



**GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE
KAVRAMA DAYALI ÖĞRENME**

Doktora Tezi

Suzan ARSLAN

Eskişehir 2022

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE KAVRAMA DAYALI ÖĞRENME

Suzan ARSLAN

DOKTORA TEZİ

**Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Resim-İş Öğretmenliği Programı**

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TOPRAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2022

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1807E309 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE KAVRAMA DAYALI ÖĞRENME

Suzan ARSLAN

Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2022

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Mustafa TOPRAK

Günümüz dünyasında hızlıca değişen koşullar altında bilgiyi anlamlandırmak için daha farklı düşünme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç görsel sanatlar eğitimini de kapsamaktadır. Kavrama dayalı eğitim, üç boyutlu öğrenmeyi destekleyerek kavramsal düşünmenin gelişmesini ve çoklu bilginin anlamlandırılmasında anlamlı bir yol sağlamaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın amacı, görsel sanatlar eğitimi kapsamında lisans düzeyindeki Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda yer alan Grafik Tasarım Anasanat Atölye V ders sürecinin kavrama dayalı olarak nasıl yürütüleceğini ortaya koymak ve kavramsal düşünmeyi geliştirmektir. Bu araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma, devlet üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünün Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda gerçekleşmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Grafik Tasarım Anasanat Dalı V dersini alan 8 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sürecinde çeşitli veri toplama araçlarıyla veriler toplanmış ve bu veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda veriler “Kavrama Dayalı Öğretme-Öğrenme Süreci”, “Kavramsal Düşünmenin Yansımaları” ve “Kavrama Dayalı Tasarım Uygulamaları” üst temaları altında bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda Grafik Tasarım Anasanat dersinin, kavramlar + yaşanmış olgular + grafik tasarım uygulamaları olarak üç boyutlu biçimde yürütülmesi sağlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin kavramsal düşünce geliştirerek kendilerini, çevrelerini ve görsel tasarımları kavramla beraber düşünerek, anlamlandırdıkları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmış ve araştırma sonunda gelecekteki uygulamalara ve araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eylem araştırması, Kavramsal öğrenme, Sanat eğitimi.

ABSTRACT

CONCEPT-BASED LEARNING IN VISUAL ARTS EDUCATION

Suzan ARSLAN

Department of Arts and Crafts Education
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, February 2022

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa TOPRAK

In today's world, more diverse thinking skills are needed to make sense of information under rapidly changing conditions. This need also includes visual arts education. Concept-based education, by supporting three-dimensional learning, provides the development of conceptual thinking and a meaningful way to make sense of multiple information. In this context, the aim of the research is to reveal how the Graphic Design V course process, which is included in the undergraduate level Arts and Crafts Teaching Program within the scope of visual arts education, will be carried out based on the concept and to develop conceptual thinking. This research is designed as action research. The research was carried out in the Arts and Crafts Teaching Program of the Department of Fine Arts Education of the Faculty of Education of the state university. The participants of the research consisted of 8 students who attended the Graphic Design V course. During the research process, data were collected with various data collection tools and these data were analyzed inductively. As a result of the analysis, the data were evaluated under the top themes of "Concept-Based Teaching-Learning Process", "Reflections of Conceptual Thinking" and "Concept-Based Design Practices". As a result of the research, the Graphic Design course was ensured to be carried out in three-dimensional structure as concepts + lived facts + graphic design applications. In this context, it has been revealed that students develop conceptual thinking and make sense of themselves, their environment and visual designs by thinking together with the concept. The obtained results were discussed by comparing them with the literature, and at the end of the research, various suggestions were made for future practices and research.

Keywords: Action research, Art education, Conceptual learning.

ÖNSÖZ

Görsel sanatlar, yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren hem sanat formları hem içerik olarak kapsamlı değişimler geçirmektedir. Günümüz sanatını ve toplumsal koşullarını okumak ve uygulamak için teknik becerinin yanı sıra daha farklı zihinsel becerilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminin de güncel duruma cevap verebilecek şekilde yenilenmesi nitelikli görsel sanatlar eğitimi için gereksinimdir. Bu anlamda, araştırmada görsel sanatlar eğitimi soyut ve çok boyutlu düşünmeyi destekleyen kavrama dayalı eğitim yaklaşımıyla desteklenmiştir. Araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiş ve görsel sanatlar eğitimi kapsamında lisans düzeyi grafik tasarım dersi kavrama dayalı anlayışla yürütülmüş ve sonuçları ortaya konulmuştur. Ortaya konulan sonuçlar literatürle karşılaştırılarak tartışılmış ve uygulamalara ve araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın, görsel sanatlar eğitim-öğretim sürecinin kavrama dayalı yürütülmesi ve sonuçlarının ortaya konulması bakımından alana katkısı olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya görüş, öneri ve destekleriyle birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle araştırma sürecinin sağlıklı bir biçimde yürümesini sağlayan ve bu anlamda desteğini esirgemeyen tez danışmanın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TOPRAK'a çok teşekkür ederim. Araştırmanın tez izleme komitesinde ve geçerlilik çalışmalarında yer alan, görüş ve önerileriyle tezin şekillenmesinde önemli katkıları olan ve akademik eğitim sürecimde her zaman bilgisiyle ve desteğiyle yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. Handan DEVECİ'ye çok teşekkür ederim. Araştırmanın tez izleme komitesinde ve eylem araştırması geçerlilik çalışmalarında yer alan, görüş ve önerileriyle araştırmaya katkılar sunan Prof. Dr. Halit Turgay ÜNALAN'a çok teşekkür ederim. Araştırmanın savunma jürisinde yer alarak görüşlerini sunan alanın değerli hocaları Prof. Gonca ERİM'e ve Prof. Dr. Ata Yakup KAPTAN'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın geçerlilik çalışmalarında yer alan, aynı zamanda bütün araştırma sürecinde görüş ve önerilerini sunan ve manevi olarak da her zaman yanımda olan sevgili arkadaşlarım Ayça SESİGÜR ve Bahar KARAMAN GÜVENÇ'e çok teşekkür ederim. Eylem araştırmasının geçerlilik çalışmalarında yer alan ve görüşleriyle eylem sürecine katkılar sağlayan Hatice TÜRE'ye çok teşekkür ederim. Araştırmada atölyesinde bizi misafir eden ve bizimle bilgilerini içtenlikle paylaşan Özdemir ŞENOVA'ya çok teşekkür ederim.

Eylem araştırması sürecinde araştırmanın bir parçası olan, bu sürece özveriyle katılım gösteren burada isimlerini paylaşmadığım katılımcı grubumun her birine çok teşekkür ederim.

Bu süreçte bana destek olan sevgili arkadaşım Yeşim AYDOĞAN'a ve çalışma arkadaşlarım Sevcan SARİBAŞ'a, Kibar Evren BOLAT'a, Deniz ÖZESKİCİ'ye ve Yasemin ARIMAN'a teşekkür ederim. Her zaman yanımda olan ve bu süreçte de desteğini ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli dostum Selcan SAVAŞ'a, bu süreçte içtenlikle benden yardımını esirgemeyen sevgili Sevgi ÇELİK'e ve kadim arkadaşım Arzu KANDEMİR'e teşekkür ederim.

Beni bugünlere yetiştiren, her zaman yanımda olan çok sevdiğim ailem; anneme babama, kardeşime ve halama sonsuz teşekkürler ederim.

Son olarak, akademik gelişimime katkılar sağlayan Anadolu Üniversitesinin değerli hocalarına teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Suzan ARSLAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
2. ALANYAZIN	7
2.1. Görsel Sanatlar Eğitimi	7
2.2. Kavramın Neliği ve Kapsamı	10
2.3. Eğitimde Kavrama Dayalı Yaklaşım	14
2.3.1. Kavramsal bilginin yapılandırılması ve süreci	19
2.3.2. Kavrama dayalı öğretme-öğrenme	23
2.3.2.1. Kavrama dayalı eğitimde öğretmen	24
2.3.2.2. Kavrama dayalı eğitimde öğrenci.....	25

	<u>Sayfa</u>
2.4. Kavrama Dayalı Görsel Sanatlar Eğitimi.....	26
2.4.1. Kavrama dayalı görsel sanatlar süreci	32
2.5. İlgili Araştırmalar	37
2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	37
2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	40
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırma Deseni.....	46
3.2. Eylem Araştırması Süreci.....	46
3.2.1. Odak alanı belirleme	47
3.2.2. Verileri toplama.....	48
3.2.3. Verileri analiz etme ve yorumlama.....	48
3.2.4. Eylem planı geliştirme	49
3.3. Araştırma Ortamı.....	66
3.4. Araştırmanın Katılımcıları.....	69
3.5. Araştırmacının Rolü.....	70
3.6. Eylem Geçerlilik Komitesi.....	72
3.7. Verilerin Toplanması.....	73
3.8. Verilerin Analizi.....	79
3.9. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik.....	82
3.10. Araştırmada Etik Önlemler	84
4. BULGULAR.....	85
4.1. Kavrama Dayalı Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular	86
4.1.1. Kavram ile ilişki kurma	87
4.1.1.1. Öznel yaşam.....	87
4.1.1.2. Yaşanılan yer	90
4.1.1.3. Tarihsel- toplumsal gerçekler	92

	<u>Sayfa</u>
4.1.1.4. Uzman kişi örneği	96
4.1.1.5. Görsel tasarım çalışmaları	102
4.1.2. Kavramı haritalandırma.....	107
4.1.2.1. Genelden özele gitme	108
4.1.2.2. Film-belgeselden kavram bulma	115
4.1.2.3. Sınıflandırma.....	120
4.1.3. Kavramı birlikte yapılandırma	127
4.1.3.1. Grup olarak çalışma	128
4.1.3.2. Bilgileri sunma	130
4.1.3.3. Çoklu bakış açısı sağlama	136
4.1.3.4. Aktif katılım gösterme	139
4.2. Kavramsal Düşünmenin Yansımalarına Yönelik Bulgular	142
4.2.1. Kavramsal bağlantılar oluşturma	143
4.2.2. Sinerjik düşünebilme.....	154
4.2.2.1. Kavram+kişisel yaşam.....	154
4.2.2.2. Kavram+toplumsal yaşam	156
4.2.2.3. Kavram+görsel tasarım.....	159
4.2.3. Kavramın genelliliği	164
4.2.3.1. Bütüncül ders içeriği.....	164
4.2.3.2. Farklı durumlara transfer etme	166
4.2.3.3. Sorgulama yapma	169
4.2.4. Detaylı öğrenme	171
4.3. Kavrama Dayalı Tasarım Uygulamalarına Yönelik Bulgular	173
4.3.1. Tasarımı bilinçli yapma.....	174
4.3.2. Kişisel bağlantılar oluşturma	175
4.3.2.1. Otobiyografik bellek.....	176

	<u>Sayfa</u>
4.3.2.2. Kendi yazısını oluşturma.....	184
4.3.3. Kültürel biçimleri aktarma.....	192
4.3.4. İletişimi ne ıkarma	198
4.3.5. Geneldeki farklılıkları bir arada sunma	204
4.3.5.1. İki dillilik	204
4.3.5.2. Metinlerarasılık.....	209
4.3.6. Tasarımı öğrenmek-tasarımı öğretmek	217
4. SONUÇ, TARTIşMA, ÖNERİLER	220
5.1. Sonuç	220
5.1.1. Kavrama dayalı öğretme-öğrenme sürecine yönelik sonuçlar	220
5.1.1.1. Kavram ile ilişki kurmaya yönelik sonuçlar	221
5.1.1.2. Kavramı haritalandırmaya yönelik sonuçlar	222
5.1.1.3. Kavramı birlikte yapılandırmaya yönelik sonuçlar	223
5.1.2. Kavramsal düşünmenin yansımalarına yönelik sonuçlar.....	225
5.1.2.1. Kavramsal bağlantılar oluşturmaya yönelik sonuçlar	225
5.1.2.2. Sinerjik dşnebilmeye yönelik sonuçlar	226
5.1.2.3. Kavramın genelliliğine yönelik sonuçlar	227
5.1.2.4. Detaylı ğrenmeye yönelik sonuçlar.....	228
5.1.3. Kavrama dayalı tasarım uygulamalarına yönelik sonuçlar	228
5.1.3.1. Tasarımı bilinçli yapmaya yönelik sonuçlar	228
5.1.3.2. Kişisel bağlantılar oluşturmaya yönelik sonuçlar.....	229
5.1.3.3. Kültürel biçimleri aktarmaya yönelik sonuçlar	230
5.1.3.4. İletişimi ne çıkarmaya yönelik sonuçlar	231
5.1.3.5. Farklılıkları bir arada sunmaya yönelik sonuçlar	231
5.1.3.6. Tasarımı öğrenmek-tasarımı öğretmeye yönelik sonuçlar	232
5.2. Tartışma	232

	<u>Sayfa</u>
5.3. Öneriler	243
5.3.1. Uygulamalara yönelik öneriler.....	243
5.3.2. Araştırmalara yönelik öneriler.....	244
KAYNAKÇA	246
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Yazı-bellek eylem planı	51
Tablo 3.2. Kültür eylem planı.....	55
Tablo 3.3. Dil eylem planı.....	60
Tablo 3.4. Estetik eylem planı.....	63
Tablo 3.5. Ders video kayıtları.....	75
Tablo 3.6. Yarı yapılandırılmış görüşmeler.....	76
Tablo 4.1. Katılımcıların yaşadıkları yer ve mitolojik hikâyeleri	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Görsel sanatlar dersi öğretim programında alana özgü beceriler.....	9
Şekil 2.2. İki boyutlu ve üç boyutlu eğitim modeli.....	15
Şekil 2.3. Kavrama dayalı yaklaşımı destekleyen düşünce biçimleri.....	17
Şekil 2.4. Bilginin yapılandırılması.....	20
Şekil 2.5. Sürecin yapılandırılması.....	22
Şekil 2.6. Erickson'un iki boyutlu ve üç boyutlu eğitim modelinin görsel sanatlar eğitimine yorumlanması.....	27
Şekil 2.7. Bilginin yapılandırılması ve sürecin yapılandırılması.....	32
Şekil 2.8. Biçim+tema+bağlam: Görsel sanatlarda kodlama ve kod açma kılavuzu.....	33
Şekil 2.9. Sanat uygulama süreci.....	35
Şekil 3.1. Araştırma süreci.....	45
Şekil 3.2. Mills, döngüsel eylem araştırması modeli.....	47
Şekil 3.3. Kavrama dayalı eylem planının ana kavramı ve alt kavramları.....	49
Şekil 3.4. Eylem araştırması uygulama süreci.....	50
Şekil 3.5. Atölye planı.....	67
Şekil 3.6. Katılımcı bilgileri.....	69
Şekil 3.7. Araştırmacı rolleri.....	70
Şekil 3.8. Veri toplama teknikleri ve veri türleri oranları.....	74
Şekil 3.9. Veri analizi süreci.....	80
Şekil 4.1. Temalar ve alt temalar.....	85
Şekil 4.2. Kavrama dayalı öğretme-öğrenme süreci tema ve alt temaları.....	86
Şekil 4.3. Kavramsal düşünmenin yansımaları tema ve alt temaları.....	143
Şekil 4.4. Sevgi, Nihal, Ozan kavram haritası.....	144

Sayfa

Şekil 4.5. Emine, Aslı, Büşra, Ali kavram haritası.....	145
Şekil 4.6. Zeynep ve Aslı kavram haritası.....	147
Şekil 4.7. Emine ve Sevgi kavram haritası.....	148
Şekil 4.8. Büşra ve Nihal kavram haritası.....	149
Şekil 4.9. Ozan ve Ali kavram haritası.....	150
Şekil 4.10. Balık kılçığı kavram haritası.....	151
Şekil 4.11. Dil kavramına yönelik film ve belgeselden seçilen kavramlar, kavram bulutu.....	152
Şekil 4.12. Kavrama dayalı tasarım uygulamaları tema ve alt temalar.....	174

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. Atölye ortamı.....	68
Görsel 3.2. Verilerin kodlanması ve temalanması, NVIVO.....	81
Görsel 4.1. Kaligrafi ve hat üzerine bilgilendirme süreci.....	98
Görsel 4.2. Özdemir Şenova'nın atölyesi.....	99
Görsel 4.3. Kültürel grafik tasarım çalışmalarının sunumu.....	103
Görsel 4.4. Sergi gezisi.....	104
Görsel 4.5. Hat ve kaligrafi çalışma kağıtları ve sanatçı çalışmaları, whatsapp paylaşımları.....	106
Görsel 4.6. Sevgi, Nihal, Ozan kavram haritası.....	109
Görsel 4.7. Emine, Aslı, Büşra, Ali kavram haritası.....	110
Görsel 4.8. Nihal ve Büşra kavram haritası.....	112
Görsel 4.9. Emine ve Sevgi kavram haritası.....	113
Görsel 4.10. Ozan ve Ali kavram haritası.....	114
Görsel 4.11. Emine'ye ait film ve belgeselden kavram bulma çalışma kağıdı.....	117
Görsel 4.12. İletişim süreci şeması etkinliği.....	123
Görsel 4.13. Kavram haritası grup çalışmaları.....	128
Görsel 4.14. Kavram haritası sunumları.....	131
Görsel 4.15. Tasarım sunumları.....	133
Görsel 4.16. Whatsapp paylaşımları.....	135
Görsel 4.17. Aslı, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı.....	177
Görsel 4.18. Zeynep, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı.....	178
Görsel 4.19. Zeynep, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı.....	178
Görsel 4.20. Ozan, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı.....	179
Görsel 4.21. Sevgi, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı.....	181

Sayfa

Görsel 4.22. Emine, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı.....	183
Görsel 4.23. Emine, kültürel afiş tasarımı.....	185
Görsel 4.24. Aslı, kültürel afiş tasarımı.....	187
Görsel 4.25. Ozan, kültürel afiş tasarımı.....	189
Görsel 4.26. Nihal, kültürel afiş tasarımı.....	190
Görsel 4.27. Aslı, sayfa tasarımı.....	193
Görsel 4.28. Ali, sayfa tasarımı.....	195
Görsel 4.29. Zeynep, sayfa tasarımı.....	196
Görsel 4.30. Büşra, sayfa tasarımı.....	197
Görsel 4.31. Sevgi, sayfa tasarımı.....	198
Görsel 4.32. Aslı, kavram kartı tasarımı.....	199
Görsel 4.33. Emine, kavram kartı tasarımı.....	201
Görsel 4.34. Büşra, kavram kartı tasarımı.....	202
Görsel 4.35. Zeynep, kavram kartı tasarımı.....	203
Görsel 4.36. Sevgi, kavram kartı tasarımı.....	203
Görsel 4.37. İki dilli kavram kartı tasarımları, Emine, Nihal, Ali, Aslı, Büşra, Ozan, Sevgi, Zeynep.....	204
Görsel 4.38. Nihal, metinlerarası sayfa tasarımı.....	211
Görsel 4.39. Emine, metinlerarası sayfa tasarımı.....	213
Görsel 4.40. Ozan, metinlerarası sayfa tasarımı.....	214

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AG	: Araştırmacı Günlüğü
Bkz	: Bakınız
DSK	: Ders Ses Kaydı
DVK	: Ders Video Kaydı
G1	: Görüşme Bir
G2	: Görüşme İki
G3	: Görüşme Üç
G4	: Görüşme Dört
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖD	: Öz Değerlendirme Formu
ÖG	: Öğrenci Günlüğü
TM	: Tasarım Metni
TDK	: Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu açıklamalar başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Günümüz toplumu çeyrek yüzyıldan daha fazladır kapsamlı değişimler geçirmekte ve günümüzü ifade etmek için farklı kavramların ele alındığı görülmektedir (Kumar, 2013, s.9). Bunlar postmodernizm, küreselleşme, bilgi toplumu, dijital teknoloji, internet devrimi, gibi kavramlardır (Kumar, 2013; Tutkun, 2010, s.995; Uçak ve Erdem, 2020). Bu kavramlarla ilgili konular eğitim kurumları da dâhil olmak üzere toplumdaki tüm kurumları ve yaşam biçimlerini değiştirmiştir. Bu değişimleri analiz edebilecek bilinçli bireylerin yetiştirilmesi konusunda ise eğitim kurumlarına önemli sorumluluklar düşmekte ve eğitim kurumlarının bu doğrultuda yenilenmesi gerekmektedir. Özdemir, Turan ve Çoban'a (2021, s.iii) göre de güncel bakış açısıyla eğitimi yeniden düşünmeli ve eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin geliştirileceği eğitim olanakları sağlanmalıdır. 21. yüzyıl ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla eğitimde yaşanan değişim sürecine paralel olarak görsel sanatlar eğitiminin de güncel duruma cevap verebilecek şekilde yenilenmesi nitelikli görsel sanatlar eğitimi için gereksinimdir.

Görsel sanatlar eğitimi disiplin temelli olarak görsel sanatlardan beslenmektedir. Diğer alanlar gibi görsel sanatlar da 20. yy.'ın son çeyreğinden itibaren hem sanat formları hem içerik olarak kapsamlı değişimler geçirmektedir. İletişim teknolojilerindeki gelişmeler, küreselleşmenin ekonomik-kültürel etkileri ve modern sonrası postmodern fikirler sanat düşüncesinin ve pratiklerinin değişmesine ve çeşitlenmesine neden olmuştur (Antmen, 2014, s.275). Öncelikle sanat formları resim ve heykel gibi kalıplaşmış sanat disiplinlerini aşarak resim, karışık teknik, heykel, fotoğraf, film, video, dijital medya, performans, yerleştirme, arazi ve çevre sanatı olmak üzere çeşitli pratiklerde kendisini göstermiştir (Whitham ve Pooke, 2018). Bunun yanı sıra sanat pratiklerinde metinlerarasılık, kendine mâl etme (Antmen, 2014, s.277) disiplinlerarasılık, çokdisiplinlik, pastiş, parodi, oyunlaşma, melezlik gibi üslupların kullanıldığı ve alçak sanat-yüksek sanat ve yaşam-sanat arasındaki sınırların belirsizleştiği görülmüştür

(Yılmaz, 2013). Sanat formlarında olduğu gibi sanatın içeriğinde de benzer değişimler olmuştur. Portre, manzara, natürmort, mitoloji ve dini temalar yerine toplumsal sorunlarla ilgili eleştirel temalara odaklanılmıştır. Bunlar cinsiyet, ırk ayrımı, politika, kültürel farklılık, kimlik, küreselleşme, çevre sorunları, popüler kültür, tüketim kültürü ve medya eleştirisi (Whitham ve Pooke, 2018, Antmen, 2014, s.277) gibi daha çok sorgulamaya dayanan konulardır. Bu bakımdan sanat artık sadece sanatsal bir nesne değil sorgulamaya yönelik alt metinlerin olduğu bireyi “okuma” eylemine yönelten göstergeler topluluğudur (Antmen, 2014, s.277). Dolayısıyla günümüz nitelikli görsel sanatlar eğitiminde sadece teknik becerilerin geliştirilmesi yeterli değildir. Günümüz sanatını ve toplumsal koşullarını “okumak” ve “uygulamak” için daha farklı zihinsel becerilere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitiminin güncel eğitim yaklaşımlarıyla desteklenmesi görsel sanatlar eğitiminde çoklu zihinsel becerileri geliştirmeye ve niteliği artırmaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda araştırmada Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım Anasanat V dersi H. Lynn Erickson’un “Kavrama Dayalı Eğitim” yaklaşımıyla desteklenerek yürütölmüştür.

Erickson’a (1998, s.50) göre günümüz dünyası değişimlerin hızlıca yaşandığı, bilgi miktarının katlanarak arttığı ve giderek küreselleştii koşullar içindedir. Bu koşullardaki bilgiyi anlamlandırmak için daha soyut ve daha farklı düşünme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu becerilerin gelişmesinde iki boyutlu (olgu-beceri) ve ezber bilgiye dayanan geleneksel eğitim anlayışı sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek üç boyutlu kavrama dayalı eğitim anlayışına geçilmesi gerekmektedir. Üç boyutlu kavrama dayalı yaklaşım; olgular, beceriler ve kavramlardan oluşan ve olgular ve becerilerin kavramla etkileşime geçerek yorumlandığı eğitim modelidir (Erickson and Lanning, 2014, s.23,32).

Kavramlar, bir nesnenin veya bir düşüncenin en genel bilgisidir (TDK, 2021; Timuçin, 2004, s.314). Erickson’a (1998, s.56) göre kavramlar, nesneler topluluğunun ortak özelliklerini ifade eder ve bilginin kategoriler halinde depolanmasını sağlar. Erickson’a göre kavramların üç temel özelliği vardır. Bunlar: Kavramlar *zamansızdır*. Kavram geçmişten günümüze bütün zamanları kapsar. Örneğin “değişim” kavramı her zaman vardır. Kavramlar *evrenseldir*. Kavramlar dünyanın her yerinde vardır. Kavramlar *soyut ve geneldir*. Kavramlar genel yapısından dolayı içinde farklı çeşitlilikte örnekler barındırır. Kavramların bu özellikleri bilginin farklı zamana, yere, kültüre ve disipline aktarılmasını sağlayarak yeni içeriğin yorumlanmasına olanak tanır. Bu bakımdan

eğitimin kavrama dayalı yaklaşımla desteklenmesi soyut düşünme becerisinin gelişmesine ve bilginin farklı bağlamlara transfer edilerek yorumlanmasına yardımcı olur. Özellikle 21. yüzyılda bilginin bilinmesinden ziyade yorumlanması daha önemli bir gereksinimdir (Elnimer, 2018, s.1). Transfer edilebilir bilginin yanı sıra kavrama dayalı eğitim günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek bazı düşünme becerilerini de desteklemektedir. Bunlar (Erickson, 2007; Erickson, Lanning and French, 2017) :

- Sinerjik düşünme; birçok bileşenin bir arada düşünülerek yorumlanmasını ifade eder. Kavrama dayalı eğitimde sinerjik düşünme, kavram ve yaşanmış olguların bir arada düşünülerek yorumlanmasını ve olguların kavramsal boyutta anlaşılmasını sağlar.
- Entegre düşünme; kavramlar kapsayıcı olduğundan dolayı entegre bir yapıya sahiptir. Kavramsal anlayış, bilgilerin farklı bağlamlara ya da disiplinlere transferini sağlayarak disiplinlerin ya da olguların birbirleriyle entegre edilmesini sağlar.
- Yaratıcı düşünme; bilginin sentezlenerek yenilikçi bir şekilde sunulmasını ifade eder. Kavrama dayalı öğrenme sürecinde bilginin araştırılması, farklı örneklerle karşılaştırılması, analiz ve sentez yapılması yaratıcı düşüncenin gelişmesine yardımcı olur.
- Eleştirel ve sorgulayıcı düşünme; kavrama dayalı eğitim eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeyle beraber hareket eder. Kavramlar geniş yapılarından dolayı içinde farklı yerden, zamandan ve kültürden örnekleri barındırır. Öğrenciler bu süreçte birçok örnekle karşılaşır, onları birbiriyle karşılaştırır ve aradaki gizli bağlantıları keşfeder.
- Yansıtıcı düşünme; yaratıcı ve eleştirel düşünmeyle beraber hareket eder. Kavrama dayalı öğrenme yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi desteklediği için aynı zamanda yansıtıcı süreci de içerir.

Kavrama dayalı eğitim, üç boyutlu eğitim anlayışıyla ve çoklu zihinsel becerileri desteklemesiyle günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir. Araştırmada da görsel sanatlar eğitimi kapsamında Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım Anasanat V dersi kavrama dayalı yaklaşımla desteklenerek yürütülmüştür. Bu araştırmanın, Grafik Tasarım V dersinin kavrama dayalı olarak nasıl geliştirileceği, eğitim-öğretim ortamının nasıl tasarlanacağı, öğrencilerde kavramsal anlayışın ne yönde gelişeceği ve tasarım çalışmalarına nasıl yansıtacağı sorularına ışık tutması beklenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, görsel sanatlar eğitimi kapsamında lisans düzeyindeki Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda yer alan Grafik Tasarım Anasanat Atölye V ders sürecinin kavrama dayalı olarak nasıl yürütülebileceğini ortaya koymak ve kavramsal düşünmeyi geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Grafik Tasarım Anasanat Atölye V dersinde;

1. Öğretme-öğrenme süreci kavrama dayalı olarak nasıl yürütülebilir?
2. Öğrencilerde kavramsal düşünmenin yansımaları neler olabilir?
3. Kavramlar hangi tasarım uygulamalarıyla ilişkilenebilir?
4. Öğrenciler kavramı tasarım çalışmalarına nasıl transfer etmişlerdir?

1.3. Önem

İçinde bulunduğumuz dönemin dinamiklerine göre bireyi yetiştirmek ve yeni beceriler kazandırmak eğitim için önemli bir gerekliliktir (Özdemir, Turan ve Çoban, 2021, s.iii). Bu nedenle çağımızın koşullarıyla baş edebilecek bilinçli bireyler yetiştirebilmek için günümüzde farklı eğitim yaklaşımlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Benzer olarak görsel sanatlar eğitiminin de bu paralelde kendisini yenilemesi gerekmektedir. Özellikle günümüz koşullarını ve sanat pratiklerini anlamlandırabilecek bilinçli bireyler yetiştirebilmek görsel sanatlar eğitimi için önemlidir. Bu anlamda görsel sanatlar eğitiminin güncel eğitim yaklaşımlarıyla desteklenmesinin alana önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada Resim-İş Öğretmenliği, Grafik Tasarım Anasanat dersi kavrama dayalı eğitim yaklaşımıyla desteklenmiştir. Görsel sanatlar kapsamındaki grafik tasarım dersinin kavrama dayalı yaklaşımla desteklenmesi, görsel sanatlar eğitim-öğretim sürecine yeni yöntemler sağlama bakımından alana katkısı olabileceği söylenebilir.

Kavrama dayalı yaklaşım kavramlar, olgular ve becerilerin yer aldığı üç boyutlu eğitim modelidir. Kavrama dayalı eğitim kavram üzerine yapılandırılmış bir öğrenme deneyimini ifade eder ve öğrencide kavramsal düşünme becerisinin gelişmesini sağlar. Araştırmada Grafik Tasarım Anasanat V dersi kavrama dayalı anlayışla planlanmıştır. Ders sürecinde kavramlar temelinde; tarihsel, toplumsal örnekler sunulmuş, tasarım çalışmaları incelenmiş ve uygulanmıştır. Aynı zamanda ders süreci; kavram haritaları, grup çalışmaları, atölye gezisi vb. gibi öğrenci merkezli metotlarla desteklenmiştir. Bu

araştırmada görsel sanatlar eğitimi kapsamında grafik tasarım dersinin kavrama dayalı olarak planlanması ve uygulanması örnek çalışma sağlama bakımından alanyazına katkısı olabileceği söylenebilir. Aynı zamanda araştırmmanın katılımcılarını görsel sanatlar öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının kavrama dayalı görsel sanatlar deneyimi yaşamaları onları mesleki anlamda geliştirebileceği ve yaklaşımın sürdürülebilirliği açısından alana katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı üç boyutlu ders süreci, öğrencilerin kavram ve sanatsal, sosyo-kültürel olguları bir arada düşünmelerine, kavramsal bağlantılar kurarak anlamlandırmalarına ve ileriye dönük kavramsal anlayış becerisi geliştirmelerine olanak sağlar. Kavramsal anlayışın gelişmesi, derin düşünmeye, bilgileri transfer ederek yeni içerikleri anlamlandırmaya, yaratıcı, eleştirel/sorgulayıcı ve yansıtıcı düşünmeye katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu durum özellikle çağdaş sanat, görsel kültür, görsel okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, çok kültürlülük, disiplinlerarasılık gibi görsel sanatlar eğitimindeki öne çıkan konuların değerlendirilmesinde destekleyici nitelikte olabilir.

Görsel sanatlar eğitimi sürecinde kavramsal anlayışın gelişmesi ve kavramsal anlayışın farklı zihinsel düşünme becerilerini desteklemesi, öğrencide üst düzey düşünme becerisinin gelişmesine ve öğrencilerin entelektüel gelişimlerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunlar özellikle günümüzdeki karmaşık yapıya bireyleri hazırlamak (Erickson, 2007, s.15) ve günümüzdeki çeşitli sanat ve tasarım pratiklerini anlamlandırmak ve uygulamak için önemli unsurlardır.

Görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı uygulama süreci öğrencinin yaptığı çalışmanın içeriğiyle iletişime geçmesi ve içeriği keşfetmesine yardımcı olur. Öğrenci yapma eyleminden anlama eylemine geçer (Erickson and Lanning, 2014, s.44). Bu durum özellikle günümüzün göstergelere dayalı sanat ve tasarım anlayışı uygulamalarına öğrencileri hazırlamak konusunda destekleyici olabilir. Görsel sanatlar eğitiminde çağın gereksinimlerine göre bireyi hazırlamak, bireyin bunlarla baş edebilmesinde önemli faktördür.

Ülkemizde kavrama dayalı görsel sanatlar eğitimiyle ilgili araştırmaya sınırlı sayıda ulaşılmıştır ve görsel sanatlar eğitiminde H. Lynn Erickson'un kavrama dayalı yaklaşımıyla ilgili araştırmaya ise ulaşılamamıştır. Bu anlamda H. Lynn Erickson'un kavrama dayalı eğitim yaklaşımını alana kazandırma bakımından katkı sağlayabileceği söylenebilir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Araştırma;

- 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Eğitim Fakültesi Resim İş Öğretmenliği dördüncü sınıf Grafik Tasarım Anasanat Atölye V dersini alan 8 öğrenciden toplanan verilerle,
- Grafik Tasarım Anasanat Atölye V dersinde yapılan uygulamalarla,
- 2019-2020 öğretim yılı güz dönemi 12 hafta süresiyle,
- Nitel araştırma yönteminden eylem araştırmasıyla ve tümevarımsal analizle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Eğitimsel Eylem Araştırması: Okul içindeki öğretim faaliyetlerini iyileştirmek ve bir problemi çözmek amacıyla geliştirilen sistematik yol (Johnson, 2015, s.19).

Görsel Sanatlar: Beceri, yetenek ve hayal gücünün bilinçli olarak oluşturduğu görsel algı için yaratılmış; çizim, resim, heykel, grafik tasarım, özgün baskı, fotoğraf, video, dijital sanat, mimari, tekstil, seramik, moda tasarımı gibi sanat ve tasarım biçimleri (Özsoy, 2019, s.29).

Görsel Sanatlar Eğitimi: Eğitim bilimleriyle etkileşimli olarak öğretim programı, araç gereç, derslik, öğretim yöntem ve teknikleri ve değerlendirme gibi yöntemlerle beraber sanat uygulamaları, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik alanlarının eğitim-öğretimi (Kırıçoğlu, 2005, s.3; Özsoy, 2019, s.57).

Grafik Tasarım: Birincil işlevi belirli bir mesajı iletmeye veya bir ürünü tanıtmaya yönelik olan görsel iletişim sanatı (Becer, 2009, s.33).

Kavrama Dayalı Öğrenme: Kavrama dayalı yaklaşım üç boyutlu eğitim-öğretim modeli olarak kavramların, yaşanmış olguların ve becerilerin kavramla ilişkilendirilmesi ve daha derin kavramsal seviyede anlaşılması (Erickson, Lanning and French, 2017, s.215).

Tümevarımsal Analiz: Temaların ve kategorilerin önceden belirlenmeyerek, verilerin yorumlanması sonucunda keşfedilen analiz yöntemi (Patton, 2014, s.453).

2. ALANYAZIN

Araştırmanın alanyazın bölümünde, literatür taraması yapılmış ve bunun sonucunda görsel sanatlar eğitimi, kavramın neliği ve kapsamı, kavrama dayalı öğrenme, kavrama dayalı görsel sanatlar eğitimi ve ilgili araştırmalara yönelik bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1. Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel sanatlar, görsele dayalı resim, grafik, heykel, seramik, fotoğraf, özgün baskı, moda tasarım, tekstil tasarım ve iç mimari gibi alanları kapsayan geniş bir disiplindir. Görsel sanatlar, sanat kavramının içinde yer alan birçok anlatım biçimlerinden birisidir. Sanat, bireyin dış dünyayı özümseyerek değerlendirdiği, yorumladığı, manevi bir bildirişim ortaya koyduğu, derinlemesine ve bireysel bir eylemdir (Kagan, 2008, s.334). Dutton'a (2017, s.41) göre insanlar farklı kültürler içinde olsa dahi aynı zihinsel örüntüye sahip olduklarından sanat ve sanatsal davranış evrensel bir özellik taşır. Dolayısıyla yer ve zaman dilimi fark etmeksizin her zaman ve her yerde içgüdüsel olarak sanatsallık var olmuştur. Bu konuda Aristoteles de benzer şekilde insanın sanatsal temsillere duydukları ilginin doğuştan beri geldiğini ve görseller üretmenin insanın çocukluğundan beri hoşlandığı bir eylem olduğunu belirtir (Dutton, 2017, s.44; Aristoteles, 2016, s.24). Bu nedenle sanatsal yaratım insanlıkla beraber ortaya çıkmış ve günümüze kadar yetkinliğini artırarak devam etmektedir.

İlk insanlardan beri içgüdüsel olarak var olan sanatsal yaratım beraberinde sanat eğitimi de getirmiştir. İlk zamanlarda usta çırak ilişkisine dayanarak gelişen sanat eğitimi zamanla okul kurumlarının oluşmasıyla müfredatın bir parçası haline gelmiş ve uygarlıkların kültürel çerçevesi kapsamında değerlendirilmiştir (Özsoy, 2015, s.44). Günümüzde ise okul öncesi, ilkökul, ortaokul, orta öğretim ve lisans ve lisansüstü dereceye kadar belli amaç ve kapsam dâhilinde sanat eğitimi verilmektedir.

Eğitim, insanlık tarihiyle beraber ortaya çıkmış ve süreçte uygarlıkların en temel problemlerinden biri haline gelmiştir. Hatta günümüzde iyi bir eğitim sistemi, ülkenin gelişmişliğinin de bir göstergesi olmuştur. Eğitim, bireyi yaşama hazırlayan, ona yardım eden, kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlayan ve bireye gerekli bilgi ve becerilerin aktarıldığı bir süreçtir (Tezcan, 2018, s.4). Ergun'a (2005, s.39) göre sosyolojik olarak eğitim, geçmişten günümüze kadar kültürel birikimlerin yetişkinlerce çocuklara ve gençlere aktarılmasıdır. Psikolojik olarak ise bireydeki var olan potansiyelin ortaya

çıkartılarak en iyi şekilde geliştirilmesidir. Dolayısıyla eğitim; kültürel birikimlerin aktarıldığı, bireyi yaşama hazırlayan, bireyin kendisini ve yeteneklerini keşfetmesine imkân tanıyan ve onun gelişimine yardımcı olan bir süreçtir. Görsel sanatlar eğitimi de bu sürecin bir parçasıdır.

Görsel sanatlar eğitimi okul ya da okul dışı kurumlarda belli bir müfredat dâhilinde oluşturulan dersleri kapsamaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde öğrenme, kuramsal ve uygulamalı olarak birbirini bütünleyen iki farklı biçimde gerçekleşmektedir. Sanatın kuramsal boyutunda sanat tarihi, eleştiri, estetik ve sanat bilgileri gibi sanatın kültürel alanları yer alırken; uygulama boyutunda ise sanatsal ürün ortaya çıkartma yer alır. Görsel sanatlar öğretiminin içinde yer alan sanatsal kuram ve uygulamalar öğrencinin var olan potansiyelini yükselterek sanatı bütüncül biçimde değerlendirmesine imkân tanır. Özsoy'a (2019, s.61) göre eğitim çerçevesi içinde görsel sanatlar eğitiminin dört temel amacı vardır. Bunlar:

- Estetik amaçlar; öğrencilerin sanatın doğasını ve işlevini anlamasına ve sanatı kültür, tarih, çevre içinde yorumlamasına yardımcı olmak.
- Algısal amaçlar; öğrencilerin görsel çevreye yönelik duyarlılığını sağlamak.
- Teknik amaçlar; sanat yapımındaki araç, gereç ve materyallerin öğretimi ve kullanımını sağlamak.
- Bireysel ve toplumsal amaçlar; öğrencilerin düşünme, karar verme, problem çözme yeteneğini geliştirmek, çevresinde dönen durumların farkındalığını artırmak ve sanat aracılığıyla tepki geliştirmelerine olanak sağlamaktır.

Millî Eğitim Bakanlığının Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s.61) belirtildiği üzere görsel sanatlar dersi her yaştan birey için gereklidir. Çünkü bireylerin estetik anlamda kendisini ifade edebilmesi, hem bireyin kişisel yaşantısına hem de yaşadığı topluma katkılar sağlar. Bunun yanı sıra görsel sanatlar dersi bireyin görsel dili öğrenmesine, farklı malzeme ve teknikleri tanımasına, kendisini ifade edebilmesine, yaratıcılığını geliştirmesine, görsel okuryazarlık edinmesine, kendisini keşfetmesine ve çok yönlü düşünmesine olanak tanır. Bu doğrultuda MEB Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda alana özgü birtakım beceriler yer almaktadır. Bu beceriler; 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 düşünmedir (Bkz. Şekil 2.1) (MEB, 2018, s.9).



Şekil 2.1. Görsel sanatlar dersi öğretim programı'nda alana özgü beceriler (MEB,2018, s.9)

Görsel sanatlar eğitimi bireysel ve entelektüel gelişim için önemli bir unsurdur. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitimi bireyin sanat disiplinlerini tanıması, kültürel ve görsel kültür okuryazarlığı edinmesi, yaratıcı düşünmeyi artırması, estetik bilinç kazanması ve sanatsal uygulama deneyimleri yaşamasına olanak tanır. Özellikle 21. yy. toplumunda kültürel ve görsel kültür okuryazarlığı edinme; kültürel çeşitliliği tanıma, kültürel sembollerin ve mesajların anlama ve bireyin kendisini ve çevresini anlamlandırmasına yardımcı olur. Bu bakımdan kültürel ve görsel kültür okuryazarlığı kültürlerin birbirini anlaması ve kültürel demokrasi için müfredat programında dikkate alınması gereken bir unsurdur (Ece ve Fazlıoğlu Akın, 2015, s.9). Mamur'a (2019, s.153) göre özellikle küreselleşme ve teknolojik gelişmeler sonucunda görsel yoğunluğun büyük miktarda arttığı günümüzde “görsel okuryazarlık”, “medya okuryazarlığı” ve “kültürel okuryazarlığı” kavramlarına yönelik ilgi artmış ve görsel sanatlar eğitiminin içeriği genişleyerek, teori ve yaratıcı uygulamalarda disiplinlerarası ve sorgulayıcı unsurlar yer almaya başlamıştır. Bu bağlamda görsel sanatlar dersi, görsel ve kültürel okuryazarlık, kültürel farkındalık, disiplinlerarası perspektif, sorgulayıcı ve eleştirel tavır ve yaratıcı üretimle genel eğitim müfredatı içinde öğrencilerin bireysel ve entelektüel gelişimine katkı sağlar niteliktedir.

Görsel sanatlar eğitim-öğretim sürecinde öğrencide güncel nitelikleri sağlayabilmek için üç boyutlu kavrama dayalı yaklaşım anlamlı bir yol sunar. Kavramlar kapsayıcı yapısından dolayı zamansız, evrensel, çok kültürlü ve disiplinlerarasıdır. Kavramsal düşünce bilginin farklı zamanlara, farklı kültürlere ve farklı disiplinlere transfer edilmesini sağlar ve bu süreç kalıpların ve bağlantıların fark edilmesine, eleştirel,

sorgulayıcı, yaratıcı düşüncenin gelişmesine ve entelektüel gelişimin artmasına yardımcı olabilir.

2.2. Kavramın Neliği ve Kapsamı

Türk Dil Kurumu'na (2021) göre kavram “Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı” olarak tanımlar. Emiroğlu'na (2009, s.57) göre kavram, kavramaktan gelerek var olan bir nesnenin zihinsel olarak kavranılmasıdır. Timuçin'e (2004, s.314) göre de kavram nesnenin zihindeki sunumu, temel fikri ve en genel bilgisidir. Bu anlamda kavram tek bir nesneyle değil, aynı olan bir nesne sınıfının genel tasarımıdır. Örneğin; masa, ağaç, canlı, insan gibi bir nesnenin bir cinsin bir topluluğun en genel bilgisine karşılık gelir. Cevizci'ye (1999, s.499) göre kavram, ortak özellikler paylaşan nesnelerin ya da bir sınıfın üyeleri için kullanılan addır. Nesnenin zihindeki bilgisidir.

Özlem (2004, s.66) ve Emiroğlu'na (2009, s.58) göre genel bir tasarımı açıklayan kavram imgeden ayrılır. İmge bireyin kendi duyularıyla algıladığı tekil bir nesneye işaret ederken kavram tek tek nesnelerin ortak özelliklerini ifade eder. Örneğin; tek bir masanın rengi, boyutu, biçimi gibi özellikleri o masanın imgesini oluşturur. Birçok masanın ortak özellikleri ise masanın kavramını oluşturur. Kavramın işaret ettiği nesneye ya da soyut düşüncelere karşı bilginiz artıkça bir depo gibi kavramın içeriği de genişler, böylece karşılığı tam olarak olmayan, sonsuz bir konumda ilerler (Cevizci, 1999, s. 499, 500; Özlem, 2004, s. 65, 67, 68).

Kavramın neliği, tarih boyunca felsefe ve mantığın temel konulardan biri olmuştur. Platon kavramı idea kuramı içinde değerlendirmiştir. Platon'a göre idea bir nesnelerin maddi olmayan, değişmeyen, basit, bölünmeyen, ebedi ve ezeli olan özleridir ve gerçek olan ideallerdir. Doğada var olan nesneler ise ideaların birer kopyasıdır. Örneğin; güzellik ideası değişmeyen, her zaman var olan, göreceli olmayan, tüm koşullardan bağımsız olan özdür ya da eşitlik kavramı her zaman aynıdır ve tikel bir nesneyi değerlendirmek için temelde eşitlik kavramının genel bilgisine sahip olmak gerekir. Bundan dolayı doğadaki tikel nesnelerin bilgisi öncelikle ideaların bilgisine bağlıdır (Cevizci, 2015, s.96, 97). Aristoteles'e göre var olmak bir *töze* sahip olmaktır. Töz, temelde varlığa asıl anlamını veren şeydir, değişmeyen, sürekli anlamdır (Aristoteles, 1996; Aristoteles, 1997'den aktaran Aydoğdu, 2020, s.39). Töz, varlığın birincil temel kategorisidir. Örneğin; Ali, Ahmet, Ayşe'nin insan olması onların tözüdür. Tözün kendi kapsamı içinde varlıkla ilgili

bütün bilgiyi sağlamak için *ilintiler* yer alır. Bu bakımdan varlık bütünde töz ve tözün ilintileriyle anlam kazanır (Cevizci, 2015, s.117). Orta Çağ felsefesinde ilk olarak Platon'dan gelen kavram realizmi öne sürülmüştür. Bu görüşe göre türler ve cinsler insan zihninden ve görüngüler dünyasından bağımsız bir varoluşa sahiptir. Bu anlamda gerçek olan doğadaki nesneler değil idealardır. Bir diğer görüş kavram realizmin karşıtı olarak, gerçekliğin bireylerde olduğunu genel kavramların, tanımların ve dillerin bireylerin keyfi adlandırmalarından ve anlamlandırmalarından kaynaklı var olduğunu savunmuşlardır. Bu görüşe daha ılımlı yaklaşanlar ise tümellerin adlandırılmasını şeyler arasındaki benzerliğe dayandırarak öznel değil nesnel bir yaklaşımı savunmuşlardır. Üçüncü görüş ise kavramcılıktır. Bu görüşe göre duyular aracılığıyla deneyimlenen tek tek nesnelerin ortak niteliklerinin zihin tarafından soyutlanarak, isim ve semboller aracılığıyla kavramsallaştırılıp var olmasıdır. Bu anlayışta kavramlar bir nesneyle ilgili tümel yani genel, öz bilgiyi ortaya koymaktadırlar (Cevizci, 2001, s.85, 86). Immanuel Kant, kavramın tümel bilgisine yönelik *a priori* kavramını öne sürmüştür. *A priori* kavramı deneyimden önce, öncül anlamlarına gelmektedir. Kant'a göre bir nesneyle karşılaştırdığımızda nesneyi öncelikle *a priori* bilgilerle anlamlandırırız. *A priori* bilgi nesnenin daha önce tecrübe edilmiş, herkes için geçerli olan, zorunlu, çelişmez bilgisidir. Örneğin gül bir çiçektir ya da gülün tanımı içinde çiçek olmak vardır ve bu yargı çelişmezdir. Kavramda bir nesnenin *a priori* bilgisinin yani herkes için geçerli bilgisinin bir kavram altında toplandığı temsildir (Cevizci, 2015, s.712, 713; Wood, 2005, s.78). Bu bilgiler bağlamında kavram, ister idealar dünyasının gerçekliğine sahip olsun ister deneyimle elde edilsin nesneyle ilgili değişmeyen, kabul görmüş, nesnelliğe sahip, genel bilgisidir.

Neopozitivist filozoflar kavramın dilden bağımsız olmadığını ve bu yüzden kavram yerine anlam taşıyan terimlerden bahsedilebileceğini belirterek kavram konusunu dilbilimsel alana taşımışlardır. Ancak kavram, nesnenin zihindeki fikriyken terim zihindeki fikrin dilsel işaretidir. Terim, nesneyi dilsel olarak işaret ederek o nesne hakkında bilinenlerin hatırlanmasını sağlar. Kavramlar, genellikle terimin yanı sıra çeşitli işaretler, semboller ve çizgilerle de temsil edilirler. Bir kavramın işareti o kavramla ilgili bilgileri çağrıştırarak belli bir anlam yoğunluğuna sahip olur. Kavramla ilgili anlamlar kavramla ilgili bilgimiz artıkça genişler ya da bir kavramla ilgili bilgiler değiştikçe kavramın anlamları da değişebilir. Kavramla ilgili değişmeyen tek şey kavramın temel bilgisidir (Özlem, 2004).

Kavram edinme, duyu organları aracılığı ile elde edilen bilgilerin işlenmesiyle gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte öncelikle bilinmeyen bir nesne ya da durum karşısında o nesnenin imgesi elde edilir. Duyular aracılığıyla elde edilen bu izlenim zihinde irdelenerek benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkartılır, doğru yanlış bilgiler ayıklanır, kavramsal ilişkiler kurularak fikirler elde edilir ve bu irdeleme sonucunda nesneyle ilgili kavramsal bilgi oluşturulur. Örneğin; ağaç imgesi dalları, odunsu yapısı, yaprakları vb. özellikleri ele alınır, diğer nesnelerle karşılaştırılarak bazı farklar elde edilir ve sonucunda ağaç imgesinin kavramsal bilgisi oluşturulur (Timuçin, 2004, s.315; Ülgen, 2004, s.107).

Deleuze and Guattari'ya (2001, s.23, 25) göre bir kavram basit bir yapıyı içermez. Bir kavram hem var olan bağıntılar içinde başka kavramlara göndermede bulunur hem de içinde başka sorulara yanıt veren başka kavramlardan gelen parçalara yer verir. Ancak bir kavram farklı parçalara yer verse de kendi içinde birleştirici, tutarlı bir yönü vardır. Bu yönüyle kavram hem mutlaktır hem de parçalı yapısı nedeniyle görecelidir. Aynı zamanda başka kavramlardan gelen parçalar, aynı düzlem içine girerek, kavramı yeniden şekillendirir.

Çüçen'e (1999, s.53) göre kavram, nesnenin ya da durumun düşüncedeki tasarımıdır ve bu tasarım kavramın *neliği* olarak ifade edilir. Bu anlamda, her düşünülen şey zihinde kavranılan olarak yer aldığı için zorunlu olarak bir neliğe sahiptir. Bu kavramlar, zihnimizin dışında bir gerçekliğe sahip ise buna *kavramın gerçekliği*; eğer bir varlık olarak gerçekliği ortaya koyuyorsa buna *kavramın kimliği* denir. Örneğin kedi kavramı, kavram olarak zihinde vardır aynı zamanda kedi kavramı dış dünyada da var olduğu için bir gerçekliğe sahiptir. Şu kedi diye işaret ettiğimiz kedi ise kimlik olarak varlık göstermektedir.

Ülgen'e (2004, s.107) göre kavram nesnelerin değişebilen ortak özelliklerini temsil eden ve insan zihninde anamlanan bilgi yapılarıdır. Kavramlar nesnelerin benzerlikleriyle sınıflandıkları gibi farklarıyla da diğer kavram gruplarından ayrılırlar. Örneğin ağaç, yaprak ve meyvesiyle değişim gösterse de genel olarak ağaçtır. Ağaçlar hayvanlardan farklı oldukları içinde onlardan ayrılırlar. Ancak ikisi de canlı olduğu için canlı kavramının içinde sınıflanabilirler. Ülgen'e (2004, s.107-116) göre kavramlar bazı özelliklere sahiptir ve bu özellikler şu şekilde açıklanabilir:

- Kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir; çünkü her bireyin geçmiş yaşantısı, kültürü ve dolayısıyla algı biçimi farklıdır.

- Kavramların prototipi yani bir orijinali vardır. Kavramın prototipi işaret ettiği nesnenin ilk akla gelen genel özellikleridir. Örneğin salıncak, oturma yeri ve iplerden oluşan ve ileri geri sallanmaya yarayan bir nesnedir. Bu anlamda rengi, türü ne olursa olsun herkesin aklına ilk gelen prototipi bu özelliklere sahiptir.
- Bir kavramın özelliği başka kavramların da özelliği olabilir. Örneğin davranış değişikliği yaratma hem eğitim hem öğretim kavramının özelliğidir. Ancak birisinde birincil özellikken diğer kavramda ikincil özelliğe sahiptir.
- Kavramlar, nesne ve olguların doğrudan gözlemlenen somut özelliklerinden ve dolaylı olarak anlamlandırılan soyut özelliklerinden oluşur. Örneğin masanın görünen fiziksel biçimi somut özelliğe sahipken, masanın fonksiyonları soyut özelliğe sahiptir.
- Kavramlar bazen merkezde bazen de merkezin çevresinde yer alarak çok boyutlu özelliğe sahiptir. Örneğin dünya merkeze alındığında diğer gezegenler çevresinde yer alır. Jüpiter merkeze alındığında da dünya ve diğer gezegenler Jüpiter'in çevresinde yer alır.
- Kavramlar özelliklerine göre farklı gruplama sistemleri içinde organize edilebilirler. Örneğin; ağaçlar türlerine ya da renklerine göre gruplanarak ladin, meşe, çam gibi türlere göre ya da kırmızı yapraklı ağaç, yeşil yapraklı ağaç gibi renklere göre organize edilebilirler.
- Kavramlar birbirleriyle ilişkilerinden dolayı bütünlük oluştururlar. Bu ilişkilerin şemalandırılması kavram haritalarını oluşturur. Kavramların çok boyutlu olmasından kaynaklı aynı kavramla çok farklı haritalar ortaya çıkabilir.
- Kavramlar dildeki sözcüklerle temsil edilir ve bu yüzden dille ilgilidir.
- Kavramların kendi içindeki özellikleri de birer kavramdır. Örneğin; ağaç kavramının özellikleri içinde yaprak, kök, dal, fotosentez gibi kavramlar yer alır.

Erickson'a (1998, s.56) göre kavram, fikir ve düşüncelerin kategoriler halinde organize edildiği zihinsel bir süreçtir. Kavramsal kategoriler, ortak niteliğe sahip farklı çeşitteki nesneleri ya da durumları bir arada tutar. Örneğin; simetri, kavramı birçok farklı örneği kapsasa da o örneklerle aynı şekilde denge anlamını verir. Kavramlar temelde bütün zamanı kapsayan, evrensel, soyut ve geniş bir yapıya sahiptir. Bu özellikler şu şekilde açıklanabilir:

- Kavramlar zamansızdır ve bütün zamanları kapsar. Çünkü kavramlar, özel durumlar haricinde her zaman vardır. Örneğin “çatışma” kavramı insanlığın başlangıcından beri vardır.
- Kavramlar evrenseldir. Çünkü durumlar kültürden kültüre farklılık gösterse de kavramlar dünyanın her yerinde aynıdır. Özellikle gitgide artan çok kültürlü toplumlarda kavramlar, karşı kültürü anlamamız açısından bize yardımcı olabilir.
- Kavramlar soyut ve geneldir. Kavramlar, geniş yapısından dolayı içinde farklı kültür ve zamana yönelik farklı örnekler barındırır.

2.3. Eğitimde Kavrama Dayalı Yaklaşım

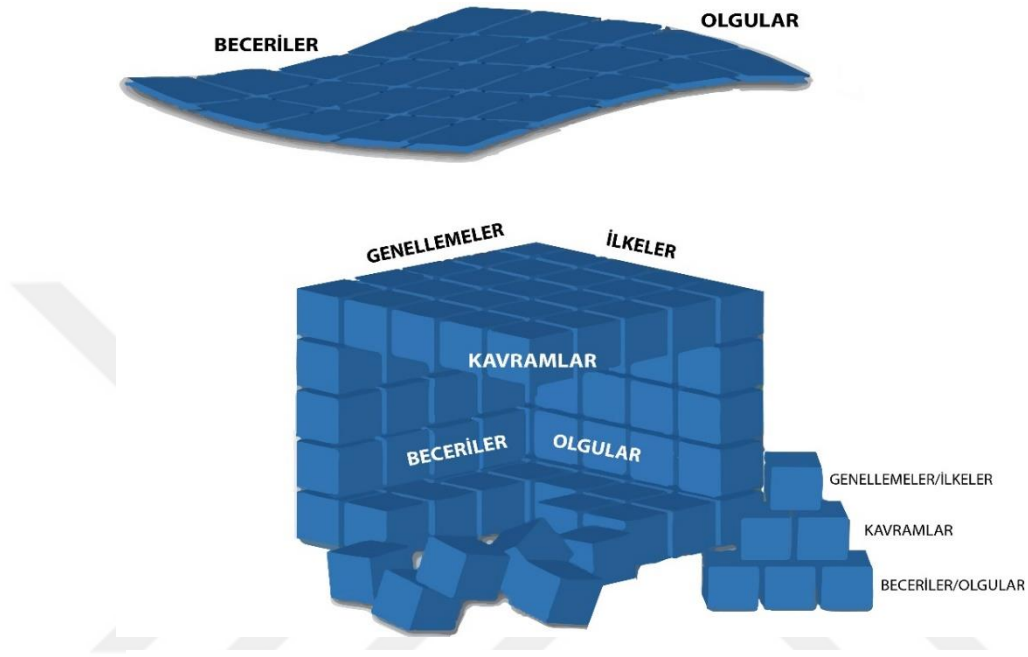
Eğitimde kavrama dayalı yaklaşım, kavram üzerinden yapılandırılmış bir öğrenme deneyimini ifade eder. Kavrama dayalı eğitim özellikle Amerikalı eğitim bilimci H. Lynn Erickson’un üzerinde çalıştığı ve geliştirdiği yaklaşımdır. Erickson’a (1998, s.43) göre günümüzün karmaşık dünyasında küresel anlamda daha geniş sosyal ve politik bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda günümüzde giderek büyüyen bilgi miktarı artık soyut düşünme becerisini daha önemli kılmaktadır. Ancak geleneksel eğitim günümüzde içinde bulunduğumuz bilgi çağında sınırlı bilgi sunmaktadır (Erickson, 1998, s.50).

Erickson’a (1998, s.67) göre eğitim sisteminin içeriği çok uzun yıllardır konuya dayalı olarak tasarlanmaktadır. Ancak bu geleneksel eğitim modeli, günümüzde gittikçe artan bilgi miktarı karşısında giderek sınırlayıcı ve eski kalmaktadır. Bu nedenle kavrama dayalı bir eğitime geçilmelidir. Erickson, kavrama dayalı eğitime geçilmesi konusunda iki ana etmen üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu etmenler şu şekilde açıklanabilir:

- Bilginin devamlı katlanarak artmasına rağmen her yıl müfredatta yeni tarihsel ya da bilimsel metin eklemenin zor olmasıdır. Bu nedenle öğrencinin çoklu bilgiye ulaşabilmesi için yaratıcı ve entegre düşünebilmesi gerekmektedir.
- Hızlıca değişen ve küreselleşen dünyadaki giderek karmaşılaşan sosyal, politik ve ekonomik ilişkileri anlamak için kavramsal düşünme becerisine ihtiyaç olmasıdır.

Kavrama dayalı eğitim yaklaşımı tarihsel olarak öncelikle Hilda Taba tarafından müfredatta önerilmiştir. Taba, eğitimde olguların ya da olayların yüzeysel bilgisinden

ziyade kavramların ve ana fikirlerin daha derin şekilde anlaşılmasının öğretimini savunmuştur (Erickson, 2007, s.25). Taba'nın görüşleri öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin artmasına katkı sağlarken bu durum özellikle günümüzde eleştirel ve yaratıcı düşüncenin gelişmesinde de önemli olmuştur (Erickson, 2008, s.28).



Şekil 2.2. İki boyutlu ve üç boyutlu eğitim modeli (Erickson and Lynn, 2014, s.23)

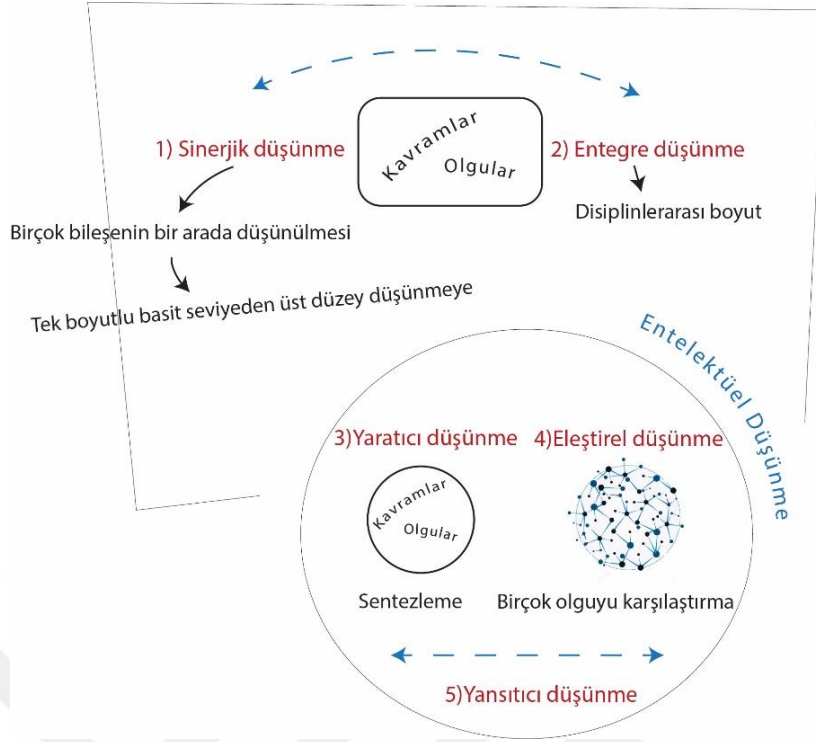
Erickson'a (2014, s.22, 82) göre kavrama dayalı yaklaşım üç boyutlu bir eğitim modelidir. Geleneksel eğitim, konular ve olguların olduğu iki boyutlu bir eğitim modelini oluştururken kavrama dayalı eğitim içinde kavram, genelleme ve ilkelerin bulunduğu üç boyutlu eğitim modelini oluşturmakta ve eğitimde kavramsal düşüncenin oluşmasında rol oynamaktadır (Bkz. Şekil 2.2). Üç boyutlu model öğrencide; kavramsal düşünme, derin bilgi, transfer edilebilir anlayış ve yüksek düzeyde düşünme becerisi yaratırken öğrencilerin entelektüel gelişimine de katkı sağlamaktadır (Erickson and Lanning, 2014, s.23, 32).

Kavramlar olayları, durumları kategorileştirme, dünyayı kategoriler halinde öğrenme, tümdengelimle çıkarsama yapma, problem çözme, genelleme yapma, dil edinme ve iletişimde önemli bir rol oynayarak insanların bilgiyi kategoriler halinde depolamasını sağlar (Jonassen, 2006, s.178). Aynı zamanda kavramlar tüm zamanları kapsayan, evrensel, soyut ve genellenebilen bir yapıya sahiptir. Kavramın genelleme

özelliği farklı kültürlere, zamanlara ait birçok örnek durumun aynı kavram altında kategorileştirilmesine olanak tanır. Bu bakımdan eğitimde kavramsal anlayış yeni bilgilerin kavramsal kategoriler içinde yorumlanarak transfer edilmesine ve derin düşünme becerisinin gelişmesine yardımcı olur (Erickson, 2008, s.30).

Eğitimde bilgiyi bilmekten ziyade bilgiyi anlayarak yorumlamak önemli bir unsurdur. Öğrencilerin bilgiyi bilmeleri, anlamaları, yorumlamaları, yeni içeriklere ve kendi yaşadıkları çevreyle bağlantılandırarak transfer etmeleri gerekir. Bu anlamda bilginin altında yatan kavram ya da kavramsal anlayış fikirlerin genişlemesine ve farklı bağlamlara transfer edilerek bilginin yorumlanmasına potansiyel sağlar. Özellikle 21. yüzyılın hızlıca gelişen teknoloji ve küreselleşme içinde öğrencilerin bilgileri yeni içeriklere taşıyarak yorumlaması için kavramsal düşünce anlamlı bir yol sunar (Elnimer, 2018, s.1).

Kavramsal öğrenme sinerjik düşünmeyi gerektirir. Sinerjik düşünme, beyindeki düşük ve üst gibi farklı seviyedeki bilişsel yapılar arasındaki etkileşimi ifade eder. Sinerji, eğitimde öğrencinin basit seviyeden daha üst seviyede düşünebilmesi için önemli bir etkidir. Eğitimde ezber bilgiye dayalı ve performansların çakışmadığı bir süreç bilişsel düşünmenin daha düşük seviyede kalmasına neden olur. Kavramsal eğitim ise bilişsel olarak olgular (düşük seviye) ve kavramlar (üst seviye) gibi birçok bileşenin bir arada düşünülüp yorumlandığı daha üst seviyede bir öğrenmeyi destekler. Bu açıdan kavramsal öğrenme de olgular ve kavramlar arasındaki çoklu bağlantıyı kurabilmek için sinerjik düşünmek gerekir (Erickson, 2007, s.10; Erickson, Lanning and French, 2017, s.11). Sinerjik düşünme daha derin seviyedeki zihinsel süreci devreye koyarak kavramlarla ilgili olguların iyi bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olur. Sinerjik düşünme aynı zamanda öğrencilerin kavramlar ve olgular arasında bağ kurmasını ve kişisel anlam oluşturmalarını destekleyerek öğrenme açısından öğrencinin motivasyonunu artırır (Erickson and Lanning, 2014, s.36).



Şekil 2.3. Kavrama dayalı yaklaşımı destekleyen düşünce biçimleri

Eğitimde kavramsal öğrenme, konular ve kavramlar arasında entegreyi sağlayan bilişsel bir süreçtir. Kavrama dayalı entegre düşünme, olgular arasındaki kavramsal bağlantılar yakalandığında ve bilgiler bütün zamana, karşı kültüre ve yere transfer edildiğinde gerçekleşir. Kavram çerçevesinde bilgiler transfer edildiğinde disiplin bazlı konularda ve disiplinlerarası konularda entegre meydana gelir. Entegre, birçok bileşenin beraber yorumlandığı bilişsel bir süreç olduğu için aynı zamanda sinerjik düşünebilme sürecini de ifade eder (Erickson, 2007, s.12; Erickson, Lanning and French, 2017, s.15).

Kavramlar makro ve mikro olmak üzere farklı seviyede genellemeye sahiptirler. Makro kavramlar geniş yapısından dolayı daha kapsayıcıdır ve entegre bir yapıya sahiptir. Örneğin “değişim”, “bağımsızlık”, “sistem” gibi kavramlar bütün yaşamı kapsayabilirler. Mikro kavramlar ise daha disiplin bazlı spesifik bilgileri içerir (Erickson, 2008, s.33). Makro kavramlar geniş kategorilere sahip olduğu için farklı disiplinlere, farklı kültüre, farklı zamana transfer edilebilme potansiyelleri yüksektir. Bu durum daha entegre ve derin anlayışın gelişmesine olanak sağlar.

21. yy. yaşamının karmaşık yapısına bireyleri hazırlayabilmek için eğitimde bireylerin entelektüel gelişimlerine yoğunlaşmak gerekmektedir. Ayrı ayrı becerilerin geliştirilmesinden ziyade toplumun hayatta kalması için sosyal, ekonomik, politik ve

çevresel problemlerin çözümlenmesi entelektüel ve yaratıcı yeteneklerin geliştirilmesine bağlıdır (Erickson, 2007, s.15). Taba da benzer şekilde, öğrencilerin entelektüel gelişiminin pozitif yönde artması gerektiğini ve 21. yy. yaşam koşullarını değerlendirmek için eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinin önemli olduğunu düşünmektedir (Erickson, 2008, s.28). Ritchart'a (2002, s.10, 27'den aktaran Erickson, 2007, s.15) göre de eğitimde entelektüel becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimde entelektüel gelişim ise üç kategori olarak ele alınabilir. Bunlar: yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmedir. Üç boyutlu düşünmeyi destekleyen kavrama dayalı yaklaşım ise entelektüel gelişim için güçlü bir potansiyel oluşturmaktadır (Erickson, Lanning and French, 2017, s.18).

Yaratıcı düşünme, Ritchart'da (2002, s.28'den aktaran Erickson, 2007, s.15) göre açık fikirlilik ve merak duygusunun bileşenleridir. Açık fikirlilik, bilgileri eleştirel olarak yansıtma, alternatif noktaları görebilme, kalıplara ve bağlantılara daha esnek ve sezgisel olarak bakmaya bağlıdır. Merak duygusu ise entelektüel gelişim için önemlidir. Merak öğrenmeye her zaman istekliliği artırır ve yaratıcı problem çözmeye de bir geçit sağlar. Yaratıcılık aynı zamanda Benjamin Bloom'un bilişsel sürecindeki en yüksek aşamadır. Çünkü yaratıcılık, orijinal ve benzersiz üretmeyi ve bilgiyi sentezleyip yaratıcı olarak ifade etmeyi gerektirir. Günümüzde de yaratıcı düşünme becerisi dünyanın sorunlarına benzersiz ve yenilikçi çözümler üretmek için gitgide önem kazanmaktadır (Erickson, 2007, s.15-17). Kavrama dayalı yaklaşım ise düşünme, sentezleme, tartışma gibi süreçleri destekleyerek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinin önünü açmaktadır (Erickson, Lanning and French, 2017, s.19).

Yaratıcı düşünme, kültürel ifadelerin, özgün ve yenilikçi üretimlerin ve küresel problemlerin çözümlendiği yerdir. Özellikle diğer disiplinlerin arasında sanat, en açık uçlu ve yaratıcı ifadenin ortaya çıktığı disiplindir. Yaratıcı düşünme bilişsel esneklik sağlayarak durumları, nesneleri, sorunları birden çok açıdan inceler ve problemlere kalıcı çözümler getirir. Bu anlamda sanat disiplinleri bireysel yapıya sahip olsa da kültürel ve sosyal ifadeler için günümüz okullarında yaratıcı düşüncenin ifade edildiği önemli alanlardır (Erickson, Lanning and French, 2017, s.20).

Eleştirel düşünme, Ritchart'a (2002, s.29'den aktaran Erickson, Lanning and French, 2017, s.20) göre gerçeği araştırma, gerçeği anlama, stratejik olma ve şüpheli olmayı içerir. Günümüzde özellikle doğru olup olmadığı belli olmayan birçok fikir ve çoklu perspektif bulunmaktadır. Eleştirel düşünceye sahip bireyler bilginin güvenilirliğine

hep şüphecilikle yaklaşırlar ve çevrelerinden gelen bilginin temelini ve geçerliliğini değerlendirerek açık fikirli bir şekilde düşüncelerini ifade ederler.

Kavrama dayalı öğrenme, öğrencileri araştırmaya teşvik eder ve kavramlar ağı kurarak öğrencilerin olgulara derin ve eleştirel bir gözle bakmalarını sağlar. Örneğin; öğrenci “göçmen” kavramını ele alırsa çeşitli göç deneyimleriyle karşılaşır, onları birbiriyle karşılaştırır ve “göçmen” kavramıyla ilişkili eleştirel kavramların farkına varır. Örneğin; sivil itaatsizlik, kültür, soyların tükenmesi gibi. Öğrenciler farklı kavramlarla karşılaştıkça birçok farklı örneklerle de tekrar tekrar karşılaşır. Bu durum konuyu daha derin anlamayı ve daha büyük kavramsal içgörü geliştirmeyi sağlar (Erickson, 1998, s.52, 53).

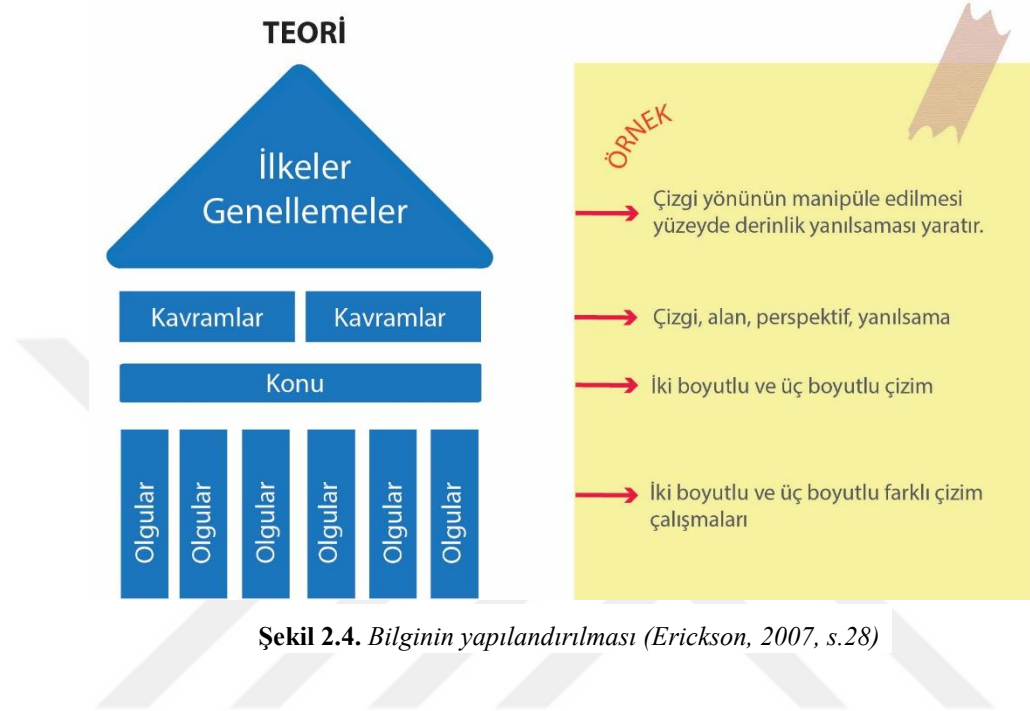
Kavramsal düşünme ve diğer düşünme türleri yansıtıcı (metabilişsel) değerlendirme sürecini gerektirir (Erickson, 2007, s.19). Paul’a (1995, s.2’den aktaran Erickson, 2007, s.19) göre yaratıcı ve eleştirel süreç aynı zamanda yansıtıcı değerlendirmeyle beraber ilerler. Yansıtıcı düşünme, diğer düşünce türleriyle hareket ettiği için entelektüel standartlara ihtiyaç duymaktadır. Kavrama dayalı eğitim süreci ise öğrencilerin kendi anlayışlarını geliştirmelerini (Erickson, Lanning and French, 2017, s.22) ve kişisel anlamlarını oluşturmalarını amaçlayarak yansıtıcı düşünmeyi destekler.

Erickson’a (2007, s.19) göre kavramsal düşünme; yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin yönlerini içeren entelektüel bir düşünme şeklidir. Kavramsal düşünme kendi içinde olgusal bilgileri değerlendirmek için eleştiri yeteneğini gerektirir. Kavramsal düşüncede kalıplar ve bağlantılar görülür, kavramsal düzeyde önemli anlayışlar ortaya konulur, anlayışın gerçekliği değerlendirilir ve bilgiler karşı duruma ve zamana transfer edilir. Genellikle kavramsal anlayış sürecinde probleme yaratıcı çözümler ortaya konulur ve yeni bir fikir ve düşünceler üretilir (Erickson, Lanning and French, 2017, s.23). Bu bağlamda kavramsal düşünce süreci entelektüel gibi karmaşık düşünce gelişimine önemli katkılar sağlar.

2.3.1. Kavramsal bilginin yapılandırılması ve süreci

Yaşamda var olan bütün sistemler doğal bir yapı içerir. Bilgi de tıpkı doğadaki yapı gibi içsel bir yapıya sahiptir. Bu yapılar sistemlerin daha iyi tanımlanmasına, benzerliklerin ve farklılıkların daha iyi anlaşılmasına ve aradaki ilişkilerin iyi kurulmasına olanak sağlar (Erickson, Lanning and French, 2017, s.29). Bu anlamda, kavrama dayalı “bilginin yapılanması” Erickson tarafından geliştirilen kavramsal

anlayışın gelişmesi yönünde bilginin organize edildiği bir yapıdır (Bkz. Şekil 2.4). Bu yapılanma; kavramların, konular ve olguların, genelleme ve ilkelerin ve teorinin birbiriyle etkileşimini ve bilginin sınıflandırılarak organize edilmesini gösterir.



Şekil 2.4. Bilginin yapılandırılması (Erickson, 2007, s.28)

Bilginin yapılanması aşağıdan yukarı doğru hareket eder (Erickson, Lanning and French, 2017, s.32) ve her hareket bilginin sipesifik durumdan daha soyut ve transfer edilebilir boyuta ulaşmasını sağlar. Bu süreçte en üst seviyede teori yer alır. Teori en üst seviyede olarak bilginin en soyut basamağını oluşturur. Ardından ilkeler ve genellemeler gelir. Bu basamak genel yargıyı içerir ve bu basamakta farklı kavramlarla bağlantılar kurulur. En alt basamakta konular ve olgular yer alır. Bu basamakta konularla ilişkili belirli yer, zaman ve kişilere ait yaşanmış gerçeklere yer verilir (Elnimer, 2018, s.5). Bilginin yapılanma basamakları şu şekilde açıklanabilir (Erickson, Lanning and French, 2017, s.33, 34):

Olgular ve konular; olgu, güncel olarak ortaya çıkan, gerçekleşen olay ya da bir şeye yönelik durumdur (Cevizci, 1999, s.640). Olgu ve konular belirli yer, zaman, kişiler tarafından yaşanmış gerçek olayları ya da durumları temsil eder. Bu basamak özel örnekler sunar. Transfer edilebilir bilgi sağlamaz. Örneğin; Cezanne'ın resmi, Amazon yağmur ormanlarının ekosistemi, Asya kültürü vb.

Kavramlar; tüm zamanı kapsayan, evrensel, soyut ve genel bir yapıya sahiptir. Bu özelliklerinden dolayı birçok farklı konuyu, durumu ve olguları aynı kategori altında toplayarak bilginin karşı kültüre, karşı duruma, bütün zamanlara transfer edilmesini sağlar. Örneğin; renk, sistem, değer, savaş, oran gibi kavramlar bütün zamanlarda, farklı kültür ve durumlarda yer alır.

Genellemeler; farklı örneklerle desteklenen iki ya da daha fazla kavramın ilişkili olduğu temel ifadelerdir. Genellemeler kişi ya da yer isminin olduğu herhangi bir özel durum içermezler. Genellemeler karşı kültüre, karşı durumlara ve zamanlara transfer edilebilirler. Örneğin; “Bir renk örüntüsünün uyumlu niteliği sıkça kullanılan rengin miktar ya da oranına bağlıdır.” (Ocvirk ve diğerleri, 2015, s.208) ifadesi örüntü, uyum, oran, renk gibi kavramlarla ilişkilendirilerek farklı sanat örneklerinin desteklediği bir genelleme ifadesidir.

İlkeler; bir disiplinin temel doğrularını ifade eder. İlkeler genellemelerle aynı özelliklere sahiptir ancak genellemelere göre daha kanıtlanmış temel ifadeler üzerine kuruludur. Örneğin, tasarım ilke ve elamanları gibi. Genellemelere göre ilkeler; olgulara göre genellemeler daha azdır. Genelleme gibi ilkeler de eğitim çevresinin temel anlayış ve düşünceleridir.

Teoriler; mevcut en iyi kanıtlardan yola çıkarak belli bir fenomenin doğası ya da davranışları hakkında yapılan açıklamalardır. Teoriler mutlak gerçeklerden ziyade en iyi kanıtlarla desteklenir. Örneğin, evrenin kökeni için yapılan büyük patlama teorisi, sanat kuramı gibi.

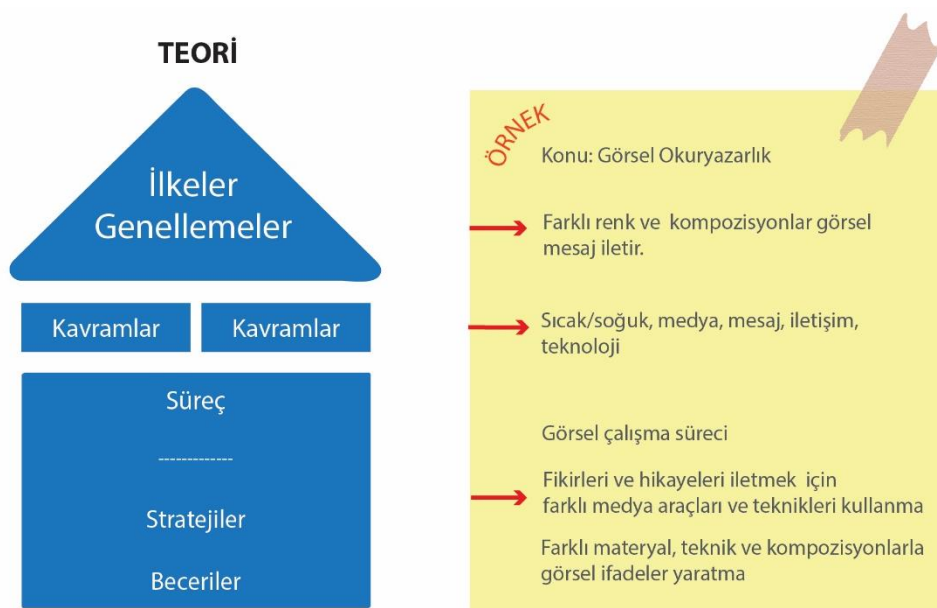
Bilginin kavramsal basamağı, öğrencilerin kavramsal düşünme becerilerini geliştirmeye ve karşılaştığı gerçek durumları kavramsal olarak yorumlayabilmelerine olanak sağlar (Erickson, 2007, s.34). Kavramlar bilginin yapısı içinde konu ve olgulardan her zaman daha soyuttur ve geneldir. Bu özelliklerinden dolayı kendi içinde birçok sipesifik olay, durum ve olguyu barındırır (Erickson, 2008, s.30). Özellikle makro kavramlar en genel kavramları oluşturur (Erickson, 2007, s, 40). Kavramların genel olması, öğrencilerin yaşam sürecindeki birçok örnek olayla bağlantı kurmasına yardımcı olur ve daha yüksek düşünme becerisi geliştirmelerine katkı sağlar.

Genelleme kavrama dayalı öğrenmede önemli bir unsurdur. Genellemeler bütün zamana ve karşı kültürlerle transfer edilebildikleri için daha derin anlayışı oluştururlar. Genellemeler öğrencilerin soyut düşünme yeteneğini geliştirerek bilgiyi çevrelerindeki gerçeklere transfer etmelerini sağlarlar. Öğrenciler kendi iç görüşlerini geliştirerek

gerçeklerle sentezlemeyi öğrenirler. Bu yüzden genellemeleri gerçeklerle desteklemek önemlidir (Erickson, 2008, s.39).

Her disiplin farklı bir içeriğe sahip olsa da aynı bilgi yapısına sahiptir. Bu anlamda her disiplin, konular ve olgularla ilişkilidir; onlar da kavramlarla ilişkilidir, kavramlar da ilkeler, genellemeler ve teorilerle ilişkilidir. Örneğin tarih daha konu temelli içeriklenen disiplindir. Matematik, sanat gibi disiplinler ise daha kavram temelli içeriklenen disiplinlerdir. Genellikle kavram temelli bir yapıya sahip olan disiplinler, genel bir kavram ve onun alt kavramlarından oluşur. Örneğin; sanat disiplininde “renkler” kavramı, makro kavramı kendi içinde daha alt kavramlar olarak mavi, sarı, kırmızı vb. olarak ayrılır. Onun kendi olguları ve örnekleri de renklerin farklı sanat çalışmalarında kullanılmasıdır (Erickson, 2007, s.30).

Görsel ve performans sanatları, dil sanatları gibi disiplinler bilginin yapısı grafiğine göre içeriklendirilse de bu disiplinler daha çok süreç bazlı olarak hareket ederler. Lois A. Lanning tarafından süreç bazlı ilerleyen disiplinler için kavramsal anlayışın sağlanabileceği kavrama dayalı “süreç yapılandırılması” grafiği geliştirilmiştir (Bkz. Şekil 2.5). Kavrama dayalı sürecin yapılandırılması dil, dil sanatları, görsel ve performans sanatları gibi süreç bazlı disiplinlerin; süreç, strateji ve becerinin kavram, genelleme ve ilkeler çerçevesinde organize edilmesidir (Erickson and Lanning, 2014, s.44). Bu organizasyon temelini “bilginin yapılanması”ndan alarak süreç bazlı disiplinlerde kavramsal anlayışın nasıl gerçekleşebileceğini konusunda yöntem sunar.



Şekil 2.5. Sürecin yapılandırılması (Erickson and Lynn, 2014, 45,48).

Kavrama dayalı sürecin yapılandırılması aşağıdan yukarıya doğru hareket eder. Sürecin en alt basamağında süreç, strateji ve beceriler yer alır. Bu basamakta süreç en geniş ve karmaşık olandır, ardından strateji ve beceri gelir. Bu basamağın her biri kavramlarla etkileşim halinde olduğundan aynı küme içinde yer alır. Bu bakımdan beceriler çalışmadaki eylemlerdir. Bu eylemler içinde stratejileri içerir ve stratejilerin uygulanmasını sağlar. Strateji, çalışma sürecindeki sistematik planlardır ve her beceri bir takım stratejik planla hareket eder. Süreç, çalışmanın başlangıcından üretim sonucuna kadar ilerleyen eylem akışıdır ve bir çalışmada neler yapıldığını tanımlar. Örneğin; yazma süreci, resmetme süreci, problem çözme süreci, bilimsel süreç gibi. Sürecin yapılandırılmasında bir sonraki basamakta kavramlar yer alır. Kavramlar; süreç, strateji ve becerilerin kavramsal anlayışla anlaşılmasını ve içeriğin yorumlanmasını sağlar. Üçüncü basamakta genellemeler ve ilkeler yer alır. İlkeler, kanıtlanmış temel doğrular ve kurallardır. Örneğin görsel sanatta tasarım ilkeleri, müzikte kompozisyon ilkeleri gibi. Genelleme de konunun sonucunda elde edilen genel yargıdır. Bu genel yargı iki-üç kavramla bağlantılıdır. En üst seviyede ise fenomenin doğasını açıklayan teori yer alır. Kavramlar, genellemeler/ilkeler ve teoriler bilginin yapısındaki benzer ilişkiyi temsil eder (Erickson and Lanning, 2014, s.45-47).

Sürece dayalı kavramsal anlayış, yapılan çalışmaların “yapmak” eyleminden “anlama” eylemine doğru hareket etmesini sağlar. Yapılan çalışmalarda ne yapıldığından ziyade neden yapıldığı üzerinde yoğunlaşılır. Bu anlamda kavrama dayalı süreç öğrencilerin çalışmaların içeriğiyle etkileşime girmelerini ve içeriği keşfederek anlamalarına yardımcı olur (Erickson and Lanning, 2014, s.44). Freedman’a (2003’den aktaran Marshall, 2005, s.228) göre kavrama dayalı müfredat görsel sanatlar eğitiminde sanat içeriğinin keşfedilmesinde metot oluşturabilir.

2.3.2. Kavrama dayalı öğretme-öğrenme

Kavrama dayalı öğretme-öğrenme, kavrama dayalı ders sürecindeki öğretmen ve öğrenci rollerini kapsamaktadır. Bu kapsam, “kavrama dayalı eğitimde öğretmen” ve “kavrama dayalı eğitimde öğretmen” şeklinde iki başlık etrafında açıklanmıştır.

2.3.2.1. Kavrama dayalı eğitimde öğretmen

Öğretmenler kişisel büyümeye destek sağlayan, öğrenme sürecinin önemli bir unsurudur. Öğretmenler yeni bilgiye daima açık olmalı ve öğrencilerle birlikte yeni bilgileri keşfetmeye meraklı olmalıdır. Devamlı kişisel kapasitelerini geliştiren öğretmenler eleştirel, kavramsal ve yaratıcı düşünceye sahip olarak öğrencileri yüksek bilgi ve performanslarıyla öğrenmeye daha çok teşvik edebilirler (Erickson, 2008, s.222).

Kavrama dayalı derslerin eğitim sürecindeki genel amacı, öğrencide kavramsal düşünceyi geliştirmek, transfer edilebilir bilgiyi sağlamak ve öğrenciyi daha derin bir anlayışa doğru yönlendirmektir. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin kavramlar aracılığıyla olgular arasındaki bağlantıları ve kalıpları görmelerine ve transfer edilebilir bilgiye erişmelerine yardımcı olmalıdır. Bu anlamda kavrama dayalı derslerde öğretmenden beklenenler nitelikler şu şekilde açıklanabilir:

- Kavramsal düzeyde üç boyutlu ders içeriği tasarlamak,
- Dersleri öğrencilerin kavramsal anlayışı keşfetmelerine rehberlik eden şekilde yapılandırmak,
- Öğrencilerde sinerjik düşünmeyi oluşturmak,
- Kavramları, olguları, becerileri ve tartışma sorularını kullanarak yüzeysel bilgi ile derin anlayış arasında köprü kurmak,
- Bilgi ve becerilerin yanı sıra kavramsal anlayışı da değerlendirme sürecine eklemek (Erickson and Lanning, 2014, s.103).

Öğretmenler, kavramlar ve genellemeler yoluyla öğrencilerde yüksek seviyede soyut düşünmeyi geliştirmelidirler (Erickson, 2008, s.39). Aynı zamanda öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirerek anlamı yapılandırma, kalıpları araştırma ve olgular arasındaki bağlantıları yakalama konusunda öğrencileri cesaretlendirmelidirler. Öğrencilerin cesaretlendirilmesi gerçeklerin arkasındakileri düşünmelerine, kavramı yeni bilgilerle ilişkilendirmelerine ve kendi yaşamlarını da anlamlandırmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin yaşamlarını anlamlandırmaları ise onların bilgiyle duygusal bağ kurmalarına ve böylece öğrenmeye daha motive olmalarına katkı sağlar (Erickson, 2008, s.24).

Kavrama dayalı eğitimde, kavramı seçerken seçilen kavramın derse ve öğrencilere uygun olup olmadığına dikkat etmek önemlidir. Bu anlamda, öğretmenin dersin konusuna, öğrencinin yaşına, deneyimine ve farklılıklarına, bireysel amaçlara ve eğitim değerlerine büyük ölçüde bağlı kalması gerekir. Bu süreçte öğretmenin seçilen kavramları

keşfetmesi için öğrenciye yardımcı olması ve öğrencide kavramsal anlayışı geliştirmesi beklenir (Transforming Learning Environments through Global and STEM Education, 2013, s.2).

Kavrama dayalı öğretme sürecinde öğrencinin kavramsal düşünme becerisinin gelişmesinde öğretmenin rehberliği önemli bir unsurdur. Günümüz eğitim anlayışlarındaki öğrenme odaklı eğitim, öğrenciyi merkeze alarak öğretmenin rolünü öğrenmeyi kılavuzlayan bir rehber olarak tanımlamaktadır. Öğretmen bu noktada dersin işlenişine katkı sağlayan, öğrenciyi araştırmaya yönlendiren, öğrenciyi cesaretlendiren, öğrencide merak duygusu uyandıran, öğrenmeyi öğreten, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi merkeze alan, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşan bir konumdadır (Aydın, 2012, s.66, 67, 68).

Kavrama dayalı ders sürecinde öğretmenlerin öğrencilere zengin öğrenme deneyimi yaşatarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu canlı tutmaları beklenir. Ders sürecinde öğretmen, ağırlıklı olarak öğrencileri aktif tutacak öğrenme deneyimi yaşatmalıdır. Öğretmenler, öğrenme ortamını kontrol odaklı değil daha çok öğrencinin sorumluluk alarak bilgiyi kendilerinin yapılandığı bir öğrenci ortamı olarak tasarlamalıdır (Erickson, 2008, s.230). Çok zorlayıcı, sıkıcı ve düşük seviyedeki sınıf ortamı her zaman derse yönelik motivasyonun düşmesine yol açabilir (Erickson and Lanning, 2014, s.55).

Bugünün öğretmenleri, öğrencileri günümüzün toplumsal koşullarına hazırlayabilmek için yüksek seviyede düşünceyi kullanmalı, geniş miktardaki bilgiyi öğretirken her biri için en etkili öğretim stratejisine yönelmelidir (Erickson, 2008, s.230). Bu bakımdan kavrama dayalı öğrenmeyi destekleyen ve öğretim ortamını zenginleştiren farklı öğretim pratikleri ders içinde kullanılmalıdır. Bunlar: Çoklu zekâ alanları, iş birlikli öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme gibi pratiklerdir. Bütün bu pratikler öğrencilere bilgi ve deneyimin farklı yollarını sunar, aktif öğrenmeyi ve entelektüel gelişimi sağlar ve bilgiyi öğrencilerin zihinlerine ve duygularına ulaştırır (Erickson, 2007, 112, 113).

