T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ PROGRAMI

BİLİŞSEL ÇIRAKLIK YÖNTEMİNİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SERAMİK EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK İNANÇLARINA, TUTUMLARINA VE ALGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Mehmet Ali GÖKDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİYARBAKIR / 2017

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

RESİM-İŞ EĞİTİMİ PROGRAMI

BİLİŞSEL ÇIRAKLIK YÖNTEMİNİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SERAMİK EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK İNANÇLARINA, TUTUMLARINA VE ALGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN

Mehmet Ali GÖKDEMİR

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. F. Evren DAŞDAĞ

DİYARBAKIR - 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışmamız jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı Resim-İş Eğitimi bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. ...../05/2017

Danışman :

Üye :

Üye :

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. İlhami BULUT

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Mehmet Ali GÖKDEMİR

09 / 06 / 2017

ÖNSÖZ

Sanat insanla birlikte var olmuştur. İnsanoğlunun hayatını sürdürmesini sağlayan hava, su ve toprak gibi onun hayatını renklendiren ve anlamalı kılan temel öğelerden biri de sanattır. Bu bağlamda bireyi hayata hazırlama süreci içerisinde sanat eğitiminin çok önemli bir rolünün olduğunu söylemek mümkündür. Sanat eğitimi, kişiye görmeyi, duymayı, dokunmayı, tat almayı öğretmek; çevresini doğru algılayıp onu biçimlendirmeye yönlendirmek için en gerekli etken olarak değerlendirilebilir.

Seramik çalışmaları sanat eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak, dil gelişimi, kas gelişimi, duygusal gelişim ve birlikte üretebilme becerilerinin kazandırılmasında belki de en önemli unsurlardan birisidir. Çocuğa; bilgi ve becerileri uygulayabilme, karar verebilme, sorumluluk alabilme, iletişim kurabilme, grup halinde çalışabilme gibi yeterliliklerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Bu araştırmada, seramik eğitiminde bilişsel çıraklık yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin seramik eğitimine yönelik özyeterlik inançlarına, tutumlarına ve algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunda uygulanan bilişsel çıraklık yöntemi ve kontrol grubunda uygulanan anlatım yöntemleri ile ön test-son test verileri göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Araştırma boyunca bilgi birikimleri ve engin deneyimleriyle desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli danışmanım ve sevgili hocam sayın Doç. Dr. F. Evren DAŞDAĞ'a çalışma sürecinde her konuda desteklerini esirgemeyen, lisansüstü eğitimimde engin bilgilerinden faydalandığım sayın Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ'a, araştırmada kullandığım ölçeklerin geliştirilmesinde ve çalışma ile ilgili her konuda yardımlarını gördüğüm sayın Yrd. Doç. Dr. Meral ÖNER SÜNKÜR'e, çalışmanın nitel ve nicel analizlerinde görüş ve önerileri ile yardımını esirgemeyen sayın Dr. Serkan ASLAN'a ve araştırmanın raporlaştırılmasında eserlerinden yararlandığım tüm araştırmacı, yazar ve sanat eğitimcilerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca araştırmanın uygulanmasında desteklerini esirgemeyen Nusaybin Merkez Ortaokulu yöneticilerine ve uygulama etkinliklerine katılan sevgili 6. sınıf öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Mehmet Ali GÖKDEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ i

İÇİNDEKİLER iii

ÖZET vii

ABSTRACT ix

TABLOLAR LİSTESİ xi

GRAFİKLER LİSTESİ xxiv

EKLER LİSTESİ xxiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Problem Cümlesi 4

1.3. Araştırmanın Amacı 4

1.3.1.Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler 4

1.3.2. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler 4

1.4. Araştırmanın Önemi 5

1.5. Sayıltılar 5

1.6. Sınırlılıklar 5

1.7. Tanımlar 6

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kuramsal Çerçeve 7

2.1.1.Eğitim 7

2.2.2. Sanat 8
2.2.3. Sanatın Önemi 10
2.2.4. Sanatın Sınıflandırılması 11
2.2.5. Sanatın Eğitim İle İlişkisi 12
2.2.6. Sanat Eğitimi 13
2.2.7. Sanat Eğitiminin Amaçları 14
2.2.8. Sanat Eğitiminin Gerekliliği 15
2.2.9. Görsel Sanatlar Eğitimi 16
2.2.10. Görsel Sanatlar Eğitiminde Üç Boyutlu Çalışmaların Önemi 19
2.2.11. Sanat Eğitiminde Üç Boyutlu Çalışmaların Yeri ve Önemi 20
2.2.12. Üç Boyutlu Çalışmalarda Bir Malzeme Olarak Kil 22
2.2.13. Seramik Tanımı 23
2.2.14. Seramik Sanatında Şekillendirme Teknikleri 24
2.2.14.1.Çimdikleme Tekniği 24
2.2.24.2.Sucuk Tekniği 24
2.2.14.3.Plaka Tekniği 25
2.2.14.4.Kalıba Basma / Kalıp İçi Sıvama Tekniği 26
2.2.14.5.Kalıba Sarma Tekniği 26
2.2.14.6.Tornada Şekillendirme 26
2.2.15.Seramik Dekor Teknikler 27
2.2.15.1.Kazıyarak Oluklar Açma (Sgraffito) Tekniği 27
2.2.15.2.Çamura Çamur Ekleyerek (Aplike) Dekorlama Tekniği 28
2.2.15.3.Plaka Üzeri Mühür Baskı ve Doku Oluşturma Tekniği 28
2.2.15.4.Oyup Çıkarma (Ajur) Tekniği 29
2.2.16. Seramik Eğitimi 29
2.2.17.Sanat Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemler 30
2.2.17.1.Anlatım Yöntem 31
2.2.17.2.Soru-Cevap Yöntemi 31

2.2.17.3.Gösteri Yöntemi 32
2.2.17.4.Gezi Gözlem Yöntemi 32
2.2.17.5. Rol Oynama Yöntemi (Drama) 33
2.2.17.6. Yaratıcı Drama Yöntemi 33
2.2.17.7.Tartışma Yöntemi 34
2.2.17.8. Bireysel Çalışma Yöntemi 34
2.2.17.9.Çok Alanlı Sanat Eğitimi 35
2.2.17.10.Bilişsel Çıraklık Yöntemi 35
2.3. Özyeterlik 37
2.3.1. Seramikte Özyeterlik 38
2.4. İlgili Araştırmalar 38
2.4.1. Seramik Eğitimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar 38
2.4.2. Bilişsel Çıraklık İle İlgili Yapılan Araştırmalar 43
2.4.3.Öz Yeterlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar 44

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 48
3.2. Çalışma Grubu 51
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi 54
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu 54
3.3.2. Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi 55
3.3.3. Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi 56
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 57
3.4. Deney Grubuna Ders Planının Hazırlanması ve Uygulanması 58
3.5.Kontrol Grubunda Dersin İşlenişi 58

3.6. Verilerin Toplanması 58

3.7. Verilerin Analizi 59

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1.Nicel Bulgular ve Yorumlar 63

4.1.1.Deney Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 63

4.1.2. Kontrol Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 64

4.1.3. Deney Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 66

4.1.4. Kontrol Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 67

4.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 68

4.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 69

4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar 71

4.2.1. Öğrencilerin Seramik İle İlgili Algıları 71

4.2.2. Öğrencilere Göre Seramik Uygulamalarının Kendilerine Katkısı İle İlgili Görüşleri 72

4.2.3. Öğrencilerin Seramik İle İlgili Etkinlikler Uygulanırken Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri 74

4.2.4. Öğrencilerin Seramik İle İlgili Etkinliklerde Karşılaşmış Oldukları Sorunlara Yönelik Geliştirmiş Oldukları Çözüm Önerileri İle İlgili Görüşleri 76

BÖLÜM V

SONUÇVE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar 79

5.2. Öneriler 84

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler 84

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 85

KAYNAKLAR 86

EKLER..... 98

ÖZGEÇMİŞ..... 122

ÖZET

Bilişsel Çıraklık Yönteminin Görsel Sanatlar Dersinde 6. Sınıf Öğrencilerinin Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnançlarına, Tutumlarına ve Algılarına Etkisinin İncelenmesi

Araştırmanın genel amacı, seramik eğitiminde bilişsel çıraklık yönteminin öğrencilerin seramik eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarına ve tutumuna etkisi ile öğrencilerin seramik eğitimine yönelik algılarını belirlemektir. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu model ile nitel araştırma modellerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırma, 2016-2017 öğretim yılı Mardin ili Nusaybin ilçesinde bulunan ortaokulda öğrenim gören toplam 46 öğrenci üzerinde, bir haftası hazırlık olmak üzere sekiz hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bilişsel çıraklık yöntemine göre hazırlanmış ders planı deney grubuna, geleneksel yöntemlere (anlatım ve soru-cevap) göre hazırlanmış ders planı kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu, seramik eğitimine yönelik özyeterlik ve tutum ölçekleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel verilerin analizi olmak üzere iki şekilde veriler çözümlenmiştir.

