamurdan yaptığım çalışmaya el yaptım ve yapıştırdım ama hemen koptu. Öğretmenden yardım istedim. Öğretmen bana yanlış yapıştırdığımı söyledi ve nasıl yapıldığını gösterdi. Yani çalışmanın parçalarını birbirine yapıştırmayı öğrendim.

Ö-14: Heykelin ne olduğunu öğrendim. Öğretmen bize çamur verdi. Biz bu çamurlardan hayalimizdeki şeyleri yaptık. Yani heykel nedir ve nasıl yapılır öğrendim.

Ö-19: Çamurdan yaptığımız ve her tarafından bakabildiğimiz şeylerin heykel olduğunu öğrendim. Bir de bu çamurları kurutup fırınlayacağız. Çok güzel olacak bence.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde daha çok sıkıldıkları (f:7) ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde üzüldükleri (f:2), sinirlendikleri (f:5), mutlu oldukları (f:3) ve isteksiz oldukları (f:3) belirtilmiştir. Beş öğrenci ise İkinci hafta uygulanan etkinliklerde hiçbir şey hissetmediklerini belirtmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-5: Çamurla oynamayı çok sevmiyorum. Annem de çamurla oynamama kızıyor zaten. Fazlasıyla ellerim kirlendi ve biraz sıkıldım sanırım.

Ö-8: Derste bazı gruplar çok ses yapıyorlardı. Bir de çamur ellerimi kirletti. O yüzden derste biraz kendimi kötü hissedip sıkıldım.

Ö-12: Çalışmamı bitirdim. Elime aldım ve öğretmene göstermek için kaldırdım. O ara arkadaşımın eli çarptı ve yaptığım çamur masaya düştü. Bazı yerleri bozuldu. Çok üzüldüm.

Ö-15: Ben çalışmamı yaptım. Arkadaşım da yanımdaydı o da gürültü yapmadan yaptı benim gibi. Sadece çalışmamı bitirdim. Bir şey hissetmedim ben.

Ö-20: Çamurdan tam istediğim gibi bir çalışma yaptım. Yanımdaki arkadaşım bana bakarak aynısını yapmak istedi ama onunki benimki kadar güzel olmadı. Güzel bir şey yaptığım için mutlu oldum.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklere yönelik daha çok önlük aldıkları için mutlu olduklarına (f:13) ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından uygulanan etkinlik ile ilgili olarak farklı çalışmalar yaptıklarından (f:3), güzel vakit geçirmelerinden (f:3), yeni bilgiler öğrendiklerinden (f:3), çamuru sevdirdiğinden (f:4) ve az kirlendiklerinden (f:5) dolayı olumlu düşünceler ifade edilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1: Bu gün dersin başında öğretmenimiz herkese bir tane önlük hediye etti. Bu önlük sayesinde çamurla bir şey yaparken üstümüz kirlenmedi. Benim önlüğüm pembe ve kenarında beyaz fırırlar var. Tam istediğim gibi güzel bir önlük. Bu önlük beni çok mutlu etti.

Ö-4: Bu gün görsel sanatlar dersinde daha önce yapmadığımız çok değişik şeyler yaptık. Çoğumuz çok farklı ve güzel çalışmalar yaptık bence. Ben çok farklı bir şey yaptım. Çalışmam çok hoşuma gitti.

Ö-9: Benim yanımda arkadaşım da oturuyordu. Çamurla çalışmalarımızı yaparken çok güzel zaman geçirdik. Ben de arkadaşım da çok eğlendik. Umarım önümüzdeki hafta da arkadaşım ile yan yana otururuz ve güzel çalışmalar yaparız.

Ö-13: Ben daha önce çamurun kirli ve mikrop dolu olduğunu biliyordum. Oysa bu çamur doğalmış ve içinde mikrop yokmuş. Çamurla çalışma yaparken çamuru sevdiğimi anladım. Bundan sonra hep çamurla çalışmayı isterim.

Ö-16: Geçen hafta biraz üstüm kirlenmişti bu hafta önlük kullandığımız için üstüm kirlenmedi.

Öğrencilerin uygulanan etkinliklere yönelik, daha çok rölyefi yamakta zorlanmadan (f:13) dolayı olumsuz düşüncelere sahip olduklarını belirttikleri görülmüştür. Öğrenciler tarafından uygulanan etkinlik ile ilgili olarak heykel yapamamaktan (f:7), dersin uzun sürmesinden (f:2), çamurun sert olmasından (f:3), çamurun yetmemesinden (f:3) ve etkinliklerin yorucu olmasından (f:3) dolayı olumsuz düşünceler ifade edilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2: Düşündüklerimi rölyef olarak yapmak bana zor geldi. Çünkü düz çamurun üzerine yapmak istediğimi yapamadım. Çamurun şekli bozuldu biraz. Kabartma yapamadım.

Ö-6: Rölyef yaparken, yapmak istediğim şeyi tahtta alet ile çamurun üzerine çizdim. Öğretmen bunu çamur yapıştırarak yapmam gerektiğini söyleyerek biraz gösterdi. Ama bence yine istediğim gibi olmadı. Ben rölyefi yapamadım sanırım.

Ö-10: çalışmamı yaptım ama öğretmen çalışmamın tam üç boyutlu olmadığını biraz rölyefe benzediğini söyledi. O yüzden bazı yerlerini düzeltmeye çalıştım ama sanırım benim heykelim iyi olmadı.

Ö-17: Ben çalışmamı herkesten önce bitirdim. Arkadaşım bazı yerlerini daha güzel yapmamı söyledi. Biraz uğraştım onu da yaptım. Ama dersin sonuna kadar bekledim. Ders ban uzun geldi sıkıldım biraz.

Ö-19: Ders boyunca çalıştım. Çalışmamı daha güzel yapmak için çok uğraştım. Ders bitene kadar aşırı yoruldum. Ama güzel çalışmalar yaptım sonunda.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklere yönelik daha raf yetersizliğinden (f:20) dolayı sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde el yıkama yerinin olmaması (f:19), yapılan çalışmanın iyi olmaması (f:6), arkadaşlarıyla tartışmaları (f:2), kirlenmeleri (f:5), çalışmalarda zorlanmaları (f:6) ve çamuru paylaşamamaları (f:3) ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3:Sınıfta bir tek raf var. O rafta da daha önce yaptığımız çalışmalar var. Yeni yaptığımız çalışmaları koyacak yer yok. Herkes çalışmasını yan taraftaki boş sınıfa koydu.

Ö-5: Ders bittiğinde hepimiz bir anda lavaboya gidip elimizi yıkıyoruz. Çalışmamızı yaptığımız sınıfta el yıkama yeri olsaydı iyi olurdu.

Ö-9: Ne kadar dikkatli yapsam da çalışmam arkadaşımın yaptığı gibi güzel olmuyor. Bir türlü yapamıyorum. Yaptığım çalışma güzel olmuyor. Arkadaşım benim kadar özenmiyor ama onunki benimkinden daha iyi oluyor.

Ö-11: Arkadaşım benim çalışmamdan kopya çekti dedi. Ben de öyle bir şey yapmadığımı söyledim. Biraz tartıştık. Bu durum benim moralimi bozdu biraz. Ben ondan bakmamıştım aslında ama o öyle sandı.

Ö-14: Çamurdan bir şey yapmak aslında güzel bir şey ama gerçekten ben bazı şeyleri yapmakta zorlandım. Mesela yapmak istediğim adamın kafası bir türlü yapışmadı. Her yapıştırdığımda yine düştü. En sonunda öğretmenimden yardım istedim. Çentik açmayı unutmuşum ondan düşüyormuş.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik daha çok el yıkama yeri yapılmalı (f:18) önerisi geliştirilmiştir. Öğrenciler tarafından uygulanan etkinlikte karşılaşılan önerilere yönelik raf yapılmalı (f:17), dikkatli olunmalı (f:5), çamur fazla olmalı (f:5) ve çalışmalar yapılırken yardım alınmalı (f:10) önerileri geliştirilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-5:Dersten çıkıp tuvalette elimizi yıkıyoruz. Bunun için sınıfın içinde bir tane lavabo yapılırsa orada elimizi yıkarız. Baki öğretmen yapacağız demişti ama daha yapılmadı. İnşallah hemen yaparlar.

Ö-8: Sınıfta birden başka raf olmadığı için hepimizin yaptığı çalışmaları dersin sonunda öğretmenimizle beraber yan sınıftaki sıraların üzerine bırakıyoruz. Orada kuruyorlar. İnşallah birileri gidip çalışmalarımızı kırmaz. Bunun için sınıfta fazla raf yapılmalı. Böylece çalışmalarımızı burada kuruturuz. Kimse gidip kırmaz.

Ö-12: Çalışmalarımızı yan sınıfa götürürken bazı arkadaşlarımız elimize çarpıyorlar ve çalışmamız elimizden düşüyor. Bazen arkadaşlarımız sınıfta da arkadaşlarımız çalışmalarını düşürüyorlar. Bunun için daha dikkatli olmamız gerekiyor.

Ö-16: Bu hafta yaptığım çalışma için fazla çamur harcadım. Öğretmenimin verdiği çamur az geldi. Fazladan çamur almak istedim öğretmen verdi. Bunun için öğretmenin daha fazla çamur vermesi gerekiyor bence.

Ö-18: Yaptığım çalışmayı üç kere bozup baştan yaptım. Çünkü bazı yerleri yapmakta biraz zorlandım. Öğretmenin biraz daha fazla yardım etmesine ihtiyacım oldu. Öğretmen daha fazla yardım etmeli.

4.2.1.3. Üçüncü Hafta

Üçüncü haftaya ilişkin öğrencilerin üç boyutlu ifadelerini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarından almış oldukları puanlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 12

Üçüncü Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular

Çalışma	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	10	8	14	14	20	18	17	14	16	18
$\bar{X}$	9	14	19	15,5	17	16	17	12,5	12,5	12
Çalışma	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	17	16	18	15	6	5	14	9	18	14
$\bar{X}$	16,5	16,5	5,5	11,5	16	13	6,5	12,5	11	11,5
Genel $\bar{X}$					13,25					

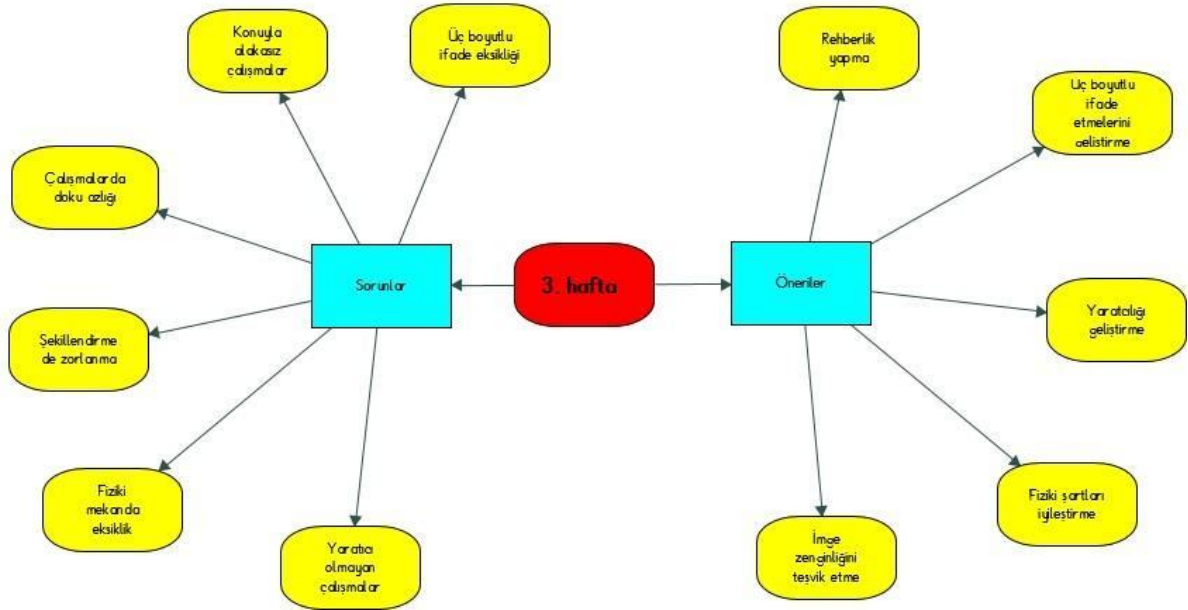
Tablo-11 incelendiğinde, birinci çalışmaya ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{X}=9$, ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14$, üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=19$, dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17$, altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16$, yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17$, sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=12,5$, dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=12,5$, onuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=12$, on birinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16,5$, on ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16,5$, on üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=5,5$, on dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=11,5$, on beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16$, on altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13$, on yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=6,5$, on sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=12,5$, on dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=11$ ve yirminci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=11,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca Üçüncü haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{X}=13,25$ olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin çalışmaları fotoğraf-13 ve fotoğraf-14 da sunulmuştur:



Şekil 20. Fotoğraf-13: Ö3'ün çalışması

Fotoğraf-14: Ö7'nin çalışması

Üçüncü haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 14'de sunulmuştur.



Şekil 21. Üçüncü haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları

Araştırmacı tarafından üçüncü hafta yapılan etkinlikte, yaratıcılık yönünden zayıf çalışmaların yapılması, fiziki mekanda eksikliklerin olması, öğrencilerin şekillendirmede yaşadıkları sorunlar, çalışmalarda doku çeşitliliğinin az olması, bazı öğrencilerin çalışmalarının konu ile alakasız olması ve bazı öğrencilerin üç boyutlu ifade etmede sorunlar yaşaması gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

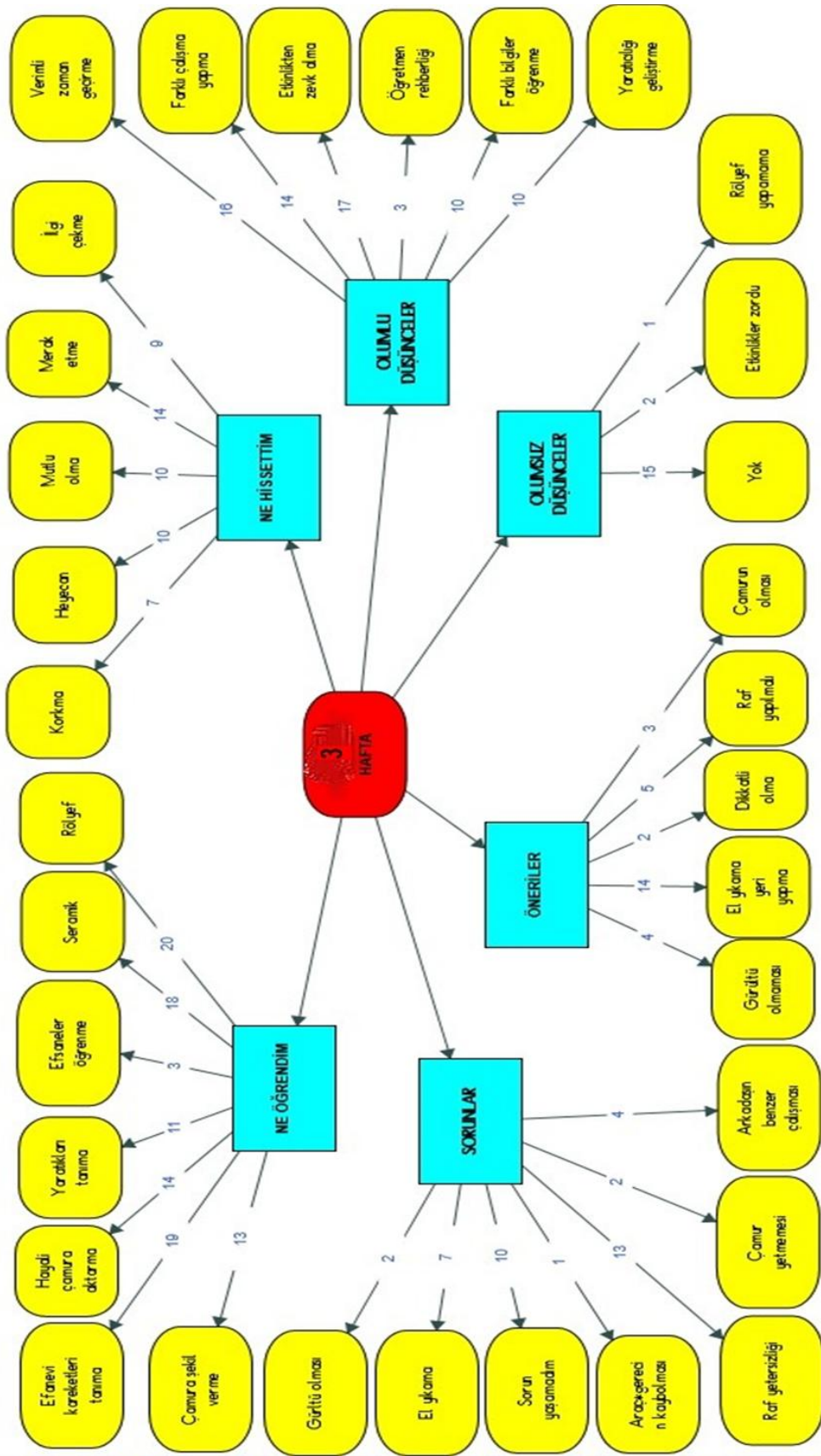
- *Ders boyunca yaptığım gözlemlerde bazı öğrencilerin çalışmalarında yaratıcılıktan uzak, çok sıradan imgelerin olduğunu fark ettim (Ö-6, Ö-8, Ö-11, Ö-12, Ö-16, Ö-18). Oysa bazı öğrenciler efsanevi karakterleri kendine göre yorumlayarak çok yaratıcı çalışmalar ortaya koydular. Bu öğrencilerin bazıları önceki haftalarda da yaptıkları çalışmalarda çok özgün olmayan çalışmalar yaptıklarını hatırlamaktayım.*
- *Derste birkaç öğrenci el yıkamak için benden izin istedi. Bu öğrenciler sınıfta el yıkama yeri olmadığından dolayı, öğrenci lavabolarına gidip el yıkadılar (Ö-6, Ö-11, Ö-18). Bu durum, öğrencinin sınıf ortamından başka bir yere gitmesinden dolayı dersten kopmasına neden olmaktadır.*
- *Şekillendirme ile ilgili bütün bilgiler verilmiş olmasına rağmen, bazı öğrenciler iki parçayı birbirine çentikleyip balcık sürme koşulu ile yapıştırma sorunu yaşadıklarını gözlemledim (Ö-1, Ö-5, Ö-13, Ö-16, Ö-19).*
- *Çalışma sonunda öğrencilerin yaptıkları ürünlere baktığım vakit, çalışmalarda doku çeşitliliğinin az olduğunu gördüm. Öğrenciler çalışmalarını yaparken modelaj kalemleri veya şekillendirmede kullandığımız çatal, çay kaşığı ve kalemler gibi malzemeleri kullanarak çalışmalarında doku oluşturmamaktadırlar.*
- *Bu hafta rölyef çalışmıyor olmamıza rağmen bazı öğrencilerin çalışmalarının üç boyutlu ifade etme konusunda yeterli olmadığını gördüm. Bu öğrencilerin çalışmaları yayvan bir plaka havasındaydı (Ö-11, Ö-17, Ö-19).*

Araştırmacı tarafından üçüncü hafta yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik şekillendirmede zorluk yaşayan öğrencilere yardımcı olunmalı, üç boyutlu ifade etmede güçlük çeken öğrencilere yardımcı olunmalı, yaratıcılıklarını harekete geçirmek için farklı efsanevi karakterler ile sunumu zenginleştirmeli, fiziki şartlar geliştirilmeli, öğrenci çalışmalarında imge zenginliğine teşvik eden yeni efsanevi karakterler ve efsaneler eklenmeli gibi öneriler geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

- *Bazı öğrencilerin modelaj kalemi kullanmada ve elle şekillendirmede sorunlar yaşadığını gözlemledim. Bu öğrencilere şekillendirme konusunda daha fazla destek olmam gerektiğini düşünüyorum (Ö-1, Ö-5, Ö-13, Ö-16, Ö-19).*

- Bazı öğrencilerin konuyu plaka gibi zemin üzerine yayarak rölyef gibi çalıştıklarını fark ettim (Ö-11, Ö-17, Ö-19). Bu öğrencilere, heykel ile rölyef arasındaki farkı kavratmam gerek ve üç boyutlu ifade edebilmeleri için daha fazla yardımcı olmam gerektiğini düşünüyorum.
- Bu hafta efsanevi karakterler ile ilgili çalışmalar yaptırdım. Çoğunlukla yaratıcı çalışmalar ortaya çıkmasına karşın, bazı öğrencilerin çalışmalarının yaratıcılık konusunda zayıf olduğunu fark ettim (Ö-6, Ö-8, Ö-11,Ö-12, Ö-16,Ö-18). Bu öğrencilerin daha yaratıcı çalışmalar yapmaları için, farklı efsanevi karakterlerle konuyu zenginleştirmem gerekiyor sanırım.
- Geçen hafta raf ve el yıkama yeri ile ilgili sorunları yine yaşadık. Atölyedeki raf sayısının artırılması ve sınıfa el yıkamak için lavabo yapılması bu sorunları ortadan kaldıracaktır.
- Öğrencilerin bazılarının çalışmalarında imge zenginliğinin eksik olduğunu gördüm(Ö-6, Ö-8, Ö-11,Ö-12, Ö-16,Ö-18). Bu öğrencilerin çalışmalarında imge zenginliğinin olabilmesi için, etkinliklerde farklı efsanevi karakterler ve hikayeler eklenebilir.

Üçüncü haftaya ait öğrenci günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 22.Üçüncü haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular

Üçüncü haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular "ne öğrendim, ne hissettim, olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler, sorunlar ve öneriler" temalarında toplanmıştır. Öğrenciler bu haftaki etkinlikte en çok rölyef yapmayı (f:20) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından Üçüncü hafta yapılan etkinlikte efsanevi karakterleri tanımayı (f:19), seramik yapmayı (f:18), hayali çamurdan yapmayı (f:14), çamura şekil vermeyi (f:13),Yaratıkları tanımayı (f: 11) efsaneleri öğrendiklerini (f:3) belirtilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1:Bu hafta öğretmenimiz bize çamurdan yapılmış kareler verdi. Ve biz de bu karelerin üzerinde kendi efsanevi yaratığımızı kabartma olarak yaptık. Bu kabartmalara rölyef deniyor. Daha önce de rölyef yapmıştık ama bu hafta rölyef yapmayı daha çok öğrendim.

Ö-4:Bu gün öğretmenimiz bize diğer hafta gösterdiği efsanevi yaratıklarla beraber başka yaratıklar da gösterdi. Geçen hafta öğrendiğim efsanevi yaratıkların yanında farklı yaratıklar da tanıdık.

Ö-8: Seramik çamurundan yapılan şeylerin iyice kurutulup fırına konulmasıyla seramik oluyor. Bu hafta seramikten rölyef yaptık. Seramik yapmayı öğrendim.

Ö:17:Bu gün hayalimizdeki efsanevi yaratığı rölyefle yaptık. Çamurdan hayalimdeki yaratığı rölyef yaptım. Öğretmen çok beğendi. Ben bu derste hayallerimi çamurdan yapmayı çok güzel öğrendim.

Ö-19:Geçen hafta çamuru güzel yapamadım. Öğretmen bana biraz yardımcı oldu. Ve bu hafta biraz daha güzel şekillendirdim. Öğretmen bana aferin iyi öğrendin dedi.

Öğrenciler uygulanan etkinliklerin kendilerinde daha çok merak uyandırdığını (f:14) ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde mutlu olduklarını (f:10), Heyecanlandıklarını (f:10), ilgilerini çektiğini (f:9) ve bazı efsanevi karakterlerden korktuklarını (f:7) belirtilmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3:Öğretmenimizin gösterdiği acayip yaratıkları görünce çok şaşırdım. Bazılarını daha önce görmüştüm ama bazılarını da hiç görmemiştim. Eve gidince internetten bunlara tekrar bakacağım çok merak ettim.

Ö-5: Bu gün öğretmen en sevdiğim arkadaşlarımla beraber oturmama izin verdi. En sevdiğim arkadaşlarımla beraber hayalimizdeki çalışmalarını yapmak çok güzeldi. Ben ve arkadaşlarım çok mutlu olduk vallahi.

Ö-10: Öğretmen şahmeran ve denizkızını gösterince çok heyecanlandım. Çünkü ikisini de daha önce görmüştüm. Diğer yaratıklar da çok ilginçti. Akluma çok güzel bir fikir geldi ve çalışmamı çok güzel yaptım. Arkadaşım ve öğretmen de çalışmamı beğendiler.

Ö-15: Çalışmayı çok sevdim. Bütün efsanevi yaratıklar ilgimi çok çekti. Bazıları korkunçtu ama. Ben çok güzel kanatlı bir denizkızı yaptım. Kuyruğu balık, yüzü insan ve kanatları var. Bence çok güzel oldu. Öğretmenden izin alıp fotoğrafını çektim.

Ö-16: Yarı aslan yarı kuş olan yaratık çok ilginçti ilk gördüğümde çok korktum. Öğretmenime “Bunlar gerçek mi?” diye sorduğumda öğretmen bunları gerçekte olmadığını söyledi. İçim rahatladı.

Öğrenciler, uygulanan etkinliklere yönelik daha çok etkinlikten zevk aldıkları için (f:17) olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler verimli zaman geçirme (f:16), farklı çalışmalar yapma (f:14), farklı bilgiler öğrenme (f:10), yaratıcılıklarını geliştirme (f:10) ve öğretmenin iyi rehberlik etmesi (f:4) gibi durumlardan dolayı da olumlu düşünceler ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-4: İlk başta öğretmenimizin gösterdiği efsanevi yaratıkları görünce biraz korktum. Ama daha sonra bunların hayali olduklarını hatırladım rahatladım. Ders bittiğinde çok güzel bir çalışma yaptım üç başlı bir yaratık. Çok güzel ve ilginç oldu. Bence bu ders çok zevkliydi. İnşallah önümüzdeki derste de zevkli şeyler yaparız.

Ö-8: Bu etkinlikte fazla şeyler öğrendim. Verimli zaman geçiriyorum. Hem efsaneleri öğrendim hem de çamurdan bir şeyler yapmayı öğreniyorum.

Ö-11: Bu derste çok ilginç ve değişik şeyler yaptım. Daha önce hiç böyle şeyler yapmadım. Çamurdan hayal ettiğim şeyleri yapıyorum. Herkes çok değişik şeyler yaptı sanırım. Burada yaptıklarımızı evde anneme de anlattım o da çok merak etti. Bir gün buraya gelip yaptıklarımı görmek istiyor.

Ö-13:Bu derste efsanelerdeki canavarlar gibi hayali yaratıklar yapmak benim daha yaratıcı olmamı sağladı. Yaptığım çalışmalar çok farklı ve ilginç oldular. Onları boyamak için sabırsızlanıyorum. Öğretmenimiz basılarının fırında kırılabileceğini söyledi. İnşallah benim çalışmalarım kırılmazlar çok üzülürüm.

Ö-20:Çalışmamı yaparken zorlandım. İki kere heykelimin başını yapmaya çalıştım yapamadım. Öğretmen geldi bana nasıl yapmam gerektiğini hatırlattı. Baş koyacağım yere çizi çizgi yapıp sulu çamur sürmem gerektiğini söyledi. Hemen yaptım oldu. Öğretmen diğer arkadaşlarıma da yardımcı oldu. Ben sizi çok sevdim öğretmenim.

Öğrencilerin çoğu (f:15) bu derste herhangi bir olumsuz düşünceleri olmadığını belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerden bazıları etkinliğin zor olması (f:2) ve rölyef yapmanın zor olması (f:1) gibi durumlardan dolayı olumsuz düşünceler ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-5:Bu derste çok eğlendim. Hiçbir problem de yaşamadım. Yani ders ile ilgili olumsuz düşüncem yok.

Ö-9:Ders çok çabuk geçti zaten. Hep güzel şeyler yaptık. Derste olumsuz bir şey olmadı yani.

Ö-10:Ben hayal ettiğimi yapamadım. Yaptığım çalışma da hiç güzel olmadı beğenmedim. O yüzden bu gün yaptığımız şey bana biraz zor geldi.

Ö-15:Ders boyunca çamurdan bir şey yaptık. Çamurum biraz kurudu onu yumuşatmak için uğraştım biraz. Çalışma da bana zor geldi.

Ö-18:Hocanın verdiği çamurun üzerinde hayal ettiğim şeyi güzel kabartamadım. Rölyef yapmak bana biraz zor geldiği için çalışmam çok iyi olmadı.

Öğrenciler çoğunlukla uygulanan etkinliklerde raf eksikliğinden dolayı sorun yaşadıklarını (f:13) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden bazıları hiçbir sorun yaşamadıklarını (f:10) ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler el yıkama yerinin olmaması (f:7), arkadaşlarının kendi çalışmasına benzeyen çalışmalar yapması (f:4), çamurun yetmemesi (f:2), gürültünün olması (f:2) ve modelaj kaleminin kaybolması (f:1) ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını belirtilmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2: Bu hafta kuruyan çalışmalar atölyedeki raftan alındı yerlerine yeni yaptıklarımız konuldu ama, benim çalışmam biraz geç bitti. O yüzden benim çalışmaya yer kalmadı. Diğer arkadaşlarla beraber çalışmamı yan sınıfa götürdüm kuruması için. Sınıfta fazla raf olsaydı keşke.

Ö-8:Bazı arkadaşlarım belki sorun yaşadılar ama ben derste hiçbir sorun yaşamadım. Çamurumu aldım ve çalışmamı da güzel yaptım. Çalışmam da çok güzel oldu.

Ö-14:Her seferinde elimizi yıkamak için tuvalete gitmek zorunda kalıyoruz. Sınıfta elimizi yıkamak için lavabo lazım. Ben el yıkama sorunu yaşadım.

Ö-16:Bu gün ben biraz sinirlendim. Yan masada oturan arkadaşım benim çalışmamı çok beğendiğini söyledi. Sonra baktım o da beni yaptığımın aynısını yapmaya başladı. Ben kızdım neden benimkinin aynısını yapıyorsun diye. Sonra öğretmen de geldi bizi barıştırdı. En sonunda arkadaşım çalışmasının bazı yerlerini değiştirdi.

Ö-19:Çamur yetmedi bana. Çalışmamı bitirmek üzereydim. Bir baktım çamurum bitmiş. Bence bir arkadaşım benden habersiz çamurumu aldı. Hocaya söyledim hoca poşetten bana biraz çamur verdi ve çalışmamı bitirdim. Bir tek bu sorunu yaşadım. Başka sorun yaşamadım.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik daha çok el yıkama yeri yapılmalı (f:14) önerisi geliştirilmiştir. Ayrıca öğrenciler, uygulanan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik raf yapılmalı (f:5), sessiz çalışılmalı (f:4), çamur fazla olmalı (f:3) ve dikkatli çalışılmalı (f:2) gibi öneriler de geliştirilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3: Ben bu derste elimi yıkamak için iki kere tuvalete gittim. Tuvalet de biraz uzak. Sınıfta el yıkama yeri olsaydı gitmezdim. Daha güzel olurdu.

Ö-5:Her hafta yaptığımız çalışmaları başka yere götürüyoruz. Orada kurutuyoruz. Sınıfta fazla raf olsaydı çalışmalarımızı sınıfta kuruturduk daha iyi olurdu.

Ö-9:Bazı arkadaşlarım çalışırken çok ses yapıyorlar. Çok ses olması öğretmenimizi de beni de rahatsız ediyor. Bence özellikle erkekler çok ses yapıyorlar. Erkeklerin biraz daha sessiz çalışması gerekiyor.

Ö-15: Benim ve arkadaşımın çamuru birazcık az geldi. Öğretmenimiz bize biraz daha çamur verdi çalışmamızı bitirdik. Öğretmen çamuru biraz daha fazla verebilir bence.

Ö-18: Bazı arkadaşlarımız çok dikkatsiz hareket ediyorlar. Bu gün arkadaşım ayağa kalkarken benim elime çarptı. Yaptığım çalışma birazcık bozuldu. O yüzden biraz daha dikkatli çalışmalıyız.

4.2.1.4. Dördüncü Hafta

Dördüncü haftaya ilişkin öğrencilerin üç boyutlu ifadelerini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarından almış oldukları puanlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 13

Dördüncü Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular

Çalışma	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	19	16	20	19	20	17	16	15	17	16
$\bar{X}$	17,5	19,5	18,5	15,5	16,5	18	18	15,5	18,5	19,5
Çalışma	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	17	14	15	15	19	17	21	16	21	16
$\bar{X}$	15,5	15	18	18,5	18,5	13,5	14,5	12,5	17	15,5
Genel $\bar{X}$	16,77									

Tablo 12 incelendiğinde, birinci çalışmaya ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{X}=17,5$, ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=19,5$, üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18,5$, dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16,5$, altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18$, yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18$, sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18,5$, onuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=19,5$, on birinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, on ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15$, on üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18$, on dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18,5$, on beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18,5$, on altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13,5$, on yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14,5$, on sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=12,5$, on dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17$ ve yirminci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}$

=15,5 olduğu görülmektedir. Ayrıca dördüncü haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{X} = 16,77$ olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin çalışmaları fotoğraf-15 ve fotoğraf-16 da sunulmuştur:

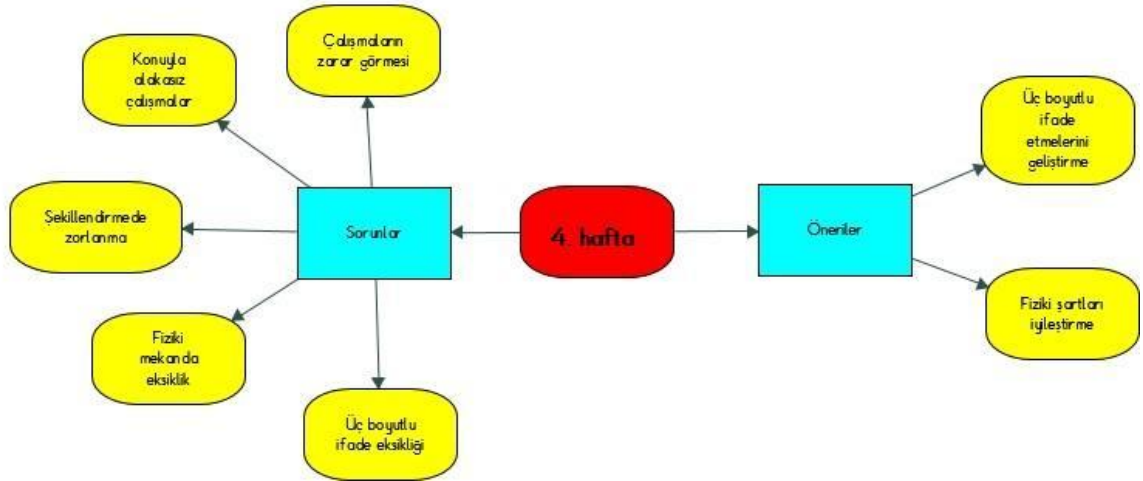


Şekil 23. Fotoğraf-15: Ö3'ün çalışması



Fotoğraf-16: Ö13'ün çalışması

Dördüncü haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 16 'da sunulmuştur.



Şekil 24. Dördüncü haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular

Araştırmacı tarafından dördüncü hafta yapılan etkinlikte öğrencilerin çalışmalarında üç boyutlu ifade eksikliği, fiziki mekandaki eksikliklerden kaynaklı sorunlar, öğrencilerin bazılarının şekillendirmede zorlanması, bazı öğrencilerin konu ile alakasız çalışmalar yapması ve öğrenci çalışmaların zarar görmesi gibi sorunlar gözlemlenmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

- Yaptığım bütün destek ve yardımlara rağmen birkaç öğrencinin (Ö-11, Ö17, Ö-19) üç boyutlu ifade ederken sıkıntı yaşadığını fark ettim. Bu öğrenciler çamuru bir kağıt yüzey olarak algılayıp o şekilde çalışmalarını yaptılar. Oysa genel olarak baktığımda öğrencilerin çoğunun heykeli rölyeften daha başarılı bir şekilde kavradıklarını görüyorum. Bu söz konusu çocuklar üç boyutlu ifade etme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyacaklar.

- Daha önceki haftalarda fiziki mekandaki eksikliklerden (Kurutma rafı eksikliği ve El yıkama yerinin olmaması) dolayı yaşanan sorunların aynısını bu hafta da yaşadık.

N e yazık ki bu sorunları her hafta yaşayacağız gibi görünüyor.

-Bir kısım öğrencilerin seramik şekillendirme teknikleri konusunda sorunlar yaşadıklarını gördüm. Bu öğrenciler özellikle aplike (Ana gövdeye parça eklerken) çentikleme ve balcık sürme kısmını unuttuklarını ve buna bağlı olarak da yaptıkları çalışmaların sağlam olmadığını fark ettim. Bu durumu gözlemlediğim kişilere gereken müdahaleleri yaparak çalışmaları sağlamlaştırdık. Bu durumda öğrenci de eksikliğini fark etmiş oldu.

- Efsanevi karakterler duvara yansıtılarak anlatıldı. Öğrencilerin geneli bu karakterlerin etkisinde kalarak çok özgün ve gerçek üstü çalışmalar yaptılar. Ancak bazı öğrencilerin çalışmalarında beklenen gerçek üstü anlatımın olmadığı ve çalışmalarının konu ile ilgili olmadıklarını gözlemledim.

- Bu gün ders içerisinde bazı öğrencilerin çalışmalarının zarar gördüğünü gördüm. Bu durum hem beni hem de çalışması zarar gören öğrencileri üzdü. Öğrencilerden biri çalışmasını kurutmak için yan sınıfa götürürken elinden düştü ve tamamıyla bozuldu. Çocuğun o üzgün yüz ifadesi gözümün önünden gitmiyor. Bunun üzerine çocuğa biraz çamur verdim ve evde çalışmasını tekrardan yapabileceğini söyledim. Bu durum çocuğu birazda olsa teselli etti.

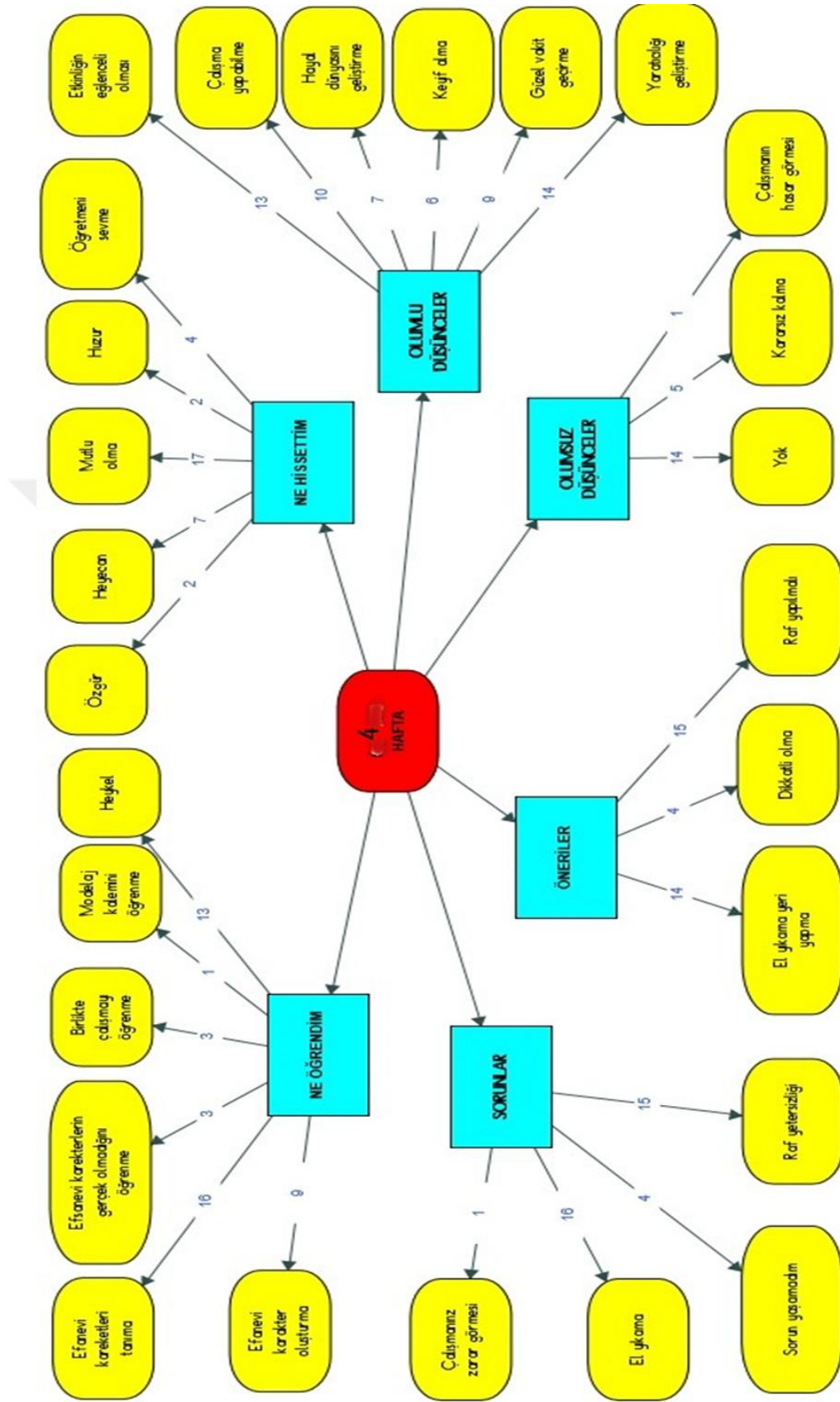
Araştırmacı tarafından dördüncü hafta yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik fiziki şartlar geliştirilmeli ve yapılan çalışmalarda öğrencilere yardımcı olma (teknik anlamda) gibi çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

-Daha önce de belirttiğim gibi fiziki şartlardaki eksiklik bize sürekli aynı problemleri yaratıyor. Bu eksiklikler acil bir biçimde giderilmelidir.

-Teknik anlamda sorun yaşayan öğrencilerle daha yakından ilgilenerek bu teknikleri kavramalarını sağlamalıyım.

Dördüncü haftaya ait öğrenci günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 17'de sunulmuştur.