2.3.2.2. Kavrama dayalı eğitimde öğrenci

Kavrama dayalı öğrenme, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Kavrama dayalı öğrenmede öğrencinin kavramsal, eleştirel, kültürler arası, sinerjik ve yansıtıcı düşünme

yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanır. Kavrama dayalı öğrenmede öğrencinin rolü şu şekilde açıklanabilir (Erickson and Lanning, 2014):

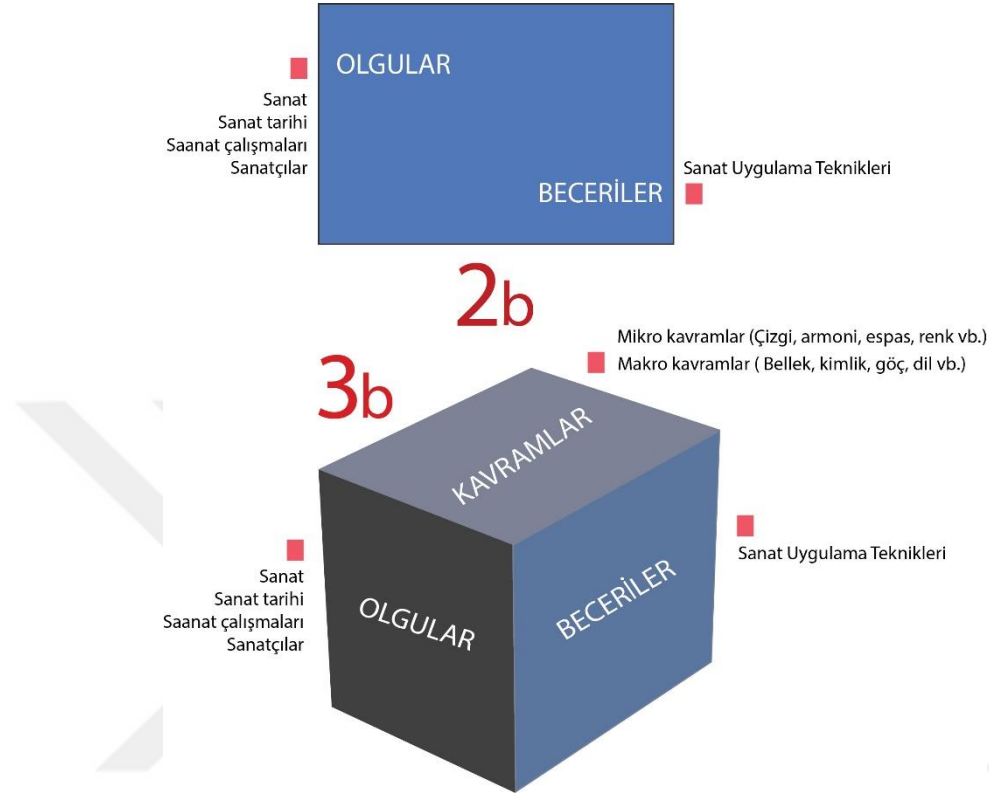
- Kavramlar yoluyla bilgi ve becerileri öğrenen öğrenci, kavramı kendi bireysel anlam ve anlayışlarıyla ilişkilendirerek interaktif bir öğrenme süreci yaşar. Bu sinerjik düşünme süreci öğrenciyi hem entelektüel açıdan hem de öğrenmeye motive etmesi bakımından öğrenciye katkı sağlar.
- Bilgi ve becerileri kavram yoluyla öğrenen öğrenciler, bilgilerini bütün zamanlara, farklı kültürlere ve farklı durumlara transfer edebilir.
- Kavrama dayalı öğrenme öğrencinin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantı kurmasına yardımcı olur ve yaşam boyu öğrenmeyi destekler.
- Kavramlar entegre bir yapıya sahip olduğu için öğrencinin farklı disiplinlerle bağlantı kurmasına yardımcı olur.
- İş birlikli grup çalışması içinde soru, tartışma, keşfetme ve yaratıcı üretim yoluyla anlamı sosyal olarak yapılandırır.

2.4. Kavrama Dayalı Görsel Sanatlar Eğitimi

Kavram basit olmayarak karmaşık bir yapı içerir. Kavramlar; fikirlere, konulara, olaylara, kültürlere ve değerlere göndermede bulunur. Bu ilişkiler ağı kapsamlı ve karmaşıktır. Öğrenciler böyle kapsamlı ve karmaşık bir yapıyı çözümlemeye güçlük yaşayabilirler. Sanat üretimi, bir konu hakkında anlama ağlarını kavramak veya yapılandırmak ve anlam kazandırmak için zengin ve üretken bir yol sunar. Bunun nedeni bir konunun sanat süreçleri aracılığıyla yorumlanması ve öğrenciyi konuya daha derin, kapsamlı ve kişisel olarak düşünmeye ve öznel bir tepki geliştirmeye yönlendirmesidir (Marchall, 2014, s.363).

Gude'e (2007, s.6, 7) göre 21. yy. görsel sanatlar eğitiminde günümüz sanatını ve sanat uygulamalarını anlamak için modernist ilke ve elemanlar, nitelikli görsel sanatlar eğitimi için yeterli değildir. Günümüzdeki görsel sanatlar eğitimi müfredatı kültürel ve estetik yapı olarak tasarlanmalı ve öğrenciler bu yapıyı algılamalı, önemli fikir ve temaları geleneksel ya da çağdaş sanat uygulaması süreçlerine yansıtmalıdır. Mayer'e (2008, s.78, 79) göre de iyi bir sanat sadece teknik becerilerden oluşmamalıdır; iyi sanat aynı zamanda önemli bir şey hakkında olmalıdır. Günümüzdeki sanat eğitimi müfredatı, sanatçı çalışmaları ve sanat uygulamaları aracılığıyla günümüzün önemli meselelerinin incelendiği ve sorgulandığı eğitim etkinliklerini içermelidir. Bu doğrultuda içeriklenen

müfredat öğrencinin kültür, tarih, algı ve teknik beceriyi geliştirmesini ve yaratıcılık gibi daha yüksek düşünme becerisi kazanmasını sağlayabilir.



Şekil 2.6. Erickson'un iki boyutlu ve üç boyutlu eğitim modelinin (Erickson and Lynn, 2014, s.23) görsel sanatlar eğitimine yorumlanması (Bkz. Şekil 2.2).

Kavrama dayalı eğitim, kavramsal anlayışın gelişmesini sağlayan beceriler, olgular ve kavramların yer aldığı üç boyutlu öğrenme modelidir. Görsel sanatlar eğitiminde üç boyutlu kavrama dayalı öğrenme; sanat tekniklerinin kullanılması, sanatla ilgili olguların öğrenilmesi ve üçüncü boyut olarak da kavramsal anlayışın geliştirilmesini kapsamaktadır (Bkz. Şekil 2.6). Kavramsal anlayışın geliştirilmesi, öğrencinin sanat çalışmalarının içeriğini keşfetmesine ve bilgiyi yeni bağlamlara transfer ederek anlamlandırmasına yardımcı olur. Erickson ve Lanning'e (2014, s.23, 32) göre de üç boyutlu öğrenme bilgileri transfer edilmesini sağlayarak öğrencilerin yüksek düzeyde düşünme becerisine ve entelektüel gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Görsel sanatlar eğitiminde kavramsal boyut, hem sanatta klasik ilke ve yöntemlerin hem de günümüz sanat eğitiminde önerilen güncel temaların incelenmesinde anlamlı bir yol sunar. Özellikle bugünün dünyasındaki toplumsal problemlerle ilgili güncel temaların

araştırılması aynı zamanda öğrencinin kendisiyle ilişkili olan bu problemleri keşfetmesine yardımcı olur (Gude, 2007, s.8). Freedman'a (2000, s.314) göre sanat eğitimi öğrenciye sosyal perspektifler kazandırmalıdır. Bu perspektifler cinsiyet, ırk, etnisite, cinsel yönelim, özel yetenek, beden, kimlik; sosyo ekomonik, politik durumlar, toplum ve doğal ve insan yapımı çevre gibi konularla ilgili kavramlar üzerinden geliştirilebilir. Sanat eğitiminde sosyal konular, öğrencinin sanat bilgisi kullanarak sosyal konuları öğrenmesini içerir. Öğrenciler sanat çalışması üzerinden sadece kendileri hakkındaki şeylerin değil aynı zamanda kendi çevrelerinde dönen sosyal durumlarında farkına varır (Freedman, 2000, s.323). Kavrama dayalı eğitimde kavramsal boyut, sosyal kavramların ders içeriğine entegre edilmesini sağlayarak öğrencilerin bu kavramlarla ilgili derin anlayış geliştirmesine, öğrencinin sosyal çevresini ve kendi yaşantısını anlamlandırılmasına olanak tanır.

Postmodern yaklaşım doğrultusunda günümüz görsel sanatlar eğitimi, sanat içeriğinin vurgulandığı ve diğer disiplinlerle arasındaki sınırların bulanıklaştığı eğitimi önermektedir (Marshall, 2005, s.228). Sanat eğitiminde sanat uygulamalarının farklı disiplinlere ait içeriklerle bağlantılandırılması bilişsel bir süreç olarak sinerjik düşünmeyi gerektirir. Görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı sinerjik düşünme, teknik beceri ve farklı disiplinlerle de iletişime geçen kavramsal içerik gibi, birçok bileşenin etkileşime geçtiği, daha derin seviyedeki zihinsel sürecin ortaya konulmasını ve öğrenmenin üst seviyede gerçekleşmesini sağlar. Sanat öğrencisi, sinerjik düşünmede sanat tekniği ve farklı disiplinlerin içeriği (sosyal, politik, kültürel) arasında etkileşim kurarak düşünceyi sanat formu olarak ortaya çıkartır. Bu durum öğrencinin sanat çalışması ve kavramı bir arada düşünmesini ve çalışmanın disiplinlerarası boyutta anlamlandırılmasına yardımcı olur.

Erickson ve Lanning'e (2014) göre günümüzde devamlı genişleyen bilgi miktarı karşısında bilgiyi analiz edebilmek için soyut düşünme becerisi gerekmekte ve bunun için de kavramsal düşünme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Kavramsal düşünme, bilgiyi farklı bağlamlara transfer ederek farklı bağlamlardaki çoklu bilginin yorumlanmasına olanak sağlar. Transfer edilebilir bilgi; günümüz dünyasında çeşitlilikler, hızlı değişim, insanların farklı bağlamlarda bulunması ve farklı uygulamalara katılması bakımından gerekliliktir. Bireyler büyük miktardaki farklılıklar ve değişimler karşısında bilgilerini yeni bağlamlara transfer ederek kullanabilmeleri günümüzde önemli bir unsurdur (Dohn, 2021, s.14). Günümüzde yaşanan bilgi miktarının büyümesi, teknolojik

gelişmeler, deneyimlerin çeşitlenmesi görsel sanatlar ve görsel sanatlar eğitimini de kapsamaktadır. Freedman’a (2003, s.1) göre görsel sanatlar günümüzde medya araçları, caddeler, merkezi alanlar, alışveriş merkezleri, müzeler gibi aktif deneyimlenen yerlerde karşımıza çıkarak günlük yaşamın bir parçası olmuş ve sanat çalışmalarındaki sosyo kültürel konularla da bağlantı kurarak kapsamı genişlemiştir. Özellikle gelişen medya araçları görsel formların dolaşımını büyük miktarda artırmıştır. Sıklıkla karşılaştığımız bu görsel formlar insan aklının, inancının ve duygularının bir yansıması olduğu için aynı zamanda birer bilgi kaynaklarıdır. Görsel sanatlar eğitiminde kavramsal anlayış, kavramlar yoluyla bilgiyi farklı içeriklere transfer ederek farklı kültürdeki, zamandaki ve yerdeki çoklu görsel formların ve görsel deneyimlerin anlamlarını ortaya çıkartılmasını ve öğrencide derin anlayış, eleştirel düşünme, görsel ve kültürel okuryazarlığın gelişmesine katkı sunabilir.

Kavramlar günlük hayatın her yerindedir. Ancak biz şeyleri fark ederek kavramsallaştırdığımız zaman o şey hakkında düşünebilir ve fikirler ağı oluşturabiliriz. Kavrama dayalı eğitim, öğrencilerin kavramsal bilgi dağarcığının genişlemesine, içinde bulundukları durumların fark edilmesine ve bilgilerin transfer edilerek farklı durumların yorumlanıp karşılaştırılmasına olanak sağlar. Bu süreçte kavramsal düşünme eleştirel, sorgulayıcı yaklaşımla beraber hareket eder (Erickson and Lanning, 2014, s.75; Donham, 2010; Marschall ve French, 2018).

Donham “kavrama dayalı sorgulama” olarak kavramsal anlayış ve sorgulamayı beraber ele almıştır. Donham’a (2010) göre kavrama dayalı yaklaşım sorgulamayı destekleyen derin öğrenme deneyimidir. Donham’a göre kavramlar, geniş ve soyut, evrensel, zamansız ve birçok gerçek yaşam örneklerini içinde barındıran bir yapıdadır. Kavrama dayalı derste öğrenci kavramdan yola çıkarak karşı kültürden, farklı zamandan ve yerden birçok örnekle karşılaşır, bu örnekleri analiz ederek birbirleriyle karşılaştırır, yorumlar ve bilgiyi anlamlandırır. Kavramsal analiz sürecinde öğrenci devamlı sorulara cevap arar, yeni sorular ortaya çıkartır ve bu sorgulayıcı süreçte konuya yönelik daha derin anlayış geliştirir.

Marschall ve French (2018) göre sorgulamaya dayalı öğrenme ve kavrama dayalı öğrenme birbirini destekleyen iki yaklaşımdır. Sorgulamaya dayalı yaklaşım, öğretmen ve öğrencilerin aktif sorular kullandıkları ve anlamı beraber yapılandırdıkları bir süreçtir. Bu süreç pedagojik olarak öğrenciyi merak etme, aktif problem çözme, hipotez kurma ve çözüm geliştirmeye teşvik eder. Kavramsal anlayış ise karmaşık dünyada bilgiyi

kategoriler halinde organize etmeyi, anlamlandırmayı, bilgiyi farklı durumlara transfer etmeyi ve zihin ve yaşam arasında bağlantı kurmayı sağlar. Kavramsal anlayış, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmasına ve yaşadıkları çevreyi analiz ederek derin anlayış geliştirmesine yardımcı olur. Kavrama dayalı sorgulama, sınıflarda kavrama dayalı içerik ile aktif soru sorma tekniğinin bir arada yürütülmesini ifade eder. Kavrama dayalı sorgulama öğrencinin devamlı soru sormasını, düşünmesini, kendisini ifade etmesini ve konuya yönelik eleştirel düşünce becerisi edinmesini sağlar. Marschall ve French (2018, s.49) kavrama dayalı sorgulama için üç farklı soru tipi geliştirmişlerdir. Bu sorular gerçek yaşam örneklerine dayalı olgusal sorular, zaman ve yer içermeyen kavramsal sorular ve sorgulamaya teşvik eden kışkırtıcı sorulardır. Görsel sanatlara (11. sınıf) yönelik örnek sorular şu şekilde verilebilir (Marschall ve French, 2018, s.50):

Genelleme:

- Sanatçılar, kendilerini ve kendi kimliklerini temsil etmek için bir dizi teknik uygularlar.

Olgusal sorular:

- Vincent Van Gogh, Chuck Close ve Cindy Sherman gibi sanatçılar oto portrelerini temsil etmek için hangi tekniği kullanmışlardır? Kullandıkları teknikler sanat çalışmasında nasıl etkiler yaratmıştır?
- Frida Kahlo gibi sanatçılar neden çalışmalarında kendilerini temsil etmeyi seçmişlerdir?

Kavramsal sorular:

- Sanatçılar neden oto portrelerini yaparlar?
- Sanatçının kimliği sanatsal süreçle nasıl bağlantılanabilir?
- Sanatçılar istedikleri etkiyi verebilmek için tekniği nasıl kullanmalıdırlar?

Kışkırtıcı sorular:

- Bazı sanatçılar neden çalışmalarında sadece kendilerini temsil etmeyi seçmişlerdir?
- Bir sanatçının çalışmalarından kendi kimliğini tamamen kaldırması mümkün müdür? Açıklayınız.

Gude'e (2007, s.6) göre nitelikli sanat eğitimi müfredatında eleştirel, sorgulama becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yer almalıdır. Mayer'e (2008, s.79) göre günümüz sanat müfredatında öğrencilerin inceleme, yansıtma, sorgulama yapmalarına ve toplumdaki önemli konuları cevaplamalarına yönelik aktiviteler tasarlanmalıdır. Bu bağlamda sanat çalışmalarının inceleme ve uygulama sürecinde kavramlar ve sorgulamalarla öğrencilerin derin içgörü geliştirmesi desteklenmelidir. Görsel sanatlar dersinde kavrama dayalı yaklaşım eleştirel sorgulamayı da desteklemektedir. Görsel

sanatlar eğitiminde kavrama dayalı öğrenme günümüz sanat eğitimi anlayışıyla uyumlu bir şekilde hareket ederek öğrencilerin kavramsal bir analiz süreci geçirerek eleştiri yeteneğinin gelişmesine yardımcı olabilir.

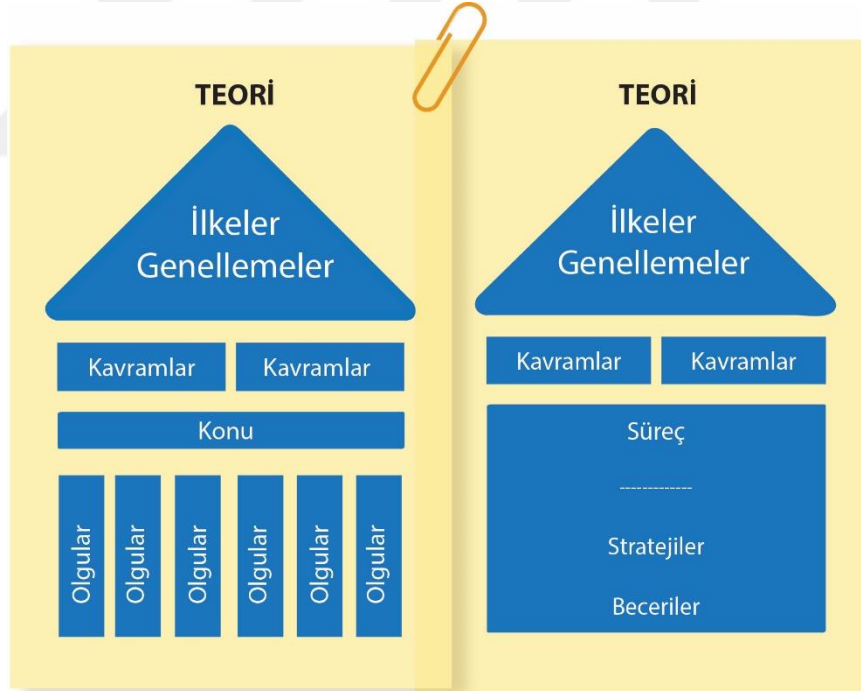
Kavramsal düşünmenin sağladığı derin anlayış, transfer edilebilir bilgi ve eleştirel düşünme becerisi öğrencilerde yaratıcı düşüncenin gelişmesinde de potansiyel sağlar. Yaratıcı düşünme, özellikle sanat eğitiminde önemli bir unsurdur. Yaratıcılık, özgün olma, alışılmamış şekilde düşünme, kalıplardan kurtulma, eleştirel düşünme, ıraksak düşünme gibi unsurlarla yakından ilişkilidir. Yaratıcılık aynı zamanda kapsamlı olarak düşünmeyi içerir. Farklı kaynaklardan araştırma yapmak, çok sayıda benzer ve farklı düşünceyle karşılaşmak bireyin yeni bağlantılar kurmasını ve orijinal fikirler elde etmesini sağlar (Doğan, 2011, s.185). Zimmerman’a (2010) göre yaratıcılık sadece sanatsal beceriyle sınırlı olmayan; birey, süreç, üretim ve sosyal ve kültürel bağlamların da yer aldığı karmaşık bir süreçtir. Sanat eğitimcileri bilgiyi, iletişim becerisini ve farklı öğretim metotlarını kullanarak öğrencileri teknik becerilerin yanı sıra bilişsel olarak da geliştirmeli ve öğrencide kültürel bağlamların farkındalığı yaratılmalıdır. Bu anlamda yaratıcılık tek boyutlu olmayarak, eleştirel düşünme, problem çözme gibi düşünsel becerilerin, sosyo-kültürel bağlamların ve sanatsal becerilerin birlikte hareket ettiği çok boyutlu bir süreçtir. Bu bakımdan kavrama dayalı öğrenme üç boyutlu yapısıyla yaratıcılık sürecini destekler niteliktedir. Aynı zamanda sanat eğitiminde yaratıcılık keşfetme sürecidir. Bu süreçte materyaller, düşünsel ifadeler ve sanat üretimi keşfedilir (Katz-Buonincontro, 2018, s.34). Sanat eğitiminde kavramsal yaklaşım, sanatsal üretim sürecinde bilginin farklı yansımalarının keşfedilmesinde anlamlı bir yol sağlayabilir. Kavram geniş yapısından dolayı birçok gerçek yaşam örneklerinin ve sanatsal ifadelerin incelenmesine, bunların karşılaştırılmasına, farklı bağlantılar elde edilmesine ve öğrencinin bilgiyi sentezleyerek özgün sanatsal ifadesinin ortaya çıkartılmasına yardımcı olabilir.

Görsel sanatlar eğitiminde kavramsal anlayış öğrencinin bilgiyi çok yönlü analiz etmesini sağlar ve bu bakımdan eleştirel, sorgulayıcı, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyle beraber hareket eder. Dolayısıyla, kavramsal düşünme becerisi öğrenciyi entelektüel boyutta geliştirerek, öğrencinin güncel temaları kavramsal biçimde inceleyip sosyo-kültürel perspektif edinmesine, kültürel ve bireysel farkındalık geliştirmesine, bilgiyi farklı kültürlerle, zamanlara ve disiplinlere transfer etmesine, anlam ağlarını yakalayarak

görsel ve kültürel okuryazarlık becerisi kazanmasına ve uygulama boyutunda fikirlerin yaratıcı biçimde ifade edilmesine yardımcı olur.

2.4.1. Kavrama dayalı görsel sanatlar süreci

Kavrama dayalı eğitim, ders sürecinin kavramsal anlayışla planlanarak öğrencide kavramsal içgörünün geliştirilmesini ifade etmektedir. Kavrama dayalı ders sürecinde bilgiler kavrama dayalı olarak organize edilmektedir. Bu doğrultuda H. Lynn Erickson tarafından “bilginin yapılanması”, Lois A. Lanning tarafından “sürecin yapılanması”; görsel sanatlar eğitiminde Renee Sandell tarafından “biçim + tema + bağlam” kılavuzu ve Sydney R. Walker tarafından “sanat uygulama süreci” geliştirilmiştir. Bu modeller öğrencinin sanat konularında ve uygulamalarında kavramlara yönelik içgörü geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu modellerin kapsamı ise aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.



Şekil 2.7. Bilginin yapılandırılması ve sürecin yapılandırılması (Erickson and Lynn, 2014).

H. Lynn Erickson eğitim-öğretim sürecinde kavramsal bilginin organizasyonu için “bilginin yapılandırması” grafiğini oluşturmuştur (Bkz. Şekil 2.7). Bu grafikte kavram ve bilgiler arasında bağlantı kurularak öğrencilerin gerçek yaşam olgularını kavramsal anlayışla incelemeleri amaçlanmıştır. Örneğin; Vincent Van Gogh, Chuck Close ve Cindy

Sherman gibi sanatçıların otoportre çalışmalarının kimlik, kültür, beden, portre kavramlarıyla incelenmesi gibi. Lois A. Lanning’e ait “sürecin yapılandırılması” grafiği ise kavramlar ve süreç arasındaki bağlantıyı göstererek performans sanatları ve görsel sanatlar gibi süreç temelli disiplinleri kavramsal anlayışla nasıl geliştirilebileceğini ifade etmektedir (Bkz. Şekil 2.7) (Erickson and Lanning, 2014). Görsel sanatlar eğitiminde iki model de kavramsal anlayışı sağlamak için alanı destekler niteliklidir. Görsel sanatlar eğitiminde üretim sürecini kavramsal olarak yapılandırmak için “sürecin yapılandırılması” modeli ve sanat tarihi ve sanatsal tavırları kavramsal olarak anlamlandırmak için “bilginin yapılandırılması” modeli ele alınabilir (Marchall and French 2018, s.17). Bu modeller, öğrencinin sanat çalışmalarında kavramlara yönelik içgörü geliştirmesine katkı sağlar.

SANAT = BİÇİM + TEMA + BAĞLAM

Çalışma nasıl yapıldı? Çalışma ne hakkında? Çalışma ne zaman, nerede, kim için ve neden yapıldı?

Başlık

BİÇİM	TEMA	BAĞLAM
Kompozisyon:	Kavram:	Ne Zaman:
Sanat Elemanları	Konu:	Nerede:
Tasarım İlkeleri	Bakış Açısı:	Kime:
2B/3B:	Görsel Kaynaklar:	Amaç:
Boyut/Ölçü:	Sanat Tarihi Örnekleri:	Bağlantılar:
Medya/Meteryal:	Literatür Kaynakları:	- Kişisel
Süreç/Metot:	Diğer Sanat Bağlantıları:	- Sosyal
Beceriler:	- Müzik	- Kültürel
Stil:	- Tiyatro	- Tarihsel
Diğer:	- Dans	- Sanatsal
	- Film ve Yeni Medya	- Eğitimsel
	Diğer Ders Alanları:	- Siyasal
	- Matematik	- Maneviyat
	- Edebiyat	- Diğer
	- Bilim	
	- Sosyal Çalışmalar	
	- Beden Eğitimi	
	- Mesleki Eğitim	

Şekil 2.8. Biçim+tema+bağlam: Görsel sanatlarda kodlama ve kod açma kılavuzu (Sandell, 2008, s.291).

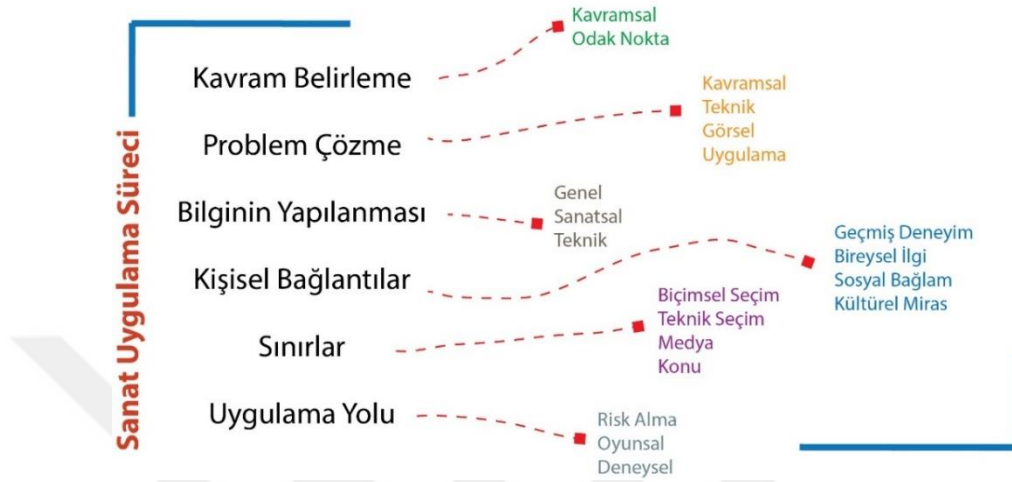
Sandell'e (2009, s.288) göre 21. yüzyıl toplumunu değerlendirmek için modernist sanat ilke ve elemanlarının dışında daha farklı düşünsel becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla görsel sanatlar eğitimi de günümüz bakış açısıyla tekrar ele alınmalı ve müfredata çoklu zihinsel süreçler dâhil edilmelidir. Bu anlamda görsel sanatlar eğitiminin günümüz standartlarına cevap verebilmesi amacıyla Renee Sandell tarafından sanat çalışmalarını yorumlama ve üretme sürecinde birçok unsuru kapsayan "biçim + tema + bağlam" kavramlarının dengeli organize edildiği bir kılavuz oluşturmuştur (Bkz. Şekil 2.8). Bu kılavuza göre biçim, tema, bağlam kavramları şöyle açıklanabilir (Sandell, 2009, s.289):

- Biçim, sanat çalışmasındaki biçimsel ifadelerdir. Bunlar tasarım ilke ve elemanları, çalışmanın 2 ya da 3 boyutlu oluşu, çalışmanın boyutları, seçilen medya araçları ve materyaller gibi sanat üretim biçimleridir.
- Tema, çalışmanın ne hakkında olduğunu ifade eder. Bu aşamada makro bir kavram seçilir ve bu kavram üzerinden görsel ve literatür kaynaklar ve diğer disiplinlerle ilişkili bağlantılar araştırılır.
- Bağlam, çalışmanın ne zaman, nerede, kim tarafından/kime ve neden yapıldığını ifade eder. Bu aşamada çalışmanın hangi koşullarda ortaya çıktığı, neden yapıldığı gibi kültürel, sosyal, politik vb. bağlamalar araştırılır.

"Biçim + tema + bağlam" içeriği öğrencilerin sanat çalışmaları ve görsel/materyal kültür üzerine sorgulama yapmalarına, yaratıcı düşünmeyi geliştirmelerine, derin düşünmelerine ve kendi düşüncelerini görselleştirmelerine olanak sağlamaktadır (Sandell, 2006, s.34; Sandell, 2009, s.290). Biçim + tema + bağlam dengesiyle içeriklenen görsel sanatlar eğitimi 21. yy. toplumundaki bireylerin sanatın görsel dili üzerine daha derin bir anlayış geliştirmelerine ve sanatın görsel dilini anlamlandırmalarına bir yol oluşturmakta ve bilgiyi daha ulaşılabilir kılmaktadır (Sandell, 2009, s.298).

Sydney R. Walker (2001, s.xiii) görsel sanatlar eğitimindeki uygulama sürecinin teknik beceriyi öğretmekten çok daha fazlası olduğunu ve görsel sanatlar uygulamalarının aynı zamanda öğrencinin kendi ve çevresinde dönen fikirleri ve meseleleri keşfetmesine yardımcı olabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bakımdan Walker, sanat uygulama sürecini makro bir kavram üzerinden temellendirmiştir. Walker, kavrama dayalı görsel sanatlar uygulama sürecini altı basamakta yapılandırmıştır. Bunlar: kavram oluşturma,

problem çözme, bilgiyi temellendirme, kişisel bağlantılar kurma, sınırları belirleme ve uygulama yollarıdır (Bkz. Şekil 2.9). Bu süreçle ilgili bilgiler şu şekilde açıklanmıştır (Walker, 2001):



Şekil 2.9. Sanat uygulama süreci (Walker, 2001, s.xiii).

Kavram oluşturma; kavramlar bütün zamanları kapsayan, geniş, evrensel ve soyuttur. Özellikle insanların önemli sorunlarıyla ilgili kavramlar karışık, belirsiz ve çoklu bir yapıya sahiptir. Kavram, bir nesneye göndermede bulunduğu gibi kendi içinde birçok kavramla da bağlantılar kurar. Örneğin; “çatışma” kavramı güç, kişisel ve sosyal değerler, adalet ve adaletsizlik, kazanan ve kaybeden gibi kavramlarla yakından bağlantılıdır. Görsel sanatlar dersinde kavrama dayalı çalışma öğrencileri daha derin düşünmeye sevk eder ve sanat çalışmalarını basit bir üretimden insanlığın problemleriyle ilgili anlam oluşturma çabasına taşır (Walter, 2001, s.1).

Problem çözme; sanat uygulamaları süreci, teknik, estetik, üslupsal, kavramsal ve ifade olarak birçok problemleri ve bu problemleri çözmeyi içerir. Sanat uygulamalarında bir kavramı ele almak, uygulamak için yeterli olmayabilir. O kavramla ilgili içeriği keşfetmek için birtakım stratejiler geliştirmek gerekir. Bu anlamda farklı sanat çalışmaları okumak kavramsal problemleri çözmek için güçlü bir öğretim stratejisi olabilir. Çünkü sanat çalışmaları hem bilgi formudur hem de sanatçıların ele aldığı kavramı nasıl görselleştirdikleri fikir sağlar.

Bilginin yapılandırılması; sanat uygulamalarında öğrencilerin kavramların içeriğini keşfetmek ve kavramı ifade edebilmek için yeteri kadar bilgiye gereksinimleri vardır.

Sanat uygulamaları sürecinde bilginin yetersiz olması yapılan işlerin de yüzeysel kalmasına neden olabilir. Örneğin; öğrencilere kamusal alanla ilgili yapılması istenen bir çalışma için kamusal alanın ne olduğu, neler olduğu, hangi kavramları içerdiği ve amaçlarının ne olduğu hakkında bilginin sağlanması gerekir.

Kişisel bağlantılar kurma; kavrama dayalı eğitimde öğrenme dıştan içe gerçekleşir. Kavrama dayalı görsel sanatlar eğitiminde kavramlar evrenselden öğrenci yaşamına doğru hareket eder. Kavramsal öğrenmede öğrenciler, kavramları bireysel ilgileri, geçmişi, değerleri, inançları ve deneyimleriyle ilişkilendirerek sanat uygulamalarına taşırlar. Görsel sanatlar eğitimcilerinin öğrencinin kavramı kendi yaşamıyla ilişkilendirmesi konusunda öğrenciye cesaret vermesi önemlidir. Bu konuda öğrencilerden bazı soruları yanıtlamaları istenebilir. Bu sorular (Walker, 2001, s.20):

- Bu kavramın benim yaşamımla nasıl bir ilişkisi var?
- Ben bu kavramın neresindeyim?
- Bu kavram hakkında ne bilmeliyim?

Sınırları ayarlama; kavramları keşfetmek ve onları ifade etmek sanat uygulamalarında bir başka problemdir. Sanat uygulamalarında öncelikle kavramsal çerçeve, teknik, stil, biçimsel özellikler gibi unsurların sınırlarını iyi belirlemek gerekir. Bu seçimler biçimsel problemlerden ziyade anlamı üretmekle doğrudan ilişkilidir. Walter'a (2001, s.73) göre sanat uygulamalarında limitsiz seçeneklerden ziyade iki ya da üç seçenek belirlemek sanat çalışmasında daha etkili sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir. Ancak sanat uygulamalarında belirlenen bu sınırlar kavramlarla özel bağlantılar kurmalıdır. Örneğin "kimlik" kavramını ifade ederken renk, çizgi, biçim gibi belirlenen estetik sınırlar öğrencilerin "kimlik" kavramını keşfetmesine hizmet etmelidir (Walter, 2001, s.74).

Uygulama yolu; uygulama sürecinde anlamı oluşturma birçok unsuru içinde barındırmaktadır. Bunlar: kavramsal fikirler, bireysel bağlantılar, problem çözme, bilgiyi araştırma, biçimsel seçimler, medya seçimleri, konu ve teknik becerilerdir. Bu süreçte yer alan unsurlar iki kategori halinde değerlendirilebilir. Birinci olarak sanat uygulamasıyla direk bağlantılı olan problem çözme, karar verme, medya, disiplin temelli konular ve biçimsel seçimlerdir. İkinci olarak sanat uygulamasını destekleyici unsurlara yönelik makro kavram, kişisel bağlantılar ve bilgi tabanlı hareket etmedir. Sanat uygulamalarında sanatçılar, direkt ve destekleyici unsurları uygulamalarına yansıtırlar. Görsel sanatlar

eğitiminde sanatçıların uygulama sürecinin sorgulanması düşünsel, teknik ve biçimsel anlamda öğrenci uygulamalarına besleyici bir kaynak sunabilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar başlığında eğitimde kavrama dayalı araştırmalara ve bu araştırmalarla ilgili özet bilgilere yer verilmiştir. Bu araştırmalar, yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki başlık altında aşağıda sunulmuştur.

2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Aslan (2016) “Çağdaş Sanatta Zıtlık Kavramının Fakülte Ölçekli Sanat Eğitimine Yansıması” başlıklı doktora araştırmasını kavrama dayalı yürütmüştür. Bu araştırmanın amacı, Resim İş Öğretmenliği Anabilim Dalı Programı Resim Anasanat Atölye II dersinde sanatsal düzenleme ilkeleri içinde önem taşıyan ve diğer unsurları da etkileyen “zıtlık” ile ilgili uygulama çalışmalarında, çağdaş sanatta zıtlık kavramının etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı ikinci sınıf “Resim Anasanat Atölye II” dersini alan 6 öğrenci oluşturmaktadır. Eylem araştırma sürecinde zıtlık kavramı çeşitli başlıklarda irdelenmiş ve sanat eserleri incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araçlarla veriler toplanmıştır. Bunlar yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrenci günlükleri, öğrencilerin yaptığı ön test-son test ve sanatsal uygulama çalışmaları, sanatsal çalışmalar için Dereceli Puanlama Anahtarı’dır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, çağdaş sanat eserlerindeki farklı disiplin ve teknik uygulamalar ile biçimsel ve kavramsal zıtlıklar hakkında farkındalıklarının arttığı ve daha estetik bir anlatıma sahip kompozisyon kurgulamalarına katkı sağladığı, kullandıkları zıtlıklar ile resimlerinde etkili bir anlatıma ulaştıkları, geleneksel kalıplarla resim yapmanın ötesine geçerek resimlerinde biçimsel kurgu kadar kavramsallığın da önemli olduğunun bilincine vardıkları görülmüştür.

Bolat (2016) “Kavram Temelli Disiplinler Arası Yaklaşımına Göre Tasarlanan Ünitenin Otantik Değerlendirmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı doktora araştırmasında, sosyal bilgiler dersinde kavram temelli disiplinlerarası yaklaşıma göre tasarlanan ünite ve otantik değerlendirme sürecinin nasıl işlendiği amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmaya Adana’da ilkokul 4.

sınıfa giden 14 öğrenci dâhil edilmiştir. 22 haftalık eylem araştırması sürecinde disiplinlerarası içeriğe sahip olduğu düşünülen “çevre” kavramı konu olarak seçilmiştir. Çevre konusu kendi içinde “Doğal ve Beşeri Unsur”, “Yön”, “Hava Durumu”, “Hava Olayı”, “İklim” ve “Afet” kavramlarına ayrılmıştır. Bu kavramlar sosyal bilgiler, fen bilimleri, Türkçe, matematik, görsel sanatlar, İngilizce ve müzik dersleriyle ilişkilendirilerek işlenmiştir. Araştırma sonucunda kavram temelli disiplinlerarası yaklaşıma dayalı etkinliklerin öğrenme sürecine olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin farklı disiplinlere ait bilgileri aynı anda öğrendiği, derinlemesine bakış kazandığı, yeni bilgiler elde ettiği ve akademik başarılarını artırdığı ortaya çıkmıştır.

Kurt (2018) “Yabancı Dil Öğrencilerinin Kavram Temelli Tümdengelim Yöntemiyle Ses Öğretimine Karşı Tutumları” başlıklı yüksek lisans araştırmasında, kavram temelli tümden gelim telaffuz eğitiminin düzenli geçmiş zaman biçimbiriminin üretilmesindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı da öğrencilerin bu tür telaffuz eğitime karşı tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel yöntemle desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini ortaokul 6. sınıf düzeyindeki 13 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada iki tür araç kullanılmıştır. Bunlar telaffuz başarı dereceli puanlama anahtarı ve tematik analiz sonuçlarından elde edilen temalardır. Araştırmanın sonucunda, hedef seslerin öğretiminde kavram temelli tümdengelim yöntem biliminin etkili olduğu ve aynı zamanda öğrencilerin bu yönteme karşı olumlu tutumlar geliştirdiği tespit edilmiştir.

Tokaç Kan (2018) “Kavram-Temelli Okuma Öğretiminin İngilizce Öğretiminde Kullanılmasının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.” başlıklı doktora araştırmasında, kavram-temelli okuma öğretiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel yöntem kullanılmış, ön test ve son test aracılığıyla katılımcılardan veriler toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını lisans boyutunda İngilizce hazırlık programına dâhil olan 63 öğrenci oluşturmuş ve bu öğrenciler rastlantısal olarak seçilip kontrol grubu (31) ve deney grubu (32) olarak ayrılmıştır. Araştırma okuma öğretimi olarak 16 hafta sürmüştür. Araştırmada kavram temelli uygulamalar için *iletişim* kavramı belirlenmiş ve kontrol grubunda normal müfredat işlenirken deney grubunda kavram temelli müfredat uygulanmıştır. Araştırmada “hedef okuma becerileri sınavı”, “yansıtıcı okuma becerileri

sınavı” ve “yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeği” olarak üç nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. “Hedef okuma becerileri” verilerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Yansıtıcı okuma becerileri” ve “yansıtıcı düşünme düzeyi” verilerine göre ise deney grubunun kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Çakıroğlu (2020) “Temel Tasarım Derslerinde Kavram Temelli Uygulamalara İlişkin Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora çalışmasında, kavram temelli uygulamalar ile geliştirilen temel tasarım ders etkinlikleri uygulama sürecinin nasıl ilerleyeceği ve görsel sanatlar öğretmen adayı olan öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Temel Tasarım I dersinde eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Temel Tasarım I dersini alan 15 öğrenci oluşturmuştur. Eylem sürecinde kavram temelli altı etkinlik gerçekleşmiştir. Bu süreçte nokta-kavram etkinliği ve çizgi-kavram etkinliğinde *kaos-dinginlik* kavram çifti, doku etkinliğinde *eski-yeni* kavram çifti, yeniden üretim etkinliğinde ve 3 boyutlu proje etkinliğinde serbest kavram seçimi ve video proje etkinliğinde *hareket, ritim, ışık, ton, valör, renk, perspektif* vb. temel tasarım unsurları kavram olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, açık uçlu soru formu, video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri ve dereceli puanlama anahtarı (DPA) aracılığıyla 15 hafta boyunca toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kavramın tasarım sürecindeki işlevine yönelik farkındalık geliştirdikleri, kavramsal düşünme biçimiyle birlikte sanat ve tasarım süreciyle metodik düşünme ve çalışma sürecini deneyimledikleri; kavramlara karşılık gelen simge, sembol, ikon ve benzeri görsel göstergelerle ilgili bilgi edinerek kavramları görsel bir dil aracılığıyla ifade etmeye yönelik bilgi, deneyim elde ettikleri, görsel kültüre ilişkin bilgi edindikleri ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Yurt içinde kavrama dayalı yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu araştırmaların son beş seneyi kapsadığı belirlenmiştir. Bu araştırmaların görsel sanatlar eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve İngilizce eğitimi alanlarında yapıldığı görülmüştür. Araştırma yöntemi olarak, nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı ve nitel yöntem olarak eylem araştırması deseni uygulandığı belirlenmiştir. Görsel sanatlar eğitiminde ise kavrama dayalı araştırmalara sınırlı sayıda rastlanmıştır.

2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Carson (2007) “Okul Değişiminin Ekolojisi: Bir Avustralya İlköğretim Okulunun Temel Müfredatına Kavrama Dayalı, Deneyime Dayalı Çevresel Öğrenme Entegre Süreci” başlıklı doktora araştırmasında, devlet ilkokulundaki eğitim müfredatına entegre edilmiş, kavrama dayalı çevre eğitiminin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada *Earthkeepers* adlı programın bir ilkokuldaki üç senelik kavrama dayalı çevresel eğitim projesi gözlemlenmiştir. Gözlemler 2003 yılında bir ay, 2004 yılında 8 gün ve 2006 yılında 13 gün yapılmıştır. Uygulamalarda çevre eğitimi için önemli görölen *enerji akışı, yaşam döngüsü, değişim, etkileşim* kavramları müfredata entegre edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; proje ekibi, öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler ve okul personeli oluşturmuştur. Araştırmanın verileri; alan gözlemleri, yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmeleri ve dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları *okul kültürü, earthkeepers* ve *ekoloji düşünçesi* olarak üç ana tema etrafında sunulmuştur. Bulgular sonucunda 2003 yılında kavrama dayalı çevre eğitim programının büyük bir destek aldığı ancak 2006 yılında eğitimdeki bazı zorunluluklar ve baskılar nedeniyle kavrama dayalı çevre eğitimi uygulamalarının müfredata entegrasyonu zorladığı görölmüştür.

Walker (2010) “Sanat Üretiminde Kavrama Dayalı Sorgulama: Sanatla Değişim Dönüşüm İmkânı” başlıklı doktora araştırmasında, kavrama dayalı sorgulama eğitim yaklaşımıyla ergenlik çağındaki lise öğrencilerinin kendi kimliklerini sorgulamaları amaçlanmıştır. Araştırma karma desen olarak gerçekteşmiştir. Karma desen içinde durum çalışması ve anket uygulamaları yapılmıştır. Araştırmada dört öğrenci odak olmak üzere 14 öğrenci beş ay boyunca haftada bir kere olmak üzere gözlenmiştir. Araştırma sürecinde *politik ideoloji, ben ve diğerleri* kavramı ele alınmış ve kültürel objeler üzerinden sorgulanmıştır. Araştırmanın verileri anket, öğrenci yazıları, sanat çalışmaları, eskiz defterleri, görüşmeler ve alan notları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi kimliklerini ve ötekiler arasındaki ilişkileri keşfederek bunları görsel imgeler halinde yansıttıkları görölmüştür.

Nielsen (2013) “Klinik Ortamda Kavrama Dayalı Öğrenme” başlıklı doktora araştırmasında, klinik hemşirelik eğitimi uygulamaları bağlamında kavrama dayalı öğretme ve öğrenme etkinliklerinin uygulama sürecinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, çoklu durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmanın

katılımcılarını dört klinik grupta yer alan öğrenciler ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada gözlemler, yansıtıcı günlükler ve öğrenci odak grup ve öğretmen görüşmeleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler; kavrama dayalı öğrenme aktiviteleriyle öğretme, kavrama dayalı öğrenme aktiviteleriyle öğrenme, öğrenme ve öğretme ilişkisi ve teorik yapılar temaları altında bulgulanmış ve öğretme-öğrenme süreci ortaya konulmuştur.

Fair (2014) “Kavrama Dayalı Öğretim Uygulamalarına Yönelik Niteliksel Fenomonolojik Çalışma” başlıklı doktora araştırmasında, kavrama dayalı yaklaşım eğitimi aldıktan sonra derslerinde bu yaklaşımı uygulayan ortaokul öğretmenlerinin deneyim ve algılarının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji olarak desenlenmiştir. Araştırmaya kavrama dayalı eğitime katılmış ve sonrasında kavrama dayalı ders yürüten 8 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için 15 soruluk yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda kavrama dayalı eğitime yönelik; hazırlık, uygulama, destekleyici uygulamalar ve karşılaşılan zorluklar olarak dört ana tema ve alt temalar elde edilmiş ve bu temalar bulgular olarak ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, kavrama dayalı eğitimin, öğretmenlik gelişimini olumlu etkilediği, sonraki yıllarda ders tasarımlarına yardımcı olacağı, ancak eğitim öğretim içinde bazı zorunlu önceliklerin kavrama dayalı ders planlamayı ve iş birliğini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Walter & Compernelle (2015) “Almanca Çekimlerinin Anlam Olarak Öğretimi: Kavrama Dayalı Bir Yaklaşım” başlıklı araştırmasında, kavrama dayalı yaklaşımın öğrencilerin gelişimlerine etkisinin ortaya konulmasını amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve ön test ve son test yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Amerika’nın özel bir üniversitesinde Almanca başlangıç grubunda yer alan 17 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları sonucunda, odak kavramın ön plana çıktığı kavrama dayalı yaklaşımın Almanca çekimlerinin öğretiminde etkili bir yaklaşım olabileceği görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin, Almanca cümleleri daha iyi yorumlayabildikleri ve iletişimlerinde ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir.

Ampartzaki & Kalogiannakis (2016) “Erken Çocukluk Eğitiminde Astronomi: Bir Kavrama Dayalı Yaklaşım” başlıklı araştırmada, okul öncesi öğrencilerine yönelik astronomi bilimiyle ilgili kavrama dayalı öğretim uygulamalarının ortaya konulması

amaçlanmıştır. Araştırmada *şekil, boyut, ölçek, perspektif, pozisyon, yön, hareket, yerçekimi ve ışık* kavramları etrafında uygulamalar tasarlanmıştır. Bu uygulamalar; nesneler üzerinden sembolik gözlemler yapılması, harita incelemeleri ve çizimler yapılması, analogi çizimlerinden yararlanılması ve doğa gözlemleri yapılmasıdır. Bu uygulamalarla uzaysal farkındalığın geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sonuç olarak, bu araştırma astronomi eğitimine kavrama dayalı yöntem sunmuş ve alana metodolojik olarak katkı sağlamıştır.

Wolkowicz (2017) “Müzik ve Biyoloji Ders Uygulamalarında Kavrama Dayalı Sanat Entegrasyonu Öğrenmeleri” başlıklı araştırmasında, müzik ve biyoloji derslerinin kavrama dayalı sanat entegre sürecinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarının 3. sınıf derslerinde kavrama dayalı ders programları hazırlayan ve uygulayan “New Bedford Symphony Orchestra (NBSO)” adlı senfoni orkestrası gözlemlenmiştir. NBSO orkestrası tarafından müzik ve biyoloji dersleriyle eşit şekilde ilişkili olduğu düşünülen *uyum* ve *hareket* kavramlarıyla ders entegrasi sağlanmıştır. Uygulama sürecinde öncelikle biyoloji dersinde yüzme, zıplama, koşma ve tırmanma gibi hayvan hareketleri gözlemlenmiştir. Müzik dersinde ise öğrencilere hayvan hareketlerine benzer klasik müzik parçaları dinletilmiş; tempo, dizi, melodi, ritim gibi kavramlar incelenmiş ve öğrenciler tarafından hayvan hareketlerinden yola çıkarak müzik örüntüsü oluşturulmuştur. Sonuç olarak kavrama dayalı entegre süreci, öğrencilerin gözlem, grafik, video, sözel ifadeler ve müzikal besteleme yoluyla kavramı keşfetmelerine; kavrama yönelik daha derin anlayış geliştirmelerine ve kavramı daha geniş çerçevede düşünmelerine katkı sağlamıştır.

Alley (2018) “Kavram Temelli Müfredatı Uygularken İçerik Doygunluğuna Yönelik Hemşirelik Eğitimcisinin Deneyimleri” başlıklı doktora araştırmasında, hemşirelik eğitiminde, eğitimcilerin kavrama dayalı uygulamaları nasıl deneyimlediklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu yolla veriler elde edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını kavrama dayalı hemşirelik eğitime katılan 12 eğitimci oluşturmaktadır. Elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, olumlu ve olumsuz yönde sonuçlar elde edilmiştir. Olumlu olarak, katılımcılar kavrama dayalı ders deneyimi elde ettiklerini ve aktif öğrenme süreçlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Olumsuz olarak, değişime karşı direnç ortaya çıkmıştır.

Burdick (2018) “Kavram Temelli Müfredat Deneyimleri: Hemşirelik Fakültesinde Müfredat Geçişinin Nitel Sorgulaması” başlıklı doktora araştırmasında, bakalya hemşirelik eğitiminde sistem temelli müfredattan kavram temelli müfredata geçiş deneyimlerini ortaya çıkartmak amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu yolla veriler elde edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını en az üç yıl deneyimi olan ve 25 yaş üstü hemşirelik eğitimi veren 11 eğitimci oluşturmuştur. Elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda sistem temelli/kavram temelli öğretim, fakültenin rolü, geçiş deneyimi ve işbirliği temaları altında bulgular sunulmuştur. Araştırma bulgularından, hemşirelik fakültesi müfredatının kavram temelli müfredata geçişinde çok sayıda zorluk yaşamasına rağmen, kavram temelli müfredatın içerik yüklü ve mevcut hemşirelik eğitimi sorunlarının üstesinden gelebilmesine yardımcı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Davis (2018) “Solo Klarnet Repertuvarında Kavrama Dayalı Bir Pedagojik Yaklaşım” başlıklı doktora araştırmasında, kavrama dayalı solo klarnet eğitimi uygulamalarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada beş farklı seviyede kavrama dayalı solo klarnet eğitim uygulaması sunulmuştur. Uygulamalar ortaokul dönemi, lise başlangıç dönemi, lise son dönemi, lisans başlangıç dönemi ve lisans son dönemi seviyesine göre tasarlanmıştır. Uygulamalarda bu seviyelere uygun klasik müzik parçaları seçilmiş ve seçilen her bir parça *ton*, *teknik*, *ritim* ve *dize* kavramlarına göre incelenmiştir. Bu kavramların seçilmesindeki amaç, etkili ve iletişimi güçlü bir müzik parçası yaratmak için öncelikle uygulama, teknik ve ifade hakkında bilgi sahibi olunması gerekliliğidir. Sonuç olarak bu araştırma solo klarnet eğitimine kavrama dayalı pedagoji yöntemi sunmuştur. Aynı zamanda solo klarnet eğitiminde kavrama dayalı uygulamaların öğrencilerin önemli kavramları çözümlemesine ve özümsemesine katkı sağlayabileceği öngörülmüştür.

Hyland (2019) “Kavrama Dayalı Müfredat: Etkililik ve Pedagojik Kullanılabilirlik Üzerine Yorumlayıcı Bir Çalışma” başlıklı doktora araştırmasında, kavrama dayalı müfredata sahip programlarda eğitim veren hemşire eğitimcilerinin deneyimlerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını kavrama dayalı hemşirelik eğitimi veren 17 eğitimci oluşturmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler yorumlayıcı anlayışa göre analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda, geleneksel modelden kavrama dayalı modele

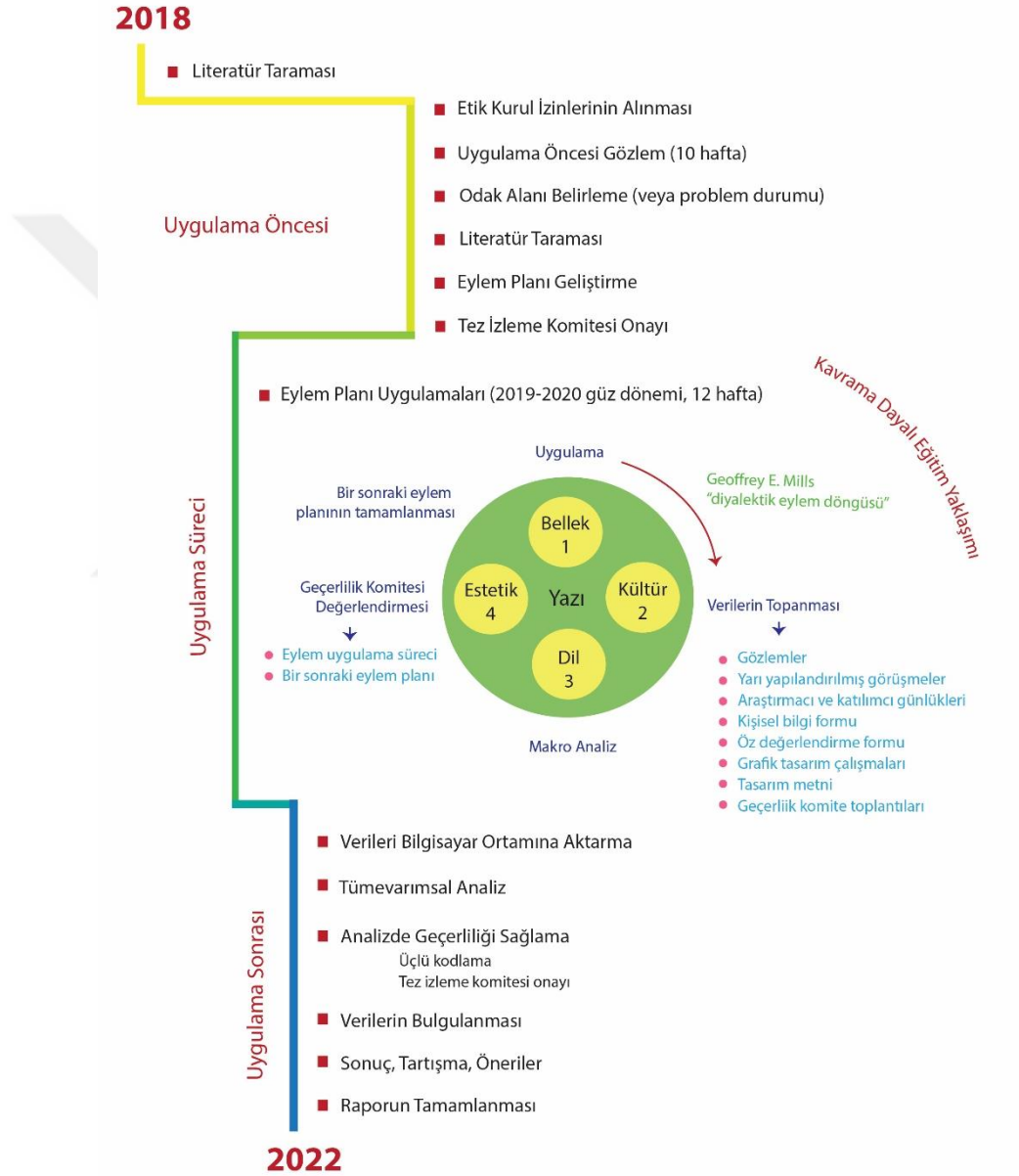
geçişin zor bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır. Olumlu olarak, öğrencilerin klinik yargıda bulunma becerilerinin kavramsal öğretim uygulamalarının kullanılmasıyla güçlendiği belirlenmiştir.

Kotsch (2021) “Online Farmakoloji Kursunda Öğrencilerin Kavrama Dayalı Öğrenme Deneyimleri: Bir Yorumlayıcı Çalışma” başlıklı doktora araştırmasında, hemşirelik programında Farmakoloji I-II dersini alan öğrencilerin kavrama dayalı çevrimiçi ders deneyimlerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırma yorumlayıcı nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmaya hemşirelik programında Farmakoloji I-II dersini alan 8 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri kavram haritaları, durum gözlemleri, günlükler ve ders sonrası görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, farmakoloji dersi kapsamında kavrama dayalı aktif ders uygulamaları öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi geliştirdiği ve bu durumun klinik akıl yürütme ve klinik yargıya katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında kavrama dayalı araştırmaların çeşitli eğitim disiplinlerinde yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmaların çoğunlukla hemşirelik eğitimi alanında yapıldığı ve genellikle eğitimci deneyimini ortaya çıkarmaya yönelik olduğu görülmüştür. Araştırma yöntemi olarak, nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı ve bunun yanı sıra uygulama önerisinin sunulduğu çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Nitel ve nicel araştırmalarda genel olarak, kavrama dayalı eğitim anlayışına geçilme sürecinin zor olduğu ancak öğrencilerde olumlu gelişmelerin görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Kavrama dayalı görsel sanatlar eğitimi alanında ise sadece bir araştırmaya rastanmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Bu yöntem dâhilinde araştırma uygulaması gerçekleşmiş, veriler toplanmış ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir (Bkz. Şekil 3.1). Araştırma süreci genel olarak aşağıda sunulmuştur:



Şekil 3.1. Araştırma süreci

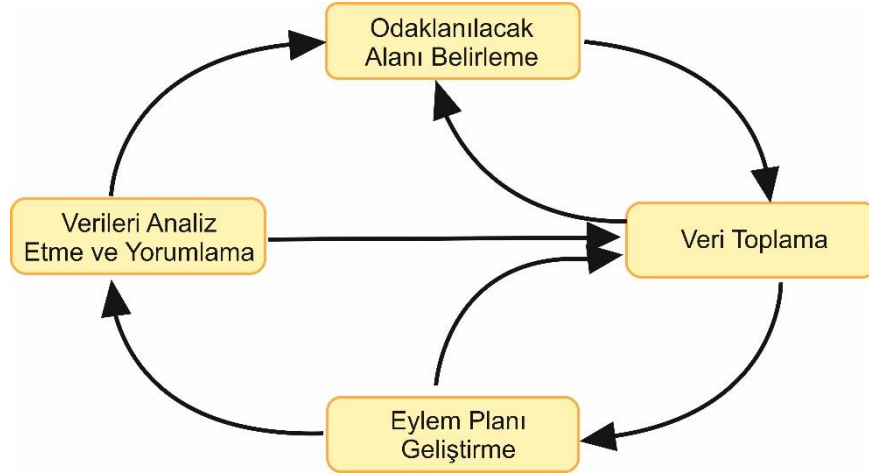
3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, görsel sanatlar eğitimi kapsamında lisans düzeyindeki Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda yer alan Grafik Tasarım Anasanat Atölye V ders sürecinin kavrama dayalı olarak nasıl yürütülebileceğini ortaya koymak ve kavramsal düşünceyi geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

Eğitimde eylem araştırması; sınıf veya okul içindeki öğretim faaliyetlerini anlamak, geliştirmek, iyileştirmek veya bir problemi çözmek için geliştirilen sistematik ve düzenli bir yoldur (Johnson, 2015, s.19). Gürgür'ün (2017, s.39) değerlendirmelerine göre eylem araştırması; eğitim ortamında değişim ve gelişime yönelik uygulamaların planlandığı, verilerin toplandığı, elde edilen verilerin değerlendirildiği ve bu doğrultuda yeni eylem planlarının oluşturulduğu araştırma biçimidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s.334) göre ise eylem araştırması, okul ya da kurum içinde yer alan uzmanların kendileri ya da araştırmacıyla beraber iş birlikli yürüttükleri ve bir problemin çözümüne yönelik olan sistematik araştırmadır. Johnson'a (2015, s.22) göre eylem araştırması deneysel araştırmalardaki gibi bir sonuca varmayı amaçlamaz. Eylem araştırmasının amacı bir şeyin nasıl yürüdüğüne bakmak ve onu anlamaktır. Bu bağlamda eylem araştırması problem temelli, eğitimi geliştirmeye yönelik uygulamaların planlanıp yürütüldüğü ve süreçte verilerin toplanarak anlamlandırıldığı sistematik bir araştırma yöntemidir. Bu bakımdan, yapılan araştırmada eğitim pratiklerini geliştirmek amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir.

3.2. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması süreci döngüsel ya da sarmal bir yapıda ilerler. Bu sarmal ya da döngüsel yapı eylem araştırmasında izlenecek adımları ifade eder. Bu bağlamda yapılan eylem araştırması döngüsel olarak ele alınmış ve Geoffrey E. Mills'in "diyalektik eylem araştırması döngüsü"ne göre planlanmıştır. Mills'in "diyalektik eylem araştırması döngüsü" dört adımda ilerlemektedir. Bunlar; odaklanılacak alanı belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve eylem planı geliştirmedir (Bkz. Şekil 3.2) (Gürgür, 2017, s.43, 48; Mills, 2003, s.5).



Şekil 3.2. Mills, döngüsel eylem araştırması modeli (Mills, 2003, s.19)

3.2.1. Odak alanı belirleme

Mills'e (2003, s.25) göre odak alan, araştırmacının hangi konuda geliştirme yapılacağıyla ilgili genel fikrin belirlendiği aşamadır. Her eylem araştırması, bir araştırma sorusuyla veya araştırma problemiyle veya odak alanın belirlenmesiyle başlar. Bu araştırmada odak alanın belirlenmesi araştırmacının ilk basamağını oluşturmaktadır.

Araştırmada odak alanın belirlenmesi amacıyla Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği, üçüncü sınıf Grafik Tasarım Anasanat IV dersini alan öğrenciler bir ders dönemi boyunca gözlemlenmiştir. Bu gözlemler haftada 1 gün, 8 saat olarak 10 hafta sürmüştür. Gözlemler sırasında gözlem notları ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Ders dönemi süresince öğrencilere iki etkinlik yaptırılmıştır. İlk etkinlik, mitolojik hikâyeleri konu alan on sayfalık illüstrasyonundan oluşan mitoloji kitabı tasarımıdır. İkinci etkinlik ise ilk etkinliğin devamı olarak mitolojik hikâye konulu dört tane kitap kapağı tasarımı ve tasarladıkları kitapların afişinin tasarımıdır. Yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin haftalarca görselleştirmeye dayalı teknik beceri üzerinde yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğüne "Dört haftadır gözlem yapıyorum, öğrenciler sadece ilk hafta hikâyeyi bulmakla uğraştılar. Sonraki haftalar hep çizim yaptılar (A.G., 12.03.2019)" şeklinde yansımıştır. Öğrencilerin çoğunlukla teknik beceriye yönelmeleri öğrenmenin tek boyutlu ve yüzeysel kalmasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda öğrenmenin tek boyutlu ve yüzeysel kalması araştırmacının odak alanı olarak belirlenmiştir. Odak alanın belirlenmesinden sonra literatür taraması yapılmış ve kavrama dayalı eğitim yaklaşımına yönelenilmiştir. Kavrama

dayalı eğitim yaklaşımı, H. Lynn Erickson tarafından geliştirilen üç boyutlu eğitim yaklaşımıdır (Erickson, 2014, s.22). Üç boyutlu yaklaşım; olgular ve becerilerden oluşan iki boyutlu geleneksel eğitime karşı olarak, olgular, beceriler ve kavramlardan oluşan ve olgular ve becerilerin kavramlarla etkileşime geçerek yorumlandığı bir süreci ifade eder (Erickson and Lanning, 2014, s.23, 32). Bu yaklaşım öğrencide kavramsal düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlayarak öğrenmenin derin boyutta yaşanmasına yardımcı olur.

3.2.2. Verileri toplama

Eylem araştırması sürecinde araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla çeşitli veri toplama teknikleriyle veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci her eylem döngüsünde tekrar ederek sistematik olarak ilerlemiştir. Aşağıda veri toplama teknikleri sunulmuştur.

- Video kamera aracılığıyla gözlemler
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler
- Araştırmacı ve öğrenci günlükleri
- Kişisel bilgi formu ve öz değerlendirme formu
- Grafik tasarım çalışmaları ve tasarım metni
- Geçerlilik komitesi toplantıları

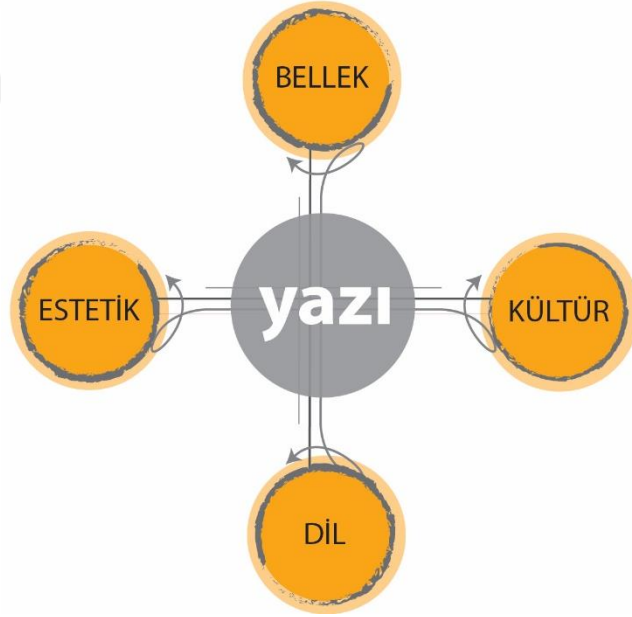
3.2.3. Verileri analiz etme ve yorumlama

Eylem araştırması sürecinde veriler makro olarak analiz edilmiştir. Bu süreçte veri toplama teknikleriyle sesli ve yazılı olarak bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler bütüncül olarak gözden geçirilmiş ve genel anlamın keşfedilmesi sağlanmıştır. Bu verilerin ışığında bir sonraki eylem planı düzenlenmiştir.

Eylem araştırması sürecinde dersler video kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu video kayıtları geçerlilik komitesine sunulmak üzere 8-15 dakika arasında, süreci temsil edecek şekilde kısaltılmıştır. Kısaltılan video kayıtları geçerlilik komitesine sunularak komitenin görüş ve önerileri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda bir sonraki eylem planı tekrar düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Eylem araştırmasının sonlandırılmasından sonra ise elde edilen veriler mikro olarak incelenmiş ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir.

3.2.4. Eylem planı geliştirme

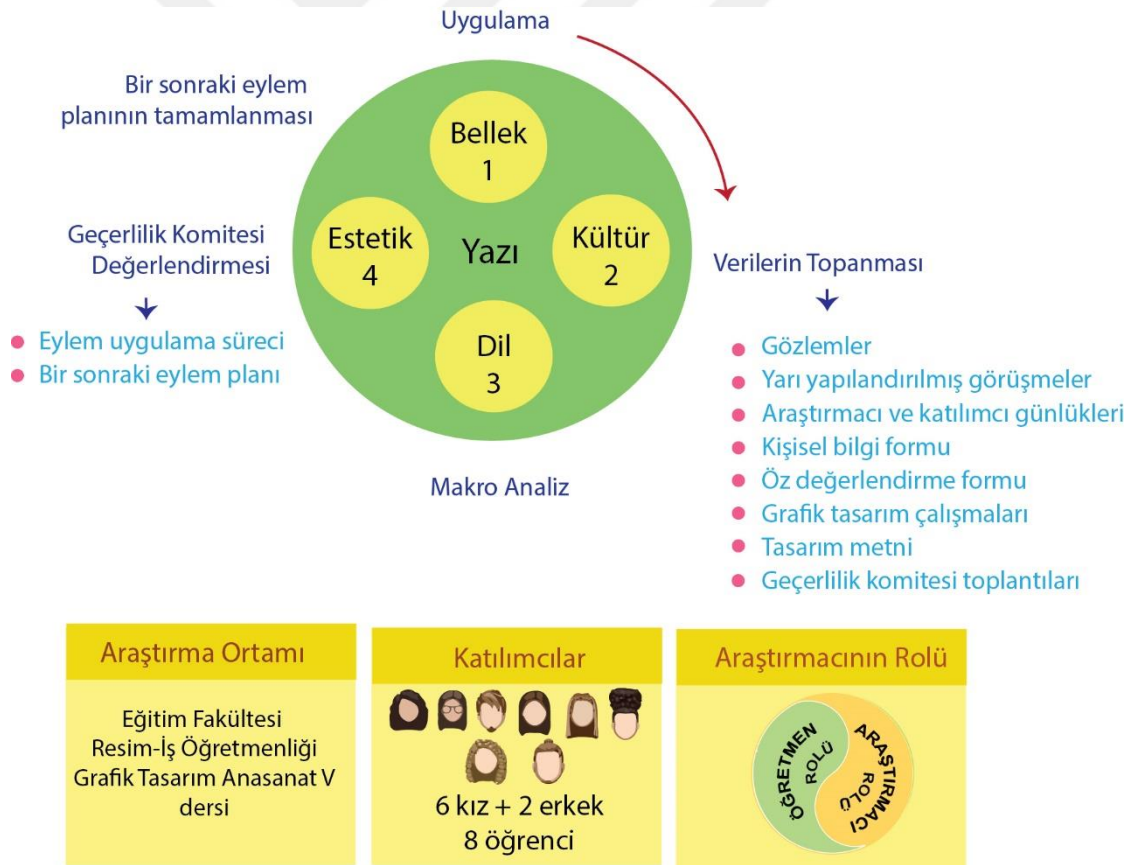
Odak alanın belirlenmesinden sonra kavrama dayalı ders planlaması için kavram araştırmasına başlanmıştır. Kavramın geniş bir bakış açısı sağlaması için makro bir kavram seçilmesine dikkat edilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda grafik tasarım ders içeriğine de uygun olarak “yazı” kavramı belirlenmiştir. Yazı, görsel iletişim biçimi olarak grafik tasarımın temel kavramlarından biridir. Yazı kavramı belirlendikten sonra kavrama ilişkin derinlemesine öğrenme sağlanması için yazının alt kavramları belirlenmiştir. Yapılan literatür taramaları sonucunda “yazı” kavramıyla bağlantılı “bellek”, “kültür”, “dil” ve “estetik” olarak dört kavram elde edilmiştir (Bkz. Şekil 3.3). Yazı kapsamındaki her bir kavram bir eylem planı olarak geliştirilmiştir. Eylem Planı içinde yer alan görsel tasarımlar üniversitenin Grafik Tasarım IV Anasanat Atölye ders içeriğine uygun olarak düzenlenmiştir. Geliştirilen eylem planı 22.05.2019 tarihli tez izleme toplantısında komite üyelerine sunulmuştur. Tez izleme komite üyelerinden alınan görüş ve öneriler doğrultusunda eylem planları uygulamaya hazır hale getirilmiştir.



Şekil 3.3. Kavrama dayalı eylem planının ana kavramı ve alt kavramları

Araştırmada öncelikle ilgili kurumlardan Etik Kurul Onay Belgesi alınmıştır (EK-1). Uygulama sürecinde döngüsel olarak dört adet eylem planı uygulanmıştır (Bkz. Şekil 3.4.). Bu eylem planları devlet üniversitesine bağlı Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı’nın Grafik Tasarım IV dersinde 2019-2020 öğretim yılı Güz dönemi Ekim-Ocak

süresince 12 hafta olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını dersi alan 8 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama sürecinde her bir eylem planı için öğrencilere çeşitli etkinlikler ve tasarım çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırmacı dersi yürüttüğü için uygulamada öğretim elemanı rolünde yer almış aynı zamanda da verileri topladığı için araştırmacı rolüyle uygulamaya katılım göstermiştir. Bu süreçte uzman denetimi sağlamak için dört uzmandan oluşan geçerlilik komitesi kurulmuştur (Bkz. Geçerlilik komitesi rolü). Araştırma sürecinde dört kere, her bir eylem planı öncesi ve sonrası geçerlilik komitesi toplantıları yapılmıştır. Bu toplantılarda öncelikle yürütülen eylem planından 7-8 dakikalık video kesitler gösterilmiş ve durum değerlendirilmesi yapılmıştır. İkinci olarak, bir sonraki eylem planı taslağı geliştirilmiş ve değerlendirilmek üzere komite üyelerine sunulmuştur. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda bir sonraki eylem planına geçilmiştir.



Şekil 3.4. Eylem araştırması uygulama süreci

3.2.4.1. Yazı-bellek eylem planı

Araştırmanın ilk eylem planı yazı ve bellek kavramı üzerine tasarlanmıştır (Bkz. Tablo 3.1). İlk eylem planında öncelikle yazı kavramıyla giriş yapılmıştır. Ardından yazının bellek oluşturma özelliğinden yola çıkarak bellek kavramı ve yazı-bellek ilişkisine dayanan etkinlikler ve tasarımlar düzenlenmiştir. Yazı-Bellek kavramına yönelik eylem planı aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.1. Yazı-Bellek eylem planı

Dersin Adı	Grafik Tasarım Anasanat V
Saat	10.00-16.00
Tarih	02.10.2019, 09.10.2019, 23.10.2019, 30.10.2019
Yaklaşım	Kavrama Dayalı Öğrenme
Kavram	Yazı- Bellek
Tasarım	Tipografik harf eskizleri, Otobiyografik Zaman Çizelgesi Tasarımı
Kazanım	1. Yazının ne olduğunu, türlerini ve tarihsel geçmişini açıklar. 2. Tasarımda yazının tipografik olarak nasıl anlam oluşturduğunu anlar. 3. Yazı-bellek ilişkisi kurar. 4. Bellek kavramıyla ilgili tasarım çalışması gerçekleştirir.
Kullanılan yöntem ve teknikler	Anlatım, soru sorma, tartışma, öyküleştirme, kavram haritası, grup çalışması,
Materyaller	Bilgisayar, projeksiyon
I.GİRİŞ	
Dikkat çekme	Üniversite kütüphanesi içinde yer alan içinde harflerin olduğu resim çalışması gösterilir.
Motivasyon	Öğrencilere ilişkili örnek tasarım çalışmaları gösterilir. Tasarım konusu olarak kendi yaşam öyküsünü çalışması istenir.
Gözden geçirme	Ders öncesi kullanılacak materyaller gözden geçirilir.
Derse geçiş	Öğrencilere yazının ne olduğu ile ilgili soru sorarak derse geçiş yapılır.
II. GELİŞTİRME	
1. 02.10.2019 tarihli derste resim çalışması gösterilerek içindeki görsel unsurların hangilerinin yazı olduğu tartışılır.	
2. Tarihsel olarak resim-piktogram- alfabeye geçiş biçimsel olarak incelenir. Günümüzde var olan yazılar dünya haritası üzerinde gösterilerek konuşulur.	
3. Derste konuşulan konular üzerinden tipografik harf eskiz çalışmaları yapılır.	
4. 09.10.2019 tarihi derste tipografik biçimlerin nasıl anlam oluşturduğu konuşulur.	
5. 23.10.2019 tarihi derste bellek kavramına giriş yapılır. Öğrencilere nesne ile anıları arasında bağlantı kurmalarını sağlayarak 15 dakikalık süre zarfında öykü yazmaları istenir.	
6. Sunum aracılığıyla yazının kayıt altına alınarak bellek oluşturma anlatılır.	
7. Bellek kavramıyla ilişkili olarak kendi geçmişleriyle ilgili otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı yapmaları istenir.	
8. Zaman çizelgesi tasarım çalışmaları incelenir ve uygulamaya geçilir.	
9. 30.10.2019 tarihli bellek kavramına yönelik öğrencilere ikili grup halinde kavram haritası oluşturulur ve öğrencilerden kurdukları bağlantıları açıklamaları sağlanır.	

Tablo 3.1. (Devam) *Yazı-Bellek eylem planı*

III. SONUÇ	
10. Öğrenci çalışmaları kontrol edilir.	
11. Öğrencilerden kendi çalışmalarını atölye ortamında sunmaları sağlanır.	
IV. DEĞERLENDİRME	
12. Otobiyografik zaman çizelgesi tasarımları dijital çıktı olarak öğretim elemanına teslim edilir ve hazırlanan rubriğe göre değerlendirmesi yapılır.	

02.10.2019 tarihli derste ilk olarak öğrencilerle tanışma gerçekleşmiştir. Öğrencilere öncelikli olarak araştırmayla ilgili bilgi verilmiş ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Öğrencilere etik olarak kimliklerinin gizli tutulacağından bahsedilmiştir. Öğrencilerin bilinçli katılımlarını sağlamak amacıyla “Gönüllü Katılım Formu” sunulmuş ve istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir (EK-3). Araştırmaya dersi alan 8 öğrenci de katılım göstermiştir. Sonrasında öğrencilere uygulamanın içeriğinden bahsedilmiş, dönemlik ders izlencesi dağıtılmış ve süreçte ders planlarında değişiklikler olabileceği belirtilmiştir.

İlk hafta “yazı” kavramı ele alınmıştır. Yazı kavramına giriş olarak öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla üniversitede birebir gördükleri resim çalışması incelenmiştir. Resim çalışmalarında bulunan imgeler ve harfler üzerinden nelerin yazı olduğu konusunda tartışma sorusu ortaya atılmış ve tartışma ortamı yaratılmıştır. Sunum üzerinden tarihsel olarak yazının resim, piktogram ve alfabeye soyut forma dönüşme süreci incelenmiştir. Tarihteki farklı kültürlerin yazı biçimleri gösterilmiştir. Yazının işlevsel olarak hangi koşullarda ortaya çıktığı, neyi amaçladığı anıtlar ve kitabeler üzerinden değerlendirilmiştir. Ders sürecinde öğrencilere sorular yöneltilerek öğrencilerin fikir ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Sunum sonrasında öğrencilere farklı malzemelerle serbest harf-yazı eskizleri yapmaları söylenmiştir. Uygulama sürecinde öğrenciler tarafından farklı kâğıt türleri üzerine kalemle, fırçalarla farklı boya malzemeleriyle harf eskizleri yapılmıştır. Ders sonunda öğrencilerden günlük yazmaları istenmiş ve günlük yazımı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Whatsapp grubu kurulmuştur.

09.10.2019 tarihli derste kavramlara başlamadan önce yazının tipografik boyutu ve tasarımı tipografinin nasıl anlam yarattığı ele alınmıştır. Dadaist, Fütürist tipografik örnekler başta olmak üzere farklı tipografik örnekler incelenmiştir. Bu örneklerde yazının büyük-küçük, kalın-ince ya da yakın-uzak olması vb. tipografik tasarımların nasıl anlam

yarattığı konuşulmuştur. Tipografik incelemeler sonrasında tasarım konusu olarak yazı biçimlerinden anlamlar oluşturacakları şekilde kendilerini anlatan tipografik düzenleme yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin tasarım sürecinde farklı tipografik biçimleri kullanarak kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Ders sonunda öğrencilerden günlük yazmaları istenmiş ve ders sonlandırılmıştır.

15.10.2019 tarihinde eylem süreciyle ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan görüşmede öğrenci merkezli etkinliklerin ve kavram haritalarının eylem planına dâhil edilmesi görüşü alınmıştır. Alınan görüş neticesinde eylem planı tekrar düzenlenmiş ve öğrenci merkezli etkinlikler ve kavram haritaları sürece dâhil edilmiştir.

23.10.2019 tarihli derste bellek kavramına başlanmıştır. Bellek kavramıyla ilgili ilk etkinlik yaşam öyküsüne dayalı öykü yazımıdır. Bunun için derste öncelikle masanın ortasına bir kitap yerleştirilmiş, öğrenciler ikişerli grup olarak ayrılmış ve öğrencilerden kitapla ilgili geçmiş anılarıyla bağlantı kurarak öykü yazmaları istenmiştir. Öğrencilere öykü yazmaları için 15 dakikalık süre verilmiştir. Öykü yazımı tamamlandıktan sonra öğrenciler yazdıkları öyküleri okumuş ve yaşam öyküleriyle nasıl bağlantı kurduklarını açıklamışlardır. Bu etkinlik sonucunda öğrencilerin kendi bellekleriyle bağlantı kurmaları sağlanmıştır.

Öykü yazdırma etkinliğinin ardından öğrencilere yazı-bellek bağlantısıyla ilgili bilgilendirme sunumu yapılmıştır. Bu sunumda yazının işlevi olarak inançların, politik durumların, önemli olayların, edebi söylencelerin kayıt altına alındığı ve bu durumun toplumların belleğini oluşturduğu üzerine konuşulmuştur. Aynı zamanda kayıt aracı olarak geçmişten günümüze kitap formları ve yazı biçimleri gösterilerek grafiksel yansımaları incelenmiştir.

Tasarım çalışması olarak yazının kronolojik biçimde önemli günleri kayıt altına alma, bilgiyi sabitleştirme ve bellek oluşturma işlevlerinden yola çıkarak öğrencilerden “otobiyografik zaman çizelgesi” tasarımı yapmaları istenmiştir. Bu tasarımla öğrencilerin kendi yaşam öykülerini kronolojik olarak kayıt altına almaları ve yazının işlevini anlamlandırmaları amaçlanmıştır. Öğrencilere Masumiyet Müzesi “sigara izmaritleri zaman çizelgesi” başta olmak üzere farklı formlarda zaman çizelgesi tasarımları gösterilmiş ve sonrasında tasarım çalışmasına başlanmıştır. Ders sonunda öğrencilerden günlük yazmaları istenmiş ve bir sonraki derse kadar tasarım çalışmalarını tamamlayarak gelmeleri söylenmiştir.

30.10.2019 tarihli derste ilk etkinlik olarak öğrencilere bellek kavramıyla ilgili genelden özele kavram haritası yaptırılmıştır. Kavram haritası için öncelikle kavram haritasının nasıl yapıldığına dair öğrencilere bilgi verilmiştir. Kavram haritası için öğrencilere 15 dakikalık süre tanınmıştır. Bu süre zarfında öğrenciler önce bireysel daha sonra ikili grup olarak kavram haritasını tamamlamışlardır. Kavram haritası tamamlandıktan sonra öğrencilerden panoya asmaları istenmiş ve pano etrafında toplanılmıştır. Her bir öğrenci bellek kavramıyla ilgili kurduğu bağlantıyı atölye ortamında ifade etmiştir. Böylelikle bellek kavramıyla ilgili farklı bağlantılar ortaya çıkmış ve aynı zamanda öğrencilerin sürece aktif katılımları sağlanmıştır.

Dersin ikinci yarısında öğrenci tasarımlarının sunumları yapılmıştır. Sunum sürecinde her bir öğrenci yaptıkları otobiyografik zaman çizelgesi tasarımını anlatmış ve neyi?, neden? yaptıklarını açıklamışlardır. Böylelikle bellek kavramına dayalı tasarım çalışmasında çoklu anlatım yolları atölye ortamında incelenmiştir. Ders sonunda öğrencilerin ders günlüğü tutmaları ve dağıtılan öz değerlendirme formunu doldurup teslim etmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bir sonraki ders saatine kadar tasarımlarını, tasarım metinlerini ve günlüklerini teslim etmeleri söylenmiştir.

“Bellek” kavramıyla ilgili yapılan etkinlikler 04.11.2019 tarihli geçerlilik komitesi toplantısında değerlendirilmiştir. Bu toplantıda komite üyelerinin ders sürecine ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Ders sürecinin sadece anlatmaya, tartışmaya, soru sormaya dayalı olması yerine öğrencilerin daha aktif olduğu öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda kavramsal gelişimi sağlamak için kavrama dayalı etkinliklerin uygulanması önerilmiş ve çeşitli kavram haritalarının dâhil edilebileceği belirtilmiştir. Geçerlilik komitesi toplantısında alınan görüş ve öneriler doğrultusunda bir sonraki eylem planı düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.2.4.2. Kültür eylem planı

İkinci eylem planı kültür kavramına yönelik tasarlanmıştır. (Bkz. Tablo 3.2) Bu eylem planında yazının kültürel bir unsur olmasından yola çıkarak, kültür kavramı irdelenmiş, kültürle ilgili kavramsal bağlantılar oluşturulmuş, kültür-yazı-tasarım ilişkisine dayalı etkinlikler ve tasarımlar düzenlenmiştir. Kültür kavramına yönelik eylem planı aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.2. Kültür eylem planı

Dersin Adı	Grafik Tasarım Anasanat V
Saat	10.00-16.00
Tarih	05.11.2019, 13.11.2019, 20.11.2019, 27.11.2019
Yaklaşım	Kavrama Dayalı Öğrenme
Kavram	Kültür
Tasarım	Mitoloji konulu sayfa tasarımı
Kazanım	1. Kültür kavramının ne olduğunu bilir ve günlük yaşamla ilişkilendirir. 2. Kültürle ilgili kavram ağları kurar. 3. Yazı biçimleri ile kültür bağlantısı kurar. 4. Kültürün grafik tasarım işlerine yansımalarını bilir. 5. Kültür kavramına dayalı tasarım çalışması oluşturur.
Kullanılan yöntem ve teknikler	Anlatım, soru sorma, tartışma; kavram haritası, grup çalışması.
Materyaller	Bilgisayar, projeksiyon, balık kılıcı grafiği
I.GİRİŞ	
Dikkat çekme	Kültür kavramıyla ilgili “Dövmelerin Dili” belgeselin izlenir.
Motivasyon	Öğrencilere ilişkili örnek tasarım çalışmaları gösterilir. Tasarım konusu olarak kendi memleketlerinin mitolojisini çalışmaları istenir.
Gözden geçirme	Öğrencilerin soru kâğıtları kontrol edilir ve “Dövmenin Dili” belgeseli sunuma hazır hale getirilir. Kültürle ilgili tasarım sunumları kontrol edilir.
Derse geçiş	Öğrencilere kültürün ne olduğu ile ilgili soru sorarak derse geçiş yapılır.
II. GELİŞTİRME	
1. 05.11.2019 tarihli derste, bir önceki derste öğrencilerden kendi memleketleriyle ilgili mitolojik öykü getirmeleri istenir.	
2. Kültür kavramını incelemek için “Dövmelerin Dili” adlı belgesel hazırlanır.	
3. Kültür kavramından bahsedilir. Yazının kültür olup olmadığı konuşulur.	
4. Kültürü tarih, din, etnik ve cinsiyet gibi farklı açılardan değerlendirmek için “Dövmenin Dili” adlı belgesel üzerinden sorular hazırlanır ve bu sorular öğrencilere dağıtılır.	
5. “Dövmelerin Dili” adlı belgesel seyredilir. Dövmeleri ve dövmelerdeki simge, sembol ve anlamları her bir öğrenci kendi sorusu dâhilinde anlatır.	
6. 13.11.2019 tarihli derste, kültürel yazı ve motiflerin grafik tasarım çalışmalarına yansımaları incelenir.	
7. Kendi memleketleriyle ilgili mitolojik hikâyeyeyle içeriklendirilmiş iki sayfalık sayfa tasarımı yapılmaları söylenir. Sayfa tasarımı için; metinlerarasılığı sağlayabilmeleri için bir arkadaşının mitolojik hikâyesini alıntılarını ve ben diline dönüştürmeleri istenir.	
8. Eski el yazmalarından günümüze kadar gelişen sayfa tasarımları incelenir.	
9. Tasarım uygulamasına geçilir.	
10. Yunus Emre temalı Kaligrafi ve Tipografi sergisi gezilir ve tasarımlar yorumlanır. Sergi sonrası öğrencilere beğendikleri eseri yorumlayabilmeleri için ödev olarak sanat eleştiri formu verilir ve whatsapp'ta paylaşımları söylenir.	
11. 20.11.2019 tarihli derste, tasarım çalışmalarına devam edilir.	

Tablo 3.2. (Devam) *Kültür eylem planı*

III. SONUÇ	
12.	27.11.2019 tarihli derste, ilk olarak grup oluşturulur ve öğrencilerden kültür kavramına dayalı kavram haritası oluşturmaları söylenir. Ardından “görsel sanatlar eğitim programı amaçları” metni verilerek buldukları kavramları genel amaçlardaki her bir maddeyle eşleştirmeleri istenir. Panoya balık kılçığı grafiği asılır. Önce öğrencilerin genelden özele kurdukları bağlantıları açıklamaları ardından genel amaçlarla eşleştirdikleri kavramları balık kılçığına yerleştirmeleri sağlanır.
13.	Tasarım çalışmaları sonlandırılır.
14.	Öğrencilerden kendi çalışmalarını atölye ortamında sunmaları sağlanır.
IV. DEĞERLENDİRME	
15.	Sayfa Tasarımı dijital çıktı olarak öğretim elemanına teslim edilir ve hazırlanan rubriğe göre değerlendirilmesi yapılır.

5 Kasım 2019 tarihli derste kültür kavramına başlangıç yapılmıştır. Öncelikle masaya kültürel bir yiyecek bırakılmış ve bu yiyeceğin kültürle nasıl bir ilişkisi olabileceği ve şehre ait kültürel unsurların başka neler olabileceği konuşulmuştur. Kültür kavramına başlangıç yapıldıktan sonra “Dövmelerin Dili Belgeseli” etkinliği için hazırlık yapılmıştır. “Dövmelerin Dili Belgeseli” aracılığıyla simge ve sembollere dayalı kültürel bir geleneğin irdelenmesi ve kültürün ne olduğunun yaşamdan bir örneklerle betimlenmesi amaçlanmıştır. Belgesel, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde dövme kültürünü konu alan sözlü tarih çalışmasıdır. Belgesel; dövmenin cinsiyet, etnik kimlik, din ve tarihe göre değişkenliğini ve dövmedeki sembollerin anlamını röportajlarla sunarak kültüre ait çok yönlü bakış sağlamaktadır. Ders öncesi belgeseldeki kültürün çok yönlülüğünü ortaya çıkartmak amacıyla öğrenci sayısı kadar sorular hazırlanmıştır (EK-4). Soru hazırlama süreci araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Belgesel “Dövmenin Dili” olarak sözlü bir tarih çalışmasıydı. Mardin kültüründe var olan dövmeler konu edinilmişti. Belgeselde dövme çerçevesinde farklı cinsiyet, din, etnik kimliğe yer verilmişti. Bende öğrenci sayısına göre soru hazırladım. Bu sorularda dövmenin tarihçesini (kültür tarihseldir), sembollerin anlamlarını, cinsiyete göre farklılıklarını, etnik kimliğe, inanca göre farklılıklarını, güncel olarak ne durumda olduğunu ve geleneğe göre yaptırın (toplumsal kültür) ve kendini yansıtmaya amacıyla dövme yaptıran (bireysel kültür) iki kişi arasındaki farklılıklarını sordum. Böylelikle kültürün farklı açılarını belgesel üzerinden kazandırabileceğimi düşünüyorum (A.G. 5.11.2019).

Derste kültür kavramına giriş yapıldıktan sonra öğrencilere “Dövmelerin Dili Belgeseli” seyredeceğimiz söylenmiş ve belgesel hakkında açıklamalar yapılmıştır. Belgesel projeksiyon aracılığıyla duvara yansıtılmış, öğrencilere hazırlanan sorular dağıtılmış ve öğrencilere belgeseli izlerken bu sorulara cevap bulmaları konusunda

bilgilendirme yapılmıştır. Bunun için öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Çalışma kâğıtlarına sorularının cevaplarını yazmaları ve kültürle ilişki buldukları kavramları not almaları istenmiştir. Belgesel bittikten sonra öğrenciler sırayla sorulara buldukları yanıtları açıklamışlardır. Öğrenciler sorularını yanıtlarken diğer öğrencilerin de yorumlarıyla katılmaları teşvik edilmiş ve öğrencilerin sürece aktif katılımları sağlanmıştır. Bu süreç, araştırma günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Büşra yazdıklarını okudu. Oradan bir öğrencinin tarih öncesi insanların dövmeyi ağrıyı azaltma amaçlı yapmasının dikkatini çektiğini ifade etmiştir. Onun üzerine öğrenciler konuşmaya başladılar ve bir tartışma ortamı ortaya çıktı. Bende tartışmada konu kadınlara geldiğinde Nihal'e "Kadınlarda nasıl?" diye sordum. Nihal anlattı. Sonra erkeklerden farkına sözü getirip Emine'ye sordum o da anlattı. Oradan diğer öğrenciler de konuşmaya katıldılar. Bu, süreçte oluşan bir durum olmuştu. Ben de konuyu bir sorunun cevabına getiriyordum; oradan öğrenciye, anlatmasını istiyordum. Arada konuşan öğrenciye tekrar dönüp "Onda nasıldı?" diye sorup tekrar söz hakkı veriyordum. Böylece her öğrenci de konuşmuş oldu ve kültürel bir olgu farklı açılardan sorgulanmış oldu (A.G. 5.11.2019).

Belgesel etkinliği bittikten sonra öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Öğrenciler günlüklerini yazdıktan sonra ders sonlandırılmıştır. Whatsapp grubundan öğrencilerin bir sonraki derse kendi memleketlerine ait mitolojik hikâye getirmeleri konusunda duyuru yapılmıştır.

13.11.2019 tarihli derste kültür kavramına devam edilmiştir. İlk olarak sunum yoluyla kültürle ilişkili grafik tasarım çalışmaları incelenmiştir. Bu çalışmalarda tasarımcının hangi kültürel öğeden yola çıktığı konusunda fikir yürütülmüştür. Tasarım çalışmalarının incelenmesinden sonra öğrencilere yapacakları uygulama çalışması açıklanmıştır. Öğrencilerden kendi memleketlerine ait mitolojik hikâyeye dayalı iki sayfalık, sayfa tasarımları yapmaları istenmiştir. Kültürel farklılıkları tasarıma yansıtmaları amacıyla ikili grup olarak mitolojik hikâyelerini paylaşmalarını ve arkadaşının hikâyesinden alıntı yaparak ya da kaynaştırarak ben diliyle yazmaları istenmiştir. Ancak hikâyeyi birleştirmede bazı öğrencilerin zorlandığı görüldü. Bu durum "Bazı öğrencilere iki hikâyeyi birleştirip ben diliyle yazmakta zorlandılar. Ben, bu kadar zorlanacaklarını düşünmedim. Bir saatlik bir süreç diye düşündüm. Ancak bazıları ders sonuna kadar anca yazabildi (A. G. 13.11.2019)" şeklinde araştırmacı günlüğünde ifade edilmiştir. Tasarım bilgilendirmesi sonunda öğrenciler uygulama çalışmasına başlamış ve öğrencilere saat 13.00'te yapılacak sergi gezisi duyurusu yapılmıştır.

Saat 13:00'te öğrencilerle bir saatlik süre zarfında kampüste yer alan Yunus Emre temalı Kaligrafi ve Tipografi sergi gezisi gerçekleşmiştir. Sergide tema olarak şehrin kültürel bir değeri olan Yunus Emre ele alınmış ve çok çeşitte tipografik ve kaligrafik ifadeler yer verilmiştir. Öğrencilerle beraber sergideki çalışmalar incelenmiş ve sergi gezisi sonunda öğrencilerden en beğendikleri çalışmanın fotoğraflarını çekmeleri istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere sanat eleştiri formu dağıtılmış (EK-5) ve öğrencilerden eseri sanat eleştiri formuna göre çözümleyerek bir sonraki derse kadar eseri ve sanat eleştiri formunu whatsapp grubunda paylaşımları istenmiştir. Sergi gezisi sonrasında atölyede tasarım çalışmasına devam edilmiştir. Ders sonunda öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş ve günlük sonrasında ders sonlandırılmıştır.

