



**SANAT EĞİTİMİNDE ALTERNATİF
YAKLAŞIMLAR: HAYAL GÜCÜ MERKEZİ**

**Yüksek Lisans Tezi
Ezgi GÜVEN DELİER
Eskişehir 2025**

**SANAT EĞİTİMİNDE ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR:
HAYAL GÜCÜ MERKEZİ**

Ezgi GÜVEN DELİER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Resim İş Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Şemsettin EDEER**

**Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat 2025**

***Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon
Birimi Koordinatörlüğü tarafından Proje numarası ile desteklenmiştir***

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

.....'nın“.....
.....
.” başlıklı tezi .../.../20.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, ... Ana Bilim dalında Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

		<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	:		
Üye	:		
Üye	:		
Üye	:		
Üye	:		

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SANAT EĞİTİMİNDE ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR: HAYAL GÜCÜ MERKEZİ

Ezgi GÜVEN DELİER

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat 2025

Danışman: Prof. Şemsettin EDEER

Eğitimde çağın ihtiyaçlarına yönelik yanıt arayışı, alternatif yaklaşımların doğmasına olanak sağlamıştır. Bu tezde, sanat eğitiminde alternatif yöntemlerin etkileri ve uygulama biçimleri incelenerek, bu bağlamda Hayal Gücü Merkezi'nin rolü analiz edilmektedir. Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf gibi yenilikçi eğitim modellerinden ilham alarak bu çalışmada, yaratıcı düşünme, estetik duyarlılık ve bireysel ifade becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler ile Hayal Gücü Merkezinin Sanat Eğitimine getirdiği özgün yaklaşımlar incelenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiş ve kartopu (zincir) örnekleme yöntemiyle belirlenen 3 mentör, 3 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme, doküman incelemesi teknikleriyle toplanmış ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulguların geçerliliği ve güvenilirliği, uzman görüşleri alınarak ve veri çeşitliliği sağlanarak artırılmıştır. Bu sonuçlar ile Hayal Gücü Merkezi'nin sanat eğitimine getirdiği özgün yaklaşımlar ve kullandığı yöntemlerin bireyler üzerindeki etkilerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Çalışmada, merkezin uygulamalarının bireylerin sanatsal becerilerinin yanı sıra bilişsel, sosyal ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de katkısı değerlendirilmiştir. Ayrıca, sanat eğitiminde özgürlük, yaratıcılık ve toplumsal bilinç gibi unsurların öne çıktığı uygulamaların etkilerine odaklanılmıştır. Bu tez ile sanat eğitiminde yenilikçi yaklaşımların Türkiye bağlamında uygulanabilirliğini ve sanat eğitiminin gelecekteki potansiyelini tartışmaya açmak amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Alternatif Yaklaşımlar, Alternatif Eğitim, Montessori Metodu.

ABSTRACT

ALTERNATIVE APPROACHES IN ART EDUCATION: HAYAL GÜCÜ MERKEZİ

Ezgi GÜVEN DELİER

Department of Fine Arts Education,

Program in Master of Arts and Crafts Teaching,

Graduate School of Anadolu University, February 2025

Supervisor: Prof. Şemsettin EDEER

The search for answers to the needs of the age in education has paved the way for the emergence of alternative approaches. In this thesis, the effects and application forms of alternative methods in art education are examined and the role of the Imagination Center in this context is analyzed. Inspired by innovative educational models such as Montessori, Reggio Emilia and Waldorf, this study examines the methods for developing creative thinking, aesthetic sensitivity and individual expression skills, and the original approaches brought by the Imagination Center to Art Education.

In the study, case study design, one of the qualitative research methods, was adopted and interviews were conducted with a study group consisting of 3 mentors and 3 students determined by snowball (chain) sampling method. The data were collected through semi-structured interviews and document analysis techniques and analyzed using descriptive analysis method. The validity and reliability of the findings were increased by taking expert opinions and providing data diversity. With these results, it is aimed to understand the effects of the Imagination Center's unique approaches to art education and the methods it uses on individuals. In the study, the contribution of the center's practices to the development of individuals' cognitive, social and critical thinking skills as well as their artistic skills was evaluated. Moreover, the study focused on the effects of practices that emphasize elements such as freedom, creativity and social consciousness in art education. This thesis aims to discuss the applicability of innovative approaches in art education in the context of Türkiye and the future potential of art education.

Keywords: Art Education, Alternative Approaches, Alternative Education, Montessori Method.

....../....../20....

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 çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Her hangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ezgi GÜVEN DELİER

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “Scientific Plagiarism Detection Program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Ezgi GÜVEN DELİER

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında yanımda olan ve desteğini esirgemeyen herkese teşekkürlerimi içtenlikle sunarım.

Öncelikle, tez jürimde yer alan, danışmanım ve değerli hocam Prof. Şemseddin EDEER'e teşekkür ederim. Ayrıca, sürecin başındaki desteği için Doç. Dr. Evren Kibar BOLAT'a şükranlarımı sunarım.

Yine, jürimde yer alan ve değerli görüşleriyle tezime bakış açımı sorgulamama yardımcı olan Prof. Dr. Özgür SOĞANCI ve Doç. Dr. İrfan DÖNMEZ'e teşekkür ederim.

Bu çalışmanın temelini oluşturan Hayal Gücü Merkezi'nin kurucusu Emre Alettin KESKİN'e, merkezdeki samimi ortamı ve yaratıcılığa verdiği destek için ayrıca teşekkür ederim. Bununla birlikte, sürece katkı sağlayan gönüllüler ve katılımcılar da verdikleri görüşler ve paylaşımlarıyla bu çalışmayı zenginleştiren önemli birer dayanak olmuşlardır; kendilerine minnettarım.

Tezimin çeviri sürecinde emeği geçen Aykut Alp GÜREL'e değerli katkıları için teşekkür ederim.

Son olarak, tez sürecinde bana manevi destek veren, motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan sevgili eşim Osman, oğlum Sarper'e, ailem, arkadaşlarım ve dostlarıma sonsuz teşekkür ederim. Sürecin zorluklarına rağmen yanımda olup cesaretlendiren varlıkları benim için en büyük güç kaynağı olmuştur.

Bu çalışmanın, alana faydalı bir katkı sağlamasını ve gelecekteki araştırmalar için bir ilham kaynağı olmasını dilerim.

....../....../20....

ETİK KURUL BELGESİ BEYANNAMESİ



ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından (ChatGPT,Gemini) çeviri ve arama motoru desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ezgi GÜVEN DELİER

..../..../20....

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE

I declare that I received from generative artificial intelligence programs while preparing this. I have received support from generative artificial intelligence programs (ChatCPT, Gemini) for language translation and search engine improvement during the preparation of the thesis. I declare that I have checked the accuracy of the information I received from generative artificial intelligence programs.

I also that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time,I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Ezgi GÜVEN DELİER

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET iii

ABSTRACT iv

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ v

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND

RULES vi

TEŞEKKÜR..... vii

ETİK KURUL BELGESİ BEYANNAMESİ viii

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI..... ix

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE ...x

İÇİNDEKİLER..... xi

TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ xv

ŞEKİLLER DİZİNİ..... xvi

GÖRSELLER DİZİNİ xvii

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ..... xviii

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Problem Cümlesi..... 4

1.3. Alt Problemler..... 4

1.4. Amaç 4

1.5. Araştırmanın Önemi 6

1.6. Sınırlılıklar	7
2. ALANYAZIN	8
2.1. Sanat Eğitimi	8
2.1.1. Türkiye’de Sanat Eğitimi.....	10
2.1.2. Dünyada Sanat Eğitimi	13
2.2. Alternatif Eğitim	14
2.2.1. Alternatif Eğitimin Tarihsel Gelişimi	15
2.2.2. Alternatif Eğitimin Kuramsal Temelleri	17
2.2.3. Alternatif Eğitimde Yöntem Ve Yaklaşımlar	18
2.2.3.1. Kuramlar ve Kuramcıları	20
2.2.3.1.1. Maria Montessori	20
2.2.3.1.2. Reggio Emilia Yaklaşımı	22
2.2.3.1.3. Waldorf Yaklaşımı	25
2.2.3.1.4. Çoklu Zekla Eğitimi Yaklaşımı	26
2.2.4. Hayal Gücü Merkezinde Alternatif Eğitim Süreci	27
2.3. İlgili Araştırmalar	28
2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	29
2.3.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	33
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Çalışma Grubu	36
3.3. Araştırma Süreci.....	36
3.4. Veri Toplama Araçları	37
3.5. Verilerin Analizi.....	37

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	38
4. BULGULAR VE YORUM.....	40
4.1. Giriş.....	40
4.2. Mentör Bulgularına İlişkin Başlıklar.....	40
4.2.1. Hayal Gücü Merkezi'ndeki Etkinliklere İlişkin Bulguları	41
4.2.2. Yapılan Etkinliklerde Hangi Öğrenme Yaklaşımları Esas Alındığına İlişkin Bulguları	43
4.2.3. Hayal Gücü Merkezindeki Etkinliklerde Mentörün Rölüne İlişkin Bulgular	46
4.2.4. Hayal Gücü Merkezinde Öğrenci rolüne ilişkin bulgular	50
4.2.5. Öğrenme ortamında kullanılan malzeme ve materyallere ilişkin bulgular.....	54
4.2.6. Merkezdeki öğrenme sürecinde mekân/fiziksel ortama ilişkin bulgular.....	56
4.2.7. Hayal Gücü Merkezindeki etkinliklerin öğrencileri nasıl etkilediğine ilişkin bulgular	59
4.2.8. Hayal Gücü Merkezinde etkinliklerde yaşanan zorluklara ilişkin Bulgular	62
4.2.9. Diğer Görüş ve Önerilere ilişkin bulgular	65
4.3. Öğrenci Bulgularına İlişkin Başlıklar.....	67
4.3.1. Hayal Gücü Merkezi'ndeki Etkinliklere İlişkin Bulgular	68
4.3.2. Yapılan Etkinliklerde Mentörün Yaklaşımına İlişkin Bulgular	70
4.3.3. Hayal Gücü Merkezindeki öğrencilerin etkinliklere katılımına ilişkin bulgular	73
4.3.4. Yapılan Etkinliklerde En Çok Hangi Etkinliğin Sevildiğine İlişkin Bulgular	76

4.3.5. Etkinliklerde kullanılan malzeme ve materyallerden en çok hangisinin sevildiğine ilişkin bulgular	79
4.3.6. Etkinliklerin yapıldığı mekân/fiziksel ortama ilişkin bulgular	81
4.3.7. Hayal Gücü Merkezinde etkinliklerde öğrencilerde yaşanan zorluklara ilişkin bulgular	83
4.3.8. Bu etkinliklerde öğrencilerin sanata bakışına ilişkin bulgular	85
4.3.9. Diğer Görüş ve Önerilere ilişkin bulgular	88
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	90
5.1. Sonuç ve Tartışma	91
5.2. Öneriler.....	94
KAYNAKÇA.....	96
İNTERNET KAYNAKLARI	102
TANIMLAR.....	103
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	19
Tablo 4.1. Bulgulara İlişkin Başlıklar / Mentörler.....	40
Tablo 4.2. Hayal Gücü Merkezindeki Öğretim Etkinlikleri.....	41
Tablo 4.3. Öğrenme Yaklaşımları.....	43
Tablo 4.4. Mentör Roller.....	47
Tablo 4.5. Öğrenci Roller.....	50
Tablo 4.6. Malzeme Ve Materyaller.....	56
Tablo 4.7. Mekan/ Fiziksel Ortam.....	57
Tablo 4.8. Karşılaşılan Zorluklar.....	62
Tablo 4.9. Görüş Ve Öneriler.....	65
Tablo 4.10. Bulgulara İlişkin Başlıklar / Öğrenciler.....	67
Tablo 4.11. Hayal Gücü Merkezindeki Etkinlikler.....	68
Tablo 4.12. Mentörün Yaklaşımları.....	71
Tablo 4.13. Öğrenci Katılımına İlişkin Kodlar.....	74
Tablo 4.14. Sevilen Etkinliklere İlişkin Kodlar.....	77
Tablo 4.15. Malzeme Ve Materyal Sevgisi.....	79
Tablo 4.16. Mekan / Fiziksel Ortam.....	81
Tablo 4.17. Karşılaşılan Zorluklar.....	85
Tablo 4.18. Görüş Ve Öneriler.....	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1. Sor-Üret-Keşfet Modeli (Hayal Gücü Merkezi modeli).....	46
Şekil 4.2. Eğitimde Gelişim Alanları	60
Şekil 4.3. Öğrencilere Katkıları	62



GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Maria Montessori	20
Görsel 2.2. Loris Malaguzzi.....	22
Görsel 2.3. Rudolf Joseph Lorenz Steiner.....	25
Görsel 4.1. Çember / Daire Oturma Düzeni.....	57



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RİO	: Resim-İş Öğretmenliği
HGM	: Hayal Gücü Merkezi



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin yaşadığı toplumsal çevredeki becerilerini, düşüncelerini ve olumlu değerleri geliştirmesine yardımcı olan bir süreçtir. Bu süreç, bireyin potansiyelini artırmak için tasarlanmıştır ve kişinin toplumda aktif bir üye olarak yer almasına olanak sağlar. Eğitim, bireylerin topluma faydalı olmalarına ve başarılı bir hayat sürdürmelerine yardımcı olur (Tezcan, 1985, s.4). Daha iyi yaşam standartlarına erişmek için çaba gösterdiğimizde, eğitim bu hedefe ulaşmak için en etkili araçlardan biridir. Eğer mevcut bir yapı için alternatif çözümler aramak, mevcut durumdan memnun olunmadığını ve değişime ihtiyaç duyulduğunu ifade ediyorsa, eğitim alanında alternatif arayışlarının literatürde yer alması, sadece bireysel memnuniyetsizlikleri değil, aynı zamanda kitlesel bir hareketin de söz konusu olduğunu ortaya koyar. 21. yüzyılın gerekliliklerine uygun şekillenen yeni eğitim paradigması, eğitim kurumlarının, ‘çağı takip eden’, ‘geleceği öngörebilen’ ve ‘gelecekteki toplumun ihtiyaçlarına yönelik’ bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini savunmaktadır (Parlar, 2012, s.193-209). Günümüzde ‘anlama’ kavramına verilen önem artmış olsa da, Türk Eğitim Sistemi'nin temelini oluşturan ezberci eğitim anlayışı, halen eleştirilen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ederek, anlamdan uzak ve tektipleştirici bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Taşdelen, 2012). Bu probleme çözüm olarak alternatif eğitim anlayışları önerilmektedir.

Sanat eseri analizi, disiplinli bir hazırlık süreci ve derinlemesine bir bilgi gerektirir. Bu tür yaklaşımlarda öğretmenin rolü belirleyicidir. Eleştirel etkinlikler, günümüzde yaygın olan öğretmen odaklı yöntemlerden uzaklaşılmasına yardımcı olabilir (Karabulut, 2010, s. 62). Bunun yanı sıra, geleneksel yaklaşımlara alternatif olarak sunulan öğrenme yöntemlerinden biri de "aktif öğrenme"dir. Aktif öğrenmenin temel özelliklerini, geleneksel derslere etkileşim eklemek ve öğrencilerin katılımını artırmak olarak tanımlamaktadır (Prince, 2004,s.3).

Alternatif eğitim yapısı, öğrenci merkezli ve demokratik bir yaklaşım benimsemesi sebebiyle, farklılıklar göstermekle birlikte farklı alternatif eğitim felsefeleriyle aynı perspektifi paylaşmaktadır. Türkiye'de yeni bir kavram olmasına rağmen, alternatif okulların hızla yayıldığı gözlemlenmektedir. Bu hızlı yayılma, uygulamadaki çeşitlilikleri

ve farklı bakış açılarını da beraberinde getirmiştir (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015, s.69-87).

Alternatif eğitim modelleri, yapılandırmacılık yaklaşımıyla uyumlu olarak öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde inşa etmelerine ve kendi öğrenme yolculuklarını şekillendirmelerine olanak tanır.

“Yapılandırmacılık, bir bilme teorisi olduğu için bilgiyi, bilen kişi tarafından yapılandırılan ve üretilen bir şey olarak görür. Bu nedenle bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgen olarak alınan veya dış dünyada bulunan bir nesne değil, tam tersine kişisel yapılarımızın bir ürünüdür. Bu yaklaşıma göre, birey çevresiyle etkileşimde bulunduğu deneyimlerden anlam çıkarmaya çalışırken bilgiyi yapılandırma ihtiyacı duyar”(MEB, 2006).

Çocukların tüm gelişim alanlarına hitap eden, meraklarını uyandıran, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerini destekleyen öğrenme ortamlarının sağlanması gereklidir. Geleneksel eğitim kurumları, belirli bir müfredat ve sınav sistemine dayalı bir öğretim programı sunar. Geleneksel eğitim, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun değildir ve öğrencilerin ilgisini çekmek ve motive etmek konusunda sınırlıdır. Alternatif okul modellerinin birçoğu toplumu alternatif bir şekilde modellemeye ya da başka bir deyişle farklı şekillerde var olmanın, inanmanın ve yaşamının mümkün kılınabileceğini anlatmaya çalışmaktadır (Johnson, 2009’dan aktaran Arslan, 2023, s. 2).

Bu bağlamda bireyin kendi deneyimlerini bilgiye dönüştürmesi sürecinde desteklenmesi gerekmektedir. Alternatif eğitim anlayışları bu desteği sağlarken özellikle hayal gücü, yaratıcılık konusunda da bireylerin gelişimini desteklemektedir. Geleneksel eğitim kurumları sınırlı müfredatları ile bu konuda yeterince destekleyici olamamaktadır. Bu durum alternatif eğitim kurumlarını gerekli kılmaktadır. Çünkü günümüzdeki değişen dünya şartları, eski kurum ve sistemlerin çocukların ve gençlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Ezberci yaklaşımın benimsenmesi, beceri temelli eğitimin ihmal edilmesi, yoğun müfredat, bilgi tüketen bir toplumda bilgi üretici konumda olamamak, ekonomik koşullar ve ailelerin bilinçsizliği, çocukların potansiyellerinin keşfedilememesine neden olmaktadır. Ana sorunlar arasında; nitelikli eğitim ve eşit fırsatlar önemli bir yere sahiptir. Bugün, gençler umutsuzluk ve ekonomik endişelerle mücadele ediyorlar ve üretken potansiyellerini tam olarak kullanamıyorlar. Ayrıca, sorunları birlikte keşfedecek, üretecek insanlarla karşılaşmamaktadırlar (http-1).

Türkiye’de bu soruna alternatif bir uygulama olarak kurulan eğitim merkezlerinden biri de Hayal Gücü Merkezi’dir. Bu merkez, çocuklar ve yetişkinlerin bir araya gelerek hayallerini, meraklarını ve becerilerini paylaştıkları bir topluluk olup, bu sosyal girişim ve sivil toplum kuruluşu, iş birliği içinde kültürel değişim yaratmayı hedeflemektedir. Bu sebeple, Van ve İstanbul Gaziosmanpaşa’da Emre Alettin Keskin tarafından geliştirilen merak ve beceri temelli ‘Sor, Keşfet, Üret’ öğrenme sistemini çocuklarla birlikte tasarlanan Hayal Gücü Merkezi (Derneği), eğitimde, okullarda ve kurumlarda kültürel değişim yaratmak için merak ve beceri çalışmaları yapmaktadır. Hayal Gücü Merkezi; karar verme sürecinde çocukları daima işin içine katar, beraber çalışır. Güçlü bir çocuk yetiştirme önceliği ile hareket eder ve bu doğrultuda, çocuklardan öğrenmeye dayalı Çocuklar Arası ve Çocuklarla Yetişkinler Arası program ve eğitimler yürütür. Eğitimciler, çocuklar dâhil olmak üzere, merak ve beceri alanlarında güçlendirme çalışmaları gerçekleştirir. Ortak merak ve becerilere sahip bireylerin topluluklar oluşturmasını sağlar (<http-1>). Bu araştırmada, sanat eğitiminde alternatif yaklaşımların eksikliği ve mevcut modellerin sınırlılıkları dikkate alınarak, Hayal Gücü Merkezi örneğinde bir alternatif eğitim modelinin ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu alandaki ihtiyaçlara yanıt verebilecek bir çözüm sunulması amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Sanat eğitiminde alternatif bir yaklaşım uygulanmasına örnek bağlamda bir oluşum olan Hayal Gücü Merkezi'nde nasıl bir öğrenme süreci gerçekleşmektedir?

1.3. Alt Problemler

1. Sanat eğitiminde alternatif yaklaşım uygulanmasına örnek bağlamda bir oluşum olan Hayal Gücü Merkezi'nde öğrenme ortamı nasıldır?
2. Sanat eğitiminde alternatif yaklaşım uygulanmasına örnek bağlamda bir oluşum olan Hayal Gücü Merkezi'ndeki öğrenme sürecine ilişkin mentör görüşleri nelerdir?
3. Sanat eğitiminde alternatif yaklaşım uygulanmasına örnek bağlamda bir oluşum olan Hayal Gücü Merkezi'ndeki öğrenme sürecine ilişkin öğrencilerin deneyimleri nelerdir?

1.4. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, sanat eğitiminde alternatif yaklaşıma bir örnek olarak, Hayal Gücü Merkezi'ndeki öğrenme ortamını öğrenci ve mentör görüşleri bağlamında ele almaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt verilmeye çalışılacaktır.

1. Sanat eğitiminde alternatif yaklaşım uygulanmasına örnek bağlamda bir oluşum olan Hayal Gücü Merkezi'ndeki öğrenme modeli hangi öğrenme yaklaşımlarını esas almaktadır?
2. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme ortamında mentörün rolü nedir?
3. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme ortamında öğrencinin rolü nedir?
4. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme ortamında kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
5. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme ortamında kullanılan malzeme ve materyaller nelerdir?
6. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme sürecinde mekân nasıldır?
7. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme sürecinin öğrencilere katkılarına ilişkin mentör görüşleri nelerdir?

8. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme sürecinin öğrencilere katkılarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
9. Hayal Gücü Merkezinde uygulanan öğrenme sürecindeki olumsuz durumlar/zorluklar nelerdir?
10. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme sürecinin sanat eğitime katkılarına ilişkin görüşler nelerdir?



1.5. Araştırmanın Önemi

Hayal Gücü Merkezinde uygulanan öğrenme yaklaşımları, çocukların ve gençlerin yaratıcı yönlerini keşfetmeleri ve sanatsal becerilerini geliştirmeleri için farklı disiplinlerde atölye çalışmaları, sergiler, etkinlikler düzenlemektedir. Özellikle merak ve beceri temelli öğrenme yaklaşımı sayesinde çocuklar, sanatın birçok dalında deneyim kazanırken öğrenme sürecinde de keyif alabilmektedir. Bu süreçte yaşanan deneyimler çocukların özgüvenlerini artırarak kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Hayal Gücü Merkezi'nin sanat eğitimi konusundaki katkısı sadece çocuklara yönelik olmayıp, yetişkinlere de hitap eden programları bulunmaktadır. Bu programlar sayesinde yetişkinler de sanatsal becerilerini geliştirirken, stres atma ve kendilerini ifade etme fırsatı bulabilmektedir. Ayrıca bu durum ülkenin kültürel zenginliğine de katkı sağlamaktadır. Sanatın birçok dalında faaliyet gösteren merkez, çocukların ve gençlerin kültürler arası etkileşim kurmalarına da yardımcı olmaktadır. Bu sayede ülkemizde kültürler arası diyalogu artırmak ve farklı kültürlerle saygıyı teşvik etmek için önemli bir rol üstlenmektedir.

Hayal Gücü Merkezi'nin sanat eğitimi konusundaki katkısı bu anlamda hem bireysel hem de toplumsal düzeyde oldukça önemlidir. Sanat eğitiminin, çocukların ve gençlerin gelişimine katkısı yadsınamaz bir gerçektir ve Hayal Gücü Merkezi, bu alanda önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Çünkü sanat eğitiminin verildiği görsel sanatlar dersi müfredatta 40 dakika gibi bir süre ile sınırlandırılmıştır. Bu kısa süre sanat eğitimi hedeflerine ulaşmasında yeterli değildir. Hayal Gücü Merkezi gibi alternatif eğitim yaklaşımlarının uygulandığı alternatif eğitim merkezleri, sanat eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca buradaki alternatif öğrenme yaklaşımları günümüz sanat eğitimi yaklaşımı ihtiyaçlarını karşılamada örnek model oluşturabilecek düzeydedir. Değişen yaşam koşullarına bağlı olarak alternatif öğrenme modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde bu tür alternatif öğrenme modeli içeren merkezlerin ele alınmadığı görülmüştür. Bu anlamda bu tez kapsamında Hayal Gücü Merkezi'nin öğrenme ortamının ele alınmasıyla, alandaki bu boşluğun giderilmesi ve örnek alternatif bir sanat eğitimi ortamının kapsamlı bir şekilde sunulması sanat eğitimi alanına katkısı hedeflenmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılını kapsayan, Hayal Gücü Merkezi bünyesinde görev alan 3 yetişkin ve 3 mentör görüşü ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, veri toplama aracında yer alan görüşme ile sınırlıdır.



2. ALANYAZIN

Bu çalışmada, Hayal Gücü Merkezi'nin bir alternatif eğitim modeli olarak sanat eğitimi bağlamındaki etkileri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Alan yazın taraması, sanat eğitiminin tarihsel ve teorik temellerinden başlayarak, Türkiye'de ve dünyada sanat eğitiminin gelişimine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, sanat eğitiminin bireylerin estetik duyarlılık, yaratıcılık ve kişisel ifade becerilerini geliştirme üzerindeki rolü değerlendirilecektir.

Alternatif eğitim kavramı, geleneksel eğitim modellerinin ötesine geçen yaklaşımları ifade etmekte ve bireysel öğrenme süreçlerine odaklanmaktadır. Alan yazın incelemesinde, alternatif eğitimin kuramsal temelleri, bu yaklaşımların dayandığı felsefi ve pedagojik ilkeler kapsamında tartışılacaktır. Bu çerçevede, Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf gibi yenilikçi eğitim modellerine de yer verilerek, alternatif eğitimin yöntem ve yaklaşımları açıklanacaktır.

Bu bağlamda, Hayal Gücü Merkezi'nin sanat eğitimi süreçlerindeki uygulamaları, alternatif eğitimin bir örneği olarak değerlendirilecektir. Bu merkezin öğrenme süreçlerinde yaratıcılık, özgürlük ve toplumsal bilinç gibi temel unsurların nasıl ele alındığına odaklanılacak, bu süreçlerin bireyler üzerindeki etkileri incelenecektir. Böylece, bu bölümde sunulan teorik çerçeve, çalışmanın genel amacı ve sorularına temel oluşturacaktır.

2.1. Sanat Eğitimi

Eğitim, bir toplumun gelişmişlik seviyesini doğrudan etkileyen en temel unsurlardan biridir. Tarih boyunca insanlar, sahip oldukları bilgi ve becerileri gelecek nesillere aktarma gereksinimi hissetmişlerdir. Çok eski dönemlerden beri eğitimin önemli bir olgu olduğunun farkında olan toplumlar, bu süreçte çeşitli yollar izleyerek ilerleme kaydetmiştir. Özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren, sosyal ve davranış bilimlerindeki gelişmelerin etkisiyle, eğitim bilimsel bir disiplin olarak hızlı bir şekilde gelişim göstermeye başlamıştır (Erden,1999). Eğitim tarihindeki bu gelişmeler, sanat eğitiminin toplumsal ve bireysel önemi konusunda da farkındalık yaratmıştır. İnsanların estetik algılarını ve yaratıcı yönlerini geliştirme amacıyla sanat eğitimi, toplumların kültürel ve sosyal yapılarına katkıda bulunan bir araç haline gelmiştir.

Sanat eğitimi, disiplinler arası bir yapıya sahip olması nedeniyle tüm bilim dallarıyla etkileşim halindedir ve kalkınmış ülkelerde bilim eğitimiyle benzer bir gelişim süreci izlemiştir. Rönesans döneminde usta-çırak geleneği üzerine kurulu olan sanat eğitimi, 19. yüzyıldaki Sanayi Devrimi ile birlikte yeniden değerlendirilmiştir. Üretimde yaşanan büyük artış, sanat eğitiminin kavramsal temellerini sorgulamayı gerekli kılmış, çizim ve yazı eğitimini bir arada ele almayı savunan yaklaşımlar bu dönemde eğitim sistemlerinde yer bulmuştur (Tepecik, 2003, s.164). Sanat eğitiminin tarihsel evrimindeki bu önemli dönüşümler, bireyin toplumsal ve kültürel yaşamını algılama biçiminde de derin etkiler yaratmıştır. Özellikle Rönesans'tan itibaren süregelen bu değişim, sanatın bireysel gelişim üzerindeki rolünü daha görünür kılarken, aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve üretkenlik gibi değerlerin oluşumuna da katkıda bulunmaktadır.

“Sanat eğitimi, bireyin içinde yaşadığı dünyayı algılamasında, topluma ve olaylara duyarlı olmasında son derece önemli bir rol üstlenmektedir. “Sanat, toplumsal ve kültürel yaşamda kendine güvenen, katılımcı, sorumluluk sahibi, üretken kişiliklerin oluşumuna katkı sağlamaktadır”(Artut, 2001;Zeren, 2006:637'deki alıntı).

Sanat eğitimi, sadece sanatçı yetiştirmekle sınırlı bir süreç değildir; aslında bireyin estetik duyarlılığını geliştiren, yaratıcı düşünme becerilerini ortaya çıkaran bir eğitim biçimidir. Herkesin ulaşması gereken bir hak olarak, yetenek odaklı bir alanın ötesine geçer ve insanın yaratıcı potansiyelini her alanda ortaya koymasına olanak tanır. Bu eğitimin amacı, bireyleri sanatın dönüştürücü gücüyle buluşturmak ve onlara, hayatı estetik bir bakış açısıyla algılayıp şekillendirebilecekleri bir perspektif kazandırmaktır. Yanlış anlaşılmalara rağmen, sanat eğitimi yaşamın her alanında bireyin gelişimini destekleyen eşsiz bir araçtır.

Sanat eğitimi, bireylerin estetik duyarlılıklarını, yaratıcı düşünme becerilerini ve kendilerini ifade etme yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası bir öğrenme sürecidir.

Buyurgan (2001)'e göre Sanat eğitimi, çocuklara kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir alan sunar ve kişilik gelişimlerinde, kendilerine güven duymalarında önemli bir katkı sağlar. Atölye çalışmaları, çocukların paylaşmayı öğrenmeleri, sorumluluk bilinci kazanmaları, düzeni kavramaları ve malzemeleri bilinçli bir şekilde kullanmaları için uygun bir ortam yaratır. Sanat eğitimi, özgür düşünen, barışa değer veren, insancıl, yaratıcı bireylerin yetişmesine; toplumla uyum içinde, değişen koşullara adapte olabilen

ve geleceğin izlerini taşıyan bir nesil oluşturulmasına katkıda bulunur. Aynı zamanda bu süreç, çocukların kültürel, sanatsal ve tarihsel değerleri öğrenirken yaratıcılıklarını özgürce ortaya koymalarını sağlamalıdır.

Her çocuğun öğrenme süreci ve kavrama yeteneği farklıdır, bu da onların görsel sanatlar dersini anlamalarını, yorumlamalarını ve ifade etmelerini çeşitlendirir. Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak, geleneksel eğitimin ötesine geçer ve farklı duyuşsal algıları kullanarak zenginleştirir. Bu dersler, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlar, bu nedenle görsel sanatlar eğitiminden uzak kalmak, bireylerin kendilerini ifade etme becerilerinden yoksun kalmalarına yol açabilir. Günümüzde, görsel sanatlar eğitimi ilköğretim okullarında, yapılandırmacı yaklaşım gibi modern öğretim stratejileriyle işlenmektedir.

Geleneksel ve nesnelci eğitim anlayışlarını eleştiren ve bu eleştiriler için çözüm önerileri sunan yapıcı yaklaşımların uygulanması, başlangıçta sunulan heyecan verici çözüm önerilerinin nasıl bir değişim gösterdiğini sorgulamaktadır. Kuramsal düzeyde umut edilen yapıcılık, uygulama aşamasında öğretmenlerin kişisel görüşlerini nasıl dönüştürmektedir? Bu araştırma, eğitim bilimlerinde öğretme-öğrenme süreçlerine dair en güncel yaklaşım olan yapıcı yaklaşımların, uygulanma sürecindeki durumlarını ve karşılaşılan sorunları, ayrıca bu yaklaşımların ülkemizde başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yapılması gereken araştırmaları, doğrudan uygulayan öğretmenlerin bakış açısıyla ele almayı amaçlamaktadır. Bu sayede alana katkı sağlamayı hedeflemektedir (Akgün, Özcan, 2006, s.53).

Bu bağlamda, sanat eğitimindeki alternatif yaklaşımların uygulanmasındaki zorluklar veya avantajlar, mentör ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Türkiye’de Sanat Eğitimi

Türkiye’de sanat eğitimi, Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar uzanır. Ancak bu süreç, Batı’daki sanat eğitiminden farklı olarak genellikle geleneksel öğretim yöntemlerine dayanıyordu. Osmanlı’da sanat eğitimi, usta-çırak ilişkisi ve oryantalist etkilerle şekillenen bir yapıdaydı. Resim ve minyatür gibi sanat dalları, bu dönemde geleneksel sanatçı yetiştirme yöntemleriyle aktarılıyordu. 19. yüzyılın sonlarına doğru,

özellikle Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde batılılaşma çabalarıyla birlikte sanat eğitiminin modernleşmesi gerektiği düşüncesi ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde, sanatsal eğitimde Batı'nın etkileri hissedilmeye başlanmış, ancak sistemli bir sanat eğitimi programı henüz oluşmamıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ise, eğitim sisteminde köklü değişikliklerin yapılması ve Batı'daki eğitim sistemlerinden etkilenilmesiyle sanat eğitimi de daha kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Bu bağlamda, John Dewey'in eğitimdeki etkisi, özellikle çocuk merkezli eğitim anlayışının benimsendiği bu dönemde, sanat eğitiminin şekillendirilmesinde önemli bir dönüm noktası olmuştur.