Araştırmanın nitel ve nicel sonuçlarına bakıldığında,

1. Bilişsel çıraklık yöntemi uygulanan deney grubuna ait seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.
2. Geleneksel öğretim yöntemi kullanılan kontrol grubuna ait seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.
3. Deney grubuna ait seramik eğitimine yönelik tutum öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

4. Kontrol grubuna ait seramik eğitimine yönelik tutum öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.
5. Deney ve kontrol gruplarına ait seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda sontest puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.
6. Deney ve kontrol gruplarına ait seramik eğitimine yönelik tutum sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.
7. Öğrencilerin çoğu, seramik eğitiminin yaratıcılığı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından seramik eğitiminin çamura şekil verme olduğu, üç boyutlu çalışmalar yapıldığı, zevk alındığı, eğlenceli olduğu, el becerisini geliştirdiği, görsel sanatlara ilgilerini arttırdığı, mutlu olmalarını sağladığı, sabırlı olmalarını öğrettiği ve stresi yok ettiği belirtilmiştir.
8. Öğrencilerin çoğu seramik uygulamalarının iyi vakit geçirmelerini sağladığı ve seramik eğitimine yönelik özyeterliklerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından seramik çalışmalarının aşamalarını bilmelerini sağladığı, boş vakitlerini değerlendirmelerini sağladığı, el becerilerini geliştirdiği, huzur ve mutluluk verdiği, derse yönelik olumlu tutum geliştirdiği, üç boyutlu çalışmaların nasıl yapıldığını öğrettiği ve yaratıcılıklarını geliştirdiği belirtilmiştir.
9. Öğrencilerin çoğu oyma yaparken ve araç gereç eksikliğinden dolayı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından aplike yaparken, çamur eklerken, çamur yoğururken, çamuru açarken, çimdikleme yaparken, kalıba sararken, kıyafetlerinin kirlendiği ve zamanın yetmediği (ders süresinin az geldiği) belirtilmiştir.
10. Öğrencilerin çoğu görsel sanatlar dersinde seramik çalışması yapılmalı önerisini geliştirmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından araç-gereç olmalı, ders saati arttırılmalı, farklı çalışmalar yapılmalı, resim atölyesi olmalı ve okullara seramik dersi konmalı önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sanat, sanat eğitimi, seramik, seramik eğitimi, bilişsel çıraklık

ABSTRACT

A Study On The Effect Of Cognitive Apprenticeship Method At The Visual Art Lesson At 6th Grade Students' Belief In Self-Efficacy, Attitudes And Perception Aimed At Ceramics Training

The general purpose of the study is to determine the effect of the cognitive apprenticeship method on the perception of students in ceramics training and its effect on their self-efficacy beliefs and attitudes aimed at ceramics training. A mixed model was used in the study. From the experimental designs, the pretest-posttest model with control group and phenomenological design from the qualitative research models have been used in the study. The study was realized during 8 weeks one week being preparation in the 2016-2017 school year on 46 students in total at a secondary school in the administrative district of Nusaybin at the province of Mardin. In the study, a lesson plan prepared according to the cognitive apprenticeship method was implemented to the experimental group; the lesson plan prepared according to the traditional methods (lecture and questions-answers) was applied to the control group. In the study, personal information form, self-efficiency related to ceramics education and attitude scales as well as semi-structured interview forms were used as data collection tool. In the study, data were resolved by two approaches which are analysis of quantitative and qualitative data.

When the qualitative and quantitative results of the study are considered,

1. Following the t-test analysis made to test whether the difference between pretest-posttest score averages in self-efficacy belief for ceramics training in the experiment group was significant or not, a significant difference in favor of posttest was found between the pretest-posttest scores.
2. Following the t-test analysis made to test whether the difference between pretest-posttest score averages in self-efficacy belief for ceramics training in the control group was significant or not, a significant difference in favor of posttest was found between the pretest-posttest scores.
3. Following the t-test analysis made to test whether the difference between pretest-posttest score averages in attitudes for ceramics training in the experiment group

was significant or not, a significant difference in favor of posttest was found between the pretest-posttest scores.

4. Following the t-test analysis made to test whether the difference between pretest-posttest score averages in attitudes for ceramics training in the control group was significant or not, a significant difference in favor of posttest was found between the pretest-posttest scores.
5. Following the t-test analysis made to test whether the difference between posttest score averages in self-efficiency belief in the experiment and control groups was also statistically significant or not, a significant difference could not be found between the posttest scores.
6. Following the t-test analysis made to test whether the difference between posttest score averages in attitude towards ceramics training, in the experiment and control groups was significant or not, a significant difference was found in the posttest scores in favor of the experiment group.
7. Most of the students have indicated that ceramics training has developed their creativity. Furthermore, students have indicated that ceramics training was shaping the mud, that three-dimensional studies were made, that they enjoyed it, that it was fun, that it helped to develop manual skills, that it increased their interest in visual arts, that it made them happy, that it taught them to be patient and dissipated their stress.
8. Most of the students have indicated that ceramics helped them to have a good time and that it developed their self-efficiency for ceramics training. Furthermore, it was stated that it helped students to learn the phases of ceramic works, that it provided them recreational activities, made them develop their manual skills, gave them happiness and peace, that it made them develop a positive attitude towards the lesson, taught them how three dimensional studies are mentioned and that it developed their creativity.
9. Most of the students have indicated that they encountered problems when they made engravings due to lack of tools and equipment. In addition, students have indicated that their habits were soiled during application, when they added mud, kneaded the mud and rolled out the mud, when they were pinching; rolling out to the mould and that time was not enough (the time length of the lesson was not enough).

10. Most of the students have proposed that ceramics studies should be performed during the visual arts lesson. Furthermore, students have proposed that tools and equipment should be available, that the number of courses should be increased, different works should be performed, a painting atelier should be available and ceramic courses should be introduced to schools.

Keywords: Art, art training, ceramics, ceramics training, cognitive apprenticeship.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablolar **Sayfa**

Tablo 1. Deneysel Desen 50

Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri 52

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnançları ile Tutumları Öntest Puanlarına ait t-Testi Sonuçları 53

Tablo 4. Shapiro-Wilks Testi Sonuçları 61

Tablo 5. Deney Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Öntest-Sontest Puanları t-Testi Sonuçları 63

Tablo 6. Kontrol Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Öntest-Sontest Puanları t-Testi Sonuçları 65

Tablo 7. Deney Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Öntest-Sontest Puanları t-Testi Sonuçları 66

Tablo 8. Kontrol Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Öntest-Sontest Puanları t-Testi Sonuçları 67

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Sontest Puanları t-Testi Sonuçları 68

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Sontest Puanları t-Testi Sonuçları 69

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik **Sayfa**

Grafik 1. Öğrencilerin Seramik Eğitimi İle İlgili Algıları 71

Grafik 2. Öğrencilere Göre Seramik Uygulamalarının Kendilerine Katkısı İle İlgili Görüşleri. 73

Grafik 3. Öğrencilerin Seramik İle İlgili Etkinlikler Uygulanırken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri 75

Grafik 4. Öğrencilerin Seramik İle İlgili Etkinliklerde Karşılaşmış Oldukları Sorunlara Yönelik Geliştirmiş Oldukları Çözüm Önerileri 77

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Resmi İzinler 99

Ek-2:Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu 101

Ek-3: Öğrenci Görüşme Formları 102

Ek-4: Seramik Eğitimi Öz yeterlik Ölçeği 103

Ek-5: Seramik Eğitimi Tutum Ölçeği 104

Ek-6: Ders Planları 105

Ek-7: Öğrenci Fotoğrafları 115

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Sanat insanlığın ortaya çıktığı ilk günden bu güne kadar, kültürün vazgeçilmez taşıyıcısı olmuş ve birçok evrelerden geçerek varlığını sürdürmüştür. Bu süreç içerisinde sanatın öğretimi ve eğitimi de giderek önem kazanmıştır. Aile de başlayıp, çevreyle etkileşen sanatsal deneyimler, bireyin temel eğitimiyle birlikte formatik ve estetik bir yapıya dönüşmekte ve bu süreç tüm hayatını etkileyen bir alan olarak önemini her geçen gün daha da hissettirmektedir (Cam, 2015). Özellikle son yıllarda sanatın eğitim alanında da etkisi görülmeye başlamıştır.

Sanat eğitimi hem sanat yoluyla eğitimi hem de sanat eğitimini içermektedir. Alakuş ve Mercin'e göre (2009) sanat eğitimi, bireyin kendisini ifade etmesinin, estetik değer yargılarının oluşmasının, başkalarını anlayabilmesinin, sanata ve sanatçıya değer vermesinin, yaratıcı düşüncesini teşvik etmesinin, problemlere karşı özgün çözüm önerileri geliştirebilmesinin ve diğer disiplinlerle iş birliği sağlayarak sanat yoluyla öğrenebilmesinin bir gereğidir. Sanat eğitimi insanlarda duyarlılık sınırlarını zorlar, o sınırın daha genişlemesini olanaklı kılar. Bu yolla insan kendini bir kez de bu yönü ile tanıma olanağı bulur ve kişi olma, olabilme yolunda daha bilinçle ilerler (Erinç, 1998:12). Sanat eğitimi, bireyin beğeni düzeyini arttırarak bakış açısını geliştirir ve kendini ifade edebilmesi için farklı olanaklar sunar. Sanat eğitiminin pek çok amacı vardır. Artut'a göre (2009) sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası bulunmaktadır. Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir.Sanat, bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, iş birliği ve yardımlaşmayı, doğruyu seçme ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp bitirme sevincini tatmayı, üretken olmayı sağladığı için gereklidir (Yolcu, 2009: 93).