20.11.2019 tarihli derste uygulama süreci devam edilmiştir. Bu tarihte kültürel çalışmaların sonlandırılması planlanırken üç öğrencinin derse katılamayacaklarını bildirdikten sonra uygulama süreci bir hafta uzatılmıştır. Derse dört öğrenci katılım göstermiştir. Ders sürecinde tasarımlar incelenerek, tasarımlara yönelik dönütler verilmiştir. Ders sonunda öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş ve bir sonraki derse kadar tasarımlarını tamamlamaları ve haftaya sunacakları duyurulmuştur. Duyuru sonrasında ders sonlandırılmıştır.

27.11.2019 tarihli derste kültür kavramına devam edilmiştir. Ders süreçlerinde öğrencilerde geç kalma problemi olduğu gözlemlenmiştir. Bundan dolayı bazı öğrenciler ilk etkinlikleri kaçırmaktadır. Ancak bütünde gelişim gösterilebilmesi için öğrencilerin etkinliklere katılması gerekmektedir. Bu problem için öğretim deneyimi olan akran görüşmesi yapılmış ve etkinliklerin öğrencilerin katılımlarının yoğun olduğu zaman diliminde yapılması kararı alınmıştır. Bu nedenle dersin ilk yarısında tasarım çalışmasına devam edilmiş ve ikinci yarısında kavram haritası etkinliği ve tasarım sunumları gerçekleşmiştir.

27.11.2019 tarihli dersin ilk yarısında öğrencilere tasarım uygulamalarını toparlamaları söylenmiştir. Öğrencilerin yanına tek tek gidilerek tasarımları incelenmiş ve tasarımlarına dönütler verilmiştir. Dersin öğleden sonraki ikinci yarısında kültür kavramına dayalı kavram haritası etkinliği gerçekleşmiştir. Bunun için öğrenciler öncelikle ikili gruplara ayrılmışlardır. Her bir grup kültür kavramından yola çıkarak genelden özele kavram haritası yapmıştır. Kavram haritaları tamamlandıktan sonra “görsel sanatlar eğitim programı amaçları” metni verilerek buradaki maddelerle buldukları kavramları eşleştirmeleri istenmiştir. Kavram haritası etkinlikleri bittikten

sonra her bir grup genelden özele yaptığı kavram haritasını panoya asmış ve panoya araştırmacı tarafından da balık kılçığı haritası asılmıştır. Öğrencilerin hepsi panonun etrafında toplanarak sırayla yaptıkları genelden özele bağlantıları açıklamışlardır. İkinci olarak balık kılçığı için her grup görsel sanatlar eğitim programı amaçlarından bir tane madde ve eşleştirdiği kavramı söylemiştir. Diğer gruplarda maddeyle eşleştirdikleri kavramları söylemişlerdir. Herkes kendi bağlantılarını açıkladıktan sonra kavram haritası etkinliği tamamlanmıştır. Araştırmacı ise yapılan kavram haritalarıyla ilgili gözlemlerini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir.

Kavram haritası etkinliklerin yararlı olduğunu düşünüyorum. Kavramı çeşitli ağlarla öğrenciler tanımlayabiliyor ve değişik kavramlarla bağlantı kurabiliyor. Bu anlamda kavram haritası farklı kavramlarla bağlantı kurmak için uygun bir etkinlik. Öğrenciler bazen çok alakasız gibi duran kavramlar ekleyebiliyor. Ama öğrenci bunu mantıklı biçimde kültürle bağlantılı olarak açıklıyor ve bizi ikna edebiliyor. Sonuçta 8 öğrenci 4 grup vardı her bir grup bir ucundan işi yakalıyor ve toplamı bir bütünü oluşturuyor. Ben de ara ara işin içine girip açıklamalar yaparak toparlıyorum (A.G. 27.11.2019).

Kavram haritası etkinliğinden sonra sayfa tasarımı sunumları yapılmıştır. Öğrenciler sırayla yaptıkları tasarımları neyi, neden yaptıklarını biçimsel ve içerik açısından açıklamışlardır. Böylelikle kültüre dayalı tasarımın çoklu anlatım yolları incelenmiştir. Araştırmacı öğrenci sunumlarıyla ilgili gözlemlerini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Öğrencilerin işlerini sunmaları iki açıdan iyi oluyor. Hem kavramla ilişkili tasarımlar görülüyor yani birçok hikâye dinleniyor hem de teknik anlamda birçok şey görüp öğreniliyor. Geçen sunumun sonunda çoğu öğrenci tasarımlarında bazı değişiklikler yapmış ve tasarımlarını daha da geliştirmişlerdi. Özellikle Aslı sunumdan sonra tasarımını baştan tasarladı. Bu sunumda başarılı işler vardı ve herkesin dikkatini çekti (A.G. 27.11.2019).

Sunum bittikten sonra öğrencilerden ders günlüğü tutmaları ve dağıtılan öz değerlendirme formunu doldurup teslim etmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bir sonraki ders saatine kadar tasarımlarını, tasarım metinlerini ve günlüklerini teslim etmeleri söylenmiştir. Böylece kültür kavramına dayalı dersler sonlandırılmıştır.

29.11.2019 tarihli geçerlilik komitesi toplantısında “kültür” kavramına yönelik ders sürecinin ve “dil” kavramına yönelik bir sonraki eylem planının değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilerin derse katılımıyla ilgili olumlu dönütler alınmıştır. Geçerlilik toplantısında durum değerlendirilmesi yapıldıktan sonra dil kavramına yönelik bir sonraki eylem planı taslağı açıklanmıştır. Dil kavramının tarihinin ele alınabileceği ve iletişim kavramının önemli olduğu, üzerinde durulması gerektiği konusunda öneriler

sunulmuştur. Geçerlilik komitesi toplantısında alınan görüş ve öneriler doğrultusunda bir sonraki eylem planı düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.2.4.3. Dil eylem planı

Üçüncü eylem planı dil kavramına yönelik tasarlanmıştır (Bkz. Tablo 3.3). Bu eylem planında yazının dilsel bir ifade olmasından yola çıkarak etkinlikler ve tasarımlar planlanmıştır. Bu anlamda iletişim şeması etkinliği yapılarak dil kavramsal olarak değerlendirilmiş, tek ve iki dilli tasarım gerçekleştirilmiştir. Dil kavramına yönelik eylem planı aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.3. Dil eylem planı

Dersin Adı	Grafik Tasarım Anasanat V
Saat	09.30-16.00
Tarih	04.12.2019, 11.12.2019, 18.12.2019
Yaklaşım	Kavrama Dayalı Yaklaşım
Kavram	Dil
Tasarım	İki dilli kavram kartı tasarımı+ ambalaj
Kazanım	1. Dil kavramıyla ilişkili kavramları bilir ve anlam ilişkisi kurar. 2. Dil-iletişim-görsel iletişim arasında bağlantı kurar. 3. Farklı yazı dil biçimlerini inceler. 4. İki dilliliğin grafik tasarımda nasıl yer aldığını görür ve stratejilerini öğrenir. 5. Dil kavramına dayalı tasarım çalışmaları oluşturur.
Kullanılan yöntem ve teknikler	Kavramsal öğretim tekniği, anlatım
Materyaller	Bilgisayar, projeksiyon, iletişim süreci şeması
İ.GİRİŞ	
Dikkat çekme	“Arrival” filmini dil kavramıyla ilişkilendirilir.
Motivasyon	Film ve belgesel seyretme ödevi verilir ve tasarım öncesi Joseph Kosuth’un kavramsal çalışmaları ve farklı tasarım çalışmaları gösterilir.
Gözden geçirme	Ders hazırlık amacıyla bir önceki öğrencilere ödev verilir. Ödev olarak öğrencilerden dil kavramıyla ilişkili 10 tane kavram bulmaları ve bunların anlamlarını yazmaları istenir. “Arrival” filmi ve “İslık Dili Belgeseli” öğrencilere kavramları bulmaları için kaynak olarak verilir. Öğrencilerin bulduğu kavramlar kontrol edilir.
Derse geçiş	Öğrencilerin dil ile ilgili buldukları 10 tane kavramın neler olduğu sorularak derse geçiş yapılır.

Tablo 3.3. (Devam) *Dil eylem planı*

II. GELİŞTİRME	
1.	04.12.2019 tarihli derste, öğrencilerden “Arrival” filminden buldukları dil ile ilgili kavramları söylemeleri istenir.
2.	70 x100 cm boyutunda hazırlanan iletişim süreci şeması panoya asılır.
3.	İletişim süreci aşamaları açıklanır. Öğrencilerden buldukları kavramları iletişim süreci şemasında ilgili yere yapıştırmaları ve kurdukları bağlantıları açıklamaları istenir.
4.	Öğrencilerden buldukları kavramları kullanarak on tane 13x12 cm boyutlarında kavram kartı ve ambalaj tasarımı yapmaları istenir. Kavram kartının ön yüzüne kavram ve anlamını, arka yüzüne kavramın görselini koymaları söylenir.
5.	Joseph Kosuth’un kavramsal çalışmaları, farklı kavram kartı örnekleri gösterilir ve sonra tasarım sürecine başlanır.
6.	11.12.2019 tarihli derste öğrencilerin çalışmaları kontrol edilir.
7.	Google Çeviri uygulaması aracılığıyla her öğrenciden bir dil seçerek onu açıklamaları istenir.
8.	İki dilli tipografik tasarım teknikleri ve iki dilli tasarım örnekleri gösterilir.
9.	Öğrencilerden beş karta ikinci bir dil ekleyerek iki dilli tasarım çalışması yapmaları söylenir.
10.	Öğrencilerin kavram kartı ve ambalaja yönelik tasarım sürecine devam etmeleri sağlanır.
III. SONUÇ	
11.	18.12.2019 tarihli derste öğrencilerin çalışmaları kontrol edilir.
12.	Öğrencilerden iki dilli kavram kartları ve ambalaj tasarımlarını bitirmeleri istenir.
13.	Öğrencilerin yaptıkları tasarımları atölye ortamında sunmaları sağlanır.
IV. DEĞERLENDİRME	
14.	Öğretmen adayı tarafından öz değerlendirme formu doldurulur.
15.	Öğrencilerin yaptıkları tasarımlar öğretim elemanına teslim edilir ve hazırlanan rubriğe göre değerlendirilmesi yapılır.

04.12.2019 tarihli derste “dil” kavramına geçilmiştir. Bu derse hazırlık için öğrencilerden “Arrival” filmini ve “İslik Dili” belgeselini izlemeleri ve film ve belgeselden dil ile ilgili 10 tane kavram-anlam çıkartmaları istenmiştir. Bunun için çalışma kâğıdı hazırlanmıştır (Ek-6) ve whatsapp grubunda öğrencilerle paylaşılmıştır. Derse öğrencilerin çoğu hazırlıklı olarak gelmiştir. Hazırlıksız gelen öğrenciler ise derse yorumlarıyla katılmıştır. Ders için iletişim süreci şeması hazırlanmıştır. Şema üzerine kaynak-mesaj-kanal-alıcı kavramları doğrusal olarak yazılmıştır. Şema panoya asılmış ve şema önünde toplanılmıştır. Öğrenciler buldukları kavramları şemadaki ilişkili kavramlar üzerine yerleştirmiş ve iki kavram arasındaki bağlantıları açıklamışlardır. Böylece dilin kavramları iletişim süreci şeması üzerinden irdelenmiştir. Bu durum araştırmacının günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Derste iletişim süreci şemasını panoya astım. Öncelikle iletişim sürecinde kaynaktan başladım, kaynağı söyledim ve “Elinizdeki kavramlardan hangisi kaynakla ilişkili?” diye öğrencilere sordum. Nihal’de dilbilimci kavramı vardı onu panoya yapıştırdık. Sırayla her süreci söyledik ve öğrencilerden ellerindeki ilişkili kavramları yapıştırmalarını ve açıklamalarını istedim. Öğrenciler kavramlarını açıkladılar. Mesaj kısmında kod, sembol gibi

çok ilişkili kavramlarda oluştı ya da zaman, kültür gibi sosyal kavramlarda ortaya çıktı. Bazen mesajın altındaki kavramları süreçte başka kavramların altına yerleştirdik (A.G. 4.12.2019).

İletişim süreci etkinliği bittikten sonra tasarım uygulaması sürecine geçilmiştir. Tasarım uygulaması için film ve belgeselden buldukları kavramları kullanarak kavram kartı ve kavram kartı için ambalaj tasarımı yapmaları istenmiştir. Kavram kartlarının üzerinde kavram ve anlamının yer aldığı, 12x13 cm ebatlarında 10 tane tasarımları konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Joseph Kosuth'un çalışmaları, kavram kartı örnekleri ve tipografik düzenlemelerle ilgili tasarım örnekleri incelenmiştir. Bilgilendirmeden sonrası uygulama sürecine başlanmıştır. Ders sonuna kadar tasarım uygulaması devam edilmiştir. Dersin son 10 dakikası öğrencilerden günlük yazmaları istenmiş ve ders sonlandırılmıştır.

11.12.2019 tarihli derste ilk olarak öğrencilerin çalışmaları kontrol edilmiştir. Daha sonra Google Çeviri aracılığıyla farklı yazı dili biçimleri incelenmiştir. İki dilli tasarımlarla ilgili teknik bilgi verilmiştir ve öğrencilerden kavram kartlarından beş tanesini iki dilli olarak tasarımları istenmiştir. Öğrenciler dil seçme konusunda serbest bırakılmıştır. Böylelikle öğrencilerin farklı yazı dillerini, yazı biçimlerini incelemeleri ve farklı dille ilgili tasarımsal deneyim yaşayabilmeleri sağlanmıştır. Bilgilendirme aşamasından sonra uygulamaya devam edilmiştir. Ders sonunda öğrencilerden günlük yazmaları, bir sonraki derse kadar tasarımlarını tamamlamaları istenmiştir ve ders sonlandırılmıştır.

18.12.2019 tarihi derste öğrencilere tasarım uygulamalarını toparlamaları söylenmiştir. Öğrencilerin yanına tek tek gidilerek tasarımları incelenmiş ve tasarımlarına dönütler verilmiştir. Dersin ikinci yarısında öğrenciler tasarımlarında neyi, neden yaptıklarını açıklamışlardır. Böylelikle dil kavramına dayalı tasarımda çoklu anlatım yolları incelenmiştir. Bu durum araştırmacının günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Öğrencilerin tasarımlarında ikinci dil olarak Korece, Macarca, Rusça, Fransızca, Norveççe gibi değişik diller vardı. Bu çalışmayla öğrenciler, farklı yazı dillerini tasarımda incelemiş oldular. Dil kavramı olarak da çok farklı kavramlar vardı. Örneğin hayat, savaş gibi ben o kavramları açtırmaya çalıştım. (A.G. 18.12.2019).

Tasarım sunumları bittikten sonra bir sonraki estetik dersinde kaligrafi ve tipografi atölye gezisi yapılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Ön bilgi amaçlı üç tane yazı sanatçının yer aldığı çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır (EK-7). Bu çalışma kâğıdında Hamid Aytaç, Etem Çalışkan ve Emin Barın yer almaktadır. Bu sanatçılardan

Hamid Aytaç geleneksel üslupta hat çalışmaları, Etem Çalışkan farklı kompozisyonlarda kaligrafik çalışmalar, Emin Barın ise hat sanatının daha stilize ve güncel yorumlamalarını yapmıştır. Öğrencilerden çalışma kâğıdına sanatçılarla ilgili bilgiler yazılmaları ve sanatçıların en beğendikleri çalışmalarını whatsappta paylaşmaları istenmiştir.

Dersin sonunda öğrencilerden ders günlüğü tutmaları ve dağıtılan öz değerlendirme formunu doldurup teslim etmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bir sonraki ders saatine kadar tasarımlarını, tasarım metinlerini ve günlüklerini teslim etmeleri söylenmiştir. Böylece dil kavramına dayalı dersler sonlandırılmıştır.

23.12.2019 tarihli geçerlilik komitesi toplantısında “dil” kavramına yönelik ders süreci değerlendirilmiştir. Video aracılığıyla derslerden kesitler gösterilmiştir. Aynı zamanda estetik kavramına yönelik tasarım uygulamasıyla ilgili görüş ve öneriler alınmıştır. Bu doğrultuda bir sonraki eylem planı gözden geçirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.2.4.4. Estetik eylem planı

Dördüncü eylem planı estetik kavramına yönelik tasarlanmıştır (Bkz. Tablo 3.4). Bu eylem planında yazının tasarimsal bir unsur olmasından yola çıkarak yazının estetik boyutunu öne çıkartacak etkinlikler ve tasarımlar planlanmıştır. Estetik kavramına yönelik eylem planı aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.4. Estetik eylem planı

Dersin Adı	Grafik Tasarım Anasanat V
Saat	10.00-16.00
Tarih	25.11.2019
Yaklaşım	Kavrama Dayalı Öğrenme
Kavram	Estetik
Tasarım	Öğrencinin kendi yazısına dayalı kültürel afiş tasarımı
Kazanım	1. Estetik kavramını tanımlar ve yazıyla ilişkisini kurar. 2. Yazının sanat ürünü olabileceğinin farkına varır. 3. Estetik kavramına dayalı tasarım çalışmaları oluşturur.
Kullanılan yöntem ve teknikler	Atölye gezisi, anlatım
Materyaller	Bilgisayar

Tablo 3.4. (Devam) *Estetik eylem planı*

I.GİRİŞ	
Dikkat çekme	Gezi öncesi ziyaret edilecek kişi hakkında bilgi verilir ve çalışmaları gösterilir. Gezi öncesi öğrencilere Hamid Aytaç, Emin Barın ve Etem Çalışkan'ın olduğu araştırmaya dönük çalışma kâğıdı verilir ve öğrencilerden whatsapp grubunda çalışma kâğıdını ve sanatçıların en beğendikleri bir eseri paylaşmaları istenir.
Motivasyon	Kaligrafi ve Hat sanatını kendi mekânında, birinci ağızdan dinlemeleri ve etkileşime geçmeleri sağlanır.
Gözden geçirme	Öğrencilerin whatsapp grubundaki paylaşımları gözden geçirilir. Gezi günü öğrencilerle atölyeye ulaşmak için iletişim kurulur.
Derse geçiş	Atölyesi ziyareti yapılarak derse geçiş sağlanır.
II. GELİŞTİRME	
1. Öğrencilerin hat ve kaligrafi hocası olan ve bu yönde çalışmalar yapan Şenova'yla tanışmaları sağlanır. 2. Hat ve kaligrafi hocasının güzel yazı sanatı, teknikleri, malzemeleri ve içeriği hakkında bilgi vermesi sağlanır. 3. Öğrenciler hat ve kaligrafi hocasına soru sormaları konusunda teşvik edilir. 4. Hat ve kaligrafi hocasının çalışmalarının olduğu tarihi bir han içinde olan mekâna geçilir. 5. Hat ve kaligrafi hocasının çalışmalarını göstermesi ve deneyimlerini paylaşması sağlanır. 6. Ziyaret sonrası farklı bir mekâna geçilir. Estetik, kaligrafi, Batı kaligrafisi, Çin kaligrafisi, Hat sanatı çalışmaları ve yazının güncel, sanatsal yorumlamalarıyla ilgili sunum yapılır. 7. Kaligrafik yansımalarla sahip kültürel afiş çalışmaları gösterilir. "Kaligrafi ve tipografinin afiş sanatına yansımaları" adlı tez kaynak olarak kullanılır. 8. Tasarım çalışması olarak, öğrencilerden kendi el yazılarına dayalı kültürel afiş çalışması yapmaları söylenir. 9. Öğrencilere metot sağlayacak örnek tasarım çalışmaları gösterilir ve tasarım sürecine başlanır.	
III. SONUÇ	
10. Dersin değerlendirmesi yapılır ve öğrencilerden tasarımlarını finalde teslim etmeleri söylenir.	
IV. DEĞERLENDİRME	
11. Öğrencilerin yaptıkları tasarımlar öğretim elemanına teslim edilir ve hazırlanan rubriğe göre değerlendirilmesi yapılır.	

25.12.2019 tarihli derste estetik kavramına yönelik hat ve kaligrafi hocası Özdemir Şenova'ya ziyaret gerçekleştirilmiştir. Ziyaret, Şenova'nın Akşam Sanat Okulu'ndaki hat ve kaligrafi atölyesinde gerçekleşmiştir. Ziyarete Şenova öğrencilere kaligrafi ve hat üzerine bilgilendirmeler yapmıştır. Bu bilgilendirmede yazının ölçüleri, estetik kuralları, malzemeleri ve yazının içeriğinden bahsetmiş ve uygulamalı olarak göstermiştir. Süreçte öğrenciler Şenova'yı dikkatle takip ederek merak ettikleri konular üzerine sorular yöneltmişlerdir. Bu süreç araştırmacının günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Öğrenciler masanın etrafında toplandılar. İlk başta hoca kendi masasında malzemelerini ve yazının ölçü birimini gösterdi. Öğrencilere ilk harf olan elifin nasıl yazıldığını, anlamını ve yazarken hissetmenin önemli olduğunu söyledi. Öğrenciler süreçte sorular sordular. Mürekkep katıydı onun cinsini sordular. Mürekkepler hakkında bilgiler verdi. Önce kaligrafiyi gösterdi daha sonra hat sanatıyla da ilgili bir uygulama yaptı. Kaligrafinin

teknikini gösterdi ve süslemelerini yaptı. Aynı zamanda yazıyı anlamsal olarak açıklamaya çalıştı. Hissetmenin önemli olduğundan bahsetti ve kendi yaptığı çalışma üzerinden bu durumu açıklamaya çalıştı. İlk başta hissetmek lazım dedi. Öğrenci bir şiiri okuyarak o hisse girilip girilmediğini merak etti. Onu sordu (A.G. 25.12.2019).

Bilgilendirmeden sonra Şenova'nın işlerinin yer aldığı mekâna geçilmiştir. Kaligrafik çalışmalarının yer aldığı mekânda Şenova çalışmalarından bahsetmiştir. Bu süreç araştırmacının günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Öğrenciler merak ettikleri çalışmaları gösterip sorular sordular. Şenova, Etem Çalışkan'a olan tutkusunu anlattı. Etem Çalışkan'ın imzasının olduğu çalışmaları gösterdi. Etem Çalışkan'ın yılı 6017 olarak göstermesi, yazının başlangıç tarihinden takvimi alması bize çok etkileyici geldi. Kendi yazı tutkusundan bahsetti. Son yazdığı yazıları gösterdi. Ali atölyeden çıkarken bu işin bu kadar ciddi olarak yapıldığını yeni fark ettiğini söyledi (A.G. 25.12.2019).

Ziyaret sonrasında farklı bir mekâna geçilerek kaligafiyle ilgili sunum yapılmıştır. Sunumda Batı kaligrafisi, Çin kaligrafisi, Hat sanatı çalışmaları ve yazının güncel, sanatsal yorumlamaları gösterilmiştir. Aynı zamanda sunumda afiş tasarımlarına yer verilmiş ve afiş tasarımındaki kaligrafik kullanımlar “Kaligrafi ve tipografinin afiş sanatına yansımaları” tezi aracılığıyla incelenmiştir. Bu süreç araştırmacının günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Japon, Çin kaligrafisi ve Batı kaligrafisini gösterdim. Öğrencilerin ilgisini daha lekesel ve serbest olduğundan Çin-Japon kaligrafisi daha çok çekti. Hat sanatı daha kalemle yapıldığı ve kurallar çerçevesinde ilerlediği için onlara çok katı geldiğini söylediler. Her kaligrafik üsluptan sonra onunla ilgili bir güncel grafik-sanat çalışmasını gösterdim. Bunlar ilgilerini çekti. Özellikle güncel sanat çalışmalarına çok ilgi gösterdiler. Öğrencilerin bu bakış açısından dolayı klasik kaligrafinin çok ilgilerini çekmediğini anladım. Ancak klasik kaligrafiyi de artık tanımlayabildiklerini fark ettim. Çünkü çalışmaları yorumluyorlar ve kural-kaidesini, tekniği artık tanıyıp, anlayıp eleştirebiliyorlardı. Sonra kültürel afiş çalışmalarını gösterdim. Çalışmalar ilgilerini çekmişti (A.G. 25.12.2019).

Sunum sonrasında yapacakları tasarım çalışmasıyla ilgi bilgi verilmiştir. Öğrencilerden kültürel afiş tasarımları ve kültürel afişteki yazıyı kendilerinin yazmaları istenmiştir. Bununla ilgili metot oluşturabilecek örnek tasarım çalışması incelenmiştir. Bu çalışmayla öğrencilerin kendi estetik yazılarını ifade etmeleri amaçlanmıştır. Dersin sonunda öğrencilerden final tarihinde tasarımlarını, tasarım metinlerini ve günlüklerini teslim etmeleri söylenmiş ve estetik kavramına dayalı ders süreci sonlandırılmıştır.

Estetik kavramıyla ilgili yapılan etkinlikler 06.01.2020 tarihli geçerlilik komitesi toplantısında değerlendirilmiştir. Toplantıda yapılan dersle ilgili video kesitleri sunulmuştur. Ders planlandığı gibi işlenmiş ve herhangi bir eleştiri gelmemiştir. Süreçteki

tasarım çalışmalarının dijital baskıları toplantıda sunulmuştur. Komite üyeleri tarafından tasarımları beğendikleri ifade edilmiştir. Genel veriler gözden geçirilmiş ve verilerin belli bir doygunluğa ulaştığı belirtilerek araştırmanın sonlandırılması kararlaştırılmıştır.

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırma, devlet üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünün Resim-İş Öğretmenliği Programı'nın 4. sınıf Grafik Tasarımı V Anasanat dersinde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın yapıldığı üniversite İç Anadolu Bölgesinde bulunan şehirlerden birinde yer almaktadır. Üniversite, 1982 yılında üniversite olarak faaliyetine başlamıştır. Üniversite bünyesinde 12 Fakülte, 3 Yüksekokul, 3 Meslek Yüksekokulu 6 Enstitü ve 24 Araştırma Merkezi yer almaktadır. Aynı zamanda üniversite içinde Kültür Merkezi, Çağdaş Sanatlar Müzesi ve sinema bulunmaktadır. Bu mekânlarda tiyatro, sinema, sergi gibi çeşitli kültürel ve sanatsal faaliyetler yürütülmektedir.

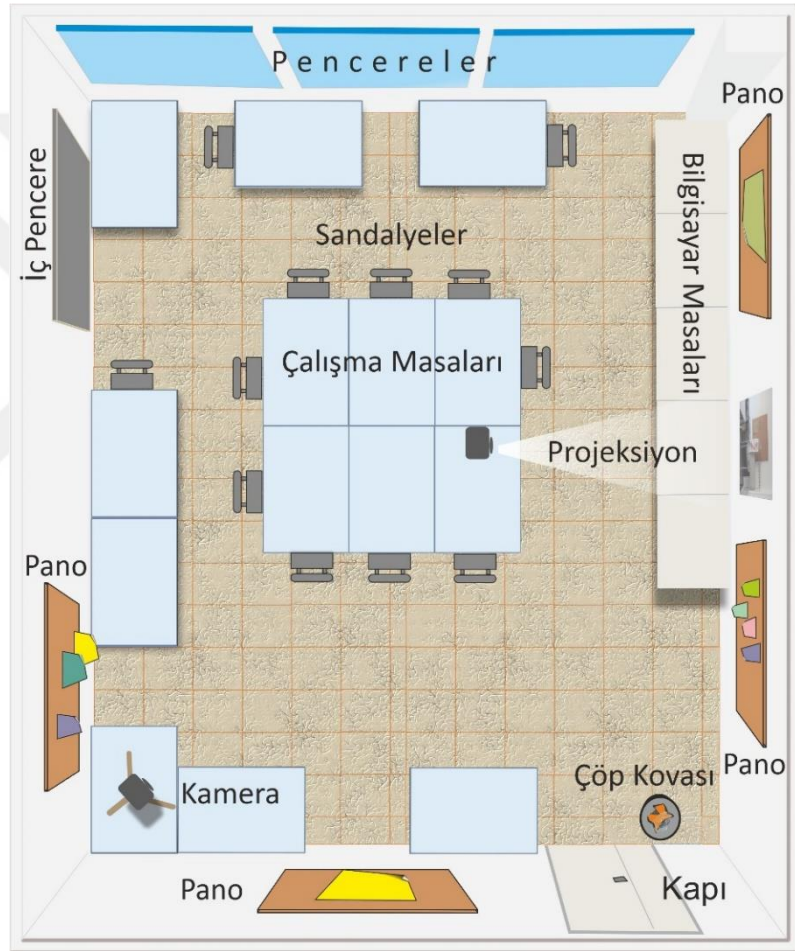
Eğitim Fakültesi üniversite bünyesinde 1982 yılında kurulmuştur. Fakültenin bünyesinde sekiz bölüm yer almaktadır ve bu bölümlerden biri de Resim-İş Öğretmenliği Programı'dır. Program 1985-1986 öğretim yılında eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Günümüzde program, kuram ve uygulama boyutunda ulusal ve uluslararası nitelikte, güncel sanat ve sanat eğitimi yeterliliklerine sahip öğretmen adayı yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Resim-İş Öğretmenliği Programı kendine ait iki katlı bina içinde yer almaktadır. Binanın içinde resim atölyeleri, grafik atölyeleri, heykel atölyesi, özgün baskı resim atölyesi, fotoğraf atölyesi, temel tasarım atölyesi, vitray atölyesi, desen atölyesi, derslikler, öğretim elemanı ofisleri ve idari personel ofisi yer almaktadır.

Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda resim ve grafik tasarım olarak iki anasanat dalı bulunmaktadır. Grafik Anasanat Dalı, birinci sınıf eğitimi sonunda öğrencilerin tercihine dayalı olarak verilen atölye dersidir. Bu ders kapsamında ikinci sınıftan itibaren üç sene boyunca temel grafik tasarım eğitimi verilmektedir. Araştırma da 4. sınıf Grafik Tasarımı V Anasanat dersinde gerçekleşmiştir. Dersin süresi haftada bir gün 4 teorik + 4 uygulama olarak sekiz saattir.

Araştırma derslerinin 11 haftası Grafik Tasarım Atölyesinde 1 haftası ise atölye gezisi olarak yürütülmüştür. Araştırmanın yapıldığı grafik tasarım atölyesi, Güzel Sanatlar Eğitimi binasının ikinci katında bulunmaktadır. Atölye içinde, ortada ve duvar

kenarlarında masalar, bilgisayar sehpaları ve duvarda panolar yer almaktadır (Bkz. Şekil 3.4). Araştırma sürecinde bilgisayarlar öğrenciler tarafından getirilmiş ve tasarım yapmak için ortadaki çalışma masaları ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Sunumlar ortadaki çalışma masalarından duvara projeksiyonla yansıtılarak yapılmıştır. Tartışmalar ortadaki çalışma masalarının etrafında toplanarak gerçekleşmiştir. Kavram haritası şemaları ve notları panolara asılarak sunulmuştur. Öğrenci çalışmaları duvardaki panolarda sergilenmiştir (Bkz. Görsel 3.4).



Şekil 3.5. Atölye Planı



Görsel 3.1. *Araştırma ortamı*

3.4. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesine bağlı Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım Anasanat Dalı V dersini alan 8 öğrenci oluşturmaktadır (Bkz. Şekil 3.5). Bu katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesinin nedeni araştırmacının aynı programda görevli olması ve Grafik Tasarım Anasanat dersinde yardımcı öğretim elemanı olarak farklı dönemlerde derse girmesidir. Bu durum öğrencilerin eğitim süreçlerini gözlemleme ve öğrencileri tanıma imkânı sağlamış ve problemi yerinde tespit etmek ve geliştirmek için uygun ortamın oluşmasına olanak tanımıştır.

Araştırma öncesi on hafta boyunca 6 kişilik araştırma grubu gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde ise gözlem grubundan 4 öğrenci, geçmiş dönem ortak ders deneyimi yaşayan 1 öğrenci yer almış ve 3 öğrenciyle ilk defa tanışılmıştır. Gözlemler sonucunda, öğrenciler genel düzeyde derse katılım gösterdiğinden ve aynı zamanda çeşitlilik oluşturmaları bakımından araştırmaya dersi alan sekiz öğrenci de dâhil edilmiştir.

Uygulama sürecinin ilk ders saatinde araştırmacı kendini tanıtarak, araştırmanın amacının ne olduğu ve araştırmanın nasıl bir sürece sahip olduğu hakkında öğrencilere bilgi vermiştir. Araştırma sürecinde dersin kamera kaydına alınacağı, görüşmeler ve günlükler yoluyla bilgi toplanacağı söylenmiştir. Etik olarak kimliklerin gizli tutulacağı ve gerçek isimlerinin araştırma raporunda yer almayacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin yazılı izinlerini alabilmek için öğrencilere “Araştırma Gönüllü Katılım Formu” sunulmuş ve istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir.

Uygulama süreci boyunca öğrencilerden video kayıtları, görüşmeler, günlükler kişisel bilgi formu, tasarım çalışmaları, tasarım metni ve öz değerlendirme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin raporlaştırma sürecinde etik olarak öğrencilerin gerçek isimleri gizli tutulmuş ve katılımcıyı ifade etmek için kod isim kullanılmıştır.



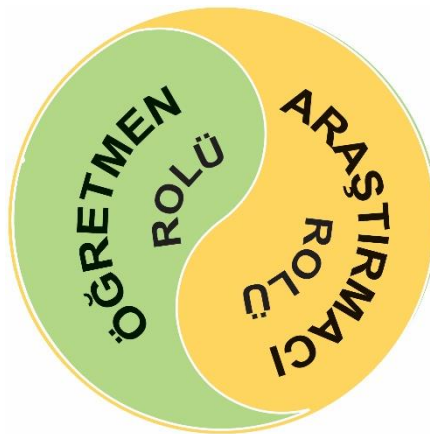
Şekil 3.6. Katılımcı bilgileri



Şekil 3.6. (Devam) Katılımcı bilgileri

3.5. Araştırmacının Rolü

Eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmada araştırmacı, öğretim üyesi ve araştırmacı rolleriyle araştırmada yer almıştır (Bkz. Şekil 3.6). Bu anlamda, uygulama sürecinde dersi planlayan ve yürüten olarak öğretim üyesi rolüyle sürece etkin katılım göstermiştir. Araştırmacı rolüyle ise gözlemler yaparak sorunu belirlemiş, eylem planı geliştirmiş, eylem sürecini gözlemlemiş ve veriler toplayarak bilgiler elde etmiştir.



Şekil 3.7. Araştırmacı rolleri

Araştırmacı öğretmen olarak, Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım Anasanat Dalı'ndan 2010 yılında mezun olmuştur. Mesleki olarak 2011 yılında bir ilköğretim okulunda Teknoloji ve Tasarım dersini yürütmüştür. 2012 yılından itibaren araştırma görevlisi olarak üniversite kurumunda görev yapmaya başlamıştır. Araştırma görevlisi olarak bazı dönemlerde Grafik Tasarım Anasanat Atölye derslerinde yardımcı öğretim elemanı olarak dersin yürütülmesine katılmıştır.

Araştırmacı, araştırmada öğretim üyesi kimliğiyle araştırmanın amacını eğitim-öğretim müfredatına entegre ederek ders planları oluşturmuş ve dersin yürütücülüğünü yapmıştır. Ders öncesi kazanımları sağlayabilmek için öğretim stratejileri geliştirmiş, gerekli öğretim materyallerini hazırlamış, değerlendirme kriterlerini belirlemiştir. Bu hazırlıklar çerçevesinde öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirmiştir. Süreçte öğrencilerle etkileşim sağlamış ve öğrencilere dönütler vermiştir. Ders sonunda öğrenci tasarımlarını teslim alarak rubliğe göre ders performansının ve tasarımların değerlendirmesini yapmıştır.

Araştırmacı olarak, yüksek lisans eğitiminde grafik tasarım eğitimi üzerine tez yazmıştır. Yüksek lisans tezinde grafik tasarım çalışmalarını gösteregebilimsel olarak analiz etmiş ve gösteregebilimin grafik tasarım eğitiminde kullanılmasının öğrenciyi anlam oluşturma konusunda geliştirebileceğini belirtmiştir. Araştırmacı, lisansüstü eğitiminde gösteregebilim üzerine ders almış ve gösteregebilime, gösteregebilimsel çözümlemelere ilgi duymaya başlamıştır. Bu süreçte görsel sanatlar çalışmalarında, edebi metinlerde ve filmlerde imge çözümlemeleriyle ilgilenmiş ve bunlarla ilgili analizleri takip etmiştir. Bu durum kavram, kavramın anlamlandırılması gibi konuları da kapsamıştır.

Araştırmacı 2016 yılında başladığı doktora eğitimi sürecinde bilimsel araştırma yöntemi olarak “Nitel Araştırma Yöntemleri” ve “Nitel Veri Analizi” derslerini almış ve çeşitli nitel seminerlerine katılmıştır. Bu derslerde görüşme, gözlem, nitel desenleri, nitel analiz, nitel analiz türleri ve Nvivo ile ilgili teorik ve uygulamalı olarak bilgiler edinmiştir.

Araştırmacı doktora eğitimi sürecinde “Modern Sanatın Toplumsal Tarihi”, “Sanatın Toplumsal Tarihi”, “Edebiyat Kuramları” ve “Eleştiri Yöntemleri” dersleri almış ve toplumsal tarihle ve toplumsal koşulların sanata nasıl yansıdığıyla ilgilenmeye başlamıştır. Özellikle “Edebiyat Kuramları” dersinde yapılan kavrama yönelik edebi metinlerin çözümlenmesi tezin çıkış noktası için önemli olmuş ve kavramsal

çözümlemelerin yaşadığımız çevrenin anlamlandırılmasında etkili olduğunu fark etmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda ise kavrama dayalı eğitim yaklaşımı değerlendirilmiştir.

Araştırmacı, bazı dönemlerde grafik tasarım atölye derslerinde yardımcı öğretim elemanı olarak katılmıştır. Bu dönemde grafik tasarım derslerini gözlemleme fırsatı bulmuştur. Araştırma öncesi 2019 Şubat-Mayıs sürecinde 10 hafta boyunca araştırma grubu gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda öğrencilerin sadece tekniğe yöneldiği ve bu durumun öğrenmenin tek boyutlu ve yüzeysel kalmasına neden olduğu görülmüştür. Araştırmacı bu durumu iyileştirmek için eğitimde daha derin öğrenmeyi sağlayan kavrama dayalı eğitim yaklaşımına yönelmiştir.

Araştırmacı kavrama dayalı eğitim yaklaşımını grafik tasarım eğitimine entegre edebilmek için literatür taraması yapmıştır. Literatür taraması sonucunda kavram olarak, grafik tasarımın önemli konularından biri olan yazı kavramına yönelmiş ve uzman görüşüyle bu kavrama karar verilmiştir. Yazı kavramı da kendi içinde bellek, kültür, dil ve estetik kavramlarıyla bağlantılandırılmış ve bu kavramlara dayalı grafik tasarım eylem planı oluşturulmuştur. Eylem planları geçerlilik komitesine sunularak komitenin görüş ve önerileri doğrultusunda uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmacı uygulama sürecinde, kavrama dayalı eylem sürecinin gidişatını incelemek amacıyla gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar aracılığıyla çeşitli veriler toplamıştır. Elde edilen verilerin makro analizi yapılarak tekrar eylem planı geliştirilmiştir. Geliştirilen eylem planı Geçerlilik Komitesi'ne sunulmuştur. Komitenin görüş ve önerileri doğrultusunda eylem planı gözden geçirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama bittikten sonra toplanan tüm veriler NVIVO 12 programında tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler bulgular olarak rapor edilmiş ve en son araştırmanın sonuçları ortaya konulmuştur.

3.6. Eylem Geçerlilik Komitesi

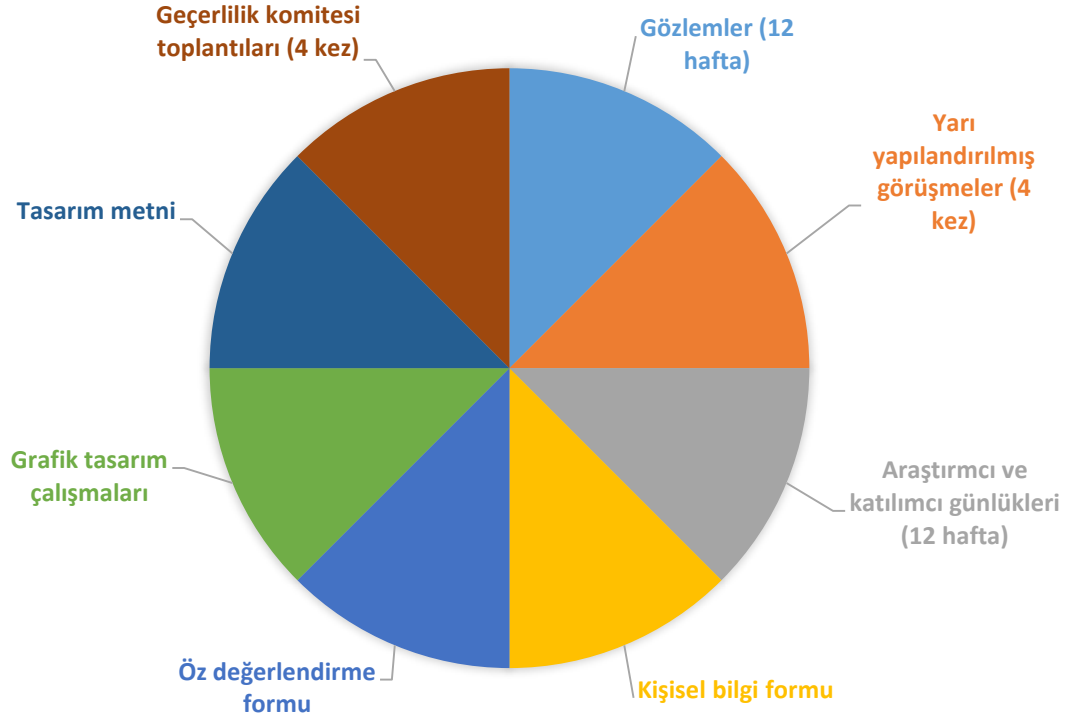
Eylem araştırması sürecinde, eylem uygulamalarına ilişkin uzman kontrolünü sağlayabilmek için dört alan uzmanından oluşan geçerlilik komitesi kurulmuştur. Birinci uzman, H.D. sosyal bilgiler eğitimi alanında dersler yürütmekte, bu alanda araştırmalar sürdürmekte ve eylem araştırmasına dayalı tez çalışmalarına danışmanlık yapmaktadır. İkinci uzman, T.Ü. Grafik Tasarım alanında dersler yürütmekte ve bu alanda araştırmalar

yapmaktadır. Üçüncü uzman, M.T. Grafik Tasarım dersleri yürütmektedir. Dördüncü uzman, H.T. sosyal bilgiler eğitimi alanında eylem araştırması yöntemine dayalı doktora tez araştırması yapmış ve bu alanda araştırmalarında devam etmektedir.

Araştırmada her bir eylem döngüsü öncesi ve sonrası durumu değerlendirmek için geçerlilik komitesi toplantıları yapılmıştır. Eylem planı sürecinde dört kere geçerlilik komitesi toplanmıştır. Yapılan geçerlilik toplantıları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktararak veri analizine dâhil edilmiştir. Bu toplantılarda, öncelikle yürütülen eylem planında ders gözlemlerine yönelik kamera kayıtları 7-8 dakika olarak kısaltılmış ve bu video kesitleri geçerlilik komitesine sunularak durum değerlendirilmesi yapılmıştır. Yapılan eylem planlarının hedefe ulaşp ulaşmadığı konusunda uzman görüşünün alınması için “öğretim elemanı video kontrol listesi” ve “öğrenci video kontrol listesi” hazırlanmış, komite üyelerine sunulmuş ve komite üyelerinin görüşleri alınmıştır (EK-2). Aynı zamanda bir sonraki eylem planı taslağı oluşturulmuş ve bu eylem planı taslağı geçerlilik komitesinin değerlendirilmesine sunulmuştur. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda bir sonraki eylem planına geçilmiştir.

3.7. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama sürecinde, araştırmaya yönelik bilgiler toplamak için birçok veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda ders süreci gözlemlenmiş, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, araştırmacı ve öğrenci günlükleri tutulmuş, öğrencilere öz değerlendirme formu sunulmuş, öğrencilerin uyguladıkları grafik tasarım çalışmaları ve tasarım metni incelenmiş ve geçerlilik komitesi toplantıları yapılmıştır (Bkz. Şekil 3.7). Süreç sonunda toplanan veriler bilgisayar ortamına dökümlenmiş ve toplamda 297 sayfa veri elde edilmiştir.



Şekil 3.8. Veri toplama teknikleri

Gözlemler; nitel araştırmalarda ana veri kaynaklarından biri gözlemlerdir. Patton'a (2018, 265) göre ortamda katılım göstererek gözlemlenmenin dereceleri bulunmaktadır. Bu dereceler ortamın içerisinde yer alarak tam katılım sağlamak ya da ortamı bir köşede sadece gözlemlemektir. Glesne'ye (2015, s.88) göre eylem araştırmaları ortama tam katılımın sağlanma oranının yüksek olduğu araştırmalardır. Tam katılım sağlamak, araştırmacının sahada katılımcılarla etkileşim halinde olması, olayları yaşaması ve bunlar üzerinde konuşması aynı zamanda katılımcıları gözlemlemesidir (Patton, 2018, s.265). Bu bağlamda, eylem araştırması olarak gerçekleşen bu araştırmada araştırmacı dersin öğretim elemanı kimliğiyle ortamda etkin katılım göstermiştir.

Araştırmada gözlem verileri için video kayıt cihazından ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için ilk ders saati video kaydının nasıl kullanılacağı, gizliliğin nasıl sağlanacağı konusunda öğrencilere bilgiler verilmiştir. Uygulama sürecinde atölye ortamına bir adet kamera yerleştirilmiştir. Kamera dersin ağırlıklı olarak yürütüldüğü yeri odak alacak şekilde konumlandırılmıştır. Kamera, araştırmacı tarafından öğrenciler atölyeye gelmeden önce yerleştirilmiş ve öğrencilerin gelmesiyle kayıt başlatılmıştır. Uygulamada on iki haftalık ders süreci video kayıt cihazıyla kaydedilmiştir (Bkz. Tablo

3.5). Elde edilen on iki haftalık video kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve bilgisayar ortamında yazıya geçirilerek analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmacının gözlemlerini yansıttığı bir diğer veri toplama aracı araştırmacı günlükleridir. Araştırmacı her ders sonunda, dersle ilgili gözlemlerini, yaşadıklarını ve hissettiklerini araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır. Araştırmacı günlüğü her ders sonrası düzenli olarak tutulmuş ve elde edilen bilgiler analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Tablo 3.5. *Ders video kayıtları*

Video Kayıtları	Tarih	Süre	Yer	Amaç
1. Hafta	02.10.2019	03:46:45	Grafik Atölyesi	Yazı ders süreci gözlemi
2. Hafta	09.10.2019	04:16:55	Grafik Atölyesi	Yazı ders süreci gözlemi
3. Hafta	23.10.2019	02:33:08	Grafik Atölyesi	Bellek ders süreci gözlemi
4. Hafta	30.10.2019	03:10:19	Grafik Atölyesi	Bellek ders süreci gözlemi
5. Hafta	05.11.2019	01:41:11	Grafik Atölyesi	Kültür ders süreci gözlemi
6. Hafta	13.11.2019	03:45:07 50:04	Grafik Atölyesi Sergi Salonu	Kültür ders süreci gözlemi
7. Hafta	20.11.2019	04:18:33	Grafik Atölyesi	Kültür ders süreci gözlemi
8. Hafta	27.11.2019	04:25:01	Grafik Atölyesi	Kültür ders süreci gözlemi
9. Hafta	04.12.2019	03:36:07	Grafik Atölyesi	Dil ders süreci gözlemi
10. Hafta	11.12.2019	04:10:47	Grafik Atölyesi	Dil ders süreci gözlemi
11. Hafta	18.12.2019	05:12:01	Grafik Atölyesi	Dil ders süreci gözlemi
12. Hafta	25.12.2019	02:59:01	Kaligrafi Atölyesi	Estetik ders süreci gözlemi
Not	Sergi Salonunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır.			

Yarı yapılandırılmış görüşmeler; katılımcılarla birebir yapılan açık uçlu görüşmelerdir. Araştırmanın uygulama sürecinde katılımcıların kavrama dayalı eğitim-öğretim sürecine ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yönelik duygu ve düşüncelerini ortaya çıkartmak amacıyla birebir görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış teknikte hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır (EK-8). Bu açık uçlu sorular Neden? ve Nasıl? gibi sonda sorularıyla desteklenmiş ve sonda soruları konunun daha çok açılmasına ve yeni düşüncelerin yakalanmasına olanak sağlamıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde katılımcılarla dört tane yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler için ilk önce kılavuz sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan kılavuz sorular üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlardan biri bilimsel araştırma yöntemleri dersi yürütmekte, nitel araştırma çalışmaları yapmakta ve

nitel araştırma tezlerine danışmanlık yapmaktadır. Diğer iki uzman nitel araştırma derslerine katılmış ve doktora araştırmasında eylem araştırması yapmıştır. Bu uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda ifadeler tekrar düzenlenmiş ve görüşmeye hazır hale getirilmiştir. Görüşmeler her kavrama dayalı eylem planı sonunda dersin yürütüldüğü grafik atölyesinde birebir gerçekleşmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılar görüşmenin amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların kavrama dayalı ders sürecine yönelik duygu ve düşünceleri kavram haritaları ve görsel tasarım çalışmaları gibi yaptıkları çalışmalar eşliğinde alınmıştır. Araştırma uygulaması sonucunda iki katılımcıyla üç, altı katılımcıyla dört görüşme yapılmıştır (Bkz. Tablo 3.6). Bu görüşmeler sonunda katılımcıların kavrama dayalı ders sürecine yönelik duygu, düşünce ve deneyimlerine yönelik bilgiler elde edilmiştir. Veri kaybı yaşanmaması ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya geçirilmiş ve analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Tablo 3.6. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Görüşme Sayısı	Katılımcı	Tarih	Süre	Amaç
1	Aslı	31.10.2019	23	Bellek dersleriyle ilgili görüşler
	Emine	31.10.2019	21	Bellek dersleriyle ilgili görüşler
	Nihal	01.11.2019	20	Bellek dersleriyle ilgili görüşler
	Büşra	01.11.2019	16	Bellek dersleriyle ilgili görüşler
	Ali	05.11.2019	22	Bellek dersleriyle ilgili görüşler
	Ozan	05.11.2019	15	Bellek dersleriyle ilgili görüşler
	Sevgi	07.11.2019	18	Bellek dersleriyle ilgili görüşler
	Zeynep	08.11.2019	06	Bellek dersleriyle ilgili görüşler
2	Zeynep	28.11.2019	33	Kültür dersleriyle ilgili görüşler
	Büşra	29.11.2019	31	Kültür dersleriyle ilgili görüşler
	Emine	02.12.2019	32	Kültür dersleriyle ilgili görüşler
	Nihal	04.12.2019	24	Kültür dersleriyle ilgili görüşler
	Sevgi	04.12.2019	20	Kültür dersleriyle ilgili görüşler
	Ozan	11.12.2019	21	Kültür dersleriyle ilgili görüşler
	Aslı	12.12.2019	26	Kültür dersleriyle ilgili görüşler
	Ali	-	-	-
3	Emine	26.12.2019	39	Dil dersleriyle ilgili görüşler
	Aslı	26.12.2019	23	Dil dersleriyle ilgili görüşler
	Sevgi	27.12.2019	33	Dil dersleriyle ilgili görüşler

Tablo 3.6. (Devam) *Yarı yapılandırılmış görüşmeler*

	Nihal	27.12.2019	24	Dil dersleriyle ilgili görüşler
	Büşra	27.12.2019	18	Dil dersleriyle ilgili görüşler
	Ali	27.12.2019	21	Kültür-Dil dersleriyle ilgili görüşler
	Zeynep	31.12.2019	16	Dil dersleriyle ilgili görüşler
	Ozan	-	-	-
4	Emine	10.01.2020	27	Estetik dersleriyle ilgili görüşler
	Sevgi	13.01.2020	32	Estetik dersleriyle ilgili görüşler
	Zeynep	15.01.2020	21	Estetik dersleriyle ilgili görüşler
	Ash	13.01.2020	21	Estetik dersleriyle ilgili görüşler
	Ali	13.01.2020	20	Estetik dersleriyle ilgili görüşler
	Büşra	13.01.2020	16	Estetik dersleriyle ilgili görüşler
	Ozan	14.01.2020	41	Dil-Estetik dersleriyle ilgili görüşler
	Nihal	14.01.2020	30	Estetik dersleriyle ilgili görüşler

Araştırmacı ve katılımcı günlükleri; deneyimlerin ilk elden yazılmasından dolayı araştırmanın önemli veri toplama tekniklerinden biridir. Bu anlamda, araştırmanın uygulama sürecinde araştırmacı günlüğü tutulmuş ve katılımcıların günlük tutması sağlanmıştır.

Araştırmacı günlüğü, araştırmacı tarafından tutulan günlüklerdir. Araştırmacı, uygulama sürecinde kavrama dayalı ders planını oluşturmuş ve dersin yürütücülüğünü yapmıştır. Bu anlamda dersle ilgili gözlemlerini, beklentilerini, yaşadığı sorunları ve sorunlara yönelik çözüm denemelerini ve ilerlemeleri günlüğüne kaydetmiştir. Araştırmacı günlüğü her ders sonunda düzenli olarak tutulmuş ve elde edilen veriler analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Katılımcı günlükleri, araştırmanın katılımcıları tarafından yazılan günlüklerdir. Araştırmada katılımcıların ders sürecindeki deneyimlerini yansıtmaları amacıyla her ders sonunda günlük tutmaları sağlanmıştır. Bunun için öncelikle katılımcılara günlük yazımıyla ilgili bilgiler verilmiş ve dersin son on dakikası günlük yazmaları istenmiştir. Katılımcı günlükleri kavrama dayalı eylem planının sonunda katılımcılardan toplanmış ve elde edilen veriler analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Kişisel bilgi formları; öğrencilerin kişisel bilgilerinin yer aldığı formlardır. Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşmak için ismin ve soy ismin, doğum tarihinin, doğum yerinin ve iletişim bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu

hazırlanmıştır (EK-9). Kişisel bilgi formu araştırmanın ilk haftası öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerden kişisel bilgileri elde edilmiştir.

Öz değerlendirme formu; öğrencilerin kendi süreçlerini değerlendirdikleri formlardır. Araştırmada öğrencilerin kendi süreçlerini değerlendirmeleri amacıyla boşluk doldurmalı cümlelerin yer aldığı öz değerlendirme formu hazırlanmıştır (EK-10). Bu formda öğrencilerin ders sürecinde neler öğrendikleri, tasarımı oluştururken neler yaptıkları, etkinliğin sevdikleri-zorlandıkları yönlerinin neler olduğu ve ders süreci hakkında neler düşündükleriyle ilgili cümleler yer almıştır. Öz değerlendirme formu kavrama dayalı her eylem planının sonunda öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerden süreçle ilgili kendi değerlendirmelerini yaptıkları veriler elde edilmiştir.

Grafik tasarım çalışmaları; öğrencilerin kavrama dayalı uyguladıkları tasarım çalışmalarıdır. Araştırmada bellek kavramına dayalı otobiyografik zaman çizelgesi, kültür kavramına yönelik sayfa tasarımı, dil kavramına yönelik iki dilli kavram kartı tasarımı ve estetik kavramına yönelik kültürel afiş çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu tasarımlar kavrama dayalı her eylem planı sonunda öğrencilerden toplanmıştır. Tasarım çalışmaları aracılığıyla öğrencilerden kavrama dayalı nasıl tasarım ortaya çıkarttıkları yönünde veriler elde edilmiştir.

Tasarım metni; öğrencilerin yaptıkları grafik tasarım çalışmalarında neyi, neden yaptıklarını açıkladıkları yazılardır. Araştırmada öğrenciler yaptıkları her tasarım çalışmasını açıklamak için tasarım metni yazmışlardır. Bu tasarım metinlerinde tasarımın biçim ve içeriğiyle ilgili bilgiler yer almıştır. Tasarım metinleri öğrencilerden grafik tasarım çalışmaları beraberinde toplanmış ve tasarımla ilgili veriler elde edilmiştir.

Geçerlilik komitesi toplantıları; eylem araştırması sürecinde geçerliliği sağlamak amacıyla alan uzmanlarıyla yapılan toplantılardır. Araştırmada dört alan uzmanının yer aldığı geçerlilik komitesi toplantıları yapılmıştır. Bu toplantılarda öncelikle eylem planı uyulama süreci değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme amacıyla uygulama sürecinde elde edilen ders kayıt videoları ortalama 7-8 dakika olarak kısaltılmış ve geçerlilik komitesi toplantılarında komite üyelerine sunulmuştur. Kısaltılan video aracılığıyla yürütülen eylem araştırması değerlendirilmiştir. İkinci olarak bir sonraki uygulama için eylem planı geliştirilmiştir. Geliştirilen eylem planı geçerlilik toplantısında komite üyelerine sunulmuş ve komite üyeleri tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen görüş ve öneriler sonucunda bir sonraki eylem planı düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Gerçekleşen geçerlilik komitesi toplantıları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve bilgisayar

ortamında dökümlenmiştir. Bu dökümler destekleyici veri olarak analiz sürecine dâhil edilmiştir.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde gözlem, görüşme ve çeşitli dokümanlarla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler tümevarımsal analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz, araştırma verilerinin önceden çizilen çerçeve dâhilinde olmayarak temaların ve kategorilerin süreçte keşfedildiği analiz biçimidir (Patton, 2018, s.453). Benzer olarak, Thomas'a (2006, s.238) göre tümevarımsal analiz ham verilerin yorumlanması sonucunda kavramlar ya da temaların elde edildiği yaklaşımdır. Bu yaklaşımdaki temel amaç ham verilerde sık tekrar eden, baskın ve önemli temaların ortaya çıkartılması ve sonucunda model ya da teori geliştirilmesidir. Dufour & Richard (2019, s.9, 10) tümevarımsal analizi üç aşamada değerlendirmiştir. Birinci olarak, ham verinin kodlanması, ikinci olarak kodların daha geniş bir tema altında gruplanması, üçüncü olarak ana temaların oluşmasıdır.

Creswell'e (2016, s.179, 180) göre nitel analiz, toplanan verilerin düzenlenerek analize hazır hale getirilmesi, ön okuma yapılması, verilerin kodlanması ve kodlamaların temaya indirgenmesi ve sunularak yorumlanması sürecidir. Benzer olarak araştırmada analiz süreci; verilerin düzenlenmesi ve organize edilmesi, verilerin keşfedilmesi ve verilerin kodlanması ve temalandırılması şeklinde ilerlemiştir (Bkz. Şekil 3.7). Bu süreç ise aşağıda açıklanmıştır.

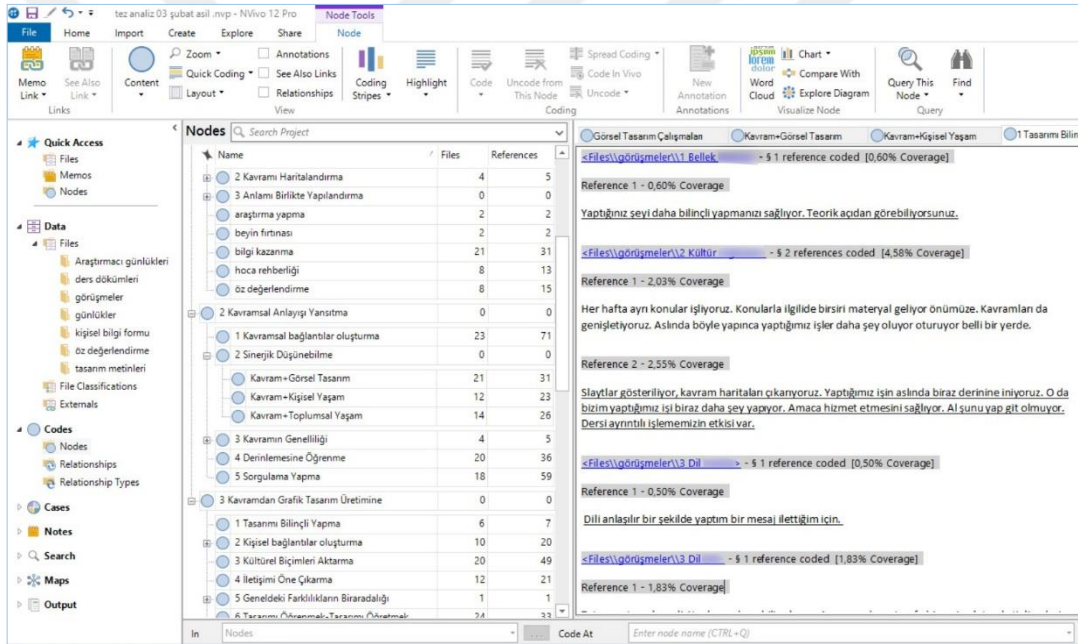


Şekil 3.9. Veri analizi süreci

Verilerin düzenlenmesi ve organize edilmesi; araştırmada döngüsel olarak gözlem, görüşme ve çeşitli dokümanlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu verilerin toplanmasında video kaydı, ses kaydı, yazılı ve görsel dokümanlar elde edilmiştir. Araştırmanın analiz sürecinde öncelikli olarak elde edilen verilerin düzenlenmesi yapılmıştır. Bunun için gözlem videoları ve görüşme ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış, diğer yazılı verilerde bilgisayar ortamına aktarılarak word dökümü haline getirilmiş ve toplamda 297 sayfalık veri dökümü elde edilmiştir. 297 sayfalık veriyi analiz etmek için Nvivo 12 programından yararlanılmıştır (Bkz. Görsel 3.2). Bilgisayar programı özellikle büyük miktardaki verinin organize edilmesinde, kodlanmasında, ilgili kod ya da kavramların aranmasında büyük kolaylıklar sağlamakta ve analiz sürecinin daha kolay ve hızlı ilerlemesine olanak tanımaktadır (Creswell, 2012, s.241; Maguire & Delahunt, 2017). Bu bakımdan Nvivo programı araştırmanın analiz sürecinde verilerin istiflenerek organize edilmesinde büyük kolaylıklar sağlamıştır. Nvivo programında

veriler, veri toplama yöntemine göre klasörlere ayrılmış ve bu klasörlerde katılımcı, tarih ve sayılara göre adlandırılan veri dokümanları yerleştirilmiş ve analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin keşfedilmesi; verilerin genel anlamını keşfetmek amacıyla veri dökümleri baştan sona okunmuş ve görsel veriler incelenmiştir. Maguire & Delahunt'a (2017, s.3355) göre bütün verilerin incelenmesi verilere aşinalığı sağlaması bakımında analizde olması gereken bir adımdır. Creswell'e (2021, s.243) göre de veri analizinin ilk adımı veriyi keşfetmektir. Keşfedici ön analiz, verinin nasıl organize edileceğiyle başlar ve verilerde ortaya çıkan genel duygunun yakalanmasını ve daha fazla veriye gerek olup olmadığının anlaşılmasını sağlar.



Görsel 3.2. Verilerin kodlanması ve temalanması, NVIVO

Verilerin kodlanması ve temalanması; Maguire & Delahunt'a (2017, s.3355) göre kodlama işlemi verilerin anlamlandırılmasında izlenen sistematik bir yoldur. Araştırmanın ilk kodlama sürecinde, araştırma soruları dikkate alınarak bütün veri dökümleri kodlanmıştır. Attride & Stirling'a (2001, s.390) göre bu süreç veri dökümlerinde anlamlı bölümlerin ayrıştırılmasını, veri setinin azaltılmasını ve daha yönetilebilir verinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. İkinci olarak veri dökümlerinde ortaya çıkan ilk kodlar alıntıyı tanımlayacak ya da betimleyecek şekilde iki-üç kelimeyle adlandırılmış ve benzer içeriğe sahip kodlar daha geniş temalar içinde sınıflandırılmıştır.

Ortaya çıkan temalar tekrar gözden geçirilmiştir. Bu süreçte içeriği benzer temalar birleştirilmiş, bazı temalar elenmiş ve tema sayısı belli bir oranda azaltılmıştır. Son olarak var olan temaları kapsayacak üst temalar elde edilmiştir (Bkz. Görsel 3.2). Bu üst temalar daha çok araştırma sorularına cevap verecek şekilde oluşturulmuştur. Analiz sonucunda, araştırma sorularıyla ve literatürle bağlantılı şekilde ana tema ve alt tema ağları kurulmuştur. Analiz sonuçları sonraki süreçlerde birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılmış, sonuçlanmış ve tartışılmıştır.

Veri analizinde geçerliliği sağlamak amacıyla öncelikle *bağımsız paralel kodlama* yapılmıştır. İlk kodlama sürecinde ham verilerin %60 civarı iki uzman kişiye paylaşılmış ve verilerin birbirinden bağımsız şekilde kodlanması sağlanmıştır. Verinin paylaşıldığı uzmanların ikisi de Resim-İş Öğretmenliği Programı doktora tez araştırması süreçlerinde eylem araştırmasını ve tematik analizi deneyimlemişlerdir. Üç kodlayıcı tarafından geliştirilen kodların karşılaştırılması yapılmış ve kodların benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirilmiştir. Yapılan karşılaştırmada kodların genel olarak örtüştüğü görülmüştür. İkinci olarak verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan ana tema ve alt temalar tez izleme komitesinde *uzman teyidi*'ne sunulmuş ve uzman onayı alınmıştır.

3.9. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda ortaya çıkan sonuçların inandırıcılığını artırmak için “geçerlilik” ve “güvenirlik” açısından sağlam temellere dayandırılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla bazı stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler genel olarak uzun süre katılım, çeşitleme, birden fazla eylem döngüsü, araştırmacının deneyimi, üye denetimi, uzman görüşü (Creswell, 2016; Gürgür, 2017; Merriam, 2015) vb. dir. Yapılan araştırmada, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmak için benzer stratejiler kullanılmıştır. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

Uzun süre katılım; araştırma iki eğitim-öğretim dönemi sürmüştür. Araştırma öncesi problem durumunu tespit etmek amaçlı 2018-2019 Bahar Dönemi'nde on hafta gözlem yapılmıştır. Ardından 2019-2020 Güz dönemi eylem araştırması gerçekleşmiştir. Güz döneminde on iki hafta boyunca 09.30-16-00 ders saatleri süresince sahada katılım gösterilmiştir. Veriler doygunluğa ulaştığı zaman geçerlilik komitesi onayıyla araştırma sona ermiştir. Merriam'a (2015, s.209) göre de araştırmada elde edilen verilerin

tekrarlanmaya başlamasıyla ve verilerin belli bir doygunluğa ulaşmasıyla araştırma sonlanabilir.

Döngünün birden fazla tekrarlanması; araştırmada dört eylem döngüsü tekrar etmiştir. Eylem araştırmasında birden fazla döngünün olması gelişimin sağlanabilmesi için ve araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırması için önemlidir (Mertler, 2014'ten aktaran Gürgür, 2017, 74).

Çoklu veri toplama yöntemi; araştırma sürecinde gözlem, görüşme ve çeşitli dokümanlar aracılığıyla döngüsel olarak veriler toplanmıştır. Merriam'a (2015, s.206) göre çoklu yöntem elde edilen verilerin birbiriyle karşılaştırılarak kontrol edilmesini sağlar. Creswell'e (2016, s.251) göre ise çoklu veri kaynağı bilgiyi çoklu olarak destekler ve bulgulara geçerlilik kazandırır.

Uzman kontrolü; eylem uygulaması sürecinde uzman kontrolü yapılması amacıyla dört uzmandan oluşan *Geçerlilik Komitesi* kurulmuştur. Geçerlilik Komitesi tarafından her eylem planı öncesi ve sonrası durum değerlendirilmesi yapılmış, görüş ve öneriler belirtilmiştir. Eylem planı süresince beş kere geçerlilik komitesi toplanmıştır. Araştırmanın bütün sürecinde uzman kontrolünün yapılması için ise üç uzmandan oluşan *tez izleme komitesi* kurulmuştur. Tez izleme komitesi dönemde bir defa toplanarak araştırmanın durumu ve gidişatı için görüş ve öneriler sunmuştur. Araştırma sürecinde uzman kişiler tarafından kontrolün yapılması (Merriam, 2015, s.210) ve sonraki adım için görüş alınması araştırmanın sağlamlığını artırmak için önemlidir (Gürgür, 2017, s.75).

Araştırmacı deneyimi; araştırmacı "Nitel Araştırma Yöntemleri" ve "Nitel Veri Analizi" derslerini almış ve çeşitli nitel seminerlerine katılmıştır. Bu derslerde görüşme, gözlem, nitel desenleri, nitel analiz, nitel analiz türleri ve Nvivo ile ilgili teorik ve uygulamalı olarak bilgiler edinmiştir. Ancak daha önce eylem araştırma deneyimi yaşamamıştır. Bu amaçla geçerlilik komitesinde eylem araştırması deneyimi olan uzmanlara yer verilmiştir.

Çoklu kodlayıcı; araştırmanın analiz sürecinin ilk aşamasında çoklu kodlayıcı yöntemi kullanılmıştır. Kodlamalar üç kodlayıcı tarafından bilgisayar ortamında birbirinden habersiz yapılmıştır. Kodlamalardan biri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Diğer iki kodlamalar doktora tezini eylem araştırması olarak yürütmüş uzmanlar tarafından yapılmıştır. Üç farklı kodlama dökümleri bir araya getirilerek aradaki görüş birlikleri kontrol edilmiştir.

Teknolojik cihazlardan yararlanma; araştırmada veri kaybını önlemek amacıyla teknolojik cihazlardan yararlanılmıştır. On iki haftalık ders süreci kamera kaydına alınmıştır. Kamera ortamda öğrencilerin bütününe kapsayacak bir konuma yerleştirilmiş ve sesin netliği kontrol edilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kamera ve ses kayıt cihazları bilgisayar ortamında dökümlenerek yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizi sürecinde bilgisayar programından yararlanılmıştır. Verilerin kodlanması ve temalandırılması Nvivo 12 programında yapılmıştır. Creswell'e (2016, s.253) göre araştırmada teknolojik cihazların kullanılması araştırmanın güvenilirliğini sağlamlaştırmaktadır.

3.10. Araştırmada Etik Önlemler

Araştırmada birtakım etik ilkeler gözetilerek hareket edilmiştir. Öncelikle uygulama öncesi bilimsel etik bağlamında Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na etik izin başvurusu yapılmıştır. Bu kurumdan ilgili yerde 2019-2020 güz döneminde araştırma yapılacağına dair "Etik Kurul Onay Belgesi" alınmıştır (EK-1).

Araştırma için katılımcılardan gönüllü katılımlarına ilişkin izinler alınmıştır. Uygulamanın ilk ders saatinde katılımcıların araştırmaya bilinçli katılımları için (Glesne, 2015, s.225) araştırmanın konusuyla ilgili bilgilendirmeler yapılmış ve araştırma raporunda kimliklerinin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve katılımlarında ise istedikleri zaman herhangi bir yaptırıma uğramaksızın araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir. Bu kapsamda "Gönüllü Katılım Formu" katılımcılara sunulmuş ve katılımcıların yazılı izinleri alınmıştır (EK-3).

Araştırma raporunda yer ve kişi isimleri gizli tutulmuş ve anonim bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı yer "bir şehir" "bir devlet üniversitesi" şeklinde kullanılmış, yer'in kimliğiyle ilgili bilgi verilmemiştir. Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış onun yerine ismin kültürünü yansıtacak şekilde kod isim verilmiştir. Araştırma raporunda kullanılan fotoğraflarda katılımcıların görsellerine bilgisayar programıyla müdahale edilmiş ve tanınırlık engellenmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sürecinde elde edilen veriler temalar ve alt temalar şeklinde düzenlenmiştir (Bkz. Şekil 4.1). Temalar ve alt temalar bulgu başlıkları olarak sunulmuştur.



Şekil 4.1. Temalar ve alt temalar

4.1. Kavrama Dayalı Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmada, Grafik Tasarım Anasanat V dersinde kavrama dayalı öğretme-öğrenme süreci gerçekleşmiştir. Bu süreçte kavramlar çeşitli yelpazedeki konularla ve tasarım çalışmalarıyla ilişkilendirilmiş ve çeşitli kavram haritası etkinlikleri gerçekleşmiştir. Bu kapsamda, tasarım öncesi yapılan çalışmaların geneli öğrenci merkezli, öğrencilerin aktif katılım sağlayabilecekleri bir anlayışla tasarlanmıştır. Bu öğrenme-öğretme sürecinden elde edilen veriler sonucunda “Kavram ile İlişki Kurma”, “Kavramı Haritalandırma” ve “Kavramı Birlikte Yapılandırma” temaları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu temalar alt temalara ayrılmıştır. Bu anlamda “Kavram ile İlişki Kurma” teması “Öznel Yaşam”, “Yaşanılan Yer”, “Tarihsel-Toplumsal Gerçekler”, “Uzman Kişi Örneği” ve “Görsel Tasarım Çalışmaları” alt temalarına; “Kavramı Haritalandırma” teması “Genelden Özele Gitme”, “Film-Belgeselden Kavram Bulma” ve “Sınıflandırma” alt temalarına; “Kavramı Birlikte Yapılandırma” teması “Grup Olarak Çalışma”, “Bilgileri Sunma”, “Çoklu Bakış Açısı Sağlama” ve “Aktif Katılım Gösterme” alt temalarına ayrılmıştır (Bkz. Şekil 4.2). Bu temalara yönelik veriler aşağıda başlıklar halinde bulgulanmıştır.



Şekil 4.2. Öğretim süreci tema ve alt temaları

4.1.1. Kavram ile ilişki kurma

Kavrama dayalı öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları çevreyi, o çevre içinde kendilerini ve tasarım çalışmalarını anlamlandırabilmeleri için kavramlar çeşitli yelpazedeki konu ve durumlarla ilişkilendirilmiştir. Uygulama sürecinde kavramlar öğrencinin yaşamıyla ve yaşadıkları yerle ilişkilendirilmiş, kavramla ilgili tarihsel ve toplumsal gerçekler sunulmuş, gerçek yaşamdan örnekler sağlayabilmek için uzman kişiyle görüşme sağlanmış ve kavramsal çerçevede tasarım çalışmaları incelenmiş ve tasarım uygulamaları yapılmıştır. Bu çerçevede “Kavram ile İlişki Kurma” teması “Öznel Yaşam”, “Yaşanılan Yer”, “Tarihsel-Toplumsal Gerçekler”, “Uzman Kişi Örneği” ve “Görsel Tasarım Çalışmaları” adı altında alt temalarla açıklanmıştır.

4.1.1.1. Öznel yaşam

Kavramlar evrenselden öğrenci yaşamına doğru hareket eder. Anlamalı bir öğrenme için öğrencinin kavramı kendi yaşamıyla ilişkilendirmesi önemlidir. Buradan hareketle araştırmada öğrencinin kavramı kendi yaşamıyla ilişkilendirmesi ve yaşamını bu çerçevede anlamlandırması için öznel yaşamla ilişkili etkinlikler ve tasarımlar gerçekleştirilmiştir.

Öncelikli olarak, 30.10.2019 tarihli *bellek* kavramına dayalı derste, öğrencilerin bellek kavramını kendi yaşamlarından yola çıkarak anlamlandırmaları amacıyla geçmiş yaşantılarına yönelik öyküleştirme etkinliği planlanmıştır. Bu etkinlik öncesi bellek kavramını anlamlandırmak amacıyla öğrencilerle diyalog kurulmuş ve öğrencilerin geçmişlerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Bu bağlamda derste geçen diyalog aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: Geçmişten günümüze kadar belki belleğimizi hatıralarımız oluşturuyordur.

Emine: Fotoğraflar.

Araştırmacı: Evet fotoğraflar, nesneler.

Emine: Ya da bir eşya gördüğüm zaman. Ya da babaannemizin, anneannemizin evine gittiğimiz zaman daha çok o zaman oluyor.

Aslı: Bir kere yolda gidiyordum, bir müzik sesi geldi. Birden yolda bire kalbim atmaya başladı. Hatta müzikten dolayı değil kalbim neden bu kadar hızlı atıyor, diye düşündüm. Sonra çevreme bakıyorum sonra bir mağazada çok sevdiğim bir şarkı zamanında o kadar çok dinlemişim ki. Öyle bir şey hatırlıyorum öyle bir anım var benim.

Araştırmacı: Başka neler bizi belleğe götürüyor olabilir?

Büşra: Hava durumu bazen. Bazı güneşli havalarda bizim evi ya da çocukluğumu hatırlıyorum. Ya da yağmur yağdığında.

Araştırmacı: Neden peki?

Büşra: Yağmur çok yağıyordu. Bazen öyle bir oluyor ki sanki o zamanda gibisin öyle hissediyorum (D.V.K., 30.10.2019).

Öğrenciler bu dialogda fotoğraf, büyük anne-babalarının evleri, hava durumu ve müzik gibi durumların onlara geçmişî hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Ön anlamlandırma sonrasında öyküleştirme etkinliği gerçekleşmiştir. Bu etkinlik için masanın ortasına sarı renkli, eskitme yapraklara sahip bir kitap yerleştirilmiştir. Öğrencilerden ikili grup olmaları ve 15 dakikalık süre zarfı içinde kitap üzerinden geçmiş yaşantılarıyla bağlantılı olarak öykü yazmaları istenmiştir. Öğrenciler öykülerini 15 dakikalık zaman zarfında tamamlamış ve tamamladıktan sonra öğrencilerin öykülerini atölye ortamında paylaşmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin yazdığı öyküler aşağıda sunulmuştur:

Kendine çok güvenemeyen bir kız varmış. Ama içi hep sevgi doluymuş. Ailesini ve arkadaşlarını hep karşılıksız severmiş. Zaman geçtikçe okulu ve yeri değişen kızın maalesef arkadaşlarının ve ailesinin değişebileceğini görmüş. Bu onun için en iyisi olanmış ama o farkında değilmiş. Bu farklı bir kitap okumak gibiymiş. Meğerse tüm kitapların sonu aynı değilmiş. Bu durumu fark eden kız benim için en iyi olan beni yansıtan bir kitap okumak. O anda raflara yöneldi. Gözüne raflarda duran kitaplar ilişti. Usulca yaklaşıp önce kapaklarını sonra içeriğini inceledi ve bir tanesini seçip okumaya başladı. Kitap öyle güzeldi ki ona bambaşka kapıları açmıştı. Okudu, okudu öyle okudu ki çoğu zaman yemek bile yemiyor sadece atıştırıyordu. Günün sonunda nihayet kitap bitmişti. Onunsa içinde nihayete ermenin mutluluğu ve garip bir burukluk vardı (Aslı-Büşra).

Ahmet öyle mutsuzdu ki bu ıslıl ıslıl parlayan ve bakanın içini ısıtan güneşi görmüyordu. Yataktan annesinin zorlamasıyla çıktı hiçbir şey yemeden kendisini sokağa attı. Dalgın dalgın yürüyordu. Tam o sırada bir dükkânın camında kendi yansımasını fark etti. Dükkânın camında kendisini incelerken bir kitapçı olduğunu anladı ve içeri girmeye karar verdi. Kendini kitapları karıştırırken buldu. Karşısına bir kitap çıktı ve onu açıp okuduktan sonra kendisini karakterle o kadar bağdaştırdı ki kitabın yarsına gelmişti bile. O kitabı almalıydı, onu çok mutlu etmişti ve bu ruh halinden bir anlığına da olsa çıkarmıştı. Ahmet o kadar hızlı eve vardı ki bir oturuşta kitabı bitirdi. Mutlu olmanın aslında o kadar da ulaşılmaz olmadığını anladı ve artık yalnız olmadığının farkına vardı (Sevgi-Emine).

Öykü paylaşımı bittikten sonra öğrencilere nelerden yola çıktıkları sorulmuştur. Bu yolla öğrencilerin, geçmişle kurdukları bağlantıları ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacı: Yazarken nelerden yola çıktınız?

Aslı: İlk başta ben kendi geçmişime değindim. Geçmişin değişikliğini kitabı okuyarak da anlayabileceğimi ifade ettim.

Büşra: Benim de böyle bir anım olmuştu. Bir kitaba başlamıştım ve bir an önce sonunu görmek istiyordum. Sonuna gelince hüznü olmuştu, üzümüşüm.

Araştırmacı: (Sevgi-Emine) Sizler arkadaşlar?

Emine: Direk yalnızlığı düşünüm.

Sevgi: Böyle yalnızlıkla bağdaştırdık.

Araştırmacı: Nasıl bağlantı kurdunuz?

Sevgi: Bir tane kitap var. Ben zaten okuyorum hâlâ. Başucu kitabım dediğim. Aynı bu olay gibi değil ama çok mutsuz olduğum bir zamanda karşıma çıkan bir kitaptı. Onu düşünüm.

Emine: Bir de bazen geçmişte kalabalık içinde yalnızlık olayı oluyor. Benim de o aklıma geldi, ondan böyle bir şey yaptım.

Sevgi: Sırdaş gibi (D.V.K., 23.10.2019).

Bu diyalogda öğrencilerin geçmişle bağlantı kurabildikleri anlaşılmaktadır. Bu durum araştırmacı günlüğünde “Ben öğrencilere nereden yola çıktıklarını sorduğumda iki grupta geçmiş yaşantılarıyla bağlantı kurarak ifade etti (A.G., 23.10.2019)” şeklinde belirtilmiştir. Öğrenciler de bu etkinlik yoluyla geçmiş deneyimleriyle bağlantı kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Aslı bu durumu “Ben öyküyü yazarken kendi geçmişimden yola çıkarak yazmak istedim. Sarı kitapta bana yardımcı oldu. İkisini birleştirerek bir öykü yazdım (G.1)” ve “Sarı kitap ile gruplar oluşturarak geçmişimizle bağlantı kurduk (Ö.G.)” diyerek ifade etmiştir. Büşra ise bu durumu “Mesela, beni sürükleyen bir kitaba başladığımda hissettiklerimi olduğu gibi oraya yazmıştım (G.1).” sözleriyle belirtmiştir.

Uygulama sürecinde, öznel yaşamla bağlantılı olarak görsel tasarım süreci gerçekleşmiştir. “Bellek” kavramına dayalı yürütülen derslerde öğrencilerin öznel yaşamına dayalı “Otobiyografik Zaman Çizelgesi” tasarımı uygulanmıştır. Bu tasarım çalışmasıyla yazının toplumsal belleği kaydetmesinden yola çıkılarak öğrencilerin kendi yaşam belleklerini tasarımsal olarak kaydetmeleri amaçlanmıştır. Tasarım süreci sonunda, öğrenciler kendi yaşam öykülerini zaman çizelgesi biçiminde tasarlayarak kendi belleklerini oluşturmuşlardır. Nihal bu durumu “Zaman çizelgesi yapıyoruz, kendi zaman çizelgemizi oluşturuyoruz. Bellek, onu oluştururken de belleğimize indik. Hatırlamaya çalıştık (G.1).” ve Ozan “Bellek hatıralarımızın kendimizde kalması gibi bir şey. O yüzden zaman çizelgemde kendimi düşündüğümde, gözlerimi kapattığımda aklıma ilk ne geliyorsa onları yazdım. Hayatımda iz bırakan şeyleri yazdım. O yüzden belleğin hatıralarla ilgili olduğunu düşünüyorum (G.1).” sözleriyle belirtmiş ve tasarımı kendi belleğini oluşturmak, hatırlamak, hatıralar şeklinde ifade etmiştir. Bu sözlerden bellek ve kişisel yaşam arasında bağlantı kurdukları ve tasarımsal olarak yorumladığı

anlaşılmaktadır. Ayrıca otobiyografik zaman çizelgesiyle ilgili düşünceler ve tasarımlar “otobiyografik bellek” temasında detaylı olarak sunulmuştur.

4.1.1.2. Yaşanılan yer

“Kültür” kavramına yönelik yürütülen derslerde, bazı etkinlikler öğrencilerin kendi kültürel ortamları olan, kendi yaşadıkları yerle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, öğrencinin yaşadığı çevreyle bağlantı kurabilmesi ve yaşadığı ortamı anlamlandırabilmesi amaçlanmıştır. Bunun için derste şu an yaşadıkları yerin kültürel öğeleri değerlendirilmiş ve kendi memleketlerinin mitolojik hikâyelerine dayalı sayfa tasarım çalışması gerçekleştirilmiştir.

05.11.2019 tarihli “Kültür” kavramına yönelik derste, öncelikle şu an yaşadıkları yerin kültürel bir yiyeceği olan met helvası derse getirilmiş ve kültürle olan ilişkisi sorularak ders başlangıcı yapılmıştır. Devamında şu an yaşadıkları şehirdeki kültürel öğelerin neler olabileceği hakkında fikir yürütülmüş ve yer ve kültür arasında bağlantı kurulmuştur. Öğrenciler bu bağlamda kültürelliği; şehre özgü olması, geleneksellik, geçmişe sahip olması ve bir zamanlar gibi ifadelerle açıklamış ve yaşadıkları yeri kültürel olarak anlamlandırmışlardır. Bu anlamda derste geçen diyalog aşağıda sunulmuştur:

Masanın üstüne met helvası bırakılır.

Araştırmacı: Met helvasının kültürle nasıl ilişkilendirirsiniz?

Nihal: Bu şehre özgü. Yemek kültürü, geleneksel.

Araştırmacı: Bu şehre özgü bir şey, bu şehrin kültürel bir öğesi diyebiliriz. Geçen derste konuştuk, turizm broşürü yapsak içine met helvası da koyulabilir diyen arkadaşlar oldu.

Emine: Bu şehir eski bir geçmişe sahip. Yerleşim olarak baya eskilere dayanıyor. Minyatür değince aklıma bu şehir geliyor. Minyatürde bu şehrin haritası vardı. Öyle bir bağlantı kurdum.

Ozan: Bir zamanlar ticaretin başkenti ticaret yolları bu şehirden geçiyormuş, Frigler.

Araştırmacı: Belli bir geçmişe sahip olduğu için belli bir kültürel birikimi de kendi içinde oluşturmuş. Başka aklınıza gelen var mı kültürle ilgili bu şehirde?

Sevgi: Lületaş

Ozan: Tuğla fabrikası

Zeynep: İlk araba, ilk tren burada.

Ozan: Sanayi şehri. Tam değil de bir dönem sanayi buradaymış.

Emine: Aslında tramvayı düşünürsek çok fazla yerde yok. Ben buraya ilk geldiğimde en farklı şey o geldi. İstanbul dışında burada da var. Çünkü bizim o taraflarda hiç yok (D.V.K., 05.11.2019).

Kültür kavramına yönelik derslerde uygulanan grafik tasarım çalışması yaşanan yerle bağlantılandırılmıştır. Bu anlamda öğrencilerden kendi memleketlerine ait mitolojik bir hikâye bulmaları istenmiş, buldukları hikâyeyle içeriklendirilmiş iki sayfalık sayfa tasarımı yapmaları söylenmiştir. Bu bağlamda öğrenciler, kendi memleketlerine ait mitolojik hikâyeyle içeriklendirilmiş sayfa tasarımı çalışması gerçekleştirmiş ve yaşadıkları yerin kültürünü tasarımsal olarak yorumlamışlardır (Bkz. Kültürel biçimleri aktarma teması). Aşağıdaki tabloda ise öğrencilerin memleketleri ve mitolojik hikâyeleri sunulmuştur (Bkz. Tablo 4.1):

Tablo 4.1. Katılımcıların yaşadıkları yer ve mitolojik hikâyeleri

Katılımcılar	Yaşadıkları Yer	Mitolojik Hikâye
Aslı	Ankara	Kral Midas
Zeynep	Eskişehir	Lüle Taşı
Nihal	K. Maraş	Maraş Orkidesi
Ali	Çanakkale	Çanakkale Boğazı
Büşra	Adana	Şahmeran
Emine	Balıkesir	Sarı Kız
Ozan	Bursa	Hades
Sevgi	Karabük	Safran Çiçeği

Öğrenciler öncelikle memleketleriyle ilgili mitolojik hikâye araştırma süreci geçirmişlerdir. Araştırma sürecinde öğrencilerden bazıları birçok hikâyeyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin kendi kültürleriyle ilgili birçok hikâye keşfetmelerini ve onları değerlendirmelerini sağlamıştır. Aslı, araştırma sürecinde birçok hikâyeyle karşılaştığını ve bu hikâyeleri birbiriyle sentezlediğini “Kendi hikâyelerime baktığımda, Midas’ın hikâyesi karşıma çıktı. Bir de Hacettepe ile ilgili küçük bir mitolojik hikâye. Hacettepe âşıkların bulunduğu bir noktaymış. Ben de sadece Midas olsun istemedim. Biraz da Midas’la Hacettepe’yi karıştırdım (G.2)” sözleriyle belirtmiştir. Ozan ise araştırmalarını aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Aslında Bursa’da çok mitoloji var. Olimpos tarafı çok mistik kalıyor. Uludağ çok mistik kalıyor, işin içine keşişler giriyor. Bir de bunun Osmanlı kısmı var. Orada da hep cennet Bursa hikâyesi. Olimpos Dağı Anadolu’daki üç dağdan bir tanesi olarak geçiyormuş. O yüzden Yunanistan’daki hikâyeleri burada da biraz kabul ediyor gibi yapmışlar. Baktım hep İslamiyet’ten sonraki efsaneler var. Onlar da yüzüğü kaybolmuş, yüzüğü ararken dağa çıkmış biri, Uludağ’da kaybolmuş orasını orman yapmışlar vb. (G 2).

Öğrenciler yaşadıkları yeri genellikle “kendi kültürüm” olarak ifade etmiş ve mitoloji aracılığıyla yaşadıkları yerin kültürüne ait yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları yeri kendi kültürüm diye ifade etmeleri, onların yaşadıkları çevreyi kavramsal olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir. Bu bağlamda Sevgi “Kendi kültürümün bilmediğim bir yanını öğrenmem tasarımın sevdiğim yönü oldu; çünkü genellikle kendi kültürümle ilgili araştırma yapmam, bu çalışma bunu yapmamı sağladı (Ö.D.)”. “Hikâyede Hermes’in çok büyük bir rolü var ve safran çiçeğinin de rolü var. Hermes’in geçiyor olmasını çok garipsedim. Safran çiçeğinin bu hikâyesini hiç bilmiyordum. İlk defa bu ders aracılığıyla öğrendim (G.2)”, “Çoğu insan bilmiyor bile safran çiçeğinin hikâyesini; çünkü safran çiçeği bizim genelde köylerde yetişir, gelişmiş dediğimiz merkez tarafı çok bilmez safran çiçeğinin öyküsünü nasıl yetiştirildiğini (G.2)” ve “Kendi kültürümü öğrenmiş olmam çok büyük bir avantaj (G.2)” sözleriyle ifade etmiş, kendi kültürüyle ilgili yeni şeyler öğrendiğini ve genellikle insanların bu konuda bilgisinin az olduğunu belirtmiştir. Ali, kendi kültürüyle ilgili yeni bilgiler edinmesini “Bilmediğim bir şeydi. Mesela Çanakkale boğazının eski adını öğrenmiş oldum. Bir hikâye öğrenmiş oldum bizim orayla alakalı (G.2)” şeklinde ifade etmiştir. Emine ise “Bu ilk islamî hikâye olarak geçiyor. Sarı kızın hikâyesi bizim topraklarımızda ilk islamî hikâyelerinden biriymiş, araştırırken en çok da bunları öğrendim (G.2).” diyerek tarihsel bilgiler edindiğini dile getirmiştir.

Öğrencilerden bazıları tasarımın kendi memleketleriyle ilgili olmasının onlarda olumlu duygular yarattığını ifade etmişlerdir. Mihriban bu duygusunu “Memleketim olmasından dolayı hikâyeyi çok sevdim (G.2) ve Bizim yaşadığımız yer ile ilgili olması sevdiğim yönleri oldu (Ö.D.).” sözleriyle belirtmiştir. Ali ise bu durumu “Memleketimle alakalı olması, mitolojik olması sevdiğim yönleri oldu; çünkü memleketimi seviyorum, mitolojiyi seviyorum (Ö.D.).” sözleriyle ifade etmiştir.

4.1.1.3. Tarihsel- toplumsal gerçekler

Uygulaması sürecinde kavramla ilişkili tarihsel ve toplumsal gerçeklerle ilgili bilgiler sunulmuştur. Bu süreçte öncelikle 02.10.2019 tarihli ilk derste yazı kavramına giriş yapılmış ve tarihsel olarak yazı kavramının geçmişten günümüze gelişimiyle ilgili sunum yapılmıştır. Bu sunum aracılığıyla yazının ne olduğu, nelerin yazı olduğu ve yazının işlevinin neler olduğu tartışılmıştır. Ayrıca yazının resim-piktogram-alfabeye geçiş aşaması gösterilmiş ve farklı uygarlıkların yazı biçimleri incelenmiştir. Araştırmacı

da bu süreci “Dersin sunumunda resimden alfabeye geçişi gösterdim. Resimden yola çıkarak soyutlandığı konusunda bilgiler verdim ve tarihsel olarak farklı yazı karakterlerini göstererek görsel kültürlerini zenginleştirmek istedim (A.G., 02.10.2019).” sözleriyle ifade etmiştir. Ders sürecinde gerekli yerlerde tartışma ortamı oluşturulmuş ve öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine özen gösterilmiştir. Bu bağlamda yazının ne olduğu ve işleviyle ilgili diyalog aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: (Mağara dönemi duvar resmini göstererek) Bu bir yazı mıdır?

Ali: Bu bir yazı değildir.

Büşra: Aslında bir yazı o çünkü şartları bize anlatıyor.

Ali: Ama görünürde değil mantıken yazı. Bir şeyler anlatmak istiyor ama yazıyı da bilmiyor, öyle anlatıyor.

Araştırmacı: Bir şeyleri ifade etmeye çalışıyor mu?

Zeynep: İlk alfabede sembollerden oluşuyordu bugünkü gibi değildi.

Araştırmacı: Siz böyle bir mağaraya gittiğinizde, gördüğünüzde ne düşünürsünüz?

Büşra: İnsanların hayvanlarla iç içe olduğunu. Avcılıktan bahsedebiliriz. Avladıkları hayvanları çizmişler.

Ozan: Günlük hayatta neler yaptıklarını.

Ali: Bir hayvanı avlamaya gitmeden önce onun resmini yapıp bugün bunu avlayacağım diye anlatıyordur mağaradaki diğer insanlara.

...

Araştırmacı çivi yazısının nasıl bir formda olduğunu açıklar.

Araştırmacı: Tarih neden Sümerler’le başlamıştır?

Ali: Yazıyı buldukları için ilk belgeler onlardan çıkmış.