John Dewey'in 1924 yılında Türkiye'ye yaptığı ziyaret ve sunduğu rapor, Türk eğitim sisteminin şekillendirilmesinde önemli bir yer tutmuştur. Dewey, sanat eğitiminin, özellikle resim ve el işleri gibi derslerin öğrencilere yaratıcı düşünme ve estetik değerler kazandırmak için önemli olduğunu vurgulamıştır (Altinkurt, 2015). Bu raporun etkisiyle, Türkiye'de sanat eğitimi daha sistematik bir şekilde gelişmeye başlamış, okullarda resim-iş atölyeleri kurularak sanata dayalı eğitim faaliyetleri artırılmıştır.

Cumhuriyet'in ilanından sonra Atatürk, kültür ve sanatı devlet politikalarının bir parçası haline getirmiş ve bu alanlara özel bir önem vermiştir. Sanat, temel kültürel konulardan biri olarak ele alınmış, sanat eğitimi ise milli eğitimle birlikte düşünülmüştür. Atatürk'ün sanata ve eğitime yönelik yaklaşımı, bu alanlarda devletin sorumluluğunu vurgulamış ve sanatın gelişimine katkı sağlayacak politikalar geliştirilmesine öncülük etmiştir. Bu kapsamda, özellikle resim sanatçıları, birlikler kurarak Türk Sanatı'nın gelişimine katkıda bulunmaya çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 1921 yılında Türk Ressamlar Cemiyeti kurulmuş, 1924'ten itibaren ise sanatçıların bilgi ve deneyim kazanmaları ve Avrupa'daki sanat akımlarını incelemeleri için yurt dışına burslu olarak gönderilmeleri sağlanmıştır (Erbay, 1997, s. 138).

Özsoy (2003, s.68-73)'a göre Cumhuriyet'in ilk yıllarında yurtdışında eğitimlerini tamamlayan sanatçılar Türkiye'ye döndüklerinde, sanat alanında önemli bir hareketlilik başlamış ve özellikle ressamlar aktif çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu dönemde, 1926 yılında kurulan Türk Sanayi-i Nefise Birliği, sonradan Güzel Sanatlar Birliği olarak yeniden adlandırılmış, 1928 yılında ise Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği kurulmuştur. Sanat eğitimi, 1925 yılından itibaren örgün eğitim sisteminde resim, el işi ve müzik derslerinin programa dâhil edilmesiyle yaygınlaşmaya başlamıştır. 1932'de açılan Halkevleri, sanatın topluma kazandırılması ve halkın estetik bir bilinç geliştirmesi

amacıyla kurulmuş; vatandaşları üretkenliğe yönlendirme, sanatı yaygınlaştırma ve yurdu güzelleştirme gibi amaçlara hizmet etmiştir. Ayrıca, sanat galerilerinin bulunmaması gibi problemlere çözüm sunarak sanatçıların eserlerini sergileyebilmeleri için önemli bir platform oluşturmuştur. 1950'lerde Türkiye genelinde 477 Halkevi ve 4332 Halkodası faaliyet göstermekteydi. Ancak, çok partili sisteme geçişle birlikte Halkevleri kapatılmış, bu yapıların bir kısmı Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulları'na dönüştürülerek öğretmen yetiştirme amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Bu süreç uzun yıllar devam etmiştir.

Altinkurt (2015)'e göre 1940'lı yıllardan sonra, sanat eğitimi, bireysel yaratıcılığı destekleyen daha özgür bir yaklaşımla şekillenmeye başlamıştır. 1950'lerde, sanat eğitimi sadece teknik becerilerle sınırlı kalmamış, aynı zamanda zihinsel gelişimi destekleyen bir alan olarak görülmeye başlanmıştır. Gazi Eğitim Enstitüsü'ndeki çalışmalar, sanatın hem yaratıcı hem de eğitici yönlerini öne çıkarmıştır. 1980'ler sonrasında, Türkiye'de sanat eğitimi daha çağdaş yöntemlerle şekillenmiş, üniversitelerde sanat eğitimi programları artmış ve sanat, sadece profesyonel sanatçılar yetiştiren bir alan olmanın ötesinde, estetik ve kültürel değerlerin gelişimini destekleyen bir süreç olarak görülmüştür. Bu gelişmeler, sanatın artık sadece yetenekli bireyler için değil, tüm öğrencilere hitap eden bir alan olarak şekillenmesine olanak tanımıştır. Görsel sanatlar dersleri, sürekli olarak daha modern yaklaşımları yakalamaya yönelik önerilerle ele alınmış, ancak uygulamada teorik gelişmelerin gerisinde kalmıştır. O dönemde sanat eğitiminde ilerleme sağlamak amacıyla birçok eğitimciden görüş ve destek alınmıştır. Bu öneriler arasında en dikkat çeken, çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek nitelikte bir resim-iş dersinin gerekliliği olmuştur.

Buyurgan, (2020)'a göre Eğitim sürecinde, yalnızca beynin sol yarım küresini aktif hale getiren matematik ve fen derslerine odaklanmak, çocukların ve gençlerin potansiyellerini tam anlamıyla geliştirmek için yeterli değildir. Yaratıcılığın ve bireysel gelişimin desteklenmesi adına, sanat dersleri de tıpkı matematik ve fen dersleri gibi amacına uygun içeriklerle ve yeterli ders saatleriyle zorunlu olarak okul programlarına dâhil edilmelidir. Beynin sağ yarım küresini harekete geçiren ve sözel olmayan, sezgisel düşünme biçimlerine yer veren bir eğitim yaklaşımı, öğrencilerin her alanda yaratıcı bireyler olarak yetişmesine olanak sağlayacaktır. Ancak, özellikle Görsel Sanatlar dersleri bağlamında, eğitim sistemimizde hala çözülmesi gereken önemli sorunlar bulunmaktadır. Bu derslerde

yeterli program içeriğinin oluşturulamaması, öğretmen eksikliği, atölye ve malzeme yetersizlikleri gibi problemler öne çıkmaktadır. İlköğretim birinci kademedeki Görsel Sanatlar derslerinin çoğunlukla branş öğretmenleri tarafından verilmemesi, eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Ortaöğretimde ise bu derslerin seçmeli olması, öğrencilerin bu alandaki eğitim fırsatlarını değerlendirememesine yol açabilmektedir. Sanat eğitiminin önemi bir kez daha vurgulanmalı ve bu alandaki problemlerin çözülmesi, yaratıcı bireyler yetiştirmek için hayati bir adım olarak ele alınmalıdır.

2.1.2. Dünya’da Sanat Eğitimi

Avrupa’da sanat eğitimi, Rönesans döneminden günümüze uzanan güçlü bir geleneğe sahiptir. İtalya, Almanya ve Fransa gibi ülkeler, sanat eğitime odaklanan köklü kurumlarla dikkat çeker. Özellikle Montessori ve Reggio Emilia gibi pedagojik yaklaşımlar, sanatın bireysel gelişim üzerindeki etkisini vurgulayan modeller sunmaktadır. Ayrıca, Bauhaus gibi akımlar, tasarım ve sanat eğitiminde yenilikçi yöntemlerin öncüsü olmuştur.

Platon, Aristoteles ve birçok filozof sanat üzerine çeşitli kuramlar geliştirmiş ve eserlerinde sanatı tanımlamaya çalışmışlardır. Platon, sanatı bir yansıma olarak ele alır. “Cumhuriyet” adlı eserinde duyularla algılanan her şeyin bir yansıma olduğunu savunur. “Devlet” adlı eserinde ise sanat kavramını, duyular dünyasında oluşan yansımalar üzerinden tanımlar. Platon’un sanatla ilgili düşünceleri, genellikle sosyal ve politik bir perspektifle şekillenmiştir. Aristoteles ise sanatı bir taklit olarak görür. Ancak taklidi yalnızca yansıma değil, aynı zamanda yaratma olarak da ele alır. Ona göre sanat, insanı yaşama hazırlar ve bireylerin duygu ve davranışlarını düzenlemeye yardımcı olur. 19.yüzyıla gelindiğinde, sanat eğitimi üzerine yapılan tartışmalar sonucunda çeşitli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda ve ilkokullarda yenilikçi düzenlemeler yapılmış, bu değişimler halkla paylaşılmıştır. Böylece sanat eğitiminin her eğitim kademesine yayılması hedeflenmiştir.

“Sanat eğitimi, yalnızca görsel ve plastik alandaki eğitimi değil, tüm anlatım yollarını kapsayan bir süreç olmalıdır. Algılama, görmeyi öğrenme, beğeni ve estetik değerlerin oluşmasıyla başlayan sanat eğitimi süreci, yaratma ve yaratımından zevk alma olarak gelişmesini sürdürür” (Gürtuna, 2004:15).

20.yüzyılın başlarında, sanat eğitimi üzerine çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiş ve bu yaklaşımların bazıları günümüzde de önemini korumaktadır. Resim öğretmeni Cari Götze, resim derslerinin okulların temel derslerinden biri olması gerektiğini savunmuştur. Götze'ye göre, her çocuk doğayı ve doğadaki nesneleri biçimleri ve kendine özgü renkleriyle tanıyarak kendini ifade etmeyi öğrenmelidir. Ayrıca, çocuğun yaratıcı gücüne büyük önem vermiştir. Walter Gropius ise sanat eğitiminde çocuğun içsel biçimlendirme ve yaratma yeteneğini güçlendirme fikrini ön plana çıkarmıştır. Ona göre, çocukların yaratıcı kapasiteleri gelişim düzeylerine uygun yöntemlerle desteklenmelidir. Bu süreçte, oyun etkinlikleri önemli bir araç olarak görülmüş ve çocukların farkında olmadan yaratıcı becerilerini geliştirebilecekleri deneyler ve icatlar yapmalarına olanak tanınması gerektiği vurgulanmıştır (San, 1983).

2.2. Alternatif Eğitim

Alternatif eğitim, öğrenci ve öğretmenlere seçim özgürlüğü tanıyan, her tür öğrenci profiline açık, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran uzun vadeli programlar sunar. Bu yaklaşım, öğrenmenin tek bir doğru yolu olmadığı fikrini benimser ve genellikle az sayıda öğrenciyle, paylaşımcı ve ortak karar süreçleri ile uygulanır. Bu özellikleri, alternatif eğitimi geleneksel yaklaşımlardan farklı bir konuma taşır.

Bu alternatif eğitim yaklaşımları; Montessori, Reggio Emilia, Waldorf eğitim yaklaşımları başta olmak üzere Açık Eğitim, Bank Street (Gelişimsel Etkileşim), Çocuktan Çocuğa, Head Start, High Scope ve Proje yaklaşımı olarak sıralanabilir (Candemir, B., Tunç, Y., Açar, D., Sağlam, M. (2022).

Geleneksel eğitim yöntemleri, bireylerin modern toplumda varlık göstermeleri, kendilerini geliştirmeleri ve öz farkındalık kazanmaları için yeterli değildir. Orta Çağ'da eğitim, genellikle imkân sahibi bireyleri dini bilgilerle donatarak din adamı yetiştirmeyi amaçlarken, sonraki dönemlerde daha çok günlük işlerin yapılmasına yönelik bir anlayışa evrilmiştir. Eğitimin öneminin artmasıyla birlikte, bu alanda birçok yenilik gerçekleşmiştir. Çocuk psikolojisi üzerine yapılan çalışmalar, eğitim teknolojisindeki ilerlemeler, okul müfredatlarının yenilenmesi ve öğrenci odaklı yöntemlerin geliştirilmesi bu yeniliklerin öne çıkan örneklerindendir (Ergün ve Özdaş, 1997).

Çocuklar, hayatlarının önemli bir kısmını okul ortamında geçirirler. Bu nedenle, onlara hareket edebilecekleri, düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri ve hayata geçirebilecekleri bir çevre sunulmalıdır. Etkili bir eğitim süreci için, öğrenim görülen yapıların özenle planlanması ve eğitim programlarına uygun şekilde tasarlanması büyük önem taşır.

Dünya genelinde birçok farklı eğitim yaklaşımı yaygın olarak uygulanmaktadır. Bunlardan bazıları; Pestalozzi Yaklaşımı, Jena Planı Yaklaşımı, Dalton Yaklaşımı, Freinet Yaklaşımı, Steiner Yaklaşımı, Montessori Yaklaşımı, Çoklu Zekâ Eğitimi Yaklaşımı, Reggio Emilia Yaklaşımı, PYP (Primary Years Program), High Scope Yaklaşımı, Bank Street Yaklaşımı, Yaratıcı Müfredat Yaklaşımı, Kooperatif Yaklaşımı ve Üstünlük Yaklaşımı'dır.

Çalışmanın bu bölümünde, alternatif eğitimin tarihsel ve kuramsal temelleri ele alınarak, literatürde en çok öne çıkan dört alternatif eğitim yaklaşımı ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu yaklaşımlar, hem pedagojik felsefeleri hem de uygulama pratikleri ile okul ve fiziksel çevreye dair çarpıcı örnekler sunmaktadır. İncelenen yaklaşımlar arasında Reggio Emilia Yaklaşımı, Montessori Yaklaşımı, Waldorf Yaklaşımı ve Çoklu Zekâ Eğitimi Yaklaşımı yer almaktadır. Bu bağlamda, her bir yaklaşımın eğitim anlayışı, öğrenme süreçlerine bakış açısı ve birey üzerindeki etkileri değerlendirilerek, alternatif eğitim modellerinin eğitime getirdiği yenilikler kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, bu yaklaşımların tarihsel gelişimi ve dayandığı kuramsal temeller, çalışmanın genel çerçevesine katkı sağlamıştır.

2.2.1. Alternatif Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Alternatif eğitim, geleneksel eğitim yaklaşımlarına bir eleştiri olarak ortaya çıkmış ve bireyin özgün ihtiyaçlarını ön plana çıkaran pedagojik yöntemlerle şekillenmiştir. Tarihsel olarak, bu anlayışın kökleri 18. yüzyılın sonlarına ve 19. yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır. Sanayi Devrimi'nin toplumsal dönüşüm etkileriyle birlikte, bireysel eğitimi önceleyen ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren eğitim sistemlerine duyulan ihtiyaç artmıştır.

Alternatif eğitimin temelleri, Johann Heinrich Pestalozzi gibi eğitim reformcularının çalışmalarıyla atılmıştır. Pestalozzi, eğitimin sadece akademik bilgiyle sınırlı kalmaması

gerektiğini, aynı zamanda bireyin duygusal ve fiziksel gelişimini de desteklemesi gerektiğini savunmuştur. Onun görüşleri, dönemin eğitim anlayışını radikal bir şekilde değiştirmiştir (Sliwka, 2011).

20. yüzyıl, alternatif eğitim yaklaşımlarının geniş bir yelpazede gelişim gösterdiği bir dönemdir. Maria Montessori, çocukların doğal öğrenme kapasitelerine odaklanan Montessori Eğitim Yaklaşımı'nı geliştirmiştir. Montessori, bireysel öğrenme süreçlerini desteklemek ve çocuklara özgürlük tanımak amacıyla özel materyaller ve yöntemler tasarlamıştır (Montessori, 1964). Aynı dönemde Rudolf Steiner, hümanist bir perspektifle Waldorf Eğitim Yaklaşımı'nı ortaya koymuş ve sanatsal etkinliklerle desteklenen bir eğitim modeline öncülük etmiştir (Sliwka, 2011).

Reggio Emilia Yaklaşımı ise İtalya'da İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkmıştır. Loruis Malaguzzi'nin liderliğinde gelişen bu yaklaşım, çocukların merak ve yaratıcılıklarını merkeze alarak öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamayı amaçlamıştır (Gandini, 1993).

21.yüzyılda, alternatif eğitim yaklaşımları bireysel farklılıkları daha fazla dikkate alan ve teknolojiyi öğrenme süreçlerine entegre eden modellerle genişlemiştir. Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerin öğrenme biçimlerindeki çeşitliliğe dikkat çekerek, eğitimin sadece akademik başarıyı değil, tüm zekâ türlerini geliştirmesi gerektiğini savunmuştur (Gardner, 1983).

Ayrıca High Scope ve Reggio Emilia gibi yaklaşımlar, özellikle erken çocukluk eğitiminde yenilikçi yöntemler sunarak dünya genelinde yaygınlık kazanmıştır. Bu yaklaşımlar, çocuğun bireysel potansiyelini ortaya çıkarmayı hedeflerken, öğretmenleri rehberlik rolüne indirgemiş ve çocuk merkezli eğitim anlayışını güçlendirmiştir.

Türkiye'de alternatif eğitim yaklaşımlarının gelişimi, özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında Atatürk'ün eğitim reformlarıyla başlamıştır. John Dewey'in Türkiye ziyaretinde sunduğu rapor, çağdaş eğitim modellerine geçişin temelini oluşturmuştur (Altınkurt, 2015). Günümüzde Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia gibi yaklaşımlar, özel okullar ve eğitim merkezleri aracılığıyla uygulanmaktadır.

Yapılandırmacılık perspektifine göre, deneyimlediğimiz dünya gerçektir; ancak bu dünyaya ilişkin oluşturduğumuz anlamlar, bizden bağımsız değildir ve bireyler tarafından yüklenmiştir. Her birey kendi bakış açısıyla anlamlarını oluşturduğu için, birden fazla

anlam ve yoruma açık bir çoğul bakış açısı vardır. Birey, dış çevreden gelen uyaranları kendi algılama biçimi ve mevcut zihinsel yapısı doğrultusunda yorumlar ve anlamlandırır. Bu nedenle bilgi, gerçekliğin doğru bir şekilde zihne depolanmasından ziyade, bireyin çevreye uyum sağlamasına hizmet eder. Ancak radikal yapılandırmacılar, bilginin bireyin dışında, bağımsız bir varlığa sahip olmadığı görüşünü savunarak ontolojik gerçekliğe şüpheyle yaklaşırlar (Von Glasersfeld, 1991).

Epistemolojik açıdan, yapılandırmacı yaklaşımda doğru ve bilgi, tarihsel ve deneyimsel bağlamda şekillenir ve dil, zihin, dünya ve değerler birbiriyle ayrılmaz bir bütün oluşturur(Garrison,1988). Öğrenme, bireyin kendi yaşam deneyimlerine, önceki bilgisine ve inançlarına dayanarak anlamlar oluşturma sürecidir. Bu bağlamda, öğrenme bireyin aktif olarak oluşturduğu anlamlardan meydana gelir ve bu anlamlar, bireyin geçmişteki bilgi ve deneyimleri ile mevcut bilgi ve deneyimleri arasındaki bağlantılarla şekillenir. Anlam oluşturma süreci, bireyin kendisine özgü bir özellik taşıırken, aynı zamanda zamanla sosyal ve kültürel bağlamlarda da gelişir (Chen & Rovegno, 2000; Prawat, 1992). Öğrenme, bireyin anlamları ve dış dünyayı kendi bakış açısıyla yorumlama sürecidir. Bu süreç, sürekli, aktif ve sosyal bir olgu olarak gerçekleşir.

2.2.2. Alternatif Eğitimin Kuramsal Temelleri

Alternatif eğitimin kuramsal temelleri, geleneksel eğitim sistemlerinin sınırlarını aşarak bireyin potansiyelini ortaya çıkarmayı amaçlayan çeşitli felsefi, psikolojik ve pedagojik yaklaşımlara dayanmaktadır. Yapılandırmacılık, ilerlemeci eğitim felsefesi ve insan merkezli yaklaşımlar, alternatif eğitim modellerinin temelini oluşturan başlıca kuramsal çerçeveler arasında yer alır. Bu yaklaşımlar, öğrenmenin bireyin aktif katılımıyla gerçekleştiğini ve öğrenme süreçlerinin bireysel, sosyal ve kültürel bağlamlardan ayrı düşünülemeyeceğini savunur.

Geleneksel ve nesnelci eğitim anlayışına getirilen eleştiriler ile bu eleştirilere çözüm sunmayı amaçlayan yapılandırmacı yaklaşımlar, eğitimde sorunların çözümüne dair beklentileri ve heyecanı nasıl şekillendirmektedir? Kuramsal olarak büyük ilgi gören ve umut vadeden yapılandırmacı yaklaşım, uygulama sürecinde öğretmenlerin bu yönteme dair düşüncelerini nasıl değiştirmektedir? Bu araştırma, yapılandırmacı yaklaşımın eğitim-öğretim sürecindeki uygulanma durumunu, karşılaşılan zorlukları ve Türkiye’de bu yaklaşımın etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için yapılması gereken çalışmaları,

yapılandırmacı yöntemleri doğrudan uygulayan öğretmenlerin bakış açısıyla ele alarak alana katkı sunmayı amaçlamaktadır (Akgün, Ö. 2006, s.53). Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal temellerini anlamak ve eğitim süreçlerinde bu yaklaşıma yönelik öğretmen deneyimlerini dikkate almak, alternatif eğitim modellerinin etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek adına önemli bir adım olacaktır. Bu doğrultuda, alternatif eğitimin yöntem ve yaklaşımları, yapılandırmacı anlayışın sunduğu kuramsal temeller ışığında ele alınarak, eğitim süreçlerine yenilikçi ve etkili uygulamalar kazandırmayı hedeflemektedir.

2.2.3. Alternatif Eğitimde Yöntem ve Yaklaşımlar

Montessori Eğitim Yaklaşımı, çocukların etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için öğrenme ortamlarına ve kullanılan tekniklere öncelik verir. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinin gerçek yaşamla bağlantılı olması gerektiğini savunur. Montessori'ye göre, çocuklar öğrenmeye doğal bir istekle yaklaşır ve uygun şekilde düzenlenmiş, nitelikli öğrenme alanları sağlandığında, bireysel öğrenme süreçleri kendiliğinden gerçekleşebilir (Schilling, 2011).

Montessori yaklaşımında, uygulamalı öğrenimi destekleyen özel olarak tasarlanmış materyaller önemli bir rol oynar(Oğuz & Akyol, 2006).

Tablo 2.1.*Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*

Yaklaşım	Kurucusu	Kuruluş Yeri	Kuruluş Yılı	Ortak Yönleri	Farklılıkları
Montessori	Maria Montessori	Roma, İtalya	1907	- Çocuğun bireysel öğrenme hızına odaklanma. - Özgürlük ve disiplin dengesi.	- Hazırlanmış çevre ilkesi uygulanır. - Özel tasarlanmış materyallerle öğrenim desteklenir. - Çocuğun bağımsızlık kazanması en önemli hedeflerden biridir.
Waldorf (Steiner)	Rudolf Steiner	Stuttgart, Almanya	1919	- Sanatsal etkinliklerin eğitimin temelinde olması. - Bireyin fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimini bir bütün olarak ele alma.	- Doğa ve el işi faaliyetlerine ağırlık verilir. - Eşitlikçi sınıf ortamları ve tek tip kıyafet gibi kurallar uygulanır. - Manevi gelişim önemli bir odak noktasıdır.
Reggio Emilia	Loris Malaguzzi	Reggio Emilia, İtalya	1940'lar	- Çocuk merkezli. - Yaratıcılık ve özgür ifade ön planda. - Bireysel farklılıklara saygı.	- Çocukların öğrenme sürecine aktif katılımı vurgulanır. - "Yüz Dilde İfade" anlayışıyla çocukların çok çeşitli yöntemlerle kendini ifade etmesi teşvik edilir.
Çoklu Zekâ Kuramı	Howard Gardner	Harvard, ABD	1983	- Her bireyin farklı zekâ türlerine sahip olduğunun kabulü. - Çeşitli öğrenme yöntemleri kullanılarak bireysel farklılıklara uygun eğitim sağlanması.	- Zekâ türleri (sözel, görsel, kinestetik vb.) net şekilde tanımlanır. - Tek bir yönteme bağlı kalmadan, her öğrenci için farklı stratejiler geliştirilir.

2.2.3.1. Kuramlar ve Kuramcılar

John Dewey'in deneyim temelli eğitim felsefesi, Maria Montessori'nin bireysel öğrenmeye verdiği önem, Rudolf Steiner'in bütüncül eğitim anlayışı, Howard Gardner'ın çoklu zekâ teorisi ve Loris Malaguzzi'nin Reggio Emilia yaklaşımı, alternatif eğitim yaklaşımlarının şekillenmesinde kritik bir rol oynamıştır. Bu bağlamda, alternatif eğitim, bireyi merkeze alan, özgürlük ve yaratıcılığı teşvik eden bir anlayışla, modern eğitimin sınırlamalarına karşı güçlü bir alternatif sunmaktadır.

2.2.3.1.1. Montessori Yaklaşımı

Montessori, bireysel öğrenme hızını ve çocuğun doğal merakını merkeze alarak, eğitimi kişiselleştirilmiş bir süreç olarak ele alır. Maria Montessori tarafından geliştirilen bu yaklaşım, bireyin özgürlük, sorumluluk ve bağımsızlık duygularını desteklemeyi amaçlamış ve alternatif eğitim modellerine yön veren önemli bir kuramsal temel sunmuştur.

Görsel 2.1

Maria Montessori / Montessori Yaklaşımı Kurucusu dönemin çocuklarıyla



Kaynak(<http-8>)

Montessori eğitim yöntemi, Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilmiş ve çocukların ilgi alanlarına uygun şekilde büyüme ve öğrenmelerini destekleyen bir modeldir. Bu yöntem, çocuklara özgürlük tanıyarak kendi yeteneklerini keşfetmelerine, öz denetim kazanmalarına ve bağımsızlıklarını geliştirmelerine olanak sağlar. Özellikle okul öncesi dönemde temel bir yaklaşım olarak benimsenmiştir (Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 44).

Arslan (2008)'a göre Montessori yönteminde öğretmenin temel sorumluluğu, çocuğun ihtiyaç duyduğu anda destek olmak ve onun için uygun bir öğrenme ortamı hazırlamaktır. Çocuk odaklı bir yaklaşım olan Montessori yöntemi, günümüz eğitim yaklaşımlarında da önem verilen bir anlayışı yansıtır. Bu nedenle, hem Türkiye'de hem de dünya genelinde Montessori modeliyle eğitim veren okulların sayısı giderek artmaktadır.

Maria Montessori, öğretmenleri çocukların potansiyellerini geliştirmelerine rehberlik eden birer "yol gösterici" olarak görmüş ve bu nedenle onları geleneksel anlamda bir "öğretmen" olarak değil, "rehber" olarak tanımlamıştır (Lillard, 1972). Montessori anlayışına göre, çocuk öğretmenini ihtiyaç duyduğunda yanında olan, ancak esasen bir yardımcı ve rehber olarak görmelidir. Rehber, enerjik, sakin, anlayışlı, saygılı ve sevgi dolu bir yaklaşım sergileyerek çocuğun öğrenme sürecini desteklemelidir (Mallory, 1989; Temel, 1994; Uçar 2019).

Montessori Eğitim Yaklaşımı, çocukların etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için öğrenme ortamlarına ve kullanılan tekniklere öncelik verir. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinin gerçek yaşamla bağlantılı olması gerektiğini savunur. Montessori'ye göre, çocuklar öğrenmeye doğal bir istekle yaklaşır ve uygun şekilde düzenlenmiş, nitelikli öğrenme alanları sağlandığında, bireysel öğrenme süreçleri kendiliğinden gerçekleşebilir (Schilling, 2011).

Montessori yaklaşımında, uygulamalı öğrenimi destekleyen özel olarak tasarlanmış materyaller önemli bir rol oynar (Oğuz & Akyol, 2006). Bu görüşler doğrultusunda, Montessori Eğitim Yaklaşımı, çocukların bireysel ihtiyaçlarına yanıt veren, bağımsızlıklarını teşvik eden ve doğal öğrenme süreçlerini destekleyen bir eğitim modeli olarak dikkat çekmektedir.

2.2.3.1.2. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı, çocuğu aktif bir katılımcı olarak konumlandırarak öğrenme sürecini çocukların merakı, yaratıcılığı ve sosyal etkileşimleri üzerinden şekillendirmeyi hedefler.

Görsel 2.2

Loris Malaguzzi / Reggio Yönteminin Kurucusu



Kaynak (<http-9>)

Reggio Emilia yaklaşımı, İtalya’da özgürlük temelli bir hareket olarak ortaya çıkmış ve dünya genelinde özellikle eğitimde yenilikçi uygulamalara öncülük etmiştir. Bu yaklaşımın tarihine bakıldığında, üç temel ilke üzerine inşa edildiği görülmektedir: eğitimde ve sosyal alanlarda bireylerin özgürleşmesi, kadın emeğinin eğitime bütünleşmiş olması ve okul öncesi eğitimin yerel yönetimlerin desteğiyle geliştirilmesi (Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2018, s. 108).

1960’lı yıllarda Reggio Emilia yaklaşımı gelişmeye başladığında, dönemin eğitim anlayışlarından ve farklı felsefi görüşlerden etkilenmiştir. Montessori, Piaget, Dewey,

Vygotsky, Rousseau, Pestalozzi, Frobel ve Bronfenbrenner gibi önemli düşünürlerin fikirlerinden ilham almıştır. Bu yaklaşımı diğerlerinden ayıran en belirgin özelliklerden biri ise eğitimi yalnızca eğitim, gelişim ve psikoloji alanındaki teorilerle sınırlandırmamasıdır. Bunun yerine, sanatçıların, yazarların, bilim insanlarının, tarihçilerin ve şairlerin görüşlerini de sürece dâhil ederek zengin bir eğitim anlayışı sunmasıdır (Dündar, 2007; Thornton ve Bruton, 2009).

Reggio Emilia eğitim yaklaşımı, çocukların deneyimleyerek ve aktif katılım sağlayarak öğrenmelerini teşvik eder. Bu yaklaşım, çocukların kendilerini toplumun bir parçası olarak görmelerine olanak tanırken, yaratıcı, özgüvenli, eleştirel düşünebilen ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler olarak yetişmelerini hedefler (Pekdoğan, 2012; Karakaş ve Bilbay, 2013).

Loris Malaguzzi tarafından yazılan ve Gandini tarafından çevrilen

“İmkânsız 100 İşte Orda!” adlı yazıda, Reggio Emilia Yaklaşımı şu şekilde tanımlanmıştır (Temel ve Dere, 1999).

İmkânsız 100 İşte Orda! “Çocuk Yüz dilden oluşur.

Çocuğun Yüz dili vardır

Yüz eli

Yüz fikri

Yüz çeşit düşünme biçim

Yüz çeşit oynama, konuşma

Yüz çeşit dinleme yolu

Yüz çeşit sevme

Yüz eğlencesi Şarkı söyleme, anlama

Keşfetmek için yüz dünyası

İcat etmek için yüz dünyası

Hayal etmek için yüz dünyası

Çocuğun yüz dili vardır (yüz, yüz, yüz ve daha fazlası)

Fakat onlar 99’unu çalmışlar Okul ve kültür Başı vücuttan ayırmış.

Onlar çocuğa dediler ki:

Düşün ama elsiz

Yap ama başsız
Dinle ama konuşma
Zevk almadan anla
Sev ve hayret et
Sadece bayramlarda.
Onlar çocuğa dediler ki:
Ama sadece oradaki dünyayı keşfet
Ve yüzlercesinden
Doksan dokuzunu çaldılar
Onlar çocuğa dediler ki:
İş ve oyun
Gerçek ve fantezi
Bilim ve hayal Gök ve yer
Gerçek ve hayal
Öyle şeylerdir ki
Birbiriyle beraber olamaz
Ve böylece onlar çocuğa dediler ki:
Yüzlercesi yok.
Çocuk cevap verdi:
Yanılıyorsunuz, yüzlercesi var hem de burada!”

Çocuklar, oyun oynayarak, keşfederek, gözlem yaparak ve uygulamalı deneyimlerle öğrenirler. Reggio Emilia Yaklaşımı, çocukları kendilerini ifade etmeleri için farklı araçlar kullanmaya ve içinde bulundukları dünyayı anlamaya yönlendirmektedir.

Reggio Emilia Yaklaşımı, çocuğun birey olarak gözlem yoluyla öğrenmesini ve daha bilgili bireylerle etkileşim kurmasını temel alır. Bu nedenle, Reggio Emilia Yaklaşımı’nda iletişim oldukça önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

2.2.3.1.3. Waldorf Yaklaşımı

Bu yaklaşım, insanın bilişsel, duygusal ve fiziksel yönlerini bir bütün olarak ele alarak, eğitim sürecini bireyin ruhsal ve kişisel gelişimini destekleyecek şekilde tasarlamayı amaçlar. Rudolf Steiner tarafından geliştirilen bu yaklaşım, yaratıcılığı, hayal gücünü ve özgün düşünceyi teşvik eden pedagojik ilkeleriyle alternatif eğitim modellerinin önemli bir temsilcisi olmuştur.

Görsel 2.3

Rudolf Joseph Lorenz Steiner (25 Şubat 1861- 30 Mart 1925)



Kaynak (<http-10>)

“Antropozofinin dalları, yaprakları, çiçekleri ve meyveleri insan yaşamının ve eyleminin tüm alanlarına dönüşür.” Rudolf Steiner

Steiner Yaklaşımı, Waldorf Yaklaşımı olarak da bilinen, natüralizm temelli ve hümanist bir eğitim anlayışına dayanan bir modeldir. Bu yaklaşım, Avusturyalı filozof, sosyal reformcu, sanatçı ve bilim insanı Rudolf Steiner (1861-1925) tarafından geliştirilmiştir (Jolley, 2010).

Sliwka'ya (2011) göre, Steiner eğitiminin temel amacı, sanatsal ve düşünsel yöntemler aracılığıyla uygulamalı bir eğitim sunarak çocukların ve gençlerin özgürlüklerini, manevi yönlerini ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmektir (Al, 2014).

Waldorf eğitimi, alternatif bir eğitim modeli olarak Almanya'nın Stuttgart kentinde ortaya çıkmıştır. Waldorf Astoria sigara fabrikasının sahibi E. Molt, işçilerinin çocukları için bir okul kurulmasını istemiş ve bu talebini R. Steiner'a iletmıştır. Steiner, bu okulda kendi eğitim felsefesini uygulama kararı almış ve eğitimde yenilikçi bir yaklaşıma dayalı bir sistem geliştirmiştir (Dündar, 2007, s. 209).

Waldorf (Steiner) Eğitim Yaklaşımı, Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiş ve çocuğun yaratıcılık becerisini destekleyerek eğlenceli bir öğrenme sürecine odaklanmıştır. Steiner, tıpkı Pestalozzi gibi, insanın zihinsel, ruhsal ve fiziksel yönleriyle bir bütün olarak eğitilmesinin gerekliliğini savunmuştur. Waldorf Yaklaşımı, çocuğun bireyselliğini ön plana çıkararak, öğrenmesi gerekenlerden ziyade öğrenebilecekleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yaklaşım, her çocuğun farklı bir birey olarak ele alınması gerektiğini ve kendine özgü niteliklere ve gelişim seviyelerine sahip olduğunu vurgular.

