



**GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ATIK MALZEMELERLE  
YAPILAN ASAMBLAJ ÇALIŞMALARININ ÖĞRENCİLERİN  
YARATICILIĞI İLE SÜRDÜRÜLEBİLİR YAŞAM VE ÇEVRE  
BİLİNCİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

**Mehtap Mutlu Kaloğlu**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**NİSAN, 2026**

## 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 : Mehtap  
Soyadı : Mutlu Kaloğlu  
Bölümü : Resim-İş Eğitimi  
İmza :  
Teslim Tarihi : .../.../2026

### TEZİN

Türkçe Adı : Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı ile Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik Tutumlarına Etkisi  
İngilizce Adı : The Effect of Assembly Works Made with Waste Materials in Visual Arts Courses on Students' Creativity and Attitudes Towards Sustainable Living and Environmental Awareness

## 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.

Yazarın Adı Soyadı: Mehtap Mutlu Kaloğlu

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehtap Mutlu Kaloğlu tarafından hazırlanan “Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı ile Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Dr. Öğr. Üyesi Hande Bolu Sert

(Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Başkan:** Prof. Dr. Osman Çaydere

(Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Orhan Doğru

(Kuyumculuk ve Mücevher Tasarımı Ana Sanat Dalı,  
Hacı Bayram Veli Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 04/03/2026

Bu tezin, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve özellikle tez çalışmamın her aşamasında bilgi, deneyim ve yol göstericiliğiyle bana rehberlik eden kıymetli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Hande BOLU SERT' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak kıymetli görüş ve katkılarıyla çalışmamın gelişimine önemli destek sağlayan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Osman ÇAYDERE' ye, Dr. Öğretim Üyesi Orhan DOĞRU' ya ve eğitim hayatımda emeği geçen tüm hocalarıma saygı ve minnettarlığımı sunarım.

Araştırmanın uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen Dede Korkut Ortaokulu yönetimine ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan Dede Korkut Ortaokulu 6. sınıf öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Sanat eğitime bakış açımın şekillenmesinde emeği bulunan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Cengiz SAVAŞ' a, uzman değerlendirme çalışmasında katkılarından dolayı Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY ve Arş. Gör. Dr. Kürsat AZILIOĞLU' na, değerli görüş ve katkılarıyla çalışmama destek olan Dr. Öğretim Üyesi Mustafa YOĞURTÇU hocama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Beni bu günlere getiren sabır, anlayış ve sevgileriyle her zaman yanımda olan canım; annem Emine MUTLU' ya, babam Adil MUTLU' ya, kardeşlerim Emre MUTLU ve Aras MUTLU' ya teşekkürlerimi sunarım.

Bana her daim güç veren sevgili eşim Mustafa KALOĞLU' na; bu çalışmayı gerçekleştirebilmem için bana anlayışla alan açan yaşam enerjilerim, canım kızım Nil Dora KALOĞLU ve canım oğlum Balamir Göktürk KALOĞLU' na sonsuz teşekkür ve minnettarlığımı sunarım.

**GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ATIK MALZEMELERLE  
YAPILAN ASAMBLAJ ÇALIŞMALARININ ÖĞRENCİLERİN  
YARATICILIĞI İLE SÜRDÜRÜLEBİLİR YAŞAM VE ÇEVRE  
BİLİNCİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**  
(Yüksek Lisans Tezi)

**Mehtap Mutlu Kaloğlu**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**Nisan 2026**

**ÖZ**

Bu araştırmada, görsel sanatlar dersinde atık malzemeler kullanılarak gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile sürdürülebilir yaşam, çevre bilincine yönelik tutum ve davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tek gruplu ön test–son test deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini ilköğretim II. kademede öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2024–2025 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde bulunan Dede Korkut Ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf şubeleri arasından olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yoluyla belirlenmiş 6/D sınıfına devam eden 35 öğrenciden oluşturmaktadır. Veriler üç aşamada toplanmıştır: ön test, uygulama süreci ve son test. Ön testte öğrencilerin sürdürülebilir yaşam ve çevre bilincine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Tutum Ölçeği uygulanmış; çevre, atık, geri dönüşüm ve sürdürülebilirlik kavramlarına ilişkin bilgi yapılarını ortaya koymak için Kavram Haritası tekniğinden yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde, çevre sorunları, atık yönetimi, çevre kirliliği ve sürdürülebilir yaşam temalarını içeren etkinlikler planlanmış; öğrenciler çevreden temin ettikleri atık malzemeleri sınıflandırarak asamblaj teknikleriyle sanatsal ürünler ortaya koymuşlardır. Bu süreçte öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve çevresel farkındalıkları, ürün değerlendirme formu aracılığıyla sistematik olarak değerlendirilmiştir. Son test aşamasında ise aynı ölçme araçları yeniden uygulanarak öğrencilerin tutum ve kavramsal düzeylerindeki değişim belirlenmiştir. Betimsel ve karşılaştırmalı analiz teknikleriyle yapılan değerlendirmeler sonucunda, atık malzemelerle

gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini desteklediği; sürdürülebilir yaşam ve çevre bilincine yönelik tutumlarında ise olumlu yönde anlamlı değişimler oluşturduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular, görsel sanatlar dersinde atık malzeme temelli uygulamaların hem sanatsal hem de çevresel kazanımlar açısından etkili bir eğitim yaklaşımı olduğunu göstermektedir.



Anahtar Kelimeler : Sanat, eğitim, asamblaj, çevre, sürdürülebilirlik.  
Sayfa Adedi : xvii + 144  
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Hande Bolu Sert

**THE EFFECT OF ASSEMBLY WORKS MADE WITH WASTE  
MATERIALS IN VISUAL ARTS COURSES ON STUDENTS'  
CREATIVITY AND ATTITUDES TOWARDS SUSTAINABLE  
LIVING AND ENVIRONMENTAL AWARENESS  
(M.S. Thesis)**

**Mehtap Mutlu Kaloğlu  
GAZİ UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES  
April 2026**

**ABSTRACT**

This study examines the effect of assemblage works created using waste materials in visual arts classes on the creativity levels and attitudes and behaviors toward sustainable living and environmental awareness of 6th grade middle school students. The study was conducted using a single-group pretest-posttest experimental design within a quantitative research approach. The population of the study consisted of 6th grade students enrolled in the second stage of primary education, and the sample consisted of 35 students from class 6/D, selected through cluster sampling from among the 6th grade classes at Dede Korkut Middle School in the Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş province during the 2024–2025 academic year. Data were collected in three stages: pre-test, implementation process, and post-test. In the pre-test, the Attitude Scale was applied to determine students' attitudes towards sustainable living and environmental awareness; the Concept Map technique was used to reveal their knowledge structures regarding the concepts of environment, waste, recycling, and sustainability. During the implementation process, activities covering environmental issues, waste management, environmental pollution, and sustainable living were planned; students classified waste materials obtained from the environment and created artistic products using assembly techniques. During this process, students' creative thinking skills and environmental awareness were systematically evaluated using a product evaluation form. In the final test phase, the same measurement tools were reapplied to determine changes in students' attitudes and conceptual levels. Evaluations conducted using descriptive and comparative analysis techniques revealed that assemblage work using waste materials

supported students' creativity levels and produced meaningful positive changes in their attitudes toward sustainable living and environmental awareness. These findings demonstrate that waste material-based applications in visual arts classes are an effective educational approach in terms of both artistic and environmental gains.



Key Words : Art, education, assembly, environment, sustainability.  
Page Number : xvii + 144  
Supervisor : Asst. Prof. Hande Bolu Sert

## 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.....                        | xiv  |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                        | xvi  |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....         | xvii |
| BÖLÜM I .....                                | 1    |
| GİRİŞ.....                                   | 1    |
| 1.1. Problem Durumu .....                    | 1    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....                 | 6    |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                 | 7    |
| 1.4. Sayıtlar.....                           | 8    |
| 1.5. Sınırlılıklar.....                      | 8    |
| 1.6. Tanımlar .....                          | 9    |
| BÖLÜM II.....                                | 11   |

|                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>                                                     | <b>11</b> |
| <b>2.1. Sanat Eğitimi ve Pedagojik İşlevi .....</b>                                | <b>12</b> |
| <b>2.2. Görsel Sanatlar Eğitiminin Genel Çerçevesi ve Kuramsal Temelleri.....</b>  | <b>16</b> |
| <b>2.3. Ortaokul Döneminin Gelişimsel Özellikleri .....</b>                        | <b>21</b> |
| 2.3.1. Fiziksel ve Bilişsel Gelişim.....                                           | 21        |
| 2.3.2. Duygusal ve Sosyal Gelişim .....                                            | 23        |
| 2.3.3. Çizgisel Gelişim (Gerçekçilik Dönemi 9-12 Yaş).....                         | 23        |
| <b>2.4. Ortaokul Düzeyinde Görsel Sanatlar Eğitiminin Gelişimsel Etkileri.....</b> | <b>24</b> |
| <b>2.5. Görsel Sanatlar Eğitiminde Proje Tabanlı Öğretim .....</b>                 | <b>27</b> |
| 2.5.1. Tartışma .....                                                              | 29        |
| 2.5.2. Alan Çalışması.....                                                         | 30        |
| 2.5.3. Sunum .....                                                                 | 31        |
| 2.5.4. Araştırma .....                                                             | 32        |
| 2.5.5. Sergileme.....                                                              | 33        |
| <b>2.6. Yaratıcılık Kavramı.....</b>                                               | <b>34</b> |
| 2.6.1. Yaratıcılık Kuramları Bağlamında Görsel Sanat Eğitimi .....                 | 36        |
| 2.6.2. Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Görsel Sanat Eğitimi .....                     | 37        |
| <b>2.7. Çevre Bilinci .....</b>                                                    | <b>39</b> |
| <b>2.8. Sürdürülebilirlik .....</b>                                                | <b>42</b> |
| 2.8.1. Sürdürülebilir Yaşam Eğitimi .....                                          | 43        |
| <b>2.9. Atık Malzeme .....</b>                                                     | <b>45</b> |
| <b>2.10. Atık Yönetimi ve Sürdürülebilir Kullanım .....</b>                        | <b>47</b> |
| <b>2.11. Sanatta Atık Malzeme Kullanımının Tarihsel Gelişimi .....</b>             | <b>48</b> |
| <b>2.12. Kolaj.....</b>                                                            | <b>51</b> |
| <b>2.13. Asamblaj .....</b>                                                        | <b>52</b> |
| 2.13.1. Asamblajın Eğitimdeki Rolü.....                                            | 54        |

|                                                                       |           |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.13.2. Asamblajın Sürdürülebilirlik ve Çevre Bilincine Katkısı ..... | 56        |
| 2.13.3. Asamblajın Yaratıcılık ve Estetik Gelişime Etkisi .....       | 58        |
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                                | <b>60</b> |
| <b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>                                       | <b>60</b> |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                 | <b>68</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                                    | <b>68</b> |
| 4.1. Araştırmanın Modeli .....                                        | 68        |
| 4.2. Evren ve Örneklem .....                                          | 70        |
| 4.3. Veri Toplama Yöntemi .....                                       | 70        |
| 4.4. Verilerin Analizi.....                                           | 72        |
| 4.4.1. Nicel Verilerin Analizi .....                                  | 72        |
| 4.4.1.1. Güvenirlilik Analizleri.....                                 | 73        |
| 4.4.1.2. Normallik Analizleri.....                                    | 73        |
| 4.4.1.3. Ön Test–Son Test Karşılaştırmaları .....                     | 73        |
| 4.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....                                   | 74        |
| 4.4.2.1. Kavram Haritalarının Analizi.....                            | 74        |
| 4.4.2.2. Öğrenci Ürünlerinin Uzman Değerlendirmesi ile Analizi.....   | 74        |
| 4.4.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi .....                             | 75        |
| 4.4.3. Nicel ve Nitel Verilerin Bütünleştirilmesi .....               | 75        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                  | <b>76</b> |
| <b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>                                      | <b>76</b> |
| 5.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....             | 76        |
| 5.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....              | 79        |
| 5.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....              | 82        |
| 5.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....             | 87        |

|                                                                                                                                                                                        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....                                                                                                                                           | 88         |
| 5.4.2. Görsel Biçimsel Tasarım Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                                                                                                             | 92         |
| 5.4.3. Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                                                                                                                         | 97         |
| 5.4.4. İşlevsellik Boyutuna ilişkin Bulgular.....                                                                                                                                      | 101        |
| <b>BÖLÜM VI .....</b>                                                                                                                                                                  | <b>104</b> |
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>                                                                                                                                               | <b>104</b> |
| 6.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....                                                                                                                              | 104        |
| 6.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....                                                                                                                               | 105        |
| 6.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....                                                                                                                               | 105        |
| 6.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....                                                                                                                              | 106        |
| 6.5. Öneriler .....                                                                                                                                                                    | 107        |
| 6.5.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                                                                                                                                          | 107        |
| 6.5.2. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Müfredat Geliştiricilerine Yönelik Öneriler .....                                                                                                  | 108        |
| 6.5.3. Görsel Sanatlar Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....                                                                                                                            | 109        |
| 6.5.4. Eğitim Yöneticilerine ve Okul Uygulamalarına Yönelik Öneriler .....                                                                                                             | 109        |
| 6.5.5. Politika Yapıcılar ve Çevre Eğitimi Alanına Yönelik Öneriler .....                                                                                                              | 110        |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                                                                                                                                  | <b>111</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                                                                                                                                     | <b>120</b> |
| Ek 1. Veri Toplama Aracı ÇYTÖ.....                                                                                                                                                     | 121        |
| Ek 2. Veri Toplama Aracı ÇYSDÖ .....                                                                                                                                                   | 125        |
| Ek 3. Veri Toplama Araçları Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği (ÇYSDÖ) Kullanım İzni.....                                                         | 127        |
| Ek 4. Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı ile Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik Tutumlarına Etkisi..... | 128        |
| Ek 5. Ürün Değerlendirme Formu Kullanım İzni .....                                                                                                                                     | 130        |

|                                                                                                                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Ek 6. Etik Komisyonu İzin Belgesi .....</b>                                                                                                                              | <b>131</b> |
| <b>Ek 7. Yönetim Kurulu Kabul Belgesi.....</b>                                                                                                                              | <b>132</b> |
| <b>Ek 8. Araştırma Uygulama İzni Belgeleri.....</b>                                                                                                                         | <b>133</b> |
| <b>Ek 9. Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı ile Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik .....</b> | <b>135</b> |
| <b>Ek 10. Öğrenci Ürünleri .....</b>                                                                                                                                        | <b>142</b> |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Puanları .....                                          | 76 |
| Tablo 2. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Normallik Testi Puanları.....                                | 77 |
| Tablo 3. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....            | 78 |
| Tablo 4. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Değişim .....              | 78 |
| Tablo 5. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği Güvenirlik Puanları.....                                | 79 |
| Tablo 6. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeğine Ait Normallik Testi Puanları .....                    | 80 |
| Tablo 7. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması ..... | 81 |
| Tablo 8. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Değişim .....   | 81 |
| Tablo 9. Çevre Kirliliği Kavramı ile İlgili Ön Uygulama Sonuçları .....                                  | 83 |
| Tablo 10. Çevre Kirliliği Kavramı ile İlgili Son Uygulama Sonuçları.....                                 | 83 |
| Tablo 11. Atık Malzeme Kavramı ile İlgili Yapılan Ön Uygulama Sonuçları .....                            | 84 |
| Tablo 12. Atık Malzeme Kavramı ile İlgili Yapılan Son Uygulama Sonuçları.....                            | 85 |
| Tablo 13. Sürdürülebilirlik Kavramı ile İlgili Kavram Haritası Ön Uygulama Sonuçları .....               | 85 |
| Tablo 14. Sürdürülebilirlik Kavramı ile İlgili Kavram Haritası Son Uygulama Sonuçları .....              | 86 |
| Tablo 15. Asamblaj Kavramı ile İlgili Yapılan Haritaların Ön Uygulama Sonuçları .....                    | 86 |
| Tablo 16. Asamblaj Kavramı ile İlgili Yapılan Haritaların Son Uygulama Sonuçları .....                   | 87 |
| Tablo 17. Doğrulamalı Faktör Analizi.....                                                                | 89 |

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 18. <i>Ürün Değerlendirme Formu Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları</i> .....                                     | 90  |
| Tablo 19. <i>Ürün Değerlendirme Formu Tanımlayıcı İstatistikler</i> .....                                            | 90  |
| Tablo 20. <i>Sınıf İçin Korelasyon Katsayısı</i> .....                                                               | 91  |
| Tablo 21. <i>Yaratıcılık Ort Yeni</i> .....                                                                          | 92  |
| Tablo 22. <i>Ürün Değerlendirme Formu Görsel Biçimsel Tasarım Boyutuna İlişkin Güvenirlik Testi Sonuçları</i> .....  | 93  |
| Tablo 23. <i>Ürün Değerlendirme Formu Görsel Biçimsel Tasarım Boyutuna İlişkin Madde-Toplam İstatistikleri</i> ..... | 94  |
| Tablo 24. <i>Ürün Değerlendirme Formu Görsel Biçimsel Tasarım Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i> .....   | 95  |
| Tablo 25. <i>Ürün Değerlendirme Formu Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Güvenirlik Testi Sonuçları</i> .....              | 97  |
| Tablo 26. <i>Ürün Değerlendirme Formu Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Madde-Toplam İstatistikleri</i> .....             | 98  |
| Tablo 27. <i>Ürün Değerlendirme Formu Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i> .....               | 99  |
| Tablo 28. <i>Ürün Değerlendirme Formu İşlevsellik Boyutuna İlişkin Güvenirlik Testi Sonuçları</i> .....              | 101 |
| Tablo 29. <i>Ürün Değerlendirme Formu İşlevsellik Boyutuna İlişkin Madde-Toplam İstatistikleri</i> .....             | 101 |
| Tablo 30. <i>Ürün Değerlendirme Formu İşlevsellik Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i> .....               | 102 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1. Proje tabanlı öğrenmenin şematik tanımı.....           | 28 |
| Şekil 2. Meyve tabağı ve kulübün ası.....                       | 49 |
| Şekil 3. Hezeran sandalyeli natürmort .....                     | 49 |
| Şekil 4. Boğa başı.....                                         | 50 |
| Şekil 5. Çeşme .....                                            | 50 |
| Şekil 6. Herkesin saati .....                                   | 53 |
| Şekil 7. Marilyn Monroe .....                                   | 54 |
| Şekil 8. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA).....                  | 88 |
| Şekil 9. Kuramsal çerçeveye uygunluk kovaryans ilişkileri ..... | 89 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BUSTIC-EDU

Building Sustainability Competences in Education

ÇYSDÖ

Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği

ÇYTÖ

Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği

DFA

Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB

Millî Eğitim Bakanlığı

PTÖ

Proje Tabanlı Öğrenme

UNEP

UN Environment Programme

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın genel yapısını oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve alt amaçları, çalışmanın önemi, temel sayıtlar, sınırlılıklar ile tanımlar ve kısaltmalara ilişkin bilgiler, ilgili alt başlıklar altında sistematik biçimde sunulmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanlık, varoluşundan itibaren doğayla etkileşim içinde yaşamış; bilgi birikimi ve teknolojik gelişmelerin ilerlemesine paralel olarak doğal çevre üzerindeki etkisini artırmıştır. Sanayileşme süreciyle birlikte üretim ve tüketim faaliyetlerinde yaşanan hızlı artış, doğal kaynakların plansız ve aşırı kullanımına yol açmış; bunun sonucunda çevresel dengenin bozulduğu gözlemlenmiştir. Kontrolsüz atık üretimi, çevre kirliliği, kaynakların tükenme riski ve ekolojik sorunlar günümüzde küresel ölçekte önemli bir problem alanı hâline gelmiştir. Bu durum, bireylerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının yeniden ele alınmasını ve çevre bilincinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Özellikle 20. yüzyılda karşılaşılan hızlı teknolojik gelişmenin doğa üzerindeki baskısı tehlikeli boyutlara ulaşmış 20. yüzyılın sonuna doğru toplumlar çevreleriyle olan ilişkilerinden kaynaklanan bir küme sorun ile karşı karşıya bulunduklarının ayırımına varmaya başlamışlardır (Keleş & Hamamcı, 2005, s. 24). Kuşkusuz çevrenin bozulmaya başlaması daha öncelere dayanır. Ancak endüstrileşmenin ve kentleşme olgusunun; çevrenin uğradığı baskıları, bozulmaları, kayıpları bir soruna dönüştürme işlevini üstlendiği, insan-çevre dengesini olumsuz etkileyerek günümüz insanı ile doğanın arasını açtığı görülmektedir (Keleş & Hamamcı, 2005, s. 92). İnsan çevreyle ilgilenirken, çevreyi koruma ve iyileştirme çabaları ön plana çıkmaktadır. Keleş ve Hamamcı, insanın yitirilmesine neden olduğu doğa-

insan dengesini yeniden kurmaya çalıştığını ifade etmektedirler. Bu dengenin yeniden kurulabilmesi ancak bilinçli bir toplumla mümkündür.

“Son yıllarda atık malzemelerin geri dönüşümü konusunda pek çok proje geliştirilmekte ve sanat eğitimi alanında kullanımı yönünde araştırmalar yapılmaktadır” diyen Yücel, 20. yüzyıldan itibaren sanatçıların atık malzemeleri sanatsal yapıtlara dönüştürerek sadece yenilik yapmadıklarını; aynı zamanda tüketim çılgınlığı sonucu oluşan atıkların çevre üzerindeki etkilerine de dikkat çektiklerini belirtmektedir (Yücel, 2018, s. 3). Bu iki alanın birbirini tamamlayıcı bir şekilde ele alınması çevre bilincinin arttırılmasına ve de sanatın sürdürülebilirlikle buluşmasına katkı sağlamaktadır.

Sanat eserlerinde atık malzemelerin kullanımı, estetik bir tercih olmasıyla birlikte çevresel ve toplumsal bir mesaj iletmek için güçlü bir araçtır. Atık malzemelerin geri dönüştürülerek sanatsal ifadelerde kullanılması, atıkların sürdürülebilir bir şekilde yönetilmesi gerektiği konusunda farkındalık yaratır. Bu bağlamda, sanat eğitimi alanında yapılan araştırmalar ve geliştirilen projeler, atık malzemelerin sanatsal süreçlerde nasıl kullanılabileceğini ve bu kullanımın öğrencilerin çevre bilinci ve yaratıcılığı üzerinde nasıl bir etki yaratabileceğini anlamak için önemli bir kaynak oluşturur. Atık malzemelerin sanatta kullanımı, sanatın estetik bir deneyim olmasının yanı sıra toplumsal ve çevresel bir mesaj iletmek için de güçlü bir araç haline geldiğini gösterir.

Sanat eğitimi, yaratıcılık eğitiminin ön planda tutulduğu, iraksak düşünmenin geliştirildiği, her öğrencinin kişisel gelişimi ve eğilimleri paralelinde yönlendirilmeye çalışıldığı en güvenilir ortamlardan biridir (S. Buyurgan & Buyurgan, 2007, s. 22). Sanat eğitimi, soyut kavramları somut görsel ifadelerle temsil etme yeteneğini geliştirir ve böylece çevresel konuların daha anlaşılır hale gelmesini sağlar. Örneğin, öğrenciler atık malzemelerle çalışarak geri dönüşümün önemini kavrayabilir ve bu malzemeleri sanatsal eserlerde kullanarak çevresel bir mesaj iletebilirler. Ayrıca, sanat eğitimi, öğrencilerin çevresel duyarlılık ve sürdürülebilirlik konularında yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu eğitim aynı zamanda öğrencilerin çevre ile ilişkili duygusal bağlarını güçlendirir ve onları çevrelerine daha duyarlı ve sorumlu bireyler olarak yetiştirir. Dolayısıyla, sanat eğitimi, çevre bilinci kazandırmada etkili bir araç olarak görülmektedir.

Günümüzde, çevresel sorunlar giderek artmakta ve sürdürülebilirlik bilincinin geliştirilmesi önemli bir gereklilik haline gelmektedir. Ancak, birçok öğrenci çevre sorunları hakkında

yeterli bilgiye sahip olmadığı gibi, çevre dostu davranışları benimsemekte de zorluklar yaşamaktadır.

6. Sınıf görsel sanatlar dersleri, öğrencilere yaratıcılıklarını geliştirme ve duygusal ifadelerini sergileme fırsatı sunarken; aynı zamanda bu yaş grubundaki öğrencilerin çevresel sorunlara karşı duyarlılık kazanmalarını sağlayacak nitelikli bir platform oluşturmaktadır. 2018 yılında güncellenen Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı; 'Görsel Okuryazarlık', 'Sanat Eleştirisi ve Estetik' ile 'Kültürel Miras' gibi temel alanlar üzerine inşa edilmiştir. Bu programda sanat alanı becerilerinin yanı sıra öğrencilerin çevrelerini algılama, estetik bir duyarlılık geliştirme ve görsel olayları anlamlandırma yetileri ön plana çıkarılmaktadır.

Programın yapısında disiplinler arası bir yaklaşım benimsenerek; görsel sanatların fen bilimleri, sosyal bilgiler ve teknoloji-tasarım gibi derslerle ilişkilendirilmesi hedeflenmiştir. Bu bütüncül yaklaşım, öğrencinin sanatsal üretim sürecinde günlük yaşamdan ve doğadan beslenmesine olanak tanımaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dolayısıyla, 2018 programının içeriği yalnızca sanatsal tekniklerin öğretimiyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin doğayla kurdukları estetik ve duysal bağları da güçlendirmektedir. Bu yapı, görsel sanatların çevresel duyarlılık kazandırmada işlevsel bir araç olarak kullanılmasını desteklemekte ve öğrencilerin sanat yoluyla sürdürülebilirlik bilinci geliştirmelerine imkân tanımaktadır.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın içerik çerçevesinde, hayat ve sanat teması, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi estetik bir bakış açısıyla gözlemlemelerini; kent, doğa ve insan arasındaki ilişkileri sanat aracılığıyla keşfetmelerini, doğa ve kent ilişkisini yorumlamalarını, çevre sorunlarına yönelik sanatsal duyarlılık geliştirmelerini; estetik, yaşanılır ve kimlikli bir çevre oluşturmak için sanatın birleştirici gücünü kullanmalarını, biyofilik ve yerleştirmelerle mekânları sanat yoluyla dönüştürmelerini içermektedir (MEB, 2025, s. 7). Bu doğrultuda, programın çevre ve sanat ilişkisini merkeze alan içerik çerçevesi, yalnızca öğrencilerin estetik duyarlılıklarını geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda çevresel sorunlara yönelik bilinç kazanmalarını da desteklemektedir. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için, öğretim sürecinde yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ve gerçek yaşam problemlerini sanat yoluyla ele alan yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Sanat eğitimi, görsel sanatlar derslerinin müfredat programları çerçevesinde incelendiğinde, öğrencilerin güncel çevresel konuları anlamaları ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri için farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, görsel sanatlar dersinde proje tabanlı öğretim yöntemi

kullanmak öğrencilerin atık malzemelerin geri dönüşümü, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik kavramlarına ilişkin daha geniş bir perspektifle ele almalarına ve çözüm odaklı düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacaktır. Proje Tabanlı Öğretim (PTÖ), öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözme ve kritik düşünme becerilerini geliştirme konusunda etkili bir eğitim yaklaşımıdır.

Proje tabanlı öğrenmede, tek bir disiplinden faydalanmaktan ziyade; problemle bağlantılı, çok sayıda farklı disiplinlerden faydalanma imkânı verirken, öğrenci merkezli bir anlayışa dayanan bu öğrenmede, küçük gruplar halinde öğrencilerin birlikte öğrenmeleri ve iş birliği içerisinde bulunmaları sağlanır (Çakmak, Akgün & Salur, 2021, s. 1226). PTÖ'nün öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına olumlu etkileri olduğu birçok araştırmada gösterilmiştir. Proje tabanlı öğrenmede; öğrencilerin yaratıcılıkları gelişir, problemler karşısında etkin çözümler üretme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri artar ve sorgulama becerileri ile analiz ve sentez becerileri gelişir (Başbay, 2019 s. 67-80).

Proje tabanlı öğrenme; disiplinler arası çalışmayı gerektiren, bireysel olarak ve grup içinde sorumluluk alan öğrencilerin gerçek yaşama dayalı problemler üzerinde, belirlenen konuya bağlı kalarak oluşturdukları içerikte, işbirliğine dayalı olarak ve kendi ilgi ve yetenekleri çerçevesinde araştırmaya dayalı çalışmalarını gerçekleştirdikleri, öğretmenin ise çalışmaları, kolaylaştırıcı, öğrencileri yönlendirici rolünün temelde yer aldığı, gerçekçi ürünlerle veya sunumlarla sonuçlanan ve farklı yaklaşımları kendi bünyesinde birleştirebilen bir yaklaşımdır (Demirhan, 2002, s. 7).

Özensoy (2017) ve Uysal (2021) tarafından yapılan çalışmalar, Proje Tabanlı Öğretim modelinin eğitimdeki etkinliğini ve öğrencilere kazandırdığı becerileri ortaya koymaktadır. Özensoy'un araştırması, sosyal bilgiler dersinde PTÖ'nün öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını gösterirken, Uysal'ın nitel çalışması, PTÖ ile öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırıldığını belgelemektedir. Bu beceriler arasında iletişim, iş birliği, araştırma, akademik başarı, üretkenlik, yenilikçilik, motivasyon, düşünme, sorumluluk, problem çözme ve tutum geliştirme bulunmaktadır.

Mevcut literatürde bu konuda sınırlı sayıda araştırma bulunmasının yanı sıra, PTÖ'nün öğrencilere kazandırdığı becerilerin, atık malzemelerin sanatsal eserlerde kullanımıyla birleştirildiğinde, öğrencilerin çevre bilincini ve sürdürülebilir yaşam tutumlarını daha da pekiştirebileceği öngörülebilir. Türkiye'de çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında giderek daha fazla önem kazanan bir konu haline gelmiştir. MEB (2018) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda,

öğrencilerin çevreye duyarlı bireyler olarak yetiştirilmeleri, estetik duyarlılıkla birlikte çevresel farkındalık kazanmaları temel hedefler arasında yer almaktadır. Programda, “doğal kaynakların korunması, geri dönüşüm bilincinin geliştirilmesi ve sürdürülebilir yaşam ilkelerinin sanatsal süreçlerle ilişkilendirilmesi” vurgulanarak, sanat eğitiminin çevre eğitimine entegre edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Benzer biçimde, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının eğitim vizyon belgelerinde de sürdürülebilir kalkınma, çevre duyarlılığı ve değer temelli eğitimin öncelikli bileşenler arasında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2025). Bu bağlamda, görsel sanatlar dersinin öğrencilerde çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarını geliştirmede önemli bir pedagojik araç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırma, sanatın doğa, toplum ve bireysel ifadeyle olan ilişkisini merkeze alarak öğrencilerin çevreye ve topluma dair farkındalık geliştirmelerini, günlük yaşam problemlerine sanatsal çözümler üretebilmelerini ve hayatı estetik arayışlar ile sanatsal üretimler üzerinden anlamlandırmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, görsel sanatlar dersinde atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemenin yanı sıra çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam konusundaki tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği öngörülmektedir. Araştırmanın bulgularının, Türkiye’nin eğitim politikalarında öne çıkan “çevreye duyarlı, yaratıcı birey yetiştirme” (MEB, 2025) hedefiyle uyumlu olarak mevcut politikalara bilimsel katkı sağlaması beklenmektedir.

Atık malzemelerin sanat eserlerine entegrasyonu, öğrencilerin çevre bilinci ve sürdürülebilirlik anlayışlarını geliştirmek için önemli bir araçtır. Ancak, bu konuda yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırma, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılında belirlenen 6. sınıf görsel sanatlar dersi müfredatı ‘G.6.1.2. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken farklı materyalleri ve teknikleri kullanır’ ve ‘G.6.1.7. Üç boyutlu çalışmalar oluşturmak için oyma, asamblaj ve modelleme teknikleri kullanır’ kazanımları çerçevesinde, proje tabanlı öğretim yöntemiyle atık malzemelerin sanat eserlerinde kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, görsel sanatlar dersinde atık malzemelerle yapılan asamblaj çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılık becerilerini ve çevre ile sürdürülebilir yaşam konusundaki tutumlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçların, sanat ve sürdürülebilirlik eğitimi alanlarında yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlaması ve öğrencilerin çevre bilinci ile sürdürülebilir yaşam becerilerinin desteklenmesine yönelik çıkarımlar sunması beklenmektedir. Araştırmada, görsel sanatlar derslerinde atık malzeme kullanımının çevresel farkındalık ve

yaratıcılık açısından etkisini araştırmak ve öğrencilerin sürdürülebilir yaşam bilincini geliştirmek hedeflenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi; “Görsel sanatlar dersinde atık malzemelerle yapılan asamblaj çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılığı ile sürdürülebilir yaşam ve çevre bilincine yönelik tutumlarına etkileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, görsel sanatlar derslerinde atık malzemelerle yapılan asamblaj çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılığına ve sürdürülebilir yaşam ile çevre bilincine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, atık malzemelerle yapılan sanat çalışmalarının eğitimdeki rolü ve potansiyeli daha derinlemesine incelenmiş ve öğrencilerin sanatsal yeteneklerinin yanı sıra çevresel farkındalıklarının nasıl şekillendiği araştırılmıştır.

Araştırma, atık malzemelerin sanat eğitiminde kullanımının öğrencilerin yaratıcılığı üzerindeki etkisini ve sürdürülebilirlik bilincinin nasıl şekillendiğini incelemek amacıyla ilgili literatür doğrultusunda yapılandırılmıştır. Çalışmada, atık malzemelerle gerçekteşirilen asamblaj çalışmalarının öğrencilerin sanatsal ifade becerileri, özgüvenleri ve çevre bilinci üzerindeki olası etkileri ele alınmıştır. Araştırmanın genel amacından hareketle araştırmanın temel amaçlarına bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1. Atık malzemelerle asamblaj çalışmalarının öğrencilerin çevre bilincine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek.
2. Atık malzemelerle asamblaj çalışmalarının öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarına etkisini incelemek.
3. Deneyisel uygulama sürecinin öğrencilerin çevre bilinci, atık, asamblaj ve sürdürülebilirlik kavramlarını içeren kavram haritası oluşturma düzeylerine etkisini ortaya koymak.
4. Atık malzemelerle gerçekteşirilen asamblaj çalışması sonrası ortaya çıkan öğrenci çalışmalarını ürün ve yaratıcılık bağlamında değerlendirmek.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Görsel sanatlar eğitiminde atık malzemelerin kullanımı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir araçtır. Ancak bu yaklaşımın önemi yalnızca yaratıcılığı teşvik etmekle birlikte çevre bilincinin oluşmasına da önemli katkılar sağlar. Bu tür çalışmalar, eğitimde yenilikçi yaklaşımları desteklerken, sürdürülebilirlik anlayışının gelişmesine de zemin hazırlar. Öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olur.

Günümüz dünyasında atık malzemelerin geri dönüşümü konusunda farkındalık oluşturmak ve atık üretimini kontrol altına alarak topluma sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları kazandırmak hayati bir önem taşımaktadır. Bu bilinçle donanmış bir toplum yetiştirmenin en etkili yolu ise eğitimden geçmektedir. Bu nedenle çevre bilincinin öğrencilere mümkün olduğunca erken yaşlarda kazandırılması gerekmektedir. Disiplinler arası bir yaklaşımla görsel sanatlar dersi, bu bilincin öğrencilere aktarılması için oldukça yaratıcı ve verimli bir eğitim ortamı sunmaktadır.

Görsel sanatlar derslerinde atık malzemelerle gerçekleştirilen asambraj çalışmaları, geri dönüşüm ve yeniden kullanımın önemini uygulamalı olarak gösterir. Bu sayede öğrencilerin çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam konusundaki farkındalıkları artar. Bu çalışma, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik kavramlarının giderek artan önemine dikkat çekerken, bu alanda yapılan araştırmaların sınırlı olduğunu göz önünde bulundurarak mevcut literatürdeki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın önemini birkaç açıdan ele almak mümkündür. Çevre bilinci ve sürdürülebilirlik açısından bakıldığında, atık malzemelerin sanatsal eserlerde kullanılması, öğrencilere bu malzemelerin yeniden değerlendirilmesi ve geri dönüşümün önemi konusunda somut bir deneyim sunar. Bu deneyim, onların sürdürülebilir yaşam konusunda daha bilinçli bireyler olmalarına katkıda bulunur.

Yaratıcılığın geliştirilmesi açısından değerlendirildiğinde, atık malzemelerle yapılan sanat çalışmaları öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarır ve farklı düşünme becerilerini geliştirir. Öğrenciler, günlük hayatta atıl durumdaki malzemeleri nasıl farklı şekillerde kullanabileceklerini ve onlara estetik bir değer kazandırabileceklerini keşfederler.

Sanat eğitiminde inovasyon bağlamında ele alındığında, atık malzemelerin kullanımı geleneksel sanat malzemelerinin ötesine geçerek alternatif malzeme kullanımını teşvik eder. Bu durum, sanat eğitiminde yeni yaklaşımların ve yöntemlerin geliştirilmesine olanak tanır.

Toplumsal farkındalık ve değişim yönünden incelendiğinde, öğrencilerin çevre bilinci ve sürdürülebilirlik konusunda eğitilmesi, toplum genelinde çevre dostu davranışların yaygınlaşmasına katkı sağlar. Bu çalışma, öğrencilerin sanat aracılığıyla çevre konularına duyarlılık kazanmalarını sağlayarak toplumsal bir dönüşüme öncülük etme potansiyeli taşımaktadır.

Tüm bu nedenlerle, görsel sanatlar derslerinde atık malzemeler kullanılarak yapılan asamblaj çalışmalarının öğrencilerin sürdürülebilir yaşam anlayışı, çevre bilinci ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini derinlemesine incelemek ve anlamak önem taşımaktadır.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmada;

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırmanın hedefi doğrultusunda verileri toplamaya uygun olduğu varsayılmaktadır.
- Seçilen örneklemin evreni temsil edeceği varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında atık malzemelerden oluşan asamblaj etkinlikleri sırasında görüşleri alınan öğrencilerin kendilerine uygulanan veri toplama araçlarına samimi olarak cevapladıkları varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- Örneklem açısından 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili, Dulkadiroğlu İlçesi Dede Korkut Ortaokulunda 6. sınıfa devam eden 35 öğrenciyle,
- Zaman açısından 8 ders saati 8 haftalık eğitim süreci ile,
- İçerik açısından görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programı kapsamında 6. sınıf düzeyindeki temel öğrenme alanlarından görsel iletişim ve biçimlendirme ve sanat eleştirisi ve estetik ile,
- Ölçme araçları açısından 2024-2025 eğitim öğretim döneminde atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışması sonrası ortaya çıkan öğrenci çalışmalarına ilişkin ürün değerlendirme formu aracılığıyla uzman değerlendirmeleri; bu çalışmaların öncesinde ve

sonrasında öğrenciler tarafından oluşturulması istenen kavram haritaları, Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Atık Nesne:** “Atık; tüketim sonucu ortaya çıkan, kullanılmamış veya artık olarak değerlendirilen, atılması veya geri dönüştürülmesi gereken maddelerdir” (Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği [TMMOB], 2015, s. 8).

**Çevre Bilinci:** “Bireylerin veya toplumların çevre ile dengeli bir şekilde ilişkilerde bulunabilmesi için sahip olması gereken davranış, tutum ve düşünce şeklidir. Bunun temelinde insanların çevreyi tahrip etmeden, ondan yararlanma ilkesi yatmaktadır” (Çepel, 1996, s. 42).

**Sürdürülebilirlik:** “Sürdürülebilirlik insanların, ekosistemde faydalandığı kaynakların sürdürülebilirliğine en üst düzeyde dikkat ederek, sistemdeki diğer canlıların yaşam süreçlerini tehlikeye atmamayı öngören kaynak kullanımı olarak tanımlanmıştır” (Yazar, 2006, s. 3).

**Çevre Eğitimi:** “Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir” (Erten, 2004, s. 3).

**Geri Dönüşüm:** “Geri dönüşüm, tükettiğiniz ürünün ilk haline yani hammadde olduğu hale geri çevrilmesine denir. Ürünler hammadde haline çevrilerek tekrar tekrar kullanılır ve böylece daha az tüketim yapmak hedeflenir” (Createrra, 2020).

**Yaratıcılık:** “Bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir birleşime varmak, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak” (San, 2003, s. 15).

**Tasarım:** “Bir sanat eserinin, yapının veya teknik ürünün ilk taslağı, tasarı çizim, dizayn” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

**Kolaj:** “Bir resmin bünyesine uygun olarak yapıştırılan çeşitli kâğıt parçaları ya da buna benzer gereçlerle yapılan eser. Diğer bir anlamıyla, çeşitli çağlardan kalan iki yapının birbirine uygun olarak bir araya getirilmesi” (Turani, 1980, s. 69).

Asamblaj (Birleştirme): “20. yy. sanatında görülen bir davranış ve sanatsal üretim biçimi. Sanat yapıtını boyama, çizme resmetme ve yontma gibi eylemlerle oluşturmayı yadsıyarak, onu sanatsal amaçlarla ortaya konmamış doğal ya da endüstriyel nesnelerin veya parçaların yeni bir düzen içinde bir araya getirilişiyle üretmeyi öngörür. Yapıt, zaten önceden de var olan ögelerin yeni bir dizge içinde yerleştirilişiyle yaratılır” (Sözen & Tanyeli, 1986, s. 29).