Şekil 25.Dördüncü haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular

Dördüncü haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular "ne öğrendim, ne hissettim, olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler, sorunlar ve öneriler" temalarında toplanmıştır.

Öğrenciler bu haftaki etkinlikte en çok efsanevi yaratıkları (f:16) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yapılan etkinlikte heykel yapmayı (f:13), kendi efsanevi yaratıklarını oluşturmayı (f:9), efsanevi yaratıkların gerçekte var olmadıklarını (f:3), Beraber çalışmayı (f:3) ve modelaj kalemini (f:12) öğrendikleri belirtilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-4:Birden fazla efsanevi yaratık öğrendim. Bazıları çok güçlü sanırım. Bazıları da korkunç gibiler. Bu yaratıkları geçen hafta da gördük. Bu hafta biraz daha fazla yaratık tanıdım ve öğrendim. Bunları evde kardeşime de anlattım o da çok merak etti. Babamın telefonundan açtık ona da gösterdim bazılarını. O da çok şaşırdı.

Ö-8:Daha önce görsel sanatlar dersince farklı şeyler yaptık ama çamurdan heykel yapmamıştık. Bu derste bence ben en çok heykel yapmayı öğrendim. Bu hafta yaptığım heykel de güzel oldu. Geçen hafta çok güzel yapamamıştım sanki.

Ö-14:Öğretmenimiz bize efsanevi karakterleri tanıttı. Fotoğraflarını da gösterdi. Hepsi de çok ilginçtiler gerçekten. Biz de kendi hayalimizden kendi efsane yaratığımızı düşünüp çamurdan yapmayı öğrendik.

Ö-17:Öğretmenimizin bu yaratıkları anlattığı ilk anda bu yaratıkların gerçekte yaşadıklarını ve nerede yaşadıklarını merak ettim. Daha sonra öğretmene sordum ve öğretmenimiz bunların hayali olduğunu söyledi. Ben de bu yaratıkların gerçekte yaşamadığını öğrendim böylece.

Ö-18:Aynı biz yan yana dört kişi oturduk. Herkes birbirinin heykeline baktı ve beğendi. Biz bir masada beraber iyi anlaştık. Hiç kavga etmedik gürültü de yapmadık. Beraber çalışmayı öğrendik.

Öğrenciler uygulanan etkinliklerde daha çok mutlu hissettiklerini (f:17) ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde heyecanlandıklarını (f:7), öğretmeni sevdiklerini (f:4), özgür hissettiklerini (f: 2) ve huzurlu hissettiklerini (f:2) de belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1:Öğretmen bana çamur verdiğinde başta ne yapacağım diye düşündüm. Sonra iyice düşündüm ve ne yapacağıma karar verdim. Önce gövdesini yaptım sonra kollarını falan yapıştırdım. Ve güzel bir şey olduğunu gördüm. Bunu yapabildiğimi

gördüm ve çok mutlu oldum. Arkadaşım da mutlu oldu bence çünkü onun çalışması da güzel oldu.

Ö-7:Bu gün ne yapacağız diye dersin başında çok heyecanlandım. Sonra öğretmen efsanevi yaratıkları yine anlattı ve bu gün daha farklılarını da anlattı. O da beni heyecanlandırdı. Resimleri islerken ne yapacağımı düşündüm ve karar verdim. Öğretmen çamuru dağıtınca hemen başladım ve bitirdim.

Ö-12:Ben öğretmenimi çok seviyorum. Hep bize çok güzel şeyler anlatıyor. Yapamadığımız şeyleri de hemen gösteriyor. Keşke bizim dersimize bu öğretmen girseydi.

Ö-16:Ben bu hafta derste kendimi özgür hissettim. Çünkü öğretmen bize hayalinizi sınırlamayın dedi. Hayalimdeki yaratığı yaptım özgürce. Mesela gerçekte üç başlı bir canlı olmaz ama ben onu bile özgürce yaptım.

Ö-19:Bu hafta derste çalışmamı yaparken başka bir şey düşünmedim. Kendimi huzurlu hissettim. Sadece çalışmamı güzel yapmak için kendimi verdim bütün ders boyunca o kadar.

Öğrenciler uygulanan etkinlerde yaratıcılıklarının geliştiği (f:14) gibi olumlu düşünceler ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, etkinliğin eğlenceli olması, (f:13), çalışmalarını yapabilme (f:10), güzel vakit geçirme (f:9), hayal dünyalarını geliştirme (f:7) ve çalışmadan keyif alma (f:6) gibi olumlu düşünceler de sunmuşlardır. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-5:Görsel sanatlar dersinde yaptığımız şeylerden farklı bir şey yaptık. Ve bu yaptıklarımızın yaratıcılığımızı geliştirdiğini gördüm. Çünkü daha önce hiç yapamadığım kadar güzel şeyler yaptım.

Ö-6:Yaptığımız etkinlik bu gün çok güzel ve eğlenceli geçti. Çünkü arkadaşlarımızla çok farklı şeyler yaptık. Herkes yaptığını birbirine gösterdi. Bazı arkadaşlarım çok güzel şeyler yaptılar. Benimki de normal oldu. Çok güzel değildi ama çirkin de değildi. Yani kısacası bu gün çok eğlenceliydi.

Ö-10:Bu gün tam istediğim şeyi yapabildim. Çamurdan yapmak bana kolay geldi sanırım. Boya ile yapsaydım belki yapamazdım.

Ö-14:Arkadaşlarımızla hem hayali şeyler yaptık hem de eğlenerek güzel vakit geçirdik. Yanımda oturan arkadaşımınla çok beraber eğlendiğimizi güzel vakit geçirdiğimizi söyledi.

Ö-18:Ben yaptığım çalışmayı çok sevdim. Geçen hafta yaptıklarımızı da anneme anlattım. Annemin dediği gibi bu derste yaratıcılığım geliyor. Daha güzel ve farklı şeyler yapıyorum.

Öğrencilerin çoğu bu hafta yapılan etkinlikler ile ilgili olumsuz düşünceleri olmadığını belirtmişlerdir (f:14). Ayrıca öğrencilerin bazıları ne yapacağına karar verememe (f:5) ve yapılan çalışmaların hasar görmesi (f:1) gibi olumsuz düşünceler ifade edilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1: Çok düşümdüm ama bu hafta derste yaşadığım olumsuz bir şey yok. Derste çok güzel şeyler yaptık.

Ö-7:Benim bu hafta olumsuz bir şeyim olmadı. Derste çamurla bir şeyler yaptık güzeldi.

Ö-11:Derste çok düşündüm. Çok zamanım gitti. Aklımda iki şey vardı ama hangisini yapacağıma karar veremedim. Birincisi çok zor olabilir diye yapmadım. İkincisini yaptım iki başlı iki kanatlı bir yaratık. Ama o da istediğim gibi olmadı.

Ö-16:Aslında başta şahmeran yapacağım dedim. Sonra öğretmen kendi hayalinizden bir şey tasarlayın aynısını yapmamaya çalışın dedi. Ne yapacağıma karar veremedim. Sonra ben de kanatlı tek boynuzu olan bir köpek yaptım.

Ö-19:Çalışmam biraz bozuldu. O da benim suçumdu. Birazcık daha dikkatli olsaydım su şişem çalışmama çarpmazdı. Yaşadığım ten olumsuz şey bu. Başka bir şey olmadı.

Öğrencilerin çoğu bu hafta yapılan etkinliklerde kurutma rafı eksikliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (f:16). Ayrıca öğrenciler el yıkama yerinin olmaması (f:15), çalışmanın zarar görmesi (f:1) ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını belirtilmişlerdir. Bazı öğrenciler de hiç sorun yaşamadıklarını(f:4) belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-5:Sınıfta raf olmaması çok kötü. Çünkü çalışmalarımızı başka yerde kurutuyoruz. Çalışmalarımız boş bir sınıfa götürüp orada bırakıyoruz. Bir gün biri o sınıfa girirse çalışmalarımızı bozabilir.

Ö-8:Sınıfta el yıkama yerinin olmaması bence sorun. Bu gün elimi yıkamak için tuvalete gittim. Orada kapıyı açarken elimi duvara değdirdim. Duvar çamur oldu.

Ö-13:Çalışmamın bozulması bir sorundur. Bu gün çalışmamı kurutma yerine götürdüğümde geçen hafta yaptığım çalışmada bir yerin bozulduğunu gördüm. Ya biri dokundu ya da kendi kendine bozuldu bilmiyorum.

Ö-17:Geçen hafta bir sorunum olmuştu ama önemli bir sorun değildi. Arkadaşımla hallettik. Ama bu hafta bir sorun yaşamadım her şey çok güzel geçti.

Ö-20:Bu gün çok mutluydum zaten çünkü doğum günümdü. Arkadaşlarım ve öğretmenim benim doğum günümü kutladılar. O yüzden bir sorun yaşamadım.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik daha çok raf yapılmalı (f:15) ve el yıkama yeri yapılmalı (f:14) önerisi geliştirilmiştir. Ayrıca öğrenciler yapılan çalışmaların hasar görmemesi için dikkatli olunmalı (f:4) gibi öneriler de geliştirmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2:Hepimizin çalışmaları yan sınıfta kuruyor. Bence sınıfta kurutma için raf olmalı. Çünkü biz çalışmalarımızı boş bir sınıfta kurutuyoruz. Orada zarar görebilirler.

Ö-4:Sürekli tuvalete gidip elimizi yıkıyoruz sınıfta lavabo yapılmalı. Lavabo yapılırsa sınıfta rahatça elimizi yıkayabiliriz. El yıkamak için dışarı da çıkmayız o zaman.

Ö-8:Elimi yıkamak için koridorun sonundaki tuvalete gidiyoruz. Bazı arkadaşlar yalandan elimizi yıkayacağız diyorlar. Ve çıkıp dışarıda gürültü yapıyorlar.

Ö-13:Bazı arkadaşlarımız sınıfta dolaşırken elimize çarpıyorlar ve çalışmamız bozuluyor. Onun için çok dikkatli olmalıyız. Yoksa arkadaşlarımızın çalışmasına zarar verebiliriz.

Ö-18:Çalışmaların zarar görmemesi için yaptıklarımızı kurutma sınıfına götürürken çok dikkatli olmalıyız. Çünkü öğretmenimiz “kuruyan çalışmalar kolay

kırılabilirler “demişti. O yüzden çok dikkatli bir şekilde çalışmalarımızı bırakmalıyız.

4.2.2. İkinci Döngüye İlişkin Bulgular

İkinci döngü, altı haftalık uygulama sürecini kapsamaktadır. Bu kapsamda, altı hafta için ayrı ayrı manilere yönelik öğrencilere üç boyutlu seramik heykel ve rölyef çalışmaları yaptırılmıştır. Yapılan çalışmalar dereceli puanlama anahtarı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin uygulanan etkinliklere yönelik düşünceleri öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri de araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veri toplama araçlarına ilişkin alıntılara da yer verilmiştir.

4.2.2.1. Beşinci Hafta

Beşinci hafta Malatya yöresine ait “Elma attım yuvarlandı” adlı mani duvara yansıtılarak beraber okunmuştur. Daha sonra öğrencilere bu maninin etkisinde rölyef çalışmaları yaptırılmıştır. Beşinci haftaya ilişkin öğrenci çalışmalarının dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla değerlendirilmesinden almış oldukları puanlar Tablo 13'te sunulmuştur.

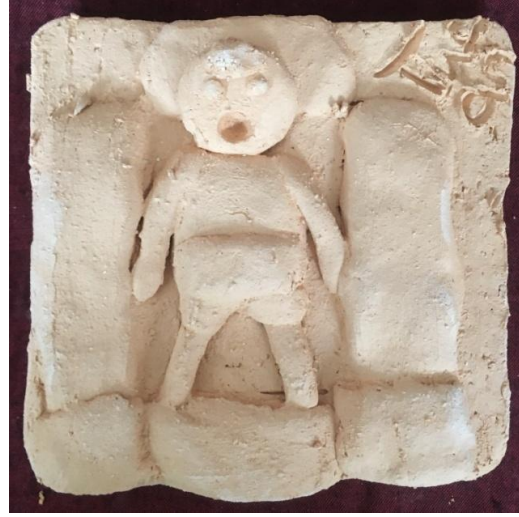
Tablo 14

Beşinci Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular

Çalışma	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	15	17	16	16	17	17	12	15	11	11
$\bar{X}$	16	16	17	13,5	11	17,5	12	20	15,5	16
Çalışma	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	17	16	15	17	17	17	16	16	15	16
$\bar{X}$	16,5	16	17	16	15,5	18,5	14	15,5	17,5	15,5
Genel $\bar{X}$					15,82					

Tablo 13 incelendiğinde, birinci çalışmaya ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{X}=16$, ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16$, üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17$, dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13,5$, beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=11$, altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17,5$, yedinci çalışmaya ait

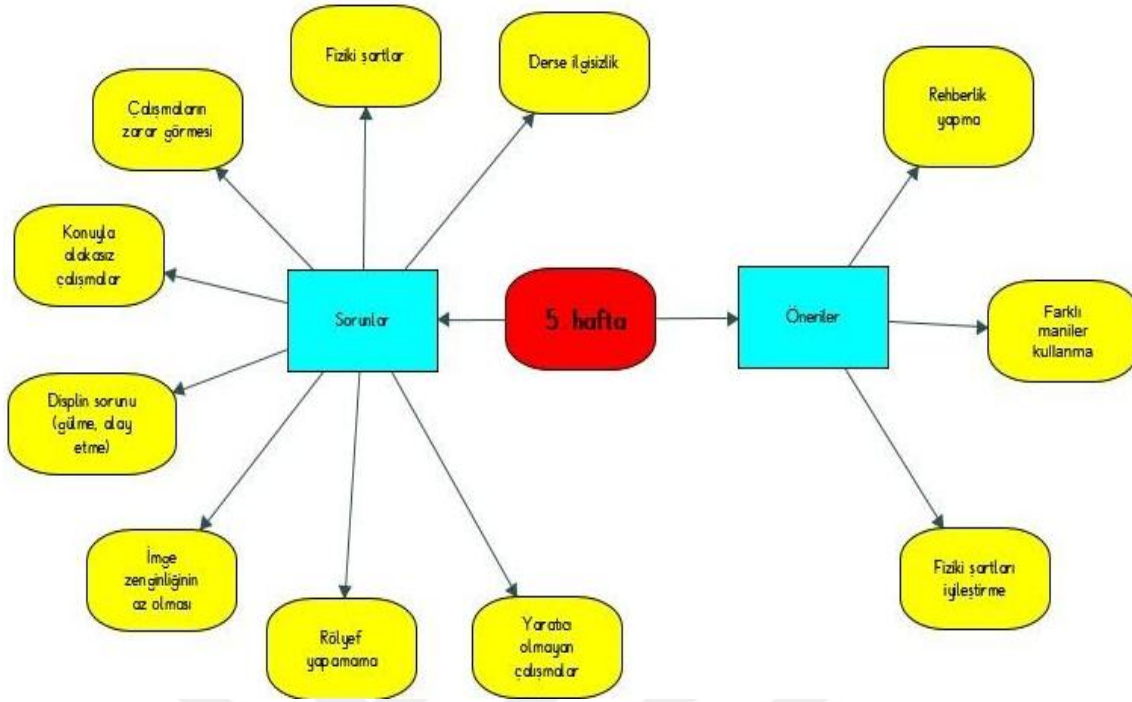
ortalamanın $\bar{X}=12$, sekizinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=20$, dokuzuncu çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=15,5$, onuncu çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=16$, on birinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=16,5$, on ikinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=16$, on üçüncü çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=17$, on dördüncü çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=16$, on beşinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=15,5$, on altıncı çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=18,5$, on yedinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=14$, on sekizinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=15,5$, on dokuzuncu çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=17,5$ ve yirminci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=15,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca beşinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{X}=15,82$ olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin çalışmaları fotoğraf-17 ve fotoğraf-18 de sunulmuştur.



Şekil 26. Fotoğraf-17. Ö2'nin çalışması

Fotoğraf-18: Ö8'in çalışması

Beşinci haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 18'de sunulmuştur.



Şekil 27.Beşinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları

Araştırmacı tarafından beşinci hafta yapılan etkinlikte öğrencilerin yaratıcı olmayan çalışmalar yapması, rölyef yapamamaları, çalışmalarda imge zenginliğinin olmaması, disiplin sorunu (gülme, birbirlerinin çalışmalarını alay etme), konuyla alakasız çalışmalar yapma, çalışmaların zarar görmesi, fiziki şartlardaki eksiklik ve derse ilgisiz olma gibi sorunlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

- Bu hafta öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda geçen haftaki yaratıcılığı göremediğimi belirtmem gerekiyor. Manilerin etkisinde öğrencilerin daha yaratıcı çalışmalar yapacaklarını düşünüyordum. Bu hafta bu konuda yanıltıldığımı fark ettim.
- Bu haftaki etkinlikte, öğrencilere Malatya yöresine ait “Elma attım yuvarlandı” adlı maninin etkisinde rölyef çalışmaları yaptırıldı. Ancak bazı öğrencilerin yapmak istedikleri şeyleri rölyef olarak yapmakta zorlandıklarını gördüm. Rölyef çalışmasının heykel çalışması kadar başarılı sonuçlar ortaya koymadığını söyleyebilirim.
- Genel olarak öğrencilerin çalışmalarına baktığım vakit, manide geçen beşik, elma ve bebek imgesi dışında farklı bir imgenin olmadığını gördüm. Hatta bazı çalışmalarda sadece bebek imgesinin tek başına kullanıldığını da söyleyebilirim.

-Bu hafta yapılan etkinlikte fazlasıyla disiplin sorunu yaşadım. Öğrenciler ders boyunca birbirlerinin yaptıkları çalışmalarla alay ederek güldüler.Bu durum sınıf yönetimi konusunda bana sorunlar yaşattı.

- Bazı öğrenciler (Ö-4, Ö5, Ö-7) tahtaya yansıtılan ve okunan maniye ilgi göstermediler. Bu ilgisizlik çalışma sırasında devam etti. Çalışmayı yapmada da isteksiz davrandılar. Bu isteksizlik çalışmalarına da yansdığı için bu öğrencilerin çalışmalarının da iyi olmadığını söyleyebilirim.

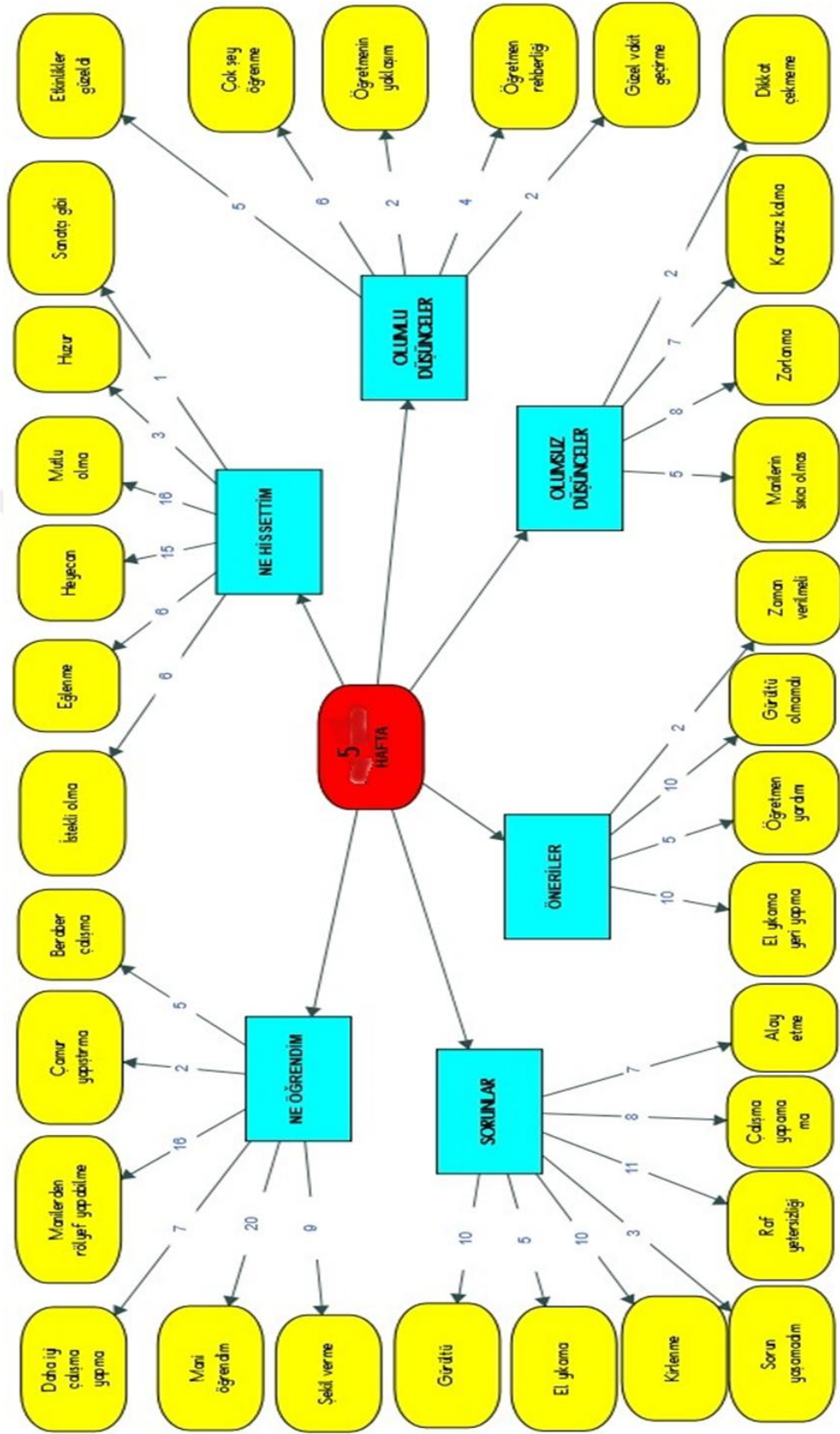
Araştırmacı tarafından beşinci hafta yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik fiziki şartlar geliştirilmeli, farklı maniler kullanılmalı ve öğrencilere rehberlik yapılmalı gibi öneriler geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

- Kurutma rafının yetersizliği ve el yıkama yerinin olmaması bu hafta da etkinlikte sorun oluşturdu. Öğrenciler arasında çalışmalarını kurutmak için yer tartışması yaşandı. Bu öğrencileri sakinleştirmem biraz zamanımı aldı.

- Bu günkü etkinlikte söylenen mani bazı öğrencilerin(Ö-4, Ö5, Ö-7) ilgisini çekmedi. Bu durum öğrencilerin çalışmalarına da yansdı. Bunun için sonraki etkinliklerde öğrencilerin ilgisini çekecek maniler belirlenmelidir.

- Öğrencilerin rölyef tekniğini daha iyi kavrayıp daha nitelikli çalışmalar yapabilmeleri için öğrencilere bu konuda daha iyi rehberlik etmeliyim.

Beşinci haftaya ait öğrenci günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 19'da sunulmuştur:



Şekil 28.Beşinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular

Beşinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular "ne öğrendim, ne hissettim, olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler, sorunlar ve öneriler" temalarında toplanmıştır. Öğrenciler bu haftaki etkinlikte en çok mani öğrendim (f:20) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından birinci hafta yapılan etkinlikte manilerden rölyef yapmayı (f:16), şekillendirme tekniği öğrenme (f:9), daha iyi çalışma yapmayı (f:7), birlikte çalışmayı (f:5) ve çamur yapıştırmayı (f:2) öğrendikleri belirtilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3:Bu gün bir mani öğrendik. “Elma attım yuvarlandı gitti beşiğe dayandı bebek uykudan uyandı nenni yavrum nenni” manisi. Bence çok güzel bir mani.

Ö-6:Bu gün dinlediğimiz maniye nasıl rölyef yapacağımızı öğrendim. Maniyi beraber okuduk. Öğretmen bize kare şeklinde bir çamur ve biraz çamur verdi. Biz o maniye bu çamurdan rölyef yapmayı öğrendik.

Ö-10:Bu gün yaptığım çalışmada modelaj kalemi ile daha güzel şekiller yapmayı öğrendim.

Ö-16:Bu gün yaptığım çalışma en iyi çalışmam oldu. Daha iyi çalışma yapmayı öğrendim yani.

Ö-19:Rölyefin üzerine çamur yapıştırmayı bilmiyordum. Bu gün bir parça çamuru daha iyi yapıştırmayı öğrendim. Önce çamuru yapıştıracağım yere çizgiler atıyorum. Sonra çok yumuşak çamur sürüyorum ve yapıştırıyorum. Böyle yapınca sağlam oluyor. Düşmüyor.

Öğrenciler uygulanan etkinliklerde daha çok mutlu olduklarını (f:16) ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde heyecanlandıklarını (f:15), istekli olduklarını (f:6), eğlendiklerini (f:6) huzurlu hissettiklerini (f:3) ve sanatçı gibi hissettiklerini (f:1) belirtilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1:Mutlu olduğumu hissettim. Çünkü çok güzel şeyler yapıyoruz. Ben bu dersten sonra evde her şeyi annem ve kardeşime anlatıyorum. Çok güzel şeyler yaptığımızı mutlu olduğumuzu falan her şeyi anlatıyorum. Kardeşim yaptıklarımızı çok merak ediyor. O da bir gün gelmek istiyor.

Ö-4:Diğer hafta çok tuhaf bir şekil yaptım. Bir canavar yaptım uçabilen bir canavar. Üzerine de kendimi yaptım. Çok güzeldi. Bu hafta da yaptığım şey geçen hafta yaptığım gibi beni heyecanlandırdı.

Ö-10: Bu etkinliğe ilk başladığımızda çamurla çalışmak istememiştim ama şu an çok seviyorum çalışmayı. Her hafta ne yapacağımızı çok merak ediyorum ve sabırsızlanıyorum.

Ö-15: Bu etkinlikte kendimi çok huzurlu hissettim gerçekten. Çamurla manileri rölyef yaparken daldım her şeyi unuttum bir baktım ders bitmiş. O kadar güzeldi ki çok hoşuma gitti.

Ö-17: Bu gün çok güzel bir çalışma yaptığımı gördüm. Kendimi çamurdan güzel şeyler yapan bir sanatçı gibi hissettim.

Öğrenciler uygulanan etkinliklerde çoğunlukla çok şey öğrendikleri (f:6) ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtilmişlerdir. Ayrıca Öğrenciler tarafından uygulanan etkinlik ile ilgili olarak etkinliklerin güzel olması (f:5), öğretmenin rehberliğinin iyi olması (f:4), güzel vakit geçirilmesi (f:2), ve öğretmenin yaklaşımının iyi olması (f:2) gibi olumlu düşünceler ifade edilmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-5: Bu etkinlik sayesinde çok şeyi bir arada öğreniyoruz. Mesela mani öğrendik, rölyef yapmayı öğrendik, seramik öğrendik, daha güzel bir şey yapmayı öğrendik.

Ö-7: Her hafta farklı bir etkinlik yapıyoruz. Ve her hafta yaptığımız etkinlikler çok güzel. Özellikle üç haftadır çok güzel şeyler yapıyoruz. Bu hafta hep beraber mani okuduk. Öğretmenimiz Malatya da yapılmış bir mani olduğunu söyledi. Sonra o maniden rölyef yaptık. Çok güzel geçti.

Ö-9: Ben öğretmeni çok seviyorum. Herkese çok yardımcı oluyor. Mesela ben rölyefimi yaparken yapamadığım bir yer oldu. Hemen yanıma geldi ve nasıl yapacağımı söyledi. Sürekli bizi güldürüyor. Çok iyi bir öğretmen.

Ö-14: Dersin başında öğretmen çamur verip maniye rölyef yapacağımızı söyleyince rölyefimi nasıl yapacağım diye biraz düşündüm ama daha sonra dersin sonuna kadar sıkılmadan yaptım. Güzel vakit geçirdim ben bu gün.

Ö-18: Bu öğretmen bizi sürekli güldürüyor. Çok güzel şakalar yapıyor. Her çağırdığımızda da gelip yardım ediyor. Çok iyi kalpli bir öğretmen.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklere yönelik daha çok rölyef yapmada zorlandıklarından (f:8) dolayı olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlik ile ilgili olarak ne yapacakları konusunda kararsız kalma

(f:7), maninin sıkıcı olması (f:5) ve etkinliğin ilgi çekmemesi (f:2) gibi durumlardan dolayı da olumsuz düşünceler ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2: Bu gün rölyeften dolayı olumsuz düşüncem oldu. Çünkü istediğim şeyi rölyef olarak yapmakta zorlandım. En çok bebeği rölyef olarak yapmakta zorlandım. Elma yapmak kolaydı ama beşik ve bebeği yapmakta biraz zorlandığım için olumsuz düşüncem oldu.

Ö-6: Öğretmen maniye duvara yansıttı. Hep beraber okuduk aslında mani çok güzel geldi bana. Sonra nasıl yapacağımı düşündüm. Çok zor karar verdim. Yani ne yapacağıma karar vermekte olumsuz düşüncem oldu.

Ö-11: Bir tane olumsuz düşüncem oldu. Maniyi dinledim ve kafamda ne yapacağım diye düşündüm. Başta beşik yapayım dedim ama sonra da elma yapayım dedim. Manide geçen bebeği nasıl yapacağım zor olacak diye düşündüm. Çok zaman geçti ne yapacağıma karar veremedim.

Ö-16: Geçen hafta çok güzel şeyler ile ilgili çalışmalar yaptık. Ben bu günkü etkinlikte söylenen maniye çok sevmedim. Bence mani çok sıkıcıydı. Daha güzel bir mani olabilir.

Ö-19: Hem söylenen maniye sevmedim hem de rölyef yapmakta zorlanıyorum. Bu haftaki etkinlik güzel değildi. Onun dışında olumsuz düşüncem yok

Öğrenciler bu hafta uygulanan etkinlikte daha çok kurutma rafı yetersizliğinden (f:11) dolayı sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde ellerinin ve üstlerinin kirlenmesi (f:10), çalışırken gürültünün olması (f:10), çalışmayı yapamama (f:8), birbirlerinin çalışmalarını alay etme (f:7) ve el yıkama yerinin olmaması (f:5) gibi durumlardan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları (f:3) da etkinlik boyunca herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3: Öğretmenimiz bu hafta kuruyan çalışmaları kutulara koydu. Dersin sonunda herkes yaptığı çalışmaları raftaki boş yere koydu ama çok kişiye yer kalmadı. Bu sorun dışında sorun yaşamadım.

Ö-7:Çamurla çalışmak çok güzel. Keşke kirlenmeseydik o zaman daha güzel olurdu. Yani bu hafta yaşadığım tek sorun ellerimin kirlenmesi. İki kere ellerimi yıkadım.

Ö-12:Bu gün bazı arkadaşlarımız çalışmalarını erken bitirdiler. Bu arkadaşlarım işleri olmadığı için çok konuştular. Gürültüden biraz rahatsız oldum. Onun dışında bir sorun yaşamadım.

Ö-16:Yaşadığım tek sorun arkadaşımın yaptığı bebekle dalga geçmesi. Çok güzel bir bebek yaptım rölyefime ama arkadaşım çok komik olduğunu söyleyerek güldü. Bence benim çalışmam onunkinden daha güzel olduğu için öyle dedi.

Ö-20:Çamurumu aldım ve maniyi rölyef olarak yapmaya başladım. Sessiz bir şekilde çalışarak çalışmamı bitirdim. Ben kendim hiçbir sorun yaşamadım.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik daha çok el yıkama yeri yapılmalı (f:10) önerisi geliştirilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından uygulanan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik gürültü yapılmamalı (f:10), yapamadığımız yerlerde öğretmen yardım etmeli (f:5), ve fazladan zaman verilmeli (f:2) gibi öneriler de geliştirilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1:Bence en önemli şey sınıfa el yıkama yeri yapılmalı. Yoksa her hafta el yıkamak için sınıfın dışına tuvalete gideriz.

Ö-6: Çalışmasını erken bitiren arkadaşlarımız çok yüksek sesle konuştular. Bu bizi rahatsız etti. Bu yüzden gürültü yapılmamalı. Çünkü başkaları rahatsız olabilir.

Ö-9:Bu gün biraz gürültü olduğu için biraz rahatsız olduk. Bu yüzden gürültü yapmamalıyız.

Ö-10:Ben bu gün rölyef yapmakta biraz zorlandım. Öğretmen nasıl yapacağımı söyledi. Ama kendisi yapmadı. Öğretmenin daha fazla yardım etmesi gerekir.

Ö-17:Bu hafta çalışmamı biraz geç bitirdim. Zaman yetmedi gibi. O yüzden derisin sonunda çalışmamı hızlı hızlı yaptım. Bu yüzden zaman yetmediği vakit fazladan zaman verilmeli.

4.2.2.2. Altıncı Hafta

Altıncı haftaya ilişkin öğrencilerin üç boyutlu ifadelerini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarından almış oldukları puanlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 15

Altıncı Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular

Çalışma	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		9.		10.	
Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	18	15	20	20	20	19	19	18	21	20	17	17	16	15	18	18	16	17	15	17
$\bar{X}$	16,5		20		19,5		18,5		20,5		17		15,5		18		16,5		16	
Çalışma	11.		12.		13.		14.		15.		16.		17.		18.		19.		20.	
Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	19	18	16	17	17	14	18	18	14	18	19	18	15	19	14	17	17	16	16	18
$\bar{X}$	18,5		16,5		15,5		18		16		18,5		17		15,5		16,5		17	
Genel $\bar{X}$										17,35										

Tablo 14 incelendiğinde, birinci çalışmaya ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{X}=16,5$, ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=20$, üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=19,5$, dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18,5$, beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=20,5$, altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17$, yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18$, dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16,5$, onuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16$, on birinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18,5$, on ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16,5$, on üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, on dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18$, on beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16$, on altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18,5$, on yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17$, on sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, on dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16,5$ ve yirminci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17$ olduğu görülmektedir. Ayrıca altıncı haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{X}=17,35$ olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin çalışmaları fotoğraf-19 ve fotoğraf-20 de sunulmuştur.

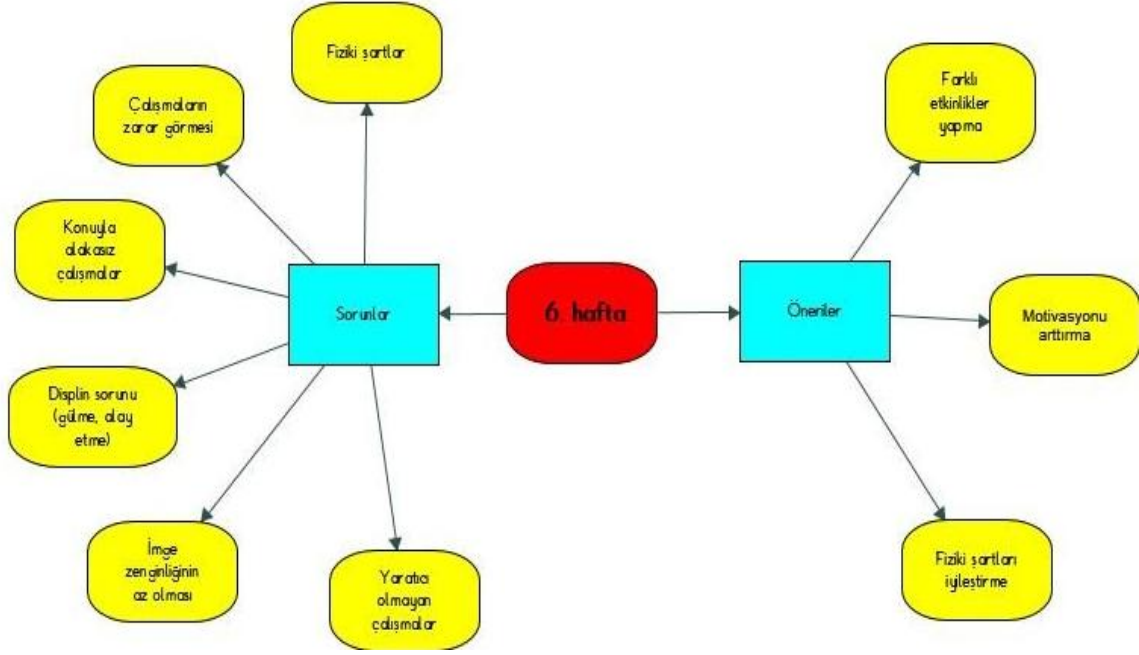


Şekil 29.Fotoğraf-19: Ö3'ün çalışması



Fotoğraf-20: Ö9'in çalışması

Altıncı haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 20'de sunulmuştur.



Şekil 30.Altıncı haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları

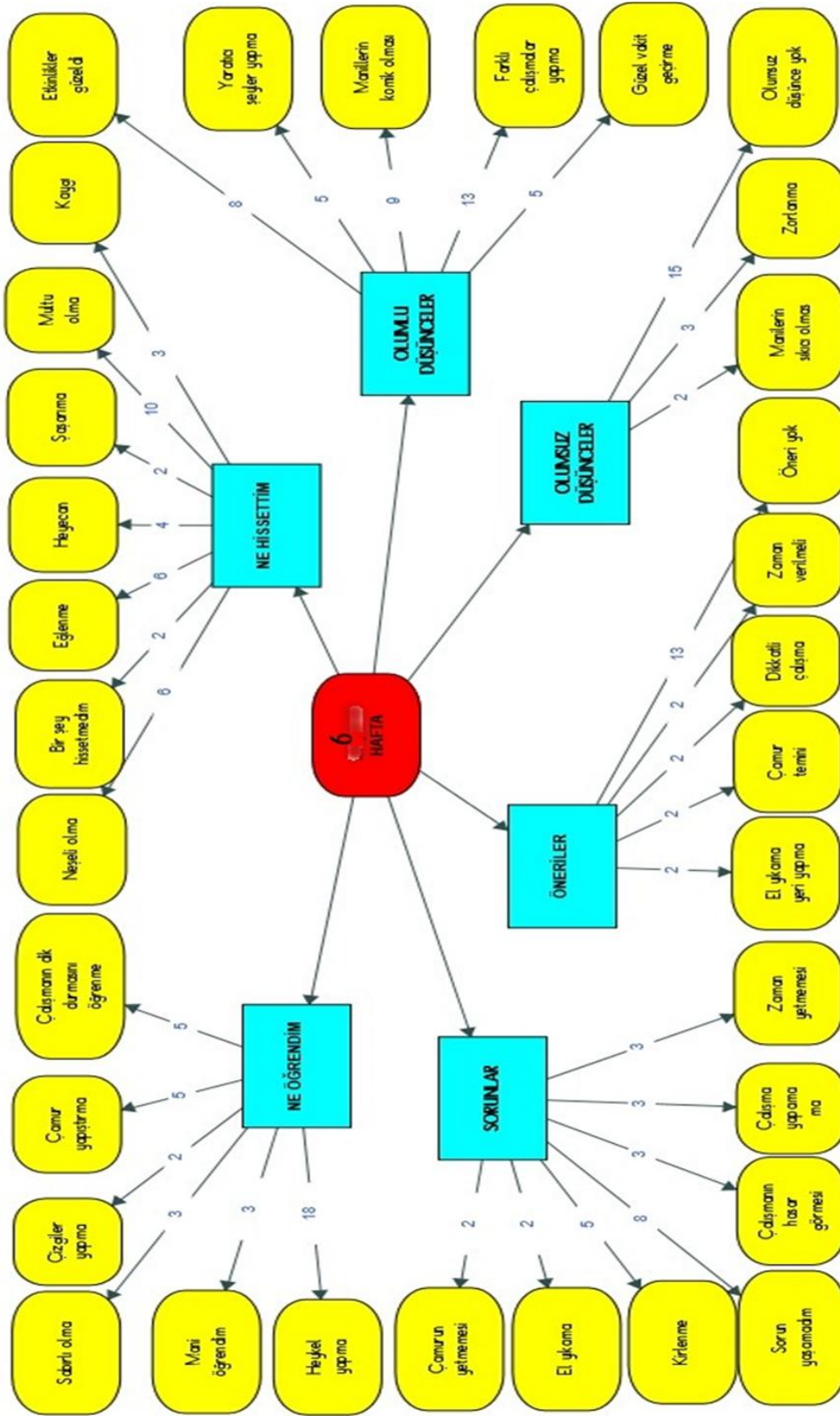
Araştırmacı tarafından altıncı hafta yapılan etkinlikte öğrencilerin yaratıcı olmayan çalışmalar yapmaları, imge bakımından zengin olmayan çalışmalar yapmaları, disiplin sorunlarının (gülme, birbirlerinin çalışmalarıyla dalga geçme) olması, konudan bağımsız bazı çalışma yapılması, bazı öğrencileri çalışmalarının zarar görmesi ve fiziki mekandaki eksikliklerin(kurutma rafı eksikliği ve el yıkama yeri) olması gibi bazı sorunlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

- Geçen haftalarda yapılan etkinliklerde sıklıkla karşılaştığım sorunlardan biri de öğrenci çalışmalarının yaratıcılık bakımından zayıf olması oldu. Bu hafta da bazı öğrencilerin çalışmalarında yaratıcı olmayan yaklaşımlar dikkatimi çekmiştir.
- Etkinlik süresince bazı öğrencilerin arkadaşlarının yaptığı çalışmalar ile dalga geçtiklerini gördüm. Bu durumun bazı öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini söyleyebilirim.
- Dersin son 20 dakikasında çalışmalarını bitiren bazı öğrencilerin birbirleri ile şakalaşıp gülmeleri, sınıf içerisinde bazı disiplin sorunlarına yol açtı. Bu öğrencilere kalan çamurları ile başka bir çalışma yapabileceklerini söyledim ancak, problemi tamamıyla ortadan kaldırmadım.
- Bu haftaki etkinlikte öğrencilerden bazılarının söylenen mani ile alakası olmayan çalışmalar yaptıklarını gördüm. Bu öğrencilerin genelde ne yapacaklarına karar veremeyen ve buna bağlı olarak çalışmaya geç başlayan öğrenciler olmaları dikkatimi çekti.
- Kurumuş olan öğrenci çalışmalarını fırının içerisine yerleştirdiğimde bazı çalışmaların hasar gördüklerini gördüm. Bu durum kurutma rafı eksikliğinden kaynaklı olduğunu söyleyebilirim. Yeteri sayıda kurutma rafı olsaydı öğrencilerin çalışmaları bir yerden başka bir yere taşınmak zorunda kalmaz ve hasar görmezdi.