Emine: Daha rahat bir iletişim sağladığı için. İletişim sağladığı için o dönemin en değerli şeyleri aslında

Araştırmacı: Yazı yazmak nasıl bir ihtiyaçtan doğmuş olabilir?

Büşra: Hesaplama yapmak, gözlemledikleri şeyleri kaydetmek için, erzakları not etmek için kullanıldıklarını biliyorum (D.V.K., 02.10.2019).

Yapılan sunum doğrultusunda öğrenciler yazıyı, yazı biçimlerini ve resim-sembol-alfabe geçişini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aslı bu konuda tarihsel gelişimi daha iyi anladığını “Yazının geçmişini daha önce düşünmemiştim. Sembollerden yola çıkarak güzüme kadar geldiğini daha iyi anladım (G.1).” sözleriyle belirtmiştir. Büşra yazının ne olduğunu, biçimlerini ve gelişimini öğrendiğini “Öncelikle tipografinin tarihiyle başladık. Yazının nasıl olduğunu ve sadece harfler değil semboller değil resimlerin de yazı olabileceği hatta sübjektif olabileceğini öğrendik (G.1).” ve “En başından mesela, resimlerin de yazı gibi düşünülebileceğini gördük (G.1)” sözleriyle dile getirmiş. Nihal ise yazının gelişimi ve sanatla kurduğu ilişkiyi aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Yazının farklı çeşitlerini, yazının hep olduğunu gördüm. Yazıyla beraber duyguların da ifade edilebildiğini; sadece resim olarak değil de harflerin tekrarının, büyüklüğünün, küçüklüğünün, renklerin ifadeleri kolaylaştırdığını; daha önceki insanların yazıyı ifade şekli olarak kullandıklarını gördüm. Sadece duvarlarda resimlerin değil yazıların da olduğunu, o şekilde kendilerini ifade edebildiklerini ve hem tarih hem sanat olabileceğini gördüm (G.1).

05.11.2019 tarihli kültür kavramına yönelik derste, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki dövme kültürü ele alınmış ve kültür kavramı toplumsal bir gerçekle bağlantılandırılmıştır. Bu bağlamda *Dövmelerin Dili Belgeseli* hazırlanmış ve ders ortamında izlenmiştir. Belgesel, sözlü tarih çalışması olarak Güneydoğu Anadolu bölgesine ait dövme kültürünü röportajlar eşliğinde sunmuştur. Belgeselde dövmenin tarihçesi, kullanılan semboller, dövme yapan kişilerin neden yaptırdığı, dövmeyle ilgili düşünceler ve günümüzde dövmenin neden yaptırıldığıyla ilgili bilgiler yer almaktadır. Belgesel etkinliğiyle toplumsal yaşamdaki dövme geleneği, semboller, tarihçe, cinsiyet, din, etnik köken ve dövmenin günümüzdeki ifadesi kültür kapsamında değerlendirilmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Belgesel “Dövmenin Dili” olarak sözlü bir tarih çalışmasıydı. Mardin kültüründe var olan dövmeler konu edinilmişti. Belgeselde dövme çerçevesinde farklı cinsiyet, din, etnik kimliğe yer verilmişti. Ben de öğrenci sayısına göre soru hazırladım. Bu sorularda dövmenin tarihçesini (kültür tarihseldir), sembollerin anlamlarını, cinsiyete göre farklılıklarını, etnik kimliğe, inanca göre farklılıklarını, güncel olarak ne durumda olduğunu ve geleneğe göre yaptıran (toplumsal kültür) ve kendini yansıtmaya amacıyla dövme yaptıran (bireysel kültür) iki kişi arasındaki farklılıklarını sordum. Böylelikle kültürün farklı açılarını belgesel üzerinden kazandırabileceğimi düşünüyorum (A.G. 5.11.2019).

Belgesel izlendikten sonra belli sorular (EK-4) üzerinden tartışma ortamı yaratılmıştır. Bu tartışma kapsamında yaşanan diyaloglardan bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Dövmelerde kadınlarla erkekler arasında bir fark var mı?

Büşra: Biri güzellik, biri güç.

Nihal: Semboller arasında da bir fark var. Ortak kullanılanlarda da var farklı olanlarda da.

Araştırmacı: Biçimsel olarak bir fark var mıydı?

Ali: Vardı hocam.

Emine: Mesela kadınlar, daha büyük desende ve süs olarak özellikle ellerine yaptırıyorlardı. Erkeklerin daha sembolik olarak daha az yaptırdıklarını ben fark ettim. Daha az gözüktüyordu.

Araştırmacı: Ben de yüzlerine yaptıran bir erkek görmedim.

Ali: Bir tane şurası var (Sol kaşının yanını göstererek).

Sevgi: Evet bir tane var.

Araştırmacı: Kadınlar daha çok dudaklarının altına yaptırıyorlar.

Ali: Ben tanıştım öyle biriyle kız arkadaşımın babaannesiydi.

Araştırmacı: Nereliydi?

Ali: Baya çenesinde vardı. Suruçluydu.

Araştırmacı: Yaptıran var mı hala?

Emine: 25-30 yıldır yaptırılmıyor diye dediler.

Nihal: Şimdikiyi gördükleri için pişman olmuşlardır.

Sevgi: Kadının bir tanesi günah olduğunu söyledi.

Emine: O dönemi düşünürsek günah olduğu düşünülmediği için öyle bir etken yokmuş bence.

Aslı: Aslında o zaman dini şeyleri daha az düşünmüşler. Hristiyanlar da Kudüs'te yaptırıyorlarmış.

Büşra: Adam bize Araplardan geçti ve dini olarak yok, dedi. Bence toplumsal olarak insanlar birbirini görüp etkileniyorlardı.

Emine: Toplum duygusu sağlayabilmek için (D.V.K., 05.11.2019).

Belgesel aracılığıyla öğrenciler, dövmenin bir kültür olduğunu ve bunu yeni fark ettiklerini belirtmişler ve geçmiş, çok eskiye dayanması, medeniyet, gelenek, kültürlerarası etkileşim gibi kavramlarla dövmeyi açıklamışlardır. Bu anlamda Nihal “Dövmelerle ilgili izlediğimiz belgesel kültürle alakalıydı (G.2)”, Zeynep “Dövme kültürü hakkında bir belgesel izledik (Ö.G.)”, Büşra ise “Kültür hakkında birçok şey öğrendik. Mesela dövmelerle ilgili çok şey öğrenmiştik (G.2)” sözleriyle dövmenin bir kültür olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler de dövmenin bir kültür olduğunu yeni fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda Zeynep “Belgeselde dövmenin aslında çok eskiye dayandığını ve kültürümüzde de olduğunu öyle öğrendim (G.2).”, Ozan “Belgeselde dövmenin aslında bir gelenek olduğunu, gelenek olarak uygulayan medeniyetler olduğunu gördük (G.2).”, Yaren ise bu durumu “Dövmenin bir kültür olduğunu ya da olabileceğini hiç düşünmezdim (Ö.G.)” diyerek ifade etmişlerdir.

Dövmelerin Dili Belgeseli’nde birçok etnik kökenden bahsedilmiştir. Buradan yola çıkan Nihal kültürlerarası etkileşime dikkat çekmiştir. Bu durumu Nihal “Dövme değil de hani oraya gelen insanlar kültürlerini başka insanlara vermişler, yaymışlar. Onların üzerindeki sembollerin hepsi kültürlerini oluşturuyor (G.2).” şeklinde ifade etmiştir ve ayrıca sembol-kültür ilişkisini kurmuştur.

Bazı öğrenciler geçmişteki geleneksel dövme ile günümüzdeki dövmeyi karşılaştırmışlar ve geleneksel dövmeyi günümüz kültürüyle anlamaya çalışmışlardır. Bu anlamda Ozan “Biz popüler kültürde beğendiğimiz dövmeleri yaptırıyoruz. Ben

geçmişini hiç araştırmamıştım. Belgeselde de bunun kültür olduğunu söylüyor (G.2).” şeklinde belirtmiştir. Nihal günümüzdeki bir ürün nasıl popüler oluyorsa o dönem dövmenin de benzer şekilde popüler olduğunu belirtmiştir. Sevgi ise günümüz güzellik anlayışıyla benzerlik kurmuş ve günümüzde kendisinin de geçmişteki insanlarla aynı nedenlerden dolayı dövme yaptırdığını fark ettiğini söylemiştir. Öğrencilerin bu ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Dövmelerin şekilleri, anlamları benim çok dikkatimi çekmişti. Bir de ben olsam yaptırmazdım. Mesela, öyle bir dövme yapalım güzel oluyor. Orada aslında popülerlik var. Belgeselde de biri yapıyor herkes yapıyor. Şu anda da öyle biri yapıyor, herkes yapıyor. Onu hiç sorgulamıyorsun neden yaptım, niçin yaptım. Güzellik algısı bile öyle, o zaman öyle güzelmış. Belgeselde bir kadın demişti ki “O zaman kiloluydum çok güzeldim, dövmeler bana çok yakıştı.” gibisinden bir cümle kullandı. Güzelliğini dövmeyle bağdaştırmış. Yapanlar popülermiş. Günümüzde de öyle aslında çok saçma bir şey giyiyorsun, mesela evde giydiğin bir terliği giyiyorsun ama internete verildiğinde popüler hale getirildiğinde farklı bakıyorsun. Altı üstü bir terlik. Onun gibi bağlantı kurdum (G.2, Nihal).

Dövmenin eskiden bir kültür aracı olup şu anda günah dememiz. O çok ilgimi çekti. Şu anda kesinlikle istenmiyor. Dövme yapanlar çok garip karşılanıyor. Ama o dönem bir güzellik aracıymış. Nasıl biz şu an makyaj yapıyorsak, ruj sürüyorsak, saçımızı boyatıyorsak o dönem öyleymiş. Bu durum çok ilgimi çekmişti. Hiç böyle bir şey olduğunu düşünmemiştim. Yapılıyor ama bir ritüel olarak yapıldığını düşünmüştüm. Bir inanç olarak düşünüyordum. Ama güzellik için yaptıklarını öğrenince çok şaşırdım (G.2., Sevgi).

Dövmenin bir kültür olduğunu ya da olabileceğini hiç düşünmezdim. Kendimle kıyasladım belgeseldeki ve “Ben neden dövme yaptırdım?” diye düşünmemi sağladı. Mardin ve Urfa’daki kadınlar gibi ben de güzel görünmek için ve bana uğur, şans getirdiğini düşündüğüm şeyi yaptırmışım, bunun farkına vardım (Ö.G., Sevgi).

4.1.1.4. Uzman kişi örneği

25.12.2019 tarihli estetik kavramına dayalı derste, estetik kavramı güzel yazı ve bunu uygulayan uzmanla ilişkilendirilmiştir. Estetik dersi kapsamında hattat ve kaligrafi sanatıyla 37 senedir ilgilenen hat ve kaligrafi çalışmaları yapan ve bunun üzerine eğitimler veren Özdemir Şenova’ya ziyaret düzenlenmiştir. Ziyaret öncesi öğrencilere Özdemir Şenova hakkında bilgi verilmiş ve ön bilgilendirme amacıyla hat ve kaligrafi sanatçıları olan Hamid Aytaç, Etem Çalışkan ve Emin Barın’ın yer aldığı çalışma kâğıdı dağıtılmıştır (EK-7). Öğrencilerden bu sanatçıları ve eserlerini araştırmaları söylenmiştir. Bu süreç araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Son olarak derste yapacağımız atölye gezisinden bahsettim. Instagram sayfasından Özdemir Şenova'nın çalışmalarına ve kendisine baktık. Öğrencilere üç sanatçının olduğu çalışma sayfası verdim. Açıklamalar yaptım. Böylelikle gezi öncesi, ön hazırlık olmuş olacaktı. Oraya gittiğimizde kaligrafi ve hat sanatından bahsedildiğinde öğrenciler bilgiye yabancı kalmadan onları kolay anlayabilirlerdi (A.G., 18.12.2019).

Öğrencilere hocanın bahsettiklerine aşina olmaları için önceden çalışma kâğıdı verdim ve Hamid Aytaş, Etem Çalışkan ve Emin Barın hakkında bilgi yazmalarını ve birer çalışmalarını whatsappta paylaşmalarını istedim. Gitmeden önce hem üsluba aşina olmuş olurlar hem de derse giriş olmuş olurdu. Öğrencilerin altısı whatsappta paylaştı. Öğrencilerin bu konuda aşina olduklarını ve çalışmaları incelediklerini süreç içindeki yorumlardan anladım (A.G., 25.12.2019).

Ziyaret tarihinde, öncelikle Şenova'nın belediye kapsamında ders verdiği Hat ve Kaligrafi atölyesine gidilmiştir. Bu atölyede öğretmen masa ve sandalyesi, yazı tahtası ve öğrencilerin uygulama yapacağı uzun sıralar yer almaktadır. Ayrıca Şenova'nın masasının üzerinde yazı sanatıyla ilgili kalemler, kâğıtlar, mürekkepler gibi çeşitli malzemeler yer almaktadır. Öğrenciler süreçte sıraları öğretmen masasının önüne çekerek yakın konumda gözlemlemiş ve dikkatini çeken konularda sorular sormuşlardır. Şenova bilgilendirme sürecinde; kaligrafik yazıyla ilgili ölçü gibi teknik bilgiler vermiş, malzemeleri tanıtmış, güzel yazı ve duygular arasındaki bağlantıyı vurgulamış ve hissederek yazmanın önemli olduğundan bahsetmiştir. Şenova'nın verdiği teknik bilgilerden bir kesit aşağıda sunulmuştur:

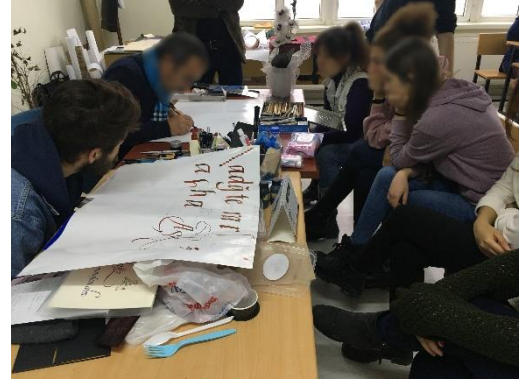
Şenova: Önce kurşun kalemle çizgiler çiziyoruz. Burada yazarken yazı karakterimiz italik yazı. Elimizi 45 derecelik açıyla tutuyoruz. Elde 45 kalemde 45 derece.

Yazarak italik yazı yazmasını gösterir.

Şenova: Sert döndüysen bütün alfabe sert olacak yumuşak döndüysen bütün alfabe yumuşak olacak. Bir yeri yanlış yaptığında yazı gider.

D harfinin yazılışını gösterir. Bazı harflerin yazılışlarını gösterir.

Şenova: Bir kalem kalınlığı olunca dönmeye başlıyoruz. Eğer harfi erken dönerseniz şurada birisi oturuyor da harfe basıyormuşsunuz gibi görüntü elde edersiniz. Onun için ölçü çok önemli buralarda. Daha sonra soldan geliyoruz arkadaşlarım. Şimdi bu sert oldu arkadaşlarım bunu yumuşatmamız gerekiyor. (Çizer) bakın yumuşadı. İlk başlayan öğrenci bunlarla başlar. Bir de alfabe kadar yazı kadar bizde bir şey vardır espas. Şimdi harf aralığında kesin ölçü yok. Onu göz karar verir ama kelime arasında bir "e" kadar bir boşluk olması lazım. Ama şunda kesin ölçü yok. Bir "r" yaptığınızda bir kalem kalınlığında boşluk yapamazsın çünkü buradaki boşluk çok fazla. Orda "a" harfi olsun oradaki boşluğu kapatmak için şunu yapıyoruz. Yazı kadar espasta çok önemli arkadaşlar harf arası espas, satır arası espas. Şunlarda ölçü yok göz karar verecek. Optik denge. Neden eğik yazıyoruz? Daha rahat yazıldığı için. 90 derece yazdığınızda eliniz ve bileğiniz ayrılmayacak (D.V.K., 12.25.2019).



Görsel 4.1. Kaligrafi ve hat üzerine bilgilendirme süreci

Öğrenciler süreçte teknik, malzeme, içerikle ilgili merak ettikleri soruları Şenova'ya yönelterek etkileşim kurmuşlardır. Örneğin, yazıda hissetmenin önemli olduğu vurgulandığı zaman Nihal ve Ali duyguların nasıl yansıdığını merak ederek soru yöneltmişlerdir. Bu dialogdan bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Şenova: Kendi başına olmaz. Şair bunu neden yazdı? Bunu da öğrenmemiz lazım. Ondan sonra yazmamız lazım. Tabiri caizse kendin yaşayacaksın sonra onu yaşatacağın.

Nihal: Duygularınızı mesela nasıl yansıtıyorsunuz?

Şenova: Onu önceden okuyacaksın, araştıracağını. Şair bu şiiri neden yazdı, kime yazdı? Onu defalarca okuman lazım. Şairle kendi ruhumu birleştirmem lazım. Onu yaşayamıyorsan zaten güzel yazı ortaya çıkmıyor.

Yazdığı sessiz gemi yazsısını gösterir.

Ali: Görsel olarak çok güzel ama şiiri okuyup böyle bir duyguyu nasıl ortaya çıkartıyorsunuz? Resimde tamam değiştiriyoruz bir şeyler ekliyoruz. Normal yazıyı şekilli yazarak nasıl duyguyu ortaya çıkartıyoruz?

Şenova: Mesela ben bunu okumadan yazmış olsaydım, eğer şiiri araştırmış olmasaydım bunu ben yazamazdım. Şu an ne gördün bilmiyorum ama şu kadar yazıyı taşıyamazdım.

M.T: Yani yazma isteğini oluşturuyor biraz da.

Şenova: Bazen ağlayarak yazıyoruz, çünkü bu şiire biz ağlamıştık (D.V.K., 12.25.2019).



Görsel 4.2. Özdemir Şenova'nın atölyesi

Hat ve Kaligrafi atölyesinden sonra Şenova'nın tarihi bir han içinde yer alan atölyesi ziyaret edilmiştir (Bkz. Görsel 4.2). Bu atölye az bir metre kareye sahip olduğu için öğrenciler yerleşmekte zorlanmışlardır. Atölyenin üç duvarında ve yerlerde Şenova'ya ait çalışmalar yer almaktadır. Atölyenin bir duvarında ise Etem Çalışkan'ın portresi asılı durmaktadır. Atölyedeki çalışmalar, genel olarak Şenova tarafından yapılan şiirlerin kaligrafik yazımlarından oluşmaktadır. Bazı çalışmalar da hat yazılarından oluşmaktadır. Bu süreçte çalışmalar incelenmiş ve bazı çalışmaların hikâyesi Şenova tarafından anlatılmıştır. Bu anlatımdan bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Aşk dedik. Aşk için hususi yanık kâğıt kullandık, dedik. Aşk yakar. *Annem* evde otururken gözümün önüne bu geldi. Hemen küçük kâğıtlara ajandaya not aldım. Eve gelip bunu yazdım. Dört ay boyunca İstanbul'a yolum düşmedi, gidemedim. Ders programım çok yoğun. Ağlaya ağlaya bunları yazdım ve dedim ki İstanbul'a darıldım, küskündüm yazdım (D.V.K., 12.25.2019).

Bu süreç araştırmacı günlüğünde ise aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Öğrenciler merak ettikleri çalışmaları gösterip sorular sordular. Şenova, Etem Çalışkan'a olan tutkusunu anlattı. Etem Çalışkan'ın imzasının olduğu çalışmaları gösterdi. Etem Çalışkan'ın yılı 6017 olarak göstermesi, yazının başlangıç tarihinden takvimi alması bize çok etkileyici geldi. Kendi yazı tutkusundan bahsetti. Son yazdığı yazıları gösterdi Ali atölyeden çıkarken bu işin bu kadar ciddi olarak yapıldığını yeni fark ettiğini söyledi (A.G. 25.12.2019).

Uzman kişi ziyaretinde öğrenciler, kaligrafik yazının biçimsel bilgilerini edindiklerini, biçimsel kuralların olduğunu, kendi kültürlerine özgü biçimsel özellikleri fark ettiklerini ve daha önce hiç bilmedikleri çok farklı malzemelerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Büşra “Önemli mürekkepler kullanıyorlarmış sanırım. 45

derecelik açı, 90 derecelik açı demişti. Bir yuvarlaktan sanırım birçok harf çıkarabilmişti (G.4).”, Emine “Mesela italik yazının böyle olduğunu bilmiyordum. Tabi ki ölçüsü olduğunu biliyorum ama tam o ölçüleri bilmiyordum. Mesela onları tam olarak öğrendim. Üç beş aralıklarını. Seriflerinin içe dışa yazımını (G.4) ve bu gezide güzel yazı yazma konusunda küçük tüyolar öğrendim. Ölçünün ne kadar önemli olduğunu, her yazının kendi içindeki oranı vb. (Ö.G.).” ve Nihal “Bize çalışmalarını ve nasıl yazılar yazdığını, yazım tekniklerini gösterdi. Yazı yazmanın inceliklerini söyledi. Yazının geçmişinden bahsetti. Türkçe harflerin nasıl tasarlandığını anlattı. Kısaca kaligrafiyle ve böyle eserlerle ilgili genel şeyler öğrendim (Ö.G.).” şeklinde ifade etmiştir. Nihal ayrıca kaligrafik yazının disiplinli olduğunu ve bazı kurallar içerdiğini gözlemlediğini belirtmiştir. Bu gözlemini “Sadece orada çok daha disiplinli şekilde yapılıyor. Çok dikkat ediyordu. Yazının kuralları olduğunu söyledi bize. Bir harf bile hata yapsa o yazının gittiğini söyledi (G.4).” diyerek ifade etmiştir.

Öğrencilerden bazıları, kültür-yazı ilişkisini ve yazı biçiminin kültürel farklarını anladığını belirtmiştir. Emine kendi kültürüne ait yazının önemini anladığını “Gerçekten de yazımızın, dilimizin ne kadar önemli kıymetli olduğunu ve onlarla bir şeyler anlatmaya ihtiyacımızın olduğunu anladım, hissettim (G.4)” sözleriyle dile getirmiştir. Büşra, kültür-yazı uyumunun olması gerektiğini “Burada gotik tarzı yazının bizim kültürümüze uygun olmadığını, bizim kültürümüzün yazı bakımında da içerikle daha uyumlu olması gerektiğini düşünüyorum (G.4).” sözleriyle ifade etmiştir. Aslı ise yazının kültürel farkını aşağıdaki sözleriyle belirtmiştir:

Yazı açısından yeni yeni şeyler öğrendim. Biraz daha Türklerin yazısı ve yabancı yazıların arasındaki farkları anladım. Daha italik yazdığımızı. Daha rahat okunabileceği için italik yazıldığını öğrendim. Yabancı yazıların biraz daha hareketli olduğunu fark ettim. Bu çizgilerin dışına da çok fazla çıkılmaması gerektiğini, geleneğimizi de sürdürmemiz gerektiğini öğrendim (G.4).

Kaligrafi ve hat sanatıyla ilgili Şenova atölyede öğrencilere birçok malzeme tanıtmıştır. Öğrenciler daha önce hiç bilmedikleri ve özellikle zemzem suyu, ipek gibi kendilerine ilginç gelen malzemelerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Zeynep “Zemzem suyu onu sormuştum, ne işe yarıyor diye. Farklı geldi açıkçası, masanın üstünde tam da önümde duruyordu. Malzemelerde boyanın içine ipek katması çok dikkat çekiciydi. Gerçekten yüzyıl düşünsem aklıma gelmezdi (G.4).”, Sevgi “Mesela ben boyanın içine ipek koyduklarını bilmiyordum, o çok hoşuma gitti. İs boyası mıydı öyle bir şey vardı. Gerçekten ondan yapıyorlarmış kâğıtları, onlar

çok hoşuma gitti (G.4).” sözleriyle belirtmiştir. Büşra ve Aslı da malzemelerle ilgili izlenimlerini aşağıdaki sözleriyle ifade etmişlerdir:

Atölyede yazıları gördüm. Bir de farklı farklı yazı kalemleri vardı. İlginç tasarımlar vardı, onlar ilgimi çekti. Solaklar için ayrı malzemeler oluyormuş onu öğrendim. Farklı kâğıtlar kullanıyorlarmış çoğunu kendi elleriyle yapıyorlarmış çok pahalı malzemelermiş. Bunları daha önceden çok az biliyordum, canlı canlı görme fırsatı yakaladım (G.4, Büşra).

Arkadaşlarımla konuştuğumda, bir kere konuşması geçmişti ama tabi o kalemlere dokunmak. Aaa şeyi hiç bilmiyordum mesela ipek kumaşın o boyanın içine katılması görmek, bunu uygularken izlemek çok farklıydı. Zemzem suyu olması. Zemzem suyunu kullanarak çalışmalar yapması. Aynı zamanda ipek kumaşla boyayı karıştırması. Bir de o boyada da bir şey daha vardı, İran’dan mıydı? Kâğıtlarının kendilerinin yapıyor olması benim çok dikkati mi çekti (G.4, Aslı).

Öğrenciler kaligrafi ve hatla ilgili atölye ziyareti yapılmasının ve bilgileri bu sanatı uygulayan birinden dinlemenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler birebir gördüklerini, temasa geçtiklerini, istedikleri zaman soru sorabildiklerini ve birinci ağızdan dinlediklerini ifade etmişlerdir. Ali ortamla ilgili fikir edindiğini “Tabi ki güzel oldu. Çok merak ediyordum bu insanlar bunu bir sanat eseri olarak yapıyorlar. Ne düşünüp yapıyorlar, nasıl bir ortamda yapıyorlar diye. Oturup bir yerde kendi masasında öylesine yazı yazıyor gibi düşünüyordum. Gittim oraya yüzlerce kalem yüzlerce malzeme (G.3).” şeklinde belirtmiştir. Ozan ise mekânında birinci ağızdan dinlemenin işi anlama açısından daha etkili olduğunu aşağıdaki sözleriyle belirtmiştir:

Genel olarak atölye gezisi keyifliydi başka bir şey görmüş olduk. Bunu yapan bir adamın ağızdan dinledik nasıl yapılıyor, nasıl ediliyor. Bize kalemi nasıl tutmamız gerektiğini gösterdi. Yazarken nefesimi tutman gerektiğini, her şeyi gösterdi. Tabi böyle dinleyince yapıyorsun, farklı bir meslekmiş o an diyorsun. İnternette araştırınca bu da böyle deyip geçiriyorsun çünkü bütün işler birbirinin kopyası. Böyle olunca tabi dinliyorsun (G.3).

Öğrenciler birebir temas kurduklarını ve canlı olarak izlediklerini ifade etmişlerdir. Bu anlamda, Zeynep bu düşüncesini “Bence güzeldi. Oturup sınıfta sunum olarak dinlemektense gidip görmek, dokunmak tabi daha etkiliydi. O anda yaşıyoruz, birebir temasa geçiyoruz (G.4).” şeklinde belirtmiş ve ayrıca müdahale edebildiklerini “Atölye gezisinde dinlemenin, görmenin dışında o anda direk müdahale edebiliyoruz. Adam yazı yazarken biz soru soruyoruz. Bir taraftan farklı bir şeye gidiyor. Onu anlatmak için farklı bir yazı yazıyor, çiziyor. O anlık müdahale etmek bence iyi (G.4).” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde, Büşra “Birebir gördüğüm için daha etkili oldu bende. Bir şeyleri görmüş oldum. Dışarıdan değil, başkasının gözünden değil o kâğıdı hissettik mesela. Çayla

yapılmış vs. Bunları yakından inceledik (G.4).”, Nihal “Başkalarının yaptığı işleri kendi ağzından dinliyorsun. Güzeldi (G.4).” diyerek ifade etmiştir. Sevgi ise mekânında incelemenin pratik olduğunu “Onun atölyesinde olduğu için her şey etrafındaydı ve çok rahat bir şekilde hemen çıkarttı, bu böyle diye gösterebildi. Bu çok olumluydu. Eğer o bizim sınıfımıza gelseydi, eşyalarını taşıması gerekecekti (G.4).” şeklinde belirtmiştir.

4.1.1.5. Görsel tasarım çalışmaları

Uygulama sürecinde, kavrama dayalı birçok tasarım çalışması incelenmiş ve tasarım çalışmaları uygulanmıştır. İlk olarak, 23.10.2019 bellek kavramına dayalı derste, bireysel bellek olarak *Masumiyet Müzesi* incelenmiştir. Müze, roman karakterlerinin kullandıkları eşyaların toplanarak sergilendiği bireysel bellek çalışmasıdır. Müzeyle ilgili, öğrencilere neler gördükleri sorulduğunda “geçmişi (Aslı)”, “yaşanmışlıkları (Sevgi)” (D.V.K., 23.10.2019) şeklinde bellekle ilgili kavramlarla açıklanmıştır.

Yazı, bilginin görsel işaretler aracılığıyla kayıt altına alınmasıdır. Yazı, aynı zamanda bilgileri kronolojik olarak kayıt altına alarak, bellek oluşturma işlevi de taşımaktadır. Benzer olarak, öğrencilerin kendi yaşam öykülerini kayıt altına almaları amacıyla “Otobiyografik Zaman Çizelgesi” tasarımı uygulanmıştır. Bu tasarımla, öğrencilerin bireysel belleklerini kronolojik olarak kaydetmeleri sağlanmıştır. Tasarım öncesi farklı formlarda zaman çizelgesi tasarım çalışmaları incelenmiştir. Özellikle Masumiyet Müzesi yine bu amaçla incelenmiş ve “Sigara İzmaritleri” örnek olarak gösterilmiştir. Bu çalışmayla yazı-bellek kavramının tasarımsal olarak yorumlanması sağlanmıştır (Bkz. Otobiyografik bellek teması ve kavram+görsel tasarım teması).

Kültür kavramına yönelik derste; dövme sembolleri, grafik tasarım çalışmaları, sergi gezisindeki çalışmalar kavramla bağlantılı olarak incelenmiş ve mitolojik sayfa tasarımı gerçekleştirilmiştir. 05.11.2019 tarihli derste, kültürel olarak dövmelerdeki semboller ve bu sembollerin toplumsal anlamları incelenmiştir. 13.11.2019 tarihli derste, kültürün grafik tasarım çalışmalarına yansımalarından bahsedilmiştir (Bkz. Görsel 4.3). Bu bağlamda, grafik tasarım çalışmaları gösterilmiş ve “Tasarımcı kültürü çalışmasına nasıl yansımıştır?” sorusu eşliğinde tasarımlar yorumlanmıştır. Bu süreç araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Sunumda ilk başta tasarımı gösterdim. Öğrencilerden "Nereden yola çıkmıştır?" diye tahmin etmelerini istedim. Çok farklı tahminler öne sürdüler, her biri farklı şeyler söyledi. Sonra tasarımın "Nereden yola çıkmıştır?" diye hikâyesini anlattım. Böylece bunun gibi 5-6 tasarım

gösterdim. Önce ben tasarımı gösteriyordum, sonra onlar tahmin ediyordu ve en son nerden yola çıktıklarını söylüyordum. Bu sunumla öğrencilere, kültürün tasarıma nasıl yansıdığını ya da tasarımcıların kültürü çalışmalarına nasıl yansıttıklarını göstermeye çalıştım (A.G., 13.11.2019).



Görsel 4.3. *Kültürel grafik tasarım çalışmalarının sunumu*

Ayrıca bu süreçle ilişkin bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: (Uludağ üniversitesinin amblemi gösterilir.) Bu amblem size neler çağrıştırıyor?

Sevgi: Etinin güneş kursu gibi onu çağrıştırdı. Bir de biraz vitray gibi eskinin gül pencerelerinde olan vitraylar gibi.

Emine: Benim de aklıma o geldi. Bursa olunca bir de.

Zeynep: Bana İslamı çağrıştırdı.

Emine: Camileri meşhur bir yer olduğundan olabilir.

Araştırmacı: (Bursa yeşil camideki 8’li bir motif gösterilir) Uludağ üniversitesi ilk kurulunca sekiz fakülte üzerinden kurulmuştur. Bu sekiz yıldız da İslamiyet’te farklı anlamlara geliyor. İki eşleştirildiğinde tasarım oluşturulmuş. Bursa coğrafyasındaki kültürel varlıktan ve sembollerden yola çıkılarak yapılan bir tasarımdır (D.V.K., 13.11.2019).



Görsel 4.4. *Sergi gezisi*

13.11.2019 tarihli kültür kavramına yönelik derste, Yunus Emre temalı “Kaligrafi ve Tipografi” sergi gezisi etkinliği gerçekleşmiştir (Bkz. Görsel 4.4). Sergi, Yunus Emre’nin sözlerine dayalı tipografik ve kaligrafik çalışmalardan oluşmaktadır. Sergi gezisi sürecinde Yunus Emre kültürünü sanatçıların nasıl yansıttıkları ya da tasarımdaki kültürel öğelerin neler olduğu öğrencilerle değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Zeynep çalışmadaki kültürelliği “Motiflerle daha çok. Arapça yazılar olabilir (D.S.K. 13.11.2019)” olarak yorumlamıştır. Aslı ise çalışmayı “Bunu gören kesinlikle Yunus Emre demez. Gelenekselliği yok (D.S.K. 13.11.2019).” diyerek kültürü güncellikten ziyade geleneksel motiflerle bağdaştırmıştır. Aynı çalışma için Emine, kültürelliğin yazıyla aktarıldığını “Ama yazıyla vermiş, zaten okunabilirliği çok yüksek olduğu için (D.S.K. 13.11.2019).” sözleriyle belirtmiştir. Nihal birçok dilin kullanıldığı bir tasarımda Yunus Emre kültürünü “Tasavvufu uğraşılıyor, bir de herkes için sevilen bir insan. O yüzden dünya sevgisini savunduğu için dünyayla ilgili her şeyi ele almış (D.S.K. 13.11.2019).” sözleriyle belirtmiş ve Yunus Emre kültürünü tasarımda çokdillilik olarak yansıtıldığını ifade etmiştir. Ali ise bir önceki derste işlenen kültürel dövme sembollerinden birini sergideki çalışmada tanımlamış ve bu durumu “Şu da hayat ağacı, derste dövmelerde hatırlarsanız (D.S.K. 13.11.2019)” şeklinde ifade etmiştir.

Mitolojik hikâyeler, bir toplum içinde doğarak önce sözlü yolla sonra yazı aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarılmış ve o toplumun kültürel bir ögesi olmuştur. Bu bilgidan yola çıkarak, öğrencilerden kendi memleketlerine ait mitolojik hikâyeye ile

içeriklendirilmiş sayfa tasarımı yapmaları istenmiştir (D.V.K., 13.11.2019). Bu bağlamda, öğrencilerin kültüre dayalı tasarım çalışması yapmaları sağlanmıştır (Bkz. Kültürel biçimleri aktarma teması). Kültüre dayalı tasarım çalışmaları için Sevgi “Ders sürecinde tasarımlarda kültürün ne kadar anlatıldığı ve bu kültürü tasarım yaparken nasıl kullanacağımı öğrendim (Ö.D.).” sözlerini dile getirmiş ve tasarımı kültürel olarak yorumlayabileceğini ve uygulayabileceğini ifade etmiştir.

04.12.2019 tarihli dil kavramına dayalı derste, dilin bir iletişim aracı olduğu belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak iletişim süreci şeması incelenmiş ve şemadaki kaynak, mesaj, kanal, alıcı kavramları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda iletişim süreci basamakları görsel tasarımla da bağlantılandırılmış ve görsel tasarımın iletişimdeki yansıması incelenmiştir. Bu anlamda öğrencilerle kurulan diyalog ve öğrenci fikirleri aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: İletişim sürecini sizin tasarımlarınızda çözümlersek ne deriz?

Büşra: Kaynak, tasarımı hazırlayan kişi.

Sevgi: Kaynak biz oluyoruz.

Araştırmacı: Tamam kaynak sizsiniz, tasarımcı diyelim. Mesaj?

Büşra: Göze ve kulağa daha hoş getirmeye çalışıyoruz.

Araştırmacı: Tasarımınızda nasıl bir yapı kurdunuz?

Büşra: Zıtlıklar vs. kullandık.

Araştırmacı: Tasarımlarınızdaki alıcı kim?

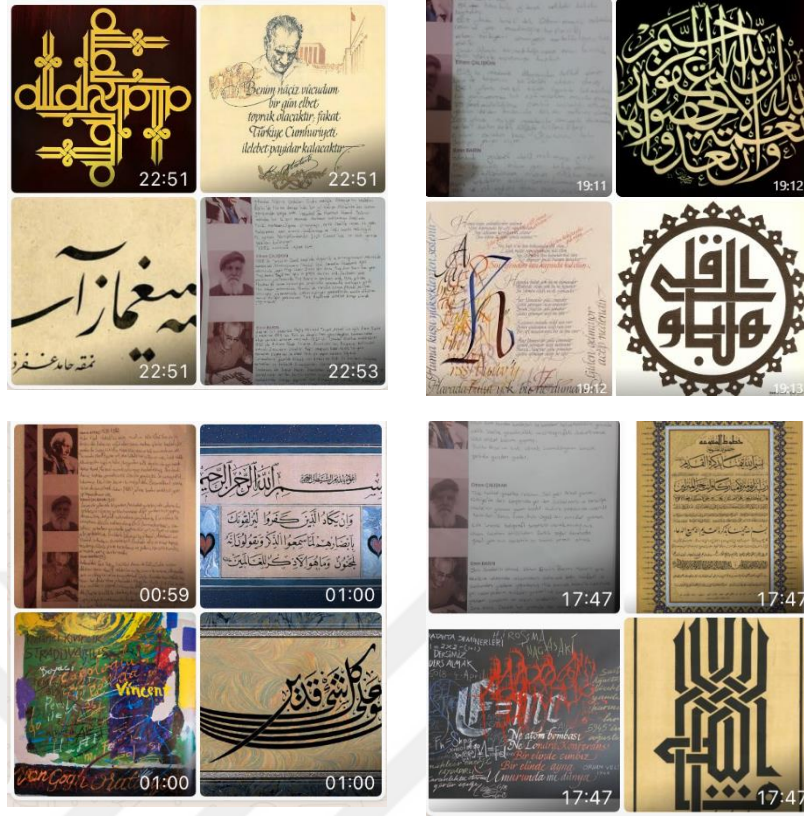
Ali: Toplum.

Sevgi: Okuyucu.

Nihal: Okuyan kişi. Bakan, algılayan kişi.

Araştırmacı: Biz onu izleyici diye de özetleyebiliriz.

Dil, iletişimi sağlayan ve anlam içeren göstergeler (sözcükler, imgeler) bütünüdür. Buradan yola çıkarak öğrencilerden tek dilli ve iki dilli kavram kartı tasarımı yapmaları istenmiştir. Bu kartlar, üzerinde kavram ve anlamının yer aldığı, 12x13 cm ebatlarında 10 tane olmak üzere tasarlanmıştır. Bu tasarımla öğrencilerin dil, kavram ve anlam ilişkisi kurmaları ve farklı yazı dili biçimlerini incelemeleri ve tasarımsal olarak yorumlamaları amaçlanmıştır. Uygulama öncesi Joseph Kosuth’un kavramsal çalışmaları incelenmiş ve farklı kavram kartı çalışmaları gösterilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin, dile dayalı tasarım çalışması incelemeleri ve uygulamaları sağlanmıştır. Bu anlamda Ali yaptığı çalışmayı “Duyguları ve düşünceleri bir dilin sözcükleriyle anlatmak, söz söylemek tamamen dille alakalı (G.2).” sözleriyle ifade etmiş ve çalışmasını dil-sözcük-düşünce aktarımı bağlamında açıklamıştır.



Görsel 4.5. Hat ve kaligrafi çalışma kâğıtları ve sanatçı çalışmaları whatsapp paylaşımları

Estetik kavramına dayalı derste, estetik kavramı güzel yazıyı konu alan hat ve kaligrafi sanatıyla bağlantılandırılmıştır. Bu bağlamda atölye gezi etkinliği planlanmıştır. Gezi öncesi ön bilgilendirme amaçlı geleneksel ve çağdaş üslupla çalışan hat ve kaligrafi sanatçılarının olduğu çalışma kâğıdı hazırlanmış ve 18.12.2019 tarihli derste öğrencilere dağıtılmıştır (EK-7). Bu çalışma kâğıdında Hamid Aytaç, Etem Çalışkan ve Emin Barın yer almaktadır. Öğrencilerden çalışma kâğıdına sanatçı bilgilerini yazmaları söylenmiş ve sanatçıların en beğendikleri bir çalışmasını ve çalışma kâğıdını whatsapp grubunda paylaşmaları istenmiştir (Bkz. Görsel 4.5). Bu anlamda öğrencilerin güncel ve geleneksel boyutta hat ve kaligrafi çalışan sanatçıları tanımaları bu doğrultudaki eserleri incelemeleri sağlanmıştır. Bu konuda öğrencilerin görüşü araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Öğrenciler genellikle klasik bir tarzdan ziyade daha modern tarza eğilimleri olduklarını Emin Barın hakkındaki yorumlarından anladım. Emin Barın'ı daha çok beğenmişler çünkü klasik hat sanatını daha stilize edip yorumlamasından kaynaklı. Klasik üslubu yorumlamasında Emin Barını örnek olarak verdiler (A.G., 25.12.2019).

Aynı zamanda 25.12.2019 tarihli derste hat ve kaligrafi uzmanı ziyareti gerçekleşmiştir. Bu ziyaret sürecinde 37 senedir hat ve kaligrafi çalışan Özdemir Şenova'nın mesleki öyküsü, düşünceleri, hat ve kaligrafiyle ilgili bilgileri edinilmiş ve çalışmalar incelenmiştir. Bu ziyaretle öğrencilerin birebir etkileşim kurması sağlanmıştır (Bkz. Uzman kişi örneği teması).

Klasik batı, hat, Japon kaligrafi sanatı elle uygulanarak yazılmakta ve bu sanat disiplinleri bazı kurallara göre hareket etmektedir. Örneğin, Şenova “Kalem yazısı olarak 3, 5 3/5 kalem yazısı olarak yazılır. Dünya standartında bu ölçü değişmez (D.V.K., 25.12.2019)” ve “Sert döndüysen bütün alfabe sert olacak yumuşak döndüysen bütün alfabe yumuşak olacak. Bir yeri yanlış yaptığında yazı gider (D.V.K., 25.12.2019)” sözleriyle bu kuralların bazılarından bahsetmiştir. Bu bağlamda merkezi anlayışın tersine bireysel güzel yazıyı ortaya koymak amacıyla kendi el yazılarına dayalı kültürel afiş yapmaları öğrencilere tasarım çalışması olarak verilmiştir. Öğrenciler bu süreçte çeşitli teknikleri kullanarak kendi yazılarına dayalı kültürel afiş çalışmaları gerçekleştirmişlerdir (Bkz. Kendi yazısını oluşturma teması). Böylece yazıda minör estetik anlayışı ortaya koyulmuştur.

4.1.2. Kavramı haritalandırma

Uygulama sürecinde, farklı kavram haritası etkinlikleri yapılmıştır. Bu konuda, 04.11.2018 tarihli geçerlilik komitesi toplantısında kavrama dayalı eğitimi destekleyici çeşitli kavram haritası etkinliklerinin yapılması önerisi getirilmiştir. Geçerlilik komitesi toplantısında getirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

H.D.: Kavrama dayalı öğrenmenin altında kullanılan etkinliklerden de kullan. Mesela, kavram haritası oluşturma.

.....

H.D.: Kavrama dayalı öğrenme adına başka etkinlikler de serpiştireceksin değil mi? Mesela balık kılçığı haritası, örümcek ağı haritası gibi. Kavram haritalarının türleri var.

.....

H.D.: Mesela mitolojik bir hikâye bulacaklar, onun içindeki kavramları çekip alıp onları tahtaya yazabilirsin. Sonra o kavramları kullanarak kendilerinin başka bir hikâye yazmalarını isteyebilirsin. Kavrama dayalı öğrenmeyi vurgulayacak bir şeyler yapmamız lazım. Bunun yaratıcılığını da kullanarak etkinlik açıklamalarını bilerek örtüştürüp yaparsan daha etkili olur. Hem de öğrenciler daha çok sever. Bu kavramları kullanarak resim yaptırabilirsin, drama yaptırabilirsin. Bunu haftalık değil de genel olarak uygulayabilirsin.

H.T.: Mesela mitoloji deyince hangi kavramlar aklınıza geliyor. O kavramları yazıp onlardan da metin oluşturmaları istenebilir. Birçok şey çıkabilir aslında.

.....

H.D.: Bunları sana örnek olsun diye veriyoruz. Birçok değişik değişik şeyler yapabilirsin. Herkes ders boyunca aklına geldiği kavramları yazabilir. En çok tekrar eden kavramı bulabilirsin. Bir dersin sonunda kavram kutusu oluşturulur. Herkes o dersten bulduğu kavramı yazar, gider kutuya atar. Bunları sana örnek olsun diye söylüyoruz. Böyle anlatım, soru sorma, tartışma tekrar etmesin diye (04.11.2019, Geçerlilik komitesi toplantısı).

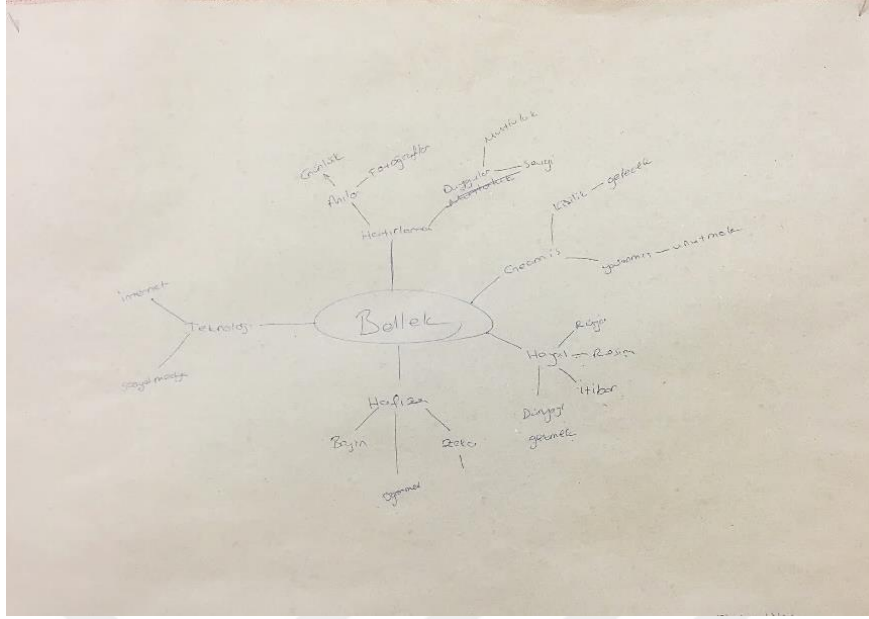
Geçerlilik komitesi görüşleri doğrultusunda, süreçte çeşitli kavram haritası etkinlikleri uygulanmıştır. Bu bağlamda, genelden özele ilerleyen hiyerarşik kavram haritaları oluşturulmuş; “Arrival” filmi ve “Islık Dili” belgeselinden “Dil” kavramıyla ilgili kavramlar seçilerek listelenmiş; filminden seçilen kavramlar “İletişim Süreci Şeması”nda kaynak-mesaj-kanal-alıcı olarak sınıflandırılmış ve “Kültür” kavramına yönelik kavramlar “Balık Kılıcı” olarak sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda “Genelden Özele Gitme”, “Film-Belgeselden Kavram Bulma” ve “Sınıflandırma” adı altında temalar oluşturulmuş.

4.1.2.1. Genelden özele gitme

Uygulama sürecinde, bellek ve kültür dersleri kapsamında kavram haritası etkinlikleri gerçekleşmiş ve bu kavram haritaları hiyerarşik olarak, genelden özele sıralanmıştır. İlk olarak 30.10.2019 tarihli bellek kavramına yönelik derste kavram haritası etkinliği uygulanmıştır. Kavram haritası için öncelikle öğrencilere bilgi verilmiş ve öğrencilerden bireysel olarak kavram haritası yapmaları istenmiştir. İkinci olarak kavram haritasını büyütmek için öğrencilere önce üç grup sonra iki grup halinde kavram haritası oluşturmaları söylenmiştir. Böylece öğrencilerin geniş bir açıdan kavramsal bağlantılar kurmaları sağlanmıştır. Bu süreç araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Öğrenciler önce bireysel olarak yapmaya başladılar. Ben ipucu olarak “hatırlama” kavramını söyledim. Sonra ikili grup yaptırдыm. Sonra da grubu büyütüp 3 ve 4 kişi olmak üzere iki gruba ayırdım ve iki grup şeklinde yaptılar. Sonra oluşan iki kavram haritasını panoya astık ve her grup kendi oluşturduğu kavram haritasını bağlantılarıyla açıkladı (A.G. 30.10.2019).

Kavram haritaları bittikten sonra öğrencilerden kavram haritalarını panoya asmaları ve kurdukları ilişkileri anlatmaları söylenmiştir. Öğrencilerin kavramsal ilişkilere yönelik ifadeleri aşağıda sunulmuştur:



Görsel 4.6. Sevgi, Nihal, Ozan kavram haritası

Sevgi, Nihal, Ozan beraber yaptıkları kavram haritasını sunarlar (Bkz. Görsel 4.6).

Sevgi: Hatırlamak; teknoloji, hafıza, hayal ve geçmiş olarak yazdım.

Araştırmacı: Peki nasıl bağlantılar kurdunuz?

Sevgi: Bellek deyince hepimizin ilk aklına hatırlamak geldi, zaten hepimiz de yazıyor. Hatırlamayı koyduk. Geçmişi koyduk.

Araştırmacı: Hatırlamayı nasıl böldünüz?

Sevgi: Anılar ve duygular olarak. Anıları da günlük ve fotoğraflar.

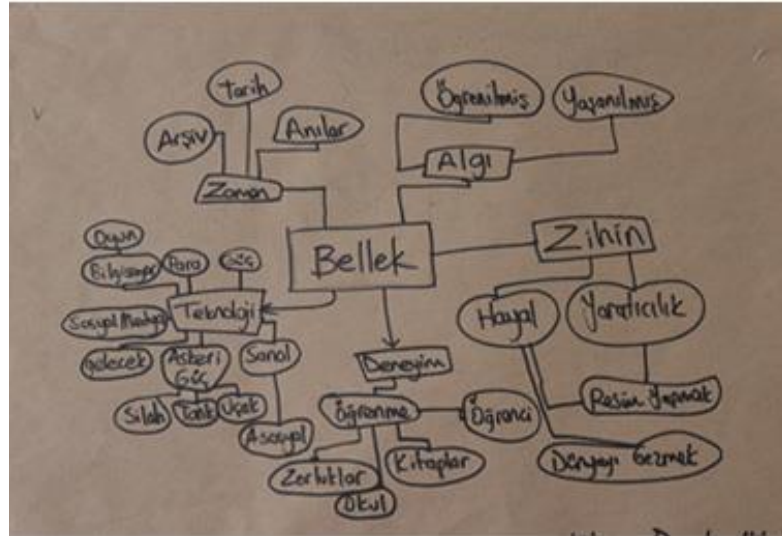
Araştırmacı: Onlarla bağlantısı nasıl?

Sevgi: Anılarımız, fotoğraflarımız bir de günlük aklıma geldi. Ben günlük yazdığım için. Anı defterleri, günlükler anılarımızı hapsettiğimiz yerler. Duygular da, hatırladığımızda duygular geliyor içimizden. Diğerleri de mutluluk, sevgi.

Araştırmacı: Geçmişle olan bağlantısı nasıl?

Sevgi: Kişilik ve yaşantı olarak ayırdık. Kişilikte gelecek. Geçmiş kişiliğimizi oluşturuyor, geleceğimizi oluşturuyor, birbirinden farklı şeyler değiller. Yaşanmışlıkta, genellikle yaşadığımız şeyleri unutuyor ve farklı şekillerde hatırlıyoruz. Beynimiz bize yalan söylüyor, yaşıyoruz ama unutuyoruz. O yüzden unutmak yazdım ben oraya.

Nihal: Hayale resim yaptım. Sonuçta buraya gelirken de öğrenmelerin sonucunda üniversiteye geldik. Hayalimiz resim yapmaktı. Rüya var, dünyayı gezmek var. Dünyayı gezmek gibi hayalim vardı. Hayallerimiz, belleğimizde olan şeyler, onlar geleceğimize giderken hayal kurmamızı sağlıyor, aynı zamanda şu anda da geçmişini hatırlamamızı sağlıyor.



Ali: Teknoloji kimin elindeyse güç onun elinde. Para teknoloji. Bilgisayar, oyun daha da uzatabilirim buradan.

Araştırmacı: Bilgisayar oyunun bellekle nasıl ilişkisi var?

Ali: Bellek deyince benim aklıma birikim geliyor. Bilgisayar ve oyun deyince de bu birikim oluyor benim için. Oyun da bir şeyler yapıyorum, bir şeyler kaydediyorum sürekli oyunda belleğe giriyor aslında. Teknoloji bellekle alakalı olduğu için sanallığın da getirisi asosyallik. Ben şimdi sanal bir ortamda bir şeyler yaşıyorum evde ve bunun bende bıraktığı etki asosyal olmam (D.V.K., 30.10.2019).

Kavram haritasında, öğrencilerin bellek kavramını hiyerarşik olarak alt dallara ayırdıkları ve alt dallara deneyimleri, ilgi alanları gibi öznel ifadeleri de yazdıkları görülmüştür. Bunlar; günlük, teknoloji, resim yapmak, dünyayı gezmek, hayal kurmak gibi kavramlardır. Bu anlamda öğrencilerin bellek kavramını kendi yaşamlarıyla da ilişkilendirerek, anlamlandırdıkları söylenebilir.

İkinci olarak 27.11.2019 tarihli kültür kavramına yönelik derslerin sonunda kavram haritası etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, öğrencilerden ikişerli grup oluşturmaları ve kültür kavramına yönelik genelden özele kavram haritası yapmaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere 15 dakikalık süre tanınmıştır. Kavram haritası tamamlandıktan sonra öğrencilere haritalarını panoya asmaları ve kurdukları bağlantıları anlatmaları söylenmiştir. Bu anlamda, öğrencilerin kurdukları bağlantılar aşağıda sunulmuştur:

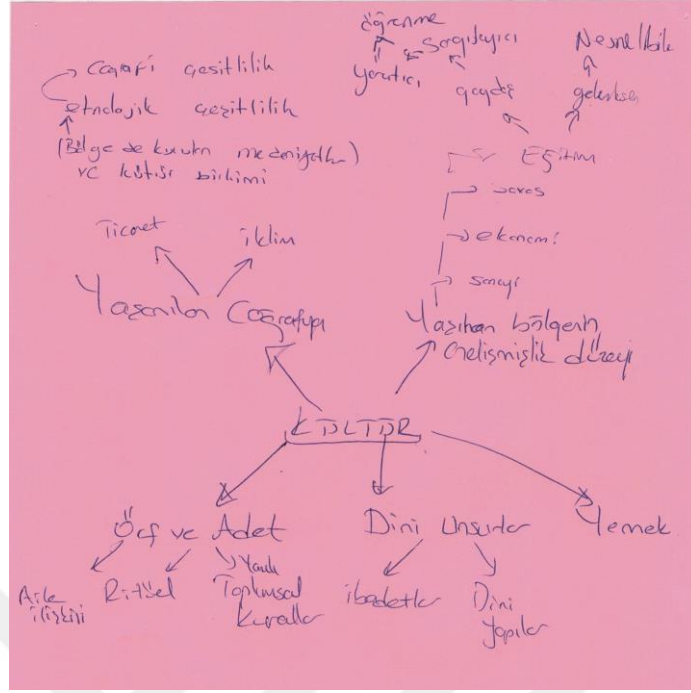
İlk olarak Zeynep ve Aslı anlatır.

Zeynep: Kültür kavramı altında genel başlıklar oluşturduk. Genelden özele doğru gidiyor. Aile, eğitim, düşünceler, tarih, siyaset, din, çevre, sanat, bunlar kültürden etkilenen şeyler. Mesela biz dünyaya geldiğimizde kültürü direkt ailemizden öğreniyoruz. Aynı şekilde okula gidiyoruz, eğitim yoluyla öğreniyoruz. Cinsiyet rolleri; kadın nasıl davranır, erkek nasıl davranır gibi. Toplumdan topluma değişiyor.

Aslı: Eğitimi, gelişmiş bir ülkede ya da gelişmemiş bir ülkede yaşayan çocukların eğitimlerine bakarak yazdık. Aynı zamanda yurt dışında okuyan ya da kendi ülkesinde okuyan birinin eğitimi, kültür olarak bir değişiklik yaratmaktadır.

Araştırmacı: Dinin kültüre nasıl bir etkisi var?

Zeynep: Din mesela, cenaze şekilleri nasıl gömülür? Bazı dinler çocuk doğduğunda direkt vaftiz ediyor. Aslında dinle geldiğimiz için o dini de biz belirlemiyoruz. Nerede doğduğumuz ve büyüdüğümüz, nasıl bir aileye mensup olduğumuz etkiliyor. Çevre de aynı şekilde komşular, arkadaşlar dedik. Mesela bir çocuk düşünün bir eylem yapıyor bir anda tepki görüyor. Sonra öğreniyor ki o davranışı yapmamalı. Tarih, müzeler dedik. Mesela millî bayramlar dedik. Müzeler belki tarihi, kültürü aktarmanın en güzel yolu. Bir tek kendi kültürümüzü de değil bütün geçmiş kültürleri.



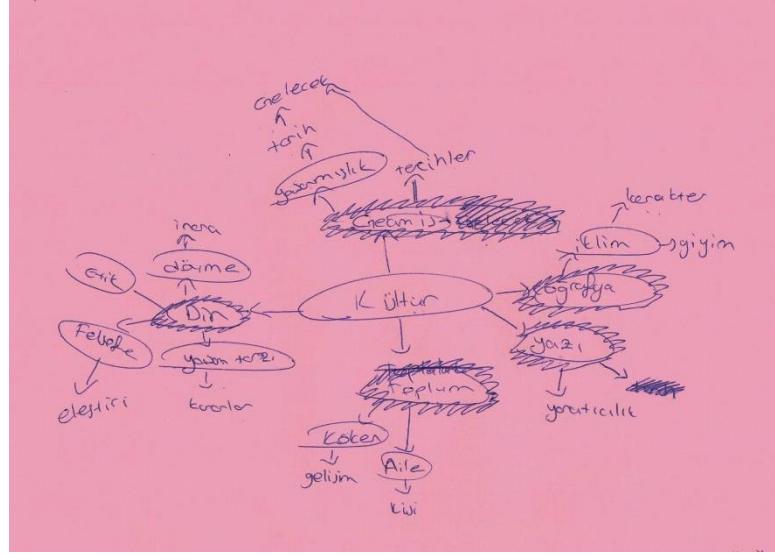
Görsel 4.8. Nihal ve Büşra kavram haritası

İkinci olarak Nihal ve Büşra anlatır (Bkz. Görsel 4.8).

Nihal: Örf ve adetler, dini unsurlar, yaşanılan bölge, gelişmişlik düzeyi, coğrafya, yemek. Dini unsurlar, ibadetler, dini yapılar, camiler, kiliseler sonuçta oranın coğrafyasında yer alıyor. Budistlerin buda heykelleri daha bir sürü şeyler, oradakilerin kültürlerini oluşturuyor. İbadetler aynı şekilde, törenler olabilir. Mezarlıklar, mezar taşları gibi şeyler olabilir. Örf ve adetlerde de aile ilişkileri, yazılı olmayan kurallar var. Ona göre yaşıyoruz ve o da kültürü oluşturuyor. Yaşanılan coğrafyada da ticaret var. Toplumlar birbirleriyle ticaretle kültürleri etkileyebilir. Denize yakınlık, uzaklık, iklim. Ekvator bölgesinde yaşayan bir insanın yaşam şekliyle kutupta yaşayan ya da orta kesimde yaşayan kişinin iklimi, yaşam düzeyi aynı olmadığı için kıyafetleri, yaşadıkları her şey farklılaşıyor.

Büşra: Anadolu'nun kültür çeşitliliği çok fazla. Burada ticaret yolları üzerinde bulunmasından ve işgale uğrayıp farklı medeniyetlerin eline geçmesinden dolayı onu da not ettik (etnik). Coğrafi çeşitlilik dedim, çünkü yüksek yerdeki insanların yaşayışıyla alçak yerdeki, deniz kıyısındaki insanların yaşayışı aynı olmayacağı için bunların da kültürel çeşitliliğe girebileceğini düşündük.

Nihal: Yaşanan bölgenin gelişmişlik düzeyi de kültürü etkiler diye düşündük. Sanat, müzik, eğitim de girer içine ya da siyasi olaylar da. Sanayi de çok etkiliyor. Toplum yaşayışıyla direkt etkili, insanları etkiliyor kültürel değişimleri etkiliyor.



Görsel 4.9. Emine ve Sevgi kavram haritası

Üçüncü olarak Emine ve Sevgi anlatır (Bkz. Görsel 4.9).

Emine: İlk olarak genelde kültür değince geçmiş yazdık. Benim aklıma gelen en basit şey geçmiş oldu. Din, toplum, yazı ve coğrafya diye düşündük. Geçmiş dediğim gibi kültürün en temel şeyi geçmiş olması. Bugün bile yarın olunca geçmişe giriyor. Öğrendiklerimiz ister istemez kültüre dönüşüyor. Geçmişten çıkarttığımız dersler ise tercihe dönüştürüyor. Yaşamışlıklar zaten bizim hayatımıza yön veren şeyler. Yaşamışlıkların en çok tarihi etkilediğini düşünüyorum. Tarihi oradan kültüre bağladık. Tarih de geleceğimizi etkiliyor diyerek orayı öyle bitirdik. Din zaten, en büyük, kültürün şekillenmesini sağlıyor. Dinden de daha önceki derslerimizden dövme aklımıza geldi. En çok bir inancı olması dövmede, dine yerleştirdik biz onu. Din de birazcık etiklik olduğunu düşündük. Din dediğimizde ister istemez felsefenin de işin içine girdiğini düşünüyoruz. Din felsefesi oradan aklımıza geldi.

Sevgi: Aslında hepsi birbirine giriyor. Orası, kişiye geleceğe çıkıyor. Genel olarak hepsi gelecek ve kişiyi oluşturuyor.

Sevgi: Yazıda direkt aklıma yaratıcılık geldi, önceki derslerden aklımda kalan.

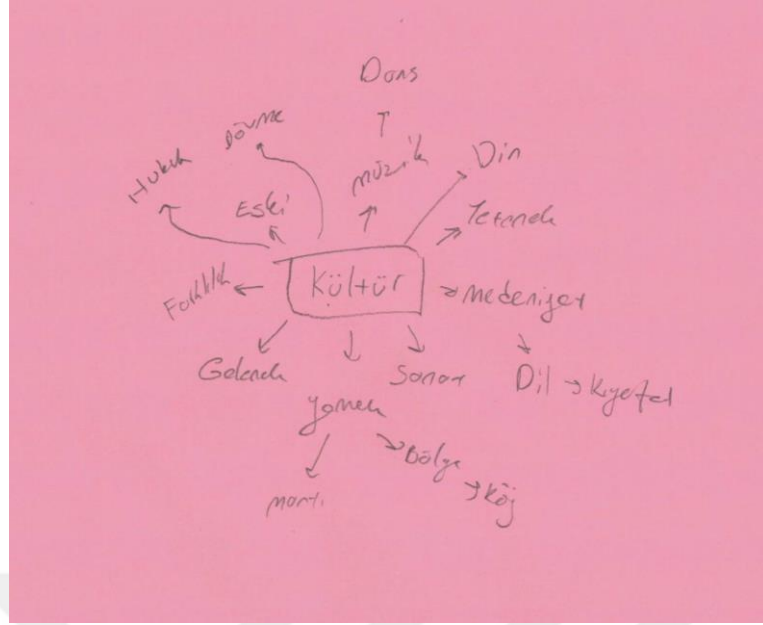
Araştırmacı: Yaratıcılıkla nasıl bağlantısı var?

Sevgi: Yazıyı her şekilde kullanabiliyoruz, bizim kendi yaratıcılığımıza bağlı bir şey.

Edebiyat yapabiliyoruz, resim de kullanabiliyoruz, kendimizi anlatabiliyoruz.

Emine: Mesela, tam ilk yazının bulunması Mısır'da bir şeyleri kaydetmekten ne kadar evrildiğini düşündüğümüz için kültürün bir parçası diye düşündük. Yazı tarzlarının değişmesini de öyle düşünerek onu ayrı yazmak istedik.

Emine: Taşlara yazarken sonra kil tabletlere sonra papirüs derken zaten bunlar kültürü oluşturan şeyler.



Görsel 4.10. Ozan ve Ali kavram haritası

Dördüncü olarak Ozan ve Ali anlatır (Bkz. Görsel 4.10).

Ozan: Kültür deyince aklımıza farklılıklar geliyor, her kültür farklıdır. Hukuk geliyor, her yerin kendi hukuku, töresi vardır. Eski, yine medeniyetler, eski uygarlıklar geliyor. Dövme geldi sonra. Sonra dans ve müzik geliyor. Dans ve müzik bence baskın şekilde ilgili çünkü toplumda yarışmalar düzenleniyor. Yurt dışını ya dansla ya müzikle tanıyorsun. Hem barışçıl bir tanışma yöntemi gibi de sayılabilir. Din yine her şeyi etkiliyor. Yetenek dedik, kültürden kültüre değişir.

Ali: Mesela bir kültürde dans varsa o kültürden doğmuş birisinin o dansı yapabilmesi için yeteneğe sahip olması lazım. Kültürün neyle alakalı olduğuna bağlı aslında yeteneğin.

Ozan: Dans bir kültürde yer etmişse diğer toplumlara göre daha ilerdedir. Belki böyle algılayabiliriz. Medeniyet geldi sonra. Din ve kıyafet geldi. Kıyafet müzik ve dansla da eşleştirilebilir. Yöresel kıyafetlerimiz vardır. Sanat geldi ondan sonra. Yemek var bir de. Yemeği mantı diye açtık. Bölgeden bölgeye değişiyor diye. Geleneksellik var. Her kültürün kendi geleneği var (D.V.K., 27.11.2019).

Öğrenciler sunumlarda, kavram haritalarını ilk önce genel kavramdan başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, Zeynep genel kavramdan başlattığını “Kültür kavramı altında genel başlıklar oluşturduk. Genelden özele doğru gidiyor (D.V.K., 27.11.2019).” sözüyle belirtmiştir. Emine ise ilk önce en genel, en basit ve akla ilk gelen kavramla başlattığını söylemiş ve bu düşüncesini “İlk olarak kültür deyince genel de geçmiş yazdık. Benim aklıma gelen en basit şey geçmiş oldu (D.V.K., 27.11.2019).” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrenciler kavramları genelden özele bağlantılandırırken, ana bir kavram yazdıklarını ve onu alt kavramlara ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Zeynep “Daha çok ‘kültürü ne aktarır’ dan yola çıktık. Eğitim, din, toplum, çevre, aile, siyaset, devlet yönetimi, aslında bunlar tamamen kültürü aktarıcı şeyler. Onların içinde de daha özel şeyler yazdık. Örneğin, tarih bir başlıkta onun altında müzeler var (G.2).”, Nihal “Belleğimizin bizde hatırlattığı kavramlara değindik. Mesela ben belleğimdeki hayal kavramını alt başlıklarına ayırarak kavramsal şemama ekledim (Ö.G.).” ve Aslı “Biz de ilk önce ana başlıklar olarak değerlendirdik. Sanat, dini açıdan, çevre, aile, eğitim sonra düşünceler, tarih ve siyaset olarak ayırdık...Tarih olarak da zaten müzeler, tapınaklar, yapılar var (G.2).” sözleriyle ifade etmişlerdir.

Öğrenciler kavramları genelden özele sıralarken, birçok alt başlık elde ettiklerini ve kavramı alt başlıklar halinde görebildiklerini belirtmişlerdir. Emine kavramla ilgili birçok alt başlık elde ettiğini “Bu konu ile ilgili birçok alt başlık elde ettik (Ö.G.).” şeklinde ifade etmiştir. Nihal ise elde ettiği alt başlıkların kavramı detaylı öğrenmeyi sağladığını söylemiş ve bu düşüncesini “Ders sürecinde kültür kavramını alt başlıklarına ayırarak kapsadığı alanları daha detaylı öğrendim (Ö.D.).” sözleriyle dile getirmiştir. Öğrenciler bu süreçte bir kavramın genelden özele birçok bağlantısının olduğunu ve bu uygulama yoluyla öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenmesini Aslı “Ders sürecinde kültürü genelden özele sıralamayı öğrendim (Ö.D.).” şeklinde dile getirmiştir. Zeynep ise genelden özele kavram haritasının bilgiyi organize ettiğini “Kavram çalışmaları güzel aslında. Ortada bir kavram var ve çok genel bir kavram, aklımıza birçok şey geliyor. Ama bunu kavram haritası sayesinde genelden özele doğru götürdüğümüzde bir şeyler daha kolay ilerliyor (G.2).” sözleriyle açıklamıştır.

4.1.2.2. Film-belgeselden kavram bulma

Dil kavramına yönelik ders kapsamında öğrencilerin “Arrival” filmini ve “Islık Dili Belgeseli”ni izleyerek dille ilgili 10 tane kavram bulmaları sağlanmıştır. Arrival filmi dilbilimcilerin Dünya’ya inen uzaylıların dilini çözümlemeye ve uzaylılarla iletişim kurarak ne istediklerini anlamaya çalışmalarını konu almaktadır. Islık Dili Belgeseli ise Giresun’un Kuş Köyü’nde 300 yıldan beri konuşulan ve Unesco’nun 2017 yılında somut olmayan kültürel miras listesine aldığı ıslık dili hakkında bilgileri içermektedir. Islık Dili, dilin daha çok kültürel boyutunun vurgulandığı bir belgeseldir. Film ve belgeselden kavram bulma etkinliği için öncelikle öğrencilerin dil ile ilişkili kavramları yazmaları için

çalışma kâğıdı hazırlanmıştır (EK-6). Çalışma kâğıdında, film ve belgesel isimleri, ne yapılmasıyla ilgili yazılı açıklamalar, kavram ve anlam sütunları yer almaktadır. Öğrencilerden film ve belgeseli izleyerek dil ile ilgili 10 tane kavram bulmaları ve bunları çalışma kâğıdına yazmaları istenmiştir (Bkz. Görsel 4.11). Açıklayıcı ve anlaşılır olması için iletişim ve anlam kavramları örnek olarak sunulmuştur. Bu çalışma kâğıdı whatsapp grubunda paylaşılarak öğrencilere ders öncesi hazırlık olarak verilmiştir. Bu durum ise araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Öğrencilere bu ders için ödev verdim. Ödevleri, Arrival filmi ve Isık Dili Belgeseli’ni izlemeleri ve bunlardan dille ilgili 10 tane kavram çıkartmalarındır. Kavramların aynı zamanda anlamlarını yazmalarını istedim. Bunun için yönerge şeklinde bir çalışma kâğıdı hazırladım. Her şeyin net anlaşılması için çalışma kâğıdına, örnek olarak iki tane kavramı kendim yazdım. İlgilerini çekmesi amacıyla film ve belgeselden kavram bulmalarını istedim; çünkü makale ya da benzeri metin verince sıkılabiliyorlar, ilgilerini çok çekmiyor (A.G., 04.12.2019).

Öğrenciler genel olarak film ve belgeselden kavram bulma etkinliğine katılım sağlamışlardır. Öğrenciler film ve belgeselden kavram bulma sürecinde çeşitli deneyimler göstermişlerdir. Bu anlamda, Büşra gerekli yerleri tekrar seyrederek ve not alarak ilerlediğini “Önce başta şaşırdım neyi yazacağım diye. Sonra yarısına geldiğimde şunlar da yazılabilir diye başa dönüp tekrardan izlediğim yerler oldu. Sonra bu sefer not almıştım (G.3).” sözleriyle belirtmiştir. Nihal filmde geçen kavramları aldığını “Film, zaten dille alakalıydı. Birbirleriyle etkileşim kurmaya çalıştıkları için orada birçok kelime zaten kullanıyorlardı, nasıl iletişime geçtikleriyle ilgili öyle seçtim kelimeleri (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir. Sevgi de filmde dil ve iletişim kavramlarının iç içe olduğunu ve iletişim odaklı kavramlar seçtiğini “Aslında bu kavramlar, iletişim odaklı seçilen kavramlardır. Dil, çünkü çok genele kaçıyor. Filmde daha çok dil odaklı değil de iletişim odaklı olduğu için ben de o kavramlara göre ilerledim. Hatta ilk başta iletişim mi dil mi bir karıştırdım (G.3).” sözleriyle dile getirmiştir. Ozan, filmi daha dikkatli ve ayrıntılı seyrettiğini ve ilgili yerleri yorumladığını; Zeynep ise filmi önce izlediğini ardından hızlandırarak izlediğini ve dikkatini çeken ya da etkilendiği kavramları not ettiğini belirtmiştir. Ozan ve Zeynep bu süreci aşağıdaki sözleriyle açıklamışlardır:

Bir tık daha dikkatini artırıyorsun çünkü bazı yerlerde bazı sahnelerde kaçırdığın şeyler olabiliyor. Bir şey bulmaya bir şey aramaya gelince filmi inceliyorsun. “Bu nasıl oluyor, nereden geldi?” diye. Bir tık daha ayrıntılı inceliyorsun. Bir filmi daha iyi yorumlamamıza sebep olabiliyor. Filminden çıkan şeyleri sen yakalıyorsun. Mesela geçmiş ve gelecekle ilgili konuşuyorlar ama bu filmde tam olarak sana söylenmiyor. Filmin başı aslında gelecekte

Konuşamazsın ya da yazamazsın, başkasına öğretemezsin (G.3).” sözleriyle açıklamıştır. Ozan aynı zamanda alfabeyi tasarım kavramıyla da ilişkilendirmiştir ve bu ilişkiyi “Hiç alışkın olduğumuz alfabe değil açıkçası. Görünce ‘Bu ne, bununla anlaşılabilir mi?’ diyorsun. Ama film, ilerledikçe sana aslında güzel, değişik bir şey olduğunu gösteriyor. Tasarımsal olarak bunu düşündüm (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir. Nihal filmi temelde mesaj kavramıyla ilişkilendirmiş ve bu düşüncesini “Mesaj zaten filmin ana konusunu oluşturuyordu. Birbirlerine verdikleri mesajı anlamaya çalışıyorlardı iletişim olarak (G.3).” şeklinde açıklamıştır. Nihal, ayrıca filmde dil ile ilişkili olarak yanıt ve poligom kavramlarını da yorumlamıştır. Nihal yanıt kavramını “Onlar bir şeyler yazıyorlardı, onlar da yazdıkları kelimenin karşılığında kelime buluyorlardı ve onların dillerini çözmüş oluyorlardı. Yanıt da dil de iletişim de birbirini anlarsan oluşur. Yanıtlarla birbirine karşılık verebilirsin (G.3).” şeklinde ve poligom kavramını “Poligomda, orda kızın ismini koyarken, isim tersten okunduğunda aynı anlama geliyordu. Harflerin illüzyonu gibi. Tersten de okusan düzden de okusan aynı anlamda, o yüzden aldım (G.3).” şeklinde açıklamıştır. Ozan ise genel olarak filmde dil ile ilişkilendirdiği kavramları aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Filmde bir taraf Amerika tarafı dili çözümlemeye çalışırken Çin tarafı bunlar bize savaş açacak diyor. Ya da mesela oradaki uzaylılar size silah vereceğiz diyor ama verdikleri ve silah sandıkları şey bilindik silah değil, dil aslında. *Savaş* ben buradan çıkartım. Çünkü orada onlara yeni bir dil öğretmeye çalışıyorlar, yeni bir alfabeyle bir şey öğretmeye çalışıyorlar. Ama bunu sana savaş diye tercüme ediyorlar bu sefer karışıyor işler. Onlara orada bir silah göstermiyor aslında dili öğretmeye çalışıyor. *Teknoloji*, dili çözümlerken teknolojiyi kullanıyorlar. Teknolojiyle alfabenin alakası var, alfabenin içinden bir sürü algoritmalar çıkartıyorlar çözümlemeye çalışıyorlar. Oradan çıkarttım onu da. Zaman kavramı zaten filmin ana konusu. Zaman kavramı dilin üzerine kurulmuş, dili öğrenince geleceğe dair şeyler görebiliyorsun. Burada *iletişim* kurma, zaten uzaylılarla iletişim var. Dili öğrenmeden iletişim kuramıyorlar. O tarz bir şey yaptım. *Gelişim*, dili öğrenmesi için insanların gelişmesi lazım oradan yola çıktım. *Ön yargı* da silah mevzusundan dolayı ön yargı. Tam çözümleyemiyorlar dili ama hemen ön yargılı davranıyorlar. Herkes, işte Çin kapılarını kapatıyor hemen savaş açıyor ondan dolayı diye düşünüyor. Dili öğrenmeye başladıktan sonra ön yargılarını kırdılar açıkçası o tarz bir *empati* olabilir (G.3).

Öğrenciler çoğunlukla belgesel yerine filmde kavram seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Sevgi, belgeselin kısa olduğunu ve kavram çıkartmakta zorlandığını “Ben en çok belgeselde zorlandım. Hem kısıydı hem de çok fazla bir kavram bulamadım. Haberleşme ve iletişimi sadece oradan çıkarttım. Diğer bütün kavramları filmde

çıkardım (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir. Nihal belgeselden “ıslık dili” kavramını ve Büşra ise belgeselden “ıslık” kavramını çıkarttığını belirtmişlerdir. Bu anlamda Nihal, ıslık dilinin dille ilişkisini “Kelimeyi, orada birbirleriyle konuşurken kelimeler vardı onları çözümlmeye çalışıyorlardı ve onların anlamlarını bulmaya çalışıyorlardı o yüzden aldım onu (G.3).” şeklinde yorumlamıştır. Büşra ise ıslığın bir dil ve iletişim biçimi olduğunu aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Islıkta, ıslıkla insanlar orada iletişim kuruyordu. Islıkla iletişim garip gelmişti. Gerçekten anlamlı kelimeler çıkarıyorlardı. Birkaç şeyi sürekli tekrarladıkları için artık ben de anlamaya başlamıştım. Bazı uzun cümleleri “Acaba oradan oraya nasıl anlayabiliyorlar?” diye düşündüm. Ama güzel, farklı bir iletişim biçimi. Dağlık yerlerde kullanılacak bir şey. Dille alakası, zaten onlar bu yolu tercih etmişler. Bu onların bir dili (G.2).

Öğrencilerden bazıları filmde kavram bulmanın filmi daha dikkatli, bilinçli ve ayrıntılı izlemelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu düşüncesini Aslı “Kavramları çıkartmak, benim o filmi daha bilinçli bir şekilde izlememi sağladı (G.3)”, Nihal “Bir yandan da daha dikkatli izlemiş oldum filmi (G.3).”, Ozan “Film bir tık daha ayrıntılı inceliyorsun. Daha iyi yorumlamanıza sebep olabiliyor. Filmde çıkan şeyleri sen yakalıyorsun (G.3).” sözüyle ifade etmiştir. Yaren ise filmde kavram bulma sürecinde filmi daha dikkatli seyrettiğini ve filmle duygusal bağ kurduğunu “Bir de filmi izlerken not alma ihtiyacı hissettim. Sanki olayların ve filmin daha bir içine girdim (G.3).” sözleriyle dile getirmiştir.

Film ve belgeselden kavram bulma etkinliğinde bazı öğrenciler filmi izlemeyi sevdiklerinden dolayı süreçten keyif aldıklarını ve çalışmaya motive olduklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda Ozan, keyif aldığını “Dille ilgili kitap okuyup oradan kavramlar çıkartsaydık yorulurduk, çok kötü olurdu. Böyle olunca yaptığımız çalışma keyifli oldu (G.3).” ve “Eğlenceli bir projeydi (Ö.D.)” sözleriyle ifade etmiştir. Emine ve Aslı da benzer şekilde film izleyerek çalışmanın eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Emine ve Aslı’nın bu ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Bence çok güzel bir fikirdi. Bizi daha az zorladı. Mesela, deseydiniz 10 tane dille ilgili kelime yazın, gelin. Büyük ihtimalle dil yazıp internette bakacaktık ve hoşumuza gidenleri seçip gelecektik. Zaten film izlemeyi hepimiz sevdiğimiz için kimse ses çıkartmadı, çok önceden izlemiş olanlarımız bile vardı. Filmin öyle bir avantajı da vardı. Mesela, Aslı o derse gelmemişi ve ona derste olanları anlattım. Sonra filmi izledi, beni aradı; çok güzeldi, bayıldım, dedi. Bizi işe daha çok bağladı o konuda. Bu filmi izlemeyi sevmemizden ve filmin çok güzel olmasından kaynaklı (G.3, Emine).

Film izlerken hem eğleniyoruz hem de dikkatli bir şekilde takip ediyoruz. Filmden kavram çıkartmak çok rahat oldu. Eğer bana tez oku deseydiniz, doğruyu söylemek gerekirse zamanım olsaydı tezi okurdum ve kavramları oradan çıkartırdım. Ama zamanım olmasaydı, başlıklarını okurdum ve bir de o paragrafin başını sonunu okuyup o şekilde çıkartırdım (G.3, Aslı).

Aslı memnuniyetini aynı zamanda “Yazıda kavramı filmden buluyor olmamız iyidi. Onu çok severek yaptım. Eğlenerek de yaptım (G.4)” ve “O filmin kavramlarını eğlenerek çıkardım, bu ödevi canım sıkılmadan yaptım (G.3).” sözleriyle dile getirmiştir. Sevgi ise memnuniyetini “İzlediğim bir filmdi. Bir de filmi izlerken not alma ihtiyacı hissettim. Birden sanki olayları ve filmin daha bir içine girdim, bu benim çok hoşuma gitti. Severek yaptım bu işleri (G.3).” sözleriyle belirtmiştir. Ayrıca bu durum araştırmacı günlüğünde de “Aslı kavram çıkartmaları için referans olarak verdiğim filmi çok beğendiğini söyledi ve bana çok teşekkür etti. Geçen derste de öğrencilerin filmle ilgili olumlu dönütlerini aldım. Öğrenciler genelde filmi beğendiklerini ifade ettiler (A.G., 09.12.2019)” şeklinde ifade edilmiştir. Büşra ise filmi belli bir amaç doğrultusunda izlediği için filmden keyif alamadığını “Film izlerken not aldığım için filmmiş gibi değil de bir ödevmiş gibi izledim. Film olarak tat aldığımı söyleyemem çünkü film güzel bir filmdi ama bende ödev mantığında kavram aradım filmde (G.3) diyerek ve benzer olarak Nihal de filmin bütünlüğünü kaçırdığını “Odaklanamadım filme çünkü dille ilgili kavram bulmam lazımdı ve hep ona odaklandım, acaba dille ilgili ne olabilir diye düşündüm (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir.

4.1.2.3. Sınıflandırma

Uygulama sürecinde kültür kavramına yönelik “Balık Kılçığı Haritası” ve dil kavramına yönelik “İletişim Süreci Şeması” yapılmıştır. Balık Kılçığı Haritası ve İletişim Süreci Şemasında kavramlar ilgili metin ve kavramlar üzerinde sınıflandırılmıştır.

20.11.2019 tarihli kültür kavramına yönelik derste, öğrencilerin öncelikle ikişerli grup halinde genelden özele kavram haritası oluşturması sağlanmıştır. Genelden özele kavram haritası tamamlandıktan sonra öğrencilere Millî Eğitim Bakanlığı’nın “Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı” kitabından “Görsel Sanatlar Eğitim Programı Amaçları” metni verilmiştir. Bu metin kitapta maddeler halinde sunulmuştur. Öğrencilerden genelden özele yaptıkları kavram haritasındaki kavramları, görsel sanatlar eğitim programı amaçlarındaki maddelerle eşleştirmeleri istenmiştir. Bu sırada panoya balık kılçığı kavram haritası asılmıştır. Eşleştirme tamamlandıktan sonra öğrencilerin

pano etrafında toplanmaları sağlanmıştır. Her bir gruptan bir maddeyi ve eşleştirdiği bir kavramı söylemeleri istenmiş ve söyledikleri madde ve kavram balık kılçığına yerleştirilmiştir. Sonuç olarak üç kılçıklı balık kılçığı haritası ortaya çıkmıştır. Bu süreç ise araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Balık kılçığı haritasında, üst kılçığa kavramı alt kılçığa ilişkili amacı yerleştirme gibi bir sistem oluşturdum. Amaçlar çok fazlaydı o yüzden her grup kendi seçtiği bir amacı ve ilişkilendirdiği bir kavramı söyleyecekti. Amaçtaki maddeleri, genelden özele yaptıkları kavram haritasından yola çıkarak yazmalarını söyledim. Bu onlara yardımcı olabilirdi. Ama öğrencileri de bu durum sınırlı tutmuş. Oradaki kavramları yerleştirmek amacıyla tam oturmayan kavramları da yazmışlar. Bir grup bir amacı ve ilişkilendirdiği kavramı söyledi. Bunu açıkladı. Sonra diğer gruplara da hangi kavramı yazdıklarını sordum ve dört grupta amacı ve kavramı söyleyip açıkladı. Dördüncü gruba zaman yetmediği için toplamda üç kılçık oluştur (A.G., 27.11.2019).

Balık kılçığı haritası oluştururken öğrencilerden kurdukları bağlantıları açıklamaları istenmiştir. Bu anlamda öğrencilerin kurdukları bağlantılar aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Her grup bir tane kavram söylesin ve hangisiyle eşleştirdiğini söylesin?

(Birinci kılçık, Emine-Sevgi açıklar.)

Emine: Biz şunu söyleyebiliriz: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan.

Sevgi: Yazıyla ilişkilendirdik.

Ozan: Dille ilişkilendirdik.

Büşra: Eğitim.

Zeynep: Biz de eğitim yazdık.

Büşra: Eğitim olur diye düşündük. Bir şeyi öğrenmek.

Emine: Alfabe.

Sevgi: Türkçe yazı olduğu için direk yazıyla ilişkilendirdik. Alfabeden dolayı yazıyla ilişkilendirdik.

Emine: Çünkü bizim kullandığımız yazı bize özgü.

Ozan: Dil geldi bizim aklımıza.

(İkinci kılçık Zeynep ve Aslı açıklar.)

Aslı: Biz de “Kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan.” dedik. Tarih dedik.

Ozan: Biz yemek yazdık.

Emine: Biz toplum dedik.

Araştırmacı: Tarihle nasıl bir ilişki kurdunuz?

Zeynep: Tarihte, müzeler dedik. Mesela etnografya müzelerine gittiğimizde o kültürü görebiliyoruz. Bugün bir İzmir’e Efes’e gittiğimizde Bizans kültürünü görebiliyoruz.

Oradaki tarihi eserlerden bunu tarih diye ilişkilendirdik.

Sevgi: Toplum dedik biz de. Kültürel miras dediği için bu mirası oluşturanlar insanlar olduğu için toplum dedik.

Büşra: Biz örf ve âdet dedik. Örf ve adetlerimizi koruyoruz yani. Örf ve âdetlerimiz nelerdir, mesela büyüklerin elini öpmek bu saygıdır. Biz saygı duymamız gerektiğini anlıyoruz ve bunu da uyguluyoruz, nesilden nesille aktarıyoruz.

Ali: Bizim için örneğin baklava çok önemli. Biz bunları anlayıp ısrarla Yunanlılara vermemeye çalışıyoruz, korumaya çalışıyoruz bu yüzden. Bizim kültürümüze ait birkaç yemek var o bizimdir. Bu yüzden yemek geldi aklımıza.

(Üçüncü kılık Ali-Ozan açıklar.)

Ali: “İnsani, toplumsal, ahlaki ve vatandaşlık değerine sahip”. Biz medeniyet dedik. Vatandaşlık değerlerine, ahlâka sahip, medeniyet. Medeniyetin olması gereken yerlerde olması gereken şeylerdir bunlar. Bir toplum söylenen bu niteliklere sahipse medeni bir toplumdur.

Sevgi: Biz kişi dedik. Toplumdan yola çıktık.

Emine: Kişiliği oluşturan özellikler diye düşündük.

Zeynep: Biz aile, çevre dedik. Mesela çevre olarak şöyle düşündük. Diyor ya vatandaşlık değerlerine sahip. Türkiye’de çok baskın vatan kavramı var. Askere gitmezseniz sizi baya linç ederek baskı kurarlar. Bunu çevreyle ilişkilendirdik. Aile olarak da diğer geri kalanların hepsi aileden aktarılıyor. (Ders Kaydı 7, 20.11.2019).

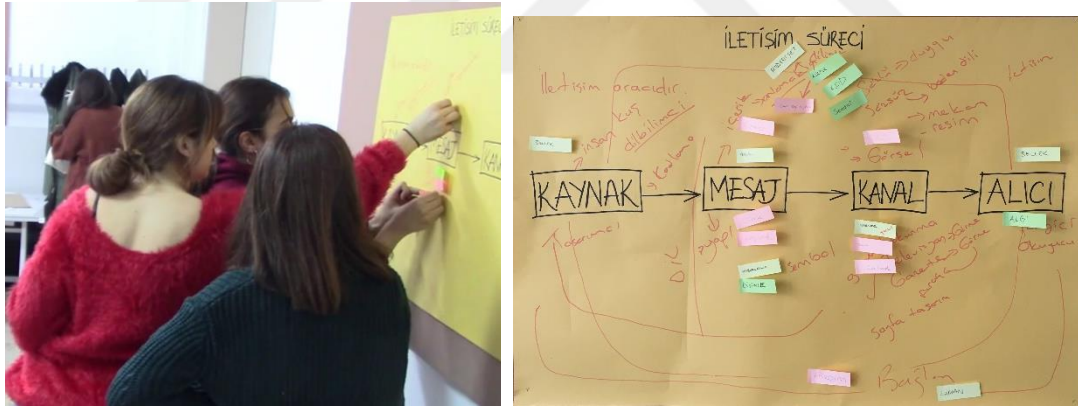
Dil kavramı kapsamında, ikinci geçerlilik komitesi toplantısında dil kavramına yönelik eylem planı önerisi olarak iletişim kavramının da önemli olduğu, üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir. Geçerlilik komitesi toplantısında getirilen bu görüş aşağıda sunulmuştur:

T.Ü.: Dilden çok bence iletişime bak. İletişim, dil dediğimiz, görsel dil dediğimiz, konuşma dediğimiz şey. Bence biraz iletişimden bahsedip sonra tekrar günümüzdeki dijital dil, dijital estetik, görsel iletişim, görsel iletişimin içinde görsel dile değinebilirsin. Bunları yaparsan mesleki olarak oturtursun kavramsal olarak da (29.11.2019, Geçerlilik komitesi toplantısı).

Geçerlilik komitesi önerisi doğrultusunda dil ve iletişim kavramlarının birbiriyle bağlantılı olduğu etkinlik planlanmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde “Dilin iletişimin bir aracı olmasından aklıma iletişim şeması geldi. İletişim şeması üzerinden dil-anlam-sembol gibi kavramları gösterebilirdim (A.G., 04.12.2019).” sözleriyle belirtilmiştir. Bu anlamda, 04.12.2019 tarihli derste, dil kavramına yönelik *iletişim süreci kavram haritası* etkinliği gerçekleştirilmiştir (Bkz. Görsel 4.12). Öncelikle öğrencilerin dil kavramına yönelik “Arrival” filmini ve “Işık Dili Belgeseli”ni izleyerek dille ilgili 10 tane kavram bulmaları sağlanmıştır. Dilin bir iletişim aracı olması tanımından yola çıkarak *iletişim süreci şeması* hazırlanmış ve panoya asılmıştır. Bu şemada kaynak, mesaj, kanal ve alıcı olarak iletişim süreci basamakları yer almaktadır. Etkinlik öncesi

öğrencilere kavramı yazmaları için yapışkan kâğıt dağıtılmış ve film-belgeselden buldukları kavramlar kontrol edilmiştir. Etkinlik sırasında kaynak, mesaj, kanal ve alıcı kavramlarından bahsedilmiş ve her kavramda öğrencilerden ilişkilendirdikleri kavramları şemanın üzerinde, ilgili yere yapıştırmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler, kavramları ilgili buldukları kavramların üzerine yapıştırmış ve süreçte yeni bilgiler edindikçe bazı kavramları yerinden oynatıp farklı yerlere yapıştırmışlardır. Etkinlik sonunda dil ile ilgili kavramlar iletişim süreci basamakları altında sınıflandırılmıştır. Bu süreç araştırmacı günlüğünde ise aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Derste iletişim süreci şemasını panoya astım. Öncelikle iletişim sürecinde kaynaktan başladım, kaynağı söyledim ve elinizdeki kavramlardan hangisi kaynakla ilişkili diye öğrencilere sordum. Nihal'de dilbilimci kavramı vardı onu panoya yapıştırdık. Sırayla her süreci söyledim ve öğrencilerden ellerindeki ilişkili kavramları yapıştırmalarını ve açıklamalarını istedim. Öğrenciler kavramlarını açıkladılar. Mesaj kısmında kod, sembol gibi çok ilişkili kavramlarda oluştu ya da zaman, kültür gibi sosyal kavramlarda ortaya çıktı. Bazen mesajın altındaki kavramları süreçte başka kavramların altına yerleştirdik (A.G. 4.12.2019).



Görsel 4.12. İletişim süreci şeması etkinliği

İletişim süreci şemasında, öğrencilerden kurdukları bağlantıları açıklamaları istenmiştir. Bu anlamda, öğrencilerin kurdukları bağlantılar aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Dil, iletişimin temel kaynağıdır (Şemaya yazar). İletişim süreci ise kaynak, mesaj, kanal, alıcıdan oluşur.

Araştırmacı: Kaynak ne olabilir?

Nihal: Biz.

(İnsan diye şemaya yazılır.)

Araştırmacı: Kaynakla ilgili kavram bulan var mı?

Büşra: İletişimi başlatan kişi.

Araştırmacı: İnsan olabilir, tasarımcı olabilir, sanatçı olabilir.

Nihal: Dil bilimci vardı o da iletişimi sağlıyordu.

Araştırmacı: Yani ilk konuşmayı başlatan kişi. Kişi, bir şey söyler ve söyledikleri bir mesaja sahiptir. Mesajda hem içeriğe hem de bir yapıya sahiptir. Mesaj dille ilgili olarak nelerden oluşabilir?

Sevgi: Sözcülerden

Emine: Sembol vardı.

Nihal: Konuşmak mesela, bilgi alış veriş.

Emine: Bir de diller arası farklılıktan tercüme etmek var. Mesajda etkisi olabilir.

Zeynep: Beden dili de mesaj aslında. Beden dilini de kullanarak mesaj iletebilirsin.

Araştırmacı: Bir içeriğe sahip olan şeyler mesajdır. Anlam vardı, kim yapıştırmak ister?

Sevgi: Bende var.

Araştırmacı: Mesaj bir içeriğe sahip. Bu içerikte bir anlamı var. Anlam olabilir.

Nihal: Ses olabilir mi?

Sevgi: Konuşmak

Araştırmacı: Tamam konuşmayı da yapıştırabilirsiniz.

Emine: Kod. Mesela benim aklıma gelmişti.

Araştırmacı: Tamam. İlişkili olduğunu düşündüklerinizi yazın.

Sevgi: Yazmak var.

Nihal: Çağırarak.