Sanat eğitimi pek çok sanat dalını içerebilir. Aykut'a göre (2006) sanat eğitimi alanında birey; resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, heykel, fotoğraf,film, video, yaratıcı drama gibi sınırsız sanat evreninden kendine en uygun dili seçme şansına sahip olarak kendini ifade etme olanağını bulmaktadır. Seramik de bu alanlardan birisidir. Arcasoy (1983:3) tarafından seramik "*Organik olmayan (inorganik) malzemelerin oluşturduğu bileşimlerin çeşitli yöntemlerle şekil verildikten sonra, sırlanarak veya sırlanmayarak, sertleşip dayanıklılık kazanmasına varacak kadar pişirilmesi bilim ve teknolojisi*" olarak tanımlanmaktadır. Seramik sanatı son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Nitekim eğitim alanını da etkileyerek seramik eğitiminin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Seramik eğitimi bireylerin görsel, işitsel ve diğer duyularına bağlı yargılama ve yaratma yetilerini geliştirmek, onların ilgi alanlarını kendilerine tanıtarak bu alanlarda mutluluk sağlayacak düzeyde uğraşı olanaklarını göstermek ve bunları seramik kiline aktarma (Erinç, 1995) şeklinde tanımlanmıştır.

Seramik eğitiminin, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını da etkilediği söylenebilir. Özyeterlik, bireyin bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına denir (Bandura, 1986: 391). Bireyin bir durum ile ilgili olarak geleceğe dönük göstermeyi umduğu yeterliğe dair inancına ise öz yeterlik inancı denir (Bandura, 1993). Tschannen-Moren ve Woolfolk-Hoy (2001) öz yeterliği, kişinin bir durum karşısında başarı seviyesinin ne olacağına ilişkin beklentileri şeklinde açıklamaktadır. Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler, zor çalışmalarla karşılaştıklarında öz yeterliği düşük bireylere göre bu çalışmalarda daha verimli ve rahat olurlar. Seramik eğitiminde ise öz yeterlik, bireylerin seramik çalışmalarında kendilerini yeterli görmeleridir denilebilir. Öz yeterlik inancı gibi bireylerin tutumları da eğitimde önemli bir yere sahiptir. Tutum, herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerdeki seçimini etkileyen kazanılmış bir durum olarak tanımlanmıştır (Senemoğlu, 2011: 419).

Artut (2009:15) tarafından görsel sanatlar öğretimiyle ilişkili olduğu düşünülen yöntemlere ilişkin bazı örnekler sunulmuştur. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Kolaydan Zora Gitme (basitten karmaşığa) İlkesi
2. Soru-Cevap-Tartışma

3. Müzik ve Seslerden Yararlanma
4. Kopyadan Yararlanma, Modelden Çalışma
5. Bellek Eğitimi
6. Buluş Yoluyla (Araştırma, inceleme, yorumlama ve uygulama) Öğretim
7. Yaratıcı Drama
8. Proje Destekli Sunuş Yoluyla Öğretim Yöntemi
9. Görsel-İşitsel Etkinliklerden (Demonstrasyon) Yararlanma ve Bilgisayar Destekli Yaklaşım

Görsel sanatlar öğretiminde kullanılabilecek yöntemler arasında bilişsel çıraklık yöntemi de yer alabilir. Bilişsel çıraklıkta, uzman veya öğretim elemanı öğrenenler için sahip olduğu bilgiyi açık bir şekilde modelleyerek ortaya koymalı, ardından çıraklar (öğrenenler) ödev/görevlerini yerine getirebilmeleri için desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir (Kaya ve Yılayaz, 2013). Bilişsel çıraklık yaklaşımı düşünmeyi görünür yapmaya çalışan bir öğretim yaklaşımıdır. Bilişsel çıraklığın amacı bir öğrenme etkinliğinin düşünme sürecini hem öğrenciler, hem de öğretmenler açısından görünür hale getirebilmektir (Dennen, 2004). Bilişsel çıraklık, öğrenenlerin akademik ve mesleki eğitimi etkin bir biçimde bütünleştirerek, öğrenenlerin kendi düşünme süreçlerini oluşturabilmelerine olanak sağlamaktadır (Kaya, 2014).

Türkiye'de alanyazın incelendiğinde sanat eğitimi ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı (Cam, 2015; Didin, 2016; Tunç, 2015; Uysal, 2016), ancak seramik eğitimi ile ilgili yeterli sayıda araştırmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında seramik eğitiminde bilişsel çıraklık yönteminin öğrencilerin özyeterlik inancına, tutumlarına ve algılarına etkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu tespit, araştırmacı tarafından bir eksiklik olarak görülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve seramik eğitimine yönelik yapılacak araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Seramik eğitiminde bilişsel çıraklık yönteminin öğrencilerin seramik eğitimine yönelik öz yeterlik inançları ile tutumlarına etkisi ne düzeydedir ve öğrencilerin seramik eğitimi ile ilgili algıları nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, seramik eğitiminde bilişsel çıraklık yönteminin öğrencilerin seramik eğitimine yönelik özyeterlik inançlarına ve tutumuna etkisi ile öğrencilerin seramik eğitimine yönelik algılarını belirlemektir. Amaç ifadesinden anlaşılacağı gibi araştırma nicel ve nitel boyutu olan bir çalışmadır. Bu nedenle amaçlar iki alt boyutta ele alınmıştır.

1.3.1. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler

Araştırmanın nicel boyutu deneysel desene göre yürütülmüştür. Deneysel desene dayalı olarak aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. Deney grubunun ön test – son test özyeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney grubunun ön test – son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun ön test – son test özyeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun ön test – son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunun son test özyeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubunun son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3.1. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler

Araştırmanın nitel boyutu fenomenoloji desenine göre düzenlenmiştir. Bu nedenle, aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin seramik ile ilgili algıları nasıldır?

2. Öğrencilere göre seramik uygulamalarının kendilerine katkısı nedir?
3. Öğrenciler, seramik ile ilgili etkinlikler uygulanırken hangi sorunlarla karşılaşmışlardır?
4. Öğrencilerin seramik ile ilgili etkinliklerde karşılaşmış oldukları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sanat eğitimi, nitelikli insan yetiştirme amacına ulaşmada önemli eğitim modellerinden birisidir. Bu bağlamda, okul öncesinden itibaren öğrencilere sanat eğitimi verilmesi oldukça önemlidir. Sanat eğitiminin, bireyin değişen koşullara uyumunu sağlayan bir eğitim alanı olması nedeniyle önemi büyüktür. İnsanın gelişimine çok yönlü organize bir sistemle katkıda bulunan sanat eğitimi, uygulama alanlarının çağdaşlaştırılmasını, teknikler bakımından zenginleştirilmesini sağlar. Toplumsal yapının ve değerlerin oluşmasında etkisi olan sanat eğitiminin her yönden geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması sanat eğitimine katkı sağlayacaktır (Çolak, 2005:3). Bilişsel çıraklık yöntemi de, bunlardan birisidir. Bu nedenle, araştırmada bilişsel çıraklık yöntemi kullanılarak, seramik eğitiminin öğrencilerin öz yeterlik inançlarına, tutumlarına ve algılarına etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sanat eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında benzer bir çalışma yapılmamış olmasının yapılan bu araştırmanın önemini artırdığı söylenebilir.

1.5. Sayıltılar

1. Deney ve kontrol grupları arasındaki eşitleme yansızlık açısından yeterlidir.
2. İstenmedik değişkenler her iki grubu (deney ve kontrol grupları) aynı oranda etkilemiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Nusaybin ilçesine bağlı bir ortaokulun 6. sınıfında iki farklı şubede öğrenim gören 46 öğrenci ile,
2. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 6. sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programındaki "Görsel İletişim ve Biçimlendirme" öğrenme alanı ile bu öğrenme alanındaki, öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etki eden bilişsel çıraklık yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemleriyle (anlatım, soru-cevap) sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişmeler getirme sürecidir (Ertürk, 2013).

Sanat: İnsanların duygu, düşünce ve izlenimleri çizgi, renk, biçim, ses, söz ve ritim gibi araçlarla güzel ve etkili bir biçimde, kişisel bir tarz ve yaratıcılıkla ifade etme çabasından doğan etkinliktir (Aytaç, 1981: 12).

Sanat Eğitimi: Sanatın yaşamdaki yerini ve önemini kavratacak biçimde düzenlenmiş belli programlar aracılığı ile çeşitli dallarında beceri de kazandırabilecek uygulama çalışmaları ve sanatsal yaratma olgusunu tanıtmaya yönelik bir eğitim sürecidir (San, 1985: 5).

Seramik: Çamurun biçimlendirilip yüksek sıcaklıklarda fırınlanmasıyla elde edilen, kullanım ya da süs amaçlı eşyalar ve bu eşyaların yapıldığı malzemedir (Ana Britanica, 2004: 283).

Seramik Eğitimi: Bireylerin; görsel, işitsel ve diğer duyularına bağlı yargılama ve yaratma yetilerini geliştirmek, onların ilgi alanlarını kendilerine tanıtarak bu alanlarda mutluluk sağlayacak düzeyde uğraşı olanaklarını göstermek ve bunları seramik kiline aktarmaktır (Erinç, 1995).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Eğitim

Sözlük anlamı olarak ele alacak olursak eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve planlı olarak olumlu değişim gerçekleştirme sürecidir (Demirel, 1993: 36). Genel anlamıyla ise eğitim; bireyin mesleki öğretiminden ayrı olarak, bir bütün halinde gelişmesi anlamına gelir. Eğitim, bireyin yaşamdaki amaçlarının uygarlaşmasını, duygusal tepkilerinin incelmesini ve günümüzün en geçerli bilgilerinin ışığı altında, nesne ve olayların doğası hakkındaki anlayışının olgunlaşmasını kapsayan bir kavramdır (Akgün, 2015: 9).