Araştırmacı tarafından altıncı hafta yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik farklı etkinlikler yapılmalı, öğrenci motivasyonu artırılmalı ve fiziki şartlardaki eksiklikler giderilmeli gibi çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

- Öğrencilerin yaratıcılığını harekete geçirmek için etkinlikleri farklı manilerle zenginleştirilmiş etkinlikler yapılmalı.
- Derste bazı öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu ve buna bağlı çok iyi çalışmalar ortaya koyamadıklarını gördüm. Bu öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmek için çalışmalar yapmalıyım.
- daha önce de belirtmiş olduğum gibi fiziki mekandaki eksiklikler (kurutma rafı yetersizliği, el yıkama lavabosunun olmaması) giderilmelidir.

Altıncı haftaya ait öğrenci günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 21'de sunulmuştur



Şekil 31. Altıncı haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular

Altıncı haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular "ne öğrendim, ne hissettim, olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler, sorunlar ve öneriler" temalarında toplanmıştır. Öğrenciler bu haftaki etkinlikte en çok heykel yapmayı (f:18) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, çalışmanın dik durmasını sağlamayı (f:5), iki çamur parçasını yapıştırmayı (f:5) sabırlı olmayı (f:3), mani söylemeyi (f:3), ve çalışmayı yapıştırırken çizgiler (çentik açma) atmayı öğrenmediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2: Geçen hafta rölyef yaptık. Ben rölyefimi çok beğenmedim. Bu hafta da heykel yapmayı öğrendik. Heykel yapmayı daha çok seviyorum ve bence heykel yapmak rölyef yapmaktan daha kolay.

Ö-5: İlk başta yaptığım heykeller dik durmuyordu. Daha sonra öğretmen nasıl heykelimi ayakta durdurabileceğimi öğretti. Öğretmenimin dediği gibi yapınca yaptığım heykel ayakta dik durabildi.

Ö-11: Heykelimin üst tarafına yaptığım elmayı yapıştırmaya çalıştım yapamadım. Daha sonra elmayı üste yapıştırmak için neler yapmam gerektiğini öğrendim ve yapıştırdım.

Ö-15: Çalışmamı yaparken yavaş yavaş yaptım ve güzel oldu. Bu gün ben bir çalışmayı sabırlı yapmanın daha iyi olduğunu öğrendim.

Ö-17: Öğretmenimizin tahtaya yansıttığı maniye öğrendim. Bu maninin Malatya manisi olduğunu öğrendim.

Öğrenciler, uygulanan etkinliklerde daha çok mutlu hissettiklerini (f:10) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde neşeli olduklarını (f:6), eğlendiklerini (f:6), Heyecanlı olduklarını (f: 4), kaygılı olduklarını (f:3) ve şaşırdıklarını (f:2) belirtilmiştir. Öğrencilerden iki tanesi de hiçbir şey hissetmediklerini belirtmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-4: Ben bu etkinlikte kendimi çok mutlu hissettim. Yaptığım çalışmanın güzel olması ve arkadaşlarımla eğlenmem beni mutlu etti. Önümüzdeki hafta ne yapacağımızı merak ediyorum. İnşallah o da beni mutlu eder.

Ö-8: Bu gün arkadaşlarımla çok neşeliydik. Birbirimizin yaptığı çalışmalarla çok eğlendik. Hangimizinki daha güzel olacak diye yarışa girdik. Arkadaşımın çalışması daha iyi oldu ama olsun çok neşeli geçti.

Ö-13:Ben bu gün nasıl bir çalışma yapacağımı merak ettiğim için heyecanlandım. Ders başladığında mani ile ilgili çalışma yaptık. Yaptığım çalışma güzel oldu ve ben eve gidince babama anlatacağım yaptığım her şeyi.

Ö-18:Derste ilk önce yapacağım çalışma güzel olmaz diye korktum. Çalışmam normal oldu. Sonra kurutmak için yan sınıfa götürdük. Kırılmazsa iyi olur.

Ö-20:Bu gün ders boyunca hiçbir şey hissetmedim. Sadece çalışmamı yaptım ve bitirdim.

Öğrenciler uygulanan etkinliklere yönelik daha çok farklı çalışmalar yapmaları (f:13) ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtilmişlerdir. Ayrıca manilerin komik olması (f:9), etkinliklerin güzel olması (f:8), yaratıcı şeyler yapılması (f:5) ve güzel vakit geçirilmesi (f:5) gibi durumlardan dolayı olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2:Bu etkinliklerde daha önce hiç yapmadığımız şeyler yapmak hoşuma gidiyor. Bu çalışmadan önce hiç çamura dokunmamıştım ve maniler falan da çok güzel hoşuma gidiyor.

Ö-4:Bana göre bu çalışmada en güzel yer maninin komik olması. Elma beşiğe değdiği zaman çok ses çıkarmıyor ki. O ses bebeği nasıl uyandırır. Çok komik bence beni güldürdü.

Ö-10:Her hafta bu etkinlikler için sabırsızlanıyorum. Gerçekten çok güzel etkinlikler. Bu güzel şeyleri yapmamızı Arkadaşlarım da seviyorlar.

Ö-16:Daha önce çamur kullanarak bebek beşik falan yapmamıştım. Bence yaptığım çalışma çok güzel ve yaratıcı oldu. Bu yüzden bu çalışma güzel gerçekten.

Ö-19:Arkadaşlarımızla çalışmalarımızı yaparken çok eğleniyoruz. Çok güzel vakit geçiyor. Bazen hep böyle çalışmalar yapsam keşke diyorum. Burada yaptığımız her şey çok güzel geçiyor.

Öğrenciler uygulanan etkinliklere yönelik daha çok olumsuz düşünceleri olmadığını (f:15) belirtilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler etkinlikte zorlanma (f:3) ve manilerin sıkıcı olması (f:2) gibi durumlardan dolayı olumsuz düşünceler ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1:Daha önce görsel sanatlar dersinde hiç yapmadığımız şeyleri yapıyoruz bu çalışmada. O yüzden hiçbir olumsuz düşüncem yok.

Ö-3: Çalışma çok güzel. Hiçbir olumsuz düşüncem yok.

Ö-11:Bu gün biraz zorlandım. Çünkü çamurdan bebek yapamadım. Çok uğraştım ama istediğim gibi olmadı. Sonra bebek yapmaktan vazgeçtim. Elma yaptım ve çalışmamın üst tarafına yapıştırdım.

Ö-16:Beşik ve bebek yapmakta zorlandığım için olumsuz düşüncem oldu. Sonra bebek yapmakta arkadaşım birazcık yardım etti. Öyle bitti çalışmam.

Ö-20:Bu günkü mani biraz güzel değildi. Dersin sonunda biraz sıkıldım.

Öğrenciler uygulanan etkinliklere yönelik daha çok sorun yaşamadıklarını (f:8) belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler üstlerinin kirlenmesi (f:5), zamanın yetersiz olması (f:3), çalışmayı yapamamaları (f:3), çalışmalarının hasar görmesi (f:3), çamurun yetmemesi (f:2) ve el yıkama yerinin olmaması (f:2) gibi konular ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3:Daha önce çalışmamı güzel yapamıyorum diye sorun yaşamıştım Ama ben bu gün sorun yaşamadım. Çalışmamı da yaptım zaman da güzel geçti.

Ö-6:Bu hafta yaşadığım sorun biraz üstüm kirlendi. Önlüğümü takmıştım ama pantolonum biraz çamur oldu. Islak mendille silmeye çalıştım gitti biraz ama tam gitmedi.

Ö-12:Bu gün çalışmamı yaparken bana zaman yetmedi. Hocaya söyledim hoca beni bekleyeceğini söyledi. Ben ve birkaç arkadaşım çalışmamızı bitirene kadar hoca ile sınıfta kaldık.

Ö-17:Bu hafta bir sorun yaşadım aslında. O da çalışmamı yaparken arkadaşımın eli masa örtüsüne değdi ve çalışmam yere düştü bozuldu. Ama daha zaman vardı ve baştan yapabildim.

Ö-18: Yaşadığım sorun çamurumun az olması. Hoca bana çamur vermişti ama bir baktım çamurum çok az kalmış. Bir arkadaşım benden habersiz çamurumu almış olabilir belki.

Öğrencilerin çoğu (f:13) bu etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik önerisi olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yetişmeyen çalışmalar için ek zaman verilmeli (f:2),

çalışmaların hasar görmemesi için dikkatli çalışılmalı (f:2), fazladan çamur verilmeli(f:2) ve el yıkama yeri yapılmalı (f:2) gibi önerilerde geliştirilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3: Bu hafta hiçbir sorun yaşamadığım için önerim de yok.

Ö-12:Hoca maniden heykel yapacağız dediği vakit maniye çok düşündüm ve nasıl yapacağıma karar verdim. O yüzden çalışmama biraz geç başladım. Ders bitti bana zaman yetmedi. O yüzden zaman fazla olmalı bu çalışmada.

Ö-15:Birbirimizin çalışmasına zarar vermemek için çalışırken çok dikkatli olmamız gerekiyor. Yoksa elimiz arkadaşımızın çalışmasına çarpar ve bozulur.

Ö-17:Benim gibi çamuru yetmeyenlere fazladan çamur verilmeli.

Ö-18:Her hafta el yıkama yeri olmadığı için dışarı çıkıp lavaboda elimizi yıkıyoruz. Sınıfa el yıkama yeri yapsınlar artık. Öğretmenimiz yapacaklar dedi ama yapılmadı daha.

4.2.2.3. Yedinci Hafta

Yedinci haftaya ilişkin öğrencilerin üç boyutlu ifadelerini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarından almış oldukları puanlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 16

Yedinci Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular

Çalışma	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		9.		10.		
Değerlendirici	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	
Puan	1. 14	2. 15	1. 15	2. 16	1. 13	2. 17	1. 14	2. 16	1. 11	2. 17	1. 15	2. 15	1. 16	2. 17	1. 14	2. 16	1. 14	2. 13	1. 13	2. 16	
$\bar{X}$	14,5		15,5		15		15		14		15		16,5		15		13,5		14,5		
Çalışma	11.		12.		13.		14.		15.		16.		17.		18.		19.		20.		
Değerlendirici	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	
Puan	1. 15	2. 18	1. 11	2. 12	1. 15	2. 16	1. 14	2. 15	1. 16	2. 16	1. 17	2. 17	1. 14	2. 15	1. 15	2. 14	1. 16	2. 16	1. 15	2. 17	
$\bar{X}$	16,5		11,5		15,5		14,5		16		17		14,5		14,5		16		16		
Genel $\bar{X}$																15,02					

Tablo-15 incelendiğinde, birinci çalışmaya ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{X}=14,5$, ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15$, dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15$, beşinci çalışmaya ait

ortalamanın $\bar{X}=14$, altıncı çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=15$, yedinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=16,5$, sekizinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=15$, dokuzuncu çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=13,5$, onuncu çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=14,5$, on birinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=16,5$, on ikinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=11,5$, on üçüncü çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=15,5$, on dördüncü çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=14,5$, on beşinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=16$, on altıncı çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=17$, on yedinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=14,5$, on sekizinci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=14,5$, on dokuzuncu çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=16$ ve yirminci çalışmaya ait ortalamanın $\bar{X}=16$ olduğu görülmektedir. Ayrıca yedinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{X}= 15,02$ olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin çalışmaları fotoğraf-21 ve fotoğraf-22 de sunulmuştur.

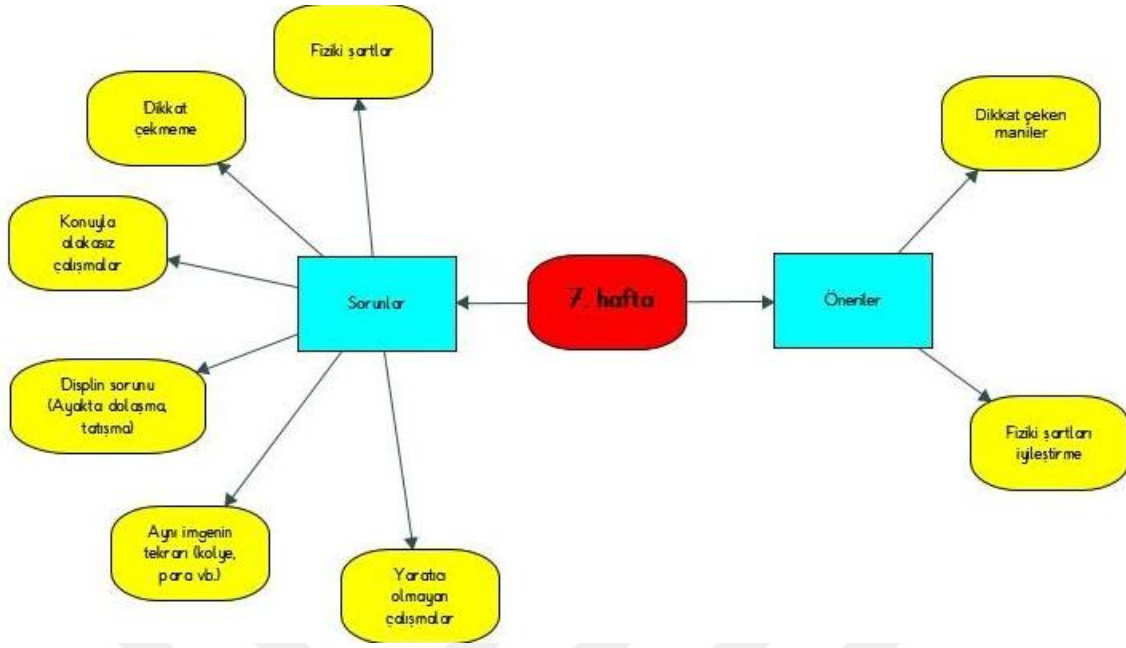


Şekil 32.Fotoğraf-21: Ö4' ün çalışması



Fotoğraf-22: Ö11'in çalışması

Yedinci haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 22'de sunulmuştur.



Şekil 33.Yedinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları

Araştırmacı tarafından yedinci hafta yapılan etkinlikte öğrencilerin yaratıcı olmayan çalışmalar yapması, aynı imge(Kolye, para vb) tekrarının olması, disiplin sorununun olması (ayakta dolaşma, tartışma), konu ile alakasız çalışmaların olması, etkinliğin dikkat çekmemesi ve fiziki şartlarda eksikliklerin olması gibi sorunlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

- Bu hafta seçtiğim manide öğrencilerin dikkatini çekebilecek ifadeler olduğunu düşünüyordum (altını bozdurayım gerdana dizdireyim ipek mendil değil ki cebimde gezdireyim.) ancak, öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların umduğum gibi yaratıcı çalışmalar olmadığını gördüm.
- Neredeyse bütün öğrencilerin çalışmalarında tekrar eden bir takım imgeler dikkatimi çekti. Bunlar kolye, dolar işareti ve toka gibi imgelerdi. Bu mani etkisinde yapılan rölyeflerin çoğunda bu imgeler çok tekrarlandı.
- Bu hafta öğrencilerin bazılarının(Ö-5, Ö-9, Ö-10, Ö-12, Ö-17) çalışmalarında konu ile alakalı olmayan ifadeler gördüm. Bu durumun maninin dikkat çekmemesinden kaynaklı olduğunu düşünüyorum.
- Bu gün öğrencilerin bazılarının ayakta dolaşarak derse motive olmadıklarını gördüm. Aynı zamanda iki öğrenci arasında birbirlerinin çalışmasıyla dalga geçme

nedeni ile tartışma yaşandı. Zamanında müdahale ederek tartışmayı sonlandırdım ancak, belli bir süre sınıfta bu olaya bağlı olarak disiplin sorunu yaşadım.

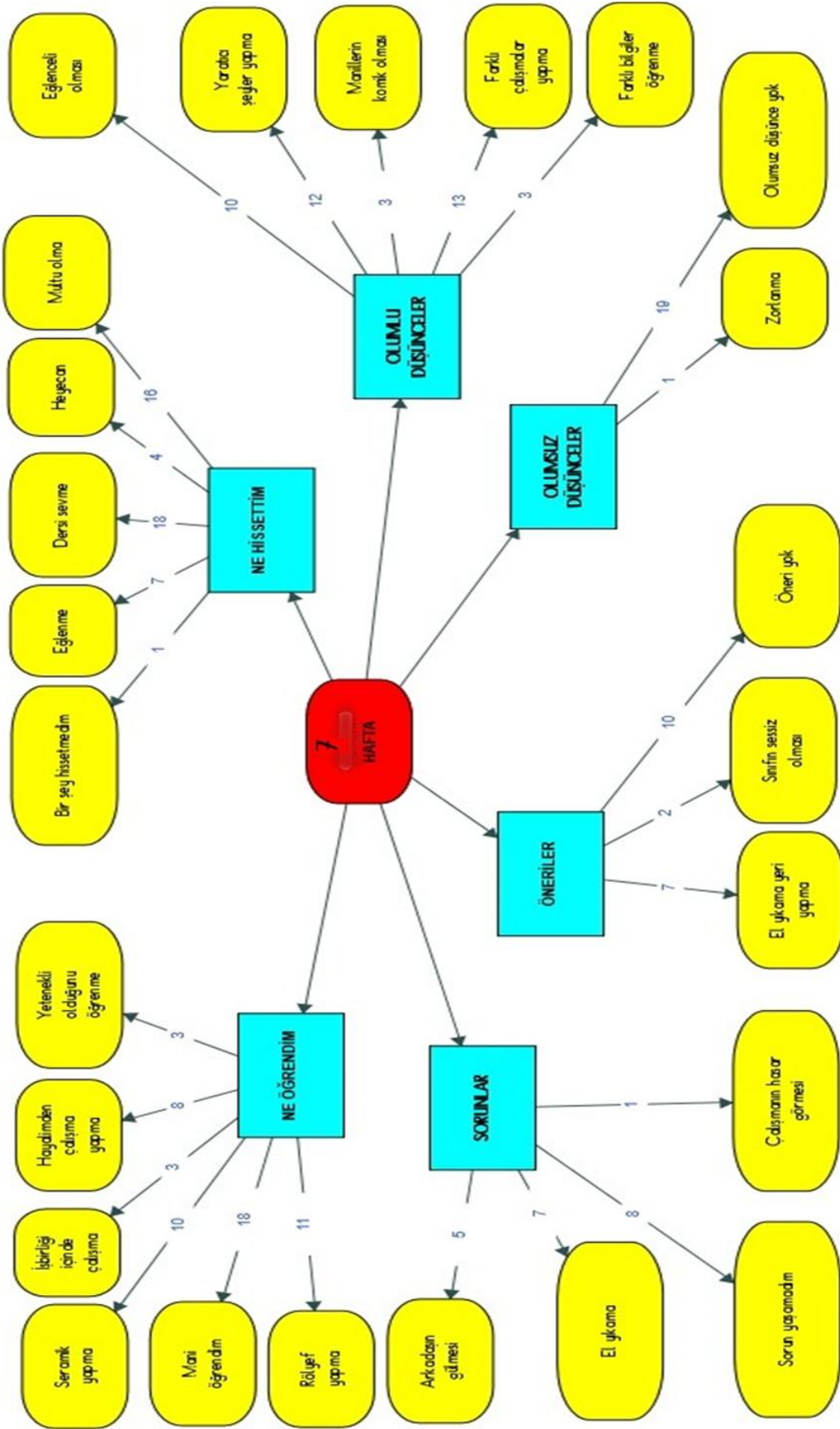
- Bu gün yapılan etkinliğin dikkat çekmediğini fark ettim. Bu duruma bağlı olarak da bazı öğrencilerin (Ö-5, Ö-9, Ö-10, Ö-12, Ö-17)konu ile alakasız çalıştıkları dikkatimi çekti.

Araştırmacı tarafından yedinci hafta yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik öğrencilerin dikkatini çeken maniler seçilmeli ve fiziki şartlar geliştirilmeli gibi çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

-Manini dikkat çekmemesi öğrencilerin derse odaklanması ve yaratıcı çalışmalar ortaya koymaları üzerinde olumsuz etkiler yaratmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin dikkatlerini çekecek maniler seçilmesi faydalı olabilir.

-Fiziki şartlardaki eksiklikler bu hafta da bana sorunlar yaşattı. Bunun için fiziki şartlardaki eksiklikler giderilmelidir.

Yedinci haftaya ait öğrenci günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 23'te sunulmuştur.



Şekil 34. Yedinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular

Yedinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular "ne öğrendim, ne hissettim, olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler, sorunlar ve öneriler" temalarında toplanmıştır. Öğrenciler bu haftaki etkinlikte en çok mani öğrendiklerini (f:18) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bu hafta yapılan etkinlikte rölyef yapmayı (f:11), seramik yapmayı (f:10), hayallerinden çalışma yapmayı (f:8), işbirliği içinde çalışmayı (f:3) ve yetenekli olduğunu (f:3) öğrendiklerini belirtilmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Ö-2: Bu gün yaptığımız şeylerde en çok “ Altını bozdurayım gerdana dizdireyim ” manisini öğrendim. Bu çok farklı bir mani. Daha önce hiç duymamıştım.

Ö-7: Öğretmenin bize verdiği çamur karesinin üzerine istediğimiz şeyleri yaparak rölyef yapmayı öğrendim. Maniden rölyef yapma işini yaptık. Rölyefimde kolye yaptım.

Ö-13: Yaptığımız şeyleri öğretmen fırına koyup pişirecek. Bu seramik olacak. Yani seramik yapmayı öğrendim diyebilirim. Yaptığımız çalışmaların bazıları fırında kırılabilirmiş İnşallah benim çalışmam fırında kırılmaz.

Ö-17: Ben bu çalışma ile hayallerimi rölyef yapmayı öğrendim. Öğretmen derste mani ile ilgili hayal ettiğimiz şeyleri rölyef yapmamızı istedi. Biz de hayal ettiklerimizi rölyef yaptık ve öğrendik.

Ö-20: Yan yana oturduğumuz arkadaşlarımızla yardımlaşarak bir şeyleri yapmayı öğrendik. Mesela ben bir şeyi nasıl yapıştıracağımı unutmuştum. Arkadaşım bana nasıl yapacağımı anlattı ve yaptım.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde daha çok dersi sevdikleri (f:18) ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde mutlu olma (f:16), eğlenme (f:7) ve heyecanlanma (f:4) gibi hisler içerisine girdikleri ifade edilmiştir. Bir öğrenci ise bu hafta uygulanan etkinliklerde hiçbir şey hissetmediklerini belirtmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1: Bu hafta ders ile ilgili olumlu düşüncem dersi sevdim. Öğretmen kare şeklinde bir çamur verdi ve onunla rölyef yaptık. Bu çalışmayı sevdim gerçekten.

Ö-5: Bu gün ders ile ilgili olumlu düşüncem derste mutlu oldum. Rölyefim güzel oldu beğendim ve bu beni mutlu etti. Ayrıca maniye de güldüm biraz.

Ö-11:Her hafta bu çalışma için aşağı indiğimde ve bu sınıfa girdiğimde eğlenceli oluyor. Çünkü hep eğlenceli şeyler yapıyoruz arkadaşlarımızla beraber. Diğer dersler gibi sıkıcı değil.

Ö-15:Yapacağım çalışma ile ilgili heyecanlandım. Güzel olacak mı acaba diye. Çok istediğim gibi olmadı ama kötü de olmadı.

Ö-18:Bu derste bir şey hissetmedim.

Öğrenciler uygulanan etkinliklere yönelik daha çok farklı çalışmalar yapma (f:13) konusunda olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlik ile ilgili olarak yaratıcı şeyler yapma (f:12), eğlenceli olma (f:10), maninin komik olası (f:3) ve farklı bilgiler öğrenme (f:3) gibi konulardan dolayı etkinlik ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3:Bir tane olumlu düşüncem var. O da çok farklı şeyler yapmamız. Her hafta bir birinden farklı şeyler yapıyoruz. Mesela bu hafta bir maniden rölyef yaptık. Önümüzdeki hafta başka bir şey yapacağımızı düşünüyorum.

Ö-6:Bu çalışma ile ilgili olumlu düşüncem, yaratıcı şeyler yapmamız. Manilerden yola çıkıp rölyef yaptık. Farklı şeyler çıktı.

Ö-10:Bu derste çok eğlendim. Hem çalışmamı yapıyorum hem de arkadaşlarımızla gülüyoruz. Çok eğlenceli.

Ö-16:Bu hafta öğrendiğimiz mani çok komikti. Adamı mendile benzetiyor ve cebine koymayı düşünüyor. Ben ilk duyduğumda çok güldüm.

Ö-19:Bu hafta olumlu düşüncem farklı şeyler öğrenmek oldu. Derste farklı ve güzel şeyler öğreniyoruz.

Öğrencilerin çoğu uygulanan etkinlikler ile ilgili olumsuz düşüncesi olmadığını ifade etmiştir (f:18). Ayrıca öğrencilerden biri yapılan çalışmada zorlandığını ifade etmiştir.

Ö-4:Çok düşündüm ama aklıma bu hafta yazacak olumsuz bir şey gelmedi

Ö-8:Ders ile ilgili olumsuz düşüncem yok. Çünkü her şey çok güzel geçti.

Ö-12:Bu hafta olumsuz düşüncem yok.

Ö-14:Mani ve rölyef çalışması ile ilgili olumsuz düşüncem yoktur.

Ö-15:Rölyef yapmada zorlanıyorum biraz. Bu hafta da rölyef yapmada zorlandım. Tek olumsuz düşüncem bu.

Öğrencilerin çoğu (f:8) uygulanan etkinliklerde hiçbir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde el yıkama yerinin olmaması (f:7), arkadaşlarının yaptığı çalışmaya gülmesi (f:5), ve yaptığı çalışmanın hasar görmesi(f:1) gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtilmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-5:Bu günkü derste hiçbir sorun yaşamadım. Çünkü artık çamurdan istediğim şeyleri kolay bir şekilde yapabiliyorum. Başlarda yapmakta zorlanıyordum ama şimdi öğrendim ve yapabiliyorum.

Ö-9:Ders çok eğlenceli ve çok güzeldi. Ders ile ilgili bir sorun olmadı. Bu ders çok eğlenceli herkese tavsiye ederim. Bence herkes katılmalı bu derse.

Ö-13:Bu derste olumsuz tek şeyim el yıkama yerinin olmamasıdır. El yıkama yeri olsaydı olumsuz düşüncem yoktu.

Ö-18:Arkadaşım yaptığın çalışma çirkin olmuş diyerek bana güldü. Onun çalışması da o kadar güzel değildi ama ben ona gülmedim. Arkadaşımızın yaptığıyla dalga geçmek iyi bir davranış değil.

Ö-20:Derste çalışmam biraz bozuldu. Tek olumsuz düşüncem budur.

Öğrencilerin çoğu bu hafta yapılan etkinliklerde karşılaşılan sorunlara yönelik önerim yok (f:10) ifadesini kullanmıştır. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik el yıkama yeri yapılmalı (f:7) sınıf sessiz olmalı (f:2) gibi öneriler geliştirilmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2:Bu derste sorun yaşamadım o yüzden bir önerim de yok.

Ö-6:Ders boyunca güzel şeyler yaptık sıkılmadım. o yüzden sorun yaşamadım. Sorun yaşamadığım için de önerim yok.

Ö-8:Geçen haftalarda bazen sorunlar yaşadım. Ama bu hafta sorun yaşamadığım için önerim de yok.

Ö-14:Elimi yıkamak için sorun yaşadım. Elimini yıkamak için tuvalete gitmek zorunda kaldım. Onun için sınıfta el yıkama yeri yapılmalı.

Ö-19: Sınıfta biraz ses vardı. O beni rahatsız etti. Arkadaşlarımın biraz daha sessiz olması gerektiğini düşünüyorum.

4.2.2.4. Sekizinci Hafta

Sekizinci haftaya ilişkin öğrencilerin üç boyutlu ifadelerini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarından almış oldukları puanlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 17

Sekizinci Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular

Çalışma	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	14	16	13	13	15	13	14	18	15	14
$\bar{X}$	15	13	14	16	14,5	15	15	15	15	16
Çalışma	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	13	16	13	13	16	15	17	15	17	17
$\bar{X}$	14,5	13	15,5	16	17	15,5	16	15	15	15
Genel $\bar{X}$									15,05	

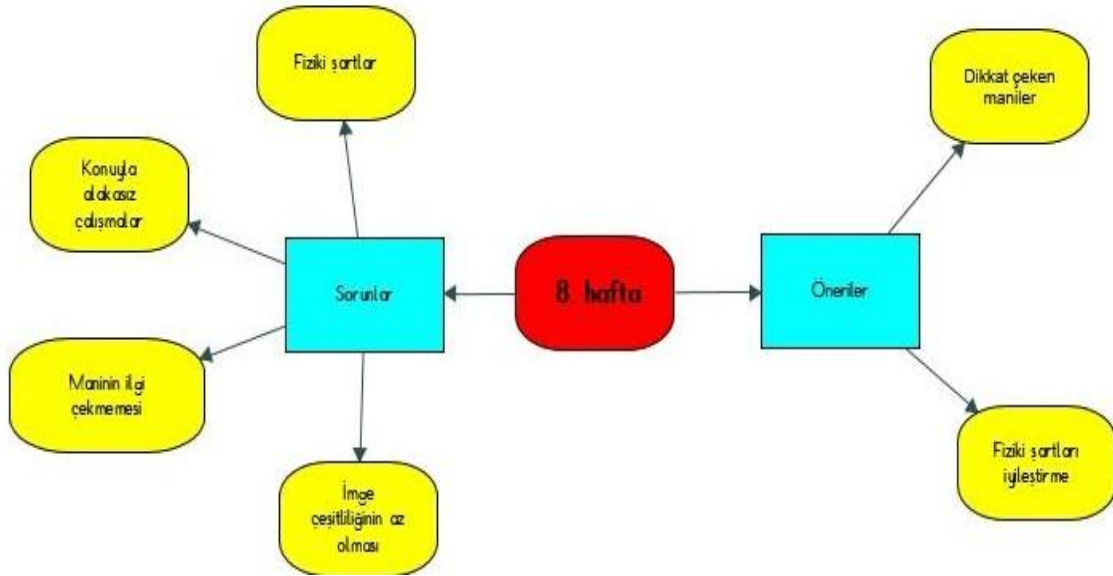
Tablo 16 incelendiğinde, birinci çalışmaya ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{X}=15$, ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13$, üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14$, dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16$, beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14,5$, altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15$, yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15$, sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15$, dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15$, onuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16$, on birinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14,5$, on ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13$, on üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, on dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16$, on beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17$, on altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, on yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16$, on sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15$, on dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15$ ve yirminci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15$ olduğu görülmektedir. Ayrıca sekizinci haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{X}=15,05$ olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin çalışmaları fotoğraf-23 ve fotoğraf-24 te sunulmuştur.



Şekil 35.Fotoğraf-23: Ö10'un çalışması

Fotoğraf-24: Ö6'nın çalışması

Sekizinci haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 24'de sunulmuştur.



Şekil 36.Sekizinci haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları

Araştırmacı tarafından sekizinci hafta yapılan etkinlikte öğrencilerin çalışmalarında imge çeşitliliğinin az olması, seçilen maninin çok ilgi çekmemesi, öğrencilerin konu ile alakalı çalışmalar yapmaması ve fiziki şartlarda eksikliklerin olması gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

-Öğrencilerin çalışmalarına baktığım vakit, çalışmalarda beklediğim imge zenginliğinin olmadığını, çalışmalarda daha çok para ve kolye gibi imgelerin kullanıldığını gördüm.

-Genel olarak manilerin öğrencilerde efsanevi karakterlerin bıraktığı etkiyi yaratmadığını ve çocukların ilgisini çok çekmediğini bu hafta da fark ettim. Önümüzdeki hafta seçtiğim maninin öğrencilerde biraz ilgi uyandırmasını umuyorum.

- Bu hafta öğrencilerin çoğunun çalışmalarında konu ile alakalı olmayan etkiler gördüm. Bu durumun maninin öğrenciler üzerinde fazla etki bırakmamış olmasına bağlamaktayım. Buna karşılık öğrencilerin teknik anlamada ve üç boyutlu ifade etme konusunda gelişme gösterdiklerini görebiliyorum.

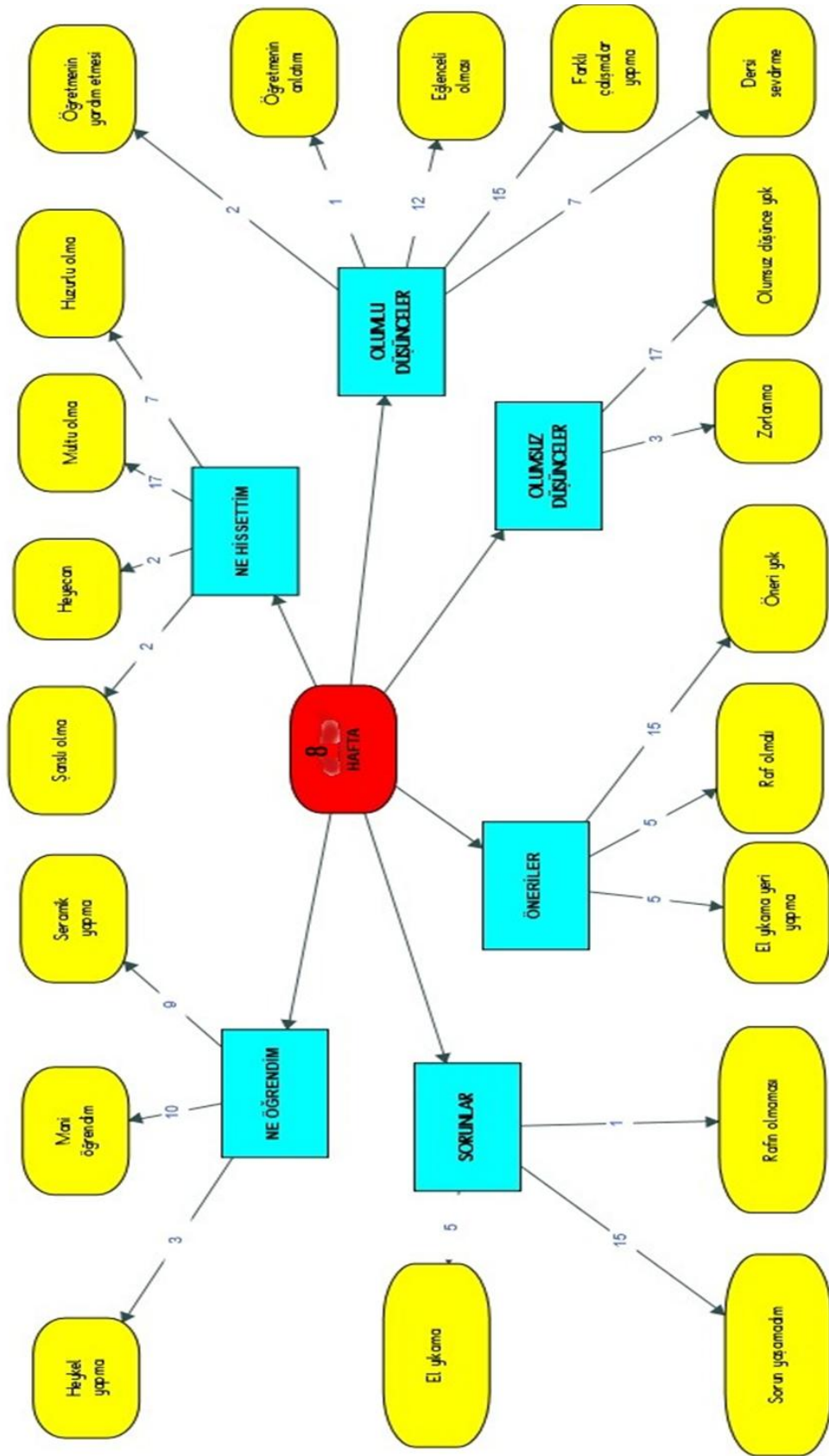
- Fiziki şartlardaki eksiklikler bu hafta da derste sorunlar yaşanmasına neden oldu. Öğrencilerin kirli ellerle lavaboya gitmeleri giderken kapılara ve duvarlara dokunmaları, kapı ve duvarların kirlenmesine neden oldu.

Araştırmacı tarafından sekizinci hafta yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik öğrencilerin dikkatini çekecek maniler seçilmeli ve fiziki şartlardaki eksiklikler giderilmeli gibi öneriler sunulmuştur. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

- Daha önce de belirttiğim gibi manilerin öğrencilerde efsanevi karakterlerin bıraktığı etkiyi yaratmadığını ve çocukların ilgisini çok çekmediğini bu hafta da fark ettim. Bu yüzden mani seçimine gidilirken öğrencilerin ilgisini çekebilecek maniler seçmekte fayda olacaktır.

- Sınıfta el yıkama yeri olmadığı için öğrenciler kirli ellerle lavaboya giderken kapılara ve duvarlara dokunarak kapı ve duvarları kirlenmişlerdir. Bu nedenle sınıfa lavabo yapılması gerekir.

Sekizinci haftaya ait öğrenci günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 25'te sunulmuştur.



Şekil 37.Sekizinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular

Sekizinci haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular "ne öğrendim, ne hissettim, olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler, sorunlar ve öneriler" temalarında toplanmıştır. Öğrenciler bu haftaki etkinlikte en çok mani öğrendiklerini (f:10) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bu hafta yapılan etkinlikte seramik yapmayı (f:9) ve heykel yapmayı (f:3) öğrendiklerini belirtilmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1: Ben bu günkü etkinlikte mani öğrendim ve bu maninin hangi şehirde daha çok söylendiğini öğrendim. Bu gün öğrendiğimiz mani "Altını bozdurayım" manisiydi. Bu mani daha çok Trabzon'da söyleniyormuş.

Ö-8: Bu hafta yine mani öğrendim. Maniyi yaptığımız heykelde kullandık. Çalışmam çok iyi olmadı ama.

Ö-13: Bu haftaki etkinlikte yine seramik yapmayı öğrendim. Her hafta daha iyi seramik yapmayı öğreniyorum. Heykelimi kendim tek başıma yapabiliyorum.

Ö-16: Bu hafta daha çok heykel yapmayı öğrendim çünkü maniden yola çıkarak çamurdan küçük heykeller yaptık.

Ö-19: Çamuru kullanarak hayal ettiğimiz maniyi heykel yapmayı öğrendim.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde daha çok mutlu hissettikleri (f:17) ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde kendilerini huzurlu (f:7), heyecanlı (f:2) ve şanslı (f:2) hissettikleri de belirtilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3: Bu gün kendimi çok mutlu hissettim. Çünkü etkinlik çok güzel geçti. Öğretmenimiz çok komik şeyler anlattı güldük eğlendik.

Ö-6: Kendimi mutlu hissettim. Çünkü yaptığım çalışma hoşuma gitti ve en sevdiğim arkadaşım ile yan yana oturup çalıştık.

Ö-12: Bu dersi sevdiğim için kendimi daha çok mutlu hissediyorum. Ve öğretmen yaptıklarımızı bize vereceğini söyledi o da beni daha çok mutlu etti.

Ö-17: Ben yeni bir çalışma yapacağımız için kendimi heyecanlı hissettim. Yeni bir şey yapınca heyecanlanıyorum.

Ö-20: Bence ben ve arkadaşlarım kendimizi çok şanslı hissetmeliyiz. Çünkü bu çalışmaya katılıyoruz. Çamurdan güzel şeyler yapıyoruz. Bazı arkadaşlar var katılmak istiyorlar ama katılamıyorlar.

Öğrencilerin çoğu (f:15) bu etkinlikte farklı çalışmalar yaptıkları için olumlu düşünceye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlik ile ilgili olarak eğlenceli olması (f:12), dersi sevdirmesi (f:7), öğretmenin yardım etmesi (f:2) ve öğretmenin anlatımının güzel olması (f:1) gibi durumlardan dolayı etkinlik ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2:Bu etkinliği seviyorum. Her hafta farklı bir şey yapıyoruz. Bunun için de sıkılmadan yapıyorum.

Ö-5:Görsel sanatlar dersinde yaptıklarımızdan farklı bir şey yapıyoruz. Bu çalışmada ilk defa çamurla bir şey yaptım. Çok farklı şeyler yaptım.

Ö-11:Bu derste yaptıklarımız çok eğlenceli. Maniler eğlenceli bazen arkadaşlarımla çok gülüyorum.

Ö-15:Daha önce görsel sanatlar dersini çok sevmiyordum. Şimdi bu yaptıklarımız sayesinde dersi sevmeye başladım.

Ö-18:Öğretmen her çağırdığımızda yardım ediyor. Nasıl yapacağımızı anlatıyor. Çok iyi bir öğretmen.

Öğrencilerin büyük bir kısmı (f:17) bu haftaki etkinlik ile ilgili hiçbir olumsuz düşünceleri olmadığını ifade etmişlerdir. Buna karşın öğrencilerden üç tanesi ise bu hafta yapılan çalışmalarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-4:Yani biraz düşündüm ama sanırım bu hafta ders ile ilgili bir olumsuz düşüncem yok.

Ö-7:Hiç dersle ilgili olumsuz düşüncem yok. Çalışmamı güzelce yaptım sessiz çalıştım güzeldi.

Ö-14:Bu haftaki etkinlik ile ilgili olumsuz düşüncem yoktur.

Ö-16:Ben çalışmamı heykel olarak (üç boyutlu) yapmakta zorlandım. Yapacağım şeyi bir türlü istediğim şekilde yapamadım.

Ö-19:Yapmayı düşündüğüm şeyi çamurdan yapamadım. Öğretmen biraz yardım etti öyle yapabildim.

Öğrencilerin çoğu (f:15) bu hafta yapılan etkinliklerde hiçbir sorun ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde el yıkama yerinin olmaması (f:5) ve kurutma raflarının olmaması (f:1) gibi durumlardan dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-5:Derste her şey güzel geçti. Hiçbir sorun ile karşılaşmadım.

Ö-7:Derste beni sürekli rahatsız eden arkadaşım bana uzak oturduğu için hiçbir sorun yaşamadım. Ders güzel geçti.

Ö-12:Bu derste beni rahatsız eden bir sorun yaşamadım.

Ö-17:Karşılaştığım tek sorun el yıkama yeri olmadığı için sınıfın dışında el yıkamak zorunda olmamızdı.