Yaklaşımın temelinde, yaratıcı ve sanatsal etkinlikler aracılığıyla öğrenme yer alır. Bu nedenle, sanatsal etkinliklerin yanı sıra sınıf ortamında kullanılan materyallerin çeşitliliği büyük önem taşır. Ayrıca, doğa eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüş; doğayla iç içe bir öğrenme süreci oluşturulmuş ve doğal malzemelerin kullanımına özen gösterilmiştir.

2.2.3.1.4. Çoklu Zeka Eğitimi Yaklaşımı

Çoklu Zekâ Eğitim Yaklaşımı, Amerikalı psikolog Howard Gardner tarafından Harvard Üniversitesi'nde geliştirilen bir modeldir. Gardner, her bireyin kendine özgü yetenek alanlarına ve zekâsını kullanma biçimlerine sahip olduğunu savunur. Bu yaklaşım, zekânın tek bir yapı olmadığını, farklı türlere ayrıldığını ve bu türlerin her birinin dinamik yapıları sayesinde geliştirilebileceğini öne sürer (Başaran, 2004).

Okullardaki sınıflarda, farklı zekâ türlerine göre istasyonlar (merkezler) oluşturulabilir. Bu merkezler arasında sanat, bilgisayar, dinleme, blok, araştırma ve keşif, drama, kitaplık (kütüphane) ve kum/su havuzu gibi alanlar yer alabilir. Öğrenciler, projelerini

planlamadan hazırlamaya kadar tüm süreci tamamen kendi sorumluluğunda yürütmelidir. Bu süreçte öğretmen, yalnızca rehberlik eden ve denetleyen bir rol üstlenmelidir. Öğrenci, proje çalışması yaparken kendi zekâ alanlarını kullanmalıdır. Ayrıca, çocuklar bağımsız çalışmalar yaparken kazandıkları becerilerin yanı sıra, grup çalışmaları ile de takım çalışması yapmayı, farklı görüşlere saygı göstermeyi, empati kurmayı ve yardımlaşmayı öğrenirler. Farklı projelerin hazırlanması, farklı çalışma alanlarını da beraberinde getirir. Bu sayede öğrenme alanları, zekâ türlerine göre bölümlere ayrılabilir ve bu alanlar, hizmet ve destek birimleriyle güçlendirilmelidir (Uysal, 2006; Armstrong, 1994; Gardner, 1994).

2.2.4. Hayal Gücü Merkezinde Alternatif Eğitim Süreci

Hayal Gücü Merkezi (HGM), sanat eğitimi alanında yenilikçi yaklaşımları benimseyen ve bireylerin yaratıcılık potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen bir kurumdur. Merkez, bireylerin hayal gücünü ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme misyonuyla hareket etmekte; sanatın bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim üzerindeki etkilerini temel alan bir vizyon benimsemektedir. Eğitim süreçlerinde özgünlük, yaratıcılık ve toplumsal farkındalık ilkelerini önceliklendiren HGM, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal dönüşüm süreçlerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

HGM, bu yenilikçi eğitim yaklaşımının temellerini atarken, eğitim sistemine alternatif bir model geliştiren ve HGM'nin anahtar figürlerinden biri olan Emre Alettin Keskin'in öncülüğünde şekillenmiştir. Keskin, Hayal Gücü Merkezi'nin eğitim felsefesinin kurulmasında, özgün yaklaşımların belirlenmesinde ve bunların pratikte uygulanmasında kritik bir rol üstlenmiştir. Onun vizyonu, gençlerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek ortamları yaratmayı amaçlamış ve bu sayede merkez, diğer eğitim modellerinden farklı bir yol izleyerek, sanatı toplumsal bir dönüşüm aracı olarak görmüştür. Bu çalışmada Hayal Gücü Merkezi'nin seçilmesinin temel nedeni, alternatif eğitim yaklaşımlarını benimsemesi ve sanat eğitimine getirdiği özgün yöntemlerle bireylerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmesidir.

Hayal Gücü Merkezi, Avrupa merkezli eğitim yaklaşımlarından ilham alarak, yaratıcı düşünmeyi ve bireysel ifadenin ön planda olduğu bir eğitim modeli geliştirmiştir. Merkez,

özellikle Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf gibi dünya çapında kabul görmüş alternatif eğitim yaklaşımlarından etkilenmiştir. Ülkemizde de alternatif eğitim yaklaşımlarının giderek yaygınlaştığı ve daha fazla ilgi gördüğü gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, Hayal Gücü Merkezi'nin uygulamaları, bu yaklaşımların Türkiye bağlamındaki örnekleri olarak önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia gibi eğitim modellerinin eğitim süreçlerine kattıkları derinlik, ilerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf gibi uluslararası kabul görmüş eğitim modellerinden ilham alan HGM, yaratıcılık, estetik duyarlılık ve bireysel ifade becerilerini geliştirme hedefiyle dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlara dayalı eğitim modelleri, merkezin araştırma açısından özel bir örnek teşkil etmesini sağlamaktadır.

Bu çalışmada Hayal Gücü Merkezi'nin seçilmesinin temel nedeni, alternatif eğitim yaklaşımlarını benimsemesi ve sanat eğitimine getirdiği özgün yöntemlerle bireylerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmesidir. Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf gibi uluslararası kabul görmüş eğitim modellerinden ilham alan HGM, yaratıcılık, estetik duyarlılık ve bireysel ifade becerilerini geliştirme hedefiyle dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlara dayalı eğitim modelleri, merkezin araştırma açısından özel bir örnek teşkil etmesini sağlamaktadır.

HGM, gençlerin merak ve beceri odaklı anlamlı sosyal ilişkiler kurmalarının öğrenme ve üretim süreçlerine olan olumlu etkilerini gözlemlemektedir. Gençlerin, birbirlerinden aldıkları destekle öğrenme süreçlerinde daha etkin hale geldiği ve bu süreçte yaratıcı çözümler geliştirdiği görülmektedir. Ancak günümüzde çocuklar ve gençler, ekonomik kaygılar, umutsuzluk ve sınırlı olanaklar nedeniyle üretkenlik potansiyellerini yeterince kullanamamakta ve iş birliği ortamlarına erişimde zorluklar yaşamaktadır.

Bu bağlamda, HGM, çocuklarla birlikte çalışmayı ve onların güçlenmesini öncelikli hedef olarak belirlemiştir. Çocukların akran öğrenmesine dayalı olarak bilgi ve becerilerini paylaşabileceği "Çocuktan Çocuğa" ve "Çocuktan Yetişkine" programları, merkezin önemli uygulamalarından biridir. Eğitimciler, çocukların merak ve beceri

alanlarını geliştirmeye yönelik süreçlere onları aktif olarak dâhil ederken, aynı zamanda benzer ilgi ve yeteneklere sahip bireylerin iş birliği yapmasını teşvik etmektedir.

Değişen dünya koşullarında geleneksel sistemlerin çocukların ve gençlerin ihtiyaçlarına yanıt verememesi, Hayal Gücü Merkezi gibi alternatif eğitim anlayışlarını ön plana çıkarmaktadır. Merkez, ezberci yöntemler ve yoğun müfredatın yerine beceri temelli eğitime odaklanarak, bireylerin potansiyellerini keşfetmesine olanak sağlamaktadır.

Hayal Gücü Merkezi, bu çalışmaya araştırma alanı sunması ve uyguladığı alternatif eğitim yöntemlerinin bireyler üzerindeki etkilerini inceleme fırsatı tanınmasıyla büyük bir katkı sağlamaktadır. Sanat eğitiminin bireylerin bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine olan etkilerini analiz etmek ve Türkiye bağlamında alternatif eğitim modellerinin uygulanabilirliğini tartışmak açısından merkez, önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Son olarak, HGM tarafından yapılan merak ve beceri haritalamaları, gençlerin toplumsal ve çevresel konulara duyduğu ilgiyi ortaya koymakta ve sosyal girişimcilik bağlamında çözüm önerileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu çerçeve de düzenlenecek etkinlikler, sürdürülebilir özümlemin hayata geçirilmesini hedefleyen bir katılımcılık modeli sunmaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, sanat eğitiminde alternatif yaklaşımları ele alan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Türkiye’de alternatif eğitim üzerine yapılan araştırmalar, dünya genelindeki birikime kıyasla henüz sınırlı bir literatüre sahiptir. Bu durum, alternatif eğitim modellerinin uzun yıllar boyunca geleneksel eğitim anlayışının gölgesinde kalmasından ve geniş çapta uygulanma fırsatı bulamamasından kaynaklanmaktadır. Ancak son yıllarda, alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik ilginin giderek arttığı gözlemlenmektedir. Eğitimde

bireyselleşme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi becerilere olan ihtiyacın daha fazla hissedilmesi, bu yaklaşımların önemini artırmıştır.

Altay (2023) ‘Alternatif Eğitim Yaklaşımları’nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yansımaları: Çoklu Durum Çalışması’ başlıklı yüksek lisans tezinde, alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına nasıl yansıdığını okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri olan kartopu örnekleme, ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Verilerin analizi için içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanları, Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarının tasarıdaki haliyle temel amaçlar, temel ilkeler, öğretim planları, öğrenme-öğretme süreci, çocuğun değerlendirilmesi ve öğretmen rolü boyutlarında olduğu görüşündedir. Ancak, uygulamada bu yansımaların gerçekleştirilmediği ve programla ilgili olumsuzlukların tasarıdan çok uygulamada ortaya çıktığı saptanmıştır. Bu araştırmanın, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun okul öncesi eğitimi için yaptığı program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici olması önemlidir.

Arslan (2023) ‘Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitime Dair Bilgi Düzeyleri Ve Türkiye’de Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri’ başlıklı yüksek lisans tezinde, eğitimde alternatif yaklaşımların kullanılabilirliğini ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, çocukların ilgi, yetenek ve becerilerini göz önünde bulundurarak mevcut eğitim programlarına entegre edilmesi gereken alternatif eğitim modelleri üzerine odaklanmaktadır. Araştırma, 30 sınıf öğretmeni ile yürütülmüş ve nitel bir olgu bilimi deseni kullanılmıştır. Veriler, özel olarak geliştirilen görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri alternatif eğitim konusundaki bilgi düzeylerini yetersiz bulmuşlardır, çünkü lisans eğitimi bu konuya yeterince odaklanmamaktadır. Ancak, sınıf öğretmenleri alternatif eğitimin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabileceğine inanmaktadır. Bilgi edinme yolları genellikle meslektaş deneyimleri, kendi araştırmaları ve kişisel

ilgileri ile ilişkilendirilmiştir. Sınıf öğretmenleri, alternatif eğitim uygulamalarının mevcut ilköğretim müfredatına entegre edilebileceğini ancak bu entegrasyonun personel eğitimi, fiziki koşulların iyileştirilmesi ve materyal eksikliklerinin giderilmesi gibi ek faktörlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri mevcut ilköğretim müfredatının ezberci ve öğretmen merkezli olduğunu belirtmiştir, bu nedenle alternatif eğitime olan ihtiyaç vurgulanmıştır. Öğretmenler, alternatif eğitim uygulamalarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine, özgüvenlerini artırmalarına ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini düşünmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu entegrasyon konusundaki yeterliliği, bilgi eksikliği, yetersiz fakülte eğitimi ve düşük motivasyon nedenleriyle sınırlıdır. Ayrıca, alternatif eğitim uygulamalarının ülkede fiziki şartlar, veli tutumları, öğretmen eğitimi ve sınav sistemleri gibi sorunlara neden olabileceği belirtilmiştir. Sonuç olarak, ideal bir eğitim anlayışının öğrenci ve toplum ihtiyaçlarını karşılayacak niteliklere sahip olması gerektiği ve eğitim sürecinin okul bileşenlerinin iş birliği ile sağlanabileceği ifade edilmiştir.

Şahin (2021) ‘‘Türkiye’de Alternatif Eğitim: Alternatif Eğitim Topluluklarını Başka Bir Okul Mümkün Kooperatif Okulları Ve Ebeveyn Tecrübeleri Üzerinden Anlamak’’ başlıklı yüksek lisans tezinde, Başka Bir Okul Mümkün Derneği tarafından geliştirilen alternatif eğitim anlayışına dayalı olarak ebeveyn kooperatifleri olarak kurulan okulların Türkiye’de nasıl kurumsallaştığını ve bu okulları tercih eden ebeveynlerin motivasyonlarının arkasındaki sosyo-kültürel ve ideolojik unsurları incelemiştir. Araştırma, İstanbul ve Ankara’da BBOM kooperatif okullarının ebeveynleriyle yapılan 14 mülakata dayanarak kooperatif okulların kuruluş ve işleyiş süreçlerini ele almıştır. Araştırma, BBOM eğitim modelini uygulama konusunda yaşanan zorluklar, sınırlı mali kaynaklar, ebeveynlerin akademik endişeleri ve alternatif eğitim seçenekleri gibi faktörlerle başa çıkma çabalarını detaylandırırken, ebeveyn kooperatiflerinin okullaşma sürecinde oluşan sınıfsal izolasyon ve kendine özgü yapıyı ortaya koyduğu sonucuna varmıştır.

Arslan (2020) ‘Türkiye’deki Alternatif Eğitim Felsefesine Sahip Okulların Benzerlikleri ve Farklılıkları Bakımından Değerlendirilmesi ‘ başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkiye’deki alternatif eğitim felsefesine sahip okulların, öğretmenler, yöneticiler ve velilerin görüşleri doğrultusunda benzerlik ve farklılıklarını belirlemeyi amaçlanmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış ve veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları arasında, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" yer almaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'deki alternatif eğitim felsefesine sahip 5 farklı okuldan seçilen 15 öğretmen, 5 yönetici ve 5 veli ile yapılan görüşmeler yoluyla, okulların benzerlikleri ve farklılıkları araştırılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak yorumlanmış ve alternatif okulların bakış açısı, fiziki ortamı, öğretim programı, kullanılan materyaller ve değerlendirme yöntemleri gibi birçok açıdan benzerlik gösterdiği ancak bazı uygulamalar bakımından farklılık taşıdığı ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, alternatif eğitimin Türkiye'de yayılması için eğitimcilerin tek bir çatı altında toplanması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Kılınç, Karayel ve Koyuncu (2018) 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklı Eğitim Yaklaşımlarını Bilme Durumlarının İncelenmesi /Examination Of Preschool Teacher's States Of Knowing Of Different Educational Approaches' başlıklı makalede resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin farklı (alternatif) eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Adana, Ankara ve Mersin illerinde belirlenen özel ve resmi okullardaki 42 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi olan tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin farklı eğitim yaklaşımlarını eğitim programına yansıtma düzeylerinin düşük, farklı eğitim yaklaşımları ile ilgili eğitimlere katılımlarının az olduğu görülmüştür. Bir diğer bulguya göre; öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan [MEB] beklentilerine yönelik verdikleri en çarpıcı sonuç hizmet içi eğitimlerin içeriğinin zenginleştirilmesi ve eğitim veren kişilerin yeterliğinin artırılması yönünde olmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde farklı eğitim uygulamalarını içeren nitelikli eğitimlerin artırılmasının gerekli olduğu sonucuna varılmaktadır. Araştırmada, verilen hizmet içi eğitimlerin daha verimli, kapsamlı, bilgilendirici, öğretmenleri motive edici, aktif, planlı

ve düzenli bir şekilde farklı ortamlarda ve farklı okullarla birlikte düzenlenmesi ve uygulanması önerilmiştir.

Elgin (2012) ‘Sürdürülebilirlik İçin Eğitim, Alternatif Eğitim Yöntemleri, Sorunları Ve Uygulamaya İlişkin Değerlendirmeler’ başlıklı doktora tezinde, sürdürülebilirlik için eğitimin yalnızca çevreyle ilgili sorunları değil, ekonomik, kültürel ve sosyal eşitsizlikleri de ele alması gerektiğini vurgulamaktadır. Küresel sorunların ele alınmasında eleştirel, bütüncül ve katılımcı bir bakış açısının önemine işaret edilmektedir. Ayrıca, bu yaklaşımın kapitalist sistemin sorunların asıl kaynağı olduğunu görmemize yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Öte yandan, sürdürülebilirlik eğitimi alanında yapılan örgün eğitim örneklerinin çoğunun eksiklikler taşıdığı ifade edilmektedir. Bu örneklerin, eleştirel ve bütüncül bir yaklaşımı yetersiz bir şekilde yansıttığı ve eyleme dönük boyutunun öne çıkarılmadığı belirtilmektedir. Ayrıca, yapılan alan çalışmasında sürdürülebilirlik sorununa eleştirel bir yaklaşım sergilense bile sorunun bağlantılılığının eksik olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu tespitin genelleştirilebilmesi için daha fazla örnek ve destekleyici soruların kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Dündar’ın (2007) ‘Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar’ başlıklı yüksek lisans tezinin amacı ‘alternatif eğitim’ olarak bilinen bir paradigmanın felsefi temellerini ve bu temellere dayalı okul uygulamalarını incelemektir. Literatürde, bu paradigma ile ilgili iki farklı bakış açısı belirtilmiştir. İlk bakış açısı, klasik eğitim sistemine yönelik eleştirilerdir. Diğer bakış açısı ise, alternatif eğitimin risk altındaki veya suçlu çocuklara yönelik bir uygulama alanı olduğu şeklindedir. Bu bakış açıları, eğitimi şekillendiren felsefi değerler dizisine dayandığı için, çocuğa ve onun eğitimine alternatif yaklaşımları ve okul uygulamalarını etkileyen sekiz felsefi alan incelenmiştir. Araştırmada, dünya genelinde kabul edilen Proje Okulları denemeleri, Serbest Gestalt Okulları, Özgür Okullar, Summerhill Okulu, Demokratik Okullar, Montessori Okulları, Waldorf Okulları ve Serbest/Bağımsız Alternatif Okullar ele alınmıştır. Bu alternatif okul uygulamalarının kuruluş hikâyeleri, amaçları, yönetim modelleri, öğretim ilkeleri ve yöntemleri, müfredat alanları ve finansman yapıları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu karşılaştırmalı inceleme, "alternatif" okul uygulamalarının "klasik" olarak nitelendirilen düzenli okul uygulamalarından farkını ortaya koymaktadır.

2.3.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Trela (2018) ‘Change the Game, Change the Culture: An Approach to Alternative Education (Oyunu Değiştir, Kültürü Değiştir: Alternatif Eğitime Bir Yaklaşım) isimli başlıklı bu makalede, Teksas devlet okullarındaki alternatif eğitimin doğasını araştırmıştır. Bu öğrenme ortamlarında hem akademik hem de sosyal okuryazarlığın ele alınması son derece önemlidir ve bireyselleştirilmiş öğrenime ve hedef belirlemeye dikkat edilerek başarılabilir. Bu makalede alternatif eğitimin bu yönlerine dikkat etmenin, öğrenciyi mezuniyete götüren yolda başarılı olmasını teşvik etmeye nasıl yardımcı olduğunu göstermektedir.

Less H.E.(2013) ‘Is the idea of compulsory schooling ridiculous? (Zorunlu Eğitim Fikri Saçma Mı?)’ adlı araştırmasında zorunlu eğitime eleştirel bir perspektiften bakmaktadır. Çalışmada zorunlu eğitim anlayışı, alternatif eğitim düşüncesine sahip bir perspektiften incelenmiştir. Çalışma sonunda alternatif eğitim perspektifinden eğitim felsefesinin rolü vurgulanmıştır.

Foley ve Lan-Sze (2006) ‘Alternative Education Programs: Program and Student Characteristics (Alternatif Eğitim Programları: Program ve Öğrenci Özellikleri)’ adlı makalesinde, alternatif eğitim programlarının genellikle okul başarısızlığı riski altında olduğu belirlenen gençlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış bireyselleştirilmiş fırsatlar olduğunu ileri sürmektedir. Bu programlar giderek artan bir şekilde, geleneksel okullardan gelen gençlere yönelik programlar olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, alternatif eğitim programlarının idari yapılarının ve fiziksel tesislerinin özelliklerini incelemek ve bu programlara devam eden öğrenci nüfusunu ve gençlere sunulan eğitim hizmetlerini tanımlamaktır. Bulgular, programların büyük ölçüde saha tabanlı programlar olduğunu ve genellikle akademik desteklere sınırlı erişimi olan fiziksel tesislerde faaliyet gösterdiğine dikkat çekmektedir. Öğrenci nüfusunun çoğunlukla lise öğrencilerinden oluştuğu ve öğrencilerin büyük bir kısmının engelli olarak tanımlandığı görülmektedir. Araştırmada bu okullardaki öğrencilere yönelik bir dizi okul ve toplum destek faaliyeti incelenerek elde edilen çıkarımlar tartışılmıştır.

Memduhoğlu, Mazlum ve Alav (2015) ‘Views of Teachers and Academicians about Alternative Education Applications in Turkey (Türkiye’de Alternatif Eğitim Uygulamalarına ilişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri)’ adlı araştırmada

alternatif eğitim ve okul uygulamaları ile bu yaklaşımların Türkiye’deki uygulanabilirliği üzerine öğretmenler, akademisyenler ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel bir yöntemle yürütülen çalışmada, veriler odak grup tartışmaları ve bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma grubu, Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nde görev yapan 13 akademisyen, eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim gören 2 öğrenci ve Van ilindeki 10 öğretmenden oluşan toplam 25 katılımcıyı kapsamaktadır. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, alternatif eğitimin Türkiye için yeni bir kavram olduğunu ve bu konuda katılımcılar arasında kavramsal karışıklık yaşandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, alternatif eğitimin Türkiye’de uygulanabilirliği konusunda katılımcılar farklı düşüncelere sahiptir. Bu durum, alternatif eğitim uygulamalarının Türkiye’de uygulanmasıyla birlikte büyük tartışmaları beraberinde getirebileceğini göstermektedir.

Alternatif eğitimle ilgili Türkiye ve dünya literatüründe yapılan incelemeler, bu yaklaşımların bireysel farklılıkları merkeze alarak yaratıcılık, eleştirel düşünme ve toplumsal duyarlılık gibi becerileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Türkiye’deki çalışmalar, uygulamaların yerel dinamiklere uyarlanması gerektiğine dikkat çekerken, uluslararası araştırmalar bu yöntemlerin öğrenme süreçlerine olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Genel olarak, alternatif eğitim modellerinin hem birey hem de toplumsal düzeyde öğrenme ve gelişim üzerinde önemli katkılar sağladığı ortak bir sonuç olarak öne çıkmaktadır.

Bu bağlamda, literatürde yer alan araştırmaların ışığında, çalışmanın yöntem kısmında Hayal Gücü Merkezi örneği üzerinden alternatif eğitim modellerinin uygulanabilirliği ve etkilerinin incelenmesine yönelik kullanılan araştırma tasarımı, veri toplama araçları ve analiz süreçlerine detaylı olarak yer verilecek3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, katılımcı grubu, araştırma süresi, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

"Sanat eğitiminde alternatif yaklaşımlar: Hayal Gücü Merkezi" başlıklı araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemleri arasında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen, döküman analizi ve diğer yöntemlerin kullanıldığı bir nitel süreci takip ederek, algılar ve olaylar hakkında doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir perspektif elde etmeyi amaçlar. Başka bir ifade ile nitel araştırma, sosyal olgular bağlamında ele alıp anlamaya yönelik bir yaklaşımı temsil eder. Bu yaklaşım, bağlı oldukları ortamı dikkate alarak kuram oluşturma amacını benimser (Yıldırım ve Şimşek,2021, s.37).

Durum çalışmaları, nitel ve nicel yaklaşımlarla gerçekleştirilebilir ve temel amacı, bir duruma ilişkin sorunları ve içsel dinamikleri ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmaları, bir veya birkaç durumu derinlemesine incelemeyi içerir ve bu durumların etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin durumu nasıl etkilediği üzerine odaklanır. Ayrıca, durumdaki değişiklikleri ve süreçleri anlamak istendiğinde, bu değişikliklerin ve süreçlerin uzun dönemli olarak incelenmesi gerekir. Bu nedenle, durum çalışmaları, spesifik bir durumu ayrıntılı bir şekilde anlamak ve bu durumun içsel ve dışsal etmenlerini analiz etmek için önemli bir araştırma yöntemini temsil etmektedir (Yıldırım ve Şimşek,2021, s.70). Genel olarak dört tür durum deseni bulunmaktadır; (1)bütüncül tek durum deseni, (2) iç içe geçmiş tek durum deseni, (3) bütüncül çoklu durum deseni, (4) iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Yin,1984). Araştırmayı bütüncül tek durum deseni ölçütü benimsenmiştir. Bütüncül tek durum deseni; Tek durum desenlerinde, adından da anlaşılacağı üzere, sadece bir analiz birimini içerir; bir birey, kurum, program, okul veya benzeri şey olabilir (Şimşek, Yıldırım, 2008: 290-291).

Bu araştırmada, sanat eğitiminde alternatif yaklaşımların incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, kartopu (zincir) örnekleme yöntemi ile belirlenen 3 mentör ve 3 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman inceleme teknikleri ile toplanmış; elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın geçerliliği ve

güvenirliği, uzman görüşleri alınarak ve veri çeşitliliği sağlanarak artırılmıştır. Bu yöntemlerle, Hayal Gücü Merkezi'nin sanat eğitimine getirdiği özgün yaklaşımlar ve bireyler üzerindeki etkileri kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu (Katılımcılar)

Araştırmada görüşme yapılacak çalışma grubunu belirlerken kartopu (zincir) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin, araştırmacının çalıştığı konuyla ilgili zengin bilgilere sahip olabilecek bireylere veya durumlara ulaşmada etkili olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada derinlemesine ve anlamlı verilere erişimin sağlanması amaçlanmıştır. Süreç, oldukça basit bir soru ile başlar: "Bu konuda en fazla bilgiye sahip olan kimler?" Araştırmacı, süreç ilerledikçe, isimler veya durumlar gibi bilgi kaynaklarını toplar, ve belli bir süre sonra her seferinde aynı isimler öne çıkar ve araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı veya ilgilendiği durum sayısı azalmaya başlar (Yıldırım ve Şimşek,2021, s.120). Bu bağlamda, Hayal Gücü Merkezi'nin kurucusu Emre Alaattin Keskin ile görüşülmüş ve bu konuda görüş alınacak ilk kişi belirlenmiştir. Daha sonra diğerk kişilerin kim olacağına ilişkin zincirleme fikirler doğrultusunda çalışma grubu belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubunu oluşturan 3 mentör ve 3 öğrenci olmak üzere toplamda 6 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3. Araştırma Süreci

Bu araştırmada, sanat eğitiminde alternatif yaklaşımlar kullanan Hayal Gücü Merkezi'ni incelemek amaçlanmıştır. İlk olarak, literatür araştırması yapılmış ve bu alandaki mevcut bilgiler incelenmiştir. Daha sonra, Hayal Gücü Merkezi'nde sanat eğitiminde alternatif yaklaşımlar kullanan mentörler ve bu süreci deneyimleyen öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, uzman görüşleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin yanı sıra, verilerin çeşitliliğini sağlamak amacıyla "doküman incelemesi" yöntemi de kullanılmıştır. 2023-2024 yılı bahar döneminde, Hayal Gücü Merkezi'nde görev yapan 3 mentör ve 3 öğrenci ile görüşmeler yapılmış; onlardan alınan kayıtlar ve bilgiler doğrultusunda veri toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve betimsel

analizden elde edilen bulgular doküman inceleme sonuçlarıyla desteklenmiştir. Araştırma, bu yarıyıldaki görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Verilerin çözümlenmesinin ardından, raporlaştırma sürecine geçilerek araştırma tamamlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen verilerle Hayal Gücü Merkezi'nde ortaya konan alternatif sanat eğitimi ortamı kapsamlı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Görüşme, nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Görüşme tekniği kendi içerisinde farklı türlere ayrılmaktadır. Bu görüşme türlerinden biri ise; yarı yapılandırılmış görüşmedir. Belirli amaçlar doğrultusunda belirli soruları içeren, ancak katılımcılara esneklik tanıyan bir araştırma yöntemidir. Araştırmacı, önceden hazırlanan soruları kullanarak katılımcılarla etkileşime girer, ancak katılımcıların kendi perspektiflerini ve deneyimlerini serbestçe ifade etmelerine izin verir. Bu görüşmeler, araştırma amaçlarına uygun verileri toplamak için tasarlanır ve katılımcıların duygusal tepkilerini, düşünce süreçlerini ve deneyimlerini daha derinlemesine incelemek için kullanılabilir. Bu yöntem, verilerin analizi ve araştırma amacına hizmet etmek için özenle planlanmış soruları içerir ve kaydedilen veriler, daha sonra analiz için kullanılır. (Yıldırım ve Şimşek,2011, s.122-124). ‘Görüşme formu yöntemi (yarı yapılandırılmış görüşme), benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır’ (Patton, 1987, s.111 aktaran: Yıldırım ve Şimşek 2021, s.130). Tez kapsamında yapılacak görüşmeler için hazırlanan görüşme formu Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü bünyesindeki öğretim üyelerinden 2 kişinin uzman görüşüne sunulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda sorular yeniden düzenlendikten sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılacak diğer veri toplama tekniği olan doküman incelemesi ise araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla araştırmaya dahil edilmiştir. Doküman incelemesi, bir araştırmacının belirli bir konu veya sorun üzerine mevcut yazılı materyalleri (makaleler, kitaplar, raporlar, vb.) sistemli bir şekilde incelediği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek 2021, s.187-188).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşme ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, nitel araştırmalarda kullanılan bir veri analizi yöntemidir ve verilerin belirli temalar etrafında toplandığı ve yorumlandığı bir araştırma yaklaşımını ifade eder. Veriler, araştırma sorularının odaklandığı temalara uygun olarak düzenlenebildiği gibi, görüşmeler veya gözlemlerde kullanılan soruların veya boyutların da dikkate alındığı bir sunum şekli olabilir. Bu analiz türünde, katılımcıların görüşlerin doğrudan alıntılarla sıklıkla öne çıkartılır. Amaç, elde edilen bulguları düzenli ve anlaşılır bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Veriler ilk olarak sistematik ve açık bir biçimde açıklanır, ardından bu açıklamaların nedenleri ve sonuçları üzerinde durulur, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve bazı sonuçlara varılır. Bu süreçte ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve geleceğe dönük tahminlerde bulunulması da araştırmacının yorumlarını içerebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224).

Bu çalışma kapsamında, veri analizi için bir çerçeve oluşturulurken, araştırma sorularından ve kavramsal çerçeveden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, görüşme soruları ve araştırma hedeflerine uygun temalar belirlenmiş ve elde edilen veriler bu temalar altında düzenlenerek yorumlanmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada, sonuçların inandırıcılığı araştırmanın temel taşlarından birini oluşturur. Bu bağlamda, "geçerlik" ve "güvenirlik" kavramları, araştırmalarda en sık kullanılan ve titizlikle ele alınan iki temel ölçüttür. Bu iki kavram, araştırmanın sağlam bir temel üzerine inşa edilmesi ve sonuçların bilimsel olarak kabul edilebilir olması için vazgeçilmezdir. Bu iki kavram kendi içinde de boyutlara ayrılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.255).

İç geçerlik (inandırıcılık) çalışmanın gerçek değerini sorgulamak ve ‘yapılan çalışmanın geçerli bir değeri var mı?’ sorusuna açıklık getirmeyi gerektirmektedir. Dış geçerlik (aktarılabirlik) ise bulguların genellenebileceği alanı tanımlamak veya açıklamak ile ilgilidir (Akar, 2016, s. 134 aktaran Açıkgöz, 2018, s.75). Araştırmanın geçerliğini sağlamak için veri çeşitmelemesi gerçekleştirilerek, farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamındaki hazırlanan sorular uzman görüşler alınarak ve sonrasında geliştirilerek düzenlenecektir.

Nitel araştırmada güvenirlik, araştırmanın tekrarlanabilirliği ve sonuçların güvenilirliği ile ilgilidir. Güvenirlik, ölçümlerin, görüşmelerin ve diğer veri toplama yöntemlerinin ne kadar güvenilir olduğunu değerlendirmek için kullanılır. Araştırmanın sonuçlarının güvenilir ve tekrarlanabilir olup olmadığını anlamamıza yardımcı olur ve araştırma sonuçlarına güven duyulmasını sağlar. (Yıldırım ve şimşek, 2011, s.260).

Bu araştırmada da veri toplama araçlarından elde edilen veriler kodlanırken araştırmacı ve danışmanı ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve bu kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır.



4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde mentörler ve öğrenciler ile gerçekleştirilmiş görüşmelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bu yöntemde veriler araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalara göre düzenlenerek yorumlanmıştır. Bulgular yorumlanırken görüşme yapılan mentör ve öğrencilerin görüşlerini daha iyi yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylelikle araştırmanın güvenilirliği de artırılmıştır. Veriler, farklı veri toplama araçlarından elde edilmiş olup, anlaşılma bütünlüğü sağlamak amacıyla ayrı başlıklar altında ele alınmaksızın doğrudan birlikte sunulmuştur. Fakat çalışmada mentör ve öğrencilerden elde edilen bulgulara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

4.2. Mentör Bulgularına İlişkin Başlıklar

Bu bölümünde, öncelikle tez süresince gerçekleştirilen mentör görüşme verilerine yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, başlıklar altında tablolar şeklinde sunulmuş ve araştırmaya katılanların görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir. Bulgulara ilişkin başlıklar Tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Bulgulara İlişkin Başlıklar / Mentörler

-
- Hayal Gücü Merkezi’ndeki Etkinliklere İlişkin Bulgular
 - Yapılan Etkinliklerde Hangi Öğrenme Yaklaşımları Esas Alındığına İlişkin Bulgular
 - Hayal Gücü Merkezindeki Etkinliklerde Mentörün Rolüne İlişkin Bulgular
 - Hayal Gücü Merkezinde Öğrenci Rolüne İlişkin Bulgular
 - Öğrenme Ortamında Kullanılan Malzeme Ve Materyallere İlişkin Bulgular
 - Merkezdeki Öğrenme Sürecinde Mekân/Fiziksel Ortama İlişkin Bulgular
 - Hayal Gücü Merkezindeki Etkinliklerin Öğrencilere Nasıl Bir Etkilediğine İlişkin Bulgular
 - Hayal Gücü Merkezinde Etkinliklerde Yaşanan Zorluklara İlişkin Bulgular
 - Diğer Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular
-

4.2.1. Hayal Gücü Merkezi’ndeki Etkinliklere İlişkin Bulgular

Hayal Gücü Merkezi, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış etkinlikler düzenleyerek çeşitli gruplara eğitim ve atölye çalışmaları sunmaktadır. Yapılandırılmış etkinlikler, önceden belirlenen programlar, projeler ve atölyeleri içerirken, yarı yapılandırılmış etkinlikler katılımcıların katkısına açık, esnek programlar sunmaktadır. Merkezin odak noktası bilim, sanat ve felsefe üçgenindeki kesişimdir. Bu üç alanın kesişiminde kozmoloji, astronomi, edebiyat ve görsel sanat gibi konular ele alınır. Merkez aynı zamanda merak ve beceri toplulukları oluşturarak çocuklar, gençler, eğitimciler ve profesyonellere destek verir, onların gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Tez kapsamında yapılan görüşmede ilk olarak ‘‘Hayal Gücü Merkezi’nde ne tür etkinlikler yapmaktasınız, biraz anlatır mısınız?’’ sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.2’de görüldüğü üzere katılımcıların dikkati, hangi etkinliklerin yapıldığı sorusunun cevabı üzerine çekilmiş ve projelerin Hayal Gücü Merkezi için önemli olduğu üzerinde durulmuştur.