Büşra: Cümle var.

Araştırmacı: İlişkili olduğunu düşündüğünüz şeyleri yazalım. Yani haber de olabilir. Sonra belki bunların yerlerini oynatırız.

Sevgi: Haberleşme olur mu?

Araştırmacı: Olabilir yaz sen.

Nihal: Gramer

Araştırmacı: Olur.

Büşra: Yanıt olabilir mi?

Araştırmacı: Onu belki daha sonra yerleştirebiliriz.

Araştırmacı: Gramer diyen kişi neden gramer dedi?

Nihal: Dil bilgisi, mesaj. Her dilin farklı bir dil bilgisi var mesela İngilizceyi çevirirken biz sondan çeviriyoruz.

Emine: Ama düşünceyle bağlantılı değil mi, düşünce dili oluşturur. Düşünce dili oluşturur mantığı var ya bu gramerde öyle bir şey gibi geldi bana. Hepsinin algılaması farklı olduğu için.

Araştırmacı: Düşünce var mıydı kavram olarak?

Emine: Var

Araştırmacı: O zaman düşünceyi de yapıştır. Yazmayı kim söyledi?

Sevgi: Bir mesajı anlatmak istediğimizde yazarız. Konuşuruz ya da beden diliyle anlatırız. Bunlardan biri olduğu için yazmak dedim ama bu kanala da girebilir. Şu an orada bir karmaşa yaşadım.

Araştırmacı: Şimdilik yapıştırılabilir olmazsa kanala kaydırırız. Anlamı kim yazdı.

Sevgi: Bir şey anlatmak istediğimiz için iletişime başlıyoruz. Kendimizi anlatmak istediğimiz zaman, ifade etmek istediğimiz zaman iletişim başlar. Mesajlarında bir anlamı var.

Araştırmacı: Kod?

Emine: Kodu ben yazdım. Bizim de aslında çok yaptığımız bir şey. Sınavlarda olsun, kabartmalar olsun. Kodun çok geniş bir çerçevesi olduğu için mesajı da aktarabildiğini düşündüğüm için kod yazdım.

Araştırmacı: Örnek verebilir misin?

Emine: Kod şeyden aklıma geldi. İzlediğimiz filmde sembollerin üzerinde noktalar koyuyorlardı, noktalardan da çizgiler koyuyorlardı ve oradan anlam çıkartmaya çalışıyorlardı. O yüzden aklıma geldi. Sonuçta mesajı bir şekilde karşıya iletebiliyor.

Araştırmacı: O zaman mesajın yapısal kısmını oluşturuyor.

Emine: Semboller gibi. Yazı gibi yani. Bizim yazdığımız yazının gördüğümüz kısmı gibi.

Araştırmacı: Dilde kod ne olabilir. Sembol yazan var mı?

Emine: Genelde simge diye geçiyor oradan buldum. Genelde resmedilmeye yakın olan.

Büşra: Temsil eden şey.

Nihal: Harfler mesela alfabe onlar sembol bizde.

Araştırmacı: Peki neyi temsil edebiliyor olabilir?

Büşra: Sesi.

Emine: Düşünceyi temsil ediyor.

Araştırmacı: Aslında çok doğru yerlerden gidiyorsunuz. Gayet iyi şeyler söylüyorsunuz.

Araştırmacı: Ses?

Nihal: İşitme organının duyabildiği titreşim. Dil insanlar konuştuğunda seslerden çıkıyor. Bu şekilde karşı tarafa mesaj göndermiş oluyoruz. Yani iletişimi sağlıyor. Sesli olmak zorunda değil başka şekilde de olur mesaj ama bu kanalda da olabilir.

Araştırmacı: İş değişiyor.

Nihal: Bence de kanalda olmalıymış.

Araştırmacı: Haberleşme

Sevgi: Ama bu iletişim süreci olacak.

Araştırmacı: Olsun sen açıkla biz sonra ona karar veriyoruz.

Sevgi: Haberleşmeyi belgeselden dolayı yazdım. Neden konuşuruz haberleşmek için bir şeyler anlatmak için bu yüzden buraya koymak istedim.

Araştırmacı: Düşünceyi oradaki kavramlarla ilişkilendirebilir miyiz?

Emine: Düşünce sembolle bence ilişkilendirilebilir, aktarma yolu olarak seçebiliriz. Kod olabilir, ses zaten bizim en çok kullandığımız.

Araştırmacı: Kaynak olarak dilbilimci neden dedin?

Nihal: Filmde de kadın onların dilini anlamak için bazı sesler buluyordu kaynak aslında insan. İletişim insandan sağlanabiliyor.

Araştırmacı: Kanal ne olabilir?

Büşra: Kanal dil olabilir. Karşıya mesajı nasıl ileteceksin.

Araştırmacı: Mesajı iletilen yer.

Emine: Mekân olabilir kanal. Kanalın gittiği yer.

Ali: Aracı.

Araştırmacı: Evet aracı. Diyelim konuşuyorsanız burada ses var ya da yazıyorsanız görsel bir araçla iletişim kuruyorsunuzdur.

Emine: Ben iletişim yazdım sadece.

Nihal: Kuşdili olabilir onu yazdık. Mesela ortamda konuşma şekilleri ısıklı. Burada ortam önemliydi, çok dağlık bir ortamda kuşdili olarak konuşuyorlar. Diyelim görsel iletişim görsel olarak sağlıyor iletişimi, yazı olarak.

Araştırmacı: Kanal aslında onun yolu biz nelerle iletişim kuruyorsak. Bunun aracısı. Diyelim biz konuşuyorsak sesle iletişim kuruyoruz. Yazı peki nasıl bir kanal?

Nihal: Görüntülü.

Büşra: Sözsüz.

Araştırmacı: Evet, sözsüz bir kanal. Aslında görsel diyebiliriz. Çünkü biz onu görme aracılığıyla görüyoruz ve anlamlandırıyoruz.

Öğrencilerden bazıları iletişim süreci şeması için şemanın, iletişimin birçok aşamadan geçtiğini gösterdiğini belirtmiştir. Nihal, iletişim süreci şemasının iki kişi arasındaki iletişim sürecini anlattığını “Dili konuşan biz olduğumuz için, iki kişi iletişimi sağlar. İki kişi olduğu için o süreci anlatıyor. O süreç içerisinde dilin hangi aşamalarla karşı tarafa geçtiğini, algılandığını burada anlatıyor (G.3).”, Büşra ise “Konuşmanın nasıl gerçekleştiğini aslında teorik olarak gösteriyor. Biz burada konuşuyoruz ama neyi kullandığımızı ne yaparak kullandığımızı anlatmış oluyor (G.3).” ifadesini kullanmıştır. Bu anlamda öğrencilerin iletişim sürecinin hangi aşamalardan geçtiğini anlamlandırdığı söylenebilir.

Öğrenciler kaynak-mesaj-kanal-alıcı basamaklarına yerleştirilen kavramlar aracılığıyla; kavramların konumlarını, birbirleriyle benzerliklerini ve farklılıklarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini gördüklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda Nihal bilginin genişlemesiyle kavramsal ilişkilerin daha netleştiğini “İlk başta bazı kelimeleri mesaja ya da kanala yerleştirelim, dedik. Ama konuştukça, öbür aşamaya geçtiğimizde aslında onun orada olmayacağını fark ediyorduk ve öbür tarafa geçiriyorduk (G.3)” şeklinde ifade etmiştir. Sevgi kavramların birbirleriyle küçük farkların olduğu ve ayırmakta zorlandığını “Bu kavramların hepsi birbirleriyle ilişkili, mesela şurada bellek yazmıştık. Hepsi aslında

birbirinin içinde birleşikler, çok küçük yerden ayrılıyorlar. O yüzden ben bu çalışmada çok zorlandım (G.3)” sözleriyle ifade etmiştir. Zeynep dil kavramlarının iletişim sürecinde bölünmesinin kavramların arasındaki farkları, Emine ise kavramların hangi durumda nelerle bağlantılı olduğunu görmelerini sağladığını belirtmiştir. Zeynep ve Emine’nin bu bağlamdaki görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Mesela, o kelimeler biraz daha yüzeysel kalıyordu. Mesela ses, sembol bunlar birbirine yakın gibi gelen kavramlar olduğu için hepsini dil başlığı altında topluyorduk. Ama orada biraz daha ayırdık, parçalara böldük. Hangisi bütündür gibisinden. Aslında hepsinin birbirinden farklı olduğunu gördük. Mesela sembol mesajdaydı. Ben onu kanalda sanıyordum açıkçası (G.3, Zeynep).

Biz kelimelerimizi yazdık ama bunlar dille ilgili ama orada nereye koyacağımızı bilemedik. Aslında bu kullandığımız kelimelerin hangi alanla ya da hangi durumla daha iç içe olduğunu görmemizi sağladı diye düşünüyorum. Çünkü biz düşündük ve sembolü oraya koyduk ama bazılarının yerlerini de değiştirdik. Sonra onun onunla bağlantısı olduğunu düşündük. Yazının, mesela görsellerin daha kanal kısmına hitap ettiğini daha iletişimsel olduğunu, mesajında daha yazılı bir dil olduğunu düşündük. Bizim yazdığımız kelimelerin biraz daha işlevselliğini, dille bağlantılı olmasını daha detaylı düşündüğümüzü hissettim. Mesela hayat, bellek, kültür dille ilgili diyoruz ama hangi açıdan ilgili. Bunu anlamamda bana yardımcı oldu (G.3, Emine).

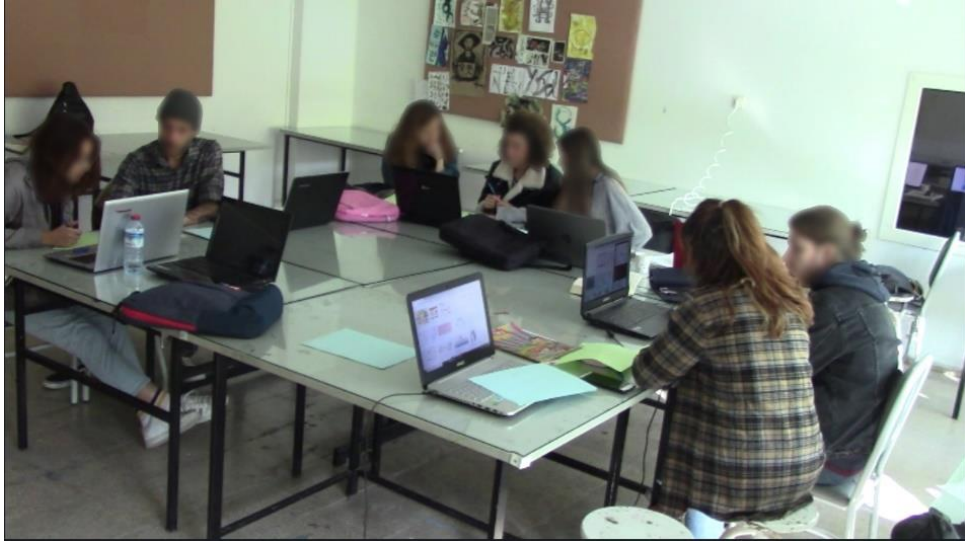
4.1.3. Kavramı birlikte yapılandırma

Uygulama sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri yapılandırmacı bir anlayışla öğrenci merkezli olarak tasarlanmıştır. Öğrencinin sürece aktif olarak katılım sağlamasına ve işbirlikli, paylaşımcı atölye ortamının oluşmasına dikkat edilmiştir. Süreçte grup çalışmaları yapılmış, öğrenciler kavramsal bağlantılarını ve tasarım çalışmasındaki bilgilerini sunarak paylaşmış, her öğrencinin bilgi ve görüşlerini paylaşımlarıyla çoklu bakış açısı ortaya çıkmış ve öğrenciler toplamda aktif olarak sürece katılmışlardır. Süreçte öğrenci merkezli, paylaşımcı öğrenmenin yaşanmasından dolayı “Kavramı Birlikte Yapılandırma” teması oluşturulmuştur. Bu tema altında “Grup olarak çalışma”, “Bilgileri Sunma”, “Çoklu bakış açısı sağlama” ve “Aktif Katılım Gösterme” temaları oluşmuştur.

4.1.3.1. Grup olarak çalışma

Uygulama sürecinde bazı etkinliklerde öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmaları ve farklı bakış açılarını görebilmeleri amacıyla grup çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda uygulama sürecinde öykü yazma ve kavram haritası etkinlikleri grup olarak çalışılmıştır.

23.10.2019 tarihli derste, bellek kavramına yönelik *öykü yazma* etkinliği ikili grup olarak yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerden ikili grup olmaları ve masaya yerleştirilen kitaptan yola çıkarak geçmişleriyle ilgili grup şeklinde öykü yazmaları istenmiştir. Öğrenciler birbirleriyle diyalog halinde öykü yazma çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Aslı, Büşra'yla eşleştiği öykü çalışmasında arkadaşıyla ortak bir çalışma elde ettiğini belirtmiş ve bu düşüncesini “Hikâye oluştururken biraz kendi geçmişime indim aynı zamanda grup arkadaşımın geçmişiyile birlikte ortak bir çalışmamız olmuştu (G.1).” sözleriyle ifade etmiştir. Aynı zamanda Aslı'nın grup çalışmasından duyduğu memnuniyet, araştırmacı günlüğünde “Bir önceki hafta grup şeklinde hikâye tasarımı yapmıştık. Aslı bunu çok eğlenceli bulduğundan bahsetti (A.G., 30.10.2019).” sözleriyle belirtilmiştir.



Görsel 4.13. Kavram haritası grup çalışmaları



Görsel 4.13. (Devam) *Kavram haritası grup çalışmaları*

Uygulama sürecinde yapılan kavram haritaları grup olarak yapılmıştır (Bkz. Görsel 4.13). 30.10.2019 tarihli bellek kavramına yönelik yapılan genelden özele kurulan kavram haritası önce bireysel sonra ikişerli grup olarak en son iki grup olarak yapılmıştır. Benzer şekilde 27.11.2019 tarihli kültür kavramına yönelik yapılan kavram haritası da grup olarak yapılmıştır. Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılmışlardır ve gruplar kültür kavramından yola çıkarak genelden özele kavram haritası oluşturmuşlardır. Aynı gruplar genelden özele oluşturdukları kavramları “Görsel Sanatlar Eğitim Programı Amaçları”nda yer alan maddelerle eşleştirmişlerdir. Grup halinde yapılan eşleştirmeler balık kılıçına yerleştirilmiştir.

Öğrenciler kavram haritalarını grup halinde yaptıkları zaman fikir alışverişinde bulunduklarını, kavramsal bağlantıları genişlettiklerini ve zihinlerinin de genişlediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Sevgi kavram haritasını bireysel olarak yaptığında kısıtlı kaldığını ve grup halinde yaparken bilgi alışverişinde bulunduğunu ve aklına farklı kavramsal bağlantılar geldiğini, daha dolu bir kavram haritası elde ettiğini söylemiştir. Sevgi bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Grupla yapınca daha kolay oldu. İlk Ozan’la biz grup olmuştuk. İkili yapmıştık sonra yanımıza Nihal gelmişti. Ozan’layken, Ozan bir şey diyordu, ben teknoloji dedim. Bunu da yazabiliriz diye. İki kafa olunca daha kolay oluyor, bu konuda çok bilgili değilim. Bellek günlük hayatımda çok kullandığım bir kelime olmadığı için çok bir aşinalığım yoktu. O yüzden Nihal de gelince daha da iyi oldu. Onun da yazdıkları var. Ozan’ın yazdıkları var, benim yazdıklarım var. Üçünü harmanlayınca içi daha dolu bir şey çıktı (G.1).

Büşra kavram haritasını grupla yaparken farklı fikirlerle karşılaştığını vurgulamış ve bireysel yaptığı haritayla karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada kendi yaptığı haritanın genel olduğunu ama diğerlerinin daha soyut ve bireysel olduğunu belirtmiş ve kendi bağlantılarını da tekrar düzenlediğini söylemiştir. Büşra bu sürecini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Kavram haritasında en başta ben çok genel düşünmüştüm. Hatta dünya tarihinden gitmiştim. Sonra arkadaşların daha soyut kavramları daha bireysel düşüncelerini yazdıklarını görünce baktım çok farklı. Onlar çok yazmamışlardı ben daha doldurmuştum kâğıdı. Grupla çalışmak da güzeldi. Ama katmaktan ziyade ben daha çok soyutladım ve azalttım (G.1).

Büşra grup çalışmasının aynı zamanda kişiyi sınırlayabildiğini, bazen bazı fikirlerini geri çektiğini bu anlamda bireysel çalışmanın daha özgürlük sağlayabileceğini belirtmiş ama grup çalışmasında bazen de çok güzel fikirlerle karşılaştığını ve bu açıdan iyi olduğunu söylemiştir. Büşra'nın grup çalışmasına yönelik bu düşünceleri aşağıda yer almaktadır:

Benim fikrimi arkadaşımın da kabul etmesi gerekiyor. O konuda demokratik olsun istiyorum. Onun da benim de dediğim olsun istiyorum. Ama bazen benim için çok güzel olan fikir diğeri için kabul görmeyebilir. O zaman da çok zorlamıyorum benim dediğim olsun demiyorum. Onun dediği şeyi yazıyoruz mesela. Ya da onun dediği paragrafa yazıyoruz. Bu bakımdan hani yalnız olsam daha özgür olurum daha kendi düşüncelerim olur. Arkadaş bu bakımdan kısıtlıyor. Ama bazen de sen tikanıp kalıyorsun o düşünce atıyor, vayy güzel diyorsun, onu kaydediyorsun. Bu bakımdan da grup çalışması iyi (G.2).

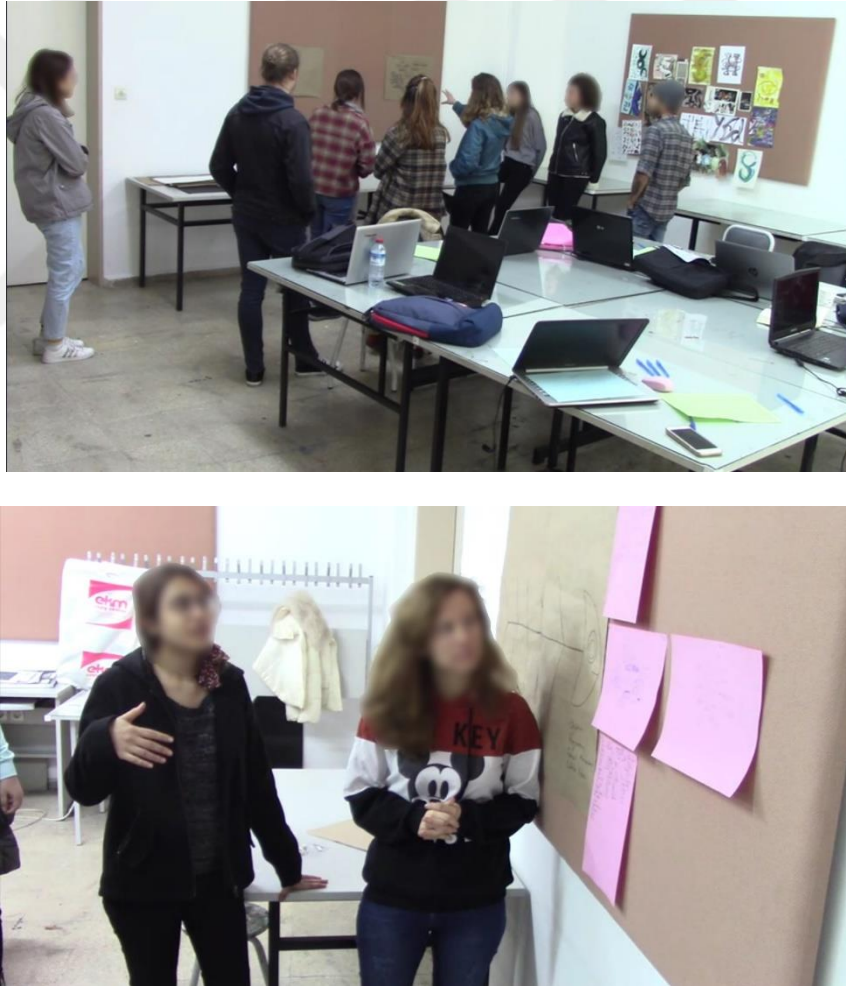
Nihal grup çalışması yaparken fikir alışverişi yaptıklarını “Çalışmaları grupça yaptığımız için başka arkadaşların fikirlerini de almak iyi oldu. Onların da fikirlerini görmek iyi oldu (G.1).” sözleriyle belirtmiş ve kendi fikrinin sorulduğunu ve arkadaşının fikrini gördüğünü dile getirmiştir. Emine ise grup sayısının büyümesinin kendi zihnini de genişlettiğini “Biz git gide grubu büyüttük. O mesela gerçekten kavram haritası yaparken benim zihnim de genişledi (G.1).” sözleriyle açıklamış ve bu anlamda grup çalışmasının kişiye katkı sağladığını ima etmiştir. Ozan da grup çalışmasının katkı sağladığını “Arkadaşlarla çalışmak keyifliydi. Bize bir şeyler kattı (G.1).” sözleriyle dile getirmiştir.

4.1.3.2. Bilgileri sunma

Uygulama sürecinde kavramsal öğrenmeyi sağlayabilmek için birçok etkinlik yapılmış ve bu etkinliklerde öğrenciler aktif rol almış ve bilgiyi kendileri yapılandırmıştır. Yapılan etkinliklerde farklı bakış açıları sağlayabilmek ve ders ortamını farklı örneklerle zenginleştirebilmek için öğrencilerin bilgilerini atölye ortamında sunmalarına ve whatsapp

grubunda paylaşımlarına önem verilmiştir. Bu anlamda yapılan kavram haritaları, tasarım çalışmaları atölye ortamında sunulmuş ve çalışma kağıtları whatsapp ortamında paylaşılmıştır.

Uygulama sürecinde birçok kavram haritası etkinliği gerçekleşmiş ve bu etkinlik sonunda kavram haritaları atölye ortamında sunulmuştur (Bkz. Görsel 4.14). Bu süreçte öncelikle öğrencilerin belli sayıda gruplara ayrılması sağlanmış, öğrencilerden gruplar halinde kavram haritası yapmaları istenmiş ve kavram haritasını bitiren grupların panoya asmaları söylenmiştir. Son olarak bütün öğrenciler pano etrafında toplanmış ve yaptıkları kavram haritalarını sırayla açıklamışlardır. Gerekli görülen yerlerde araştırmacı da öğrenciye “neden” sorusunu yönelterek bilginin anlaşılır olmasına dikkat etmiştir.



Görsel 4.14. *Kavram haritası sunumları*

Öğrenciler kavram haritası sunumları için genel olarak farklı kavramsal bağlantıları fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda Ozan, sunumlarda farklı bağlantılar gördüğünü ve fikir olarak kendisini açtığını “Fikir olarak bizi açtı. Biz mesela bellek kavramında belli bir şekilde giderken başka arkadaşlar daha farklı şekilde gitmişler. Onları görünce böyle de olabilirmiş, bu da kavramın içine giriyormuş diyorsun (G.1).” sözleriyle açıklamıştır. Aynı zamanda Ozan sunumların öz değerlendirmeyi sağladığını ve bunun da kavramı anlaşılır kıldığını “Birbirimizin işlerini yorumladıktan sonra ben bunu söylemişim ama olmayabilirmiş de. Ya da biz bunu düşünmedik tarzında kendi işlerimizi eleştirmemiz konusunda olumlu yönde etkiledi. Kavramı daha iyi anlamak açısından olumlu oldu (G.1).” sözleriyle belirtmiştir. Ozan ayrıca sunumlarda kavramsal bağlantıların daha da genişlediğini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Herkesin aklına tabi ki farklı şeyler geliyor. Biz bu kadar genişletebildik, aklımıza bu kadar geldi. Ama arkadaşlarda farklı şekilde genişletmişler. İkisini birleştiren daha da büyük bir şey oluyor. Her kafadan ayrı bir fikir çıkınca kavramlar daha da fazlalaşiyor. Bu sefer kültüre ait daha fazla kavram buluyorsun (G.2).

Nihal sunumlarda, herkesin bağlantısını öğrendiğini “Herkesin yazdığı kültür ögesini öğrenme şansımız oldu (Ö.D.).” sözleriyle ifade etmiş ve aynı zamanda benzerlikler ve farklılıklar olduğunu ama yine de aynı noktada buluştuklarını “Mesela bazıları ortaktı. İki kişi yaptık sonra bizim düşündüğümüz şeyleri de düşünmüşler, düşünmediklerimizi de. Bazıları hatta bazı kavramlara olmaz dedi ama genellikle herkes aynı noktada buluşmuş. Herkes aynı şeyi düşünmüş (G.2).” şeklinde değerlendirmiştir. Emine ise sunumların farklı fikirler sağladığını aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

Aslında kendi arkadaşlarımla yaptığım çalışmada tabi ki benim fikirlerimde çok fazlaydı. Hepimizin öyleydi. Gruba da baktığımda fotoğraf kavramını yazmışlar, tarihe değişik açılardan bakmışlar. Bu da hoşuma gitti, o anda aklıma gelmemişti. Bakış açıları. Böylelikle güzel paylaşımlar yapabiliyoruz. Onlardan da etkilendiğim güzel fikir dediğim şeyler de var (G.1).

Uygulama sürecinde öğrenciler kavrama dayalı grafik tasarım çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Sürecin sonunda öğrencilerden yaptıkları tasarımları sunmaları istenmiştir (Bkz. Görsel.4.15). Öğrenciler ilk eylem sürecinde gerçekleştirdikleri otobiyografik zaman çizelgesi tasarımlarını kendi bilgisayarları üzerinde göstererek anlatmışlardır. Ancak birinci geçerlilik komitesi toplantısında tasarımların daha büyük bir boyutta sunulmasının daha açıklayıcı olacağı görüşü alınmıştır. Bu görüş üzerine diğer

tasarım çalışmaları projeksiyon aracılığıyla duvara yansıtılarak sunulmuştur. Geçerlilik komitesi üyelerinin bu anlamdaki görüşleri aşağıda yer almaktadır:

H.D.: Onları neden ekrana yansıtmıyorsun?

H.T.: Projeksiyona yansıtabilirler.

H.D.: Görsel öğelerin üzerine odaklandığın için büyük ekran daha etkili olabilir. Böyle uzaktan veri kaybın olabilir (04.11.2019, Geçerlilik komitesi toplantısı).



Görsel 4.15. *Tasarım sunumları*

Öğrenciler tasarımlarını sunarken neyi, neden yaptıklarını, nasıl anlam oluşturdıklarını açıklamışlardır. Bu anlamda Emine, tasarımlarda herkesin farklı ilerlediğini ve bunu görmek için bile sunumun gerekli olduğunu “Hepimiz kart tasarımları yaptık ama hepimizinki farklıydı. Herkes çok ayrı tarzlarda ilerlemiş. Mesela onu fark etmek için bile sunum yapmamızın gerekli olduğunu düşünüyorum (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir. Aslı ise sunumlarda çalışmasına objektif bakabildiğini belirtmiş, bu düşüncesini “Sınıftaki arkadaşlarımızla beraber, yaptığımız çalışmaların sunumlarını yaptık. Bu sayede çalışmalarımıza daha objektif baktık (Ö.G.).” sözleriyle dile getirmiştir. Sunumların sonunda akran görüşlerine söz verilerek etkileşim ortamı oluşması sağlanmıştır. Bu anlamda Aslı sunumları ve akran görüşlerini bilgi alışverişi olarak nitelendirmiş ve bu görüşünü “Arkadaşlarımın çalışmalarına baktım ve arkadaşlar da benim çalışmalarına baktılar. Bu sayede bilgi alışverişinde bulunduk (Ö.G.).” diyerek ifade etmiştir.

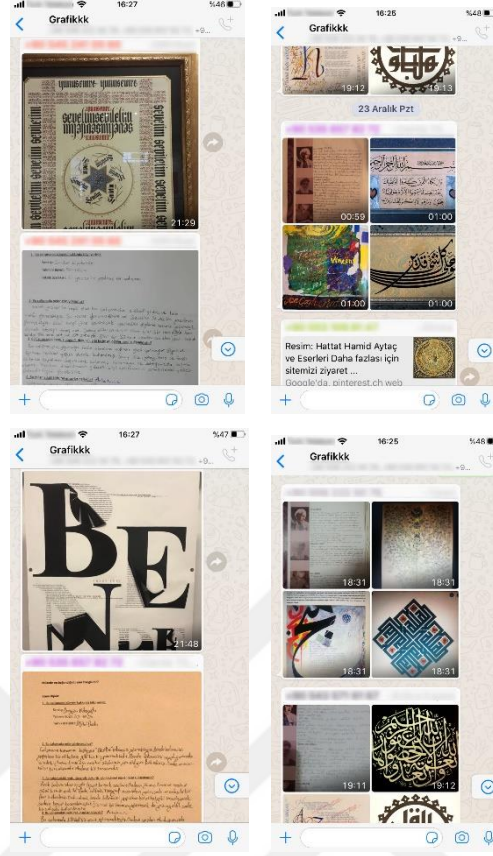
Öğrenciler tasarım sunumlarında genel olarak farklı fikirler edindiklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda Aslı “Diğer çalışmaları görerek fikir edindim. Arkadaşlarla

çalışmalar hakkında bilgi alışverişinde bulunduk (Ö.G.).”, Ali “Birbirimizin tasarımlarını inceledik ve fikirler edindik (Ö.G.).”, Nihal “Yaptığımız işleri konuştuk ve herkes kendi yaptığı çalışmayı gösterdi. Arkadaşlarımın yaptıkları da bana fikir oldu (Ö.G.). Ders sürecinde arkadaşlarımızın da çalışmalarına bakmak, kendi çalışmamı daha farklı değerlendirmemi sağladığını düşünüyorum (Ö.D.).” Emine “Yaptığımız çalışmaları hepimizin sunması ve bize fikir olması benim için çok iyi oluyor (Ö.G.).” ve Sevgi “Arkadaşlarımın yaptıkları çalışmaları gördükçe aklıma birkaç fikir geldi (Ö.G.)” şeklinde ifade etmiştir. Nihal farklı fikirler edindiğini ve bu doğrultuda tasarımını değiştirdiğini “Kendi tasarımımı değiştirmemi sağladı. Göremediğim şeyleri aaa bunu ben de yapabilirdim, diye. Başkasına fikir verirken, kendi çalışmamda da bunu ekleyebilirim, bunu yapabilirim diye düşündüm. Neredeyse baştan tekrar değiştirdim (G.1).” sözleriyle açıklamıştır.

Tasarım sunumlarının araştırmacı günlüğünde de öğrencileri beslediği ve motive ettiği belirtilmiştir. Araştırmacı bu düşüncelerini “Öğrencilerin işlerini sunmaları iki açıdan iyi oluyor. Hem kavramla ilişkili tasarımlar görüyorlar yani birçok hikâye dinliyorlar hem de teknik anlamda birçok şey görüp öğreniyorlar (A.G. 27.11.2019) ve “Hem teknik hem içerik bakımından öğrencileri beslediğini düşünüyorum. Aynı zamanda öğrencileri de iyi bir tasarım yapma konusunda motive ediyor (A.G. 18.12.2019).” sözleriyle belirtmiştir.

Uygulama sürecinde “Kültür” kavramına yönelik izlenen “Dövmelerin Dili Belgeseli” için öğrencilere sorular dağıtılmış ve belgesel süresince soruların cevaplarını yazmaları istenmiştir. Sürecin sonunda öğrenciler soruların cevaplarını not almış ve sırayla atölye ortamında bilgilerini sunmuşlardır. Büşra bilgilerini sunmayı “Bizlere sorular verildi ve bana da dövmenin tarihçesi düştü. İzledik ve önemli yerleri not aldık. Sonra sınıfta bunları konuştuk, herkes kendine düşeni anlattı (Ö.G.).” şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda Büşra, herkesin farklı soruya odaklanmasını uzmanlaşma olarak görmüş ve uzmanlaştıkları konuyu birbirine sunduklarını aşağıdaki sözleriyle belirtmiştir:

Ben bir tarafa odaklanmıştım arkadaşlarım başka bir tarafı odak almışlardı. En sonunda bunu sentezlediğimizde, herkes aslında belli bir alanda uzmanlaşmış gibi sonra onları birbirimize sunduk. Bu da bence gayet güzeldi. Hem etkileşim gerektiriyordu bilgi paylaşımı açısından hem de videoda her şeyi dikkate almak yerine, bir kişinin bir şeye odaklanıp onu başkasına sunmasının daha etkileyici olduğunu düşünüyorum (G.2).



Görsel 4.16. Whatsapp paylaşımları

Uygulama sürecinde süre kısıtlılığından dolayı bazı etkinliklerin whatsapp grubunda paylaşılması istenmiştir (Bkz. Görsel 4.16). Kültür kavramına dayalı derslerde “Yunus Emre temalı “Kaligrafi ve Tipografi Sergisi” için gezi düzenlenmiş ve gezi sonunda öğrencilerden en beğendikleri bir eseri seçmeleri istenmiştir. Öğrencilere “Sanat Eleştiri Formu” dağıtılmış ve en beğendikleri eseri “Sanat Eleştiri Formu” üzerinde değerlendirmeleri ve en beğendikleri eseri ve sanat eleştiri formunu whatsapp grubunda paylaşmaları söylenmiştir. Benzer şekilde estetik kavramına dayalı derste “Uzman Kişi Gezisi” öncesi öğrencilerin hat ve kaligrafi sanatının geleneksel ve günümüz yorumlamalarını araştırmaları amacıyla çalışma kağıdı hazırlanmıştır. Çalışma kağıdında Hamid Aytac, Etem Çalışkan ve Emin Barın olarak üç sanatçı yer almaktadır. Öğrencilerden çalışma kağıdı üzerine sanatçılar hakkında bilgi yazmaları istenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerden çalışma kağıtlarını ve sanatçılardan en beğendikleri bir çalışmayı whatsapp grubunda paylaşmaları istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin çoklu bilgiye erişimleri ve birçok çalışma görmeleri sağlanmıştır.

4.1.3.3. Çoklu bakış açısı sağlama

Kavrama dayalı ders sürecinde, öğrenmeyi zenginleştirmek amacıyla çeşitli etkinliklerle öğrencilerin sürece aktif katılmaları ve bilgilerini paylaşımları sağlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan her bir katılımcı kendi kültürel birikimlerinden yola çıkarak bakış açılarını sürece yansıtmış ve farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler etkinliklere katılırken öncelikle bireysel olarak kendi bakış açılarını yansıtmışlardır. Aslı, *çevre* deyince direk kendi yaşantısından yola çıkmış ve bu durumu “Zeynep komşular, arkadaşlar diye daha öznel bir şey yazdı. Benim çevre deyince aklıma ilk gelen şey iklim oldu. Çünkü Emine’yle biz ilk eve taşındığımızda dolabımızı açtığımızda Emine’de hep kısa kollular vardı. Bende de hep kazaklar vardı (G.2)” sözleriyle ifade etmiştir. Ali’nin ilgi alanı teknoloji olduğu için kavram haritalarında teknolojiye yer vermiştir. Ali bu anlamda teknolojiden keyif aldığını ve ilk aklına teknoloji geldiğini “Teknoloji işin içine girince ben keyif almaya başlıyorum (G.1).”, “Bellek deyince benim aklıma gelen ilk şey teknoloji oldu (G.1).” sözleriyle belirtmiştir. Bellek kavramını teknolojiyle ilişkilendirmesini ise aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Direkt flash bellek aklıma geldi. Buradan yola çıktım aslında. Hard diskler, bilgisayarın hafızası tamamen bellek deyince aklıma teknoloji geldi. Arkadaşların dediği diğer şeyleri zaman, algı, zihin, deneyim bunlar hiç gelmemişti aklıma. Sadece teknoloji olarak bakıyorum belleğe, işte teknolojiyi biraz daha detaylı açtım. Kavram haritasındaki teknoloji kısmını sadece ben yazdım (G.1).

Emine, kavram haritası yaparken öncelikle kendi ilgi alanı olan nostaljiden, anı nesnelerinden hareket ettiğini belirtmiştir. Zeynep ise izlenimlerinden yola çıkarak, çalışmaların herkesin ilgi alanını ve karakterlerini yansıttığını dile getirmiştir. Emine ve Zeynep’in ifadesi aşağıda yer almaktadır:

Bellek dediğimizde tabi ki flaş belleğimiz var. Akla teknoloji geliyor ama teknoloji yazmak istemedim. Çünkü benim kullanmayı çok fazla sevdiğim bir şey değil, daha çok bellek hatırlama, arşivleme. Bir de bende biraz eskiz biriktirme, anı biriktirme böyle herkesin tokasıdır gibi şeyler biriktirme var (G.1, Emine).

Hepimizin düşünme stilleri farklıydı, doğal olarak ilgimi çekti. Mesela yemek demişti, o tarz şeyler. Onlar daha farklı boyutta yaklaşıyorlar olaya dans demişlerdi, müzik demişlerdi; biz daha böyle müzeler demiştik, bir grup tamamen toplum demişti. Hepimizin aslında karakteri düşüncelerimize yansıyor, haliyle işlerimize de yansıyor (G.2, Zeynep).

Uygulama sürecinde yapılan bilgi paylaşımlarında öğrenciler farklı bakış açılarıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Aslı “Farklı kategorileştirmişler, farklı görüşler (G.2)”, Sevgi “Arkadaşlarımdan bulduğum kelimeler benim çok ilgimi çekmişti.

Benim hiç aklıma gelmeyecek kelimeler söylediler. ‘Acaba ben niye bunu düşünemedim, bunu yakalayamadım?’ diye düşündüm (G.3)”, Ozan “Biz mesela bellek kavramında belli bir şekilde giderken başka arkadaşlar daha farklı şekilde gitmişler. Onları görünce böyle de olabilirmiş, bu da kavramın içine giriyormuş diyorsun (G.1).”, ve Emine “Farklı açılarını da gördüm. Mesela bellek çalışmamızda herkes farklı açılardan tutabildi (G.1)” olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda Emine farklı bakış açılarını gördükçe kendi bakış açısının da genişlediğini belirtmiş ve bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

Benim bakmadığım açıdan başka bir arkadaşım bakmış oluyor. Yorumlayış şekillerimiz farklı oluyor. Tabi bunlar hani aaa, bu da vardı çok mantıklı diye. Mesela, bu konuda Ali biraz ilgi alanına girdiğinden teknoloji ve dövme konusundan çok bahsetti. Ondan dolayı mesela ondan da öğrendiğim şeyler oldu ve daha farklı bakmam gerektiğini düşündüm (G.2).

Öğrenciler grup olarak yaptıkları ve sundukları kavram haritalarında çok farklı bakış açılarıyla karşılaştıklarını belirtmişler ve bunu “hiç aklıma gelmeyen”, “dikkatimi çeken”, “farklı buldum” gibi terimlerle ifade etmişlerdir. Bu anlamda Emine değişik açılardan bakıldığını ve aklına gelmeyen şeylerin yazıldığını “Gruba baktığımda fotoğraf kavramını yazmışlar, tarihe değişik açılardan bakmışlar. Bu da hoşuma gitti benim, o anda aklıma gelmemişti. Bakış açıları (G.1)” ve Ozan, aklına gelmeyen kavramlarla karşılaştığını “Arkadaşlar hayal kavramını yazdırdı mesala. Hayali ben düşünmemiştim. Sonra bir şeyler daha yazdırmışlardı. Öğrenme (G.1).” sözleriyle belirtmiştir. Büşra ise arkadaşlarıyla kendisini kıyaslamış ve farklı bulduğunu, aklına gelmeyen kavramları gördüğünü; Sevgi de benzer şekilde hiç aklına gelmeyen kavramların yazıldığını dile getirmiştir. Büşra ve Sevgi bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmişlerdir:

Kavram haritasında en başta ben çok genel düşünmüştüm. Hatta dünya tarihinden gitmiştim. Sonra arkadaşların daha soyut kavramları daha bireysel düşüncelerini yazdıklarını görünce baktım çok farklı... Hayaller ben bunu hiç düşünmemiştim. Hiç aklıma gelmemişti hayallerde belleğimizle ilgili aslında. Geleceğe yönelik bir şeyi hiç düşünmemiştim (G.1, Büşra).

Benim aklıma örf ve âdet hiç gelmemişti. Din dedik, dini etkiliyor dedik, toplum dedik, geçmiş dedik, hiç benim aklıma gelmedi. Kültür değince örf ve âdet, çok garibime gitmişti. İlk aklıma gelebilecek bir kelime değil mesela. Çok değişik gelmişti onların onu söylemesi (G.2, Sevgi).

Büşra tasarım sunumları sonunda hiç aklına gelmeyen tasarım fikirleriyle karşılaştığını ve bu anlamla kendini tek düze bulduğunu belirtmiştir. Büşra bu düşüncesini “Çok yaratıcı düşünenler vardı, kafasında geçmişi düşünenler. Ama benim aklıma hiç

gelmemiştir. Şekile odaklanmışım. İnternette gördüğüm tasarımlara odaklanmışım. O yüzden farklı tasarımlar yapmak aklıma gelmemiştir (G.1).” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrenciler kavram haritalarında arkadaşlarının bağlantılarını değerlendirmiş ve bazılarını ana kavramla bağlantısını mantıklı bulurken bazı bağlantıları da eleştirmişlerdir. Nihal teknoloji bağlantısını sonradan kurabildiğini “Teknoloji dikkatimi çekmişti. Ben çok bağdaştıramamışım ama anlatınca evet olabilirmiş gibi geldi (G.1).” sözleriyle ifade etmiş. Benzer şekilde Emine de balık kılçığı çalışmasında arkadaşının kurduğu bağlantıyı daha mantıklı bulduğunu belirtmiş ve bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

Burada toplum dedik. Kültürel miras deyince insandan bahsettiğini düşünerek toplum dedik. Ama açıkçası arkadaşlar dedikten sonra örf ve âdet daha mantıklı geldi sonradan. Çünkü biz insan olarak algıladık. Burada da kendi kültürü örf ve âdeti zaten, kendi dediği için insanı kastediyor açıkçası. O yüzden kültürün kalıcılığının unsuru da örf ve adettir. Düşününce o da çok mantıklı geldi bana (G.2, Emine).

Ozan arkadaşlarının yaptığı kavramsal bağlantıları değerlendirmiş ve kavramsal bağlantılardaki doğru ve yanlış yönleri kendi bakış açısıyla belirtmiştir. Sevgi de benzer şekilde arkadaşının fikrini eleştirmiş ve kendi düşüncesini farklı bulduğunu söylemiştir. Ozan ve Sevgi bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmişlerdir:

Mesela hatırlama demiş, bu mantıklı benimkine uyuyor. Anılar, fotoğraflar, günlük diyor burada da maddi şeylere yoğunlaşmışlar. Ben daha insanın kendinde kalan beyinde kalan şeyleri düşünmüştüm. Ama fotoğraf ve günlük olarak yazmışlar. Yani bir yere belgelemişler. Mutluluk ve sevgi. Duygular ve sevgi diye ayırmış. Belleğimiz zaten hatıralarda kalan şeylerdir. Geçmişimiz var. Bellek zaten geçmişte yaşanan bir şey. Bizde kalan şeyler. Hayal yazmış, mesela hayalin bellekle ilgisi olduğunu sanmıyorum. Hayal etmiyoruz sonuçta. Bellek dediğimiz bizde kalan anılar. Hayal denilen daha olmayan şeyler, gelecekte gördüğümüz şeyler o yüzden bellek kavramına çok uymuyor. Hafıza yine uyuyor. Çünkü beyin olmasa hatıralar olmayacak. Zekâmız öğrenmemizi sağlıyor. Hatırlamayla hafıza bence birbirini tamamlıyor ama hayal tamamlamıyor. Teknoloji için başka bir boyutu (G.1, Ozan).

Aslı geleceğin bellekle ilgisi yok demişti. O benim dikkatimi çok çekmişti. Bence ilgisi çok var. Geçmiş bugünümüzü, bugünümüz de yarınımızı etkiliyor o yüzden. Çoğu arkadaşım böyle düşünüyor. Ben kendim böyle düşündüğüm için çoğu insan da böyle düşünüyor diye düşünüyordum. O biraz garibime gitmişti (G.1, Sevgi).

4.1.3.4. Aktif katılım gösterme

Uygulama sürecinin 02.10.2019 tarihli ilk dersinde, yazı kavramının bilgilendirmesi sunum aracılığıyla yapılmıştır. Ancak geçerlilik komitesi üyeleri tarafından öğrenci merkezli, aktif öğrenme tekniklerine dayalı etkinliklerin uygulanması önerilmiştir. Aynı zamanda aktif öğrenme tekniklerinin derse katılımıda çekimser kalan öğrencileri cesaretlendireceği görüşü getirilmiştir. Geçerlilik komitesi üyelerinin bu anlamdaki görüşleri aşağıda sunulmuştur:

H. hoca (H.D.) kavrama dayalı öğrenme için hazırladığım eylem planının içeriğinin güzel olduğunu ama geleneksel eğitim modeline göre hazırlandığını söyledi. Ahmet Saban'ın öğretim-öğrenme süreci adlı kitapta aktif öğrenme ve düşünsel öğrenme bölümlerinin olduğunu ve ona bakmamı önerdi (A.G., 15.10.2019).

.....

M.T.: Hiç sesini çıkartmayanlar var, biraz onları da cesaretlendir derim. Mesela Nihal hiç konuşmuyor. Kendi içine kapalı biraz onlar da katılsa daha hareketli olabilir.

Araştırmacı: Katılmayan öğrenciler oluyor. Örneğin, Nihal katılmıyor. Direkt Nihal'e hitap ederek onun fikrini alayım mı?

H.T.: Herkesin görüşü alınıyor sırayla.

H.D.: Sırayla gidilen etkinlikler yaparsın.

H.D.: Bir arkadaşına sor stratejisi var. 5-10 dakika bu etkinliği uygulayabilirsin. Herkes sorusunu Ayhan diyerek ona sorabilir, o da Ebru diyerek ona sorabilir. Arkadaşına sor stratejisi planlı hale getirir. Hem de o konuşmayan öğrenciler de konuşur. Hem cevap vermek anlamında hem soru sormak anlamında.

H.D.: Bir de konuşunuz ya da geçiniz stratejisi var. Onu da kullanabilirsin. Onu okursun dediğim kitaptan. Konuşmayan öğrenciler de konuşur. Hem sınıfta aktif öğrenme etkinliği uygulamış olursun. Zaten aslında senin yaptığın şeyler de bunlar; gizli, örtük olarak, planlı hale getirmiş olursun. Hem bu planına da yansır. Çünkü biz, sonunda “Kavrama dayalı nasıl?” sorusuna yanıt bulacağız. İşte bu stratejiler kullanılarak da deriz (04.11.2019, Geçerlilik komitesi toplantısı).

Bu görüşler doğrultusunda uygulama sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımla, öğrencilerin derse aktif katılım sağlayabileceği yöntem ve teknikler kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu anlamda, her bir öğrencinin söz alabileceği, görüş ve düşüncelerini ifade edebileceği etkinliklere yer verilmiştir.

İlk olarak bellek kavramına yönelik yürütülen derslerde kendi bellekleriyle ilgili öykü yazma çalışması yapılmıştır. Öykü yazma çalışmasında ikili grup olarak her bir öğrenci bu etkinliğe katılmış ve öykü tamamlandıktan sonra her bir öğrenci yazdığı öyküyle ilgili bilgi vermiştir. İkinci olarak kavram haritası yapılmıştır. Her bir öğrenci

bellek kavramından yola çıkarak grup şeklinde kavram haritası oluşturmuş ve harita tamamlandıktan sonra her bir öğrenci kurduğu bağlantıyı açıklamıştır. Son olarak öğrenciler otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı gerçekleştirmiştir. Tasarım süreci bittikten sonra her bir öğrenci yaptığı tasarım çalışmasını sunmuştur.

Kültür kavramına yönelik yürütülen derslerde ilk olarak atölye ortamında “Dövmelerin Dili” belgeseli seyredilmiştir. Belgeseli seyretmeden önce sekiz tane soru hazırlanmış ve her bir öğrenciye bir soru verilmiştir (EK-4). Belgeseli seyrederken öğrencilerden soruların cevaplarını not almaları istenmiştir ve belgesel bittiğinde her bir öğrenci sorusunu ve cevabını atölye ortamında açıklamıştır. Bu süreç araştırmacı günlüğünde ise aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Her öğrencilere rastgele sorular seçtirdim ve sonra baktım kime soru gelmiş. Ali gelen sorudan memnundu tam bana göre dedi. Sevgi yanındaki arkadaşın sorusunu daha çok kendine göre olduğunu söyledi. Nihal’e sordum, değiştirmek istemediğini söyledi. Belgesel başladı. Herkes kendi sorusu amacıyla belgesele yoğunlaştı. Bu süreç öncesi onlara iki tane sayfa verdim. Birine sorunun cevabını yazmalarını istedim diğerine de dikkatini çeken kavramları yazmalarını istedim (A.G., 05.11.2019).

Açıklamadan sonra, öğrencilerin kendi düşüncelerini dile getirebilecekleri tartışma ortamı oluşmuştur. Bu tartışma ortamı araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Büşra yazdıklarını okudu. Oradan bir öğrencinin tarih öncesi insanın dövmeyi ağrıyı azaltma amaçlı yaptığı dikkatini çektiğini ifade etmiştir. Onun üzerine öğrenciler konuşmaya başladılar ve bir tartışma ortamı ortaya çıktı. Ben de tartışmada konu kadınlara geldiğinde Nihal’e “Kadınlar da nasıl?” diye sordum. Nihal anlattı. Sonra erkeklerden farkına sözü getirip Emine’ye sordum oda anlattı. Oradan diğer öğrenciler de konuşmaya katıldılar. Bu süreçte oluşan bir durum olmuştu. Ben de konuyu bir sorunun cevabına getiriyordum oradan öğrenciye anlatmasını istiyordum. Arada konuşan öğrenciye tekrar dönüp “Onda nasıldı?” diye sorup tekrar söz hakkı veriyordum. Böylece her öğrenci de konuşmuş oldu (A.G. 5.11.2019).

İkinci olarak kavram haritası, balık kılıcı etkinliği yapılmıştır. Bu etkinliklerde öğrenciler grup olarak kavramsal bağlantılar oluşturmuş ve kavram haritaları tamamlandıktan sonra her bir öğrenci kurduğu bağlantıyı atölye ortamında açıklamıştır. Son olarak öğrenciler mitolojiye dayalı sayfa tasarımı gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirdikleri bu tasarımları her bir öğrenci atölye ortamında sunmuş ve arkadaşlarının tasarımlarına yönelik görüş ve önerilerini dile getirmişlerdir.

Dil kavramına yönelik yürütülen derslerde öncelikle öğrencilerden “Arrival” filmini ve “Islık Dili Belgeseli”ni seyretmeleri ve dille ilgili 10 tane kavram bulmaları istenmiştir. Her bir öğrenci derste buldukları kavramları açıklamışlardır. Panoya “İletişim Süreci Şeması” asılmıştır ve öğrenciler yapışkan kağıtlara kavramlarını yazarak ilgili yerlere yapıştırmışlardır. Öğrenciler süreçte kavram kartı tasarımı gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen kavram kartları sürecin sonunda her bir öğrenci tarafından sunulmuş ve öğrenciler diğer tasarım çalışmalarlarıyla ilgili görüş ve önerilerini dile getirmişlerdir.

Estetik kavramına yönelik yürütülen derste hat ve kaligrafiye yönelik uzman ziyareti yapılmıştır. Ziyarete uzman kişi kaligrafiyle ilgili uygulamalı olarak bilgiler vermiştir. Öğrenciler süreci birebir deneyimlemiş ve ilgilerini çeken noktalarda sorular sormuşlardır. Bu anlamda Zeynep “Atölye gezisinde dinlemenin, görmenin dışında o anda direk müdahale edebiliyoruz. Adam yazı yazarken biz soru soruyoruz. Bir yanda farklı bir şeye gidiyor. Onu anlatmak için farklı bir yazı yazıyor çiziyor (G.4).” ve Büşra “Canlı canlı görme imkânı bulduk. Sınıf dışında ders işledik. Bu işin eğitimini almış olan bir insanla konuştuk. Ondan bilgiler aldık. Hat yazısını bulunduğu yerden, mekânında incelemiş olduk. Yapan kişinin ellerinden görmüş olduk (G.4).” sözleriyle etkileşimi ifade etmişlerdir.

Öğrenciler genel olarak, derste yapılan etkinliklere aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Nihal, Büşra ve Zeynep kültür kavramına yönelik yapılan *Dövmelerin Dili Belgeseli* etkinliğine herkesin aktif olarak katıldığını belirtmişlerdir. Nihal bu düşüncesini “Ben de belgeseli izleyerek bu soruyu yanıtladım. Arkadaşlarım da soruları yanıtladı ve arkadaşlarımızla konuştuk. Böylelikle her soruya bir yanıt bulduk (Ö.G.).” sözleriyle ifade etmiştir. Nihal’in soruları yanıtlayıp konuştuk ifadesinden herkesin katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Büşra da herkesin kendisine düşeni anlattığını belirterek aktif katıldıklarını “Bizlere sorular verildi. Bana dövmenin tarihçesi düştü. İzledik ve önemli yerleri not aldık. Sonra sınıfta bunları konuştuk ve herkes kendisine düşeni anlattı (Ö.G.).” sözleriyle belirtmiştir. Zeynep ise bu etkinlikte herkesin fikirleriyle sürece aktif katıldığını “Notlarımızı aldıktan sonra, izlediğimiz belgesel üzerinden tartışma ve beyin fırtınası yaptık. Herkes fikirlerini söyledi (Ö.G.).” sözleriyle dile getirmiş ve memnuniyetini “Aktif bir etkinlikti, hepimiz katıldık. Çok güzeldi (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrenciler genel olarak öğrenci merkezli yürütülen ders süreci için derslerin interaktif geçtiğini, hep etkileşim halinde olduklarını ve sürece aktif katıldıklarını

belirtmişlerdir. Etkileşim halinde oldukları ve aktif katıldıkları süreci olumlu olarak değerlendirmiş ve genel olarak memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Sevgi herkesin katıldığını, konuştuğunu, dersin interaktif ve katılımcıya yönelik geçtiğini “Atölye ortamında herkes katılıyor, herkes konuşuyor. Öğrenmek isteyenler bir şeyler soruyorlar. Daha eğlenceli ve interaktif, katılımcıya yönelik geçiyor (G.4).” sözleriyle ifade etmiştir. Ali dersteki etkileşimi “Her yaptığınız çalışmada bütün sınıf etkileşim halinde oluyoruz. Hem konuşuyoruz hem tartışıyoruz (G.1).” şeklinde dile getirmiştir. Emine etkileşimli geçen ders sürecinden memnuniyetini “Dersin işleyişi çok güzel gidiyor ve sürekli biz konuşuyoruz. Bir etkileşim içerisindeyiz. O yüzden ben çok memnunum şu anlık (G.1).” ve “Bence yeterince hareketli işliyoruz dersi ve biz de katılım gösteriyoruz. Konuyu alıp sadece bilgisayarların önüne geçerek çalışmaya başlamıyoruz (G.1).” sözleriyle belirtmiştir ve pasif bir süreç geçirmediğini ifade etmiştir. Zeynep “Grup halinde yapılan fikir alışverişine aktif olarak katıldım (Ö.D.).” sözleriyle sürece aktif olarak katıldığını belirtmiştir. Sevgi aktif katıldığı, kendini ifade edebildiği ortamları daha çok sevdiğini ve motive olduğunu “Böyle aktif katılabileceğim, konuşabileceğim, kendimi ifade edebileceğim ortamlar olduğunda daha çok seviyorum, daha çok katılıma geliyor (G.2).” sözleriyle dile getirmiştir.

Bazı öğrenciler dersi diğer derslerle kıyaslayarak en aktif oldukları ders olarak nitelendirmiş ve bu açıdan farklı bulduklarını belirtmişlerdir. Emine önceki grafik dersiyle kıyaslayarak en çok aktif olduğu ders olduğunu ve diğer grafik derslerinden bu anlamda farklı olduğunu “Baktığımız zaman en çok aktif olduğumuz ders bu gerçekten de. Diğerlerinde çok fazla etkinlik yapmıyoruz. Bu etkinlik kısmı daha önceki grafik derslerinden farklı, benim için en büyük değişken bu oldu (G.1).” sözleriyle ifade etmiştir. Zeynep diğer derslerde bu kadar aktif olmadıklarını ve bu açıdan farklı geldiğini “Biz diğer derslerde hayatımızda bu kadar çok aktif olmadığımız için biraz farklı gelmişti tabi. Ama hepimiz eğlenerek yaptık, öyle düşünüyorum (G.2).” sözleriyle belirtmiştir.

4.2. Kavramsal Düşünmenin Yansımalarına Yönelik Bulgular

Araştırmada kavrama dayalı öğretme-öğrenme sürecinde kavramlar çeşitli yelpazedeki konularla ilişkilendirilmiş, kavram haritaları oluşturulmuş ve kavrama dayalı tasarım çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin kavramsal düşünce geliştirdikleri görülmüş ve kavramsal düşünmenin yansımalarına yönelik temalar ortaya çıkmıştır. Bu temalar “Kavramsal Bağlantılar Oluşturma”,

“Entegre Düşünebilme”, “Kavramın Genelliliği”, “Detaylı Öğrenme” ve “Sorgulama Yapma” temalarıdır. Ortaya çıkan bazı temalar alt temalara ayrılmıştır. Bu anlamda “Entegre Düşünebilme” teması “Kavram+Kişisel Yaşam”, “Kavram+Toplumsal Yaşam”, “Kavram+Görsel Tasarım” alt temalarına ve “Kavramın Genelliliği” teması “Bütüncül Ders İçeriği”, “Farklı Durumlara Transfer Etme” ve “Sorgulama Yapma” alt temalarına ayrılmıştır (Bkz. Şekil 4.3).



Şekil 4.3. Kavramsal analiz geliştirme tema ve alt temalar

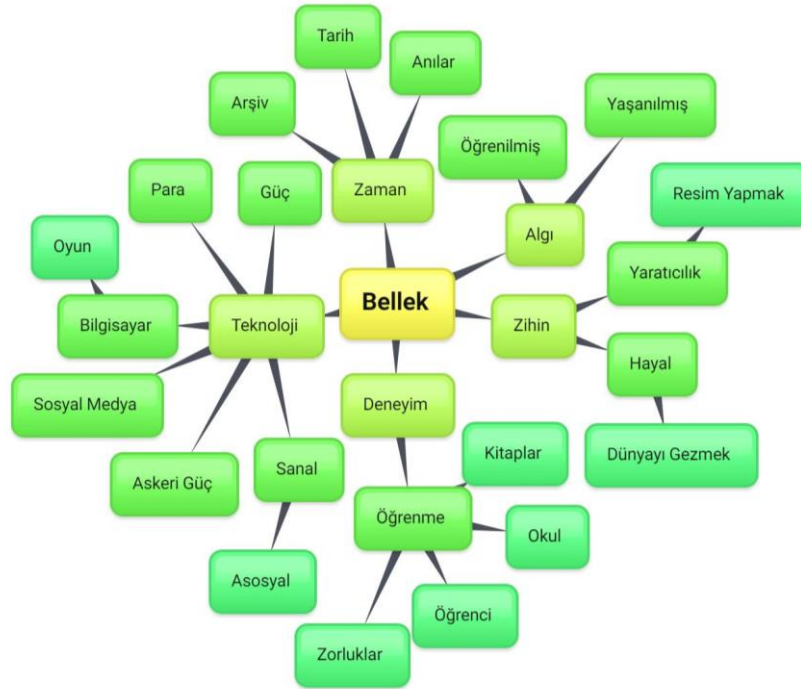
4.2.1. Kavramsal bağlantılar oluşturma

Uygulama sürecinde kavramsal bağlantıları yakalayabilmek amacıyla kavram haritaları yapılmıştır. Öğrenciler yapılan kavram haritalarında kavramsal bağlantılar kurmuş ve bunları anlamlandırmışlardır. Bu bağlamda ilk olarak bellek kavramı üzerine kavram haritası etkinliği yapılmıştır (Bkz. Yazı-Bellek eylem planı). Öğrenciler bireysel ve grup olarak bellek kavramından yola çıkarak kavramsal bağlantılar oluşturmuşlardır. Bu anlamda iki grup olarak Sevgi, Nihal ve Ozan’ın oluşturduğu ve Aslı, Emine, Büşra ve Ali’nin oluşturduğu kavramsal bağlantılar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenciler kurdukları bağlantıları açıklarken anlamsal ilişkilerden yola çıkarak ifade etmişlerdir. Birinci kavram haritası için (Bkz. Şekil 4.4) Sevgi, bellek kavramıyla ilgili ilk ilişkilendirdikleri kavramın hatırlamak olduğunu belirtmiştir (D.V.K., 30.10.2019). Bunun yanı sıra Sevgi, belleğin geçmişle alakalı olduğunu belirtmiş ve bu

yalan söylüyor, yaşıyoruz ama unutuyoruz. O yüzden unutmak yazdım ben oraya (D.V.K.,30.10.2019).

Nihal, bellek ve hayal, rüya arasında bağlantı kurmuştur. Nihal belleğimizde hayallerimizin olduğunu o doğrultuda yaşadığımızı ifade etmiş ve bu düşüncesini “Hayallerimiz belleğimizde olan şeyler, onlar geleceğimize giderken de hayal kurmamızı sağlar aynı zamanda şu anda da geçmişi hatırlamamızı sağlar.” ve “Hayal kavramını resimle bağlantılandırdım. Sonuçta üniversiteye buraya geldik. Hayalimiz resim yapmaktı. Rüya var, dünyayı gezmek var, dünyayı gezmek gibi hayalim vardı (D.V.K., 30.10.2019).” şeklinde açıklamıştır.



Şekil 4.5. Emine, Aslı, Büşra, Ali kavram haritası

İkinci kavram haritasında Emine, Aslı, Büşra ve Ali “Bellek” kavramıyla ilişkili kurdukları bağlantıları anlamlandırarak açıklamışlardır (Bkz. Şekil 4.5). Emine bellek ile zihin kavramını ilişkilendirmiş ve zihni de kendi ilgi alanlarıyla bağlantılandırarak alt kavramlara ayırmıştır. Emine zihnin geçmişteki bilgileri toplandığını ve bilinç dışında biriktirdiğini belirtmiş ve bu ilişkiyi aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

Geçmişteki bilgilerimiz zihnimizde toplanıyor ve bu bizim farkında olmadığımız kısım, hayal ve yaratıcılık oluyor. Zihin derken bilinç dışı konuları aldık o yüzden hayal ve yaratıcılığa bağladık. Yaratıcılıkta resim yapmak dedik. Hayal olarak da biraz dünyayı gezmek olarak daha öznelledik (D.V.K., 30.10.2019).

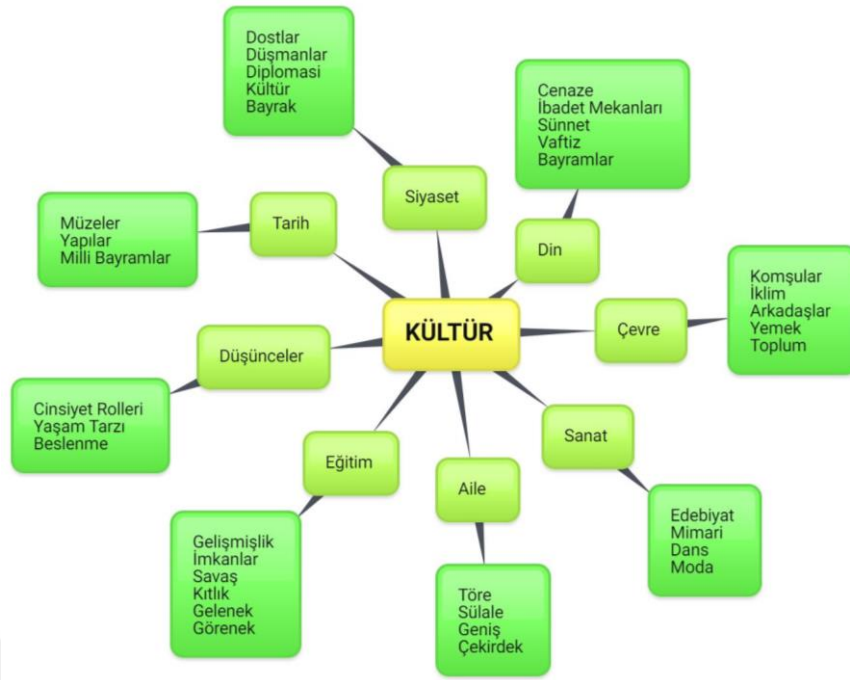
Aslı, bellek kavramını algı kavramıyla ilişkilendirmiş ve bunu öğrenilmiş ve yaşanmışlık olarak alt kavramlara ayırmıştır. Bu ilişkileri “Algı, bilgileri ilk önce biz topluyoruz (D.V.K., 30.10.2019)” ve “Öğrenilmiş bellek olarak derste öğrendiklerimizden yola çıkarak öyle bir başlık attım. Deneyim kısmına da geçmiş hafızamızda sakladıklarımız olarak düşündüm (G.1).” sözleriyle açıklamıştır. Büşra, bellek ile zaman kavramını ilişkilendirmiştir. Zaman kavramını da arşiv, tarih, anılar olarak alt kavramlara ayırmıştır. Büşra kurduğu bağlantılardaki anlamsal yapıyı aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

Anılar, tarih ve arşiv. Hepsi benzer anlamlara geliyor ama tarih daha çok süresel 2017, 2020 gibi. Anılar, bu süre zarfında bıraktığımız anılar. Arşiv bunu maddi manevi her şey olarak düşünebiliriz. Anılarımız olabilir, bize kalan fotoğraflar olabilir, eşya olabilir bunları düşünerek yapmıştım (D.V.K., 30.10.2019).

Ali, bellek ile teknoloji kavramı arasında bağlantı kurmuştur. Bellek ile teknoloji arasında eşitlik derecesinde güçlü bir bağın olduğunu savunmuştur. Teknoloji kavramını da bilgisayar, oyun gibi kendi ilgi alanıyla ilişkilendirerek kavramı genişletmiştir. Ali’nin kurduğu bağlantılar ve anlamsal ilişkiler aşağıda yer almaktadır:

Flash bellek, hard disk içindeki bellek. Teknolojideki bellekler. Bellek eşittir teknoloji yani. Teknoloji kimin elindeyse güç onun elinde. Para, teknoloji. Bilgisayar oyunu daha da uzatabilirim. Bellek değince benim aklıma birikim geliyor. Bilgisayar ve oyun deyince de bu birikim oluyor benim için. Oyunda bir şeyler yapıyorum bir şeyler kaydediyorum sürekli sürekli kaydediyorum, oyun da belleğe giriyor aslında. Teknoloji bellekle alakalı olduğu için sanallığın da getirisi asosyallik. Ben şimdi sanal bir ortamda bir şeyler yaşıyorum evde ve bunun bende bıraktığı etki asosyal olmam.

“Kültür” kavramına yönelik yürütülen derslerde kavram haritası etkinliği yapılmıştır (Bkz. Kültür eylem planı). Öğrencilerden ikili grup olarak kültür kavramından yola çıkarak kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler kültür kavramından yola çıkarak genelden özele kavram haritaları oluşturmuş ve kavramları anlamsal ilişki içinde yorumlamışlardır. Zeynep-Aslı, Emine-Sevgi, Nihal-Büşra ve Ali-Ozan’ın kurduğu kavramsal ilişkiler aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4.6. Zeynep ve Aslı kavram haritası

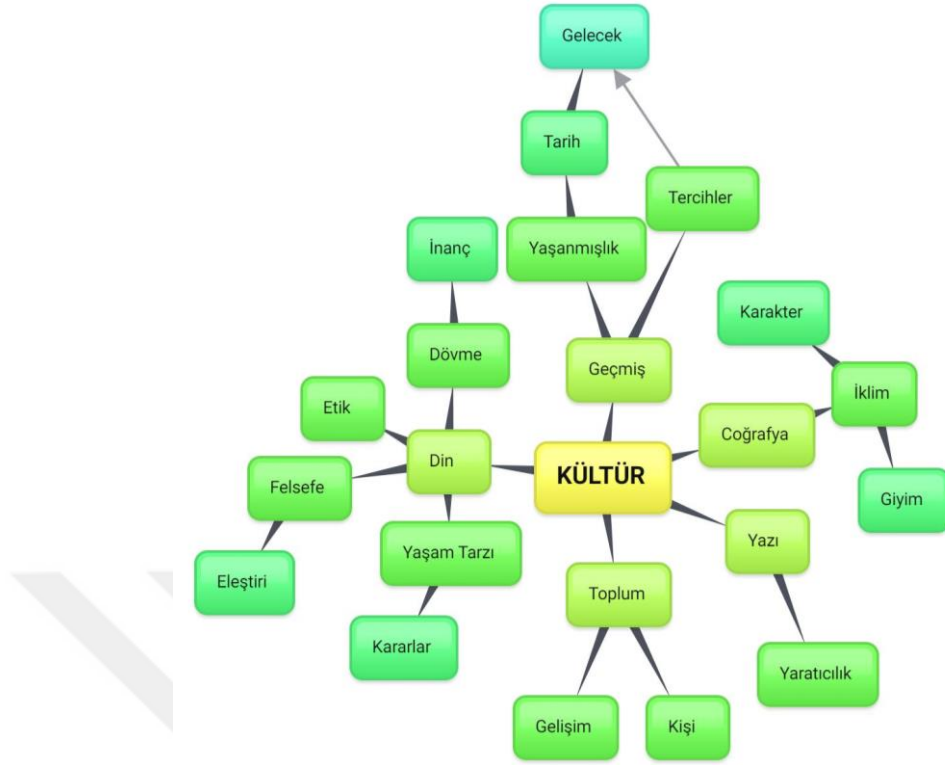
Zeynep ve Aslı kurdukları ilişkilerde; eğitimin, ailenin, toplumun, ülkenin gelişmişlik düzeyinin, çevrenin, dinin kişinin kültürel kimliğini şekillenmesinde önemli olduğunu ve tarih çerçevesinde müzenin kültürü aktarmada iyi bir yöntem olduğunu dile getirmişlerdir (Bkz. Şekil 4.6). Zeynep ve Aslı kurdukları bu bağlantıları aşağıdaki sözleriyle ifade etmişlerdir:

Zeynep: Mesela biz dünyaya geldiğimizde kültürü direkt ailemizden öğreniyoruz, aynı şekilde okula gidiyoruz eğitim yoluyla öğreniyoruz. Nasıl davranmalıyız? Cinsiyet rolleri. Mesela kadın nasıl davranır. Erkek nasıl davranır. Toplumdan topluma değişiyor.

Aslı: Eğitimi, gelişmiş bir ülkede ya da gelişmemiş bir ülkede yaşayan çocukların eğitimlerine bakarak yazdık. Aynı zamanda yurtdışında okuyan ya da kendi ülkesinde yaşayan kişide eğitimin kültürel olarak değişikliği yaptığını yazdık.

Zeynep: Din mesela cenaze şekilleri, nasıl gömülür. Bazı dinler çocuk doğduğunda vaftiz ediyor. Direkt aslında dinle geldiğimiz için o dini de biz belirlemiyoruz. Nerde doğduğumuz, büyüdüğümüz etkiliyor. Nasıl bir aileye mensup olduğumuz. Çevre de aynı şekilde komşular, arkadaşlar. Mesela bir çocuk düşünün bir eylem yapıyor ve bir anda tepki görüyor. Sonra öğreniyor ki o davranışı yapmamalı. Tarih, müzeler dedik. Mesela millî bayramlar dedik. Müzeler belki tarihi aktarmanın en güzel yolu, kültürü de. Bir tek kendi kültürümüzü de değil, bütün geçmiş kültürleri.

Aslı: Bizim Anadolu medeniyetler müzesi var. Ankara'nın tarihini, kültürünü, nerden geldiğini yansıtıyor (D.V.K., 27.11.2019).



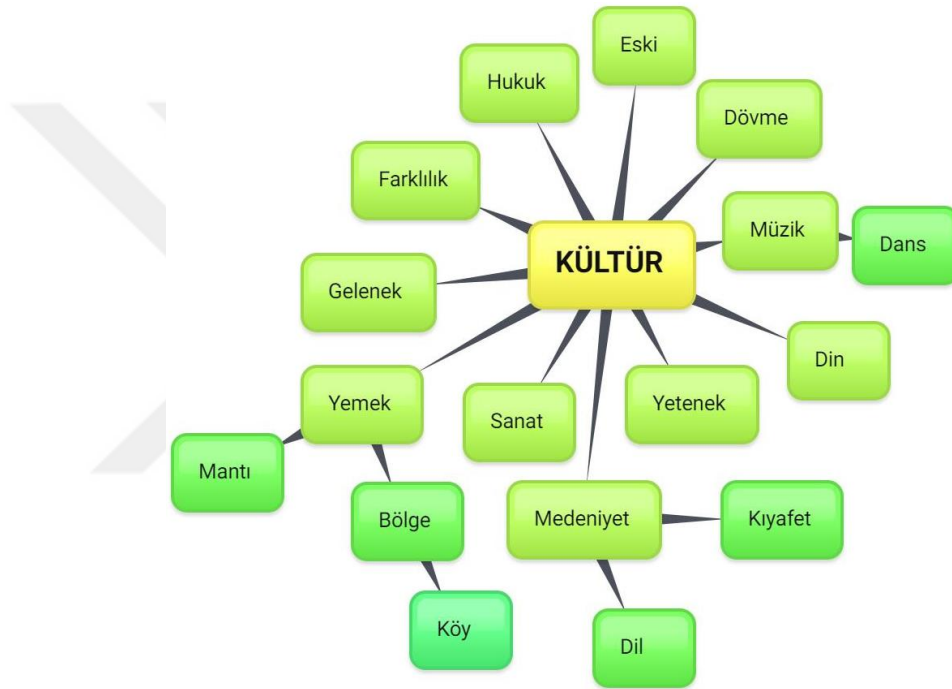
Şekil 4.7. Emine ve Sevgi kavram haritası

Emine ve Sevgi kurdukları ilişkilerde, Emine kültürün temel özelliğinin geçmiş olduğunu vurgulamıştır (Bkz. Şekil 4.7). Geçmiş, geçmiş yaşantımızın, çıkarttığımız derslerin tercihe dönüşerek geleceği etkilediğini, yaşanmışlıkların tarihe dönüştüğünü, tarihin kültürü oluşturduğunu ve tarihinde geleceği etkilediğini belirtmiş ve bunları kültürel öğelerle bağlantılandırmıştır. Bu bağlamda Emine ve Sevgi'nin kurduğu bağlantılar aşağıda yer almaktadır:

İlk olarak genelde kültür değince geçmiş yazdık. Benim aklıma gelen en basit şey o oldu. Din, toplum, yazı ve coğrafya diye düşündük. Geçmiş dediğim gibi kültürün en temel şeyi geçmiş olması. Bugün bile yarın olunca geçmişe giriyor. Öğrendiklerimiz kültür oluyor ister istemez. Geçmişten çıkarttığımız dersler tercihe dönüşüyor. Yaşamışlıklar zaten bizim hayatımıza yön veren şeyler. Yaşamışlıkların en çok tarihi etkilediğini düşünüyorum. Tarih kavramını oradan kültüre bağladık. Tarihte geleceğimizi etkiliyor diyerek, orayı öyle bitirdik. Din zaten kültürün şekillenmesinde en büyük faktör. Dinden de daha önceki derslerimizden dövme aklımıza geldi. En çok bir inancın olması dövmede, dine yerleştirdik biz onu. Dinde birazcık etiklik olduğunu düşündük. Din dediğimizde ister istemez felsefede işin içine girdiğini düşünüyoruz. Din felsefesi oradan aklımıza geldi (D.V.K., 27.11.2019).

Nihal: Yaşanan bölgenin gelişmişlik düzeyi de etkiler diye düşündük. Sanat, müzik, eğitim de girer içine ya da siyasi olaylar. Sanayide çok etkiliyor, toplum yaşayışıyla direk etkili. İnsanları, kültürel değişimleri etkiliyor.

Büşra: Tek bir ırkın kendi kültürelliği olur. Türkiye’de çeşitli şeyler var. Yunanlılar bu bize ait diyor, biz de bize ait diyoruz. Ama Japon kültürü mesela, çok fazla ırk geçmemiş ve belli başlı aynı şeyler kalmış. Bizde mesela, atıyorum İslam yapıları daha köşeliyken bizimle beraber oval şekiller de girmiş. Türk üçgeni diye bir şey girmiş mesela yapılara. Harmanlamışız sürekli. Bir şeyin üstüne yığa yığa daha büyük kültür elde etmişiz (D.V.K., 27.11.2019).



Sekil 4.9. Ozan ve Ali kavram haritası

Ozan ve Ali, kültür kavramını genel olarak kültürel öğelerle ilişkilendirmişlerdir (Bkz. Şekil 4.9). Ozan kültürün farklılıklar içerdiğini belirtmiş ve her yerin kendine ait hukuk kuralları, müziği, dansı, yeteneği, yemeği olduğunu ve kültürün bölgeden bölgeye değiştiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda Ozan ve Ali’nin kurduğu bağlantılar Ozan’ın ifadeleriyle aşağıda yer almaktadır:

Kültür deyince aklımıza farklılıklar geliyor, her kültür farklıdır. Hukuk geliyor, her yerin kendi hukuku, töresi vardır. Medeniyetler, eski uygarlıklar geliyor. Dövme geldi sonra. Sonra dans ve müzik geliyor bende baskın şekilde, çünkü toplumlar yarışmalar düzenleniyor. Yurt dışını ya dansla ya müzikle tanıyorsun. Barışçıl bir tanışma yöntemi gibi de sayılabilir bence. Din, yine her şeyi etkiliyor. Yetenek dedik. Bir kültürde baskın bir şey vardır ya. Mesela,

Türk kültürü savaşçıdır çünkü sürekli savaştığı için savaş gelişmiştir. Dans, bir kültürde yer etmişse diğer toplumlara göre daha ilerdedir. Belki böyle algılayabiliriz. Medeniyet geldi sonra. Din ve kıyafet geldi. Kıyafet, müzik ve dansla da eşleştirilebilir. Yöresel kıyafetlerimiz vardır. Sanat geldi ondan sonra. Yemek var bide. Yemek mantı diye açtık. Bölgeden bölgeye değişiyor diye. Her kültürün kendi geleneği var (D.V.K., 27.11.2019).

“Kültür” kavramına yönelik, öğrenciler genelden özele kavramsal bağlantılar oluşturduktan sonra öğrencilere görsel sanatlar öğretim programının genel amaçları dağıtılmış ve öğrencilerden daha önce kurdukları kavramsal bağlantıları görsel sanatlar eğitim programının genel amaçlarıyla eşleştirmeleri istenmiştir (Bkz. Kültür eylem planı). Bu amaçla balık kılıcı kavram haritası oluşturulmuştur (Bkz. Şekil 4.10).



Şekil 4.10. Balık kılıcı kavram haritası

Öğrenciler metni kavramsal olarak yorumladıktan sonra öğrencilerden ikili grup olarak genel amaçlardan birini söylemeleri ve diğer grupların da eşleştirdikleri kavramları belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda ilk kılçık için Emine-Sevgi “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan” maddesini söylemiştir. Bu madde öğrenciler tarafından yazı (Emine-Sevgi), eğitim (Büşra-Nihal, Aslı-Zeynep), dil (Ali-Ozan) kavramlarıyla eşleştirilmiştir. Emine ve Sevgi bu anlamda Türkçe olduğu için yazıyla ilişkilendirdiklerini ve yazının da bizim kültürümüze özgü olduğunu belirtmiştir (D.V.K., 27.11.2019). İkinci kılçık için Aslı-Zeynep “Kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan” maddesini söylemiştir. Bu madde öğrenciler tarafından tarih (Aslı-Zeynep), toplum (Emine-Sevgi), örf ve âdet (Büşra-Nihal), yemek (Ali-Ozan) kavramlarıyla eşleştirilmiştir. Müzelerin tarihi ve kültürü sergilediği, toplumun kültürel değerleri oluşturduğu, örf ve adetlerin korunması gereken kültürler değerler olduğu ve yöresel yemeklerin kültürel miras kapsamına girdiği ifade edilmiştir (D.V.K.,

“Dil” kavramına yönelik yürütülen derslerde öğrencilerden “Arrival” filminden ve “Işık Dili Belgeseli”nden dil ile ilgili 10 tane kavram bulmaları istenmiştir (Bkz. Dil eylem planı). Arrival filmi, dil bilimcinin bilinmeyen bir dili çözümlemesini konu alırken Işık Dili Belgeseli Giresun’da kültürel miras kapsamında olan ısıklık aracıyla kurulan iletişimi konu almaktadır. Öğrenciler ağırlıklı olarak filmde kavram bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin film ve belgeselden buldukları dil ile ilgili kavramlar, kavram bulutu olarak aşağıda yer almaktadır (Bkz. Şekil 4.11).



Kavram bulutunda da görüldüğü üzere öğrenciler çoğunlukla dil kavramını, iletişim (4), sembol (3), kültür (3) ve zaman (3) kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Diğer tekrar eden kavramlar ise medeniyet, yazmak, mesaj, anlam, düşünce, ıslık dili, cümle, ses, haberleşme, konuşmak ve yanıt olmuş ve bu kavramlar ise iki kişi tarafından tekrar edilmiştir. Dille ilgili diğer kavramlar birer kişi tarafından telaffuz edilmiş ve ortaya düşünüş tarzlarına göre çok çeşitte kavramlar ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler dil ile ilgili kurdukları kavramsal bağlantıları anlamsal çerçeve içinde yorumlamışlardır. Bu anlamda Emine, dil ile ilişkili olarak daha yaşamdan kavramları tercih ettiğini “Dil dediğimiz için daha yaşamdan bir şeyler koymak istedim, daha hayatın gerçekleri olsun (G.3).” sözüyle belirtmiştir. Emine kurduğu bu bağlantıları aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir.

Ben hayatın bir dil üzerine olduğunu düşünüyorum. Çünkü daha önce harfleri bile bilmezken bir şekilde seslerle anlaşılabiliyorduk, bunu ıslık dilinde de gördük. Hayatta kalma üzerine olduğunu düşündüğüm için hayat kavramını yazdım, benim hayatı yazmamın en önemli sebebi de buydu. Zaten bellek, dille ilgili. Kültür ve medeniyette aynı şekilde. Bence yazılı dilin ya da sözlü dilin gelişmesiyle oluşan şeyler bunlar. Düşünceyi şekillendirenin dil olduğunu düşünüyorum. Zaten bir iletişim aracı, semboller de bir dil izlediğimiz filmde de gördük (G.3).

Aslı kavramsal bağlantılarını daha çok iletişim üzerine kurduğunu belirtmiştir. İletişim üzerine kurduğu kavramsal bağlantıları “Aslında, temasında iletişim olarak adlandırılması gerektiği ve aynı zamanda da merhabanın aslında o kadar da boş bir kelime olmadığı, iletişimin başlangıcı için en önemli kelime olduğunu düşünüyorum (G.3)” şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlantıyı detaylı olarak aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Temas aklıma geliyor. Temasta da yani, iletişim deyince ilk aklımıza gelen temas olmuyor ama aslında temas çok önemli bir şey. İlk selamlaşma, merhabalaşma da bile hatta önemli. Stajdayken lisede bir tane konferansa katılmıştım. O konferans, karşı tarafta nasıl bir imaj yaratılabilir diye bir konferanstı. Mesela salaş kıyafet giyince karşı tarafın daha rahat olabileceğini, biraz daha vatkalı kıyafetler giydiğinde karşı tarafın biraz daha gerilebileceği hakkında bilgiler vardı. Bir de selamlaşırken elin nasıl durmasına değinilmişti. Yani bizim için de devlet adamları için de önemli bu temas olayı, biraz öyle baktığımız zaman. El sıkışırken kimin elinin üste olacağı, daha sıkımı olacağı gibi. Tabi biraz da romantik bir anlamı var (G.3).

Aslı gibi Sevgi de filmde iletişimin yoğun olmasından dolayı iletişim odaklı bağlantı kurduğunu belirtmiş ve iletişim sürecinin gerçekleşebilmesi için dilin gerekli olduğunu da ifade ederek dil ile iletişim arasında bağlantı kurmuştur. Sevgi kurduğu bu bağlantıları aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Dil, iletişim kurabilmemiz için, birbirimizle haberleşebilmemiz için oluşan bir şey. Biz dili iletişim kurabilmek, birbirimizi anlayabilmek, algılayabilmek, etkileşime girebilmek için kullanıyoruz. O yüzden iletişimle ilişkilendirdim. Haberleşme zaten iletişim olduğu için dil ile ilişkili. Dil olduğu için haberleşiyoruz. Konuşmak ve yazmak, bana ilk başta konuşmak, yazmak, duymak çok şey gelmemişti. Ama sonrasında iletişim ve dil birlikte olunca dedim ki yazarak da biz iletişim kurabiliyoruz ve bir dili yazıyoruz. Biz Türkçe yazıyoruz, Türkçe konuşuyoruz ve Türkçe duyuyoruz. Mesela rüyalarımız bile öyle. Rüyalarımız bile kendi

dilimize göre, başka dilde görmüyoruz. O yüzden bu kavramları seçtim. Medeniyet ve kültür, filmde vardı. Hani bir bilgi veriyordu, dil olunca aslında medeniyet oluyor. Bilgi olunca medeniyet oluyor. Kültür de dilin gelişmesinde önemli. Kültürün bir özelliği var, mesela eskiden anlam yerine mana kullanılıyormuş (G.3).

4.2.2. Sinerjik düşünebilme

Sinerjik düşünme, birçok bileşenin bir arada düşünülerek yorumlandığı; kavrama dayalı öğrenmede ise farklı durumların kavramlarla beraber yorumlandığı bir süreci ifade eder. Kavrama dayalı ders sürecinde elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin ele alınan konuları kavrama entegre ederek yorumladıkları ve dolayısıyla sinerjik düşündükleri görülmüştür. Bu bağlamda araştırma verilerinden öğrencilerin kişisel yaşamlarını, toplumsal yaşamı ve görsel tasarımları kavramla entegre ederek sinerjik düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu veriler “Kavram+kişisel yaşam”, “Kavram+toplumsal yaşam”, “Kavram+Görsel Tasarım” olarak temalandırılmıştır.

4.2.2.1. Kavram+kişisel yaşam

Öğrencilerin ders sürecinde kavramlar arası bağlantılar kurarken bazı kavramları kendi yaşamlarıyla bağlantılandırarak açıkladıkları görülmüştür. Bu anlamda öğrenciler sinerji düşünerek kavramları kendi benlikleri, deneyimleri, çocukluk anıları, ailelerinin alışkanlıkları ve yaşadıkları yerle entegre bir şekilde ifade etmişlerdir.

Nihal bellek kavramını kendi kişisel belleğiyle ilişkilendirmiş ve belleğin kendi hafızası olduğunu “Bellek benim hafızam benim beynim (G.1).” sözleriyle ifade etmiştir. Aslı dil ve sembol ilişkisinde sembolü görselleştirirken kendisini yansıtan imge olan lotus çiçeğini kullandığını dile getirmiş ve bu durumu “Burada sembol olarak, lotus çiçeğinin sembolik bir görselini görüyoruz. Lotus çiçeğinin beni yansıttığını düşünüyorum, o yüzden bu görseli kullandım (G.3)” sözleriyle ifade etmiştir. Büşra dil ve safırvap kavramları arasında bağlantı kurmuş ve safırvapın konuştuğun dil gibi düşünme anlamına geldiğini açıklamıştır. Safırvap kavramıyla kendisini entegre düşünerek, kendisinin de Kore dizileri seyrettiği için onlar gibi düşündüğünü hatta arkadaşlarının bunu fark ettiğini belirtmiş ve durumu aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Konuştüğün dil gibi düşünürsün mantığı benim çok hoşuma gitmişti. Bunu daha önce de bir arkadaşım söylemişti. Hatta ben sürekli Kore dizileri seyrettiğim için, sen de yavaş yavaş onlar gibi düşünmeye başlamışsın, demişti. Ben de o zaman fark ettim, gerçekten konuştuğun

ya da çok ilgilendiğin dil gibi düşünebiliyorsun. Arkadaşlar söylerler biraz farklı davrandığımı, o yüzden bu beni anlatıyor (G.1).

Büşra, dil ve yankı kavramları arasında bağlantı kurmuş ve yankı kavramını konuşurken sesin geri dönmesi olarak açıklamıştır. Büşra, dil ve yankı kavramlarını açıklarken kendi geçmişiyle bağ kurmuş ve çocukluğunda yaşadığı ve sevdiği bir durum olarak bahsetmiştir. Büşra bu durumu “Yankı, bunu da dille ilişkilendirdim. Bir bağıryorsun karşıdan ses sana geri geliyor. Çok hoş ilginç bir şey, ben de yaşadığım için. Ses geri dönüyor ya, o da çok hoş oluyor akustik bir ortam gibi bağıryorsun geri geliyor. Çocukken çok hoşuma giderdi (G.3)” sözleriyle ifade etmiştir.

Aslı, dil ve anlaşma kavramlarını ilişkilendirmiş ve anlaşma kavramını günlük yaşamındaki alışkanlığıyla ifade etmiştir. Aslı günlük yaşamında arkadaşlarıyla anlaştığı zaman ellerini birbirine vurduklarını belirterek kavramı görselleştirirken bu imgeden yararlandığını dile getirmiş ve bu durumu “Anlaşma görselini düşündüm, arkadaşlarımla anlaştıktan sonra ne yapıyorum diye. Genelde hep elimizi birbirimize vuruyoruz. Ben de o görseli yerleştirdim (G.3)” sözleriyle ifade etmiştir.

Aslı ve Emine kavramı ilişkilendirirken kendi ailelerin alışkanlıklarıyla entegre bir şekilde yorumlamışlardır. Aslı, dil ve hatırlamak kavramı arasında bağlantı kurmuş ve hatırlamak kavramını annesinin yaptığı bir alışkanlıkla ifade etmiştir. Aslı hatırlamak kavramını görselleştirirken parmakta yer alan kurdele imgesini kullanmış ve annesinin eline yazı yazarak ve bağlayarak hatırlamaya çalıştığını “Hatırlamak görselini düşündüğümde, ilk önce aklımıza bir fikir gelir, bunu elimize yazı yazarak ya da bir şeyler bağlayarak hatırlarız. Bunu genelde annem yapar (G.3)” sözleriyle dile getirmiştir. Emine ise dil ve bellek arasında bağlantı kurmuş ve bellek kavramını görselleştirirken eniştesinin video çektiğinden bahsetmiş ve kendi belleğiyle ilgili olarak kaset imgesini betimlemiştir. Bu anısını Emine “Evde çok önceden, dijital şimdi her şey ama kaset çoktu. Eniştem çok fazla kaseti olan bir insandır. Her geldiğinde bize tatillerde, bizi videoya çekerti. O kasetlerden dolayı, eskiyi düşündüğüm için kaset seçtim (G.3).” sözleriyle açıklamıştır.

Bazı öğrenciler kültürle bağlantılı kavramları açıklarken kavramı kendi yaşadıkları yerle entegre bir şekilde ifade etmişlerdir. Bu anlamda Aslı ve Emine kültür ile coğrafya, çevre, iklim arasında bağlantı kurmuş ve bu unsurların bireyin kültüründe etkisi olduğunu belirtmiştir. Aslı bir coğrafyaya ait iklimin kılık kıyafet kültürünü şekillendirdiğini ve Emine ise coğrafyanın kültürü şekillendirmede önemli olduğunu, deneyimlerine dayalı olarak ifade etmiş ve bu deneyimlerini aşağıdaki sözleriyle dile getirmişlerdir:

Kültür olarak, Emine'yle biz bunu çok yaşadık. Emine'yle biz ilk eve taşındığımızda dolabımızı açtığımızda Emine'de hep kısa kollular vardı. Bende de hep kazaklar vardı. Bu Emine'nin sıcak bir yerden, sıcak bir iklimden geldiğini, benim de Ankara'dan geldiğimi çok net belli ediyordu. Öyle bir kültürden geldiğimiz anlaşılıyordu (G.2, Aslı).

Ben genelde Ege taraflarında yaşadığım için Eskişehir gibi İç Anadolu taraflarına çok fazla gelmedim. Gelsem bile bir iki günlük oldu. Burada üniversite hayatımda coğrafyanın ne kadar önemli olduğunu anladım. Bunun yanında iklim, giyim dedik ondan türeterek. (G.2, Emine)

Aslı ve Ali kavramları ilişkilendirirken kendi memleketleriyle bağlantı kurarak açıklamışlardır. Aslı, kültür ve tarih kavramları arasında bağlantı kurarken tarih kavramını müzelerle ilişkilendirmiş ve kültür-tarih-müze ilişkisini kendi memleketi olan Ankara'daki etnografya müzesiyle ifade etmiştir. Aslı bu ilişkiyi "Benim tarihle aklıma gelen sadece müze kısmı olmuştu. Müzelerden etnografya müzesi direkt aklıma geldi Ankara'da yaşadığımdan dolayı. Kendi Ankara'daki tarihimiz işte onlar benim aklıma gelmişti (G.2)." şeklinde açıklamıştır. Ali, dil ve kültür kavramı arasında bağlantı kurmuş ve bütün kültürlerin dilinin farklı olduğunu kendi memleketi olan Çanakkale'de bile farklılıklar olduğunu belirtmiş ve bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Bütün kültürlerde diller farklı. Hatta aynı kültürdeki diller bile farklı olabiliyor. Mesela, bizim bir kültürümüz var ve şive de buradan geliyor. Şiveyi de bu yüzden ekledim. Mesela Çanakkale'de kültür aynı ama Çanakkale'nin merkezindeki insanların konuşmasıyla, çok uç köydeki insanların konuşması çok farklı ama kültürleri aynı (G.2).

4.2.2.2. Kavram+toplumsal yaşam

Öğrenciler geçirdikleri ders sürecinde sinerjik düşünerek, kurdukları kavramsal bağlantıları ve işlenen konuları toplumsal yaşamla ilişkili olarak açıkladıkları görülmüştür. Kavramı toplumsal yaşamla açıklarken daha çok içinde bulundukları toplumun özellikleri ve kültürel farklılıkları üzerinden ifade etmişlerdir.

Aslı, kültür kavramıyla aile yapısı arasında bağlantı kurmuş ve aile yapısının kültürü şekillendirdiğini yaşadığı toplum üzerinden açıklamıştır. Bir başka şekilde Sevgi ve Nihal de coğrafyanın kültürü etkilediğini dile getirerek coğrafi konumun toplumsal koşulları farklılaştırdığını belirtmişlerdir. Aslı, Sevgi ve Nihal'in bu anlamdaki ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Kültürlere göre aileler oluyor; geniş aile, çekirdek aile gibi. Kendi kültürümüzden ne geldiyse onu da öyle aktardığımızı düşünüyorum. Mesela, Doğu'da benim yaşımda bir kız olsun bir de ben Eskişehir'de büyüyen bir kız olayım. Doğuda büyüyen kız belki töreden geldiği için

ya da geniş bir aileden geldiği için üç tane, dört tane çocuk istiyorum diye kendisine gelecek düşünebilir. Ama ben kendimi biliyorum bir abim, bir babam, bir annem, bir ben varız. Böyle büyüdüm ve ben de o şekil düşünüyorum (G.2, Aslı).