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnsanlık serüveninin başlangıcından itibaren sanat, varoluşsal bir ihtiyaç olarak yaşamın her safhasında kendine yer bulmuştur. İlk insanların mağara duvarlarına kazıdığı av sahnelerinden, toplulukları bir arada tutan ilk ritüellere ve sözlü anlatılara kadar sanat; yaşantının sadece bir kaydı değil, aynı zamanda hayatın anlamlandırılması ve kökleştirilmesi sürecidir (Özsoy, 2015, s.7). Bu bağlamda sanat, bireyin kendi içsel dünyasında şekillendirdiği özgün bir yaratıcılık ürünü olmasının yanı sıra, toplumsal iletişimi estetik bir düzlemde yeniden inşa eden dinamik bir araçtır.

İnsanlar arası etkileşim çoğunlukla dilsel semboller üzerinden yürütülse de dilin yetersiz kaldığı veya sınırlandığı alanlarda sanat devreye girer. Günlük dilin kalıplarıyla tam olarak ifade edilemeyen karmaşık duygu durumları ve derin düşünceler, sanatın sunduğu metaforik ve estetik diller aracılığıyla somutlaşır. Mimari, resim, heykel, dans veya müzik gibi disiplinler, farklı kültürel kodlara sahip bireylerin ortak bir paydada buluşmasını sağlayan "evrensel bir iletişim köprüsü" işlevi görür. Bu yönüyle sanat, bireyler arasında sadece bilgi aktarımı sağlamaz; aynı zamanda empatiyi derinleştirerek insanlığın ortak hafızasını ve kolektif deneyimlerini her dönemde yeniden görünür kılar.

Sanat kavramının bu işlevsel yapısı, tarihsel süreç boyunca toplumsal ihtiyaçlar ve felsefi yönelimler doğrultusunda sürekli bir devinim içerisinde olmuştur. John Dewey (1934), sanatı durağan bir nesne olmaktan çıkarıp, yaşama can veren bir "deneyim" olarak merkeze alır. Dewey'in bu yaklaşımını temel alan San (1979), sanatı; soluk alma gibi ritmik, konuşma gibi anlatımsal öğeleri olan ve algılama, düşünme, imgeleme ile bedensel eylemin iç içe geçtiği çok boyutlu bir süreç olarak tanımlar (Dewey, 1934'ten aktaran San, 1979, s. 1). Bu perspektife göre sanat, sadece izlenen veya üretilen bir nesne değil; bireyin fiziki ve sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimin en yüksek formudur. Sanatsal üretim süreci, insan bilincinin

yapısını ve gelişimini yansıtırken, yaratıcılığın hayatın her alanında kullanılabilecek hayati bir iletişim ve problem çözme aracı olarak işlev görmesine zemin hazırlar.

İnsan doğasının en samimi ifadesi olan sanatsal eylem, bireyin iç dünyası ile toplumsal gerçeklik arasında bir denge unsuru oluşturarak kişisel ve kültürel kimliğin inşasına katkıda bulunur. Özgür bir atmosferde hayat bulan bu yaratıcı süreç, bireyin hem kendini hem de içinde yaşadığı dünyayı daha derinlemesine anlamlandırmasına hizmet eder. Yaratıcılığı besleyen, düşünsel ufku genişleten ve çevreyle kurulan duysal bağı estetik bir temele oturtan bu yapı, eldeki araştırmanın kuramsal iskeletini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bu kuramsal temel, sanatın pedagojik etkilerinden çevre bilincine uzanan geniş bir yelpazede, aşağıdaki ana eksenler etrafında detaylandırılmıştır:

- Sanat Eğitimi ve Gelişimsel Dinamikler: Görsel sanatlar eğitiminin genel çerçevesi ve pedagojik işlevleri incelenmiş; özellikle ortaokul dönemindeki öğrencilerin bilişsel, duysal ve sosyal gelişimlerine bu eğitimin sağladığı katkılar tartışılmıştır.
- Yöntemsel Yaklaşımlar ve Yaratıcılık: Görsel sanatlar dersinde öğrenci merkezli bir model olan "Proje Tabanlı Öğretim" yaklaşımı ele alınmış, bu modelin bireysel yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerindeki dönüştürücü gücü vurgulanmıştır.
- Ekolojik Farkındalık ve Sürdürülebilirlik: Günümüzün küresel meselelerinden olan çevre bilinci, sürdürülebilirlik ve atık yönetimi kavramları; sanatın dönüştürücü gücüyle birleştirilerek pedagojik bir perspektiften sunulmuştur.
- Sanatta Atık Malzeme ve Teknik Süreç: Atık malzemelerin sanat tarihindeki evrimi ile bu çalışmanın uygulama boyutunu oluşturan kolaj ve asamblaj tekniklerinin, çevre bilinci kazandırmadaki işlevsel rolü teorik temelleriyle açıklanmıştır.

## **2.1. Sanat Eğitimi ve Pedagojik İşlevi**

Sanat, algılama, imgeleme, düşünme ve bedensel eylemi içeren dinamik bir süreç olarak ele alındığında, sanat eğitimi estetik ürünler üretme etkinliği olmakla birlikte; duysal farkındalığı geliştiren, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden, kültürel sorumluluğu ve etik bilinci pekiştiren bütüncül bir öğretim alanı hâline gelir.

Sanat, insan doğasının temel bir gereksinimi ve toplumsal yaşamın önemli bir boyutu olup, bireyin varoluşunu ifade etme biçimlerinden biridir. Formal bir sanat eğitimi olmasa dahi, sanatsal eğilimlerin insanın doğasından kaynaklanan içsel bir dürtüyle kendiliğinden ortaya

çıkabildiği ifade edilebilir (Artut, 2002, s. 97). Bu bağlamda sanatın, insanın içsel dürtülerinden beslenen doğal bir ifade alanı olmasının yanı sıra, bireyin duyuşsal ve duygusal yönlerini geliştiren temel bir eğitim bileşeni olduğu; dolayısıyla insanın çok yönlü gelişiminin sağlanabilmesi adına bilimsel yöntemlerle sanat eğitiminin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yetkin 'e göre bilimsel yöntem, insan oluşumunun yalnızca bir yönünü işleyip eğitirken; sanat eğitimi, insanın diğer yönünü geliştirmektedir. Ona göre insan yalnızca akıl ve zekâdan ibaret değildir; duyum ve duygular da iç varlığın vazgeçilmez parçalarıdır. Bu nedenle gerçekçi bir eğitim, bilim ve sanatın ayrılmaz iş birliğine dayanmalıdır (Yetkin'den aktaran San, 1979, s. 2). Sanat eğitimi, genel anlamda yaratıcı ve sanatsal etkinlikleri kapsayan, sanatın tüm disiplinlerini içeren bir öğrenme alanı olarak tanımlanırken; dar anlamda ise örgün eğitim kurumlarında verilen sanat dersleriyle sınırlı bir çerçevede ele alınmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi ise bu kapsam içinde yer alan resim, heykel, mimarlık, seramik, grafik tasarım, tekstil, moda tasarımı, film, fotoğraf ve endüstri ürünleri tasarımı gibi görsel temelli disiplinleri içerir (S. Buyurgan & Buyurgan, 2007, s. 16). Bu bağlamda, sanatın bireysel ve toplumsal düzeyde üstlendiği işlevlerin incelenmesi, onun eğitimsel ve kültürel süreçlerdeki dönüştürücü etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

“Sanat eğitimi, özgür barışçı insancıl, yaratıcı toplumu ile bütünleşmiş değişen şartlara göre kendini yenileyebilen geleceğin izlerini yansıtan çocukların yetişmesi için vazgeçilmez bir dünyadır” (S. Buyurgan & Buyurgan, 2007, s. 28). Sanat eğitimi, bireyin estetik duyarlılığını geliştiren, yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen ve kültürel değerlerle etkileşim kurmasını sağlayan disiplinler arası bir öğrenme sürecidir. Bu süreç teknik becerilerin kazandırılmasıyla birlikte, bireyin duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimini de hedefler. “Genel eğitimin bütünleştirici bir bileşene ve tinsel eğitimin temeli olarak sanat eğitimi kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişme sürecinde kişideki, yaratıcı ve üretici güçlerin gözetilip geliştirilmesini amaçlar” (San, 1979, s. 3). Bu ilkesel vurgunun ışığında, sanat eğitimi yalnızca estetik becerilerin kazandırıldığı bir ders olmanın ötesine geçer; kişiliğin bütüncül gelişimini destekleyen, duyuşsal farkındalığı, yaratıcı düşüncüyü, eleştirel değerlendirmeyi ve toplumsal-kültürel sorumluluğu eşzamanlı olarak hedefleyen bir öğretim alanıdır.

“Sanat eğitimi, yaratıcılık eğitiminin ön planda tutulduğu ıraksak düşünmenin geliştirildiği her öğrencinin kişisel gelişimi ve eğilimleri paralelinde yönlendirilmeye çalışıldığı en güvenilir ortamlardan biridir” (S. Buyurgan & Buyurgan, 2007, s. 5). Bu yaklaşım, sanat

eğitiminin her bireyin kişilik gelişiminde temel bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu noktada sanat eğitimi, bireyin estetik duyarlılığını geliştirmekle birlikte, sosyal, kültürel ve duygusal yönlerini de besler. Eğitim sürecinde sanat, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, özgün düşünceler üretmelerine ve toplumsal değerlerle bağ kurmalarına aracılık eder. Böylece sanat eğitimi, bireyin bireysel ve toplumsal kimliğini inşa eden çok boyutlu bir süreç haline gelir. Nitekim Gençaydın (1990)'a göre sanat eğitimi, yalnızca yetenekli bireyler için bir ayrıcalık ya da lüks değil, herkes için gerekli bir kişilik eğitimi olarak görülmelidir. Bu anlayışta, sanat eğitiminin temel amacı sanatçı yetiştirmekten ziyade bireyin sanat aracılığıyla eğitilmesi, yani estetik bir eğitim sürecinden geçmesidir.

Tümel anlamda bir sanat eğitimi, sanatın oluşumu, sanatsal yaratma, sanatın toplumdaki yeri, sanat türleri, sanat akımları ve anlayışları, sanatçının kişilik özellikleri vb. konuları işleyen, sanat ve kültür tarihi, estetik, sanat kuramları ve eleştirisi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat coğrafya ve tomografisi gibi, konuları sanat olayına, sanat ürünlerine ve sanat-toplum-kültür ilişkilerini irdeleyen kuramsal bilgi dallarının da katılmasıyla tamamlanıp bütünleşir (San, 2003, s. 18).

Sanat eğitiminin kuramsal boyutlarla bütünleşmesi, bilgi aktarımının ötesinde bireyin çevresiyle kurduğu estetik ve duygusal ilişkiyi derinleştirmektedir. Bu bütünlük, sanat eğitiminin düşünsel yönleriyle yaşantısal deneyimlerini bir araya getirerek bireylerin çevreye, topluma ve kültüre karşı daha duyarlı bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanır.

Sanat eğitiminin bireyleri çevrelerine duyarlı kılma, estetik gereksinimlerini karşılama ve yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarma yönündeki işlevi, duygusal algıların geliştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. “Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür” (Artut, 2002, s. 105) Bu bağlamda sanat eğitimi, bireyin duygusal, duyuşsal ve bilişsel boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele alarak, estetik deneyim yoluyla bireysel gelişimi ve toplumsal duyarlılığı destekleyen temel bir eğitim alanı olarak konumlanmaktadır.

Çağdaş sanat eğitimi özü itibarıyla, bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye yeterince duyarlı olabilmelerini, çevreyle çok yönlü, kapsamlı ve yararlı iletişim ve etkileşimde bulunabilmelerini, estetik gereksinimlerini giderebilmelerini, estetik beğenilerini geliştirebilmelerini, artistik yaratma ve yorumlama güdülerini doyurabilmelerini, kendilerini ifade etmelerini, yaşamlarını daha anlamlı ve yetkin duruma getirebilme ve bu yolda sanattan en iyi biçimde yararlanabilmelerini esas alır (Aydemir, 2010, s. 6). Nitekim sanat eğitiminin baş amaçlarından biri görmeyi, işitmeyi, dokunmayı ve tat almayı öğretmektir (San, 2008, s. 25). Bu yaklaşım, sanat eğitiminin duygusal gelişimden

bilişsel ve sosyal becerilere uzanan çok katmanlı bir süreç olduğunu göstermektedir. Duyuların eğitimiyle başlayan bu süreç, öğrencilerin kendilerini ifade etme, çevreyle etkileşim kurma ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirme kapasitelerini güçlendirir. Sanat eğitimi çocuğa kendisini özgürce ifade etmenin yanı sıra yaratıcı düşünme, özgün olma, taklit ve kopya, açıklıktan uzak olma bir konu üzerine odaklanarak ilgi ve dikkatini uzun süre tutabilme ve olayları çok boyutlu olarak düşünerek değerlendirmeyi öğretir (Mercin & Alakuş, 2020, s. 38).

Görsel anlatım araçları, öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve toplumsal konuları ifade etmelerine imkân verir; eserler üzerinden yürütülen tartışma ve geri bildirim süreçleri eleştirel değerlendirme becerilerini pekiştirir. Sanat etkinlikleri, özgüven, öz-farkındalık, sorumluluk ve empati gibi duyuşsal-sosyal özelliklerin gelişimini destekler; grup projeleri iş birliği, rol paylaşımı ve topluluk içinde çalışma becerilerini güçlendirir. Ayrıca üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini destekler; problem çözme, ıraksak düşünme, bilişsel esneklik ve üretkenlik gibi beceriler, açık uçlu üretim süreçleriyle beslenir. Bu çok yönlü katkılar, sanat eğitiminin bireysel gelişimle birlikte kültürel ve toplumsal boyutları da kapsayan geniş bir öğrenme alanı sunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin estetik duyarlılıklarının yanı sıra kültürel kimliklerini tanımaları ve korumaları, sanat eğitiminin önemli işlevlerinden biridir.

Günümüzün hızla sanayileşen toplumsallaşma süreci içerisinde, değişen yaşam koşullarının bireylerin düşünce yapıları, değer yargıları ve ideolojileri üzerinde belirgin dönüşümler yarattığı bilinmektedir (Artut, 2002, s. 5). Bu dönüşüm süreci, toplumsal ve kültürel değerlerin korunması ve sürekliliği konusunu daha da önemli hâle getirmektedir. Bu bağlamda sanat eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımasını sağlayarak kültürel ve tarihsel değerlere saygı duyan, bu değerleri koruma ve gelecek kuşaklara aktarma bilinci geliştirmiş bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır. Sanatın, kullandığı ortak evrensel dil sayesinde farklı toplumları birbirine yakınlaştıran ve toplumlar arası diyalogu geliştiren bir yönü bulunmaktadır (Ülger, 2015, s. 135). Toplumların varlığını sürdürebilmesi ve sağlam temeller üzerinde ilerleyebilmesi, maddi ve manevi değerlerin korunmasıyla mümkün olup; sanat eğitimi, çocuk ve gençlere kültürel değerleri tanıtan, sevdiren ve yaşatan önemli bir eğitim alanı olarak öne çıkmaktadır (S. Buyurgan & Buyurgan, 2007, s. 24).

## 2.2. Görsel Sanatlar Eğitiminin Genel Çerçevesi ve Kuramsal Temelleri

Güzel sanatların bir dalı olan görsel sanatlar, insanla birlikte ortaya çıkmış bir olgu ve uygulama olarak onun yaşamının her döneminde onu tamamlayan bir varlık olmuştur (Özsoy, 2022, s. 1). “Görsel sanatlar, resim, heykel, mimarlık, grafik, sinematografi, fotoğrafı, tekstil, moda, tasarımı, seramik, bilgisayar sanatı gibi geniş bir alanı kapsar” (S. Buyurgan & Buyurgan, 2007, s. 16). Bu alanların tümüne ilişkin olarak okul öncesinden yükseköğretime ve yaşam boyu öğrenmeye kadar her kademede gerçekleştirilen uygulamalı çalışmalar, görsel sanatlar eğitiminin kapsamı içerisinde değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın temel amaçları ile de tam bir uyum içerisinde. Söz konusu program, öğrencilerin yalnızca teknik sanatsal üretim süreçlerine katılımını değil; aynı zamanda görsel iletişim becerilerinin geliştirilmesini, kültürel mirasın korunarak gelecek kuşaklara aktarılmasını ve estetik-eleştirel düşünme alışkanlıklarının kazandırılmasını hedefleyen bütüncül bir yapı sunmaktadır (MEB, 2018). Böylece görsel sanatlar eğitimi, farklı disiplinleri kapsayan geniş alanıyla, MEB programında tanımlanan öğrenme alanları aracılığıyla sistematik bir bütünlük kazanmakta ve bireylerin estetik, kültürel ve çevresel duyarlılıklarını geliştiren bir öğrenme süreci hâline gelmektedir.

MEB Görsel Sanatlar Dersi programında, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, duyuş ve diğer yeterlikler temel öğrenme alanlarına göre yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları şunlardır:

1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme: Öğrencilerin görsel dil aracılığıyla duyuş, düşünce ve tasarımlarını ifade etmelerini sağlayan, algılama, tasarım ve üretim süreçlerini kapsayan alan.
2. Kültürel Miras: Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini tanımları, farklı kültürleri anlamaları ve kültürel mirası koruma bilinci geliştirmelerine yönelik alan.
3. Sanat Eleştirisi ve Estetik: Sanat eserlerini çözümleme, değerlendirme, estetik yargılar geliştirme ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlayan alan.

Öğrenme alanları, görsel sanatlar eğitiminin kapsamını belirleyen genel çerçeveyi sunarken, programın özel amaçları bu çerçevenin hangi yeterlikler doğrultusunda somutlaştırıldığını göstermektedir. Bu amaçlar, öğrencilerin estetik duyarlılıklarını geliştirmeyi, kültürel mirası tanımlarını ve korumalarını, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini güçlendirmeyi,

görsel iletişim yoluyla kendilerini ifade etmelerini ve disiplinler arası bağlamlarda sanatı anlamlandırmalarını hedeflemektedir (MEB, 2018).

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları:

- Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip,
- Görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip,
- Görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren,
- Görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan,
- Güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen,
- Kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,
- Görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden,
- Görsel Sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren,
- Sanat alanında etik davranış gösteren,
- Sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan,
- Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir. (MEB, 2018).

MEB (2018) programında da vurgulandığı üzere, görsel sanatlar dersi teknik becerilerin kazandırılmasının ötesinde; kültürel farkındalık, değer eğitimi, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerin gelişimini hedeflemektedir. Bu yaklaşım, literatürde de desteklenmektedir. Örneğin Eisner (2002), sanat eğitiminin bireylerin “düşünme biçimlerini çeşitlendiren, hayal gücünü besleyen ve farklı bakış açıları geliştirmelerine imkân tanıyan” bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. “Görsel sanatlara gelince; reklamların, ambalaj kutu ve kaplarının, kumaşların, mobilyaların, evlerin, sokakların ve parkların; kamuya ait ve ticari binaların tasarımından, giydiğimiz çeşitli kıyafetlere ve yemek yediğimiz kap kacak kadar her şeyin estetik etkisini yansıttığı görsel sanatların günlük hayatımızın önemli bir parçasında oynadığı rolden çok az kişi haberdardır” (Özsoy, 2015, s. 31).

Benzer şekilde Lowenfeld ve Brittain (1975) sanat eğitiminin çocukların yalnızca estetik yönelimlerini değil, aynı zamanda kişilik gelişimlerini, problem çözme becerilerini ve toplumsal uyumlarını da desteklediğini belirtmektedir. Bu görüş, görsel sanatlar eğitiminin bireyin bütüncül gelişimindeki rolünü açıkça ortaya koymaktadır.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın 5-8. sınıflarında; edinilen bilgilerin özümsemesi, sanat eserlerinin daha anlamlı değerlendirilmesi, sanat çalışması oluşturmada kişisel değer ve fikirlerin iletilmesi, sanatçıların formları, materyalleri ve sembolleri eserlerinde nasıl kullandıklarının analiz edilmesi, yaratıcı sürecin araştırılması ve keşfi, sanat elemanları ve tasarım ilkeleri doğrultusunda geleneksel ve çağdaş materyallerin kullanılması, görsel sanat dilinin geliştirilmesi ve farklı tekniklerin bir arada uygulanması üzerinde durulmaktadır (MEB, 2018).

Bu bağlamda programda öne çıkan beceriler şunlardır:

- Algılama
- Bilişim Teknolojilerini Kullanma
- Çok Yönlü Düşünme
- El-Göz-Beyin Koordinasyonunu Sağlama
- Görsel Okuryazarlık
- Sanatsal Etik Tasarım
- Gözlem Yapma
- Sentez
- Analiz Etme
- Değerlendirme
- Eleştirel Düşünme
- Estetik Duyarlılık
- Kültürel miras
- Öz Farkındalık
- Medya Okuryazarlığı
- Malzeme Kullanma
- Yaratıcı Düşünme (MEB, 2018)

Bu çerçevede görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin estetik duyarlılığını artıran, kültürel kimliğini güçlendiren ve çevresel farkındalığını geliştiren çok boyutlu bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Freedman (2003), çağdaş sanat eğitiminin öğrencilerin görsel kültürle eleştirel bir ilişki kurmalarını sağlayarak toplumsal ve çevresel bağlamlarda daha bilinçli bireyler olmalarına katkı sunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Inwood (2008), çevre odaklı sanat eğitiminin öğrencilerde sürdürülebilirlik bilincini geliştirdiğini ve ekolojik duyarlılığı artırdığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla günümüzde çevre sorunlarının artması, sanat eğitime yeni bir boyut kazandırmıştır. Geri dönüşüm sanatları, eko-sanat ve atık malzemelerle yapılan asamblaj çalışmaları, bireylerde hem yaratıcı düşünmeyi hem de çevresel sorumluluk duygusunu geliştirmeyi hedeflemekte;

görsel sanatlar eğitimi, bireyleri estetik açıdan donanımlı olmanın ötesinde, çevreye duyarlı ve bilinçli bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan dönüştürücü bir süreç hâline gelmektedir.

Sanat eğitimi, bireyin kendini ifade etme becerisini geliştirmesi, estetik bilinç kazanması ve topluma katkı sağlayabilmesi açısından temel bir eğitim alanı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Bu yaklaşım, özellikle ortaokul döneminde ayrı bir önem taşımaktadır. Ortaokul dönemi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminin hızlandığı, kimlik oluşumunun belirginleştiği bir gelişim evresidir. Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre bu dönem, bireyin "başarıya karşı aşağılık duygusu" çatışmasını yaşadığı bir süreçtir; öğrenciler bu dönemde kendilerini kanıtlamaya ve üretkenliklerini göstermeye ihtiyaç duyarlar. Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılamada güçlü bir araçtır; çünkü sanatsal üretim, bireye kendini ifade etme, başarma ve özgüven geliştirme fırsatı sunar.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre ise ortaokul çağındaki öğrenciler "somut işlemlerden soyut düşünmeye geçiş" dönemindedir. Sanat etkinlikleri, bu geçişi destekleyen uygulamalardır; öğrenciler somut malzemeler (örneğin atık materyaller) aracılığıyla soyut kavramları (estetik, çevre bilinci, sürdürülebilirlik gibi) deneyimleme olanağı bulurlar. Bu gelişimsel evrede öğrencilerin soyut kavramları içselleştirebilmeleri, yalnızca bilişsel düzeyde değil; aynı zamanda duyuşsal ve deneyimsel yollarla desteklenmelidir. Görsel sanatlar eğitimi, bu ihtiyaca doğrudan yanıt veren disiplinlerden biridir. Özellikle atık materyallerle yapılan uygulamalı çalışmalar, öğrencilerin çevre bilinci, estetik değerler ve sürdürülebilirlik gibi soyut kavramları somut üretim süreçleri aracılığıyla deneyimlemelerine olanak tanır. Bu tür etkinlikler, öğrencinin hem materyalle fiziksel etkileşim kurmasını hem de bu etkileşimi kavramsal düzeyde anlamlandırmasını sağlar. Böylece sanat eğitimi, Piaget'nin tanımladığı bilişsel geçiş sürecini destekleyen bir öğrenme ortamı sunarken, aynı zamanda öğrencinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini de pekiştirir. Bu bütüncül yaklaşım, sanatın yalnızca estetik bir uğraş değil; aynı zamanda gelişimsel, kültürel ve çevresel farkındalık kazandıran bir eğitim aracı olduğunu ortaya koyar.

Görsel sanatlar eğitimi aynı zamanda yaratıcılık kuramları ile de yakından ilişkilidir. Guilford'un "ıraksak düşünme" yaklaşımı, öğrencilerin farklı çözümler üretebilme yetilerini ön plana çıkarır. Guilford (1950)'a göre ıraksak düşünme, "bir probleme birden fazla çözüm üretme süreci olup, bireyin özgün ve çeşitli fikirler geliştirme kapasitesini ifade eder". Bu

yaklaşım, sanat eğitiminde özellikle açık uçlu üretim süreçlerinde öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmada etkili bir araçtır.

Torrance (1974), yaratıcı düşünmenin dört temel bileşenini tanımlamıştır: özgünlük, akıcılık, esneklik ve ayrıntılama. Özgünlük, “alışılmadık ve benzersiz fikirler üretme yeteneği”; akıcılık, “çok sayıda fikir üretme kapasitesi”; esneklik, “farklı düşünme yolları geliştirme becerisi”; ayrıntılama ise “üretilen fikirleri geliştirme ve zenginleştirme yetisi” olarak tanımlanır (Gartenhaus, 2000’den aktaran Ağluç, 2013, s. 4–5). Bu bileşenler, sanat eğitiminde özellikle asamblaj gibi özgün üretim süreçlerinde etkin biçimde gelişmektedir. Öğrenciler, atık malzemelerle gerçekleştirdikleri sanatsal üretimlerde hem özgünlük hem de esneklik becerilerini kullanarak yaratıcı çözümler geliştirme fırsatı bulurlar.

Kolb’un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, asamblaj çalışmaları öğrenme döngüsünün tüm aşamalarını içeren bir yapı sunar. Bu kuram, bireyin öğrenme sürecini doğrudan yaşantılar yoluyla yapılandırıldığını varsayar ve öğrenmeyi dört aşamalı bir döngü içinde tanımlar: somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif uygulama. Öğrenci, somut deneyim aşamasında malzemeyle fiziksel temas kurar; yansıtıcı gözlem aşamasında bu temasın anlamını sorgular; soyut kavramsallaştırma aşamasında elde ettiği deneyimi estetik ve çevresel bağlamda yorumlar; aktif uygulama aşamasında ise bu yorumları yeni bir üretime dönüştürür. Bu döngü, öğrenmenin kalıcılığını artırmakta ve öğrencinin hem sanatsal hem de çevresel tutumlarını dönüştürmektedir.

Deneyimsel öğrenme kuramı yalnızca bireylerin öğrenme stillerini tanımlamakla kalmaz; aynı zamanda öğrenme ve kişisel gelişimle ilgili temel soruları da yanıtlamayı amaçlar. Kolb’un yaklaşımı, öğrenmenin yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını; bireyin yaşantıları, çevresi ve etkileşimleriyle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu savunur. Bu kuramın kuramsal temelleri, John Dewey’in öğrenmede deneyimi merkeze alan görüşleri, Kurt Lewin’in bireyin öğrenme sürecinde etkin rol üstlenmesi gerektiğini vurgulayan çalışmaları ve Jean Piaget’in zekâyı doğuştan gelen bir özellik olarak değil, birey ile çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak değerlendiren gelişimsel yaklaşımı üzerine inşa edilmiştir (Kolb, 1984, s. 20; Yoon, 2000, s. 36). Bu bağlamda ortaokul düzeyinde görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayan, yaratıcılıklarını destekleyen ve çevresel duyarlılıklarını pekiştiren çok boyutlu bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir.

### 2.3. Ortaokul Döneminin Gelişimsel Özellikleri

Gelişim, yalnızca sayısal ölçütlerle açıklanamayacak; yapısal ve işlevsel pek çok boyutu bir arada içeren çok yönlü bir süreçtir. Yapılan gözlem ve çalışmalar, belli gelişim dönemlerinde çocuklarda ortak olan eğilim ve davranış kalıplarının bulunduğunu ortaya koymaktadır (Yavuzer, 1984, s. 32). Ortaokul dönemi, çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin hızla ilerlediği, kimlik arayışının belirginleştiği ve soyut düşünme becerilerinin geliştiği kritik bir evredir. Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre bu dönem, bireyin "başarıya karşı aşağılık duygusu" çatışmasını yaşadığı evredir (Erikson, 1968). Bu evrede çocuğun üretkenlik, yeterlilik ve toplumsal değer görme ihtiyacının belirginleştiğini vurgular. Bu ihtiyaçların karşılanması, bireyin sonraki gelişim evrelerinde kullanacağı psikolojik kaynakların oluşması açısından önemlidir.

#### 2.3.1. Fiziksel ve Bilişsel Gelişim

Ortaokul çağındaki çocuklar, genellikle 10–14 yaş aralığında yer alır ve bu dönemde hızlı bir fiziksel değişim gözlemlenir. Fiziksel gelişim, bedenin ağırlıkça artması ve boyca uzaması yanında, bedeni oluşturan tüm alt sistemlerin de büyümesini, olgunlaşmasını içermektedir (Doğan, 2007, s. 160). Aynı zamanda ince motor becerilerde belirgin bir ilerleme görülür; bu da yazı yazma, çizim yapma ve el-göz koordinasyonu gerektiren etkinliklerde daha başarılı olmalarını sağlar.

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerinin gelişimine zihinsel, bilişsel gelişim adı verilmektedir (Senemoğlu'dan aktaran Doğan, 2007, s. 162). Bireyin zihinsel gelişimi, hem doğuştan sahip olduğu bilişsel kapasiteye hem de çevresiyle kurduğu etkileşimler sonucunda edindiği deneyimlere bağlı olarak şekillenmektedir. Bireyin çevresiyle kurduğu her etkileşim, zekâ gelişimine katkı sağlamakta ve buna bağlı olarak zihinsel örüntüsünde değişimlere yol açmaktadır. Bu nedenle bireyin zihinsel yeterliklerini değerlendirebilmek için, çevreye uyum sürecinde davranışsal olarak ortaya koyabildiği yeteneklerin incelenmesi önem taşımaktadır. 1970'te Piaget, zekâyı gelişimsel bir çerçevede ele alan bir yaklaşım ortaya koymuştur. Piaget, zekânın anlaşılabilmesi için bilginin nasıl edinildiği ve nasıl kullanıldığının incelenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre çocuklar, her gelişim döneminde farklı bilişsel yetenekler sergiler ve zekâ, bireyin çevresine uyum sağlama kapasitesini ifade eder. "Piaget

yaptığı çalışmaların sonucunda duygu, hareket, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerinden belirli yaşlarda geçildiğini içeren bir kuram ortaya koymuştur”.

Buna göre:

- 1) Duyu-Hareket Dönemi (0-2) yaş
- 2) İşlem Öncesi Dönem (3-6) yaş
- 3) Somut işlemler Dönemi (7-11) yaş
- 4) Soyut işlemler Dönemi (12 ve üstü) olmak üzere dört dönem ortaya çıkmıştır (Selçuk vd.’nden aktaran Doğan, 2007, s. 162).

Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına göre, ortaokul düzeyindeki öğrenciler genellikle soyut işlemler evresine geçiş sürecindedir. Bu evrede birey, yalnızca somut nesne ve olaylarla değil, aynı zamanda soyut kavramlar ve olasılıklar üzerine de düşünme becerisi kazanır. Öğrenciler, karşılaştıkları bir problem durumunda alternatif çözüm yolları geliştirebilir, hipotezler üretebilir ve bu hipotezleri zihinsel olarak test etmeye başlayabilirler. Mantıksal akıl yürütme süreçleri gelişmiş olup, nedensel ilişkileri kurma, varsayımsal düşünme ve sistematik sorgulama gibi üst düzey bilişsel beceriler belirginleşir. Bu dönemde birey, yalnızca mevcut durumlara değil, aynı zamanda geleceğe yönelik soyut ve ideolojik sorunlara da ilgi duymaya başlar; toplumsal, etik ve felsefî konulara yönelik düşünsel merakı artar (Piaget, 1972).

Soyut işlemler evresine ulaşan ortaokul öğrencileri, yalnızca somut gerçekliklerle değil, aynı zamanda olasılıklar, varsayımlar ve kavramsal yapılarla da düşünme becerisi kazanırlar. Bu bilişsel kapasite, sanat eğitimi bağlamında öğrencinin yaratıcı süreçlere daha derinlikli katılım göstermesini sağlar. Özellikle kavramsal sanat, eleştirel görsel yorumlama ve sembolik anlatım gibi alanlar, bu evredeki öğrencilerin düşünsel gelişimini destekleyen pedagojik fırsatlar sunar. Lowenfeld (1965), sanatın çocukların kavram geliştirme ve öğrenme süreçlerine katkı sunduğunu vurgulayarak, bu dönemde sanat çalışmalarının yalnızca estetik değil, aynı zamanda bilişsel gelişim açısından da işlevsel olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, bir sanat problemi karşısında alternatif çözüm yolları üretebilir, kendi hipotezlerini görsel biçimlere dönüştürebilir ve bu süreçte hem eleştirel hem yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilirler. Bu bağlamda sanat eğitimi, soyut düşünmenin somut üretimle buluştuğu bir öğrenme alanı olarak değerlendirilebilir.

### 2.3.2. Duygusal ve Sosyal Gelişim

Ortaokul dönemi, çocukların kimliklerini keşfetmeye başladığı, duygusal ve sosyal becerilerinin hızla geliştiği kritik bir evredir. Bu dönemde akran ilişkileri önem kazanır; öğrenciler grup içindeki rollerini anlamaya ve sosyal etkileşimlerini düzenlemeye çalışırlar. Özsaygı, aidiyet duygusu ve bağımsızlık gibi kavramlar ön plana çıkar ve bireyin kendine güven duygusunu pekiştirir.

Görsel sanatlar eğitimi, bu duygusal süreçlerin dışı vurumunda etkili bir araç olarak öne çıkar. Sanat etkinlikleri, öğrencilerin kendi duygularını fark etmelerini, bunları yaratıcı yollarla ifade etmelerini ve içsel deneyimlerini anlamlandırmalarını sağlar. Üçüncü Altuğ ve Çakır İlhan (2021), sanat etkinliklerinin öğrencilerin duygusal gelişimlerini desteklediğini ve özgüven kazanmalarına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin kendilerini değerli ve yetenekli hissetmelerine imkân tanır; aynı zamanda Erikson'un (1968) ortaokul çağındaki "başarıya karşı aşağılık duygusu" çatışmasını olumlu yönde etkileme hedefiyle örtüşür.

Sanat yoluyla çocuklar yalnızca bireysel duygularını ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda empati geliştirme ve sosyal ilişkilerde etkin olma becerilerini de kazanırlar. Grup çalışmaları ve ortak üretim süreçleri, öğrencilerin iş birliği yapma, paylaşma ve farklı bakış açılarını anlama yetilerini güçlendirir. Özellikle yapılan çalışmaların sergilenmesi veya değerlendirilmesi, öğrencilerin başarılarını somut olarak deneyimlemelerine ve toplumsal bağlamda kendilerini tanımlarına olanak sağlar. Bu anlamda, görsel sanatlar eğitimi hem bireysel hem de sosyal gelişimi destekleyen bütüncül bir öğrenme ortamı sunar.

### 2.3.3. Çizgisel Gelişim (Gerçekçilik Dönemi 9-12 Yaş)

Bedenen ve zihnen giderek gelişen çocuklar, bu süreçte sanatsal becerilerini geliştirmekte, teknikleri öğrenerek araçları daha bilinçli ve etkili biçimde kullanmaya başlamaktadır. Bu gelişimsel özellikler, çocuğun bilişsel ve sosyal açıdan önemli bir geçiş evresinde bulunduğunu göstermektedir. Nitekim, "temel eğitimin ikinci kademesine de sarkan bu döneme 'gruplaşma' veya 'başkaldırma' dönemi de denmektedir (Artut, 2002, s. 224). Bu dönem, ergenliğe geçiş sürecinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çocuk, mantıksal düşünme becerileri geliştirmesine rağmen yaratıcı potansiyelini korumaktadır; ancak eleştirel bilincin artması, yetişkinlerde olduğu gibi yaratıcılığın zayıflamasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, bu çağda eğitimin temel amacı, eleştirel bilinç gelişirken

yaratıcılığın korunmasını sağlamaktır (Kehnemuyi, 2009, s. 31). Bu süreçte çocuğun artan bilişsel farkındalığı düşünsel ve toplumsal algısında da belirgin değişimlere neden olmaktadır.

Birey olarak kendini konumlandırmaya başlayan çocuk, sosyal çevresiyle kurduğu ilişkileri anlamlandırma çabasını sanatsal ifadelerine yansıtmaktadır. Bu bağlamda, “bu yaşlardaki çocuk artık toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır ve bu haberdar oluşu çizgilerine yansıtmaya başlamıştır” (Yavuzer, 2019, s. 65). Bu durum, sanatsal ürünlerin çocuğun toplumsal farkındalığını ve kimlik gelişimini yansıtan bir anlatım alanı olduğunu göstermektedir. Sosyal gelişimin hız kazandığı bu dönemde çocuk, çevresiyle kurduğu ilişkiler doğrultusunda çeşitli duygusal ve sosyal çatışmalar yaşamaktadır. Bu çatışmaların başında kız-erkek ilişkilerine yönelik farkındalık ve karşıtlıklar gelmekte; çocuklar bu süreci resimlerinde simgesel ve tematik anlatımlarla ifade etmektedir. Bu bağlamda, erkek çocukların daha çok güç ve rekabete dayalı konu ve biçimlere (savaş, futbol, araba yarışı vb.) yöneldiği, kız çocuklarının ise gelin, çiçek, ev ve aile yaşamı gibi temaları tercih ettiği görülmektedir (Yolcu, 2021, s. 141).

Bu dönemde yapılan resimlerde ayrıntıların belirgin biçimde vurgulanması, çocuğun çevresini daha bilinçli gözlemlediğini ve nesneleri ile olayları tanımlamaya yönelik bir anlatım geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu özellikler, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminin sanatsal üretim yoluyla görünür hâle geldiğini göstermektedir.

#### **2.4. Ortaokul Düzeyinde Görsel Sanatlar Eğitiminin Gelişimsel Etkileri**

Görsel sanat eğitimi, ortaokul çağındaki öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerinde çok yönlü bir rol üstlenmektedir. “Görsel sanatlar eğitimi, tüm bireyleri daha çocukluklarından başlayarak kültürel açıdan yetiştirdiği; sezgileri, akıl yürütmeyi, hayal kurma ve beceriyi doğru bir şekilde geliştirirken, çok ve çeşitli bir okur yazarlığı basamak basamak inşa ettiği için yararlıdır” (Özsoy, 2015, s. 39). Görsel sanatlar, çocukların düşünme biçimlerini zenginleştirerek problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini destekler. “Bunun yanında çocuğa müdahalede bulunmadan hayal gücünün geliştirilmesi ve özgür anlatım kazanımlarının sağlanması bakımından oldukça elverişli bir ders özelliğine sahip olduğu söylenebilir” (Baltacı & Eker, 2019, s. 1089) Bu bağlamda görsel sanatlar eğitimi, yapılandırılmış yönlendirmelerden ziyade çocuğun bireysel deneyim ve düşüncelerini merkeze alarak kendini ifade etmesine olanak

tanımakta; böylece hayal gücünün doğal süreç içinde gelişmesini ve özgür anlatım becerilerinin güçlenmesini destekleyen bir öğrenme ortamı sağlamaktadır.

Sanat eğitimcisi Victor Lowenfeld (1965), sanat çalışmalarının çocuğun gelişiminde bütünsel bir katkı sağladığını; öğrenme süreçlerini destekleyen ve kavramsal gelişimi güçlendiren önemli bir etkinlik alanı olduğunu vurgulamıştır. Lowenfeld'in sanat eğitiminin çocuk gelişimindeki bütünsel katkısına ilişkin vurgusu, sanatın yalnızca bireysel ifade alanı değil aynı zamanda öğrenme süreçlerini destekleyen bir disiplinler arası etkinlik olduğunu göstermektedir. Sanat eğitimi, bireylerin bedensel ve ruhsal gelişimlerini destekleyen; kendini ifade etme, dış dünyayla iletişim kurma, yaratıcılık ve yeteneklerini geliştirme açısından temel bir ihtiyaç olarak değerlendirilen disiplinler arası bir öğrenme alanıdır (Lowenfeld, 1965). Bu bağlamda, sanat eğitimi bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen ve eğitim süreçlerinde vazgeçilmez bir rol üstlenen temel bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir.

Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen Ülger (2015), sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sonuçlarına göre, sanat eğitimi öğrencilerin alternatif çözüm yolları üretme, özgün fikirler geliştirme ve kavramsal bağlantılar kurma becerilerini pekiştiren özgün bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Duygusal açıdan sanat eğitimi, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmakta, empati kurma yetilerini geliştirmekte ve duygusal zekâlarını artırmaktadır. Üçüncü Altuğ ve Çakır İlhan (2021), sanatın öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığını; özellikle grup çalışmaları yoluyla iş birliği ve farklı bakış açılarını anlama becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Demir ve Çalışkan (2025), ortaokul öğrencilerinin sanat algılarını metaforlar yoluyla incelemiş ve sanatın “mutluluk”, “hissiyat” ve “yetkinlik” gibi duygusal temsillerle ilişkilendirildiğini saptamıştır. Bu bulgular, sanatın öğrencilerin iç dünyasında anlamlı bir yere sahip olduğunu ve duygusal gelişimle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sanat eğitimi aynı zamanda kültürel değerlerin öğrenilmesini ve estetik duyarlılığın gelişmesini destekler. Bu süreç, bireysel kimlik oluşumunu ve toplumsal aidiyet duygusunu pekiştirir. “Eğitimin en önemli kollarından biri olarak sanat eğitimi ise, estetik bakış açısı kazandırma ve haz verme doğasının getirisi olarak bireysel ve toplumsal uzlaşımın en kadim yollarından biri olan sanatı bireye tanıtarak, kişinin yaşamdan doyum almasını, kısaca mutlu olmasını sağlamaktadır” (Kanat & Dikkaya, 2014, s. 147). Bu doğrultuda sanat eğitimi,

sanatı yaşamının bir parçası hâline getirmesine olanak tanıyarak toplumsal uyum ve paylaşım bilincini güçlendiren önemli bir eğitim alanı olarak değerlendirilebilir.