Ö-20:Kurutma rafı olmamamsı bir sorun. O yüzden çalışmalarımızın hepsi başka bir sınıfta kurutuluyor.

Öğrencilerin çoğu (f:15) yapılan etkinlikte herhangi bir sorun yaşamadıkları için önerileri olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından uygulanan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik sınıfa el yıkama yeri yapılmalı (f:5) ve kurutma rafları yapılmalı (f:5) gibi öneriler geliştirilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-6: Derste sorun yaşamadığım için önerim de yoktur.

Ö-9:Benim hiç önerim yok. Çünkü derste bir problem yaşamadım.

Ö-12:Her elimizi yıkamak istediğimizde dışarı çıkıp yıkıyoruz. Öğretmenimiz normalde sınıfta el yıkama yeri oluyor demişti. Bizim sınıfa da el yıkama yeri yapılırsa iyi olur bence.

Ö-13:El yıkama problemi yaşadım. Çantamdan bir şey çıkaracaktım elim çamurluydu. Elimi yıkamak için tuvalete gittim geldim. Zaman gitti. Bu yüzden sınıfta el yıkama yeri yapılmalı.

Ö-17:Çalışmalarımızı sınıfta kurutmamız için sınıfta fazla kurutma rafı yapılmalıdır.

4.2.3.6. Dokuzuncu Hafta

Dokuzuncu haftaya ilişkin öğrencilerin üç boyutlu ifadelerini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarından almış oldukları puanlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 18

Dokuzuncu Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular

Çalışma	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		9.		10.	
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	17	19	16	17	15	16	16	15	16	15	16	15	16	17	17	18	15	14	15	16
$\bar{X}$	18		16,5		15,5		15,5		15,5		15,5		16,5		17,5		14,5		15,5	
Çalışma	11.		12.		13.		14.		15.		16.		17.		18.		19.		20.	
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	16	15	12	13	18	19	14	14	15	14	15	14	14	12	15	15	15	13	12	11
$\bar{X}$	15,5		12,5		17,5		14		14,5		14,5		13		12,5		14		11,5	
Genel $\bar{X}$																15,12				

Tablo-17 incelendiğinde, birinci çalışmaya ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{X}=18$, ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16,5$, üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16,5$, sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17,5$, dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14,5$, onuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, on birinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, on ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=12,5$, on üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16,5$, on dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14$, on beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14,5$, on altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14,5$, on yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13$, on sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=12,5$, on dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14$ ve yirminci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=11,5$ olduğu görülmektedir. Ayrıca dokuzuncu haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{X}=15,12$ olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin çalışmaları fotoğraf-25 ve fotoğraf-26 de sunulmuştur.

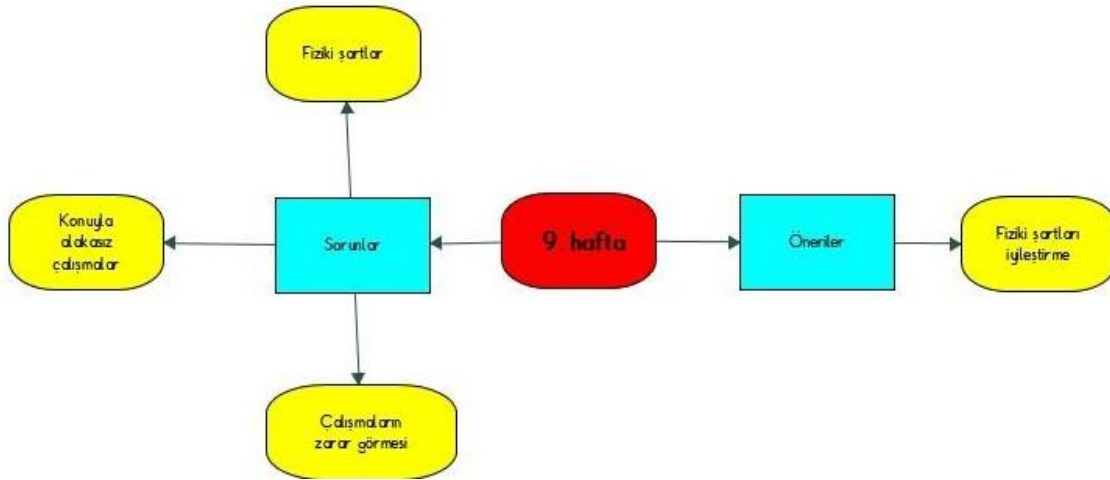


Şekil 38.Fotoğraf-25: Ö10'un çalışması



Fotoğraf-26: Ö1'in çalışması

Dokuzuncu haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Şekil -26'da sunulmuştur.



Şekil 39.Dokuzuncu haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları

Araştırmacı tarafından dokuzuncu hafta yapılan etkinlikte öğrenci çalışmalarının hasar görmesi, öğrencilerin konu ile alakasız çalışmalar yapması ve fiziki şartlarda eksikliklerin olması gibi konulardan kaynaklanan sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

-Çalışmaları kuruması için bıraktığımız sınıfa gittiğimde bazı çalışmalarda küçük hasarların olduğunu fark ettim. Bu durum bana biraz rahatsızlık verdi.

- Maninin çok ilgi çekici bir mani olduğunu düşünmüş olmama rağmen, öğrencilerin bir kısmının (Ö-5, Ö-9, Ö12, Ö-18) söz konusu mani ile alakası olmayan çalışmalar yaptıklarını gördüm.

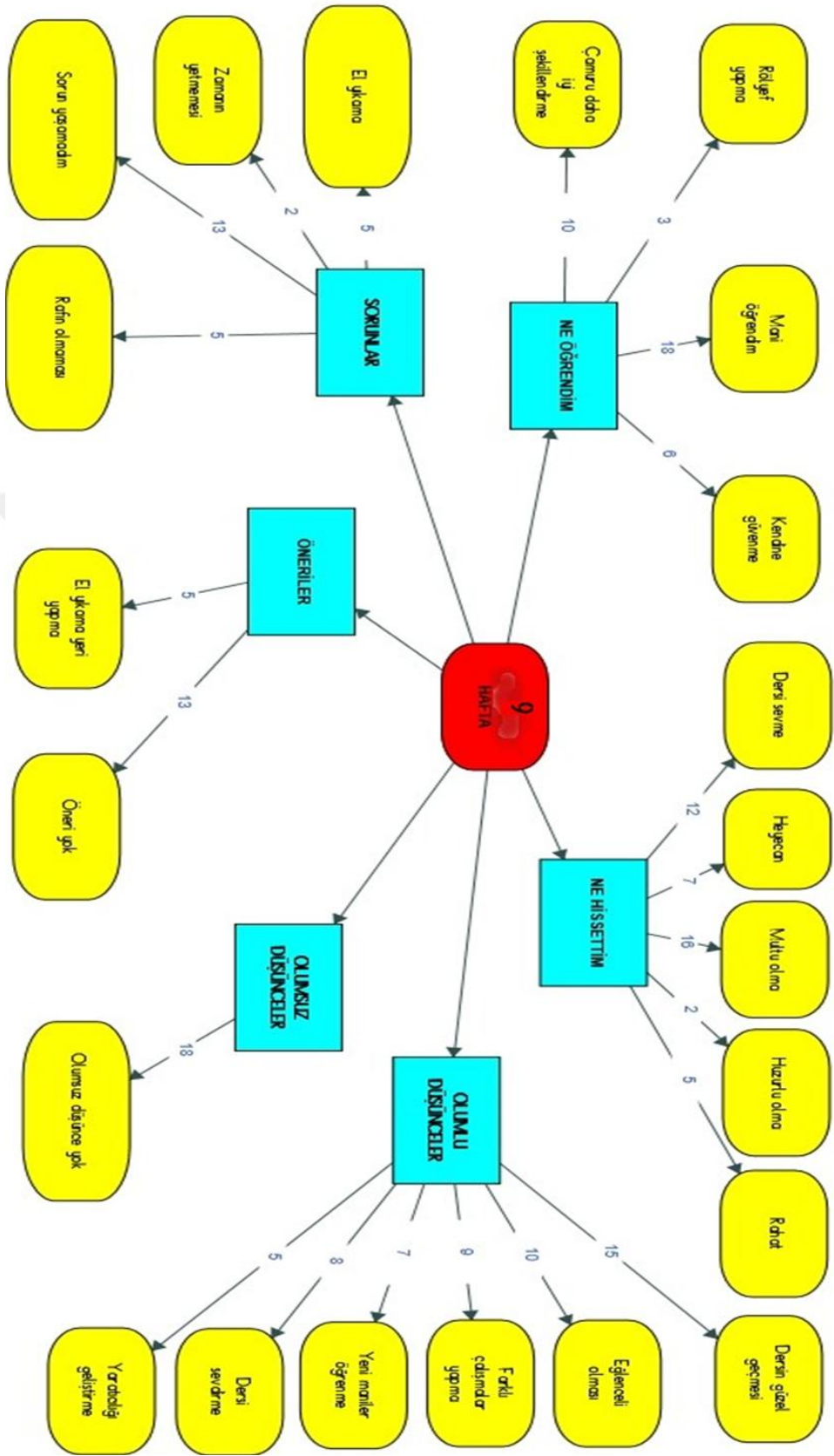
-Fiziki şartlardaki eksiklikler (atölyede el yıkama yerinin olmaması ve kurutma raflarının yetersiz olması) her hafta olduğu gibi bu hafta da sorun teşkil etmiştir.

Araştırmacı tarafından dokuzuncu hafta yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik fiziki şartlardaki eksiklikler giderilmeli çözüm önerisi geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

- *Çalışmalara başladığım ilk haftalardan bu yana atölyedeki fiziki şartlardaki eksiklikler bana ve öğrencilere sürekli sorun yaşattı. Bu bağlamda atölye ortamındaki eksikliklerin muhakkak giderilmesi gerekmektedir.*

Dokuzuncu haftaya ait öğrenci günlüğüne ilişkin bulgular Şekil-27'de sunulmuştur.





Şekil 40.Dokuzuncu haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular

Dokuzuncu haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular "ne öğrendim, ne hissettim, olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler, sorunlar ve öneriler" temalarında toplanmıştır. Öğrencilerin çoğu (f:18) bu haftaki etkinlikte mani öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler dokuzuncu hafta yapılan etkinlikte çamurdan daha iyi şekiller yapmayı (teknik anlamada yeterli olma) (f:10), kendine güvenmeyi (f:6) ve rölyef yapmayı (f:3) öğrendiklerini belirtilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2: Bu hafta yeni bir mani öğrendik. Mani ile ilgili bilgiler öğrendik.

Ö-5: Bu hafta çamurla daha iyi bir şeyler yaptığımı gördüm. Her hafta biraz daha çamurla çalışmayı öğreniyorum.

Ö-9: Artık kendime güvenebilmeyi öğrendim. Çünkü başta yapamam dediğim şeyi yaptım. Çamurdan güzel şeyler yaptım.

Ö-15: Ben de güzel şeyler yapabildiğimi gördüm. Kendime güvenim arttı.

Ö-20: Bu hafta rölyef yapmayı daha fazla öğrendim. Daha önce biraz zorlanıyordum. Şimdi daha iyi yapıyorum.

Öğrencilerin çoğu (f:16) uygulanan etkinliklerde daha çok mutlu hissettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde dersi sevme (f:12), heyecanlanma (f:7), rahat olma (f:5) ve huzurlu olma (f:2) gibi hisler içerisinde bulundukları ifade edilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1: Bu hafta yaptığımız etkinlik hoşuma gittiği için kendimi mutlu hissettim.

Ö-3: Bu haftaki mani çok hoşuma gitti. Ve bu maniden çok güzel bir şey aklıma geldi onu yaptım. Hoşuma gittiği için kendimi mutlu hissettim.

Ö-6: Ben bu dersi sevdiğimi hissettim. Çünkü herkes beraber mani okudu sonra çamurla bu maniyi yapmaya çalıştık. Güzel geçti.

Ö-10: Çalışmamı yaparken acaba nasıl bir şey yapacağımı güzel olacak mı? Öğretmen beğenecek mi diye çok heyecanlandım.

Ö-16: Derste sadece kendimi çalışmamı yapmaya verdiğim için kendimi huzurlu hissettim.

Öğrencilerin çoğu (f:15) uygulanan etkinliklere yönelik daha çok dersin güzel geçmesine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından

uygulanan etkinlik ile ilgili olarak etkinliğin eğlenceli olması (f:10), farklı çalışmalar yapmaları (f:9), etkinliğin dersi sevdirmesi (f:8), yeni maniler öğretmesi (f:7) etkinliğin yaratıcılıklarını geliştirmesi (f:5) gibi olumlu düşünceler de ifade edilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-4:Dersle ilgili olumlu düşüncem dersin güzel geçmesi. Ben burada yaptıklarımızı dersin güzel geçtiğini arkadaşşıma anlattım. Arkadaşım keşke ben de katılsaydım dedi. Ama arkadaşım katılamaz çünkü başka okula gidiyor.

Ö-8:Dersle ilgili olumlu düşüncem çok. En çok dersin güzel geçmesi hoşuma gidiyor. Derste eğlenceli şeyler yapmamız çok güzel. Çalışmamızı yaparken arkadaşlarımızla çok eğleniyoruz.

Ö-12:Etkinliği yaptığımız gün görsel sanatlar dersini seviyorum. Derse gelmek istiyorum. Çünkü güzel şeyler yapıyoruz.

Ö-17:Bu etkinliği yaptığımız zaman eğleniyoruz ve yeni maniler öğreniyoruz.

Ö-19:Bu etkinlikte gerçekte olmayan şeyleri hayal edip çamurdan yapıyoruz. Daha önce böyle şeyler yapmamıştım. Bu etkinlikte böyle şeyler yapmak yaratıcılığımızı geliştiriyor.

Öğrencilerin çoğu (f:18) bu hafta yapılan etkinlik ile ilgili olumsuz düşünceleri olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3:Daha önceki haftalar bazen olumsuz şeyler yaşadım ama, bu hafta olumsuz bir düşüncem yok.

Ö-6:Moralimi bozacak kadar önemli bir sorun yaşamadım bu hafta.

Ö-9:Bu hafta etkinlikle ilgili olumsuz bir düşüncem yoktur.

Ö-11:Bu gün derste güzel bir çalışma yaptım. Sıkılmadım hiç. Yani dersle ilgili olumsuz bir düşüncem yok diyebilirim.

Ö-18:Dersin başında önlüğümü bulamadım. Ama öğretmen dolaba iyice baktı ve önlüğümü buldu. Onun dışında olumsuz bir düşüncem yok.

Öğrencilerin çoğu (f:13) bu hafta yapılan etkinlikte herhangi bir sorun ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde atölyede el yıkama yerinin olmaması (f:5), kurutma raflarının olmaması (f:5) ve zamanın az olması

(f:2) gibi sorunlarla karşılaştıklarını da belirtilmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-7: Bu hafta yapılan çalışmalarda her hangi bir sorun ile karşılaşmadım.

Ö-10: Bu hafta yaşadığım sorun el yıkamak için tuvalete gitmek. Her seferinde el yıkamak için sınıfın dışına gitmek sıkıcı bence.

Ö-13: Yaşadığım sorun çalışmamı kurutmak için koyacak yerin olmaması. Sınıfta bir raf var ve o rafta çalışmalar var. Yeni çalışmalar için yer yok.

Ö-17: Çalışmamızı kurutmak için raf olmaması bir sorundur. Çünkü çalışmayı kurutmak için diğer sınıfa götürürken zarar görebilir. Bir de kurutma yerinde de zarar görebilirler.

Ö-20: Benim yaşadığım sorun çalışmamı bitirememek oldu. Yani çalışmam için zaman yetmedi.

Öğrencilerin çoğu (f:13) bu hafta yapılan etkinliklerde herhangi bir sorun ile karşılaşmadıkları için önerileri olmadığını belirtmişlerdir. Öte yandan bazı öğrenciler de atölyeye el yıkama yeri yapılmalı (f:5) gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2: Bu derste çok sorun yaşamadım diyebilirim. Yani sorun yaşamadığım için önerim de yok.

Ö-5: Öneri yapmak için sorun yaşamamız gerekiyor. Ben bu gün sorun yaşamadım O yüzden öneri de yapamam.

Ö-9: Sanırım bu hafta benim hiç önerim yok. Çünkü sorun yaşamadım.

Ö-12: Sürekli el yıkama yeri yapılsın diyoruz ama yapılmıyor bir türlü. El yıkama yeri yapılırsa güzel olur.

Ö-16: Elimizi sınıfta yıkasak daha güzel olur. O yüzden sınıfta el yıkama yeri yapılmalı bence.

4.2.3.6. Onuncu Hafta

Onuncu haftaya ilişkin öğrencilerin üç boyutlu ifadelerini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarından almış oldukları puanlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 19

Onuncu Haftaya Ait Öğrencilerin Çalışmalarına Yönelik Değerlendiriciler Tarafından Verilen Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Ham Puanları Ve Ortalamalara İlişkin Bulgular

Çalışma	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	16	16	20	19	21	19	18	17	19	19
$\bar{X}$	16	19,5	20	17,5	19	20	21	18	16	14
Çalışma	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma	Çalışma
Değerlendirici	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Puan	14	13	14	12	13	14	14	13	16	15
$\bar{X}$	13,5	13	13,5	13,5	15,5	15	13	8	14,5	12
Genel $\bar{X}$										15,62

Tablo-18 incelendiğinde, birinci çalışmaya ait değerlendiricilerin verdiği puanların ortalamasının $\bar{X}=16$, ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=19,5$, üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=20$, dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=17,5$, beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=19$, altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=20$, yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=21$, sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=18$, dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=16$, onuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14$, on birinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13,5$, on ikinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13$, on üçüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13,5$, on dördüncü çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13,5$, on beşinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=15,5$, on altıncı çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14$, on yedinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=13$, on sekizinci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=8$, on dokuzuncu çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=14,5$ ve yirminci çalışmaya ait ortalamasının $\bar{X}=12$ olduğu görülmektedir. Ayrıca onuncu haftada bütün çalışmaların genel ortalamasının da $\bar{X}=15,62$ olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin çalışmaları fotoğraf-27 ve fotoğraf-28 de sunulmuştur.

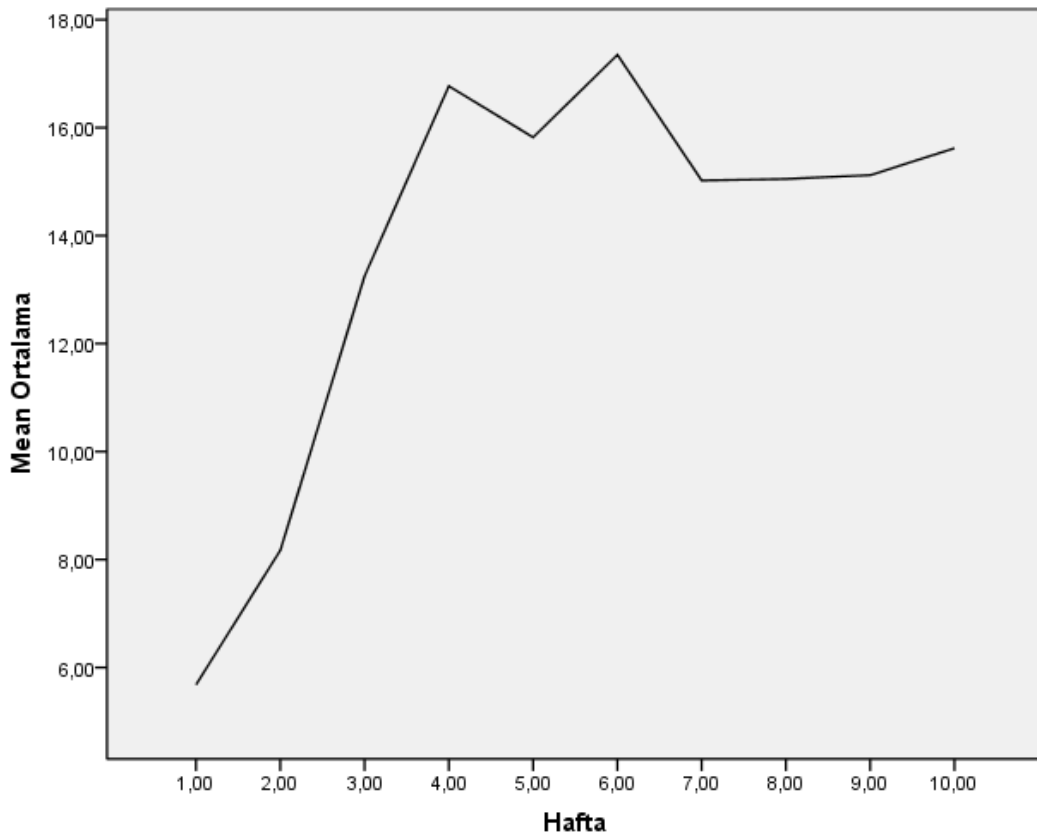


Şekil 41.Fotoğraf-27: Ö7'nin çalışması



Fotoğraf-28: Ö6'nın çalışması

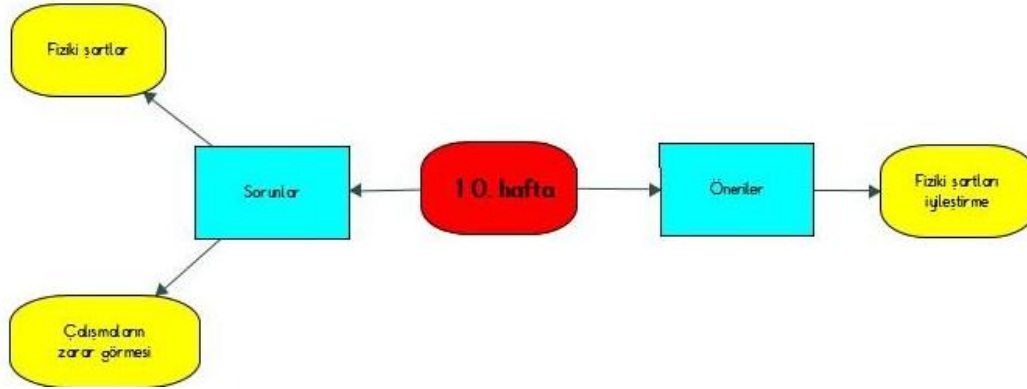
Öğrencilerin efsanevi karakterler ve maniler ile ilgili yapmış oldukları üç boyutlu çalışmalara ait değerlendiricilerin hafta hafta vermiş oldukları dereceli puanlama anahtarı genel ortalaması Grafik 1'de sunulmuştur.



Şekil 42.Haftalara yönelik öğrencilerin çalışmalarına ait dereceli puanlama anahtarı ortalamalarının çizgi grafiği

Grafik-1 incelendiğinde, birinci haftaya yönelik öğrencilerin çalışmalarına ait dereceli puanlama anahtarının genel ortalaması $\bar{X}=5,68$, ikinci haftanın $\bar{X}=8,17$, üçüncü haftanın $\bar{X}=13,25$, dördüncü haftanın $\bar{X}=16,77$, beşinci haftanın $\bar{X}=15,82$, altıncı haftanın $\bar{X}=17,35$, yedinci haftanın $\bar{X}=15,02$, sekizinci haftanın $\bar{X}=15,05$, dokuzuncu haftanın $\bar{X}=15,12$ ve onuncu hafta $\bar{X}=15,62$ olduğu görülmektedir. Grafik 1'de haftalara ait ortalamalarda bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ilk iki haftadan sonra haftalara ait ortalamalarda büyük bir oranda artışın olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak, eylem araştırması çerçevesinde uygulanan efsanevi karakterler ile manilerin öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarını etkilediği söylenebilir.

Onuncu haftaya ait araştırmacı günlüğüne ilişkin bulgular Şekil 28'de sunulmuştur.



Şekil 43. Onuncu haftaya ait araştırmacı günlüğü bulguları

Araştırmacı tarafından onuncu hafta yapılan etkinlikte öğrenci çalışmalarının zarar görmesi ve fiziki şartlardaki eksiklikler (raf ve lavabo) ile ilgili sorunlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

-Bu hafta öğrenci çalışmalarından bazılarının hasar gördüğünü fark ettim. Bu hasarın daha çok çalışmaları kurutmak için bıraktığımız sınıfta olduğunu gördüm. Kuruyan çalışmaların daha kırılgan hale gelmesinden ötürü küçük kırılmaların ve kopmaların olduğunu fark ettim.

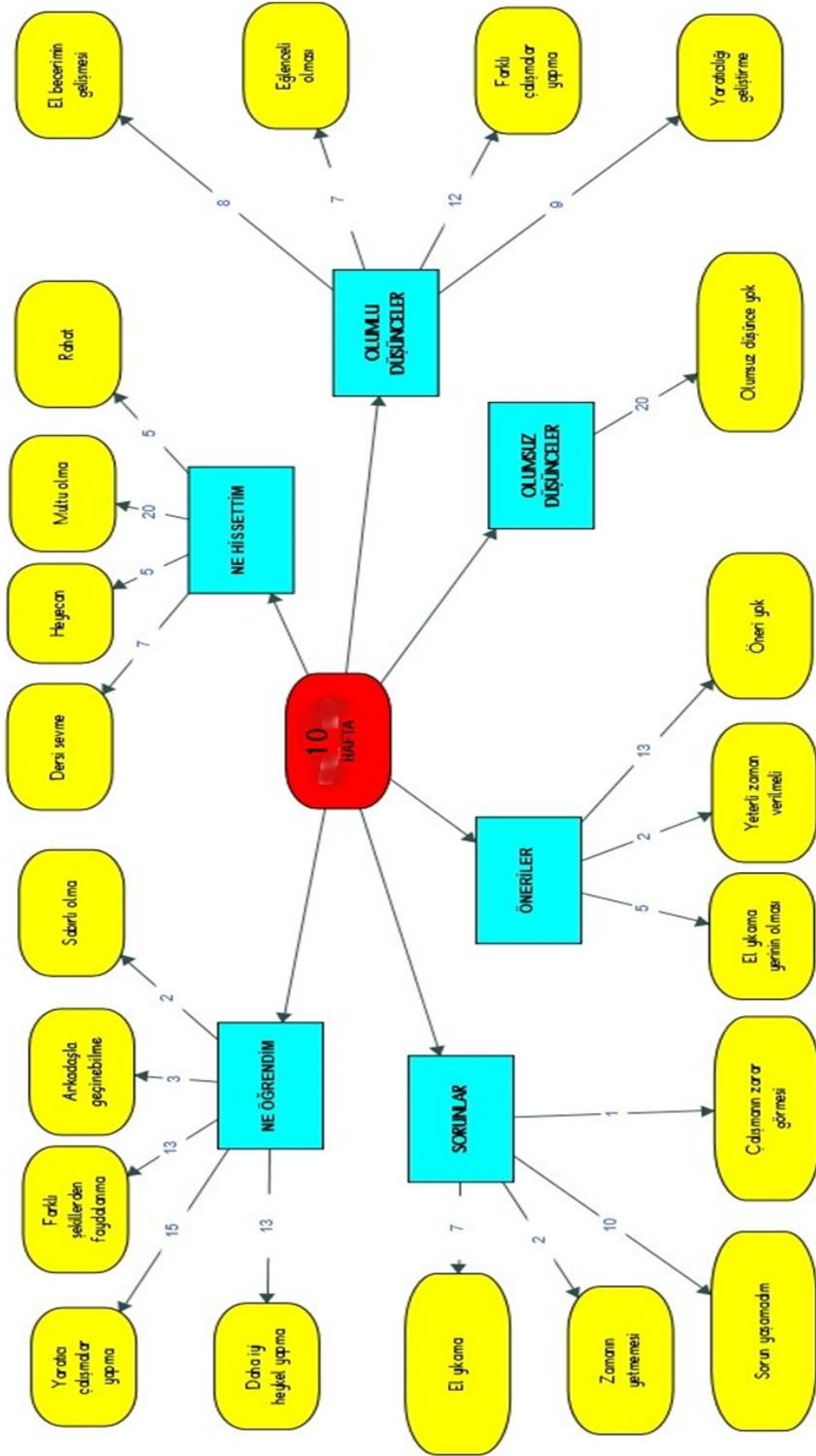
-Sınıfta el yıkama yerinin olmaması öğrencilerin ders esnasında el yıkamak için sınıf dışına gitmelerine neden oldu. Bazı öğrenciler bu durumu kullanarak ikide bir sınıf dışına çıkma eğilimi içerisine girdiler. Ayrıca sınıfta kurutma raflarının yeterli olmaması da öğrenci çalışmalarında hasara neden oldu.

Araştırmacı tarafından onuncu hafta yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunlara yönelik fiziki şartlar geliştirilmeli önerisi geliştirilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait görüş aşağıda sunulmuştur:

- *Bu hafta karşılaştığım sorunların hepsinin fiziki şartlardaki eksikliklerden kaynaklı olduğunu söyleyebilirim. Bu bağlamda fiziki şartlardaki eksikliklerin giderilmesi mevcut problemleri ortadan kaldırır.*

Onuncu haftaya ait öğrenci günlüğüne ilişkin bulgular şekil 29'da sunulmuştur.





Şekil 44. Onuncu haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular

Onuncu haftaya ait öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular "ne öğrendim, ne hissettim, olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler, sorunlar ve öneriler" temalarında toplanmıştır. Öğrenciler bu haftaki etkinlikte en çok yaratıcı çalışmalar yapmayı (f:15) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından onuncu hafta yapılan etkinlikte daha iyi heykel yapmayı (f:13), çalışmalarını yaparken farklı şekillerden faydalanmayı (f:13), arkadaşlarla geçinebilmeyi (f:3) ve sabırlı olmayı (f:2) öğrendikleri belirtilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-2:Bu hafta ile ilgili olumlu düşüncem, yaratıcı şeyler yaptık. Ben bu haftaki çalışmada mani ile ilgili çok farklı bir heykel yaptım. Bence çok yaratıcı oldu.

Ö-7:Bu hafta çalışmamda bir kadın yüzü yaptım. Ve yüzün üzerinde bir sürü göz izi yaptım. Çünkü manide öyle diyordu. Çok yaratıcı oldu benim heykelim. Hoca da çok beğendi.

Ö-9:Bu hafta daha güzel heykel yaptığımı gördüm. Her hafta yavaş yavaş daha güzel heykel yaptığımı gördüm. Bu hafta tam istediğim gibi güzel oldu çalışmam.

Ö-13:Bu çalışmada farklı şekilleri yapıp bu şekilleri birleştirerek heykel yapmayı öğrendim. Yuvarlak yaptım dikdörtgen falan yaptım. O dikdörtgenden taht yaptım yuvarlaktan kadının başını yaptım bir de kalp yaptım. Hepsini bir araya getirdim ve güzel bir heykel oldu.

Ö-17:Bu etkinlikte sabrederek güzel şeyler yapmayı öğrendim.

Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde daha çok mutlu oldukları (f:20) ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde dersi sevdikleri (f:7), rahat oldukları (f:5) ve heyecanlandıkları (f:5) da belirtilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-1:Kendimi mutlu hissettim. Çünkü başkalarının yapamadığını bu derste yapıyorum. Çamurla hayallerimizi yapıyoruz. Maniler öğreniyoruz. Bunlar beni mutlu ediyor.

Ö-3:Arkadaşlarımla birlikte eğlenerek çamurdan heykeller yapmak beni mutlu ediyor. O yüzden kendimi mutlu hissediyorum.

Ö-7:Bu etkinliklerde öğretmenimiz hep güzel şeyler yaptırdığı için dersi sevdiğimi hissettim.

Ö-12:Bu hafta kendimi çok rahat hissettim. Çünkü çamura dokunmak beni rahatlatıyor.

Ö-15:Heyecanlandığımı hissettim. Çünkü farklı şeyler yapıyoruz her seferinde. Bu hafta ne yapacağız acaba diye heyecanlandım.

Onuncu hafta uygulanan etkinliklerde öğrencilerin çoğu (f:12) farklı çalışmalar yaptıkları için olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtilmişleridir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlik ile ilgili olarak yaratıcılığı geliştirdiği (f:9), el becerilerini geliştirdiği (f:8), ve eğlenceli olduğu (f:7) için olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-4:İlk defa bu çalışmada hikayeler ve maniler öğrendim ve çamurla çalıştım. Değişik şeyler yaptık. Bu yüzden bu çalışma çok iyi bence.

Ö-6:Maniden etkilenip heykelcikler yaptık bu hafta. Herkes çalışmayı çok sevdi ve farklı şeyler yaptık.

Ö-8:Bu çalışma sayesinde daha yaratıcı çalışmalar yapmaya başladım. Daha önce yaptığım çalışmalarda farklı şeyler yapmak için düşünmüyordum. Şimdi çalışmama başlamadan önce düşünüyorum ve daha yaratıcı çalışmalar yapıyorum.

Ö-11:İlk başladığımız vakit el becerim çok iyi değildi. Ben bir insan bile yapamıyordum. Şu an el becerim daha iyi. Bazı şeyleri daha kolay yapabiliyorum.

Ö-18:Bu güne kadar görsel sanatlar dersinde yaptığım en eğlenceli etkinlik bu etkinlik. O yüzden çok seviyorum.

Onuncu hafta yapılan etkinlik ile ilgili öğrencilerin hepsi (f:20)olumsuz düşünceleri olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-6:Bu hafta olumsuz düşüncem yok.

Ö-9:Her şey çok güzeldi. Olumsuz düşüncem yok.

Ö-13:Bu hafta çok eğlendim. O yüzden olumsuz düşüncem yok.

Ö-15:Bu hafta güzel geçti. Yani olumsuz düşüncem yok.

Ö-19:Hiç olumsuz düşüncem yok.

Öğrencilerin çoğu (f:10) onuncu hafta yapılan etkinlikte sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinliklerde el yıkama yerinin olmaması

(f:7), çalışma için verilen zamanın yetmemesi (f:2) ve yapılan çalışmaların zarar görmesi ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-5: Bu hafta hiç sorun yaşamadım.

Ö-10: Maniyi iyi dinleyip kafamda canlandırdım ve çalışmamı güzelce yaptım. Çalışmam iyi olduğu için sorun yaşamadım.

Ö-12: El yıkamak için tuvalete gitmek dışında bir sorun yaşamadım.

Ö-17: Yaşadığım sorun her ellerimiz kirlendiğinde sınıfta el yıkama yeri olmadığı için tuvalete gitmek zorunda kalmak.

Ö-20: Yaptığım çalışma yetişmedi. Zaman biraz az geldi.

Öğrencilerin çoğu (f:13) bu hafta yapılan etkinlikte sorun yaşamadıkları için herhangi bir önerileri olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulanan etkinlikte karşılaşılan önerilere yönelik el yıkama yeri yapılmalı (f:5) ve çalışmalar için yeterli zaman verilmeli (f:2) gibi öneriler de geliştirilmiştir. Bazı öğrencilere ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö-3: Bu hafta sorun olmadı hiç. Bu yüzden önerim de yoktur.

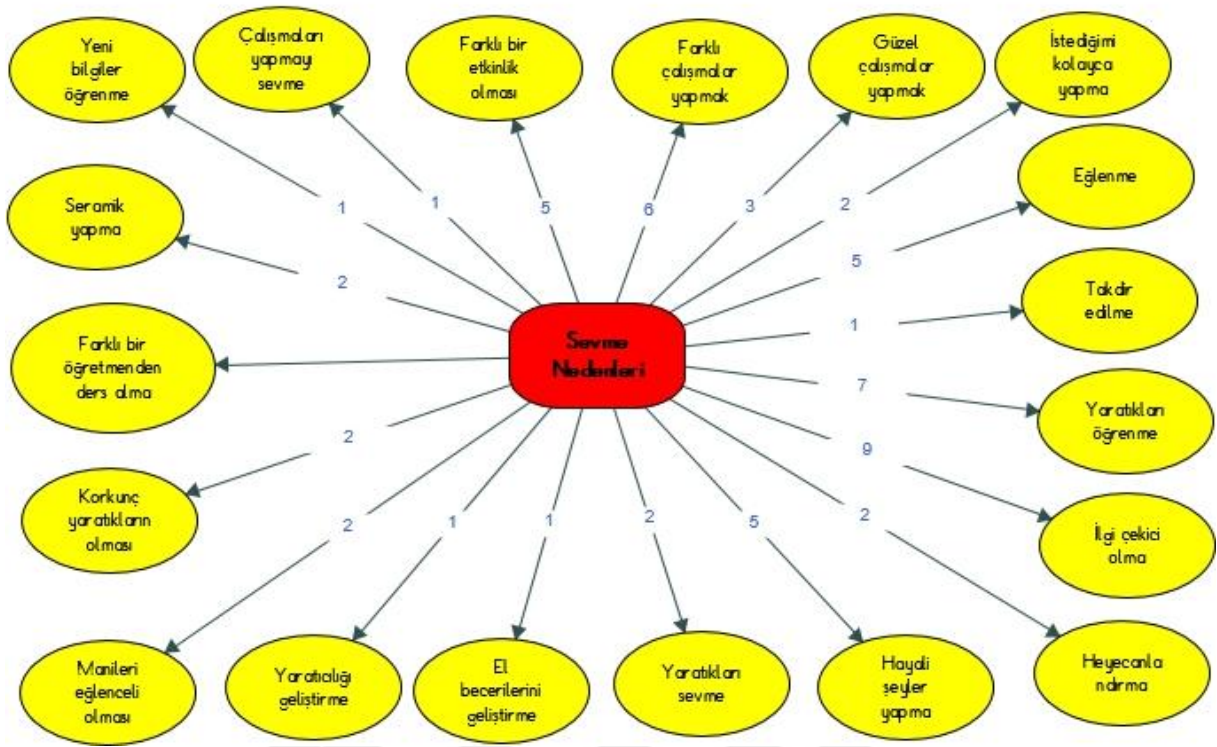
Ö-8: Önemli bir sorun olmadı. Önerim yok.

Ö-11: Her elimiz kirlendiğinde sınıf dışına çıkmamamız için sınıfa el yıkama yeri yapılmalı.

Ö-15: Sınıfta lavabo olsaydı işimiz daha kolay olurdu.

Ö-18: Yetişmeyen çalışmalar için daha fazla zaman verilmeli.

Araştırma kapsamında uygulanan etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri de alınmış ve elde edilen bulgular Nvivo 11 ile analiz edilerek şekillerle sunulmuştur. Öğrencilerin efsanevi karakterler ve maniler kaynaklı üç boyutlu çalışmaları sevmeye nedenleri ile ilgili görüşleri Şekil-30'da sunulmuştur.



Şekil 45.Öğrencilerin efsanevi karakterler ve maniler kaynaklı üç boyutlu çalışmaları sevme nedenleri ile ilgili görüşleri

Şekil-30 incelendiğinde, öğrencilerin hepsinin yapılan etkinlikleri sevdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, etkinlikleri sevme nedenlerine yönelik yeni bilgiler öğrenme, (f:1), çalışmalarını yapmayı sevmek (f:1), farklı etkinlik olması (f:5), farklı çalışmalar yapma (f:6), güzel çalışmalar yapmak (f:3), yapmak istediğini kolayca yapma (f:2), arkadaşlarıyla beraber eğlenme (f:2), yaptıklarının ailesi tarafından takdir edilmesi (f:1), maniler ve efsane yaratıklarını öğrenme (f:7), hayal ettiğimizi çamurdan yapma (f:8), ilk defa çamur çalışıyor olma (f:4), seramik yapmayı öğrenme (f:3), farklı yaratıklar öğrenme (f:1), maniler ve efsanelerin ilgi çekici olması (f:5), heyecanlanma (f:2), hayali şeyler yapma (f:5), gerçek üstü yaratıkları sevmek (f:2), el becerisini geliştirme (f:1), yaratıcılığını geliştirme (f:1), eğlenceli manilerin olması (f:2), korkunç yaratıkların olması (f:2), farklı öğretmenden ders almış olma (f:1), seramikten çalışma yapma (f:2) görüşlerini belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri sunulmuştur:

Ö-3:Evet sevdim. Bu konu benim daha kolay ve daha güzel çalışmalar yapmamı sağladı. Bir de seramik atölyede arkadaşlarımla beraber çamurdan eserler yapmak beni gerçekten mutlu etti. Eve gidince yaptıklarımızı arkadaşlarıma anlattığımda onlar da katılmak istediler.

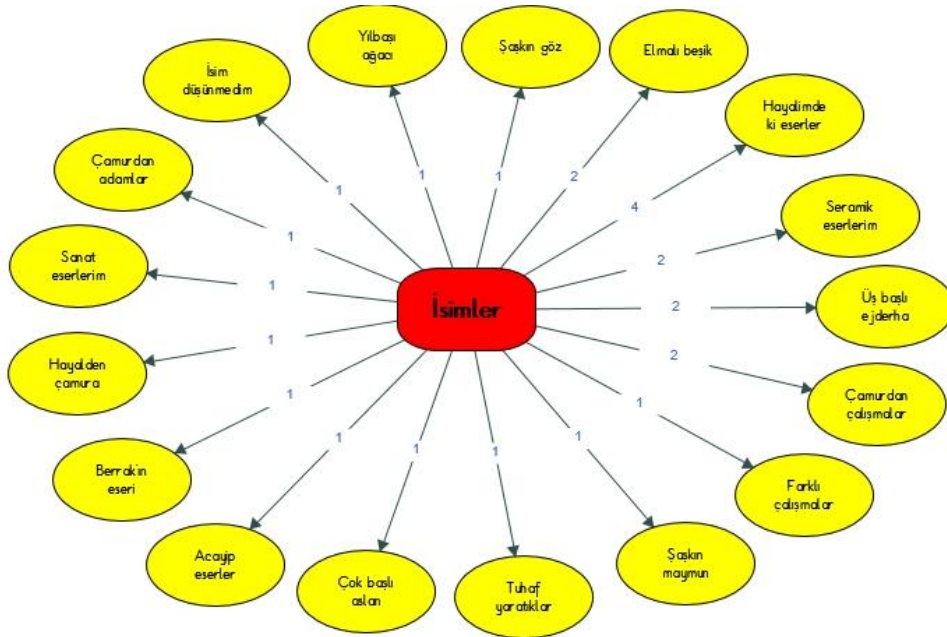
Ö-6:Evet çok sevdim. İlk defa çamurdan heykeller ve seramikler yaptık. Bundan dolayı bu dersi daha çok sevmeye başladım. Ayrıca bu derste farklı efsaneler öğrendim. Bu da dersi daha çok sevmemi sağladı.