Tablo 4.2.

Hayal Gücü Merkezindeki Öğretim etkinlikleri

-
- Uzun-Kısa vadeli atölyeler
 - Projeler
 - Yapılandırılmış atölyeler
 - Disiplinler arası öğrenme
 - Eğitim programları
 - Kamp programları
 - İhtiyaca yönelik
 - Sor-keşfet-üret
 - Öykü evreni
 - Merak odaklı
 - Yapabiliriz meclisi
 - Atölye destekli
 - İçsel motivasyonu yükselten etkinlikler
-

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri yapılandırılmış atölyeler, disiplinler arası öğrenmeyi sağlayan etkinlikler, eğitim ve kamp programları, ihtiyaca yönelik etkinlikler planlandığı, sor-üret-keşfet yaklaşımı, öykü evreni,

yapabilirim meclisi ve atölye destekli etkinliklerle içsel motivasyonu yükselterek meraktan doğan bir öğrenme yolculuğuna götürdüğü yönünde görüş bildirmişlerdir.

Örneğin bu konuya ilişkin olarak M1 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

(...)meraklarını, becerilerini, hayallerini gücüne çevir' diyen bir sloganımız olduğu için de proje temelli yani bir fikri, bir hayali bir merakı, bir projeye bir üretime çevirmek konusunu temel aldığımız için bu yaklaşımı temel alıyoruz. Diğer taraftan farklı insanların farklı çocukların, farklı şekillerde öğrendiği, farklı öğrenme stratejileri kullandığını bildiğimiz için buna göre içerdeki yapılandırmayı kuruyoruz. Yine, bir diğer taraftan günümüz dünyasının en önemli şeylerinden biri de neuroscience'a dayalı öğrenme yöntemi, buna beyin temelli diyorlar ama tam olarak yansıtmıyor. Bence bir açıklaması varsa neuroscience olmalı gibi geliyor ve son olarak da aslında Hayal Gücü Merkezi'nin en temelde kullandığı yaklaşımı; benim çocuk meraklarından yola çıkarak oluşturduğum merak müfredatı ve soru-merak kütüphanesidir. Bu soru-merak kütüphanesinin temelinde merak ortaklarının bir araya gelmeleri ve becerilerini ortaya çıkartmalarını sağlayacak olan 'Yapabilirim Meclisi' ve hem merak hem beceri ortaklarının artık merak ve beceri haritalarına döndürülmesi birbirlerinden haberdar edilmelerinin sorgulanmasında ortaya çıkan üretmek öğrenme aşamasıyla birlikte bulduğumuz 'sor-keşfet-üret' yaklaşımını kullanıyoruz. O da kendi içinde dört aşamadan oluşuyor. Soru merak kütüphanesi, öykü temalı öğrenme, yapabilirim meclisi ve üretmek öğrenme bunlar hayal gücü merkezinin kendi yaklaşımı kendi modeli, dünyada en yakın olduklarımızı saydım ama Hayal Gücü Merkezinin medarı iftihar bu, kendi modeli yani yaklaşımı var (M1, Görüşme 1).

Hayal Gücü Merkezi'nde ihtiyaca yönelik düzenlenen etkinliklerin, katılımcıların bireysel gereksinimlerine hitap ettiği belirtilmiştir. Ayrıca, bu tür etkinliklerin öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirdiği vurgulanmıştır. Konuya ilişkin olarak M2 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

(...)Hayal Gücü Merkezi'nde aslında biz hayal gücü, soru ve merak odaklı, hem gençlerle hem yetişkinlerle, hem anne babalarla, kadınlarla hem de çocuklarla sanat etkinlikleri de yapıyoruz. Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında etkinlikler de yapıyoruz. Hikâye anlatıcılığı gibi bazı sevdiğimiz programlarımız var. Bunun dışında kamp programlarımız var. Doğa temelli öğrenme atölyeleri gibi. Atölyeler, eleştirel düşünme gibi atölyeler. Yani aslında birazcık daha insanların hayal gücü, merak ve sorularını besleyecek. Onların yani o kurumun, bize gelen kurumun hangi çerçevede ihtiyacı varsa. Mesela bu yıl yaptığımız şeylerden biri de bir, üç, dört ay boyunca enerjisiyle bir sürdürülebilirlik programı geçirdi çocuklar. Dolayısıyla aslında kurumun ihtiyacına yönelik hayal gücü, merak ve becerilerini destekleyecek çeşitli temalarda etkinlikler yapıyoruz (M2 ,Görüşme).

Konuya ilişkin olarak M3 ise görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Hayal gücü merkezinin bu öğrenme modelinin işleyişini tasarlayanlardan biriyim ben, hayal gücü merkezinin işleyişi, eğitim model; dört ana başlıktan oluşan yöntem ve teknikler bütünü aslında sor,keşfet,üret. Soru merak kütüphanesi ile başlıyor; çocukların sorularını alıp, kategorize edip, neye hangi öğrenme ihtiyaçlarına hasıl olduklarını gösteriyor. Hangi öğrenme ihtiyaçları; bu çocukların ihtiyaçları nedir onu tespit eden bir modülle başlıyor(...)
(M3,Görüşme).

Çalışma grubunda yapabilirim meclisinin becerilerin sadece mevcut yeteneklerle değil, çocukların ilgi ve potansiyelleriyle de ilgili olduğunu ve her çocuğun kendi becerilerini ifade etme özgürlüğüne sahip olduğu yönünde M3 görüş bildirmiştir. M3 konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Diğer bir modülümüz “yapabilirim meclisi” burda her çocuğun kendi becerisi ile bu arada beceri bizim için turnak içerisinde, yetenek değil beceri diyoruz. Yapabildiği ve uğraşsam yapabilirim dediği şeyleri becerisi olarak kabul ediyoruz. Mesela biri çok iyi piyano çalıyordu, diğeri çalamıyordu. Ama ben piyano çalabilirim buna ilgim var, uğraşsam yapabilirim dediği şeyi de biz burda beceri olarak kabul ediyoruz. Beceri çocuğun beyanına bağlı, bize birşey kanıtlaması gerekmiyor. Bisiklet süremiyor olabilir ama ben uğraşsam bisiklet sürmeye ilgim var uğraşsam yaparım bunun için uğraşabilirim de bir beceridir. Hali hazırda bisikleti çok iyi süren bir çocuğunda beyanı sonrası bu bir beceridir (M3,Görüşme,s1).

4.2.2. Yapılan Etkinliklerde Hangi Öğrenme Yaklaşımları Esas Alındığına İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmeler bağlamında hangi yaklaşımların esas alındığı ile ilgili Mentörlerden bilgi alınmıştır. Mentörlerin deneyimleri doğrultusunda hangi yaklaşımlardan yararlandığı, hangi yöntemleri kullandığı ile ilgili süreçler hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır. Tablo 4.3 de aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3.

Öğrenme Yaklaşımları

-
- Yapılandırmacılık
 - Yaparak ve yaşayarak öğrenme
 - İşbirlikli öğrenme
 - Neuroscience
 - Sor-Keşfet-Üret

1. Soru merak kütüphanesi
 2. Öykü temalı öğrenme
 3. Yapabilirim meclisi
 4. Üreterek öğrenme
-

Neuroscience: Sinir sistemini inceleyen disiplinler arası bir bilim dalıdır. Nöronların ve nöral devrelerin temel özelliklerini anlamayı hedefleyen bu bilim dalı, fizyoloji, anatomi, moleküler biyoloji, gelişim biyolojisi, sitoloji, matematiksel modelleme ve psikolojiyi birleştirir.

Hayal Gücü Merkezi, öğrenme süreçlerini çok yönlü ve katılımcı bir şekilde ele almaktadır. Öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılığı ve işbirlikli öğrenmeyi benimser. Görüşmede okuldan bağımsız olarak, kamusal ve toplumsal alanlarda öğrenmenin önemine vurgu yapar. Merak, beceri ve hayalleri projelere dönüştürme yaklaşımını benimser. Farklı bireylerin farklı öğrenme stratejileri kullandığını göz önünde bulundurarak, yapılandırmayı bu çeşitliliğe göre şekillendirir. Modern öğrenme teorileri arasında nörobilime dayalı yaklaşımları da benimser. Konuya ilişkin olarak M1 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

(..) ‘meraklarını, becerilerini, hayallerini gücüne çevir’ diyen bir sloganımız olduğu için de proje temelli yani bir fikri, bir hayali bir merakı, bir projeye bir üretime çevirmek konusunu baz aldığımız için bu yaklaşımı temel alıyoruz. Diğer taraftan farklı insanların farklı çocukların, farklı şekillerde öğrendiği, farklı öğrenme stratejileri kullandığını bildiğimiz için buna göre içerdeki yapılandırmayı kuruyoruz yine, bir diğer taraftan günümüz dünyasının en önemli şeylerinden biri de neuroscience’a dayalı öğrenme yöntemi buna beyin temelli diyorlar ama tam olarak yansıtmıyor, bence bir açıklaması varsa neuroscience olmalı gibi geliyor, buna

beyin temelli diyorlar ama tam olarak yansıtmıyor, bence bir açıklaması varsa neuroscience olmalı gibi geliyor (..) (M1,Görüşme).

Konuya ilişkin olarak M2 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Şöyle; Bizim kendi bir öğrenme yaklaşımımız var. Sor, keşfet, üret yaklaşımı. Sor, keşfe üret yaklaşımının içinde de böyle. Üreterek öğrenme, öykü temalı öğrenme, soru, merak kütüphanesi, yapabilirim meclisi gibi çeşitli alt şeyler var. Uygulamalar var. Biraz daha aslında şeydeki eğitim bilimlerindeki yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımına uygun olarak etkinlikleri tasarlıyoruz (M2, Görüşme).

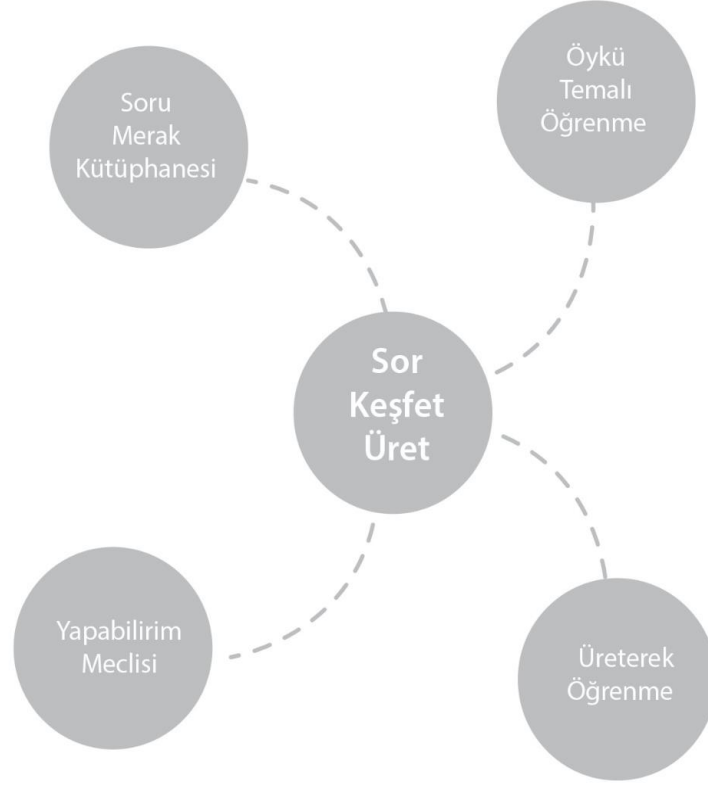
Diğer mentör M3 'te görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Aslında sor keşfet ürette biz Amerika'yı yeniden keşfetmedik aslında eğitim bilimlerinde önerilen ve uygulanan yenilikçi eğitim yaklaşımlarını bir harman haline getirdik çünkü ihtiyacımız buydu. Bir akademisyen ya da teorisyen olmadığımız ve eğitim bilimci olmadığımız için aslında biz ihtiyacımıza çözüm üretmeye çalıştık. Birçok modelden esinlendiğimiz şeyi alarak. Burada yenilikçi öğrenme kuramları var, farklılaştırılmış eğitim var içinde, yapılandırmacı bir eğitim yaklaşımı var bunun içinde, çocukları soru sorarak mesela keşfettiğimiz yaklaşımlar mesela p4c çocuklar için felsefe, sorular üzerinde tartışırken çocuğu bir p4c eğitmeni bize dedi ki siz baya felsefe yaptırıyorsunuz. Çünkü biz anasınıfı çocuğuna kendi branşında şunu tartışıyoruz. Kategoriler oluşturuyoruz ve çocuk diyor ki kelebeklerle ilgili bir soru soruyor kelebekler uçar mı? Bizim böceklerle ilgili bir kategorimiz var kelebekleri oraya koymak ister misin diyorum. Hayır diyor kelebek böcek değil ki ne peki diyorum? Kelebek kelebektir diyor, böcekler çirkin olur diyor. Haydi, buradan bir tartışma çıkıyor kelebekler böcek midir? Değil midir? Ona katılan katılmayan, kabul eden, etmeyen, soru merak kütüphanesinde biz cevapları asla önemsemiyoruz biliyor musun? Cevabın peşinde değiliz soruların peşindeyiz. Bunu gören P4C eğitmeni arkadaşım dedi ki siz baya felsefe yaptırıyorsunuz aslında çocuklara, daha büyük yaş gruplarında daha spesifik tartışmalar oluyor sorularla, meraklarla oluyor (M3, Görüşme).

Merkezin özgün yaklaşım SOR-KEŞFET-ÜRET den yola çıkarak: soru-merak kütüphanesi, yapabilirim meclisi, öykü temalı öğrenme ve üreterek öğrenme gibi öğrenme adımlarını içeren dört aşamalı bir model oluşturur. Bu yaklaşım, Hayal Gücü Merkezi'nin kendi özgün modeli ve yaklaşımı olduğunu gösterir, diğer benzer kurumlarla farkını ortaya koymaktadır. Bu başlıklara ilişkin alt temalar Tablo 4.3.'de gösterilmektedir. Ayrıca aşağıda sor-üret-keşfet modeli Şekil 4.1. de sunulmuştur.

Şekil 4.1.

Sor-Üret-Keşfet modeli (Hayal Gücü Merkezi modeli)



4.2.3. Hayal Gücü Merkezindeki Etkinliklerde Mentörün Rölüne İlişkin Bulgular

Hayal Gücü Merkezi, bireylerin öğrenme süreçlerini zenginleştirmek ve yaratıcılık potansiyellerini açığa çıkarmak adına mentörlük sistemine büyük önem vermektedir. Mentörler, hem çocuklar hem de gençlerle etkileşim kurarak onların bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik rehberlik sunar. Bu bağlamda, mentörlerin rolleri, öğrenme süreçlerinde sadece bir bilgi aktarımcısı olmaktan öteye geçerek, katılımcılara ilham veren, onları motive eden ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir destek sistemi oluşturmayı kapsamaktadır. Çalışmanın bulgular kısmında, yapılan görüşmeler ışığında, Hayal Gücü Merkezi'ndeki mentörlerin etkinliklerdeki rolleri, sağladıkları katkılar ve katılımcılar üzerindeki etkileri daha detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Çalışma grubuna mentörün rolüne ilişkin bulgular sorulduğunda M1 şu sözlerle ifade etmiştir:

Ben Hayal Gücü Merkezinin kurucusuyum. Çocuklarla birlikte. Hayal Gücü Merkezi hem bir sosyal girişim hem bir sivil toplum kuruluşu hem bir dernek. Hem şu an yönetim kurulu başkanıyım hemde bütün modeli ilk kurgulamış kişiyim. Şöyle ki benim rolüm şu an ne derseniz hangi kurumla görüşülecekse, kurumlar arası bağ kurmak, Modelin kurucusu olduğum için eğitmen eğitimlerini yapıyordum artık onu da başkaları yapıyor. Yine de temel eğitimleri vermek mesela şuan en büyük adımım 50 tane akademisyen ile sor keşfet üret eğitimleri vereceğiz ve onun modellenmesi gibi daha çok vizyonunu çiziyorum (M1, Görüşme).

M1 yukarıdaki metinlerde kurumun vizyonunu belirlediğinden bahsetmiştir. Bu pozisyonda, diğer kurumlarla ilişkileri yönetmek, temel eğitimlerin ve eğitmen eğitimlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesi konularında da merkezin anahtar figürü olduğu da görülmektedir. Konuya ilişkin alt tema ve kodlar tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Mentör rolleri

-
- Kurucu
 - Eğitmen
 - Bağ Kurucu
 - Potansiyeli ortaya çıkaran
-

Mentör olarak etkinliklerde nasıl bir yaklaşım tercih ediyorsunuz sorusu M1'e yönetildiğinde:

Temel olarak insan odaklı yaklaşım yani etkinliklerde çocuğu (çocuk insandır) bizde otoriter insan yoktur otorite vardır. Cesur olmasını bekleyemeyiz ama cesaret etmesini tetikleriz. Fırsat yaratan potansiyellerini desteklemeye çalışan bir yaklaşım ile çalışırız (M1,Görüşme 1).

Bu bilgiler doğrultusunda M1'e yöneltilen "Geleneksel öğretmen rolü ile mentör rolü arasında farklılıklar var mı? Varsa açıkla mısınız?" sorusuna şu şekilde yanıt alınmıştır:

Uçurum.Bir kere Hayal Gücü Merkezi'nin bir kamusal eğitimine katılsanız aklınız karışır ; Örnek vereyim 40 yaş üzeri 40 tane eğitimci 14 yaşında bir kız çocuğu ve 16 yaşında bir erkek çocuğu 15 yaşında başka bir kız çocuğu, önce düşünürsünüz. Bu 40 kişi bu 3 çocuğa eğitim mi, veriyor diye düşünürsünüz. Ama tam tersidir. Bizde öğretmen çok doğru bir kelime değil, öğretmen yok, mentörler için de yaş kriteri yok. Biz çocuktan çocuğa akademi diye bir şey yaptık iki sene boyunca Akbank desteği ile 60 şehirden 750 ye yakın çocuğa Hayal Gücü Merkezi'den yolu geçmiş 35 çocuk 49 farklı içerikle dokundular. Buradan 700 kişiyi mezun ettik. Ciddi bir olay ve buradaki bütün eğitimci çocukların yaş skalası 9-18 hem eğitimcilerin hem de katılımcıların o yüzden bizim mentöre yaklaşımımızda farklı. Ama şunu önemsiyoruz çocukta olsa yetişkinde olsa mentörün o alanda dogma yaratmaması ve o alanda teşviki mesaisinin olması gerektiğini düşünüyoruz. Dernek olarakta yaptığımız en önemli şeylerden biri biz mentrümüzde kendimiz yetiştiriyoruz (M1, Görüşme).

M1 yukarıdaki metinlerde, geleneksel eğitim modellerine alternatif bir yaklaşımın başarıyla uygulanabileceğini ve bu tür sistemlerin, katılımcıların hayal gücü, yaratıcılık ve öğrenme becerilerini geliştirmek için güçlü bir zemin oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu model, çocukların eğitimdeki potansiyelinin ne kadar geniş olduğunu gösteren bir örnek teşkil etmektedir.

M2'ye bu soru yöneltildiğinde ise şu şekilde yanıt vermiştir:

Tabii ben aynı zamanda eğitimci de olduğum için yani çok var. Şimdi geleneksel öğretmen rolünde sınıfta. Aslında eğitimin öznesi öğretmendir. Öğretmen yönlendiren, anlatan, bilen ve verendir. Ama bizim hayal gücü merkezindeki o mentor rolünde daha ziyade birlikte öğrenen bir yerden kuruyoruz biz her şeyi. Yani karşıdaki katılımcıyla oradaki eğitimci orada beraber bir sürü süreçte ve beraber öğrenirler. Bu önemli. Kolaylaştırıcı mentör tamamen özne olmaktan ziyade süreci kolaylaştıran mümkün olduğunca az cümle kurar, mümkün olduğunca sorularla yönlendirir ve keşfi ettirmeye çalışır. Belki sonunda şöyle bir toparlama yapar, genel bir özet çıkarır ama onun dışında dikte eden, bilgi veren bir yerde değildir o geleneksel yaklaşıma göre (M2, Görüşme).

M2 ile gerçekleşen görüşmede, Hayal Gücü Merkezi'nin eğitim anlayışında geleneksel öğretmen rolünden farklı olarak "kolaylaştırıcı mentör" modeline vurgu yapılmaktadır.

Geleneksel öğretmen modeli, öğretmeni bilginin öznesi ve yönlendiricisi olarak konumlandırırken, Hayal Gücü Merkezi'nde mentörlerin, öğrenme sürecini katılımcılarla birlikte deneyimleyen bir rol üstlendikleri ifade edilmektedir. Mentörlerin, soru sorarak yönlendirme ve katılımcının keşif yapmasını teşvik etme gibi yöntemler kullandıkları belirtilmektedir. Bu yaklaşım, katılımcının öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olmasını sağlamakta ve bireyin yaratıcılığını geliştirmesine katkı sunmaktadır. Mentörlerin mümkün olduğunca az cümle kurarak süreci kolaylaştırdığı ve bilgi dikte etmek yerine genel bir toparlama ile süreci destekledikleri ifade edilmektedir. Bu bağlamda, Hayal Gücü Merkezi'nin, öğrenme süreçlerinde daha katılımcı ve keşfe dayalı bir yöntem benimsediği görülmektedir.

Aynı soru M3' e yöneltildiğinde ise şu şekilde görüş bildirmiştir:

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğretmen konuya hâkim olan ya da konunun nasıl öğrenileceğine hâkim olan kişidir, çocuklara hem bilgi aktarır hemde aktardığı bilgileri nasıl kullanabileceği hakkında deneyimlerini aktarır. Yöntemleri gösterir. Gelenekselleşmiş öğretimde bu vardır. Gelenekleşmiş öğretimde öğretmenin bir diğer rolü merkezi sistemin ya da yerel yönetimin belirlediği içerikleri müfredatları çocuğa ulaştırmak, doğru şekilde sunmak ve o müfredat kapsamında öngörülen becerilere kazanımlara ulaşmasını sağlamaktır. Biz şunu söylüyoruz. Çocukların ihtiyaçlarını yetişkinlerin yüzde yüz belirlemesine, yani yetişkinlerin belirlemesine karşı değiliz tabikide, öyle bir şey olamaz tabiki, yaş grubunun belirli ihtiyaçlarını, belli öğrenme ihtiyaçlarını elbetteki bilim insanları eğitimciler tartışıp konuşabilir (...)Çocukların neyi öğrenmek istediğine bırakın çocuklar karar versin diyoruz. Eğitiminin mentörün görevinde çocuğun kendi merak ettiği kendi öğrenmek istediği konular, çalışmalar, üretimler içinde kazandırması gereken davranışları bunların içine eğitimci içerisine entegre etsin(...)(M3, Görüşme).

M3 ile gerçekleştirilen bu görüşmede, geleneksel öğrenme yöntemleri ile Hayal Gücü Merkezi'nin yaklaşımı arasındaki farklar dikkat çekmiştir. Geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğretmenin, bilgiye ve bilginin nasıl öğrenileceğine hâkim bir özne olarak konumlandığı, belirlenen müfredat doğrultusunda öğrencilere bilgi aktarımı ve deneyim paylaşımı yoluyla beceriler kazandırdığı ifade edilmektedir. Ayrıca, öğretmenin merkezi veya yerel yönetimlerce belirlenen müfredatları öğrencilere ulaştırma ve bu doğrultuda belirlenmiş kazanımlara ulaşmalarını sağlama görevinin olduğu belirtilmektedir. Hayal Gücü Merkezi'nde ise çocukların öğrenme süreçlerinde daha aktif bir rol üstlenmesi

gerektiği savunulmaktadır. Çocukların kendi merak ve ilgilerinden yola çıkarak öğrenme içeriklerini belirlemesi önerilmekte, eğitimcinin veya mentörün görevinin ise bu süreçte çocukların belirledikleri konulara davranış kazandırıcı unsurları entegre etmek olduğu ifade edilmektedir. Özellikle çocukların meraklarından içerik oluşturulmasının, bu merakların kategorize edilerek ortak ilgi alanlarının ortaya çıkarılmasının ve bu doğrultuda fikir üretimi ile üretime geçmelerinin önemine dikkat çekilmektedir. Bu yaklaşım, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan, onları öğrenme sürecinin öznesi haline getiren çocuk merkezli bir eğitim modeli sunmaktadır. Bu model, öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesine ve keşif odaklı bir hale getirilmesine olanak tanımaktadır.

4.2.4. Hayal Gücü Merkezinde Öğrenci Rolüne İlişkin Bulgular

Hayal Gücü Merkezi'nde Sor-Keşfet-Üret yaklaşımının, hem bireylerin kendi gelişimlerine katkıda bulunmasına hem de diğerlerinin gelişimine destek olmasına olanak sağladığı görülmektedir. Merkez, katılımcılara farklı yaş gruplarından, mesleklerden ve deneyim seviyelerinden bireylerle etkileşimde bulunma fırsatı sunar. Bu görüş doğrultusunda tablo 4.5 'te öğrenci rolüne ilişkin kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Öğrenci rolleri

-
- Öğrenen
 - Keşfeden
 - Eşlikçi
 - Kolaylaştırıcı
-

M1 öğrenci rollerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Bizde öğrenci kavramı da yok, öğrencinin bir rolü de yok doğal olarak bizde öğrenen var, keşfeden var, eşlikçi var, kolaylaştırıcı var. Herhangi bir projede de böyle yaklaşıyoruz (M1,Görüşme).

Geleneksel öğrenci rolü ile bu etkinliklerdeki öğrenci rolü arasında farklılıklar var mı? Varsa açıkla mısınız? Diye M1' soru yöneltildiğinde de şu yanıtı vermiştir:

Temel olarak hiçbir fark yok. Bir çocuk bizde gayet herkesin ciddi bir biçimde dinlemek durumunda kaldığı bir eğitimci olarak oraya gelebilir. Çocuktan yetişkine bir akademi diye eğitim yapıyoruz. Orada bir bankanın c level yöneticilerine çocuklar soru-merak kütüphanesi veya yapabilirim meclisi eğitimi verebiliyorlar (M1, Görüşme).

M1 ile gerçekleştirilen görüşmede, Hayal Gücü Merkezi'nin eğitim anlayışında, geleneksel eğitim sistemine alternatif bir yaklaşım benimsendiği ve “öğrenci” kavramının yerine daha katılımcı ve eşitlikçi bir modelin yer aldığı ifade edilmektedir. Geleneksel eğitim modellerinde öğrenci, pasif bilgi alıcı olarak konumlanırken, Hayal Gücü Merkezi'nde bireyler “öğrenen”, “keşfeden”, “eşlikçi” ve “kolaylaştırıcı” gibi rollerle tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde hiyerarşik ilişkileri ortadan kaldırarak, tüm tarafların sürece eşit derecede katkı sağladığı bir ortam yaratmayı amaçlamaktadır. Projelerde de bu anlayışın sürdürüldüğü, bireylerin yalnızca bilgi alan değil, aynı zamanda bilgiye katkıda bulunan aktif katılımcılar olarak rol aldığı belirtilmektedir. Görüşmelerde, mentörlere geleneksel öğrenci rolü ile bu etkinliklerdeki öğrenci rolü arasındaki farklılıklar sorulduğunda, geleneksel okul sistemlerinin çocukların potansiyellerini sınırlayıcı bir yapıya sahip olduğuna dikkat çekilmektedir. Buna karşılık, Hayal Gücü Merkezi'nin, bireylerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunabileceği ve aidiyet hissi yaratabileceği bir ortam oluşturmayı hedeflediği vurgulanmaktadır. Bu modelin, bireylerin kendi potansiyellerini keşfetmeleri ve öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde dâhil olmaları için daha esnek ve destekleyici bir çerçeve sunduğu ifade edilmektedir. Hayal Gücü Merkezi'nin eğitim yaklaşımı, öğrenme süreçlerini keşif ve iş birliğine dayalı bir şekilde yeniden tasarlamakta; bireylerin ilgi ve meraklarından yola çıkarak öğrenmelerini desteklemeyi ve daha kapsayıcı bir öğrenme ekosistemi oluşturmayı amaçlamaktadır.

(..) temel olarak geleneksel okulların çocukların potansiyellerini paramparça ettiğine inandığımız için, geleneksel okulda çocuk ne ile karşılaşmıyorsa onun ile karşılaşmasına olanak sağlıyoruz. Buradaki en önemli faktör de katkıda bulunmak. Geleneksel okul çocuğun hiçbir şekilde katkıda bulunmasına izin vermez çünkü. Çocuklar okula geldiklerinde tertemiz boyanmış sıralar mis gibi kokan sınıflar, camlarına dokunamayacağı parmaklıklar orası mükemmel ve ütöpik bir hapisanedir diyebiliriz. Doğal olarak katkıda bulunamadıkları için zarar verirler bir yılın sonunda baktığında, orası artık eski okul değildir. İnsan katkıda bulunduğu yere ve şeye ait hisseder. O yüzden de Hayal Gücü Merkezi'nin hem mentörleri hem öğrenenleri, hem öğrenmek

için insanları kolaylaştıran eşlikçileri aslında hepsinin temelde yaptığı şey hem kendisi katkıda bulunur hem de başkalarının katkıda bulunmasına açık hale getirir oldukları yeri (M1, Görüşme).

M2 ise geleneksel öğrenci ile bu etkinliklerdeki öğrenci rolü arasında farka ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Evet. Yani şöyle mesela işte geleneksel öğrenci rolünde genelde işte 40 dakikalık bir dersin öğrenci belki 10 dakikasında aktif olarak yer alıyor ama bizimkinde yüzde sekseninde öğrenci aktif diyebiliriz. Hatta bazen yüzde doksanında aktif diyebiliriz. Öğrencinin sözü kesilmez, sorularına direk cevaplar verilmez, yeni sorularla yeni sorular sormasına yönlendirilir ya da öğrencilerin birbirlerine cevap vermelerine yönelik bir anlayış vardır. Dolayısıyla herkesin de eşit olduğu bir alan. Yani geleneksel öğrencilerden de birazcık daha iyi öğrenci, kötü öğrenci, zayıf öğrenci gibi tanımlamalar vardır. Biz burada herkesin, herkesin sormaya merakları vardır. Herkes çeşitli soru ve meraklar ile dünyaya gelir. Bir süre sonra bunu kaybeder. Biz bunları canlandırmak gibi bir niyetimiz olduğu için daha herkesin eşit olduğu bir düzlem söz konusu(M2, Görüşme).

Hayal Gücü Merkezi'nin eğitim anlayışı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif olduğu, eşitlikçi ve merak odaklı bir model sunmaktadır. Geleneksel sistemlerde öğrencilerin pasif bir rol oynadığı ve etiketlendiği bir yapı yerine, burada öğrencilerin %80-90 oranında aktif olduğu, sorularının teşvik edildiği ve birbirleriyle etkileşim kurmalarına olanak tanındığı belirtilmektedir. Merak ve soru sorma becerilerini yeniden canlandırmayı amaçlayan bu model, bireylerin eşit olduğu bir öğrenme ekosistemi oluşturarak, katılımcı ve özgür bir öğrenme ortamı sağlamaktadır.

M2 öğrencinin rolüne ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Öğrenciler. Biz aslında biraz daha öğrencinin özne olduğu bir yerdeyiz. Yani o tamamen aslında şeyi, süreci de yönlendiren oluyor. Çünkü genelde biz etkinliklerimizi şöyle başlatıyoruz. En başta bir soru Merak Kütüphanesi yapabilirim, meclisi yapıyoruz mutlaka programlarda ki önce öğrenciler kendi soru ve meraklarını fark etsinler ve becerilerini fark etsinler diye. Bunları fark ettikten sonra temayı veriyoruz. Dolayısıyla o soru merakları doğrultusunda o tema da kendileri aslında derinleşiyor. O yüzden mesela bireysel çalışmalar çok fazla var, grup etkileşimleri çok fazla var. O yüzden de daha aslında öğrencinin özne olduğu bir yerden kurgulanıyor her şey(M2, Görüşme).

M3 ise görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Çok basit aslında geleneksel eğitim modelinde öğrenciler edilegendir yani bilgiyi duyar, dinler, öğretmenin ona verdiği yöntemle pratik hayata sözde pratik hayat dediğim sınav, pratik hayata uygulamaya çalışır. Bizde aslında süreç biraz tersten işliyor. Öğretmen çocukların ne öğrenmek istediğini anlıyor önce buna göre içerikler oluşturuyor ya da ortamı hazırlıyor. Çocuk sen ihtiyaç duyduğunda ben buradayım, arkadaşların burada ne öğrenmek istiyorsan bunu öğren yap. Ben buradayım, üretimini özgürce yap, ben buradayım. Birincisi ihtiyaç duyduğunda gel bana sor destek olayım, arkadaşlarına sor, bütün sınıfa soralım bu soruyu ve öğrenelim(M3, Görüşme).