Ortaokul düzeyinde yapılandırılan sanat eğitimi, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarıyla örtüşen bir pedagojik alan olarak ele alınmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2018) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda sanat eğitimi, bireyin kendini ifade etme becerisini geliştirmesi, estetik bilinç kazanması ve topluma katkı sağlayabilmesi açısından temel bir eğitim alanı olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bu yaklaşım, özellikle ortaokul döneminde ayrı bir önem taşır; çünkü bu dönem, bireyin hem kimlik gelişimini hem de bilişsel ve duyuşsal dengelerini biçimlendirdiği bir süreçtir.

Erikson (1968)'un psikososyal gelişim kuramına göre ortaokul dönemi, bireyin “başarıya karşı aşağılık duygusu” çatışmasını yaşadığı evredir. Bu dönemde çocuk, üretkenlik, yeterlilik ve toplumsal değer görme ihtiyacını yoğun biçimde hisseder. Görsel sanatlar eğitimi, öğrencinin başarı ve yeterlilik duygusunu destekleyen önemli bir araç olarak işlev görür. Sanatsal etkinlikler, öğrencinin hem kendini ifade etmesine hem de özgüven geliştirmesine olanak tanır. Özellikle ürünlerin paylaşılması, sergilenmesi ya da grup içinde değerlendirilmesi, öğrencinin “başarma” duygusunu somutlaştırır ve Erikson'un tanımladığı üretkenlik yönelimini destekler.

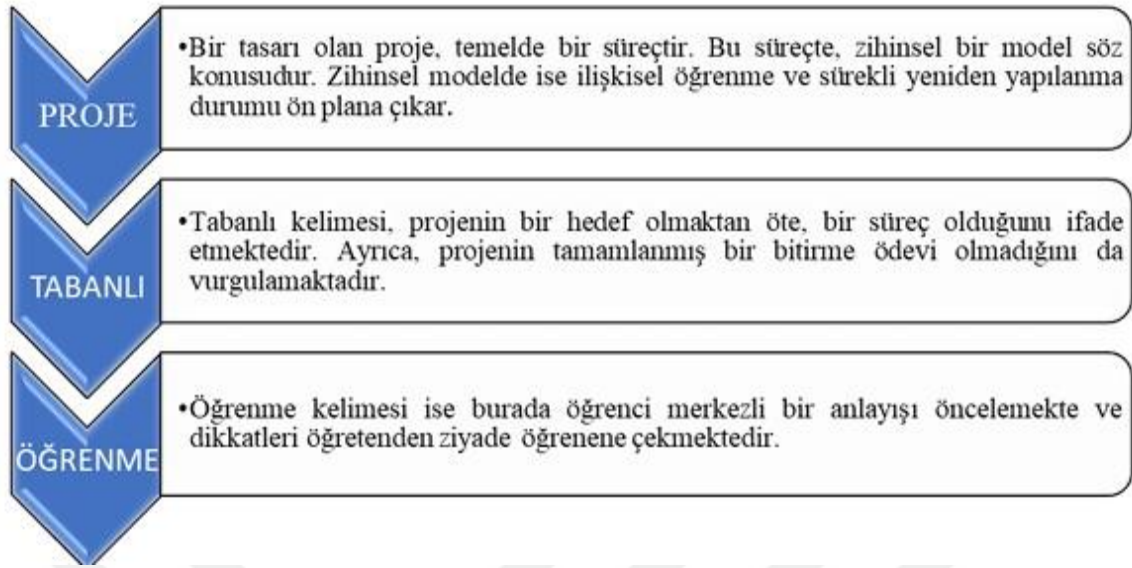
Piaget (1972)'nin bilişsel gelişim kuramına göre ortaokul çağındaki öğrenciler, somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş sürecindedir. Bu geçişte birey, yalnızca somut nesneleri değil, soyut kavramları da zihinsel olarak işlemeye başlar. Piaget'e göre bilişsel gelişim, çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucu sürekli olarak yeniden yapılanan bir dengeleme sürecidir. Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin bu geçiş sürecini destekleyen bir öğrenme alanı olarak öne çıkar. Sanat etkinliklerinde öğrenciler, somut malzemeler örneğin atık materyaller aracılığıyla estetik, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik gibi soyut kavramları deneyimleme olanağı bulurlar. Bu süreçte öğrenciler yalnızca bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda duygusal ve deneyimsel düzeyde öğrenme yaşantıları edinirler. Eisner (2002)'in ifadesiyle, sanat eğitimi bireylere düşüncelerini duygularla birleştirerek anlam üretme olanağı tanır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın görsel sanatlar dersi öğretim programında da belirtildiği üzere, görsel sanatlar eğitiminin amacı yalnızca çizim veya teknik becerilerin kazandırılması değil; aynı zamanda öğrencinin kültürel farkındalık, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesidir (MEB, 2018, s. 5). Bu yönüyle sanat eğitimi, öğrencilerin estetik duyarlılığını artıran, kültürel kimliğini güçlendiren ve çevresel farkındalığını

geliştiren bütüncül bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu kuramsal çerçevede ele alınan yaklaşımlar, sanat eğitiminin yalnızca estetik bir etkinlik değil, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyen bütüncül bir öğrenme alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı, Piaget'nin bilişsel gelişim aşamaları, Erikson'un psikososyal gelişim kuramı ve Torrance'ın yaratıcı düşünme modeli, öğrencilerin sanatsal üretim süreçlerinde deneyim, gözlem, düşünme ve uygulama döngüsü içinde öğrenmelerini açıklamaktadır. Bu teorik temeller, görsel sanatlar dersinde atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılık becerilerini, çevreye yönelik tutumlarını ve sürdürülebilir yaşam farkındalıklarını geliştirebileceği varsayımını desteklemektedir. Dolayısıyla, araştırmanın modeli bu kuramsal dayanaklar üzerine inşa edilmiş olup, deneysel uygulama süreciyle bu ilişkilerin somut olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

## **2.5. Görsel Sanatlar Eğitiminde Proje Tabanlı Öğretim**

Piaget, Bruner, Vygotsky ve Dewey'in öğrenme konusundaki görüşlerine paralel olarak yapılandırmacı teoriye dayanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, son yıllarda yoğun bir şekilde kullanılmasına rağmen yeni bir fikir değildir ve ortaya çıkışı 16. yüzyıl sonlarına dayanmaktadır. Bu tarihsel köken, yaklaşımın yalnızca güncel bir eğitim trendi olmadığını, aynı zamanda köklü bir pedagojik geçmişe sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencinin aktif katılımını ve deneyim yoluyla öğrenmesini esas alan bu model, teorik temellerini yapılandırmacı öğrenme kuramlarından alır. Bu yaklaşımın temelini oluşturan görüşler ilk olarak William Heard Kilpatrick tarafından ortaya atılmıştır (Sünbül'den aktaran Arslan, 2015).



Şekil 1. Proje tabanlı öğrenmenin şematik tanımı (Çakmak, Z., Akgün, A. H., & Salur, M. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğretim ile ilgili çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1224-1245.)

Proje tabanlı öğrenme proje çalışmaları yaparak bilgiyi adım adım yapılandırdıkları, gerçek yaşamla iç içe olan öğrenci merkezli bir süreçtir (Arslan, 2015, s. 237). Bu süreçte öğrenciler, belirli bir zaman dilimi içerisinde araştırma yapar, çeşitli kaynaklardan bilgi toplar ve elde ettikleri bilgi ve becerileri bir ürün ortaya koymak amacıyla bütünleştirirler. Böylece öğrenme, yalnızca teorik bilgi edinimiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda üretkenlik, iş birliği ve problem çözme gibi üst düzey becerilerin gelişimini de destekler. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanıyarak onları pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkarıp aktif bilgi üreticileri hâline getirir.

Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler bireysel olarak, küçük gruplar halinde ya da sınıfın geneliyle belirledikleri proje konusu üzerinde çalışmaktadırlar. Proje tabanlı öğrenme, McGrath (2002)'e göre;

- Yapılandırmacı
- İş birliğine dayalı
- Öğrenci Araştırması ile yürütülen
- İçeriğin derin anlaşılmasını hedefleyen
- Disiplinler arası

- Sık değerdendirilen
- Uzun süreli, özelliklere sahip bir öğrenme modelidir (Arslan, 2015, s. 237).

Katz ve Chart (2000), proje çalışmalarının başarılı olabilmesi için beş önemli özellik tanımlamıştır. Bunlar tartışma, alan çalışması, sunum, araştırma ve sergilemedir. Bu özellikler öğrencilerin nitelikli çalışmalar yapabilmeleri için motive olmalarına yardımcı olur.

### 2.5.1. Tartışma

Öğrencilerin proje konusu etrafında fikir alışverişinde bulunmalarını içeren bu süreç, onların birbirleriyle etkili iletişim kurmalarını, soru sormalarını, düşüncelerini ifade etmelerini ve karşılıklı olarak bilgi edinmelerini sağlar. Katz ve Chard'a (1989) göre, sınıf tartışmaları çocukların konu hakkında bireysel olarak bildiklerini paylaşmalarını, incelemeler için sorular oluşturmalarını ve nelerin başarılı olduğunu değerlendirmelerini sağlayarak hem bilgilendirici hem de motive edici işlevler görür. Ayrıca, küçük gruplar halinde yürütülen proje çalışmaları, sohbete dair zengin bir içerik sunarak çocukların "iletişimsel yeterliliklerini (communicative competence)" büyük ölçüde artırır.

Tartışma, öğrencilerin sosyal etkileşim yoluyla öğrenmelerini destekleyen yapılandırmacı bir öğrenme stratejisidir. Bu etkinlik, öğrencilerin hem bireysel düşünme becerilerini hem de grup içinde iş birliği yapma yetilerini geliştirir. Nitekim proje yaklaşımında, tartışmalar alternatif görüşler ve çelişen fikirlerle canlandığında çok daha derin bir öğrenme gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Dahası, proje sürecindeki konuşma ve tartışmalar, bireylerin ortak bir yapıya (grup çalışmasına) katkıda bulunması sebebiyle büyük ölçüde "sosyal müzakere (social negotiation) ve iş birliği" etrafında şekillenir.

- “G.6.1.3. Görsel sanat çalışmasındaki fikirlerini ve deneyimlerini; yazılı, sözlü, ritmik, drama vb. yöntemlerle gösterir.”
- “G.6.1.4. Seçilen tema ve konu doğrultusunda fikirlerini görsel sanat çalışmasına yansıtır.”
- “G.6.3.1. Sanat eserini tanımlarken, çözümlerken, yorumlarken ve yargılarken eleştirel düşünme becerilerini kullanır” (MEB, 2018, s. 24-25).

Bu kazanımlar doğrultusunda tartışma etkinliği, öğrencilerin hem iletişim becerilerini hem de eleştirel düşünme ve değerlendirme yetilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Özellikle proje

tabanlı öğrenme süreçlerinde tartışma, öğrencilerin kendi fikirlerini savunmalarına, başkalarının görüşlerini anlamalarına ve ortak çözümler üretmelerine olanak tanır. Sınıf içi tartışmaların en önemli amaçlarından biri de bu "özgür bilgi alışverişini" kolaylaştırmaktır. Bu açık bilgi alışverişi ortamında çocuklar birbirlerine örnek olarak, onlara danışmanlık ve işbirlikçilik yaparak birbirlerinin öğrenme süreçlerine önemli bir katkı sağlarlar.

### 2.5.2. Alan Çalışması

Alan çalışması, sınıf ortamı dışında gerçekleştirilen ve öğrencilerin gerçek yaşamla doğrudan etkileşim kurmalarını sağlayan uygulamalı öğrenme etkinlikleridir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin konuyla ilgili görüş almalarını, gözlem yapmalarını ve çeşitli ortamlarda veri toplamalarını içerir. Katz ve Chard'a (1989) göre, proje çalışmalarının gerçek nesneler ve insanlarla birinci elden, doğrudan deneyimler içerecek şekilde planlanması gerekir. Ayrıca alan gezileri, öğrencilere uzmanlarla tanışma ve onlarla konuşma fırsatları sunar; bu kişilere sormak üzere sorular oluşturmak, çocukların “iletişimsel yeterliliklerini (communicative competence)” geliştirmelerinin önemli bir parçasıdır.

Örneğin, öğretmenin öğrencileri bir sanat galerisine, doğal çevreye ya da kültürel bir mekâna götürmesi; öğrencilerin bu ortamda gözlem yaparak bilgi edinmeleri ve bu bilgileri proje sürecine entegre etmeleri birer alan çalışmasıdır. Öğretmen çocuklarla birlikte gezinin temel amacına dair beklentileri açıkça belirlediğinde, okul dışına yapılan bu gezinin neredeyse hiçbir ayrıntısı çocukların dikkatinden kaçmaz ve okul dışındaki bir gezi çocuklara tahmin edilebilecek her yönden zengin bir gözlem fırsatı sunar. Bu süreçte öğrenciler yalnızca çevreyi gözlemlemekle kalmaz, aynı zamanda birbirlerinin fikirlerini değerlendirir, iş birliği yapar ve çok yönlü öğrenme deneyimleri kazanırlar.

Alan çalışmaları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkeleriyle örtüşerek öğrencilerin aktif katılımını, deneyim yoluyla öğrenmelerini ve sosyal etkileşim içinde bilgi yapılandırmalarını destekler. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin öğrenme sürecine duygusal, bilişsel ve sosyal olarak dahil olmalarını sağlar.

- “G.6.2.1. Bir sanatçının eserlerinde seçtiği konuyu, kullandığı malzeme ve tekniği açıklar.”
- “G.6.3.2. Sanatçının eserinde yansıttığı duygu ve düşünceleri açıklar.”

- “G.6.2.5. Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar” (MEB, 2018, s. 24-25).

Bu kazanımlar doğrultusunda alan çalışmaları, öğrencilerin hem görsel algılarını hem de kültürel farkındalıklarını geliştirirken, aynı zamanda iş birliği ve değerlendirme becerilerini pekiştirir.

### 2.5.3. Sunum

Sunum, öğrencilerin edindikleri bilgileri, araştırma bulgularını ve konuya ilişkin açıklamalarını sözlü, yazılı, görsel veya dijital yollarla ifade ettikleri yapılandırılmış bir öğrenme etkinliğidir. Bu süreçte öğrenciler, bireysel ya da grup hâlinde hazırladıkları içerikleri sınıf arkadaşlarına, öğretmenlerine veya daha geniş bir topluluğa aktararak hem iletişim becerilerini hem de akademik ifade yetilerini geliştirirler. Nitekim Katz ve Chard (1989), sunumun bir performanstan ziyade öncelikle bir iletişim süreci olduğunu vurgular. Sunumlar çocuklara kendi deneyimlerini temsil etme ve ilgili diğer kişilerle paylaşma fırsatı sunarken; diğer çocuklara, öğretmenlere ve ebeveynlere de bu deneyimleri dinleme ve öğrenme olanağı tanır. Sunumlar, öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerini, uygun araçlar kullanarak etkili biçimde aktarmalarını ve geri bildirim alma yoluyla öğrenmelerini derinleştirmelerini sağlar.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı içinde sunum, öğrenme sürecinin tamamlayıcı bir aşamasıdır. Öğrenciler, proje süresince topladıkları verileri analiz eder, yorumlar ve elde ettikleri sonuçları sunum yoluyla paylaşarak hem kendi öğrenmelerini pekiştirir hem de başkalarının öğrenme sürecine katkıda bulunurlar. Bu etkinlik, yapılandırmacı kuramın temel ilkeleri doğrultusunda öğrencinin aktif katılımını ve sosyal etkileşim yoluyla öğrenmesini destekler.

- “G.6.1.1. Öğrenciler görsel sanat çalışmalarından oluşan bir sunum dosyası hazırlar.”
- “G.6.3.1. Sanat eserini tanımlarken, çözümlerken, yorumlarken ve yargılarken eleştirel düşünme becerilerini kullanır.”
- “G.6.3.3. Görsel dilin ifadeleri aktarmadaki etkisini açıklar.”
- “G.6.3.4. Sanatçıların niçin sanat eseri oluşturduklarını tartışır” (MEB, 2018, s. 24-25).

Bu kazanımlar doğrultusunda sunum etkinliği, öğrencilerin hem bireysel ifade becerilerini hem de grup içinde iş birliği yapma ve değerlendirme yetilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

#### 2.5.4. Araştırma

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin anlamlı ve özgün ürünler ortaya koyabilmeleri için çeşitli türlerde araştırmalar yapmaları gerekmektedir. Bu araştırmalar, hem birincil (ilk elden) hem de ikincil (ikinci elden) kaynaklara dayanabilir. Birincil kaynaklar; öğrencilerin doğrudan veri topladıkları kapalı gözlem çalışmaları, birebir görüşmeler, anketler ve uzmanlarla yapılan mülakatlar gibi özgün bilgi edinme yollarını içerir. Nitekim Katz ve Chard (1989), araştırma (investigation) etkinliklerinin temel amacının yeni bilgiler keşfetmek olduğunu belirterek; çocukların uzmanlarla konuşma, gözlem yapma, varsayımda bulunma ve deney yapma gibi hem aktif hem de alıcı (receptive) stratejileri kullanarak bilgi edindiklerini ve iletişimsel yetkinliklerini geliştirdiklerini vurgular. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmelerine ve konuyu derinlemesine kavramalarına olanak tanır.

İkincil kaynaklar ise kitaplar, akademik makaleler, belgeseller, müzeler, dijital arşivler ve çeşitli medya içerikleri gibi daha önce üretilmiş bilgi kaynaklarını kapsar. Öğrenciler bu kaynaklardan yararlanarak konuyla ilgili mevcut bilgileri analiz eder, karşılaştırır ve kendi projelerine entegre ederler. Katz ve Chard'a göre projeler, gerçek nesneler ve insanlarla olan birinci elden doğrudan deneyimleri büyük oranda içerecek şekilde planlanmalıdır; ancak çocuklar büyüdükçe kitaplar ve müzeler gibi başkaları tarafından hazırlanmış ikincil kaynaklardan (secondhand information) daha fazla yararlanarak öğrenme stratejileri ve genel bilgi düzeylerini artırabilirler. Bu süreç hem bilgiye erişim hem de bilgiyi yapılandırma açısından önemli bir öğrenme deneyimi sunar.

Araştırma süreci, öğrencilerin eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı ve veri yorumlama becerilerini geliştirirken; aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme kuramının temel ilkeleri doğrultusunda öğrenmenin bireysel ve sosyal yönlerini bütünleştirir.

- “G.6.1.2. Görsel sanat çalışmasını oluştururken farklı materyalleri ve teknikleri kullanır.”
- “G.6.1.7. Üç boyutlu çalışmalar oluşturmak için oyma, asamblaj veya modelleme tekniklerini kullanır.”
- “G.6.3.1. Sanat eserini tanımlarken, çözümlerken, yorumlarken ve yargılarken eleştirel düşünme becerilerini kullanır.”
- “G.6.2.5. Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar” (MEB, 2018, s. 24-25).

Bu kazanımlar doğrultusunda araştırma süreci, öğrencilerin hem bilgi edinme hem de bu bilgiyi yaratıcı biçimde kullanma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

### 2.5.5. Sergileme

Sergileme, öğretmenin öğrenci çalışmalarını, görsel materyalleri ve konuya ilişkin bilgileri sınıf ortamında görünür kılmak amacıyla çeşitli yüzeylerde (duvar panoları, bülten tahtaları, dijital ekranlar vb.) düzenlemesiyle gerçekleşen bir öğrenme etkinliğidir. Bu uygulama, öğrencilerin ürünlerini paylaşımlarına olanak tanırken aynı zamanda öğrenme sürecine estetik ve sosyal bir boyut kazandırır. Sergilenen çalışmalar, öğrencilerin kendi üretimlerine değer verilmesini sağlar ve onları daha bağımsız, sorumluluk sahibi bireyler olarak motive eder. Katz ve Chard (1989), öğretmenlerin ilan panolarını, sınıf duvarlarını ve masa yüzeylerini çocukların çalışmalarını sergilemek için kullanmasının, öğrencilerin çalışırken öğretmenden daha bağımsız olmalarına yardımcı olduğunu vurgular. Ayrıca çocuklar bu sergilere aşına oldukça hem kendi hem de birbirlerinin çalışmalarıyla gurur duyarlar ve böylece yeni edindikleri bilgileri özümsemeye daha fazla motive olurlar.

Proje tabanlı öğrenme sürecinde sergileme, öğrencilerin araştırma, üretim ve sunum aşamalarında elde ettikleri çıktıları paylaşımları için bir platform sunar. Bu sayede öğrenciler hem kendi çalışmalarını değerlendirme fırsatı bulur hem de başkalarının çalışmalarını gözlemleyerek karşılaştırmalı öğrenme deneyimi yaşarlar. Sergileme, öğrenmeyi yalnızca bireysel bir süreç olmaktan çıkarıp topluluk içinde görünür ve paylaşılabılır hâle getirir. Nitekim Katz ve Chard'a (1989) göre sergileme etkinlikleri sayesinde öğrenilen şeylerin paylaşılan ve kamusal (public) anlamlarına hak ettiği statü verilir; sınıf etrafında sergilenen çocuk çalışmaları, sınıfın ortak başarılarının bir kaydı olarak proje boyunca herkes için faydalı bir kaynak işlevi görür.

- “G.6.3.2. Sanatçının eserinde yansıttığı duygu ve düşünceleri açıklar.”
- “G.6.3.5. Kişisel fikirlerin ve değer yargısının sanat eserinin değerlendirilmesindeki etkisini açıklar.”
- “G.6.1.1. Öğrenciler görsel sanat çalışmalarından oluşan bir sunum dosyası hazırlar” (MEB, 2018, s. 24-25).

Bu kazanımlar doğrultusunda sergileme etkinliği, öğrencilerin hem üretim sürecine sahip çıkmalarını hem de estetik değerlendirme ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerini destekler.

Hem sanat hem de proje tabanlı öğrenme, yaşama dair zorlayıcı sorulara cevap aradığından sanatsal çalışmalarda proje tabanlı öğrenmeyi kullanmak öğrencilere şimdiki ve gelecekteki küresel vatandaşlığın bir gereği olan çok yönlü düşünme becerisini ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek için zengin bir çerçeve oluşturmaktadır (Sprott'tan aktaran Bulut & Çiftçi, 2020).

## **2.6. Yaratıcılık Kavramı**

Yaratıcılık, bireyin mevcut bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni, özgün ve değerli fikirler veya ürünler üretme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. “Batı dillerindeki karşılığı Latince yaratmak, doğurmak, meydana getirmek anlamına gelen ‘creare’ fiilinden türetilerek Fransızcada ‘creativite’, ve İngilizcede ‘creativity’, İspanyolcada creatividad veya Almandada Kreativität şeklinde çevrilmiştir” (Yolcu, 2025, s. 9). Birçok dilde benzer anlama gelmekle birlikte Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) sözlüğünde yaratıcılık, “yaratıcı olma durumu” ve “yaratma yeteneği” olarak ifade edilmekte ve ruh bilim disipliniinde “her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” şeklinde tanımlanmaktadır. “Yaratıcılık daha önceden üretilmiş ve kabullenilmiş çözümlere kuşku ile yaklaşmak; gerektiğinde cesaretle o cevapları yok sayıp sorunu yeniden tanımlamak ve bu yeni tanım çerçevesinde farklı, yeni, özgün cevaplar, çözümler bulma ve uygulayabilme sürecidir” (Yolcu, 2025, s. 9). Kavramsal olarak farklı disiplinlerde çeşitli biçimlerde tanımlanan yaratıcılık, eğitim bağlamında bireysel farklılıkları ve deneyimsel çeşitliliği temel alan bir gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir.

Sanat eğitiminin temel ilkesi olan yaratıcılık, tüm insanlarda var olan ancak kişiden kişiye farklılık gösteren bir özelliktir (Yılmaz, 2010, s. 20). Bu farklılık, bireyin yaşantıları, çevresi, eğitimi ve kişisel özellikleriyle şekillenir. “Bireyin yaratıcılığı, çocukluk ve gençlik dönemlerinde olaylara, nesnelere ve olgulara ilişkin sorular sormaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmaları ile gelişir ve ortaya çıkar” (Artut, 2002, s. 151) Sanat eğitimi bağlamında yaratıcılığın gelişimi, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimlerin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Çocukların soru sorma davranışları, bilişsel merakın ve eleştirel düşünmenin temelini oluştururken; bu süreç aynı zamanda estetik duyarlılığın ve

özgün ifade biçimlerinin gelişmesine katkı sağlar. Dolayısıyla, eğitim ortamında açık uçlu etkinlikler ve deneyim çeşitliliği sunmak, bireysel farklılıkların yaratıcılığa dönüşmesini destekleyen en önemli pedagojik stratejilerden biridir. Yaratıcılık, sanat eğitiminin merkezinde yer alır ve bireyin kendini ifade etme biçimlerini çeşitlendirmesine olanak tanır.

Bu bağlamda Fisher (2004), yaratıcılığı en basit düzeyde “bir şey yapmak, oluşturmak veya meydana getirmek” olarak tanımlamakta ve bunun düşünsel, sözel veya fiili olarak üretken olmayı gerektirdiğini belirtmektedir. Fisher’in tanımı, yaratıcılığı yalnızca sanatsal üretimle sınırlı görmeyip, bireyin zihinsel süreçleriyle doğrudan ilişkilendirmesi açısından önemlidir. Bu yaklaşım, sanat eğitiminin bireyin düşünsel kapasitesini geliştirme yönündeki işlevini de ortaya koymaktadır.

Yaratıcılığın tanımına ilişkin farklı yaklaşımlar, kavramın çok boyutlu yapısını gözler önüne sermektedir. Runco ve Jaeger (2012), yaratıcılığı “orijinallik ve etkileyicilik” kavramlarıyla açıklayarak, yaratıcı ürünün hem özgün hem de bağlam içinde değerli ve işlevsel olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tanım, sanat eğitimi sürecinde ortaya çıkan ürünlerin yalnızca estetik değil, aynı zamanda anlamlı ve etkili olması gerektiğini ortaya koyar. Böylece yaratıcılık, bireyin içsel dünyasını dışa vurduğu bir ifade biçimi olmanın ötesinde, toplumsal ve kültürel bağlamda değer taşıyan bir üretim süreci haline gelir.

Bu çerçevede, yaratıcılığın tanımına ilişkin farklı kuramsal yaklaşımlar, kavramın çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Örneğin Torrance (1974), yaratıcı düşüncüyü bir sezgi süreci olarak ele almakta ve bu süreci “boşlukları rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünmek ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak” şeklinde tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, yaratıcılığın yalnızca bir ürün ortaya koyma süreci olmadığını; aynı zamanda sürekli bir düşünme, sorgulama ve yeniden yapılandırma süreci olduğunu vurgulamaktadır.

Bu tanımlar, yaratıcılığın yalnızca sanatla sınırlı kalmadığını, bilim, eğitim, iş dünyası ve günlük yaşam gibi birçok alanda önemli bir işlevi olduğunu göstermektedir. Yaratıcılık, bireyin problem çözme becerilerini geliştirmesi, yenilikçi fikirler üretmesi ve çevresine değer katması açısından eğitim süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle sanat eğitimi, yalnızca estetik bir alan değil; aynı zamanda bireyin bilişsel esnekliğini, duygusal farkındalığını ve toplumsal katkı potansiyelini geliştiren çok yönlü bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmelidir.

### 2.6.1. Yaratıcılık Kuramları Bağlamında Görsel Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi, yaratıcılık kuramları açısından güçlü bir kuramsal temele sahiptir. Bu alan, bireyin yaratıcı potansiyelini açığa çıkaran, düşünsel esnekliği destekleyen ve özgün üretim süreçlerini teşvik eden bir öğrenme ortamı sunar. İnci San'a göre sanat eğitimi, bireyin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren, estetik duyarlılığını besleyen ve kendini ifade etme yollarını çeşitlendiren bir süreçtir; bu nedenle yalnızca teknik becerilerin değil, yaratıcı zihinsel süreçlerin de eğitimi olarak değerlendirilmelidir (San, 1979). San'ın sanat eğitiminin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren ve estetik duyarlılığı besleyen yönüne ilişkin değerlendirmesi, Guilford (1950)'un ortaya koyduğu "ıraksak düşünme" kavramıyla tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Bu kuramsal çerçeve, sanat eğitiminin öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerini, özgün çözümler üretmelerini ve alışılmışın dışında düşünme biçimlerini deneyimlemelerini sağlayan bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

Guilford (1950)'un "ıraksak düşünme" kavramı, yaratıcı düşünmenin en temel bileşenlerinden biri olarak tanımlanır. Guilford'a göre ıraksak düşünme, bireyin tek bir doğru yanıt aramak yerine, bir probleme farklı açılardan yaklaşarak çok sayıda özgün çözüm üretebilme kapasitesidir. Bu yaklaşım, sanat eğitiminde öğrencilerin malzemeyi farklı biçimlerde yorumlama, biçimlendirme ve anlamlandırma süreçlerini doğrudan destekler. Sanat eğitimi, öğrencilerin düşünsel sınırlarını genişletmelerine ve alışılmışın dışında fikirler üretmelerine olanak tanır. Bu noktada, Guilford'un (1950) yaratıcı düşünmenin temel bileşeni olarak tanımladığı ıraksak düşünme kavramı, Torrance'ın (1974) geliştirdiği ölçülebilir boyutlarla tamamlayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Her iki yaklaşım birlikte değerlendirildiğinde, sanat eğitiminin öğrencilerin farklı çözüm yolları geliştirme kapasitesini artırdığı ve yaratıcı düşünmenin çeşitli boyutlarını harekete geçirdiği görülmektedir.

Torrance (1974), yaratıcı düşünmenin dört temel boyutunu tanımlayarak bu süreci ölçülebilir hâle getirmiştir: özgünlük, akıcılık, esneklik ve ayrıntılandırma. Torrance'a göre yaratıcı birey, yalnızca çok sayıda fikir üreten değil, aynı zamanda bu fikirleri dönüştürerek yeni bağlamlarda kullanabilen kişidir. Sanat eğitimi ortamlarında özellikle asamblaj çalışmaları, bu bileşenlerin tamamını harekete geçirir. Öğrenciler, atık materyalleri yeniden işlevlendirerek özgünlük ve esneklik becerilerini geliştirir; üretim sürecinde çok sayıda fikir üretip (akıcılık) bunları ayrıntılandırarak derinleştirirler. Bu süreç hem bireysel yaratıcılığı hem de çevresel farkındalığı destekleyen bir öğrenme deneyimi sunar.

Eisner (2002), yaratıcılığın eğitimle desteklenebileceğini vurgulayarak, sanat eğitiminin bireylerin esnek düşünme biçimleri geliştirmelerini ve alışılmadık fikirleri değerlendirebilmelerini sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle sanat eğitimi, öğrencilerin yalnızca estetik üretim yapmalarını değil; yaratıcı problem çözme ve özgün düşünme becerilerini de geliştiren bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmelidir. San (2010) da sanatın bireyin iç dünyasını dışa vurma, çevresiyle etkileşim kurma ve özgün ifade biçimleri geliştirme açısından temel bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, sanat yapının temelinde yer alan yaratıcılık olgusu, yalnızca bireysel bir yeti olarak değil, aynı zamanda eğitsel süreçlerle geliştirilebilen bir beceri olarak ele alınmalıdır. Nitekim sanat eğitiminin kuramsal temelleri, yaratıcı düşünmenin yapı taşlarını açıklayan psikolojik yaklaşımlarla örtüşmektedir. Özellikle Guilford'un "ıraksak düşünme" kuramı, sanat eğitiminin yaratıcı potansiyeli nasıl desteklediğini kavramsal düzeyde ortaya koymaktadır. Sanat eğitimi bu yönüyle, bireyin yaratıcı kimliğini biçimlendiren ve özgün düşünme becerilerini yapılandıran bir gelişim alanı olarak değerlendirilmelidir.

Bu noktada, sanat eğitiminin uygulamalı doğası ile öğrenmenin yaşantı temelli biçimleri arasında güçlü bir bağ kurulmaktadır. Özellikle görsel sanatlar etkinliklerinde öğrencilerin malzemeye doğrudan etkileşime girmesi, üretim sürecine aktif katılım göstermesi ve deneyim yoluyla öğrenme yaşantıları edinmesi, bu alanın deneyimsel öğrenme ilkeleriyle örtüştüğünü göstermektedir. Bu kuramsal yakınlık, sanat eğitiminin pedagojik temellerini daha derinlemesine anlamak açısından önemlidir. Bu bağlamda Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı, bireyin öğrenme sürecini yaşantılar yoluyla yapılandırıldığını savunarak, görsel sanatlar eğitiminde öğrencilerin doğrudan deneyim, gözlem, kavramsallaştırma ve uygulama döngüsü içinde aktif öğrenenler olarak konumlanmasını mümkün kılar.

### **2.6.2. Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Görsel Sanat Eğitimi**

Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenmeyi doğrudan yaşantılar aracılığıyla gerçekleşen bir süreç olarak açıklar. Kolb, öğrenme sürecini dört aşamalı bir döngü olarak tanımlar: somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif uygulama. Kolb'a göre "öğrenme, deneyimin dönüştürülmesiyle elde edilen bilgidir" (Kolb, 1984, s. 38). Bu öğrenme döngüsü, bireyin yaşantılarından anlam çıkarmasını ve bu anlamı yeni durumlara aktarabilmesini temel alır. Süreç, yalnızca bilgi edinimini değil, aynı zamanda bireyin bu bilgiyi içselleştirme ve uygulama kapasitesini de kapsar. Somut deneyim

aşamasında birey, doğrudan yaşantılar yoluyla bilgiyle temas kurar; ardından gelen yansıtıcı gözlem aşamasında bu deneyimi analiz eder ve anlamlandırır. Soyut kavramsallaştırma, bireyin gözlemlerini genel ilkelere dönüştürmesini sağlarken; aktif uygulama, bu ilkelerin yeni durumlarda sınanmasını içerir.

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı yalnızca öğrenme döngüsünü değil, bireylerin öğrenme stillerini de tanımlayarak eğitsel uygulamalara yön verir. Bu stiller—uygulayıcı (accommodator), ayrıntıcı (diverger), özümseyici (assimilator) ve değiştirici (converger)—öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl yaklaştıklarını ve hangi tür etkinliklerde daha verimli olduklarını anlamak açısından önemlidir (Kolb, 1984). “Bireysel farklılaşma algı derecesinde de kendini göstermekte olup öğrenme sürecin de de farklılaşma oluşturmaktadır” (Şeyihoğlu, 2013, s. 57). Görsel sanatlar eğitimi, bu öğrenme stillerine uygun çok yönlü etkinlikler sunarak her öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda, öğrenme stillerine duyarlı bir sanat eğitimi yaklaşımı, öğrencilerin hem bireysel hem de grup içinde daha etkin öğrenmelerini sağlar.

Örneğin, uygulayıcı stilindeki öğrenciler doğrudan deneyim yoluyla öğrenmeyi tercih eder; bu öğrenciler için üç boyutlu heykel çalışmaları, kolaj ve asamblaj gibi fiziksel üretim süreçleri oldukça etkilidir. Ayrıntıcı öğrenciler ise gözlem yapma ve duygusal deneyimlere dayalı öğrenmeye yatkındır; bu nedenle sanat eleştirisi, duygu temalı resim çalışmaları ve grup tartışmaları bu stil için uygundur. Özümseyici stil sahipleri soyut kavramları analiz etmeyi sever; bu öğrenciler için sanat tarihine dayalı kavramsal çözümlemeler, biçimsel analizler ve tematik araştırmalar önerilebilir. Değiştirici stil ise problem çözmeye ve teknik uygulamalara odaklanır; bu öğrenciler için grafik tasarım, dijital sanat ve teknik çizim gibi alanlar daha verimli öğrenme ortamları sunar. “Öğretme öğrenme sürecinde, bireylerin farklı öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarını gerektiren deneyimler edinmesini sağlamak, onların baskın olan öğrenme stillerinin güçlü yönlerini kullanma ve baskın olmayan diğer öğrenme stillerinin özelliklerini ise geliştirme fırsatı sunacaktır” (Gençel & Erdoğan, 2022, s. 817). Kolb'un modeli, özellikle sanat eğitimi gibi uygulama temelli disiplinlerde öğrenmenin doğasını açıklamak açısından son derece işlevseldir. Bu çeşitlilik, görsel sanatlar eğitiminin deneyimsel öğrenme kuramıyla nasıl bütünleştiğini ve her öğrencinin öğrenme biçimine nasıl yanıt verebildiğini göstermektedir.

Görsel sanatlar bağlamında düşünüldüğünde, öğrencilerin malzeme ile doğrudan etkileşime geçmeleri, üretim sürecine katılmaları ve bu süreç üzerine düşünmeleri, deneyimsel öğrenmenin tüm aşamalarını içeren bütüncül bir öğrenme ortamı sunar. San (2003), sanat

eğitiminin bireyin kendini tanıma, dönüştürme ve yaratma sürecinde yaşantısal bir öğrenme alanı sunduğunu ifade eder. Bu yönüyle sanat eğitimi, yalnızca estetik üretim değil; aynı zamanda bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyen çok boyutlu bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmelidir.

Sanat eğitimi bu döngüsel yapıya son derece uygundur. Öğrenci, somut deneyim aşamasında malzemeye fiziksel temas kurar; yansıtıcı gözlem aşamasında üretim sürecini ve kendi seçimlerini değerlendirir; soyut kavramsallaştırma aşamasında deneyimini estetik veya çevresel kavramlarla ilişkilendirir; aktif uygulama aşamasında ise edindiği deneyimi yeni bir sanatsal üretime dönüştürür. Bu süreç, öğrenmenin kalıcılığını artırır ve öğrencinin hem sanatsal hem çevresel tutumlarını dönüştürür.

Dewey (1934), *Art as Experience* adlı eserinde “sanat, deneyimin en yoğun biçimidir; çünkü birey, malzeme, duygu ve düşünceyi bir araya getirerek bütünsel bir anlam üretir” der. Kolb’un deneyimsel öğrenme modeli de bu bütüncül yapıyı destekler. Öğrenme kavramının “bireyin aktif olarak çevresiyle etkileşime girdiği bir süreç” olarak tanımlanması ve Piaget’nin zekâyı “çevreyle kurulan etkileşimin ürünü” olarak görmesi (Piaget, 1972), Kolb’un kuramının kuramsal temellerini oluşturur (Yoon, 2000, s. 36). Bu açıdan bakıldığında, sanat eğitimi Kolb’un döngüsel öğrenme modeline en uygun uygulama alanlarından biridir.

## 2.7. Çevre Bilinci

Çevre kavramı, bireyin yaşamını sürdürdüğü fiziksel mekânın ötesinde, canlı ve cansız tüm varlıkların karşılıklı etkileşimleriyle şekillenen çok yönlü bir sistemi ifade etmektedir. Çevre, canlı ve cansız varlıkların etkileşim içinde bulunduğu, yaşamlarını sürdürdükleri, birbirleriyle sürekli bir alışveriş halinde oldukları karmaşık ve dinamik sistemlerin tümünü ifade eden geniş kapsamlı bir terimdir (Envico, 2025) “Genel bir tanımla çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da uzunca bir süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır” (Keleş & Hamamcı, 2005, s. 32) Bu bağlamda çevre, yalnızca doğal öğeleri değil, insan eliyle biçimlendirilmiş yapay unsurları da içeren, çok boyutlu ve bütüncül bir sistem olarak ele alınmaktadır. Bu sistem içinde insan ve diğer canlılar arasındaki karşılıklı etkileşim, ekolojik dengeyi şekillendiren temel dinamikleri oluşturmaktadır.

Çevre bilinci; bireyin doğal ve yapay çevresiyle kurduğu ilişkinin farkında olması, çevresel sorunlara duyarlılık geliştirmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik sorumluluk üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bilinç, yalnızca çevreye dair bilgi sahibi olmayı değil; aynı zamanda bu bilgiyi davranışa dönüştürebilme kapasitesini de içermektedir. “Çevre sorunlarının oluşumunda ve önlenmesinde hem devletin hem de bireylerin ortak sorumlulukları vardır” (Yılmaz vd., 2002, s. 156) Bu doğrultuda çevre bilincinin geliştirilmesi, bireysel çabalarla sınırlı kalmamakta; kurumsal politikalar, eğitim süreçleri ve toplumsal katılım mekanizmalarıyla desteklenmesi gereken bütüncül bir süreci ifade etmektedir. Özellikle eğitim yoluyla kazandırılan çevresel değerler ve tutumlar, bireylerin çevreye yönelik sorumluluklarını içselleştirmelerini sağlayarak sürdürülebilir çevre anlayışının toplumsal düzeyde yerleşmesine katkı sunmaktadır. “Çevre için eğitimin temel amacı, bireyin çevresini bir bütün olarak kavraması, çevreyle etkileşiminde eleştireci bir bakış geliştirmesi, çevre ile ilgili konularda duyarlı, bilinçli, girişken bir “eko-yurttaş”, gezegenine sahip çıkan “dünya vatandaşı” olarak yetişmesidir” (Atasoy & Ertürk, 2008, s. 107). Bu süreçte devletin yasal düzenlemeler ve uygulamalarla yönlendirici bir rol üstlenmesi, bireylerin ise bilinçli davranışlar sergileyerek bu sürece aktif biçimde katılması, çevre sorunlarının önlenmesi ve azaltılmasında belirleyici bir önem taşımaktadır.