Ö-10: Evet sevdim. Öğretmen çok farklı yaratıkların resimlerini göstererek hikayelerini anlattı. Yaratıkların adlarını öğrendik ve çamurdan biz de bu yaratıklara benzeyen şeyler yaptık. Manileri de sevdim. Özellikle elma attım yuvarlandı manisini çok sevdim çünkü o maniye benim babanem de söylüyordu. Onunla ilgili beşik falan yaptım. Çok güzel oldu.

Ö-11: Sevdim çünkü ben kendimi bir hayali filmin içimdeymişim gibi hissettim. Özellikle efsanevi karakterlerin şekilleri beni çok heyecanlandırdı. Maniler de ilginçti ama efsanevi yaratıklar daha çok ilgimi çekti.

Ö-15: Evet çok sevdim. Çünkü farklı efsanevi karakterler tanıdık ve eğlenceli maniler dinledik. Daha sonra hayalimizdeki efsanevi yaratığı yaptık. Ben çok ilginç şeyler yaptığımı düşünüyorum. Kuyruğu yılan olan kanatlı bir aslan gördük mesela çok korkunçtu bence. Maniler de hoşuma gitti en güzeli yüzünde göz izi var manisiydi.

Öğrencilerin yapmış oldukları seramik çalışmalarına verdikleri isimler ile ilgili görüşleri Şekil -31'de sunulmuştur.



Şekil 46.Öğrencilerin yapmış oldukları seramik çalışmalarına verdikleri isimler ile ilgili görüşleri

Şekil-31'de öğrencilerin yapmış oldukları seramik çalışmalarına verdikleri isimler ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler çalışmalarına çamurdan adamlar (f:1), isim düşünmedim (f:1), yılbaşı ağacı (f:1), şaşkın göz (f:1), elmalı beşik (f:2), hayalimdeki eserler (f:4), seramik eserlerim (f:2), üç başlı ejderha (f:2), çamurdan çalışmalar (f:2), farklı çalışmalar (f:1), şaşkın maymun (f:1), tuhaf yaratıklar (f:1), çok başlı aslan (f:1), acayip eserler (f:1), Berra'nın eserleri, (f:1), hayalden çamura (f:1), sanat eserlerim (f:1) isimler vermişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri sunulmuştur:

Ö-7: Ben yaptığım çalışmalara farklı isimler vermek isterdim. Çünkü hepsi birbirinden farklı oldu. Birine şaşkın maymun derdim mesela. Çünkü gözü şaşırması gibi bakan bir maymun yaptım.

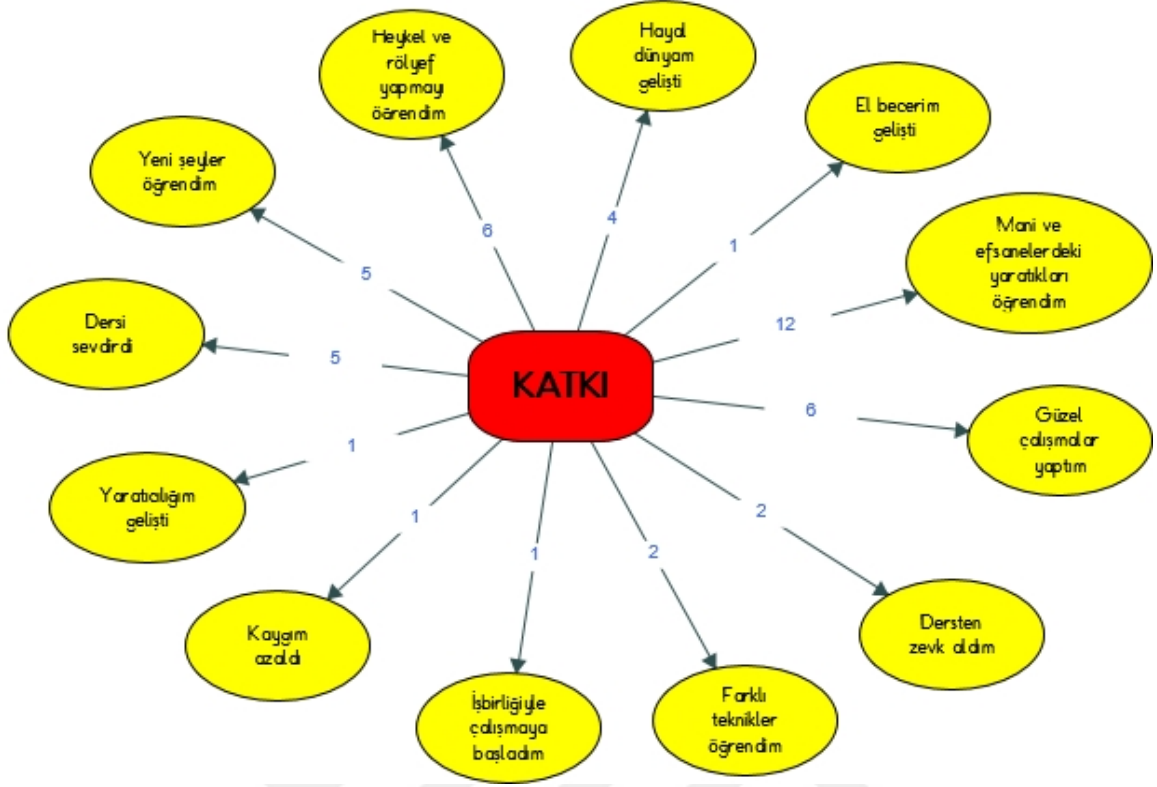
Ö-12: Elmalı beşik ve tuhaf yaratık. Elmalı beşik adını beşiğin yanında elma yaptığım için verirdim. Tuhaf yaratık ismini de yaptığım tuhaf bir yaratıktan dolayı verirdim. Çünkü yaptığım yaratık gerçekten tuhaftı.

Ö-14: Ben acayip eserler demek isterdim. Çünkü ortaya gerçekten acayip şeyler çıktı. Normalde yaptıklarımı beğenmem ama, yaptığım çalışmalar acayip ve güzel oldular.

Ö-17: Hayalimdeki eserler derdim. Çünkü gerçek hayatta olmayacak kadar ilginç şeyler gördük ve bizde hayalimizde canlandırdıklarımızı çamurdan yaptık. O yüzden hayali eserler derim.

Ö-19: Yaptığım çalışmalara seramikten eserlerim demek istiyorum. Hepsi de çok güzel oldu. Ders arasında diğer sınıflardaki arkadaşlarım gelip yaptıklarına baktılar. Benim yaptığıma inanmadılar. Ama hepsini gerçekten ben yaptım.

Öğrencilerin yapılan çalışmaların kendilerine katkısı ile ilgili görüşleri Şekil-32'de sunulmuştur.



Şekil 47.Öğrencilerin yapılan çalışmaların kendilerine katkısı ile ilgili görüşleri

Şekil-32'de öğrencilerin yapılan çalışmaların kendilerine katkısı ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerin dersi sevdirdiğine (f:5), yeni şeyler öğrettiğine (f:5), heykel ve rölyef yapmayı öğrendirdiğine (f:6), hayal dünyalarını geliştirdiğine (f:4), el becerilerini geliştirdiğine (f:1), mani ve efsanelerdeki yaratıkları öğrendirdiğine (f:12), güzel çalışmalar yaptıklarına (6 f:), seramik yapmayı öğrendirdiğine (f:6), dersten zevk aldırıldığına (f:2), farklı teknikler öğrettiklerine (f:2), işbirliğiyle çalışmaya başlattığına (f:2), derse yönelik kaygılarını azalttığına (f:1), yaratıcılıklarını geliştirdiğine (f:3) yönelik katkısının olduğu belirtilmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri sunulmuştur:

Ö-3: En çok eğlendirdi beni. Daha sonra da dediğim gibi çamurdan güzel şeyler yaptık. Ve farklı manilerle beraber efsane yaratıklarını gördük. Hepsi çok ilginçti. Bunlardan esinlenerek çok güzel çalışmalar yaptık. Öğretmen dersin sonunda çalışmalarımın fotoğrafların çekmeme izin verdi. Ben bu fotoğrafları annem ve babama gösterdim onların da çok hoşuna gitti. Annem ve babamın da beğenmesi beni çok mutlu etti.

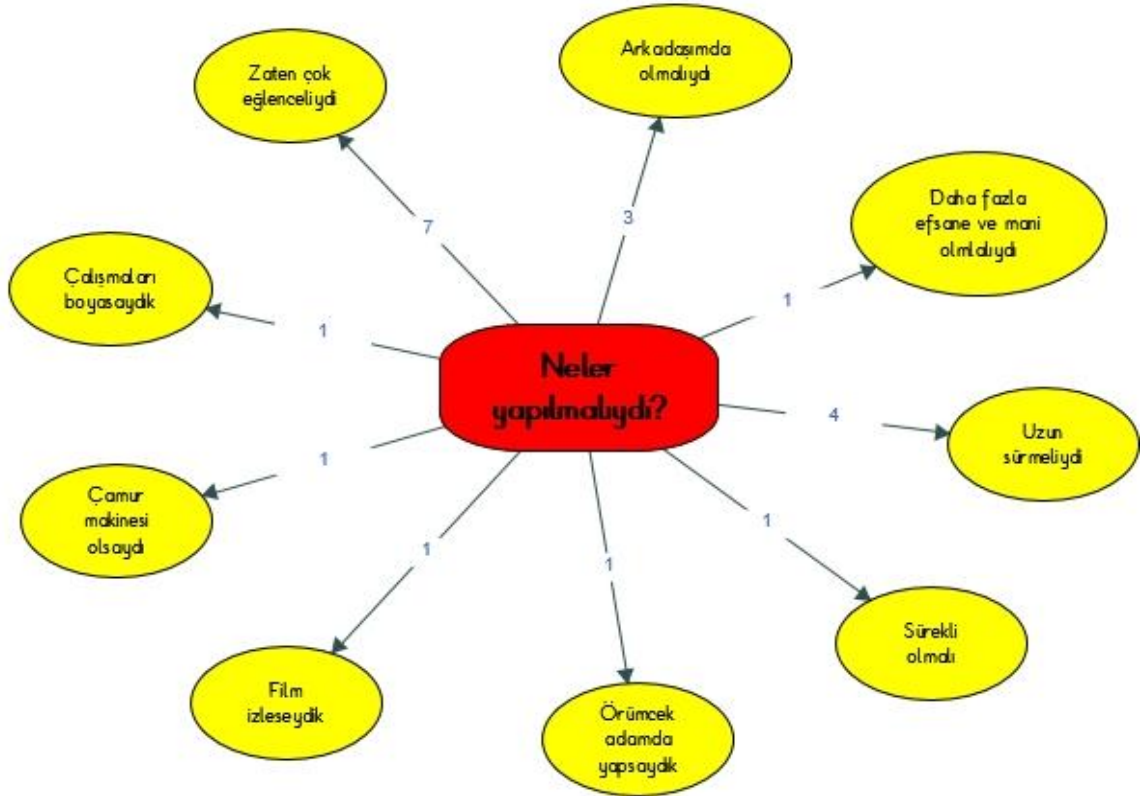
Ö-9: Arkadaşlarımızla beraber çamurla oynayıp çalışmalar yaptık. Denizkızı gibi hayali yaratıkları tanıdık. Maniler öğrendik. Hepsi de çok güzel şeyler bence.

Ö-13: Bu çalışmalar benim çamurdan heykel yapmamı sağladı. Yeni bilgiler öğrendim. Rölyefin ne olduğunu ve nasıl yapılacağını öğrendim. Seramik çalışmalarının nasıl yapılacağını öğrendim.

Ö-15: Bu çalışmaların bana katkısı efsanevi yaratıkları tanıdım, manileri öğrendim. Seramikten küçük heykeller yaptık, rölyefler yaptık. Rölyefin ne olduğunu öğrendim. Hayallerimin sınırlarını genişlettim.

Ö-17: Eskiden buralarda yaşamış insanların efsaneleri ile ilgili bilgi edindim. Maniler öğrendim. Bunları yaptığım seramiklerde kullanmak ayrıca çok eğlenceli geldi bana. Bana göre eskiden insanlar çok hayali düşünüyorlardı. Yoksa bu yaratıkları nasıl düşünürlerdi

Öğrencilerin yapılan çalışmaların daha eğlenceli olabilmesi için nelerin yapılmasına yönelik görüşleri Şekil -33'de sunulmuştur.



Şekil 48.Öğrencilerin yapılan çalışmaların daha eğlenceli olabilmesi için nelerin yapılmasına yönelik görüşleri

Şekil-33'de öğrencilerin yapılan çalışmaların daha eğlenceli olabilmesi için nelerin yapılmasına yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğrenciler tarafından zaten çok eğlenceliydi (f:7), en sevdiğim arkadaşım da olsaydı daha eğlenceli olurdu (f:3), daha fazla efsane ve

mani olmalıydı (f:1), çalışma daha uzun sürseydi (f:4), görsel sanatlar dersimiz sürekli bu şekilde olmalı (f:1), örümcek adam da yapsaydık (f:1), efsane ve manilerle ilgili film izleseydik (f:1), dönen çamur makinesi olsaydı (f:1), çalışmaları boyasaydın (f:1) görüşleri ifade edilmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-3: Çalışma çok eğlenceliydi. Ama bizim apartmanda oturan arkadaşım Yaren de katılsaydı çalışma daha çok eğlenceli olurdu bence. Çünkü Yaren benim en çok sevdiğim arkadaşım. Onunla yaptığım her şey çok daha eğlenceli oluyor.

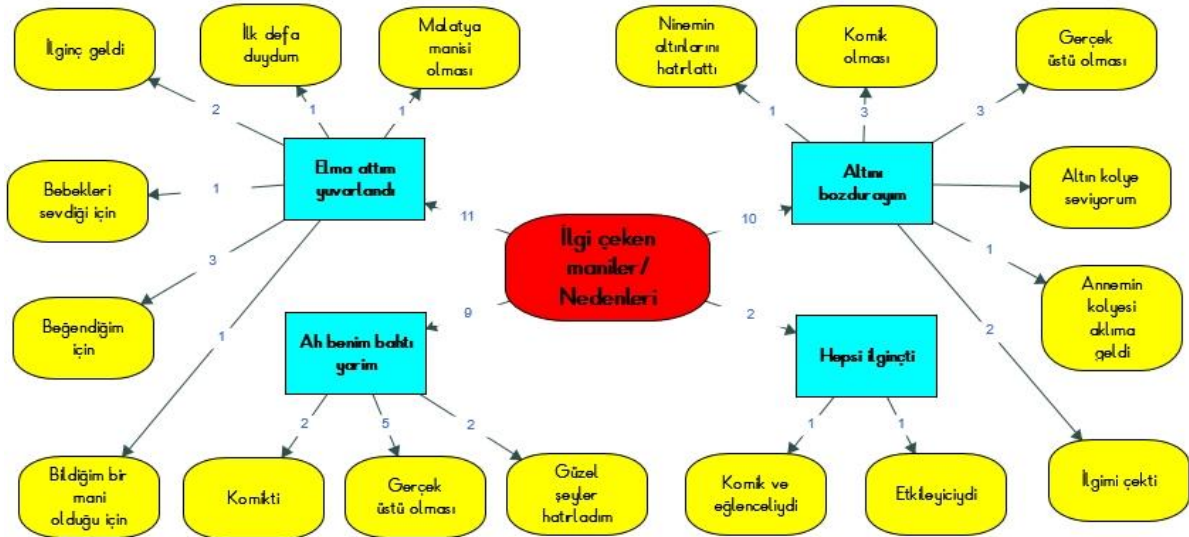
Ö-6: Tüm çalışmalar çok güzeldi öğretmenim. Keşke her derste böyle farklı çalışmalar yapsak

Ö-9: Daha çok uzun sürmesini isterdim. O zaman daha eğlenceli olacaktı. Ama okul tatil oldu o yüzden daha uzun yapamadık. Sergimiz de olmadı.

Ö-11: Zaten eğlenceliydi bence. Ama daha Farklı yaratıklar da olabilirdi. Örümcek adam gibi mesela.

Ö-18: Bence başka bir şeye gerek yok. Zaten yapılan her şey eğlenceliydi.

Öğrencilerin ilgilerini çeken maniler ve bu manilerin neden ilgilerini çektiğine yönelik görüşleri Şekil-34'de sunulmuştur.



Şekil 49.Öğrencilerin ilgilerini çeken maniler ve bu manilerin neden ilgilerini çektiğine yönelik görüşleri

Şekil-34 incelendiğinde, öğrencilerin ilgilerini çeken maniler ve bu manilerin neden ilgilerini çektiğine yönelik görüşleri elma attım yuvarlandı, altını bozdurayım, hepsi

ilginçti ve a benim bahtı yarım temaları altında toplanmıştır. Öğrenciler tarafından bu temalara ilişkin görüşler şu şekilde ifade edilmiştir;

Elma attım yuvarlandı (f:11) sebepleri: İlk defa duydum (f:1), Beğendim (f:3), Bildiğim bir mani (f:2), Malatya manisi olduğu için (f:1), Bebekleri sevdiğim için (f:2), İlginç geldi (f:2),

Altını Bozdurayım (f:10) Sebepleri: Bana nenemin altınlarını hatırlattı (f:1), Komik olması (f:3), Gerçek üstü olması (f:3), Altın kolye seviyorum (f:1), Aklıma annemin kolyesi geldi (f:1). İlgimi çekti (f:2),

Hepsi ilginçti (f:2) Nedenleri : Etkileyiciydi (f:1), komik ve eğlenceliydi (f:1),

A benim bahtım yarım (f:9) Nedenleri: Komikti (f:2), Gerçek üstü gelmesi (f:5), güzel şeyleri hatırlattı (f:2). Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri sunulmuştur:

Ö-3: Çalışmada en çok dikkatimi iki mani çekti. Bunlardan biri "Altını bozdurayım" manisiydi. Bu mani bana nenemin altınlarını hatırlattı. Nenemin boynunda bir sürü altın var. İkincisi de "Elma attım Yuvarlandı" manisi oldu. Onu da daha önce bir kitapta okumuştum. Hoşuma gitmişti. Zaten ben elmalı beşik yaptım bu maniden hareket ederek.

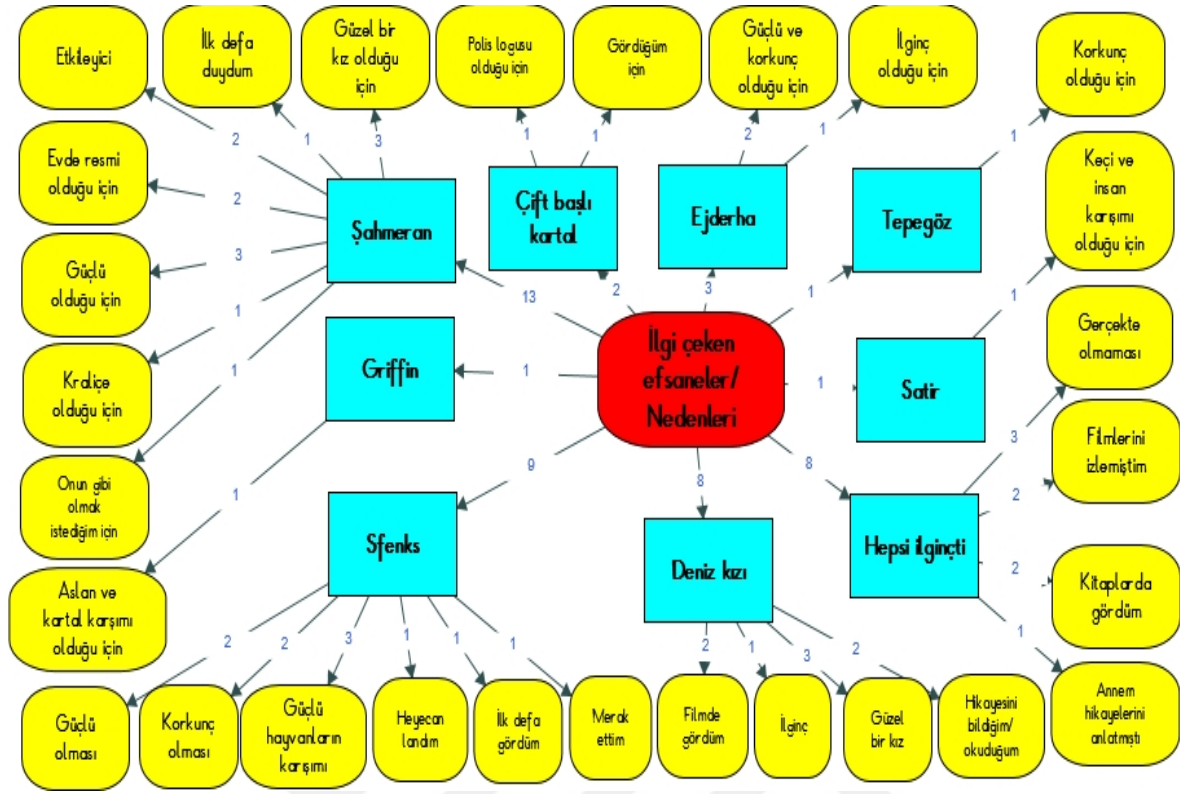
Ö-5: En çok ilgimi çeken mani Altını bozdurayım manisi oldu. Çünkü o manide sevdiği kişiyi mendile benzetiyordu. Çok komik bence.

Ö-8: En çok ilgimi çeken mani A benim bahtım yarım gönlümün tahtı yarım yüzünde göz izi var sana kim baktı yarım manisi. Çünkü bir insanın yüzünde göz iz bırakmaz ki. O kısmı ben çok ilginç geldi.

Ö-10: Benim ilgimi daha önce babanemin de söylediği "Elma attım yuvarlandı gitti beşiğe dayandı bebek uykudan uyandı nenni yavrum nenni" manisi oldu. Ben bunu çamurdan da yaptım zaten çok güzel oldu.

Ö-13: Tüm manilerde ilgimi çekti. Hepsi çok güzel manilerdi. Hepsi ile ilgili çalışmalar yaptık

Öğrencilerin ilgilerini çeken efsanevi karakterler ve bu karakterlerin neden ilgilerini çektiğine yönelik görüşleri Şekil-35'de sunulmuştur.



Şekil 50.Öğrencilerin ilgilerini çeken efsanevi karakterler ve bu karakterlerin neden ilgilerini çektiğine yönelik görüşleri

Şekil-35 incelendiğinde, öğrencilerin ilgilerini çeken efsanevi karakterler ve bu karakterlerin neden ilgilerini çektiğine yönelik görüşleri Şahmeran, hepsi ilgimi çekti, çift başlı kartal, ejderha, deniz kızı, sfenks, tepegöz, satir ve griffon temaları altında toplanmıştır. Öğrenciler tarafından bu temalara ilişkin görüşler şu şekilde ifade edilmiştir;

Şahmeran (f:7): Nedenleri: hikayesi çok etkileyici (f:2), ilk defa duyduğum için (f:1), güzel bir kız olduğu için (f:3), evde resmi olduğu için (f:2), yarısı yılan yarısı kadın olduğu için (f:1), güçlü olduğu için (f:1), kraliçe olduğu için (1 f:). onun gibi olmak istediğim için (f:1).

Hepsi İlgimi çekti (f:3). Nedenleri: çünkü hepsi gerçekte olmayan şeyler (f:3), daha önce filmlerini izlemiştim (f:2), okuduğum kitaplarda gördüm (f:2), annem hikayelerini anlatmıştı (f:1)

Çift başlı kartal (f:2). Nedenleri: Diyarbakır'da çok gördüm(f:1), polis logosu olduğu için (f:1).

Ejderha(f:3). Nedenleri : güçlü ve korkunçlar (f:2), ilginç olduğu için f: (1)

Deniz kızı (f:8). Nedenleri: filmde gördüğüm için (f:2), ilginç olduğu için (f:1), güzel bir kız olduğu için (f:3), hikayesini bildiğim/okuduğum için (f:2)

Sfenks (9). Nedenleri: Çok güçlü olması (f:2), korkunç olması (f:2), güçlü hayvanların karışımı olduğu için (f:1), gerçek hayatta olmadığı için (f:1), ilk defa gördüğüm için (f:1), merak uyandırdı (f:1), heyecanlandım (f:1).

Tepegöz (f:1). Nedenleri: Bir filmde görmüşüm korkunçtu (f:1)

Satir (f:1). Nedenleri: Keçi insan karışımı oldukları için (f:1)

Griffon/ Griffin (f:1) Aslan ve kartal karışımı güçlü olduğu için (f:1).Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-13: Sfensk çok ilgimi çekti. Daha önce hiç duymamıştım. Ne olduğunu bilmiyordum. Dersten sonra internetten araştırma yaptım ve Mısır'da bu efsanevi karakterin önemli olduğunu öğrendim. Böyle bir canlının olup olamayacağı beni meraklandırırdı.

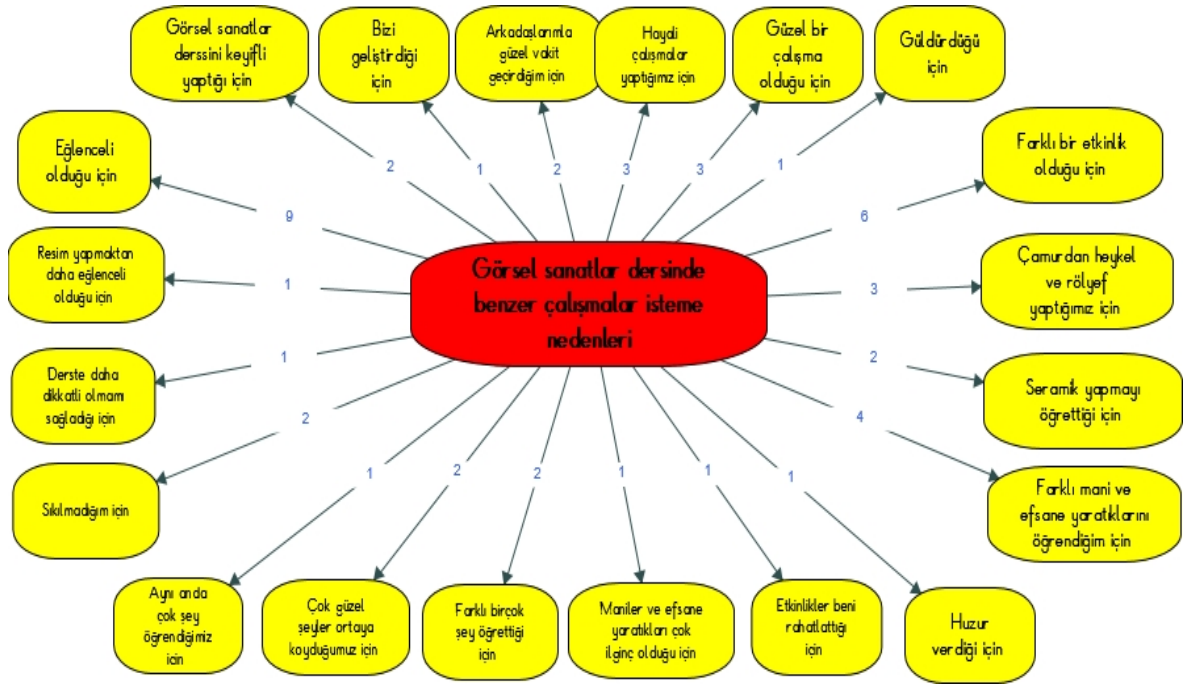
Ö-14: Aslında gördüğümüz bütün efsane karakterleri çok ilginçti. Hepsi ilgimi çekti ama ben sanırım daha çok denizkızını sevdim. Küçükken annem bana denizkızı hikaye kitabı almıştı. O zaman da çok severek okumuştum.

Ö-16: Benim en çok sevdiğim efsanevi karakter çift başlı kartal. Çünkü babam polis ve çift başlı kartal polislerin işareti.

Ö-17: Kartal başlı aslan çok ilgimi çekti. Kartal ve aslan ikisi de güçlü hayvanlar. İkisinin gücü bir araya gelirse çok daha güçlü olur. Güçlü olduğu için ilgimi çekti. Hem hızlı koşabilir hem de uçabilir.

Ö-19: En çok şahmeran ilgimi çekti. Çok güçlü bir kraliçe aslında. Ben de onun gibi güçlü ve güzel olmak isterdim. Ama filmini de izlemiştim sonunda ölmesi güzel değildi. Keşke ölmeseydi

Öğrencilerin görsel sanatlar dersinde benzer çalışmalar isteme nedenleri ile ilgili görüşleri Şekil-36'da sunulmuştur.



Şekil 51.Öğrencilerin görsel sanatlar dersinde benzer çalışmalar yapmak isteme nedenleri ile ilgili görüşleri

Şekil-36'da, öğrencilerin hepsi görsel sanatlar dersinde benzer çalışmaların olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler görsel sanatlar dersinde benzer çalışmalar isteme nedenleri ile ilgili görüşleri şu şekildedir: eğlenceli olduğu için (f:9), görsel sanatlar dersini keyifli yaptığı için (f:2), bizi geliştirdiği için (f:1), arkadaşlarımla güzel vakit geçirdiğim için (f:2), hayali çalışmalar yaptığımız için (f:3), güzel bir çalışma olduğu için (f:3), güldürdüğü için (f:1), çamurdan heykel ve rölyef yaptığımız için (f:3), farklı bir etkinlik olduğu için (f:6), seramik yapmayı öğrettiği için (f:2), farklı mani ve efsane yaratıklarını öğrendiğim için (f:4), huzur verdiği için (f:1), etkinlikler beni rahatlatığı için (f:1), maniler ve efsane yaratıkları çok ilginç olduğu için (f:1), farklı birçok şey öğrettiği için (f:2), çok güzel şeyler ortaya koyduğumuz için (2 f:), aynı anda çok şey öğrendiğimiz için (f:1), sıkılmadığım için (f:2), derste daha dikkatli olmamı sağladığı için (f:1),resim yapmaktan daha eğlenceli olduğu için (f:2). Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-5: Evet çok isterim. Çünkü sürekli görsel sanatlar dersinde yaptığımız şeylerden çok farklı şeyler yaptık. Seramik yapmak, mani okumak gibi ha bir de efsane kahramanlarını öğrenmek ve bunları çamurdan yapmayı öğrenmek gibi.

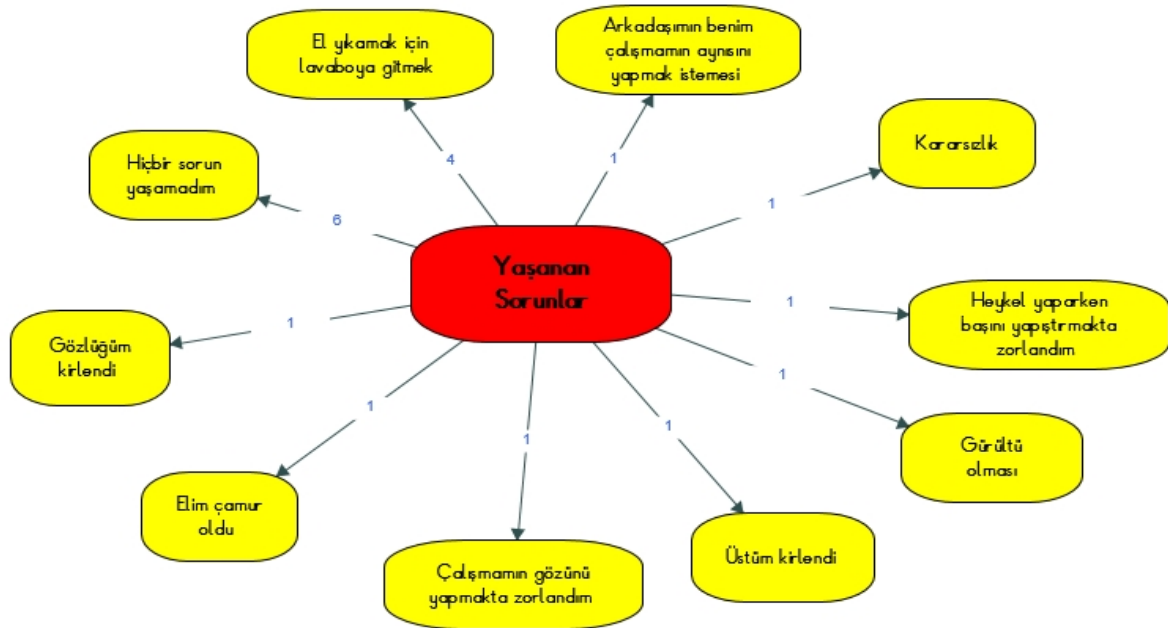
Ö-9:Evet isterim. Çünkü, arkadaşlarımla aynı masa üzerinde çamurla doya doya oynadık. Ve çok güzel seramik yaptık. Mani ve efsaneler de çok farklıydı. Onları da öğrenmek güzeldi bence.

Ö-12:Evet benzer çalışmalar yapmak isterim. Çünkü gerçekten görsel sanatlar dersini eğlenceli geçirdik bu çalışma sayesinde. Keşke daha uzun bir süre bu çalışmayı yapsaydık.

Ö-16: Derste buna benzer çalışmalar yapmak isterim. Çünkü gerçekten çok farklı şeyler öğrendik ve çok farklı şeyler yaptık. Diğer sınıflardaki arkadaşlarımız bizi çok kıskandılar.

Ö-19: Evet görsel sanatlar dersinde buna benzer çalışmalar yapmak isterdim. Çünkü çok güzel vakit geçirdim. Etkinliğin sonunda çok güzel çalışmalar ortaya çıkardım.

Öğrencilerin yapılan çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri Şekil-37'de sunulmuştur.



Şekil 52.Öğrencilerin yapılan çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri

Şekil-37'de, öğrencilerin yapılan çalışmalarda karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenciler tarafından uygulanan etkinliklerde hiçbir sorun yaşamadığına (f:6), el yıkamak için lavaboya gitmek zorunda kalındığına (f:4), arkadaşının benzer çalışma yapmak istemesi (f:1), kararsızlık (f:1), elinin çamur olması (f:2), çalışmamın

gözünü yapmakta zorlanma (2 f:), üstünün kirlenmesi (f:1), gözlüğünün kirlenmesi (f:1), gürültü olması (f:1), heykel yaparken başını yapıştırmakta zorlanma (f:1) gibi sorunlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-3: Üstümüz biraz kirlendi ama öğretmen bize önlük vermişti aslında. Bir de el yıkama yerimiz yoktu. Elimizi yıkamak için lavaboya gitmemiz gerekiyordu. Onun dışında bir sorun yaşamadım

Ö-4: İlk yaptığım heykelin başını yapıştırdığımda hemen düştü. Sonra hoca bana nasıl yapıştırmam gerektiğini söyledi önce çizgiler attım iki tarafa sonra yumuşak çamur sürüp yapıştırdım sağlam oldu. Bir tek o sorunu yaşadım.

Ö-7: Çalışmada çok büyük sorun yaşamadım. Sadece yaptığım çalışmanın gözlerini yapmakta zorlandım. Hoca bana yardım etti birazcık. Çok güzel oldu.

Ö-14:Elimizin çamurlanması dışında bir sorun yaşamadık. Sınıfta el yıkama yeri de yoktu. Tuvalete gidip elimizi yıkadık.

Ö-15: Başta öğretmen bize bu efsanevi yaratıklardan etkilenip kendi yaratıklarınızı oluşturun dediğinde biraz kafam karıştı. Ne yapacağımı bilemedim. Sonra öğretmene sorduğumda öğretmen hayallerimizi sınırlamamız gerektiğini söyleyince ben de çok ilginç şeyler yaptım.

4.3. Dördüncü Alt Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacına dayalı olarak ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmayacağı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo-19’da sunulmuştur.

Tablo 20

Tutum Ölçeğinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Bulguları

	Test	n	$\bar{X}$	SD	t	p	d
Tutum Ölçeği	Ön test	20	2.46	.18	-20.24	.00*	4.5
	Son test	20	3.64	.21			

*p<.05

Çalışma grubuna uygulanan efsanevi karakterler ve manilere dayalı etkinliklerin, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı 20 kişilik bir sınıfta, uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan tutum ölçeği puanlarının ortalaması arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t-testi analizi neticesinde son test puanları lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir ($t_{(19)}=-20.24$, $p<.05$). Bu sonuca dayalı olarak, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı etki yarattığı söylenebilir. Tablo-20 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=2.46$) son test puan ortalamasından ($\bar{X}=3.64$) düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçta uygulanan etkinlikler neticesinde öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında bir artışın olduğunu açıkça göstermektedir. Ayrıca tablodan etki büyüklüğünün yüksek olduğu da görülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmı iki farklı başlık altında ele alınmıştır. Birinci başlık “Sonuç ve Tartışma, ikinci başlık ise elde edilen sonuçlar ışığında yapılan “Öneriler” başlığıdır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu kısmında, her alt amaca yönelik sonuç ve tartışmalar, ayrı başlıklar altında ele alınarak sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin ön test çalışmaları incelendiğinde, çalışmalarda üç boyutlu ifade etme bakımından eksiklikler olduğu görülmüştür. Bu durumun, Görsel sanatlar derslerinde, yapılan etkinliklerde iki boyutlu çalışmalara ağırlık verilerek üç boyutlu çalışmaların ihmal edilmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Nitekim Yılmaz ve Gökdemir (2019) de yaptıkları bir araştırmada daha önce üç boyutlu çalışma yapmamış öğrencilerin, ilk defa üç boyutlu çalışmalar yaparken iki boyutlu anlatıma kaçan çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Öğrencilerin ön test uygulama çalışmalarının bütünlük, doku zenginliği, ayrıntılara yer verme, yaratıcılık, kompozisyon ve denge gibi unsurlar bakımından da yeterli olmadıkları saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin daha önce üç boyutlu çalışma yapmamış olmaları, çamur gibi bir malzeme ile ilk defa çalışıyor olmaları ve şekillendirme teknikleri bakımından yetersiz olmaları gibi durumlara bağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin ön test uygulama çalışmalarına bakıldığında, konu olarak da birbirine benzeyen ve yaratıcılık bakımından zayıf olan

Çalışmaların olduğu görülmüştür. Konu benzerliğinin yoğun olması ve çalışmaların yaratıcılık bakımından zayıf olması, etkinliklerde öğrencileri konu zenginliğine ve yaratıcılığa yönlendirecek her hangi bir etkinin olmamasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Nitekim, apar (2008) Görsel sanatlar ğretmenlerinin derslerde yaptıkları etkinlikleri kağıt, kalem ve boyay ile sınırlandırmaları yanlış ve yetersiz bir yönlendirmenin uzantısı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu şekildeki bir anlayış, diğer disiplinlerden kopuk, üç boyutlu tasarıma yer vermeyen, fikri boyutu olmayan ve öğrenciyi sanattan uzaklaştıran bir yaklaşım olduğunu da ifade etmiştir. Uysal da (2005, s.44) görsel sanatlar derslerinde yapılacak etkinliklerde farklı malzemeler denenerek öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Uysal (2005) Ortaokul ğrencilerinin bulundukları yaşı grubunun özelliğinden dolayı gerçekle hayal arasında gidip gelen bir dünya kurduklarını ve bu yüzden görsel sanatlar derslerinde yapılacak etkinliklerin, yarı gerçek yarı düşsel evrene uygun olarak hazırlaması gerektiğini savunmaktadır (s. 44-45). Bu ifadeler araştırmanın sonraki haftalarında edebiyat ürünlerinden yararlanılarak etkinliklerin yapılmasının doğru bir yaklaşım olduğunu desteklemektedir.