Aynı zamanda eğitim, bireyi belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme süreci olarak da tanımlanabilir. Eğitim sürecinden geçen her birey kendi hazır bulunuşluk düzeyine göre bir değişme uğrar. Bu değişimler eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan, 2012: 4).Özsoy (2007: 25), eğitimi bir toplumun yeniliklere ve çağdaş uygarlığa ayak uydurması için en önemli araçlardan biri olarak değerlendirir. Ayrıca Özsoy eğitimin, insana yapılan uzun vadeli bir yatırım olduğunu bireyin, yaratıcılık ile yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesinde, kendini ifade etmesinin sağlanmasında tartışılmaz bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Bu boyutuyla eğitim, öğrenilenlerin hayata uygulanması sürecidir. Öğretim ise öğrenme davranışının kazandırılması için planlı yapılan çalışmaların tümü şeklinde tanımlana bilir (Aydın, 2008: 12). Bu konuyu Başar (2004: 3) şu cümlelerle ifade etmektedir; "İnsanların öğrenim düzeylerinin göstergesi diplomaları, eğitim düzeylerinin göstergesi ise davranışlarıdır. Terli iken soğuk su içmemek, yemekten sonra dişleri fırçalamak, ulaşım akışını aksatmamak için yolun sağından yürümek gerektiğini bilen, ama bu davranışları uygun koşullarda yapmayan insan, öğrenmiş ama eğitilmemiştir" (Akgün, 2015: 8).

İçinde bulunduğumuz yüzyılın eğitimden beklentisi, bilgilendirme değil, çocuğu kendi kendine öğrenme eylemini gerçekleştirecek yeterliliğe getirmek ve öğrenmeyi öğretmektir. Öğrenmeyi öğrenme, ifade edilebilecek en yalın anlamıyla; mevcut bilgi donanımını kullanarak, yeni öğrenmeler için gereksinim duyulacak bilgileri, tek başlarına üretebilme yeterliliğidir. Eğitim aynı zamanda bireyin; estetik ve pratik düşünme, yeti ve yeteneklerinin, değer yargılarının da geliştirilmesidir (Delier, 2005: 13).

Bilgi toplumunda birey; bilgiyi elde etme yollarını, bilgiyi sınıflandırmayı, üretken olmayı, paylaşabilmeyi ve bu işlemlerin hızla ve pratik olarak gerçekleştirildiği ortamlarda yaşayabilmeyi öğrenmek zorundadır. Bilgi teknolojilerini zorlanmadan ve işine yarar bir şekilde kullanabilen, yaratıcı, girişimci, üreten, yenilikçi, bireysel sorumluluk sahibi, sürekli yeniliklere açık insanlar bilgi çağının başarılı bireyleri olacaklardır. Bu yeterliklerin mevcut olduğu bireylerin yetiştirilmesi eğitimcilerin ve eğitim sisteminin sorumluluğudur (Atalay, 1996: 213). İnsanın hayatında en az eğitim kadar önemli olduğu kabul edilebilecek olan bir olgu da sanat olgusudur. Bireye verilen eğitim programları içerisinde, sanat ile ilgili bir şeyler olmalı ve sanat-eğitim ikilisi, bireye modern çağın gerektirdiği gibi sanat ile iç içe bir yaşam tarzı benimsemesine yardımcı olmalıdır.

2.2.2. Sanat

İnsanlar yaşamlarının her döneminde bilerek veya bilmeyerek, bazen az bazen de yoğun bir biçimde sanat ile ilgilenir. Çünkü insanlar günlük yaşamlarının her anında doğrudan veya dolaylı olarak bir sanat ürünü ile yüz yüze gelirler. Örneğin okuduğumuz bir kitabın kapağındaki grafik tasarım, markette dolaşırken gördüğümüz ürün ambalajı üzerindeki illüstrasyon, bir otelin resepsiyonunda konsepti tamamlayan seramik bir vazo,tiyatroda izlenen bir oyun,evimizin duvarına astığımız yağlıboya tablo,otomobilde seyahat ederken dinlediğimiz müzik bunun göstergesidir.Bu gerçeklik,sanatın insanların yaşantısında ve onu çevreleyen bütün ortamlarda sürekli var olduğunun göstergesidir (Ayaydın, Gökay Yılmaz, Tuna, Üstün ve Vural, 2011: 1).

En genel anlamıyla sanatı tanımlayacak olursak, sanat bir şekil verme işidir. Yalnız plastik sanat dallarında değil; müzik ve dans gibi sanat dallarının da kendi içlerinde duyulan ve görülen birtakım formları bulunmaktadır (Yolcu, 2009: 47).Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde sanatın tanımı : "bir duygunun bir tasarının veya bu anlatımlar sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık" ya da "belli bir uygarlığın ya da topluluğun anlayış ve beğeni ölçülerine uygun olarak yaratılmış anlatımı" şeklinde verilmektedir (TDK, 2001).

Çağlar boyunca değişmeye devam eden sanat, subjektif bir kavram olarak değerlendirilmiş, 19yy. sonlarında zanaat ve sanat kavramlarının birbirlerinden ayrılmasıyla gündeme gelmiştir(Shiner, 2004: 24). Sanat anlayışı her dönemde toplumun siyasi, ekonomik ve düşünce yapısına göre bir gelişme göstermiştir. Çağlar boyunca sanat kavramının kesin tanımı yapılmamasına rağmen, aşağıdaki örnekler verilebilir:

- Kant'a göre sanat bir oyundur ve sanatın kaynağı da yapılan iştir (Türkdoğan, 2003: 71).
- Hegelde sanatı, ruhun madde içindeki görünümü olarak değerlendirmiştir (Kavuran, 2003: 225-237).
- Gombrich (1986: 4) sanat denen kavramın olmadığını sadece sanatı icra eden kişilerin olduğunu savunur. Ona göre her dönemin donanımına göre farklı şeyler ortaya koyan sanat üreticileri vardır. İlk çağlarda avladığı hayvanların kanıyla veya toprak boyalarla mağara duvarlarına resim çizen kişiler varken, günümüzde hazır boyalar alıp tuvaller üzerine resimler yapan insanlar vardır. Gombrich insanların her dönemde ortaya koyduğu bu ürünleri, sanat olarak değerlendirmekte bir sakınca görmemiştir.
- Thomas Munro'ya göre; "*Sanat doyurucu estetik yaşantılar oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisidir.*" Sanat, güzel ile uğraşır. Güzel göreceli bir kavramdır. Kendi içinde tutarlı bir bütünlüğü taşıyan şey çirkin, acı verici, iğrendirici bile olsa estetik açıdan güzeldir(Aksoy, 2010).
- Özsoy'a (2003) göre sanat, bir anlatım biçimidir; bir bireyi özel kılan şeydir; toplumsal bir eleştiridir; bir dünya kurmaktır. Sanat nesilleri birbirlerine bağlayan,bu doğrultuda uygarlıkların devamını sağlayan önemli etkenlerin başında gelir.Sanat süreklilik sağlama işlevini, kuşaklar arasında bilgi taşıyarak ve eğitici rolüyle donatarak yapmaktadır.
- Buyurgan ve Mercin (2005: 20) sanatı, bireyin özgürleşerek duygularını ve ruhunu maddeye dönüştürmesi olarak değerlendirmişlerdir. Onlara göre sanat, hem kişiye özgünlük kazandırır hem de kişiyi toplumla ortak bir paydada bir araya getirir.
- Boydaş (2007: 8) ise sanatı aşağıdaki cümlelerle değerlendirmiştir:
  - *Yaratmak, haz duymak ve bunları paylaşmak için içimizde doğal bir yetenek vardır. Sanat içimizdeki bu doğal yetenekten fışkırır.*

- *Kültürümüzde korumak istediğimiz şeyler olduğu gibi, değiştirmek istediğimiz hususlar da vardır. Sanat, (kendine has yöntemleriyle) kültür içindeki unsurların değişimini tayin eder.*
- *Hayatımız, onu iş, oyun ve başka tecrübelerle dengelediğimiz zaman mutlu ve dopdoludur. Sanat, hayatımızın gerekli ve vazgeçilmez bir bölümüdür ve herkes için gereklidir.*

Sanat, sanatı icra eden ile izleyici arasında, topluluklar arasında ve bunlardan daha önemlisi çağlar arasında bir iletişim aracıdır. Böylelikle gerçek dünyanın yok edici unsurlarını kat ederek çağlar öncesini günümüze kadar getirmiştir. Günümüzde geçmiş ile ilgili bilgiye sahipsek ve geçmişi yargılayabiliyorsak bunu sanata borçluyuz. Çünkü sanat, kültürlerin ve uygarlıkların nesnelere dönüşmüş, somutlaşmış bir anlatımıdır. Bu bağlamda sanat, dünü anlattığı gibi bugünü de anlatmaktadır. Hiç kuşkusuz yarınları da anlatmaya devam edecektir (Ünver, 2002: 221).