Çevre eğitimi, bireylerin bu karmaşık sistemleri anlamalarını, doğal ve kültürel çevreye karşı duyarlılık geliştirmelerini ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik sorumlu davranışlar sergilemelerini sağlamayı amaçlayan disiplinler arası bir pedagojik yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Özcan, 2022, s. 316). Erken yaşlarda kazanılan çevresel farkındalık, bireyin yaşam boyu sürdüreceği çevreye duyarlı davranışların temelini oluşturmaktadır. Bu çerçevede çevre bilincinin eğitsel süreçlerde, özellikle sanat eğitimi gibi yaratıcı ifade alanlarıyla ilişkilendirilmesi; çevreye yönelik farkındalığın estetik, bilişsel ve duygusal boyutlarda derinleşmesine olanak tanımaktadır. Çevre eğitimi, bilgi aktarımına dayalı bir öğretim süreci olmanın ötesinde, bireylerin değerler sistemini dönüştürmeyi hedefleyen; davranışsal, duyuşsal ve düşünsel boyutları içeren bütüncül bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bireylerin çevresel sorunlara ilişkin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini, sürdürülebilir yaşam biçimlerini içselleştirmelerini ve ekolojik okuryazarlık düzeylerini yükseltmelerini desteklemektedir.

Birleşmiş Milletler tarafından kurulan Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED) tarafından 1984 yılında yayımlanan ve başkanının adıyla Brundtland Raporu olarak anılan belgede, çevrenin korunması ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki karşılıklı bağımlılık açık

biçimde ortaya konmuştur. Keleş ve Hamamcı'nın (2005) aktardığına göre, raporda çevre, temel bir insan hakkı olarak tanımlanmış; "bütün insanların sağlık ve refah içinde yaşayabilecekleri yeterli bir çevreye sahip olmalarının temel bir hak olduğu" vurgulanmıştır. Belgede ayrıca, devletlerin çevreyi ve doğal kaynakları yalnızca günümüz insanların değil, gelecek kuşakların da yararına olacak biçimde koruma ve geliştirme yükümlülüğü bulunduğu belirtilmiştir. Bu yaklaşım, çevre hakkını zamansal bir perspektife taşıyarak, henüz doğmamış kuşakların da bu hakka sahip olduğunu kabul eden evrensel bir anlayışın temelini oluşturmuştur.

Bu çerçeveden hareketle, günümüzde iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı ve kaynak kıtlığı gibi küresel çevre sorunlarının giderek artan etkisi; çevre hakkının korunması ve sürdürülebilir kalkınma ilkelerinin hayata geçirilmesinin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. "Dolayısıyla çevre ve çevresel değerler eğitim yoluyla insanlarda oluşturulacak farkındalık tutumuyla korunabilir" (Kayan, 2018, s. 494). Bu durum, eğitim politikalarında ve öğretim programlarında köklü bir paradigma değişikliğini zorunlu kılmakta; çevreye ilişkin hakların ve sorumlulukların yalnızca bugünü değil, geleceği de kapsayacak şekilde bireylere kazandırılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, eğitim kurumlarının temel sorumluluklarından biri haline gelen sürdürülebilirlik bilincinin okul çağındaki bireylere sistematik ve amaçlı bir şekilde kazandırılması, Brundtland Raporu'nda vurgulanan çevre hakkının kuşaklar arası boyutunu somutlaştıran bütüncül bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Sürdürülebilirlik eğitimi; bireylerin çevresel, ekonomik ve sosyal sistemler arasındaki karşılıklı bağımlılığı kavramalarını ve sürdürülebilir bir gelecek inşasına aktif katılım sağlayacak bilgi, beceri ve değerlerle donanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Atık malzemeler ile gerçekleştirilen sanat etkinlikleri, çocukların çevresel farkındalıklarını somutlaştırır. Öğrenciler, geri dönüşümün doğa ve toplum üzerindeki etkilerini uygulamayla öğrenir; nesnelerin yaşam döngüsünü, tüketim ve israfın yol açtığı sorunları, kendi davranışlarının çevre üzerindeki yansımalarını sanat yoluyla sorgularlar.

21. yüzyılda çevresel krizlerin derinleşmesiyle birlikte, eğitim sistemleri sürdürülebilirlik odaklı kapsamlı dönüşümler yaşamaktadır. Güncel çevresel kaygılar çerçevesinde atık malzeme kullanımı, geri dönüşüm ve eko-sanat uygulamaları görsel sanatlar eğitiminin ayrılmaz bileşenleri haline gelmiştir. Bu uygulamalar, öğrencilerde kaynakların sorumlu kullanımı ve sürdürülebilir yaşam tutumlarının içselleştirilmesi yönünde somut kazanımlar üretmektedir.

## 2.8. Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilirlik, Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nun hazırladığı Brundtland Raporu'nda (1987) “günümüz kuşaklarının ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama olanaklarını tehlikeye atmadan karşılaması” biçiminde tanımlanmakta; bu tanım sürdürülebilirliği çevresel, ekonomik ve toplumsal boyutları kapsayan bütüncül bir kalkınma modeli olarak konumlandırmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017). Bu yaklaşım, sürdürülebilirliğin insan refahı, sosyal adalet ve ekonomik süreklilikle doğrudan ilişkili çok boyutlu bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, “sürdürülebilirlik terimi, köken itibarıyla ekoloji alanına ait olup, bir ekosistemin zaman içinde neredeyse hiçbir değişikliğe uğramadan varlığını sürdürme potansiyeline atıfta bulunmaktadır” (Özcan, 2022, s. 25). Bu ekolojik temelli yaklaşım, doğal sistemlerin taşıma kapasitelerinin korunmasının sürdürülebilir kalkınmanın temel koşullarından biri olduğunu vurgulamakta ve kavramın disiplinler arası bir çerçevede ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim sürdürülebilirliğin tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, kavramın ilk ortaya çıkışında çevresel kaygıların belirleyici olduğu, toplumsal ve ekonomik boyutların ise zamanla bu çerçeveye dâhil edildiği görülmektedir. Bu durum, sürdürülebilirliğin başlangıçta ağırlıklı olarak ekolojik bir perspektifle ele alındığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, “günümüzde sürdürülebilirlik çevre, toplum, ekonomi bağlamında birbiri ile ilişkili üç unsurla formüle edilse de onunla ilgili ilk algı daha çok ekolojik bir yaklaşım temelinde gerçekleşmiştir” (Mamur, 2017, s. 1007). Güncel sürdürülebilirlik anlayışı ise, çevresel boyutun ötesine geçerek bireylerin yaşam biçimlerini, üretim ve tüketim alışkanlıklarını ve değer sistemlerini yeniden değerlendirmelerini gerektiren normatif bir etik çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, bireyleri doğanın korunmasına yönelik sorumluluklar üstlenmekle birlikte; adalet, eşitlik ve toplumsal refahın gelecek kuşaklara aktarılmasını amaçlayan bir yaşam felsefesi geliştirmeye yönlendirmektedir. Dolayısıyla sürdürülebilirlik, hem bireysel düzeyde bilinçli davranışların benimsenmesini hem de toplumsal ölçekte yapısal ve sistematik dönüşümlerin gerçekleştirilmesini zorunlu kılan bir paradigma değişimini temsil etmektedir.

Bu yapısal ve sistematik dönüşüm ihtiyacı, ekosistemin korunması adına uluslararası arenada yasal bağlayıcılığı olan adımların atılmasını da beraberinde getirmiştir. 1997 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'ne yönelik Kyoto Protokolü, bu küresel yapısal dönüşüm çabalarının en önemli temel taşlarından biridir. Sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmeyi amaçlayan bu protokol, taraf ülkelere insan

faaliyetlerinin neden olduğu sera gazı salımlarını sınırlandırma ve azaltma taahhütleri getirerek; ilk taahhüt dönemi olan 2008-2012 yılları arasında bu salımları 1990 yılı seviyelerinin en az yüzde 5 aşağısına indirmeyi hedeflemiştir. Kyoto Protokolü bu hedeflere ulaşmak için enerji verimliliğinin artırılmasını, sürdürülebilir orman yönetimi ile tarım uygulamalarının desteklenmesini ve yeni, yenilenebilir enerji türlerinin geliştirilerek kullanılmasını şart koşturmuştur. Enerji, ulaştırma, sanayi, tarım ve atık yönetimi gibi birçok hayati sektörde köklü değişiklikler ve uluslararası iş birliği öngören bu sözleşme, sürdürülebilirliğin yalnızca felsefi bir kavram değil, aynı zamanda politik ve ekonomik sistemlere entegre edilmesi gereken pratik bir zorunluluk olduğunu kanıtlamaktadır.

Makro ölçekteki bu yasal ve politik dönüşümün bireysel seviyede desteklenerek bu dönüşümün kalıcı hâle gelmesinde eğitim, en etkili araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Eğitim, bireylerin sürdürülebilirlik ilkelerini içselleştirmelerini, çevresel farkındalık geliştirmelerini ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlayan temel bir süreçtir. Bu süreçte öğrenmenin bilişsel düzeyde kalmayıp, duyuşsal ve yaratıcı boyutları da kapsamayı, sürdürülebilirlik bilincinin kalıcı hâle gelmesi açısından önem taşımaktadır. Bu noktada sanat eğitimi, bireyin çevresel sorunları algılama, yorumlama ve bu sorunlara yönelik eleştirel bir bakış geliştirme sürecine katkı sunan etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. “Görsel sanatlar eğitiminin çocukları doğadaki ciddi sorunlar üzerine düşünmeye yaklaştırmaya ve daha güzel bir gelecek için öneriler sunabilme kapasitesi vardır” (Köksal & Mamur, 2016, s. 735). Özellikle okul temelli öğretim programlarının sürdürülebilirlik ilkeleriyle uyumlu biçimde yapılandırılması, öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal alanlarda sürdürülebilir yaşam becerileri geliştirmelerine katkı sunar.

Görsel sanatlar, öğrencilerin çevresel temaları estetik bir deneyim yoluyla anlamlandırmalarına, doğa-insan ilişkisini sorgulamalarına ve sürdürülebilir yaşam bilincini içselleştirmelerine imkân tanıyan özgün bir öğrenme ortamı sağlar. Bu yönüyle sürdürülebilirlik, yalnızca çevre koruma hedefi değil, aynı zamanda sanat aracılığıyla etik, kültürel ve duyuşsal farkındalığın geliştiğı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilebilir.

### **2.8.1. Sürdürülebilir Yaşam Eğitimi**

Sürdürülebilir yaşam eğitimi, bireylerin ve toplulukların doğayla uyum içinde yaşamalarını, doğal kaynakları korumalarını ve çevresel sorunlara karşı bilinçlenmelerini amaçlayan eğitim programlarıdır (Envico, 2025). Artan çevresel krizler, doğal kaynakların tükenme

riski ve toplumsal eşitsizlikler, insanlığın yaşam biçimini ve değerler sistemini yeniden gözden geçirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda sürdürülebilir yaşam eğitimi, bireylerin çevresel, sosyal ve ekonomik sorumluluk bilinciyle donanmış bir şekilde yetişmelerini hedefleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak önem kazanmaktadır (Envico, 2025). Söz konusu eğitim, yalnızca bireysel farkındalığı artırmakla kalmayıp toplumsal dönüşüm yaratmayı da hedefler. Öğrenciler, bu eğitim aracılığıyla çevresel farkındalık kazanmakta, kaynakları verimli kullanmayı öğrenmekte ve ekosistemlerin korunmasına yönelik sorumluluk geliştirmektedir. “Çevre sorunlarının tanınması ve giderilmeleri için hangi önlemlerin alınması gerektiğinin bilinmesi bilinçli bir çevre eğitimi ile sağlanabilir” (Yılmaz vd., 2002, s. 162). Bu bağlamda çevre eğitimi, çevre sorunlarına ilişkin bilgi edinmenin yanı sıra, bireylerin bu bilgiyi yaşam pratiklerine yansıtmasını sağlayan ve sürdürülebilir yaşam anlayışını davranış düzeyinde içselleştirmelerine olanak tanıyan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Ayrıca sürdürülebilir yaşam eğitimi yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmayıp, öğrencilerin değerlerini, davranışlarını ve günlük yaşam alışkanlıklarını değiştiren deneyimsel bir öğrenme süreci sunmaktadır (Inwood, 2008).

Ortaokul düzeyinde öğrencilerin gelişim özellikleri ve kimlik arayışları, sürdürülebilirlik ilkeleriyle bütünleşmiş bir eğitim programının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu eğitim, öğrencilerin çevreye duyarlı kararlar alabilmelerini ve bu kararları günlük yaşamda uygulayabilmelerini mümkün kılar. Problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen etkinlikler, öğrencilerin çevresel sorunları fark etmelerine ve çözüm önerileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Sürdürülebilir yaşam eğitimi, doğal kaynakların etkili ve adil kullanımını, toplumsal eşitliği ve ekonomik yaşam kalitesini bütüncül bir yaklaşımla öğretmeyi amaçlar. Bu bağlamda temel ilkeler; doğal kaynakların korunması ve akılcı kullanımı, çevresel, sosyal ve ekonomik boyutların bir arada değerlendirilmesi, gelecek nesillere yönelik sorumluluk bilinci kazandırılması ve eleştirel düşünme, iş birliği, empati ile aktif yurttaşlık becerilerinin geliştirilmesidir.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın güncellenen görsel sanatlar dersi öğretim programları, öğrencilerin estetik duyarlılık, yaratıcılık, kültürel mirası algılama, etik sorumluluk ve çevre duyarlılığı kazanmalarını hedeflemektedir (MEB, 2018). Ortaokul düzeyinde, program kapsamında atık materyal ile sanat çalışmaları, geri dönüşüm temalı projeler, doğa gözlemi ve resim, çevre kirliliği üzerine afiş tasarımları ve yerel ekosistemin sanatsal yorumlanması gibi etkinlikler öne çıkmaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin sürdürülebilirlik kavramını yalnızca teorik düzeyde değil, deneyimsel olarak da içselleştirmelerine olanak sağlar.

Programda ayrıca doğa ve yaşam temalı sanatsal yorumlar, atık ve geri dönüşüm çalışmaları, empati ve çevresel duyarlılık geliştirme ile proje tabanlı öğrenme fırsatları ön plana çıkmaktadır.

Sanat eğitimi, sürdürülebilirlik ilkelerinin estetik ve yaratıcı boyutlarla bütünleştirilmesine olanak tanımakta ve öğrencilerin çevreyle kurdukları ilişkiyi yeniden yapılandırmalarını desteklemektedir (Okumuş Kuz, 2024). Özellikle asamblaj gibi uygulamalı teknikler, öğrencilerin atık malzemeleri estetik forma dönüştürerek hem yaratıcı düşünme becerilerini hem de çevresel sorumluluklarını geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Yücel, 2018, s. 25). Bu etkinlikler, öğrencilerin çevresel farkındalık kazanmasını ve değerler, davranışlar ve alışkanlıklar düzeyinde sürdürülebilir yaşam bilincini benimsemelerini sağlamaktadır (Tunç, 2022).

Türkiye’de sürdürülebilirlik odaklı eğitim politikaları son yıllarda hız kazanmıştır. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ve BUSTIC-EDU gibi projeler, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, beceri temelli, disiplinlerarası ve yetkin-erdemli birey yetiştirme hedeflerine odaklanan yeni müfredatlar geliştirmiştir (BUSTIC-EDU, 2023). Görsel sanatlar eğitiminde sürdürülebilirliğin etkin bir şekilde ele alınması, çevre temelli eğitim, iklim değişikliği farkındalığı ve enerji verimliliği konularının değerler eğitimiyle bütünleştirilmesini mümkün kılmıştır (MEB, 2023).

Sonuç olarak, sürdürülebilir yaşam eğitimi, öğrencilerin çevresel, sosyal ve kültürel boyutlarıyla dengeli ve sorumlu bir yaşam biçimi geliştirmelerini hedefleyen bütüncül bir eğitim alanıdır. Bu eğitim, bireylerin yalnızca bilgilenmelerini değil, çevreye duyarlı, etik ve sürdürülebilir davranışlar sergileyen bilinçli bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır.

## **2.9. Atık Malzeme**

Atık malzeme, üretim, tüketim veya kullanım süreçleri sonucunda işlevini yitirmiş, doğrudan kullanım değeri kalmamış; ancak geri kazanım, yeniden kullanım veya dönüştürme yoluyla farklı işlevler üstlenebilecek nitelikteki materyalleri ifade etmektedir ("Atık Yönetimi Yönetmeliği", 2015). Bu tür malzemeler, çevresel sürdürülebilirlik perspektifinden değerlendirildiğinde yalnızca bertaraf edilmesi gereken unsurlar olarak görülmemekte, aynı zamanda yaratıcı üretim süreçlerinde yeniden işlevlendirilebilecek değerli kaynaklar olarak ele alınmaktadır. Sanat eğitimi bağlamında bu yaklaşım, öğrencilerin çevreyle kurdukları ilişkiyi yeniden yapılandırmalarına, ekolojik farkındalık

kazanmalarına ve sürdürülebilirlik bilinci geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Sürdürülebilir bir gelecek için çevre eğitiminin disiplinler arası bir anlayışla ele alınması gerekmekte; bu bağlamda sanat, bilinçaltında yarattığı etki ve kültür eğitimi niteliği sayesinde bireyin yaşadığı çevreyle kurduğu ilişkiyi güçlendiren önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır (Mamur, 2017, s. 1009).

Sanat ve tasarım alanında atık malzeme, estetik ve kavramsal dönüşüm yoluyla yeniden anlamlandırılan; çoğunlukla endüstriyel, evsel veya doğal kökenli artık nesneleri kapsamaktadır. “Günümüzde atık teknoloji ile gelişen olanaklar çerçevesinde seramik, moda, heykel, resim ve cam gibi sanatın birçok farklı alanında hem hammadde olarak hem de bilimsel araştırmalarda konu olarak seçildiği görülmektedir” (Günaydın, 2024, s. 38). Popart, Dadaizmin gündelik nesne kullanımını popüler kültürün simgelerine yönlendirerek kavramsal bir eleştiri dili geliştirmiştir; tüketim toplumunun envanteri ve sorgulayıcısı olarak nesneleri sanatın merkezine yerleştirip çevresel krizlere ve toplumsal duyarsızlığa dikkat çekmiştir (Yücel, 2018, s. 23). Bu bağlamda atık, yalnızca fiziksel bir kalıntı olmanın ötesinde; tüketim kültürüne, çevresel krizlere ve toplumsal duyarsızlığa karşı geliştirilen eleştirel bir ifade aracı olarak değerlendirilmektedir. Özellikle kamusal alanda gerçekleştirilen geri dönüşüm temelli sanat uygulamaları, toplumsal farkındalık oluşturma, sürdürülebilir kent yaşamını destekleme ve çevresel duyarlılığı artırma açısından önemli bir rol üstlenmektedir (Gülüm & Dilmaç, 2016, s. 77).

Bu tanımlar, atık malzemenin yalnızca işlevini yitirmiş bir nesne olmadığını; yeniden değerlendirilerek estetik, işlevsel ve eleştirel bir anlam kazanabilecek bir üretim unsuru hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Çağdaş sanat pratiklerinde atık malzeme kullanımı, sanatçının çevresel duyarlılığını ve toplumsal eleştirisini görünür kılan etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Sanat eğitiminde bu tür malzemelerin kullanımı, öğrencilerin hem çevresel farkındalıklarını hem de yaratıcı ifade kapasitelerini geliştiren deneyimsel bir öğrenme süreci sunmaktadır. Ayrıca, atık malzeme ile yürütülen projeler, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve estetik yargı geliştirme becerilerini de desteklemektedir. Öğrenciler, günlük yaşamda dikkate almadıkları nesneleri sanatsal bir üretime dönüştürerek hem çevresel sorumluluk bilincini hem de yaratıcı üretim yeteneklerini pekiştirmektedir. Bu süreç, pedagojik açıdan deneyimsel öğrenmenin bir örneği olarak, sürdürülebilirlik ilkeleri ile sanatın dönüştürücü gücünü birleştirmektedir.

Sonuç olarak, atık malzemelerin sanat ve eğitim süreçlerinde kullanımı hem pedagojik hem de estetik açıdan çok boyutlu bir değer üretmekte; öğrencilerin çevreye duyarlı bir sanat

anlayışı geliştirmelerine, çevresel estetik algılarını yükseltmelerine ve sürdürülebilir davranış modellerini benimsemelerine katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, sanatın yalnızca yaratıcı bir ifade aracı değil, aynı zamanda çevresel ve toplumsal bilinç oluşturma işlevi üstlendiğini de ortaya koymaktadır.

## **2.10. Atık Yönetimi ve Sürdürülebilir Kullanım**

Çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması, doğal kaynakların korunması ve gelecek kuşaklara yaşanabilir bir dünya bırakılması açısından temel bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. “Dünya üzerinde bulunan yaşamın sürdürülebilmesi için su, toprak ve havanın temiz kalması, bitki ve hayvan varlığının korunması büyük önem taşımaktadır” (Bulut & Çavuldur, 2017, s. 191). Geri dönüşüm kavramı kaynaklarda; kullanım dışı kalan, yeniden değerlendirilebilme imkânı olan cam, plastik, kâğıt, beton, pil, elektronik gibi atıkların, farklı yöntemleriyle hammadde olarak tekrar üretim sürecine dâhil edilebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Salur’dan aktaran Benek, 2023, s. 11). Bu süreç, söz konusu malzemelerin ya özgün işlevleriyle tekrar kullanıma sunulmasını ya da farklı bir ürüne dönüştürölmesini kapsamaktadır. Kavramsal olarak geri dönüşüm; onarma, yeniden değerlendirme, yerine koyma ve canlandırma gibi anlam alanlarını içeren çok boyutlu bir uygulamadır.

Geri dönüşüm ve yeniden kullanım, sürdürülebilirlik ilkeleri doğrultusunda doğal kaynakların korunmasını, atık miktarının azaltılmasını ve çevresel etkilerin en aza indirilmesini hedefleyen temel uygulamalardır. Bu kavramlar, modern çevre politikalarının bir parçası olmakla birlikte tarihsel süreçte de farklı uygarlıkların yaşam pratiklerinde karşılık bulmuştur. Nitekim arkeolojik bulgular, geçmiş toplumların günlük yaşamda kullandıkları aletleri işlevini yitirdikten sonra yeniden dönüştürerek farklı amaçlarla kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Taş ve kemikten yapılmış kırık aletlerin yeniden şekillendirilerek yeni araçlara dönüştürölmesi, geri dönüşüm uygulamalarının tarihsel kökenlerine işaret etmektedir. Bu tarihsel perspektif, geri dönüşümün yalnızca teknik ya da işlevsel bir süreç olarak değil; aynı zamanda kültürel bir bilinç, kaynaklara yönelik tutum ve sürdürülebilir bir yaşam pratiğı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. İnsanlık tarihinin erken dönemlerinden itibaren gözlemlenen bu yaklaşım, günümüzde sanat ve tasarım alanlarında yeniden yorumlanarak çağdaş bir anlam kazanmıştır. Özellikle modern dönemin sonlarında, sanatsal

üretimde kullanılan malzemeler hem biçimsel hem de kavramsal bir yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmiş; eserdeki malzemenin dönüşümü, giderek çevresel sorunlara odaklanan bir ifade aracı hâline gelmiştir. Bu süreçte malzeme, yalnızca esere katkı sağlayan bir unsur olmaktan çıkarak, çevresel sorunların ve toplumsal farkındalığın doğrudan taşıyıcısı olan bir anlatım ögesine dönüşmüştür. Nitekim günümüze yaklaşıldıkça, özellikle atık malzemelerin sanatsal üretimde kullanımı, eserin konusunu doğrudan canlandıran ve anlamlandıran temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Benek, 2023). Bu bağlamda atık yönetimi ve sürdürülebilir kullanım, yalnızca çevresel bir gereklilik olarak değil; tarihsel sürekliliğe sahip, kültürel ve sanatsal üretimle etkileşim içinde gelişen çok boyutlu bir yaklaşım olarak değerlendirilmekte ve günümüz sanat pratiklerinde çevre bilincinin oluşumuna önemli katkılar sunmaktadır.

### **2.11. Sanatta Atık Malzeme Kullanımının Tarihsel Gelişimi**

20. yüzyılın ikinci yarısı, birçok açıdan değişimin yaşandığı bir dönem olmuştur. İki büyük savaşın ardından sanatın merkezinin Avrupa'dan Amerika'ya kayması, kentleşmeyle beraber doğal kaynakların zarara uğramaya başlaması, kitle iletişim araçlarının gelişiminin ardından oluşan tüketim toplumu, insanın doğal yaşamdan uzaklaşmasına sebep olan faktörlerden bir kaçıdır. Bu sosyo-kültürel dönüşüm, sanatçıların materyal tercihlerini ve tematik yönelimlerini derinden etkilemiş; çevresel duyarlılığı, toplumsal eleştiriye ve yeniden kullanım pratiklerini çağdaş sanatın önemli bileşenleri hâline getirmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısında çağdaş sanatla birlikte malzeme anlayışı dönüşmüş, boya dışındaki farklı ve hatta atık nesnelerin sanatın parçası hâline gelmesi sanatçıların ifade biçimlerini çeşitlendirmiştir (Yücel, 2018, s. 18). Endüstrinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan nesnelerin sanatsal üretimde doğal bir ifade aracı olarak kullanılmaya başlanması, ilk kez Kübist sanatçılar tarafından başlatılmıştır. Kolâj ile başlayan bu süreç, yapıştırıcılar ve boyanın birleşimi ile estetik bir form oluşturma sürecinde Braque, Picasso ve Gris bu öncü rolü üstlenmişlerdir (Hür, 2019, s. 30).

“Sanatta soylu ya da soysuz gereç yoktur” diyen Picasso ve Braque, günlük yaşamda sıklıkla yer alan gazete ve duvar kâğıtları gibi malzemeleri resimde kullanarak sanat anlayışına yeni bir boyut kazandırmışlardır (Gençaydın'dan aktaran Enginoğlu & Sağlam, 2016, s. 50) Picasso, endüstriyel olarak üretilmiş nesneleri büyük ölçüde değiştirmeden kompozisyona dâhil ettiği asamblaj çalışmalarıyla iki boyuttan üç boyuta geçişi sağlamış ve gerçek malzeme kullanımıyla resim anlayışında devrim niteliğinde uygulamalara öncülük etmiştir (Hür, 2019, s. 30). Bu anlayış, 20. yüzyılın başında modernizmin getirdiği estetik

dönüşümlerin temelini oluşturmuş ve özellikle Dada hareketiyle daha radikal bir görünürlük kazanmıştır. Dada sanatçıları, sanatın geleneksel kurallarına ve estetik ölçütlerine karşı çıkarak gündelik nesneleri doğrudan sanat nesnesi olarak sergilemiş, böylece sanatın tanımını kökten dönüştürmüşlerdir. Bu bağlamda Duchamp'ın 1917 tarihli "Fountain" adlı eseri, sıradan bir pisuarın sanat objesi olarak sunulmasıyla söz konusu dönüşümün en güçlü ve simgesel örneğini teşkil etmektedir.



Şekil 2. Meyve tabağı ve kulübün ası. Braque, G. (1913). "Fruit dish and ace of clubs", Retrieved from <https://www.wikiart.org/en/georges-braque/fruit-dish-and-ace-of-clubs-1913>)



Şekil 3. Hezeran sandalyeli natürmort. Picasso, P. (1912). "Still life with chair caning", Retrieved from <https://www.museepicassoparis.fr/en/collection/still-life-chair-caning>)



Şekil 4. Boğa başı. Picasso, P. (1942). “*Bull’s head*”, Retrieved from <https://www.museepicassoparis.fr/en/collection/bulls-head>)



Şekil 5. Çeşme. Duchamp, M. (1917). “*Fountain*”. Retrieved from <https://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>)

Bu dönemde atık veya sıradan nesnelerin sanatta yer alması, sanatçının üretici kimliğinden ziyade düşünsel yöneliminin öne çıktığı bir yaklaşımın simgesi hâline gelmiştir. “Hazır nesne kullanımıyla sanat eseri üretimi birçok disiplinin ortak noktalarını buluşturarak

disiplinler üstü okumalara açık eserlerin üretimini mümkün kılmaktadır” (Yılmaz, 2015, s. 196). 1900’lerin başında sanatın geçirdiği dönüşüm, kullanılan malzemelerle birlikte iki boyuttan üçüncü boyuta geçişi işaret etmiş; bu süreç farklı teknik ve sanatçılarla gelişerek Bruner, Max, Picabia, Rauschenberg ve Arman gibi isimlerle günümüze kadar taşınmıştır (Hür, 2019, s. 30). Bu yaklaşım, atık malzemeyi yalnızca bir malzeme olarak değil, tüketim kültürüne yönelik bir eleştiri aracı olarak konumlandırmıştır. Dolayısıyla, sanat artık bir “yeniden kullanım” pratiği değil, toplumsal bir farkındalık aracı hâline gelmiştir.

1980’lerden günümüze kadar uzanan süreçte sürdürülebilir sanat ya da eko-sanat kavramları, atık malzeme kullanımını çevresel bilinç ve toplumsal sorumluluk çerçevesinde yeniden değerlendirmiştir. Bu anlayış, sanat üretimini ekolojik farkındalık, geri dönüşüm ve yeniden kullanım temalarıyla bütünleştirerek, sanatı sürdürülebilir yaşam kültürünün bir parçası hâline getirmiştir. Günümüz sanatında atık malzeme, yalnızca bir estetik malzeme değil; aynı zamanda bir etik ve ekolojik sorumluluk göstergesidir.

## **2.12. Kolaj**

Kolaj, 20. yüzyılın başlarında Kübist sanatçılar tarafından geliştirilen ve geleneksel resim anlayışını dönüştüren bir teknik olarak sanat tarihinde yerini almıştır. Fransızca kökenli “coller” (yapıştırmak) fiilinden türeyen kolaj, farklı malzemelerin bir yüzeye yapıştırılması yoluyla yeni bir kompozisyon oluşturma sürecini ifade ederken, “görsel sanatlarda, gazete kâğıdı, kumaş, duvar kâğıdı gibi nesnelerin genellikle boyanmış yüzeylerle birlikte bir pano ya da tuval üzerine yerleştirilmesi anlamına gelir” (Özmen & Onur, 2024, s. 58). Bu teknik, sanatçının yalnızca boya ve fırça ile değil, gündelik yaşamdan alınan nesnelerle de anlatım kurabileceğini ortaya koymuştur.

Türkiye’de kolaj, özellikle 1960’lardan itibaren resim sanatının bir parçası haline gelmiştir. Sanatçılar, gazete ve dergi sayfaları, fotoğraflar ve çeşitli materyalleri kullanarak oluşturdukları kolajlarla yeni anlatım biçimleri geliştirmişlerdir (Özmen & Onur, 2024, s. 58).

Kolajın sanatsal ifade aracı olarak önemi, yalnızca biçimsel çeşitlilik sunmasından değil; aynı zamanda düşünsel bir yaklaşımı temsil etmesinden kaynaklanır. Uz (2023), kolaj tekniğinin bireyin hayal gücünü geliştirmede, bütün-parça ilişkisini kurgulayabilmede ve farklı parçaları birleştirerek yeni bir kompozisyona ulaşmada etkili bir araç olduğunu belirtir. Aynı zamanda gelenekselin dışına çıkarak daha özgür ve yaratıcı düşünme yetisini

güçlendirdiğini ifade eder (Uz, 2023, s. 1083). Bu yönüyle kolaj, sanat eğitiminde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen önemli bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Köken ve Bingöl (2024), kolajın kübizm, Dada, sürrealizm ve pop-art gibi akımların etkisiyle biçimsel bir teknikten öteye geçerek kavramsal bir ifade biçimine dönüştüğünü vurgular. Bu dönüşüm, sanatın malzeme ve kavram bağlamındaki evrimini temsil etmekte; dijital teknolojilerle birlikte çağdaş sanatın önemli bir bileşeni hâline gelmektedir (Köken & Bingöl, 2024, s. 5). Böylece kolaj, yalnızca geçmişin bir tekniği değil, günümüz sanatında da eleştirel düşünceyi ve çok katmanlı anlatımı mümkün kılan dinamik bir araç olarak varlığını sürdürmektedir.

### 2.13. Asamblaj

Asamblaj, Fransızca ‘assemblage’ kelimesinden dilimize geçmiş olup; birleştirme, toplama, bir araya gelme ve birikme anlamlarını taşımaktadır. Asamblaj terimi ilk defa Jean Dubuffet tarafından 1953'te doğal veya hazır malzemelerin parçalarından oluşturulan sanat eserlerini tanımlamak için kullanılmıştır. 20. yüzyıl sanatında yaygınlaşan bu yaklaşım, geleneksel sanat üretim biçimlerine alternatif bir ifade alanı sunmuştur. Noyan (2001)'a göre:

Kullanım amacına göre, birbirleriyle ilgili olmayan parçaların bir kompozisyon dâhilinde bir araya getirilmesi ve ortak bir anlatımda bir şeyi ifade etmesi, “20. yüzyıl sanatında görülen bir davranış ve sanatsal üretim biçimidir. Sanat yapıtını boyama, çizme, resmetme ve yontma gibi eylemler oluşturmayı yadsıyarak onu sanatsal araçlarla ortaya konmamış doğal ya da endüstriyel nesnelerin veya parçaların yeni bir düzen içinde bir araya getirilişiyle üretmeyi öngörür. Yapıt zaten önceden de var olan öğelerin yeni bir dizge içine yerleştirilişiyle yaratılmaktadır. Fotomontaj ve kolaj, aslında birer asamblaj türüdür. Fakat asamblaj çeşitli malzemenin ya da ayrı cinsten nesnelerin bir araya getirildiği üç boyutlu yapıt olarak da tanımlanmaktadır (Noyan, 2001, s. 15).

Asamblaj terimi her ne kadar 1950'li yıllarda kullanılmaya başlanmış olsa da bu tekniksel yaklaşımın öncülleri Pablo Picasso ve Kurt Schwitters gibi sanatçılar tarafından daha erken dönemlerde uygulanmıştır. “Asamblaj terimi literatürde hiç yokken kullanılmıyor iken Kurt Schwitters (1887-1948) yapmış olduğu bu tarz işlere Merz adını vermiştir ve Schwittersin Merz için açıklamaları şu yöndedir; Merz sıkı bir sanatsal çalışma sonucu ortaya çıkmış disiplindir” (Tunç & Yalçın, 2022, s. 30). “Asamblaj tekniğinde gündelik ve atık malzemeleri bir araya getirerek sanatsal bir yerleştirme yapılması 1912 yılında Picasso ile 1913 yılında da Marcel Duchamp'ın hazır nesneleri kullanmasıyla daha çok gelişmiştir” (Hodge'dan aktaran Tunç, 2022, s. 9).

Sanat yapıtının önceden var olan nesnelerle yeniden yapılandırılması, yaratım sürecine ilişkin yerleşik kabulleri tartışmaya açmaktadır. Asamblajın üç boyutlu yapıtlar üretme kapasitesi hem biçimsel çeşitliliği hem de anlatı olanaklarını genişleten bir potansiyel taşımaktadır. Asamblaj çalışmalarıyla tanınan sanatçılar arasında yer alan Arman Pierre Fernandez, Fransız sanatçı, heykeltıraş ve ressam olarak Yeni Gerçekçilik akımının önemli temsilcilerindendir. 1960’larda Arman ve Klein’in eserlerini sergilediği boş galeriyi, tümüyle hiç boş kalmayacak şekilde tıka basa atık çöple doldurarak sanat çevresinde yeni bir sansasyon yaratmıştır. (Gezgin, 2024, s. 5). Arman, kendine özgü heykel tarzıyla, çok sayıda gündelik eşyayı bir araya getirerek oluşturduğu çalışmalarında özellikle “biriktirmeleri” ve nesneleri yok edip yeniden düzenlemeleriyle tanınmış, asamblaj sanatının hem biçimsel hem de düşünsel yönelimlerini görünür kılmıştır.



Şekil 6. Herkesin saati. Arman. (1985). “*L'Heure de tous*”, Retrieved from <https://www.cnap.fr/collection-en-ligne#/artworks/140000000028249>)

Bu tarihsel gelişim, asamblajın yalnızca sanatın biçimsel yönünü dönüştürmekle kalmayıp, aynı zamanda düşünsel süreçlerde de önemli bir değişim yarattığını göstermektedir. Sanatçının malzemeyle kurduğu ilişki, artık salt biçimsel bir üretim sürecinden çıkarak kavramsal bir etkileşime dönüşmüştür. Bu yönüyle asamblaj, bireyin düşünme, sorgulama ve yorumlama becerilerini geliştiren bir yaratım alanı sunmaktadır.

Günümüzde ise asamblaj yaklaşımı, yalnızca tarihsel bir teknik olarak değil, aynı zamanda sürdürülebilirlik ve yeniden kullanım bilinciyle ilişkilendirilen çağdaş bir ifade biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda İngiliz sanatçı Jane Perkins, geri dönüşüm

merkezlerinden veya ikinci el eşya dükkânlarından elde ettiği düğme ve oyuncak gibi sıradan nesneleri, herhangi bir renklendirme müdahalesi yapmadan “bulunduğu gibi” kullanarak sanat eserlerine dönüştürmektedir. Çalışmalarında empresyonist tabloları çağrıştıran bir görsellik yakalayan Perkins, izleyiciyi hem uzaktan bütünsel görüntüyü algılamaya hem de yakından kullanılan malzemelerin ayrıntılarını keşfetmeye yönlendirmektedir. Bu yaklaşım, asamblajın güncel sanat pratiklerinde hem estetik hem de kavramsal bir zenginlik sunduğunu göstermektedir.



Şekil 7. Marilyn Monroe. Perkins, J. (2012). “*Marilyn Monroe*”, Retrieved from <https://www.blueandwhite-art.com/artist/jane-perkins/marilyn-monroe-v>

### 2.13.1. Asamblajın Eğitimdeki Rolü

Sanat eğitimi sürecinde kullanılan yöntem ve malzemeler, öğrencilerin algısal, bilişsel ve yaratıcı gelişimlerini destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, “günümüzde gelişen dünya ile sonuçları bağlamında çevresel duyarlılık ile geri dönüşümün önemsenmesi atık malzemeye karşı duyarlılığı artırarak, atık malzemenin kullanım alanlarına görsel sanatlar da dâhil olmuştur” (Tunç, 2022, s. 24). Ahşap parçaları, pet şişeler, kapaklar, kumaş ve karton gibi çeşitli atık ve gündelik malzemelerin kullanıldığı asamblaj çalışmaları, yalnızca kâğıt ve boya ile gerçekleştirilen uygulamalara kıyasla daha geniş bir

ifade ve deneme alanı sunmaktadır. Bu tür çalışmalar, malzeme çeşitliliği sayesinde çocukların farklı biçim, doku ve işlevleri keşfetmelerine olanak tanıyarak yaratıcı düşünme ve üretim süreçlerini zenginleştirmekte; böylece çocuk için sınırları genişletilmiş bir üretme ortamı oluşturmaktadır. Görsel sanatlar derslerinde “alışagelmiş teknikler (pastel, karakalem, suluboya, yağlı boya) dışında kolaj ve asamblaj gibi tekniklerle de çocuk kendisini ifade etme şansı bulurken, farklı bir açıdan baktığımızda ise alışagelmiş tekniklerde kendisini başarılı hissetmeyen çocuklar, kolaj ve asamblaj gibi farklı tekniklerle yaratıcı ve üretici yanlarını ortaya çıkarabilirler” (Sağlam & Enginoğlu, 2016, s. 54). Asamblaj tekniği düşünsel süreç ve malzeme ile etkileşim açısından aktif bir katılım gerektirdiğinden, öğrencilerin aktarmak istedikleri sanatsal içeriklere iki boyutlu çalışmalara göre çok daha uygun bir zemin sunmaktadır.

Bunun yanı sıra, asamblajın çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu biçimde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini, çevresel farkındalıklarını ve sürdürülebilir yaşama yönelik tutumlarını geliştirdiği görülmektedir. Atık ya da kullanılmayan nesnelerin yeniden işlevlendirilmesi sürecinde öğrenciler ekolojik duyarlılık kazanmakta; üretim süreçlerinde bilinçli seçimler yaparak çevreyle etkileşim kurmayı öğrenmektedir. Böylece asamblaj, görsel sanatlar eğitimi içinde teknik olmaktan öte sürdürülebilirlik, yaratıcılık ve çevre bilincini bütünleştiren pedagojik bir öğrenme aracı olarak işlev kazanmaktadır. Öğrenciler, bu teknik aracılığıyla “bir nesneye farklı açılardan bakma”, “alternatif kullanım biçimleri geliştirme” ve “görsel anlatımda özgünlük oluşturma” gibi beceriler kazanırlar. Bu bağlamda, Torrance’ın tanımladığı yaratıcı düşünme bileşenlerinden özellikle özgünlük ve esneklik, asamblaj sürecinde doğrudan gözlemlenebilir. Öğrenci, sıradan bir plastik şişeyi sadece geri dönüştürülebilir bir atık olarak değerlendirmek yerine, bir figürün parçası, bir yüzeyin dokusu ya da bir anlatının taşıyıcısı olarak yeniden konumlandırabilir.

Bu bağlamda asamblaj temelli görsel sanatlar etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcı deneyimlerini yapılandırmalarına imkân verirken, çevresel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik pedagojik bir zemin oluşturmaktadır. Öğrenciler, malzeme ile kurdukları etkileşim yoluyla estetik ve etik bağlamda düşünme becerilerini geliştirir; bu süreç, deneyimsel öğrenmenin sanatsal üretimle nasıl bütünleştiğini somut biçimde ortaya koyar.

Sürdürülebilirlik odaklı sanat eğitimi bağlamında asamblaj tekniği, UNESCO (2019)’nın “Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim” yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin çevreye yönelik değer, tutum ve davranışlarını dönüştürmeyi hedefler. Asamblaj çalışmaları, öğrencilerin çevre bilincini somut üretim deneyimiyle birleştirdikleri etkili bir

öğrenme aracıdır. Atık malzemelerin sanatsal bağlamda yeniden değerlendirilmesi hem çevresel sorumluluk duygusunu pekiştirir hem de öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini destekler. Böylece görsel sanatlar eğitimi, yalnızca estetik duyarlılığı geliştiren bir alan değil aynı zamanda sürdürülebilir yaşam anlayışını benimseten, çevreyle etkileşim kurmayı öğreten ve yaratıcı düşünmeyi yapılandıran bütüncül bir öğrenme süreci olarak işlev görür.