M2 ve M3 ile yapılan görüşmeler, Hayal Gücü Merkezi'nin geleneksel eğitim anlayışından farklılaşan yöntemlerini ortaya koymaktadır. M2 görüşmede, öğrencilerin öğrenme sürecinde edilgen değil, özne oldukları bir sistemin benimsendiği vurgulanmaktadır. Etkinliklerin başlangıcında gerçekleştirilen "merak kütüphanesi" veya "merak meclisi" uygulamaları ile öğrencilerin kendi soru ve meraklarını fark etmeleri sağlanmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarıyla belirlenen bir tema üzerinde derinleşmelerine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşımla, öğrenme süreçleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenmekte ve öğrencilerin aktif katılımını temel alan bir sistem oluşturulmaktadır. M3 ile gerçekleşen görüşmede ise, geleneksel eğitim modelindeki edilgen öğrenci anlayışına eleştiri getirilmekte ve Hayal Gücü Merkezi'nde sürecin nasıl tersine çevrildiği açıklanmaktadır. Geleneksel modelde öğrenci, öğretmenin yönlendirdiği bilgiyi alır ve sınav gibi sınırlı pratiklere uygular. Buna karşın, Hayal Gücü Merkezi'nde öğretmen veya mentör, önce öğrencinin ne öğrenmek istediğini anlamakta ve bu doğrultuda içerik ve ortam hazırlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde özgür bırakıldığı ve ihtiyaç duyduklarında öğretmen ya da arkadaşlarından destek alabildikleri bir sistem oluşturulmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini, meraklarını keşfetmesini ve öğrenme süreçlerini bireyselleştirmesini sağlamaktadır.

Genel olarak, her iki görüşmede de Hayal Gücü Merkezi'nin, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezi haline getiren, katılımcı, merak odaklı ve özgürlükçü bir eğitim modeli sunduğu vurgulanmaktadır. Bu model, bireylerin kendi öğrenme yolculuklarını yönetmelerine ve keşif odaklı bir yaklaşımla bilgiyi içselleştirmelerine olanak tanımaktadır.

4.2.5. Öğrenme Ortamında Kullanılan Malzeme ve Materyallere İlişkin Bulgular

Malzeme seçiminde çeşitlilikten ziyade anlatı ve ruhun önemli olduğu vurgulanmıştır. Özellikle kolaylıkla ulaşılabilen ve edinilebilen materyallere önem verildiğine dikkat çekilmiştir. Hayal Gücü Merkezinde temel olarak kullanılan malzemeler arasında kağıt, kalem, boya ve öğrenme aktiviteleri için etiket alanları gibi unsurlar yer almakta olduğundan bahsedilmiştir. Bu malzemeler, karşılıklı iletişim ve proje geliştirme odaklı etkinliklerde kullanılmakta olduğu dile getirilmiştir. Tablo 4.6. te kodlar verilmiştir.

M1 konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

İlk kurduğumuz yıllarda nerden geldiğini bilmediğim 3 lastik vardı mesela bir sürü fotoğrafta ve videoda da var, araba lastiği bu, kocaman, dev gibi jeep lastiği hatta. Biz o jeep lastikleri ile film çektik, merkezkaç kuvveti üstüne deneyler yaptık, biz o lastiklerin üzerinde, altında ne tür bir yaşam şekillenebilecekse, içine toprak koyduk, saksı yaptık, saksıyla işimiz bitti bitki yetiştirdikten sonra, çocuklar o tekerleklerin içine ahşap düzenek yapıp dördüncü tekeri getirip araba yapmaya çalıştılar. Tek tek birer tane tekerlerle shooter yapmaya çalıştılar, doğal olarak bütün bu aslında Gazi Osman Paşa'nın o dezavantajlı bölgesinde kimin nereden neden getirdiğini bilmediğim lastiklerle (çocuklar tarafından atıldığını düşünüyorum) tahmin ediyorum o 3 lastikle fen dersini de coğrafya dersini de işledik bu arada Görsel Sanatlar dersinden bahsediyorum bu arada tabi ve bu lastikler defalarca çizimlere de konu oldular. Bizim için malzeme çeşitlilikten ziyade anlatı ve ruhla ilgilidir. O yüzden Hayal Gücü Merkezi'nin malzemeye yaklaşımı budur. Ama temel olarak kullandığımız şeyler ne dersin, kâğıt, kalem, boya, olmazsa olmazımız tabiki, yapabilirim meclisi ve soru-cevap kütüphanelerinden sonra zannediyorum sticker alanı duvar brandası. Merak becerilerle ilgili görsel çalışmalar yaparken bunlar kullanılıyor. Onun dışında çoğunlukla bizim çalışmalarımız karşılıklı iletişime ve proje fikri geliştirmeye dayalı (M1, Görüşme).

M2 konuya ilişkin düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Bir kere kapsayıcı olmaya çalışıyoruz. Yaş grubuna uygun materyaller seçmeye çalışıyoruz. Onların sağlığına vesaire zarar vermeyecek, psikomotor becerilerine uygun materyaller seçmeye çalışıyoruz. Küçük yaş grubuyla çalışıyorsak makasları, boyaları, yapıştırıcılar vesaire ona göre seçiyoruz sanat etkinliklerinde. Onun dışında mümkün olduğunca dokunsal, birden fazla duyuya hitap eden şeyler seçmeye çalışıyoruz. Yani etkinliklerde keçeler de var, kartonlar da var, kâğıtlar da var. Daha böyle yumuş, yumuş, yumuş olan şeyler de. Çok sert şeyler de var. Dolayısıyla böyle materyal çeşitliliğini sağlamakla ilgili bir niyetimiz var seçenek sunmakla ilgili ve saçla, boyayla bir etkinlik yapılacaksa aynı zamanda ortamı kuru boya da bulunduruyoruz, pastel boya

da bulunduruyoruz gibi. Hani biraz katılımcının tercihinine yönelik orada seçip yönlenmesi ve etkinliği devam ettirmesini sağlamaya çalışıyoruz mümkün olduğunca işte sorularımızı, sorularımız doğrultusunda şeyleri, materyalleri seçmeye çalışıyoruz. Geri dönüşüm, ileri dönüşüm bizim için önemli oluyor. Dolayısıyla birden çok defa kullanılabilir materyalleri kullanmaya, seçmeye çalışıyoruz (M2, Görüşme).

M3 ise bu konuya ilişkin şunları ifade etmiştir:

Karton, kâğıt, duvar ve yapıştırıcı bitti bu kadar çünkü o soruları yazıp kategorileyip duvara asmaları yeterli yani duvarı olan her yerde yapabilirsin. Bu da ihtiyaç çerçevesinde olsun çünkü maalesef ülkede eğitimde fırsat eşitliği istediğimiz noktada değil, ya eğitimde fırsat eşitliği yok hatta. Her türlü imkân da ya da imkânsızlığa sahip alanlarda hayal gücü merkezi kurulabilmeli, hayal gücü merkezinin yaklaşımları uygulanabilmeli (M3, Görüşme).

M2 ve M3 ile gerçekleşen görüşmelerde, Hayal Gücü Merkezi'nin kapsayıcı ve erişilebilir bir eğitim anlayışına sahip olduğunu ve materyal çeşitliliği ile her yaş grubuna uygun öğrenme ortamları sunduğunu vurgulamaktadır. M2 ile gerçekleşen görüşmede, özellikle yaş gruplarına uygun, güvenli ve geliştirici materyallerin seçilmesi üzerine yapılan vurgular dikkat çekmektedir. Bu materyallerin, çocukların psikomotor becerilerine hitap edecek şekilde, farklı dokulara ve duyu özelliklerine sahip olmasına özen gösterilmektedir. Etkinliklerde, çocukların tercihlerine göre çeşitlenmiş materyaller (örneğin, keçeler, kartonlar, boyalar) sunulmakta ve geri dönüşüm ile ileri dönüşüm materyalleri kullanılarak sürdürülebilirlik ilkesine de yer verilmektedir. Bu sayede, çocukların yaratıcılıklarını özgürce ifade etmeleri için çeşitli araçlar ve seçenekler sunulmakta, katılımcıların etkinlikleri daha aktif bir şekilde sürdürebilmeleri sağlanmaktadır.

M3 ile gerçekleşen görüşmede ise, materyal seçimlerinin basit ve ulaşılabilir olmasına dikkat edildiği vurgulanmaktadır. Burada, eğitimde fırsat eşitliği eksikliğine dikkat çekilmekte ve Hayal Gücü Merkezi'nin, mevcut imkânlardan bağımsız olarak her türlü ortamda uygulanabilecek bir yaklaşım sunduğu belirtilmektedir. Özellikle karton, kâğıt ve duvar gibi temel materyallerin, etkinliklerin merkezine yerleştirildiği ve bu basit materyallerle bile anlamlı eğitim süreçlerinin oluşturulabileceği ifade edilmektedir. Hayal Gücü Merkezi'nin, eğitimde fırsat eşitliğini gözetken ve her türlü ortamda uygulanabilir bir yaklaşım sunduğu vurgulanmakta, böylece imkânsızlıklar ve kısıtlamalar göz önünde

bulundurularak öğrenme süreçlerinin erişilebilir kılındığına değinilmektedir. Her iki görüşmede de, Hayal Gücü Merkezi'nin, materyal çeşitliliği ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayalı olarak, her yaştan katılımcı için yaratıcı ve erişilebilir öğrenme alanları sağladığı görülmektedir. Bu anlayış, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha özgür ve katılımcı hale getirmeyi hedeflemekte, aynı zamanda eğitimde eşit fırsatlar yaratmayı amaçlamaktadır. Ancak, mevcut sınırlılıklar ve fırsat eşitsizliği göz önünde bulundurularak, bu modelin her ortamda uygulanabilirliği artırılmaya çalışılmaktadır.

Tablo 4.6.

Malzeme ve Materyaller

• Kâğıt • Kalem • Sticker • Branda • Boya

4.2.6. Merkezdeki Öğrenme Sürecinde Mekân/Fiziksel Ortama İlişkin Bulgular

Hayal Gücü Merkezi, öğrenme sürecinde mekânı önemli bir unsur olarak değil, çocuğun kendini güvende hissedebileceği, aidiyet duygusunu yaşayabileceği bir alan olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Mekân, sadece fiziksel bir alan değil, aynı zamanda öğretmen ve öğrenme sürecine aktif olarak katılan bir bileşen olarak değerlendirilir. Merkez, işbirliği yaptığı kurumlarla birlikte mekânı çocukların ihtiyaçlarına uygun hale getirir. Aşağıdaki Tablo 4.7.da kodlar verilmiştir.

Tablo 4.7.

Mekan/ Fiziksel Ortam

-
- Mekân odaklı değil
 - Ortama aidiyet oluşturma
 - Çember / Daire oturma düzeni
 - Değiştirilebilir ve dönüştürülebilir ortam
-

Görsel. 4.1

Çember/ Daire oturma düzeni görselleştirilmiştir.



M2 konuya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Geleneksel öğrenme ortamında genelde böyle işte sıralar. Birbirinin sırtını görecektir şekilde düzenlenen bizim sistemlerimizin hepsinde çember anlayışı, herkesin eşit olduğu, herkesin birbirini gördüğü ve eğitmenin de o çemberin bir parçası olduğu, ayrı bir yerde konumlandığı bir anlayışımız var (M2, Görüşme).

M1 bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

(...).mesela biz herhangi bir kurumla bir kamu (yerel yönetim kurumu) olabilir veya özel sektörde çalıştığımız partnerimiz olabilir onların bize verdiği alanı önce çocuklarla birlikte çalışılacak hale getiririz. Bizim derdimiz çocuğun orda geçici bir alan kurması değil orda kendini güvende hissetmesi için öncelikle oraya bir müdahalede bulunmalıdır (M1, Görüşme 1).

M2 ile yapılan görüşmede, geleneksel eğitim ortamlarında genellikle sıraların birbirine paralel olarak düzenlendiği ve öğrencilerin birbirlerinin sırtlarını görecektir şekilde oturdukları belirtilmektedir. Bu düzende, eğitmen sınıfın önünde yer alırken, öğrenciler daha pasif bir şekilde dinleyici konumunda kalır. Buna karşılık, Hayal Gücü Merkezi'nin eğitim ortamında, tüm katılımcıların eşit olduğu, eğitmenin de çemberin bir parçası olduğu bir düzen benimsenmektedir. Çember anlayışı, herkesin birbirini görmesini ve eşit olarak katılımda bulunmasını sağlar. Bu sistemde eğitmen, geleneksel öğretmen rolünden uzaklaşıp, katılımcılarla birlikte öğrenen bir pozisyona gelir. Bu şekilde, öğrenme süreci daha katılımcı, etkileşimli ve eşitlikçi bir hale gelir.

M1 ile yapılan görüşmede ise, Hayal Gücü Merkezi'nin çalışma alanı oluşturma sürecine dair önemli bir yaklaşım sergilenmektedir. Eğitim alanı, sadece çocukların etkinlik yapacağı bir yer olarak değil, onların kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam olarak tasarlanmaktadır. Herhangi bir kurumla (yerel yönetim ya da özel sektör) iş birliği yapıldığında, öncelikle bu alanın çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve onlara güvenli bir alan sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu süreçte, geçici bir alan yaratmaktan ziyade, çocukların orada kendilerini ifade edebilecekleri, özgürce etkileşimde bulunabilecekleri bir ortamın oluşturulması hedeflenmektedir.

Her iki görüşme de, Hayal Gücü Merkezi'nin geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak, eşitlikçi, katılımcı ve güvenli bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik bir yaklaşım benimsendiğini göstermektedir. Eğitimde herkesin eşit olduğu bir alan oluşturulması, çocukların öğrenme süreçlerine daha aktif katılımını sağlamak ve onların duygusal

ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak daha sağlıklı bir öğrenme deneyimi sunulmaktadır.

Bu yaklaşım, Hayal Gücü Merkezi'nin çocuğa duyduğu saygı ve aidiyet duygusundan kaynaklanmaktadır. Geleneksel öğrenme mekânları ile karşılaştırdığınızda farklılıkları şu şekilde yorumlayabiliriz. Geleneksel öğrenme mekânları ile Hayal Gücü Merkezi arasındaki temel fark, Hayal Gücü Merkezi'nin çocukla birlikte mekânı oluşturma ve düzenleme yaklaşımıdır. Geleneksel mekânlar genellikle standartlaşmış, çocuğun katılımı ve özgün ihtiyaçları göz ardı edilen yapılar olarak görülebilirken, Hayal Gücü Merkezi çocuğun aktif katılımını ve aidiyetini esas alarak mekanları şekillendirir. M3 konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Bizde diğer yenilikçi eğitim yaklaşımları gibi öğretmeni sınıfta bir konum, bir itibar, bir rütbe olarak değil de sınıfın bir parçası olarak görüyoruz. Sınıfta çocuklarla birlikte öğrenen bir bireydir, öğrencilerden farkı deneyimdir, alanı imkânı öğrenme yöntemini uygularken alanda rehber olmasıdır. Buradaki mekân herkesin eşit söz alabileceği şekilde konumlanması gerekiyor. Çemberler bizde çok önemli neden çemberler çok önemli biliyor musun? Konuşma çemberlerinde hiyerarşi yoktur. Herkes çemberin yuvarlağın bir parçasıdır, kimse merkezde değildir, herkesin yüzü birbirine dönüktür, herkes eşit söz hakkına sahiptir, herkes birbirini görür, sahne yoktur, dinleyiciler yoktur mesela. Hayal gücü merkezinde atölyeler kurulumunu, nerede çalışacaklarını çocuklar belirleyip değiştirebilir. Normal sıralarda da ihtiyaç duyuyorlarsa sahneye öğretmen ya da bir çocuk çıkacaksa bir konu hakkında bir şey konuşacaklarsa sıra düzenine de geçebilir. İhtiyaca göre sıralar kenara çekilip orta alan boşalabilir. İhtiyaca göre birkaç masa ve sandalye bir araya gelip üretim grupları, istasyonlar oluşturulabilir. Mekan değiştirilebilir ve sirkülasyon halindedir. Sabit herkesin oturduğu bulunduğu yerler belli olan bu şekilde bir yaklaşımı kabul etmiyoruz. İhtiyaca göre değiştirilebilir ve şekillendirilebilir diyoruz. Bu şekillendiren de öğretmen değil, öğretmeninde yer aldığı bütün hayal gücü merkezi sınıfı topluluğu olmalıdır (M3, Görüşme).

4.2.7. Hayal Gücü Merkezindeki Etkinliklerin Öğrencileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sanatsal gelişimine ilişkin etkileri sorulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda, tasarım yapmayı öğrenme, hayal etmek, ürün üretmek, görselleştirme, ürün üretmek, kod olarak belirlenmiştir. Aşağıda Sanatsal gelişime, Bilişsel gelişime, kişisel gelişime ve toplumsal gelişime etkileri şekil 1.2’te görselleştirilmiştir.

Şekil 4.2.

Eğitimde Gelişim Alanları

Sanatsal Gelişime Katkısı	Bilişsel Gelişime Katkısı	Kişisel Gelişimine Katkısı	Toplumsal Gelişime Katkısı
- Tasarım yapmayı öğrenme - Görselleştirme - Hayal etmek - Ürün üretmek	- Hedef koymak - Harekete geçmek - İletişimi güçlendirme	- İletişimi güçlendirme	- Kabul Görme

M1 öğrencinin rolüne ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Çocukların pek çoğunu Hayal Gücü Merkezi çalışmaları, tasarım yapmayı öğretir çünkü bir fikri sadece hayal etmek yetmez, hedef koymayı ve harekete geçirmeyi sağlar. Pek Tabi olarak da bir fikri görselleştirmek aslında tasarım kabiliyetini geliştirdiği için, yaptığı en önemli şey öncelikle bir hayalini, bir merakını, bir becerisini tasarıma çevirmek olur (M1, Görüşme).

M2 öğrencinin rolüne ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“(..)Bizim yaptığımız etkinliklerin sonucunda böyle. Hani hem materyal ürettikleri materyallerin çeşitliği anlamında. Çünkü biz şeyi sunuyoruz. Yani bunu istersen şu şekilde de yapabilirsin, şu şekilde de bu şekilde de ya da istediğin şekilde nasıl istersen öyle yapabilirsin gibi. Dolayısıyla üretimin çeşitliliğinin arttığını da fark ediyoruz. O yüzden bu anlamda çocukların meraklarını ve yaratıcılıklarını destekleyen ve yeni sorular sormalarına alan açan bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum. (M2,Görüşme)

M3 bu konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Çocukların pek çoğunu Hayal Gücü Merkezi çalışmaları, tasarım yapmayı öğretir çünkü bir fikri sadece hayal etmek yetmez, hedef koymayı ve harekete geçirmeyi sağlar. Pek Tabi olarakta bir fikri görselleştirmek aslında tasarım kabiliyetini geliştirdiği için, yaptığı en önemli şey öncelikle bir hayalini, bir merakını, bir becerisini tasarıma çevirmek olur” (M3, Görüşme).

Bununla birlikte şu sözleri de eklemiştir M3:

“ toplumsal kabulü önemli düzeyde arttıran bişeydir bizim çalışmalarımızın sonucu.” (M3, Görüşme)

M1, M2, M3 ile gerekleŖen grŖme, Hayal Gücü Merkezi'nin eēitim yaklaŖımını ve özellikle çocukların yaratıcı dŖnme sreclerini nasıl geliŖtirdiēini açıkça ortaya koymaktadır.

M1'le gerekleŖen grŖmede, Hayal Gücü Merkezi'nin çocuklara sadece hayal kurmayı deēil, aynı zamanda hedef koymayı ve harekete geçirmeyi de ērettiēi belirtilmektedir. Bu yaklaŖım, çocukların fikirlerini somutlaŖtırmalarını saēlayarak, hayal etmeyi gereēe dnŖtrme sürecinde onlara yardımcı olur. Tasarım kabiliyetinin geliŖmesi, çocukların fikirlerini grselleŖtirme ve somut bir hale getirme yeteneklerini güçlendirir. Bu, sadece yaratıcılıēı deēil, aynı zamanda planlama, problem çözme ve hedeflere ulaŖma gibi becerileri de kapsayan kapsamlı bir geliŖim sürecine iŖaret eder.

M2 ile yapılan grŖme, çocukların yaratıcı sreclerde aktif bir Ŗekilde yer almasını ve eŖitli üretim yöntemlerini keŖfetmelerini saēlayan bir ortamın yaratıldıēını vurgulamaktadır. Hayal Gücü Merkezi, ocukların meraklarını ve yaratıcılıklarını destekleyerek, onlara farklı materyallerle üretim yapma firsatı sunmaktadır. Çocuklar, kendi seçtikleri yöntemlerle alıŖmalarını geliŖtirebilir ve bu süreçte farklı yaklaŖımlar denemek suretiyle ērenirler. Bu da çocukların hem bireysel hem de toplumsal becerilerini geliŖtiren bir yaklaŖımdır. Çocuklar, kendi fikirlerini özgürce ifade ederken, aynı zamanda yeni sorular sorarak daha derinlemesine dŖnme becerilerini de kazanırlar.

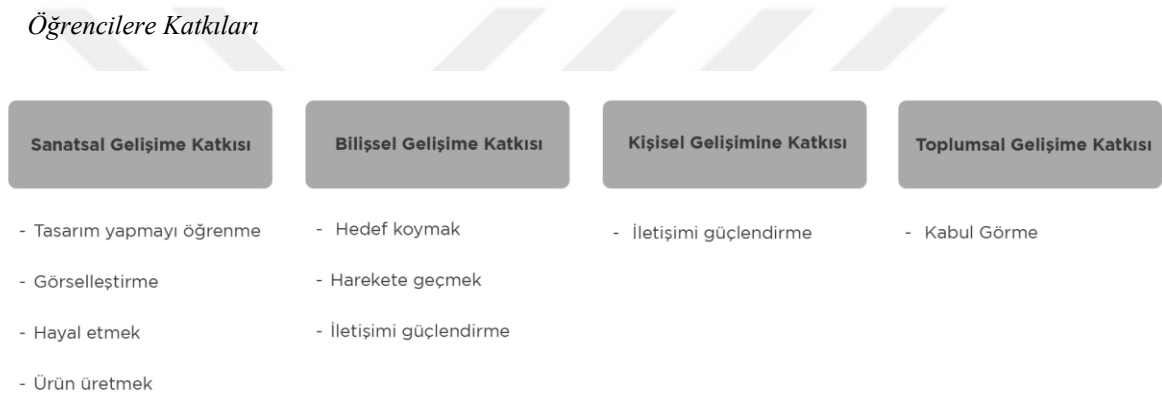
M3 ile gerekleŖen grŖme ise, ilk grŖmeyle paralel bir Ŗekilde, ocukların tasarım yapmayı ērenmeleri ve hayallerini somutlaŖtırmaları sürecine odaklanmaktadır. Yaratıcı dŖnmenin ve tasarımın, bir hayali gereēe dnŖtrme becerisini geliŖtirdiēi, çocukların bu süreçte yalnızca fikir üretmekle kalmayıp, bu fikirleri nasıl gerekleŖtireceklerini planlayıp organize etmeyi ērendikleri vurgulanmaktadır. Tasarım, sadece estetik deēil, aynı zamanda analitik dŖnmeyi, organizasyon yapmayı ve problem çözmeyi de içerir. Bu süreç, çocukların sadece özgün fikirler üretmelerini deēil, aynı zamanda bu fikirleri gereēe dnŖtrme konusunda planlama ve uygulama becerilerini geliŖtirmelerini saēlar.

M1, M2, M3 ile gerekleŖen grŖmelerde Hayal Gücü Merkezi'nin eēitim modelinin, çocukların yaratıcı dŖnme, problem çözme, hedef koyma ve üretim becerilerini geliŖtirmeye yönelik kapsamlı bir yaklaŖım sergilediēini göstermektedir. Eēitimde ocukların aktif katılımı, meraklarını keŖfetmeleri ve özgürce ifade etmeleri saēlanarak, onların yaratıcı potansiyelleri en st düzeye çıkarılmaktadır.

Hayal Gücü Merkezi, öğrencilere tasarım ve görselleştirme becerileri kazandırdığından bahsedilmektedir. Öğrencilerin bilişsel gelişimine ilişkin etkileri sorulduğunda ise “ Hedef koymak”, “ harekete geçmek”, “iletişimi güçlendirme”, “kişisel gelişime katkı” , “kabul görme” olarak kodlar aşağıdaki şekil 1.3. de verilmiştir. Etkinlikler, öğrencilere büyük kuruluşlarla işbirliği fırsatları sunar. Bilişsel olarak, öğrencilere iletişim, sorumluluk alma ve planlama becerileri kazandırılır. Kişisel gelişimde, öğrencilere çeşitli başarılar ve kabul kazandırarak toplumda önemli bir rol almalarına yardımcı olduğundan bahsedilmiştir.

Şekil 4.3.

Öğrencilere Katkıları



4.2.8. Hayal Gücü Merkezinde Etkinliklerde Yaşanan Zorluklara İlişkin Bulgular

Mentörlerin etkinliklerde ne zorluklar yaşadığına dair belirlenen tema “karşılaşılan zorluklar” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda, tablo 4.9. da karşılaşılan zorluklar verilmiştir.

Tablo 4.8.

Karşılaşılan zorluklar

-
- Ailelerin Bilinçsizliği
 - Dezavantajlı Bölgelerde Faaliyet Gösterme Zorluğu
 - Toplumsal Cinsiyet Meselesi
 - Ekonomik Zorluklar
 - Umutsuzluk ve Anlamsızlık
-

Karşılaşılan zorluklar Hayal Gücü Merkezinde uygulanan etkinliklerden verimli sonuçlar elde etmeye engel teşkil ettiği için belirtilmiştir. Merkezin sunduğu etkinliklerin içerisindeki tüm dinamiklere dair yaşanan veya öngörülen zorlukları ele almaya çalışılmıştır.

M1 karşılan zorluklara ilişkin düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Genel olarak bizim yaşadığımız en büyük zorluk dezavantajlı bölgelerde oluyor. Toplumsal cinsiyet çok büyük bir sorun özellikle köylerde kırsala gittiğimizde erkek çocukların kız çocuklarına yaklaşımı falan korkunç yani anne babaların bilinçsizliklerinin neden olduğu, kadın cinayetlerinin neden olduğunu anlıyorsun ordayken o şey çok korkunç gerçekten. Toplumsal cinsiyet büyük problem ekonomi büyük problem yani dolmuşa binip çalışmaya gelemeyen yüzlerce çocuk var .” (M1,Görüşme)

M2 ise konuya ilişkin düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Biz yani her sosyoekonomik düzeyden hemen hemen her yaş grubundan insanlarla çalışabiliyoruz. Yetişkinlerle çalıştığımızda elbette kalıplaşmış düşünceler çok daha fazla oluyor ve dolayısıyla onları kırmak da zorlana biliyoruz. Kapsayıcılık anlamında zorlanabiliyor yetişkinler çocuklarla çalışırken farklı sosyoekonomik düzeylerdeki çocukların mesela bazı aileler çocuklarını çok fazla bunun gibi işte grup etkileşimi olan yerlere götürmüş oluyorlar. ” (M2, Görüşme)

M3 karşılan zorluklara ilişkin düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bir sınıfın dersine haftada bir kere giren bir resim öğretmeni uygulamaları yaparken çok zorluk çekebilir geniş bir zamana ihtiyacı var. Mekânla ilgili sınırlılıklarımız var. Ama birazcık geniş veya boş bir alana ihtiyacımız oluyor. Tıkış tıkış eşyalarla dolu olması bir sınırlılık bir zorluk. ” (M3,Görüşme)

M1, M2, M3 ile yapılan görüşmelerde, Hayal Gücü Merkezi'nin karşılaştığı çeşitli zorlukları ve toplumsal, ekonomik, mekânsal sınırlamaları ele almaktadır. Her bir görüşme, eğitim sürecinde yaşanan sıkıntıların farklı yönlerini vurgularken, genel olarak eğitimde fırsat eşitliği sağlama noktasında karşılaşılan engelleri ve bu engellerle başa çıkma stratejilerini ortaya koymaktadır.

M1 ile gerçekleşen görüşmede, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki kırsal alanlarda, çocukların sosyal gelişimlerini ve eğitim süreçlerini nasıl etkilediğini tartışmaktadır. Toplumsal cinsiyetle ilgili derinleşen sorunların, özellikle erkek çocuklarının kız çocuklarına yönelik tutumlarında kendini gösterdiği ifade edilmiştir. Bu durum, ailelerin bilinçsizlikleri ve toplumsal normların bir sonucu olarak şiddet, kadın cinayetleri gibi ciddi toplumsal sorunlara yol açmaktadır. Eğitim alanında bu tür olgularla karşılaşmak, hem çocukların öğrenme sürecini hem de genel toplumsal gelişimi engelleyen büyük bir sorun teşkil etmektedir. Hayal Gücü Merkezi, bu tür toplumsal sorunlarla mücadele ederken, toplumsal cinsiyet eşitliği ve bilinçlenme çalışmalarına öncelik vermektedir.

M2 ile gerçekleşen İkinci görüşmede ise eğitim süreçlerinde sosyoekonomik düzey farklılıklarının ve kalıplaşmış düşüncelerin neden olduğu zorluklara dikkat çekilmektedir. Hayal Gücü Merkezi'nin farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocuklarla ve yetişkinlerle çalışma fırsatına sahip olması, eğitimin kapsayıcılığı konusunda büyük bir avantaj sunarken, aynı zamanda bu farklı gruplarla çalışmanın getirdiği engelleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle yetişkinlerle yapılan çalışmalarda, daha kökleşmiş kalıp yargıların ve geleneksel düşünme biçimlerinin kırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu noktada, Hayal Gücü Merkezi'nin zorluklarla başa çıkma biçimi, kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemek ve toplumsal normlarla mücadele ederek daha eşitlikçi bir eğitim ortamı yaratmaya çalışmaktır.

M3 ile yapılan görüşmede ise, daha çok eğitim alanının fiziksel koşullarına odaklanmaktadır. Sınıf ortamlarındaki mekânsal sınırlamalar, eğitim uygulamalarının etkinliğini kısıtlamaktadır. Özellikle resim gibi yaratıcı derslerde geniş alanlara ve serbest bir mekâna ihtiyaç duyulması, sınıfın fiziksel yapısının eğitim sürecini engellediği bir diğer önemli zorluk olarak ifade edilmiştir. Hayal Gücü Merkezi, sınıf düzenlemelerinde daha esnek ve geniş alanlar yaratma çabası gütse de, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki mekân kısıtlamaları, etkili bir eğitim ortamı oluşturmayı zorlaştırmaktadır.

Gerçekleşen üç görüşme dikkate alındığında Hayal Gücü Merkezi'nin karşılaştığı toplumsal, ekonomik ve fiziksel zorlukları açıkça ortaya çıkmaktadır. Ancak bu zorlukların, merkez tarafından eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği sağlamak amacıyla birer engel değil, çözülmesi gereken fırsatlar olarak değerlendirildiği de anlaşılmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, sosyoekonomik farklılıklar ve mekân sınırlamaları gibi sorunlarla başa çıkarken, Hayal Gücü Merkezi, yaratıcı ve alternatif çözümler üretmekte ve bu zorlukları aşmak için çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Ayrıca bu tema araştırma sonucu sunulacak önerilere temel oluşturması açısından değerlendirilmiştir.

4.2.9. Diğer Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular

Mentörlere sorulan sorulara ek olarak Hayal Gücü Merkezindeki etkinliklere, öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Diğer görüş ve öneriler tablo 4.9.de gösterilmektedir.

Tablo 4.9.

Görüş ve Öneriler,

-
- Kendi finansal kaynaklarımızın sınırlı olması
 - Temelde kamusal bir fayda yaratma amacı taşıdığını unutmamak önemli
 - Mevcut işbirliği anlaşmalarımızın sınırlılıkları nedeniyle sürdürülebilirliği konusunda endişeler
 - Daha geniş kapsamlı kamusal işbirlikleri geliştirilmeli
-

Özellikle kamusal yarara yönelik daha geniş kapsamlı projeler üzerinde çalışmayı arzu edildiğinden bahsedilmiştir. M1, kendi finansal kaynaklarının sınırlı olması sebebiyle bazı zorluklarla karşılaştıklarını dile getirmiştir.

M1 buna örnek olarak şu cümleyi söylemiştir:

“ ... Balıkesir'in köyelerine 13 hafta eğitim vermeye giden ekibimiz var. Sürdürülebilir değil çünkü firmalarla yapılan anlaşmalar sınırlı sürelerle. Daha fazla kamusal işbirliği yapmak isterdim.”

Hayal Gücü Merkezi yaptıkları işin temelde kamusal bir fayda yaratma amacı taşıdığını unutmamanın önemli olduğunu vurgulamıştır.

M2 ise görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani şöyle söyleyebilirim, iyi yaptığımız şeylerden bir tanesi şu Biz şuna inanıyoruz mesela bizim atölyelerde çocuktan çocuğa akademiler de var, çocuktan yetişkine de var, yetişkinden çocuğa da var. İşte mesela bazen lise, lisedeki kızlar, işte genç kızlar, işte 50'li yaşlardaki hanımefendiler ile de bir araya gelebiliyor gibi. Hani o etkileşimi sağlamakla ilgili bir şeyimiz var. Keşke bu çoğalsa yani ve buna alan açan yerler çoğalsa çok. Hala bu tarz etkinlikler yapmak isteyen yerler bile çok daha geleneksel açıdan bakıyor. Yani bir yetişkin olsun, çocukları için işte hani ya da aynı yaş grubundaki insanlar bir atölyede olsun hani gibi. Böyle alanların çoğaltılması bizim için de hani o etkileşimin karşılıklı etkileşim ve son yıllarda konuşulan bir kuşak çatışması var ya, işte herkes birbirinin kuşağına bir şeyler söylüyor, Z kuşağı hiçbir işe yaramaz vesaire vesaire. O karşılaşma alanlarını yaratmak bizim için önemli. Bu hani bu bağlamda anlayışın çoğaltılmasıyla ilgili bir ihtiyacımız var.” (M2, Görüşme)

M3, görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bizim eğitimcilere daha çok ulaşacak kaynaklara ihtiyacımız var kaynak derken yalnızca para değil demek istediğimi anlıyorsun mesela öğretmenlere ulaşıyor olmamız gerekiyor, öğretmenlere en iyi ulaşacağımız yerler yerel yönetimler çağrı yaptığında imkân sunduğunda öğretmenler geliyor ve merkezi yönetim milli eğitim bakanlığı bizim aslında bu işin kanıtlanabilirliğini uygulanabilirliğini göstermemiz ve yaygınlaşmasını sağlamamız için birisi yerel yönetimler birisi milli eğitim bakanlığı bir üçüncü paydaş olarak üniversiteleri ekleyebilirim. Hem öğrenci yetiştirmede hem akademisyen düzeyinde katkı almak için.