2.2.3. Sanatın Önemi

Sanat çok eski çağlardan beri insan yaşamının en önemli bir parçası olmuştur. Konar göçer bir hayat yaşayan insanların atalarının ruhları için dans etmeleri, şarkılar bestelemeleri, avcı - toplayıcı toplumların avlarını mağara duvarlarına çizmelerinden; ebeveynlerin çocukları için kahramanlık hikayelerini anlatmalarından beri sanat insan yaşantısını tanımlayıp aktarmaktadır. İnsanlar sürekli uzayı, evreni, zamanı ve ruh ile duygu arasındaki bağı anlamak için sürekli bir çaba içerisine girmişlerdir. Bu bağlamda insanlar sanat dediğimiz kavramı yaratmışlardır (Buyurgan ve Mercin, 2010).

Sanat her insanın günlük yaşamında sessizce bile olsa varlığını hissettirir. Hiç resim yapmamış veya bir sergi gezmemiş bir kişi, odası için bir tablo alacağı vakit, dikkatlice seçim yapar. Hiç müzik eğitimi almamış bir anne bebeğine ninni söylerken, sesinin en güzel tonunu kullanmaya özen gösterir. Hiç dans eğitimi almamış bir çift tango yapan göstericileri kıskanabilir. Sanat çevremizi şekillendirip boyut katmasının yanı sıra bazen güçlü bir ekonomik kaynak da olabilir. Modada, ürün tasarımlarında, mimaride ve eğlence sanatlarında milyar dolarlar kazandıran bir sanayi niteliğindedir. Aynı zamanda sanat, insan hayatının en önemli parçası olan eğitime de çok önemli katkılar sağlar. Çünkü sanatın farklı dalları farklı duyguların ışığında ortaya çıkar, kendini farklı aracılarla ortaya koyar ve öğrenme eylemine

çok önemli zenginlik katar. Sanat, kültürün oluşması ve uygarlığın gelişmesi için önemli bir yere sahiptir. Her sanat disiplini bir toplumun kültürüne farklı katkılar eklemenin yanı sıra, bireylerin daha yaratıcı ve üretken olmalarını sağlar. Sanat bilme ve öğrenmenin en güzel yollarından biridir. Birey (öğrenci) sanat aracılığıyla öğrenirken kendi çevresinin ve kendisinin farkında olma yetisi gelişir. Bir sanatsal ürün yaratırken, kendisini nasıl ifade edeceğini ve çevresi ile nasıl iletişim kuracağını kalıcı bir biçimde öğrenir(Buyurgan ve Mercin, 2010).

2.2.4. Sanatın Sınıflandırılması

Sanatın geçmişi, insanlığın geçmişi kadar eskilere dayanır. İnsanoğlu var olduğu sürece değişik ihtiyaçlar doğrultusunda çevresinde bulduğu malzemelerden bir takım şeyler üretme çabası içerisine girerek, farkında olmadan sanat ile uğraşmıştır.Bu uğraş ilk başlarda mağara duvarlarında sembolik resimler olarak kendini gösterse bile,zamanla değişen ihtiyaçlar paralelinde üretilen bu ürünler daha estetik ve biçimsel yönden zengin olan eserlere dönüşmüştür. İnsanlar sanat nesnesini ortaya koyarken değişik araçlar kullanarak bu ürünlerini karşı tarafa farklı biçimlerde sunmuşlardır. Bu bilgiler ışığında düşünüldüğünde sanat olgusu, yüklenen anlam açısından farklı disiplinler olarak ele alınır. Bu disiplinler arasında genel olarak sanat, sanatın bütün dallarını kapsayan (grafik tasarım, resim, müzik, bale, heykel, seramik vb.) ve bu kapsam içerisinde mevcut unsurlar aracılığıyla bireyin estetik, biyolojik, sosyolojik, psikolojik taraflarını ve yaratıcılığını geliştiren etkili aktiviteler grubu olarak görülür. Buna karşılık, Dewey ve Croce gibi bazı düşünürler sanatın sınıflandırılamaz kadar geniş bir kavram olduğunu ve sanatın sınıflandırılmasının eksik bir uygulama olacağını vurgulamışlardır. Ancak çoğu düşünür, sanatı farklı biçimlerde ifade edilmesi nedeniyle farklı sınıflar halinde ele almışlardır(Ayaydın ve diğerleri, 2011: 4).

Sanat ve sanatın sınıflandırılması konusunda Özer(1997) sanatı on temel gruba ayırmıştır. Bu gruplar:

1. Mekan Sanatları(iç veya dış olabilir)
2. Hacim Sanatları(Heykel ve seramik sanatını da içine alan üç boyutlu sanat dallarının hepsi)
3. Yüzey Sanatları (İki boyutlu sanatların tümü, resim ve fotoğraf)
4. Ses Sanatları(Müziğin değişik dalları)
5. Eylem Sanatları(Tiyatro ve sinema)

6. Dil Sanatları(Edebiyat)
7. Hareket Sanatları
8. Tat Sanatları(Yemek ve içmekle ilgili sanatlar)
9. Koku Sanatları
10. Dokunsal Sanatlardır.

San (1999) ise sanatı, beş alana ayırmıştır.

1. Görsel-Yoğrumsal Sanatlar Alanı (Plastik Sanatlar)
2. Dilsel ve Sözel Sanatlar Alanı(Yazın Sanatı)
3. Devinim ve Devim Duyusal (Kinestetik) Sanatlar Alanı (Dans vb. Sanatlar)
4. Sessel Sanat Alanı (Müzik Sanatı)
5. Eylem Sanatları Alanı (Tiyatro ve Gösterim Sanatları) şeklinde sınıflandırılmıştır.

Özsoy (2003) ise; özele inildiğinde sanatın çok farklı alanlar olarak değerlendirilebileceğini, ancak genel anlamda sanatı, klasik yaklaşımlar ve modern yaklaşımlar olarak iki ana grup olarak ele aldığını söylemiştir. Ona göre klasik sanat yaklaşımının içinde müzik, resim, heykel, seramik, edebiyat, tiyatro, dans, mimarlık ve sinema bulunmaktadır. Çağdaş sanat yaklaşımı ise ses sanatları, söz sanatları, görsel sanatlar (resim, heykel, seramik, mimari, tiyatro) ve karma sanatlar(sinema ve dans) olarak sınıflandırılmıştır.

2.2.5. Sanatın Eğitim İle İlişkisi

Eğitim ve sanat, insanoğlu var olduğu sürece var olan ve toplumun kültür ve sosyal yaşamına şekil veren, insan hayatının temelinde bulunan en önemli unsurlardan ikisidir. Eğitim, insanın hayatı boyunca karşılaştığı farklı alanlar ile ilgili problemlere, kendi yararına yönelik çözümler ürete bilme donanımı kazandırır. Ayrıca, toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşadığı hayatı doğru algılamasını öğreterek onun sosyalleşmesi konusunda olumlu katkıda bulunur. Eğitim, genel anlamıyla insan hayatındaki farklı alanlarda sahip olduğu disiplinleri düzene sokan, kapsamlı ve işlevsel bir süreçtir. İnsan bu süreç içerisinde yaşamış olduğu toplumun kültürel değerlerini, dünyaya bakış açısını ve bu bakış açısı etrafında şekillenen sanat anlayışını kavramaya çalışan sosyal bir varlıktır (Özkeçeci, 2009).

2.2.6. Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi, en genel tanımıyla bireyin estetik algısını geliştirmeyi ve estetik yoruma yatkın hale getirmeyi hedefleyen bir eğitim sürecidir. Ayrıca sanat eğitimi, kişiye görmeyi, duymayı, dokunmayı, tat almayı öğretmek; çevresini doğru algılayıp onu biçimlendirmeye yönlendirmek için en gerekli etken olarak değerlendirilebilir (Lowry, 1972: 15, Akt: Yağcı, 2007: 39).Sanat eğitimi tanımı, değişiklik içeren oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Görsel sanatlar eğitimi ise, çok geniş olan sanat eğitiminin sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Görsel sanatlar; resim, heykel, seramik, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotografi, moda tasarımı, bilgisayar sanatı gibi oldukça geniş bir alanı kapsar. Bu alanların tamamıyla ilgili olarak okulöncesinden yükseköğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara görsel sanatlar eğitimi ya da yalnız sanat eğitimi denilebilir (Kırışoğlu, 2002, Akt: Çapar, 2006: 13).

San (2003: 17)'a göre 20. yüzyılın başından beri bir kavram olarak sanat eğitimi, geniş ve genel anlamda, sanatın bütün disiplinlerini ve biçimlerini içine alan, hem okul içi hem de okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Sanat eğitimi, okullarda bireyin sanatsal gelişimi için gereksinim duyacağı bilgi ve becerinin daha önceden planlanmış programlar dahilinde kazandırıldığı bir eğitim alanıdır. Bu bağlamda sanat eğitimi, okullarda bu eğitim alanının planlı verildiği dersler olarak da tanımlanabilir (Kacar, 2010).

Sanat dersleri, çocuğun ruhen dinlendiği ve duygu dünyasının gelişmesi için gerekli unsurların bulunduğu en uygun ortamdır. Sanat eğitiminin sadece yeteneği daha iyi olan çocuklar için olduğunu düşünmek, toplum içinde çok yaygın yer almış yanlış bir yaklaşım şeklidir. Bu yanlış yaklaşım doğrultusunda el becerisi diğer çocuklara göre daha az olan çocuklar, kişilik gelişimleri üzerinde sanat etkinliklerinin sağlayacağı olumlu katkılardan yoksun bırakılmış olacaktır. Çocuk veya genç, sanat eğitimi yoluyla bakmak yerine görmeyi, duymak yerine işitmeyi, dokunduğunu hissetmeyi kısacası farkında olmayı, algılamayı öğrenecektir.