Araştırmanın son haftası yapılan son test çalışmalarda plaka üzerine çamur eklenerek rölyef anlatımının (Kabartma) güçlendiği ve heykelcik çalışmalarında da üç boyutlu ifade etmenin de geliştiiği görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin çamuru tanımaları, teknik bilgileri öğrenmeleri gibi durumlardan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Nitekim uygulamalar boyunca öğrencilerin her geçen gün çamura alıştırıkları ve teknik bilgileri kavrayarak bu teknikleri rölyef ve heykelcik yaparken uyguladıkları araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Saygı (2015) da yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin başlarda çamuru ve tekniği kullanmada sorunlar yaşadıklarını ancak, bu zorlukları aşan öğrencinin çamurdan üç boyutlu bir çalışma yaparken başarılı sonuçlar ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Bu fade, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Son test uygulama çalışmalarında ğrenci çalışmalarının doku, denge ve bütünlük gibi unsurlar bakımından da oldukça gelişim gösterdiği görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin teknik bilgilere hakim olması ve bu unsurları öğrenmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin son test uygulama çalışmalarına bakıldığında, konu zenginliği, bütünlük ve yaratıcılık bakımından da çalışmalarda önemli derecede gelişmelerin olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda, yapılan etkinliklerde edebiyat ürünlerinden yararlanma yoluna gidilmesi,

öğrencilerin çalışmalarında imge zenginliği, konu çeşitliliği ve özellikle yaratıcı anlatım bakımından olumlu etkilediğini söyleyebiliriz. İnceağaç (2018) da yaptığı doktora çalışmasında görsel sanatlar dersinde yapılan çalışmalarda edebiyat ürünlerinden yararlanmanın öğrenci çalışmalarında yaratıcılık ve imge zenginliği bakımından olumlu etkiler yaratıldığını ifade etmiştir. İnceağaç ve Yılmaz (2020) da görsel sanatlar derslerinde öğrencileri çok yönlü düşünüp yaratıcı düşünmeye yönlendirmek için edebiyatın farklı ürünlerinden yararlanarak ürünler ortaya koymalarına yardımcı olunabilir. Bu bağlamda edebiyatın efsane, destan, fabl, şiir ve mani gibi türlerinden yararlanılabileceğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, Yılmaz (2014) da bir araştırmasında edebiyat ürünlerinin görsel sanatlar dersinde yapılacak etkinliklere önemli birer kaynak olabileceğini öne sürerek araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

5.1.2. İkinci ve Üçüncü Alt Amaçlara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Birinci hafta yapılan uygulamalarda, bütün çalışmaların genel ortalamasının $\bar{X} = 5,68$ olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak, öğrenci çalışmalarının üç boyutlu ifade etme, bütünlük, doku zenginliği, ayrıntılara yer verme, efsanevi karakterlerden ve manilerden etkilenme durumu, yaratıcı ifade, kompozisyon ve denge bakımından düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Nitekim öğrenci çalışmaları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun plakalar üzerine modelaj kalemeleri ile ince oluklar açarak resimsel bir anlatım eğilimi içerisinde oldukları görülmüştür. Bu durumun da öğrencilerin üç boyutlu çalışmalar ortaya koyma konusunda problemler yaşadıklarını açık bir biçimde ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Az da olsa bazı öğrencilerin çalışmalarında üç boyutlu anlatımlara yer verildiği görülmüştür. Ancak, bu öğrencilerin çalışmalarında kompozisyon, denge, doku zenginliği, ayrıntılara yer verme ve bütünlük gibi bazı unsurların oldukça zayıf bir biçimde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durumun, görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerde daha çok iki boyutlu çalışmalara yönelerek üç boyutlu çalışmalara yeterince yer vermemesinden kaynaklandığını öne sürebiliriz. Oysa görsel sanatlar derslerinde üç boyutlu çalışmalara yer verilmesi, Çapar (2008)'ın da belirttiği gibi, öğrencilerin mekan, derinlik ve üç boyutu algılayıp çalışmalarına aktarabilmeleri için oldukça önem arz etmektedir. Ünlüsoy (2019) da yaptığı yüksek lisans çalışmasında, hem sunduğu malzeme zenginliği hem de öğrencinin çok yönlü gelişimine sağladığı katkılardan dolayı, görsel sanatlar derslerinde üç boyutlu çalışmalara yer verilmesi gerektiğine vurgu yaparak araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte açıklamalar yapmıştır. Aynı zamanda

Ayancı (2006) da görsel sanatlar derslerinde özellikle kil ile yapılan üç boyutlu çalışmaların çocuğun üzerinde bir terapi etkisi yaratarak kendisini iyi hissetmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda görsel sanatlar derslerinde özellikle kil kullanarak üç boyutlu çalışmalar yaptırılmasının gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Birinci haftadan, uygulamanın son haftasına kadar öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar dereceli puanlama anahtarı ile iki uzman tarafından değerlendirilip her iki uzmanın verdiği puanların ortalaması alınarak değerlendirme yapılmıştır. Bu puan ortalamaları haftalara göre göz önünde bulundurulduğunda, ortalamaların haftalara göre durumu şu şekildedir; birinci hafta $\bar{X}=5,68$, ikinci hafta $\bar{X}=8,17$, üçüncü hafta $\bar{X}=13,25$, dördüncü hafta $\bar{X}=16,77$, beşinci hafta $\bar{X}=15,82$, altıncı hafta $\bar{X}=17,35$, yedinci hafta $\bar{X}=15,02$, sekizinci hafta $\bar{X}=15,05$, dokuzuncu hafta $\bar{X}=15,12$ ve onuncu hafta $\bar{X}=15,62$. Bu durumda haftalara ait ortalamalarda bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Birinci haftada, öğrenci çalışmalarının çoğunda üç boyutlu anlatımdan uzak plakalar üzerinde ince oluklar açılmak suretiyle yapılan resimsel ifadelerin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür. Birinci hafta öğrenciler tarafından yapılan çalışmalara dayalı olarak, öğrencilerin çamurla çalışırken bile resimsel anlatıma kaçtıkları, onların görsel sanatlar dersinde daha çok iki boyutlu çalışmalar yaptıkları ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin daha önce kille çalışmalar yapmamış olmaları; çalışmalarda bütünlük, doku zenginliği, ayrıntılara yer verme ve kompozisyon gibi unsurları da oldukça zayıf bir biçimde kullanmalarına da neden olduğu söylenebilir. Bu durumda, Çapar (2008)'ın da belirttiği gibi, görsel sanatlar dersinde çamur ile yapılan üç boyutlu çalışmalara yer verilmesi, öğrencilerin mekan, derinlik gibi kavramları algılayarak gördüğünü veya düşündüğünü üç boyutu olarak ifade edebilmelerine yardımcı olacaktır.

Birinci hafta, öğrencilerin çoğunun çalışmalarında daha çok yılbaşı ağacı, hediye paketi gülen yüz, kalp, yıldız, vazo, kupa ve dondurma gibi özgün olmayan ve birbirine benzeyen çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin söz konusu kalıp imgeleri tekrarlayarak özgün olmayan çalışmalar ortaya koymalarının, hayal dünyalarını ve yaratıcılıklarını harekete geçirecek herhangi bir uyarıcının olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Yılmaz (2010, s.246)'ın *“Çocuklar kendi başlarına kaldıklarında konu bulmakta sıkıntı çekebilirler. Resimleyecekleri bir konu arayışı, taklit ve kopyaya yönelmesine neden olabilir. Bu durum, çocuğun yalnızca kendi başına konu*

bulamamasıyla ilgili olmayıp, kimi sanat eğitimcilerin çocuğun önüne farklı ve hayal güçlerini harekete geçirecek, onları düşündürüp, yaratıcılığını ortaya koymalarını sağlayacak konuları sunamayışlarından da kaynaklanmaktadır.” şeklindeki ifadeleri de bu sonucu desteklemektedir.

Hafta hafta yapılan etkinlikler sonucunda ortaya çıkan öğrenci çalışmalarını göz önünde bulundurduğumuzda, öğrencilerin her geçen gün kile alışıp kafalarında kurguladıkları konuları üç boyutlu olarak daha başarılı bir biçimde ürüne dönüştürdükleri görülmektedir. Saygı (2015) da yaptığı bir araştırmada, kil ile ilk defa çalışan öğrencilerin, başlarda kile karşı çekingen davrandıklarını, ancak kili tanıdıktan sonra kendilerini daha kolay ifade edip başarılı işler ortaya koyduklarını belirtmiştir. Bu durumda, yapılan etkinliklerde kil kullanımının öğrencilerin üç boyutlu ifade etme becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını söyleyebiliriz.

Öğrenci çalışmalarını, haftalara göre ortalamalarına baktığımız vakit efsanevi karakterlerin ele alındığı haftadan sonra, haftalara ait ortalamalarda büyük bir oranda artışın olduğu göze çarpmaktadır. Birinci hafta ve daha çok teknik bilgilerin öğretildiği ikinci haftada, öğrenci çalışmalarının ortalamaları ikinci hafta lehine nispetten artışı görülmüştür. Ancak efsanevi karakterler ve manilerin etkisinde çalışmaların yapıldığı haftalarda ortalamaların büyük bir farkla artışı görülmektedir. Bu durumda, efsanevi karakterlerin ve manilerin öğrenci çalışmaları üzerinde üç boyutlu ifade etme, denge, doku zenginliği ve özellikle özgün çalışmaların ortaya çıkmasında oldukça etkili olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim, İnceağaç (2018) da yaptığı doktora çalışmasında görsel sanatlar dersinde yapılan etkinliklerde manilerden yararlanmanın öğrencilerin çalışmalarında denge, kompozisyon, özgün anlatım ve ayrıntılara yer verme gibi unsurların geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu ifade ederek araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Aynı şekilde Yılmaz ve İnceağaç (2017) da çocuğun yaratıcılığını harekete geçirme, imgesel düşünmesini sağlama ve anlatım zenginliğine kaynak oluşturmak amacıyla görsel sanatlar dersinde yapılan etkinliklerde, maniler ve efsaneler gibi yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinden faydalanılmanın etkili olduğunu belirtmektedirler.

Haftalara göre ortalama dağılımlarına bakıldığı vakit, efsanevi karakterlerin işlendiği haftalarda öğrenci çalışmalarını genel ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu haftalarda öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalara baktığımız vakit, çalışmalarda birden fazla hayvanın karışımı, insan hayvan karışımı ve cansız nesne

hayvan-insan karışımının kullanıldığı, dikkat çeken bir gerçeküstü anlatım görülmektedir. Öğrenci çalışmalarında görülen bu gerçeküstü ve özgün anlatımın, efsanevi karakterlerdeki fantastik özelliklerden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Yılmaz ve Gökdemir (2019) öğrencilerin görsel sanatlar dersinde efsanelerden yola çıkarak yaptıkları üç boyutlu çalışmalarda gerçeküstü bir anlatımın yoğun bir şekilde kullanıldığını belirtmeleri ve Yılmaz (2014)'ın bir makalesinde efsanelerin öğrencilerin ilginç ve gerçeküstü çalışmalar ortaya koymalarında oldukça etkili olduğunu ifade etmesi, araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Çalışma boyunca efsanevi karakterler ve seçilen üç mani ile ilgili ilk hafta rölyef çalışması sonraki hafta ise küçük heykeller yaptırılmıştır. Haftalara göre yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, küçük heykellerin yapıldığı haftalarda öğrencilerin kendilerini rölyef yapılan haftalara göre daha rahat ifade ettikleri ve daha başarılı işler ortaya koydukları görülmektedir. Buna karşın rölyef tekniğinin kullanıldığı haftalarda, öğrencilerin çalışmalarında anlatmak istedikleri şeyleri rölyef tekniği ile ifade etmekte biraz zorlandıkları görülmüştür. Bu bilgiler çerçevesinde, öğrencilerin zihinlerinde canlandırdıkları imgeleri parmaklarını kullanarak kil aracılığı ile üç boyutlu olarak daha kolay aktarabildiklerini söyleyebiliriz. Yüzey üzerinde kabartma yaparak oluşturulan rölyef tekniğinde, öğrencilerin çoğunun zorlanması ve bu teknikte öğrencilerin çoğunun yapılan çamur plakalarının üzerine farklı genişlik ve derinliklerdeki oluklar açarak, resim çizme eğiliminde olmaları onların görsel sanatlar derslerinde daha çok iki boyutlu çalışmalar yapmalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Saygı (2015) ortaokul beşinci sınıf görsel sanatlar dersinde üç boyutlu plastik uygulamalara yönelik yaptığı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin rölyef (kabartma) tekniği ile çalışmalar yapmakta zorlandıklarını ve buna karşın üç boyutlu çalışmaları daha başarılı ve daha kısa bir sürede yaptıklarını ifade ederek araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Araştırma boyunca öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel verilere göre öğrenciler bu etkinliklerde daha çok seramik çamurunu tanımayı ve çamuru şekillendirme ile ilgili çentik açma, şekillendirme, modelaj kalemlerini tanıyıp kullanabilme ve iki kil parçasını birbirine yapıştırma gibi birtakım teknik bilgileri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Nitekim araştırmacı da uygulamanın ilk iki haftasında öğrencilerin kile yabancı olduklarını ve şekillendirme konusundaki teknik bilgiler bakımından yetersiz olduklarını gözlemlemiştir. Ayrıca öğrencilerin üçüncü haftadan itibaren kile karşı çekingen davranmayıp teknik bilgileri de

kavrayarak daha rahat ve zevk alarak çalışıp sürece aktif bir şekilde katıldıkları da tespit edilmiştir. Bu bağlamda, ilk iki hafta öğrencilerin daha önce kil ile çalışmamış olmaları ve teknik bilgiler bakımından yetersiz olmaları onların bu iki haftada başarısız çalışmalar ortaya koymalarına etki ettiği söylenebilir. Saygı (2015) da yüksek lisans çalışmasında kile yabancı olan öğrencilerin başlarda çalışmalarını yapmakta zorlandıklarını ancak, kili tanıyıp teknik bilgileri öğrendikten sonra daha başarılı işler ortaya koyduklarını belirterek araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte ifadelerde bulunmuştur. Teknik bilgiler ve kili tanımanın yanı sıra öğrenciler heykel ve rölyefin ne olduğunu, nasıl yapıldığını ve her geçen gün bunları nasıl daha iyi yapabildiklerini öğrendiklerini de ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler bu çalışma sayesinde kendine güvenmeyi, sabırlı olmayı ve daha iyi çalışmalar yapabilmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında, yapılan bu etkinliklerin, öğrencilere heykel ve rölyef yapma tekniğini kavratmasının yanında öz güven ve özyeterlik de kazandırdığı söylenebilir. Gökdemir (2017) de yaptığı yüksek lisans araştırmasında kil ile yapılan çalışmaların öğrencinin özyeterliğini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel verilere göre, öğrencilerin bu etkinlikler aracılığı ile hayal ettikleri şeyleri kil ile üç boyutlu olarak ifade etmeyi ve kendi hayali yaratıklarını oluşturmayı öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla, araştırma süresince yapılan etkinliklerin, öğrencilerin hayal dünyalarını harekete geçirmelerine yardımcı olarak, hayal ettikleri imgeleri üç boyutlu eserlere dönüştürmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında, bu bilgi ile paralellik gösteren sonuçları ortaya koyan çalışmaların olması (Saygı, 2015; Gökdemir,2017; Gökdemir veYılmaz, 2019;) bu sonucu desteklemektedir. Öğrencilerin “hayallerimden yola çıkarak çalışmalar yapmayı öğrendim” ve “yaratıcı çalışmalar yapmayı öğrendim” gibi ifadeler kullanmaları ise, öğrencilerin hayal dünyalarını harekete geçirerek zihinlerinde tasarladıkları şeyleri kil aracılığı ile görsel çalışmalara dönüştürmelerine ve yaratıcılıklarının da gelişmesine yardımcı olduğunu ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Yılmaz ve Gökdemir (2019) de bir araştırmalarında efsanelerden esinlenerek yapılan üç boyutlu çalışmaların, öğrencilerin yaratıcılığını harekete geçirdiğini ifade etmişlerdir. Bu ifade araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Bunun yanında bu etkinliklerin; öğrencilerde sabırlı olma, birlikte çalışma, arkadaşlarıyla iyi geçinme, iş birliği yapma, otokontrol ve sosyalleşme gibi bireyi hayata hazırlamada önemli yere sahip birçok konuda da katkı sağladığını söyleyebiliriz. Bilindiği gibi sanat eğitimi yaratıcı kişiliğe sahip bireyler yetiştirmede önemli katkılar

sağlamanın yanında, duyarlılıklarıyla yaşadıkları ortamdaki çirkinliklerden rahatsız olan, duyarlı, güven duygusuna sahip, yaptığı işe ve başkasının emeğine saygılı olan, iş birliği içerisinde sorumluluk alabilen, paylaşabilen ve doğaya ve kültür değerlerine önem veren bireyler yetiştirmede oldukça önemli bir yere sahiptir (Genç, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda, yapılan etkinliklerin değerler eğitimi açısından da öğrenciye önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Genel olarak öğrencilerin bu etkinlikler sayesinde öğrendiklerini ifade ettikleri şeyler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu etkinlikler sayesinde teknik bilgi, otokontrol, sosyalleşme, maniler ve efsaneler öğrenme, yaratıcı çalışmalar ortaya koyma ve hayal dünyalarını harekete geçirme gibi çok farklı alanlarda katkıları olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum da görsel sanatlar derslerinde geleneksel yöntemlerden koparak, öğrenciyi aktif bir biçimde öğrenme sürecine katan farklı etkinliklerin önemini ortaya koyduğu da söylenebilir. Nitekim Ayaydın (2017)'ın bir araştırmasında, *“Eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan yöntemler öğrencinin bilgiyi, beceriyi ve tutumları kazanmasında en etkili faktörlerden biridir. Öğretmenler okulda geleneksel öğretim yöntemlerinden kopabilmeli, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrendiği çağdaş öğretim yöntemlerini benimsemelidir.”* gibi bir ifade kullanması da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel veriler doğrultusunda, öğrencilerin çoğu ilk hafta daha çok sıkıldıklarını, çalışmayı yapamadığı ve ne yapacağı konusunda kararsız kaldığı için üzüldüklerini, çalışmaya isteksiz olduklarını ve çalışması güzel olmadığı için sinirlendiklerini ifade etmişlerdir. İlk hafta etkinliğin efsanevi yaratıklar veya mani kullanılmadan yürütülmesi ve öğrencilerin kile yabancı olmaları, teknik bilgiler konusunda yetersiz olmaları ve etkinlikte tam olarak ne yapacaklarını henüz anlamamış olmalarının böyle bir etki yarattığını söyleyebiliriz. Ayrıca, ilk hafta öğrencilerin daha çok olumsuz hisler içerisinde olduklarını ifade etmeleri, kile yabancı olan öğrencilerin kile dokunmak istememeleri, üstlerinin kirlenmesinden çekinmelerinden kaynaklandığını da söyleyebiliriz. Sonraki haftalarda teknik bilgiye sahip olan öğrencilerin, kil malzemesini de tanıması ve işin içerisine efsanevi karakterler ve maniler gibi öğrencilerin ilgisini çeken unsurların girmesinin, öğrencilerin bu olumsuz hislerinin azalmasında etkili olduğu düşünülmektedir. İlk haftadan sonraki haftalarda öğrencilerin çoğunun derste daha çok mutlu olma, heyecanlı olma, dersi sevme, huzurlu olma, rahat olma özgür olma, kendilerini sanatçı gibi görme, şanslı olduklarını hissetme ve eğlendiklerini hissetme gibi olumlu hisler içerisinde olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu etkinlikleri içselleştirerek

kendilerini rahat özgür ve mutlu hissetmeleri, onların bu etkinlikler aracılığı ile ruhlarını dinlendirerek iç dünyalarını özgür bir biçimde yaptıkları çalışmalara aktarmalarına yardımcı olduğunu ifade edebiliriz. Karataş ve Yavuz Güler (2020) de yaptıkları bir araştırmada, sanatsal faaliyetler aracılığı ile öğrencilerin mutluluk düzeyinde pozitif yönde bir artışın olduğunu ve faaliyetlere katılan öğrencilerin duygularını, faaliyetlere katılmayan öğrencilere göre daha iyi kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmalarda öğrencinin çalışmayı içselleştirmesi ve çalışmalar sırasında kendini mutlu ve huzurlu hissetmesinin, öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Akbaş (2004, s. 42)'ın da belirttiği gibi çocuk içselleştirdiği, rahat ve özgür hissettiği ortamlarda öğrenmeye ve gelişmeye de açık hale gelmektedir. Bu bağlamda bu durumun öğrencilerin daha çabuk ve kalıcı öğrenmeleri üzerinde de olumlu bir etki yarattığını söyleyebiliriz. Bazı öğrenciler de derslerde yapılan çalışmaların kendilerinde merak uyandırdığını ifade ettikleri görülmüştür. Her hafta yapılan etkinliklerde farklı teknikler (rölyef ve heykelcik) ve konuların (efsanevi karakterler ve maniler) kullanılmasının, öğrencilerin merak düzeyini sürekli yüksek tutarak verimli bir öğrenmenin sağlanmasında etkili olduğu söylenebilir. Elliot ve Dweck (1988) öğrenmenin sağlanmasının doğrudan öğrenendeki merak, istek ve azim gibi hissiyatlarla doğrudan ilgili olduğunu öne sürerek bu ifadeyi desteklemektedirler. Bazı öğrencilerin ise günlüklerinde öğretmenini sevdiklerini ifade ettikleri de görülmüştür. Etkinlikler sırasında öğretmenin yaklaşımı, güler yüzlü olması ve öğrencilerin her biri ile ayrı ayrı ilgilenmesi, öğrencilerin etkinliklere daha istekli katılmalarını sağladığı söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılarak öğrenmelerinin büyük ölçüde öğretmenin pedagojik anlamdaki eğitim düzeyi ile de alakalı olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim, Çıltaş ve Akıllı (2011) bir araştırmalarında, toplumun aydın bireyleri olarak görülen öğretmenlerin, alan bilgisinin yanında pedagojik anlamda da iyi yetiştirilmesi gerektiğini ve sadece alan bilgisi donanımı iyi olan bir öğretmen profilinin, içinde bulunduğumuz yüzyılın eğitim faaliyetlerinin eksik yürütmesine neden olacağını ifade ederek bu bulguyu desteklemektedirler. Ayrıca, üç boyutlu çalışmaların uygulandığı etkinliklerde, öğretmenin üç boyutlu çalışmalar hakkında yeterli bilgiye sahip olması, etkinliklerin verimli yürütülmesinde ve öğrenciye gereken yardımların aktarılmasında oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz. Çapar (2012)'ın da çoğunlukla görsel sanatlar derslerinde iki boyutlu çalışmalar üzerinden eğitim almış öğretmenlerin, üç boyutlu çalışmaları uygulatabilecek teknik bilgiye sahip olmamalarını bir sorun olarak değerlendirerek bu bulguyu desteklediği görülmektedir.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel veriler doğrultusunda, öğrencilerin yapılan etkinliklere yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. Bu bilgilere göre öğrencilerin daha çok etkinliklerde mutlu olduklarını, güzel vakit geçirdiklerini, etkinliklerin zevkli olduğunu, eğlenceli ve güzel olduğunu ifade eden olumlu düşünceler belirttikleri görülmüştür. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin bu olumlu düşüncelere sahip olma nedenlerinin, etkinliklerde yer verilen manilerin ve efsanevi yaratıkların eğlenceli unsurlar içermesinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Nitekim, Yılmaz (2014) da bir araştırmasında, maniler, masallar, türküler ve efsaneler gibi sözlü edebiyat ürünlerinin eğlenceli içerikler sunmalarından dolayı bu edebiyat ürünlerinin görsel sanatlar dersinde kullanılmasının faydalı olacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin etkinlik ile ilgili “hayal dünyalarını ve yaratıcılıklarını geliştirmesi” ve “efsanevi karakterlerin ilginç ve manilerin komik olması” gibi durumlardan dolayı da olumlu düşüncelere sahip oldukları da görülmüştür. Birinci hafta yapılan çalışmalar neticesinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalar ile sonraki haftalarda efsanevi karakterler ve manilerin etkisinde öğrencilerin yaptıkları çalışmaları karşılaştırıldığında, sonraki haftalarda ortaya çıkan çalışmaların daha gerçeküstü ve yaratıcı oldukları görülmüştür. Birinci haftada öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların daha çok hediye paketi, çam ağacı, çiçek, yıldız, kalp ve kardan adam gibi imgelerle sınırlı olduğu görülmektedir. Öte yandan efsanevi yaratıkları ve maniler etkisinde yapılan çalışmalarda ise birden fazla varlığın birleşiminden oluşan hibrit yaratıkların olduğu ve farklı imgelerin de yoğun bir biçimde kullanıldığı yaratıcı çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu durumda, yapılan etkinliklerin öğrencilerde beklenen yaratıcılık gelişimini olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Alanyazına incelendiğinde görsel sanatlar dersinde maniler, efsaneler ve masallar gibi sözlü edebiyat ürünlerinden faydalanmanın öğrencilerin yaratıcılığını harekete geçirerek, daha yaratıcı çalışmalar üretmelerini sağladığı ifade edilmektedir (Yılmaz ve Gökdemir, 2019; İnceağaç, 2018; İnceağaç ve Yılmaz, 2018; Yılmaz, 2014).

Öğrencilerin bir kısmı etkinliklerin verimli zaman geçirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yapılan etkinliklerde farklı bilgiler öğrenip (efsanevi yaratıkları tanıma, maniler öğrenme) bu bilgileri, hayal dünyalarında sentezleyerek ortaya somut bir ürün koymaları zamanlarını verimli geçirdiklerine inanmalarını sağladığı söylenebilir. Nitekim öğrencilerin bir kısmı “ Bu etkinlik el becerimizi geliştirmemize yardımcı oldu” , “Yeni bilgiler öğrenmemizi sağladı” gibi ifadeler kullanmış olmaları bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmenin iyi rehberlik etmesi ve öğretmenin anlatımının iyi olması gibi etkenler de öğrencilerin ders ile ilgili ifade ettikleri olumlu düşünceler arasında yer almıştır. Derste öğretmenin her bir öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenmesi, manileri, efsanevi yaratıkları betimlerken olabildiğince etkili bir biçimde anlatmaya çalışması ve etkinlikler boyunca güler yüzlü olmaya çalışması ve sınıf yönetiminin iyi olmasının bu olumlu düşüncelerin oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Nitekim, Bayrak Bayat ve Kalyoncu (2018) da bir araştırmada, görsel sanatlar öğretim programının amacına ulaşması için, alan yeterliğine sahip ve sınıf yönetimine hakim öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini öne sürerek bu sonucu destekleyen ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin ders ile ilgili düşünceleri arasında “farklı çalışmalar yapmak” gibi bir ifade olduğu da görülmüştür. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin bu etkinlikleri, görsel sanatlar dersinde geleneksel yöntemlerle yaptıkları etkinliklerden farklı gördüklerini ve bu durumun derse olan ilgilerini artırdığını söyleyebiliriz. Bazı öğrenciler de yapılan etkinliklerin görsel sanatlar dersini sevdirdiğini ifade etmişlerdir. O halde bu etkinliklerde yapılan çalışmalar, anlatılan efsaneler ve söylenen manilerin öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin bazılarının bu etkinliklerde farklı efsanevi karakterler ve maniler öğrendik gibi ifadeler kullanmaları ise, öğrencilerin bu etkinlikler aracılığı ile San(2020) ‘ın da belirttiği gibi, farklı kültürlere veya farklı tarihsel dönemlere ait örneklerle tanıştıkları, farklı sanat disiplinlerinin ve kültürler arası tarihsel gelişimin sürecini de kavrayarak öğrendiklerini söylemek mümkündür.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel verilere bakıldığında, öğrencilerin ilk üç hafta çoğunlukla heykel yapamama, rölyef yapamama, çamurun sert olması ve istediği şekli yapamama gibi daha çok teknik boyut ile ilgili yaşadıkları sorunlardan kaynaklanan olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bu sorunun öğrencilerin daha önce kil ile çalışmadıkları ve üç boyutlu çalışma konusundaki yetersizliklerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Saygı (2015) ve Yılmaz ve Gökdemir(2019) de yaptıkları araştırmalarda, daha önce kil ile üç boyutlu çalışmalar yapmamış öğrencilerin, çalışmaların başında şekillendirme konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Daha sonraki haftalarda ise öğrencilerin çoğunun etkinlik ile ilgili olumsuz düşünceleri olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumda, öğrencilerin çoğunun kil ile çalışıp teknik anlamda yeterli seviyeye geldikleri ve buna bağlı olarak da etkinlikler ile ilgili olumsuz düşüncelerinin haftalar ilerledikçe azaldığını söyleyebiliriz. Saygı(2015) da kil ile çalışan çocukların kile alışıp, şekillendirme yöntemlerini kavradıktan sonra, daha az sorunlar yaşadıklarını

belirtmiştir. Bu ifade araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Bunun yanında ilerleyen haftalarda bazı öğrencilerin, manilerin sıkıcı olması, etkinliğin zor olması, çalışmalarda zorlanma ve etkinliklerin yorucu olması gibi durumlarda olumsuz düşüncelere sahip oldukları da görülmüştür.

Araştırmada araştırmacı günlüklerinden elde edilen nitel veriler doğrultusunda, birinci haftadan uygulamanın son haftası olan onuncu haftaya kadar geçen süre içerisinde, öğrencilerin en çok fiziki şartlardaki eksikliklerden (atölyede el yıkama yerinin olmaması ve kurutma rafı eksikliği) kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durumda da görsel sanatlar dersinin amacına uygun bir şekilde işlenmesi ve hedeflenen kazanımların kazandırılması için, dersin işlenişine uygun bir öğretme öğrenme ortamının olmasının gerektiğini söyleyebiliriz. Nitekim San (2020) da sanat derslerinin işleneceği ortamın fiziksel koşulları ile araç ve gereç konusunda okullara yardım edilmesi gerektiğini belirterek bu konunun önemine vurgu yapmıştır.

Bunun yanında araştırmacı günlüklerinden elde edilen nitel verilere göre, ilk iki haftada öğrencilerin derse aktif katılmadıkları, kile yabancı oldukları için kil ile çalışmak istemedikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin ilk iki hafta derse aktif katılmamalarının, kile karşı başlarda çekimser davranmaları, daha önce çalışmadıkları bir teknik olması ve onları motive eden herhangi bir mani veya efsanenin sunulmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Sonraki haftalarda, tekniğe hakim olan çocukların efsane ve manilerin etkisiyle de derse daha istekli olarak katıldıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. İlk haftalar öğrencilerin aynı temada (kış, kardan adam, hediye paketi, çam ağacı, kalp, yıldız vb) çalışmalar yaptıkları görülmüştür. İlk hafta yapılan etkinlik, mevcut durum tespiti amacıyla yapılmıştır. Bu yüzden öğrencilere herhangi bir efsanevi karakter veya mani anlatılmamıştır. Bu hafta yapılan etkinlik sonunda ortaya çıkan öğrenci çalışmalarında, yaklaşan yılbaşının etkisi ile çoğunlukla hediye paketi, kardan adam, yılbaşı ağacı gibi temaların ağırlıkta olduğu görülmüştür. Çalışmalarda bu temanın ağırlıklı olması, öğrencilerin çevrelerinde sürekli konuşulan, televizyon ve sosyal medya gibi mecralarda sıklıkla gündem olan yılbaşı konusunun etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum, Yılmaz ve Gökdemri(2019)'in de belirttiği gibi, sanat eğitiminde uzaktan yakına ilkesinin uygulanması gerektiğinin önemine vurgu yapacak niteliktedir.

Özgün olmayan çalışmalar, daha çok manilerin etkisinde yapılan rölyef çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin rölyef tekniğini daha zor bulmaları ve manilerin efsanevi

yaratıklara göre daha az ilgi çekmesi, öğrencilerin bazılarının özgün olmayan çalışmalar yapmalarına etki ettiği söylenebilir. Buna karşın, efsanevi yaratıklar ve manilerden bazıları öğrencilerin dikkatini çekmiş ve oldukça özgün çalışmalar ortaya koymalarına neden olduğu görülmüştür. Artut'a (2020) göre geçmişten günümüze dünya sanat tarihinde yaratıcılık, sürekli özgün ve farklı olmakla eşdeğer görülmektedir. Bu ifadeden hareketle, görsel sanatlar derslerinde öğrencilerin özgün/ yaratıcı çalışmalar ortaya koymaları için, onları bu konuda harekete geçirecek, ilgi çekici efsanevi karakterler ve manilerden yararlanmanın doğru bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmacı günlüklerinde elde edilen nitel veriler doğrultusunda, öğrencilerin uygulamalar boyunca karşılaşmış oldukları sorunlardan, öğrenci çalışmalarındaki doku eksikliği, konu ile alakasız çalışmalar yapma gibi sorunlar, uygulamanın sonlarına doğru azalsa da son hafta hariç her hafta gözlemlenen sorunlar olmuştur. Son etkinliğin yapıldığı onuncu haftada ise sadece fiziki şartlardaki eksikliklerden kaynaklı sorunların yaşanmaya devam ettiği tespit edilmiştir. Bu durumda uygulamalar boyunca efsanevi karakterler ve manilerin kaynaklık ettiği etkinliklerin, öğrencilerin çalışmaları üzerinde istenen gelişimleri sağlamada oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmacı günlüklerinde, uygulamalar boyunca yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri de geliştirilmiştir. Bu önerilere baktığımızda, daha çok fiziki şartlar iyileştirilmeli gibi bir önerinin geliştirildiği görülmektedir. Atölyede öğrencilerin ellerini yıkamaları için lavabo olmaması uygulamalar boyunca sorun teşkil etmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin uygulamalar boyunca yaptıkları çalışmaları kurutmak için yeterli kurutma raflarının olmaması da yaşanan sorunların önemli kaynaklarından biri olmuştur. Araştırmacının “öğrencilere kompozisyon ve denge ile ilgili bilgi verilmeli” gibi bir öneri getirmesi ise, öğrencilerin bir kısmının haftadan haftaya gelişmesine karşın bazı öğrenci çalışmalarının bu unsurlar bakımından yetersiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir. “Konu zenginliğine ve yaratıcılığa teşvik etmek için farklı maniler ve efsanevi karakterlerden faydalanılmalı” önerisinin ise özellikle manilerin etkisinde rölyef yapılan haftalarda yaşanan soruna yönelik geliştirildiği söylenebilir. “Altını bozdurayım gerdana dizdireyim” manisinin işlendiği hafta yapılan rölyeflerde, kolye, beşibiryerde ve para gibi imgelerin olmasının bu önerinin geliştirilmesine etki ettiği söylenebilir. Ayrıca araştırmacının uygulamanın sonlarına doğru bile teknik anlamda sorun yaşayan öğrencilere yardım edilmeli gibi çözüm önerileri de geliştirilmiştir. Öğrencilerin bazılarının teknik anlamda

sürekli yetersiz kalmasının, öğrencilerin psikomotor beceri düzeyleri ve bireysel farklılıklarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel veriler doğrultusunda, öğrencilerin ilk haftalarda daha çok şekillendirme teknikleri, çamura yabancı olma, çamura dokunamama, çamurla istediği şekli yapamama ve çamuru sevmeme gibi durumlardan dolayı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu bilgilerden hareket ederek, öğrencilerin daha önce kil ile çalışmamış olmaları, çamurun pis ve kirli olduğu konusundaki algıları ve şekillendirme konusundaki yetersizliklerinin öğrencilerin bu sorunları yaşamalarına neden olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim, araştırmacı da uygulamanın ilk haftalarında bazı öğrencilerin “ Öğretmenim biz çamura mı dokunacağız? Çamur pis değil mi?” gibi ifadeler kullandıklarına şahit olmuştur. Ayrıca ilk iki hafta bazı öğrencilerin etkinliğin ilgi çekici olmaması ve sınıfın gürültülü olması gibi konularda da sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Etkinliğin ilk haftası mevcut durum tespiti yapıldığı için çalışmada maniler ve efsanevi karakterler kullanılmamıştır. Sonraki hafta ise şekillendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalara ağırlık verildiği için etkinliğin bazı öğrencilerin ilgisini çekmediği düşünülmüştür. Bu durumdan doğan sorunların, sonraki haftalarda azalarak ortadan kalkması, kullanılan efsanevi karakterlerin ve manilerin öğrencilerin üzerinde oldukça olumlu etki yaratmasına yardımcı olduğunu söyleyebiliriz. Literatüre de baktığımız vakit, efsaneler ve maniler gibi sözlü edebiyat ürünlerinin görsel sanatlar dersinde yapılan etkinliklerde kullanılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya konulmuştur (Yılmazve Gökdemir, 2019; İnceağaç ve Yılmaz, 2018; Yılmaz, 2014).

Öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel veriler ışığında uygulamanın bütün haftalarını göz önünde bulundurduğumuz vakit, öğrencilerin daha çok kurutma raflarının yetersiz olması ve atölyede el yıkama yerinin olmaması gibi fiziki şartlardaki eksikliklerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Nitekim araştırmacı günlüğünden elde edilen nitel verilerde de her hafta fiziki şartlardaki eksikliklerden kaynaklı sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Bu durumda görsel sanatlar dersinin amacına uygun bir biçimde işlenmesi için, gerekli araç ve gereçlerin tam olduğu bir atölyenin gereklilik durumu bir daha ortaya konmuş olmaktadır. Nitekim San (2020) da sanat derslerinin işleneceği ortamın fiziksel açıdan uygun olması gerektiği ve kullanılacak araç gereç konusunda da donanımlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları “çalışmanın zarar görmesi” sorununun başlıca kaynağının ise sınıfta yeterli kurutma rafı olmamasından ötürü, yapılan

Çalışmaların kurutma esnasında hasar görmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Burada fiziki şartlarda eksikliklerin olmaması gerektiği konusunun önemi bir daha ortaya çıkmaktadır. Bazı öğrenciler ise zamanın yetersiz olmasından dolayı çalışmalarını yetiştiremediklerini ifade etmişlerdir. Görsel sanatlar ders süresinin 40 dakika olması, etkinlikler boyunca bazı öğrencilerin çalışmalarını yetiştirememesi gibi bir sorun yarattığı, araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Bu durumda araştırmacı işlerini yetiştiremeyen öğrencilere fazladan zaman vermek zorunda kalmıştır. Bu durumun haftalık görsel sanatlar ders saati sayısının artırılması gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Literatüre baktığımız vakit de görsel sanatlar dersi için haftalık ders saatinin yetersiz geldiğini ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Adıgüzel ve Tomsur, 2010; Ertürk, 2013; Gökdemir ve Büyükalan-Filiz, 2018; Kahraman, 2014).

Öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel verilere bakıldığında, öğrencilerin daha çok fiziki şartların iyileştirilmesi ile ilgili önerilerde bulundukları görölmüştür. Ayrıca öğrenciler, gürültü yapılmamalı, çalışırken dikkatli olunmalı, öğretmen daha fazla yardım etmeli ve ders süresi uzatılmalı gibi çözüm önerileri sundukları görölmüştür. Öğrencilerin sundukları çözüm önerileri göz önünde bulundurulduğunda, önerilerin daha çok fiziki şartlar ve atölye ortamı ile alakalı olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin etkinliğin kendisi ve süreç ile ilgili ciddi problemler yaşamadıklarını ve sürece istekli bir biçimde katıldıklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin hepsinin yapılan etkinlikleri sevdiklerini ifade ettikleri görölmüştür. Öğrenciler, etkinlikleri değerlendirirken yeni bilgiler öğrenme, farklı etkinlik olması, farklı çalışmalar yapma, güzel çalışmalar yapmak, maniler ve efsane yaratıklarını öğrenme, hayal ettiğimizi çamurdan yapma, ilk defa çamur çalışıyor olma, seramik yapmayı öğrenme, maniler ve efsanelerin ilgi çekici olması ve hayali şeyler yapma gibi nedenlerden dolayı etkinlikleri sevdiklerini belirtmişlerdir. Etkinliğe katılan öğrencilerin görsel sanatlar dersinde daha önce kil ile üç boyutlu çalışma yapmamış olmaları, başlarda kile karşı çekingen davranmalarına karşın, ilerleyen haftalarda kili benimseyerek ve istekli bir biçimde çalıştıkları görölmüştür. Bu etkinlikte kil gibi bir yoğurma malzemesinin kullanılmış olmasının dersi sevmelerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Nitekim, Yılmaz (2007) da bir araştırmasında görsel sanatlar derslerinde farklı konuların kil, kâğıt hamuru, oyun hamuru gibi yoğurma maddeleri kullanılarak farklı tekniklerde ele alınması, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirdiğini ve bireylerin sanatsal

ürünler ortaya koymadaki yetersiz duygularını da en aza indirmeye yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeler araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Ayrıca öğrenciler efsaneleri ve manileri ilginç bulmalarından ve bunların etkisinde yaratıcı çalışmalar yapmalarından dolayı da dersi sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulamalar sırasında özellikle efsanevi yaratıkları çok dikkatle izledikleri ve çok yoğun bir merak duygusu içerisine girerek araştırmacıya “ *Öğretmenim bu yaratıklar gerçekte var mı?, Geçmişte bu yaratıklar gerçekten yaşadılar mı?*” gibi sorular yönelttikleri de görülmüştür. Aynı şekilde manileri de söyledikten sonra bazı öğrencilerin “ *Bu mani Malatya manisi ben bunu çok sevdim. Çünkü, ben de Malatyalıyım.*”, “*Bu maniyi babaannem de söylüyordu.*” gibi ifadeler kullanarak derse aktif bir şekilde katıldıkları da görülmüştür. Bu etkinliklerde sözlü edebiyat ürünlerimizden efsaneler ve manilerden yararlanmanın öğrencilerin dersi sevmeleri üzerinde olumlu yönde etki ettiklerini söyleyebiliriz. Nitekim, literatürde yapılmış birçok çalışmada da görsel sanatlar derslerinde edebiyat ürünlerinden yararlanılmasının, öğrencilerin derse ilgisini artırdığı ve çalışmaları üzerinde de yaratıcılık bakımından olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir (Yılmaz ve Gökdemir, 2019; İnceağaç, 2018; İnceağaç ve Yılmaz, 2018; Yılmaz, 2017).

Öğrenciler çalışmalarına çamurdan adamlar, şaşkın göz, elmalı beşik, hayalimdeki eserler, seramik eserlerim, üç başlı ejderha, çamurdan çalışmalar gibi isimler vermişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalara isim verirken, daha çok çalışmalarında kullandıkları imgelerden yola çıktıkları görülmektedir. Bunun yanında çalışmalarında, dinledikleri efsanelerdeki karakterlerin gerçeküstü özelliklerinden ve manilerdeki imgelerden de yola çıkarak isimlendirmeye gittiklerini söyleyebiliriz. Bazı öğrencilerin ise çalışmaları kendi hayal dünyalarının ürünü olarak değerlendirip bu çalışmalara “ hayalimdeki eserler” ismini de verdikleri görülmüştür.