### **2.13.2. Asamblajın Sürdürülebilirlik ve Çevre Bilincine Katkısı**

Günümüzde çevresel sorunların artması, bireylerde doğaya karşı sorumluluk bilincinin geliştirilmesini zorunlu hâle getirmiştir. “Doğanın besleyici, destekleyici tarafının tahrip edilmesi ile bağlantılı olarak çevre bilinci ve korunması farkındalığının oluşturulması gerekliliği doğmuştur” (Karagöl, 2020, s. 703). Asamblaj tekniği, farklı atık, kullanılmış ya da ikincil malzeme unsurlarının sanatsal bir bağlamda bir araya getirilmesi yoluyla, estetik bir düzenleme olmasının yanı sıra çevresel farkındalığın ve sürdürülebilirlik ilkelerinin somut bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. “Değişen koşullara göre yeni çözümler üretebilmek ve çevre bilincine doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlıyor olabilmek açısından değerlendirildiğinde sürdürülebilirlik konusu insanlığın ve doğanın ortak geleceğine yapılan bir yatırım anlamını taşımaktadır” (Kayahan & Çevik, 2021, s. 9).

Çağdaş sanat pratikleri bağlamında asamblaj uygulamaları, çevre ve sürdürülebilirlik bilincinin inşasına üç temel düzeyde katkı sunmaktadır. Bu düzeyler ve sağladıkları katkılar şu şekilde özetlenebilir:

İlk düzeyde, atık malzemelerin sanatsal üretim süreçlerine fiziksel olarak entegre edilmesi, geleneksel tüketim modellerine karşı çıkarak malzeme döngüsünü onarıcı bir biçimde genişletir ve kaynak tüketimini azaltıcı bir etki yaratır (Barbosa de Moraes vd., 2026, s. 77). Atık materyallerin sanat sürecine dâhil edilmesi, malzemenin yalnızca üretim ve kullanım aşamasıyla değil, kullanım sonrası ömrüyle de ilişkilendirilmesini sağlar. Böylece sürdürülebilir üretim-tüketim ilişkileri ve döngüsel ekonomi ilkeleri, görsel sanat pratiğinde somut bir karşılık bulur (Barbosa de Moraes vd., 2026, s. 78).

Üretici ya da katılımcı sanatçılar açısından asamblaj tekniği, atık ve geri dönüşüm kavramlarını teorik bir bilgi olmaktan çıkarıp etkili bir "deneyimsel öğrenme" alanına dönüştürür (Tunç & Yalçın, 2022, s. 28). Katılımcılar için yaratıcı süreç aracılığıyla çevresel duyarlılık geliştirme imkanı doğar; "atık" olarak tanımlanan nesnelerin yeniden düşünülmesi

ve dönüştürülmesi, bireysel bilinç düzeyinde çevreye karşı olumlu bir tutum değişimini tetikleyerek ekolojik okuryazarlığa katkı sağlar (Finale, 2025, s. 147-148).

İzleyici veya toplum düzeyinde ise asamblaj eserleri, çevresel sorunları gündeme getiren güçlü birer görsel iletişim aracı olarak işlev görür (Duff & Sumartojo, 2017, s. 11). Çevre, aşırı kaynak tüketimi ve atık döngüsü gibi hayati konuları estetik bir düzlemde tartışmaya açan bu eserler, izleyicinin bilişsel önyargılarına meydan okur. Bu yönüyle asamblaj sanatı, geniş kitleler için çevre eğitime ve sürdürülebilirlik farkındalığının toplumsallaşmasına hizmet eder (Finale, 2025, s. 151).

Akademik perspektiften bakıldığında, bu üç düzey (materyal, pedagojik ve toplumsal) arasında kurulan organik bağlantı; asamblajın yalnızca şekilsel veya estetik bir tavır olmadığını açıkça göstermektedir. Aksine bu teknik, Nitelikli Eğitim, Sorumlu Tüketim ve Üretim ile İklim Eylemi gibi Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma amaçları bağlamında, çevresel ve toplumsal sorumlulukla doğrudan bütünleşen, dönüştürücü ve eylemsel bir uygulama alanıdır (Tomljenović, 2026, s. 1; Tunç & Yalçın, 2022, s. 36).

Bu bağlamda asamblaj gibi deneysel yöntemleri çevre temalı pedagojik yaklaşımlarla birleştirerek öğrencilerde hem teknik beceri hem de çevre duyarlılığı geliştirme potansiyeli taşımaktadır (Tunç & Yalçın, 2022, s. 36). Bu çerçevede, sanat ve tasarım eğitiminde kullanılan deneysel yöntemlerin pedagojik, ekolojik ve toplumsal bir işlev üstlendiği görülmektedir. Asamblaj gibi yaratıcı üretim biçimleri, sürdürülebilirlik ilkeleriyle bütünleştiğinde, öğrencilerin çevreye duyarlı bir sanat pratiği geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, eğitim ortamlarında sürdürülebilirlik odaklı sanatsal stratejilerin benimsenmesi bireysel farkındalığı artırmakta kalmayıp disiplinler arası bir dönüşüm sürecini de tetiklemektedir.

Doğal kaynakların tükenmesine karşı geliştirilen sanatsal stratejilerin çevre bilincini artırıcı bir rol üstlendiği ve bu doğrultuda, sanatın üretim süreçlerinde sürdürülebilirlik ilkelerinin benimsenmesinin, çevresel farkındalığı arttırarak disiplinler arası etkileşimin güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Sanatın farklı alanlarında geliştirilen bu stratejiler ekolojik duyarlılığın yanı sıra toplumsal sorumluluk bilincini de pekiştiren bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Böylece sanat eğitimi, çevresel krizlere karşı eleştirel düşünme ve yaratıcı çözüm üretme becerilerini destekleyen bir platforma dönüşmektedir.

### 2.13.3. Asamblajın Yaratıcılık ve Estetik Gelişime Etkisi

Asamblaj sanatı, farklı materyallerin bir araya getirilerek yeni bir anlam ve biçim kazandırılması sürecidir. Bu teknik, özellikle eğitim ortamlarında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve estetik duyarlılıklarını artırmak amacıyla kullanılmaktadır. “Öğrencilerin farklı özelliklerdeki malzemelerle çalışması, bunları bir araya getirerek anlamlı bir bütün oluşturma çabası öğrenciyi analitik düşünmeye sevk eder ve zihinsel açıdan gelişimine katkı sunarak yaratıcı ve üretici yanlarını ortaya çıkarabilmesini sağlar” (Karagöl, 2020, s. 703). “Üretici düşünme, düşünme ile yapma arasındaki etkileşimi ve karşılıklı ilişkiyi kapsayan bir süreçtir” (San, 1979, s. 73). Bu görüşler, sanat eğitimi sürecinde uygulamaya dayalı çalışmaların öğrencinin bilişsel ve yaratıcı gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Farklı malzemelerle gerçekleştirilen üretim süreci, öğrencinin düşünme ve yapma arasındaki ilişkiyi deneyimleyerek kavramasını sağlamakta; analitik düşünme, problem çözme ve özgünlük becerilerinin gelişimini destekleyerek yaratıcılığın ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda asamblaj tekniğinin eğitsel süreçlerdeki etkilerini inceleyen güncel çalışmalar, söz konusu uygulamaların öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçleriyle birlikte çevresel ve estetik farkındalıklarını da geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Tunç ve Yalçın’ın (2022) yürüttüğü araştırmada, sıfır atık kapsamında gerçekleştirilen asamblaj uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiş; bulgular, öğrencilerin çevresel farkındalıklarının arttığını, sanatsal üretim sürecine daha istekli katıldıklarını ve estetik değerlendirme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Sanatsal üretim süreci, bireyin yaratıcılığını ortaya koymasının yanı sıra estetik algısının gelişmesine de katkı sunar. Bu bağlamda asamblaj tekniği, öğrencilerin ve sanatçı adaylarının malzeme ile kurduğu ilişkiyi dönüştürerek, yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen bir öğrenme ve ifade biçimi sunar. Asamblaj çalışmalarında, farklı materyallerin bir araya getirilmesi süreci biçimsel yaratıcılığın yanı sıra estetik değerlendirme yetisinin gelişimini de teşvik eder.

Laçınbay’ın estetik algı ve sanatsal yaratım süreci üzerine yaptığı araştırmada sanat motivasyonunun bireyin estetik algısını şekillendirdiği ve yaratıcı üretim sürecini desteklediği vurgulanmaktadır. Asamblaj gibi özgün tekniklerin kullanımı, bireyin sanatsal motivasyonunu artırarak estetik değer üretimini teşvik etmektedir. Bu bağlamda, estetik algı ile yaratıcı üretim arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Laçınbay, 2020). Laçınbay (2020)’ın estetik algı ve sanatsal yaratım sürecine ilişkin bulguları, sanat eğitiminin yalnızca teknik becerilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireyin motivasyonel

ve bilişsel yönlerini de kapsadığını göstermektedir. Bu durum, yaratıcı düşünmenin gelişiminde çevresel ve pedagojik etmenlerin önemini vurgulayan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Nitekim, Yeşilyurt (2020)'un yaratıcı düşünmenin doğuştan gelen ancak eğitimle geliştirilebilen bir potansiyel olduğuna dair tespitleri, sanat eğitiminde uygulanan asamblaj gibi tekniklerin bu gelişim sürecine katkı sağladığını destekler niteliktedir. Dolayısıyla, estetik algı ve yaratıcı üretim süreçlerinin birbirini besleyen iki temel boyut olduğu söylenebilir. Yeşilyurt (2020)'a göre, yaratıcı düşünme doğuştan gelen bir potansiyel olmakla birlikte, uygun çevresel koşullar ve eğitimle geliştirilebilir; bu bağlamda asamblaj gibi teknikler, bireylerin çevresel materyalleri farklı bağlamlarda değerlendirme becerilerini geliştirerek yaratıcılığı destekleyici bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak asamblaj tekniği, sanat eğitiminde yalnızca estetik bir uygulama alanı sunmakla sınırlı kalmayıp, bireyin yaratıcı potansiyelini çok yönlü biçimde geliştiren etkili bir öğrenme yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Farklı malzeme, biçim ve anlam ilişkilerinin bir arada değerlendirilmesini gerektiren bu teknik, öğrencilerin problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklerken aynı zamanda estetik algılarını derinleştirmektedir. Deneyim temelli ve disiplinler arası yapısı sayesinde asamblaj, öğrencilerin çevresel duyarlılık geliştirmelerine, özgün düşünce üretmelerine ve sanatsal ifade olanaklarını genişletmelerine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle asamblaj, sanat eğitiminde yaratıcılık ve estetik gelişimi bütüncül bir çerçevede ele alan güçlü bir pedagojik araç olarak değerlendirilebilir.

## BÖLÜM III

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ele alınan ilgili araştırmalar, alan yazınındaki güncel yayım sırasına göre sıralanarak belirtilmiştir.

Karataş Karaçam'ın 2025 yılında yayımlanan “2000 Yılı Sonrası Kolaj/Asamblajın Heykel Sanatına Yansımaları Bağlamında Bir Sergi Önerisi” başlıklı sanatta yeterlik tezi, 2000 sonrası çağdaş heykel sanatında kolaj ve asamblaj tekniklerinin biçimsel ve kavramsal dönüşümünü inceleyerek bu dönüşümün sergi tasarımı bağlamında nasıl değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında 21 sanatçının 2000 sonrası dönemde ürettiği 38 heykel çalışması incelenmiş; bu eserlerin %68’inde endüstriyel atık, plastik, metal ve organik artıkların kullanıldığı tespit edilmiştir. Eserlerin %52’si doğrudan çevresel eleştiri teması taşıırken, %34’ü toplumsal tüketim kültürüne göndermeler içermektedir. Araştırma, Duchamp, Beuys, Elmas Deniz, Sayaka Ganz ve Michelangelo Pistoletto gibi sanatçıların etkilerini güncel üretimlerde izleyerek, kolaj/asamblajın yalnızca biçimsel değil, aynı zamanda eleştirel bir söylem aracı haline geldiğini göstermektedir. Çalışmanın sonunda önerilen sergi kurgusu, izleyiciyi hem estetik hem de çevresel farkındalık düzeyinde etkilemeyi amaçlayan tematik bir yapı sunmakta; sergi mekânı, malzeme seçimi ve izleyici etkileşimi açısından disiplinler arası bir yaklaşım önermektedir. Bu bağlamda tez, çağdaş heykel sanatında kolaj/asamblaj tekniklerinin pedagojik ve kültürel bir araç olarak değerlendirilmesini savunmakta; çevre odaklı sanat eğitimi için sergi temelli öğrenme modellerine katkı sunmaktadır.

Öztekin’in 2024 yılında “Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzeme Kullanımıyla Sürdürülebilir Sanat Uygulamaları” çalışması, görsel sanatlar dersinde atık malzeme kullanımı yoluyla sürdürülebilir sanat uygulamalarının öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırma, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul düzeyinde

yürütölmüş olup, 6. sınıfta öğrenim gören 48 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemine dayalı olarak planlanan çalışmada, tek grup ön test–son test desen modeli kullanılmış; öğrencilerin çevresel farkındalık düzeyleri ve yaratıcı düşünme becerileri ölçölmüştür. Uygulama sürecinde öğrencilere geri dönüşüm temalı video sunumlar, sözlü anlatımlar ve atık malzeme ile tasarım etkinlikleri sunulmuş; özellikle plastik, karton, kumaş ve metal gibi geri dönüştürölebilir malzemelerle işlevsel sanat ürünleri üretmeleri teşvik edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin son test puanları ön test verilerine kıyasla çevre duyarlılığı ölçeğinde %27 oranında artış göstermiştir. Yaratıcılık düzeyleri ise Yaratıcı Ürün Rubriği ile değerlendirilmiş; öğrencilerin %81'i, atık malzeme temelli üretimlerde özgünlük, işlevsellik ve estetik bütönlük açısından orta ve yüksek düzeyde başarı göstermiştir. Öğrenci görüşlerine dayalı nitel verilerde, atık malzeme kullanımının “daha özgürleştirici”, “düşündürücü” ve “sorumluluk kazandırıcı” olduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin %75'i, evde atık biriktirme ve geri dönüşüm davranışlarını benimsediğini belirtmiştir. Bu tez, sürdürölebilirlik odaklı sanat eğitiminin yalnızca çevresel farkındalık değil, aynı zamanda yaratıcı üretim, problem çözme ve toplumsal sorumluluk gibi üst düzey becerileri desteklediğini göstermektedir. Öztekin'in önerdiği model, görsel sanatlar dersinin çevre eğitimiyle bütönlüşik biçimde yapılandırılmasına yönelik somut bir örnek sunmakta; öğretmenler için uygulanabilir, etkili ve dönüştürücü bir pedagojik yaklaşım önermektedir.

Okumuş Kuz'un 2024 yılında yürüttüğü “İlköğretim 6.Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzeme Uygulamasıyla Çevre Bilincinin Kazandırılması” başlıklı nitel araştırma, 6. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen dört haftalık uygulama süreci üzerinden görsel sanatlar dersinde atık malzeme kullanımının çevre bilinci kazandırmadaki etkisini incelemiştir. Durum çalışması desenine dayalı bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem, kamera kayıtları ve öğrenci günlükleri gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Betimsel analiz sonucunda öğrencilerin atık ve geri dönüşüm kavramlarına dair bilgi düzeylerinin arttığı, atık malzemeleri estetik forma dönüştürerek sanatsal ifade aracı olarak kullanabildikleri ve çevreye karşı daha duyarlı hale geldikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama süreci, öğrencilerin öz güveni ve üretkenliğini desteklemiş; atölye ortamı ve iş birliği temelli çalışma motivasyonu artmıştır.

Gezgin'in 2024 yılında tamamladığı “Günümüz Çağdaş Türk Sanatında Atık Malzemelerden Nesnenin Sürdürölebilir Sanat Eserine Dönüşüm Süreci / Asamblaj” başlıklı yüksek lisans tezi, çağdaş Türk sanatında atık malzemelerin ileri ve geri dönüşüm

süreçleriyle sanatsal nesneye dönüştürülmesini, özellikle asamblaj tekniği bağlamında ele almaktadır. Tez, endüstriyel üretim-tüketim döngüsünün yarattığı çevresel sorunlara karşı sanatın eleştirel ve dönüştürücü gücünü vurgularken, kolaj ve asamblaj tekniklerinin bu bağlamda nasıl bir ifade aracı haline geldiğini kapsamlı biçimde analiz etmektedir. Marcel Duchamp'ın ready-made kavramından hareketle, buluntu nesnelerin biçimsel ve kavramsal yeniden işlenişleriyle ortaya çıkan sanat ürünlerinin estetik ve çevresel değerleri tartışılmış; özellikle ileri dönüşümün yaratıcı potansiyeli ve sürdürülebilirlik ilkeleriyle olan ilişkisi vurgulanmıştır. Tezde, 1960 sonrası Türk sanatında bu teknikleri kullanan sanatçılar kronolojik olarak incelenmiş; Burhan Doğançay, Altan Gürman, Tomur Atagök, Yusuf Taktak ve Deniz Sağdıç gibi isimlerin üretimleri üzerinden asamblajın yerel bağlamda nasıl yorumlandığı ortaya konmuştur. Bu çalışma, asamblajın yalnızca biçimsel bir teknik değil, aynı zamanda çevresel farkındalık ve toplumsal eleştiri bağlamında pedagojik bir araç olarak değerlendirilebileceğini göstermesi bakımından, görsel sanatlar eğitiminde sürdürülebilirlik temelli yaklaşımlara kuramsal bir katkı sunmaktadır.

Tuzlak'ın 2004 yılında tamamladığı “Sanat Eğitimi ve Çevre İlişkisi (İlköğretim (6. 7. 8.) Sınıf Öğrencilerinin Sanat Eğitimi ve Sanat Eğitiminin Çevredeki Sanatsal Objelere Etkisine İlişkin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezi, sanat eğitimi ile çevre arasındaki etkileşimi ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin algıları üzerinden değerlendirmektedir. Araştırma, Ankara ilinde farklı sosyo-kültürel çevrelerde yer alan üç okulda öğrenim gören toplam 180 öğrenciyle yürütülmüş; 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki katılımcıların sanat eğitiminin çevredeki sanatsal objelere etkisine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçeğin güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmış; elde edilen nicel bulgulara göre öğrencilerin %72'si sanat eğitiminin çevresel farkındalıklarını artırdığını, %64'ü çevredeki sanatsal öğeleri daha bilinçli gözlemlemeye başladığını belirtmiştir. Merkez ilçede öğrenim gören öğrenciler çevresel sanat objelerine yönelik daha yüksek farkındalık düzeyi sergilerken, köy okullarındaki öğrenciler sanat-çevre ilişkisini daha çok doğa temelli algılamışlardır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, kız öğrencilerin çevresel estetik değerlere karşı daha duyarlı yaklaştığı gözlemlenmiştir. Araştırma, sanat eğitiminin yalnızca bireysel estetik gelişimi değil, aynı zamanda çevresel duyarlılık ve toplumsal farkındalık kazandırma potansiyelini ortaya koyarak, ilköğretim düzeyinde çevreyle bütünleşik bir sanat pedagojisinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Yavuz'un 2021 yılında tamamladığı “Ortaokul Düzeyindeki Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzeme Kullanımının Öğrencilerin Çevre Bilinci ve Yaratıcılık Düzeyleri Üzerindeki

Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 11–12 yaş grubu öğrencileriyle yürütülmüş olup, deney ve kontrol grupları arasında yapılan ön test-son test karşılaştırmaları sonucunda, atık malzeme temelli sanat etkinliklerinin çevreye yönelik tutum ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiler yarattığı ortaya konmuştur. Bu bulgular, asamblaj tekniğinin öğretimsel değerini destekler nitelikte olup sürdürülebilirlik eğitiminin görsel sanatlar yoluyla aktarılmasında etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Tez, sanat eğitiminin çevresel farkındalık kazandırmadaki rolünü vurgularken, materyal dışı düşünme ve disiplinler arası öğrenme fırsatlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunarak, görsel sanatlar öğretim programlarının çevre temelli içeriklerle zenginleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Yücel’in 2018 yılında yürüttüğü yüksek lisans tezi, iki boyutlu tasarım öğretiminde atık malzeme kullanımının ortaokul öğrencilerinin sanatsal gelişimlerine olan etkisini deneysel yöntemle incelemektedir. Araştırma, Şanlıurfa’daki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 54 öğrenciyle gerçekleştirilmiş; 27 öğrenci deney grubuna, 27 öğrenci kontrol grubuna dahil edilmiştir. Uygulama süreci 2017–2018 bahar döneminde yürütülmüş ve ön test–son test kontrol gruplu desen modeli kullanılmıştır. Deney grubuna atık malzeme temelli etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemler tercih edilmiştir. Veri toplama araçları arasında başarı testi, tutum ölçeği, öğrenci görüş formları ve gözlem raporları yer almıştır. Elde edilen veriler, deney grubunun son test başarı puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle “uygulamada isteklilik” ve “çalışmayı belirlenen sürede tamamlama” gibi alt başlıklarda deney grubunun performansı dikkat çekici biçimde daha yüksektir. Öğrencilerin %78’i atık malzeme ile çalışmanın daha yaratıcı ve eğlenceli olduğunu belirtmiş; %65’i bu süreçte çevreye karşı daha duyarlı hale geldiğini ifade etmiştir. Araştırma sonuçları, uygun ortam ve bilinçli planlama ile atık malzeme kullanımının öğrencilerin sanatsal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymakta; görsel sanatlar dersinin sürdürülebilirlik odaklı yeniden yapılandırılması için somut bir öneri sunmaktadır.

Tunç’un doktora tezi, “Sanat Eğitiminde Asamblaj Tekniğini Sıfır Atık Projesiyle Öğretime Uyarlama” çevre bilinci ve estetik duyarlılığı geliştirmeye yönelik özgün bir eğitim modeli önermektedir. Çalışma, tüketim kültürünün çevresel etkilerine karşı sanatsal üretimi bir bilinçlendirme aracı olarak konumlandırmakta; özellikle güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin atık malzemelerle özgün eser üretme süreçlerini hem düşünsel hem biçimsel

düzeyde değerlendirmektedir. Araştırma, Karabük Üniversitesi Resim Bölümü öğrencileriyle yürütülen 8 haftalık uygulama sürecine dayanmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, sıfır atık, geri dönüşüm ve tüketim kavramlarıyla tanıştırılmış; ardından atık malzemelerle asamblaj tekniği kullanarak sanatsal üretim gerçekleştirmiştir. Nitel araştırma yöntemine dayalı eylem araştırması deseninde yapılandırılan çalışma, öğrenci günlükleri, değerlendirme formları, video kayıtları ve uzman görüşleri aracılığıyla çok yönlü veri toplamıştır. Elde edilen bulgular, asamblaj temelli uygulamaların öğrencilerde çevresel duyarlılığı artırdığını, estetik algılarını geliştirdiğini ve özgün düşünme becerilerini desteklediğini göstermektedir. Asamblaj tekniği, sınırsız materyal kullanımıyla öğrencilerin yaratıcı potansiyelini açığa çıkarırken aynı zamanda çevre eğitiminin görsel sanatlar yoluyla aktarılmasında etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Tez bulguları, öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem çevresel duyarlılık hem de estetik algı açısından belirgin bir gelişim gösterdiğini; özellikle asamblaj tekniğiyle yapılan üretimlerin, öğrencilerin özgün düşünme becerilerini ve materyal dışı ifade kapasitelerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur.

Güneş'in 2013 yılında tamamladığı "Resim Sanatında Kolaj, Asamblaj ve Türk Resmine Yansımaları" başlıklı sanatta yeterlik tezi, kolaj ve asamblaj tekniklerinin sanat tarihindeki biçimsel ve kavramsal gelişimini ele alarak bu tekniklerin Türk resim sanatına yansımalarını kapsamlı biçimde incelemektedir. Çalışma, söz konusu tekniklerin kübizm ile sanat tarihine girişinden itibaren dadaizm, sürrealizm, pop art ve kavramsal sanat gibi çeşitli modern ve çağdaş sanat akımları içerisindeki dönüşümünü analiz etmekte; özellikle mekânın sanat nesnesine dönüşüm sürecini tartışarak asamblajın yerleştirme sanatıyla kurduğu ilişkiye dikkat çekmektedir. Türk resim sanatında Burhan Doğançay, Özdemir Altan, Altan Gürman, Ömer Uluç, Yusuf Taktak ve Tomur Atagök gibi sanatçıların üretimleri üzerinden yapılan değerlendirmeler, bu tekniklerin yerel bağlamda nasıl yorumlandığını ortaya koymaktadır. Tezde, 25 Türk sanatçının toplam 60'a yakın eseri incelenmiş; bu eserlerin yaklaşık %65'inde hazır nesne, endüstriyel artık ve gündelik malzeme kullanıldığı belirlenmiştir. Sanatçıların önemli bir kısmı, bu teknikleri yalnızca biçimsel çeşitlilik için değil, aynı zamanda çevresel ve toplumsal eleştiri amacıyla kullandıklarını ifade etmiştir. Araştırma her ne kadar doğrudan sanat eğitimi bağlamında bir uygulama sunmasa da asamblajın hazır nesneyle kurduğu eleştirel ilişkiyi vurgulaması ve çağdaş sanatın toplumsal, kültürel ve çevresel boyutlarını görünür kılması bakımından, görsel sanatlar eğitiminde sürdürülebilirlik temelli yaklaşımlara kuramsal bir dayanak oluşturmaktadır.

Hür'ün 2019 yılında tamamladığı “Üstün- Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Görsel Sanatlar Eğitiminde Atık Malzeme Kullanımı (Manisa İli Bilsem Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezi, üstün-özel yetenekli çocuklara yönelik görsel sanatlar eğitiminde atık malzeme kullanımının sanatsal gelişim üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırma, Manisa Şehzadeler Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 10 öğrenciden oluşan Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) grubu ile yürütülmüş; nitel araştırma desenine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecinde görüşme, gözlem, doküman analizi ve kayıt altına alma teknikleri kullanılmış; elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin atık malzeme ile gerçekleştirdiği sanatsal üretimlerin hem estetik hem de çevresel farkındalık açısından anlamlı kazanımlar sağladığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin %80'i, atık malzemelerle çalışmanın yaratıcılıklarını artırdığını belirtmiş; %70'i bu süreçte çevreye karşı daha duyarlı hale geldiğini ifade etmiştir. Uygulama sürecinde öğrenciler, plastik, karton, kumaş ve metal gibi malzemeleri kullanarak bireysel ve grup temelli özgün çalışmalar üretmiş; bu üretimler aracılığıyla hem sanatsal ifade becerileri hem de problem çözme ve eleştirel düşünme yetileri gelişmiştir. Ayrıca, MEB'in 1-4. sınıf görsel sanatlar dersi kazanımları incelenmiş; bu kazanımların atık malzeme kullanımını dolaylı olarak desteklediği ancak doğrudan yönlendirme içermediği tespit edilmiştir. Tez, üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış sanat eğitimi uygulamalarında atık malzeme kullanımının hem pedagojik hem de çevresel açıdan güçlü bir araç olduğunu ortaya koymakta; BİLSEM gibi özel eğitim ortamlarında sürdürülebilirlik temelli sanat eğitiminin yaygınlaştırılmasını önermektedir. Bu bağlamda çalışma, çevre duyarlılığı ile yaratıcı üretimi bütünleştiren özgün bir öğretim modeli sunmaktadır.

Finale'nin “Can We Raise the Level of Environmental Awareness Through Art?” (Sanat yoluyla çevresel farkındalık seviyesini yükseltebilir miyiz?) başlıklı araştırmasında çevre eğitiminin özellikle ilkokul düzeyinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde öğretim programlarına entegre edilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerde çevresel bilinç geliştirebilmek amacıyla Problem Temelli Öğrenme, Sorgulama Temelli Öğrenme, Deneyimsel Öğrenme ve Gestalt pedagojisi gibi yenilikçi didaktik yaklaşımları benimsemeleri gerektiği ifade edilmektedir. Çalışma, ortalama yaşı dokuz olan 154 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla Slovenya'daki iki ilkokulda yürütülen deneysel bir araştırmaya dayanmaktadır. Araştırmada, çevresel içeriğin görsel sanatlar dersi aracılığıyla öğretildiği Çevresel İçerik Öğretimi Yaklaşımı, ECTA (Environmental Content Through Art) modelinin, öğrencilerin çevreye ilişkin bilgi düzeyleri, farkındalıkları,

tutumları ve davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, deneysel gruptaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla çevresel bilgi, farkındalık, tutum ve davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artışlar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca deneysel grupta üretilen sanat eserlerinin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin ekolojik tutum ve davranışlarının daha olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Rock Finale'nin çalışması, geri dönüştürülmüş malzemelerin yaratıcı kullanımını teşvik eden ve sanatsal ifadeyi ekolojik temalarla bütünleştiren disiplinlerarası bir öğretim yaklaşımının, kuramsal bilgiyi uygulamaya dayalı öğrenmeyle birleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, ECTA gibi yenilikçi ve bütüncül öğretim modellerinin çevre eğitiminin niteliğini artırmada önemli bir araç olduğu ve güzel sanatların ekolojik sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde etkili bir rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çebi'nin 2025 yılında yayınlanan "From Waste to Art: A Study on Student Creativity and Creative Expression through Recycled Materials in Art Education" (Atıktan Sanata: Sanat Eğitiminde Geri Dönüştürülmüş Malzemeler Aracılığıyla Öğrenci Yaratıcılığı ve Yaratıcı İfade Üzerine Bir Çalışma) başlıklı araştırması, görsel sanatlar derslerinde atık malzemelerin öğretim kaynağı olarak kullanımının etkilerini incelemektedir. Çalışma, Trabzon Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Resim Bölümü üçüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Uygulama sürecinde öğrenciler, öncelikle çevreye rastgele bırakılmış tekstil atıklarını toplamış ve sınıflandırmış; ardından bu malzemeleri okulun baskı atölyesinde ahşap baskı tekniği aracılığıyla sanatsal ürünlere dönüştürmüştür. Keşfedici, deneysel ve betimsel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada, süreç sonunda ortaya çıkan toplam 12 sanat eseri analiz edilmiştir. Çalışma, öğretim kaynaklarının kullanıldığı ve kullanılmadığı durumlarda sınıf atmosferi ile öğrenci performansı açısından gözlenen farklılıkları ortaya koymaktadır. Ayrıca, tekstil atıklarının uygunsuz yönetiminin çevre kirliliğinin önemli nedenlerinden biri olduğuna dikkat çekilmekte; bu atıkların görsel ve düşünsel boyutlarıyla çevre üzerindeki etkileri vurgulanmaktadır. Araştırmanın temel amacı, sanatsal üretim süreci aracılığıyla çevre estetiği ve çevre bilincine yönelik duyarlılığı artırmaktır. Bu doğrultuda öğrencilere, ahşap baskı tekniği üzerinden geri dönüşümün sanattaki yeri hakkında kuramsal bilgiler verilmiş; ardından öğrencilerin topladıkları kumaş atıklarını sanatsal kompozisyonlara dönüştürmeleri sağlanmıştır. Böylece öğrenciler, teorik bilgilerini uygulamaya aktarma fırsatı bulmuş ve aynı zamanda çevre bilinci geliştirmiştir.

Alerby, (2000) "A way of visualising children's and young people's thoughts about the environment: A study of drawings" (Çocukların ve gençlerin çevre hakkındaki düşüncelerini

görselleştirmenin bir yolu: Çizimlerin incelenmesi) başlıklı araştırmasında Dimi gençlerin çevreye ilişkin düşüncelerini çizimler aracılığıyla incelemiş ve bu düşünceleri fenomenolojik bir yaklaşımla değerlendirmiştir farklı yaş gruplarından çocukların ürettiği çizimlerin analizinde çevre algısının yaşa bağlı olarak somuttan soyuta ve yerelden küresele doğru değişti küçük yaş gruplarında bireysel deneyimlere dayalı düşünceler ön plandayken ileri yaş gruplarında çevresel sorunlara yönelik daha eleştirel ve çok boyutlu bakış açılarının geliştiği belirlenmiştir çalışmada ayrıca çocukların çevreye yönelik düşüncelerinin bios sentlik ve antropolog antroposen tring yaklaşımlar çerçevesinde farklılaştığı ve çizimlerin çevreye ilişkin tutum ve değerleri ortaya koymada etkili bir ifade aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama ile verilerin analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğrencilerin çevreye yönelik tutumları, sürdürülebilir yaşama ilişkin farkındalıkları, kavramsal bilgi yapılarında meydana gelen değişimi ve ürettikleri çalışmalardaki yaratıcı ürün özelliklerini çok boyutlu olarak ortaya koyabilmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma deseni çerçevesinde yapılandırılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2018), karma yöntem araştırmasını; bir araştırma konusu ya da olgusunun daha kapsamlı biçimde anlaşılabilmesi amacıyla, nitel ve nicel verilerin belirli felsefi ve kuramsal çerçeveler doğrultusunda toplanması ve analiz edilmesi, elde edilen bulguların ise araştırmanın amacına uygun biçimde bütünleştirilmesi sürecini kapsayan bir metodolojik yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarındaki değişimi belirlemek amacıyla nicel yöntemlerden, öğrencilerin kavramsal bilgi yapılarını ve ortaya koydukları sanatsal ürünleri derinlemesine incelemek amacıyla ise nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın metodolojisi ön test–son test tek gruplu deneysel desen ile yapılandırılmış ve nitel verilerle desteklenmiştir. “Tek denekli deneysel desenler, bir araştırmacının bir veya birkaç katılımcı üzerinde tek bir müdahalenin etkisini değerlendirmek için kullandığı güçlü bir araştırma tasarımıdır” (Çalışkan, 2018, s. 45). Bu yöntemin tercih edilme gerekçesi, küçük ölçekli çalışma gruplarında bireylerin

tutumlarındaki değişimleri ayrıntılı biçimde izlemeye olanak tanıyan uygun bir araştırma deseni olmasıdır.

Nicel boyutta, öğrencilerin çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşama yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ) kullanılmış; elde edilen veriler karşılaştırmalı analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Bu süreçte, uygulamanın öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi nicel olarak ortaya konmuştur.

Nitel boyutta ise, öğrencilerin çevre kirliliği, atık malzeme, asamblaj ve sürdürülebilirlik kavramlarına ilişkin kavramsal bilgi yapılarını belirlemek amacıyla Kavram Haritası uygulamaları gerçekleştirilmiş; elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin uygulama sürecinde oluşturdukları asamblaj çalışmaları, uzman görüşlerine dayalı Ürün Değerlendirme Formu aracılığıyla değerlendirilerek nitel veriler elde edilmiştir.

Nicel ve nitel veriler, araştırma sürecinde birbirini tamamlayıcı ve destekleyici biçimde kullanılmış; bulgular karşılaştırmalı olarak ele alınarak yorumlanmıştır. Bu yönüyle araştırma, nicel bulguların nitel verilerle derinleştirildiği açıklayıcı karma desen özellikleri taşımaktadır.

Tek bir çalışma grubunun bulunduğu araştırmanın ilk adımında 35 kişiden oluşan 6. sınıf öğrencilerine çalışmanın amacından ve uygulama basamaklarından bahsedilmiştir. Araştırma, öğrencilerle uygulanması planlanan ders içeriğinin yaratıcılık, sürdürülebilir yaşam ve çevre bilincine yönelik etkisini tutum ve davranış ekseninde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ilk aşaması olan “Ön Test” aşamasında, öğrencilerin mevcut sürdürülebilir yaşam ile çevre bilincine yönelik tutumları tutum ölçeği ve kavram haritası uygulanarak belirlenmiştir. Ardından, uygulama aşamasında, öğrencilere belirlenen bir süre boyunca atık, çevre sorunları, çevre kirliliği, sürdürülebilir yaşam felsefesi ile ilgili içeriklerle donatılmış belirli bir süreyi kapsayan ders programı uygulanmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin çevre ve sürdürülebilirlik ile ilgili bilgi ve yaratıcılık düzeylerini artırmaya yönelik aktiviteler gerçekleştirilerek sürdürülebilir yaşam ve çevre bilincini geliştirmeye odaklanılmıştır. Süreç boyunca çevreden atık malzemeler toplanmış ve sınıflandırılmıştır. Ders sürecinde öğrencilerle toplanmış olan bu atık malzemeler kullanılarak asamblaj çalışmaları ortaya konmuş ve ürün değerlendirme formu aracılığı ile öğrencilerin çalışmaları değerlendirilmiştir. “Son Test” aşamasında, uygulamanın tamamlanmasının ardından, öğrencilere yeniden bir tutum ölçeği ve kavram haritası uygulanmıştır.

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, ilköğretim II. kademede öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde bulunan Dede Korkut Ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf şubeleri arasından olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir.

Küme örnekleme yönteminde örnekleme birimleri, evrenin tek tek bireyleri değil, bu bireylerin doğal olarak oluşturdukları kümeler olup; rastgele seçilen bu kümelerdeki tüm birimlerin araştırmaya dâhil edilmesi, her kümeyle eşit seçilme olasılığı tanınması yoluyla olasılık kuramına dayalı temsil gücü yüksek bir örneklem elde edilmesini sağlamaktadır (Sencer & Irmak, 1984, s. 394). Bu kapsamda, ilgili sınıf düzeyindeki şubeler arasından rastgele seçilen 6/D sınıfında öğrenim gören ve araştırmaya katılım sağlayan 35 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Bu araştırmada, uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla ön test–son test tek grup deneysel desen benimsenmiştir. Deneysel desenin doğası gereği, uygulama sürecinin bütünlüğünün korunması ve eğitim ortamının doğal yapısının bozulmaması önem taşımaktadır. Bu nedenle, örneklem belirlenirken bireyler tek tek seçilmek yerine sınıf temelli bir yapı tercih edilmiş; seçilen sınıf bir bütün olarak ele alınmıştır.

Sınıfın tamamının araştırmaya dâhil edilmesi, deneysel uygulamanın sınıf ortamında doğal akış içerisinde yürütülmesine olanak sağlamış ve öğrenciler arası etkileşimden kaynaklanabilecek dışsal değişkenlerin etkisini en aza indirmeyi sağlamıştır.

#### 4.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma kapsamında, konuya ilişkin kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ele alınan temalar doğrultusunda ulaşılabilen birincil ve ikincil kaynaklar; ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış makaleler, kitaplar, lisansüstü tezler ve güvenilir internet kaynakları sistematik biçimde incelenmiştir. Literatür incelemeleri ile öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi sonucunda araştırmaya yönelik öneriler geliştirilmiştir. Ayrıca, uygulamanın öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla, uygulama öncesi ve sonrası ölçümlerde Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Doç. Dr. Cihat Yaşaroğlu tarafından geliştirilen Çevreye Yönelik Tutum Ölçeğidir. Ölçek üç bölümden oluşmakta olup, ilk bölümde öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin demografik veriler elde edilmektedir. İkinci bölüm, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik 32 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm ise çevreye yönelik sorumlu davranışları ölçmeye yönelik 21 maddelik alt ölçekten oluşmaktadır. “ÇYTÖ güvenirlik analizinde tüm ölçeğin Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve 84 bulunmuştur” (Yaşaroğlu & Akdağ, 2013). Buradan yola çıkarak ÇYTÖ’nün güvenilirliğinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ölçeğin bu araştırmada kullanımı, geliştiricinin izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin kavramsal düzeydeki bilgi yapılarını ortaya koymak amacıyla çevre kirliliği, atık malzeme, asamblaj ve sürdürülebilirlik kavramlarını içeren kavram haritası, uygulama öncesi ve uygulama sonunda olmak üzere iki kez uygulanmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Kavram haritaları, insanların herhangi bir konuyla ilgili bilişsel şemalarının, kağıt ve kalem yardımıyla somutlaştırılmış hali olarak ifade edilebilir (Kaya, 2003, s. 266). Kavram haritaları, bu yönüyle öğrencilerin mevcut bilgi yapılarını görünür kılmakta ve öğrenme sürecinde kavramsal ilişkilerin daha sistematik biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırma kapsamındaki yapılandırılmış ders planı sürecinde öğrenciler, çevreden topladıkları atık malzemeleri sınıflandırarak asamblaj teknikleri ile sanatsal ürünler oluşturmuşlardır. Uygulama süreci boyunca öğrencilerin çevresel farkındalıklarını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiş; bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin ortaya koyduğu asamblaj çalışmaları Cihangir Hür tarafından 2019 yılında yürütülen Üstün- Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Görsel Sanatlar Eğitiminde Atık Malzeme Kullanımı (Manisa İli Bilsem Örneği) başlıklı araştırma sürecinde geliştirilen Ürün Değerlendirme Formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme formunun kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

Ön test aşamasında, araştırmaya katılan 6. sınıf düzeyindeki 35 öğrenciye, çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam tutumlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış ÇYTÖ ile öğrencilerin kavramsal düzeydeki bilgi yapılarını ortaya koymak amacıyla Kavram Haritası uygulanmıştır. Bu araçlar, öğrencilerin araştırma öncesindeki bilgi, tutum ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ön test verileri toplandıktan sonra, yapılandırılmış ders programı doğrultusunda öğrencilerin çevresel farkındalıklarını ve

yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ders içerikleri aracılığıyla çevre bilinci, atık, sürdürülebilirlik, sanatta atık malzeme kullanımı ve asamblaj gibi konularda bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Gerekli ön bilgi ve hazır bulunuşluk sağlandıktan sonra çevreden toplanan atık malzemeler sınıfta kategorilere ayrılmış ve asamblaj çalışması oluşturmak üzere tasarımlar oluşturulmuştur. Süreç sonunda ortaya çıkan asamblajlar Ürün Değerlendirme Formu aracılığı ile üç uzman incelemesi doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Son test aşamasında ise, uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilere yeniden ÇYTÖ ve Kavram Haritası uygulanarak, öğrencilerin çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam tutumlarındaki değişim düzeyi belirlenmiştir. Böylece, uygulanan eğitimin öğrencilerin tutum ve davranışlarına yansımaları nicel ve nitel veriler aracılığıyla karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Toplanan veriler, araştırmanın amacına uygun olarak betimsel ve karşılaştırmalı analiz teknikleriyle değerlendirilmiş; öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarındaki değişim, uygulama öncesi ve sonrası veriler ışığında ortaya konmuştur.