Duyarlı ve hoşgörülü insan, tasarlama yeteneğini kullanarak düzenleyen, çevresindeki zevksizliklerden rahatsız olan, bilinçli, eğitimli insandır. Sanat eğitimi birey için bir "duyarlılık" ve hoşgörülü olma eğitimidir. Sanat eğitimi almış bir birey, çevresine ve yaşadığı olaylara karşı daha duyarlı ve hoşgörülü bir yaklaşım sergiler. Ayrıca sanat eğitimi,

insana hayatı boyunca yaşadığı değişikliklere ve değişen durumlara uyum sağlayan ve paylaşmayı bilen bireyler olmaları için gerekli unsurları katar. Sanat eğitimi almış bir birey, başka alanlarda da yaratıcı davranışlar geliştireceği gibi, sorunlar karşısında daha çabuk ve çok yönlü çözümler üretebilir. Bu bireyler, sanat eğitiminin kazandırdığı kültürel ve tarihi değerler bilinciyle geçmişe saygı duyar ve sahip çıkarlar. Bu derslerde yapılan etkinliklerde, el ve göz koordinasyonunun yoğun kullanılması sayesinde çocuğun becerileri gelişir. Sanat eğitimi yoluyla estetik algı geliştirip, beğenisi oluşurken zevk almayı ve düzensizliklerden rahatsızlık duymayı öğrenir. Görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere kattığı farklı alanlarla ilgili kazanımlar, onlara iyi birer yurttaş olmaları için çok önemli katkılar sağlar (Yılmaz, 2010).

Sanat eğitimi, toplum içinde bulunan farklılıklara rağmen uygarlık yolunda toplumu güçlü şekilde bir arada tutan önemli unsurlardan biridir aynı zamanda. Toplumda uygar bir insan yetiştirmede sanat eğitiminin rolü son derece büyüktür. Yaratıcı, estetik beğeni düzeyi gelişmiş, çevresindeki zevksizliklerin farkında olan ve bunu değiştirmek için gerekli etkinlik bilincine sahip bir bireyin oluşumu çocukluktan itibaren verilecek olan sanat eğitimi ile sağlanabilir (Tan, 2011: 43).

2.2.7. Sanat Eğitiminin Amaçları

Sanat eğitiminin amaçlarını her araştırmacı farklı bir şekilde değerlendirse de, çoğu araştırmacının üzerinde fikir bütünlüğü kurduğu amaçlar da mevcuttur. Bütün dünyadaki farklı ırk ve ülkeler göz önünde bulundurulduğunda, her insanın her topluluğun sanat eğitiminden beklentilerinin farklı olduğunu söylemek yanlış bir yaklaşım olmamalıdır. Ancak her toplumun sanat eğitimi konusunda ortak amaçları da vardır. Bu bağlamda Artut (2009: 121), sanat eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır.

1. "Sanatsal aktivitelerin (sanatsal etkinliklerin) ve yaratıcılığın doğasını tanımaları ve benimsemeleri.

2. Duygusal, duyuşsal, entelektüel etkinliklere bağlı artistik becerileri kazanmaları.

3. Sanatsal etkinliklerle ilgili ortaya çıkan düşünce ve hareket özgürlüğü ile ilgili bazı olasılıkları öğrenmeleri.

4. Görme, ayrımsama (görsel duyarlılığın gelişimi) ve görsel olan her şeyin netleştirilmesine olanak sağlayan aktif bir algılama işlevi olduğu şeklinde beceri kazanmaları. Sanat yapıtlarını değerlendirebilecek, onları ayrımsayabilecek nitelikli, sanat tarihi ve estetik ile ilgili bilgi birikimine sahip olmaları.

5. Günümüzün en önemli sorunlarından biri olan ''çevre'' kavramının ne anlama geldiğini anlamaları, yetişkin bir birey olarak çevrenin geliştirilmesi için duyarlı olmaları, sorumluluk alabilmeleri.

6. Araştıran, inceleyen, sorgulayan, hoşgörülü, geniş, özgür düşünceli bireylerin yetişmeleri.

7. Toplumsal ve kültürel yaşamda kendine güvenen, katılımcı, sorumluluk sahibi, üretken kişiliklerin oluşmasına katkıları.''

Ayrıca insan sanatı hayatında bir yere yerleştirdiğinde, bireyin daha bilinçli ve duyarlı olduğu, çok yönlü düşünebildiği, yaratıcı düşünen ve güzeli algılama yetilerinin gelişmiş olduğu kesinleşmiş bir gerçektir. Bu bağlamda modern bireyin yetişmesinde sanat eğitiminin önemli bir etkisinin olduğu kesinlikle bilinmelidir.

2.2.8. Sanat Eğitiminin Gerekliliği

Geçmişten günümüze kadar eğitim sistemi kendini yenileyerek, geliştirerek varlığını sürdürmektedir. Gelişen ve değişen eğitim sistemi içerisinde sanat eğitiminde de yenilikler görülmektedir. Sanat eğitimi, bireyin her dönem ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir yardımcı görevi üstlenerek, insan hayatından kopmamıştır. Sadece ders olarak görülmeyip yaşantımızın her döneminde hayatımızın gereksinimlerini karşılamaktadır. Sanat eğitimi; dengeli, sağlıklı ve ileriyi düşünen bir toplumun yaratılmasında önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Bir toplumun gelişmişliği o toplumun sanatsal eğitim düzeyi ile paralel bir biçimde gelişir ve varlığını birlikte sürdürür (Çatıkkaş, 2014: 15).

Sanat ve sanat eğitiminin, her yaş grubundaki bireyler için gerekli olduğu ve insan hayatında önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Sanat, insanların sosyal ilişkilerini geliştirmesini, çevresindeki insanlarla işbirliği ve yardımlaşma içerisinde olmayı, en uygun olanı seçme ve doğru ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp o işi bitirme zevkini tatmayı, üretken olmayı sağladığından dolayı herkese gereklidir (Çatıkkaş, 2014: 15). Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı gücünü ortaya çıkarıp geliştirme potansiyelini yükseltmek için gereklidir. Bireylerin estetik düşünme becerilerini ve bilinçlerini pekiştirip geliştirmek için gereklidir. Sanat eğitimi, insanın sosyalleşme konusundaki durumunu düzenlemesi, çevresi ve arkadaşlarıyla ilişkiler kurup, işbirliği içinde olması, insanlarla yardımlaşma eğilimi içerisinde olması,

kendini doğru ifade etme konusundaki yeteneklerini geliştirmesi ve üretken olma mutluluğunu tatması için gereklidir. Ayrıca sanat eğitimi bireyin doğru gözlemlemeyi, özgün buluşlar yapmayı, pratik düşünme yeteneklerini geliştirdiği için ve olmayan olayları bireylerin beyninde oluşturmayı sağladığı için önemli ve gereklidir. Öte yandan sanat eğitimi, bireylerin el becerilerini geliştirmesinin yanı sıra onların yaratıcı düşünme yetisini kullanarak mevcut durumlardan sentez yapıp yeni şeyler üretmelerine yardımcı olur (Durmuş, 2009, Akt: Çatıkkaş, 2014: 16).

2.2.9. Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel sanatlar eğitimi, sanatsal konuda değişik donanımlar kazandırmasının yanı sıra kişiye kendini ifade etme becerisi kazanmada da kolaylık sağlayan, ruh dinginliği veren ve farklı psikomotor beceriler kazandıran bir eğitim sürecidir (Erim ve Caferoğlu, 2012: 328). Ülkemiz de dahil olmak üzere, dünyadaki bütün toplumlarda görsel sanatların önemi hiç küçümsenmeyecek kadar büyüktür. Görsel sanatlar bireyin yaşamına renklilik ve canlılık katar. İnsana hayatında kendini gerçekleştirme konusunda yardımcı olur. Ayrıca görsel sanatlar, kendimizi ve toplumumuzu yansıtmamız için önemli bir ayna niteliğindedir (Özsoy, 2003: 41).

Görsel sanatlar dersinin genel amaçlarını, aşağıdaki gibi dört ana grup altında değerlendire biliriz. Bunlar:

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

Görsel sanatlar dersinin bireysel ve toplumsal amaçları ise şunlardır (URL-1):

1-Öğrenciye gözlemleme yoluyla doğayı daha iyi tanıma ve doğaya karşı daha duyarlı hale gelme konusunda olgunluk kazandırma,

2-Öğrencide farklı eleştirel bakış açıları, analiz etme ve sentezleme (seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme) yeteneği geliştirme,

3-Öğrenciye yapabilme zevkini tattırma, özgüvenini artırma ve kişisel gelişim konusunda geniş fırsatlar ve ortamlar sağlama,

4-Öğrenciye, görsel sanatlar aracılığı ile kendini ifade etme olanağı sağlama,

5-Öğrencinin ilgisini, görsel sanatlar alanı ile ilgili kaynaklarla güçlendirmek ve bu yolla geçmişi konusunda bilinçlendirmek ve geleceğini yapılandırma bilinci sağlama,

6-Öğrenciye, hayatın farklı alanlarında olumlu davranışlar sergileme eğilimi içinde olma yeteneği kazandırma,

7-Öğrenciye, milli ve uluslararası bazı değerleri tanıma fırsatı verme ve anlama bilinci kazandırma,

8-Tarih boyunca bizlere miras kalan sanat eserlerinden haz duyma ve değer verme düşüncesi kazandırma,

9-Çevresindeki arkadaşlarıyla iş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk sahibi olma diğer bireylerin yaptıkları işlere saygı duyma bilinci ve duyarlılığı uyandırma,

10-Öğrencinin ruhen rahatlamasını, iç dünyasını dile getirme, duygularını görsel olarak ifade etme ve bedenine saygı duymayı sağlama ve

11-Öğrenciye aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmaktır.