Kültür ile coğrafya. Bir söz vardı bana şeyi sorma bana memleketimi sor. Beni anlatan şey memleketim. Her şeyi etkiliyor kültür. Coğrafya kültürü etkiliyor, kültür coğrafyayı etkiliyor. Beni etkiliyor, ailemin yapısını etkiliyor, dini etkiliyor. Mesela, Türkiye burada değil Norveç'in yakınında olsaydı, biz ateist bir millet olurduk. Ya da Suudi Arabistan'ın yanında olsaydık daha kapalı bir millet olurduk (G.2, Sevgi).

Coğrafi konum olarak, bir bölgede yaşayan insanların giyinişi, yemek adetleri, kültürü, gelenek görenekleri bunların hepsini coğrafi konum etkiliyor. Soğuk bir iklimde ya da ekvatorda yaşayanların tören, din gibi her şeyi farklıdır. Ev yapıları farklıdır. O koşullarda onların kültürlerini oluşturur. Yemek kültürünü oluşturur. Mesela, kuzeyde olan insanlar birbirlerine daha soğuklar. Mesela onun sebebi hava değil belki de iletişimsizlik. Çünkü kimse kimseye uğramıyor ama sıcak insanlar hep birbirleriyle iletişim halinde oluyorlar. Çünkü hava iyi, güneşli hep beraber oluyorlar. Bu birbirleri arasındaki iletişimi de etkiliyor. Kültürü de etkiliyor. İnsanların karakterlerini bile etkiliyor (G.2, Nihal).

Ozan, kültürel bir ögenin her bölgede farklılık gösterdiğini söylemiş ve bu düşüncesini “Her kültürün kendi dansı vardır. Ege’de ayrı dans ederler. Akdeniz’de ayrı dans ederler. Doğuda ayrı dans ederler (G.2)” sözleriyle ifade etmiştir. Büşra yaşadığı ülkenin birçok etnik kökene sahip olduğunu ve bu durumun kültürel çeşitliliği artırdığını dile getirmiş ve bu düşüncesini “Anadolu’da birçok etnik köken var. Bizden çok farklı inanışlarda çok farklı insan tipleri var. Farklı bir yöreye gittiğinizde farklı yemekler var çünkü yemekte başlı başına bir kültür. Bunlardan yola çıktık (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir.

Kültürle ilgili ders sürecinde “Dövmelerin Dili” adlı belgesel izlenmiş ve Güneydoğu Anadolu Bölgesine ait dövme kültürü işlenmiştir. Bu bağlamda dövme, o bölgenin toplumsal bir unsuru olarak ele alınmıştır. Bu anlamda Nihal dövmenin kültür olduğunu “Dövmelerle ilgili izlediğimiz belgesel kültürle alakalıydı (G.2).” sözleriyle belirtmiştir. Zeynep ve Sevgi ise dövmenin kültürümüz olduğunu fark ettiklerini “Dövmenin aslında çok eskiye dayandığını, kültürümüzde de olduğunu öyle öğrendim (G.2, Zeynep)” ve “Dövmenin bir kültür olduğunu ya da olabileceğini hiç düşünmezdim (G.2, Sevgi).” sözleriyle ifade etmişlerdir.

Zeynep kefen beziyle yapılan görsel tasarımı yorumlarken kefenle kültür ilişkisi kurmuş ve günlük yaşamda devamlı uygulanan ama üzerine düşünülmeyen birçok şeyin olduğunu fark ettiğini söylemiştir. Zeynep bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Kefen bezi direk zaten eserin kendi kültürel konusuydu. Yunus Emre'nin sözüne bağlı olarak. Onu araştırdım internetten. Kefen bezinin anlamı, tarihçesi gerçekten bunu daha önce düşünmemiştim, neden kefen giyeriz diye. Orada çok ilginç bilgilerle karşılaştım. Gerçekten günlük hayatta çok fazla yaptığımız ama üzerine düşünmediğimiz şeyler varmış, onu fark ettim (G.2).

Zeynep kültürel bir öge olan efsanelerin, toplumların kendilerini ifade etmek, birlik oluşturmak ve kültürel sürekliliği sağlamak amacıyla oluşmuş olacağını söylemiş ve bu anlamda efsanelerin toplumlarda neden var olduğunu irdelemiştir. Zeynep bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Ben efsaneler üzerine hep düşünmüşümdür hayatım boyunca. Topluluklar belki de birbirine bağlanmak için böyle şeyler ortaya atıyorlar. Daha böyle biz buyuz demek için. Şahmeran hikâyesinde de onu gördüm, lüle taşı hikâyesinde de gördüm. Toplumun böyle kendilerinden bir şey katmak. Dünyaya onu bırakma isteği (G.2).

Emine, kültür ve yazı ilişkisi kurmuş ve yazının toplumda yer alan destan ve benzeri kaynakların kalıcılığını sağladığını belirtmiştir. Emine yazının kalıcılığı sağladığını “Yazı keşfedilmeseydi kültür bu kadar kalıcı olamayacaktı. Tabi ki de daha öncesinden gelen destanlar, vb. kültürler var ama kalıcılığını sağlayan ne olursa olsun yazı dedik (G.2).” sözleriyle açıklamıştır.

Aşlı, dil ve evrensel dil arasında bağlantı kurmuş ve dilin iletişim kurmak için kullanıldığını ve herkesle iletişim kurabilmek için dini, ırkı olmayan evrensel bir dilin gerekli olduğunu belirtmiştir. Aşlı, evrensel dille ilgili düşüncelerini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Evrensel dili seçme nedenim, en başta karşı tarafla iletişime geçmek için dili kullanıyoruz. Bu çok önemli olarak düşünüyorum. İnsanlarla iletişim kurmak için şimdi artık İngilizce bile yetmiyor, başka dillere eğilim başladı. Onun yüzünden ben de evrensel dilin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Keşke dünyada böyle bir dil olsa İngilizce olarak iletişim kuruluyor ama herkesin kullanabileceği böyle dini, dili, ırkı olmayan bir dil olsa. Herhalde işaret dili o şekildeydi diye hatırlıyorum ama onlar da yine değişiyor. Herhalde Amerika'nın farklı bir işaret dili vardı (G.3).

Sevgi de benzer şekilde dil ve iletişim arasında bağlantı kurarken iletişimin evrensel olduğunu ve iletişimin her canlıyla, eşyayla kurulabileceğini ve bu yüzden iletişimin evrenselliğini sarı renkle sembolleştirdiğini dile getirmiştir. Sevgi bu düşüncesini “Simpsonlar sarı renktedirler. Sarı renkte olmalarının nedeni cinsiyetsiz ve evrensel olmasıdır. Ben de oradan ilerlemiştim. İletişim hayvanlarla da kurulabiliyor, eşyalarla da kurulabiliyor. Başka dilden, milletten insanla da kurulabiliyor (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir.

Ali, dil ve süreç arasında bağlantı kurarak dilin bir süreç olduğunu ve süreçte de dillerin değişim gösterdiğini dile getirmiştir. Günümüzde, geçmişteki metinlerde anlaşılmayan kelimeler olduğunu, dilin giderek İngilizceye kaydığını söylemiş ve bu bağlamda dil sürecini açıklamaya çalışmıştır. Ali bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Bir dil öğrenmek istiyorum, bir şeyin içine giriyorum bir zaman gerekiyor, süreç gerekiyor. Geçmişten günümüze kadar da dillerin değişmesi, gelişmesi süreçte oluyor. Mesela şu an Türkçemiz İngilizceye çok gitmeye başladı bazı kelimeleri İngilizce konuşuyoruz. Bu bir süreç. Eskiden böyle değildi. Hatta bizim Türk dilinde mesela Gençliğe Hitabe’de bizim anlamayacağımız tuhaf kelimeler yazabiliyor ama bu süreç de değişiyor (G.3).

Sevgi, dil kavramıyla medeniyet ve kültür kavramı arasında bağlantı kurmuştur. Sevgi, dilin medeniyet oluşturduğunu belirtmiş ve kültürel değişimin dilin gelişimini etkilediğini söylemiştir. Bu düşüncesini farklı bölgelerden örneklerle açıklayarak aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Dil olunca aslında medeniyet oluyor. Bilgi olunca medeniyet oluyor. Kültürde dilin gelişmesinde etkili. Kültürün bir şeyi var mesela, eskiden anlam yerine mana kullanılıyormuş. Şu an mana kullanılmıyor, çok çok nadir kullanılıyor. Eski dillerde Osmanlıda bu daha çok. Eski dilleri izleyince de çok değişik diller kullanıyorlar. Ben böyle bakıyorum: “Ne diyor bunlar?” Aslında iletişime geçemiyoruz. Dil aynı ama konuşulan dönem farklı (G.3).

Kültürde dediğim gibi, dil çok köklü, çok öncelerden oluşturulmuş bir şey. Dil olmasa kültürü birbirimize aktaramayız. Yani dille kültür aktarılıyor. Aslında dilin kendisi bir kültür. Mesela bizim Karadeniz’de yaptığımız bir şaka Akdeniz’e gittiğimizde anlaşılmıyor. Dilin kendi arasında da ayrımcılığı var aslında, o yüzden kültür demek istedim (G.3).

4.2.2.3. Kavram+görsel tasarım

Genel olarak öğrencilerin, kavrama dayalı ders sürecinde sinerjik düşünerek inceledikleri ya da uyguladıkları görsel tasarımları kavramla entegre bir şekilde açıkladıkları görülmüştür. Bu anlamda öğrenciler tasarımlarda, bellek kavramını geçmişle; kültür kavramını geleneksel semboller ya da biçimlerle; dil kavramını ise iletişimsellik ile açıklamışlardır.

Öğrenciler, inceledikleri görsel tasarımları ve yaptıkları otobiyografik zaman çizelgesi tasarımını bellek kavramına göre yorumlamış ve bu yorumlamalarda anı nesneleri, geçmiş zaman, hatıralar ve hatırlamak kavramlarını kullanmışlardır. Aslı, bellek deyince Masumiyet Müzesi’ni ve orada geçmiş zamana yönelik saklanan eşyaları

hatırladığını söylemiş ve bu düşüncesini “Bellek deyince Masumiyet Müzesi için saklanan eşyalar aklıma geliyor. Bir şeyleri saklamak, geçmiş zamanda olması en önemlisi zaten (G.1).” sözleriyle ifade etmiş ve geçmiş zamana vurgu yapmıştır. Bellek kavramına yönelik yapılan otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı Nihal tasarımı yaparken kendi belleğini oluşturduğunu “Zaman çizelgesi yapıyoruz, kendi zaman çizelgemizi oluşturuyoruz. Bellek, onu oluştururken de belleğimize indik. Hatırlamaya çalıştık (G.1)” sözleriyle açıklamış ve bellek ve hatırlamak kavramlarıyla tasarımı ifade etmiştir. Benzer şekilde Ozan da belleğin hatıralar olduğunu ve tasarım çalışmasını kendi hatıralarıyla içeriklendirdiğini belirtmiş ve bu düşüncesini “Bellek hatıralarımızın kendimizde kalması gibi bir şey. O yüzden zaman çizelgemde kendimi düşündüğümde, gözlerimi kapattığımda aklıma ilk ne geliyorsa onları yazdım. Hayatımda iz bırakan şeyleri yazdım. O yüzden belleğin hatıralarla ilgili olduğunu düşünüyorum (G.1).” sözleriyle dile getirmiştir.

Sevgi, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı sürecinde yazının kültür ve bellekle olan ilişkisini fark ettiğini ve tasarımı kavramsal çerçevesini anladığını belirtmiştir. Sevgi, görsel tasarımla kavramı beraber yorumladığı sözleri aşağıda yer almaktadır:

Yazı, tipografik düzenleme grafiklerle ilgili ama kültür, bellek onunla ilgili olduğunu düşünmüyordum. Sonra zaman çizelgesine geçince bunlarla ilgili olduğunu anladım. Eğer onları işlemeseydik bunu bu kadar kavramsal bir çerçeve içine koyamayabilirdim. O yüzden süreç tam yerinde oldu. Bu çalışma için hazırlanmış bir süreç gibi oldu (G.1).

Öğrenciler yaptıkları sayfa tasarımı ve sayfa tasarımlarındaki yazı biçimlerini kültürel açıdan yorumlamışlardır. Sevgi, kültürel bir tasarım uyguladığını “Kültürün tasarıma nasıl aktarıldığı, bir sayfa tasarımı yaptık (Ö.G).” sözleriyle ifade etmiştir. Aslı süreçte yazının biçimini kültürel olarak yorumlayabileceğini söylemiş ve bu düşüncesini “Eski yazılara baktığımızda, eski yazıların kültürlerini öğrendim. Mesela, bir kitabı açtığımda sadece o yazının fontunu görsem bile hangi zamanda yapıldığını anlayabilirim (G.2).” sözleriyle açıklayarak yazı biçiminde kültürel farkındalık kazandığını belirtmiştir. Ali sayfa tasarımı uygulamasında seçtiği mitolojik hikâyenin Anadolu değil de Yunan kültürüne ait olduğunu düşünerek kültürü ve görsel tasarımı bir arada yorumlamış ve kültüre uygun yazı karakteri seçtiğini belirtmiştir. Ali bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Hikâyeye bakınca bir Türk hikâyesi değil. Çanakkale de eskiden Türk değilmiş. İsimlere bakıyorum Helles Pontas ben bunu buraya dümdüz yazamazdım. Bu hikâyeye bence bizim kültüre uymuyor ne kadar bizim buralarda yaşansa da farklı bir kültürü var... Yazı karakterini

böyle yapmamın sebebi, gotik tarzı seçtim, çünkü hikâye mitolojiye dayanıyor. Bence bu yazı stili tam böyle mitolojiye uyuyor...Yunan mitolojisi deyince, mitolojik bir hikâye deyince benim gözümde bu yazı karakteri canlanıyor. O yüzden düz bir yazı karakteri olsun istemedim. Dümdüz bir kitap değil de eski bir kitap gibi (G.2).

Zeynep, kültür ve yazı biçimini entegre düşünerek sayfa tasarımında doğu kültürünü yansıtan yuvarlak hatlı yazı fontu seçtiğini belirtmiştir. Ayrıca tasarımında renk, yazı ve imgelerle doğu kültürünü yansıtmayı amaçladığını söylemiş ve bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Yılan değince insanların aklına Arap dünyasına ait bir şeymiş gibi geliyor. Yazılarda öyle Arapça gibi. Renk zaten Türk kahvesi tonlarında. Arka plan da krem rengi olunca, eskitme bir kâğıt gibi, birbirini tamamladı ... Çok fazla yılandan kaynaklı yuvarlak hatlar var tasarımımda. Yazı da aynı şekilde aslında tamamlıyor. Çünkü yazı da yuvarlaklar barındıran keskinlik barındırmayan bir fonttu. Hepsini bir bütün olunca ortaya daha doğu masalı tarzında bir şey çıktı (G.2).

Sevgi, sayfa tasarımında Safranbolu mitolojisine yer vermiş ve Safranbolu'ya Koreliler, Çinliler ve Japonların geldiği için onların el yazma biçimleri olan yukardan aşağıya doğru giden yazıları kullandığını ifade etmiştir. Sevgi, Uzak Doğu kültürünü ve sayfa tasarımını bir arada düşünerek yaptığı çalışmasını “Korelilerin, Çinlilerin, Japonların el yazmaları vardır şöyle aşağıya doğru gider. Aslında ben bunu onlardan esinlenerek yapmak istedim (G.2).” sözleriyle açıklamıştır.

Aslı ve Ali dil kavramına yönelik yapılan kavram kartlarını, kavramla entegre düşünerek tasarladıklarını ifade etmişlerdir. Aslı, kavram kartını iletişimi sağlayabilmek amacıyla anlaşılır bir şekilde tasarladığını belirtmiş ve bu durumu sayfa tasarımıyla karşılaştırarak ifade etmiştir. Aslı bu düşüncesini “Mesela sayfa tasarımı yapmıştım. Onun çok dille alakası yoktu. Çünkü sayfa tasarımında, mesela başlıkları farklı bir font yapmıştım. Sonra görsel motifler yapmıştım. Ama burada sadece anlaşılabilir bir dille tasarım yaptım (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir. Ali ise yaptığı kavram kartı tasarımını dille ilişkilendirerek karttaki sözcüklerin, duygu ve düşüncelerin dili ifade ettiğini “İçerik olarak, yazan kavramların hepsi dille çok yakın. Anlamalarını okuyunca da dile çok yakın. Duygu ve düşünceleri bir dilin sözcükleriyle anlatmak, söz söylemek tamamen dille alakalı (G.3).” sözleriyle belirtmiş ve yaptığı tasarımı dille entegre bir şekilde açıklamıştır.

Ders sürecinde kültür kavramına yönelik “Dövmelerin Dili Belgeseli” seyretilmiş ve bu belgesel sonrası öğrenciler dövmedeki sembolleri kültür kavramıyla entegre ederek ifade etmişlerdir. Bu anlamda Nihal dövmedeki sembollerin kültür olduğunu “Onların

üzerindeki semboller kültürlerini oluşturuyor (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir. Ozan dövmeyi bir sanat olarak ifade etmiş ve medeniyetlerin uyguladığı gelenek olduğunu “Dövme sanatı ile ilgili belgesel izledik. Oradaki belgeselde dövmenin aslında bir gelenek olduğunu, gelenek olarak uygulayan medeniyetler olduğunu gördük (G.2).” sözleriyle söylemiştir. Ozan, benzer şekilde kavramsal bağlantılar kurarken geleneksel sanatı kültürle ilişkilendirmiş ve “Sanatın kendine ait kültürleri vardır mesela dokuma sanatı (G.2).” sözleriyle farklı zanaat alanlarını sanat olarak ifade ederek bu alanları kültürel bir yansıma olarak düşünmüştür.

Nihal, kültür dersi kapsamında gezilen Yunus Emre temalı “Kaligrafi ve Tipografi Sergisi”ni kültür kavramıyla bağlantılandırmıştır ve “Yunus Emre’yle ilgili şeyler vardı. O da aslında kültüdü, aynı zamanda dille alakalıydı (G.2).” sözleriyle sergideki çalışmaları kültür ve dil kavramlarıyla entegre olarak düşünmüştür.

Sergi gezisinde öğrencilere sanat eleştiri formu verilmiştir ve öğrencilerden en beğendikleri eseri seçerek yorumlamaları istenmiştir (Bkz. Kültür eylem planı). Sanat eleştiri formunda öğrencilerin kültür kavramını ve sanat çalışmalarını entegre düşünceleri için “Bu çalışmada kültürel unsurlar nelerdir? Anlatınız.” sorusuna yer verilmiş ve öğrencilerin kavram ve sanat çalışmalarını bir arada yorumlayabilmeleri sağlanmıştır. Bu anlamda öğrenciler genellikle çalışmalarda yer alan semboller, yazıların içeriklerini ve malzemeleri kültürel olarak yorumlamışlardır. Öğrencilerin bu yorumlamaları aşağıda yer almaktadır:

Çalışmada yazının stili, daire, lale motifi ve 6 köşeli yıldız dikkat çekmektedir. 6 köşeli yıldız Hz. Süleyman’ın mührü anlamına gelmekte ve İslamiyet’te önemli bir yere sahiptir. Lale motifi ise Allah’ın birliğini temsil ettiğini ve tasavvufla yakından bir alakası olduğu bilinmekte. Bu motiflerin Osmanlı Döneminde çokça kullanıldığını bilmekteyiz. Yunus Emre’nin de bu konularla yakından ilgili olduğunu yazılarda okumaktayız. Daire ise evreni sembolize ediyor yani yaşadığımız dünyanın farkında olmayı (Emine).

Mantra ile Yunus Emre’nin felsefesini bağdaştırdığım için bir kültürel unsur diyebilirim. Ve aynı zamanda ahşapta kültürel bir unsur olarak kullanılmış olabilir. Çünkü ahşap Türk kültüründe ve aynı zamanda Eskişehir’in de bir kültürel unsurudur (Sevgi).

Yunus Emre’nin şiirinden yola çıkılarak yapılmıştır ama normal alfabeye kabartma alfabesi birleştirilmiştir. Aslında çalışma daha kültürel motiflere sahip olabilecekken daha modern ve basit bir dil seçilmiştir. Bu da hem okunabilirliği artırmış hem de eserin akılda kalıcılığını arttırmıştır. Geçmiş günümüze uyarlamış diyebiliriz (Ozan).

Yunus Emre’nin ilahi anlayışını ve bu dünyanın gelip geçici olduğunu anlatan bu yazıda, kefen kullanılarak ölüm konusuna, yani herkesin öleceğine, ahiret inancını benimsediğine

yazılan yazı ile vurgu yapılmıştır. Örneğin “mezara” kelimesi ile kefen bizim dinimize özgüdür. Ahiret inancını temsil eder. Öbür dünyanın varlığına inanıldığını doğrular (Nihal). Kefen bezi kültürel bir öge. Grek-Roma dünyası, erken dönem Hinduizm, Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam’da kullanılmış bir kültürdür. Yensiz ve yakasız, dikişsiz ve oyasız sade birkaç parça bezden ibaret olan kefen bir yönüyle ölünün bedenini örtme görevini yerine getirdiği gibi bir yönüyle de insanın bu dünyadan bir şey götüremeyeceğini, doğduğu gibi çıplak gideceğini ve dünyanın faniliğini temsil eder. Temiz bir bezden olması, güzel kokular sürülmesi ve kefenlemenin özenle yapılması ise insan saygınlığının ve geride kalanlara göstergesidir. Yunus Emre’nin sözü de kültürel bir ögedir (Zeynep).

Nihal, dil ile ilgili kavramsal bağlantılar kurarken dil-sembol-grafik kavramlarını birbiriyle ilişkilendirmiş ve grafiğin zaten sözlü dilin sembolü olduğunu ve öyle iletişim sağlandığını belirtmiştir. Dil-sembol kavramlarını grafik tasarımıyla entegre düşünen Nihal düşüncelerini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Grafik zaten, sözlü olan bir şeyi sembolize ediyoruz aslında. Resim yaparken, grafik yaparken sembol var ortada. Dili oluştururken de sembol var ortada. Bu da iletişimi sağlıyor. Grafik onu çizimsel olarak sembolize ediyor. Hem çizim hem yazı olarak karşı tarafa aktarmış oluyorsun. Öyle bir ilişkisi var (G.3).

Ozan, dil ve tasarım arasında bağlantı kurmuş ve alfabenin tasarımsal olabileceğini söylemiştir. Bu konuda “Arrival” filminden yola çıkan Ozan, filmde yer alan alfabenin farklı, güzel ve tasarımsal olduğunu belirtmiş ve bu düşüncesini “Hiç alışkın olduğumuz bir alfabe değil açıkçası. Görünce “Bu ne, bununla anlaşılabilir mi?” diyorsun. Ama film sana ilerledikçe güzel, değişik bir şey olduğunu gösteriyor. Tasarımsal olarak bunu düşündüm (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler sanatın başlı başına bir kültür ve kültürü yansıtan bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Büşra sanatın kültürün bir parçası olduğunu “Sanat da kültürün bir parçası (G.2)” sözleriyle dile getirmiştir. Nihal ise kültür-coğrafya-sanat bağlantısı kurmuş ve sanatçının kendi kültürünü yansıtarak sanat çalışması yaptığını ve o bağlamda değerlendirmemiz gerektiğini söylemiş ve bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Birçok sanatçı var. Her sanatçının farklı kültürü var ve farklı şehirlerde yaşıyorlar. Onlar da eserleri de kültürden etkileniyorlar. Yabancı bir ressamın yaptığı bir resimle Türk bir insanın yaptığı eser değişebiliyor. Onun kültürünü taşıyor. Biz bakarken aslında onun hayatına da bakmamız gerekiyor ve yaşadığı yere, o manada eleştirmemiz gerekiyor. Yunus Emre’deki gibi yaşadığı toplumun kültürünü yansıttığı için ona göre eleştirmemiz gerekiyor (G.2).

Öğrenciler tasarladıkları kavram kartlarında sözcük ve anlama yer vermişlerdir. Buradan yola çıkan Emine tasarım ve içerik ilişkisini bir arada düşünerek tasarımda

içeriğin ne kadar önemli olduğunu ve bunu fark ettiğini vurgulamıştır. Emine bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Yaptığımız çalışmalarda içeriğin ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Aslında bizim yaptığımız şeyin içeriğinin kuvvetli olması gerektiğini anladım. İçeriğinin kuvvetli olmadığı için bu kadar tüketildiğini düşünüyorum mesela. Bundan önceki zamanlarda bu kadar düşünmüyordum ama son zamanlarda dediğim gibi içeriğinde çok bağlantılı ve konsept içinde olması gerektiğini düşünüyorum. Bana bir şeyler verip al bunu buraya koy, görsel düzenle dendiğinde, bunun çok da bir anlamı olmadığını fark ettim (G.3).

4.2.3. Kavramın genelliliği

Kavramlar ortak özelliklere sahip birçok şeyi kapsadığı için genel bir yapıya sahiptir. Genel yapılarından dolayı zamansız ve evrenseldirler. Kavramlar zamansız ve evrensel oldukları için farklı zamanlardan ve kültürlerden birçok örneği içinde barındırır ve bilginin farklı zaman ve kültüre transfer edilerek yorumlanmasını sağlar.

Ders sürecinde *yazı* kavramı ele alınmış ve *yazı* kavramı *bellek*, *kültür*, *dil*, *estetik* gibi kavramlarla bağlantılandırılmıştır. Bu kavramlardan bellek dört hafta, kültür dört hafta, dil üç hafta ve estetik bir hafta işlenmiştir. İşlenen her bir kavram altında birçok örnek durum gösterilmiş, kavram haritaları yapılmış, tasarım örnekleri incelenmiş ve tasarım çalışmaları uygulanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin bir kavram altında farklı zamandan, türden ve kültürden birçok örnekle karşılaştıkları söylenebilir.

Ders süreci içinde elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin bir kavram altında gördükleri birçok durumu tümevarımsal olarak değerlendirerek bütüncül baktıkları, tümdengelimsel olarak farklı durumlara transfer ettikleri ve genel kavram altında karşılaştıkları farklı durumları karşılaştırma yaparak sorguladıkları görülmüştür. Bu bağlamda “Kavramın Genelliliği” teması altında “Bütüncül Ders İçeriği”, Farklı durumlara Transfer Etme” ve “Sorgulama Yapma” alt temaları elde edilmiştir.

4.2.3.1. Bütüncül ders içeriği

Uygulama sürecinde dersler *yazı* kavramı bağlamında *bellek*, *kültür*, *dil* ve *estetik* kavramları üzerinden işlenmiştir. Her bir kavram altında birçok durum gösterilmiş, tasarım çalışmaları incelenmiş ve uygulanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin ders sürecinde işlenen birçok konu ve tasarımı birbirleriyle ilişkilendirdikleri ve ders içeriğini bütünlleştirerek tümevarımsal olarak açıkladıkları görülmüştür.

Ders sürecinde yazı-bellek kavramı kapsamında, yazının tarihsel süreci ve işlevi hakkında bilgiler verilmiş, öğrencilere kendi belleklerine dönük öykü yazdırılmış, bellekle ilgili kavram haritası çıkartılmış, öğrencilerin kendi belleklerini kaydetmeleri amacıyla otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı uygulanmıştır. Bu anlamda, bellek kavramı altında yapılan çalışmaların birbirleriyle ilişkili olduğunu Nihal “Yaptığımız çalışmalarda işlenen konuların birbirleriyle ilişkili olduğunu düşünüyorum (G.1)” sözleriyle belirtmiş ve farklı durumları kavram altında bütünleştirmiştir. Nihal bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle de ifade etmiştir:

Zaman çizelgesi yapıyoruz, kendi zaman çizelgemizi oluşturuyoruz. Bellek, onu oluştururken de belleğimize indik. Hatırlamaya çalıştık. O derste belleğin kavramlarını öğrendik. Kavramlarını yazdık. Sanki genel özeti gibi geldi bana. ... Bellek benim hafızam benim beynim. Kavramlar, yıllar; kavramların içinde alt kavramlara ayırdıklarımız da benim yaşadıklarım gibi. Bana o gibi geldi. Aynısı olduğunu düşündüm. Sadece bu daha grafiksel, sembolik, benle ilgili, o daha genel ve grup olarak düşündüğümüz bir şey (G.1).

Büşra ve Aslı bellek kavramı altında işlenen konuları geçmiş kavramıyla ilişkilendirmiş ve yapılan etkinlikleri bu kavram altında bütünleyerek genellemiştir. Kübra bu genellemesini “Daha çok anılar üzerinden gittik. Geçmişe yönelik çalışmalar yaptık, kavram haritası vs. olsun. Şu anki zaman çizelgesi çalışmamız yine geçmişe yönelik (G.1)” sözleriyle açıklamıştır. Aslı benzer şekilde, yapılan etkinlikleri geçmiş kavramıyla bütünleyerek etkinliklerin birbirini beslediğini dile getirmiş ve bu düşüncesini “İlk önce geçmişime gittim. Daha sonra ise sarı kitap ile gruplar oluşturarak geçmişimizle bağlantı kurduk. Bu etkinlikler beni zaman çizelgesi çalışmam için ön hazırlık yapmama vesile oldu (Ö.G.).” sözleriyle ifade etmiştir.

Ders sürecinde yazı kavramı ve yazının tarihsel bellek oluşturduğu ve uygarlıkların yazıyla kendi belleklerini aktardıkları hakkında bilgi verilmiştir. Ozan, yazının aktarma işleviyle ilgili genelleme yaparak uygarlıkların yazı aracılığıyla tarihsel bellek oluşturmalarını kendi yaptığı otobiyografik zaman çizelgesi tasarımıyla ilişkilendirmiş ve kendilerinin de onlar gibi aktarma yaptığını ifade etmiştir. Ozan bu ilişkiyi “Uygarlıkların kendini nasıl aktardıklarını görmüştük. Sizde otobiyografik zaman çizelgesi istedikten sonra bizde kendimizle ilgili aktarma yaptık, bu konuda çalışmalar yaptık (G.1).” sözleriyle ifade etmiştir.

Ders sürecinde kültür kavramı kapsamında “Dövmeleri Dili Belgeseli” seyredilmiş, kavram haritası çıkartılmış, Yunus Emre temalı tipografi ve kaligrafi sergisi gezilmiş, kültürle ilişkili tasarım çalışmaları incelenmiş ve öğrenciler tarafından kendi

memleketleriyle ilgili mitolojik hikâye ile içeriklendirilmiş sayfa tasarımı yapılmıştır. Böylelikle kültür kavramı altında farklı durumlar incelenmiştir. Bu anlamda Sevgi “O gezinin konumuzla da bağlantılı olması güzel oldu (G.2).” sözleriyle yapılan sergi gezisini kültür kapsamında değerlendirmiş ve ders içeriğiyle bütünleştirmiştir. Nihal de benzer şekilde kültür kavramı altında işlenen konuları kültür olarak genellemiş ve ders içeriğini birbirleriyle bütünleştirmiştir. Nihal yaptığı genellemeyi aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Dövmelerle ilgili izlediğimiz belgesel kültürle alakalıydı. Sonra sergiye gittik. Sergide de Yunus Emre’yle ilgili şeyler vardı. O da aslında kültüdü, aynı zamanda dil ile alakalıydı. Sonra onunla ilgili sayfa tasarımları yaptık. Tasarımlar da bizim kendi yöremize ait mitolojik hikâyelerdi. O da ilk derste ki kültür kavramıyla alakalıydı. Dövmeye benziyordu aslında. Sonra arkadaşımızın yapacağı hikâyeyle birleştirdik, kendi mitolojik hikâyemizi oluşturduk. Kültür kaynaştırması yaptık. Sonra onu yazı olarak tasarladık (G.2).

Ders sürecinde dil kavramı kapsamında dil içerikli “Arrival” filmi ve “Islık Dili Belgeseli” seyredilmiş, dille bağlantılı kavramlar çıkartılmış, iletişim sürecinin öğeleri incelenmiş, tasarım çalışmaları gözden geçirilmiş ve kavram kartı tasarım çalışması uygulanmıştır. Bu bağlamda birçok farklı durum dil kavramıyla genelleştirilmiştir.

Emine, dil kavramı sürecinde yapılan etkinlikleri ve tasarımları birbiriyle bütünleştirmiş ve süreçte işlenen farklı etkinliklerin konunun daha iyi anlaşılmasını sağladığını belirtmiştir. Emine bu düşüncesini “Kelime ve anlamı, bana da ilk başta alakasızmış gibi geldi. Düşündüm bir sorgulama hissettim ama sonradan filmi de izleyince üstüne bunları da yapınca çok etkileyici bir şey olduğunu fark ettim (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir.

Ders sürecinde estetik kavramı kapsamında güzel yazı çalışan hat ve kaligrafi uzmanı ziyaret edilmiş ve minör estetik bağlamında öğrencilerin kendi el yazılarına dayalı afiş çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda, estetik kavramı kapsamında farklı etkinliklerin ve örnek durumların yer aldığı bütüncül bir ders planı oluşturulmuş.

4.2.3.2. Farklı durumlara transfer etme

Kavram genellenebilir yapısından dolayı bilginin başka bir içeriğe transfer edilmesine olanak sağlar. Ders sürecinde bazı öğrencilerin kavram altında gördükleri durumları ve tasarımları başka bir içeriğe transfer ettikleri ya da başka bir içeriği kendi tasarımlarına transfer ettikleri görülmüştür.

Nihal kültür kavramı altında izlenen “Dövmelerin Dili Belgeseli” ile iki farklı kültürün mitolojilerini birleştirilerek yaptığı sayfa tasarımı arasında bağlantı kurmuş ve bilgiyi transfer ederek içeriği anlamlandırmıştır. Nihal yaptığı bu anlamlandırmayı “İki tane şehir var biri Safranbolu biri Maraş. Onların kültürlerini bir araya getirdik. Mesela dövmedeki gibi, dövmede de onlara başkaları geliyordu onların dövmelerini yapıyordu (G.2).” sözleriyle açıklamıştır.

Ders sürecinde kültür dersi kapsamında eski el yazıların yazı biçimleri incelenmiştir. Aslı, bu bağlamda öğrendiği bilgileri karşılaştığı yeni tasarımlara da aktarabileceğini ve yazıyı kültürel olarak anlamlandırabileceğini ifade etmiştir. Aslı bu düşüncesini “Eski yazılara baktığımızda, eski yazıların kültürlerini öğrendim. Mesela, bir kitabı açtığımda sadece o yazının fontunu görsem bile hangi zamanda yapıldığını anlayabilmeyi öğrendim (G.2).” sözleriyle belirtmiştir.

Öğrenciler ders sürecinde yazı, bellek, kültür, dil, estetik gibi temel bir kavramdan başlayarak kavramsal bağlantılar oluşturmuş ve bir sonraki kavramsal derste bir önceki kavramı yeni kavramla bağlantılandırarak açıklamışlardır. Bu bağlamda, ders sürecinin ilk haftasında yazı kavramına giriş yapılmış ve yazı kavramı işlenmiştir. Öğrenciler ilk haftadaki yazı kavramını bir sonra işlenen kavramlara transfer etmiş ve yazı kavramını yeni içerikte anlamlandırmışlardır. Bu anlamda Sevgi, ilk derste işlenen yazı kavramını bir sonra işlenen kültür dersinde, kültürle ilişkilendirerek açıklamıştır. Sevgi yazı-kültür arasında kurduğu bağlantıyı “Yazı dedik. Kültür yazıyı çok etkiliyor. En çok katıldığım şey bu olabilir. Çünkü insan bildiği şeyi yazıya döker. Bildiği şeyin edebiyatını, bildiği şeyin sanatını yapar (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir.

Ali, Zeynep, Sevgi ve Ozan yazı kavramını dil kavramı işlenen derse transfer etmiş ve dil ve yazı arasında bağlantı kurarak dili yazı bağlamında yorumlamışlardır. Sevgi, bir dili yazdıklarını “İletişim ve dil birlikte olunca, dedim ki yazarak da biz iletişim kurabiliyoruz ve bir dili yazıyoruz. Biz Türkçe yazıyoruz, Türkçe konuşuyoruz ve Türkçe duyuyoruz (G.3)”, Zeynep yazının konuşma dilinin sembolü, görsel işareti olduğunu “Semboller aslında sesin daha böyle görsel versiyonu, insan organı olarak bir dilin olmasına gerek olmadan kendi başına birebir mesajı iletebilen şeyler. Yazı, sembol vb. (G.3)” ve Ali her dilin kendine özgü yazı dili olduğunu “Dile bence hatta en yakını yazmaktır. Yazmadan dil olmaz. Yani sadece tamam dil konuşuluyor ama her dilin bir yazı karakteri de var. Yazılışı var. Mesela İngilizceyi farklı yazıyoruz Türkçeyi farklı yazıyoruz (G.3).” sözleriyle açıklamıştır.

Ders sürecinin ilk haftaları bellek kavramı işlenmiştir. Emine, bellek kavramını dil kavramına transfer ederek dil ile bellek kavramı arasında bağlantı kurmuş; Aslı ise anı, hatırlamak gibi bellekle ilişkilendirilen kavramları dil kavramına transfer ederek dil ile anı ve hatırlamak kavramları arasında bağlantı kurmuştur. Emine dil ile bellek arasında kurduğu bağlantıyı “Bellek dille ilgili hani direk iletişim kuranlardan (G.3)” sözleriyle ifade etmiş ve geçmişten günümüze kadar kurulan iletişimin sonucunda oluşan bilginin belleği oluşturduğunu belirtmeye çalışmıştır. Aslı ise dil kavramı, hatırlamak ve anı arasında bağlantı kurmuş ve bu bağlantıyı “İletişime geçerken bizim konuştuğumuz şeyler anılarımız oluyor genelde (G.3).” sözleriyle açıklamıştır. Aslı böylece belleğin dille dışı vurulduğunu ifade etmiştir.

Öğrenciler dil kavramıyla yürütülen derslerde kavramsal bağlantılar oluştururken dil kavramıyla bir önceki kavram olan kültür kavramını birbirleriyle ilişkilendirmiş ve kültür kavramını yeni bağlamdaki bilgiyle anlamlandırmışlardır. Bu anlamda Emine, Ali ve Sevgi dil kavramını kültür kavramıyla ilişkilendirmiş ve dilin kültür olduğunu, her kültürün kendi dili olduğunu, dil aracılığıyla kültürün aktarıldığını ve dilin kültürel birikime katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Böylece öğrenciler kavramsal öğrenmelerini bir başka içeriğe transfer ederek içeriği o bağlamda yorumlayabilmişlerdir. Öğrencilerin bu yorumlamaları aşağıda yer almaktadır:

Kültür ve medeniyette, dil sayesinde oluşan, bence yazılı dilin ya da sözlü dilin gelişmesiyle oluşan şeyler (G.3, Emine).

Bütün kültürlerde diller farklı. Hatta aynı kültürdeki diller bile farklı olabiliyor. Mesela bizim bir kültürümüz var. Ama şive de buradan geliyor, şiveyi de bu yüzden ekledim. Mesela Çanakkale’de kültür aynı ama Çanakkale’nin merkezindeki insanın konuşmasıyla çok uç köydeki insanın konuşması bambaşka ama kültürler aynı. Yani dilleri aynı, şivesi farklı. Bence dilin kültürle böyle bir bağlantısı var (G.3, Ali).

Dil çok köklü bir şey, çok öncelerden oluşturulmuş bir şey. Dil olmasa kültürü birbirimize aktaramayız. Yani dille kültür aktarılıyor. Aslında dilin kendisi de bir kültür. Bizim Karadeniz’de yaptığımız bir şaka Akdeniz’e indiğimizde anlaşılmıyor. Dilin kendi arasında da ayrımcılığı var, aslında o yüzden kültür demek istedim (G.3, Sevgi).

Ozan kültür kavramını estetik kavramıyla işlenen derse transfer etmiş ve geleneksel kaligrafik yazı üslubunu kültürle ilişkilendirmiştir. Ozan kurduğu ilişkiyi “Bu işin belli teknikleri var. Belli kalıplarda yapılıyor onu öğrendik. Çok kuralların dışına çıkılmıyor. Belli ki işin bir kültür var (G.4).” sözleriyle ifade etmiştir.

4.2.3.3. Sorgulama yapma

Araştırmanın ders sürecinde kavram kapsamında tarihsel, toplumsal ve tasarımsal birçok durum incelenmiş ve incelenen durumlar karşısında öğrencilerin karşılaştırma yaparak sorgulamaya gittikleri görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerin kendi geçmiş ve bugünlerini ele alarak kişisel sorgulama yaptıkları, geçmişteki durumları günümüze göre sorguladıkları, sanatın ne olduğunu ve sanatsal üslupları sorguladıkları ve bu konularda kendi düşüncelerini ortaya koydukları görülmüştür.

Bazı öğrenciler otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı yaparken kişisel sorgulamaya gittikleri ve bugünden geçmişi ve geçmişte yaşadıklarını sorguladıkları görülmüştür. Bu anlamda Nihal, geleceği düşünmekten geçmişin unutulduğunu ve aslında bugün yaşadıklarımızın kaynağının geçmiş olduğunu belirtmiş ve yaşananların sorgulandığını ifade etmiştir. Nihal bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir.

İnsan geçmişi düşünüyor. Geleceği düşünürken geçmişi unutuyor ve kendi yaptıklarını görmemeye başlıyor. Böyle oturup düşündüğünde belleğini sorguladığında aslında burada bulunma sebebi olarak bir şeyler yaptığını ve unutmadığını görüyorsun. Kendini belki biraz daha değerli görüyorsun. Hani bende bir şeyle yapmışım ya da yapmamışım. Hayatım şu noktadan sonra dönüm noktası olmuş. Biraz kendini de sorguluyor gibime geldi çalışma (G.1).

Bazı öğrenciler kültür kapsamı altında izlenen “Dövmelerin Dili Belgeseli”ndeki dövme geleneğini günümüz koşullarıyla kıyaslayarak sorgulamış ve kendi düşüncelerini ifade etmişlerdir. Nihal, geçmişte yapılan dövmeyi popülerlik kavramıyla ele almış ve günümüzdeki popüler uygulamalar gibi o dönemin popüler uygulaması olabileceğini ve o yüzden çok fazla insanın yaptırmış olabileceğini belirtmiş ve bu anlamda insanların neden dövme yaptırdığıyla ilgili fikir geliştirmiştir. Sevgi ise yapılan geleneksel dövmeyi kendisiyle kıyaslamış ve kendisinin neden dövme yaptırdığıyla ilgili sorgulamaya gitmiştir. Nihal ve Sevgi bu düşüncelerini aşağıdaki sözleriyle ifade etmişlerdir:

...Mesela, öyle bir dövme yapalım güzel oluyor. Orada aslında popülerlik var. Belgeselde de biri yapıyor herkes yapıyor. Şu anda öyle biri yapıyor herkes yapıyor. Onu hiç sorgulamıyorsun neden yaptım, niçin yaptım. Güzellik algısı bile öyle, o zaman öyle güzelmış. Belgeselde bir kadın demişti ki “O zaman kiloluydum çok güzeldim, dövmeler bana çok yakıştı.” gibisinden bir cümle kullandı. Güzelliğini dövmeyle bağdaştırmış. Yapanlar popülermiş. Günümüzde de öyle aslında çok saçma bir şey giyiyorsun, mesela evde giydiğin bir terliği giyiyorsun ama internete verildiğinde popüler hale getirildiğinde farklı bakıyorsun. Altı üstü bir terlik. Onun gibi bağlantı kurdum (G.2, Nihal).

O dönem bir güzellik aracıymış. Nasıl biz şu an makyaj yapıyorsak, ruj sürüyorsak, saçımızı boyatıyorsak o dönem öyleymiş. O çok ilgimi çekmişti (G.2, Sevgi).

Kendimle kıyasladım belgeseldekileri ve benim neden dövme yaptırdığımı düşünmemi sağladı. Mardin ve Urfa'daki kadınlar gibi ben de güzel görünmek için ve bana uğur, şans getirdiğini düşündüğüm şeyi yaptırmışım, bunun farkına vardım (Ö.G., Sevgi).

Estetik dersi kapsamında öğrencilerle hat ve kaligrafiye yönelik uzman ziyareti yapılmış ve bu ziyarette klasik hat ve kaligrafi hakkında bilgiler verilmiş ve çalışmalar gösterilmiştir. Uzman ziyareti dışında kaligrafinin farklı kültürel biçimleri ve güncel sanat ve grafik yorumlamaları incelenmiştir. Bu anlamda öğrenciler kaligrafinin klasik kurallarını sorgulayarak güncel yorumlamaları desteklemiş, sanat ve sanatçı kavramlarını bu bağlamda sorgulamışlardır.

Öğrenciler öncelikle geleneksel hat ve kaligrafi sanatının estetik kurallarını sorgulamış ve güncel yorumlamaları desteklemişlerdir. Bu anlamda, geleneksel yazı sanatının kurallarının kapalı olmasını Zeynep “Özellikle Arapça’da bir şey ekleyemiyorsunuz, çünkü bir nokta bile bütün anlamı değiştiriyor. Bana kapalı görüş gibi geldi (G.4).” ve Ali “Çok kapalılar ve asla bir şey katmak istemiyorlar. Bu budur ve böyle kalmalı. Hiçbir şey değişmemeli (G.4).” sözleriyle dile getirmiş ve geleneksel yazı sanatının değişmeyen yapısını eleştirmişlerdir.

Öğrenciler günümüzde her şeyin değiştiğini ve geleneksel yazı sanatının da belli kalıplardan çıkarak güncel olarak yorumlanması gerektiğini savunmuşlardır. Bu anlamda Emine, Emin Barın’ın hat sanatını güncel yorumlamasını çağdaştırma olarak adlandırmış ve bu beğenisini “Emin Barın beni çok etkilemişti. Hayat öyküsü, grafiklerle ilgili Almanya’da birçok eğitim alması, gelip geleneksel yazı sanatını çağdaştırması, çok güzel (G.4).” sözleriyle ifade etmiştir. Zeynep de günümüzdeki koşulların artık farklı olduğunu ve geleneksel yazı sanatının da güncel olarak yorumlanması gerektiğini belirtmiştir ve bu düşüncesini “Günümüzde her şey dijital olduğu için alan artık biraz daha değişti. Bildiğim kadarıyla çok fazla geleneksel olarak kâğıda mürekkeple yazan yok (G.4).” ve “Bence karıştırılabilir. Bunun da ismi çağdaş sanat oluyor zaten (G.4).” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrenciler, özgün yorumlamaların *sanat çalışması* ve bu çalışmaları yapan kişilerin *sanatçı* olabileceğini belirtmişlerdir. Bu anlamda Ozan sanatçılıkta klasik kalıpları yıkmak, sınırları zorlamak olduğunu “Sanatçı dediğimiz insan belli şeyleri yıkar...Sınırları yıkıp daha farklı bir şey yapar (G.4).” sözleriyle belirterek klasik yazı sanatı kalıplarına takılı kalmayı eleştirmiş ve özgün yorumlamaları desteklemiştir. Nihal

de benzer şekilde özgün yazı çalışmalarıyla Ethem Çalışkan'ın sanatçı olduğunu “Önem verdiği yazıları ayırması, arkasına resim yapması, kendi yaptığı resmi koyması, düzenlemeler yapması ve daha böyle yazım şekli olarak da bana gerçekten sanatçıymış gibi geldi (G.4).” sözleriyle belirtmiş ve sanatçılığın klasik değil özgün çalışmalarla gerçekleşebileceğini anlatmıştır.

Bazı öğrenciler sanatta kültürel aidiyetlik konusuyla ilgili sorgulamaya gitmiştir. Bu anlamda Aslı, kültürel bağlardan kopmadan güncel değişimleri takip etmemiz gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu konuda çok gelişmediğimizi, çünkü çok fazla yabancıların çalışmalarını takip ederek onları araştırdığımızı ve kendi kültürümüze yabancılaştığımızı dile getirmiştir. Aslı yaptığı bu sorgulamayı aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Geleneğimizi bence bozmadan devam ettirmemiz lazım, diye düşünüyorum. Yani bazılarına göre kendilerini çok kısıtlama olarak adlandırılıyor ama bence kendi geleneğini özünü kaybetmeden gelecek nesillere aktarabilmek bence daha güzel bir şey. Çünkü her seferinde zaten moda değişiyor ve moda demek istediğim güncel şeyler, yeni yeni şeyler. Tabii ki de insan kendisini geliştirmesi lazım değiştirmesi lazım ona bir şey demiyorum ama geleneklerimizden çıkmadan da bunu bence piyasaya satabilmek daha güzel diye düşünüyorum. Bence sırf bu yüzden Türkiye'nin de bu tarz konularda çok fazla gelişmediğini düşünüyorum. Kendi geleneğimizi aktarabilsek bence dışarı ülkelere ve gelecek nesillere bence her şey daha farklı olabilirdi. Çünkü yeni nesil her seferinde başka buna biz de dâhiliz. Her seferinde yabancılara birazcık daha özeniyoruz. Onların yaptığı işleri birazcık daha araştırmaya meyilliyiz ama birazcık daha kendi yazılarımıza, kendimize bakıp ve karşı çıkmak yerine araştırsak tanıtsak daha güzel olabilir (G.4).

4.2.4. Detaylı öğrenme

Kavrama dayalı ders sürecinde kavrama dair birçok etkinlik ve tasarım çalışması yapılmış ve bunlar sonucunda öğrenciler, genel olarak kavramı detaylı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda; kavramın farklı yönlerini gördüklerini, kavramsal bağlantıları fark ettiklerini ve tasarımlarını daha bilinçli yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler ders sürecinde işlenen kavrama dayalı çalışmalar sonucunda kavramın farklı yönlerini gördüklerini, birçok şey öğrendiklerini, derine indiklerini ve detayları gördüklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda Emine bellek kavramının farklı yönlerini gördüğünü “İlk başta siz bize belleği farklı bir şekilde gösteriyorsunuz. Farklı yönlerini (G.1)”, Ozan farklı etkinliklerle kavramın derinine inildiğini “Slaytlar gösteriliyor, kavram haritaları çıkarıyoruz. Yaptığımız işin aslında biraz derinine iniyoruz (G.2).” ve

kavramsal bilginin genişlediğini “Dil hakkında bilgiler öğrendik ve onlarla ilgili çalışmalar yaptık. Dil kavramını baya genişlettiğini düşünüyorum (Ö.D.).” sözleriyle, Zeynep detayları öğrendiğini “Bir sürü şey öğrendim. Bazı küçük gibi gözükten detaylar öğrendik (G.2).” ve Büşra ise birçok şey öğrendiğini “Kültür hakkında birçok şey öğrendik (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrenciler genel olarak ders sürecinde yapılan kavram haritaları için kavramı alt başlıklar halinde gördüklerini, kavramın farklı kavramlarla ve durumlarla bağlantılarını yakaladıklarını, derin düşündüklerini, kültürel açıdan beslediğini ve kavramı daha iyi anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu anlamda Emine, kavram haritasının büyümesinin kendi zihnini de genişlettiğini “Biz git gide grubu büyüttük ya o mesela gerçekten de kavram haritası yaparken benim zihnimi de genişletti (G.1).”, Büşra bağlantılı kavramları öğrendiğini “Ders sürecinde kültürün içeriğini, kültürle bağlantılı kavramları öğrendim (Ö.D.).”, Ozan kavramın tek bir boyutu olmadığını ve birçok kavramla bağlantısını gördüğünü “Bir kavramı fazla fazla genişletiyoruz. Kelime haznemize ve genel kültürümüze faydası var. Çünkü kültürü tek bir şey olarak düşünürken alt dallarında bir sürü şeye aslında ayrılıyor (G.2).” sözleriyle belirtmiş ve kültürel açıdan beslediğini ifade etmiştir. Zeynep bir kavram üzerine derin düşünmeyi sağladığını “Ders sürecinde dil hakkında çok farklı kavramlar öğrendim. Daha önce dil hakkında hiç bu kadar derin düşünmemiştim (Ö.D.).” ve kavramın günlük hayatta yansımalarını fark ettiğini “Ders sürecinde kültür kavramı hakkında düşündük ve kültürün hayatımızın hemen hemen her alanını etkilediğini fark ettik (Ö.D.).” sözleriyle belirtmiştir. Nihal de benzer olarak kavramın birçok şeyi kapsadığını ve bunu görmeyi sağladığını “Daha alt başlıklar halinde görmemizi sağladı. Kültür kavramının kapsadığı alanların çok geniş olduğunu gördük. Kültürü etkileyen şeyleri de yazdık. Kültürü oluşturan şeyleri görmemizi sağladı (G.2).” ve detaylı öğrendiğini “Kültür kavramının alt başlıklarına ayırarak kapsadığı alanları daha detaylı öğrendim (Ö.D.).” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrenciler kavram haritası yaparken genelden özele doğru kavramı alt başlıklara ayırmış ve bu süreçte kavramı alt başlıklar halinde günlük yaşamdan örneklerle bağlantılayabilmişlerdir. Bu anlamda Emine dille ilgili seçtiği kavramların hayatla ilgili olduğunu ve hayat kavramının daha dolaylı olarak dille alakalı olduğunu belirtmiş ve bu düşüncesini “Benim seçtiğim kelimelerin bazıları çok da dille alakalı bulunmayabilir. Ama çoğu şeyin ayrıntısına indiğimizde dille bağlantısını bulabileceğimizi düşünüyorum

(G.3).” sözleriyle dile getirmiştir. Bu anlamda öğrencilerin, kavramların günlük yaşamda hiç düşünmedikleri durumlarla bağlantılı olduğunu fark edebildikleri söylenebilir.

Öğrenciler ders sürecinde dil kavramıyla ilgili kavramsal bağlantılar oluşturmuşlar ve bu kavramları iletişim süreci şeması üzerindeki kaynak-mesaj-kanal-alıcı kavramlarıyla ayrı ayrı ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler bu ilişkilendirme sürecinde kavramlar arasındaki farklılıkları gördüklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda Zeynep, dil kavramıyla ilgili kavramların benzer olsa da birbirinden farklı olduğunu gördüklerini, Emine ise kullanılan kavramların hangi durumla iç içe olduğunu daha detaylı düşündüklerini dile getirmiştir. Zeynep ve Emine bu düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Mesela o kelimeler biraz daha yüzeysel kalıyordu. Mesela ses, sembol bunlar birbirine yakın gibi gelen şeyler olduğu için hepsini dil başlığı altında topluyorduk. Ama iletişim şemasında biraz daha böyle ayırdık, parçalara böldük. Aslında hepsinin birbirinden farklı olduğunu gördük (G.3, Zeynep).

Biz kelimelerimizi yazdık. Bunlar dille ilgili ama iletişim şemasında nereye koyacağımızı bilemedik. Aslında kullandığımız kelimelerin hangi alanla ya da hangi durumla daha iç içe olduğunu görmemizi sağladı. Çünkü mesela biz düşündük sembolü oraya koyduk ama bazılarının yerlerini değiştirdik. Sonra onun onunla bağlantısı olduğunu düşündük. Yazının, mesela görsellerin daha kanal kısmına hitap ettiğini, daha iletişimsel olduğunu, mesaj konusunda da daha yazılı bir dil olduğunu gördük. Bizim yazdığımız kelimelerin birazcık daha işlevselliğini, dille bağlantılı olmasını daha detaylı düşündüğümüzü hissettim. Mesela hayat, bellek, kültür dille ilgili diyoruz ama hangi açıdan ilgili. Bunu anlamamda bana yardımcı oldu ve tekrar seçtiğim kelimeler arasında elemeler yaptım (G.3, Zeynep).

4.3. Kavrama Dayalı Tasarım Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Araştırmada kavrama dayalı olarak grafik tasarım uygulama süreci gerçekleşmiştir. Bu süreçte bellek kavramına yönelik otobiyografik zaman çizelgesi, kültür kavramına yönelik kendi memleketlerinin mitolojisiyle içeriklenen sayfa tasarımı, dil kavramına yönelik beş tane Türkçe beş tane iki dilli olmak üzere kavram kartı tasarımı ve estetik kavramına yönelik kendi yazılarına yer verdikleri kültürel afiş tasarımı uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler sonucunda “Tasarımı Bilinçli Yapma”, “Kişisel Bağlantılar Oluşturma”, “Kültürel Biçimleri Aktarma”, “İletişimi Öne Çıkarma”, “Farklılıkları Bir Arada Sunma” ve “Tasarımı Öğrenmek-Tasarımı Öğretmek” temaları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bazı temalar alt temalara ayrılmıştır. Bu anlamda “Kişisel

Bağlantılar Oluşturma” teması “Otobiyografik Bellek”, “Kendi Yazısını Oluşturma” alt temalarına ve “Farklılıkları Bir Arada Sunma” teması “İki dillilik” ve “Metinlerarası Bağlantılar” alt temalarına ayrılmıştır.



Şekil 4.12. Tasarım uygulamaları tema ve alt temalar

4.3.1. Tasarımı bilinçli yapma

Öğrenciler genel olarak tasarım öncesi yapılan kavramsal etkinliklerin tasarımı beslediğini ve tasarımı bilinçli yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda tasarım öncesi kavramsal etkinliklerin tasarımı kavramsal açıdan anlaşılır kıldığı, yapılan tasarımların oturmasını sağladığı ve tasarım öncesi yol haritası olduğunu ifade etmişlerdir.

Tasarım çalışması öncesi yapılan kavrama dayalı etkinliklerin öğrencilerin yaptıkları tasarımları kavramsal olarak anlaşılır kıldığı görülmektedir. Nihal bu anlamda yaptığı tasarımın kavramsal açıdan bilinçli yaptığını belirtmiş ve bu düşüncesini “Yaptığınız şeyi daha bilinçli yapmanızı sağlıyor. Teorik açıdan görebiliyorsunuz (G.1).” sözleriyle ifade etmiştir. Sevgi de benzer şekilde yapılan kavramsal etkinliklerin yaptığı tasarımı kavramsal bir çerçevede değerlendirmesini sağladığını belirtmiş ve bu durumu aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

Ben ilk başta yazıdan kültüre, kültürden belleğe geçtiğimizi anlamamıştım. Hatta neden bunları işliyoruz diye düşünmüştüm. Yazı tamam tipografik düzenleme grafik ile ilgili ama kültür bellek onla ilgili olduğunu düşünmüyordum. Sonra zaman çizelgesi tasarımına geçince

anladım bunlarla ilgili olduğunu. Eğer onları işlemeseydik bunu bu kadar kavramsal bir çerçeve içine koyamayabilirdim (G.1).

Ozan kavrama dayalı ders sürecinin ayrıntılı işlendiğini, konunun derinine inildiğini ve böylelikle tasarım çalışmasının daha da oturduğunu ve amaca hizmet ettiğini belirtmiştir. Ozan ders sürecinin ayrıntılı işlenmesinin tasarımın oturmasını sağladığını “Her hafta ayrı konular işliyoruz. Konularla ilgili de birçok materyal geliyor önümüze. Kavramları da genişletiyoruz. Aslında böyle yapınca yaptığımız işler daha belli bir yerde oturuyor (G.2).” ve amaca hizmet ettiğini “Slaytlar gösteriliyor, kavram haritaları çıkarıyoruz. Yaptığımız işin aslında biraz derinine iniyoruz. O da bizim yaptığımız işin amaca hizmet etmesini sağlıyor. Dersi ayrıntılı işlememizin etkisi var (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir.

Aslı, ders sürecinde yapılan kavram haritasının tasarımı beslediğini belirtmiştir. Bu anlamda kavram haritasının tasarım çalışması için yol haritası olduğunu söylemiş ve bu düşüncesini “Kavram çıkartmamız yaptığımız çalışmalar öncesinde bize yol haritası oluyor (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler yaptıkları tasarımları ders sürecinde işlenen kavramların terimleriyle açıklamışlardır. Bu durum öğrencilerin tasarımlarını ifade ederken teorik açıdan daha bilinçli olduklarını göstermektedir. Bu anlamda Aslı dile yönelik kavram kartı tasarımını “Dili anlaşılır bir şekilde yaptım, bir mesaj ilettiğim için (G.3)” sözleriyle açıklamış ve açıklarken dil, mesaj, anlaşılabilirlik gibi kavramları kullanmıştır. Benzer şekilde Zeynep de kavram kartı tasarımını “Zaten en temel şeydi, yazıların okunabilir olması. Amacımız karşı tarafa bir şeyi anlatmak. Kelimelerin anlamlarını anlatmak (G.3).” sözleriyle ifade etmiş ve temel amacın okunabilirlik olduğunu ve iletişim sağlanması gerektiğini anlatmıştır.

4.3.2. Kişisel bağlantılar oluşturma

Araştırmanın tasarım sürecinde öğrencilerin kavramı kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri amacıyla kişisel yaşama dönük çalışmaların yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda bellek çalışması olarak öğrencilerin kendi belleklerinden yola çıkabilecekleri otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı ve estetik çalışması olarak minör estetik bağlamında kendi el yazılarına yer verdikleri kültürel afiş tasarımı uygulanmıştır. Bu verilerden yola çıkarak “Kişisel Bağlantılar Oluşturma” teması

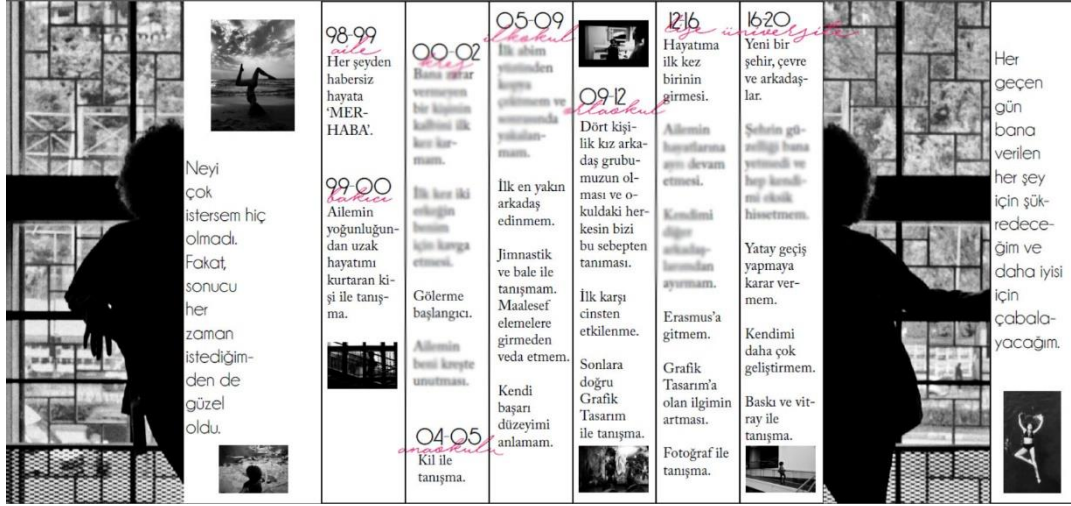
oluşturulmuş ve bu temanın altında “Otobiyografik Bellek” ve “Kendi Yazısını Oluşturma” temaları ortaya çıkmıştır.

4.3.2.1. Otobiyografik bellek

Yazı icat edildiğinden günümüze kadar toplumların, bilimin, sanatın, kültürün kronolojik olarak kaydedilmesini, bilgilerin günümüze kadar aktarılmasını sağlamış ve geçmişten günümüze kadar tarihsel belleğin oluşmasında önemli bir araç olmuştur. Yazının bilgiyi kaydetmesinden ve tarihsel bellek oluşturmasından yola çıkarak öğrencilerden infografik kapsamında “Otobiyografik Zaman Çizelgesi Tasarımı” yapmaları istenmiş ve kendi tarihsel belleklerini oluşturmaları sağlanmıştır (Bkz. Yazı-Bellek eylem planı).

Öğrenciler tasarım sürecinde kendi belleklerini oluştururken ilk yaşadıkları deneyimlere, önemli noktalara, onları mutlu eden değerli ve önemli anılara, hayatını etkileyen ve değiştirdiğini düşündükleri olaylara yer vermişlerdir. Yaşadıkları kötü olayları, mutsuz durumları yansıtmaktan kaçınmışlardır. Mutsuz anılara gerek olmadığını düşünen Büşra düşüncesini “Mutsuz olduklarımı hatırlamaya gerek olduğunu düşünmüyorum (G.1).” sözleriyle ifade etmiştir. Aynı zamanda bazı öğrenciler kendi yaşam öykülerini tasarlamakta çekince duymuşlardır. Bu anlamda Aslı “Otobiyografik zaman çizelgesi çalışması yaparken kişinin biraz kendisini anlatmasında zorlanıyor insan (G.1).” ve Emine “Biraz daha kendimle ilgili şeyleri paylaşmakta tereddüt yaşıyorum. Daha genel şeyler almaya çalıştım (G.1).” sözleriyle bu çekincelerini belirtmişlerdir. Otobiyografik zaman çizelgesi kapsamında öğrenci görüş ve tasarımları ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur.

Aslı otobiyografik zaman çizelgesi tasarımında doğumundan bugüne kadar uzanan zaman diliminin kronolojisini sunmuştur (Bkz. Görsel 4.17). Aslı yaşam öyküsünü sekiz bölüme ayırmış ve bu bölümleri tarihsel olarak başlıklandırmıştır. Bu anlamda Aslı yaşam öyküsünü sırayla 98-99 “aile”, 99-00 “bakıcı”, 00-02 “kreş”, 04-05 “anaokulu”, 05-09 “ilkokul”, 09-12 “ortaokul”, 12-16 “lise”, 16-20 “üniversite” olarak bölümlere ayırmış ve kendi tarihsel belleğini oluşturmuştur.

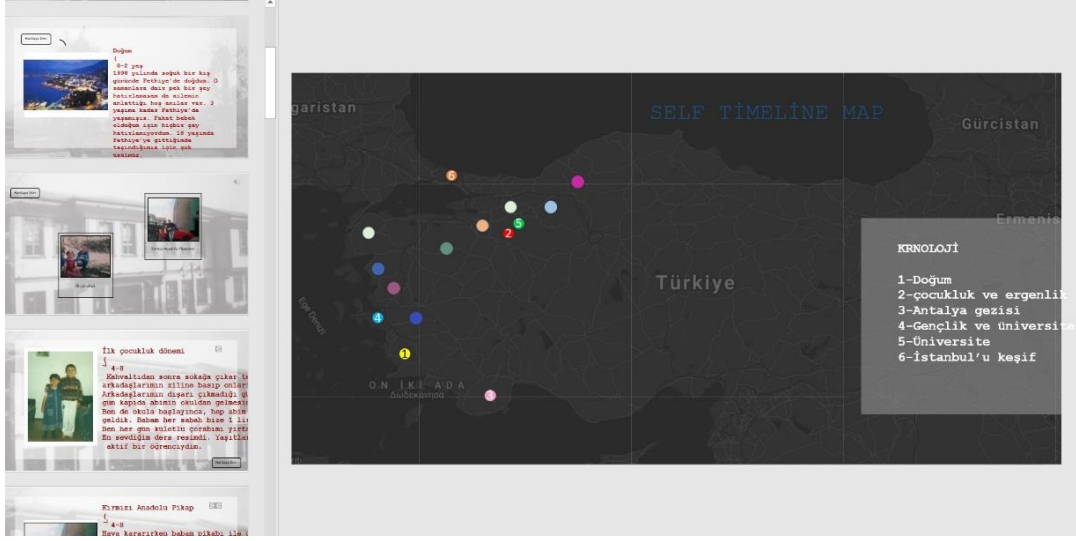


Görsel 4.17. Aslı, Otobiyoğrafik zaman çizelgesi tasarımı

Aslı yaşam öyküsünü oluştururken kendisini etkileyen ve o döneme ait aklına ne gelirse onları yazdığını “İlk önce beni en çok ne etkilediyse geçmişimde ve mesela kreş diye düşündüğümde aklıma ilk gelenleri yazdım (G.1).” sözleriyle belirtmiştir. Aslı hayatında yaşadığı ilklere yer verdiğini ifade etmiş ve örneğin, ilk defa yakın arkadaş edindiğini “İlk defa yakın bir arkadaş ediniyorum. Kızlar için bu çok önemlidir diye düşündüm. Çünkü küçükken herkesin bir en yakın arkadaşı vardı (G.1).” ve ilk defa karşı cinsten etkilendiğini “İlk kez bu zamanlarda karşı cinse karşı bir etkilenme yaşadığımı gördüm (G.1).” sözleriyle ifade etmiştir.

Zeynep, yaşam öyküsünü Power Point programında oluşturduğu harita üzerinde tasarlamıştır (Bkz. Görsel 4.18). Haritalandırmayı günümüz yaşam biçimiyle bağlantılandırmış ve bu bağlantısını “21. yüzyıl insan yaşamı sürekli gezen, keşfeden, göç eden bir dinamiğe sahiptir. Benim tüm bu yolculuklarımın sonunda dönüp dolaşıp geldiğim yer, büyüdüğüm şehir olan Eskişehir’dir (T.M.).” sözleriyle açıklamış ve bu durumu kendi yaşamıyla ilişkilendirmiştir. Zeynep aynı zamanda haritalandırma tekniği için büyük anne ve babasından esinlendiğini ve birçok şehir gezdiği için haritalandırmadan yola çıktığını belirtmiş ve bunu aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Dedelerime ninelerime sorardım biz nerden göç ettik, nerden geldik. Onlar anlatırdı, çok hoşuma giderdi. Oradan böyle bir etkilenme yaşadım. Ben de Muğla’da doğdum ve oradan Eskişehir’e geldik. Aslında Eskişehirliyiz. Ondan sonra İzmir’e okumaya gittim. Aynı zamanda farklı şehirleri de gezdim ve böyle bir şey yapmak istedim. Acaba bunu benim çocuklarım torunlarım da görürse ne düşünürler diye, böyle bir şey yapmak istedim (G.1).



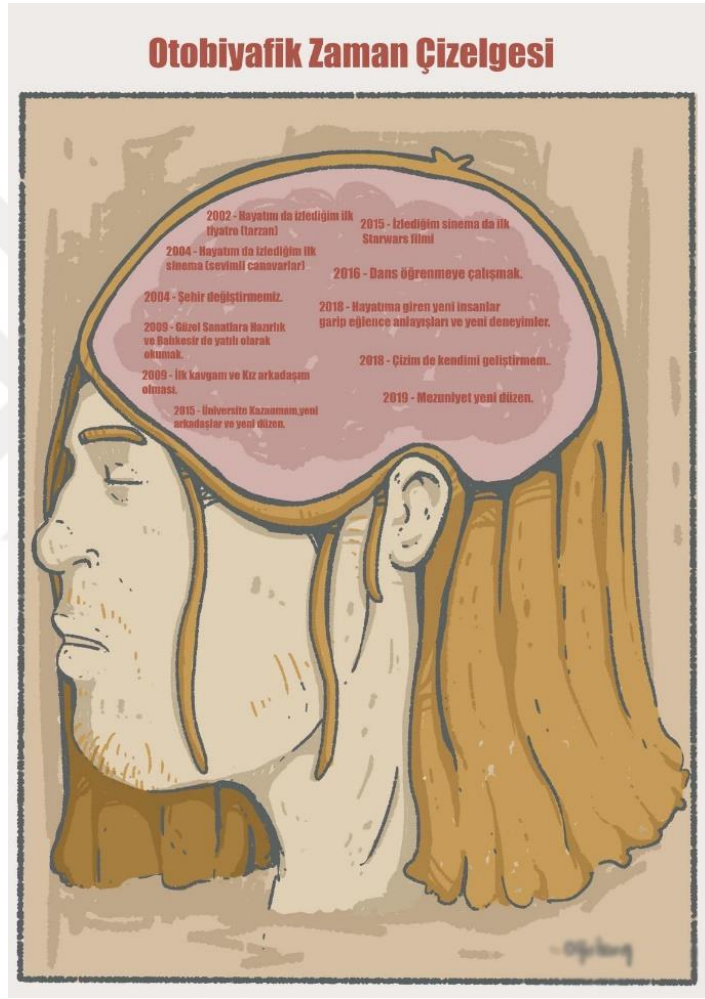
Görsel 4.18. Zeynep, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı

Zeynep kendi yaşam öyküsünü kronolojik olarak altı başlık altında vermiştir. Bunlar doğum, çocukluk ve ergenlik, Antalya gezisi, gençlik, üniversite ve İstanbul'u keşif başlıklarıdır. Zeynep bu başlıklar altında kendisini mutlu eden, etkileyen, ilk yaşadığı ve değerli gördüğü anılara yer verdiğini söylemiştir. Bu düşüncesini “Hayatımı etkileyen düşündüğümde, beni mutlu eden anılarımı yazdım (G.1).” sözüyle ifade etmiştir. Örnek olarak Zeynep’in tasarımında kendisini mutlu ettiğini düşündüğü “ilk kitap” anısı aşağıdaki görselde sunulmuştur (Bkz. Görsel 4.19).



Görsel 4.19. Zeynep, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı

Zeynep yukarıdaki görselde yaşam öyküsünün “çocukluk ve ergenlik” bölümü içinde “ilk kitap” başlığı altında 6 yaşındayken abisinin eve getirdiği kitapla ilgili anısına yer vermiştir (Bkz. Görsel 4.19). Zeynep yazıyı destekleme amacıyla o döneme ait fotoğrafları kullanmıştır. Zeynep bu anısının değerli olduğunu, ondan yer verdiğini “İlk kek, ilk kitap deneyimim onlar benim için çok değerliydi onları da yazdım (G.1).” sözleriyle ifade etmiştir.



Görsel 4.20. Ozan, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı

Ozan, otobiyografik zaman çizelgesini 2002'den itibaren, tarihsel başlıklarla oluşturmuştur (Bkz. Görsel 4.20). Tasarım olarak kendi portresine yer vermiş ve kendi kafasını kendi belleği şeklinde düşünerek, yaşam öyküsünü kafası üzerine yerleştirmiştir. Ozan bu durumu, gözleri kapalı, içinde fikirleri olan kendisini yansıtmaya çalıştığını “Tasarım olarak gözlerimi kapattım ne düşünüyorsam o. O yüzden burada gözlerini kapatmış bir ben var. İçinde de fikirler var (G.1)” sözleriyle ifade etmiştir. Ozan,

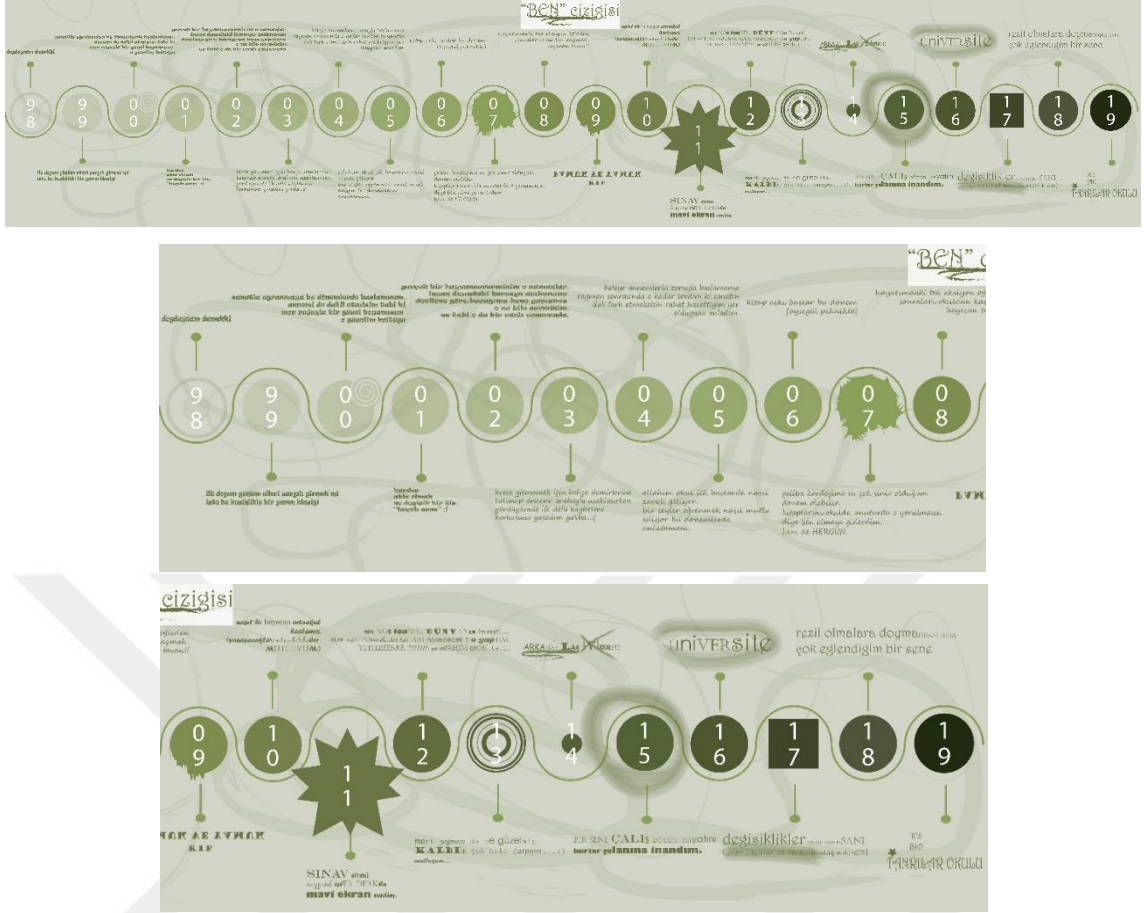
illüstrasyon çizimlerine ilgi duyan biridir ve bu yüzden illüstrasyon ağırlıklı yaptığını “Zaman çizelgesi ama ben bunu çizelge olarak yapmak zorunda değilim. Biraz daha kendimin sevebileceği şekilde illüstrasyonla destekledim. İllüstrasyonla destekleyince daha benden bir iş oldu (G.1).” sözleriyle belirtmiş ve klasik zaman çizelgesi tasarımlarından kaçtığını, kendi yorumunu getirdiğini dile getirmiştir.

Ozan, yaptığı tasarımda kendi belleğinde kalan ilk anılara yer verdiğini ve bu anıların bugünkü sevdiği şeyleri oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Ozan zaman çizelgesinde hangi anıları seçip neden yazdığını aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Benim çalışmam bellek ne kaldıysa o. Çoğu şeyin ilklerini yaşıyorsun ve bunlar senin hafızanda kalıyor. Ben bunu düşünerek çalışmayı yaptım. Mesela hayatımda izlediğim ilk tiyatro. Ben daha önce hiç tiyatroya gitmemiştim. Tiyatroyu da bilmiyordum. Onun adı Tarzan’dı. Ben şimdi onu düşündüğümde benim aklımda kalan bir şey bu çocukluğumdan. Beni biraz tiyatroya, sinemaya iten şeylerden bir tanesi. Şu anki benliğime katkı sağlayan şeyler aslında bunlar (G.1).

Ozan, zaman çizelgesinde yer verdiği anılarını ise aşağıdaki sözleriyle anlatmıştır:

Ben hayatımda aklımda kalan güzel şeyleri aldım. Gözlerimi kapatabildiğimde hatırlayabildiğim şeyleri. Burada aklımda ilk kalan şeyler yazıyor. Mesela 2002’de biz Adana’da yaşıyorduk, babam resim öğretmeniydi. Adana’da yaşarken babam beni tiyatrolara götürüyordu ilki de Tarzan’dı. Hatırladığım güzel şeylerden bir tanesidir. Yine 2004’te Adana’da yaşamayı bırakıp Bursa’ya geldik. Bursa’da da ilk kendi istediğimle gittiğim sinemada “Sevimli Canavarlar” vardı, onu izlemiştim. O çok iyidi. Sonra 2008’de atölyede rock müzikle tanıştım. Oradaki abiler rock metalciydi, onlarla takılıyordum. Şu an ki müzik zevkimi ve giyim tarzımı etkileyen şeylerden bir tanesidir. Hayatımda önemli bir yeri vardır. Sonra 2009’da güzel sanatları kazandım ve burada kendi isteğimle yatılı olarak okudum. Balıkesir’de okudum. Ben o zaman Bursa’da yaşıyordum, 13 yaşındaydım. 2009’da atölyede kız arkadaşım oldu. O da Facebook’tan bir haftalık sürdü. Komik geliyor bana her düşündüğümde çocuksu geliyor. İlk kavgam var o da çok fenaydı, güzel dayak yemiştım. Sonra üniversiteyi kazandım burada, lise arkadaşlarımla kazandım. 4 kişi geldik. İkiisiyle yaşıyordum, ikisiyle de konuşuyorum. Çocukluğumdan beri Star Wars severim. 2005’te seri çıkınca heyecanlanmıştım bende bir yeri vardır. Ama şu an sevmiyorum. Bir arkadaşım vardı onun sayesinde dansa başladım. O iğrenç bir tecrübeydi. Şu an utanç verici ama kişiliğimde yeri vardır. 2018’de de hayatıma giren yeni insanlar oldu. Arkadaş ortamını değiştirdim biraz. Daha samimi bir arkadaş ortamı buldum kendime. Bir de yeni şeyler, geçen sene fazlaca kişisel gelişimime yöneldim. Hiçbir zaman yapmayacağım şeyleri yaptım (D.V.K., 30.10.2019).



Görsel 4.21. Sevgi, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı

Sevgi yaşam öyküsünün kronolojisini doğduğu günden başlatarak günümüze kadar getirmiş ve kendi tarihsel belleğini oluşturmuştur (Bkz. Görsel 4.21). Yaptığı zaman çizelgesini yatay uzantılı bir form üzerine yerleştirerek çizgi gibi ince uzun olan bu tasarıma “Ben Çizgisi” başlığını koymuştur. Sevgi, tasarımda biçimsel olarak nereden yola çıktığını “Zaman çizelgesi deyince benim aklıma dikey uzun ya da yatay uzun geliyor. Çok böyle kare dikdörtgene benzer şekiller gelmiyor. İnce uzun şekiller geliyor aklıma. Oradan yola çıktım (G.1).” sözleriyle belirtmiş ve aklındaki klasikleşmiş formu kullanmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Sevgi yaşam öyküsünü derlerken doğduğu günden başlattığını, aklına gelenlerin taslağını çıkarttığını ve aile büyükleriyle görüşüğünü belirtmiş ve hepsinin düzenlemesiyle içeriği oluşturduğunu söylemiştir. Sevgi bu süreci aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

İlk, zaman çizelgesi deyince ben internetten araştırdım. Herkes doğumundan ölümüne kadar normal olaylarını yazmış. Ben de yazdım, benim ilk doğum günümde elim yandı. Yazıyor orada. İlk doğum günümde elim sargılı girdim. Hayatımda çok yer edinen şeyler var koymak istediğim. O yüzden dedim ki sıfırdan başlayım ve günümüze kadar geleyim. Çünkü

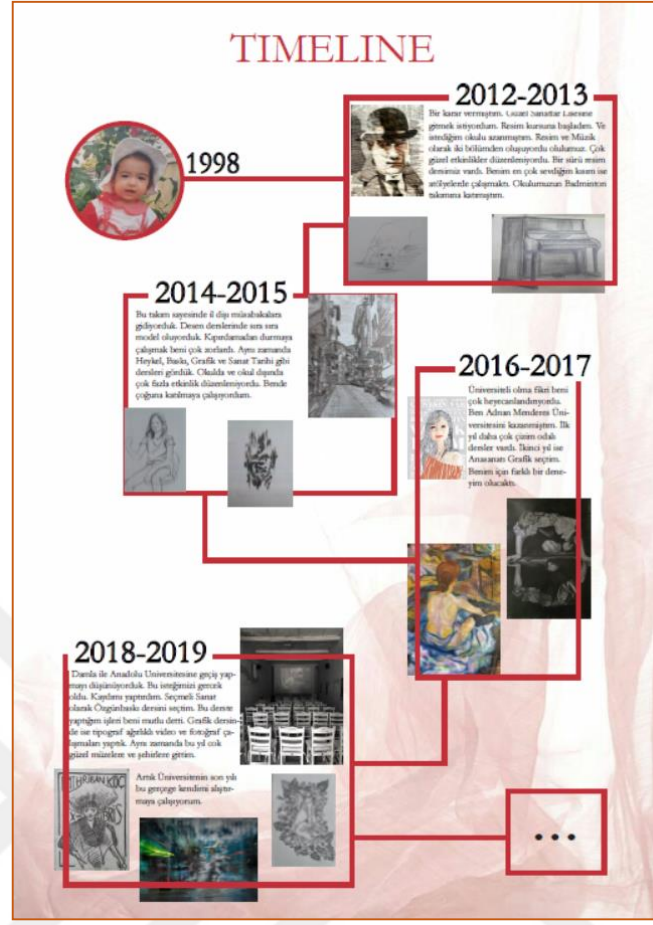
yaşadığım gerçekten çok şey var ve bunları anlatmak istedim. İlk başta Word dosyasına yazdım şu gün, şu tarihte, şu oldu aklıma gelenleri. Sonra eve gidince annemle konuştum. Zaten o hafta sonu eve gitmiştim. O hafta sonu annemle fotoğraflara baktık. Babamlarla ve dayımlarla konuştum. Herkesten bir şey çıktı, onları en sonunda derledim (G.1).

Sevgi, zaman çizelgesini oluştururken kendi kişiliğine etkisi olan durumlara yer verdiğini söylemiştir. Sevgi bu durumu “Çalışmamda doğduğum yıldan şu an içinde bulunduğumuz yıla kadar, beni ben yapan olaylara önem vererek, eğlenceli bir dil kullanarak anlattım (T.M).” sözleriyle ifade etmiş ve ayrıca eğlenceli bir dil kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Eğlenceli dil olarak örneğin, 2000 yılını “Sanatla uğraşmaya bu dönemlerde başlamışım. Annemi de dâhil etmişim tabi ki mor rujuyla bir güzel boyamışım o güzelim koltuğu.” şeklinde ve 2007 yılını ise “Galiba kardeşime en çok sinir olduğum dönem olabilir. Kitaplarını okulda unutturdu o yorulmasın diye ben almaya giderdim. Hem de her gün.” şeklinde ifade etmiştir. Neden eğlenceli bir dil kullanmak istediğini ise aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

98 itibarıyla başlıyor *doğduysam demek ki*. Biraz daha esprili bir dil olsun insanlar okurken sıkılmasın diye yaptım. Ben insanlar için çok önemli biri değilim. Çok ünlü bir insan değilim, benim hayatımı merak etmeyecekler sonuçta. Esprili bir dil olursa, benim içimdeki sert görüntünün altında esprili bir insan olduğunu anlarlar. O yüzden esprili bir dil kullanmak istedim (G.1).

Sevgi zaman çizelgesini oluştururken yazının içeriğini biçimsel öğelerle destekleyerek anlamı güçlendirmiştir. Örneğin, çok önemli bir durumu belli etmek için yıldız formunu kullandığını belirtmiştir. Bu anlamda Sevgi tipografik ve geometrik formlarla nasıl anlam yarattığını aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir.

Tasarımda, daha çocukluğumu anlatan yazı tiplerinden, daha beni anlatan el yazısına yakın lirik yazılara doğru geçiş yaptım. Hayatıma etkisi olan, dönüm noktası olan bir yer var 2011 yılı. O yılda mesela yıldız şeklinde bir şey koydum. Çok önemli olduğunu belirtmek için. Çünkü insanlar gidince ilk oraya bakacaklar. Zaten 2011’den sonra değişiyor şekiller. Çizimler var, değişik şekiller var. Değiştirmeye çalıştım. Mesela 2017 senesinde kendimle ilgili radikal değişiklikler yaptığımı simgelemek için daireden direkt kareye geçtim. Mesela; dövme yaptırdım, 2017 senesinde saçımı altın sarıya boyattım, peircing deldirdim, dişime taş taktırdım. Benim normalde hiç yaptırmayacağım şeylerdi. Birden aklıma gelip yaptırdığım için, kesin bir şey olduğu için, sıfırdan yeniden yaratılmış gibi oldu. O yüzden kareyi seçmek istedim. 2014 yılında da *arkadaşlar iyidirde* bahsettim. Arkadaş çevrem onun öncesinde çok kalabalıkken birden azaldı ve 5 kişi kaldı. O yüzden o daireyi küçücük yapmayı istedim. Sadece kendimle kaldım, küçücük bir dairenin içerisindeyim diye (G.1).



Görsel 4.22. Emine, otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı

Emine zaman çizelgesinde yaşam öyküsünü doğduğu tarihten başlatarak lise ve üniversite temelli anılarına yer vermiş ve kendi tarihsel belleğini bu çerçevede oluşturmuştur (Bkz. Görsel 4.22). Emine, zaman çizelgesini neden liseden başlattığını “Hepimizin hayatında kötü ya da iyi birçok şey oluyor. Benim için önemli noktalar dediğim şey bunlardı. O yüzden bunları yansıtmak istedim (G.1).”, “Aslında en büyük dönüm noktam güzel sanatlar lisesini kazanmam diye düşündüğüm için oradan aldım (G.1).” ve “Zaman çizelgemi 2012’den başlatmamın sebebi ise benim isteklerim doğrultusunda, kendim için verdiğim en önemli karardan dolayı (T.M).” sözleriyle açıklamış ve güzel sanatlar lisesinin kendisi için dönüm noktası olduğunu ifade etmiştir. Emine zaman çizelgesinde okul yaşamını temel almış, onun dışındaki konuları özel bulduğu için paylaşmak istemediğini ve bu konuda zorlandığını belirtmiştir. Bu çekincesini “Aslında güzel bir çalışma, fakat benim kendimle ilgili konuları dışarı aktarmaktan pek hoşlandığım söylenemez. Bu yüzden biraz zorlanıyorum (Ö.G.).”, “İçerik olarak yazılacak çok şey var ama ben çok fazla paylaşmak istemedim. Daha çok

akademik bir şey olsun istediğim için böyle yaptım (G.1).” ve “Tasarımı oluştururken daha genel konuları ele almaya çalıştım, içerisinde tutarlı olmasına dikkat ettim; çünkü öznel paylaşımlardan kaçmaya çalıştım (Ö.D.).” sözleriyle dile getirmiş ve genel konulara yer vermeyi tercih ettiğini belirtmiştir.

Emine zaman çizelgesini 1998 yılındaki doğum tarihinden başlatarak ikili yıllar olarak dört bölüme ayırmış ve devam olarak üç nokta işaretiyle sonlandırmıştır. Bu anlamda, 2012-2013 ve 2014-2015 yılları arasında lisede ve 2016-2017 ve 2018-2019 yılları arasında üniversitede yaşadıklarına yer vermiştir. Örneğin 2014-2015 tarihlerinin kendisini mutlu ettiğini belirtmiş ve yaşadıklarını aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

Liseyi kazandım, ondan sonra 2014-2015 senesine geçtiğim zaman resmin farklı yönlerini keşfetmeye başladım ve bu beni çok mutlu ediyordu. Baskıyı çok seviyorum, her ne kadar zorlasa da bizi. Heykel aynı şekilde, grafik dersi aldık hepsinden biraz biraz. Hani bunlar beni çok mutlu etti ve o sene çok fazla yer gezdim (G.1).

Emine zaman çizelgesi tasarımıyla yaşam öyküsünü o döneme ait sanatsal fotoğraflarla ve çizgilerle destekleyerek anlatmak istediklerini güçlendirmeye çalışmıştır. Bu anlamda Emine tasarımıyla yaptığı biçimsel ifadeleri neden yaptığını aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

İlk başta kendi resmimi koydum. Hatta kendi fotoğrafımı kullanmadığım için küçüklüğümün bir tane fotoğrafını koydum. Ondan devamlılığı sağlaması için tarihi çizgilerle yönlendirdim. Bir kare ya da dikdörtgen içine almayı düşündüm. Çünkü yaptığım çalışma çok dağınıktı. Hani bir sınır istedim. Kendim de sınırlar koyan bir insanım ama aşmamız gerektiğini düşündüğüm için de fotoğrafları birazcık sınırların dışına çıkarmaya çalıştım. Her zaman farklı olduğumuzu hissettiğimiz için birazcık taşırdım onları. Yani biz ne kadar bir kalıbın içine girmeye çalışsak da illaki bir şekilde çıkmayı başarıyoruz. Kural ihlal etmekte iyiyiz o yüzden de böyle bir düşüncem vardı. 2019’dan sonrasını da üç nokta yaparak yaşadığımızı hissettirmek istedim (G.1).

4.3.2.2. Kendi yazısını oluşturma

“Estetik” dersi kapsamında, yazının estetikle olan ilişkisini kurabilme amacıyla hat ve kaligrafi çalışmaları yapan ve dersleri yürüten uzman kişi ziyareti yapılmıştır. Bu ziyaret sırasında klasik kaligrafi ve hat sanatıyla ilgili uygulamalı olarak bilgiler verilmiştir. Bu bilgilerde klasik yazı sanatlarının evrensel olarak bazı estetik kurallara sahip olduğu ve geleneksel üslupta bu kuralların uygulanması gerektiği anlaşılmıştır. Buradan yola çıkarak öğrencilerden geleneksel estetik kuralları yerine minör bir

anlayışla, yazılarını kendilerinin yazacağı kültürel afiş tasarımı yapmaları istenmiş ve kendi estetik yazı biçimlerini ortaya koymaları beklenmiştir (Bkz. Estetik eylem planı).

Öğrenciler kendi yazılarını tasarlama sürecinde farklı teknikleri kullanmışlardır. Bu teknikler; kâğıt üzerine yazı denemeleri yaparak bilgisayar ortamına aktarma, hazır fonttan yola çıkarak tablette yazı denemeleri yapıp kendine özgü biçimde düzenleme ve hazır font üzerinde düzenleme yapmadır. Bazı öğrenciler ise el yazısı biçiminde hazır fontlardan yararlanmışlardır. Yazı sanatlarında, yazının duyguyu yansıtması önemli görülmektedir. Bu anlamda öğrenciler afişin yazısını oluştururken afişteki duyguyu ifade etmeye özen göstermişler ve yazıyı, duyguyu yansıtacak biçimde kompoze etmeye çalışmışlardır. Bu kapsamda öğrenci görüş ve tasarımları ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur.



Görsel 4.23. Emine, kültürel afiş tasarımı

Emine kültürel afiş olarak 31. Ankara Uluslararası film festivalinin tasarımını yapmıştır (Bkz. Görsel 4.23). Afişin *31. Ankara uluslararası film festivali* yazısını kendisi yazarak kendi estetik biçimini ortaya koymuştur. Emine kendi el yazısı oluşturma

sürecinde, deneyimleri sonucunda klasik kaligrafik yazı süslemelerini yapamadığını ve bu yüzden kendi estetik yazısını ifade ettiğini belirtmiş. Bu sürecini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Orada (atölye gezisi) çok güzeldi aslında, harfleri uzatıyordu bir şeyler ekliyordu kendinden. Onları yapamadım. Birazcık açıkçası zorlandım. Daha ister istemez görsel olarak daha yoğun bir şey istiyor insan. Güzelini yapayım istiyor. Ama sonradan düşündüm ki ben ilk defa böyle elle yazı üzerine uğraşıyorum ve yapamadım o tarz. Dedim, düz yazıyı en gösterişli nasıl gösterebilirsem öyle göstermeye çalıştım. Birazcık daha benim için estetik olarak yapabileceğimi icra etmeye çalıştım (G.4).