#### **4.4. Verilerin Analizi**

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz süreci, kullanılan istatistiksel teknikler ve analizlerin kuramsal gerekçeleri ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. Araştırmanın yöntemi doğrultusunda veriler, araştırma alt amaçlarına uygun olarak nicel ve nitel analiz yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma bir çerçevede ele alınmıştır. Bu yaklaşım, elde edilen bulguların yalnızca sayısal düzeyde değil, aynı zamanda anlam ve bağlam boyutlarıyla da yorumlanmasına olanak sağlamıştır.

##### **4.4.1. Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmada nicel veriler; Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış; analiz süreci güvenirlik, normallik ve karşılaştırmalı istatistiksel testler olmak üzere üç aşamada yürütülmüştür.

#### **4.4.1.1. Güvenirlik Analizleri**

Nicel veri analizinin ilk aşamasında, kullanılan ölçme araçlarının iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerin ön test ve son test uygulamalarına ait güvenilirlik katsayılarının ayrı ayrı incelenmesi, uygulama sürecinin öğrencilerin yanıt tutarlılığı üzerindeki etkisini değerlendirmeye olanak tanımıştır. Elde edilen bulgular, her iki ölçeğin de son test uygulamalarında yüksek düzeyde iç tutarlılık gösterdiğini ortaya koymuş; bu durum, uygulama sürecinin öğrencilerin tutum ve davranışlarını daha yapılandırılmış bir bilişsel çerçeve içinde değerlendirmelerini sağladığı şeklinde yorumlanmıştır.

#### **4.4.1.2. Normallik Analizleri**

Ölçeklerden elde edilen puanların parametrik testlere uygunluğunu belirlemek amacıyla normallik analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmış; ayrıca çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Literatürde kabul edilen  $\pm 2,0$  aralığı dikkate alınarak yapılan değerlendirmeler sonucunda, her iki ölçeğe ait verilerin genel olarak normal dağılım varsayımını karşıladığı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, nicel verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.4.1.3. Ön Test–Son Test Karşılaştırmaları**

Araştırmanın deneysel deseni gereği, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasındaki farkları incelemek amacıyla eşleştirilmiş örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği için yapılan analizler, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu analizler, atık malzemelerle gerçekleştirilen asambraj çalışmalarının öğrencilerin çevresel tutum ve davranışları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu nicel olarak desteklemiştir.

Ayrıca, ölçek maddelerine ilişkin ortalama puanlar karşılaştırılarak, değişimin hangi maddelerde daha belirgin olduğu incelenmiştir. Özellikle ters maddelerde gözlenen yüksek düzeydeki değişimler, öğrencilerin çevreye yönelik olumsuz tutumlarını yeniden değerlendirdiklerini göstermesi açısından anlamlı bulunmuştur.

#### **4.4.2. Nitel Verilerin Analizi**

Araştırmada nitel veriler; kavram haritaları ve öğrenci ürünlerine ilişkin uzman değerlendirmeleri yoluyla elde edilmiştir. Nitel analiz süreci, içerik analizi ve betimsel istatistiklerin birlikte kullanıldığı çok aşamalı bir yapı izlemektedir.

##### ***4.4.2.1. Kavram Haritalarının Analizi***

Öğrencilerin çevre kirliliği, atık malzeme, sürdürülebilirlik ve asamblaj kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya koymak amacıyla oluşturulan kavram haritaları, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu süreçte öncelikle haritalarda yer alan kavramlar belirlenmiş, benzer kavramlar kategoriler altında toplanmış ve frekans–yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Ön test ve son test kavram haritalarının karşılaştırmalı analizi, öğrencilerin kavramsal yapılandırmalarında meydana gelen değişimi ortaya koymayı amaçlamıştır. Analizler, öğrencilerin başlangıçta daha yüzeysel ve sınırlı kavramlarla ifade ettikleri çevresel olguları, uygulama sonrasında daha ilişkisel ve çok boyutlu bir biçimde yapılandırdıklarını göstermiştir.

##### ***4.4.2.2. Öğrenci Ürünlerinin Uzman Değerlendirmesi ile Analizi***

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda, atık malzemelerle oluşturulan öğrenci asamblaj çalışmaları, uzman değerlendirme yöntemiyle incelenmiştir. Bu amaçla geliştirilen ürün değerlendirme formu; görsel-biçimsel tasarım, yaratıcılık ve işlevsellik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Uzmanlardan elde edilen puanlar üzerinden tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış; her bir boyuta ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ayrıca ölçme aracının güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş; uzmanlar arası tutarlılık ise Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC) kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen yüksek ICC değerleri, uzman değerlendirmelerinin tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### **4.4.2.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Ürün değerlendirme formunun kuramsal yapısını test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sürecinde, görsel-biçimsel tasarım, yaratıcılık ve işlevsellik boyutlarının birbirinden ayrılan ancak ilişkili yapılar oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Elde edilen uyum indeksleri, ölçüm modelinin genel olarak verilerle uyumlu olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliğinin desteklendiğini göstermiştir.

#### **4.4.3. Nicel ve Nitel Verilerin Bütünleştirilmesi**

Araştırmada nicel ve nitel analizlerden elde edilen bulgular, yorumlama aşamasında bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Nicel analizler, uygulamanın öğrencilerin çevresel tutum ve davranışları üzerindeki etkisini istatistiksel olarak ortaya koyarken; nitel analizler, bu değişimin bilişsel ve yaratıcı boyutlarını derinlemesine anlamaya olanak sağlamıştır. Bu bütünleştirilmiş analiz yaklaşımı, araştırma bulgularının kuramsal ve pedagojik bağlamda daha kapsamlı biçimde yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

## BÖLÜM V

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilerin analizine dayalı olarak öğrencilerin sürdürülebilir yaşam ve çevre bilincine yönelik tutumlarında meydana gelen değişimler ile asamblaj çalışmalarına yansıyan yaratıcı üretim düzeyleri sunulmaktadır. Bulgular, ön test ve son test karşılaştırmaları ile ürün değerlendirme formu verileri doğrultusunda tematik başlıklar altında incelenmiştir.

#### 5.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda, atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının öğrencilerin çevre bilincine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ) kullanılarak elde edilen ön test ve son test verileri analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi, normallik varsayımları ve ön test-son test puanları arasındaki farklar istatistiksel yöntemlerle değerlendirilerek uygulamanın öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında meydana getirdiği değişim ortaya konulmuştur.

Tablo 1

*Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Puanları*

| Ölçekler | Test     | Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) |
|----------|----------|-------------------------------|
| Ç.Y.T. Ö | Ön Test  | ,565                          |
|          | Son Test | ,797                          |

Araştırmada kullanılan Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği için Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha, ölçeklerin iç tutarlılığını ve güvenirliğini belirlemek amacıyla kullanılan en yaygın istatistiksel yöntemlerden biridir. Katsayıların 0,70 ve üzeri değerler alması, ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterli görülmektedir.

Tablo 1'e göre güvenilirlik düzeyi olan Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) değerlerine bakıldığında; Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği için yapılan analizlerde ön-testte Cronbach's Alpha değeri 0,565 olarak bulunmuştur. Son-testte ise Cronbach's Alpha değeri 0,797 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, ölçüm tutarlılığı ve ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

Ölçeklere verilen cevapların normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için Normallik Testi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 2

*Çevreye Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Normallik Testi Puanları*

| Ölçekler                     | Test     | Kolmogorov - Smirnov | Shapiro Wilk | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|------------------------------|----------|----------------------|--------------|----------------------|---------------------|
|                              |          | p                    | p            |                      |                     |
| Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği | Ön Test  | ,200                 | ,132         | -0,460               | 0,411               |
|                              | Son Test | ,104                 | 007          | -1,141               | 1,170               |

Yapılan normallik testi kapsamında; Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ön test verilerinin p değerlerinin 0,05'ten büyük olması ( $p > 0,05$ ), dağılımların normal kabul edilebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, verilerin normal dağılıp dağılmadıklarına karar verilirken çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de dikkate alınmaktadır. Literatürde en genel kabul gören yaklaşımlardan biri, çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2,0$  aralığında olması durumunda verilerin normal dağıldığının kabul edilmesidir (George & Mallery, 2010).

Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği için yapılan normallik analizlerinde ön test verilerinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2,0$  aralığında bulunması, dağılımların normal kabul edilmesini desteklemektedir. Son testlerde ise bazı boyutlarda Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçlarının  $p < 0,05$  çıkması, dağılımın normalden sapma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, çarpıklık ve basıklık değerlerinin yine  $\pm 2,0$  aralığında kalması, verilerin parametrik yöntemlerle analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

Dolayısıyla, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin literatürde kabul gören aralıklar içerisinde yer alması dikkate alındığında, verilerin genel olarak normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle analizlerde parametrik yöntemlerin kullanılmasının daha tutarlı ve güvenilir sonuçlar sağlayacağı öngörülmektedir.

Tablo 3

*Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

| Test     | $\bar{x}$ | n  | SS     | t      | sd | p     |
|----------|-----------|----|--------|--------|----|-------|
| Ön Test  | 2,3946    | 35 | ,13644 | -3,236 | 34 | 0,003 |
| Son Test | 2,5089    | 35 | ,22606 | -3,236 | 34 | 0,003 |

Araştırmada kullanılan Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında olumlu yönde bir gelişim olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 3'e göre öğrencilerin ön test ortalama puanı 2,39 iken, son test ortalama puanı 2,51'e yükselmiştir. Eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları ( $t = -3,236$ ;  $sd = 34$ ;  $p = 0,003$ ), ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmaları ve eşlik eden eğitim sürecinin, öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutumlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında tüm maddelerde iyileşme olduğu gözlemlenmiştir. Bazı sorulara ön test ve son testte verilen yanıtlarda diğerlerine oranla daha büyük değişimler tespit edilmiştir. Bu değişimler olumlu yönde olmuştur. Ön test ile son test arasında yaşanan büyük değişimler en yüksek artış oranından başlayarak Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

*Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Değişim*

| Soru Numarası | Ön-Test Ortalaması | Son Test Ortalaması | Artış |
|---------------|--------------------|---------------------|-------|
| Soru 3        | 1.20               | 3.00                | +1.80 |
| Soru 2        | 1.23               | 2.94                | +1.71 |
| Soru 27       | 1.49               | 3.00                | +1.51 |
| Soru 31       | 1.63               | 2.94                | +1.31 |
| Soru 20       | 1.86               | 3.00                | +1.14 |
| Soru 16       | 1.74               | 2.74                | +1.00 |

“Dünyada diğer canlıların değil, sadece insanların yaşama hakları vardır.” maddesi uygulamadan sonra yapılan testte en çok olumlu değişime uğrayan madde olmuştur. “Çevreyi koruma ve güzelleştirme çalışmaları, sadece görevli kişilerin sorumluluğundadır.”, “Bitki ve ağaçların olmadığı bir yerde yaşamak isterim.”, “Evimize en yakın geri dönüşüm kutusunun nerede olduğu beni ilgilendirmez.”, “Okulumuzda geri dönüşüm ile ilgili hazırlanacak bir projede yer almak istemem.”, “Enerji tasarrufu ile ilgili etkinliklere katılmak can sıkıcıdır.” maddeleri de olumlu değişime uğrayan maddelerdir. Bu cevaplardan

ve değişimlerden yola çıkarak uygulamanın öğrencilerin tutumlarında olumlu bir değişiklik gerçekleştirildiği söylenebilir.

## 5.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışları üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda, Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği (ÇYSDÖ) kullanılarak elde edilen ön test ve son test verileri analiz edilmiş; ölçeğin güvenirlik düzeyi, normallik varsayımları ve ölçümler arasındaki farklar istatistiksel yöntemlerle incelenmiştir. Elde edilen bulgular, uygulanan eğitim sürecinin öğrencilerin çevresel sorumluluk bilinci ve davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının güvenirlik testi bulguları Tablo 5’te olduğu gibidir.

Tablo 5

### *Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği Güvenirlik Puanları*

|            |          |      |
|------------|----------|------|
| Ç.Y.S.D. Ö | Ön Test  | ,610 |
|            | Son Test | ,860 |

Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği için yapılan analizlerde ön-testte Cronbach’s Alpha değeri 0,610 olarak belirlenmiştir. Bu değer, ölçeğin başlangıçta kabul edilebilir düzeyde güvenirlik sergilediğini göstermektedir. Son-testte ise Cronbach’s Alpha değeri 0,860 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, eğitim süreci sonrasında öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının daha homojen ve tutarlı hale geldiğini, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek düzeyde ulaştığını göstermektedir.

Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği için yapılan analizlerin genelinde ön test ve son test güvenirlik değerlerinin iyi düzeyde ( $0.7 \leq \alpha < 0.9$ ) olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2015).

Ölçeklere verilen cevapların normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için Normallik Testi yapılmış ve elde edilen bulgular aşığıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 6

*Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeğine Ait Normallik Testi Puanları*

| Ölçekler                                | Test     | Kolmogorov - Smirnov | Shapiro Wilk | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|-----------------------------------------|----------|----------------------|--------------|----------------------|---------------------|
|                                         |          | p                    | p            |                      |                     |
| Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği | Ön Test  | ,028                 | ,095         | -0,746               | ,518                |
|                                         | Son Test | ,013                 | ,010         | -1,074               | 1,100               |

Yapılan normallik testi kapsamında; Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği ön test verilerinin p değerlerinin 0,05'ten büyük olması ( $p > 0,05$ ), dağılımların normal kabul edilebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, verilerin normal dağılıp dağılmadıklarına karar verilirken çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de dikkate alınmaktadır. Literatürde en genel kabul gören yaklaşımlardan biri, çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2,0$  aralığında olması durumunda verilerin normal dağıldığının kabul edilmesidir (George & Mallery, 2010).

Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği için yapılan normallik analizlerinde ön test verilerinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2,0$  aralığında bulunması, dağılımların normal kabul edilmesini desteklemektedir. Son testlerde ise bazı boyutlarda Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçlarının  $p < 0,05$  çıkması, dağılımın normalden sapma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, çarpıklık ve basıklık değerlerinin yine  $\pm 2,0$  aralığında kalması, verilerin parametrik yöntemlerle analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

Dolayısıyla, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin literatürde kabul gören aralıklar içerisinde yer alması dikkate alındığında, verilerin genel olarak normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle analizlerde parametrik yöntemlerin kullanılmasının daha tutarlı ve güvenilir sonuçlar sağlayacağı öngörülmektedir. Ön test ve son test verileri arasındaki farkın istatistiksel olarak incelenebilmesi amacıyla uygun analiz yönteminin belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, güvenilirlik ve normallik analizlerinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği'nden elde edilen puanların parametrik testlerin uygulanmasına elverişli olduğu görülmüştür. Ölçümlerin aynı öğrenci grubundan iki farklı zamanda alınmış olması nedeniyle, ön test ve son test puanları arasındaki farkın belirlenmesinde eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu analiz, uygulanan asamblaj temelli eğitim sürecinin

öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinde anlamlı bir değişim oluşturup oluşturmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Tablo 7

*Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

| Test     | $\bar{x}$ | n  | SS     | t      | sd | p     |
|----------|-----------|----|--------|--------|----|-------|
| Ön Test  | 3,2231    | 35 | ,51275 | -9,485 | 34 | 0,000 |
| Son Test | 4,0571    | 35 | ,57478 |        |    |       |

Öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış puanları incelendiğinde, ön test ortalaması 3,22, son test ortalaması ise 4,05 olarak belirlenmiştir. Ön testin standart sapması 0,51, son testin ise 0,57 olup, puan dağılımlarının her iki ölçümde de birbirine yakın olduğu görülmektedir. Eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları ( $t = -9,485$ ;  $sd = 34$ ;  $p = 0,000$ ) ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir; negatif t değeri, farkın “ön test – son test” şeklinde hesaplanmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, uygulanan eğitim programının öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eğitim programının çevresel bilinç ve davranış geliştirme açısından etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 8

*Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Değişim*

| Soru Numarası | Ön-Test Ortalaması | Son Test Ortalaması | Artış |
|---------------|--------------------|---------------------|-------|
| Soru 4        | 1.83               | 3.37                | +1.54 |
| Soru 7        | 2.74               | 4.06                | +1.31 |
| Soru 14       | 3.49               | 4.71                | +1.23 |
| Soru 9        | 1.86               | 3.06                | +1.20 |
| Soru 2        | 2.31               | 3.49                | +1.17 |

Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği 1 (Hiç Yapamam) ile 5 (Her Zaman Yaparım) arasında bir puanlama mevcuttur. Artış oranı en fazla olandan başlayarak en çok artış gösteren maddeler Tablo 8’de gösterilmiştir. Puanın artmasından yola çıkarak davranışın daha sık ve olumlu yönde sergilendiğini sonucu çıkarılabilir. Olumlu yönde en çok değişim gösteren davranışlar ön teste nadiren yaptığını işaretleyip son testte sık sık şikkını işaretlediği maddelerde görülmüştür.

En büyük değişim 4. maddede görölmüştür. Öğrenciler ön testte 2.00 puanın altındayken öğrenciler bu davranışları "hiç" veya "çok az" yaparken son testte anlamlı bir yükseliş göstererek orta ve üst seviyeye çıktığı tespit edilmiştir. Bu, eğitimin öğrencilerin günlük alışkanlıklarını doğrudan etkilediğini gösterir. “Enerji tasarrufu ile ilgili etkinlik veya toplantılara katılırım.” maddesindeki bu yükselişin nedeni öğrencilerin daha önce hiç toplantıya katılmamış olmaları ve bu etkinlikler sayesinde enerji tasarrufu hakkında farkındalık kazanmalarından kaynaklanmış olabilir. “Geri dönüşümün önemini çevremdekilere anlatırım.”, “Okulumuza geri dönüşüm kutusu konulması için öğretmenim ile konuşurum.”, “Banyo yaparken suyu fazla kullanmamaya gayret gösteririm.” Maddelerinde de davranış değişikliği gözlemlenmiştir.

“Odadan çıkan son kişi ben isem, ışıkları söndürür öyle çıkarım.”, “Boşa akan bir musluk görsem, gider ve musluğu kapatırım.” ve “Çöplerimi çöp kovasına atarım.” maddelerinde ise iki testte de 4.00’ün üzerinde çok yüksek puanlara sahiptir. Bu durum, öğrencilerin bu sorularda temsil edilen davranışları zaten halihazırda her zaman yaptıklarını ve bu olumlu tutumu koruduklarını göstermektedir.

Bulgular, tek grup ön test-son test desenine dayalı olarak atık malzemelerle asamblaj çalışmasının, öğrencilerin çevresel tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum, çevreye yönelik farkındalık kazandırmayı amaçlayan öğretim süreçlerinin, özellikle görsel sanatlar, sürdürülebilirlik eğitimi veya ekosanat gibi alanlarda, öğrencilerin değer, bilinç ve sorumluluk düzeylerine anlamlı katkı sağladığını desteklemektedir.

### **5.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan deneysel uygulama sürecinin öğrencilerin “çevre kirliliği”, “atık malzeme”, “sürdürülebilirlik” ve “asamblaj” kavramlarını içeren kavram haritası oluşturma düzeylerine etkisine ilişkin uygulanan kavram haritaları üzerinden yapılan içerik analizi, bu kavramlara ilişkin bilgi yapılarını daha bütüncül ve ilişkisel biçimde ifade etmeye başladıklarını ortaya koymuştur.

Tablo 9

*Çevre Kirliliği Kavramı ile İlgili Ön Uygulama Sonuçları*

| Çevre Kirliliği Ön Uygulama | Frekans | Yüzde  |
|-----------------------------|---------|--------|
| Çöp                         | 23      | 19.49  |
| Fabrika                     | 13      | 11.02  |
| Poşet                       | 10      | 8.47   |
| Hava Kirliliği              | 9       | 7.63   |
| Duman                       | 7       | 5.93   |
| Deniz Kirliliği             | 6       | 5.08   |
| Şişe                        | 6       | 5.08   |
| Pil                         | 6       | 5.08   |
| Tütün                       | 5       | 4.24   |
| Sakız                       | 5       | 4.24   |
| Benzin                      | 4       | 3.39   |
| Kağıt                       | 4       | 3.39   |
| Koku                        | 3       | 2.54   |
| Hayvan                      | 3       | 2.54   |
| Su Kirliliği                | 3       | 2.54   |
| Ağaç kesme                  | 3       | 2.54   |
| Küresel Isınma              | 3       | 2.54   |
| Toprak                      | 2       | 1.69   |
| Ozon Tabakası               | 2       | 1.69   |
| Radyasyon                   | 1       | 0.85   |
| TOPLAM                      | 118     | 100.00 |

“Çevre kirliliği” kavramı ile ilgili ön uygulama haritalar incelendiğinde en çok kullanılan kavramların “çöp” ve “fabrikalar” olduğu görülmüştür. Okullarda çöplerin çöp kovalına atılması, çevrenin temiz tutulması gibi uyarıların yapılması öğrencilerin çevre kirliliği dendiğinde akıllarına ilk gelen kavramın “çöp” olmasının bir açıklaması olabilir. Ayrıca Kahramanmaraş’ın bir sanayi şehri olması çevre kirliliğinde fabrikaların rolünün olduğunu düşünmesine neden olmuş olabilir.

Tablo 10

*Çevre Kirliliği Kavramı ile İlgili Son Uygulama Sonuçları*

| Çevre Kirliliği Son Uygulama | Frekans | Yüzde  |
|------------------------------|---------|--------|
| Su Kirliliği                 | 28      | 21.71  |
| Toprak Kirliliği             | 27      | 20.93  |
| Hava Kirliliği               | 26      | 20.16  |
| Fabrika Atıkları             | 14      | 10.85  |
| Deniz Kirliliği              | 13      | 10.08  |
| Küresel Isınma               | 7       | 5.43   |
| İklim Değişikliği            | 6       | 4.65   |
| Gürültü                      | 3       | 2.33   |
| Çöp                          | 3       | 2.33   |
| Egzoz                        | 2       | 1.55   |
| TOPLAM                       | 129     | 100.00 |

“Çevre kirliliği” kavramı ile ilgili son uygulama haritalar incelendiğinde “su kirliliği”, “toprak kirliliği”, “hava kirliliği” gibi kavramların haritalarda en çok kullanılan kavramlar olduğu görülmektedir. Asamblaj tekniği ile görsel sanatlar dersi işlendiğinde öğrencilerin çevre kirliliğinin kategorilerini öğrenmiş olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çünkü “çöp” kavramı yerini çevre kirliliği çeşitlerine bırakmıştır. Ayrıca “küresel ısınma” ve “iklim değişikliği” gibi kavramların kullanım sıklığının asamblaj tekniği ile ders işlendikten sonra arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 11

*Atık Malzeme Kavramı ile İlgili Yapılan Ön Uygulama Sonuçları*

| Atık Malzeme Ön Uygulama | Frekans | Yüzde  |
|--------------------------|---------|--------|
| Plastik                  | 23      | 15.44  |
| Kağıt                    | 20      | 13.42  |
| Geri Dönüşüm             | 16      | 10.74  |
| Pil                      | 15      | 10.07  |
| Cam                      | 11      | 7.38   |
| Çöp                      | 10      | 6.71   |
| Şişe                     | 8       | 5.37   |
| Evsel Atık               | 7       | 4.70   |
| Metal                    | 7       | 4.70   |
| Teknolojik Atık          | 6       | 04.03  |
| Kullanılabilir Malzeme   | 6       | 04.03  |
| Poşet                    | 5       | 3.36   |
| Kullanılmış Malzeme      | 4       | 2.68   |
| Kablo                    | 3       | 02.01  |
| Madensel Atık            | 3       | 02.01  |
| Sıvı                     | 3       | 02.01  |
| Karton                   | 2       | 1.34   |
| TOPLAM                   | 149     | 100.00 |

“Atık malzeme” kavramı ile yapılan ön uygulama haritalar incelendiğinde “plastik”, “kağıt” gibi maddelerin frekansının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okullarda atık malzeme olarak öğrencilerin en çok bu iki madde ile karşılaşması bunun nedeni olabilir. Ayrıca atık malzeme denildiğinde “geri dönüşüm” kavramının da akla geliyor olması, geri dönüşüm konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olduğu anlamına gelebilir.

Tablo 12

*Atık Malzeme Kavramı ile İlgili Yapılan Son Uygulama Sonuçları*

| Atık Malzeme Son Uygulama | Frekans | Yüzde  |
|---------------------------|---------|--------|
| Plastik Atık              | 29      | 16.57  |
| Kağıt                     | 28      | 16.00  |
| Cam                       | 23      | 13.14  |
| Evsel Atık                | 17      | 9.71   |
| Pil                       | 17      | 9.71   |
| Fabrika Atığı             | 11      | 6.29   |
| Metal                     | 11      | 6.29   |
| Fabrika                   | 10      | 5.71   |
| Atık Yağ                  | 8       | 4.57   |
| Sıvı Atık                 | 5       | 2.86   |
| Çöp                       | 5       | 2.86   |
| Teknolojik Atık           | 4       | 2.29   |
| Kullanılmayan Eşya        | 4       | 2.29   |
| Geri Dönüşüm              | 3       | 1.71   |
| TOPLAM                    | 175     | 100.00 |

“Atık malzeme” kavramı ile yapılan son uygulama haritalar incelendiğinde öğrencilerin aklına ilk gelen kavramların değişmediği tespit edilmiştir. “Plastik atık” ve “kâğıt” malzeme olarak frekansı en yüksek kavramlar olmuştur. Ön uygulamada geçen “geri dönüşüm” kavramının frekans değerinin azalmasının nedeni ise bu kavramın asamblaj ile ders işlendikten sonra sürdürülebilirlik ve asamblaj kavram haritalarına kayması olabilir.

Tablo 13

*Sürdürülebilirlik Kavramı ile İlgili Kavram Haritası Ön Uygulama Sonuçları*

| Sürdürülebilirlik Ön Uygulama | Frekans | Yüzde  |
|-------------------------------|---------|--------|
| Devam Ettirme                 | 6       | 35.29  |
| İlerletme                     | 3       | 17.65  |
| Geri Dönüşüm                  | 1       | 5.88   |
| Doğa                          | 1       | 5.88   |
| Toprak                        | 1       | 5.88   |
| Kullanışlı                    | 1       | 5.88   |
| Ömrü Uzun                     | 1       | 5.88   |
| Başarmak                      | 1       | 5.88   |
| Gelecek                       | 1       | 5.88   |
| Tekrar Kullanma               | 1       | 5.88   |
| TOPLAM                        | 17      | 100.00 |

“Sürdürülebilirlik” kavram haritası ön uygulama incelendiğinde öğrencilerin sürdürülebilirlik konusunda hazır bulunuşluklarının az olduğu, bu kavram ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. “Devam ettirme”, “ilerletme” gibi çağrışım yapan kavramların frekansının yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 14

*Sürdürülebilirlik Kavramı ile İlgili Kavram Haritası Son Uygulama Sonuçları*

| Sürdürülebilirlik Son Uygulama | Frekans | Yüzde  |
|--------------------------------|---------|--------|
| Yeniden Kullanma               | 24      | 30.38  |
| Geri Dönüşüm                   | 22      | 27.85  |
| Tasarruf                       | 14      | 17.72  |
| Devam Ettirme                  | 10      | 12.66  |
| Bilinçli Kullanım              | 2       | 2.53   |
| Dikkatli Kullanma              | 2       | 2.53   |
| Gelecek                        | 2       | 2.53   |
| İlerletme                      | 1       | 1.27   |
| Kullanışlı                     | 1       | 1.27   |
| Uzun Ömür                      | 1       | 1.27   |
| TOPLAM                         | 79      | 100.00 |

Asamblaj tekniği ile ders işlendikten sonra yapılan sürdürülebilirlik kavram haritası son uygulama sonuçları incelendiğinde “yeniden kullanma”, “geri dönüşüm”, “tasarruf” gibi kavramların frekansının yüksek olduğu görülmüştür. Ders işlenişindeki değişiklik öğrencilerin bu kavramları öğrenmiş olduğu anlamına gelebilir. Ayrıca ön uygulamada yer alan soyutluk son testte yerini somut eylem kavramlarına bırakmıştır. Ön uygulamada “devam ettirmek” kavramı üzerinde frekans artmışken son uygulamada “devam ettirmek” için nasıl bir yöntem izlenebileceği ile ilgili kavramların frekans değerinde yükselme gözlemlenmiştir.

Tablo 15

*Asamblaj Kavramı ile İlgili Yapılan Haritaların Ön Uygulama Sonuçları*

| Asamblaj Ön Uygulama | Frekans | Yüzde |
|----------------------|---------|-------|
| Çöp Kutusu           | 1       | 25.0  |
| Alışveriş            | 1       | 25.0  |
| Paket Ürün           | 1       | 25.0  |
| Ambalaj              | 1       | 25.0  |
| TOPLAM               | 4       | 100.0 |

“Asamblaj” kavramı ile yapılan haritaların ön uygulama sonuçları incelendiğinde öğrencilerin bu konu hakkında bilgi sahibi olmadıkları o nedenle bu kavram ile ilgili yeni kavramlar türetemedikleri sonucuna varılabilir. Çünkü kullanılan 4 kavramın da konu ile ilgisi yoktur.

Tablo 16

*Asamblaj Kavramı ile İlgili Yapılan Haritaların Son Uygulama Sonuçları*

| Asamblaj Son Uygulama | Frekans | Yüzde  |
|-----------------------|---------|--------|
| Atık Malzeme          | 29      | 32.58  |
| Tasarım               | 20      | 22.47  |
| Üç Boyutlu Çalışma    | 15      | 16.85  |
| Geri Dönüşüm          | 12      | 13.48  |
| Sanat                 | 5       | 5.62   |
| Görsel                | 3       | 3.37   |
| Ürün                  | 3       | 3.37   |
| Fikir                 | 2       | 2.25   |
| TOPLAM                | 89      | 100.00 |

“Asamblaj” kavramı ile yapılan haritaların son uygulama sonuçları incelendiğinde “atık malzeme”, “tasarım”, “üç boyutlu çalışma” gibi kavramların frekans değerlerinin yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin asamblaj tekniği ile işlenen derslerden sonra bu kavramları öğrendiği atık malzemelerle “sanat”, “tasarım”, “üç boyutlu çalışma” gibi kavramlar arasında bağlantılar kurmaya başladığı söylenebilir. Bu teknikle atık malzemelerin sadece çöp olmadığı, fikir ile ürüne çevrilebileceğinin öğretilmiş olduğu söylenebilir.

#### 5.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar

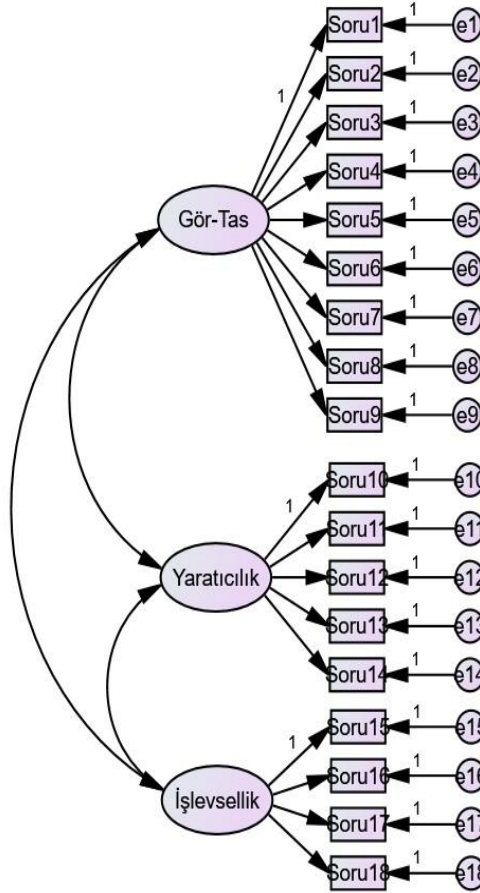
Atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarında ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin yaratıcı ürün niteliği açısından değerlendirilmesi ve bu çalışmaların öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amacıyla ürün değerlendirme formu kullanılmış ve öğrenci çalışmaları uzman değerlendirme yöntemi ile incelenmiştir. Değerlendirmeler, alanında uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmiş olup, her bir öğrenci ürünü görsel (biçimsel) tasarım, yaratıcılık ve işlevsellik olmak üzere üç ana boyutta ele alınmıştır.

Değerlendirme formunda yer alan her bir ölçüt, 1–5 puan aralığında derecelendirilmiştir. Puanlama sistemi; 1 = Yetersiz, 2 = Eksik, 3 = Kabul edilebilir, 4 = Yeterli, 5 = Mükemmel şeklinde belirlenmiştir. Bu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin atık malzemelerle oluşturdukları asamblaj çalışmalarının yaratıcılık düzeyi, estetik değeri ve işlevselliğinin nesnel, sistematik ve karşılaştırılabilir bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

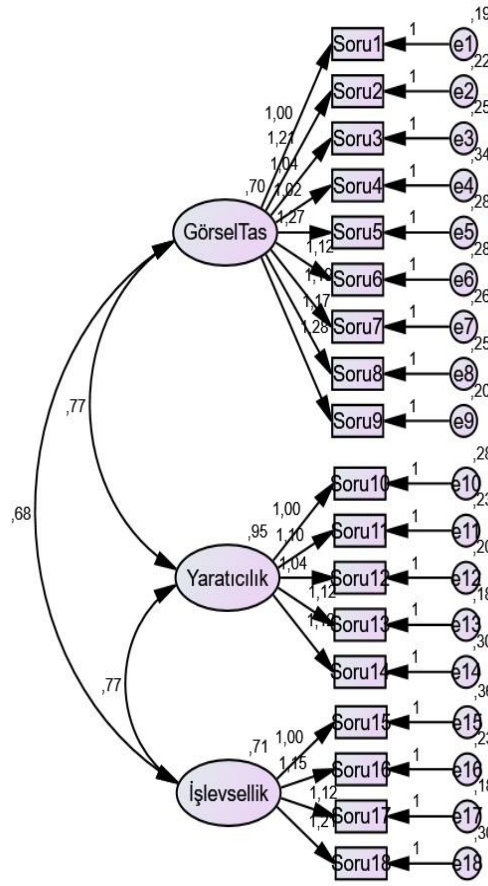
#### 5.4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin kuramsal olarak belirlenen boyutlarının veride birbirinden ayrılarak ayrı ve anlamlı yapılar oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, ölçeğin geliştirilme sürecinde belirlenen kuramsal yapı temel alınarak bir ölçüm modeli oluşturulmuştur.

Oluşturulan ölçüm modelinde, Görsel Biçimsel Tasarım, Yaratıcılık ve İşlevsellik olmak üzere üç gizil değişken yer almaktadır. Görsel Biçimsel Tasarım boyutu 9 gözlenen değişken, Yaratıcılık boyutu 5 gözlenen değişken ve İşlevsellik boyutu ise 4 gözlenen değişken ile temsil edilmiştir. Her bir gözlenen değişken yalnızca ait olduğu gizil değişkene yüklenmiş, maddelere ilişkin hata terimleri modele dâhil edilmiştir. Ayrıca gizil değişkenler arasında kuramsal çerçeveye uygun olarak kovaryans ilişkileri tanımlanmıştır.



Şekil 8. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)



Şekil 9. Kuramsal çerçeveye uygunluk kovaryans ilişkileri

Tablo 17

*Doğrulayıcı Faktör Analizi*

| İndeks      | Değer | Yorum                      |
|-------------|-------|----------------------------|
| $\chi^2/df$ | 1,65  | Mükemmel uyum              |
| CFI         | 0,965 | Çok iyi                    |
| TLI         | 0,959 | Çok iyi                    |
| IFI         | 0,965 | Çok iyi                    |
| RMSEA       | 0,079 | Kabul edilebilir           |
| SRMR        | 0,035 | Çok iyi                    |
| GFI         | 0,817 | Düşük ama kabul edilebilir |
| AGFI        | 0,762 | Düşük (örneklem etkisi)    |

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, oluşturulan ölçüm modelinin genel olarak verilerle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Ancak, araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün sınırlı olması nedeniyle, özellikle GFI ve AGFI uyum indekslerinde kabul edilebilir düzeyde olmakla birlikte nispeten düşük değerler elde edilmiştir. Literatürde, bu iki uyum indeksinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu belirtilmekte olup, elde edilen sonuçlar bu bağlamda değerlendirilmiştir.

Ölçüm modelinin geçerliğini değerlendirmek amacıyla, yapıların benzeşim (convergent) ve ayrışım (discriminant) geçerliği Bileşik Güvenirlik (CR) ve Ortalama Varyans Açıklaması (AVE) değerleri üzerinden incelenmiştir. CR ve AVE değerlerinin kabul edilen ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesi, ölçekte yer alan gizil değişkenlerin ölçülmek istenen yapıları yeterli düzeyde temsil ettiğini ve yapı geçerliğinin desteklendiğini göstermektedir.

Tablo 18

*Ürün Değerlendirme Formu Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları*

| Faktör                  | CR    | AVE   |
|-------------------------|-------|-------|
| Görsel-Biçimsel Tasarım | 0,970 | 0,782 |
| Yaratıcılık             | 0,959 | 0,824 |
| İşlevsellik             | 0,929 | 0,766 |

Tablo 18’e göre elde edilen bulgular ölçümün geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Analiz kapsamında araştırmada aranılan ilişkiler incelenmiş ve bu doğrultuda araştırmanın dördüncü alt amacı olan “Atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarında ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin yaratıcı ürün niteliği açısından değerlendirilmesi” ele alınmıştır. Bu alt amaç kapsamında, öğrenci ürünlerinin yaratıcı ürün niteliğini temsil etmek üzere toplam yaratıcı ürün puanı oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, yaratıcılık boyutuna ilişkin önermelerden elde edilen puanların aritmetik ortalaması alınarak analizlere dâhil edilmiştir. Ayrıca karşılaştırma yapabilmek amacıyla görsel-biçimsel tasarım ve işlevsellik boyutlarına ilişkin ortalama puanlar da hesaplanmıştır.

Tablo 19

*Ürün Değerlendirme Formu Tanımlayıcı İstatistikler*

|                    | N          | Minimum    | Maximum    | Ortalama   | Std. Sapma | Çarpıklık            | Basıklık             |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------------------|----------------------|
|                    | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | Std. İstatistik Hata | Std. İstatistik Hata |
| GörselOrt          | 105        | 1,33       | 5,00       | 3,2550     | ,97693     | ,182                 | ,236                 |
| YaratıcılıkOrt     | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,1314     | 1,07697    | ,129                 | ,236                 |
| İşlevsellikOrt     | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,2524     | ,98211     | ,131                 | ,236                 |
| Valid N (listwise) | 105        |            |            |            |            |                      |                      |

Elde edilen tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, yaratıcılık boyutuna ilişkin ortalama puanın 3,13 olduğu görülmektedir. Bu değer, uzman değerlendirmelerine göre yaratıcılık düzeyinin, görsel-biçimsel tasarım ve işlevsellik boyutlarına kıyasla nispeten daha düşük olmakla birlikte, ölçek puanlamasına göre “kabul edilebilir” düzeyde olduğunu

göstermektedir. Dolayısıyla, görsel sanatlar dersinde atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarında ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin yaratıcı ürün niteliği taşıdığı söylenebilir.

Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 3,5$  aralığında yer alması, elde edilen puanların normal dağılım varsayımını karşıladığını ve ileri analizler için uygun olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu alt amacı kapsamında, ikinci aşamada ise uzmanların yaratıcılık boyutuna ilişkin değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığı incelemek amacıyla sınıf düzeyinde korelasyon katsayıları analiz edilmiştir.

Tablo 20

*Sınıf İçin Korelasyon Katsayısı*

|                  | Sınıf içi<br>korelasyon | 95% Güven aralığı |           | F Testi |     |     |            |
|------------------|-------------------------|-------------------|-----------|---------|-----|-----|------------|
|                  |                         | Alt sınır         | Üst sınır | Değer   | df1 | df2 | Anlamlılık |
| Single Measures  | ,819 <sup>a</sup>       | ,769              | ,863      | 23,645  | 104 | 416 | ,000       |
| Average Measures | ,958 <sup>c</sup>       | ,943              | ,969      | 23,645  | 104 | 416 | ,000       |

Uzmanlar arası değerlendirme tutarlılığı, Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient – ICC) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, tekil uzman puanları için ICC değerinin 0,819 olduğu belirlenmiştir (95% GA: 0,769–0,863;  $p < 0,001$ ). Bu değer, uzmanlar arasında yüksek düzeyde uyum bulunduğunu göstermektedir. Uzman puanlarının ortalaması dikkate alındığında ise ICC değerinin 0,958 olduğu görülmüştür (95% GA: 0,943–0,969;  $p < 0,001$ ). Bu sonuç, ortalama puanların mükemmel düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, uzmanların öğrenci ürünlerinin yaratıcılık düzeyini değerlendirme sürecinde tutarlı davrandıklarını ve değerlendirmelerin istatistiksel açıdan güvenilir olduğunu göstermektedir.

Analiz kapsamında ele alınan “Atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarında ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin yaratıcı ürün niteliği açısından değerlendirilmesi” alt amacı için, güvenilirliği ve geçerliği sağlanmış bir veri seti ile çalışılmıştır. Bu doğrultuda, yaratıcılık boyutuna ilişkin olarak öğrencilerin elde ettikleri puanlar, frekans tabloları aracılığıyla incelenmiş ve analizlerin ilerleyen aşamalarında kullanılmak üzere başka bir değişken kapsamında yeniden gruplandırılmıştır.