Görsel sanatlar dersinin algısal amaçları ise şunlardır (URL-1):

1-Öğrencinin algısını ve hayal dünyasının sınırlarını geliştirmek,

2-Öğrencinin uzamsal algılarından kazandığı birikimlerinden yola çıkarak görsel ifadeler ortaya koymasını sağlamak,

3-Öğrencinin, görsel sanatlar aracılığı ile kazandığı farklı birikimlerini değişik alanlarda kullanma yeteneğini geliştirmek,

4-Öğrencinin iç dünyasını ve kazandığı becerileri sanatsal uygulamaya dönüştürme yeteneği kazandırmak,

5-Öğrencilere karşılaştıkları farklı durumlar karşısında farklı çözüm yolları deneme yeteneği kazandırmaktır.

Görsel sanatlar dersinin estetik amaçları şunlardır (URL-1):

1-Öğrenciye sanatın ve sanat eserlerinin daima önemsenmesi gereken iki şey olduğunu kavratmak,

2-Öğrencilere geçmişten günümüze kalan eserleri ve tabiatı her zaman koruma bilinci kazandırmak ve onlardan haz almayı öğretmek,

3-Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi aşılamak, bu sevgiyi hayatının her dönemine yansıtma ve bu sevgiyi davranış durumuna getirme yeterliliği sağlamak,

4-Öğrenciye doğal ve yapay objeleri bir birinden ayırma ve bu objeleri estetik açıdan değerlendirebilme yeteneği kazandırmak,

5-Öğrenciye kendini ifade etme konusunda rahat davranma ve estetik değerlerden yararlanma yetisi kazandırmaktır.

Görsel sanatlar dersinin teknik amaçları (URL-1):

1-Öğrenciye her türlü araç-gereci kullanarak, hayallerini görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve becerisi kazandırarak, onlara kendini geliştirme imkanı tanımak,

2-Öğrenciye farklı teknikler kullanarak elde edilen farklı sonuçların etkilerini fark ettirebilmek ve öğrencilerin farklılıklardan zevk alma durumlarını geliştirmek,

3-Öğrenciyi farklı teknikler kullanılarak elde edilen sonuç zenginliğinin farkına vardırmak,

4-Öğrenciye, bildiği teknikler dışında farklı teknikler kullanma ve arama cesareti vermek,

5-Öğrenciye, yapacağı çalışmaya en uygun malzemeyi seçme ve malzemeye mana verme yetisi kazandırmak,

6-Öğrenciye, kendini ifade etme süreci boyunca ortaya çıkan problemlere teknik çözüm üretme konusunda özgüven kazandırmaktır.

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

1. Her çocukta, yaratıcılık potansiyeli olduğu bilinmelidir.

2. Çocukların bulunduğu ortam ve içinde bulundukları yaş grubu aynı bile olsa, çocukların taşıdıkları bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

3. Bireysel farklılıklara sahip çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlayacak değişik araç zenginliği ile iki ve üç boyutlu çalışmalara yer verilmelidir.

4. Görsel sanatlar ana amacı çocuğu yaratıcılığa yöneltmek olmalıdır.

5. Dersler, çocuğun sıkılmadan içten gelen bir istekle çalışmasını sağlayacak şekilde ilgi çekici bir hale getirilmelidir.

6. Çocuk resimleri, büyüklerin gözüyle değerlendirilmemeli, onların zihinsel, bedensel ve ruhsal yönlerden gelişimleri bilinerek ona göre bir eğitim uygulanmalıdır.

7. Çocuğun uygulamada gereksinim duyacağı teknik bilgiler, ilgisini dağıtacak kadar uzun ve sıkıcı olmamalı; bu bilgiler, uygulamalar esnasında verilmelidir.

8. Görsel sanatlar dersi diğer derslerin devamı şeklinde düşünülmemelidir.

9. Değerlendirme yapıldığında, öğrencinin gelişme süreci içinde yapmış olduğu bütün çalışmaları göz önünde bulundurulmalıdır.

10. Her çocuk, yaptığı çalışmanın beğenilip sergileme isteğine sahip olduğundan, çocukların yapmış olduğu çalışmaların sergilenmesine çok önem verilmelidir.

2.2.10. Görsel Sanatlar Eğitimi İçinde Üçboyutlu Çalışmaların Önemi

Üç boyut nedir sorusuna verilen yanıt genelde, eni, boyu ve yüksekliği olan formlar için kullanılsa da, üç boyut kavramının resim veya öbür adıyla görsel sanatlar dersi içerisinde iki farklı karşılığı mevcuttur. Birincisi iki boyutlu çalışmalarda (kâğıt, tuval vb.) üç boyutlu imgelerin oluşturulması esasına dayanan, renk ve ışık perspektifi kavramları ile ilgilidir. Diğer karşılık ise kullanılan materyalin yapısından kaynaklanan özelliklere bağlı olarak, gerçek anlamında kullanılan ve farklı boyutları olan çalışmalarla ilgilidir. İnsanın doğasında mevcut olan bir yaklaşım, soyut kavramları somutlaştırma eğilimidir. Birey çevresindeki hayali ya da soyut olarak nitelendirebileceğimiz her türlü kavrama anlamlar yükleyip somutlaştırarak, daha anlaşılır, daha algılanır kılma çabasındadır (Akıncı, 2009: 36).Bu

bağlamda üç boyutlu çalışmaların, ifade kolaylığı ve zenginliği sağlama özelliği göz önünde bulundurulduğunda bu tarz çalışmaların, soyutu somutlaştırma konusundaki önemi göz ardı edilemez.

2.2.11. Sanat Eğitiminde Üçboyutlu Çalışmaların Yeri ve Önemi

Bir kavram olarak üç boyutluluk, sanat eğitimi içinde, plastik ve görsel sanat eğitimi bakımından çok önemli bir yer alır. Gördüğünü doğru bir şekilde algılayan bir bakış, dokunuş ve kullanım açısından temel taşı niteliğinde olan üç boyutu kavrama yeteneği, bireyin içinde yaşadığı dünyayı doğru algılayıp, kavramasında önemli bir başlangıç basamağıdır. Yalnızca heykel ve rölyef gibi sanat ürünleri ile sınırlandırılamayacak kadar geniş bir kapsamı olan estetik üç boyutluluk, günümüzde mimaride, yaşam alanlarının düzenlenmesinde, kent tasarımında, mobilya gibi günlük kullanım eşyalarının tasarımında, işlevsel ancak özgün kullanım araçlarında çok önemli bir yer tutmaktadır (Allen, 1978, Akt: Demir, 2009).

Üç boyutlu çalışmaların yapılma sürecinde, malzemeye bir form kazandırılırken, direkt eller kullanıldığı için yapılan çalışmalar el ve göz koordinasyonunu geliştirip; öğrencilerin ellerini kullanabilme kabiliyetlerini geliştirir. Çocuğa, gördüğü bir nesnenin boşluktaki duruşunu ve başka nesnelerle arasında bulunan ilişkileri kavrama yeteneği kazandırır. Geleceğin kabiliyetli sanatçı ve tasarımcıları, erken yaşlarda kazandıkları üç boyutlu çalışma deneyimleriyle, sanatlarıyla kendilerini ifade etme yolunda önemli mesafeler kat etmiş olurlar. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğu vakit, daha da önemlisi, ileride seçeceği meslek her ne olursa olsun, bütün çocuklar için üç boyutlu çalışmalar, kendisi de üç boyutlu olan yaşamı doğru algılama imkanı sunar. Mekânı, derinliği ve formu doğru kavrama konusunda oldukça önemli yetiler kazandırır (Çapar, 2006: 25).

Allen'e (1978) göre üç boyutlu kavrama eğitimi, bireyin yaratıcılık eğitimi içinde çok önemli bir yere sahiptir. Özellikle 1970'li yıllardan günümüze kadar üç boyutlu tasarım ve bu tasarımların merkezinde bulunan yaratıcılık kavramı sanat eğitiminin en önemli yapıtaşı olmaya başlamıştır. Farklı materyaller kullanarak yapılan yaratıcı üç boyutlu sanat eserleri bireyin farklı düşünme stratejilerini ve karar verme yeteneğini geliştirmektedir (Demir, 2009: 55).

İki boyutlu sanatsal çalışmalarda olduğu gibi üç boyutlu çalışmaların da kendine özgü özellikleri vardır. Sanat eğitiminde, kağıt kalem kullanımının ağırlıklı olarak tercih edildiği iki boyutlu çalışmalar, temel eğitimde daha ön planda yer almaktadır. Buna karşılık çok daha

zengin farklılıklar taşıyan üç boyutlu sanat çalışmalarıyla sanat eğitimi daha eğlenceli ve daha verimli hale getirilebilmektedir. Arnhaim'a (1974) göre, doğada bulunan formlar üç boyutlu sanatsal çalışmalarla, kâğıt ya da tuvalle olduğundan çok daha etkili ve kolay betimlenir, çünkü bu üç boyutlu çalışmalar bir hacme sahiplerdir ve bu nedenden dolayı üç boyutu, iki boyutlu araçlarla aktarma zorluğu ile yüz yüze gelinmez (Demir, 2009).