Emine'nin kendi yazısını kendi estetiği olarak açıklamasından, estetik ve yazıyı entegre edebildiği söylenebilir. Emine; kendi yazısını oluştururken önce kâğıt üzerine elle yazdığını, birçok harf denemesi yaptığını, yaptığı harfleri bilgisayar ortamına geçirdiğini, bilgisayar ortamında tekrar düzenlediğini ve tasarıma yerleştirdiğini belirtmiştir. Bu anlamda Emine geçirdiği süreci aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Bir sayfa Ankara yazdım. Aynı büyüklüklerde aynı kalınlıklarda yazmaya çalıştım. Denedim. Tamam dedim bu iyi, böyle olsun. Çünkü hani birazcık elim alışsın diye önden deneme yaptım. Bir tane çizdim hepsinde farklı bir şeye takıldım ve hepsi de farklı bir şekilde ilerledi. Bu festival yazısında aslında ben bu yazıyı başka bir çalışma için düşünmüştüm. Ancak oraya, zemine oturmadı. Bu afişte deneyeyim diye buraya taşıdım ve burada daha güzel durduğunu gördüm. Sonra *festivali* de normal yazmıştım. Dedim ki film yazısı da biraz farklı olsun. Onda tekrar denedim yazdım. Bir tarafı uzun bir tarafı kısa şu M'yi yazdım ve çok hoşuma gitti. Aslında diğerlerini de ona göre kombineledim. Onu oraya getirmek için harfleri çevirdim, biraz şekilleriyle oynadım, yönleriyle oynadım, tekrar yazdım. Yamuk denedim, düz denedim, büyük küçük elimden geldiğince denemeye çalıştım. Çokça yazdım, bazıları zaten hiç olmadı, buruşturup atıyorsun. Ondan sonra tek tek harfleri seçtim; A iyi olmuş, N iyi olmuş, K iyi olmuş. Ondan sonra onları büyütüp tek tek kenarlarını araçlarla düzenledim, bazılarını sildim, bazılarının kenarlıkları var ya onları sildim, araları eşitlemek için elimden geldiğince düzeltmeye çalıştım. Bilgisayar üzerinde yazıların olmayan yerlerini düzeltmeye çalıştım, yani elimden geldiğince düzgün olsun diye. Ama çok da fazla oynamak istemedim. Mesela bu dalgalıklar hoşuma gitti. O yüzden onları bıraktım, elle yazıldığı belli olsun. Çünkü elle yazıldığı belli ama çok düz yazınca çok kasmış gibi geliyor. O yüzden şu farklılıklara da yer vermek istedim. Yani çok böyle aşırı düzgün olsun istemedim (G.4).

Emine, düz bir yazı yazabildiğini ancak hareketli yazı yazmayı daha çok istediğini belirtmiş ve bu durumun kendisinde memnuniyetsizlik oluşturduğunu söylemiştir. Emine bu memnuniyetsizliğini “Aslında birazcık daha istediğimi yapabilseydim çok daha mutlu olacaktım. Çünkü çok hareket katmaya çalıştım ama düz bir yazı stili oldu. Böyle dediğim gibi farklı çizgilerle farklı bir şeyde olsaydı daha da memnun olabilirdim (G.4).”

sözleriyle ifade etmiştir. Emine yazıya istediği gibi hareket veremeyince bu problemi, yazıyı hareketli kompoze ederek çözmeye çalıştığını belirtmiş ve bu durumu “Bazı harfleri üste, bazı harfleri alta koyarak zaten bir de festival olduğu için hareket katmaya çalıştım. Harfleri büyüklü küçüklü, kalınlı inceli olarak öyle bir tempo oluşturmaya çalıştım. O yazıyı yazamayınca o taraftan yürümeyi denedim (G.4).” sözleriyle açıklamıştır.



Görsel 4.24. Aslı, kültürel afiş tasarımı

Aslı kültürel afiş olarak müzik festivalinin tasarımını yapmıştır (Bkz. Görsel 4.24). Afişin 23. Müzik Festivali ve Ankara yazısını kendisi yazarak kendi estetik biçimini ortaya koymuştur. Aslı afişteki yazıları elle yazma sürecinde tableti kullandığını, birçok harf denemesi yaptığını, beğendiği fontlara bakarak tablette yazı yazmaya başladığını ve o yazıları kendi yazı stiline çevirerek tasarıma aktardığını ve tasarıma aktardıktan sonra da düzenlemeler yaptığını belirtmiştir. Özellikle Ankara yazısında kendine has yazı stilini

yansıtmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bu anlamda Aslı elle yazı oluşturma sürecini aşağıdaki sözleriyle anlatmıştır:

İlk önce benim çizim tabletim var. İlk önce elimi açarak başladım. Çizim tabletinde birçok harfler yazmaya başladım. Ben biraz font araştırmayı seviyorum. Benim dikkatimi çeken fontlara bakarak yazmaya başladım. Sonra kendi yazı stilime göre çevirmeye karar verdim. Tablette çizerek böyle kâğıda aktardım. Sonra ilk önce bu yazıyı yazdıktan sonra baktım F'yi sonradan Ş yaptım, E'den devam etmesini istedim. T'ye baktım gittiğinde birazcık aralarında boşluk olduğunu fark ettim. Sonra onu yarım kesmeye karar verdim. Yani yazdıktan sonra da düzelttim (G.4)

Ankara yazısı diğerine göre daha farklı. Ankara yazısını farklı yapmamın sebebi, müzik festivalinden birazcık daha ayırmak istememdi. Rengin de farklı olmasını istedim. Ankara yazısı tamamen benim kendi karakteristik yazılarımdan. Benim yazılarımdan da görürsünüz. Bana has bir şey olsun istedim çalışma (G.4).

Aslı, tasarımda kendi el yazısını deneyimleme sürecinde genellikle kendi gündelik yazı karakterini yansıtmaya çalışarak kendine has bir yazı biçimi oluşturmuştur. Bu anlamda Aslı kendi yazısını oluşturmamasından memnuniyet duyduğunu, tamamen kendisine ait yazı ortaya çıktığını ifade etmiş ve bu durumu “Genelde çok font araştırırdım, birçok font çıkartırdım. Sonra onları kendi aralarında elerdim. Konuya göre bir anlam bulmaya çalışırdım. Ama bu başlığı kendim yaptım, kendi çalışmam. Yazıyı tamamen kendim yapıyor olmam benim çok hoşuma gitti (G.4).” sözleriyle belirtmiştir.

Ozan kültürel afiş olarak kendi ilgi alanı olan animasyon festivalinin tasarımını yapmıştır (Bkz. Görsel 4.25). Afişin yazılarını kendisi yazarak kendi estetik biçimini ortaya koymuştur. Afişin yazılarını yazarken animasyon kavramının içeriğine uygun olarak eğlenceli ve ciddi arasında biraz da titrek fırça izine sahip yazı oluşturmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu anlamda Ozan içerik ve biçim arasında uyum sağlamaya yönelik yazı arayışını aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Animasyon filmlerinde, daha böyle elle çizilen animasyon titrektir. Ben de daha böyle titrek bir yazı seçtim ondan dolayı. Animasyona yönelik daha kalın, daha eğlenceli aynı zamanda daha ciddi bir font aslında bu, çok sulu bir font da değil. Onun arasını bulmak istedim. Hoşuma da gitti bu font, çünkü destekliyor. Şurada bakın titrek titrek fırça izlerim var. Tam dümdüz değil burada da var. Biraz ona yakın bir font istedim yani. Kullandığım brusla (Adobe Illustrator, fırça) biraz daha orantılı (G.4).



Görsel 4.25. Ozan, kültürel afiş tasarımı

Ozan kendi yazısını oluştururken hazır fonttan yararlandığını ve hazır fontun üstünde düzenlemeler yaptığını belirtmiştir. Bu sürecini “Hazır fontun üstüne kendim yazdım. Mesela F harfinin bazı yerlerini değiştirdim. Aynı değil, bunların aralıkları farklı. Üzerinden yazdım ama yazdığım fontla aynı değil. Değiştirdim fontu (G.4).” sözleriyle ifade etmiştir. Ozan hazır fontun üstünde düzenleme yapmasının nedeni olarak direkt yazı yazarken espası ayarlama, harfin biçimsel devamlılığını sürdürme ve tablette yazı yazmanın zorlukları olduğunu ifade etmiş ve bundan kaynaklı hazır font üzerinden ilerlediğini dile getirmiştir. Ozan elle yazı yazmanın zorluklarını ve bu konuda geçirdiği süreci aşağıdaki sözleriyle belirtmiştir:

Benim yazım zaten çok kötü. Bunların belli aralıkları var, espasları var, oranları var. Yazı dediğimiz açıkçası herkesin elle yazdığı bir şey değil ki hepsinin belli kuralları var. Ben elle yazınca ne kural var ne bir şey var kendi kafama göre yazıyorum. Bu da işte A’yı başka başka yapıyor. Bu A başka, şu A başka oluyor, çok sıkıntılı. Yazamadım zaten birkaç tane denedim. Zaten hem aralıkları farklı oluyor hem kompozisyona sığdırma olayında da çok sıkıntılı oluyor. Çünkü elle yazıyorsunuz, bunu dijitalde yazmak daha zor. Tablette çok zordu. O yüzden zaten hazır bir fontun üzerinde değiştirdim. Çünkü aralıkları belirlemek, yazmak zor.

Mesela, bu sayıları ben kendim yazdım fonttan farklı oldu. Biraz uydurmaya çalıştım, biraz fonttan farklı oldu ama yine bütünlüğü var (G.4).

Nihal kültürel afiş olarak müzik festivalinin tasarımını yapmıştır (Bkz. Görsel 4.26). Afişin *Rock Festivali* yazısını kendisi yazarak kendi estetik biçimini ortaya koymuştur. Nihal yazı biçimi oluştururken hazır fontlardan yararlandığını, onların üzerinden çizim yaptığını ve çizim yaparken oluşan kusurlardan ilerlediğini belirtmiştir. Bu anlamda Nihal yazı oluşturma sürecini aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

İlk başta yan serbest yazı harfi yapmıştım. Harflere baktım, rahat harflerine elimde yazsam yazabileceğim gibi. Bir tane program var bende. Çok iyi olmayan bir program ama çok kolay bir program, ondaki kalemle çizdim. Sadece daha aç vermeden içini doldurmadan normal şekilde çiziyor. Programdaki kalemle çizdim ve içlerini boyadım. O içini boyadıklarımı kenara çektim. O yaptığım kalıbın içinden çıkarttım. Kenar şeylerini bıraktım. O zaman içte kalıyor onlar, program hatası ama ben onu bu şekilde kullandım. Kendi kafama göre yazdım. Aklımda o şekilde nasıl anlatabilirim diye (G.4).



Görsel 4.26. Nihal, kültürel afiş tasarımı

Yazı sanatında yazının duyguyu aktarması önemlidir. Nihal de yazıları oluştururken, kompoze ederken yazının içeriğini temel aldığını ve yazının duyguyu aktarmasına özen gösterdiğini belirtmiştir. Bu anlamda daha *rock* duygusunu verebilmek için daha dağınık şekilde yazı yazmayı tercih ettiğini ifade etmiş ve bu tercihini aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

Mesela *rock* denince siz dediniz ya duyguyu anlatmalı, ben de ona göre kendim yazdım. *Rock* bana nasıl geliyorsa. Daha sert yazılar var *rockta*. Bana göre daha dağınık bir müzik, sert değil aslında. Çok sert afişler gördüğümde beni itiyor. O yüzden ben daha böyle yumuşak ama biraz da *rock* müziği andırabilecek şekilde düşündüm. Çünkü o tarz insanlar bana dağınıkmış gibi geliyor. O şekilde düşünerek dağınık harfler yazdım. Düzen olsun istemedim. Çünkü müziğin ruhunda da düzen yok zaten. Daha rahat olduğunu göstermek istedim (G.4).

Nihal yazı biçimi oluşturmada grafik programı bilgisinin kendisini sınırladığını, elle yazıp bilgisayara aktarma gibi bir şansının olmadığını ve bu yüzden hazır fontlara yöneldiğini belirtmiştir (G.4). Ancak yazı biçimini kendisinin oluşturmalarının özgürlük verdiğini ve resim çizmek gibi kendi duygusunu ifade edebildiğini dile getirmiştir. Nihal bu olumlu görüşlerini aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

Olumlu tarafı istediğin gibi yapabiliyorsun hiçbir şeye bağlı kalmıyorsun. İfade etmek istediğin şeyi daha kolay ifade ediyorsun. Çünkü kendin oluşturuyorsun yazı şeklini. O yönden daha güzel bence. Daha yakıştırıyormuşsun gibi geliyor bana. Çünkü bunu yaparken ben, gerçekten kendimi ifade ediyormuşum gibi hissettim. Orada hazır fontlar olduğunda, onları kullanmak zorunda olduğun için kullanıyorsun. O yüzden daha kendi duygunu anlatıyormuşsun gibi geliyor. Resim çizmek gibi bence kendi fontunu yazmak ya da el yazısıyla yazmak (G.4).

Sevgi kültürel afiş olarak film festivalinin tasarımını yapmıştır. Sevgi, tasarımında el yazısına benzer hazır fontlardan yararlandığını belirtmiştir. Bu anlamda Sevgi önce kendi el yazısıyla yazmayı denediğini ancak program bilgisinin kısıtlılığı yüzünden başarısız olduğunu ve el yazısına benzer hazır fontlara yöneldiğini ifade etmiştir. Sevgi bu durumu aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

İlk önce yazmaya çalıştım aslında. *Ankara* yazısını elimle de yazdım. Benim illüstratörüm orijinal olmadığı için brush yok. Programda indiremedim brushları. Photoshopta yazınca da illüstratöre atınca renkleri bozuluyor. İkisi de orijinal olmadığı için renk kayması oluyor, photoshoptan aldığım şeylerin renkleri değiştiremiyorum. Öyle bir sıkıntı olduğu için elimde yazamadım. Aslında elimle yazmak istiyordum. Hem de çok zaman harcadım elimde yazmak için. Eğer photoshopta geçebilseydim oradan bir yazı stili indirdim, onun üstünden yazmaya çalışırdım. Çünkü hem tablette yazıyorum hem oraya bakıyorum, zorlanıyorum yazmaya çalışırken. Olmayınca maalesef fonta döndüm (G.4).

4.3.3. Kültürel biçimleri aktarma

Kültür kavramı kapsamında yürütülen derslerde öğrencilerin kendi kültürel çevrelerini yansıtmaları amacıyla kendi memleketlerine ait mitolojik hikâye bulmaları ve bu hikâyeyle temellendirecekleri, iki sayfadan oluşan sayfa tasarımı yapmaları istenmiştir (Bkz. Kültür eylem planı). Bu bağlamda öğrencilerin kültürel bir tasarım yapmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin sayfa tasarımı yaparken genel olarak ders sürecinde karşılaştıkları geleneksel el yazmalarının yazı biçimlerine ve sembolleşmiş renk ve imgelere yer verdikleri görülmüştür. Öğrenciler tasarımlarında kültürel biçimleri kullanarak mitolojik hikâyelerin yer aldığı coğrafyanın ve o dönemin kültürünü yansıtmaya çalışmışlardır.

Ders sürecinde tasarım öncesi, kavramı tarihsel ve tasarımsal öğelerle bağlantılandırırken Ortaçağ dönemindeki Hristiyan, İslam ve Uzak Doğu el yazmaları incelenmiştir. Öğrencilerin genelinin, sayfa tasarımlarındaki mitolojik içeriğin tarihselliğini ve kültürünü yansıtabilmek amacıyla bu el yazmalarındaki tasarımsal unsurlara yer verdikleri görülmüştür. Aslı sayfa tasarımı yaparken ders sürecinden etkilendiğini “Sınıfta yazı hakkında konuştuklarımız aklımdaydı (T.M.)” sözleriyle açıklamıştır. Bu anlamda öğrencilerin çoğunluğu Ortaçağ Hristiyan el yazmalarında yer alan, satır başı ilk harfin büyük yazılmasını tanımlayan *inisiyalleri* kullanmışlardır. Özellikle, Aslı ve Zeynep inisiyalleri, el yazmalarındaki gibi motif veya imge şeklinde göstermiştir. Aslı ve Ali ise el yazmalarında kullanılan gotik yazı karakterini tasarımlarında kullanmışlardır. Öğrencilerin yarısı tasarımlarında dönemsel etkiyi verebilmek için el yazması parşömenlerdeki gibi eskitme görüntüyü sağlamaya çalışmışlardır. Geleneksel el yazmalarında metinler genel olarak siyah yazılır ve detay verilme istenen kelimeler ise kırmızı renkte yazılır. Bu biçimden yararlanan Aslı ve Sevgi kendi tasarımlarında da benzer şekilde belirtmek, ayırmak istedikleri kelimeleri kırmızı renkte yazmışlardır. Öğrencilerden Zeynep tasarımında Doğu kültürünü, Büşra ise Anadolu kültürünü yansıtmak istemiştir. Bu anlamda renk, imge ve motif gibi kültürel sembollerden yararlanmışlardır. Bu kapsamda öğrenci görüş ve tasarımları ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur:

Aslı Ankara şehrine ait Kral Midas’ın mitolojik hikâyesini temel alarak sayfa tasarımını yapmıştır (Bkz. Görsel 4.27). Sayfa tasarımını yaparken Ortaçağ el yazmalarının biçimsel öğelerinden yararlanarak o dönemin kültürünü yansıtmaya çalışmıştır. Ortaçağ el yazmalarında kullanılan *inisiyal* denilen baş harfin büyük

yazılması, başlıklarda gotik yazı karakterinin kullanılması, detaylarda kırmızı renk kullanılması ve parşömen gibi eskitme kâğıt kullanılması Aslı'nın tasarımında yer almaktadır. Bu anlamda Aslı, Ortaçağ el yazmalarındaki biçimsel öğeleri mitolojiyle ve geçmişle bağlantı kurabilmek için kullandığını ve geçmişe yönelik bir tasarım yapmayı amaçladığını belirtmiştir. Bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Tasarımda eski mitolojik kitaplardan daha çok yararlandım. Çünkü biz mitolojik bir hikâye yazıyoruz. Bunun biraz da geçmişle bağlantısı olmasını istedim. Çünkü ne de olsa Kral Midas diye başladım. Kral Midas'ı yazarken bu zamandaki Midas'ı modern bir tasarımla yapamayacağım için onu düşündüm. Bu yüzden geçmişle bağlantısının olmasını istedim (G.2).



Görsel 4.27. Ash, sayfa tasarımı

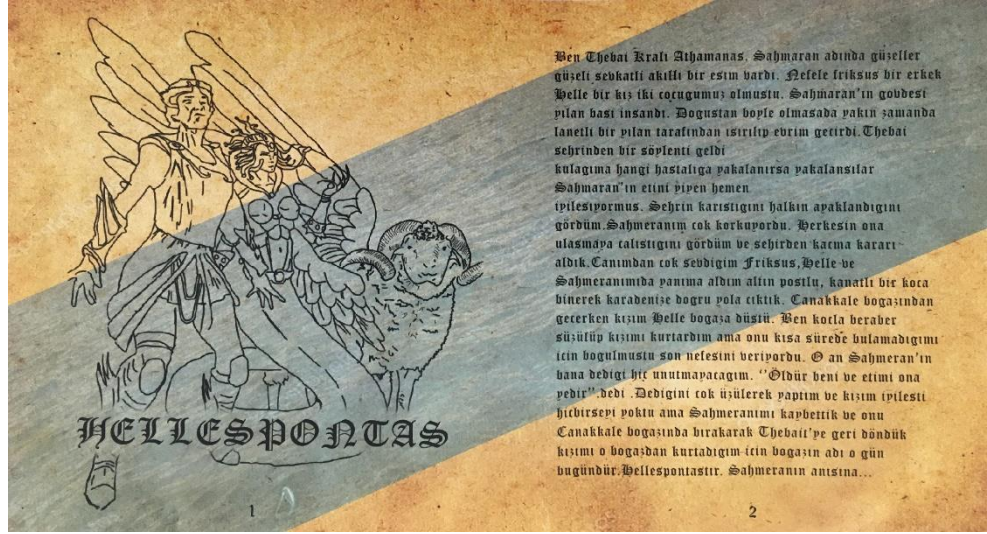
Aslı, tasarımının geçmişle ilişkisini o döneme ait kültürel biçimleri tasarıma ekleyerek sağlamıştır. Aslı, tasarımındaki yazılarda üç farklı yazı fontu kullandığını belirtmiştir. Öncelikle başlıklarda, geçmişle ilişkilendirmek için Ortaçağ el yazmalarındaki gotik yazılardan etkilendiğini ve *Old English Text MT* fontunu kullandığını “Başlıkları gotik yazmak istedim. Mitolojik kitaplardaki gotik yazılardan etkilendim (G.2).” ve “*Old English Text MT* fontunu başlıkta kullandım. Yazdığım hikâyenin geçmişten bahsettiğini belli etmek için (T.M.).” sözleriyle ifade etmiştir. İkinci olarak benzer şekilde, Ortaçağ el yazmalarından etkilendiğini belirterek ilk harfi büyük yaptığını ve ilk harf için *CelticEels* fontunu kullandığını “CelticEels fontunu da sadece

sayfa başındaki harfte kullandım. Eski mitolojik kitaplarındaki sayfa başları gibi (T.M.)” şeklinde belirtmiş ve güncel dergilerde de bu kültürün sürdürüldüğünü “Şu an bile dergilerde, kitaplarda ilk harfin büyük bir şekilde yazıldığını görüyoruz (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadeden Aslı’nın güncel tasarımlardaki kültürel yansımaları tanıyabildiği söylenebilir. Üçüncü olarak metin yazılarının diğer yazılardan ayrılması ve bütünle uyum sağlaması için *BernardoModaContrast* fontunu kullandığını “*BernardoModaContrast* fontunu ise motiflerden ve süslü yazılardan uzak durması, aynı zamanda sayfanın boş alanları ile sayfanın düzenini bozmadan uyum sağlaması için kullandım (T.M.).” sözleriyle belirtmiştir.

Aslı tasarımın renklerinde kahve, bordo, kırmızı ve siyah kullanmıştır. Aslı, Ortaçağ el yazmalarındaki gibi metni siyah yazmış ve belirtmek istediği *Sarıköz* kelimesini kırmızı olarak vurgulamıştır. Sayfanın fon rengini ise parşömen kâğıtlar gibi eskitme kahve yapmıştır. Aslı kullandığı renkleri de Ortaçağ kitaplarından esinlendiğini “Renklerde ise siyah, bordo, kırmızı ve kahverengi kullandım. Bu renkleri kullanmamın sebebi mitolojik kitaplardan yola çıkmamdır. Bu şekilde ahengi sağladım (G.2).” sözleriyle açıklamıştır.

Aslı tasarımında yer alan figürsel motifleri gelenekselliği yansıtmak amacıyla kullandığını “Tasarımı oluştururken motifler kullandım, çünkü geleneksel bir tasarım yapmak istedim (Ö.D.).” sözleriyle belirtmiştir. Motifleri ise Antik Yunan mimarisinde yer alan sütun başlığı süslemesi olan korintlerden aldığını “Bir de korintlerden yararlandım. Eski kiliselerdeki tasarımları korintler. Tasarımdaki motifleri oralarından buldum, aldım (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir. Bu doğrultuda, Aslı’nın genel olarak tasarımında kültürelliği yansıtabildiği söylenebilir.

Ali, Çanakkale’ye ait *Hellespontas* mitolojik hikâyesini temel alarak sayfa tasarımı yapmıştır (Bkz. Görsel 4.28). Ali de Aslı gibi tasarımını yaparken Ortaçağ El yazmalarındaki kültürel biçimlerden yararlanmış ve yazılarını o dönemin gotik yazısından esinlenerek oluşturmuştur. Tasarımın fon rengini ise o dönemin parşömen kâğıdının eskitme biçiminden almıştır. Ali, bunun nedeni olarak mitolojinin Yunan kültürüne ait olduğunu ve o kültürü yansıtmak istediğini belirtmiş ve bu düşüncesini “Bakınca bir Türk hikâyesi değil. Mesela isimlere bakıyorum Hellespontos. Ben bunu buraya dümdüz yazamazdım. Bu hikâye bence bizim kültüre uymuyor, ne kadar bizim buralarda yaşansa da farklı bir kültürü var (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir.



Görsel 4.28. Ali, sayfa tasarımı

Ali, sayfa tasarımında Antik Yunan kültürünü ve o dönemi yansıtmak amacıyla sayfa tasarımına eski kitap (Ortaçağ elyazmaları) görüntüsü vermek istediğini belirtmiş ve bunun için gotik yazı karakterini ve eskitme kâğıt biçimini kullandığını ifade etmiştir. Ali tasarımında bu biçimsel ifadeleri kullanarak geçmiş dönemin kültürüyle bağlantı kurmaya çalışmıştır. Ali tasarımında kullandığı kültürel ifadeleri aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

Yazı karakterinde gotik tarzı seçtim. Çünkü hikâye mitolojiye dayanıyor ve bence bu yazı stili tam bu mitolojiye uyuyor. Yunan mitolojisi deyince eski bir yazı olarak benim gözümde bu yazı karakteri canlanıyor. Dümdüz bir kitap değil de eski bir kitap. Arka planı da bilerek öyle yaptım, eskitme gibi kullandım (G.2).

Zeynep, Eskişehir'e ait *Lületaş*'ının mitolojik hikâyesini temel alarak sayfa tasarımı yapmıştır (Bkz. Görsel 4.29). Lületaş hikâyesini de Adana/Tarsus'a ait Şahmeran hikâyesiyle birleştirmiştir. Zeynep sayfa tasarımında doğu kültürünü göstermek için doğu kültürünün yazı, imge ve renklerini kullanmıştır. Zeynep, sayfa tasarımı yaparken, yuvarlak hatlı biçimler ve toprak tonlarıyla doğu kültürünü yansıtmaya çalıştığını "Tasarımında biraz doğu üslubunu kullanmak istedim (T.M.)." sözleriyle belirtmiştir. Zeynep tasarımında doğu üslubunu yaratırken kullandığı renk, yazı ve imgelerinin Arap ve Türk kültürüne ait olduğunu "Yılan deyince insanların aklına Arap dünyasına ait bir şeymiş gibi geliyor. Yazılarda öyle Arapça gibi. Renk zaten Türk kahvesi tonlarında, arka planda krem rengi olunca eskitme bir kâğıt gibi birbirini tamamladı." sözleriyle ifade etmiş ve tasarımın bu anlamda doğu kültürünü yansıttığını "Mesajlar daha çok bizim kültürümüze ait gibi. Bizim kültürümüz mü bilmiyorum ama sonuçta doğu ülkelerinden

biriyiz. Avrupa'dan çıkmış bir tasarım gibi durmuyor. Tamamen doğuya ait bir tasarım gibi duruyor (G.2).” sözleriyle dile getirmiştir.



Görsel 4.29. Zeynep, sayfa tasarımı

Zeynep tasarımında baş harfleri büyük yaparak eski el yazmaları gibi inisiyal oluşturmuş ve sayfa rengi olarak toprak renklerini kullanmıştır. Bu anlamda Zeynep tasarımını yaparken eski el yazmaları ve minyatür gibi geleneksel sanatlardan yola çıktığını ve efsane olduğu için parşömen etkisi yaratmak istediğini ifade etmiştir. Zeynep bu düşüncesini “Zihnimdeki birikimlere bakacak olursam eski el yazmalarından mesela minyatürlerimizden, bizim geleneksel sanatlarımızdan yola çıkarak aslında tasarım oluştu (G.2).” ve “Yumuşak renkler seçtim. Çünkü efsane olduğu için eski bir parşömeden okuyormuşuz gibi hissettirmesini istedim (T.M.).” sözleriyle açıklamıştır. Zeynep bu anlamda kültürelliği sağlayabilmek için tasarımına yazı, renk ve imge olarak Ortaçağ döneminin ve Doğu bölgesinin kültürel biçimlerini aktardığı söylenebilir.

Büşra, Adana/Tarsus yöresine ait *Şahmeran* isimli mitolojik hikâyeyi temel alarak tasarımını yapmıştır (Bkz. Görsel 4.30). Büşra tasarımında Şahmeran'ın kişilik özelliklerini temsil edecek kültürel sembollere ve coğrafyayı temsil edecek Anadolu motiflerine yer vermiş ve Ortaçağ el yazmalarındaki gibi inisiyal kullanmıştır.



Görsel 4.30. Büşra, sayfa tasarımı

Büşra tasarımında kültürel sembol olarak güneş, kitap ve zümrüt yeşili rengine yer vermiştir. Büşra, güneş ve kitap sembollerini Şahmeran'ın bilge kişilik olmasından kaynaklı kullandığını belirtmiş ve bu düşüncesini “Güneş, bilgeliğin aydınlığın sembolü olarak söylemişim. Kitapta yine bilgelikle ilişkilendirilir. Şahmeran zaten bilge bir karakter (G.2).” ve “Kucağında bir kitap, aynı zamanda güneşin içinde yer alıyor. Şahmeranın bu bakımdan bilgeliği yansıttığını düşünüyorum (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir. Tasarımında zümrüt yeşili renginin de benzer şekilde bilgelik anlamına geldiğini ve bu nedenle kullandığını “Koyu yeşilin bilgeliği çağrıştırdığı biliyordum. Zümrüt yeşilini ağır ve olgun bir hava katması bakımından resimde kullanmayı tercih ettim (G.2).” sözleriyle açıklamıştır. Büşra, zümrüt yeşili renginin üstüne şeffaf motifler yerleştirmiştir. Büşra, yerleştirdiği motiflerin Anadolu'yu ve Şahmeran'ı yansıttığını “Motifleri Anadolu ve Şahmeran'la ilişkilendirmeye çalıştım (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir. Bu anlamda Büşra, tasarımdaki motiflerle Anadolu'dan çıkan Şahmeran hikâyesinin gelenekselliğini yansıtmaya çalıştığı söylenebilir.

Sevgi, Karabük/Safranbolu yöresine ait *Safran Çiçeğinin* hikâyesini temel alarak sayfa tasarımı yapmıştır (Bkz. Görsel 4.31). Sevgi, Uzak Doğu ve Ortaçağ el yazması yazı biçimine sayfa tasarımında yer vermiştir. Geleneksel Uzak Doğu yazıları yukarıdan aşağıya dikey biçimde yazılmaktadır. Sevgi buradan yola çıkarak sayfanın sol tarafına dikey uzantılı biçimde *safran* başlığını yazmış ve benzer uzantıda safran çiçekleri yerleştirmiştir. Bu tasarım için Sevgi, Safranbolu'ya Uzak Doğu'dan insanların geldiğini

ve onların kültürüne yer vermek istediğini belirtmiştir. Sevgi bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Çalışmamda hem günümüz Safranbolu'sunu hem de geçmişteki Safranbolu'yu anlatması için bazı öğeler kullandım. Bunlardan biri sol köşede yukarıdan aşağıya doğru olan safran çiçeği çizimidir. Kore, Japon vb. kültürlerin el yazmalarını andıran bir desen yaptım, çünkü günümüzdeki Safranbolu'ya Koreliler, Japonlar, Çinliler gelirler. Bu duruma bir gönderme yaptım (T.M.).



Görsel 4.31. Sevgi, sayfa tasarımı

Sevgi'nin tasarımında Ortaçağ el yazmalarının da izleri görülmektedir. Sevgi tasarımın satır başı ilk harflerini büyük yazarak inisiyal oluşturmuştur ve metin yazılarında belirtmek istediği kelimeleri kırmızı olarak vurgulamıştır. Ortaçağ el yazmalarında da benzer biçimsel özellikler görülmektedir.

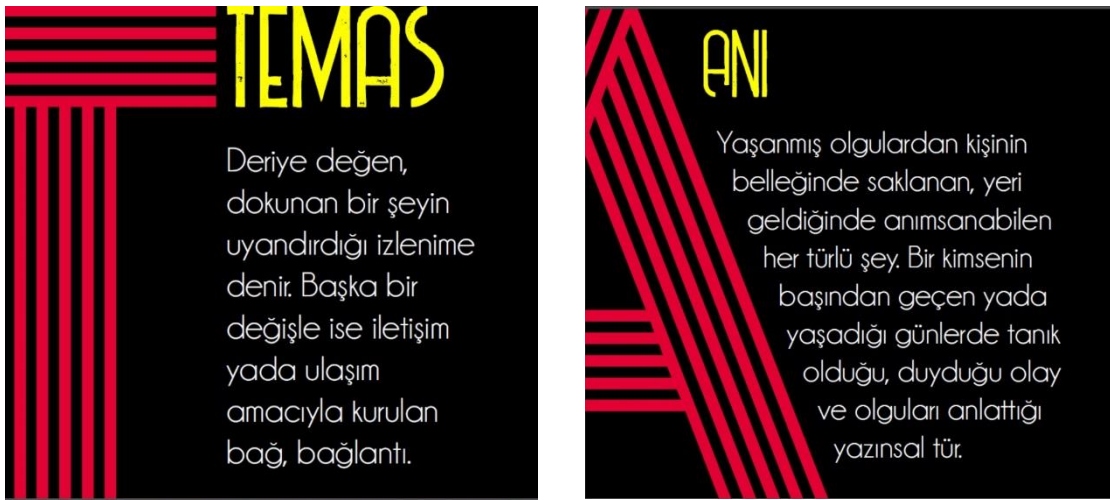
4.3.4. İletişimi öne çıkarma

Dil kavramı kapsamında yürütülen derslerde öğrencilerden “Arrival” filmi ve “İşlik Dili Belgeseli”nden dil ile ilişkilendirdikleri 10 tane kavram bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin buldukları kavramlar, 04.12.2019 tarihli derste *iletişim süreci şeması*nda yer alan kaynak-mesaj-kanal-alıcı kavramlarıyla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bu süreç sonunda öğrencilerden buldukları kavramların ve anlamlarının yer aldığı 10 tane kavram

kartı tasarımları ve bu kartların 5 tanesini Türkçe diğer beş tanesini de iki dilli olarak uygulamaları söylenmiştir (Bkz. Dil eylem planı). Bu süreçte öğrencilerin görsel tasarımlardaki ve tipografilerdeki dil ve iletişim boyutunu kavramaları amaçlanmıştır. Kavram kartı tasarımıyla ilgili bilgilendirme süreci ise araştırmacı günlüğünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Öğrencilere, kavram kartı tasarlayacaklarını söyledim. Kavram kartında, sözlük gibi kavram ve anlamının yer alacağını belirttim. Bunun içinde dil ile ilgili çıkarttıkları on kavramı kullanacaklarını söyledim. Bu on kavramdan beşini Türkçe, beşini iki dilli yapacaklarını belirttim. Öğrencilerin aklında somutlaşması için bununla ilgili örnekler gösterdim. İlk başta sanat tarihinden ilgilerini çekmeleri için Joseph Koushn'un çalışmalarını, daha sonra tasarım örneklerini gösterdim. Biçimsel olarak öğrencilere farklı tipografik düzenlemeler yapmalarını söyledim. Bunun için kavramın baş harfini kullanabileceklerini belirttim. Böylece tipografik ifadeleri de güçlendirebilirdi (A.G., 04.12.2019).

Ders sürecinde kavram kartı tasarımıyla ilgili toplanan verilerde, öğrencilerin tasarımlarında iletişimi öne çıkartmaya yönelik biçimsel düzenlemeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu düzenlemelerle öğrenciler yazının net anlaşılabilmesi için fon ve yazı kontrastlığı oluşturduklarını ve sade bir font tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu anlamda sade, anlaşılır, okunaklı bir dil oluşturmaya özen gösterdiklerini belirterek iletişimi net sağlayabilmeyi amaçlamışlardır. Bu anlamda öğrenciler tasarım, yazı ve dil ilişkisini tasarımdaki mesajın net iletilmesi olarak görmüş ve bu doğrultuda tasarım uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin bu durumla ilgili görüş ve tasarımları ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur.



Görsel 4.32. Aslı, kavram kartı tasarımı

Aslı, tasarım ve dil ilişkisini kurarken mesajı açık ve anlaşılır bir şekilde iletme olarak yorumlamış ve tasarımını bu unsurları temel alarak oluşturduğunu belirtmiştir (Bkz. Görsel 4.32). Aslı bu düşüncesini “Dili anlaşılır bir şekilde yaptım, mesaj ilettiğim için (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir. Aynı zamanda tasarımını kültür kapsamında yaptığı sayfa tasarımıyla kıyaslayarak ikisi arasındaki farkın sadelik olduğunu “Mesela biz sayfa tasarımı yapmıştık. Onun çok dille alakası yoktu. Çünkü sayfa tasarımında başlıkları farklı bir font yapmıştım. Sonra görsel motifler yapmıştım. Ama burada herkesin anlayabileceği sade bir şey yaptım. Sadece anlaşılabilir bir dille yaptım (G.3).” sözleriyle açıklamıştır. Bu sözlerle Aslı dil kavramını sade ve anlaşılabilirlik olarak yorumlamış ve dil kavramıyla yaptığı kavram kartlarında sade, anlaşılır bir dille iletişimi öne çıkartmaya çalıştığını belirtmiştir. Aslı bu doğrultuda yaptığı tasarım sürecini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Kart tasarımı yaparken ilk önce arka zemini siyah yapmak istedim, çünkü dikkat çekmesini istedim. Normalde beyaz kâğıt ve renkli kâğıt üzerine siyah ya da renkli yazılar olurdu. Ama ben arka zemini siyah yapmak istedim. Çünkü böyle daha gizemli ve daha merak duygusu uyandırıyor. Yani karşı tarafa mesajı aktarmak için ille de bir merak edilmesi lazım. İletişimde de öyle, biz merak ettiğimiz kişiyi tanımak için iletişime geçiyoruz. O yüzden siyah rengi seçtim. Üzerine başlıkları sarı yaptım, çünkü eğitim dersi alırken alt zemine siyah, üst zemine de sarı olunca o kelime çok dikkat çekiyormuş. O yüzden başlıkları da vurgulamak istedim. Son olarak da siyahın yanına yakıştıracağım renk olarak da bu rengi kullandım. Bu renk tam pembe de değil tam kırmızı da değil. Sadece uyum açısından o rengi kullanmak istedim. Zaten yazılarında net okunabilirliği olsun diye de beyaz rengi seçtim. Yazı fontunu anlaşılır yapmak istedim. Sadece kullandığım kavramların baş harflerinden başka bir yazı fontu buldum. Tasarıma uyumlu olanları. Bu yazı fontunu da olabildiğince farklı şekillerde kullanmaya çalıştım. Bazılarını ters çevirdim bazılarını yan çevirdim. Anlaşılır hale getirmek istedim. Arkalı önlü birbirlerini tamamlamalarını istedim (G.3).



Görsel 4.33. Emine, kavram kartı tasarımı

Emine de Aslı'yla benzer olarak net, anlaşılır, sade bir tasarım yapmaya önem verdiğini belirterek tasarımında iletişimi ön plana çıkartmayı amaçlamıştır (Bkz. Görsel 4.33). Bu anlamda tasarımında yaptığı tipografik seçimler ve düzenlemelerde okunurluğu sağlamaya özen gösterdiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda yaptığı tasarımı aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

Tasarımda en önem verdiğim kısım sade olmasıydı. Kelimelerin ve anlamlarının net ve anlaşılır olması benim için önemliydi. Yan etkenler dikkati dağıtmamalıydı. İki farklı yazı fontu kullandım. Bunlardan ilki seçtiğim kelimenin fontuydu. Bu fontu biraz kıvrımlı ve eğik kullanmayı tercih ettim. Bu sayede karta hareket sağladı ve aynı zamanda kelimenin okunurluğunu da arttırdı. Kelimenin anlamında ise daha düz ve sade bir font kullandım. Kartta tasarım öğesi olarak yukarıdan aşağıya bir çizgi kullandım. Öndeki kelimenin baş harfini büyük yaptım. Küçük harf ise sola yatık bir şekilde durmakta. Çizginin sağ tarafında ise kelime ve anlamı mevcut. Kartların arka yönlerinde ise kullandığımız kelimeleri destekleyici görseller bulunmaktadır (T.M.).

Büşra, tasarım ve dil ilişkisini tasarımdaki mesajın açık olarak iletilmesi olarak yorumlamıştır. Kendi tasarımında da bu mesajı açık olarak iletmeye yönelik biçimsel düzenlemeler yaptığını belirtmiştir (Bkz. Görsel 4.34). Büşra yaptığı bu düzenlemeyi “Arka planın daha koyu, ön planın daha açık olması bence mesajı yani kelimeleri ortaya çıkarttı (G.3).” sözleriyle açıklamış ve açık koyu kontrastlığından yararlandığını ifade etmiştir.

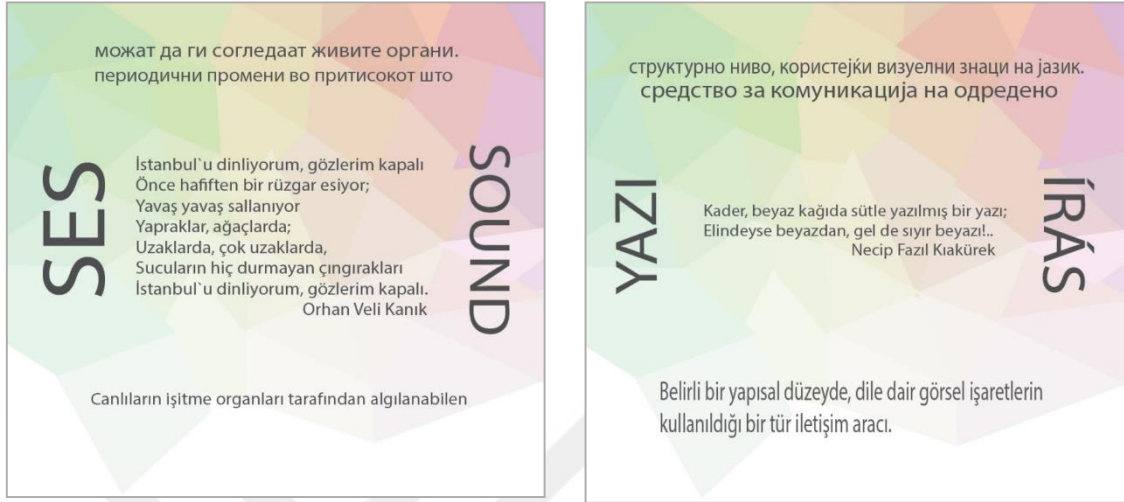


Görsel 4.34. Büşra, kavram kartı tasarımı

Bazı öğrenciler yaptıkları kavram kartı tasarımının okunaklı olmasına dikkat ettiklerini belirterek tasarımdaki iletişimin net olarak sağlanmasına özen göstermişlerdir. Bu anlamda Nihal, tasarımının sade olmasına dikkat ettiğini “Şunları karenin içine almamın en büyük sebebi o. Mesela ben kartı aldığımda bazı kartlarda hiçbir ayırım olmuyor ve ben karmaşıklık olsun istemedim (G.3).” sözleriyle ifade etmiş ve benzer olarak tasarımında biçimsel düzenlemelerle okunaklığı sağlamaya çalıştığını “Tasarımın okunaklığının iyi olması gerekiyor (Ö.D.)” şeklinde belirtmiştir. Aynı doğrultuda Ali de tasarımındaki okunaklığa önem verdiğini ve mesajı doğru aktarmak istediğini “Benim için de en önemli şey, doğru bir şekilde mesajı aktarabilmektir. O yüzden çok net okunmasını istedim (G.3).” sözleriyle ifade etmiş ve tasarımında iletişimin net sağlanmasına önem verdiğini dile getirmiştir.

Zeynep yaptığı tasarımda iletişimi engelleyecek karmaşıklıklara dikkat ettiğini ve tasarımının okunaklı olmasını istediğini belirtmiş ve bu düşüncesini “Tipografimin düz olmasını istedim, çünkü arka plan karışıktı. Hatta üzerine beyazlıklar ekledim. Arka planı daha da görünmez hale getirdi ama olması gerekli bir şeydi, çünkü gerçekten hiç okunmuyordu (G.3).” ve “Zaten en temel şeydi, yazıların okunabilir olması. Amacımız karşı tarafa bir şeyi anlatmak, kelimelerin anlamlarını anlatmak (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir (Bkz. Görsel 4.35). Zeynep, tasarımından bu anlamda memnun olduğunu “Çalışmalarımı beğendim. Okunurluğunun yüksek olduğunu ve göze hoş geldiğini düşünüyorum (G.3).” sözleriyle dile getirmiştir. Zeynep’in bu sözlerinden tasarımındaki

temel noktanın iletişimin sağlanması olduğu ve dil ile anlaşılabilirlik, okunurluk ilişkisi kurduğu söylenebilir.



Görsel 4.35. Zeynep, kavram kartı tasarımı



Görsel 4.36. Sevgi, kavram kartı tasarımı

Sevgi, yaptığı tasarımda yazı fontu seçimini okunabilirlik üzerine yaptığını belirtmiş ve tasarımında iletişimi net sağlamaya çalışmıştır (Bkz. Görsel 4.36). Sevgi bu anlamda tasarımı için *Helvetica* yazı fontunu kullanmıştır. *Helvetica* yazı fontu serifsiz, sade ve anlaşılır bir forma sahiptir. Sevgi de benzer şekilde yazı fontunu sade ve okunaklı olduğu için seçtiğini ifade etmiş ve bu düşüncesini “*Helvetica*’yı kullanmamın sebebi

daha sade bir yazı sitili olmasıdır. Bir de çok okunaklı, geçen ilk yaptığım iletişimdeki yazılar çok okunaklı değildi (G.3).” sözleriyle belirtmiştir.

4.3.5. Geneldeki farklılıkları bir arada sunma

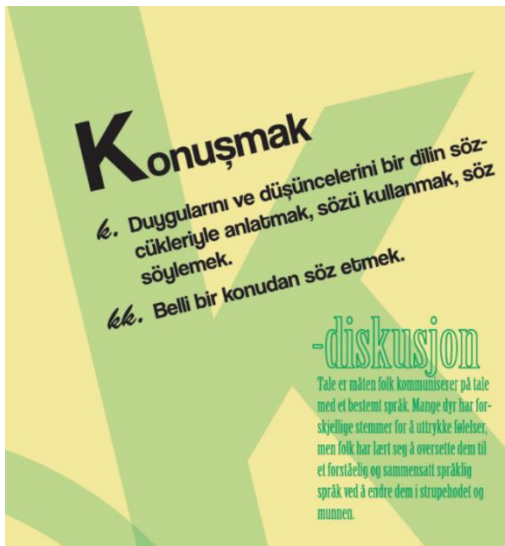
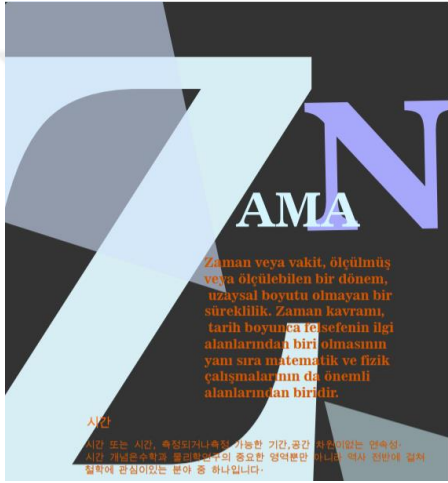
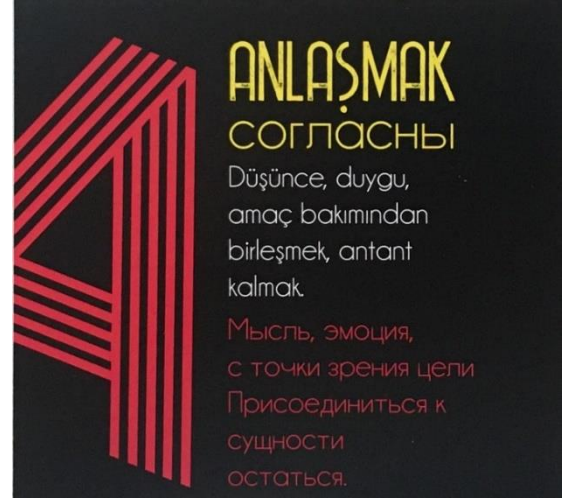
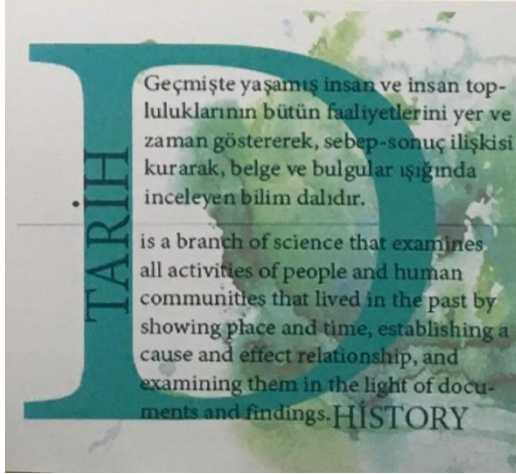
Kavram genel bir yapıya sahiptir ve içinde farklı zamandan, yerden ve kültürlerden örnekler barındırır. Dolayısıyla içinde çok çeşitte farklılıklar yer alır. Bu farklılıkları gösterebilmek amacıyla farklılıkların bir arada olduğu, çok kültürlü tasarım çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İlk olarak kültür kavramına yönelik tasarım sürecinde iki farklı şehrin mitolojik hikâyesinin birleştiği metinler arası sayfa tasarımı çalışması yapılmış, ikinci olarak dil kavramına yönelik tasarım sürecinde iki dilli kavram kartı tasarımı öğrencilere uygulanmıştır. Bu süreçte elde edilen verilerden yola çıkarak “Geneldeki Farklılıkları Bir arada Sunma” teması oluşturulmuş ve bu tema altında “Metinlerarasılık” ve “İki Dillilik” temaları ortaya çıkmıştır.

4.3.5.1. İki dillilik

Dil kavramı kapsamında yürütülen tasarım sürecinde öğrencilerden tasarladıkları kavram kartlarının beş tanesine ikinci bir dil eklemeleri ve iki dilli tasarım yapmaları istenmiştir (Bkz. Dil eylem planı). Bu süreçte öğrencilerin dil kavramı altında farklı kültürlerin yazı dillerini incelemeleri, biçimsel açıdan değerlendirmeleri ve tasarım çalışmalarına yansıtmaları amaçlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin genel bir kavram altında farklı kültürlere ait birçok örnekle karşılaşmaları sağlanmıştır.



Görsel 4.37. İki dilli kavram kartı tasarımları; Emine, Nihal, Ali, Ashı, Büşra, Ozan, Sevgi, Zeynep



Görsel 4.37. (Devam) İki dilli kavram kartı tasarımları; Emine, Nihal, Ali, Aslı, Büşra, Ozan, Sevgi, Zeynep

Öğrenciler tasarımlarında ikinci dil olarak çok farklı yazı dillerini tercih etmişlerdi. Bu diller Rusça (Aslı), Macarca (Zeynep), Makedonca (Zeynep), Çince (Ozan), Korece (Büşra), Norveççe (Sevgi), Fransızca (Emine), Galce (Nihal) ve İngilizce (Ali)'dir (Bkz. Görsel 4.37). Öğrenciler bu dilleri biçimsel, estetik, tasarıma uyumu ve ilgili alanlarına göre tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda iki dilli tasarımın, tasarıma evrensellik kattığını ve kendilerinde farklı bakış açısı yarattığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu doğrultudaki görüş ve tasarımları aşağıda sunulmuştur.

Aslı, kavram kartlarında ikinci dil olarak Rusça'yı tercih etmiştir. Aslı bu süreçte birçok yazı dilini incelediğini ve Rusça yazı dilinin sade olduğunu ve biçimsel olarak tasarıma uyum sağladığını belirtmiştir. Aslı bu düşüncesini "İkinci dil olarak Rusça seçtim. Çünkü yaptığım tasarımla dilin uyumunu yakalamak istedim (T.M.)." sözleriyle açıklamış ve tercih sebebinin biçimsel uyum olduğunu ifade etmiştir. Aslı bu sürecini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

İkinci dil için ilk aklıma İngilizce geldi. Ama daha sonra serbest bırakınca tasarıma uygun bir dil olsun istedim. Yazı fontumu sade bir font seçtim ve dillere bakarken Rusçanın yazılarının da çok sade olduğunu fark ettim. Çünkü burada Çince olduğunu düşünemiyorum. Çince biraz daha hareketli bir dil. Ya da arkası düz olması lazımdı. İkinci dil olarak Rusça seçmemin sebebi de budur (G.3).

Zeynep kavram kartı tasarımında üç dil kullanmıştır. Bunlar Türkçe, Makedonca ve Macarca'dır. Zeynep tasarımında ikinci ve üçüncü dil tercihinin Aslı gibi yazı dilinin biçimsel özelliğine göre tercih ettiğini belirtmiştir ve tercih ettiği dillerin antik bir havası olduğunu "Daha antik, daha hoş bir havası olduğu için tercih ettim (G.3)." sözleriyle ifade etmiş ve aynı zamanda dokusal öge olarak tasarımına dâhil ettiğini "Yabancı dili burada doku olarak kullandım (G.3)." sözüyle belirtmiştir. Zeynep bu sürecini "Burada iki tane dil var. Biri Macarca diğeri Makedonca. Aslında Macarcayı kullanacaktım, fakat kelimenin anlamı kısmında pek güzel durmadı. Burada da doku olarak Makedonca daha güzel durduğu için kullandım (G.3)." sözleriyle dile getirmiştir.

Ozan kavram kartı tasarımında ikinci dil olarak Çinceyi tercih etmiştir. Ozan Çincenin estetik bir yazı dili olduğunu ve hatta Asya dillerinde en estetik yazı dilinin Çince olduğunu, resim gibi durduğunu belirtmiş ve önceden yaptığı bir tasarımda da Çin dilini kullandığını, onunla bütünlük yakalamak istediğini ifade etmiştir. Ozan, bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

Çinceyi seçtim. Bence kutularda Çince logolar çok estetik duruyor. Ben çok estetik buluyorum. Diğer başka Asya dilleri de var ama bence Çince en güzel duran. Hatta köşelere

yerleştirdim, böyle estetik durduğunu düşünüyorum. Mesela, daha önce yaptığım çalışmada da Çince vardı. Çince de mesela anlatılmak istenen şey aslında gösteriliyor. Tam bir yazı gibi değil de resim gibi. Biraz ondan yola çıkarak Çince seçtim. Çünkü anlatılmak istenen şey gösteriliyor burada. Hepsinin kendi anlamları var. Orada (önceki çalışması) işçi var mesela işçi yazmışım oraya. Şekillerin arasında koşan bir adam resmi var. Açıkçası biraz ondan yola çıkarak Çinceyi seçtim. İlk işimle bağlantısı var (G.3).

Ozan'ın bu ifadesiyle, Çin yazısını estetik bulduğu, dolayısıyla ilgi alanına girdiği ve tasarımlarında kullandığı anlaşılmaktadır. Ozan, iki dilli tasarımı ilk defa deneyimlediğini ve içeriğin farklı yazı dillerinde nasıl görüldüğünü gösterdiğini “Daha önce yapmadım. Yazdığın şeyin başka dillerde nasıl olduğunu görüyorsun (G.3).” sözleriyle belirtmiş ve tasarımda farklı yazı dillerinin etkisini ilk kez deneyimlediğini ifade etmiştir.

Büşra kavram kartı tasarımında ikinci dil olarak Kore dilini tercih etmiştir. Büşra Uzak Doğu kültürüne ilgi duymasından ve grup içinde özgün bir tasarım yapmak istemesinden kaynaklı Kore yazı dilini kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu tercihini “İkinci dil olarak Korece kullanmayı tercih ettim. Bunun nedeni ise uzak doğu kültürüne ilgi duymam ve sınıfta hiç kimsenin uzak doğu yazı karakterini kullanmaması. Farklılık yaratmak istedim (T.M.).” sözleriyle ifade etmiştir.

Büşra biçimsel olarak Kore yazı dilinin Latin alfabesinden farklı olduğunu ve tasarımda estetik durduğunu ve Türkçeyle uyum sağladığını belirtmiştir. Büşra bu düşüncesini “Tasarımda bence çok hoş durdu. Korece tasarıma güzel gitti (G.3).” ve “Sayfayı dolu dolu gösterdi. Harf karakteri Latin alfabesinden farklı olduğu için göze farklı bir şeyler varmış gibi geliyor. Bir de resmi bir yazı gibi görünüyor, çok hoşuma gitti açıkçası. Türkçeyle uyumu da çok hoş oldu (G.3).” sözleriyle belirtmiş ve yazı dillerindeki farklılıkları ve birbirleriyle uyumlarını tasarımsal olarak değerlendirmiştir.

Büşra tasarımında kompozisyon olarak diller arası hiyerarşi oluşturmuştur. Hiyerarşiyi oluşturmak amacıyla renk, konum ve boyutlarla ilgili düzenleme yapmıştır ve nasıl yaptığını “İkinci dili açık renkte ve aşağıda çok yer kaplamayacak şekilde düzenledim. Bunun sebebi kendi dilimi ön plana çıkarmaktır (T.M.).” sözleriyle açıklamıştır.

Sevgi kavram kartı tasarımında ikinci dil olarak Norveç dilini tercih etmiştir. Sevgi ikinci dil olarak estetik bakımdan Arapçayı düşündüğünü ancak bazı kısıtlılıklardan dolayı Norveç dilini tercih ettiğini belirtmiş ve bu tercihin nedeni olarak Norveç'e ilgi duyması ve dolayısıyla Norveç diline de ilgi duyması olarak ifade etmiştir. Sevgi aynı

zamanda Norveç yazı dilini tasarımsal olarak değerlendirmiş ve bazı harflerinin estetik olarak göze hoş geldiğini dile getirmiştir. Sevgi bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Ben aslında Norveç dilini düşünüyordum ama estetik değeri olan Arapça gibi böyle çizim olabilecek bir şey de istiyordum. Öyle bir şey olsaydı o yazıyı arka plana atacaktım. Arka plan desen gibi gözükecekti. Ama Illustrator’de onu yapamadım. O yüzden bende çok sevdiğim Norveç dilini kullandım. Norveç’i de çok seviyorum. Norveç dilinde de estetik olarak bazı harfler var. Mesela “e” ile “a” yı birleştirip kullanıyorlar. A’nın üzerine yuvarlak çiziyorlar gibi (G.3).

Emine kavram kartı tasarımında ikinci dil olarak Fransızca’yı tercih etmiştir. Emine Fransızca’yı sevdiğinden dolayı ikinci dil olarak tercih ettiğini belirtmiştir. Bu düşüncesini ise “Çift dillilerde Fransızca kullanmamın sebebi birkaç tane Fransızca şarkı dinledim. Çok beğendim. Zaten daha önce de dinliyordum ama güzel bir dil, onu çevirmek istedim. Bu yüzden Fransızca seçtim (G.3).” sözleriyle açıklamıştır.

Emine iki dilli kavram kartı tasarımında okunaklılığı yüksek tutmaya önem verdiğini belirtmiştir. Okunaklılığı artırmak için iki dili ayna yansıması biçiminde ters-düz olarak kompoze ettiğini ve dillerdeki farklılıkların anlaşılması için de farklı renkler kullandığını ifade etmiştir. Emine bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

Çift dilli kartlarda aynı tasarımın üzerine çift yön özelliğini ekledim. İki dilin birbiri içinde kaybolmadan, okunurluğunun yüksek olması benim için önemliydi. Dillerin farklı olduğuna dikkat çekmek için iki dilin yazılarının rengini farklı yaptım. Kartı yüz seksen derece döndürdüğümüzde diğer dil okunabilecek (T.M.).

Öğrencilerden bazıları iki dilli tasarımın evrensel bir özellik taşıdığını ve daha fazla kişiye hitap ettiğini belirtmişlerdir. Bu düşüncüyü, Zeynep “İki dilli yapınca bir şeyi daha çok anlatmak istiyormuşum gibi hissettim. İnsanların anlaması için Türkçesini zaten açıklıyoruz. Yabancı dili de ekleyince direkt evrensel bir şey oldu (G.3)”, Aslı “Birazcık daha evrensel bir kart oldu diyebilirim. Sadece Türkler almaz herhalde (G.3).” ve Ali “Birçok dil var. Tek dil kullanmamamız daha iyi oldu. Beş taneyi sadece biz anlarız, diğerlerini herkes anlayabilir (G.3).” sözleriyle ifade etmiştir.

Nihal ve Emine iki dilli tasarımın kendilerine farklı bakış açısı kattığını belirtmişlerdir. Bu anlamda Nihal, iki dilli tasarım sürecinde farklı dilleri gördüğünü ve bu durumun kendisine farklı bakış açısı kattığını “Farklı dilleri görmüş olduk (G.3).” ve “Tasarımın iki dili olması sevdiğim yönleri oldu, çünkü farklı bir bakış açısı olduğunu düşünüyorum (Ö.D.).” sözleriyle ifade etmiştir. Emine ise iki dilli tasarımın farklı bakış açısı kattığını “Çift dilli yapmamızın çok iyi olduğunu düşünüyorum. Çift dilli benim için

kırılma noktası oldu. Gerçekten tekdüze düşünüyormuşum, onu fark ettim. Böyle şeyleri kullanabiliriz (G.3).” sözleriyle dile getirmiştir.

4.3.5.2. *Metinlerarasılık*

Metinlerarasılık, farklı metinlerin birbirleriyle alışveriş sürecidir. Bu doğrultuda *Kültür* kavramı kapsamında yürütülen tasarım sürecinde öğrencilerden kendi memleketlerine ait mitolojik hikâye bulmaları istenmiştir. Öğrencilerden buldukları mitolojik hikâyeyi atölyeden bir arkadaşıyla paylaşmaları ve aynı zamanda arkadaşlarının mitolojik hikâyesinden da alıntı yapmaları ya da kendi mitolojileriyle kaynaştırmaları söylenmiştir. Oluşturdukları metinlerarası hikâyeyi ise iki sayfalık, sayfa tasarımı olarak yapmaları belirtilmiştir (Bkz. *Kültür* eylem planı). Öğrencilerin bu süreçte, farklı kültürlerle ait metinleri incelemeleri, farklı kültürel yansımaları tanımaları ve tasarım sürecine yansıtabilmeleri amaçlanmıştır.

Öğrenciler tasarım sürecinde farklı kültürlerle ait iki mitolojik hikâyeyi kaynaştırarak farklılıkların bir arada olduğu metinlerarası bir tasarım ortaya çıkartmışlardır. Birleştirme sürecinde öğrenciler genel olarak zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu, Zeynep “Aslında ilk başta zorlanmışım ama yazmaya başlayınca gerisi geldi (G.2)” ve Nihal “Ben biraz zorlandım aslında (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir. Ders sürecinde de öğrencilerin iki metni birleştirmede zorlandıkları görülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğünde “Bazı öğrencilere iki hikâyeyi birleştirmekte zorlandılar. Ben bu kadar zorlanacaklarını düşünmedim. Bir saatlik bir süreç diye düşündüm. Ancak bazıları ders sonuna kadar anca yazabildi (A. G. 13.11.2019).” şeklinde belirtilmiştir.

Genel olarak öğrenciler kendilerinin yorumladıkları, özgün bir metin ortaya çıkarttıklarını ve bunun yaratıcı düşüncüyü geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Görselleştirme sürecinde de bazı öğrenciler iki mitolojik hikâyeden imgelere tasarımlarında yer vermiş ve metinlerarası bağı yansıtmışlardır. Bazı öğrenciler de sadece kendi mitolojik hikâyesinin imgesine yer vermiştir. Öğrencilerin bu doğrultudaki görüş ve tasarımları aşağıda sunulmuştur.

Aslı, sayfa tasarımı için kendi memleketine ait *Kral Midas* hikâyesini temel alarak yine Ankara’ya ait *Hacettepe* ve Balıkesir’e (Emine) ait *Sarı Kız* mitolojik hikâyesine metninde yer vermiştir (Bkz. Görsel 4.27). Bu anlamda Aslı çalışmasında başka mitolojik

hikâyelere yer vererek metinlerarası, çok kültürlü bir hikâye oluşturmuştur. Aslı metinlerarası hikâye oluşturma sürecini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Kendi hikâyelerime baktığımda Midas'ın hikâyesi karşıma çıktı. Bir de Hacettepe'yle ilgili küçük bir şey. Hacettepe de âşıkların buluştuğu bir nokta olarak karşıma çıktı. Ben de sade Midas olsun istemedim. Biraz da Midas'la Hacettepe'yi karıştırdım. Emine'nin Sarı Kız hikâyesi vardı. Sarı kız hikâyesi de kazlarla ilgiliydi. Onu birleştirmeye çalıştım ve sonucunda da Midas'la Sarı Kız'ı birbirini seven iki kişi olarak bağlantılandırımdı (G.2).

Aslı ortaya çıkan hikâyeyi orijinal bulduğunu “Benim *Midas* efsanesi ile grup arkadaşımın *Sarıkız* efsanesini birleştirerek ortaya orijinal bir hikâye çıkardım (T.M.).” sözleriyle ifade etmiştir. Hikâyeyi görselleştirirken aşk temasını yansıtan kadın, erkek ve kalp imgelerini kullanmış ve hikâyenin temasını öne çıkartmıştır. Aslı bu anlamda hikâyenin içeriğini yansıtan tasarım kurguladığını “Tamamen bunu okumadığımızda bile sadece görsellerle, bu hikâyenin bir erkek ve kız arasında geçen aşk hikâyesi olduğunu net bir şekilde anlatmaya çalıştım (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir.

Zeynep, sayfa tasarımı için kendi memleketine (Eskişehir) ait *Lületaşı* mitolojik hikâyesini ve Adana Tarsus'a (Büşra) ait *Şahmeran* mitolojik hikâyesini harmanlamış ve metinlerarası bir hikâye oluşturmuştur (Bkz. Görsel 4.29). Zeynep metinlerarası hikâye oluşturma sürecini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Hikâye Lületaşıyla Şahmeran'ın hikâyesidir. Hikâyenin başlangıcı ve sonu Lületaşı'na doğru giderken ortası Şahmeran'a doğru gidiyor. İlk başta Lületaşı hikâyesinde bir adam var. Kırdan yürürken bakıyor ki toprağın altında bir varlık var, Lületaşı toprakları çıkartıyor. Onu takip ediyor, bir mağaraya giriyor. O mağaradan sonra farklı bir dünyaya çıkıyor ve Şahmeran'la karşılaşılıyor. Şahmeran'ın etini padişaha yediriyor sonra kendisi vezir oluyor. Ondan sonra adam ölüyor. Adamı ölü halde köylüler buluyor. Bir mağaranın içindeymiş, boğazına bir yılan dolanmış halde (D.V.K., 27.11.2019).

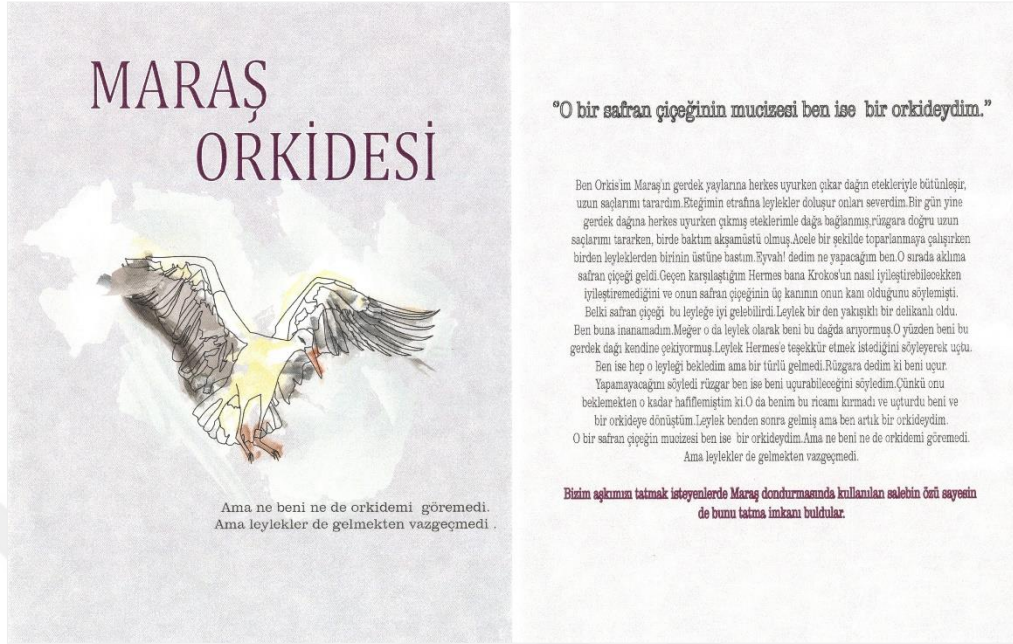
Zeynep iki hikâyeyi birleştirerek yeniden yapılandırıldığını belirtmiştir. Bu düşüncesini “Bu çalışmamda *Şahmeran* ve *Aktaş* efsanelerini karıştırıp kendi yorumumu katarak yeniden yapılandırımdı (T.M.).” sözleriyle ifade etmiş ve özgün bir metin elde ettiğini belirtmiştir. Zeynep iki hikâyeyi birleştirmenin yaratıcı bir çalışma olduğunu “Bence tamamen beynin üst seviyesini çalıştıran bir çalışmaydı. İki hikâyeyi birleştirdik. Kesinlikle orada üretkenlik mekanizması devreye girdi (G.2).” sözleriyle dile getirmiş ve üretken bir çalışma olduğunu ifade etmiştir.

Zeynep, hikâyesini görselleştirirken iki mitolojik hikâyeden de imgelere yer vermiştir. Bu imgeler, Şahmeran olarak yılan kuyruğu ve mağarada uyuyan adam olarak da Lületaşı imgesidir. Zeynep bu iki imgenin hikâyenin içeriğini açıklamaya yönelik

tasarlandığını “Mitolojik iki efsaneyi birleştirdiğimiz için iki efsaneye ait ana unsurları ekledim, çünkü bir tanesini yapmak sadece ilgiyi ona yönlendirecekti. İki unsur kullanınca hem tasarımı hareketlendirdi hem de hikâyeyi daha iyi açıkladı. (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir.

Nihal, sayfa tasarımı yaparken kendi memleketine (Kahramanmaraş) ait *Maraş Orkidesi* mitolojik hikâyesini ve Karabük Safranbolu’ya (Sevgi) ait *Safran Çiçeği* mitolojik hikâyesini harmanlamıştır (Bkz. Görsel 4.38). Bu harmanlamada Maraş Orkidesi hikâyesini temel alarak Safran Çiçeği hikâyesine daha az yer vermiş ve metinlerarası bir hikâye oluşturmuştur. Oluşturduğu hikâyeyi görsellerle destekleyerek sayfa tasarımını tamamlamıştır. Nihal metinlerarası hikâyeyi nasıl oluşturduğunu ve nasıl görselleştirdiğini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Orkis’le leylek arasında geçen bir hikâye olduğu için leyleği ana temaya koydum. Sonra leyleğin bir bacağı kırıldığı için leylek delikanlıya dönüşüyordu ve Orkis’le tanışarak âşık oluyorlardı. O yüzden yaralı yaptım. Arkaya da bulutlar, gökyüzü ve o tarz renkler koydum. Aşk hikâyesi olduğu için kırmızı değil de daha sakinleştirici renkleri kullandım. Altına da ilk sayfaya dönülebilecek bir yazı koydum. İkinci sayfa okunduğunda tekrar ilk sayfaya bakarak evet böyleymiş densin diye. İkinci sayfada, hikâyeyi safran çiçeğiyle birleştirdiğim için “Bir safran çiçeği mucizesi bense bir orkideydim.” diye yazdım. Çünkü Orkis orkideye dönüşüyor leylekte safran çiçeğiyle iyileşip delikanlıya dönüşüyordu. Öyle bir başlık olsun diye yazdım. Alt tarafında hikâyeyi anlattım. En altına da hikâyenin özünü koyu olarak yazdım, yani beraber olamadılar ama aşkları hala Maraş dondurmasında diye. Birazda okuyan kişinin etkilenmesi için ve sonuç olduğu için orayı daha büyük ve en alta yazdım (G.2).



Görsel 4.38. Nihal, metinlerarası sayfa tasarımı

Nihal mitolojik hikâyesinde safran çiçeğine leyleği iyileştiren çiçek olarak yer vermiştir. Nihal iki farklı kültüre ait hikâyeyi birleştirirken kültürleri bir araya getirme, kültür kaynaşması yapma gibi ifadeleri kullanmış ve hikâyeleri kaynaştırdığı için yön verme hissine kapıldığını belirtmiştir. Nihal bu düşüncesini “İki tane şehir vardı: Safranbolu ve Maraş. Onların kültürlerini bir araya getirdik (G.2).” ve “Biri Safranbolu’nun en önemli çiçeği safranın hikâyesi diğeri Maraş’ın en önemli hikâyesi Maraş orkidesi. Bu iki şehrin kültürlerinden hikâyeleri bir arada kaynaştırınca sanki yön veriyormuşum gibi hissettim (G.3).” sözleriyle ifade etmiş ve farklılıkların iç içe geçtiğini dile getirmiştir.

Ali sayfa tasarımı için kendi memleketine (Çanakkale) ait *Hellespontas* mitolojik hikâyesini ve Adana Tarsus’a (Büşra) ait *Şahmeran* mitolojik hikâyesini harmanlamış ve metinlerarası bir hikâye oluşturmuştur (Bkz. Görsel 4.28). Ali metinlerarası hikâyesini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Yapmış olduğum çalışmada, Şahmeran’la evli olan kral Athamas’ın iki çocukları bulunuyor. Mutlu şekilde hayatlarını sürerlerken Şahmeran’ın etinin hastalıklara iyi geldiği öğreniliyor ve hastalıklarını iyileştirmek için halk ayaklanıyor. Şahmeran ve Athamas bunlardan haberdar olunca şehirden bir koçla kaçmaya karar veriyorlar (T.M).

Ali iki farklı kültüre ait mitolojik hikâyeleri iç içe geçirerek özgün bir metin elde etmiştir. Bu metni görselleştirirken iki hikâyeye ait ana karakterlerin imgelerine yer

vermiş ve klasikleşen imgeleri bozarak yeniden yorumlamıştır. Ali hikâyeyi nasıl görselleştirdiğini aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Şahmeran'ı biraz değiştirdim. Şahmeran'ı belli bir şekli var U gibi. Şahmeranın yarısı yılan yarısı kadın bunu değiştirebilirim. Öyle bir kadın çizip gerçekten uzak ama yine Şahmeran olabilir. Kralı da böyle savaşçı, kurtardım ben der gibi gösterdim. Koça da kanat ekledim. Arka plana da mavi koymamın sebebi Çanakkale boğazı budur demek istedim (G.2).

Büşra sayfa tasarımı yaparken kendi memleketine (Adana) ait *Şahmeran* mitolojik hikâyesini temel alarak Eskişehir'e (Zeynep) ait *Lületaşı* mitolojik hikâyesinden alıntı yapmış ve hikâyede metinlerarası ilişki kurmuştur (Bkz. Görsel 4.30). Büşra'nın çalışmasında Lületaşı hikâyesinden yaptığı alıntı aşağıda sunulmuştur:

Sıcak bir yaz gününde hayvanlarımı dağlarda otlatırken bir kaleye rastladım. Dengemi kaybedip kalenin içine düştüğümde orada bembeyaz bir taş gördüm ve üzerine yaslanıp biraz dinlendim. Bir süre sonra taşı delikten bir canlının ak taşları yüzeye çıkarmaya çalıştığını gördüm. Bunlardan birini elime aldım ve çakıyla yontmaya başladım. İlk çakı darbesiyle taş birdenbire ayın on dördü gibi güzel, yarı insan yarı yılan bir kız oluverdi. Kız hızla uzaklaştı. Onu takip ettiğimde yılanlarla kaplı güzel bir diyara ulaştım, adı yılanların şahı olan şahmeranmış. Şahmeran'ı ne kadar sevsem de aile özlemimi bir türlü dindiremedim ve Şahmeran'a yerini kimseye söylemeyeceğim diyerek gidebildim (T.M.).

Büşra bu hikâyede Şahmeran'ı Lületaşından çıkartarak iki mitolojik hikâye arasında metinlerarası bağ oluşturmuştur. Büşra geçirdiği bu süreci yeni bir kültür yaratmakla ifade etmiş ve yaratıcı düşünceyi geliştirdiğini belirtmiştir. Büşra bu düşüncesini “Bu eserde kültürün önemi konu alınarak, farklı iki bölgenin hikâyeleri birleştirilmiş ve bu hikâyeleri harmanlayarak yeni bir kültür oluşturulmuştur (T.M.).” ve “Burada da iki tane kültürü harmanlayarak bir sentez oluşturduk. Kendi hikâyemizi yarattık. Bunlar bence yaratıcı düşüncemizi geliştirdi (G.2)” sözleriyle belirtmiş ve kültür kapsamı altında değerlendirmiştir.

Büşra hikâyeyi görselleştirirken Şahmeran imgesine yer vermiş ve imgenin arka yanına Lületaşını yerleştirmiştir. Bu anlamda Büşra metinlerarası ilişkiyi görselleştirmeye de yansıtarak iki mitolojinin imgesini tasarımda göstermiştir. Büşra, Şahmeran imgesini geleneksel formun dışına çıkartarak, üzerinde oturduğu sandalyesi ve kucağında kitabıyla efsanevi bir karakterden ziyade daha gündelik bir formda betimlemiştir.



Görsel 4.39. Emine, metinlerarası sayfa tasarımı

Emine sayfa tasarımı yaparken kendi memleketine (Balıkesir) ait *Sarı Kız* mitolojik hikâyesini temel alarak Ankara'ya (Zeynep) ait *Kral Midas* mitolojik hikâyesinden alıntı yapmış ve hikâyede metinlerarası ilişki kurmuştur (Bkz. Görsel 4.39). Emine metinlerarası ilişki kurarken kendi hikâyesini çok değiştirmemeye özen gösterdiğini ve Midas'a az yer verdiğini belirtmiştir. Emine'nin bu düşüncesi ve Midas'tan yaptığı alıntı aşağıda sunulmuştur:

Ben hikâyeyi memleketim olmasından dolayı, çok sevdiğim için fazla değiştirmek istemedim. Midas'ı daha böyle hikâyenin içine uğramış ve gitmiş gibi hissettirmeye çalıştım. O yüzden araya onu çok az koydum. Birbirleriyle sadece durumlarını paylaştılar. Onlar yoluna gitti, bizim kızımız yoluna gitti (G.2).

... Düşünüp taşınan babam, beni öldürmeye kıyamadı; ancak köylülerin yüzüne bakabilmek için beni gözden uzak tutması gerektiğini düşünmüş. Beni yanına aldı, Kazdağı'nın zirvesine çıkardı ve güttüğümüz kazlarla birlikte beni orada bırakıp döndü. "Kurt kuş yerse de gözüm görmesin, yaşarsa da herkesten gizli yaşasın" demiş. Kazdağı'nda tek başıma kalmıştım. Hayatımı devam ettirmek için kazlarını gütmeye devam ettim. Hatta yolunu, izini kaybedenlere yardımcı olmaya çalışıyordum. Yolunu kaybedenlerden birisi de Kral Midas idi. Kral Midas Şarap İlahı Baküs'e bir iyilikte bulunmuş. Bundan çok memnun olan Baküs, Kral Midas'a kendisinden bir şey dilemesini söylemiş. Kral Midas da her dokunduğunu yerin altın olmasını istemiş. Bir süre geçtikten sonra yemek yemek istemiş ve elini attığı her şey altın olunca hatasını anlamış. Baküs'e yalvarmış Baküs'de haline acımış ve bu durumdan kurtulmak için Gediz nehrinde yıkanması gerektiğini söylemiş. Sonra yola çıkmışlar ve yolda

benimle karşılaştılar. Ben de başıma gelenleri onlara anlattım. Midas’a eşlik eden Baküs benim kulağıma bir şeyler mırıldandı. Daha sonra yollarına devam ettiler (T.M.).



Görsel 4.40. Ozan, metinlerarası sayfa tasarımı

Ozan sayfa tasarımı için *Hades*'in mitolojik hikâyesini ve Çanakkale'ye (Ali) ait *Hellespontas* mitolojik hikâyesini harmanlamış ve metinlerarası bir hikâye oluşturmuştur (Bkz. Görsel 4.40). İki hikâyeyi birleştirirken ortak noktalarını temel aldığı “Aslında biri yer altına kaçarak ölüyor, diğeri yer altında boğularak ölüyor. İkisini birleştirmek kolay oldu. Denizin altından yer altına çekmiş oldum. İki hikâye aslında kendi kendine birleşti (G.2).” sözleriyle ifade etmiştir. Ozan’ın metinlerarası hikâyeyi oluşturma süreci ve yazdığı hikâye aşağıda sunulmuştur.

İki hikâyeyi birleştirince bambaşka bir hikâye ortaya çıkıyor. Aslında kolaya kaçmak gibi. Daha pratik bir yöntemmiş gibi. Burada Zeus’tan kaçırılan Helle’yi Zeus öldürmek istiyor, bu kızı annesi de kurtarmaya çalışıyor ama o sırada Çanakkale boğazında boğulup ölüyor. Diğer öyküde ise Hades’le Persephone’un aşkını anlatan bir hikâyedir. Burada Hades, Persephone’e âşık oluyor ve yer altı dünyasında onunla evleniyor. Ben de bu hikâyeyi aldım. Yer altı dünyasında Hades, Helle’yi alıyor, kolluyor, orda iyi bakıyor. Sonra âşık olup evleniyor gibi düşündüm. Daha olumlu bir hikâye yazdım. Kötü bir hikâye gibi değil de kaçırıyor gibi değil de kurtarıyormuş gibi. Zeus’u biraz kötü yaptım bu hikâyede (G.2).

Yunanistan’ın Thebai kentinin kralı Anthamas ile güzel karısı Nephela'nın Phrixos adında bir erkek ve Helle adında bir kız çocuğu vardı. Ancak kral bir süre sonra karısından bıkararak ikinci bir kadınla evlenir. Anthamas'ın ilk karısını ve çocuklarını kıskanan kadın kahinleri

etkileyerek, o sırada sürmekte olan kıtlığın giderilmesi için iki çocuğunun kurban edilmesi gerektiğini söyler. Kurban töreni sırasında Nenhele (kelime anlamı bulut) ikisini de bir buluta sararak kaçıtır. Çocukları kanatlı ve altın bir posta bindirerek Karadeniz'e yollar. Ancak Çanakkale Boğazı'nı geçerlerken büyük bir fırtına konar ve Helle denize düşerek boğulur. Denizin derinliklerinden Helle'yi birşeyler çekmeye başlamıştır ne olduğunu anlayamayan Helle kendini yer altı dünyasında bulur ve karşısında Hades'i görür. Hades ona Zeus'un onu öldürmek istediğini ve onu kurtardığını söyler. Helle de Hades'i kötü biri olarak bildiği için önce konuşmaz ama sonradan ona ısınır. Hades de ona iyi davranır, sonuçta onu Zeus'tan kurtarmıştır. Yeraltı dünyasında Zeus'tan uzak bir şekilde yaşamaya başlarlar ve sonunda da evlenirler. İkisi yeraltı dünyasına hükmeder (Sayfa Tasarımı).

Ozan, hikâyeyi görselleştirirken sadece Hellespontas'taki Helle karakterini ele almış ve denizin altındaki boğulma anını betimlemiştir. Ozan bu anlamda hikâyenin vurucu anının betimlemek istediğini "Yaptığım illüstrasyonda boğulma anının vuruculuğunu aldım. Çünkü daha mistik daha ilgi çekici geldi. İnsan baktığında ne oluyor, niye boğuluyor diyerek okusun. Vurucu bir noktasını aldım hikâyenin (G.2)." sözleriyle ifade etmiştir.

Sevgi sayfa tasarımı için kendi memleketine (Karabük) ait *Safran Çiçeği* mitolojik hikâyesini ve Kahramanmaraş'a (Nihal) ait *Maraş Orkidesi* mitolojik hikâyesini harmanlamış ve metinlerarası bir hikâye oluşturmuştur (Bkz. Görsel 4.31). Hikâyeyi oluştururken Maraş Orkidesi mitolojisindeki leylek karakterini hikâyeye dâhil etmiş ve leyleğin bir delikanlıya dönüşmesini leyleğin Hermes'e dönüşmesi olarak yorumlamıştır. Sevgi'nin bu hikâyesinden bir kesit aşağıda sunulmuştur:

...Günlerden bir gün dağlardan ovalara inen mor eteklerime, göklerden süzüle süzüle gelen leylekler konuvermiş. Leylekler, mor eteklerinin üzerinde öyle güzel duruyorlardı ki gözlerimi ayırmadan leylekleri izledim. Vakit öyle hızlı geçmiş ki... Günün akşama döndüğünü çok geç fark ettim. Sırrımın açığa çıkacağından korkup telaşlandım, eteklerimi hızla dağın eteklerinden çekiverdim. Çektim çekmesine de eteklerimde bekleyen leylekleri unuttuğumdan, göçe geride kalan yorgun leyleğin kanadını da kırırvermişim. Fark eder etmez uçar adımlarla leyleğin yanına geldim. Yaralı leyleğin başında saatlerce gözyaşı dökmüş olmama rağmen kanadı kırık leylek bir türlü gözlerini açmıyordu. Saçlarımdan birkaç tel koparıp yaralı leyleğin kırık kanadını şefkatle sarıverince, kendine gelen leylek birdenbire silkinip dünya güzeli bir delikanlı oluverdi. Delikanlıyı görünce soluğum sepetim kesildi. Ve o an nutkum tutulmuş, zaten söylemez dilim hepten lal olmuş. Derken delikanlının yaylayı çınlatan sesi duyulmuş: "Asırlar var ki ben, dağ taş diyar diyar dolaşıp, nice gökyüzü eskitip seni arıyordum." deyince kendimi bu dağa çeken şeyin ne olduğunu işte o an anladım. Delikanlı ve ben konuşmadan, hâl diliyle nice vakit öylece dağlarda kaldık. Delikanlı aslında

bir tanrıymış. Hermes'miş. Tanrı'nın habercisi. 0 günden sonra hem çok iyi iki arkadaş hem de birbirini deliler gibi seven iki âşık olmuştuk (T.M.).

4.3.6. Tasarımı öğrenmek-tasarımı öğretmek

Araştırma, katılımcılarının görsel sanatlar öğretmen adaylarının oluşturduğu bir süreci kapsamaktadır. Araştırmada dört tane tasarım uygulaması gerçekleşmiş ve bu uygulamalarla öğrenciler tasarıma yönelik öğrenme deneyimi yaşamıştır. Bu süreçte öğrenciler genel olarak tasarıma yönelik öğrenmeler yaşadıklarını ve bunu gelecekteki öğretmenlik süreçlerine yansıtabileceklerini söylemişlerdir.

Öğrenciler genel olarak tasarım sürecinin grafik tasarım alanında kendilerine katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Bu anlamda öğrenciler tasarım deneyimi yaşadıklarını, tipografik bilgiler edindiklerini ve yeni bakış açıları yakaladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu düşünceleri aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Sevgi, “Hem öğreniyoruz hem işler çıkartıyoruz. Bizim mesleğimizle de ilgili. Bu derste kendimi geliştiriyormuşum gibi hissediyorum (G.1).” sözleriyle, ders sürecinin mesleki gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir.
- Nihal, “Tasarıma katkı sağladığını düşünüyorum. Şu an tasarladıklarımın eksiklikleri de var. Bir daha tasarlırsam daha farklı olacak. O bakımdan katkı sağladı (G.3)” sözleriyle, yapılan tasarımların deneyim sağladığını ve bu anlamda geliştirdiğini belirtmiştir.
- Sevgi “İlk defa profesyonel manada sayfa tasarımı yaptım (Ö.D.).” sözleriyle, sayfa tasarımını nitelikli olarak deneyimlediğini belirtmiştir.
- Damla “Eski yazılara baktığımızda, eski yazıların kültürlerini öğrendim. Mesela bir kitabı açtığımda sadece o yazının fontunu görsem bile hangi zamanda yapıldığını anlayabilirim (G.2).” sözleriyle yazı fontunun kültürel ve dönemsel olarak tanımlayabileceğini ve geleneksel font bilgisi edindiğini belirtmiştir.
- Emine “Grafğin her alanında yazı var. Yazı üzerine bir tık fazla yoğunlaşmamız iyi oldu. Yazıyla ilgili, içerikle ilgili birçok bilgi öğrendik. Bunların da alternatif olarak bizim faydamıza olan şeyler olduğunu düşünüyorum (G.4).” ve “Tipografi açısından güzel şeyler öğrendik (G.4).” sözleriyle yazının grafik alanında önemli olduğunu ve bununla ilgili birçok bilgi edinmesi mesleki anlamda kendisine katkı sağladığını belirtmiştir.

- Emine “Tipografi ve yazı ile ilgili çalışmalar biraz daha sergilik iş gibi gözüküyor, daha değersizmiş gibi düşünülüyor. Çok değerli olduğunu bir kez daha anladım.” sözüyle, tipografinin sanatsal değerini fark ettiğini belirtmiştir.
- “Çok fazla kullanılan bir şey değil grafikte, aslında yaptığımız çalışmalarda kullanabiliriz. Açık söylemek gerekirse hiçbir yerde daha kullanmadım böyle çift dilli bir şey (Emine, G.3)”, “Çift dilli benim için kırılma noktası oldu. Çok iyi oldu, gerçekten tekdüze düşünüyordum onu fark ettim. Böyle şeyleri kullanabiliriz (Emine, G.3)” ve “Tasarımın iki dilli olması sevdiğim yönleri oldu, çünkü farklı bir bakış açısı olduğunu düşünüyorum (Nihal, Ö.D.).” sözleriyle Emine ve Nihal iki dilli tasarımın mesleki anlamda kendilerine yeni bakış açısı kattığını ifade etmişlerdir.
- Yaren “Ben daha maksimal yaklaşıyordum çalışmalara. Her şey olsun diye yaklaşıyordum. Bu çalışmanın son hali tam modern ve minimalist oldu ve bu benim sanat anlayışımı değiştirdi. Kavram kartları azla da güzel olabiliyormuş diye düşünmemi sağladı (G.3).” sözleriyle, kavram kartı tasarımıyla birlikte sade bir tasarıma yöneldiğini belirtmiştir.

Öğrenciler genel olarak geçirdikleri tasarım deneyimini öğretmenlik sürecine aktarabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu yöndeki düşünceleri maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

- Nihal “Öğrenmiş oluyorsun. Öğrendiğin şeyi karşı tarafa aktarmak daha kolay. Öğrenmediğin şeyi aktaramazsın. En azından ben yaparsam ben de bu şekilde yaptırabilirim ya da kendimi hazırlayabilirim. En azından farklı şekillerde yapabilirim.” sözüyle öğrenme deneyimi yaşadığını ve öğrendiklerini benzer şekilde öğretmenlik sürecine de aktarabileceğini belirtmiştir.
- Sevgi “Öğretmen olduktan sonra kültürle ilgili bir şeyler yaptırabilirsem öğrencilerime, kafamda neler yaptırabileceğim hakkında bir çerçeve var. Boş değilim bu konu hakkında (G.2).” sözleriyle ders sürecinde yaşadığı öğrenme deneyimini öğretmenlik sürecine de aktarabileceğini belirtmiş ve bu konuda bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir.
- Zeynep tasarım sürecinde öğrendiklerini benzer şekilde öğretmenlik sürecine de aktarabileceğini belirtmiştir. Zeynep bu anlamda kültür derslerindeki uygulamalardan yola çıkarak öğretmenlik sürecinde de sanat etkinliği olarak

hibrit bir karakter yaptırabileceğini söylemiştir. Zeynep tasarladığı sanat etkinliğini aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

Kültürel öğeleri alıp onları birleştirmek, kendimizden bir şeyler katmak onu yaparım. Resim çizerken diyebilirim ki memleketinize ait bir tane kültürel simge bulun dövme gibi. Çocuklar onları kullanıp arkadaşlarından da alıp kendi resimlerinde birleştirebilirler. Böyle bir kahraman oluşturabilirler. Tamamen Anadolu kahramanı o simgelerden yola çıkarak (G.2).

- Nihal “Bizim toplumumuz aslında çok kültürlü bir toplum ve sanat eğitimi verirken de birçok sanatçı var. Her sanatçı da farklı kültürleri deneyimliyor ve farklı şehirlerde yaşıyor ve onlar da eserleri de o kültürden etkileniyor (G.2).” sözleriyle ülkenin çok kültürlü yapısı olduğunu ve öğretmenlik sürecinde kültürel çalışma olarak farklı sanatçıların ve sanat eserlerinin incelenebileceğini ifade etmiştir.
- Aslı “Yaptığımız çalışmalar öncesinde kavram çıkartmamız bize yol haritası oluyor. Belki ben de kavramları çıkartarak öğrencilerin işlerine öncülük etmeyi düşünebilirim (G.2).” sözleriyle, kavram haritasının tasarımını beslediğini benzer şekilde öğretmenlik sürecinde de bu yöntemi uygulayabileceğini belirtmiştir.
- Sevgi “Dilden yola çıkarak bu kartları oluşturduk. Bunu da derste, öğretmen olduğumda, dille ilgili ya da iletişimle ilgili bir şey yapmak istediğimde bu kartları kullanabilirim. Bence çok etkili olur (G.3).” sözleriyle kavram kapsamında geçirdiği tasarım sürecini benzer şekilde öğretmenlik sürecine de aktarabileceğini belirtmiştir.
- Emine “Etkinliğin (otobiyografik zaman çizelgesi) öğretmenlik hayatımıza entegre etmemizin, çok daha etkili olabileceğini fark ettim (Ö.D.).” sözleriyle yaptığı otobiyografik zaman çizelgesi tasarımının öğretmenlik sürecine de aktarabileceği ifade etmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulardan elde edilen sonuçlar ortaya koyulmuş, bulgular alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmış ve araştırma sonucunda uygulamaya yönelik ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu bilgiler sonuç, tartışma ve öneriler başlıkları halinde aşağıda sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, görsel sanatlar eğitimi kapsamında lisans düzeyindeki Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda yer alan Grafik Tasarım Anasanat Atölye V ders sürecini kavrama dayalı olarak nasıl yürütüleceğini ortaya koymak ve kavramsal düşünmeyi geliştirmektir. Eylem Planı olarak desenlenen bu araştırmada Grafik Tasarım Anasanat Atölye V dersine yönelik kavrama dayalı dört eylem planı geliştirilmiştir. Bu eylem planları; yazı kavramı bağlamında bellek, kültür, dil, estetik kavramlarına dayalı olarak gerçekleşmiştir. Eylem süreci 2019-2020 öğretim yılı güz dönemi Ekim-Ocak süresince 12 hafta olarak uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, ders gözlemleri, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, yar yapılandırılmış görüşmeler, öz değerlendirme formları, tasarım çalışmaları ve tasarım metinleri aracılığıyla veriler toplanmış ve bu veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda temalar ve alt temalar elde edilmiş ve bu temalar “Kavrama Dayalı Öğretme-Öğrenme”, “Kavramsal Düşünmenin Yansımaları” ve “Kavrama Dayalı Tasarım Uygulamaları” olarak bulgulanmıştır. Araştırmanın bu kısmında ise bulgulardan elde edilen sonuçlar başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Kavrama dayalı öğretme-öğrenme sürecine yönelik sonuçlar

Kavrama dayalı öğretim sürecinde, kavramlar çeşitli konularla ve tasarım çalışmalarıyla bağlantılanmış, çeşitli kavram haritaları yapılmış ve bu süreç öğrenci merkezli olarak gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, kavrama dayalı öğretme-öğrenme sürecine yönelik elde edilen sonuçlar başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

5.1.1.1. Kavram ile ilişki kurmaya yönelik sonuçlar

Kavrama dayalı öğrenme-öğretme sürecinde, kavramlar çeşitli konularla bağlantılanarak işlenmiş ve farklı örnekler çerçevesinde anlamlandırılmıştır. Bu süreçte kavramlar; öğrencinin öznel yaşamıyla, yaşadıkları yerle, tarihsel-toplumsal gerçeklerle, uzman kişi örneğiyle ve görsel tasarım çalışmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu konulara yönelik sonuçlar ise maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

- Bellek kavramına dayalı ders sürecinde, yapılan etkinlikler genel olarak öğrencilerin öznel yaşamlarıyla bağlantılanmış ve bellek kavramı öğrencinin kendi yaşamı üzerinden anlamlandırılmıştır. Bu anlamlandırma sürecinde, öğrenciler öyküleştirme etkinliğiyle ve otobiyografik zaman çizelgesi tasarımıyla kendi geçmiş yaşamlarına yönlendirilmiş ve öğrencilerin yaşam öykülerini kaydetmesi ve kendi belleklerini oluşturması sağlanmıştır. Bu bağlamda bellek kavramı geçmiş yaşantı olarak anlamlandırılmıştır.
- Kültür kavramına dayalı derslerde, bazı etkinlikler öğrencilerin yaşadıkları yerle bağlantılanmış ve öğrencilerin yaşadıkları yeri kavramsal olarak anlamlandırmaları sağlanmıştır. Bu süreçte, öncelikle öğrencilerin şu an yaşadıkları yerin kültürel öğeleri irdelenmiş ve bu irdeleme sonucunda özgü olma, geleneksellik, geçmişe sahip olma gibi kavramlar ifade edilmiştir. Bir başka olarak, öğrencilerin memleketlerine özgü mitolojik metinler tasarım sürecine dâhil edilmiş ve bu kapsamda sayfa tasarımı gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu süreçte kendi kültürleriyle ilgili birçok mitolojik hikâyeyi keşfettiklerini, yeni bilgiler öğrendiklerini ve tasarımla duygusal bağ kurduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin “özgü olma”, “geleneksel” ve “geçmişe sahip olma” kavramlarıyla kültür kavramını anlamlandırdıkları ve tasarım çalışmasıyla yaşadıkları yerin kültürel öğelerini keşfederek tasarımsal olarak yorumladıkları söylenebilir.
- Kavrama dayalı ders sürecinde kavramlar tarihsel ve toplumsal gerçeklerle bağlantılanmıştır. Bu süreçte, ilgili kavram kapsamında tarihsel bilgiler verilmiş ve toplumlardaki yansımalar irdelenmiştir. Bu anlamda öğrenciler yazıyla ilgili tarihsel bilgiler edindiklerini ve yazıyı daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda toplumsal bir durum kültür çerçevesinde değerlendirilmiş ve öğrencilerin kültürü toplumsal bir durum üzerinden anlamlandırmaları sağlanmıştır.