” (M3, Görüşme)

Hayal Gücü Merkezi'nin eğitsel yaklaşımlarının kapsayıcı ve çok yönlü olduğunu ve aynı zamanda eğitim alanındaki yaygın zorluklara karşı çözüm arayışlarını yansıtmaktadır. M2 ile gerçekleşen görüşme, yaş grubu ve deneyim farklarını aşarak, farklı nesillerin bir araya gelerek birbirlerinden öğrenebileceği bir ortam yaratmanın önemine değinmektedir. Bu yaklaşım, çocuklardan yetişkinlere ve farklı yaş gruplarının bir arada olduğu akademilerin varlığına vurgu yapmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışının aksine, bu tür çok yaşlı ve deneyimli bireylerin bir arada etkileşime girmesi, nesiller arası diyalog kurma adına

önemli fırsatlar sunmaktadır. Yine de, görüşmede bahsedilen "kuşak çatışması" gibi güncel toplumsal meselelerin çözülmesi için bu tür etkileşim alanlarının daha da artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Hayal Gücü Merkezi, bu etkileşim alanlarını çoğaltmayı amaçlayarak, toplumda yerleşik olan eski bakış açılarını kırmayı ve genç kuşakların daha özgür bir öğrenme ortamında kendilerini ifade etmelerini teşvik etmeyi hedeflemektedir. Bu tür bir etkileşim ortamı, sadece çocuklar için değil, tüm katılımcılar için faydalı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. M3 ile gerçekleşen görüşme ise, Hayal Gücü Merkezi'nin kaynaklara erişim konusunda yaşadığı zorluklara dikkat çekmektedir. Kaynaklardan kasıt, yalnızca finansal destek değil, aynı zamanda öğretmenlere yönelik eğitim materyalleri, rehberlik ve işbirliklerinin artırılması gerektiği ifade edilmektedir. Eğitim sisteminin farklı düzeylerinde, özellikle yerel yönetimler, milli eğitim bakanlığı ve üniversitelerle işbirliği yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu işbirlikleri sayesinde, hem Hayal Gücü Merkezi'nin uygulamaları daha geniş bir kitleye ulaştırılabilir hem de yerel ve ulusal düzeyde eğitimdeki dönüşüm sürecine katkı sağlanabilir. Eğitimin kanıtlanabilirliğini artırmak, uygulamalarının yaygınlaşması için önemli bir adımdır. Bu bağlamda, merkezi yönetim, yerel yönetimler ve üniversitelerle oluşturulacak işbirlikleri, Hayal Gücü Merkezi'nin eğitim yaklaşımlarını yaygınlaştırma açısından büyük önem taşımaktadır. M2 ve M3 ile gerçekleşen her iki görüşmede de, Hayal Gücü Merkezi'nin eğitim anlayışının sadece içerik ve metot açısından değil, aynı zamanda toplumsal bağlamda da önemli bir dönüşüm yaratma amacını güttüğünü göstermektedir. Çocukların ve yetişkinlerin birlikte öğrenebileceği, toplumsal bariyerlerin ve kuşaklar arası farkların aşıldığı bir eğitim modeli ile daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim ortamı sağlanabilir. Ancak, bu sürecin başarılı olabilmesi için, eğitimcilerin, yerel ve merkezi yönetimlerin, üniversitelerin ve toplumun diğer paydaşlarının işbirliği içinde olması gerektiği açıkça belirtilmiştir.

4.3. Öğrenci Bulgularına İlişkin Başlıklar

Bulgular bölümünde, öncelikle tez süresince öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme verilerine yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, başlıklar altında tablolar şeklinde sunulmuş ve araştırmaya katılanların görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir. Bulgulara ilişkin başlıklar Tablo 4.1' de sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Bulgulara İlişkin Başlıklar / Öğrenciler

-
- Hayal Gücü Merkezi’ndeki etkinliklere ilişkin bulgular
 - Hayal Gücü Merkezindeki etkinliklerde mentörün yaklaşımına ilişkin bulgular
 - Hayal Gücü Merkezinde siz ve diğer öğrencilerin etkinliklere katılımına ilişkin bulgular
 - Yapılan etkinliklerde en çok hangi etkinliğin sevildiğine ilişkin bulgular
 - Öğrenme ortamında kullanılan malzeme ve materyallerden hangilerinin tercih edildiğine ilişkin bulgular
 - Etkinliklerin yapıldığı mekâna (ortama) ilişkin bulgular
 - Hayal Gücü Merkezindeki etkinlikler sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin bulgular
 - Hayal Gücü Merkezinde etkinliklerdeki sanata bakışına dair elde edilen ilişkin bulgular
 - Diğer Görüş ve Önerilere ilişkin bulgular
-

4.3.1. Hayal Gücü Merkezi’ndeki Etkinliklere İlişkin Bulguları

Tez kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerde ilk olarak ‘‘ Hayal Gücü Merkezi’nde hangi etkinliklere katıldın? Bu etkinlikleri biraz anlatır mısın? ‘’ sorusu yöneltilmiştir. Hayal Gücü Merkezinde katınılan etkinlikler tablo 4.11’de gösterilmektedir.

Tablo 4.11.

Hayal Gücü Merkezindeki etkinlikler

-
- Çocuktan Çocuğa Atölyeleri
 - Yapabilirim Meclisleri
 - Küçük Çocuk Gruplarına Yönelik Atölyeler
 - Feshane Çocuk Eğitimleri
 - Masal Eğitimliği
 - Sanat Çalışmaları
 - Hayal Gücü Ödülleri
 - Müze Gazhane Atölyeleri
 - Çocuktan Çocuğa Akademisi
 - E-Ticaret Tasarım Atölyeleri
-

Bu etkinlikler, "çocuktan çocuğa" atölyeleri, yapabilirim meclisleri ve küçük çocuk gruplarına yönelik atölyeler gibi çeşitli formatları içermektedir. Bu atölyelerde, aynı yaş grubundaki çocukların sorunlarını paylaşarak motive olmaları sağlanmakta, ortak meraklarla projeler geliştirilmektedir. Burada, "çocuktan çocuğa" atölyesi aracılığıyla çocukların öğrendiklerini başkalarına aktarmaları teşvik edilmektedir. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö1 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir.

“Çocukların bir şey öğrenip ardından başka çocuklara öğretmesi ve bu diğer çocukların da yine artımlı bir şekilde bu bilgileri diğerleriyle paylaşması kısa bir eğitimi diyebiliriz.” (Ö1, Görüşme)

Bir diğer atölye ise, e-ticaret ekibiyle tasarım atölyeleri düzenlenmektedir. Bu konuya ilişkin görüşlerini Ö1 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ve en güncel olan e-ticaret ekibimizin Hayal gücü ödüllerinde satılacak olan, satışa çıkarılacak olan ürünlerini tasarladığımız, yaptığımız bir atölyesi vardı. O atölyede çalıştım. Çeşitli mumlar, teraviyumlar yaptık beraber” (Ö1, Görüşme).

Projelerde, ekiplerin yarısının çocuklardan oluşması, Hayal Gücü Merkezi'nde çocukların aktif rol aldığı bir yapı benimsendiğini göstermektedir. Bu konuya ilişkin Ö2 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“(...) Aslında bu zamana kadar belki 150-200 tane etkinliğe katılmış veya koordine etmişizdir. Zaten Hayal Gücü Merkezi'nde de genel olarak etkinlik koordinatörlüğü veya proje yöneticiliği yapıyorum. Ama daha büyük projelerimizden bahsetmem gerekirse 2 senedir hayal gücü ödüllerinde çocuk ve genç ekibinin liderliğini yapıyorum. Hayal gücü ödülleri bizim 2 senedir. Hayal gücüne çevirenleri ödüllendirmek. Ve biraz daha bu kişilerin görünürlüğünü arttırmak için yaptığımız bir proje. Bu sene Sabancı Center'da gerçekleştirdik ve yaklaşık 13 kişiye ödül verdik. Geçen sene yine ENKİ okullarında da gerçekleştirmiştik. Yine bu yaptığımız çalışmalarda tamamen çocuk odaklı ve ekipte ister icra kurulu olsun ister seçim kurulu olsun hepsinin %50'sinin çocukların bulunduğu bir proje oluyor. Zaten Hayal Gücü Merkezi'nde genel olarak hep çocuklar bazı alınan ve ama çocuklar yapan projeler yapısı da ne kadar yetişkin görev alıyorsa o kadar da çocuk görev alıyor” (Ö2, Görüşme).

Ö3 bu konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir.

“(...)Ve orada aslında o benim aklıma takılan kocaman büyük bir probleme, büyük bir krize aslında Çok basit bir yöntemle gelip, bakın böyle olabilir diyebileceği çocukları gördüm. Ve

onları da gördükçe aslında bu çözülebilirliğe daha net ve daha iyi bir bakış açısıyla baktım, fark ettim. Bu tarz eğitimler, atölyeler, yapabilirim eğitimleri düzenliyordu aslında. Benim katıldığım atölyelerde aslında hissettiğim şey ait olabilmektir. Yani bir insan olduğu yere ne kadar ait hissederse kendini o kadar net bir şekilde ifade edebiliyor. Ben bunu çok net gördüm bu katıldığım atölyelerde. Ve katıldığım atölyelerde şunu fark ettim ki aslında ben kendimi ifade edebiliyordum. Sadece bizim bir alana ihtiyacımız varmış.” (Ö3,Görüşme)

Hayal Gücü Merkezi’nin etkinlik ve projelerinin çocukların aktif katılımını teşvik eden, özgün ve destekleyici bir öğrenme ortamı yarattığını vurgulamaktadır. Hayal Gücü Merkezi’nin çocuk odaklı projelerine ve çocukların etkinliklerdeki önemli rolüne dikkat çekmektedir. Bu projelerde çocuklar sadece katılımcı değil, aynı zamanda proje liderleri olarak da yer alabilmektedirler. Bu tür bir yaklaşım, çocukların liderlik ve karar verme süreçlerine dâhil olmalarını sağlar, böylece hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk duyguları gelişir. Ayrıca, çocukların projelerde aktif rol almasının, onların görünürliğini artırarak toplumda daha fazla seslerinin duyulmasına imkân tanıdığı belirtilmiştir. Bu, geleneksel eğitim sistemlerinde genellikle göz ardı edilen bir yönü, yani çocukların kendi fikir ve projelerinde aktif bir rol üstlenmesini desteklemektedir. Bu yaklaşım, çocukların sadece alınan kararların bir parçası olmayı değil, bu kararları üreten ve yönlendiren bir güç haline gelmelerini sağlamak amacıyla önemli bir fırsat sunmaktadır.

Görüşmelerde, katılımcının kişisel deneyimlerinden yola çıkarak, eğitim ve atölye çalışmalarıyla ilgili duygusal bir bağ kurmanın önemini vurgulamaktadır. Katılımcı, atölyelere katıldıkça, kendisini ifade etme yeteneğini fark etmiş ve bu deneyimi ait olma duygusuyla ilişkilendirmiştir. Bu durum, bir öğrenme sürecinde bireyin kendisini güvende hissetmesinin, yaratıcı potansiyelini ve ifade yeteneğini ortaya çıkarmadaki önemli rolünü göstermektedir. Katılımcı, hayal gücüne dayalı etkinliklerin yalnızca beceri kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda bireylere kimliklerini keşfetme ve kendilerini özgürce ifade etme alanı sunduğunu belirtmektedir. Bu tür atölye çalışmaları, bireylerin kendilerini tanımaları ve toplumsal hayata katılmaları için gerekli olan özgür düşünme ortamlarını yaratmaktadır.

Hayal Gücü Merkezi’nin, çocuklara ve gençlere sadece beceri kazandırmayı değil, aynı zamanda onları toplumsal ve kişisel olarak daha güçlü, özgür ve lider bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim modeli sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreçte, katılımcılar kendilerini ifade etme ve toplumsal sorunlara çözüm getirme becerilerini

geliştirirken, aynı zamanda aidiyet duygusu ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmaktadırlar.

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere katılımcıların hangi etkinliklere katıldığı sorusunun cevabı üzerinde durularak bu etkinliklerin, Hayal Gücü Merkezi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır; zira bu etkinlikler, kişilerin ifade etme becerilerini geliştirmelerine ve ait olma hissini pekiştirmelerine yardımcı olmaktadır.

4.3.2. Yapılan Etkinliklerde Mentörün Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmeler bağlamında mentörün yaklaşımına ilişkin, ilgili öğrencilerden bilgi alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde mentörlerin yaklaşımına ilişkin süreçler sorgulanmıştır. Mentörlerin yaklaşımı, etkili öğrenme süreçlerinin temellerinden birini oluşturmaktadır. Bu başlıklara ilişkin alt temalar Tablo 4.12.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.12.

Mentörün Yaklaşımları

Etkili Öğretim Yöntemleri

- ❖ Bilgi Aktarımının Ötesi
- ❖ Öğrenci Merkezli Yaklaşım

Güvenli Öğrenme Ortamı

- ❖ Hata Yapma Korkusunun Azaltılması
- ❖ Açık İletişim ve Destek

Yol Göstericilik ve Yönlendirme

- ❖ İhtiyaçlara Uygun Rehberlik
- ❖ Materyal ve Bilgi Akışı

Anlayış ve Empati

- ❖ Öğrenci Duygularına Duyarlılık
- ❖ Destekleyici İletişim

Motivasyon ve Güven Artışı

- ❖ Öğrenci Katılımının Teşviki
- ❖ Kendine Güvenin Gelişimi

Deneyim Paylaşımı ve İşbirliği

- ❖ Ortak Öğrenme Deneyimleri
 - ❖ Farklı Bakış Açılılarıyla Zenginleşme
-

Öncelikle, mentörler bilgi aktarımının ötesine geçerek, etkili öğretme yetenekleri ile katılımcıların konuları daha iyi anlamasını sağlamaktadır. Bu ilişki, yaşa dayalı olmaksızın bilgi ve deneyime dayanır; böylece farklı yaş gruplarındaki bireyler arasında öğrenme fırsatları sunar.

Ö1 konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“ Mentör, yani şöyle anlatabilirim. En çok bilgiye sahip olan kişi olan. Ama bunu daha böyle üst bir yerden değil de daha anlatmaya açık, öğretmeye açık, daha öğretme yeteneği daha yüksek olan bir insan oluyor orada. Yaşı asla önemli değil, konuya göre değişiyor. Ve onun oradaki asıl amacı bildiğini doğru şekilde öğretip, doğru şekilde insanlara mesajını verebilip, onların da aynı şekilde çalışmasına yardımcı olabilmek. Aynı zamanda yetkin kişiler oldukları için bizim fikirlerimize değer veriyorlar ve aynı zamanda istişarede açık olan. Kişiler mentörlerimiz oluyor. Yaşı dediğim gibi asla önemli değil. Büyük bir insanda olabilir, küçük bir insanda olabilir. Oranın bilgilisi akışı ve materyalleri doğru şekilde. Açıkçası yok yol göstericiler ve bu yılda daha güvenli bir ortamda çalışma imkanı buluyoruz. Yani şöyle bir şey var, çocuklarla çalışıyorsan... Bazı noktalara da çok dikkat etmen lazım. Bazı terimlere, bazı yaklaşımlara. Çünkü o bir çocuk ve gördüğünü alan bir renk. Genç öğrenci burada yol gösterici. Bize güvenli bir ortam sağlayan çocukla ya da herhangi bir yaş grubuyla karşımızdaki grupla iletişimimizi daha güvenli ve temasımızı düzgün yapmamızı sağlayan kişiler diyebilirim. Aynı zamanda hataya dediğim gibi çok açıklar, yumuşak karşılıyorlar. Bu yüzden Biz etkili bir şekilde öğreniyoruz, hata yaparak öğreniyoruz ve bu yüzden öğrendiğimiz şeyleri daha etkin bir şekilde öğretebiliyoruz ”(Ö1,Görüşme).

Mentörler, güvenli bir çalışma ortamı oluşturarak, katılımcıların hata yapma korkusunu azaltır ve öğrenme sürecinin daha açık ve etkili olmasını sağlar. Ö2 konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade eder:

“(…) Tabii ki burada mentörün bize daha çok bir arkadaş gibi yaklaşması, özellikle yaşımız itibariyle bize böyle çocukmuş gibi değil de gerçekten fikirlerimizi önemsemesi ve bu bağlamda kararlar alması bizim projedeki bağlılığımızı ve yaptığımız işleri çok etkiliyor. O yüzden Gerçekten iletişimi yüksek bir mentor. Bence projedeki çalışan kişilerin tüm seyrini değiştirebilir” (Ö2,Görüşme).

Ayrıca, yol gösterici rol üstlenerek doğru materyal ve bilgi akışını temin ederler, bu da katılımcıların ihtiyaçlarına uygun yönlendirme yapmalarını kolaylaştırır.Ö3’ün konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade eder:

“Aslında ben başta da katıldığım atölyeye çok büyük bir önyargıyla gittim. Yani bu bir gerçek, bunu söylemem gerekiyor. Gerçekten önyargıyla gittim. Dedim ki zaten biz okulda bunları görüyoruz, yine aynı şeyleri dinleyeceğiz. Yine okul formatı olacak, yine el kaldırma, parmaklar kaldırma, yine düzen, yine planlanmış, yine programlanmış sayılar var dedim. Ve böyle aslında büyük bir önyargıyla ve büyük bir kaygıyla gittim aslında. Bu iki duygu beni o atölyeye katıldığımdaki duyguydu. Ve atölyeyi kazandıktan sonra fark ettim ki aslında, hayır, böyle bir yer değil burası. Yani o önyargımı kırmayı sağlayan, bana alan açan ve bu alanda benim konuşmamı sağlayan mentorlar olduğunu gördüm. Yani bu mentorlar bana bir alanı veriyor, bunu yaratıyor ve benim konuşmamı istiyor. Yani benim ifademi merak ediyor dedim ilk kez. Birinin benim ifademi merak ettiğini, sen ne düşünüyorsun dediğini fark ettim ve ilk kez o mentorlar bana anne babamın mesleğini, anne babamın yaşını sormadı. Bana gelip dedi ki senin hayalin ne?(…)” (Ö3,Görüşme)

Ö3 ile gerçekleştirilen görüşmede, geleneksel eğitim sisteminin yarattığı önyargı ve kaygıların, özgürleştirici bir eğitim ortamında nasıl dönüştüğü anlatılmaktadır. Katılımcı, başlangıçta kısıtlayıcı bir eğitim formatı beklentisiyle atölyeye katılsa da, burada kendisini ifade etme fırsatı bulmuş ve mentorlar tarafından “Ne düşünüyorsun?” gibi sorularla alan açılması, hayallerini paylaşmasına olanak sağlamıştır. Bu, geleneksel eğitimde genellikle göz ardı edilen bireysel düşünce ve ifade özgürlüğünü ön plana çıkarmaktadır. Eğitim, bireyin sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda kimliğini ve hayallerini keşfetmesini sağlamakta; katılımcılar pasif alıcılar yerine aktif bireyler haline gelmektedirler.

Mentörlerin hatalara karşı sergilediği yumuşak yaklaşım, katılımcıların deneyimlerini paylaşmalarını teşvik etmekte ve öğrenme sürecindeki zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bulgular, mentörlük ilişkilerinin eğitimdeki önemini ve katılımcıların öğrenme süreçlerini nasıl desteklediğini ortaya koymaktadır.

Hayal Gücü Merkezi'nin eğitim anlayışı, katılımcıların yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda kendilerini ifade etmeleri için güvenli bir alan yaratmayı hedeflemektedir. Bu tür bir ortamda birey, kendini keşfeder, düşüncelerini açıkça ifade edebilir ve toplumdaki diğer bireylerle daha etkili bir şekilde etkileşimde bulunabilir. Bu süreç, önyargıların kırılmasına yardımcı olmakta ve katılımcılara özgüven kazandırmaktadır.

4.3.3. Hayal Gücü Merkezindeki öğrencilerin etkinliklere katılımına ilişkin bulgular

Hayal Gücü Merkezi'ndeki öğrencilerin etkinliklere katılım süreçlerini incelemektedir. Konuya ilişkin kodlar tablo 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4.13.
Öğrenci katılımına ilişkin kodlar

• Çekingenlik • Aidiyet Duygusu • Etkinlik Görünürlüğü • Dengeli Katılım • Bireysel Katkı • Güvenli Ortam • Motivasyon Eksikliği • Topluluk Oluşumu • Deneyim Paylaşımı

Katılımcılardan biri, pandeminin getirdiği zorluklar nedeniyle aralıklı projelerin ekip dinamiğini olumsuz etkilediğini, düzenli ve dengeli etkinliklerin daha etkili olacağını vurgulamıştır. Ö2 konuyla ilgili görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Şöyle, ben kendime fazla fazla aktif olduğumu düşünüyorum. Kendi açımdan eğer cevaplamam gerekirse. Arkadaşlarımın da bazen böyle bir motivasyon eksikliği olabiliyor ya da ben şunu çok görüyorum. Bir şeyi ne yaparsan yap ama dengeli bir şekilde ve aralıksız yapman lazım. Mesela biz tam pandemi öncesinde Çok güzel bir toparlanma süreci yaşamıştık. Hayal Gücü Merkezi'nin 3. senesi falandı. Gerçekten bir yapılanma sürecine girmiştik. Şubat ayı falandı böyle. Son toplantımızı yapmıştık. Sonra pandemi girdi. Yani böyle bir sene falan hep böyle aralıklı projelerimiz oldu. 3 ay yaptık, 3 ay yapmadık gibi. Bu süreçte o ortaokuldaki arkadaşlarımın

yani HGM'yi kuran insanlardan sadece böyle 4-5 kişi falan kaldı. Yani o aradaki kopukluk aslında ilk Hayal Gücü Merkezi'nin biraz zedelenmesine sebep oldu. Bundan 1-2 sene önce de yani pandemi bittikten 1 sene önce falan da benzer bir şey yaşadık. Gerek Emre Hoca'nın yoğunluğu, diğer katılımın az olması gibi sebeplerle ve o an toplanamamız sebebiyle daha az böyle proje yapıyorduk. Ya da karşı taraftan istek olunca ben Hayal Gücü Merkezi adına bireysel projeler yapıyordum. Bu da mesela aralıklı projeler yapmak veya insanları içine dahil edememek. ekibin zedelenmesine ve azalmasına sebep oluyor bence. O yüzden az da olsa dengeli yapmak, sürekli yapmak daha iyi olur diye düşünüyorum'' (Ö2,Görüşme).

Ö3, yeni bir ortamda başlangıçta çekingenlik yaşandığından bahsetmiştir. Ö3 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

''İlk başlarda açıkçası ben çekingendim ve birçok öğrencinin orada çekingen olduğunu gördüm. Bunun sebebi biz yeni bir ortama giriyoruz ve bu girdiğimiz ortam okul değil. Ya da daha önce gittiğimiz bir eğitim kuruluştaki da değil. Her an katıldığımız bir atölye formatı ve bizden ilk kez beklenmedik bir şeyler istiyorlar. Yani bizden matematik çözmemizi istemiyorlar. Ya da bir şey, problem çözmemizi, bir şey okumamızı istemiyorlar. Bizden bir şey kendimizi ifade etmemizi istiyorlar. O yüzden ilk başta bir aslında durgunluk ve o sakinlik yaşıyor. Ben bunu diğer birçok öğrenci, kendi yaş gruplarından ya da farklı yaş gruplarından birçok kişide gördüm. İlk başta da durgunluk ve sakinlik oluyor. Tabi istisnaların olduğu öğrenciler ve kişiler de ortaya çıkabiliyor. Başlarda o çekingenlik ve önyargı oldukça karşılanabilir bir şey. Sonra aslında bu yavaş yavaş açılıyor'' (Ö3,Görüşme).

Ö2 katılımcısı ile yapılan görüşmede, Hayal Gücü Merkezi'nin ilk yıllarında yaşanan pandemi süreci ve ardından gelen zorluklardan bahsediyor. Pandemi nedeniyle projelerin aralıklı hale gelmesi ve ekip içindeki katılımın azalması, organizasyonun sürekliliği üzerinde olumsuz bir etki yaratmıştır. Katılımcı, düzenli ve dengeli bir şekilde projelerin devam etmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu görüş, sürdürülebilir bir proje yapısının ve etkin ekip içi iletişimin önemini ortaya koymaktadır. Sürekli ve düzenli bir organizasyonun, grup üyelerinin bağlılıklarını güçlendireceği ve projelerin daha verimli hale geleceği düşüncesini destekler. Ayrıca, bir organizasyonun büyüme ve gelişme sürecinde, katılım eksikliklerinin ve zayıf ekip bağlılıklarının organizasyonun genel başarısını etkileyebileceğine dikkat çekilmektedir.

Ö3 ile yapılan görüşme ise, katılımcının atölye deneyimindeki çekingenlik ve önyargı süreçlerine dair gözlemlerini içermektedir. Katılımcı, başlangıçta farklı bir eğitim

ortamına girmenin ve kendini ifade etmenin getirdiği çekingenliği ve durgunluğu vurgulamaktadır. Bu çekingenlik, geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak kendini ifade etmeye yönelik yeni bir yaklaşımın ve güven ortamının gerekliliğini göstermektedir. Başlangıçta bu tür duyguların normal olduğunu kabul etmek, eğitim ortamlarının katılımcılara kendilerini keşfetme ve ifade etme fırsatları sunduğunda, bu çekingenliğin zamanla aşılabileceğini ve kişisel gelişimin daha sağlıklı bir şekilde ilerleyeceğini ortaya koymaktadır. Bu iki görüş, bir yandan eğitim süreçlerinin sürekliliği ve katılımın teşvik edilmesinin önemine, diğer yandan da katılımcıların yeni bir öğrenme ortamına uyum sağlama sürecindeki çekingenliklerinin doğal olduğunu ve zamanla açılacaklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eğitim programlarının düzenli ve sürdürülebilir olması, katılımcıların içsel engellerini aşmaları için güvenli alanlar yaratılması gerektiği sonucuna varılabilir.

Hayal Gücü Merkezinde öğrencilerin etkinliklere katılımına ilişkin bilgiler sorulduğunda Ö1 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“(…)Ve katılımımız şöyle, aktifiz. Çünkü geldiğimiz yeri biliyoruz ve ne yapmak istediğimizi biliyoruz. Olduğumuz yere değer veriyoruz. Bu yüzden hani bir etkinlik olacaksa ona canla başla gidiyoruz. Tamam, herkesin görevi bu. Zaten yıllardır yaptığımız şey. Tamam, şimdi bunu yapacağız, bunu yapacağız. Çok koordinatif bir şekilde çalışabiliyoruz çünkü birbirimizi aslında yıllardır tanıyoruz birçoğuyla ve tanıştığımız yeni ekibimize gelmiş kişiler de yine öğrenmeye açık bizimle iletişimimizi sürdürebildiğimiz insanlar oluyor. Bir de biz İmece'ye çok güveniyoruz” (Ö1,Görüşme).

Etkinliklere katılımın görünürlüğünün artırılması gerektiğini ve bu sayede daha fazla kişinin katılımını sağlamanın önemini vurgulamıştır. Etkinliklerde yer alanların geçmişteki deneyimlerini ve topluluk oluşturma süreçlerini paylaşarak, her bireyin kendini değerli hissetmesi ve güvenli bir ortamda buluşma isteğinin arttığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, etkinliklerin sürekliliği ve görünürlüğünün artırılması, katılımcıların motivasyonunu ve aidiyet duygusunu güçlendirmede kritik bir rol oynamaktadır.

4.3.4.Yapılan Etkinliklerde En Çok Hangi Etkinliğin Sevildiğine İlişkin Bulgular

Hayal Gücü Merkezi'ndeki Ödül törenleri, hayal gücünü ödüllendirerek katılımcıların hayallerine değer veren bir etkinlik olarak öne çıkmaktadır. Bu etkinlikler, sanatçılarla tanışma ve çocukların yaratıcı potansiyellerini gözlemleme fırsatı sunarken, katılımcılar arasında güvenli bir ortam oluşturarak derin bağların kurulmasına yardımcı olmaktadır. Konuya ilişkin kodlar tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Sevilen etkinliklere ilişkin kodlar

Hayal Gücü Ödülleri

- Katılımcıların hayallerini ödüllendirme odaklı etkinlikler.

Feshane Etkinlikleri

- Sanatçılarla buluşma ve çocuklarla etkileşim fırsatları.

Günübirlik Etkinlikler

- Kısa süreli ve dinamik planlamalar; sahada yer alma keyfi.

Eğitim Programları

- Uzun süreli eğitimlerin yanı sıra süreç odaklı ve etkileşimli programlar.

Toplumsal Paylaşımlar

Kadınlar arası deneyim paylaşımı ve güvenli alan yaratma

Bu konuyla alakalı olarak Ö1 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“ Şimdi öncelikle tabii ki ödül törenleri. Çünkü bunu Türkiye'de ilk yapan biziz. Hiç kimse hayal gücünü ne yazık ki ödüllendirmiş değil bu zamana kadar. İnsanları genelde birinci, ikinci, üçüncü diye sıralarken biz, biz sıralamayı tamamen bir kenara atıp hayalinin peşinden koşan insanların hayallerini, hayal kurdukları için ödüllendiriyoruz aslında. Bu temsili bir ödül olsa da. O yüzden bu etkinlikler benim için yeri çok ayrı olan, çok emeği bambaşka, çalışması bambaşka olan bir etkinlik diyebilirim, ödül törenleri ” (Ö1,Görüşme).

Farklı yaş gruplarındaki kadınların sorunlarını paylaşması, katılımcılara benzer deneyimlerin bir arada yaşandığını göstererek duygusal bir dayanışma sağlamıştır. Bu deneyim, bireylerin bakış açılarını genişletmiş ve güven duygusunu pekiştirmiştir. Diğer yandan, sahada yer alma isteği ve eğitim programları oluşturma deneyimi, katılımcılara güçlü iletişim becerileri kazandırmış ve etkinliklerin planlanması sürecinde özgünlük ve zevk bulmalarını sağlamıştır. Genel olarak, bu etkinlikler katılımcıların kişisel gelişimlerine büyük katkıda bulunmakta ve sosyal bağlantılar kurmalarını teşvik etmektedir. Konuyla alakalı olarak Ö3 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“İlk olarak kendi yaş grubumda ve kendi aynı cinsiyette bir kadınla oturduğumuz, sohbet ettiğimiz bir etkinlik ve atölye vardı. Orada ilk kez aynı sorunları yaşayan ve aynı problemlerle karşılaşan kadınlar olduğumu fark ettim. Bunlar farklı yaş gruplarından da olan kadınlardı. Ama böyle aynı problemleri yaşadığımızı fark ettim. Bunun başında bir de kendi yaş grubumla yaptığım atölyeler vardı. Kendi yaş grubumda bir de bir sorunu anlattığımda aslında İlk kez böyle kendimi biriyle gerçekten rahat hissedebiliyormuş ve konuşabiliyormuş gibi hissettim. Sadece böyle tek kişi değil, birçok kişinin aynı ortamda bulunduğu ve aynı sorunları konuştuğunu düştüm. Bunun üzerine farklı farklı yorumlar geliyor, farklı bakış açılarını görmemi o kadar iyi sağladı ki aslında. Hatta dedim ki, bambaşka bir bakış açısıyla da bakabiliyormuşum aslında. İki yönünü bakabilmeyi de gördüm. Yani bir olay var ya, buna hem bu ters yüzden hem düz doğru yoldan bakabildiğimi ve oradaki farkı görebildim onlarla sohbet ettikçe. Bu da beni aslında o alana, o ortama ve o ana... Hissini de tam olarak güven olarak ifade edebilirim” (Ö3,Görüşme).

Konuyla alakası olarak Ö2 şu cümleleri kurmuştur:

“(…)Bu etkinlikler beni nasıl etkiledi kısmına geçerse de kesinlikle güçlü bir iletişim becerisi sağladı. Ve bir şeyleri planlama, yönetme ve kurgulama konusunda çoğu becerimi geliştirdi” (Ö2, Görüşme).

Ö3 ile gerçekleşen görüşmede, katıldığı atölye etkinliklerinde yaşadığı güvenli ortamı ve bu ortamın sağladığı etkileşimi anlatmaktadır. Katılımcı, benzer sorunları yaşayan kadınlarla bir araya gelerek kendisini rahatça ifade edebilmiş ve bunun sonucunda farklı bakış açıları kazanmıştır. Atölye, katılımcının kendisini yalnız hissetmediği ve başkalarının deneyimlerinden faydalandığı bir ortam sunmuş, böylece kendisini daha özgür ve güvenli hissetmesini sağlamıştır. Ayrıca, bir olayın farklı açılardan nasıl değerlendirilebileceğini görmek, katılımcının düşünsel esnekliğini artırmıştır. Bu deneyim, bireylerin benzer yaşantıları paylaştıkları, empati kurdukları ve kendilerini

ifade edebildikleri bir topluluk içinde bulunmalarının, kişisel gelişim ve güven duygusu üzerinde nasıl olumlu bir etkisi olduğunu gösteriyor.

Ö2 ile gerçekleşen görüşmede ise, etkinliklerin ona kazandırdığı iletişim becerilerinden bahsetmektedir. Etkinlikler, sadece katılımcıların kendilerini ifade etmelerini değil, aynı zamanda planlama, yönetme ve kurgulama gibi becerilerini de geliştirmelerini sağlamıştır. Bu, katılımcıların yalnızca bireysel değil, aynı zamanda grup içindeki sorumluluklarını ve liderlik becerilerini de güçlendirebileceği bir eğitim ortamının önemini vurgular. Etkinliklerin katılımcılar üzerinde kazandırdığı beceriler, bireylerin gelecekteki profesyonel ve kişisel yaşamlarında daha etkili olabilmelerine katkı sağlar.

Her iki görüşme de, eğitim ve atölye ortamlarının, katılımcılara güvenli ve destekleyici bir alan sunarak, hem kişisel hem de sosyal becerilerin gelişmesine olanak sağladığını ortaya koymaktadır. Bir yandan katılımcılar benzer deneyimler ve sorunlar üzerinden bağ kurarken, diğer yandan iletişim, planlama ve liderlik gibi becerilerde de gelişim sağlamak, bu da onların genel gelişim süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde desteklemektedir.

4.3.5. Etkinliklerde kullanılan malzeme ve materyallerden en çok hangisinin sevildiğine ilişkin bulgular

Etkinliklerde kullanılan malzeme ve materyallere karşı duyulan sevgi ve tercihlere ilişkin bulgular, katılımcıların deneyimlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Katılımcılar için etkinliklerde kullanılan materyallerin çeşitliliği, yaratıcılığı artıran ve güvenli bir ifade alanı sunan unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Tablo 4.15. te kodlar verilmiştir.