Tablo 21

*Yaratıcılık Ort Yeni*

|               | f   | %     | Geçerli % | Kümülatif % |
|---------------|-----|-------|-----------|-------------|
| 1 ila 2       | 22  | 21,0  | 21,0      | 21,0        |
| 2,01 ila 2,60 | 19  | 18,1  | 18,1      | 39,0        |
| 2,61 ila 3,40 | 23  | 21,9  | 21,9      | 61,0        |
| 3,41 ve üzeri | 41  | 39,0  | 39,0      | 100,0       |
| Total         | 105 | 100,0 | 100,0     |             |

Yaratıcılık boyutuna ilişkin puanlar, frekans dağılımlarına dayalı olarak YaratıcılıkOrtYeni değişkeni altında yeniden gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin 1–2 puan aralığında yer alan ve ölçeğe göre eksik olarak nitelendirilebilecek grupta sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Buna karşılık, kabul edilebilir (2,61–3,40), yeterli ve mükemmel (3,41 ve üzeri) düzeylerde değerlendirilen öğrenci ürünlerinin oranının belirgin biçimde daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Özellikle 3,41 ve üzeri puan aralığında yer alan öğrenci sayısının (%39,0) görece yüksek olması, atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı ürün ortaya koyma düzeylerini desteklediğini göstermektedir. Genel dağılım dikkate alındığında, yaratıcılık puanlarının büyük ölçüde orta ve üzeri düzeylerde yoğunlaştığı görülmektedir.

Sonuç olarak, uzman değerlendirmelerinin yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiği varsayımı altında, atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarında ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin yaratıcı ürün niteliği taşıdığı ve bu bulgunun istatistiksel olarak anlamlı ve güvenilir verilerle desteklendiği söylenebilir.

#### 5.4.2. Görsel Biçimsel Tasarım Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin atık malzemeler kullanarak oluşturdukları asamblaj çalışmalarının yaratıcı ürün niteliği açısından değerlendirilmesinde kullanılan ve Görsel Biçimsel Tasarım, Yaratıcılık ve İşlevsellik olmak üzere üç boyuttan oluşan ürün değerlendirme formunun Görsel Biçimsel Tasarım boyutuna ilişkin uzman görüşlerine dayalı bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 22

*Ürün Değerlendirme Formu Görsel Biçimsel Tasarım Boyutuna İlişkin Güvenirlik Testi Sonuçları*

| Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|------------------|--------------|
| ,969             | 9            |

Görsel Biçimsel Tasarım boyutuna ilişkin ölçme aracının güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, 9 maddeden oluşan bu boyut için Cronbach Alfa değeri ,969 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer, ölçeğin çok yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve uzman değerlendirmelerinin güvenilir bir ölçme sunduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Görsel Biçimsel Tasarım boyutuna ilişkin uzman değerlendirmelerinin hem güvenirlik hem de dağılım özellikleri açısından istatistiksel analizlere uygun olduğu ve elde edilen bulguların bilimsel açıdan geçerli sonuçlar üretmeye elverişli olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen uzman değerlendirmelerine göre öğrencilerin yapmış oldukları ürünlerin yaratıcılık düzeyleri ile ilgili yapılan 105 ölçüm neticesinde ölçekte kullanılan Madde10, Madde 11, Madde 12, Madde 13 ve Madde 14'ün ilk olarak tanımsal istatistikleri incelenmiştir.

Analizin ikinci aşamasında, ölçeğin her bir boyutu için madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak Görsel Biçimsel Tasarım boyutuna ilişkin önermeler ele alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen Madde-Toplam İstatistikleri Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

*Ürün Değerlendirme Formu Görsel Biçimsel Tasarım Boyutuna İlişkin Madde-Toplam İstatistikleri*

|                                                              | Madde Silinirse<br>ölçek ort. | Madde Silinirse<br>varyans ort. | Düzeltilmiş<br>Madde-Toplam<br>Korelasyonu | Madde<br>Silinirse<br>Cronbach's<br>Alpha |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1. Çalışmada biçimler (parçalar) arasında uyum ilkesi        | 26,0095                       | 63,221                          | ,875                                       | ,966                                      |
| 2. Çalışmada çeşitlilik ilkesi                               | 26,0381                       | 60,652                          | ,884                                       | ,965                                      |
| 3. Çalışmada denge ilkesi (simetrik, asimetrik)              | 25,8952                       | 62,672                          | ,855                                       | ,966                                      |
| 4. Çalışmada vurgu ilkesi                                    | 26,1048                       | 62,787                          | ,817                                       | ,968                                      |
| 5. Çalışmada baskınlık ilkesi                                | 26,2095                       | 59,552                          | ,886                                       | ,965                                      |
| 6. Çalışmada tekrar ve örüntüler (tekstür, strüktür, ritmik) | 26,0381                       | 61,614                          | ,854                                       | ,966                                      |
| 7. Çalışmada birlik ilkesi                                   | 26,0762                       | 60,821                          | ,866                                       | ,966                                      |
| 8. Çalışmada oran-orantı ilkesi                              | 26,0762                       | 60,783                          | ,884                                       | ,965                                      |
| 9. Çalışmada (yeni) anlamlı bir bütün oluşturma              | 25,9143                       | 59,733                          | ,902                                       | ,964                                      |

Elde edilen bulgular incelendiğinde, Görsel Biçimsel Tasarım boyutunda yer alan tüm maddelere ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0,817 ile 0,902 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin tamamının 0,30 ölçüt değerinin oldukça üzerinde olması, her bir maddenin ölçeğin bütününe yüksek düzeyde temsil ettiğini ve boyutun güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach Alfa katsayısında anlamlı bir artış olmadığı, aksine alfa değerlerinin ,964 ile ,968 aralığında seyrettiği belirlenmiştir. Bu bulgu, ölçekten madde çıkarılmasını gerektirecek bir durum bulunmadığını ve tüm maddelerin ölçeğe olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Görsel Biçimsel Tasarım boyutunda yer alan önermelerin madde-toplam korelasyonlarının yüksek olması, bu boyutun güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğunu ve ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı tutarlı bir biçimde ölçtüğünü göstermektedir.

Tablo 24

*Ürün Değerlendirme Formu Görsel Biçimsel Tasarım Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

|                                                              | N          | Minimum    | Maximum    | Ortalama   | Std. Sapma | Çarpıklık  | Basıklık  |            |           |
|--------------------------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|
|                                                              | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | Std. Hata | İstatistik | Std. Hata |
| 1. Çalışmada biçimler (parçalar) arasında uyum ilkesi        | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,2857     | ,94781     | -,121      | ,236      | -,569      | ,467      |
| 2. Çalışmada çeşitlilik ilkesi                               | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,2571     | 1,11828    | ,230       | ,236      | -1,192     | ,467      |
| 3. Çalışmada denge ilkesi (simetrik, asimetrik)              | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,4000     | 1,00575    | -,125      | ,236      | -,669      | ,467      |
| 4. Çalışmada vurgu ilkesi                                    | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,1905     | 1,03863    | ,133       | ,236      | -,709      | ,467      |
| 5. Çalışmada baskınlık ilkesi                                | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,0857     | 1,19385    | ,212       | ,236      | -1,053     | ,467      |
| 6. Çalışmada tekrar ve örüntüler (tekstür, strüktür, ritmik) | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,2571     | 1,08334    | ,116       | ,236      | -1,013     | ,467      |
| 7. Çalışmada birlik ilkesi                                   | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,2190     | 1,12644    | ,049       | ,236      | -,833      | ,467      |
| 8. Çalışmada oran-orantı ilkesi                              | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,2190     | 1,10924    | -,102      | ,236      | -,745      | ,467      |
| 9. Çalışmada (yeni) anlamlı bir bütün oluşturma              | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,3810     | 1,16339    | -,154      | ,236      | -,904      | ,467      |
| Valid N (listwise)                                           | 105        |            |            |            |            |            |           |            |           |

İlk olarak, Görsel Biçimsel Tasarım boyutuna ilişkin maddelerin (Madde 1–Madde 9) tanımlayıcı istatistikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerin genel olarak ölçeğin kabul edilebilir düzeyinde olduğunu göstermektedir. Maddelere ilişkin aritmetik ortalamaların 3,09 ile 3,40 arasında değiştiği görülmekte olup, bu durum öğrenci ürünlerinin görsel biçimsel tasarım ilkeleri açısından orta ve üzeri bir düzeyde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Standart sapma değerlerinin 0,94 ile 1,19 aralığında olması, uzman değerlendirmeleri arasında aşırı bir dağılıma olmadığını ve değerlendirmelerin tutarlı bir yapı sergilediğini

göstermektedir. Bu bulgu, kullanılan ürün değerlendirme formunun uzmanlar tarafından benzer ölçütler doğrultusunda değerlendirildiğine işaret etmektedir.

Ayrıca, maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 3,5$  aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuç, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermekte olup, Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre parametrik analizlerin uygulanabilir olduğunu desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda, öğrencilerin atık malzemeler kullanarak ortaya koydukları 35 adet asamblaj çalışması, üç uzman tarafından; görsel-biçimsel tasarım açısından incelendiğinde öğrenci ürünlerinin tasarım ilkelerine uygunluğunun ortalama 3,25 olduğu görülmektedir. Bu puan, öğrenci çalışmalarının görsel tasarım açısından yeterli düzeyine yaklaştığı anlamına gelebilir.

Uzman değerlendirmelerine göre Görsel-Biçimsel Tasarım boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde, öğrencilerin bazı tasarım ilkelerinde görece daha yüksek, bazı ilkelere ise daha düşük düzeyde başarı sergiledikleri görülmektedir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, “denge ilkesi” (Madde 3;  $\bar{x} = 3,40$ ) ve “(yeni) anlamlı bir bütün oluşturma” (Madde 9;  $\bar{x} = 3,38$ ) maddeleri öğrencilerin en yüksek puan aldığı ölçütler olmuştur. Bu durum, öğrencilerin atık malzemeleri bir araya getirirken kompozisyonel denge kurabildiklerini ve parçaları bütüncül bir yapı içerisinde anlamlandırabildiklerini göstermektedir. Özellikle “yeni anlamlı bir bütün oluşturma” maddesindeki görece yüksek ortalama, asamblaj tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yeniden kurgulama becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, “baskınlık ilkesi” (Madde 5;  $\bar{x} = 3,09$ ) ve “vurgu ilkesi” (Madde 4;  $\bar{x} = 3,19$ ) öğrencilerin uzmanlardan görece daha düşük puan aldığı maddeler arasında yer almaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin çalışmalarında belirgin bir odak noktası oluşturma, görsel hiyerarşi kurma ve ana formu ön plana çıkarma konularında sınırlılıklar yaşadıklarını düşündürmektedir. Özellikle atık malzemelerin çok parçalı ve heterojen yapısı, öğrencilerin baskın öğeyi belirginleştirmesini zorlaştırmış olabilir.

Diğer maddeler incelendiğinde; “uyum”, “çeşitlilik”, “tekrar-örüntü”, “birlik” ve “oran-orantı” ilkelerine ilişkin ortalamaların 3,21–3,29 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin tasarım ilkelerini tamamen rastlantısal biçimde kullanmadıklarını; ancak bu ilkeleri daha bilinçli ve etkili biçimde uygulayabilmeleri için yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Genel olarak uzman değerlendirmeleri, öğrencilerin atık malzemelerle gerçekleştirdikleri asamblaj çalışmalarında denge ve bütünlük oluşturma açısından daha başarılı olduklarını; buna karşın vurgu ve baskınlık gibi görsel hiyerarşi gerektiren tasarım ilkelerinde gelişime açık bir düzeyde bulunduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, görsel biçimsel tasarım eğitiminin özellikle odak noktası oluşturma ve biçimsel vurguyu güçlendirme yönünde desteklenmesinin önemine işaret etmektedir.

#### 5.4.3. Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, atık malzemelerle gerçekleştirilen öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılan Ürün Değerlendirme Formunun Yaratıcılık boyutuna ilişkin bulgular ele alınmıştır. Ürün değerlendirme formunun yaratıcılık alt boyutunda yer alan maddelere ait tanımlayıcı istatistikler, güvenirlik analizleri ve madde-toplam korelasyonları incelenerek elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin özgünlük, hayal gücü, çeşitlilik ve soyutlama becerileri bağlamında ortaya koydukları yaratıcı performansın düzeyi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tablo 25

*Ürün Değerlendirme Formu Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Güvenirlik Testi Sonuçları*

| Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|------------------|--------------|
| ,958             | 5            |

Yaratıcılık boyutuna ilişkin ölçme aracının güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda, 5 maddeden oluşan bu boyut için Cronbach Alfa değeri ,958 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer, ölçme aracının çok yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve uzman değerlendirmelerine dayalı ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yaratıcılık boyutuna ilişkin önermelerin madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen Madde-Toplam İstatistikleri Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

*Ürün Değerlendirme Formu Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Madde-Toplam İstatistikleri*

|                                                                        | Madde Silinirse<br>ölçek ort. | Madde Silinirse<br>varyans ort. | Düzeltilmiş<br>Madde-Toplam<br>Korelasyonu | Madde<br>Silinirse<br>Cronbach's<br>Alpha |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 10. Ayrıntılara ilgi gösterme,<br>vurgulama                            | 12,5810                       | 19,553                          | ,831                                       | ,956                                      |
| 11. Biçim, renk, doku,<br>malzeme kullanımında<br>çeşitlilik, esneklik | 12,5048                       | 18,522                          | ,891                                       | ,946                                      |
| 12. Kalıplardan farklı<br>düşünebilme (özgünlük)                       | 12,4952                       | 19,041                          | ,900                                       | ,945                                      |
| 13. Hayal gücünü<br>(imgelem) etkili bir şekilde<br>kullanma           | 12,4857                       | 18,368                          | ,913                                       | ,942                                      |
| 14. Soyutlama deneyimi:<br>anlatımda basitleştirme,<br>yalınlaştırma   | 12,5619                       | 18,287                          | ,875                                       | ,949                                      |

Elde edilen bulgular incelendiğinde, yaratıcılık boyutunda yer alan maddelere ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0,831 ile 0,913 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin tamamının 0,30 ölçüt değerinin oldukça üzerinde olması, her bir maddenin ölçeğin bütünüyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu ve ölçülmek istenen yapıyı yüksek düzeyde temsil ettiğini göstermektedir.

Ayrıca, herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach Alfa katsayısında anlamlı bir artış olmadığı, aksine alfa değerlerinin ,942 ile ,956 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgu, yaratıcılık boyutunda yer alan tüm maddelerin ölçeğin güvenilirliğine olumlu katkı sağladığını ve ölçme aracından çıkarılmasını gerektiren bir madde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 27

*Ürün Değerlendirme Formu Yaratıcılık Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

|                                                                  | N          | Minimum    | Maximum    | Ortalama   | Std. Sapma | Çarpıklık  | Basıklık  |            |           |
|------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|
|                                                                  | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | Std. Hata | İstatistik | Std. Hata |
| 10. Ayrıntılara ilgi gösterme, vurgulama                         | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,0762     | 1,11541    | ,102       | ,236      | -,712      | ,467      |
| 11. Biçim, renk, doku, malzeme kullanımında çeşitlilik, esneklik | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,1524     | 1,18306    | ,054       | ,236      | -,956      | ,467      |
| 12. Kalıplardan farklı düşünebilme (özgünlük)                    | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,1619     | 1,11047    | ,145       | ,236      | -,907      | ,467      |
| 13. Hayal gücünü (imgelem) etkili bir şekilde kullanma           | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,1714     | 1,18043    | ,089       | ,236      | -,989      | ,467      |
| 14. Soyutlama deneyimi: anlatımda basitleştirme, yalınlaştırma   | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,0952     | 1,22885    | -,026      | ,236      | -,965      | ,467      |
| Valid N (listwise)                                               | 105        |            |            |            |            |            |           |            |           |

Gerçekleştirilen uzman değerlendirmelerine göre, öğrencilerin atık malzemelerle oluşturdukları ürünlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin olarak yapılan 105 ölçüm sonucunda, ölçekte yer alan Madde 10–Madde 14’e ait tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, maddelere ilişkin aritmetik ortalamaların 3,08 ile 3,17 arasında değiştiğini göstermektedir. Bu durum, öğrenci ürünlerinin yaratıcılık boyutu açısından kabul edilebilir düzeyde değerlendirildiğine işaret etmektedir.

Standart sapma değerlerinin 1,11 ile 1,23 aralığında olması, uzman değerlendirmeleri arasında aşırı bir değişkenlik bulunmadığını ve değerlendirmelerin tutarlı bir yapı sergilediğini göstermektedir. Ayrıca, maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 3,5$  aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını ortaya koymakta olup, Tabachnick ve Fidell’e (2015) göre parametrik analizlerin uygulanabilir olduğunu desteklemektedir.

Uzman görüşlerinde öğrencilerin yaratıcılık genel ortalamasının 3,13 olduğu görülmüştür. Uzmanlar öğrencilerin hazırladığı eserlerde “özgünlük” ve “hayal gücünü” etkili kullanma

becerisini kabul edilebilir seviyede bulmuşlardır. Aynı şekilde “biçim, renk, doku, malzeme kullanımında çeşitlilik, esneklik” becerileri de kabul edilebilir seviyededir. Bundan yola çıkarak öğrencilerin atık malzemelerle çalışmalarına rağmen bu atıklara yeni anlamlar yükleyerek yaratıcı eserler oluşturabildiği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 27’de yer alan tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğrencilerin yaratıcılık boyutunda uzmanlardan en düşük ortalama puanı “Ayrıntılara ilgi gösterme, vurgulama” ( $X=3,08$ ) maddesinden aldıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin genel kompozisyonu ve ana formu oluşturmada yeterli bir performans sergilemelerine karşın, çalışmalarında ince ayrıntıları işleme ve detayları vurgulama konusunda görece daha sınırlı kaldıklarını düşündürmektedir. Atık malzemelerin çoğunlukla hazır ve sınırlı biçimsel olanaklar sunan formlardan oluşması, öğrencilerin ayrıntı üretme ve detaylandırma süreçlerini kısıtlamış olabilir. Bu verilerden öğrencilerin genel formu oluşturmada başarılı oldukları ancak eserlerinde ince detaylara çok giremedikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, asamblaj tekniğinde kullanılan malzemelerin fiziksel özelliklerinin yaratıcı sürece doğrudan etki edebildiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Öte yandan, öğrencilerin en yüksek ortalama puanı “Hayal gücünü (imgelem) etkili bir şekilde kullanma” ( $X=3,17$ ) maddesinden aldıkları görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin atık malzemeleri yalnızca işlevsel nesneler olarak değil, yeni anlamlar ve çağrışımlar üretebilecek yaratıcı unsurlar olarak ele alabildiklerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde “Kalıplardan farklı düşünebilme (özgünlük)” ve “Biçim, renk, doku ve malzeme kullanımında çeşitlilik” maddelerine ait ortalamaların da görece yüksek olması, öğrencilerin alışılmış kullanım biçimlerinin dışına çıkarak özgün ve esnek çözümler üretebildiklerini destekler niteliktedir.

Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğrencilerin ayrıntılandırma konusunda bazı sınırlılıklar yaşamalarına karşın hayal gücü ve özgünlük bağlamında dikkat çekici bir yaratıcı kapasite ortaya koydukları görülmektedir. Öğrencilerin çalışmalarını ayrıntılandırma konusunda yaşadıkları güçlüklerin önemli nedenlerinden biri, 2023 Kahramanmaraş depremleri sonrasında okul binalarının ortak kullanıma açılması nedeniyle ders sürelerinin 30 dakika ile sınırlı kalması ve ortaokullarda Görsel Sanatlar dersinin haftada yalnızca bir ders saati olarak planlanmış olmasıdır. Buna rağmen yaratıcılık boyutuna ilişkin verilerde öğrencilerin yaklaşık %39’unun 3,41 ve üzeri (yeterli–mükemmel) düzeyde puan almış olması, asamblaj tekniğinin önemli bir öğrenci grubunda

yaratıcılığı üst düzeyde destekleyen ve tetikleyen bir öğretim ve üretim yöntemi olarak etkili olduğunu göstermektedir.

#### 5.4.4. İşlevsellik Boyutuna ilişkin Bulgular

Bu bölümde, atık malzemelerle gerçekleştirilen öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılan Ürün Değerlendirme Formunun İşlevsellik boyutuna ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Tablo 28

*Ürün Değerlendirme Formu İşlevsellik Boyutuna İlişkin Güvenirlik Testi Sonuçları*

| Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|------------------|--------------|
| ,929             | 4            |

İşlevsellik boyutuna ilişkin ölçme aracının güvenilirliği, ölçeğin diğer boyutlarında olduğu gibi Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan güvenirlilik analizi sonucunda, 4 maddeden oluşan bu boyut için Cronbach Alfa değeri ,929 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer, ölçme aracının çok yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve uzman değerlendirmelerine dayalı ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin işlevsellik boyutuna ilişkin maddelerin madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen Madde-Toplam İstatistikleri Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

*Ürün Değerlendirme Formu İşlevsellik Boyutuna İlişkin Madde-Toplam İstatistikleri*

|                                                       | Madde<br>Silinirse ölçek<br>ort. | Madde<br>Silinirse<br>varyans ort. | Düzeltilmiş<br>Madde-Toplam<br>Korelasyonu | Madde<br>Silinirse<br>Cronbach's<br>Alpha |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 15. Çalışmanın anlaşılır olması                       | 9,5333                           | 9,290                              | ,800                                       | ,919                                      |
| 16. Çalışmanın kullanışlı olması                      | 9,8952                           | 8,749                              | ,857                                       | ,900                                      |
| 17. Çalışmanın bulunduğu çevreye<br>bir değer katması | 10,0095                          | 9,067                              | ,846                                       | ,904                                      |
| 18 Dönüşümün kabul edilebilir<br>olması               | 9,5905                           | 8,436                              | ,840                                       | ,907                                      |

Elde edilen bulgular incelendiğinde, işlevsellik boyutunda yer alan maddelere ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0,800 ile 0,857 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin tamamının 0,30 ölçüt değerinin oldukça üzerinde olması, her bir maddenin

ölçeğin bütünüyle güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu ve ölçülmek istenen yapıyı yüksek düzeyde temsil ettiğini göstermektedir.

Ayrıca, herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach Alfa katsayısında anlamlı bir artış olmadığı, alfa değerlerinin ,900 ile ,919 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgu, işlevsellik boyutunda yer alan tüm maddelerin ölçme aracının güvenilirliğine olumlu katkı sağladığını ve ölçekten çıkarılmasını gerektirecek bir madde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, işlevsellik boyutuna ilişkin önermelerin madde-toplam korelasyonlarının yüksek olması, bu boyutun iç tutarlılığının güçlü olduğunu ve önermelerin aynı yapıyı ölçen uyumlu bir bütün oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 30

*Ürün Değerlendirme Formu İşlevsellik Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

|                                                    | N          | Minimum    | Maximum    | Ortalama   | Std. Sapma | Çarpıklık  | Basıklık  |            |           |
|----------------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|
|                                                    | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | İstatistik | Std. Hata | İstatistik | Std. Hata |
| 15. Çalışmanın anlaşılır olması                    | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,4762     | 1,03863    | -,067      | ,236      | -,949      | ,467      |
| 16. Çalışmanın kullanışlı olması                   | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,1143     | 1,08587    | ,136       | ,236      | -,728      | ,467      |
| 17. Çalışmanın bulunduğu çevreye bir değer katması | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,0000     | 1,03775    | ,316       | ,236      | -,629      | ,467      |
| 18 Dönüşümün kabul edilebilir olması               | 105        | 1,00       | 5,00       | 3,4190     | 1,15842    | -,197      | ,236      | -,984      | ,467      |
| Valid N (listwise)                                 | 105        |            |            |            |            |            |           |            |           |

Öğrencilerin atık malzemelerle oluşturdukları ürünlerin işlevselliğine ilişkin olarak, ölçekte yer alan Madde 15–Madde 18 kapsamında uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerin tanımlayıcı istatistikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre maddelere ilişkin aritmetik ortalamaların 3,00 ile 3,48 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum, öğrenci ürünlerinin işlevsellik boyutu açısından ölçeğe göre kabul edilebilir düzeyde değerlendirildiğini göstermektedir.

Standart sapma değerlerinin 1,03 ile 1,16 aralığında olması, uzman değerlendirmeleri arasında yüksek bir değişkenlik bulunmadığını ve değerlendirmelerin tutarlı bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin

$\pm 3,5$  aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını ve parametrik analizlerin uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Uzman değerlendirmelerinden yola çıkarak öğrencilerin işlevsellik alanında ortalama 3,25 puan aldığı ve bunun da kabul edilebilir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Tablo 23'te yer alan tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, işlevsellik boyutunda uzmanlardan en yüksek ortalama puanın “Çalışmanın anlaşılır olması” ( $X=3,48$ ) maddesinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin atık malzemeleri kullanarak oluşturdukları çalışmaların izleyici tarafından kolaylıkla algılanabildiğini ve iletilmek istenen anlamın büyük ölçüde açık ve net bir biçimde yansıtıldığını göstermektedir. Benzer şekilde, “Dönüşümün kabul edilebilir olması” ( $X=3,42$ ) maddesine ilişkin ortalamanın da yüksek olması, öğrencilerin atık malzemeleri işlevsel ve estetik açıdan tutarlı bir biçimde dönüştürebildiklerini ve ileri dönüşüm sürecini başarıyla gerçekleştirdiklerini düşündürmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak atık malzemelerin sanat eserine dönüştürülmesinde öğrencilerin anlamlı, anlaşılır ve başarılı bir ileri dönüşüm gerçekleştirmiş oldukları söylenebilir. Buna karşılık, işlevsellik boyutunda uzmanlardan en düşük ortalama puanın “Çalışmanın bulunduğu çevreye bir değer katması” ( $X=3,00$ ) maddesinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin ürettikleri eserlerin kendi iç bütünlüğü ve dönüşüm niteliği açısından kabul edilebilir bulunmasına rağmen, bu eserlerin mekânsal bağlamda çevreyle ilişki kurma ve bulunduğu ortama ek bir değer kazandırma konusunda daha sınırlı kaldıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin daha çok nesnenin dönüşüm sürecine ve biçimsel özelliklerine odaklanmaları, çevresel bağlamı ve kullanım alanını ikinci planda bırakmalarına neden olmuş olabilir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin atık malzemelerden ürettikleri çalışmaların anlaşılabilirlik ve dönüşüm başarısı açısından güçlü yönleri sahip olduğu; ancak çevresel bağlamla ilişki kurma ve bulunduğu mekâna değer katma noktasında desteklenmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları kapsamında erişilen sonuçlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sınıflandırılmış ve sunulmuştur.

#### 6.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğunu ortaya koymuştur. Ön test–son test karşılaştırmalarında elde edilen sonuçlar, özellikle ters maddelerde gözlenen belirgin artışlar yoluyla, öğrencilerin çevreye yönelik olumsuz tutumlarının azaldığını göstermektedir. Bu durum, atık malzemelerle yürütülen asamblaj temelli sanat eğitiminin, öğrencilerin çevresel sorunlara yönelik eleştirel farkındalık geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, uygulama sürecinde öğrencilerin bilgi düzeylerinin yanı sıra değer yargıları ve çevresel sorumluluk algılarında da bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Özellikle “çevrenin korunmasının bireysel sorumluluk olmadığı” yönündeki ifadelerde meydana gelen değişim, asamblaj temelli uygulamaların öğrencilerde çevresel özne olma bilincini desteklediğini düşündürmektedir. Benzer araştırmalar incelendiğinde Öztekin (2024) ’in ortaokul düzeyinde yürüttüğü nicel araştırmada, atık malzeme temelli sanat uygulamalarının öğrencilerin çevre duyarlılığında %27 oranında artış sağlaması ve yaratıcı ürünlerde yüksek düzeyde başarı göstermeleri, bu araştırmanın nicel bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bu sonuçtan hareketle, çevre eğitiminin sanat eğitimiyle bütünleştirilmesinin pedagojik bir tercih değil, kuramsal bir gereklilik olduğu söylenebilir. Görsel sanatlar dersleri, çevre bilincinin yalnızca “öğretilen” değil, yaşantılanan ve içselleştirilen bir değer haline gelmesini sağlayacak biçimde yapılandırılmalıdır.

## **6.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

İkinci alt amaca ilişkin bulgular, öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Davranış ölçeğine ait son test puanlarının belirgin biçimde yükselmesi, eğitimin bilişsel ya da duyuşsal düzeyle birlikte, davranışsal düzeyde de etkili olduğunu, öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının eğitim süreci boyunca belirgin bir şekilde arttığını göstermektedir. Özellikle enerji tasarrufu, geri dönüşüm etkinliklerine katılım ve çevreyle ilgili girişimde bulunma gibi aktif davranışlarda gözlenen artışlar, öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamlarına entegre edebildiklerini göstermektedir. Bu sonuç, Ön test ile son test arasındaki artış, öğrencilerin atık malzemelerle yaptıkları asamblaj çalışmaları sırasında çevreyi koruma, geri dönüşümü destekleme ve sürdürülebilir uygulamalara yönelme davranışlarının geliştiğini göstermektedir. Eğitim süreci, öğrencilerin çevresel konulara aktif katılımını teşvik etmiş ve onları çevresel sorumluluk bilinci ile hareket etmeye yönlendirmiştir.

Özellikle öğrencilerin davranış değişimindeki artış, eğitim etkinliklerinin deneyim temelli ve yaratıcı bir yaklaşımla uygulanmasının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Atık malzemelerin kullanımı, öğrencilerin çevresel sorunlarla ilgili farkındalıklarını artırırken aynı zamanda çözüm odaklı düşünme ve uygulama becerilerini de geliştirmiştir.

Sanat eğitimi ile çevre arasındaki etkileşimi inceleyen Tuzlak (2004), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin %72'sinin sanat eğitiminin çevresel farkındalıklarını artırdığını, %64'ünün ise çevredeki sanatsal öğeleri daha bilinçli gözlemlemeye başladığını saptamıştır. Bu bulgular, görsel sanatlar derslerinin öğrencilere kazandırdığı çevresel duyarlılık ve estetik bakış açısının önemini destekler niteliktedir. Bu bağlamda, öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarında gözlenen olumlu değişim, görsel sanatlar derslerinde yaratıcı ve uygulamalı etkinliklerin çevre eğitimi ile entegre edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

## **6.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

Kavram haritaları üzerinden yapılan içerik analizi, öğrencilerin çevre kirliliği, atık malzeme, sürdürülebilirlik ve asamblaj kavramlarına ilişkin bilgi yapılarını daha bütüncül ve ilişkisel biçimde ifade etmeye başladıklarını ve çevresel kavramlara ilişkin bilişsel yapılarında niteliksel bir derinleşme ve örgütlenme meydana geldiğini göstermiştir. Ön uygulamalarda çevre kirliliği ve atık kavramlarının daha çok yüzeysel, tekil ve gündelik nesnelerle

ilişkilendirildiği; son uygulamalarda ise çevre kirliliğinin türlerine, neden–sonuç ilişkilerine ve küresel boyutlarına dair daha sistematik bir yapı kazandığı görülmüştür. Sürdürülebilirlik ve asamblaj kavramlarına ilişkin haritalarda ise soyut ve belirsiz çağrışımların yerini, yeniden kullanım, tasarruf, bilinçli tüketim ve üretim gibi eylem temelli kavramların aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, Bruner’in anlamlı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, öğrencilerin bilgiyi hiyerarşik ve bütüncül biçimde örgütlemeye başladıklarını göstermektedir. Özellikle sürdürülebilirlik kavramının soyut bir “devamlılık” algısından, somut ve uygulanabilir eylemlerle ilişkilendirilmesi, çevre eğitiminin kavramsal içselleştirme boyutunu güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Okumuş Kuz (2024) ’un nitel araştırma bulguları, bu çalışmada kavram haritaları ve gözlemler yoluyla elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Okumuş Kuz’un çalışmasında öğrencilerin atık ve geri dönüşüm kavramlarını daha bilinçli biçimde kullanmaya başlamaları ve atık malzemeleri estetik forma dönüştürebilmeleri, bu araştırmada gözlenen kavramsal derinleşme ve ilişkisel düşünme bulgularıyla örtüşmektedir. Her iki çalışma da sanat temelli uygulamaların, öğrencilerin çevreye yönelik bilişsel yapılarını yüzeysel bilgidan anlamlı öğrenmeye taşıdığını göstermektedir.

#### **6.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda, görsel sanatlar dersinde atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarında ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin yaratıcı ürün niteliği açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda geliştirilen ürün değerlendirme formu aracılığıyla öğrenci çalışmaları; görsel-biçimsel tasarım, yaratıcılık ve işlevsellik olmak üzere üç temel boyutta, alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, öğrenci ürünlerinin her üç boyutta da ölçek puanlamasına göre orta ve üzeri düzeyde değerlendirildiğini göstermektedir. Bulgular, atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı ürün ortaya koyma becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. Uzman değerlendirmeleri, öğrenci ürünlerinin görselbiçimsel tasarım, yaratıcılık ve işlevsellik boyutlarında genel olarak kabul edilebilir ve üzeri bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Özellikle yeni ve anlamlı bir bütün oluşturma, denge ve birlik ilkelerinde elde edilen puanlar, öğrencilerin atık malzemeleri yalnızca teknik bir araç olarak değil, anlamsal bir ifade aracı olarak kullandıklarını göstermektedir. Yaratıcılık boyutunda özgünlük ve hayal gücü kullanımının kabul edilebilir düzeyde olması, atık malzemeler gibi sınırlayıcı görünen materyallerin, uygun pedagojik

yönlendirme ile yaratıcı düşünmeyi teşvik edebileceğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sınırlı, hazır ve işlevi belirlenmiş nesnelerle çalışmaları, onları mevcut anlamları bozarak yeniden kurmaya zorlamış; bu durum yaratıcılığın rastlantısal değil, bilişsel ve estetik bir problem çözme süreci olduğunu ortaya koymuştur.

Bulgular, literatürde yer alan, çevre bilincini artırmak amacıyla yapılan sanat temelli eğitim uygulamalarının öğrencilerin davranışsal kazanımlarına olumlu katkı sağladığını ortaya koyan çalışmalarla da uyumludur. Örneğin, araştırmanın yaratıcı üretime ilişkin bulguları, Yavuz (2021) 'un deneysel çalışmasıyla da desteklenmektedir. Yavuz'un araştırmasında atık malzeme temelli etkinliklerin, deney grubundaki öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, asamblaj tekniğinin öğretimsel değerini vurgulayan bu araştırmanın uzman değerlendirmeleriyle elde edilen yaratıcı üretim sonuçlarıyla örtüşmektedir. Her iki çalışma da asamblajın, öğrencilerin sınırlı malzemelerle özgün ve estetik çözümler üretmesini sağlayan güçlü bir pedagojik araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, sanat temelli pedagojik uygulamaların öğrencilerin çevresel davranışlarını geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, görsel sanatlar dersinde atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı ürün niteliği taşıyan çalışmalar ortaya koymalarını desteklediği söylenebilir. Bu çalışmaların, öğrencilerin estetik duyarlılıklarını, özgün düşünme becerilerini ve işlevsel tasarım yaklaşımlarını geliştirdiği; aynı zamanda çevre bilinci ve sürdürülebilirlik farkındalığını sanatsal üretim sürecine dâhil etmelerine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **6.5. Öneriler**

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; görsel sanatlar eğitimi, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik alanlarında uygulamaya, politika geliştirmeye ve akademik araştırmalara yönelik öneriler alt başlıklar altında sunulmuştur.

### **6.5.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Bu araştırma, görsel sanatlar dersinde atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılığı ile çevre bilinci üzerindeki etkilerini ortaya

koymuştur. Gelecek araştırmalarda, benzer uygulamaların farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, lise ve yükseköğretim) uygulanarak etkilerinin karşılaştırılmalı biminde incelenmesi önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, sanat temelli evre eğitiminin gelişimsel boyutlarını daha kapsamlı biminde ortaya koyabilir.

- Araştırmanın deneysel deseni kısa süreli bir uygulama sürecini kapsamaktadır. Bu nedenle, atık malzeme temelli sanatsal etkinliklerin uzun vadeli etkilerini belirlemek amacıyla boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir. Özellikle ğrencilerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarındaki değişimin zaman içerisindeki sürekliliğini inceleyen çalışmalar, evre bilincinin kalıcılığına ilişkin daha güçlü kanıtlar sunabilir.
- Ayrıca, farklı sanatsal tekniklerin (kolaj, enstalasyon, land art, geri dönüşüm temelli tasarım çalışmaları) evre bilinci ve yaratıcılık üzerindeki etkilerinin karşılaştırıldığı araştırmaların yapılması, görsel sanatlar eğitiminin evre odaklı pedagojik potansiyelini çeşitlendirmek hedeflenebilir.

#### **6.5.2. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Müfredat Geliştiricilerine Yönelik neriler**

- Araştırma bulguları, atık malzemelerle gerçekleştirilen asamblaj çalışmalarının öğrencilerin evre bilinci ve yaratıcı üretim becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, görsel sanatlar ğretim programlarının sürdürülebilirlik, evre etiği ve geri dönüşüm temalarıyla daha sistematik bimde bütünleştirilmesi önerilmektedir.
- MEB görsel sanatlar dersi müfredatında, atık ve geri dönüşüm temelli sanatsal uygulamalara yönelik kazanımların açık ve ölçülebilir bimde tanımlanması; bu kazanımların yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve davranışsal hedefleri de kapsayacak şekilde yapılandırılması önem taşımaktadır. Böylece evre bilinci, ders içeriğinde geçici bir tema olmaktan çıkarılarak sürekli ve bütüncül bir öğrenme alanına dnştrlebilir.
- Ayrıca, disiplinler arası ğretim yaklaşımlarını destekleyecek bimde görsel sanatlar dersinin fen bilimleri, sosyal bilgiler ve teknoloji-tasarım dersleriyle ortak evre projeleri yürütebilmesine olanak tanıyacak müfredat düzenlemeleri yapılması önerilmektedir. Bu tür düzenlemeler, öğrencilerin çevresel sorunlara çok yönlü ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerini destekleyecektir.

- Eğitim programlarında, öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarını dönüştürmeyi hedefleyen uygulamaların, estetik üretimle iç içe geçmiş eylem temelli öğrenme süreçleri olarak tasarlanması önerilmektedir.

### **6.5.3. Görsel Sanatlar Öğretmenlerine Yönelik Öneriler**

- Araştırma sonuçları, öğretmen rehberliğinin ve öğrenme ortamının yapılandırılmasının öğrencilerin yaratıcı üretim süreçleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle, görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde atık malzemeleri yalnızca alternatif bir materyal olarak değil; anlam kurucu, eleştirel ve dönüştürücü bir sanatsal araç olarak ele almaları önerilmektedir.
- Öğretmenlerin, öğrencileri hazır kalıplardan uzaklaştırarak malzemenin geçmiş kullanım anlamlarını sorgulamaya ve yeniden kurgulamaya yönlendirmeleri, yaratıcılığın gelişimini destekleyecektir. Ayrıca, öğrencilerin üretim süreçlerini sözlü ve yazılı olarak yansıtma olanağı tanıyan etkinliklerin (sanatçı günlüğü, ürün sunumu, öz değerlendirme) ders sürecine dâhil edilmesi önerilmektedir.
- Okul genelinde, görsel sanatlar dersleri başta olmak üzere sanatsal ve eğitsel etkinliklerde kullanılmak üzere, atık malzemelerin sistemli biçimde toplanmasını ve sınıflandırılmasını sağlayan bir “atık malzeme havuzu” oluşturulabilir. Öğrencilerin bu sürece aktif katılım göstermeleri, atık malzemeleri bilinçli biçimde ayırmaları ve sanatsal üretim süreçlerinde bu malzemelerden yararlanmaları çevre bilincinin gelişmesine ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarının desteklenmesine katkı sağlayacaktır.
- Çevre eğitiminin yalnızca bilgi aktarımına dayalı olmaması gerektiğini; kavramların öğrenciler tarafından eyleme dönüştürülebilir anlamlar üzerinden yapılandırılmasının önemi dikkat çekmekte dolayısıyla, öğretim programlarında kavram öğretiminin sanatsal üretim, deneyim ve yansıtma süreçleriyle desteklenmesi önerilmektedir.

### **6.5.4. Eğitim Yöneticilerine ve Okul Uygulamalarına Yönelik Öneriler**

- Okul yöneticilerinin, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik temelli sanatsal çalışmaları destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturması önerilmektedir. Atık malzemelerin toplanmasına yönelik okul içi geri dönüşüm sistemlerinin kurulması ve bu malzemelerin

görsel sanatlar derslerinde pedagojik amaçlarla kullanılması, öğrencilerin çevresel sorumluluk bilincini güçlendirecektir.

- Okullarda sergi, pano ve proje günleri gibi etkinliklerle öğrencilerin atık malzemelerle ürettikleri sanatsal çalışmaların görünür kılınması öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve okul genelinde çevre bilincinin yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır.

#### **6.5.5. Politika Yapıcılar ve Çevre Eğitimi Alanına Yönelik Öneriler**

- Bu araştırma, sanat temelli çevre eğitiminin öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarını dönüştürmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, çevre eğitimi politikalarının yalnızca fen ve sosyal bilimler ekseninde değil; sanat eğitimiyle bütünleşik bir anlayışla ele alınması önerilmektedir.
- Atık malzeme temelli sanatsal üretimlerin desteklendiği okul temelli çevre projeleri, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu tür uygulamaların yaygınlaştırılması, çevre bilincinin erken yaşlarda kalıcı biçimde gelişmesini destekleyecektir.