Öğrenciler uygulanan etkinliklerin kendilerine dersi sevdirdiğini ve dersten zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan etkinliklerde kullanılan efsanevi karakterlerdeki gerçeküstülük ve manilerdeki komik unsurların öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ve dersi sevmelerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Yılmaz ve Gökdemir (2019) de bir araştırmalarında efsanelerin öğrencilerin dersi sevmelerine ve motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu bilgi de araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin “ heykel ve rölyef yapmayı öğrendim” ifadeleri, yapılan etkinliklerin üç boyutlu ifade etme becerisinin geliştirilmesi konusunda

faydalı bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Yılmaz ve Gökdemir'de (2019) araştırmalarında benzer sonuçlar ortaya koymuşlardır. Bu durum da araştırmancının bu sonucu ile örtüşmektedir. “ Etkinlikler hayal dünyamı geliştirdi” ifadesi ise uygulanan etkinliklerde kullanılan efsanevi karakterlerin ve manilerin öğrencilerin yaratıcılıklarını harekete geçirdiğini ortaya koymaktadır. İnceağaç (2018) da doktora çalışmasında, görsel sanatlar dersinde yapılan etkinliklerde efsane ve maniler gibi sözlü edebiyat ürünlerinden faydalanmanın öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini ifade ederek bu sonucu desteklemektedir. Genel olarak bakıldığında uygulama boyunca yapılan etkinliklerin hem bilişsel hem de duyuşsal olarak öğrenciye çok yönlü katkılar sağladığını söyleyebiliriz. Saygı (2015) da “*Ortaokul beşinci sınıf görsel sanatlar dersinde üç boyutlu (seramik çamuru) plastik uygulamalara ilişkin bir eylem araştırması*” başlıklı yüksek lisans çalışmasında uygulama süreci içinde çocuğun el becerisinin yanında süreç içerisinde karşılaştığı problemleri çözme becerisinin ve pratik zekâsının geliştiğini ifade etmiştir. Bu ifade araştırmancının bu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşme verilerine göre öğrencilerin çoğu yapılan etkinlikleri eğlenceli bulmuştur. Bu durumda, yapılan etkinliklerin öğrencilerin eğlenerek hayal dünyalarındaki imgeleri kil aracılığı ile bir ürüne dönüştürmelerine olanak sağladığını söyleyebiliriz. Ayrıca etkinlikte öğrencilerin hayal dünyalarını sınırlamadan özgürce çalışmaları, efsanevi karakterlerin gerçeküstü görünüşleri, manilerdeki imgelerin dikkat çekici olması ve etkinlikte kil ile üç boyutlu çalışmaların yapılmasının da öğrencilerin derste eğlenmelerine etki ettiği söylenebilir. İnceağaç (2018) ve Yılmaz ve Gökdemir (2019) da görsel sanatlar derslerinde sözlü edebiyat ürünlerinden faydalanmanın öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığını ortaya koymuşlardır. Çapar (2006) ise görsel sanatlar etkinliklerinde kil ile yapılan üç boyutlu çalışmaların öğrencilerin derse daha aktif katılarak etkinliklerden zevk almalarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeler araştırmancının bu sonucunu destekler niteliktedir. Bazı öğrencilerin “dersin daha eğlenceli olabilmesi için en sevdiğim arkadaşım da olsaydı daha eğlenceli olurdu” ifadelerini kullanmalarının, öğrencilerin etkinliği bir oyun olarak görüp etkinlikler boyunca bu ruh hali ile çalışmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Güneş (2016)’ın da ifade ettiği gibi çocukların severek ve zevk alarak yürüttükleri etkinliklerin başında oyun gelmektedir. Bu etkinliği eğlenceli bir oyun olarak gören çocuğun en sevdiği arkadaşının da bu etkinliğe katılması durumunda, etkinliğin çok daha eğlenceli olabileceğini düşündüğü söylenebilir. Nitekim literatüre baktığımız vakit, çocukların iyi anlaştıkları akranları ile etkinlikler

yürüttükleri vakit, ortamda oluşan olumlu etkileşim sayesinde, çocuğun etkinliklerden zevk alarak çok yönlü geliştiği açık bir şekilde ifade edilmiştir (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer ve Berk, 2011; Bodrova ve Leong, 2012). Öğrencilerin “Çalışma daha uzun sürmeliydi” ifadesini kullanmaları da, öğrencilerin ders için verilen süreyi az bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu durumda, öğrencilerin sevdikleri bu etkinliklerin daha uzun sürmesini istediklerini söyleyebiliriz. Nitekim etkinlikler boyunca öğrencilerin bazılarının “ *Hocam keşke daha fazla zamanımız olsaydı.*” ve “ *Hocam ben teneffüse çıkmadan çalışmama devam edebilir miyim?*” gibi ifadeler kullandıkları da araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu durum da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerden on bir tanesi ilgilerini çeken maninin “Elma attım yuvarlandı” manisi olduğunu söylemişlerdir. İlgilerini çekme nedeni olarak da daha çok beğenmelerinin, ilginç olması, memleketlerine ait bir mani olması ve bebekleri sevmeleri gibi nedenlere bağlamışlardır. Bu maninin işlendiği günlerde de öğrencilerin derse daha istekli bir biçimde katılarak yaptıkları işlere yoğunlaştıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında ortaya çıkan ürünlerde öğrencilerin manide geçen elma, bebek ve beşik gibi unsurları üç boyutlu çalışmalarında ve rölyeflerinde de yoğun bir biçimde kullandıkları görülmüştür. Bu maninin işlendiği haftalarda, diğer manilerin işlendiği haftalara göre daha başarılı işler ortaya çıkarıldığı araştırmacı tarafından görülmüştür. Nitekim uzmanların yaptığı değerlendirmede de bu hafta yapılan işlerin ortalamalarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler de söz konusu maninin öğrencilerin en sevdiği manilerden biri olduğunu desteklemektedir. On öğrenci de “Altını bozdurayım gerdana dizdireyim” manisinin ilgilerini çektiğini ifade etmiştir. İlgilerini çekmesini de, komik olması, ilginç olması ve gerçekte var olmayan unsurlar barındırması gibi nedenlere bağlamışlardır. Uygulama sırasında manide geçen “ İpek mendil değil ki cebimde gezdireyim” ifadesinin öğrencilere çok ilginç geldiği ve öğrencilerin çoğunun bu ifadeye gülerek “ Adamı nasıl cebinde gezdirecek ki?” gibi bir cümle kullanarak güldükleri araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Bu durumda, manide geçen gerçeküstü ifadeden dolayı söz konusu maninin öğrencilerin ilgisini çektiğini söyleyebiliriz. Aynı zamanda, uygulama boyunca öğrencilerin manide geçen komik kısımları söyleyerek kendi aralarında güldükleri de görülmüştür. Bu durum da maninin komik unsurlar içermesinin öğrencide ilgi uyandırdığını ve çalışmalarında olumlu yönde etkiler yarattığını söyleyebiliriz. Bu bilgiler de Yılmaz (2014)’ın belirttiği gibi, görsel sanatlar derslerinde mizah kaynaklarından yararlanmanın önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerden dokuzu da “A benim bahtım

yarım gönlümün tahtı yarım” manisini ilgi çekici bulmuşlardır. Öğrenciler maniye ilginç bulmalarını gerçeküstü unsurlar barındırması, komik olması ve güzel şeyler hatırlatması gibi nedenlere bağlamışlardır. Bu maninin ilgi çekmesinde öğrencilerin de ifade ettikleri gibi, manide geçen “ Gönlümün tahtı yarım” gibi gerçeküstü bir ifadenin yer alması ve sevgi gibi güzel şeyleri hatırlatmasının etkili olduğu söylenebilir. Nitekim öğrencilerin çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, çalışmalarda yoğun bir biçimde “tahtta duran bir kalp” imgesinin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Bu durum da manide geçen gerçeküstü ifadenin(tahtta oturan kalp) ve sevgiyi hatırlatan kalp imgesinin ilgi çektiğini ispatlar niteliktedir. Öğrencilerden iki tanesi de bütün manileri komik ve eğlenceli olmalarından ötürü ilgi çekici bulmuşlardır. Manilerin hepsinde öğrencilerin ilgilerini çeken unsurların olması ve söz konusu manilerden bazılarının öğrenciler tarafından daha önce duyulmuş olması gibi durumlar, manilerin hepsinin öğrencilerin ilgisini çekmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler en çok ilgilerini çeken efsanevi karakterlerin şahmeran, sfenks, denizkızı ve çift başlı kartal olduğunu belirtmişlerdir. Bu efsanevi yaratıkların ilgi çekici olmalarında öğrencilerin çoğu bu yaratıkların gerçekte var olmayan yaratıklar olmaları gibi bir nedene bağlamışlardır. Bu efsanevi karakterlerdeki yarı insan yarı hayvan veya birden fazla hayvanın karışımı şeklindeki tasvirleri, öğrenciler üzerinde oldukça büyük bir etki yaratmıştır. Nitekim efsanevi karakterlerin işlendiği haftalarda öğrencilerin söz konusu yaratıklar ile ilgili yoğun bir şekilde sorular sorarak sürece aktif katıldıkları araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin efsanevi yaratıkların etkisinde yaptıkları çalışmalara bakıldığı vakit, bu çalışmalarda gerçeküstü anlatımların oldukça yoğun bir biçimde kullanıldığı ve çalışmalarda yaratıcı unsurların yoğun bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca efsanevi karakterlerin konu olduğu hafta ortaya çıkan ürünlerin uzmanlar tarafından en yüksek puan ortalaması ile değerlendirildiği de görülmüştür. Yılmaz ve Gökdemir (2019) de bir araştırmalarında, görsel sanatlar dersinde efsanelerden yararlanılması durumunda, öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarında gerçeküstü anlatımla beraber yaratıcı ifadelerin arttığını ifade etmiştir. Bazı öğrencilerin de efsanevi karakterlerden bazılarını ilgi çekici bulmalarını Diyarbakır’da çok görmeleri (Çift başlı kartal Diyarbakır Büyük Şehir Belediyesinin logosu olması ve Diyarbakır surlarında bu tasvirlerin yer alması durumundan ötürü) ve okudukları kitaplarda gördükleri karakterler olmaları gibi nedenlere bağlamışlardır. Sıkça karşılaşılan bu tasvirlerin öğrencide bir merak uyandırdığı ve öğrenci bu merakı gidermek amacıyla, söz konusu tasvirleri ilgi ile

dinlediği ve ilginç bulduğu söylenebilir. Nitekim Yılmaz ve Gökdemir (2019) de yaptıkları araştırmada, öğrencilerin en çok ilgilerini çeken efsanevi karakter tasvirlerinin öğrencinin çevrelerinde yoğun bir biçimde karşılaştıkları tasvirler olduğunu belirtmişleridir. Bu ifade de araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin hepsi görsel sanatlar dersinde benzer çalışmaların olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu görsel sanatlar dersinde bu etkinliklere benzer çalışmalar yapmak isteme nedenleri olarak etkinliklerin eğlenceli olması ve dersi keyifli hale getirmesi gibi ifadeler kullanmışlardır. Bu bilgiler ışığında, yapılan etkinliklerde kullanılan manilerdeki komik unsurların öğrencilerin derste eğlenmelerine ve keyif alarak çalışmalarına yardımcı olduğunu söyleyebiliriz. Yılmaz (2014) da bir araştırmasında, mizah içerikli sözlü edebiyat ürünlerinin görsel sanatlar derslerinde ilgi ve dikkat çekme konusunda kullanılabilecek önemli kaynaklar olduğunu ifade ederek bu sonucu desteklemektedir. Bazı öğrencilerin benzer etkinlikler yapma nedeni olarak “arkadaşlarımla güzel vakit geçirmelerine imkan vermesi” gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu durumda, yapılan etkinliklerde öğrencilerin, arkadaşlarıyla beraber sürece aktif katılıp ve en önemlisi eğlenerek öğrenme süreci içerisine girdiklerini söyleyebiliriz. Bu etkileşim sayesinde öğrenmenin de daha sağlıklı ve kalıcı olarak gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Jhonson ve Jhonson (2000) da etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için, etkinliklerin ve sınıf ortamının öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayarak bilgi alışverişi ve birbirlerinin öğrendiklerini desteklemek için uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini önemle vurgulayarak araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte bilgiler vermişlerdir. Etkinliği sevme nedeni olarak “hayali çalışmalar yapma”, “güzel bir çalışma olması”, “farklı bir etkinlik olması”, daha önce yapmadıkları bir etkinlik olması” ve “çamurdan heykel ve rölyef yapma” gibi ifadelerle açıklayan öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Bu ifadelerden yola çıkarak, yapılan etkinliklerin görsel sanatlar dersinde daha önce hiç yapılmamış olması, etkinliklerde çamurun kullanılması, gerçeküstü unsurların ve mizahi unsurların yer aldığı efsanevi yaratıkların ve manilerin kullanılmış olmasının öğrencilerin çok hoşuna gitmiş olduğu söylenebilir. Etkinliklerin severek ve zevk alınarak yapılması, öğrencilerin görsel sanatlar derslerinde benzer çalışmalar yapma isteği uyandırdığını söyleyebiliriz. Literatüre baktığımız vakit, gerçeküstü unsurlar barındıran efsanelerin ve mizahi unsurlar barındıran manilerin görsel sanatlar derslerindeki etkinliklerde kullanımının öğrencilerin ilgilerini çekerek, ortaya koydukları ürünlerde de olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir (Yılmaz 2014; İnceağaç, 2018; Yılmaz ve Gökdemir, 2019).

Ayrıca bazı öğrencilerin de benzer çalışmalar yapmak isteme nedeni olarak “farklı mani ve efsane yaratıklarını öğrenme” ve “ farklı birçok şey öğretme” gibi ifadeler kullandıkları da görülmüştür.

Öğrencilerin çoğu, uygulanan etkinliklerde hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler el yıkamak için lavaboya gitmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamaların yürütüldüğü atölyede el yıkama yeri ve kurutma raflarının eksik olması gibi fiziki şartlardaki eksiklikler öğrencilerin süreç içerisinde bazı problemler yaşamalarına neden olmuştur. Yaşanan bu sorunların öğrencilerin derse odaklanamamalarına neden olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim araştırmacı da uygulamalar boyunca el yıkamak için atölye dışına çıkan öğrencilerin atölyeye geri döndüklerinde ortama ve çalışmasına odaklanmada sorunlar yaşadıklarını gözlemlemiştir. Gökdemir ve Büyükanan Filiz (2018) de bir araştırmalarında, görsel sanatlar derslerinde yapılan etkinliklerin verimli yürütülmesi için fiziki şartların yeterli olması gerektiğinin önemini vurgulamışlardır. Aynı zamanda Ertürk (2013) de yaptığı araştırmada görsel sanatlar dersinde fiziki şartlar bakımından uygun bir atölye ortamının dersin amacına ulaşmasında oldukça önemli bir unsur olduğunu vurgulayarak araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Bazı öğrenciler de ne yapacaklarına karar verememe ve arkadaşlarının kendi çalışmasına benzeyen çalışmalar yapması gibi sorunlarla karşılaştıklarını da söylemişlerdir.

5.1.3. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çalışma grubuna uygulanan efsanevi karakterler ve manilere dayalı etkinliklerin, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı 20 kişilik bir sınıfta, uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan tutum ölçeği puanlarının ortalaması arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t-testi analizi neticesinde son test puanları lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı etki yarattığı söylenebilir. Bu sonuç da uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında olumlu bir değişim sağladığını açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca sonuçlara bakıldığında, bu farkın etki büyüklüğünün yüksek olduğu da görülmektedir. Bu etki büyüklüğünün yüksek olmasında yapılan etkinliklerin öğrencilerin daha önce yapmadıkları bir etkinlik

olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Görsel sanatlar derslerinde farklı yöntem ve teknikler kullanıldığı ve öğrencilerin daha önce denemedikleri çalışmalar yapmasının, öğrencilerin derse ilgisini artırarak tutumlarında da olumlu bir değişmeye neden olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanında uygulamalar boyunca, öğrencilerin bir oyun havasında ve zevk alarak etkinliklere katıldıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Etkinliğin farklı olmasının yanında bir oyun havasında ilerlemesi ve her hafta farklı şeyler yapılması öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Nitekim, Genç ve Buyurgan (2018) da “Oyuna Dayalı Müze Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Görsel Sanatlar Dersine Karşı Tutumları Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada, oyuna dayalı etkinliklerin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişime neden olduğunu ortaya koyarak bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca etkinliklerde kullanılan efsanevi karakterlerin gerçeküstü görünümü, manilerin komik ve ilginç olma özellikleri de öğrencilerde merak ve ilgi uyandırarak derse yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine etki ettiği söylenebilir. Efsanevi yaratıkların birden fazla hayvanın veya insan-hayvan karışımından oluşan gerçeküstü görünümde olmaları, öğrencilerin oldukça dikkatini çektiği ve buna bağlı olarak da derse yönelik tutumlarında olumlu yönde artışa neden olduğu söylenebilir. Nitekim Özalp (2009) da bir araştırmasında, mozaik konusunu Hatay’daki önemli mozaiklerde geçen efsaneleri sınıfta anlatarak derse başlamıştır. Araştırmacı, bu efsanelerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ifade ederek bu sonucu desteklemektedir. Manilerin komik olarak değerlendirilmesi ve bu özelliklerinden dolayı öğrencinin derse odaklanması öğrencinin tutumunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yılmaz (2014), Görsel sanatlar eğitiminde mizahın yeri ve kaynakları başlıklı çalışmada “Görsel Sanatlar eğitimindeki kazanımların gerçekleşmesi, öğretmenin hangi öğretim yöntemini kullandığıyla değil, o yöntemi ne kadar etkili kullandığıyla, öğrencilerini ne kadar motive edebildiğiyle, derse ve çalışmalara karşı ne kadar ilgi ve sevgiyi sağlayabildiğiyle doğru orantılıdır.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu ifade araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında, elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler, “Araştırmaya Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada ön test uygulamalarının yapıldığı haftada yapılan uygulamalar sonucunda, daha önce kil ile üç boyutlu çalışmalar yapmamış öğrencilerin, çalışmalarında üç boyutlu ifade etme, yaratıcılık, doku zenginliği, denge ve doku bakımından oldukça zayıf oldukları görülmüştür. Bu bağlamda, Görsel Sanatlar dersi programında kil ve benzeri malzemelerle yapılabilecek üç boyutlu çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.
2. Yapılan araştırmada öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına ait ön testte, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını yükseltecek öğrenci merkezli ve öğrencilerin zevk alabilecekleri etkinliklerin yapılması önerilmektedir.
3. Araştırma süreci içerisinde edebiyat ürünleri öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarının üzerinde yaratıcılık, üç boyutlu anlatım, denge ve doku gibi unsurlar bakımından olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Bu yüzden görsel sanatlar derslerinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin üç boyutlu ifade etme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yardımcı olacak masal, türkü, atasözü ve hikaye gibi sözlü edebiyat ürünlerinden faydalanılması önerilir.
4. Yapılan etkinlikler boyunca öğrenme öğretme süreci içerisinde daha çok fiziki şartlardaki eksikliklerden kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, görsel sanatlar derslerinde yapılan etkinliklerin daha verimli yürütülmesi için, her okulda imkanlar doğrultusunda, gerekli araç ve gerecin bulunduğu bir atölyenin yapılması önerilmektedir.
5. Yapılan araştırma sonucunda, edebiyat ürünlerine yönelik yapılan üç boyutlu çalışmaların beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının ön test ve son testleri arasında son test lehine anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Bu bilgi doğrultusunda, öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını artırmak için efsaneleri maniler, masallar, hikayeler ve türküler gibi sözlü edebiyat ürünlerinden faydalanılması önerilmektedir.
6. Yapılan araştırma sonucunda, öğrenciler edebiyat ürünlerinin etkisinde yapılan çalışmaları sevdiklerini, eğlenceli bulduklarını ve kendilerine çok katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, görsel sanatlar derslerinde edebiyat ürünlerinden fazlaca faydalanılması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma süresince yapılan etkinliklerin öğrencilerin üç boyutlu ifade etme becerisi ve yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkiler yarattığı görölmüştür. O halde bu eylem planına benzer araştırmaların farklı yaş gruplarıyla da yapılması önerilebilir.
2. Etkinliklerde kullanılan efsanevi karakterler ve maniler öğrencilerin dersi sevmesine ve derse yönelik tutumlarında olumlu bir değişime sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda masal, bilmece ve türkü gibi farklı edebiyat ürünlerinin ele alındığı çalışmaların da yapılması önerilmektedir.
3. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin efsanevi yaratıklar ve manilerin etkisinde yapılan üç boyutlu çalışmaları sevdikleri ve kendilerine farklı bilgiler kazandırdığını belirttikleri saptanmıştır. Bu bağlamda, benzer çalışmalar sınıf düzeyi, devlet okulu-özel okul ve öğrencinin diğer derslerdeki başarı düzeyleri gibi değişkenler de göz önünde bulundurularak çalışmaların yapılması önerilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel A., & Tomsur, N.(2010). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1308-7274.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akıncı, G. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında uygulanan resim derslerindeki üç boyutlu çalışmalar konusunun uygulama teknikleri, materyal çeşitliliği ve etkililiğinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaş-Baysal, E., & Hocaoglu, N. (2019). Nitel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy Tokgöz, İ. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe programlarında edebitürlerden öykünün öğretiminde yaratıcı dırma yönteminin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel araştırmaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 36, 474-489.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2014). *Yazılı ve sözlü anlatım, okuma-dinleme-konuşma-yazma*. (19. basım) Ankara: Akçağ
- Alakuş, A.O., & Mercin, L. (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem.

- Alsan, Ş. (2005). *Türk mimari süsleme sanatlarında mitolojik kaynaklı hayvan figürleri(Orta Asya'dan Selçuklu'ya)*.(Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spmekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Apollodorus, (1997). *The library of Greek mythology*. Oxford: Oxford University.
- Arnheim, R. (2015). *Görsel düşünme* (R. Ögdül, Çev.). (4. baskı). İstanbul: Metis.
- Artut, K. (2020). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara, Anı.
- Aslan, S. (2017). *Çokkültürlü eğitime dayalı olarak geliştirilen disiplinlerarası öğretim programı aracılığıyla öğrencilerde hoşgörü değerinin ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilme sürecinin incelenmesi: bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aslan, Ş. (2019). Nicel araştırmada veri toplama yöntemleri ve veri türleri. Ş.aslan (Ed.).*Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri*. Konya: Eğitim.
- Aslantaş, S. (2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 185-196.
- Atay, H. (2007). Araştırma günlüklerinin kullanımı. A. Yüksel, B. Mil & Y. Bilim (Ed.). *Nitel araştırma neden? Nasıl? Niçin?* Ankara: Detay.
- Atıl, A. (2015). Rölyef heykel. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 14, 1-10.
- Avşar, L. (2012). Kubadabad çinilerindeki harpi-şiren figürünün izini sürerken. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-21.
- Ayancı, Y. (2006). *3-6 Yaş okulöncesi çocuklarında seramik eğitiminin yeri ve önemi ile yeterliliği* . (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ayaydın, A. (2019). Sanatın görsel dili. Alakuş, A.O. & Mercin, L. (Ed.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Ayaydın, A.(2017). Çoklu zekâ tabanlı görsel sanatlar eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak müze eğitimi. *Milli Eğitim*, 214, 9-21.

- Ayaydın, A., & Özsoy, V. (2011). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 497-518.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydemir, H. (2016). *Çocuğun sanat eğitimi*. Ankara: Gece.
- Aydın, G. & Balım, A.G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinlerarası uygulama: Enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 145-166.
- Ayre, C., & Scally, A.J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research*. Belmont: Thomas Wadsworth.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Başarır, F. (2019). *Eğitimde eylem araştırması*. Ankara: Nobel
- Batur, S. (1998). *Türk halk edebiyatı, açıklamalı-örnekli*. İstanbul: Altın.
- Bayrak, Bayat, F. & Kalyoncu, R. (2018). Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimlerine dönük tutumları. *Milli Eğitim*, 220, 133-155.
- Berg, B.L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bıkmaz-Bilgen, Ö. (2019). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri 1: Performans değerlendirme. N. Doğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 181-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Birinci, N. (2015). Şiirin dünyası, *Aydın Türk Bilgisi*, 1(1), 15-34.
- Bodrova, E. , & Leong, D. J. (2012). Assessing and scaffolding: Make-believe play. *Young Children*, 67(1), 28-34.
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. (2004). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon.

- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative reearch for education: An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Group.
- Bolat, Y. (2019). Eylem araştırmalarında veri toplama ve analiz yöntemleri. A.S., Saracaloğlu & A.K., Eranlı (Ed.). *Eğitimde eylem araştırması*. Ankara: Nobel.
- Bryman, A. (2004). *Social research methodts*. New York: Oxford University.
- Burkert, W. (1979). *Structure and History in Greek Mythology and Ritual*. Berkeley, Unşvesity of Clifornia.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. NY: Routledge.
- Buyurgan, S. , & Buyurgan, U. (2018). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R., & Türkoğlu, M.E. (2019). Verilerden anlam inşa etme süreci. S. Turan (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer
- Clark, V.L.P., & Creswell, J.W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide*. Boston: Pearson.
- Cohen,L., Mnion,L.& Morrison,K. (2007). *Research methods in education*. Londra: Routledge.
- Costello, P. J. M. (2007). *Action research* (1st ed.). New York: Continuum.
- Coşkun, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinlerarası yaklaşım ilklerine göre işlenmesinin öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 91-122.

- Creswell, J.W. & Miller, D.N. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124- 130.
- Creswell, J.W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: Sage.
- Creswell, J.W., & Creswell-Baez, J. (2020). *30 essential skills for the qualitative researcher*. London: SAGE.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. New York: Sage.
- Çakır, G.Ö. (2013). Küçük Asya Sikkeleri'nde Grifon Tipleri. *Mediterranean Journal of Humanities III*(2), 31-44.
- Çapar, M. (2006). *Temel eğitimde 9-12 yaş arası çocuklarda üç boyutlu çalışmaların yaratıcılık eğitimine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çapar, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi dersinde üç boyutlu çalışmaların önemi*. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 3- 35
- Çapar, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi dersinde üç boyutlu çalışmaların önemi*. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 231-240.
- Çatıkkaş, A. (1996). *Türk edebiyatı dizisi-21, Maniler (Kilisli Rıfat Bilge)*. İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Çiltaş, A., Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 64-72.
- Çolak, Y. (2005). *Teknik zenginliğin ve uygulamaların sanat eğitimine katkıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davidovitch, N., Dorot,R. (2020). Interdisciplinary Instruction: Between Art and Literature. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 269-278.

- Demir, C. (2009). *Görsel sanatlar dersinde sanat eleştirisi yönteminin üç boyutlu çalışmalarda öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisi (8. sınıflar örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, N. (2013). *Türk manileri*. Ankara: Gazi.
- Demir, O.Ö. (2017). Nitel araştırma yöntemleri. K. Böke (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri* (5.Baskı). İstanbul: Alfa.
- Demirbaş, M. (2014). Bilimsel araştırma ve özellikleri. M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Denzin, N. K. , & Lincoln, Y.S. (2012). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. CA: Sage.
- Derince, Z.M.,& Özgen, B.(2015). Eylem araştırması, F.N. Seggie & Y. Bayyurt. *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Dick, B. (2002). *Stakeholders and participation. Session 4 of Areol-action research and evaluation on line*.
- Dick, B. , Passfield, R. & Wildman, P. (1995). A Beginner's Guide to Action Research . ARCS Newsletter, http://www.researchgate.net/publication/239744415_A_beginner's_guide_to_action_research sayfasından erişilmiştir.
- Diker, Y. (2003). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına ilişkin durum çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dinkelman, T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. *The Teacher Educator*, 32(4), 250-257.
- Dulay, S. (2019). Öğretmen eylem araştırması. S. Turan (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.

- Erdem, P.(2010). *3-7 Yaş çocuklarının estetik algılarının gelişimi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, M. Y. (2006) Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler elektronik. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Erinç, M.S. (1998). *Sanat psikolojisine giriş*. Ankara: Ayraç.
- Ertürk, M. (2013). İlköğretim II. kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 78-94.
- Eyüboğlu, İ.Z. (2007). *Anadolu mitolojisi*. İstanbul: Derin.
- Feeny, S.& Moravcik, E. (1987). *Thing of Beauty: Aesthetic Development in Young Children*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ359870> sayfasından erişilmiştir.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Providence, RI: Northeast and Islands Regional Education Laboratory.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). “Playing Around in School.” A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York, NY: Oxford University.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Frrance, E. (2000). *Action research. Themes in education*. Northeast and Islands Regional Education Laboratory at Brown University.
- Genç, S.(2018). Görsel Sanatlar eğitiminde kök değerler. *Turkish Studies*. 13(11), 543-560.
- Genç,S., & Buyurgan, S. (2018). Oyuna dayalı müze etkinliklerinin öğrenci erişimi ve görsel sanatlar dersine karşı tutumları üzerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 687-699
- Gençaydın, Z.& Eripek, S. (1993). *Sanat Eğitimi*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi.
- Given, Lisa, M. (2008). “Qualitative research methods.” In *The Encyclopedia of Educational Psychology*, edited by Neil J. Salkind, 827-831. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. Boston: Pearson Education.
- Goodrich, A.H. (2001). *The effects of instructional rubrics on learning to write*. Current Issues ID Education.
- Gökay Yılmaz, M. (2011). Sanat eğitiminde tarihsel süreç. A.O. Alakuş & L. Mercin. (Ed.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi içinde* (s.19-34), (2. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökdemir, M.A.(2017). *Bilişsel çiraklık yönteminin görsel sanatlar dersinde 6. sınıf öğrencilerinin seramik eğitime yönelik özyeterlik inançlarına, tutumlarına ve algılarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gökdemir, M.A., Büyükalın, Filiz, S.(2018). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri (Mardin örneği). *Turkish Studies*, 13(19), 775-795.
- Göksü, E. (2016). Çift başlı kartal ve Selçuklular. *USAD*, 1(5), 117-141.
- Gönen, S. (2011). Göç yolunda kaybolan Basat ile göç yolunda dünyaya gelen tepegöz'ün günümüzde anlatılan bir varyantı üzerine. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1(30), 99-113.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for windows and macintosh: Analysing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson. Gürbüz, S, Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Griffard, P.B. , Mosleh, T., & Kubba, S. (2012). Developing the inner scientist: Book club participation. *Life Sciences Education*, 12(1), 80-91.
- Guralnik, D. B. (1984). *Websters new world dictionary*. New York: Warner
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik, yaklaşım, uygulama*. Ankara: Nobel.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşgın, S. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.

- Gürgür, H.(2016). Eylem araştırması. A.Saban & A. Ersoy. *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Nobel.
- Güzel, E. , & Oskay, N.(2013). *Van'da “şah- ı meran” motifli örnekler*. Uluslararası Türk Kültürü, Sanatı ve Kültürel Mirası Koruma Sempozyumu/Sanat Etkinlikleri (VII. International Turkic Culture, Art And Protection Of Cultural Heritage Symposium/Art Activity), Baku, Azerbaycan, 26 - 29 Haziran 2013, ss.559-564
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking*. USA: Altyn & Bacon.
- Hansen, W. (2019). *Yunan ve Roma mitolojisi*. İstanbul: Say.
- Helimoğlu, Yavuz, M. (2017). *Diyarbakır efsaneleri*. İstanbul: Kaynak.
- Hendricks, C.(2006). *Improving schools through action research: a comprehensive guide for educators*. Boston: Pearson Education.
- Hensen, K.T. (1996). Teachers are researchers. In J.Sikula (Ed). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp.53-66) New York: Macmillan.
- Hermes, L. (2001). *Action research-lehrkreafte erforschen ihren unterricht: Qualiteatsentwicklung und qualiteatssicherung von unterricht in der sekunderstufe I*. Soest: Landesintitut für Schule und Weiterbildung.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. USA: Sage.
- Humphreys, H.A., Post, R.T. & Ellis, A. (1981). *Interdisciplinary methods: A thematic approach*. Santa Monica, CA: Goodyear.
- İnceağaç, M. (2018), *Görsel sanatlar eğitiminde edebiyat ürünlerinin öğrenci çalışmalarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnceağaç, M., Yılmaz, M.(2018). Fabl türünün 7. sınıf öğrencilerinin görsel sanat çalışmalarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,10(24), 305-322.
- Jackson, K. , & Bazeley, P. (2020). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage.
- Jacobs, H.H. (1989). Design options for an integrated curriculum. In H.H. Jacobs (Ed). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ASCD.

- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Y. Uzuner & M. Ö. Anay (Çev.Ed.) Ankara: Anı.
- Johnson, A.P. (2012). *A short guide to action research* (4th edition). New Jersey: Pearson Education.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. London: SAGE.
- Johnson, Roger T., & Johnson, David W. (2000). How can we put cooperative learning into practice? *The Science Teacher*. 67, 39-45.
- Kabaklı, A. (1985). *Türk edebiyatı. (1. Cilt)*. Ankara: Türk Edebiyatı Vakfı.
- Kahraman, D.(2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 221 – 240.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS, AMOS, META uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, E., Yavuz, Güler,Ç.(2020). Grup sanat terapisi programının ergenlerin mutluluk düzeyleri, duyguları ifade etme eğilimi ve duygu düzenleme güçlüğüne etkisi. *Uluslar Arası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (25), 3328 – 3359.
- Karkın, K. (1990). Türkiye’de müzik eğitiminin sorunları. *Güzel sanatlar eğitimi ve öğretim programı ve öğretimi II*. 2: 27-33, Ankara.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Anı.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Australia: Deakin University.
- Keskin, N. (2011). *Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırıçoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven, bilgi, düşünme, düşlem, tasarım, uygulama, yapıt*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırıçoğlu, O. T. (2015). *Sanat kültür yaratıcılık, görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Anı.
- Koster, J. B. (2000). *Bringing art into the elementary classroom*. USA: Wadsworth, Thomson
- Krong, S.L. (1995). *“Art” the integrated early childhood curriculum*. New York: Mc Graw – Hill.
- Kutlu, Ö., Doğan, D.C., & Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Legendre, P. (2005). Species associations the kendall coefficient of concordance revisited. *JABES*, 10(2), 226-245.
- Liang, L.L., Chen, X., Kaya, O.N., Adams, A.D., Macklin, M., & Ebenezer, J. (2006). *Student understanding of science and scientific inquiry (SUSSI): Revision and further validation of an assessment instrument*. Paper presented at Annual of National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, USA.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Mamur, N. (2012). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel kültür diyaloglarına yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 2166-2173.
- McIntyre, A. (2008). *Qualitative research methods: Participatory action research*. London: Sage.
- McMillan, J.H.(2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th edition). Boston: Pearson Education.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- McNiff, J.(2000). *Action research in organisation*. Florence: Routledge.
- McTaggart, R. (1997). Readding the collection. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research* (pp.1-12). Albany, NY: SUNY.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey – Bass.

- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey – Bass.
- Mertler, C.A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4th edition). London: Sage.
- Mills, G.E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Moskal, M.B. (2000). *Scoring rubrics: what, when and how?* <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3> sayfasından erişilmiştir.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Olgunlu, A.C.(2014). *Mitos “tan Logos” a mitlerin çözümlemesi*. İsatnbull: Hükümdar.
- Ögel, B.(2010). *Türk mitolojisi II. Cilt*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Özalp, H. K. (2009). 5-6 yaş sanat etkinliklerinde Casey’nin uygulanmasına dayalı durum çalışması. *İdil Dergisi*, 1(05), 132-147.
- Özbaş, D.(2019). Örneklem belirleme. K.Yılmaz & R.S. Arık (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan Özer, N., Kaklan, A.(2016). İlkokul öğretmenlerinin görsel sanatlar dersindeki üç boyutlu çalışmalara ilişkin materyal kullanımı (sabundan heykel örneği). *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 2(6), 383-393.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S.(2015). The importance and place of illustrated fairy tale books in art education for pre-school children. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, Art Education Special Issue*, 1, 360-382.
- Özer, Y.& Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral & A.Çoban (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 159-167.

- Özön, M., N. (1954). *Edebiyat ve tenkid Sözlüğü*. İstanbul: İnkilap.
- Özsoy, V. (2003). İlk ve ortaöğretim sanat (resim) eğitiminde müzelerden ve sanat galerilerinden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 153-154.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi Resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, V. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde temel kavramlar ve yaratıcılık. V. Özsoy, N. Mamur, (Ed.). *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara, Pegem Akademi.
- Özsoy,V., Ayaydın, A.(2016). *Görsel tasarım öge ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: SAGE.
- Pavlou,V., & Athanasiou, G.(2014). An interdisciplinary approach for understanding artworks: the role of music in visual arts education. *International Journal of Education & the Arts*,15(11), 1-24.
- Pearson, R.D., & Brown, K.S. (2002). *Teachers as reflective practitioner and action researcher*. Belmont: Wadsworth/ Thomson Learning.
- Picoche, J. (1984). *Dictionnaire etymologique du français*. Paris: Le Robert.
- Polit, D.F. & Back, C.T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 1451-1458.
- Poyraz, Y. & Tergip, A. (2010). 18. Yüzyıl divân şairlerinden Hâkim'in şiirlerinde atasözleri, deyimler ve halk söyleşileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 3(15), 188-202.
- Rubba, P.A., & Harkness, W.J. (1996). A new scorin procedure for the views on science-technology-society instrument. *International Journal of Science Education*, 18(4), 387-400.
- Sagor, R.(1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Saillard-Kuş, E. (2009). *Nvivo 8 ile nitel araştırma projeleri*. Ankara: Anı.

- San, İ.(2020). *Çocuk ve sanat Sanatlar eğitimi*. (Genişletilmiş 3. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan.
- Sarıboğa, B. (2016). 19. *Yüzyıldan günümüze yunan mitolojik karakterlerin flüt repertuvarına yansımaları*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Saygı, Ş. (2015). *Beşinci sınıf görsel sanatlar dersinde üç boyutlu (seramik çamuru) plastik uygulamalara ilişkin bir eylem araştırması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Schmuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training.
- Schmuck, R.A., (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights: IRI/Skylight Training.
- Schoen, S.E.,& Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exception Children*, 37(1),26-29.
- Seçer, İ. (2017). *Spss ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Seggie, F.N., & Yıldırım, M. (2015). Nitel araştırmaların desenlenmesi. F.N. Seggie & F. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Sencer, M. (1984). *Toplumbilimlerinde yöntem*. İstanbul: Say.
- Sığrı, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Simontan, D.K. (2001). *Talent development as a multidimensional, multiplicative and dynamic process*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-8721.00110> sayfasından erişilmiştir.
- Singleton, R., & Straits, B.C. (2005). *Approaches to social research*. New York: Oxford University.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- Stringer, E.T. (2008). *Action research in education* (2nd edition). New Jersey: Pearson.
- Styron, R. A. (2013). Interdisciplinary education: A reflection of the real world. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 11(9), 47-52.
- Taylor, M. (2002). *Action research in workplace education: A handbook for literacy instructors*<http://www.eric.ed.gov/Ericwebportal/contentdelivery/servlet/ericervlet?accno=ED462557>. sayfasından erişilmiştir.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guide book and resource* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Temür, A. (2016). Yunan sanatında karışık yaratıklar ve kökenleri ışığında, doğu sanatları ile batı sanatları arasındaki etkileşimler. *Uluslararası Amisos Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Tıkaç, S. (2015). Nitel veri analiz programlarının veri analizinde kullanımı: Nvivo'ya bir bakış. F.N. Seggie & F. Bayyurt (Ed.) *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Tomal, D.R.(2003). *Action research for educators*. Lanham, MD: Scarecrow.
- Torun, A., Aktan, B., Güneş, M., Güler, K. & Batur, A. (2010). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Torun, A., Aktan, B., Güneş, M., Güler, K. & Batur, A. (2010). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Tripp, D. (2005). Action research: A methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443–466.
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tural, G. (2014). Bilimsel araştırma yapma süreci ve etik kuralları. M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Turan, S.(2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Turgut, M.F., & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uzgören, N. (2012). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan temel istatistiksel yöntemler ve SPSS uygulamaları*. Bursa: Ekin.
- Ünlüsoy, M. (2019). *Ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programına ve sınıf ortamında uygulamaya yönelik planlanmış üç boyutlu çalışmalar: Bir durum çalışması örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel
- Wilson, C. Katos, V. & Stevens, C (2007). An interdisciplinary approach to forensic it and forensic psychology education. *Springer Boston*, 8, 65–71.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience : Principles and practice in action-research*. Philadelphia : The Falmer.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2014). *Çocuk edebiyatı*. (7. baskı). Ankara: Akçağ.
- Yalçın, P. & Yıldırım, H. (1998). Disiplinlerarası öğretim üzerine bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 146-150.
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal bilimler için temel istatistik*. Ankara: Anı.
- Yarımca, Ö. (2010). *İlköğretim 2. kademe görsel sanatlar dersinde disiplinler arası yaklaşıma dayalı uygulamalar*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yaşar, M.D. (2018). Performans ölçülmesi. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 155-174). Ankara: Nobel.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89–94.
- Yıldırım, B.B (2016). *Mitolojide kullanılmış olan hayvan figürlerinin seramik yüzeylerde kullanımları, anlamları ve Türk sanatına etkileri*. 10. Uluslararası Eskişehir Pişmiş Toprak Sempozyumu, Eskişehir Tepebaşı Belediyesi, s. 737-757, Eskişehir.

- Yılmaz, M. & Gökdemir, M.A. (2019). Görsel sanatlar dersinde efsanelerin üç boyutlu çalışmalar üzerine etkisi (6. sınıf örneği) . *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (2) , 386-400.
- Yılmaz, M. & İnceağaç, M. (2017). Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-16.
- Yılmaz, M. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar (175 uygulama biçimi ile)*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Yılmaz, M. (2009, Nisan). *Sanatsal motivasyonda yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinin yeri ve önemi*. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat, Edebiyat ve Dil Öğretimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2010). Sanat eğitiminde motivasyon, sanat eğitiminde kopya ve taklit, görsel sanatlarda teknik ve yöntemler. Kazım Artut (Ed.), *Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri içinde* (s.193-298), (2.b.). Ankara: Anı.
- Yılmaz, M. (2014). Görsel sanatlar eğitiminde mizahın yeri ve kaynakları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (40). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhssbd/issue/32926/365767> sayfasından erişilmiştir.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Yurteri Öztürk, S. (2021). *Okul öncesi çocuklarda üç boyutlu seramik etkinlikleri üzerine bir durum çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, H.G. (2007). Anlatısal metinler ve kısa öykü, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 153-174.



EKLER



Ek 1. Tez Uygulama İzin Belgesi



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-44-E.9570046
Konu : Araştırma İzni (Mehmet Ali GÖKDEMİR)

20.07.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgili: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi,
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğünün 09/07/2020 tarih ve 11129 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Görsel Sanatlar Bölümünde görev yapan Öğr. Gör. Mehmet Ali GÖKDEMİR'in "Görsel Sanatlar Eğitiminde Efsanevi Karakterler ve Manilerin Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalarına Etkisi (5. Sınıf Örneği)" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Kayapınar İlçesinde yer alan Özel Yükseliş Kolejinde uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının kurum müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet TANTAŞ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
20.07.2020

Doç. Dr. Feysel TAŞÇIER
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu
- 2-Tez Önerisi
- 3- Araştırma Çalışması

Ek 2. Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Yönerge: Aşağıda yer alan size uygun yay ayaçların (parantezin) içerisine "X" işaretini koyunuz. Formu cevaplarken ailenizden yardım alınız.