Tablo 4.15.

Malzeme ve Materyal Sevgisi

-
- Sor-keşfet-üret metodolojisi
 - Akrilik
 - Renk tercihi
 - Malzeme çeşitliliği
 - Somut materyaller (seramik)
 - Eğlenceli boyama aktiviteleri
 - Doğal materyaller
 - Oyunlaştırma
-

Katılımcılardan Ö3, özellikle farklı renklerin kullanılmasının kendisine yaratıcılık sağladığını ve seramik gibi somut materyallerle çalışmanın rahatlık verdiğini ifade etmiştir. Renklerin kendini ifade etme noktasında en etkili unsur olduğunu belirtmiştir:

“(…)kendimi ifade edebildiğim şey renklerdi. Yani bakıldığında renkler beni çok etkiledi bir noktada. Aynı zamanda yani o renkleri mesela bir atölyede siyah yoktu. Siyah kullanmak yoktu ve beni çok etkilemişti aslında. O evet karanlık yüz var ama o karanlık yüzü farklı renklerle oluşturalım diye bir bakış açımız vardı. Renkler açısından bu renk çeşitliliği aslında tek birkaç renk olabilir ama farklı renk çeşitliliğiyle üretebiliyordum. Bunda sağlayabildiğim noktalar akrilikti bazen. Bazen de sulu boyaydı belki hani. Onun dışında seramikle de bir şey madde olarak görebilmek beni çok rahat hissettirdi. Yani böyle siz de bilirsiniz böyle çıkıldı kuruyan seramikler var. O seramikleri böyle bir şey ifade ettiğimde kendim şekillendiriyorum ve kendim biçimlendiriyordum. Ve bir duyguyu onunla ifade ettiğimde aslında çok rahat hissettim. Yani şekli, biçim açısından da böyle bir duyguyu ona bağlayabilmem de beni böyle aslında özgür ve rahat hissetmemi sağladı ‘’(Ö3,Görüşme).

Ö1 katılımcısı ise Feshane'deki etkinliklerdeki geniş malzeme yelpazesine, özellikle akrilik boyalara olan sevgisini vurgulamış; bu boyalarla yapılan aktivitelerin hem eğlenceli hem de öğretici olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Çünkü ben çok resimle falan eskiden çok ilgilenirdim. Sonra işte başka şeylerle ilgilendiğimi fark edince o kasım biraz gevşedi. Akrilik boyalara bayıldım. Ne kadar üstümü batırsam ve bir daha çıkmasalar da çocuklar böyle parmaklarını boyaya bandırıyorlar, işte çiçekleri

parmaklarıyla yapıyorlar. Boyalar gerçekten beni mest etti. Sonrasında temizlemesi zor olsa da ama çok güzeldi'' (Ö1,Görüşme).

Ö2 katılımcısı ise en çok keyif aldığı etkinlikle ilgili şu sözleri sarf etmiştir:

''Bizim kendi oluşturduğumuz modüller var. Sor-keşfet-üret modülü, işte içinde yapabilirim meclisi, soru merak kütüphanesi gibi. Farklı alanlardan alışıyor. Zaten çoğu eğitimde bunu kullanıyoruz. Bence oynaması da oyun gibi geliyor aslında bana. O yüzden kullanması çok zevkli. Ve genellikle bu eğitimi verdiğimiz kişiler de çok zevk alarak ve kendileri hakkında bir şeyler fark ederek çıkıyorlar. O yüzden sor-keşfet-üret metodolojisi diyebilirim'' (Ö2, Görüşme).

Ö1 ile yapılan görüşme, katılımcının yaratıcı süreçlerle olan ilişkisini ve sanatla olan bağını ortaya koymaktadır. Katılımcı, geçmişte resimle ilgilendiğini ancak zamanla farklı alanlara yöneldiğini belirtirken, boyama sürecinin ona sağladığı özgürlüğü ve keyfi vurgulamaktadır. Özellikle çocukların parmaklarıyla boyama yaptığı sahneler, katılımcının sanatsal sürece dair bir merak ve keşif duygusu geliştirdiğini gösteriyor. Akrilik boyaların temizlenmesinin zorluğu, katılımcı için bir engel olmasına rağmen, boyama sürecinin onun için ne kadar değerli ve estetik anlam taşıdığını gözler önüne seriyor. Bu, yaratıcılığın ve sanatın, bireyleri farklı duygusal ve entelektüel seviyelerde etkileyen, özgürleştirici bir süreç olduğunu gösteriyor.

Ö2 ile gerçekleşen görüşmede ise katılımcı, eğitsel süreçlerde kullanılan "Sor-keşfet-üret" modülünün eğitsel etkilerini paylaşmaktadır. Bu modül, öğrenme sürecinin keşif ve üretimle şekillendiğini, aynı zamanda katılımcılara oyun benzeri bir deneyim sunduğunu belirtmektedir. Bu süreç, katılımcıların sadece bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve kişisel farkındalıklar geliştirmelerine olanak tanımaktadır. "Oynamak" kelimesinin kullanımı, eğitimdeki sürecin zorlayıcı değil, aksine eğlenceli ve katılımcıların kendilerini rahatça ifade etmelerine olanak sağlayan bir yapıda olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, bu tür metodolojilerin, katılımcıların eğitsel süreçten aldıkları memnuniyeti artırdığı ve kendileriyle ilgili farkındalık kazandırdığı görülmektedir.

Gerçekleşen bu görüşmeler, yaratıcılığın ve öğrenmenin, özgür ve keşif odaklı bir süreç olduğunu, eğitimde yaratıcı yöntemlerin ve katılımcı odaklı yaklaşımların, bireylerin hem duygusal hem de entelektüel gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

4.3.6. Etkinliklerin yapıldığı mekân/fiziksel ortama ilişkin bulgular

Hayal Gücü Merkezi etkinliklerin düzenlendiği mekanların önemini vurgulanmaktadır. Geniş ve ferah alanlar, çocukların rahatça hareket etmesi için idealken, dar ve kapalı mekanlar katılımcıların psikolojisini olumsuz etkileyebilmektedir. Aşağıda, tablo 4.16.da kodlar verilmiştir.

Tablo 4.16.

Mekan/ Fiziksel Ortam

-
- Ferah bir ortam
 - Mekan değişkenliği
 - Sponsor desteği
 - İletişim ve etkileşimin önemi
-

Ö3 bunu şu cümle ile örnekler:

“Bir yer böyle çok kapalı bir mekândı ve çok dar, çok basit bir mekândı. Psikolojik olarak ister istemez insan psikolojisini etkileyen bir gerçek bu. Yani biz ne kadar istemesek de oradaki ortamların o bol olması insan psikolojisini bir noktada etkiliyor maalesef. Yani belki yanlış bir bakış açısı ama beni etkilemişti. Ortamın basık ve dar olması. Benim orada ifade ediş biçimi daha baskılayıcı olmuştu aslında” (Ö3, Görüşme).

Farklı mekânlarda yapılan atölyeler, katılımcılar üzerinde pozitif bir etki yaratmaktadır; çeşitlilik, hem katılımcılara hem de organizatörlere daha iyi bir deneyim sunmaktadır. Mekânların estetik ve rahat bir şekilde düzenlenmesi ile ifade özgürlüğünü artmaktadır.

Ö1 Konuya ilişkin şu cümleleri kurmuştur:

“(...)Onun ofisini de yapıyoruz. Maşallah ofisinde mutfak var, lavabosu var, her şey olduğu için mumumuzu da eritiyoruz. İşte çöpümüzü de istediğimiz gibi çıkarabiliyoruz. Ve onun ofisi de çok sanatla birebir bir ofistir. Tabloları olsun, içerideki dizaynı olsun hepsi... Güzel akıllardan, güzel sanat severlerden çıkmış bir yer olduğu için insanın ruhunu besliyor ve aynı zamanda hani böyle kalabalıklarda bir yuvarlak bir masanın etrafında çalışmak herkes göz göze, herkes böyle iletişimde olabiliyor” (Ö1, Görüşme).

Ö2 ise fikrini şu sözlerle dile getirmiştir:

“(…)Ama bence hep böyle farklı bir mekân değiştirmek, bir yere bağlanmamak gibi gözükse de hep farklı bir yerde olmak bence hem katılımcıları hem de bizi daha iyi etkiliyor. Bazen böyle teknik sorunlar çıkabiliyor tabii ki bilmediğimiz yer olduğu için. Ama bence farklı mekânlarda çalışmak herkese daha iyi hissettiriyor. Yani ben kendi açımdan öyle söyleyebilirim” (Ö2,Görüşme).

Ö1 görüşmede, ofisin tasarımını ve ortamını, iş yapma deneyimi üzerindeki olumlu etkileriyle ilişkilendiriyor. Ofisin sanatla iç içe olması, estetik ve fonksiyonel unsurların bir arada bulunması, katılımcının yaratıcılığını ve üretkenliğini destekliyor. Özellikle ofisin tasarımı ve atmosferi, katılımcının ruh halini olumlu yönde etkiliyor ve böylece çalışma ortamının yalnızca fiziksel değil, duygusal bir işlevi de olduğuna işaret ediyor. Yuvarlak masa etrafında çalışan insanların göz göze gelmesi, açık iletişimi ve ortak bir anlayışı teşvik ediyor, bu da kolektif bir yaratıcılığın ortaya çıkmasına olanak sağlıyor. Bu yorum, yaratıcı süreçlerde ortamın önemini ve fiziki mekânın ruhsal etki yaratma gücünü vurgulamaktadır.

Ö2 ile yapılan görüşmede ise, katılımcı mekân değişikliğinin sağladığı yenilikçi etkilerden bahsediyor. Farklı yerlerde çalışmanın, hem katılımcılar hem de organizatörler üzerinde daha iyi bir etki yarattığını belirtiyor. Bu, yerleşik bir alana bağlı kalmamanın, yenilikçi ve taze bir bakış açısı sağlayabileceğini, aynı zamanda katılımcıların motivasyonunu artırabileceğini gösteriyor. Ancak, farklı mekânlarda çalışmanın bazı teknik zorlukları beraberinde getirebileceğini de vurguluyor. Bu görüş, değişken ortamların ve çevresel faktörlerin, yaratıcı süreçleri nasıl dönüştürebileceği ve bireylerin psikolojik hallerini nasıl etkileyebileceğini anlatan bir perspektif sunuyor. Farklı mekânların sunduğu özgürlük, katılımcıların daha rahat ve etkili bir şekilde kendilerini ifade etmelerini sağlayabilir.

Yapılan görüşmelerde, çevresel faktörlerin, çalışma ortamının estetiği ve mekânın esnekliği gibi unsurların, katılımcıların yaratıcı süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ve onları daha verimli kıldığını ortaya koymaktadır.

4.3.7. Hayal Gücü Merkezinde etkinliklerde öğrencilerde yaşanan zorluklara ilişkin bulgular

Hayal Gücü Merkezi, çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve pandemi sürecindeki kesintiler, katılımcı motivasyonundaki düşüşler, iletişim ve koordinasyon eksiklikleri, sınırlı fiziksel

mekânlar, toplumsal ve kültürel engeller ile yetersiz kaynaklar gibi sorunlarla mücadele etmektedir. Bu zorluklar, merkezin etkinliklerinin sürekliliğini ve kalitesini etkileyebilmekte, ancak aynı zamanda çözüm arayışları ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme fırsatları sunmaktadır.

Ö1 konuya ilişkin şu sözleri kurmuştur:

“Aslında bu problemlerin hepsini en az bir kere deneyimledik. Artık alıştık diyebilirim hatta. Mesela feshanede çalışırken yönetimle bazı problemler yaşayabiliyorsun. Çünkü biz diyoruz ki perdeyi lütfen kapatın. Onlar diyor ki açalım daha iyi. Ya da atıyorum biz diyoruz ki biz eşyalarımızı buraya bırakacağız. Dokunmasanız olur mu? Onlar diyor ki ama biz işte şu... Tamam. Sağlıkla atölyeyi sürdürmek biraz zor olabiliyor baştan. Çünkü ne yazık ki yine İBB ile yaşadığımız bir anlaşmazlıktan dolayı mesela biz yaş gruplarını sınırlı olarak yaptık ama onlar ne yazık ki kapı girişlerinde bunu sağlayamazlar. Çünkü anne çok doğal olarak diyecek ki benim çocuğum 6 yaşında, 5 yaşındaki etkinliğe niye giremesin? O kadar yol gelmiş, sıcaktı. Biz de alıyorduk. Ama bazen işte yaş gruplarının çok akıştan olmasından dolayı birinin anladığını öbürü anlayamayabiliyor. O yüzden de işte üçe bölüyorsun atölyeyi. Bir grupta daha küçükler, bir grupta orta yaşlar, bir grupta daha büyükler. Daha farklı etkinlikler yapıyor. Şimdi kalabalığı yönetmek diyebilirim. Çocuklarla başta iletişimsizlik yaşıyorduk. Sonra o ikinci, üçüncü günde düzeldi. Sonraki haftaları çok güzel geçirdik. Arkadaş bile olduk çocuklarla. Başka düşünüyem. Tabii bazen sponsor bulamayabiliyorsun. O kadar boyadır, şudur budur. Ama bunlar küçük şeyler. Aşılıyor artık yani. Bir anda şıp diye çözülüyor. Ben nasıl oldu anlamıyorum ama oluyor. İletişim kesinlikle” (Ö1, Görüşme).

Ö2 konuyla ilgili şu sözleri dile getirmiştir:

“Yani bir sene öncesine kadar çok aşırı fazla zorlandığımız bir durum olmamıştı. Ama bir şu durum yaşadık. Çok küçük çocuklarla çalışmak, bir de özel okullarla çalışmak bizi biraz zorlamıştı. Özellikle böyle çocuk formlarına falan gittiğimizde o çocukların ilgisizliği özel okullarda daha fazlaydı. O bizi biraz zorlamıştı. Bir sanat alanında yaklaşık 1-2 ay kadar bir etkinlik yaptık. Orada sadece çocuklardık. 15-18 yaş arası hiçbir yere yetişkin yoktu. Yaklaşık 50-60 çocuğa atölye verdiğimiz zamanlar oluyordu ve günde 3-4 atölye veriyorduk. Daha önce hepimiz çocuklarda çalıştık ama böyle arada 10-20 çocuktan 50 çocuğa çıkmak bizi biraz sarsmıştı ve hepsinin yaşı çok küçük olduğu için Sanırım bu zamana kadar en zorlandığımız durum küçük yaş çocukla, küçük yaş çocukta demeyeyim de çok fazla küçük yaş çocukla çalışmak” (Ö2, Görüşme).

Ö3 ise karşılan zorlukları ilgili şu sözlerle ifade etmiştir:

“Tabii ki başlarında aslında boya yapıldığında ve bir yetkinlikle boya yapma şeyi, bir şey çizmeyi istedik. Yani bir şey çizemediğimi biliyorum ama çok çizmek isterdim. Ama buna cesaretim yoktu aslında açık söyleyeyim. Yani kelime ifadesi bu olurdu sanırım. O yüzden aslında hani biz de şeyin sağlanabilmesi çok önemli. Buradan evvel olan çizebilmek ve ifade edebilmek denildiğinde kendimi çok rahat hissetmişim. Çünkü ben bir şey çizemiyorum ve bunu Alıp bir insana sunmaksa benim için çok büyük bir cesaret gerektirirdi. O yüzden aslında sanata bakış açımda burada da çok büyük bir etken oldu. Bana denilen şey şuydu, senden iyi çizimini beklemiyoruz biz. Biz senin ne ifade ettiğini merak ediyoruz. Yani sen oraya ne düşünüyorsun onu aktardığında ve biz onu gördüğümüzde bu bizim için yeterli olabilir denildiğinde ben kendimi çok daha rahat hissetmişim ve demiştim Sanat böyle bir şeymiş aslında. Herkes kendini ifade ediyormuş ki orada insanların bir bakış açısı oluşuyormuş o görsele, o tabloya. O yüzden aslında... Orada sanatta önemli olan, evet bir noktada tabii ki çizebilmek çok yeterli bir şey ama çizmeden de bir şeyleri ifade etmek ve bunu insana sağlamak, kişiye sağlamak çok önemli aslında. Orada çizmek değil de ifade etmek bence çok daha değerli bir şey oluyor. O yüzden çizemesen bile, yani bir şeyi başaramasan bile aslında sanat onunla yeterli değil. Yani senin çizememene bakmıyor. Senin orada hayal gücüne ve kurabildiğin o... Eski resime baktığını ve sanatında böyle bir şey olduğunu öğrendim ben. Çizmek değildi aslında, bakmak ve görmekmiş” (Ö3, Görüşme).

Görüşmelerde verilen cevaplara dayanarak, Hayal Gücü Merkezi'nin çalışmalarında karşılaşılan zorlukların ve bu zorluklara karşı geliştirilen çözümlerin yanı sıra, katılımcılara sunduğu özgürleştirici eğitim anlayışının etkileri detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur.

Hayal Gücü Merkezi'nde yürütülen çalışmalar, mekân yönetimi, yaş gruplarına göre etkinliklerin adapte edilmesi ve küçük yaş gruplarıyla çalışmanın getirdiği zorluklar gibi çeşitli operasyonel ve pedagojik sorunlarla karşılaşmaktadır. Ancak bu zorluklar, ekiplerin esnek yaklaşımları ve çözüm odaklı tutumları sayesinde aşılabilmektedir. Ayrıca, etkinliklerde bireylerin yaratıcılığını ve ifade özgürlüğünü ön plana çıkaran bir anlayış benimsenmiştir. Sanatın, çizim yeteneğinden ziyade bireyin düşüncelerini ve hayal gücünü ifade etmesine odaklanması, katılımcılara özgüven kazandırmış ve sanata farklı bir perspektiften bakma imkanı sunmuştur. Bu durum, Hayal Gücü Merkezi'nin kapsayıcı ve özgürleştirici eğitim anlayışını güçlü bir şekilde yansıtmaktadır.

Tablo 4.17.

Karşılaşılan zorluklar

-
- Lojistik ve Organizasyonel Zorluklar
 - Katılımcı Profili ile İlgili Zorluklar
 - Bireysel İfade ve Sanat Algısı ile İlgili Zorluklar
 - Sürdürülebilirlik ve Süreklilik Sorunları
 - Teknik ve Altyapı Sorunları
 - Eğitim Metodolojisi ile İlgili Zorluklar
-

4.3.8. Bu etkinliklerde öğrencilerin sanata bakışına ilişkin bulgular

Ö1 şu sözlerle ifade etmiştir sanata bakışını:

“...Ama aslında sanat ne kadar birleştirici bir olguymuş. Birlikte bir ürün ortaya koyabilmek, birlikte çalışabilmek, sonucunu birlikte gösterebilmek. Sanat bunların hepsini sağlıyormuş aslında. Ortak bir sanat anlayışın olmasa da bunu fark etmiş oldum. Başka? Açıkçası ben bu kadar elimin... Hamura girileceğini düşünmüyordum. Resmen mutfağına girmiş olduk. Boyasıdır, yok işte şu kadar derecede boya ısınacak, şöyle olacak, bunu üstüne dökeceksin. Hani teknik anlamda da çok şey öğrenmiş oldum. Ve aynı zamanda... Ben yani saygıyla da öğrenmiş oldum. Çünkü dediğim gibi herkesin sanat anlayışı birbirine uymuyor. Herkesin çalışma stili birbirine uymuyor. Ama ortak bir payda buluşman da gerekiyor. Bir ürünü ortaya koyabilmek için ya da o günü en azından verimli geçirebilmek için. Bu tür yaklaşımlarımı daha iyi bir noktaya taşırdı diyebilirim. Bu tür etkinlikler ve sanatı olan bakışımı değiştirdi diyebilirim. Çünkü bir kere içine girince artık o kadar eğleniyorsun ve o kadar ortaya bir ürün koymak istiyorsun ki bunu sürekli yapasın geliyor ” (Ö1, Görüşme).

Bu görüşmede, sanatın bireyler üzerindeki etkisine dair önemli bir anlayış ve dönüşüm süreci gözlemlenmektedir. Katılımcının sanata bakış açısında önemli bir değişim yaşadığı, sanatın sadece bireysel bir ifade biçimi değil, aynı zamanda birleştirici ve kolektif bir deneyim olduğu vurgulanmıştır. Özellikle birlikte çalışmanın ve ortak bir ürün ortaya koymanın, katılımcıya ekip çalışmasının ve uyumun önemini gösterdiği belirtilmiştir. Sanat etkinliklerinde, bireylerin farklı çalışma stillerine ve sanat anlayışlarına rağmen ortak bir paydada buluşma gerekliliği, karşılıklı saygıyı ve öğrenmeyi teşvik etmiştir. Katılımcı, bu süreçte teknik bilgiler öğrenmekle kalmamış, aynı zamanda kolektif yaratım sürecinin

keyfini ve tatminini yaşamıştır. Sanatın süreç odaklı ve eğlenceli yönünün keşfedilmesi, bireyin bu tür etkinliklere yönelik motivasyonunu artırmış ve sanata olan ilgisini pekiştirmiştir. Sanatın bireyler arasında iletişim, iş birliği ve uyum sağlayan bir araç olduğunu; bireyin sadece bir ürün ortaya koymak için değil, süreçten keyif alarak öğrenme ve gelişim yaşadığı bir alan olduğunu göstermektedir. Bu tür deneyimler, sanatı bireylerin hayatında daha sürdürülebilir ve değerli bir hale getirme potansiyeli taşımaktadır.

Ö2 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Aslında ben çok sanat yapan veya sanat seven bir insan değilim. Ama bunun sebebi de asla bir resim yeteneğim olmaması, sesimin güzel olmaması gibi birçok sebebi var. Ama bu yaptığım etnikler bana biraz daha özgüven kattı. Ve aslında bu yaptığım şeylerin güzel olması gerekmediğini, bunları zaten benim yapmam gereken ve kendimi iyi hissetmem için yaptığım şeyler olduğunu gösterdi. O yüzden benim sanata bakışımı iyileştirdi diyebilirim. Resim yapmam bundan sonra arttı. Hiç yapmazdım. Tabi bu etkinlikleri yaptıkça birazcık orada yapıyorsun, çocukların yanında yapıyorsun ya da bir şey göstermen gerekiyor” (Ö2, Görüşme).

Ö2 ile yapılan görüşme, bireyin sanatla olan ilişkisindeki dönüşümü vurgulamaktadır. Katılımcı, daha önce sanatla bağ kuramamasını yetenek eksikliğine dayandırmış, ancak etkinlikler sayesinde bu algının değiştiğini ifade etmiştir. Sanatın, sadece estetik sonuçlar üretmek değil, bireyin kendini ifade etmesi ve iyi hissetmesi için bir araç olduğu fark edilmiştir. Özellikle, etkinlikler sırasında çocuklarla etkileşim kurarak sanat yapmanın katılımcıya özgüven kazandırdığı ve bu deneyimlerin sanata olan yaklaşımını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu durum, sanatın birey üzerinde özgüven artırıcı ve ifade gücünü geliştirici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Ö3 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Kesinlikle çok daha fazla hissettirdi. Yani ben önceden elime tablo almayı, kalemi almayı bile cesaret edemedim. Yani çünkü zaten diyorum, kötü çizeceğim ya zaten. Ne gerek var? Zaten gösteremeyeceğim birine. Hani işte gerek yok. Koy keşeye kere de orada kalsın diyordum. Ben fark ettim ki aslında bizim orada sanatta istenilen şey çizmek değilmiş aslında. Onu ifade edebilmekmiş. Yani sen bir şey ifade bildiğinde aslında aktarabiliyormuşsun. Orada düzgün çizgiler, düzgün alanlar değildi aslında. Sen onu ifade

ettiğinde daha da güzel oluyormuş. Ve ben şunu çok net gördüm. Aslında sen neyi merak ediyorsun onu oraya aktar ve insanlar bunu görsün. Ben atölyeler sonunda eve geldiğimde elime tablo, kalemi alıp çizmeye başlayan biri oldum. Çünkü atölyelerde gördüm ki aslında sen sanata bakmıyormuşsun. Sanatı anlamak, hissetmen ve onu görebilmen çok önemliymiş. Yani çizip bırakmak değil de o çizilen şeyi görmen gerekiyormuş. Ve ben de böyle baktığımda aslında sanata artık o tabloya, bir tabloya bakarken ya da bir sergiye gittiğimde sadece ona bakmıyorum, onu anlamaya çalışıyorum. Niye çizildiğini, nasıl çizildiğini görebilmeye çalışıyorum. Elime kalem ağzımda da bunu ifade etmeye çalışıyorum. Ben ne hissediyorum, buraya ne yapacağımı istiyorum ve ben neyin görülmesini istiyorum. Burada ne görülsün ki ben onu insanlara ifade edebileyim diye. Bu şekilde aslında bana elime, kaleme alıp herhangi bir yere, herhangi bir duvara, herhangi bir çantanın bir kenarına bile, en basit bir bardağın bir noktasına bile bir şeyler çizebilme cesareti verdi aslında sanat bu şekilde bana bir bu yerden dokunarak aslında hayatımın bir noktasıyla da bağdaştırmama ve o bir şeyleri yazamadığımda çizilebilmemi ve anlatabilmemi aslında ya da bir figüre bir şey dönüştürebilmemi çok iyi sağladı aslında psikolojik anlamda da sadece'' (Ö3, Görüşme).

Bu görüşme, sanatın birey üzerindeki dönüştürücü etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcının önceden yaşadığı özgüven eksikliği ve sanatla ilgili önyargıları, etkinliklerde edindiği deneyimler sonucunda yerini ifade etme cesaretine ve yaratıcılığa bırakmıştır. Sanatın, mükemmel bir sonuç yerine duyguları, düşünceleri ve merakı ifade etmekle ilgili olduğu anlayışı, bireyin sanata olan yaklaşımını derinden değiştirmiştir. Bu dönüşüm, katılımcının yalnızca sanat algısını değil, aynı zamanda günlük hayatında sanatı bir ifade biçimi olarak kullanma cesaretini de artırmıştır. Bu, sanatın yalnızca estetik değil, aynı zamanda psikolojik ve duygusal bir araç olarak da işlev gördüğünü göstermektedir.

Tablo 4.18.

Sanata Bakışlarına İlişkin Bulgular

-
- Sanatta Teknik ve Estetik Algısının Dönüşümü
 - Sanat ve Özgüven İlişkisi
 - Sanatı Anlama ve Hissetme Süreci
 - Sanatın Günlük Hayata Entegrasyonu
 - Sanatın İletişim ve Empati Yaratma Gücü
-

Bu görüşmelerde katılımcıların sanatla olan etkileşimleri sonucunda bakış açılarındaki değişimi ve dönüşümü gözlemlemekteyiz.

4.3.9. Diğer Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular

Ö1 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Şimdi bizim etkinliklerimiz çok eğlenceli. Yani bunu gerçekten içinde olduğum için söylemiyorum. Çok eğlenceli, verimli ve insana bir şey katarak geçiyor. Yani şey değil, buna da asla saygısızlık etmiyorum ama hani böyle gittik, çay içtik, oturduk, sohbet ettik gibi bir şey değil. İnsanlar öyle noktalardan öyle şeyler yakalayıp paylaşıyor ki ben bu etkinliklerin hepsinden çıktığımda doymuş hissediyorum. Böyle çok yorgun hissediyorum ama doymuş hissediyorum. Ve özellikle sanatla alakalı olan noktalar da beni çok eğitiyor. Benim bilmediğim birçok şey olduğunu ve aslında öğrenmemin de gerektiğini biraz öğretiyor. O yüzden her gün merkezine ettiğini çok seviyorum. Bütün çocukların, gençlerin, yetişkinlerin bir kere olsun bizimle bir araya gelmesini ve en azından o duygularımızı paylaşabilmeyi diliyorum. Her zaman zaten bütün konuşmalarımın sonunda... Dilerim ki siz de bize katılın, birlikte siz bizi öğretin, biz sizi öğretilim. Çünkü bizim de kendi başımıza ya da grupça bilmediğimiz şeyler var. Mesela siz yine bir resim öğretmen olduğunu söylemişsiniz. Şimdi bizim etkinliklerimiz çok eğlenceli. Yani bunu gerçekten içinde olduğum için söylemiyorum. Çok eğlenceli, verimli ve insana bir şey katarak geçiyor. Yani şey değil, buna da asla saygısızlık etmiyorum ama hani böyle gittik, çay içtik, oturduk, sohbet ettik gibi bir şey değil. İnsanlar öyle noktalardan öyle şeyler yakalayıp paylaşıyor ki ben bu etkinliklerin hepsinden çıktığımda doymuş hissediyorum. Böyle çok yorgun hissediyorum ama doymuş hissediyorum. Ve özellikle sanatla alakalı olan noktalar da beni çok eğitiyor. Benim bilmediğim birçok şey olduğunu ve aslında öğrenmemin de gerektiğini biraz öğretiyor. O yüzden her gün merkezine ettiğini çok seviyorum. Bütün çocukların, gençlerin, yetişkinlerin bir kere olsun bizimle bir araya gelmesini ve en azından o duygularımızı paylaşabilmeyi diliyorum. Her zaman zaten bütün konuşmalarımın sonunda... Dilerim ki siz de bize katılın, birlikte siz bizi öğretin, biz sizi öğretilim. Çünkü bizim de kendi başımıza ya da grupça bilmediğimiz şeyler var. Mesela siz yine bir resim öğretmen olduğunu söylemişsiniz. Bilgiyi yaymak çok değerli bir şey. O yüzden ben bu etkinliklerimizi gerçekten çok seviyorum ve herkesin de katılmasını istiyorum. Her konuda bir şeye binmiyor ama öğrenmek istiyor olabiliriz çünkü”(Ö1, Görüşme).

Ö1 görüşünde, katılımcıların etkinliklerden hem duygusal hem de bilişsel anlamda nasıl faydalandıklarını vurgulamaktadır. Etkinliklerin yalnızca eğlenceli değil, aynı zamanda öğretici ve geliştiren bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Katılımcılar, sanata dair bilmedikleri şeyleri öğrenirken, kendi bilgilerini paylaşarak başkalarını da eğitime fırsatı bulmaktadır. Bu süreçte, bireylerin etkinliklerden "doymuş" ve tatmin olmuş şekilde ayrıldıkları belirtilmektedir. Ayrıca, etkinliklerin karşılıklı öğrenme ve paylaşım ortamı sunduğu, hem katılımcıların hem de düzenleyicilerin birbirlerinden bir şeyler öğrendiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, sanatın birleştirici ve öğretici bir gücü olduğu, bu tür etkinliklere herkesin katılması gerektiği mesajı öne çıkmaktadır. Ö2 ise görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Şöyle, biz tamamen genç bir ekipten oluştuğumuz için o düzenini yakalamak, özellikle sadece bir yetişkin olunca çok zor oluyor. Daha böyle toplu ve düzenli bir ekip olmasını isterdim. Sanırım ekleyebileceğim şey sadece bu olur”(Ö2, Görüşme).

Ö3 ise şu sözlerle önerilerini dile getirmiştir:

“Tabii ki. Bunların görünürlüğü artmalı bence. Tek ve net bir cümleyle. görülmesi gerekiyor. Sosyal medyada da görülmesi gerekmiyor. Ya da Twitter'da, Instagram'da değil de aslında insanın gerçek hayatta bir yerde karşısına çıkması ve bunu görebilmesi gerekiyor. Çünkü Instagram'a, sosyal medyaya baktığımızda... Zaten klasik şeyler. Hadi bunu da geçelim dediğimiz. Eminim çok kişi oluyordur ve bunu çok net görebiliyoruz aslında. Ama bunun insanların görebilmesi ve orayı anlayabilmesi için bunun artması gerekiyor. O sadece hayal gücü merkezi üzerinde değil. Bu etkinliklerin, bu alanların, sanat alanının daha fazla görünürlüğünün artması gerekiyor. Çünkü insanın ifade etmek istiyor kendini. Çizimle ya da şeyle değil, kendilerini oraya sanata dönüştürebilmeleri için ifade edebileceklerin alanların artması gerekiyor. Bu noktada da aslında hayal gücü merkezinin ihtiyacı olan şeylerden bir tanesi, İnsanlar, yani kendini ifade etmek isteyen insanlar, bunu sanatla bağdaştırabilen o insanlara ihtiyacı var, hayal gücü merkezinde. Diğer bir bakış açısıyla da diğer insanların da bunu görebiliyor olması lazım. Gerçek hayatta bununla karşılaşabildiğimiz zaman da, görünürlüğün arttığı zaman da, işte biz o zaman hem sanatla, hem merakla, hem hayallerle bunları hep bir noktada bağlayıp, hep bir ortak noktaya koyup, o zaman bence bir şeyler başarmış ve bir yol katetmiş olacağız yüzden de aslında Evet. Bunlar da olduğunda çok daha güzel yol dikkat ettiğini düşünüyorum. Zaten ben de ana merkezinde yer aldığım”(Ö3, Görüşme).

Yukarıdaki Ö2 ve Ö3 görüşlerinde, hayal gücü merkezinin etkinliklerinin ve sanat alanlarının daha fazla görünürlük kazanması gerektiği vurgusunu yapıyor. Katılımcı, sanatın ve insanın kendini ifade etme biçimlerinin sosyal medya ve dijital ortamlar dışında, gerçek hayatta daha fazla yer alması gerektiğini belirtiyor. Sosyal medyada geçici

ve yüzeysel içeriklerin etkisi yerine, sanata ve yaratıcılığa gerçek anlamda odaklanmanın önemini ifade ediyor. Ayrıca, genç bir ekip olarak bu etkinliklerin düzenini ve görünürlüğünü artırma isteği, katılımcıların daha fazla insana ulaşabilme ve sanatı topluma daha etkili bir şekilde sunma arzusunu gösteriyor. Bu da, etkinliklerin sadece dijital platformlarda değil, fiziksel olarak da daha fazla kişiye ulaşmasının gerektiğini ortaya koyuyor.

Tablo 4.19.