## KAYNAKLAR

- Ağluç, L. (2013). Sanat yaratıcılık bağlamında insan ve yaratma güdüsü. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Alakuş, A. O., & Mercin, L. (2020). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Alerby, E. (2000). A way of visualising children's and young people's thoughts about the environment: A study of drawings. *Environmental Education Research*, 6(3), 205222.
- Arman. (1985). *L'Heure de tous*. Retrieved from <https://www.cnap.fr/collection-en-ligne#/artworks/140000000028249>
- Arslan, M. (2015). *Öğrenmenin nörofizyolojisi öğretimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerlik güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 51-61.
- Atık Yönetimi Yönetmeliği. (2015). *T.C. Resmi Gazete*, 29314, 2 Nisan 2015.
- Aydemir, B. (2010). *Sanat eğitiminde müzelerin rolü: Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi örneği*. Uzmanlık Tezi, Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Baltacı, H., & Eker, M. (2019). Türkiye'de ilk ve ortaokul öğrencilerinin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin önemi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 18(71), 1089-1102.

- Barbosa de Moraes, M., Souza Evangelista, L. E., Freitas Guimarães, A. L., Corrêa Lindgren, P. C., & Enari, E. H. (2026). Connection between circular and creative economy in the production of recycled art: an assessment of Brazilian actions using urban solid waste in craftwork creation. *Bulletin of Geography. Socio-economic Series*, 71(71), 75-90.
- Başbay, M. (2019). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (7. Baskı, s. 67-80). Ankara: Pegem.
- Birleşmiş Milletler. (1998). *Birleşmiş Milletler iklim değişikliği çerçeve sözleşmesi*. [https://webdosya.csb.gov.tr/db/iklim/editordosya/kyoto\\_protokol.pdf](https://webdosya.csb.gov.tr/db/iklim/editordosya/kyoto_protokol.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Braque, G. (1913). *Fruit dish and ace of clubs*. Retrieved from <https://www.wikiart.org/en/georges-braque/fruit-dish-and-ace-of-clubs-1913>
- Bulut, E., & Çavuldur, L. (2017). Geri dönüşümlü kağıt hamurunun yaratım malzemesi olarak görsel sanatlar eğitiminde kullanımının öğrencilerde kağıdın geri dönüşümü hakkında bilgi ve alışkanlık kazanımına yönelik etkileri. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 187-209.
- Bulut, Ü., & Çifci, C. (2020). Proje tabanlı öğrenme ile yapılan portre çalışmalarının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 627-635.
- Bustic-edu. (2023). *Sürdürülebilirlik becerilerini geliştirmeye yönelik proje*. <https://bustic-edu.eu/> sayfasından erişilmiştir.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Creatererra. (2020). *İleri dönüşüm ve geri dönüşüm arasındaki farklar nelerdir?*. <https://creatererra.com.tr/blog/> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Çakmak, Z., Akgün, İ. H., & Salur, M. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğretim ile ilgili çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1224-1245.

- Çalışkan, M. (2018). Tek denekli deneysel desenlerin eğitim bilimlerindeki uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 45-68.
- Çebi, S. (2025). From waste to art: A study on student creativity and creative expression through recycled materials in art education. *Art Vision*, 31(54), 59-70.
- Çepel, N. (1996). *Çevre koruma ve ekoloji terimleri sözlüğü*. İstanbul: TEMA.
- Demir, A., & Çalışkan, A. (2025). Ortaokul öğrencilerinin sanat algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(47), 1068-1087.
- Demirhan, C. (2002). *Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dewey, J. (1934). *Deneyim olarak sanat*. İstanbul: Vakıf Bank.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Duchamp, M. (1917). *Fountain*. Retrieved from <https://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>
- Duff, C., & Sumartojo, S. (2017). Assemblages of creativity: Material practices in the creative economy. *Organization*, 24(3), 418-432.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University.
- Envico. (2025). *Sürdürülebilir yaşam eğitimleri*. <https://www.envico.com.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 1(1), 2-11.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65-66, 1-13.
- Finale, R. (2025). Can we raise the level of environmental awareness through art?. *Social Education Research*, 6(1), 147-163.
- Finale, R. (2025). Can we raise the level of environmental awareness through art?. *Social Education Research*, 6(1), 147-163.

- Fisher, R. (2004). *Teaching children to think*. London: Continuum.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College.
- Gençaydın, Z. (1990). *Sanat eğitiminin düşünsel temelleri*. Ankara: TED.
- Gençel, İ. E., & Erdoğan, M. (2022). Kolb'un yenilenen öğrenme stili sınıflamasına ilişkin bir inceleme. *Yaşam Boyu Eğitim Dergisi*, 36(3), 813-833.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th Ed.). Boston: Pearson.
- Gezgin, G. (2024). *Günümüz çağdaş Türk sanatında atık malzemelerden nesnenin sürdürülebilir sanat eserine dönüşüm süreci / asamblaj*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Gülüm, B., & Dilmaç, O. (2016). Kamusal alanda atık malzemelerle yapılan sanatsal çalışmaların sürdürülebilir kent hayatına katkıları. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 18, 77-95.
- Günaydın, E. (2024). Atık, ekoloji ve sürdürülebilirlik kavramlarının sanat ile ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Lokum Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(1), 30-45.
- Güneş, N. (2013). *Resim sanatında kolaj, asamblaj ve Türk resmine yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Hür, C. (2019). *Üstün-özel yetenekli çocuklara yönelik görsel sanatlar eğitiminde atık malzeme kullanımı (Manisa İli BİLSEM Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Inwood, H. (2008). At the crossroads: Situating place-based art education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1), 29-41.
- Kanat, S., & Dikkaya, A., (2014). Sanat eğitimi alan ve almayan üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 145-176.
- Karagöl, R. (2020). Üç boyutlu tasarımların öğretilmesinde atık nesnelerin kullanılması. *Atlas Journal*, 6(32), 696-705.

- Karataş Karaçam, A. (2024). *2000 yılı sonrası kolaj/asamblajın heykel sanatına yansımaları bağlamında bir sergi önerisi*. Sanatta Yeterlik Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Greenwich: Ablex.
- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 71-82.
- Kayahan, Z., & Çevik, N. (2021). Çevre bilinci bağlamında sürdürülebilir sanatsal dil. *Akademik Sanat*, 14, 1-11.
- Kayan, A. (2018). Atık yönetimi ve geri dönüşüm farkındalığı. *Journal of Awareness*, 3(3), 481-496.
- Kehnemuyi, Z. (2009). *Çocuğun görsel sanatlar eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi
- Keleş, R., & Hamamcı, C. (2005). *Çevre politikası*. Ankara: İmge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Köken, G., & Bingöl, H. O. (2024). Birleşen parçalar, yeni bütünler: Kolajın evrimi. *DSanat*, 7, 1-22.
- Laçınbay, K. (2020). Estetik algılama ve sanatsal yaratım sürecinde sanat motivasyonunun önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 775-795.
- Lowenfeld, V. (1965). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1975). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Mamur, N. (2017). Ekolojik sanat: Çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1000-1016.
- Mamur, N., & Köksal, N. (2016). Görsel sanatlar dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 732-747.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (Ortaokul)*. Ankara: MEB.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (Ortaokul)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *TAIEX çalıştay raporu*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye yeni maarif modeli görsel sanatlar dersi öğretim programı (Ortaokul)*. Ankara: MEB.
- Noyan, M. (2001). Kolaj, asamblaj, ready-made. *Genç Sanat Dergisi*, 86, 10-15.
- Okumuş Kuz, T. (2024). *İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersinde atık malzeme uygulamasıyla çevre bilincinin kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, K. (2022). *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim*. Ankara: Anı.
- Özensoy, A. U. (2017). Proje tabanlı öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 165-175.
- Özmen, A. F., & Onur, Ö. O. (2024). Çağdaş Türk resminde kolaj ve soyutlama pratikleri: Hikmet Şahin örneği. *Uluslararası İletişim ve Sanat Dergisi*, 5(13), 56-70.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Özsoy, V. (2022). *Görsel sanatlar öğretim programları ve öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Pegem.
- Öztekin, D. (2024). *Görsel sanatlar dersinde atık malzeme kullanımıyla sürdürülebilir sanat uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Perkins, J. (2012). *Marilyn Monroe*. Retrieved from <https://www.blueandwhite-art.com/artist/jane-perkins/marilyn-monroe-v>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic.
- Picasso, P. (1912). *Still life with chair caning*. Retrieved from <https://www.museepicassoparis.fr/en/collection/still-life-chair-caning>
- Picasso, P. (1942). *Bull's head*. Retrieved from <https://www.museepicassoparis.fr/en/collection/bulls-head>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.

- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası.
- San, İ. (2003). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya.
- Sencer, M., & Irmak, Y. (1984). *Toplumbilimlerinde yöntem*. İstanbul: Say.
- Sözen, M., & Tanyeli, U. (1986). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Sustainability Directory. (2024). *Assemblage art history*. Retrieved from <https://lifestyle.sustainability-directory.com/area/assemblage-art-history/>
- Şeyihoğlu, Ş. (2010). Sanat eğitiminde bireysel farklılıkların kaynağı: baskın öğrenme stilleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 56-71.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tomljenović, Z. (2026). Designing visual arts education for sustainability: An arts-based approach to fostering ecological awareness in pre-service teachers. *Sustainability*, 18(6), 3131.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Tunç, M. (2022). *Sanat eğitiminde asamblaj tekniğiyle sıfır atık projesini eğitim öğretime uyarlama*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tunç, M., & Yalçın, Ş. (2022). Sıfır atık ile asamblaj yapımının öğrenci günlüklerine yansımaları. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-37.
- Tunç, M., & Yalçın, Ş. (2022). Sıfır atık ile asamblaj yapımının öğrenci günlüklerine yansımaları. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-37
- Turani, A. (1980). *Sanat terimleri sözlüğü*. Ankara: Toplum.
- Tuzlak, B. (2004). *Sanat eğitimi ve çevre ilişkisi (İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin sanat eğitimi ve sanat eğitiminin çevredeki sanatsal objelere etkisine ilişkin görüşleri)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *TDK sözlük*. -<https://sozluk.gov.tr>- sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *TDK sözlük*. -<https://sozluk.gov.tr>- sayfasından erişilmiştir.
- Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği. (2015). *Atık yönetimi*. Ankara: TMMOB.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Uysal, Ö. (2021). Proje tabanlı öğrenme ile kazanılan 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir nitel araştırma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 85-110.
- Uz, A. (2023). Kolaj tekniği ve yaratıcı sanat eğitimi için önemi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 13, 1082-1094.
- Üçüncü Altuğ, F., & Çakır İlhan, A. (2021). Sanat eğitiminin duygusal gelişime etkisi. *Eğitimde Yansımalar*, 9(1), 88-102.
- Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 135-147.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University.
- Yaşaroğlu, C., & Akdağ, M. (2013). İlköğretim birinci kademe için çevreye yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 253-275.
- Yavuz, G. (2021). *Görsel sanatlar dersi 11-12 yaş grubu öğrencilerine çevre bilinci kazandırılmasında atık malzeme kullanımının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2019). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yazar, K. H. (2006). *Sürdürülebilir kentsel gelişme çerçevesinde orta ölçekli kentlere dönük kent planlama yöntem önerisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915.
- Yılmaz, A., Morgil, F. İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 156-162.
- Yılmaz, B. (2016). Atık nesneden sanat yapıtına malzemenin dönüşümü. *Art-E Sanat Dergisi*, 8(15), 185-197.

- Yılmaz, M. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. Ankara: Data.
- Yolcu, E. (2021). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Yolcu, E. (2025). *Yaratıcılık ve sanat*. Ankara: Pegem.
- Yoon, S. W. (2000). *The role of learning goals in training transfer*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Yücel, M. (2018). *İki boyutlu tasarımların öğretilmesinde atık malzeme kullanmanın öğrencilerin sanatsal gelişimlerine katkılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.



## **EKLER**



## Ek 1. Veri Toplama Aracı ÇYTÖ

### İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

İlköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin içinde yaşadığımız çevreye karşı tavır ve davranışlarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmaktadır. Aşağıda, sizin bu konudaki görüş ve düşüncelerinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Sizden bunları dikkatlice okuyup, samimi bir şekilde cevap vermeniz istenmektedir. Vereceğiniz cevaplar başkasına gösterilmeyecektir. Ayrıca bu bir sınav olmadığından isim yazmanıza gerek yoktur. Çalışmaya katılarak verdiğiniz destekten dolayı çok teşekkür ederim.

Cihat YAŞAROĞLU

Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

### BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: ☐ Erkek ☐ Kız  
Sınıf ☐ 4. Sınıf ☐ 5. Sınıf

Okulun Adı: .....

Anne Eğitim Durumu:

☐ Okuma yazma bilmiyor ☐ İlkokul mezunu ☐ Lise mezunu

☐ Üniversite mezunu Baba Eğitim Durumu

☐ Okuma yazma bilmiyor ☐ İlkokul mezunu ☐ Lise mezunu

☐ Üniversite mezunu Baba Mesleği

☐ Memur ☐ İşçi ☐ Çiftçi ☐ Serbest Meslek ya da esnaf

☐ Çalışmıyor ☐ Emekli

Anne Mesleği

☐ Memur ☐ İşçi ☐ Ev Hanımı ☐ Emekli

## BÖLÜM II

### ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda çevre ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler ile ilgili düşüncelerinizi altında bulunan kutucuklara (X ile) işaretleyiniz.

1. Yaşadığımız çevre canlılar için önemlidir.  
☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
2. Çevreyi koruma ve güzelleştirme çalışmaları, sadece görevli kişilerin sorumluluğundadır.  
☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
3. Dünyada diğer canlıların değil, sadece insanların yaşama hakları vardır.  
☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
4. Su kaynakları şimdilik çok ama gün gelip bu su kaynaklar tükenebilir.  
☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
5. Bazı yerlerde, çöp kovasının yanına geri dönüşüm kutuları da bırakılmalıdır.  
☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
6. Kitap, dergi ya da gazetelerde yer alan çevre ile ilgili yazılar ve konular çok can sıkıcı.  
☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
7. Çevre kirliliği, canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyen bir sorundur.  
☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
8. Hayvanlarla karşılaştığım zaman, içimden onları sevmek gelir.  
☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
9. Evleri dolaşarak suyun tasarruflu kullanılması gerektiğini anlatmak bana zor gelir.  
☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
10. Su tasarrufunun önemi herkese anlatılmalıdır.  
☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

11. Enerji kaynaklarının gün gelip tükeneceği düşüncesi beni korkutuyor.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
12. Elektrik enerjisi hayatımızı kolaylaştıran bir enerji türüdür.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
13. Birilerinin bir hayvana eziyet ettiğini görürsem üzülürüm.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
14. Suyu gerektiğinden fazla kullandığım zaman kendimi suçlu hissederim.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
15. Kullanılmış kâğıtları toplanmalı ve kâğıt üretmek için tekrar kullanmalıyız.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
16. Enerji tasarrufu ile ilgili etkinliklere katılmak can sıkıcıdır.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
17. Çevremizde ağaç dikme etkinliği olsa, ağaç dikenlere yardımcı olmak isterim.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
18. Yaşadığımız çevreye en çok zarar veren canlılar insanlardır.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
19. Sokakta yaşayan hayvanlar için barınaklar yapılmasını isterim.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
20. Okulumuzda geri dönüşüm ile ilgili hazırlanacak bir projede yer almak istemem.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
21. Gündüz içerisi aydınlık olduğu halde elektrik lambalarını açık bırakanları uyarmalıyız.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
22. Çevremizdeki bitkilere zarar veren birilerini görünce üzülürüm.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum
23. Çevre ile ilgili toplantı ya da etkinliklere katılmak sıkıcı olur.
- ☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

24. Boş zamanlarımda hayvanlarla ilgilenmek isterim.

☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

25. Gerekli olmadığı zamanlarda musluk suları kapatılmalıdır.

☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

26. Okulumuza geri dönüşüm kutularının konulması için müdürle konuşmak isterim.

☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

27. Bitki ve ağaçların olmadığı bir yerde yaşamak isterim.

☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

28. Enerji tasarrufu için tasarruflu ampul kullanmalıyız.

☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

29. Çevre kirliliğinin azalması için yapılacak bir etkinlikte bana görev verilse kabul ederim.

☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

30. Okulumuzda “hayvanları koruma derneği” kurulmasını isterim.

☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

31. Evimize en yakın geri dönüşüm kutusunun nerede olduğu beni ilgilendirmez.

☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

32. Evin tüm odalarında ışık yakmak yerine sadece gerekli olan odaların ışığını yakmalıyız.

☐ Evet Katılıyorum ☐ Biraz Katılıyorum ☐ Hayır Katılmıyorum

## Ek 2. Veri Toplama Aracı ÇYSDÖ

### BÖLÜM III

#### ÇEVREYE YÖNELİK SORUMLU DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ (ÇYSDÖ)

Aşağıda yer alan davranışları hangi sıklıkta yaparsınız? Vereceğiniz doğru ve samimi cevaplar bu çalışmanın sonucu için çok önemlidir. Lütfen gerçek hayatta bu davranışları hangi sıklıkta yaptığınızı uygun kutucuğa işaretleyiniz.

##### Çevre İlgisi

1. Kitap dergi ya da gazetelerde yer alan çevre ile ilgili yazıları okurum.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ Çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

2. Çevre ile ilgili toplantılara, etkinliklere katılırım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ Çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

3. Çevre kirliliğinin azalması için birileri ile konuşurum.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ Çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

4. Enerji tasarrufu ile ilgili etkinlik veya toplantılara katılırım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ Çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

5. Enerji tasarrufunun önemli olduğunu birilerine anlatırım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ Çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

6. Çevredeki bitki ve ağaçlara zarar verenleri uyarırım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ Çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

7. Geri dönüşümün önemini çevremdekilere anlatırım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ Çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

8. Geri dönüşümlü maddeleri geri dönüşüm kutusuna atarım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ Çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

9. Okulumuza geri dönüşüm kutusu konulması için öğretmenim ile konuşurum. ☐ Her

zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ Çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

10. İçme suyu ile tarla ya da bahçe sulayan birilerini uyarırım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

11. Çevremizdeki bitkilere zarar vermememiz gerektiğini başkalarına anlatırım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

#### Temizlik Ve Tasarruf

12. Odadan çıkan son kişi ben isem, ışıkları söndürür öyle ıkarım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

13. Boşa akan bir musluk görsem, gider ve musluğu kapatırım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

14. Banyo yaparken suyu fazla kullanmamaya gayret gösteririm.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

15. öplerimi öp kovaına atarım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

16. Başkası tarafından yere atılmış olan çöpleri yerden alır çöp kovaına atarım. ☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

17. Sıra ve masamı temiz tutarım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

18. Piknikten sonra öplerimi toplar ve en yakın çöp kovaına atarım.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

#### Hayvan Sevgisi

19. Hayvanlarla zaman geçiririm.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

20. Aç olan hayvanlara yiyecek şeyler veririm.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

21. Hayvan yaşamları ile ilgili belgesel izlerim.

☐ Her zaman yaparım ☐ Sık sık yaparım ☐ Ara sıra yaparım ☐ çok az yaparım ☐ Hiç yapmam

**Ek 3. Veri Toplama Araçları Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği (ÇYSDÖ) Kullanım İzni**



**Ek 4. Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı ile Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik Tutumlarına Etkisi**

Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı ile Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Ürün Değerlendirme Formu

Uzman -

Öğrenci-

| <b>GÖRSEL (BİÇİMSEL) TASARIM</b>                                    | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|---------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>1. Çalışmada biçimler (parçalar) arasında uyum ilkesi</b>        |          |          |          |          |          |
| <b>2. Çalışmada çeşitlilik ilkesi</b>                               |          |          |          |          |          |
| <b>3. Çalışmada denge ilkesi (simetrik, asimetrik)</b>              |          |          |          |          |          |
| <b>4. Çalışmada vurgu ilkesi</b>                                    |          |          |          |          |          |
| <b>5. Çalışmada baskınlık ilkesi</b>                                |          |          |          |          |          |
| <b>6. Çalışmada tekrar ve örüntüler (tekstür, strüktür, ritmik)</b> |          |          |          |          |          |
| <b>7. Çalışmada birlik ilkesi</b>                                   |          |          |          |          |          |
| <b>8. Çalışmada oran-orantı ilkesi</b>                              |          |          |          |          |          |
| <b>9. Çalışmada (yeni) anlamlı bir bütün oluşturma</b>              |          |          |          |          |          |

| YARATICILIK                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 10. Ayrıntılara ilgi gösterme, vurgulama                         |   |   |   |   |   |
| 11. Biçim, renk, doku, malzeme kullanımında çeşitlilik, esneklik |   |   |   |   |   |
| 12. Kalıplardan farklı düşünebilme (özgünlük)                    |   |   |   |   |   |
| 13. Hayal gücünü (imgelem) etkili bir şekilde kullanma           |   |   |   |   |   |
| 14. Soyutlama deneyimi: anlatımda basitleştirme, yalınlaştırma   |   |   |   |   |   |

| İŞLEVSELLİK                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 15. Çalışmanın anlaşılır olması                    |   |   |   |   |   |
| 16. Çalışmanın kullanışlı olması                   |   |   |   |   |   |
| 17. Çalışmanın bulunduğu çevreye bir değer katması |   |   |   |   |   |
| 18. Dönüşümün kabul edilebilir olması              |   |   |   |   |   |

*1: Yetersiz, 2: Eksik, 3: Kabul edilebilir, 4: Yeterli, 5: Mükemmel*

## Ek 5. Ürün Değerlendirme Formu Kullanım İzni

**Yan: Ürün Değerlendirme Formunun Kullanımı İçin İzin Talebi**8 Kasım 2025 18:24

Kimden: cihangir hur

Kime: mehtap kaloglu

Hocam biraz yoğunum kusura bakmayın. Tabi kullanabilirsiniz. Sonuç formunu bana gönderirseniz sevinirim

Yahoo Mail: Arayın, Organize Edin, Yönetin

22:34 7e 7 Kas 2025 Cum tarihinde, MEHTAP KALOĞLU  
şunu yazdı:

Sayın hocam, ben Mehtap Mutlu Kaloğlu, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Görsel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim.

**“Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı ile Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik Tutumlarına Etkisi”** başlıklı tez çalışmam kapsamında, tarafınızca **“Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Görsel Sanatlar Eğitiminde Atık Malzeme Kullanımı”** adlı çalışmada kullanılan *Ürün Değerlendirme Formu*nu kullanmak üzere izninizi rica ediyorum. Form yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, elde edilecek veriler etik kurallar ve gizlilik ilkeleri çerçevesinde değerlendirilecektir. Çalışmam tamamlandığında, talep etmeniz hâlinde ilgili bölümleri veya sonuç raporunu sizinle paylaşmaktan memnuniyet duyarım.

Formun kullanımına yönelik izninizi yazılı olarak iletebilirseniz, etik kurul sürecini bu doğrultuda tamamlayabileceğim.

İlginiz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla,  
**Mehtap Mutlu Kaloğlu**

## Ek 6. Etik Komisyonu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.03.2025-E.1191798



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-1191798  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

12.03.2025

### DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Mehtap KALOĞLU'nun, Dr. Öğr. Üyesi Hande BOLU SERT'in** danışmanlığında yürüttüğü **"Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı İle Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik Tutumlarına Etkisi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **18.02.2025** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2025 -353

**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**  
**Komisyon Başkanı**

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hande BOLU SERT

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Belge Doğrulama Kodu :BSCM2JRP3

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.02.2025-E.1174153

## Ek 7. Yönetim Kurulu Kabul Belgesi



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-80287700-302.08.01-1174153  
Konu : Bilimsel ve Eğitim  
Amaçlı(Mehtap KALOĞLU)

18.02.2025

### İLGİLİ MAKAMA

| Öğrenci Bilgi Kartı        |                                                                                                                                                                             |                                               |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Öğrenci No                 | 22810506817                                                                                                                                                                 |                                               |
| Adı Soyadı                 | Mehtap KALOĞLU                                                                                                                                                              |                                               |
| Ana Bilim/ Bilim Dalı      | Güzel Sanatlar Eğitimi/Resim İş Eğitimi                                                                                                                                     |                                               |
| Programı                   | Tezli Yüksek Lisans (*) Tezsiz Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )                                                                                                                |                                               |
| Aşama                      | Ders Dönemi ( ) Yeterlik Aşaması ( ) Tez Dönemi (*)                                                                                                                         |                                               |
| 1. Danışman                | Dr. Öğr. Üyesi Hande BOLU SERT                                                                                                                                              |                                               |
| Tez Konusu / Dönem Projesi | Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı ile Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik Tutumlarına Etkisi |                                               |
| Tez Konusu Kabul Tarihi    | Yüksek Lisans İçin Yönetim Kurulu Kabul Tarihi                                                                                                                              | Doktora İçin Tez İzleme Komitesi Kabul Tarihi |
|                            | 10.10.2024-38/33                                                                                                                                                            |                                               |

Bu belge, yukarıda bilgileri bulunan öğrencimizin talebi üzerine verilmiştir.

**Prof. Dr. Şaban ÇETİN**  
Enstitü Müdürü

Belge Doğrulama Kodu :BSUMH1LTV3

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bilgi için :Cihan Erener Telefon No:03122023776

Bu |

Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>

## Ek 8. Araştırma Uygulama İzni Belgeleri



**T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



**Başvuru No:** MEB.TT.2025.044035.02

**T.C. Kimlik No:** 24\*\*\*\*\*72

**Adı Soyadı:** MEHTAP MUTLU KALOĞLU

**Araştırmının Adı:** GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ATIK MALZEMELERLE YAPILAN ASAMBLAJ ÇALIŞMALARININ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIĞI İLE SÜRDÜRÜLEBİLİR YAŞAM VE ÇEVRE BİLİNCİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

**Araştırmının Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi

**Araştırmının Örneklem / Çalışma Grubu:** Öğrenci

**Veri Toplama Aracının Başlığı:** İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

**Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:** 05.01.2026

**Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi:** 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

| Uygulama Yapılacak İller | Uygulama Yapılacak Birimler | Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları  | Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------|
| KAHRAMANMARAŞ            | Ortaokul                    | Dede Korkut Ortaokulu (DULKADİROĞLU) | 775310                                         |

**Not:** Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Dede Korkut Ortaokulu Müdürlüğüne



**Başvuru No:** MEB.TT.2025.044035.02

**Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:** 775310

**T.C. Kimlik No:** 24\*\*\*\*\*72

**Adı Soyadı:** MEHTAP MUTLU KALOĞLU

**Araştırmamanın Adı:** GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ATIK MALZEMELERLE YAPILAN ASAMBLAJ ÇALIŞMALARININ ÖĞRENCİLERİN YARATICILIĞI İLE SÜRDÜRÜLEBİLİR YAŞAM VE ÇEVRE BİLİNCİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

**Araştırmamanın Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi

**Araştırmamanın Örneklem / Çalışma Grubu:** Öğrenci

**Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:** Dede Korkut Ortaokulu

**Uygulama Yapılacak Birim:** Ortaokul

**Uygulama Yapılacak İl:** KAHRAMANMARAŞ

**Veri Toplama Aracının Başlığı:** İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

**Uygulama Süresi:** 8 hafta 8 ders saati

**Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:** 05.01.2026

**Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi:** 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KAHRAMANMARAŞ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

**Not:** Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

## **Ek 9. Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı ile Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik**

### **Tutumlarına Etkisine Yönelik 6 Haftalık Görsel Sanatlar Dersi Günlük Ders Planı**

#### **Görsel Sanatlar Dersinde Atık Malzemelerle Yapılan Asamblaj Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcılığı ile Sürdürülebilir Yaşam ve Çevre Bilincine Yönelik Tutumlarına Etkisine Yönelik 6 Haftalık Görsel Sanatlar Dersi Günlük Ders Planı Hafta 1 – Ön Test Uygulamaları ve Proje Tanıtımı**

##### **Konu:**

Çevre Bilinci, Sürdürülebilirlik, Atık Malzeme Farkındalığı ve Ön Test Uygulamaları

##### **Kazanımlar:**

- Öğrenciler sürdürülebilir yaşam, geri dönüşüm ve çevre bilinci kavramlarını tanımlar.
- Çevre tutumları ve sorumlu davranış düzeyleri ön test yoluyla belirlenir.
- Öğrencilerin çevre kirliliği ve sürdürülebilirlik bilgilerini yansıtan kavram haritaları oluşturulur.

##### **Yöntem ve Teknikler:**

Bireysel ölçek doldurma, yönlendirilmiş tartışma, kavram haritası çalışması, kısa sunum.

##### **Araç-Gereçler:**

- Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (Ön Test)
- Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği (Ön Test)
- Kavram haritası oluşturma kağıtları
- Kalem, renkli kalemler
- Proje tanıtım sunumu ve örnek asamblaj görselleri

##### **Etkinlik Akışı:**

#### **1. Giriş ve Proje Tanıtımı (5 dakika)**

- Öğretmen, 6 haftalık “Atığın Sanata Yolculuğu – Asamblaj Çalışması” projesini tanıtır.
- Proje sürecinin hedefleri, sergi hazırlığı ve değerlendirme süreci açıklanır.

## **2. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği – Ön Test Uygulaması (10 dakika)**

- Öğrencilere ölçek dağıtılır.
- Maddelerin bireysel olarak işaretlenmesi istenir.
- Öğrencilerin mevcut çevre tutumlarını ölçmek amacıyla hiçbir yönlendirme yapılmaz.

## **3. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği – Ön Test Uygulaması (10 dakika)**

- Öğrencilerden günlük çevresel davranışlarına ilişkin maddeleri doldurmaları istenir.
- Ölçekler öğretmen tarafından toplanır.

## **4. Kavram haritası ile Ön Bilgi Belirleme (10 dakika)**

Öğrencilerden şu kavramlarla ilişkili bir kavram haritası oluşturmaları istenir:

- Çevre kirliliği
- Sürdürülebilirlik
- Atık – geri dönüşüm
- Sorumlu çevresel davranış
- Asamblaj / sanat ve atık ilişkisi

Amaç: Öğrencilerin zihinsel yapılarını ortaya koymak ve proje sonunda tekrar karşılaştırma yapabilmektir.

## **5. Kısa Değerlendirme ve Kapanış (5 dakika)**

- Öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve akıllarına takılan sorular konuşulur.
- Bir sonraki hafta malzeme örnekleri getirmeleri istenir.

### **Ölçme – Değerlendirme:**

- Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği – Ön Test
- Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği – Ön Test
- Kavram Haritası Ön Analizi (öğrencilerin başlangıç bilgi düzeyini belirlemek için)

## **HAFTA 2 – Asamblaj Sanatını Tanıma ve Tasarıma Hazırlık**

### **Kazanımlar**

- Asamblajın temel özelliklerini kavrar.
- Bir tasarım sürecinde tema belirlemenin önemini açıklar.
- Kendi çalışması için bir “tema–taslak ilişkisi” kurar.

## Yöntemler

Görsel inceleme, sunum, yönlendirilmiş tartışma, eskiz çalışması.

## Araç-Gereçler

Kâğıt, kalem, örnek resimler, karton, dijital sunum.

## Etkinlik Akışı

1. Asamblaj türleri ve teknikleri örneklerle anlatılır.
2. Öğrenciler bireysel konular belirler:
  - Çevre kirliliği
  - Doğa koruma
  - Sürdürülebilir yaşam
  - Geri dönüşüm döngüsü
3. Öğrenciler belirledikleri tema doğrultusunda ilk eskizlerini çizer.
4. Malzemelerin nasıl yerleştirileceğine dair küçük kompozisyon şemaları oluşturulur.

## Ölçme-Değerlendirme

- Eskizlerin tema ile ilişkilendirilmesi
- Taslakların öğretmen tarafından geri bildirilmesi
- Akran değerlendirme: “Fikir eşleştirme” etkinliği

## HAFTA 3 – Tasarımın Geliştirilmesi ve Malzeme Denemeleri

### Kazanımlar

- Atık malzemeleri amaca uygun seçer.
- Tasarım ilkelerini (denge, vurgu, ritim, bütünlük) uygular.
- Farklı malzemeleri bir araya getirerek kompozisyon oluşturur.

## Yöntemler

Uygulama, deneysel çalışma, öğretmen rehberliği.

## Araç-Gereçler

Atık malzemeler (kapak, şişe, karton, kumaş vb.).

### **Etkinlik Akışı**

1. Öğrenciler öğretmenleri rehberliğinde bulunduğu çevreden atıklar toplar, sınıfa getirir ve sınıflandırır.
2. Malzeme türlerinin (sert-yumuşak, esnek-kırılgan) kullanım alanları tartışılır.
3. Eskizler revize edilir ve nihai kompozisyona karar verilir.

### **Ölçme-Değerlendirme**

- Malzeme seçimi doğruluğu
- Kompozisyon düzeni

### **HAFTA 4 – Asamblaj Çalışmasının Üretimi (1. Aşama)**

#### **Kazanımlar**

- Çalışmanın temel yapısını oluşturur.
- Kompozisyonda odak noktası ve dengeyi sağlar.
- Problem çözme becerisi geliştirir (bağlantı, yapıştırma, yerleştirme vb.).

#### **Yöntemler**

Uygulama, atölye çalışması, bireysel rehberlik.

#### **Araç-Gereçler**

Malzemeler, silikon tabancası, destekleyici karton zemin, yapıştırıcılar.

### **Etkinlik Akışı**

1. Öğrenciler ana formu oluşturmaya başlar.
2. Parçalar birleştirilir, yüzey düzenlemeleri yapılır.
3. Gereklikçe öğretmen teknik destek sağlar.
4. Çalışmalar sınıf içinde güvenli alanda kurumaya bırakılır.

### **Ölçme-Değerlendirme**

- Öğrencinin tekniği doğru uygulaması
- Yapısal sağlamlık kontrolü
- Sürece aktif katılım

## **HAFTA 5 – Asamblaj Çalışmasının Üretimi (2. Aşama) ve Bitirme**

### **Kazanımlar**

- Çalışmayı estetik açıdan zenginleştirir (renk, doku, detay).
- Malzemeler arası bütünlük sağlar.
- Ürünü sergiye hazırlayacak düzeye getirir.

### **Yöntemler**

Atölye çalışması, yaratıcı uygulama, öğretmen rehberliği.

### **Araç-Gereçler**

Boya (isterse), vernik, ek malzemeler, etiket kartları.

### **Etkinlik Akışı**

1. Öğrenciler detay çalışmalarına başlar.
2. Gerekli görülen yerlere renk ya da ek malzeme uygulanır.
3. Öğretmen bitiş aşamalarını kontrol eder.
4. Öğrenciler eserlerine isim verir ve eser etiketi hazırlar.

### **Ölçme-Değerlendirme**

- Estetik bütünlük
- Tema ile uyum
- Yaratıcılık düzeyi
- Öğrencinin kendi çalışmasına dair kısa sözlü açıklaması

## **HAFTA 6 – Sergileme, Sunum, Akran Eleştirisi, Genel Değerlendirme ve Son Test Uygulaması**

### **Kazanımlar**

- Sanat eserini sunar ve yorumlar.
- Akranlarının çalışmalarını yapıcı biçimde değerlendirir.
- Süreç sonunda kendi gelişimini değerlendirir.
- Çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam tutumlarındaki değişimi son test aracılığıyla ortaya koyar.

## **Yöntemler**

Sergileme, sunum, grup eleştirisi, ölçek uygulaması.

## **Araç-Gereçler**

Sergi malzemeleri (pano, masa, stant), Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği – Son Test, Çevreye Yönelik Davranış Ölçeği – Kavram Haritası Oluşturmak İçin Kâğıt, Kalem.

## **Etkinlik Akışı**

### **1. Sergi Hazırlığı ve Yerleştirme (5 dk)**

- Öğrenciler çalışmalarını sergi alanına düzenli şekilde yerleştirir.
- Eser etiketleri yerleştirilir (eser adı, öğrenci adı, tema vb.).
- Öğretmen sergi düzenini kontrol eder.

### **2. Eser Sunumları ve Akran Eleştirisi (15 dk)**

- Her öğrenci eserini sınıfa sunar: ○ Tema  
○ Kullanılan atık malzemeler ○ Mesaj ve amaç ○ Tasarım ilkeleri
- Akranlar, öğretmenin belirlediği kriterler doğrultusunda yapıcı geri bildirim verir.
- Öğretmen tartışmaları yönlendirir ve teknik/estetik değerlendirme yapar.

### **3. Genel Süreç Değerlendirmesi (5 dk)**

Öğretmen şu başlıklarda kısa bir toplu değerlendirme yapar:

- Öğrencilerin çevre bilinci düzeyindeki gözlenen gelişmeler
- Tasarım uygulama becerilerindeki ilerleme
- Yaratıcılık ve malzeme kullanımı
- Sorumluluk alma ve iş birliği davranışları

Bu değerlendirme, öğrencilerin bir sonraki yıl için farkındalık geliştirmesine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılır.

#### 4. SON TEST UYGULAMASI (15 dk)

Bu aşamada öğrencilere iki ölçek uygulanır:

##### a) Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği – Son Test

##### b) Çevreye Yönelik Davranış Ölçeği – Son Test

- Öğretmen, ölçeklerin ön testte olduğu gibi sessiz ortamda doldurulması gerektiğini açıklar.
- Ölçeklerin amacı; öğrencilerin asamblaj çalışmaları sürecindeki **çevre bilinci, tutumu ve davranışlarındaki değişimi** ölçmektir.
- Öğrenciler ölçekleri bireysel olarak doldurur.
- Tamamlanan formlar öğretmen tarafından toplanır ve araştırma kapsamında analize hazırlanır.

#### Ölçme – Değerlendirme

##### 1. Süreç Değerlendirme

- Öğrencinin sunum yeterliliği
- Kompozisyon bütünlüğü ve teknik uygulama

##### 2. Ürün Değerlendirme

- Asamblaj çalışmasının estetik ve tematik bütünlüğü
- Malzemeleri bilinçli kullanma düzeyi
- Yapı sağlamlığı ve teknik beceri

##### 3. Son Test Değerlendirmesi (Araştırma Boyutu)

- Ön test–son test karşılaştırması yapılmak üzere ölçekler kaydedilir.
- Öğrencinin tutum ve davranışlarında gelişim/dönüşüm düzeyi araştırma aşamasında analiz edilir.

## Ek 10. Öğrenci Ürünleri



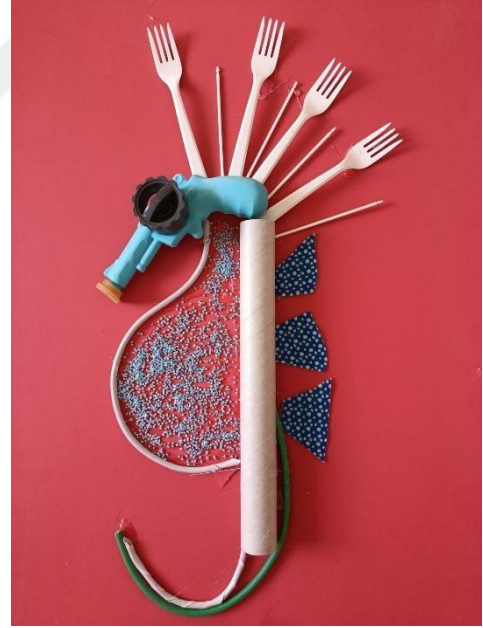
Öğrenci-1



Öğrenci-6



Öğrenci-15



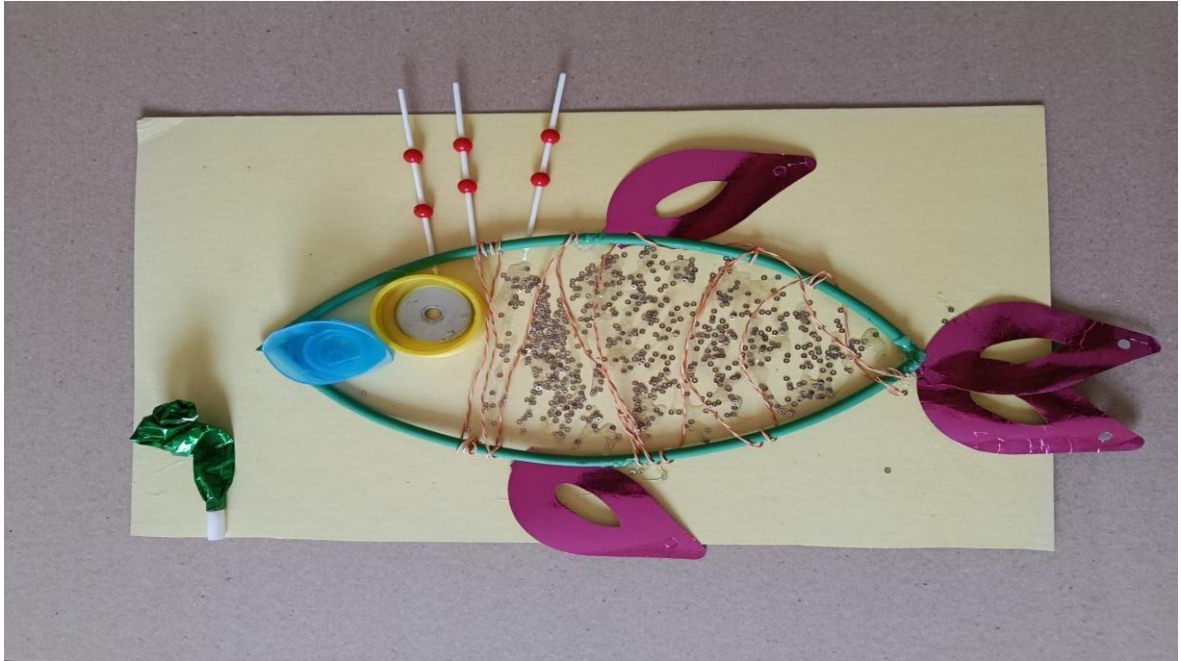
Öğrenci-24



Öğrenci-29



Öğrenci-10



Öğrenci-23



Öğrenci-11



Öğrenci-28



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*