A. Cinsiyetiniz: 1 () Kız 2 () Erkek

B. Anne Eğitim Durumunuz:

1 () Okumaz-yazmaz 2 () Okur yazar 3 () İlkokul Mezunu
4 () Ortaokul Mezunu 5 () Lise mezunu 6 () Üniversite Mezunu

C. Baba Eğitim Durumunuz:

1 () Okumaz-yazmaz 2 () Okur yazar 3 () İlkokul Mezunu
4 () Ortaokul Mezunu 5 () Lise mezunu 6 () Üniversite Mezunu

Ç. Sosyo-Ekonomik Durumunuz:

1 () Düşük 2 () Orta 3 () Yüksek

Ek 3. Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Bu araştırmanın amacı, Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarınızı belirlemektir. Araştırma kapsamında görüşlerinizin değerlendirilmesi için, Görsel Sanatlar Dersine yönelik Tutum Ölçeği sunulmuştur. Size uygun olan seçeneklere lütfen (X) işareti bırakınız. Araştırmaya değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Mehmet Ali GÖKDEMİR

M ad de N o	Sevgili öğrenciler, aşağıdaki ifadeleri okuyunuz. Kendinize uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği (x) işareti ile işaretleyiniz.	Hi ç ka tıl mı yo ru m	K atı lm ıy or u m	K atı lıy or u m	Ta m a m en ka tılı yo ru m
1	“Görsel sanatlar “dersinin süresinin daha uzun olmasını istedim. (Pozitif)				
2	Görsel sanatlar dersinde sıkılırım.(Negatif).				
3	Görsel sanatlar dersi benim için zordur.(Negatif)				
4	Görsel sanatlar dersinde kendimi mutsuz hissederim. (Negatif)				
5	Görsel sanatlar dersinin benim için önemi yoktur.(Negatif)				
6	İleride görsel sanatlar ile ilgili (ressam, heykeltıraş, grafiker gibi) bir meslek seçmek isterim.(Pozitif).				
7	Görsel sanatlar dersi eğlenceli bir derstir.(Pozitif)				

8	Görsel sanatlar dersinde bulunmaktan mutluluk duyarım.(Pozitif).
9	Görsel sanatlar dersi ile ilgili bilgilerimi artırmak için ders dışında bir çaba göstermem.(Negatif)
10	Görsel sanatlar dersini kolay anlarım.(Pozitif)
11	Derslerimin içinde en çok görsel sanatlar dersi etkinliklerini yaparken mutlu olurum. (Pozitif)
12	Görsel sanatlar dersine ayrılan sürenin daha az olmasını isterim. (Negatif)
13	Görsel sanatlar dersinin olduğu gün okula daha mutlu giderim.(Pozitif)
14	Görsel sanatlar dersinde yaptığım etkinliklerle ilgili konuşmaktan mutlu olurum. (Pozitif)
15	Görsel sanatlar dersinin olduğu gün okula gitmek istemem. (Negatif)
16	Diğer derslerle karşılaştırdığımda görsel sanatlar dersinde daha mutlu olurum. (Pozitif)
17	Görsel sanatlar dersinde öğrendiğim konular ile ilgili ders dışında etkinlik yapmam. (Negatif)
18	Görsel sanatlar dersinde etkinlikleri yapmakta zorlanırım. (Negatif)
19	Görsel sanatlar dersine çalışırken sıkılırım. (Negatif)
20	Görsel sanatlar dersinde yeni konular öğrenmek beni heyecanlandırır. (Pozitif)
21	Görsel sanatlar dersi ödevlerini keyifle yaparım. (Pozitif)

22	Görsel sanatlar dersinde yapılan etkinlikler ilgimi çekmez. (Negatif)
23	Görsel sanatlar dersinde kendimi rahat hissederim. (Pozitif)
24	Görsel sanatlar dersindeki etkinlikler beni dinlendirir. (Pozitif)
25	Görsel sanatlar dersi çok sevdiğim dersler arasındadır. (Pozitif)
26	Görsel sanatlar dersi ilgi duyduğum bir ders değildir. (Negatif)
27	Boş zamanlarımda resim yapmaktan hoşlanırım.(Pozitif)
28	Görsel sanatlar dersinde öğrendiğim konular ile ilgili ders dışında etkinlikler yaparım. (Pozitif)

Ek 4. Tutum Ölçeği Kullanma İzin Belgesi

**GÖRSEL SANATLAR DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ
KULLANIM İZNİ**

10.07.2020

Sayın ... Mehmet Ali GÖKDEMİR

İlköğretim öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi'ne yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 2014 yılında tarafımdan geliştirilen, toplam 28 maddeden oluşan "Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini" Görsel Sanatlar Eğitiminde Efsanevi Karakterler ve Manilerin Öğrencilerin Üç Boyutlu (Seramik) Çalışmalarına Etkisi (6. Sınıf Örneği) başlıklı doktora çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Dr. Selma ASLANTAŞ

Adres:
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi
Bölümü Resim-İş Eğitimi ABD

Ek 5. Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU SORULARI

1. Efsanevi karakterler ve maniler kaynaklı üç boyutlu çalışmalar yapmayı sevdiniz mi? Nedenini açıkla mısınız?
2. Yapmış olduğumuz seramik çalışmalarına ne isim vermek isterdiniz? Açıkla mısınız?
3.
Bu çalışmanın size katkıları neler oldu örnek vererek anlatır mısınız?
4.
Sizce bu çalışmaların daha eğlenceli olabilmesi için neler yapılmalıydı?
5.
Çalışmada en çok ilginizi çeken mani hangisi oldu? Neden?
6.
Çalışmada en çok ilginizi çeken efsanevi karakter hangisi oldu? Neden?
7. Görsel sanatlar dersinde buna benzer çalışmalar yapmak ister misiniz? Açıkla mısınız?

Ek 6. Öğrenci Günlüğü

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Sevgili öğrenciler, bu form bugün işlenen derse katılımınızı ve kazanımınızı sizin kendi gözünüzden kendinizi ve dersi değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Formu kendiniz hakkında değerlendirme yaparak, uygun bir şekilde doldurunuz.

Adı ve Soyadı:

Sınıf ve No:

Tarih:



1. Bugün derste şunları öğrendim:

.....

.....

.....

.....

.....

2. Bugün derste ne hissettim:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Bugün dersle ilgili olumlu düşüncelerim ve nedenleri :

.....

.....

.....

.....

.....

4. Bugün dersle ilgili olumsuz düşüncelerim ve nedenleri :

.....

.....

.....

.....

.....

5. Bugünkü derste yaşadığım sorunlar :

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 7. Araştırmacı Günlüğü

ARAşTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Adı Soyadı:	Tarih:
1. Bugün derste yaşanan sorunlar ve nedenleri :	
..... 	
2. Bugünkü derste yaşanan sorunlara yönelik önerilerim:	
..... 	

Ek 8. Efsanevi Karakterler ve Manilerle İlgili Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalarını Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

EFSANEVİ KARAKTERLER VE MANİLERLE İLGİLİ ÖĞRENCİLERİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARINI DEĞERLENDİRMeye YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Ölçütler	Başarı Düzeyi				Başarı Puanı	Görüşle r ve Öneriler
	Başlangıç Düzeyinde (0)	Geliştirilmeli (1)	Kabul edilebilir (2)	Çok iyi (3)		
Üç boyutlu ifade etme becerisi	Çalışmayı üç boyutlu olarak ifade edilmemiştir.	Çalışma üç boyutlu olarak yeteri kadar ifade edilememiştir.	Çalışmayı üç boyutlu olarak kısmen ifade edilmiştir.	Çalışmayı üç boyutlu olarak çok iyi ifade edilmiştir.		
Çalışmanın bütünlüğü	Çalışmada bütünlük sağlanmamıştır.	Çalışmada bütünlük çok az sağlanmıştır.	Çalışmada kısmen bütünlük sağlanmıştır.	Çalışmada çok iyi bütünlük sağlanmıştır.		
Doku ifadesi- Doku oluşturma (Doku zenginliği)	Çalışmada farklı dokulara yer verilmemiştir.	Çalışmada farklı dokulara çok az (2 farklı doku) yer verilmiştir.	Çalışmada farklı dokulara kısmen (3 farklı doku) yer verilmiştir.	Çalışmada farklı dokulara çok fazla (4 ve üstü farklı doku) yer verilmiştir.		
Ayrıntılara yer verme	Çalışmada ayrıntılara yer verilmemiştir.	Çalışmada ayrıntılara çok az yer verilmiştir.	Çalışmada ayrıntılara kısmen yer verilmiştir.	Çalışmada ayrıntılara çok fazla yer verilmiştir.		
Efsanevi Karakterlerden Ve Manilerden Esinlenme Durumu	Çalışmada Efsanevi Karakterlerden Ve Manilerden Esinlenme yoktur.	Çalışmada Efsanevi Karakterlerden Ve Manilerden Esinlenme çok azdır.	Çalışmada Efsanevi Karakterlerden Ve Manilerden Esinlenme kısmen vardır.	Çalışmada tamamen Efsanevi Karakterlerden Ve Manilerden Esinlenme vardır.		
Yaratıcı ifade	Çalışmada yaratıcı unsur yoktur.	Çalışmada çok az yaratıcı unsur vardır.	Çalışmada kısmen yaratıcı unsur vardır.	Çalışmada çok fazla yaratıcı unsur vardır.		
Kompozisyon ve denge	Çalışmada kompozisyon ve denge sağlanmamıştır.	Çalışmada kompozisyon ve denge çok az sağlanmıştır.	Çalışmada kompozisyon ve denge kısmen sağlanmıştır.	Çalışmada kompozisyon ve denge çok iyi sağlanmıştır.		
Toplam Başarı Puanı						

Diğer Görüşler ve Öneriler

.....
.....
.....
.....

Ek 9. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.02.2020-E.4/703



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.12.2019 tarih ve E.155597

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Mehmet Ali GÖKDEMİR'in, Prof.Dr. Meliha YILMAZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Görsel Sanatlar Eğitiminde Efsaneler ve Manilerin Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalarına Etkisi (6. Sınıf Örneği)"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **04.02.2020** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-118

Ek: 1 Liste



GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 04/02//2020

TOPLANTI SAYISI : 02

ADI-SOYADI
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan
Prof.Dr. C. Haluk BODUR
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA
Doç.Dr.Nihan KAFA
Doç.Dr.Necdet KARASU
Doç.Dr.İlyas OKUR
Doç.Dr.Kemal ÖZTEMEL

Ek 10. Katılımcılar İçin Gönüllülük Formu

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Prof. Dr. Meliha YILMAZ (Sorumlu araştırmacı) ile Öğr. Gör. Mehmet Ali GÖKDEMİR (Araştırmacı) tarafından yürütülen “Görsel Sanatlar Eğitiminde Efsanevi karakterler ve manilerin öğrencilerin üç boyutlu Çalışmalarına etkisi (5. Sınıf Örneği)” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum.

Katılımcı

Adı-Soyadı:

İmza:

Tarih:

Araştırmacı

Mehmet Ali GÖKDEMİR

Ek 11. Veli İzin Formu

Veli İzin Formu

....../....../.....

Sayın Veli,

Öncelikle yürüteceğim bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve velisi olduğunuz öğrencinin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilecektir. Araştırma, görsel sanatlar dersinde efsanevi karakterler ve manilerin 5.sınıf öğrencilerinin üç boyutlu çalışmalarını geliştirme sürecini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Gerçekleştirilecek araştırmada araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, görüşme formları, dereceli puanlama anahtarları ve tutum ölçeği araştırmanın veri kaynaklarını oluşturacaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katılımı ve aktaracağı görüşler araştırmamız için çok yararlı olacaktır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla öğrencilerle yapılan görüşmeler ses kaydıyla kayıt altına alınacaktır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Sizin veya öğrencinizin isteği doğrultusunda görüşme kayıtları yazıldıktan sonra silinebilecek veya size teslim edilebilecektir. Öğrencinizin ismi hiçbir şekilde araştırma içerisinde kullanılmayacaktır. İsim yerine her öğrenciye verilen kod isimler kullanılacaktır. Öğrenci istediği takdirde çalışmadan görüşmeyi kesebilir veya çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda gerçekleştirilen kayıtlar ve yazılan raporlar size teslim edilecektir. Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Veli Adı-Soyadı:.....

Mehmet Ali GÖKDEMİR

İmza:.....

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ek 12. Ders Planları

1. Ders Planı

Tema	Üç Boyutlu Seramik Çalışması
Etkinlik Adı	Serbest konulu seramik çalışması
Sınıf	5. Sınıf
Süre	40 +40
Araştırmacı Tarafından Oluşturulan Kazanımlar	1. Hayalindeki imgeleri görsel olarak (Rölyef ve üç boyutlu) ifade etmesini öğrenir. 2. Çamurla üç boyutlu çalışmalar ve rölyefler yapmayı öğrenir. 3. Şekillendirme yaparken uygun yöntem ve teknikleri kullanır. 4. Modelaj kalemi gibi araç ve gereçleri kullanmayı öğrenir. 5. Duygu, düşünce ve izlenimlerini üçboyutlu sanat teknikleriyle ifade eder.
Beceriler	Beceriler: İletişim, El göz koordinasyonu geliştirme, Karar verme, Yaratıcı düşünme, Keşfetme (Araştırmacı tarafından eklenmiştir).
Strateji, Yöntem ve Teknik	Anlatım, Gösterip yaptırma
Araç-Gereç	Çamur, değişik oyma ve şekillendirme araçları (bıçak, çatal, modelaj kalemleri, misina, bez, sünger vb.)
İlişkili disiplinler	Türkçe, Sosyal Bilgiler

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğrencilerin üç boyutlu ifade edebilme becerlerini ortaya koymak (Mevcut durumu belirlemek) amacı ile öğrencileri herhangi bir edebiyat ürününe maruz bırakmadan serbest çalışmalar yapılır. Bu amaçla, öğretmen tarafından seramik ile ilgili genel bilgiler kısaca verilir. Daha sonra öğrencilerin bu bilgiler doğrultusunda rölyefler ve üç boyutlu çalışmalar yapmaları istenir.

1. Model Alma: Öğretmen tarafından, kil şekillendirme tekniklerinden (Sgraffito (Oluklar açma), Ajur (Oyup çıkarma) , Kütleden yontma/oyma ve Aplike (Parça ekleme) yöntemlerini uygulamalı olarak gösterilir. Öğretmen bu teknikleri gösterirken nasıl yapıldığını sesli bir şekilde anlatır. Detayları hakkında öğrencilere bilgi verilir.

Sgraffito: Eski Fransızcada (1680) sgraffit, İtalyancada ise sgraffito (kazınmış –fr.égratigné) olarak geçen sgraffitto, değişik yapım şekillerine göre, seramik eşya üstünde yapılan kazıma dekorlarının bir başka türü olarak uygulanmaktadır. Sgraffito dekorları, gerçekte, seramik eşya süslemeleriyle ilgili sınıflamada, ‘Çiğ Hamurlar Üstünde Dekoratif Uygulama Türleri’ arasında geçiyorsa da, yerine göre sır, angob ya da yaş hamurlar üstündeki kazıma dekorlarında yararlanılan bir süsleme yöntemidir (Ayta, 1976).

Ajur: Dilimize kumaş işlemeciliğiyle ilgili olarak girmiş, delikli motifler işleme suretiyle yapılan ajur, 18.yüzyıl boyunca yapılmış seramiklerin pek çoğunda sık sık kullanılmış kafes gibi oymalı (işlemeli - gözenekli), farklı büyüklüklerde delikli olarak hazırlanan süslemelere verilen addır. Genel bir deyişle, delikli motif süslemeleri olarak da tanımlayabileceğimiz

Aplike: Yalın halde olan seramik formun, istenen yerlerine önceden hazırlanmış değişik şekillerde ve renklerdeki çamur parçalarının ana forma eklenmesi koşuluyla yapılan bir seramik dekor tekniğidir. Bu işlem uygulandıktan sonra önceki formdan daha farklı bir biçimi ve görselliği olan bir form elde edilir.

Kütleden oyma/yontma: Bir çamur kütesinden oymalar ve kazımlar yaparak istenen formlar oluşturma tekniğidir.

Öğretim Yaklaşımları

1. Çalıştırma (Koçluk Etme):Öğretmenin göstererek anlatımından sonra öğrencilerden kendilerine verilen çamurla efsanenin etkisinde kalarak üç boyutlu çalışmalar yapmaları istenir. Bu işlem öğretmen gözetiminde yapılır.

2. Destekleme: Öğretmen öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur. Öğretmen tarafından her bir öğrenci kontrol edilir.

3. İfade Etme: Öğretmen tarafından öğrencilerden süreç içerisinde yaptıkları işler ile ilgili sorular yöneltilerek etkinliğe dair öğrendiklerini anlatmaları istenilir.

4. Yansıtma: Öğretmen tarafından, öğrencilerden yapmış oldukları çalışmaları daha önce yaptıkları çalışmalar ile karşılaştırmaları ve yorumlamaları istenir.

5. Öteleme: Öğrencinin kendine özgü yöntemler geliştirmesi ve formlar oluşturma beklenir.

2. Ders Planı

Tema	Üç Boyutlu Seramik Çalışması
Etkinlik Adı	Efsaneden Seramiğe
Sınıf	5. Sınıf
Süre	40 + 40
Kazanımlar	1. Dinlediği efsaneyi görsel olarak (Rölyef ve üç boyutlu) ifade etmesini öğrenir. 2. Çamurla üç boyutlu çalışmalar ve rölyefler yapmayı öğrenir. 3. Şekillendirme yaparken uygun yöntem ve teknikleri kullanır. 4. Modelaj kalemi gibi araç ve gereçleri kullanmayı öğrenir. 5. Duygu, düşünce ve izlenimlerini üçboyutlu sanat teknikleriyle ifade eder.
Beceriler	Beceriler: İletişim, El göz koordinasyonu geliştirme, Karar verme, Yaratıcı düşünme. Keşfetme (Araştırmacı tarafından eklenmiştir).
Strateji, Yöntem ve Teknik	Anlatım, Gösterip yaptırma
Araç-Gereç	Çamur, değişik oyma ve şekillendirme araçları (bıçak, çatal, modelaj kalemleri, misina, bez, sünger vb.)
İlişkili disiplinler	Türkçe, Sosyal Bilgiler

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğretmen tarafından seramik ile ilgili genel bilgiler kısaca verilir. Daha sonra Anadolu'da sıkça anlatılan Zümrüdü Anka (Anka Kuşu) efsanesi anlatılarak öğrencilerin bu efsanenin etkisinde üç boyutlu çalışmalar ve rölyefler yapmaları istenir.

1. Model Alma: Öğretmen tarafından, kil şekillendirme tekniklerinden (Sgraffito (Oluklar açma), Ajur (Oyup çıkarma) , Kütleden yontma/oyma ve Aplike (Parça ekleme) yöntemlerini uygulamalı olarak gösterilir. Öğretmen bu teknikleri gösterirken nasıl yapıldığını sesli bir şekilde anlatır. Detayları hakkında öğrencilere bilgi verilir.

Sgraffito: Eski Fransızcada (1680) sgraffit, İtalyancada ise sgraffito (kazınmış –fr.égratigné) olarak geçen sgraffito, değişik yapım şekillerine göre, seramik eşya üstünde yapılan kazıma dekorlarının bir başka türü olarak uygulanmaktadır. Sgraffito dekorları, gerçekte, seramik eşya süslemeleriyle ilgili sınıflamada, 'Çiğ Hamurlar Üstünde Dekoratif Uygulama Türleri' arasında geçiyorsa da, yerine göre sır, angob ya da yaş hamurlar üstündeki kazıma dekorlarında yararlanılan bir süsleme yöntemidir (Ayta, 1976).

Ajur: Dilimize kumaş işlemeciliğiyle ilgili olarak girmiş, delikli motifler işleme suretiyle yapılan ajur, 18.yüzyıl boyunca yapılmış seramiklerin pek çoğunda sık sık kullanılmış kafes gibi oymalı (işlemeli - gözenekli), farklı büyüklüklerde delikli olarak hazırlanan süslemelere verilen addır. Genel bir deyişle, delikli motif süslemeleri olarak da tanımlayabileceğimiz

Aplike: Yalın halde olan seramik formun, istenen yerlerine önceden hazırlanmış değişik şekillerde ve renklerdeki çamur parçalarının ana forma eklenmesi koşuluyla yapılan bir seramik dekor tekniğidir. Bu işlem uygulandıktan sonra önceki formdan daha farklı bir biçimi ve görselliği olan bir form elde edilir.

Kütleden oyma/yontma: Bir çamur kütesinden oymalar ve kazımlar yaparak istenen formlar oluşturma tekniğidir.

Öğretim Yaklaşımları

1. Çalıştırma (Koçluk Etme): Öğretmenin göstererek anlatımından sonra öğrencilerden kendilerine verilen çamurla efsanenin etkisinde kalarak üç boyutlu çalışmalar yapmaları istenir. Bu işlem öğretmen gözetiminde yapılır.

2. Destekleme: Öğretmen öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur. Öğretmen tarafından her bir öğrenci kontrol edilir.

3. İfade Etme: Öğretmen tarafından öğrencilerden süreç içerisinde yaptıkları işler ile ilgili sorular yöneltilerek etkinliğe dair öğrendiklerini anlatmaları istenilir.

4. Yansıtma: Öğretmen tarafından, öğrencilerden yapmış oldukları çalışmaları daha önce yaptıkları çalışmalar ile karşılaştırmaları ve yorumlamaları istenir.

5. Öteleme: Öğrencinin kendine özgü yöntemler geliştirmesi ve formlar oluşturma beklenir.

3. Ders Planı

Tema	Üç Boyutlu Seramik Çalışması
Etkinlik Adı	Efsaneden Seramiğe
Sınıf	5. Sınıf
Süre	40 + 40
Kazanımlar	1. Dinlediği efsaneyi görsel olarak (Rölyef ve üç boyutlu) ifade etmesini öğrenir. 2. Çamurla üç boyutlu çalışmalar ve rölyefler yapmayı öğrenir. 3. Şekillendirme yaparken uygun yöntem ve teknikleri kullanır. 4. Modelaj kalemi gibi araç ve gereçleri kullanmayı öğrenir. 5. Duygu, düşünce ve izlenimlerini üçboyutlu sanat teknikleriyle ifade eder.
Beceriler	Beceriler: İletişim, El göz koordinasyonu geliştirme, Karar verme, Yaratıcı düşünme. Keşfetme (Araştırmacı tarafından eklenmiştir).
Strateji, Yöntem ve Teknik	Anlatım, Gösterip yaptırma
Araç-Gereç	Çamur, değişik oyma ve şekillendirme araçları (bıçak, çatal, modelaj kalemleri, misina, bez, sünger vb.)
İlişkili disiplinler	Türkçe, Sosyal Bilgiler

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğretmen tarafından seramik ile ilgili genel bilgiler kısaca kısa bir şekilde tekrarlanır. Daha sonra Anadolu’da sıkça anlatılan Şahmeran efsanesi anlatılarak öğrencilerin bu efsanenin etkisinde üç boyutlu çalışmalar ve rölyefler yapmaları istenir.

1. Model Alma: Öğretmen tarafından, kil şekillendirme tekniklerinden (Sgraffito (Oluklar açma), Ajur (Oyup çıkarma) , Kütleden yontma/oyma ve Aplike (Parça ekleme) yöntemlerini uygulamalı olarak gösterilir. Öğretmen bu teknikleri gösterirken nasıl yapıldığını sesli bir şekilde anlatır. Detayları hakkında öğrencilere bilgi verilir.

Sgraffito: Eski Fransızcada (1680) sgrafit, İtalyancada ise sgraffito (kazınmış –fr.égratigné) olarak geçen sgraffito, değişik yapım şekillerine göre, seramik eşya üstünde yapılan kazıma dekorlarının bir başka türü olarak uygulanmaktadır. Sgraffito dekorları, gerçekte, seramik eşya süslemeleriyle ilgili sınıflamada, ‘Çiğ Hamurlar Üstünde Dekoratif Uygulama Türleri’ arasında geçiyorsa da, yerine göre sır, angob ya da yaş hamurlar üstündeki kazıma dekorlarında yararlanılan bir süsleme yöntemidir (Ayta, 1976).

Ajur: Dilimize kumaş işlemeciliğiyle ilgili olarak girmiş, delikli motifler işleme suretiyle yapılan ajur, 18.yüzyıl boyunca yapılmış seramiklerin pek çoğunda sık sık kullanılmış kafes gibi oymalı (işlemeli - gözenekli), farklı büyüklüklerde delikli olarak hazırlanan süslemelere verilen addır. Genel bir deyişle, delikli motif süslemeleri olarak da tanımlayabileceğimiz

Aplike: Yalın halde olan seramik formun, istenen yerlerine önceden hazırlanmış değişik şekillerde ve renklerdeki çamur parçalarının ana forma eklenmesi koşuluyla yapılan bir seramik dekor tekniğidir. Bu işlem uygulandıktan sonra önceki formdan daha farklı bir biçimi ve görselliği olan bir form elde edilir.

Kütleden oyma/yontma: Bir çamur kütesinden oymalar ve kazımlar yaparak istenen formlar oluşturma tekniğidir.

Öğretim Yaklaşımları

1. Çalıştırma (Koçluk Etme): Öğretmenin göstererek anlatımından sonra öğrencilerden kendilerine verilen çamurla efsanenin etkisinde kalarak üç boyutlu çalışmalar yapmaları istenir. Bu işlem öğretmen gözetiminde yapılır.

2. Destekleme: Öğretmen öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur. Öğretmen tarafından her bir öğrenci kontrol edilir.

3. İfade Etme: Öğretmen tarafından öğrencilerden süreç içerisinde yaptıkları işler ile ilgili sorular yöneltilerek etkinliğe dair öğrendiklerini anlatmaları istenilir.

4. Yansıtma: Öğretmen tarafından, öğrencilerden yapmış oldukları çalışmaları daha önce yaptıkları çalışmalar ile karşılaştırmaları ve yorumlamaları istenir.

5. Öteleme: Öğrencinin kendine özgü yöntemler geliştirmesi ve formlar oluşturmaları beklenir.

4. Ders Planı

Tema	Üç Boyutlu Seramik Çalışması
Etkinlik Adı	Manilerden Seramiğe
Sınıf	5. Sınıf
Süre	40 + 40
Kazanımlar	1. Dinlediği maniyi görsel olarak (Rölyef ve üç boyutlu) ifade etmesini öğrenir. 2. Çamurla üç boyutlu çalışmalar ve rölyefler yapmayı öğrenir. 3. Şekillendirme yaparken uygun yöntem ve teknikleri kullanır. 4. Çamura istediği şekli verirken modelaj kalemi gibi araç ve gereçleri kullanmayı öğrenir. 5. Kafasında tasarladığı formu üçboyutlu olarak yapar. 6. Duygu, düşünce ve izlenimlerini üçboyutlu sanat teknikleriyle ifade eder.
Beceriler	Beceriler: İletişim, El göz koordinasyonu geliştirme, Karar verme, Yaratıcı düşünme.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Anlatım, Gösterip yaptırma
Araç-Gereç	Çamur, değişik oyma ve şekillendirme araçları (bıçak, çatal, modelaj kalemleri, misina, bez, sünger vb.)
İlişkili disiplinler	Türkçe, Sosyal Bilgiler

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğretmen tarafından seramik ile ilgili genel bilgiler kısaca tekrarlanır. Daha sonra Halk edebiyatı ürünlerinden “Yaza yaza yaz geldi” manisi okunarak tahtaya yazıldıktan sonra, öğrencilerin bu maninin etkisinde üç boyutlu çalışmalar ve rölyefler yapmaları istenir.

1. Model Alma: Öğretmen tarafından, kil şekillendirme tekniklerinden (Sgraffito (Oluklar açma), Ajur (Oyup çıkarma) , Kütleden yontma/oyma ve Aplike (Parça ekleme) yöntemlerini uygulamalı olarak gösterilir. Öğretmen bu teknikleri gösterirken nasıl yapıldığını sesli bir şekilde anlatır. Detayları hakkında öğrencilere bilgi verilir.

Sgraffito: Eski Fransızcada (1680) sgrafit, İtalyancada ise sgraffito (kazınmış –fr.égratigné) olarak geçen sgraffito, değişik yapım şekillerine göre, seramik eşya üstünde yapılan kazıma dekorlarının bir başka türü olarak uygulanmaktadır. Sgraffito dekorları, gerçekte, seramik eşya süslemeleriyle ilgili sınıflamada, ‘Çiğ Hamurlar Üstünde Dekoratif Uygulama Türleri’ arasında geçiyorsa da, yerine göre sır, angob ya da yaş hamurlar üstündeki kazıma dekorlarında yararlanılan bir süsleme yöntemidir (Ayta, 1976).

Ajur: Dilimize kumaş işlemeciliğiyle ilgili olarak girmiş, delikli motifler işleme suretiyle yapılan ajur, 18.yüzyıl boyunca yapılmış seramiklerin pek çoğunda sık sık kullanılmış kafes gibi oymalı (işlemeli - gözenekli), farklı büyüklüklerde delikli olarak hazırlanan süslemelere verilen addır. Genel bir deyişle, delikli motif süslemeleri olarak da tanımlayabileceğimiz

Aplike: Yalın halde olan seramik formun, istenen yerlerine önceden hazırlanmış değişik şekillerde ve renklerdeki çamur parçalarının ana forma eklenmesi koşuluyla yapılan bir seramik dekor tekniğidir. Bu işlem uygulandıktan sonra önceki formdan daha farklı bir biçimi ve görselliği olan bir form elde edilir.

Kütleden oyma/yontma: Bir çamur kütlesinden oymalar ve kazımlar yaparak istenen formlar oluşturma tekniğidir.

2. Çalıştırma (Koçluk Etme):Öğretmenin göstererek anlatımından sonra öğrencilerden kendilerine verilen çamurla efsanenin etkisinde kalarak üç boyutlu çalışmalar yapmaları istenir. Bu işlem öğretmen gözetiminde yapılır.

3. Destekleme: Öğretmen öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur. Öğretmen tarafından her bir öğrenci kontrol edilir.

4. İfade Etme: Öğretmen tarafından öğrencilerden süreç içerisinde yaptıkları işler ile ilgili sorular yöneltilerek etkinliğe dair öğrendiklerini anlatmaları istenilir.

5. Yansıtma: Öğretmen tarafından, öğrencilerden yapmış oldukları çalışmaları daha önce yaptıkları çalışmalar ile karşılaştırmaları ve yorumlamaları istenir.

6. Öteleme: Öğrencinin kendine özgü yöntemler geliştirmesi ve formlar oluşturma beklenir.

5. Ders Planı

Tema	Üç Boyutlu Seramik Çalışması
Etkinlik Adı	Maniden Seramiğe
Sınıf	5. Sınıf
Süre	40 + 40
Kazanımlar	1. Dinlediği maniyi görsel olarak (Rölyef ve üç boyutlu) ifade etmesini öğrenir. 2. Çamurla üç boyutlu çalışmalar ve rölyefler yapmayı öğrenir. 3. Şekillendirme yaparken uygun yöntem ve teknikleri kullanır. 4. Çamura istediği şekli verirken modelaj kalemi gibi araç ve gereçleri kullanmayı öğrenir. 5. Kafasında tasarladığı formu üçboyutlu olarak yapar. 6. Duygu, düşünce ve izlenimlerini üçboyutlu sanat teknikleriyle ifade eder.
Beceriler	Beceriler: İletişim, El göz koordinasyonu geliştirme, Karar verme, Yaratıcı düşünme.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Anlatım, Gösterip yaptırma
Araç-Gereç	Çamur, değişik oyma ve şekillendirme araçları (bıçak, çatal, modelaj kalemleri, misina, bez, sünger vb.)
İlişkili disiplinler	Türkçe, Sosyal Bilgiler

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğretmen tarafından seramik ile ilgili genel bilgiler kısaca tekrarlanır. Daha sonra seçilen mani söylenip tahtaya yazıldıktan sonra, öğrencilerin bu maninin etkisinde üç boyutlu çalışmalar ve rölyefler yapmaları istenir.

1. Model Alma: Öğretmen tarafından, kil şekillendirme tekniklerinden (Sgraffito (Oluklar açma), Ajur (Oyup çıkarma) , Kütleden yontma/oyma ve Aplike (Parça ekleme) yöntemlerini uygulamalı olarak gösterilir. Öğretmen bu teknikleri gösterirken nasıl yapıldığını sesli bir şekilde anlatır. Detayları hakkında öğrencilere bilgi verilir.

Sgraffito: Eski Fransızcada (1680) sgrafit, İtalyancada ise sgraffito (kazınmış –fr.égratigné) olarak geçen sgraffito, değişik yapım şekillerine göre, seramik eşya üstünde yapılan kazıma dekorlarının bir başka türü olarak uygulanmaktadır. Sgraffito dekorları, gerçekte, seramik eşya süslemeleriyle ilgili sınıflamada, ‘Çiğ Hamurlar Üstünde Dekoratif Uygulama Türleri’ arasında geçiyorsa da, yerine göre sır, angob ya da yaş hamurlar üstündeki kazıma dekorlarında yararlanılan bir süsleme yöntemidir (Ayta, 1976).

Ajur: Dilimize kumaş işlemeciliğiyle ilgili olarak girmiş, delikli motifler işleme suretiyle yapılan ajur, 18.yüzyıl boyunca yapılmış seramiklerin pek çoğunda sık sık kullanılmış kafes gibi oymalı (işlemeli - gözenekli), farklı büyüklüklerde delikli olarak hazırlanan süslemelere verilen addır. Genel bir deyişle, delikli motif süslemeleri olarak da tanımlayabileceğimiz

Aplike: Yalın halde olan seramik formun, istenen yerlerine önceden hazırlanmış değişik şekillerde ve renklerdeki çamur parçalarının ana forma eklenmesi koşuluyla yapılan bir seramik dekor tekniğidir. Bu işlem uygulandıktan sonra önceki formdan daha farklı bir biçimi ve görselliği olan bir form elde edilir.

Kütleden oyma/yontma: Bir çamur kütlesinden oymalar ve kazımlar yaparak istenen formlar oluşturma tekniğidir.

2. Çalıştırma (Koçluk Etme):Öğretmenin göstererek anlatımından sonra öğrencilerden kendilerine verilen çamurla efsanenin etkisinde kalarak üç boyutlu çalışmalar yapmaları istenir. Bu işlem öğretmen gözetiminde yapılır.

3. Destekleme: Öğretmen öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur. Öğretmen tarafından her bir öğrenci kontrol edilir.

4. İfade Etme: Öğretmen tarafından öğrencilerden süreç içerisinde yaptıkları işler ile ilgili sorular yöneltilerek etkinliğe dair öğrendiklerini anlatmaları istenilir.

5. Yansıtma: Öğretmen tarafından, öğrencilerden yapmış oldukları çalışmaları daha önce yaptıkları çalışmalar ile karşılaştırmaları ve yorumlamaları istenir.

6. Öteleme: Öğrencinin kendine özgü yöntemler geliştirmesi ve formlar oluşturmaları beklenir.

Ek 13. Uygulama Sürecinde Kullanılan Efsaneler

Şahmeran Efsanesi – Mersin

Tarsus'ta binlerce yıl önce yedi katlı yeraltında yaşayan yılanlar varmış. **Meran** adı verilen bu yılanlar, akıllı, şefkatli ve barış içinde yaşarlarmış. Meranların kraliçesine **Şahmeran** denirmiş. Şahmeran genç ve güzel bir kadınmış. Efsaneye göre, Şahmeranı gören ilk insan Cemşab'mış. **Cemşab** geçimi için odun satan fakir bir ailenin oğluymuş. Bir gün Cemşab ve arkadaşları bal dolu bir mağara keşfetmişler. Balı çıkarmak için Cemşab'ı aşağıya indiren arkadaşları paylarına daha çok bal düşmesi için onu orada bırakıp kaçmışlar. Cemşab mağarada bir delik görmüş ve buradan ışık sızdığını farketmiş. Cebindeki bıçak ile deliği büyütünce, ömründe görmediği kadar güzel bir bahçe görmüş. Bu bahçede eşi benzeri olmayan çiçekler, havuz ve pek çok yılan görmüş. Uzun yıllar burada yaşamış ve Şahmeran'ın güvenini kazanmış. Yıllar sonra, ailesini çok özlediğini söyleyip gitmek için yalvarmış. Bunun üzerine Şahmeran kendisini salıvereceğini, ancak yerini kimseye söylemeyeceğine dair söz vermesini istemiş. Şahmeran'a söz verip ailesine kavuşan Cemşab uzun yıllar verdiği sözde durarak Şahmeran'ın yerini kimseye söylememiş. Bir gün ülkenin padişahı hastalanmış. Ülkenin veziri hastalığın çaresinin Şahmeran'ın etini yemek olduğunu söylemiş ve her yere haber salınmış. Cemşab kuyunun yerini söylemeye zorlanmış. Cemşab mecbur kalıp kuyunun yerini gösterince Şahmeran bulunup dışarı çıkarılmış. Şahmeran Cemşab'a; *"Beni toprak çanakta kaynatıp suyumuzu Vezire içir, etimi de Padişaha yedir"* demiş. Böylece vezir ölmüş padişah da iyileşip Cemşab'ı veziri yapmış. Efsaneye göre Şahmeran'ın öldürüldüğünü yılanlar o günden beri bilmemektedirler. Tarsus'un, Şahmeran'ın öldürüldüğünü öğrenen yılanlar tarafından bir gün istila edileceği rivayet edilir.

(<https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/mersin/kulturatlasi/sahmeran-tarsus>

Adresinden 03.08.2021 tarihinde alınmıştır.).

Zümrüdü Anka Kuşu Efsanesi

Efsaneye göre Simurg ya da bilinen adıyla Zümrüdü Anka kuşu, bilgi ağacının dallarında yaşar ve akıllara gelebilecek her şeyi bilir. Öyle ki, bütün kuşlar ona inanır, başları sıkıştıkça Simurg'un kendilerine yardım edeceğini, onları hep zor durumlardan kurtaracağını düşünürler. Zümrüdü Anka kuşu öleceğini hissettiği zaman kendisine ağacın kuru dallarından bir yuva yapar ve hiçbir zaman ne olduğu anlaşılmayan bir yapışkanla yuvayı sıvar, yuvanın içinde ölümü bekler. Ta ki güneş bütün görkemiyle ortaya çıkıp, kuru dalları yakıncaya kadar... Simurg oluşturduğu yuvada yanarak ölür ve küllerinden yeniden doğar. Bu kısır döngü sürerken, kuşların başına bir gün öyle bir talihsizlik gelir ki, Simurg'tan yardım istemeleri gerekir. Birden Simurg'un uzun süredir hiç görünmediğini fark ederler. Öyle çok beklerler ki yuvasından çıkıp havalanacağı anı. Sonunda umudu keserler. Tam her şeyin bittiğini düşündükleri bir anda, çok uzaklardaki bir ülkede, Zümrüdü Anka kuşunun kanadından bir tüy bulunur. Umutları yeniden yeşeren bütün kuşlar, birlik olup Simurg'un yuvasına gitmeye karar verirler. Ancak Zümrüdü Anka kuşu yuvası, etekleri bulutların üstünde olan, görkemli Kaf Dağı'nın tepesindedir. Oraya ulaşmak için, yedi dipsiz vadiyi geçmek gerekmektedir. Bu vadiler öyle zordur ki, yolda bir sürü kuş kaybolur.

(<https://www.uplifers.com/zumrudu-anka-kusu-ve-hikayesi-mukemmellige-giden-yolda-karsilasilan-7-engel-ve-bu-engellerle-basa-cikmanin-yollari> Adresinden 03,08.2021 tarihinde alınmıştır.).

Ek 14. Uygulama Sürecinde Kullanılan Maniler

A benim bahtım yârim

Gönlümün tahtı yârim

Yüzünde göz izi var

Sana kim baktı yârim

Yöre: Amasya

(Kaynak: Demir, 2013, s. 37)

Elma attım yuvarlandı

Gitti beşiğe dayandı

Yavrum uykudan uyandı

Nenni yavrum neni

Yöre: Malatya

(Kaynak: Demir, 2013, s. 150)

Altını bozdurayım

Gerdana düzdüreyim

İpek mendil değil ki

Cebimde gezdireyim

Yöre: Elazığ

(Kaynak: Demir, 2013, s. 54)

Ek 15. Uygulama Sürecine Ait Bazı Fotoğraflar.









Ek 16. Öğrencilerin Ön Test Son Test Çalışmalarının Fotoğrafları.



Ö1'in Ön Test Çalışması



Ö1'in Son Test Çalışması



Ö2'in Ön Test Çalışması



Ö2'in Son Test Çalışması



Ö3'ün Ön Test Çalışması



Ö3'ün Son Test Çalışması



Ö4'ün Ön Test Çalışması



Ö4'ün Son Test Çalışması



Ö5'in Ön Test Çalışması



Ö5'in Son Test Çalışması



Ö6'nın Ön Test Çalışması



Ö6'nın Son Test Çalışması



Ö7'nin Ön Test Çalışması



Ö7'nin Son Test Çalışması



Ö8'in Ön Test Çalışması



Ö8'in Son Test Çalışması



Ö9'un Ön Test Çalışması



Ö9'un Son Test Çalışması



Ö10'nun Ön Test Çalışması



Ö10'nun Son Test Çalışması



Ö11'in Ön Test Çalışması



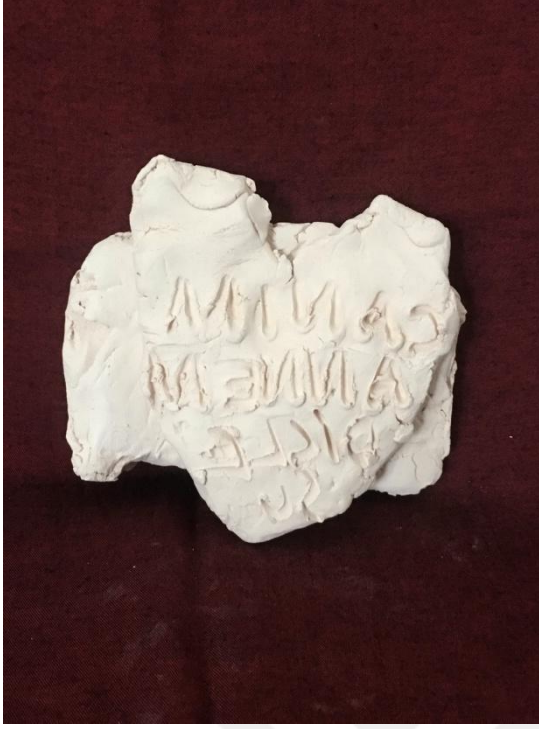
Ö11'in Son Test Çalışması



Ö12'nin Ön Test Çalışması



Ö12'nin Son Test Çalışması



Ö13'ün Ön Test Çalışması



Ö13'ün Son Test Çalışması



Ö14'ün Ön Test Çalışması



Ö14'ün Son Test Çalışması



Ö15'in Ön Test Çalışması



Ö15'in Son Test Çalışması



Ö16'in Ön Test Çalışması



Ö15'in Son Test Çalışması



Ö17'nin Ön Test Çalışması



Ö17'nin Son Test Çalışması



Ö18'in Ön Test Çalışması



Ö18'in Son Test Çalışması



Ö19'un Ön Test Çalışması



Ö19'un Son Test Çalışması



Ö20'nin Ön Test Çalışması



Ö20'nin Son Test Çalışması



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...