Görüş ve Öneriler

• Sanatın Görünürlüğü ve Toplumsal Etkileşim • Katılımcı Etkinliklerin Eğitici ve Dönüştürücü Gücü • Genç Ekip Dinamiği ve Düzen Arayışı • Sanatla Kendini İfade Etme ve Özgüven Kazanma • İçsel Duyguların Paylaşımı ve Topluluk Oluşturma

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın son bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Sanat eğitimi, eğitim politikalarında önemli bir yer tutan bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağlayan bir alandır. Bu tezde, sanat eğitiminin erişimi ve kalitesinin artırılması için geliştirilen stratejiler ele alınmıştır.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Hayal Gücü Merkezi'nin sanat eğitimi bağlamında sunduğu alternatif yaklaşımların bireyler üzerindeki etkileri incelenmiş ve bu süreçlerin bireysel, sosyal ve toplumsal düzeyde yarattığı değişim ortaya konulmuştur. Öğrenci ve mentör görüşleri dikkate alınarak, sanat eğitiminin bireylerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve bireysel ifade becerilerine katkısı değerlendirilmiştir. Araştırma problemi, sanat eğitiminin bireyler üzerindeki etkilerini anlamak olarak belirlenmiş; literatür incelemesinde sanat eğitiminin farklı yönleri ele alınmıştır. Yöntem bölümünde, nitel araştırma deseni temel alınarak Hayal Gücü Merkezi'nde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenciler ve mentörlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda analiz edilmiştir.

Araştırmanın amaç soruları bağlamında ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi açıklanabilir. Sanat eğitiminde alternatif yaklaşım uygulanmasına örnek bağlamda bir oluşum olan Hayal Gücü Merkezi'ndeki öğrenme modeli hangi öğrenme yaklaşımlarını esas almaktadır? Sorusu bağlamında, Hayal Gücü Merkezi'nin "Sor-Keşfet-Üret" modelinin yenilikçi yaklaşımları temel aldığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular, sanat eğitiminde alternatif yaklaşım uygulanmasına örnek bağlamda bir oluşum olan Hayal Gücü Merkezi'nde yapılandırıcılık, yaparak ve yaşayarak öğrenme, işbirlikli öğrenme, Neuroscience ve Sor-Keşfet-Üret öğrenme yaklaşımlarını esas aldığını göstermiştir. Sor-Keşfet-Üret modeli, katılımcıların aktif öğrenme sürecine dâhil edilmesini, yaratıcı düşünciyi teşvik etmeyi ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Katılımcılardan M1'in, "Bir fikri sadece hayal etmek yetmez, bunu tasarıma ve eyleme dönüştürmek gerekir" ifadesi, bu yaklaşımın özünü ve katılımcılarda yarattığı farkındalığı ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, yapılandırmacı öğrenme teorisinin bireylerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eden yapısını desteklemektedir. Piaget ve Vygotsky gibi teorisyenlerin öğrenme modelleri, bireyin deneyim yoluyla anlam oluşturmalarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Hayal Gücü Merkezi'nin uygulamayı amaçladığı model, bireylerin öğrenme sürecine katılımını kolaylaştırmayı ve bireysel farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Literatürde belirtildiği üzere (ör. Dewey, 1938), deneyim temelli öğrenme, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal becerilerini geliştiren önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, yapılandırmacı öğrenme teorisinin bireylerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eden yapısını desteklemektedir. Piaget ve Vygotsky gibi teorisyenlerin öğrenme modelleri, bireyin deneyim yoluyla anlam oluşturmalarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Hayal Gücü Merkezi'nin uygulamayı amaçladığı model, bireylerin öğrenme sürecine katılımını kolaylaştırmayı ve bireysel farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. Literatürde belirtildiği üzere (ör. Dewey, 1938), deneyim temelli öğrenme, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal becerilerini geliştiren önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma bulguları, sanat eğitiminin bireylerin yaratıcı düşünce, problem çözme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirdiğini net bir şekilde göstermektedir. Katılımcılar, Hayal Gücü Merkezi'nde yer aldıkları etkinliklerin, özgüvenlerini artırdığını ve yaratıcı süreçlere daha cesur bir şekilde dâhil olmalarını sağladığını belirtmiştir. Merkezin sunduğu özgün öğrenme ortamı, bireylerin sadece sanatsal becerilerini değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal gelişimlerini de desteklemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, Sanat, bireyin sosyal ilişkilerini düzenlemesine, işbirliği yapma ve yardımlaşma becerilerini geliştirmesine, doğruyu seçip ifade edebilmesine, bir işi başlatıp tamamlama mutluluğunu yaşamasına ve üretkenlik kazanmasına katkı sağlar. Sanat eğitimi, bireyin gözlem yapma becerisini, özgün fikirler ve kişisel yaklaşımlar geliştirme yeteneğini destekler; pratik düşünmeyi güçlendirir. Ayrıca, olayları henüz gerçekleşmeden zihinde canlandırma kapasitesini artırır, el becerilerini geliştirir ve sentez yapma yeteneğini destekler. Sanatla, ister bir ürün ortaya koyarak, ister izleyerek, dinleyerek ya da okuyarak ilgilenmek, yalnızca duyguları ve duyarlılığı harekete geçirmekle kalmaz; bilişsel ve duyuşsal yönleriyle zihinsel süreçlerin tamamını aktif tutar. Fikirlerini çeşitli araçlarla ifade edebilme ve canlandırabilme yeteneği, bireylerin hem sanatsal hem de bilimsel alanlardaki başarılarına katkı sunmaktadır. Sanat eğitimi, hayal gücünü geliştirerek,

dramatizasyon ve canlandırma yoluyla yaratıcı çabaları desteklemek için gereklidir (Buyurgan, 2001, s.62).

Hayal Gücü Merkezi'nin mentörlük sistemi, merkezin öğrenme süreçlerini diğer modellerden ayıran bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Mentörlük sisteminin merkezdeki öğrenme sürecine katkısı, uzman mentörlerin deneyimleri ve yönlendirmeleriyle daha da derinleşmektedir. Bu bağlamda, uzman mentörlerden biri olan Emre Alettin Keskin, sanat eğitimi alanındaki uzmanlığı ve yaratıcı düşünme süreçlerindeki rehberliği ile öne çıkmaktadır. Keskin'in sanatı bir üretim ve keşif süreci olarak ele alması, öğrencilerin ve diğer mentörlerin öğrenme sürecine farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Kendi ifadesiyle, "Sanat sadece estetik bir alan değil, aynı zamanda düşünce üretme ve sorgulama pratiğidir" şeklindeki vurgusu, sanatın eğitsel rolüne dair merkezin temel yaklaşımını yansıtmaktadır. Mentörler, bireyleri yalnızca bir sanat ürünü ortaya koymaya değil, aynı zamanda bir fikir geliştirmeye ve eleştirel bakış açısı kazanmaya yönlendirmektedir. Mentörler, katılımcılara yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp, onlara rehberlik ederek yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Bu süreçte, mentörlerin katılımcılara esneklik tanıyan ve onların kendi yollarını bulmalarını destekleyen yaklaşımları, özgür bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Katılımcılardan M2'nin, "Etkinliklerde çocukların merak ve yaratıcılıklarını destekleyen bir yaklaşım benimsiyoruz" yorumu, mentörlük sisteminin eğitime katkısını açıkça ortaya koymaktadır.

Hayal Gücü Merkezi'nin etkinliklerinde kullanılan öğrenme ortamlarının esnekliği ve estetik yapısı, katılımcıların yaratıcı süreçlerine katkı sağlamıştır. Katılımcılar, sanatın sadece bir üretim süreci değil, aynı zamanda bir anlam bulma ve dünyayı anlama araçları olduğunu ifade etmişlerdir. Ö3, bu bağlamda, "Sanat sadece bir şey çizmek değil, aynı zamanda görmek ve anlamak" şeklindeki tanımlamasıyla öğrenme ortamlarının bireyler üzerindeki çok yönlü etkisini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, bu tür ortamlar katılımcılar için bir "güven alanı" işlevi görerek hem bireysel hem de toplumsal bağlamda olumlu deneyimler sunmaktadır.

Araştırma sürecinde, Hayal Gücü Merkezi'nin çeşitli zorluklarla da karşılaştığı görülmüştür. Pandemi dönemi boyunca yaşanan kesintiler, organizasyonel yapıda bazı aksaklıklara neden olmuştur. Bununla birlikte, bu zorluklar merkezin yeni stratejiler

geliştirmesine ve yapısal değişikliklerle daha dirençli bir hale gelmesine olanak tanımıştır. Katılımcıların etkinliklere uyum sağlama sürecinde yaşadıkları çekingenliklerin zamanla aşılması, merkezin destekleyici ve güvenli bir öğrenme ortamı yaratmadaki başarısını ortaya koymaktadır. Ö2, pandemi sürecindeki kesintilerin, organizasyonel yapının sürekliliğini zorlaştırdığını, ancak bu zorlukların ekip içi bağlılığı artıran çözümler geliştirmelerine olanak sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, sanat eğitiminin bireylerin gelişimine katkı sunduğu açık olsa da, bu tür alternatif modellerin yaygınlaştırılması konusunda sınıfsal farklılıklar ve finansal kaynak kısıtlılıkları önemli bir engel teşkil etmektedir. Hayal Gücü Merkezi gibi öğrenci merkezli yaklaşımlar, bireylere özgün öğrenme deneyimleri sunarken, kısıtlı kaynaklarla yürütülen bu çalışmaların daha geniş kitlelere ulaşması zorlaşmaktadır. Özellikle, ekonomik açıdan dezavantajlı grupların sanat eğitime erişimi sınırlı kalmakta ve bu durum sanat eğitiminin toplumsal eşitliği sağlama potansiyelini kısıtlamaktadır. Araştırma sürecinde, merkezin öğrenci odaklı bir yaklaşıma sahip olması nedeniyle daha küçük gruplarla çalışma zorunluluğu olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, eğitimin bireysel ve özel bir nitelik kazanmasını sağlarken, aynı zamanda daha geniş çapta uygulanabilirliği konusunda kısıtlamalar yaratmaktadır. Bu bağlamda, sanat eğitiminin daha geniş bir kitleye ulaşabilmesi için kamusal desteklerin artırılması, finansal kaynakların genişletilmesi ve sanat eğitiminin kurumsal yapılar içinde sürdürülebilir hale getirilmesi gerekmektedir.

Ayrıca, Ö3'ün aktardığına göre, etkinliklerin başlangıcında yaşanan çekingenlik ve önyargılar zamanla yerini güven ve kendini ifade etme cesaretine bırakmıştır. Katılımcı Ö3, "Sanata başta önyargıyla yaklaşmıştım. Ancak burada kendimi ifade etmem için bana bir alan açıldığında, sanatın ne kadar özgürleştirici olduğunu fark ettim" ifadeleriyle, bu dönüşümü açıkça ifade etmektedir.

Bu bulgular, Hayal Gücü Merkezi'nin sanat eğitimi alanında alternatif bir model olarak dikkat çektiğini ve bu modelin bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde gelişimlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Sanat eğitiminin sadece estetik ve teknik beceriler kazandırmakla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda bireylerin eleştirel düşünme, yaratıcı ifade ve sosyal farkındalık becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Araştırma, alternatif eğitim yaklaşımlarının, özellikle Hayal Gücü Merkezi gibi uygulamalarda, geleneksel eğitim sistemlerinin eksik kaldığı noktaları doldurma

potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak, toplumların genel hedefi uygarlaşma yönünde ilerlemektir ve bu süreçte sanat ile teknolojinin etkisi kaçınılmazdır. Bu bağlamda, duyarlı, dengeli ve sağlıklı bir toplum oluşturma'nın temel koşullarından biri sanat eğitimidir. Herbart Read, sanat ve eğitimin önemini, "Sanat hayata uygulanan öyle bir mekanizmadır ki onsuz toplumlar dengelerini kaybederler" ifadeleriyle çarpıcı bir şekilde ortaya koyar. Sanat, toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak, toplumsal gelişme düzeyi ne olursa olsun güncelliğini ve etkisini daima sürdürür. Sonuç olarak, sanatın, insanın dünyadaki varoluşuna dair bütünsel bir çaba ve çalışma biçimi olduğu sonucuna varmak doğaldır (Artut, 2002).

Ancak, sanat eğitiminin erişimini artırmak ve etkisini genişletmek için daha fazla kamusal işbirliği, finansal destek ve politika geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sanat eğitiminin bireylerin tümüne eşit şekilde ulaşabilmesi, sosyal adaletin sağlanması açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, Hayal Gücü Merkezi'nin uyguladığı alternatif eğitim modelleri, Türkiye'de sanat eğitiminin gelecekteki potansiyelini anlamak ve geliştirmek açısından değerli bir örnek oluşturmaktadır.

5.2.Öneriler

Yapılan etkinliklerde elde edilen bulgular, katılımcıların sanata bakış açılarını değiştirme ve özgüvenlerini artırma konusunda önemli etkiler yaratmıştır. Bu süreçte, sanatın sadece bir ifade biçimi olarak değil, aynı zamanda kişisel gelişim ve toplumsal etkileşim için güçlü bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar, etkinliklerin eğlenceli ve verimli olmasının yanı sıra, kendilerini daha iyi ifade edebilme becerisi kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, sanatla uğraşmak, sadece bireylerin teknik becerilerini geliştirmeleriyle kalmayıp, aynı zamanda duygusal ve psikolojik bir tatmin sağlamaktadır. Katılımcılar, sanat yoluyla kendilerini daha iyi hissedip, toplumla daha güçlü bir bağ kurma fırsatı bulmuşlardır.

Bir diğer önemli öneri, etkinliklerin daha geniş kitlelere ulaşabilmesi için sanatın görünürlüğünün artırılması gerektiğidir. Katılımcılar, sanatın sosyal medyada yer almasının yanı sıra, gerçek yaşamda da daha fazla görünür olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu, sanatın yalnızca belirli bir grubun ilgisini çeken bir faaliyet

olmaktan çıkıp, toplumun geniş kesimlerine hitap etmesini sağlayacaktır. Görünürlüğün artması, insanların sanata bakış açılarını değiştirecek ve onları daha fazla katılımcı olmaya teşvik edecektir.

Ayrıca, etkinliklerde genç ekiplerin oluşturduğu dinamiklerin daha düzenli hale getirilmesi gerektiği de bir diğer öneridir. Genç ekiplerin enerjisi ve yenilikçi bakış açıları önemli olsa da, etkinliklerin başarısı için daha sistematik ve organize bir çalışma yapısına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, etkinliklerin daha verimli geçebilmesi ve katılımcılara daha fazla katkı sağlanabilmesi için ekip içindeki düzenin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Son olarak, katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerini ve içsel duygularını paylaşmalarını sağlayan etkinliklerin önemine değinilmiştir. Bu tür etkinlikler, sadece sanatsal becerilerin geliştirilmesinden çok daha fazlasını ifade etmektedir. İnsanların duygusal ve zihinsel gelişimlerini destekleyerek, topluluk içinde güçlü bir bağ kurmalarına yardımcı olmaktadır. Katılımcıların bu süreçten doyum sağlayarak çıktıkları, etkinliklerin gerçek bir topluluk oluşturarak sürdürülebilir etkiler yarattığı görülmüştür.

Bu bağlamda, öneriler, etkinliklerin kapsamının genişletilmesi, görünürlüğünün artırılması, ekip dinamiklerinin düzenlenmesi ve katılımcıların duygusal paylaşımını teşvik eden etkinliklerin daha da yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, S. (2018). Müzede Gerçekleştirilen Aktif Öğrenme Temelli Sanat Eleştirisi Etkinlikleri: Bir Durum Çalışması, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Akgün, Ö.E.(2006).Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:2, Sayı:2.
- Al, S. (2014). Eğitim Yapılarının Fiziksel Konfor Koşullarının Öğrenci Başarısına Etkisi. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Altay, S. (2023). Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımaları: Çoklu durum çalışması,Yüksek Lisans Tez.,Balıkesir Üniversitesi
- Altinkurt, L. (2015). Türkiye’de Sanat Eğitiminin Gelişimi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(12)
- Armstrong, T. (1994). Multiple Intelligences in the Classroom. ASCD publishing Alexandra, Amerika.
- Arslan,E. (2020) Türkiye'deki alternatif eğitim felsefesine sahip okulların benzerlikleri ve farklılıkları bakımından değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul : Bahçeşehir Üniversitesi
- Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori pedagojisi. National Education Dergisi, 36(177), 65-79.
- Arslan,K. (2023).Sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitime dair bilgi düzeyleri ve Türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Artut K. (2002). Sanat Eğitimi Kuram ve Yöntemleri.2. Basım. Ankara: Anı Yayıncılık.

Artut, K. (2001). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aşıyan Koşun, Z.(2023). Alternatif eğitim yaklaşımları konusunda kamu okulları yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi

Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı: Bir İnceleme (Active Learning and Multiple Intelligence), Ege Eğitim Dergisi (5): 7-15.

Baykan K.(2022). Postmodernizmin Sanat Eğitime Yansımaları.

Bailey,K.D.(1982). Methods of social research (2 nd ed.) New York: The Free Press.

Buyurgan,S.,Buyurgan U.,(2020).Sanat Eğitimi ve Öğretimi. Geliştirilmiş 7.Baskı, Ankara

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. Sanat Eğitimi ve Öğretimi. 1. Basım. Ankara: Dersal Yayıncılık, 2001.

Dündar, S. (2007). Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Candemir, B., Tunç, Y., Açar, D., Sağlam, M. (2022). Alternatif Eğitim Yaklaşımlarında Değerler Eğitimi. Fırat University Journal of Social Sciences, 32(3), 951-966.

Catherina Z. E. (2009). ‘Art and Education ‘The Oxford Handbook in the Philosophy of Education ,ed. Harvey Siegel, Oxford: Oxford University Press, 2009, 311-324

Chen, W.&Rovegno, I. (2000). Examination of Expert and Novice Teachers’ Constructivist-Oriented Teaching Practices Using a Move-ment Approach to Elementary Physical Education. Elementary Physical Education,7(4), 357-3-368.

Elgin, İ. (2012). Sürdürülebilirlik için eğitim, alternatif eğitim yöntemleri, sorunları ve uygulamaya ilişkin değerlendirmeler. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi

Erbay M. Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi. 1 Basım. İstanbul: Boğaiçi Matbaası. Ekim 1997.

- Erden, Munire.(1999). Eğitim Bilimine Giriş. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Kaya Matbaacılık, İstanbul.
- Foley, R.M. and Lan-Sze P.. "Alternative Education Programs: Program and Student Characteristics." The High School Journal, vol. 89 no. 3, 2006, p. 10-21. Project MUSE.
- Gandini, L. (1993). Reggio Emilia: Exploring the Experience of Childhood.
- Gardner, H. (1994). Reinventing our schools: a conversation with Howard Gardner. Retrieved December, ,2008.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.
- Garrison, J. (1998). Toward a Pragmatic Social Constructivism. (Ed. M. Larochelle, N. Bednarz &J. Garrison). Constructivism and Education. Cambridge, New York: Cambridge Universty Press. 43-60.
- Glaser, B. (1978). Teoretical sensitivity.San Francisco:University of California
- Gürdal, A.(2007).Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Gürtuna, S. (2004). Çocuk ve Sanat Eğitimi.2.baskı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Hern, M. (ed.) (2008). Alternatif Eğitim. Hayatın Okulsuzlaştırılması, çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- Johnson, H. (2009). “Quaker schools in england: offering a vision of an alternative society”. Alternative Education for the 21st Century, s. 65-82.
- Jolley, C.S. (2010). Waldorf Architecture: A Pedagogy’s Relation to Design. Yüksek Lisans Tezi, University of Cincinnati, School of Architecture and Interior Design, Ohio.

Kanat,S. (2008). Görsel sanatlar dersinde çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin başarısına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi.Yüksek Lisans Tezi.İnönü Üniversitesi.

Karabulut, N. (2010). Sanat eğitiminde bir alt disiplin olarak sanat eleştirisi ve bir akademik eleştiri örneği. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 20, 59-81

Kılınç,F.E. ve Karayel, F. ve Koyuncu,M. (2018).''Examination of preschool teacher's states of knowing of different educational approaches''Journal of Early Childhood Studies Volume 2 Issue 2 May 2018 pp.194-212

Kirk,J. & Miller, M. L. (1986). Reliability and validity in qualitative research. Beverly Hills,CA: Sage.

Less H.E(2013). ''Is the idea of compulsory schooling ridiculous?/ Zorunlu Eğitim Fikri Saçma Mı? M.Papastephanou'da(Ed.) Zorunlu Eğitime Felsefi Bakış Açıları. s.143-156.

Lillard PP (1972). Montessori A Modern Approach. Schocken Books Inc, New York, 90-140

Mallory T (1989). Montessori ve çocuğunuz, ana-babanın el kitabı. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 1. Baskı: 42-88.

Martina Riedler,Sanat Müzelerinde Öğretme ve Öğrenme Kuramları ve Bu Kuramların Müze Uygulamalarını Oluşturma Şekillendirme ve Dönüştürmeye Yönelik Etkileri ,Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 19, Yıl 2016, s.61-78.

Memduhoğlu, H ve Mazlum, M. Ve Alav, Ö. (2015). ''Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri''. Eğitim ve Bilim, 40 (179), s. 69 - 87.

Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*.

Oğuz, V., & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 15 (1), 243-256.

Özbulut, H. (1999). 1980 Sonrası Dönemde Ortaöğretim (Lise) Tıp Binalarının Ankara'da Uygulanmış Üç Örnek Aracılığı ile Değerlendirilmesi, Gazi

Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara; Derleyen: Kol, D. H., (2003). Beş Yıllık Temel Eğitim Yapılarının Sekiz Yıllık Temel Eğitim Yapılarına Fiziksel Adaptasyonunun Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Özsoy, V. Görsel Sanatlar Eğitimi. “Resim-iş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri”. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 2(4), 193-209.

Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

Piaget, J. (1951). Play, dreams, and imitation in childhood. London: Routledge.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93 (3), 223-231.

Schilling, K., (2011). Montessori approach to teaching/learning and use of didactic materials. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Mart 2011, University of Manitoba, Kanada.

Sliwka, A. (2011). The Role of Alternative Education in Modern Pedagogy.

Şahin, M. (2021). Türkiye’de alternatif eğitim: Alternatif eğitim topluluklarını Başka Bir Okul Mümkün kooperatif okulları ve ebeveyn tecrübeleri üzerinden anlamak, Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi, İstanbul

San, İ. (1983). Sanat eğitimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16(2), 215-226.

Şaylan, G. (2020). Postmodernizm. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.

Taşdelen, V. (2012). Eğitimde ezberleme ve anlama. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 143, 12-17.

Temel F (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. Okul Öncesi Eğitim Dergisi, 26(47): 18-22.

Temel, D., Kurtulmuş, Z. ve Dereli, M. (2018). Reggio Emilia yaklaşımı ve uygulamalar. A. Köksal Akyol (Ed.) Okul Öncesi Eğitim Programları içinde (s. 107-138). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Tepecik, Adnan. (2003). *Sanat Eğitimi Ve Görsel Çevre*. 7. Ulusal Sanat Sempozyumu "Sanat Ve Çevre". Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.

Tezcan, M. (1985). Eğitim sosyolojisi. (4.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tüzüner, Z. (2006).Yeni binyılda alternatif eğitim modelleri ve dünyadaki uygulamaları.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.İstanbul:Yeditepe Üniversitesi.

Trela, V. (2018). Change the Game, Change the Culture: An Approach to Alternative Education(Oyunu Değiştir, Kültürü Değiştir: Alternatif Eğitime Bir Yaklaşım).Texas Association for Literacy Education Yearbook, v5 p122-125 2018

Uçar,S.(2019). Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi,,Ankara Üniversitesi.

Ulutaş, İ. ve Tutkun, C. (2018). Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri. A. Köksal Akyol (Ed), Okul Öncesi Eğitim Programları, (s. 43-72). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

Uysal, F. (2006). Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinde İç ve Dış Organizasyonlarının Eğitim Yaklaşımları Çerçevesinden İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünver, E. (2019). Geleneksel Ve Alternatif Eğitim Sistemlerinde Mekan Organizasyonlarının İlköğretim Çağındaki Çocukların Mekan Gereksinimlerine Göre Yorumlanması.Yüksek Lisans Tezi.İstanbul:Yıldız Teknik Üniversitesi.

Von Glasersfeld, E. (1991). Knowing without Metaphysics: Aspects of the Radical Construc-tivist Position. (Ed. F. Steier). Research and Reflexivity. London: Sage Pub. 553-571

Yavuz,S. (2010).İki boyutlu sanat atölye dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.Yüksek Lisans Tezi.Eskişehir:Anadolu Üniversitesi.

Tezci, E. ve Köksalan, B. (2007). Yapılandırmayı Eğitim ve Öğretim Yaklaşımları,Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.

Yamaner, G. (2007). Postmodernizm ve sanat: mimarlık, sinema, edebiyat, tiyatro, tasarım. Ankara: Algi Yayın.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım,A. ve Şimşek,H. (2011).Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications

Zeren, G. (2006). Bilgi Çağı Ve Küreselleşme Sürecinde Sanat. Kastamonu Eğitim Dergisi. Ekim 2006 Cilt:14 No:2.

İNTERNET KAYNAKLARI

http-1 <https://hayalgucumerkezi.com/>

http-2 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2373651>

http-3 https://www.academia.edu/104987775/Art_and_Education

http-4 <https://eric.ed.gov/?q=alternative+education&id=EJ1387432>

http-5 [Project MUSE - Alternative Education Programs: Program and Student Characteristics](#)

http-6 [\(PDF\) Is the idea of compulsory schooling ridiculous?](#)

http-7 <https://eric.ed.gov/?q=alternative+education&id=EJ1387432>

http-8 <https://balsuorsmontessori.com/dr-maria-montessori/>

http-9 [Okul Öncesi Eğitiminde "Reggio Emilia" Yaklaşımı- Burçin Akgün | Parents Dergisi](#)

http-10 [Rudolf Steiner - Vikipedi](#)

TANIMLAR

Sanat Eğitimi :“Kavramsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitim; okullarda güzel sanatlara ilişkin ders ve etkinlikler bütünü, estetik eğitim” (San, 1982:215).

P4C: Çocuklar İçin Felsefe

Neuroscience: Sinir sistemini inceleyen disiplinler arası bir bilim dalıdır. Nöronların ve nöral devrelerin temel özelliklerini anlamayı hedefleyen bu bilim dalı, fizyoloji, anatomi, moleküler biyoloji, gelişim biyolojisi, sitoloji, matematiksel modelleme ve psikolojiyi birleştirir.



EKLER

EK-1. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

EK-2. Etik Kurul İzin Belgesi

EK-3. Gönüllü Katılım Formu



EK-1. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

‘SANAT EĞİTİMİNDE ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR: HAYAL GÜCÜ MERKEZİ ’
ADLI PROJENİN GÖRÜŞME FORMU
(ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU)
(Sanatsal Kazanımlarla İlgili Görüşme İçin)

Araştırma Sorusu: Sanat eğitiminde alternatif bir yaklaşım uygulanmasına örnek bağlamda bir oluşum olan Hayal Gücü Merkezi’nde nasıl bir öğrenme süreci gerçekleşmektedir?

Görüşme Tarihi:

Görüşme Başlangıç Saati:

Görüşmeci :

Görüşme Bitiş Saati :

Giriş:

Merhaba, benim adım Ezgi Güven Delier, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, yüksek lisans öğrencisiyim. “Sanat Eğitiminde Alternatif Yaklaşımlar: Hayal Gücü Merkezi” adlı ile bir tez çalışması yapmaktayım. Bu tez kapsamında sanat eğitiminde alternatif yaklaşımlara örnek olarak Hayal Gücü Merkezinin incelenmesi ve sanat eğitiminde alternatif bir eğitim modelinin ayrıntılarıyla sunulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Hayal Gücü Merkezi’ndeki öğrenme ortamı öğrenci ve mentör görüşleri bağlamında ele alınacaktır. İlgili alan yazın incelendiğinde bu tür alternatif öğrenme modeli içeren merkezlerin ele alınmadığı görülmüştür. Bu anlamda bu tez kapsamında Hayal Gücü Merkezi’nin öğrenme ortamında ele alınmasıyla, alandaki bu boşluğun giderilmesi ve örnek alternatif bir sanat eğitimi ortamının kapsamlı bir şekilde sunularak sanat eğitimi alanına katkısı sağlayacağı dikkate alınmalıdır. Bu nedenle sizin görüşleriniz bu araştırma için büyük önem taşımaktadır. Öncelikle bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Yapılan tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

-Görüşmeye başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir konu ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

-Sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha iyi ve daha hızlı tutabilmek için izin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?

-Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Hayal Gücü Merkezi'nde hangi etkinliklere katıldın? Bu etkinlikleri biraz anlatır mısın?

2. Katıldığın bu etkinliklerde mentörün yaklaşımı hakkında neler söylemek istersin?

Sonda: Mentörün etkinlik sürecinde yaklaşımı seni nasıl etkiledi?

3. Senin ve diğer öğrencilerin bu etkinliklere katılımına ilişkin neler söylemek istersin?

Sonda: Bu etkinliklere katılımınızı yeterli görüyor musun?

Sonda: Bu etkinliklerde yeterince aktif miydin? Eğer değilsen sebebini açıklar mısın?

4. Yapılan etkinliklerde hangi en çok hangilerini sevdin ve neden?

Sonda: Bu etkinlikler seni nasıl etkiledi?

5. Yapılan etkinliklerde kullanılan malzeme ve materyallerden en çok hangilerini sevdin ve neden?

Sonda: Bu malzeme ve materyallerle çalışmak seni nasıl etkiledi?

6. Bu etkinlerin yapıldığı mekân hakkındaki düşüncelerini söyler misin?

Sonda: Böyle bir mekânda çalışmak seni nasıl etkiledi?

7. Bu etkinlikler sürecinde zorlandığın durumlar oldu mu? Varsa açıklar mısın?

8. Bu etkinlikler senin sanata bakışını nasıl etkiledi?

Alternatif Soru: Bu etkinlikler sanata olan ilgini, sanatsal çalışma yapma isteğini nasıl etkiledi?

9- Hayal Gücü Merkezinde katıldığın bu etkinliklere ilişkin söylemek istediğin başka görüşlerin ya da iletmek istediğin önerilerin var mı?

Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Görüşmeden sonra bu konuda eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, beni no'lu telefondan arayabilirsiniz. İyi günler.

‘SANAT EĞİTİMİNDE ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR :HAYAL GÜCÜ MERKEZİ ’
ADLI PROJENİN GÖRÜŞME FORMU

MENTÖRLER İÇİN -4

(Sanatsal Kazanımlarla İlgili Görüşme İçin)

Araştırma Sorusu: Sanat eğitiminde alternatif bir yaklaşım uygulanmasına örnek bağlamda bir oluşum olan Hayal Gücü Merkezi’nde nasıl bir öğrenme süreci gerçekleşmektedir?

Görüşme Tarihi:

Görüşme Başlangıç Saati:

Görüşmeci :

Görüşme Bitiş Saati :

Giriş:

Merhaba, benim adım Ezgi Güven Delier, Anadolu Üniversitesi Resim-İş öğretmenliği öğrencisiyim. Bu projede araştırmacı olarak görev almaktayım. Bu proje ile sanat eğitiminde alternatif yaklaşımlara örnek olarak Hayal Gücü Merkezinin incelenmesi ve sanat eğitiminde alternatif bir eğitim modelinin ayrıntılarıyla sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla farklı alanlardan uzman görüşleri alınarak, Hayal Gücü Merkezi’ndeki öğrenme ortamını öğrenci ve mentör görüşleri bağlamında ele almak amaçlanmaktadır. Geleneksel eğitim kurumları sınırlı müfredatları ile bu konuda yeterince destekleyici olamamaktadır. Bu durum alternatif eğitim kurumlarını gerekli kılmaktadır. Değişen yaşam koşullarına bağlı olarak alternatif öğrenme modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde bu tür alternatif öğrenme modeli içeren merkezlerin ele alınmadığı görülmüştür. Bu anlamda bu tez kapsamında Hayal Gücü Merkezi’nin öğrenme ortamında ele alınmasıyla, alandaki bu boşluğun giderilmesi ve örnek alternatif bir sanat eğitimi ortamının kapsamlı bir şekilde sunularak sanat eğitimi alanına katkısı sağlayacağı dikkate alınmalıdır. Bu nedenle sizin görüşleriniz bu araştırma için büyük önem taşımaktadır. Öncelikle bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Yapılan tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

-Görüşmeye başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir konu ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

-Sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha iyi ve daha hızlı tutabilmek için izin vererseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?

-Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1.Sanat eğitiminde alternatif yaklaşım uygulanan Hayal Gücü Merkezi'nde hangi öğrenme yaklaşımlarını esas alınmaktadır?

Alternatif: Öğrenme ortamında kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?

Merkezdeki öğretme-öğrenme süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğrencinin etkinlik sürecinde ilgisini çekme?

Gerçekleştirilen etkinliklerdeki organizasyonlar

Katılımcının etkin olmasını sağlama vb. açılardan

2. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme ortamında sizin rolünüz nedir?

3. Sizce Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme ortamında öğrencinin rolü nedir?

4. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme ortamında kullanılan malzeme ve materyaller nelerdir?

Sonda: yaş ve konu bağlamı göz önünde bulundurulduğunda?

5. Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme sürecinde mekân nasıldır?

6.Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme sürecinin öğrencilere etkilerine ilişkin sizin görüşleriniz nelerdir?

7.Sizce Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme sürecinin öğrencilere etkilerine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

8.Hayal Gücü Merkezinde uygulanan öğrenme sürecindeki olumsuz durumlar/zorluklar ile ilgili neler söylemek istersiniz?

9.Hayal Gücü Merkezindeki öğrenme sürecinin sanat eğitimine katkılarına ilişkin görüş ve öneriniz var mı?

Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Görüşmeden sonra bu konuda eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, beni no'lu telefondan arayabilirsiniz. İyi günler.



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Güzel Sanatlar
BAŞLIK:	Sanat Eğitiminde Alternatif Yaklaşımlar: Hayal Gücü Merkezi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Şemsettin EDEER
TEZ YAZARI:	Ezgi GÜVEN DELİER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-3. Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Sanat Eğitiminde Alternatif Yaklaşımlar: Hayal Gücü Merkezi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup, araştırmada sanat eğitiminde alternatif yaklaşımlara örnek olarak Hayal Gücü Merkezinin incelenmesi ve sanat eğitiminde alternatif bir eğitim modelinin ayrıntılarıyla sunulması amaçlanmıştır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek 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 gizlilik 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 e-posta adresine yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Ezgi GÜVEN DELİER
Adres : Eskişehir
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ezgi GÜVEN DELİER

Yabancı Dil: :

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitim Geçmişi:

- 2009, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Öğretmenliği