- Estetik kavramına dayalı ders sürecinde, yazının estetik yönünün anlamlandırılması amacıyla hat ve kaligrafi konusunda deneyimli uzman kişi ziyareti yapılmıştır. Bu ziyaret sürecinde, güzel yazıyla ilgili teknik boyut, malzeme, estetik kurallar ve yazının içeriği konusunda bilgiler edinilmiştir. Öğrenciler bu süreçte güzel yazıyla ilgili biçimsel bilgiler edindiklerini, çok farklı malzemelerle karşılaştıklarını ve yazının kültürel ayrımlarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda ilk ağızdan dinlediklerini, birebir gördüklerini, temasa geçtiklerini ve istedikleri zaman soru sorabildiklerini ifade etmişlerdir.
- Kavrama dayalı ders sürecinde kavramlar görsel tasarım çalışmalarıyla bağlantılanarak, anlamlandırılmıştır. Bu bağlamda, farklı tasarım çalışmaları incelenmiş, sergi gezisi düzenlenmiş, sanatçı-eser araştırmaları yapılmış ve kavrama dayalı tasarım çalışmaları uygulanmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin kavram ve görsel tasarımı bir arada düşünerek görsel tasarımları incelemeleri ve uygulamaları sağlanmıştır. Bu anlamda öğrencilerin, görsel tasarımları yorumlarken ilgili kavramları kullandıkları görülmüştür.

5.1.1.2. Kavramı haritalandırmaya yönelik sonuçlar

Kavrama dayalı öğrenme-öğretme sürecinde, kavramlar arası bağlantıların görülebilmesi amacıyla farklı kavram haritası etkinlikleri yapılmıştır. Bu süreçte genelden özele giden kavram haritaları oluşturulmuş, film ve belgeselden kavramlar bulunmuş ve kavramlar belli kavramlarla ilişkilendirilerek sınıflandırılmıştır. Yapılan bu uygulamalarla öğrencilerin kavramlar arası bağlantılar kurması sağlanmıştır. Bu konulara ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Bellek ve kültür kavramına dayalı ders sürecinde öğrenciler hiyerarşik olarak genelden özele kavram haritası oluşturmuşlardır. Bu süreçte öğrenciler kavramı en genelden başlatarak alt dallara ayırmış ve en son olarak da daha kişisel kavramları yerleştirerek öznelletirmişlerdir. Öğrenciler kavram haritalarını daha genel, akla ilk gelen bir kavramla başlattıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda kavram haritası aracılığıyla kavramla ilgili birçok alt başlık elde ettiklerini ve kapsadığı alanları detaylı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin kavramla ilgili birçok bağlantı elde ettiği ve dolayısıyla kavramsal bağlantıları görebildikleri söylenebilir.

- Dil kavramına dayalı derste, öğrencilerin dille ilgili kavramsal ilişki kurabilmeleri için film ve belgeselden yararlanılmıştır. Öğrencilerden film ve belgesel seyrederek dille bağlantılı on tane kavram bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin geneli katılım göstermiş ve dil ile ilgili kavramsal bağlantıların kurulması sağlanmıştır. Bu anlamda öğrenciler kavram bulma süreçlerinde, filmi izlerken not tuttuklarını, tekrar tekrar seyrettiklerini, konuşmalardaki kavramları doğrudan aldıklarını, ilgisini çeken kavramları aldıklarını ve iletişim odaklı kavramlar seçtiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler, film ve belgeseldeki sahneleri kavramsal olarak yorumladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunlukla dil ile ilişkili; iletişim, sembol, kültür ve zaman kavramlarını seçtikleri görülmüştür.
- Kültür ve dil kavramına dayalı derslerde, kültür kavramına yönelik balık kılıcı kavram haritası ve dil kavramına yönelik iletişim süreci basamakları kullanılmıştır. Balık kılıcı haritasında “Görsel Sanatlar Eğitimi Program Amaçları”nda öğrencilerin seçtiği üç madde kavramlarla eşleştirilmiş ve bu kavramlar üç kılçık olarak sınıflandırılmıştır. Dil kavramına dayalı derste öğrencilerin film ve belgeselden buldukları kavramlar iletişim süreci basamakları altında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin dil ve kültüre dayalı kavramsal bağlantılar oluşturmaları sağlanmıştır.

5.1.1.3. Kavramı birlikte yapılandırmaya yönelik sonuçlar

Kavrama dayalı öğrenme-öğretme süreci, yapılandırmacı biçimde öğrencinin aktif katılım sağladığı, öğrenci merkezli bir anlayışla planlanmıştır. Bu kapsamda, etkin katılımı sağlamaya yönelik etkinlikler düzenlenmiş, grup çalışmaları yapılmış ve bilgiler sunum yoluyla paylaşılmıştır. Bu süreç sonucunda, kavramla ilgili birçok bakış açısı elde edilmiş ve kavramsal bilgiler birlikte yapılandırılmıştır. Bu sürece ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Ders sürecinde bellek kavramına yönelik öyküleştirme etkinliği ve kavram haritası etkinlikleri grup olarak yapılmıştır. Grup çalışmaları genel olarak ikili gruplar halinde yapılmış ve öğrencilerin bu çalışmalara yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Bir öğrenci ise grup çalışmalarının bireysel özgürlüğü kısıtlayabileceğini dile getirmiştir. Öğrenciler uygulanan grup çalışmaları için

arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunduklarını, farklı fikirlerle karşılaştıklarını, kavramsal bağlantıları genişlettiklerini ve zihinlerinin genişlediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda grup çalışmalarının, bakış açılarını genişletme yönünde öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir.

- Ders sürecinde öğrencilerin farklı örnekleri ve bakış açılarını görmeleri amacıyla yapılan kavram haritalarının ve tasarım çalışmalarının atölye ortamında sunulması ve araştırma ödevlerinin whatsapp grubunda paylaşılması sağlanmıştır. Bu paylaşımlar sırasında öğrenciler neyi, neden yaptıklarını açıklamışlardır. Öğrenciler kavram haritası sunumlarında herkesin fikirlerini gördüklerini, farklı kavramsal bağlantılarla karşılaştıklarını, öz değerlendirme yaptıklarını ve fikir edindiklerini; tasarım sunumlarında ise herkesin farklı ilerlediğini gördüklerini, çalışmalarına objektif baktıklarını, bilgi alışverişinde bulunduklarını, farklı fikirler edinerek çalışmalarını tekrar değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda sunumların, öğrencilerin bakış açılarını genişletme yönünde öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir.
- Ders sürecinde her öğrenci çalışmalarında kendi yaşantılarını, ilgi alanlarını yansıtmış ve bilgi paylaşımlarında çoklu bakış açıları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrenciler süreçte kendilerinin aklına gelmediği farklı bakış açılarıyla karşılaştıklarını, farklı ihtimalleri gördüklerini ve farklı bakmaları gerektiğini anladıklarını belirtmişler ve bu konudaki düşüncelerini öz değerlendirici yönde ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, farklı bakış açılarının öğrencilere farklı ihtimalleri gösterdiği ve öğrencilerde öz değerlendirmeyi sağladığı söylenebilir.
- Kavrama dayalı ders süreci öğrenci merkezli, öğrencinin aktif katılım sağlayabileceği yönde uygulanmıştır. Bu anlamda öğrencilerin etkin katılım gösterebileceği etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler sonucunda öğrenciler sürece aktif katılabilindiklerini, herkesin kendisini ifade ettiğini, etkileşim halinde olduklarını ve derslerin interaktif geçtiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler aktif katılım göstererek kendilerini ifade edebilmelerine yönelik olumlu görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda derse etkin katılımın sağlandığı ve bu durumun öğrencide olumlu tutum yarattığı söylenebilir.

5.1.2. Kavramsal düşünmenin yansımalarına yönelik sonuçlar

Kavrama dayalı öğretme-öğrenme sürecinde, birçok kavramsal etkinlik yapılmış, kavram haritaları oluşturulmuş ve tasarım çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, kavramsal düşünmenin yansımalarına yönelik elde edilen sonuçlar başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

5.1.2.1. Kavramsal bağlantılar oluşturmaya yönelik sonuçlar

Kavrama dayalı ders sürecinde, kavram haritaları aracılığıyla kavramsal bağlantılar oluşturulmuştur. Öğrenciler kavramsal bağlantılar kurarken temel kavram üzerinden birçok bağlantılı kavram elde etmiştir. Öğrenciler sunumlarda bu bağlantıları neden-sonuç ilişkisine dayandırarak açıklamış ve kavramlar arası anlam ilişkisi kurmuşlardır. Bu sürece ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Öğrenciler bellek kavramıyla ilgili genelden özele giden iki ya da üç dallı kavram haritası oluşturmuşlardır. Öğrencilerin temel kavramdan sonraki ilk bağlantıları daha genel kavramlar olup bu kavramlar hatırlama, geçmiş, hayal, hafıza, teknoloji, zaman, algı, zihin ve deneyim kavramlarıdır. Son bağlantılar ise daha kendi yaşamlarına ve ilgi alanlarına yönelik günlük, fotoğraf, mutluluk, resim, dünyayı gezmek, sosyal medya, oyun gibi kavramlardır. Öğrencilerin daha genel ve soyut kavramlardan kendilerine doğru hareket ettikleri ve temel kavramı kendileriyle de ilişkilendirdikleri söylenebilir.
- Kültür kavramından yola çıkarak genelden özele ve balık kılçığı haritasıyla kavramlar arası birçok bağlantı kurulmuştur. Kültür kavramıyla genel olarak; kültürü şekillendiren unsurlar, geçmiş yaşanmışlık, kültürel öğeler, kültürel çeşitlilik, kültürel farklılıklar gibi kavramlar bağlantılanmıştır.
- Öğrencilerin film ve belgesel üzerinden dil kavramıyla ilişkili on tane kavram bulmaları sağlanmıştır. Bu doğrultuda toplamda, dil kavramıyla ilişkili birçok kavram elde edilmiştir. Bu kavramlardan en çok tekrar eden kavramlar iletişim, sembol, kültür, zaman kavramları olmuştur. Bunun yanı sıra medeniyet, yazı, mesaj, anlam, alfabe, tasarım, bellek gibi kavramlar da ortaya çıkmıştır.

5.1.2.2. Sinerjik düşünemeye yönelik sonuçlar

Kavrama dayalı ders sürecinde öğrencilerin sinerjik düşündükleri ve bu doğrultuda kavramları farklı durumlara entegre ettikleri görülmüştür. Süreçte öğrenciler kavramı, kişisel yaşamlarıyla, toplumsal yaşamla ve görsel tasarımla bağlantılandırarak yorumlamışlardır. Bu anlamda öğrencilerin kavramsal anlayış geliştirebildikleri söylenebilir. Bu duruma ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Öğrenciler ders sürecinde kavramla kişisel yaşamı entegre ederek anlamlandırmışlardır. Bu bağlamda öğrenciler, kendi benliklerini, kendilerini yansıtan sembollerini, ilgi alanlarını, çocukluk deneyimlerini, günlük yaşamdaki alışkanlıklarını, ailelerinin alışkanlıklarını ve yaşadıkları yeri kavramla entegre ederek açıklamışlardır. Bu anlamda öğrencilerin kendi yaşamlarını kavramsal olarak yorumlayabildikleri söylenebilir.
- Öğrenciler kavramla toplumsal yaşamı entegre ederek anlamlandırmışlardır. Bu bağlamda kültür kavramı; aile yapısının bireyi şekillendirmesi, içinde bulunulan coğrafi konumun yarattığı farklılıklar ve bunun yansımaları, bölgedeki kültürel öğenin incelenmesi, ritüeller ve yerel mitler ve yazılar gibi toplumsal konularla bağlantılandırılarak yorumlanmıştır. Dil kavramı ise iletişim ve evrensellik, toplumdaki dilin değişim göstermesi, dilin dönemsel ve bölgesel farklılıkları gibi toplumsal konularla bağlantılanmıştır. Bu bakımdan öğrencilerin toplumsal konuları kavramsal olarak yorumlayabildikleri söylenebilir.
- Öğrenciler ders sürecinde karşılaştıkları ve uyguladıkları görsel tasarımları kavramla beraber yorumlamışlardır. Bu bağlamda öğrenciler, bellek kavramıyla ilgili karşılaştıkları ve uyguladıkları tasarım çalışmalarını geçmiş zaman, hatırlamak, anı ve anı nesneleri üzerinden açıklamışlardır. Kültür kavramıyla ilgili ders sürecinde, öğrenciler dövmelerdeki sembollerini kültür olarak yorumlamışlardır. Aynı zamanda kültür kavramına yönelik tasarım çalışmalarına, dönemin kültürel imgelerini ekledikleri görülmüştür. Dil kavramıyla ilgili uyguladıkları kavram kartlarında ise anlaşılır, sade, iletişimi öne çıkartan tasarım uygulaması gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bakımdan öğrencilerin görsel tasarımları kavramsal olarak yorumlayabildikleri söylenebilir.

5.1.2.3. Kavramın genelliliğine yönelik sonuçlar

Kavrama dayalı ders süreci, yazı, bellek, kültür, dil ve estetik gibi makro düzeydeki genel kavramlar üzerine yapılandırılmış ve bu kavramlar altında birçok örnek durum ele alınmış, tasarım örnekleri incelenmiş ve tasarım uygulamaları gerçekleşmiştir. Bu süreç sonunda öğrencilerin kavram altında yapılan farklı çalışmalarını bütünleyerek genelledikleri, genel kavram altındaki bilgileri başka bir içeriğe transfer edebildikleri ve farklı durumları birbirleriyle karşılaştırarak sorgulayabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Ders sürecinde, kavramsal dersler teori ve uygulama olarak birbirini bütünleyici şekilde planlanmış ve uygulanmıştır. Süreç sonunda öğrenciler, ders içeriğinde yer alan konuları ve tasarımları birbirleriyle ilişkilendirerek aynı kavram altında bütünleştirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda öğrenciler teori içinde yer alan farklı durumların ve bu durumlar ile tasarım uygulamasının birbiriyle ilişkili olduğunu belirtmiş ve ders içeriğini kavramsal genelleme yaparak açıklamışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin ders içeriğindeki kavramsal bağlantıları fark edebildikleri ve farklı durumları kavramsal olarak bütünleyebildikleri söylenebilir.
- Ders sürecinde öğrencilerin kavram altında öğrendikleri bilgileri, farklı bağlamlara transfer ederek anlamlandırdıkları görülmüştür. Öğrenciler, öncelikli olarak aynı kavram altındaki içerikleri birbirleri arasında transfer etmiş ve kavramın teorik içeriğinde gördükleri bir durumu tasarıma transfer ederek tasarımı anlamlandırmışlardır. İkinci olarak öğrenci öğrendiği bilgileri karşılaştığı yeni tasarımlara da aktarabileceğini belirtmiştir. Üçüncü olarak öğrenciler, kavramsal bağlantılar kurarken bir önceki kavramı bir sonraki kavramsal derse aktarmış ve kavramı farklı bir bağlamda yorumlamıştır.
- Ders sürecinde kavram altında birçok durum incelenmiş ve öğrencilerin bu durumları karşılaştırarak sorguladıkları görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerin, bellek dersi kapsamında otobiyografik zaman çizelgesi yaparken geçmişte yaşadıklarını günümüze bakarak sorguladıkları; kültür dersi kapsamındaki dövmeme geleneğini ele alırken dövmeyi günümüzdeki alışkanlıklarla, kendisinin yaptırdığı dövmelerle kıyaslayarak dövmenin geçmişteki ve günümüzdeki anlamını sorguladıkları; estetik dersi kapsamında yazı sanatındaki geleneksel ve güncel çalışmalara bakarak geleneksel sanattaki estetik kuralları sorguladıkları ve bu

bağlamda sanat ve sanatçı kavramlarını değerlendirdikleri görülmüştür. Bu anlamda, kavrama dayalı sürecin sorgulamayı desteklediği söylenebilir.

5.1.2.4. Detaylı öğrenmeye yönelik sonuçlar

Ders sürecinde kavramlar farklı konularla bağlantılanmış, kavram haritaları yapılmış ve tasarım çalışmaları uygulanmıştır. Bu süreç boyunca farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmış, çeşitli materyaller sunulmuştur. Öğrenciler yapılan bu çalışmalar sonucunda kavramı detaylı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğrenciler, kavramın farklı yönlerinin gösterildiğini, yapılan birçok çalışmayla kavramın derinine inildiğini, kavramsal bilgilerinin genişlediğini, detayları gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yapılan kavram haritaları sonucunda kavramsal bağlantıları gördüklerini, kavramın çoklu boyuta sahip olduğunu fark ettiklerini, kültürel olarak onları beslediğini, kavram üzerine derin düşündüklerini ve kavramın hayatın her alanını kapsadığını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda yaşamın içindeki durumların doğrudan olmasa bile dolaylı yollardan kavramsal bağlantılara sahip olduğunu, derine inildiğinde bu bağlantıların fark edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu anlamda kavrama dayalı ders sürecinin, öğrencinin derin ve detaylı düşünmesine ve öğrencide kavramsal anlayışın gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.3. Kavrama dayalı tasarım uygulamalarına yönelik sonuçlar

Araştırmada, tasarım öncesi birçok kavramsal çalışma yapılmış ve tasarım sürecinde ise kavrama dayalı dört tane grafik tasarım uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bunlar, bellek kavramına yönelik otobiyografik zaman çizelgesi, kültür kavramına yönelik kendi memleketlerinin mitolojisiyle içeriklenen sayfa tasarımı, dil kavramına yönelik beş tane Türkçe, beş tane iki dilli olmak üzere kavram kartı tasarımı ve estetik kavramına yönelik kendi yazılarına yer verdikleri kültürel afiş tasarımıdır. Bu bağlamda, tasarım sürecine yönelik elde edilen sonuçlar başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

5.1.3.1. Tasarımı bilinçli yapmaya yönelik sonuçlar

Kavrama dayalı ders sürecinde tasarım öncesi, çeşitli konular işlenmiş, etkinlikler yapılmış ve kavram haritaları uygulanmıştır. Süreç sonunda öğrenciler, tasarım öncesi yapılan kavramsal çalışmaların tasarımlarını beslediğini ve tasarımlarını bilinçli olarak

yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğrenciler, tasarımlarını kavramsal olarak anlayabildiklerini, tasarımlarını bilinçli yaptıklarını ve kavramsal çerçevede değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer olarak ders sürecinin ayrıntılı işlenmesinden dolayı konunun derinine inildiğini ve bu sürecin tasarımın oturmasına katkı sağladığını söylemişler, yapılan kavram haritalarının tasarımda yol haritası olduğunu dile getirmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin tasarımlarını açıklarken ders sürecinde işlenen kavramların terimlerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu anlamda ders sürecinin, öğrencinin tasarımda kavramsal anlayış geliştirmesine katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.3.2. Kişisel bağlantılar oluşturmaya yönelik sonuçlar

Araştırmanın tasarım sürecinde öğrencilerin kavramı kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri amacıyla kişisel yaşamlarına dönük uygulamalar gerçekleşmiştir. Bu kapsamda, bellek kavramına dayalı tasarım sürecinde otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı yapılmış ve estetik kavramına dayalı tasarım sürecinde öğrencilerin kendi yazılarından oluşan kültürel afiş tasarımı gerçekleşmiştir. Bu uygulamalara ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Bellek kavramına dayalı yürütülen tasarım sürecinde, yazının tarihsel bellek oluşturma özelliğinden yola çıkarak öğrencilerin kendi tarihsel belleklerini kaydetmeleri ve yazının işlevini anlamlandırmaları amacıyla otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı uygulanmıştır. Otobiyografik zaman çizelgesi tasarım sürecinde, öğrenciler çeşitli ifadeler ortaya koymuşlardır. Bu anlamda, bazı öğrenciler kronolojiyi doğumundan başlatırken bazı öğrenciler önem verdikleri tarihten başlatmışlardır. Öğrenciler genel olarak çizelgeyi tarihsel ya da tematik bölümlere ayırmışlardır. Öğrenciler zaman çizelgelerinde ilk yaşadıkları deneyimlere; kendilerini mutlu eden, önemli gördükleri, değer verdikleri anılara; hayatlarını etkileyen ve değişime neden olan olaylara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı öğrenciler kendilerini anlatmaktan keyif aldıklarını belirtirken bazı öğrenciler de kendi yaşamlarını paylaşmak istemedikleri için zorlandıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak bellek kavramının öğrencilerin yaşam öyküsü doğrultusunda, tasarımsal olarak anlamlandırıldığı söylenebilir.

- Estetik kavramına dayalı yürütülen derste, hat ve kaligrafi uzmanı ziyareti gerçekleşmiş, bu ziyaret sürecinde geleneksel güzel yazıyla ilgili bilgiler edinilmiş ve aynı zamanda geleneksel güzel yazının estetik kurallara sahip olduğu anlaşılmıştır. Buradan yola çıkarak minör bir anlayışla öğrencilerin kendi estetik yazılarını ortaya koydukları kültürel afiş çalışması gerçekleşmiştir. Kültürel afiş tasarım sürecinde öğrenciler, kendi yazılarını farklı tekniklerde oluşturduklarını belirtmişlerdir. Bu tekniklerden birincisi, kâğıt üzerinde harf denemesi yapma-yapılan harf denemesini bilgisayara aktarma- bilgisayarda düzenleme yaparak tasarıma yerleştirme; ikincisi, tablette harf denemeleri yapma- hazır fontlardan yararlanarak tablette yazı yazma- kendi yazı stiline göre tekrar düzenleme-tasarıma yerleştirme; üçüncüsü, hazır fontlar üzerinden çizimle düzenlemeler yapma- tasarıma yerleştirmedir. Bazı öğrenciler ise el yazısına benzer hazır fontu direk kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler yazının içeriğindeki duyguyu yansıtmaya da önem verdiklerini ve buna yönelik yazı biçimi ve kompozisyon oluşturduklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler bilgisayar programında zorlandıklarını ve bu durumun sınırlılığa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak öğrencilerin yarısı, farklı tekniklerle kendi yazılarını oluşturmuş, duyguyu yansıtacak şekilde kompoze etmişlerdir.

5.1.3.3. Kültürel biçimleri aktarmaya yönelik sonuçlar

Kültür kavramına dayalı tasarım sürecinde, öğrencilerin memleketlerine ait mitolojik hikâye ile içeriklendirilen sayfa tasarımı uygulaması gerçekleşmiş ve bu bağlamda öğrencilerin kültüre dayalı tasarım çalışması yapmaları sağlanmıştır. Yapılan tasarımlarda tarihsel ve kültürel etkiyi yansıtmak için öğrencilerin Ortaçağ el yazmalarından yararlandıkları görülmüştür.

Yunan mitolojisine dayalı tasarımlarda, Hristiyan el yazmalarındaki görsel öğelerin kullanıldığı görülmüştür. Bunlar, paragraf başı ilk harfin büyük yazılması, tipografik olarak gotik yazı karakterine yer verilmesi, yazılarda siyah ve kırmızı rendin kullanılması ve dönemsel etkiyi yansıtmak için fona eskitme görüntüsünün verilmesidir. Öğrenciler bu görsel öğeleri kullanarak tasarımda dönemsel kültürü yansıtmak istediklerini belirtmişlerdir.

Anadolu mitolojisine dayalı tasarımlarda motiflerin, sembollerin ve Doğu kültürüne ait imgelerin kullanıldığı görülmüştür. Bu anlamda “Şahmeran” mitolojisi için

bilgeliği sembolize eden güneş, kitap ve zümrüt yeşili ve Anadolu motiflerinin kullanıldığı; “Lületaşı” mitolojisi için yuvarlak hatların ve toprak tonların kullanılarak Doğu üslubunun yansıtılmak istendiği belirtilmiştir.

5.1.3.4. İletişimi öne çıkarmaya yönelik sonuçlar

Dil kavramına dayalı tasarım sürecinde, yazının dil ve iletişim boyutunu anlamlandırmak için dil ile ilişkili kavramlarla içeriklendirilen kavram kartı tasarım uygulaması gerçekleşmiştir. Bu tasarımlarda, öğrenciler genel olarak mesajı net iletebilmek amacıyla açık, anlaşılır ve okunaklı bir tasarım yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun için biçimsel düzenlemelere giderek yazı-fon kontrastlığından yararlandıklarını ve okunaklığı yüksek, sade fontlar tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğrenciler; tasarım ve dil ilişkisini, iletişimi öne çıkartan, sade, anlaşılır ve okunaklı bir tasarım olarak anlamlandırmışlar ve bu doğrultuda tasarım çalışması uygulamışlardır.

5.1.3.5. Farklılıkları bir arada sunmaya yönelik sonuçlar

Kavram tüm zamanları, kültürleri ve durumları kapsayan genel bir yapıya sahiptir ve bu genellik içinde birçok farklılığı barındırır. Bu farklılıkları görme amacıyla farklılıkların bir arada olduğu çok kültürlü tasarım uygulamaları gerçekleşmiştir. Bu uygulamalar kültür kavramına yönelik metinlerarası sayfa tasarımı ve dil kavramına yönelik iki dilli kavram kartı tasarımıdır. Bu uygulamalara ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Kültür kavramına yönelik tasarım sürecinde, öğrencilerin farklı kültürel yansımaları incelemeleri amacıyla memleketlerine ait mitolojik hikâyeleri kendi aralarında paylaşarak metinlerarası sayfa tasarımı gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Bu uygulamada öğrenciler iki hikâyeyi harmanlayarak ya da orijinal hikâyeye çok müdahale etmeden ikinci hikâyeden alıntı yaparak metinlerarası hikâye oluşturmuşlardır. Öğrenciler, iki hikâyeyi birleştirmeleri sonucunda iki kültürü bir araya getirdiklerini, kendilerinin yorumladığı, özgün bir metin ortaya çıkarttıklarını ve bu çalışmanın yaratıcı düşüncüyü geliştirdiğini belirtmişlerdir. Görselleştirme sürecinde ise çoğu öğrencinin iki hikâyeden imgeleri bir arada kullandıkları ve klasikleşmiş imgeleri özgün olarak yorumladıkları görülmüştür. Böylelikle kültür kavramı altında metinsel ve imgesel farklılıkların bir arada

olduğu metinlerarası tasarım çalışması ortaya çıkmış ve kavram altındaki farklılıkların incelenmesi sağlanmıştır.

- Dil kavramına yönelik tasarım sürecinde, dil kavramı altında farklı kültürlere ait yazı dil biçimlerinin incelenmesi amacıyla iki dilli kavram kartı tasarımı uygulanmıştır. Öğrenciler iki dilli kavram kartlarında birinci dil olarak Türkçeye, ikinci dil olarak yabancı dile yer vermişlerdir. Öğrenciler tasarımlarında birbirinden farklı yazı dillerini tercih etmiş ve bu dilleri biçimsel özelliklerine, harflerin estetik yönlerine ve kültürel ilgiye göre tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca iki dilliliğin daha fazla kültüre hitap etti için tasarıma evrensellik kattığını ve kendilerinde farklı bakış açısı yarattığını belirtmişlerdir. Böylece, öğrencilerin dil kavramı altında farklı yazı dillerini biçimsel ve tasarımsal yönde incelemeleri ve farklılıkları bir arada tasarlamaları sağlanmıştır.

5.1.3.6. Tasarımı öğrenmek-tasarımı öğretmeye yönelik sonuçlar

Gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını görsel sanatlar öğretmen adayları oluşturmuştur. Süreçte kavrama dayalı dört tane tasarım uygulaması gerçekleştirilmiş ve öğrenciler farklı tasarım deneyimleri yaşamışlardır. Öğrenciler bu sürecin; tasarım bilgisine ve kültürel gelişimlerine katkı sağladığını, farklı uygulamalar yaparak deneyim edindiklerini, kültüre yönelik tipografik bilgiler elde ettiklerini, tipografinin sanat değerini anladıklarını, iki dilli tasarımın farklı bakış açısı sağladığını ve iletişime yönelik tasarım üslubunun değiştiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler tasarım sürecinde edindikleri bilgileri benzer şekilde öğretmenlik süreçlerine aktarabileceklerini de belirtmişlerdir. Bu anlamda öğrenciler öğretmenlik süreçlerinde kavrama dayalı tasarımla ilgili bilgi sahibi olduklarını, bu kavramlarla ilgili tasarım etkinliği planlaması yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin kavrama dayalı tasarım süreci hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu bilgilerini öğretmenlik süreçlerine aktarabilecekleri anlaşılmaktadır.

5.2. Tartışma

Araştırmada, görsel sanatlar eğitimi kapsamında lisans düzeyindeki Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda yer alan Grafik Tasarım Anasanat Atölye V ders sürecini kavrama temelli olarak nasıl yürütülebileceğini ortaya koymak ve kavramsal düşünmeyi geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda lisans düzeyinde Grafik Tasarım

Anasanat V atölye ders içeriği kavramsal olarak yapılandırılmıştır. Erickson’a (1998) göre günümüzde büyüyen bilgi miktarı karşında öğrencinin bilgiyi transfer etmesi önemlidir. Transfer edilebilirlik bilginin farklı bağlamlarda yorumlanmasını sağlayarak günümüz çeşitliliğini destekler niteliktedir. Ancak Erickson günümüz müfredatının sınırlı bilgi içerdiğini ve transfer edilmeyen kapalı bilgi sunduğunu belirtmektedir. Bunun için günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilmesi amacıyla kavram + olgular/gerçekler + becerilerin olduğu üç boyutlu kavrama dayalı eğitime geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, araştırmada görsel sanatlar eğitimi dâhilinde Grafik Tasarım Anasanat Atölye V dersi kavram + olgular/gerçekler + beceriler olarak üç boyutlu olarak tasarlanmıştır.

Erickson and Lanning’e (2014, s.44) göre görsel sanatlar gibi süreç temelli disiplinlerde kavrama dayalı eğitim, yapılan çalışmada içeriğin keşfedilerek anlamlandırılmasını sağlar. Bu anlamda kavrama dayalı eğitimde yapılan çalışma, yapmak boyutundan anlama boyutuna geçer. Günümüz görsel sanatlar eğitiminde de güncel meseleleri ve günümüz sanatını anlayabilmek için modernist ilke ve elemanları yetersiz kaldığı ve düşünsel sorgulamaların yapılarak sanat sürecinin önemli fikirlerle ve meselelerle içeriklendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Gude, 2007, s.6, 7; Mayer, 2008, s.78, 79; Sandell, 2009; Walker, 2001, s.xiii). Bu doğrultuda Olivia Gude, Renee Sandell ve Sydney R. Walker tarafından görsel sanatlar eğitiminde kavram ya da temanın da yer aldığı görsel sanatlar eğitimi müfredatı önerilmiştir. Bu anlamda araştırmada görsel sanatlar eğitimine kavrama dayalı içerik yerleştirilmesi güncel görsel sanatlar eğitimi çalışmalarıyla örtüşür niteliktedir.

Araştırmada Grafik Tasarım Anasanat Atölye V ders içeriği yazı ve yazıyla ilişkili olduğu düşünülen bellek, kültür, dil ve estetik kavramları etrafında yapılandırılmıştır. Bu kapsamda teknik ve disiplin temelli kavramlardan ziyade daha sosyal kavramlar ele alınmıştır. Freedman’a (2000, s.314) göre günümüz sanat eğitimi öğrencilere sosyal perspektifler kazandırmalı ve öğrencilerin kendisi ve çevrelerinde dönen meselelerin farkına varması sağlanmalıdır. Bu anlamda günümüz sanat eğitimi araştırmalarında sosyo-kültürel içeriklerin, önemli meselelerin, güncel temaların sanat eğitimi içeriğine dâhil edilmesi gerektiği önerilmektedir (Gude, 2007; Mayer, 2008; Freedman, 2000; Walker, 2001). Bu araştırmada kavramlara dayalı ders içeriğinin sosyal kavramlarla yapılandırılması güncel görsel sanatlar eğitiminde önerilen içeriği destekler niteliktedir.

Walker'a (2001, s.20) göre görsel sanatlar eğitiminde, kavrama dayalı uygulamalarda kavramlar geçmiş, inanç, deneyim gibi öğrencinin yaşamıyla da ilişkilendirilmelidir. Öğrenci "Bu kavramın benim yaşamımla nasıl bir ilişkisi var? Ben bu kavramın neresindeyim?" sorusuna cevap bulmalıdır. Görsel sanatlar eğitimi öğrencinin kendisi ve çevresini anlamlandırmasına yardımcı olmalıdır (Freedman, 2000; Walker, 2001). Bu araştırmada kavrama dayalı ders içeriğinde öğrencinin kavramla geçmişi, yaşadığı yeri, ilgi alanları arasında bağlantı kurabileceği etkinliklere ve tasarımlara yer verilmiştir. Bu uygulamalarda öğrencilerin kendi yaşamlarıyla bağ kurabildikleri, kavramlarla kendi yaşamlarını ve yaşadıkları yeri ilişkilendirebildikleri görülmüştür. Benzer olarak Walker'ın (2010) sanat üretiminde kavrama dayalı sorgulamaya dönük araştırmasında, öğrencilerin kavrama dayalı sanat sorgulamalarında kendileri ve ötekiler arasındaki ilişkiyi keşfedebildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı uygulamaların öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini anlamlandırmalarına iyi bir araç olabileceği söylenebilir.

Erickson'a (2008, s.24) göre kavramsal anlayış oluşturma, öğrencilerin kendi yaşamlarını kavramsal olarak anlamlandırmasını sağlar ve bu anlamlandırma süreci öğrencinin bilgiyle duygusal bağ kurmasına ve öğrenmeye motive olmasına yardımcı olur. Marchall ve French (2018, s.61) de öğrencilerin kendi ilgilerine yönelik eğitim stratejilerinin öğrenciyi duygusal olarak öğrenmeye motive ettiğini belirtmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin kendi yaşadıkları yerle ilgili yapılan tasarımlarda, öğrencilerin tasarımla duygusal bağ kurdukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırmada, öğrencilerin ilgi alanlarına dönük etkinliklerde öğrencilerin keyif aldıkları ve motive oldukları görülmüştür. Benzer olarak Walker (2014, s.295) da sanat uygulama sürecinin öğrenciyle ilgili olması, onların çalışmayla yüksek seviyede duygusal bağ kurmalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla kavrama dayalı uygulamalarda öğrencilerin kendileriyle ilgili etkinlikler tasarlanması öğrencinin bilgiyle duygusal bağ kurmasında ve öğrenmeye motive olmasında önemli olduğu söylenebilir.

Erickson'a (2008, s.186) göre kavrama dayalı ders içeriği öğrenci merkezli, öğrencileri aktif tutacak öğrenme pratikleriyle desteklenmelidir. Bunlar işbirlikli öğrenme, soru yoluyla öğrenme, görsel grafikler kullanma, teknolojiyi kullanma, sorgulama yapma gibi pratiklerdir. Araştırmada kavrama dayalı ders içeriği yapılandırmacı bir anlayışla öğrenci merkezli olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda grup çalışmaları yapılmış, soru etkinlikleri düzenlenmiş, kavram haritaları kullanılmış ve

bilgiler sunum yoluyla paylaşılmıştır. Özellikle, öğrenciler yapılan grup çalışmalarında arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunduklarını, farklı fikirlerle karşılaştıklarını, kavramsal bağlantıları genişlettiklerini ve zihinlerinin genişlediğini belirtmişlerdir. Bayrakçıken, Doymuş ve Doğan'a (2015) göre de işbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurdukları, fikir alışverişinde bulundukları, olaylara daha geniş açıyla baktıkları ve birbirlerinden öğrendikleri bir süreçtir. Bu bağlamda araştırmada işbirlikli kavrama dayalı etkinliklerin öğrencilerde bilgi alışverişini sağladığı ve öğrencilerin kavramsal anlayışlarını daha da genişlettiği söylenebilir.

Erickson'a (2008) göre kavrama dayalı ders süreci çoğunlukla öğrencilerin aktif olabileceği öğrenme deneyimi sunmalıdır. Araştırmada öğrenci merkezli, her öğrencinin aktif katılım sağlayabileceği, görüş ve düşüncelerini ifade edebileceği etkinliklerden yararlanılmıştır. Bu süreçte öğrenciler etkinliklere aktif olarak katıldıklarını, herkesin kendisini ifade ettiğini, etkileşim halinde olduklarını ve derslerin interaktif geçtiğini belirtilmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler aktif etkinliklere yönelik olumlu duygular hissettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bülbül'ün (2021) görsel sanatlar öğretimi dersinde sınıf öğretmeni adaylarının aktif öğrenme deneyimlerini ortaya koyduğu araştırmasında, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin düşüncelerini ifade etme olanağı verdiği, rahat hissettikleri ve süreçten keyif aldıkları ancak bazı durumlarda da sıkıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Erickson da (2008) sürece aktif katılımın sağlandığı, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı öğrenci ortamının, öğrencinin motivasyonunu yükselttiğini dile getirmiştir. Bu bakımdan görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı ders sürecinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması dersin öğrenci merkezli olarak yürütülmesine, öğrencinin kendisini ifade edebilmesine ve öğrencide iyi bir motivasyon oluşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmada kavrama dayalı ders sürecinde öğrencilerin kavramlar arası bağlantıları görebilmeleri amacıyla kavram haritalarından yararlanılmış ve öğrenciler tarafından kavram haritaları oluşturulmuştur. Erickson (2008, s.203) ve Marchall ve French (2018) tarafından kavrama dayalı ders sürecini destekleyici etkinlikler olarak kavram haritalarının kullanılması önerilmiştir. Erickson'a (2008, s.203) göre kavram haritaları, öğrencilerin genel bir kavram altında oluşan kavram ağlarını ve fikirler arasındaki kavramsal bağlantıları görmelerine yardımcı olmaktadır. Benzer olarak araştırmada öğrenciler, genel kavram altında birçok alt kavram elde ettiklerini ve bir kavramın birçok bağlantısı olduğunu kavram haritası yoluyla öğrendiklerini

belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı öğrencilerin kavram haritasında genelden özele uzaklaştıkça kendi yaşamlarıyla ilişkili kavramlarla bağlantı kurdukları da görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerin kavram haritalarında kendilerine dönük kavramsal anlamlandırma yaptıkları söylenebilir. Bu bulgunun güncel sanat eğitimindeki kişiye dönük anlamlandırma önerileriyle de örtüştüğü söylenebilir (Freedman, 2000; Walker, 2001). Görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı ders sürecinde öğrencilerin kavramlar arasındaki bağlantıları görebilmeleri ve kavramları kendi yaşamlarıyla da ilişkilendirip anlamlandırabilmeleri için kavram haritalarının etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Kavrama dayalı eğitim sürecinde “bilginin yapılanması” grafiğinin en alt basamağında kişi, yer ve zamanın belli olduğu ve transfer edilmeyen yaşanmış olgular yer alır. Bu yaşanmış olgular, kavramsal anlayışın gelişmesinde bir araç niteliği taşır ve olguların kavramsal şekilde anlaşılmasını sağlar (Erickson, 2007, s.34). Araştırmada kavramsal anlayışın gelişmesi amacıyla kavramlar birçok yaşanmış olgularla ve durumlarla bağlantılandırılmıştır. Bu kapsamda kavramlar öğrencilerin kendi yaşam gerçekleriyle, tarihsel ve toplumsal gerçeklerle, belirli coğrafyalarla ve kişilerle ve tasarım örnekleriyle bağlantılandırılmıştır. Araştırmada yaşanmış olguların incelenmesi, olguların kavramsal olarak anlamlandırılmasına ve yaşamdaki kavram ağlarının fark edilmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla görsel sanatlar eğitiminin kavrama dayalı ders sürecinde, gerçek yaşam olgularının ve tasarımların incelenmesi kavramsal anlayışın yakalanmasında ve yaşanmış olguların ve tasarımların kavramsal olarak anlamlandırılmasında temel rol oynadığı söylenebilir.

Erickson’a (2007, s.10) göre kavramsal öğrenme sinerjik düşünmeyle beraber hareket eder. Sinerjik düşünme birden çok bileşenin sentezlendiği üst seviyedeki bilişsel düşünme becerisidir. Kavramsal öğrenme sürecinde yaşanmış olguların ve kavramların sentezlenmesiyle sinerjik düşünme meydana gelir ve sinerjik düşünme de kavramsal anlayışın gelişmesini destekler. Araştırmada kavrama dayalı ders sürecinde kavramlar birçok olgu, durum ve tasarımla bağlantılandırılarak yorumlanmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin kavramları kişisel yaşamlarıyla (kendi benlikleri, deneyimleri, çocukluk anıları, ailelerinin alışkanlıkları ve yaşadıkları yerle), toplumsal yaşamla (içinde bulundukları toplumun özellikleri ve kültürel farklılıklar) ve görsel tasarımla bağlantılı olarak açıkladıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu süreçte üst düzeyde sinerjik düşündükleri söylenebilir. Benzer olarak Wolkowicz (2017, s.44) müzik ve biyoloji derslerinde kavrama dayalı sanat entegrasi uygulamalarını gözlemlediği araştırmasında,

öğrencilerin her iki alanın bilgisiyle bağlantı kurduklarını bulgulamış ve öğrencilerin sinerjik düşündüklerini ve bununda üst düzey düşünme becerisi sağladığını belirtmiştir. Sinerjik düşünerek bilginin “sentez”lenmesi, MEB’in Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda da alana özgü beceriler olarak yer almaktadır (MEB, 2018, s.9). Sanadell’e (2009, s.289) göre de görsel sanatlar eğitiminde 21. yüzyıl toplumunu değerlendirmek için çoklu zihinsel süreçlerin dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı ders içeriğinin çoklu bileşenlerin bir arada düşünülerek sinerji oluşmasını sağladığı ve sinerjik düşünmenin de 21. yüzyıl düşünme becerilerini desteklediği söylenebilir.

Sinerjik düşünme aynı zamanda entegre düşünme sürecini de ifade eder. Entegre düşünme sinerjik düşünme gibi konular ve kavramların birbiriyle bağlantılandırıldığı bilişsel bir süreçtir. Kavrama dayalı entegre düşünme kavramsal bilginin farklı kültürlerle, farklı zamana, farklı yere ve farklı disiplinlere transfer edildiğinde ve kavram ve olgular arasında bağlantı yakalandığında gerçekleşir (Erickson, 2007, s.12; Erickson, Lanning and French, 2017, s.15). Özellikle makro kavramlar daha kapsayıcı ve entegre bir yapıya sahip oldukları için kavramın transfer edilme potansiyeli daha yüksek olur (Erickson, 2008, s.33). Araştırmada transfer edilme potansiyelleri yüksek makro kavramlar tercih edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin kavramı, grafik tasarımıyla entegre ettikleri gibi sosyo kültürel konulara da transfer ederek sosyal olgular arasında bağlantı kurdukları görülmüştür. Ancak araştırma Grafik Tasarım Anasanat V dersiyle sınırlı kaldığı için diğer disiplin alanlarıyla entegre çalışmalar gerçekleşmemiştir. Benzer olarak Wolkowicz (2017) ve Bolat (2016) araştırmalarında kavrama dayalı entegre uygulamaları incelemişlerdir. Wolkowich araştırmasında *uyum* ve *hareket* kavramları üzerinden müzik ve biyoloji dersi entegrasyonunu gözlemlemiş; Bolat ise *çevre*, *doğal* ve *beşeri unsur*, *yön*, *hava durumu*, *hava olayı*, *iklim* ve *afet* kavramları üzerinden sosyal bilgiler, fen bilimleri, Türkçe, matematik, görsel sanatlar, İngilizce ve müzik derslerinde entegre uygulamalar geliştirmiştir. Bu araştırmalarda öğrencilerin kavramı birçok disipline transfer ederek entegre düşünme becerisi elde ettikleri ve derin düşündükleri ortaya çıkmıştır. Günümüz görsel sanatlarda da diğer disiplinlerle sınırların bulanıklaştığı (Marshall, 2005, s.228) ve içeriğinin genişleyerek daha disiplinlerarası bir anlayışın öne çıktığı (Mamur, 2019, s.153) görülmektedir. Bu anlamda, görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı ders içeriğinin öğrencinin kavramsal anlayış geliştirmesine ve bilgileri farklı disiplinlere transfer ederek daha entegre düşünmesine katkı sağlayacağı

söylenbilir. Aynı zamanda öğrencinin entegre düşünmesi günümüzdeki disiplinlerarası anlayışı yorumlaması ve uygulaması için bakış açısı kazandırabileceği söylenbilir.

Kavram varlığın, cinsin, türün, topluluğun ya da ortak özelliklere sahip şeylerin en genel bilgisidir (Timuçin, 2004, s.316: Cevizci, 1999, s.500). Kavramlar genel yapılarından dolayı zamansız ve evrenseldir. Bu yüzden içinde farklı zamana, kültüre ve yere ait birçok örnek durum barındırır (Erickson, 1998, s.56). Araştırmada kavrama dayalı ders sürecinde bir kavram altında birçok örnek durum gösterilmiş, kavram haritaları yapılmış, tasarım örnekleri incelenmiş ve tasarım çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin karşılaştıkları birçok durumu ve tasarımları kavramsal olarak birbirleriyle ilişkilendirerek bütünledikleri ve ortak kavramsal ilişkiyi fark ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin birçok durumu kavramsal olarak ilişkilendirmeleri, kavramsal bilgiyi yeni içeriğe transfer ederek yorumladıkları anlamına da gelmektedir.

Erickson, Lanning and French'e (2017, s.33) göre kavramlar genel yapılarından dolayı bilgilerin başka bağlamlara (farklı kültüre, farklı yere, farklı zamana, farklı disipline) transfer edilerek yorumlanmasını sağlar. Bu anlamda kavramsal anlayış geliştiren öğrenciler, bilgileri başka bağlamlara transfer ederek yeni bilgiyi yorumlayabilirler. Araştırmada öğrencilerin kavrama dayalı derste gördükleri durumları yeni bağlamdaki durumlara ve tasarımlara transfer ederek bilgiyi anlamlandırdıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda öğrencilerin aynı kavram altında yapılan çalışmaları birbiri arasında transfer ettikleri ve bilgileri bir sonraki üniteye transfer ederek yorumladıkları görülmüştür. Benzer olarak Fair (2014), hemşirelik eğitiminde kavrama dayalı uygulamalar üzerine öğretmenlerle yaptığı fenomenolojik araştırmasında, kavramların zamansız ve transfer edilebilir olduğu ve bu durumun öğrencilerde anlamlandırma oranını artırdığı bulgusunu ortaya çıkartmıştır. Carson (2007, s.28) da kavrama dayalı ekolojik eğitimin ilköğretim müfredatına entegre edilmesini gözlemlediği araştırmasında, kavramsal anlayışın öğrencilerin bilgileri farklı durumlara transfer edebilmesinde önemli olduğu görüşünü belirtmiştir. Bu anlamda görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı anlayışın, öğrencilerin bilgileri farklı bağlamlara transfer ederek yeni bilgiyi anlamlandırmasına katkı sağlayabileceği söylenbilir.

Elnimer'e (2018, s.1) göre 21. yüzyılda hızlıca gelişen teknoloji, bilgilerin hızlı dolaşımı ve küreselleşme sonucunda, bilgiyi bilmekten ziyade yorumlama, anlama ve yeni içeriklere transfer edebilme daha önemli hale gelmiştir. Benzer olarak Dohn (2021,

s.14) da günümüz dünyasında çeşitliliklerin artması ve hızlı değişimlerin gerçekleşmesi sonucunda insanların çok farklı bağlamlarda bulunduğunu, farklı uygulamalara katıldığını ve bireylerin karşılaştığı bu çeşitlilikleri yorumlayabilmesi için transfer edilebilir bilginin günümüzde önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, küreselleşme, hızlı değişim ve çeşitlilik görsel sanatlar deneyiminin de büyük miktarda artmasına yol açmıştır. Freedman’a (2003, s.1) göre görsel sanatlar; medya araçları, caddeler, alışveriş merkezleri, müzeler gibi aktif deneyimlenen yerlerde karşımıza çıkarak günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Bu doğrultuda görsel yoğunluğun arttığı günümüzde “görsel okuryazarlık”, “medya okuryazarlığı” kavramları da giderek önem kazanmaktadır (Mamur, 2019, s.153). Bu anlamda kavramsal anlayış bilgiyi farklı bağlamlara transfer ederek çoklu bilginin yorumlanmasında (Elnimer, 2018, s.1) ve günümüzde farklı bağlamlarda yer alan görsellerin okunmasında anlamlı bir yol sağlayabilir.

Kavrama dayalı eğitim sürecinde kavramsal anlayışla hareket eden öğrenci belli bir kavram altındaki farklı zamandan, kültürden ve yerden birçok farklı durumla karşılaşır, onları analiz ederek birbiriyle karşılaşır, farklı bağlantıları keşfeder ve eleştirel, sorgulayıcı bakış açısıyla bilgiyi yorumlar (Erickson and Lanning, 2014, s.75; Donham, 2010). Araştırmada öğrencilerin bellek kavramı altında kendi geçmiş ve bugünlerini ele alarak kişisel sorgulama yaptıkları, kültür kavramı altında geçmişteki kültürel değerleri günümüze göre sorguladıkları ve estetik kavramı altında geleneksel ve güncel çalışmalara bakarak sanattaki estetik kuralları ve bu bağlamda sanat ve sanatçı kavramlarını sorguladıkları görülmüştür. Benzer olarak Walker’ın (2010) sanat üretiminde kavrama dayalı sorgulamayı amaçladığı araştırmasında, “politik ideoloji” kavramı “kimlik” kavramıyla bağlantılandırılmış ve kimlik kavramı “ben” ve “öteki” kavramı çerçevesinde sorgulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin, kendi ve öteki arasındaki ilişkileri keşfettikleri, dünyayı yeni gözle gördükleri, düşünceleri sorguladıkları ve ötekilerle bağlantı kurdukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı anlayışın öğrenciye eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerisi kazandırdığı söylenebilir. Aynı doğrultuda günümüz görsel sanatlar eğitiminde de eleştirel ve sorgulayıcı yönde etkinliklerin ve uygulamaların müfredata dâhil edilmesi önerilmektedir (Gude, 2007; Mayer, 2008; Freedman, 2000; Walker, 2000; MEB, 2018, s.9). Bu anlamda kavrama dayalı eğitimin eleştirel ve sorgulayıcı beceriyi desteklemesi görsel sanatlar eğitimindeki güncel bakış açısıyla uyum sağlamaktadır.

Erickson’a (2012, s.3) göre kavrama dayalı yaklaşım derin öğrenmeyi sağlar. Geleneksel eğitim, yaşanmış olgulara ve becerilere dayalı ezber bilgiyi içeren iki boyutlu eğitim modelidir. Kavrama dayalı eğitim ise kavramlar, gerçek olgular ve becerilerin ilişkilendirildiği üç boyutlu eğitim modelidir. Üç boyutlu kavrama dayalı öğrenme, ezber bilgi seviyesinden kavramsal seviyeye hareket ederek öğrencide daha derin anlayışın gelişmesini sağlar. Derin anlayış öğrencinin yaşanmış olgulara yönelik kavramsal iç görüş geliştirmesine ve olgular arasındaki kalıpları ve bağlantıları fark etmesine yardımcı olur. Araştırmada kavrama dayalı ders sürecinde kavramla ilişkili birçok örnek durum gösterilmiş, kavram haritaları yapılmış ve tasarım çalışmaları uygulanmıştır. Öğrenciler kavrama yönelik çalışmalar sonucunda kavramın, farklı kavramlarla ve durumlarla bağlantılarını gördüklerini, derin düşüncelerini sağladığını, birçok şey öğrendiklerini ve detayları gördüklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda tasarım öncesi kavram etkinliklerinin tasarımlarına katkı sağladığını, tasarımlarını bilinçli olarak yaptıklarını ve tasarımları kavramsal olarak anlaşılır kıldığını ifade etmişlerdir. Bu anlamda görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı ders sürecinin öğrencilerin kavramsal farkındalıklarını artırmasına, daha derin düşünmeyi geliştirmesine ve tasarımlarında kavramsal bilinç kazanmalarına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Erickson and Lanning’e (2014, s.44) göre görsel sanatlar gibi süreç temelli disiplinlerin kavramsal olarak organize edilmesi, çalışma sürecinin “yapmak” eyleminden “anlama” eylemine doğru hareket etmesini ve çalışmadaki içeriğin keşfedilmesini sağlar. Araştırmada süreç temelli olarak ilerleyen Grafik Tasarım Anasanat V dersi kavrama dayalı olarak içeriklendirilmiştir. Süreçte, kavrama yönelik dört tasarım çalışması gerçekleşmiş ve öğrencilerin tasarımlardaki kavramsal bağlantıları keşfetmeleri beklenmiştir. Öncelikle, tasarım öncesi kavramın içeriği ve bağlantıları hakkında yeterli bilgiyi sağlamak amacıyla birçok etkinlikler yapılmıştır. Öğrenciler de yapılan bu etkinliklerin kavramsal bilgi sağladığını ve tasarımı kavramsal olarak anlaşılır kıldığını belirtmişlerdir. Walter’a (2001, s.37) göre de kavrama dayalı sanat uygulamalarında, öğrencilerin öncelikle kavrama yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olması gerekir. Yeterli olmayan bilgi, çalışmaların yüzeysel kalmasına neden olur. Bu anlamda kavrama dayalı sanat uygulamalarında öncelikle bilgilendirici etkinliklerin yapılması öğrencilerin yeterli kavramsal bilgiyi kazanması ve tasarımlardaki kavramsal boyutu anlaması için önemli olduğu söylenebilir.

Tasarım sürecinde “yazı” kapsamında “bellek”, “kültür”, “dil”, “estetik” kavramlarıyla bağlantılı dört tane tasarım çalışması uygulanmıştır. İlk olarak, bellek kavramına yönelik otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı yapılmıştır. Assman’a (2015) göre eski uygarlıklarda yazı, geçmişe dönük hatırlatmayı sağlamak için kullanılmıştır. Yazı aracılığıyla kronoloji oluşturma, önemli günleri kaydetme, kültürel bellek oluşturma ve onu sabitleştirerek sürekli kılma sağlanmıştır. Öğrenciler de kendi zaman çizelgelerini oluşturarak, ilk yaşadıkları deneyimleri; kendilerini mutlu eden, önemli gördükleri, değer verdikleri anıları; hayatlarını etkileyen ve değiştirdiğini düşündükleri olayları kaydettiklerini belirtmişlerdir. İkinci olarak kültür kavramına yönelik öğrencilerin kendi memleketleriyle ilgili mitolojik sayfa tasarımı çalışması yapılmıştır. TDK’ya (2021) göre kültür “Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü”dür. Bu bakımdan her toplum kendi yazı dilini, ritüellerini, değerlerini, anlatılarını üretir ve kendi kültürel yapısını oluşturur. Bu tasarımda ise öğrenciler, kendi kültürel değerleri olan mitolojik anlatılar üzerine sayfa tasarımı yapmış, kültürelliği ve tarihselliği yansıtmak için ise kültürel yazı biçimlerini ve imgeleri tasarımlarına aktarmışlardır. Üçüncü olarak, dil kavramına yönelik iki dilli kavram kartı tasarımı yapılmıştır. Timuçin’e (2004, s.138) göre dil, düşünceyi ifade eden ve insanlar arasında iletişimi sağlayan sözlü ya da yazılı anlatım dizgesidir. Öğrenciler de dil ve iletişim arasında ilişki kurmuş ve tasarımlarında iletişimi öne çıkartan, sade, okunaklı, mesajı net ileten biçimsel düzenlemelere gittiklerini belirtmişlerdir. Dördüncü olarak estetik kavramına yönelik, kaligrafiden hareketle öğrencilerin kendi yazılarına dayalı kültürel afiş tasarımı yapılmıştır. Kaligrafi, güzel yazı yazma sanatını ifade etmektedir (Dere, 2016, s.3). Ancak öğrencilerden kaligrafik kurallara bağlı kalmadan kendi güzel yazılarını oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler farklı teknikleri kullanarak kendi yazılarını oluşturmuş ve kendi estetik biçimlerini ortaya koymuşlardır. Genel olarak, kavrama dayalı grafik tasarım sürecinde öğrencilerin tasarımları kavramsal boyutta anlamlandırdıkları söylenebilir. Bu anlamda görsel sanatlar eğitiminde sürecin kavrama dayalı olarak planlanması yapılan çalışmanın “yapmak” eyleminin ötesine geçerek kavramsal boyutta anlamlandırılmasına ve derinlemesine bakış kazanılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Erickson’a (2008, s.30) göre kavramlar evrenseldir ve içinde her kültürden örnekleri barındırır. Araştırmada aynı kavram altında farklı kültürlerle ait değerlerin birarada olduğu tasarımlar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak, kültür kavramı

altında iki farklı kültüre ait mitolojik hikâyelerin ve imgelerin bir arada yer aldığı metinler arası sayfa tasarımı yapılmış, ikinci olarak dil kavramı altında iki farklı kültüre ait yazı dillerinin bir arada yer aldığı iki dilli kavram kartı tasarlanmıştır. Ece ve Fazlıoğlu Akın’a (2015, s.9) göre toplumda insanların birbirini anlayabilmesi ve iletişim kurulabilmesi için inançların, değerlerin, geleneklerin ve pratiklerin bilinmesi gerekir. Bireyin bu değerleri bilmesi, kültürel çeşitliliği tanıyabilmesi ve kendisini ve çevresini anlayabilmesi için ise eğitim önemli bir araçtır. Bu bakımdan kültürel okuryazarlık görsel sanatlar müfredatında dikkate alınması gereken bir unsurdur. Benzer olarak Mamur (2019, s.153) küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin sonucunda “kültürel okuryazarlık” kavramının giderek önem kazandığını ve Kırıçoğlu (2009, s.38) ve Gude (2007, s.9) de görsel sanatlar pratiklerinin kültürel farklılıkları anlamak için anlamlı bir yol sağladığını belirtmiştir. Bu anlamda görsel sanatlar eğitiminde kavramsal anlayışın geliştirilmesi; öğrencilerin aynı kavram altında farklı kültürel örneklerle karşılaşmalarına, kültürel çeşitliliği fark etmelerine ve kültürleri kavramsal olarak anlamlandırmalarına olanak sağlayacağı olduğu söylenebilir.

Araştırmada, katılımcı olarak dördüncü sınıf görsel sanatlar öğretmen adayları yer almıştır. Bu öğretmen adayları 12 hafta boyunca kavrama dayalı grafik tasarım ders deneyimi yaşamışlardır. Öğretmen adayları yaşadıkları deneyimin mesleki anlamda kendilerine katkı sağladığını ve gelecekteki öğretmenlik süreçlerine taşıyabileceklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda kavrama dayalı tasarımla ilgili bilgi sahibi olduklarını, bu kavramlarla ilgili tasarım planlaması yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer olarak Çakıroğlu’nun (2020, s.339) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği kavrama dayalı uygulamaları içeriğin temel tasarım ders sürecini ortaya koyduğu araştırmasında ve Aslan’ın (2016, s.199) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çağdaş sanatta zıtlık kavramının fakülte ölçekli sanat eğitimine yansımalarını incelediği araştırmasında, kavrama dayalı ders içeriğini deneyimleyen öğretmen adaylarının bu deneyimlerinin geleceğe dönük sanat ve mesleki yaşamlarına katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda görsel sanatlar öğretmen adaylarının kavrama dayalı yaklaşıma dayalı ders deneyimi yaşamaları, onlara öğretmenlik ve disiplin alanında güncel beceriler kazandıracağı söylenebilir. MEB’e (2017, s.4) göre de öğretmenlik yeterliliklerini ve yeteneklerini artırmak günümüzdeki hızlı değişimin yakalanması için önem teşkil etmektedir. San (2008, s.24) da günümüzdeki hızlı değişime ayak uydurabilen ve bu doğrultuda bağımsız düşünebilen, disiplinler arası bağlantılar kurabilen ve ıraksak,

eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi günümüzde artık bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan kavrama dayalı eğitimin, transfer edilebilir bilgiyi kazandırması (Erickson and Lanning, 2014, s.23, 32), eleştirel düşünceyi geliştirmesi (Erickson and Lanning, 2014, s.75; Donham, 2010; Marschall ve French, 2018) ve disiplinlerarası entegre düşünmeyi sağlaması (Erickson, 2007, s.12; Erickson, Lanning and French, 2017, s.15) gibi özellikleri günümüzde istenen eğitim becerileriyle örtüştüğü ve kavrama dayalı dersi deneyimleyen öğretmen adaylarına rol model olabileceği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonunda gelecekteki uygulamalara ve araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler uygulamalara yönelik öneriler ve araştırmalara yönelik uygulamalar olarak iki başlık halinde sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamalara yönelik öneriler

- Tasarıma geçmeden önce öğrencilerin kavramın ne'liğine yönelik yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Kavramın teorik yönünü güçlendirmek için ders sunumlar, belgeseller, kavram haritaları gibi çeşitli etkinliklerle desteklenmelidir.
- Kavramlar kapsayıcıdır ve içinde farklı zamandan, farklı yerden, farklı kültürden örnekler barındırır. Ders sürecinde işbirlikli çalışmalar, öğrencilerin bilgilerini ve deneyimlerini paylaşmaya yönelten aktiviteler bu çeşitliliği görünür kılama açısından önemlidir.
- Ders süreci çalışma kâğıtları ve sanat eleştiri formlarıyla desteklenebilir. Bu materyallerde yapılması istenenler açık ve net olarak ifade edilmelidir.
- Kavram haritaları, öğrencilerin kavramsal bağlantıları görebilmeleri için destekleyici niteliktedir. Kavram haritaları araştırmada yarım saatlik ders etkinliği olarak yapılmıştır. Öğrencilerin kavramsal bağlantılar kurabilecekleri ve yaratıcılıklarını devreye koyabilecekleri kavram haritası tasarımları gerçekleştirilebilir.
- Kavramlar geniş yapıya sahip oldukları için farklı disiplinleri birbirine bağlar. Kavramların daha iyi anlaşılması için farklı disiplinlerin birlikte organize edildiği uygulamalar geliştirilebilir.

- Kavrama dayalı eğitim eleştirel/sorgulayıcı düşüncüyü desteklemektedir. Bunun için önceden soru kılavuzu hazırlanarak derste kavrama dayalı görsel sorgulamalar yapılabilir.
- Araştırmada süre sınırından kaynaklı her kavramla ilgili bir tasarım yapılmıştır. Tasarımda kavramsal anlayışı güçlendirmek için birden fazla tasarım çalışması gerçekleştirilebilir.
- Görsel sanatlar çalışmalarında kavramsal anlayış geliştirilebilmesi için süreç temelli diğer görsel sanatlar disiplinleri ve konu temelli sanat tarihi dersleri kavrama dayalı organize edilebilir.
- Araştırmada sosyal kavramlar ele alınmıştır. Disiplin temelli kavramların kazandırılmasında da işe koşulabilir.
- Günümüzde dijital teknolojilerinin gelişmesi ve sanat uygulamalarına giderek daha çok yansması bakımından, dijital teknoloji ve dijital sanatla ilgili kavrama dayalı uygulamalar geliştirilebilir.

5.3.2. Araştırmalara yönelik öneriler

- Kavrama dayalı yaklaşımı deneyimleyen öğretmen ya da öğrencilerin deneyimlerini ortaya çıkartacak fenomenolojik araştırmalar yapılabilir.
- Kavrama dayalı görsel sanatlar uygulamalarının yürütüldüğü atölyelerde durum çalışması yapılarak öğretim süreci ortaya konabilir.
- Kavrama dayalı yaklaşımın diğer görsel sanatlar disiplinlerinde nasıl geliştirileceğine yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.
- Günümüzde dijital teknolojilerinin gelişmesi ve sanat uygulamalarına giderek daha çok yansması bakımından, dijital teknoloji ve dijital sanatla ilgili kavrama dayalı uygulamaların nasıl geliştirilebileceğine yönelik eylem araştırması yapılabilir. Bunun yanı sıra kavrama dayalı yaklaşımın dijital teknoloji/sanat kavramlarını kazandırmasına yönelik nicel/nitel araştırmalar yapılabilir.
- İlköğretim ve ortaöğretim boyutunda alanın kavramlarını kazandırmaya yönelik kavrama dayalı etkinlikler geliştirilebilir. Bu etkinliklerin alanın kavramlarını kazandırmaya etkisi araştırılabilir.

- Kavrama dayalı ders sürecini deneyimleyen görsel sanatlar öğretmenlerinin bilgilerini mesleki süreçlerine aktarabilmeleri bakımından niteliksel ve niceliksel araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- (2013). Getting the big idea: concept-based teaching and learning. *Transforming Learning Environments Through Global And STEM Education*.
<https://semiscoalition.org/wp-content/uploads/Getting-the-Big-Idea-Handout.pdf>
(Erişim Tarihi: 15.002.2022).
- Alley, K. (2018). *Nursing educator's experiences when implementing concept-based curriculum to address content saturation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis: Capella University.
- Ampartzaki, M. & Kalogiannakis, M. (2016). Astronomy in early childhood education: A concept-based approach. *Early Childhood Education Journal*, 44(2).
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-015-0706-5> (Erişim Tarihi: 20.09.2021).
- Antmen, A. (2014). *20. yüzyıl batı sanatı akımları*. (7. Baskı). İstanbul: Sel Yayınları.
- Aristoteles (1996). *Metafizik*. (Çev: A. Arslan). İstanbul: Sosyal Yayınları'ndan aktaran Aydoğdu, H. (2020). Aristoteles ontolojisinde töz (*ousia*)-öz (*eidos*) ikiliği problemi. *Dört Öge*, 18. <http://dergipark.gov.tr/dortoge> (Erişim Tarihi: 01.06.2021).
- Aristoteles (1997). *Fizik*. (Çev: S. Babür). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları'ndan aktaran Aydoğdu, H. (2020). Aristoteles ontolojisinde töz (*ousia*)-öz (*eidos*) ikiliği problemi. *Dört Öge*, 18. <http://dergipark.gov.tr/dortoge> (Erişim Tarihi: 01.06.2021).
- Aristoteles (2016). *Poetika*. (Çev: S. Rifat). İstanbul: Can Yayınları.
- Aslan, L. (2016). *Çağdaş sanatta zıtlık kavramının fakülte ölçekli sanat eğitime yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. (Çev: A. Tekin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Attride Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3).
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/146879410100100307> (Erişim Tarihi 02.05.2021).
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temeller ışığında yapılandırmacılık*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Bayrakçeken, S., Doğmuş, K. ve Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Becer, E. (2009). *İletişim ve grafik tasarım*. (7. Baskı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Bolat, Y. (2016). *Kavram temelli disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanan ünitenin otantik değerlendirmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: ukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, N. (2013). *Sanat ve estetik kuramları*. (10. Baskı). Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Burdick, D. A. (2018). *A concept-based curriculum experiences: a qualitative inquiry of transitioned nursing faculty*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis: Capella University.
- Bülbül, H. (2021). Görsel sanatlar öğretimi dersinde sınıf öğretmeni adaylarının aktif öğrenme deneyimleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230).
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.695262> (Erişim Tarihi: 18.10.2021)
- Carson, J. A. (2007). *The ecology of school change: an australian primary school's endeavor to integrate concept-based, experiential enviromental learning throughout core curriculum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: The Arizona University.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2001). *Orta çağ felsefe tarihi*. İstanbul: Asa Kitabevi.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefe tarihi*. (6. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. Baskı). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Edt: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi Yayıncılık.
- akıroğlu, E. (2020). *Temel tasarım derslerinde kavram temelli uygulamalara ilişkin bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- uçen, A. K. (1999). *Mantık*. (2. Baskı). İstanbul: Asa Kitabevi.
- Davis, V. A. (2018). *A concept-based pedagogy approach to selected unaccompanied clarinet repertoire*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas: North Texas University.
- Deleuze, G. ve Guattari, F. (2001). *Felsefe nedir?*. (Çev: T. Ilgaz). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Dere, Ö. F. (2017). *Yeni başlayanlar için kaligrafi*. (2. Baskı). İstanbul: İnkılab Yayınları.
- Doğan, N. (2011). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s.167-199). Ankara: Pegem Akademi.
- Dohn, N. B. (2021). Conceptualizing knowledge transfer as transformation and attunement. *Frontline Learning Research*, 9(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300118.pdf> (Erişim Tarihi 02.06.2021).
- Donham, J. (2010). Feature deep learning through concept-based inquiry. *School Library Monthly*, 27(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ900965> (Erişim Tarihi: 10.04.2018).
- Dufour, I. F., Richard, M.C. (2019). Theorizing from secondary qualitative data: A comparison of two data analysis methods. *Cogent Education*, 6(1). <https://www.tandfonline.com/loi/oaed20> (Erişim Tarihi 02.05.2021).
- Dutton, D. (2017). *Sanat içgüdüsi: Güzellik, zevk ve insan evrimi*. (Çev: M. Turan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ece, Ö. ve Fazlıoğlu Akın, Z. (2015). Sanat eğitimi yeniden düşünürken. *Sanat Dünyamız*, (147).
- Elnimer, M. (2018). Learning, understanding and the 21st century: the need for concept based teaching and learning. https://www.academia.edu/36154912/Learning_Understanding_and_the_21_st_Century_The_Need_for_Concept_Based_Teaching_and_Learning (Erişim tarihi: 29.07.2021).
- Emiroğlu, İ. (2009). *Klasik mantığa giriş*. (5. Baskı). Ankara: Elis Yayınları.
- Ergun, D. (2005). *Sosyoloji ve eğitim*. (3. Baskı). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Erickson, H. L. (1998). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts*. California: Corwin Press.
- Erickson, H. L. (2007). *Concept based curriculum and instruction for the thinking classroom*. California: Corwin Press.
- Erickson, H. L. (2008). *Stirring the head, heart and soul: Redefining curriculum, instruction and concept-based learning*. California: Corwin Press.
- Erickson, H. L. (2012). Concept-based teaching and learning. International Baccalaureate Organization. http://www.ibmidatlantic.org/Concept_Based_Teaching_Learning.pdf (Erişim tarihi: 29.07.2021).

- Erickson, H. L. and Lanning, L. A. (2014). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction*. California: Corwin Press.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A. and French, R. (2017). *Concept based curriculum and instruction for the thinking classroom*. (2. Baskı). California: Corwin Press.
- Fair, C. G. (2014). *A qualitative phenomenological study of the implementation of concept-based instruction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Phoenix University.
- Freedman, K. (2000). Social Perspectives on Art Education in the U. S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4). https://www.jstor.org/stable/1320676?seq=1#page_scan_tab_contents (Erişim Tarihi: 11.04.2018).
- Freedman, K. (2003) *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press'den aktaran Marchall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: a case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, 46(3). <http://www.jstor.org/stable/3497082> (Erişim Tarihi: 27.03.2018).
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Edt: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art & culture curriculum. *Art Education*, 60(1). https://www.jstor.org/stable/27696187?seq=12#metadata_info_tab_contents. (Erişim Tarihi: 29.07.2021).
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s.31-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hyland, J. (2019). *Concept-based curriculum: An interpretive study of efficacy and pedagogical usability*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas: Texas Woman's University.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Edt: Y. Uzun ve M. Ö. Anay) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Jonassen, D. H. (2006). On the role of concepts in learning and instructional design *Association For Educational Communications And Technology*, 54(2). https://www.jstor.org/stable/30221320?seq=1#metadata_info_tab_contents (Erişim tarihi: 29.07.2021).
- Jones, P. N. (2007). *Unifying the concept of consciousness across the disciplines: a concept-based, cross-cultural approach*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. San Francisco: Saybrook University.
- Kagan, S. M. (2008). *Estetik ve sanat notları*. (Çev: A. Çalışlar). İzmir: Karakalem Kitabevi.
- Katz-Buonincontro, J. (2018). Creativity for whom? Art education in the age of creative agency, decreased resources, and unequal art achievement outcomes. *Art Education*, 71(6). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00043125.2018.1505388> (Erişim Tarihi: 29.07.2021).
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat, kültür, yaratıcılık: Görsel sanatlar ve kültürü eğitimi- öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim: Görmek, öğrenmek, yaratmak*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kotsch, J. S. (2021). *Students' Experiences of Concept- Based Learning In An Asynchronous Online Pharmacology Course: An Interpretive Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ohio: Kent State University.
- Kumar, K. (2013). *Sanayi sonrası toplumda post-modern topluma çağdaş dünyanın yeni kuramları*. (Çev: M. Küçük). Ankara: Dost Yayınları.
- Kurt, F. (2019). *The attitudes of foreign language learners towards concept based inductive methodology for teaching phonemes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maguire, M. ve Dalahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal Of Higher Education*, 9(3). <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335> (Erişim Tarihi 02.05.2021).
- Mamur, N. (2019). Öğrenme kuramları ve görsel sanatlar öğretimi. V. Özsoy ve N. Mamur (Ed.), *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde* (s. 139-167). Ankara: Pegem Akademi.

- Marchall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: a case for curriculum integration. *Studies In Art Education*, 46(3). <http://www.jstor.org/stable/3497082> (Erişim Tarihi: 27.03.2018).
- Marchall, J. (2014). Transforming education through art-centred integrated learning. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 3(3). http://www.academia.edu/8439173/Transforming_Education_Through_Art-Centered_Integrated_Learning (Erişim Tarihi: 20.05.2018).
- Marschall, C. and French, R. (2018). *Concept-based inquiry in action*. California: Corwin Press.
- Mayer, M. M. (2008). Considerations for a contemporary art curriculum. *Art Education*, 61(2). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2008.11651146> (Erişim Tarihi: 29.07.2021).
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (ev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Mertler, C. A. (2014). *Action Research: Improving schools and empowering educators* (4th edition). London: Sage'den aktaran Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s.31-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Görsel sanatlar dersi ğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *ğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Nielsen, A. (2013). *Concept-based learning in the clinical environment*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Colorado: University Of Northern Colorado.
- Ocvirk, O. G., Stinson, R. E., Wigg, P. R., Bone, R. O., and Cayton, D. L. (2015). *Sanatın temelleri: Teori ve uygulama*. (ev: N. Balkır Kuru ve A. Kuru). İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları.
- zdemir, N., Turan, S. ve oban, . (2021). nsz. N. zdemir, S. Turan ve . oban (Ed.), *21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* içinde (s. iii, iv). Ankara: Pegem Akademi.
- Özlem, D. (2004). *Mantık klasik/sembolik mantık mantık felsefesi*. (7. Baskı). İstanbul: İnkılap Yayınları.

- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitiminin gerekliliği ve tarihçesi. Sanat Dünyamız.* 147.
- Özsoy, V. (2019). Görsel sanatlar eğitime giriş. V. Özsoy ve N. Mamur (Ed.), *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 54-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, V. (2019). Kültür, sanat, görsel sanatlar ve tasarım. V. Özsoy ve N. Mamur (Ed.), *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 21-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemi.* (Çev. Edt: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Paul, R. W. (1995). *The logic of creative and critical thinking.* Santa Rosa, CA: Foundation for critical thinking'den aktaran H. L. Erickson (2007) *Concept based curriculum and instruction for the thinking classroom.* California: Corwin Press.
- Ritchart, R. (2002). *Intellectual character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It.* San Francisco: Jossey- Bass s.10, 27, 28, 29'den aktaran H. L. Erickson (2007) *Concept based curriculum and instruction for the thinking classroom.* California: Corwin Press.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim.* (4. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sandell, R. (2006). Form + theme + context: Balancing considerations for meaningful art learning. *Art Education*, 59(1).
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2006.11651576> (Erişim Tarihi: 01.09.2021).
- Sandell, R. (2009). Using form+theme+context (ftc) for rebalancing 21st-century art education. *Studies In Art Education*, 50(3).
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2009.11518774> (Erişim Tarihi: 01.09.2021).
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim sosyolojisi.* (18. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2).
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1098214005283748> (Erişim Tarihi 02.05.2021).
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü.* (5. Baskı). İstanbul: Bulut Yayınları.

- Tokaç Kan, A. (2018). *Kavram-temelli okuma öğretiminin ingilizce öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6740/90620> (Erişim Tarihi: 08.11.2021).
- Türk Dil Kurumu (2021). <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 27.10.2021).
- Uçak, S. ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/issue/51718/690205> (Erişim Tarihi: 08.11.2021).
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme kurumlar ve uygulamalar*. (4. Baskı). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Walter, D. R. and Compernelle, R. A. (2015). Teaching German declension as meaning: A concept-based approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(1). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17501229.2015.1041961> (Erişim Tarihi: 04.09.2021).
- Walker, M. A. (2010). *Concept-based inquiry into art making: the possibility of change through art*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Columbia: Columbia University.
- Walker, M. A. (2014). From theory to practice: Concept-based inquiry in a high school art classroom. *Studies In Art Education*, 55(4). <https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518938> (Erişim tarihi: 20.10.2021).
- Walker, S. R. (2001). *Teaching meaning in artmaking*. U.S.A: Davis Publications.
- Whitham, G. ve Pooke, G. (2018). *Çağdaş sanatı anlamak*. (Çev: T. Göbekçin). İstanbul: Hayalperest Yayınları.
- Wolkowicz, T. (2017). Concept-based arts integration lessons learned from an application in music and biology. *Music Educators Journal*, 103(4). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432117697004> (Erişim Tarihi: 20.09.2021).
- Wood, A. W. (2005). *Kant*. (Çev: A. Kovanlıkaya). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, M. (2013). *Modernden postmoderne sanat*. (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınları.

Zimmerman, E. (2019). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies In Art Education*, 50(4).

<https://www.jstor.org/stable/40650349> (Erişim Tarihi: 03.08.2021).



EKLER

EK-1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 06.11.2018		Protokol No: 103865		Tarih: 28.11.2018	
					
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ					
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:		BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması			
KONU:		Eğitim Bilimleri			
BAŞLIK:		Görsel Sanatlar Eğitiminde Kavrama Dayalı Öğrenme			
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:		Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TOPRAK			
TEZ YAZARI:		Suzan ARSLAN			
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:		-			
KARAR:		Olumlu			

Ek-2. Geçerlilik Komitesi Öğretim Elemanı-Öğrenci Video Kontrol Listesi

Video Kontrol Listesi

Öğretim Elemanı			
	Evet	Kısmen	Hayır
Derse hazırlıklı gelir.			
Konuyla ilgili bilgiler paylaşır.			
Konuyu destekleme amaçlı görseller ve tasarım örnekleri sunar.			
Öğretmen adaylarının aktif katılımlarını sağlamak amacıyla sorular sorar.			
Öğretmen adaylarının düşüncelerini paylaşmalarına teşvik eder.			
Konunun güncel bağlantılarını kurarak öğretmen adaylarının sorgulama yapmalarına yardımcı olur.			
Öğretmen adaylarına yapacakları uygulamayı açıklar ve bununla ilgili tasarım örnekleri sunar.			
Tasarım süreçlerinde öğretmen adaylarıyla fikir alışverişinde bulunarak onlara rehberlik eder.			
Öğretmen adaylarının tasarımlarını ve tasarımlarının kavramsal çerçevesini paylaşabilecekleri ortamı sağlar.			
Öğretmen adaylarının birbirlerinin tasarımlarıyla ilgili düşüncelerini paylaşmaları konusunda onları teşvik eder.			
Not:			

Ek-2. (Devam) Geçerlilik Komitesi Öğretim Elemanı-Öğrenci Video Kontrol Listesi

Video Kontrol Listesi

Öğrenci			
	Evet	Kısmen	Hayır
Derse hazırlıklı gelir.			
Derste paylaşılan bilgileri dikkatlice takip eder.			
Paylaşılan bilgilerle ilgili dikkatini çeken noktaları ifade eder.			
Dersteki tartışmalara etkin olarak katılır ve konuyla ilgili düşüncelerini rahat bir şekilde paylaşır.			
Uygulamayla ilgili araştırmalar yapar.			
Derste paylaşılan bilgiler ile kendi tasarımları arasında bağlantı kurar.			
Tasarımlarının kavramsal çerçevesini oluşturur.			
Amaca yönelik özgün tasarımlar oluşturur.			
Oluşturduğu tasarımları arkadaşlarıyla paylaşır.			
Arkadaşlarının yaptıkları sunumu dikkatlice takip eder.			
Birbirlerinin tasarımları hakkında duygu ve düşüncelerini belirtirler.			
Not:			

Ek-3. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, "Görsel Sanatlar Eğitiminde Kavrama Dayalı Öğrenme" başlıklı bir araştırma çalışması olup Resim-iş Öğretmenliğinde yer alan öğretmen adaylarının Grafik Tasarım V dersinde kavrama dayalı öğrenme süreçlerini ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Suzan Arslan tarafından yürütülmektedir ve sonuçları ile görsel sanatlar eğitiminin gelişimine ışık tutacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda video kamera aracılığıyla gözlemler, ses kayıt cihazı eşliğinde görüşmeler, günlükler, kişisel bilgi formları, öz değerlendirme formları, tasarımlar, tasarım metinleri yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan Suzan Arslan'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı:

Adresi :

İş Tel :

Cep Tel :

İmza :

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-4. “Dövmelerin Dili Belgeseli” Etkinlik Soruları

Dövme nasıl bir geçmişe sahiptir ve bugün dövme geleneği ne durumdadır?

Kadınlar dövmeleri neden yaptırmaktadır? Erkeklerden farkı nedir?

Erkekler dövmeleri neden yaptırmaktadır? Kadınlardan farkı nedir?

Hangi inançlarda dövme geleneği vardır? Farkları, benzerlikleri nelerdir?

Dövmede kullanılan simge ve semboller nelerdir? Anlamları nelerdir?

Hangi etnik kimliklerde dövme geleneği vardır? Farkları, benzerlikleri nelerdir?

Fatma Yılmaz ve İlhan Serkan Eles neden dövme yaptırmıştır? Farkları nelerdir?

Kadınlar ve erkekler neden dövme yaptırmaktadır? Cinsiyete göre farklılıkları nelerdir?

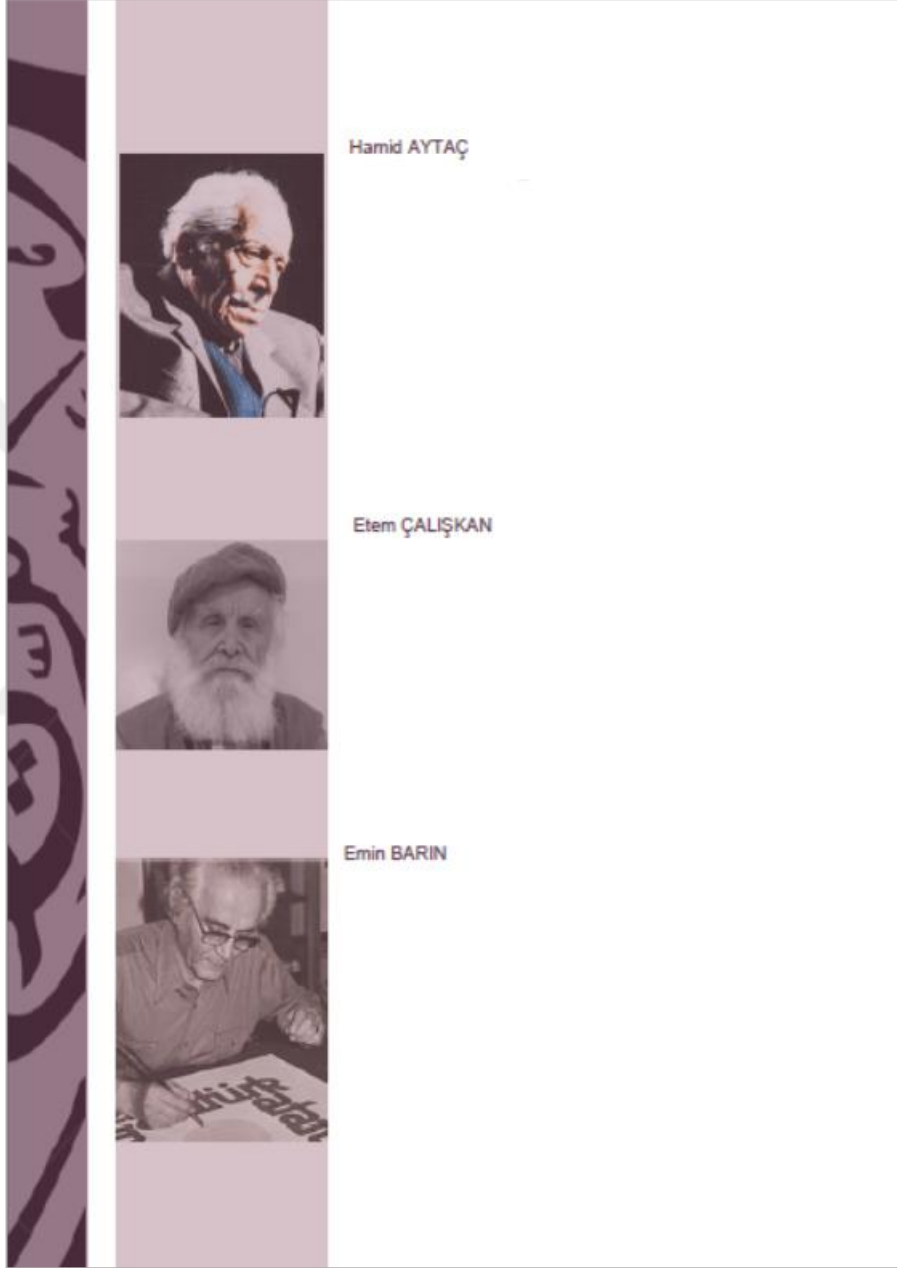
Ek-5: Sanat Eleştiri Formu

Sanat Eleştiri Formu
Müzede en beğendiğiniz eser hangisidir?
Esere ilişkin:
<u>1. Bu çalışmanın künyesi hakkında bilgi veriniz.</u>
Sanatçı:
Tahmini Boyut:
Teknik özellikler:
<u>2. Bu çalışmada neler görüyorsunuz?</u>
<u>3. Bu çalışmadaki renk, tipografi, doku vb. gibi biçimsel öğeler nasıl kullanılmıştır?</u>
<u>4. Bu çalışmadaki kültürel unsurlar nelerdir?</u>
<u>5. Bu çalışma bize ne söylüyor?</u>

Ek-6: Film ve Belgeselden Kavram Bulma Etkinliği Çalışma Kağıdı

DİL SÖZLÜĞÜ		
Kaynak: "Isık Dili" Belgeseli https://www.youtube.com/watch?v=H1YUpT5-4DI		
Arrival (Film)		
1. Kavram kısmına kaynakta gösterilen film ve belgeseli izleyerek "dil" ile ilgili düşündüğünüz kavramları çıkartarak yazınız. Örnek olarak İletişim ve Anlam olarak ilk iki kavram yazılmıştır.		
2. Anlam kısmına kavramların sözlük anlamlarını ve bir tane örnek cümle yazınız. Kaynak olarak Türkçe sözlüklerden yararlanabilirsiniz. Anlam açıklayıcı 4-5 cümleden oluşsun.		
Kavram	Anlam	
1	Dil	
2	İletişim	
3	Anlam	
4		
5		
6		

Ek-7: Estetik Kavramına Yönelik Çalışma Kâğıdı



EK-8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bellek Görüşme Soruları

1. Yazı ve bellek kavramı üzerine geçirdiğimiz ders sürecinden bahsedebilir misin?
Dikkatini çeken noktalar nelerdir?
Olumlu-olumsuz nasıl değerlendirirsin?
2. Yaptığın otobiyografik timeline çalışmasını anlatabilir misin?
Nelerden yola çıktın?
Çalışmanı olumlu- olumsuz nasıl değerlendirirsin?

Kültür Görüşme Soruları

1. Belgesel etkinliği ile ilgili düşüncelerin nelerdir?
 - Olumlu-olumsuz neler söylersin?
2. Sergi gezisi ile ilgili düşüncelerin nelerdir?
 - Olumlu-olumsuz neler söylersiniz?
3. Yaptığımız kavram haritasını nasıl değerlendirirsin?
 - Kavramı nasıl ele aldın?
 - Olumlu olumsuz nasıl değerlendirirsin?
4. Kültür kavramı konusunda yaptığınız sayfa tasarımı anlatır mısınız?
 - Nelerden yola çıktın?
 - Neler hissettin
 - Olumlu olumsuz neler söylersin?
5. Kültüre yönelik geçirdiğimiz ders sürecini değerlendirirsen neler söylersin?
6. Kültür kavramını tasarım ve sanat eğitimiyle nasıl ilişkilendirirsin?

Dil Görüşme Soruları

1. Dil kavramına ilişkin geçirdiğimiz eğitim-öğretim süreci nasıldı?
2. Film ve belgesel kavram bulma süreci nasıldı?
Kavramları nasıl ilişkilendirdin?
Olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?
3. İletişim Süreci şeması etkinliği ile ilgili neler söylersin?
Bu etkinlik dil kavramı açısından nasıldı?

Olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?

4. Dil kavramı konusunda yaptığınız iki dilli kavram kartı tasarımından bahseder misin?

Nelerden yola çıktın?

Dil kavramını çalışmanla ilişkisini nasıl açıklarsın?

Olumlu-olumsuz nasıl değerlendirirsin?

5. Ders sürecini olumlu-olumsuz değerlendirirsen neler söylersin?

Önerilerin nelerdir?

6. Ders sürecinde yaptığımız çalışmaları kendi sanat eğitimin açısından nasıl değerlendirirsin?

Estetik Görüşme Soruları

1. Yaptığımız hat ve kaligrafi atölyesi gezisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?

2. Kültürel afiş çalışma sürecini basamak basamak anlatır mısınız?

Nelerden yola çıktın?

3. Kavrama dayalı geçirdiğimiz eğitim-öğretim süreci nasıldı?

Olumlu-olumsuz yönleri nelerdir?

Neler önerirsin?

Ek-9. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Ad-soyad:

Doğum Tarihi:

Doğum Yeri:

İletişim Bilgileri

Adres:

Telefon:

E-mail:

Ek-10. Öz Değerlendirme Formu

Öz Değerlendirme	
Kavram:	Tarih:
Ders sürecinde öğrendim.	
Tasarımı oluştururken yaptım, çünkü	Tasarımın sevdiğim yönleri oldu, çünkü
Tasarımın zorlandığım yönleri oldu, çünkü	
Ders süreci hakkında düşünüyorum	
Adı- Soyadı:	İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Suzan ARSLAN

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim ve Mesleki Geçmiş:

- 2016, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı.
- 2010, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- 2013-2022, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- 2012-2013, Araştırma Görevlisi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler:

- Arslan, S. ve Ünlüer, S. (2018). Sanat eğitiminde storyboard uygulaması: Okulda bir gün. 3. *Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Giresun: Giresun Üniversitesi,

Sanatsal Faaliyetler:

- 2020, Karma sergi, Biamt: The international biennial of miniature arts timişuara, Timişuara/Romanya
- 2020, Karma sergi, Port ART: “Bulaşıcı olan iyiliktir”, Ankara/Türkiye
- 2019, Karma sergi, Uluslararası 100. yıl eğitim sempozyumu resim sergisi, Samsun/Türkiye
- 2018, Karma sergi, II. uluslararası sanat eğitimi araştırmaları sempozyumu & çağdaş sanat sergisi, Ankara/Türkiye
- 2018, Karma sergi, Biamt: The international biennial of miniature arts timişuara, Timişuara /Romanya

- 2018, Karma sergi III. uluslararası felsefe, eğitim, sanat ve bilim tarihi sempozyumu, Giresun/Türkiye
- 2018, Karma sergi, Uluslararası kâğıt işler sergisi “50”, Tokyo/Japonya
- 2017, Karma sergi “Face To Face”, Rostov on Don/Rusya
- 2017, Karma sergi, 15 nisan dünya sanat günü karma sergi. Eskişehir/Türkiye
- 2017, Karma sergi, 15 nisan dünya sanat günü “akademix”, İstanbul/Türkiye
- 2016, Karma sergi, V. Balaton salon uluslararası küçük formatlı sanat eserleri biyaneli, Vonyarcvashegy/Macaristan
- 2016, Karma sergi, Anadolu’da kadın düşleri, Eskişehir/Türkiye
- 2015, Karma sergi, İfas uluslararası güzel sanatlar sempozyumu, Konya/Türkiye.
- 2015, Karma sergi, Türkiye üniversitelerarası 12. resim yarışması, Kahramanmaraş/Türkiye
- 2014, Karma sergi, Anadolu uluslararası sanat eğitimi sempozyumu, Eskişehir/Türkiye