Üç boyutlu çalışmalar, kullanılacak malzeme konusunda sunduğu renklilik ve çeşitliliğe sahip olmasından ötürü görsel sanatlar ders programı içerisinde ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Üç boyutlu çalışmalarda kullanılan malzemenin çeşitliliği, yapılacak çalışmalarda teknik bakımından da değişik seçenekler sunmaktadır. Farklı yapısal özellikler barındıran malzemeler kullanmak, öğrencilerin üç boyut kavramını etkili öğrenmelerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu konu ile ilgili örnek verilecek olursa, kil gibi yoğrulabilir malzemeler kullanılarak yapılan çalışmalar, dokunma duyusunu daha çok geliştirirken, atık malzemelerle ya da kâğıt malzemelerle yapılan çalışmalar aracılığı ile dokunma duyusunun daha az oranda geliştiği bilinmektedir. Bunun aksine kağıt veya atık malzemelerle yapılan üç boyutlu çalışmalarda kurgusal faaliyetler daha ön plandadır. Bu bilgiler ışığında da üç boyutun kavratılmasında malzemenin çeşitlendirilerek kullanılmasının önemli bir durum olduğu söylenebilir (Akıncı, 2009: 40).

Kil gibi yoğurma malzemeleri, yaş olarak küçük öğrenci gruplarına bile uygulamalar yaptırılabilir bir materyaldir. Çocukluktan yetişkinliğe kadar geniş bir yaş aralığına hitap eden bu malzeme grubu, seçilen yoğurma malzemesinin yapısal özelliğine bağlı olarak yeniden kullanıma uygun karakterdedir. Bu malzeme ile yapılan uygulamaların kolay oluşu da malzemenin daha çok tercih edilme sebepleri arasındadır(Akıncı, 2009: 42).

Sükan (1993: 59) , yoğurma maddelerini, kolay oyun hamuru, un-tuz seramiği, nişasta-tuz seramiği, kuruyunca boyanan- tuz seramiği, kokulu nişasta-tuz seramiği, taş hamuru şeklinde sıralamaktadır. Küçük yaş grubu çocuklarla yapılacak çalışmalarda kullanıma elverişli olan materyallerden en önemli yoğurma malzemeleri, kil, kum, nişasta, plasterin, talaş hamuru, macun, tuz seramiği, kağıt hamuru vb. dir. Bu farklı yoğurma malzemeleri ile yaptırılacak faaliyetler, kendi içlerinde değişiklikler içerir ve ürün bakımından çocuk davranışlarında olumlu değişiklikler yaratmaktadır. Öğrencilerin farklı yoğurma malzemeleri ile yapacakları çeşitli çalışmalar, çocuğun sanata olan ilgisini pekiştireceği gibi, deney, gözlemleme, sonuçlandırma yeteneklerini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu

bağlamda, yoğurma malzemelerinde kilin kullanıldığı seramik sanatı eğitimi ve bu eğitim için özel olarak hazırlanmış programlar vasıtasıyla yapılacak çalışmalar, sanat eğitimi içerisinde ayrı bir önem taşımalıdır. Yani sanat eğitiminde, en etkili araçlardan biri kil olabilecektir (Ayancı, 2006).

2.2.12. Üçboyutlu Çalışmalarda Bir Malzeme Olarak Kil

Sanat eğitiminde kullanılan yoğurma malzemelerini göz önünde bulundurduğumuzda, şekil verme kolaylığı ve şekillendirme tekniği çeşitliliği bakımından en etkili olan malzeme seramik yapımında da kullanılan kildir. Kili diğer yoğurma maddelerinden ayıran en önemli özelliklerinden biri de yapılan formlar kırıldığında, beğenilmediğinde tekrar dönüştürülerek ve yoğrularak defalarca kullanılabilir oluşudur (Ayancı, 2006: 33). Seramiğin ham maddesi olan kil, doğal bir malzeme olup tabiatta bol bulunur, temizdir ve ucuz bir malzemedir. Kolay şekil alabilen yumuşak bir yapıya sahiptir ve elle, kalıpla veya tornada şekillendirilebilir.

Sanat eğitiminde önemli bir yere sahip olan kili, diğer yoğurma malzemelerinden farklı kılan başlıca özellikler şunlardır:

• Doğal bir malzemedir ve çevrede bol bulunması.

• Plastiklik özelliğinden dolayı rahatça şekillendirilebilir.

• Yoğrulduğunda, şekillendirildiğinde, pişirildiğinde ve sırlandığında her aşamada bir yenilik ve farklılık sunar.

• Kil, renk ve doku açısından da çeşitlilik sunar.

• Kil çocuğun ateşini gösterir yani vücut ısısına göre kuruyup çatlar.

• "Kil çocuğun tuvalet alışkanlığı kazanmasına yardım eder"(Sorun fizyolojik değilse) (Razon, 1987: 77).

• Çalışma esnasında önlük kullanımı ve çalışma bittikten sonra ellerin yıkanması gibi davranışlar çocuğa temizlik alışkanlığı kazandırır.

• Çocuğa bir eser yaratma süreci aracılığı ile sabırlı olmayı öğretir.

• Kil çocuğun vücudunda bulunan negatif enerjiyi alır. Çocuğun öfkesini dindirirken nesneleri dokunarak tanımayı ve taklit etmeyi sağlar.

• Kil sağlığa zararlı bir madde değildir fakat ağız ve göze sürülmemesi gerektiği gibi toz halde de solunumu sakıncalı olabilir.

• Kil sadece sağlıklı çocuk için değil, engelli çocuklar için de önemli bir malzemedir.

• Kil çocuğun korkularını yenmesine yardımcı olurken, ona doğa sevgisi de aşılar.

• Kil çocuklar için duyu organlarını bilmesini, kullanmasını sağlamaya yardımcı olur ve aynı zamanda deneysel bir malzemedir. Ölçülendirme ve karşılaştırma şansı verir (büyük küçükvb.)

Kilin, çocuğun gelişimi üzerindeki en önemli olumlu etkilerinden biri de terapi amaçlı kullanılabilmesidir. Ayrıca kil, çocuğun aşırı heyecanlı olduğu bazı durumlarında sakinleştirici, şiddet ve öfke durumlarını da ortadan kaldıran bir araç olduğu gibi çocuğun da kendini rahatça ifade etmesine olanak sağlar. Bu bağlamda çocuk, ham maddesi kil olan seramik eğitimi ile yaptırılacak çalışmalarda diğer sanat dallarının gerçekleştiremeyeceği olanaklar yakalayabilir (Ayancı, 2006: 33).

2.2.13. Seramik Tanımı

En genel tanımıyla seramik, kilin değişik yöntemlerle şekillendirilip, gerekli durumlarda sırlanarak, yeterince sertleşip dayanıklılık kazanana kadar yeterli ısılarda pişirilmesi bilimi, teknolojisi ve sanatıdır (Arcasoy, 1988: 1; Güner, 1987: 1; Uludağ, 1997: 142,Akt: Daşdağ, 2009: 22). Sanat sözlüklerinde ise seramik "hammaddesi kil olup, elle, kalıpta ya da tornada biçimlendirilmiş ve fırınlanmış her türlü obje" şeklinde tanımlanmaktadır (Sözen ve Tanyeli, 1992: 213, Akt: Daşdağ, 2009: 22). Seramik sözcüğünün kökeni Yunanca'da çömlek yapımında kullanılan kil anlamına gelen "keramos" kelimesine dayanmaktadır. Seramik sözcüğü, Fransızca'da ceramique, Almanca'da "keramik" ve İtalyanca'da "ceramika" olarak ifade edilmektedir (Thames ve Hudson, 2000: 68-69, Akt: Daşdağ, 2009).

İlk insanlar kimi zaman yağmurlu bir günde yumuşamış kil zemine basarak kimi zaman da su kaynakları yakınlarında balçık haline gelen kile dokunarak, kilin plastikliğini keşfetmişler ve bu malzemeden kullanacakları birtakım araç gereçler yapmışlardır. Tesadüfler sonucunda bu kil eşyaların, ısınmak veya yemek pişirmek için yakılan ateşle bir araya gelince, daha sağlam ve az geçirgen bir malzeme oluştuğu keşfedilmiştir (Jaquemart & Palliser, 1873). Seramik ürünler, binlerce yıl boyunca günlük kullanım eşyaları olarak üretilmişlerdir. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru Pablo Picasso ve Joan Miro gibi dahi sanatçıların, seramik eserler üretmeye başlamasıyla, seramik zanaat olmaktan kurtulup, sanat olarak popülerleşmiştir. Bu dahi sanatçıların dokunuşlarıyla ayrı bir sanat dalı olarak yorumlanan seramik sanatı, günümüzde de popülerliğini korumakta ve sanat eğitiminin önemli bir yapı taşı haline gelmiştir (Daşdağ, 2009).

2.2.14. Seramik Sanatında Şekillendirme Teknikleri

Seramiğin keşfedildiği dönemlerden buyana, insanlar değişik amaçlar doğrultusunda seramikler yapmışlardır. Seramik çalışmalarında kullanılan biçimlendirme teknikleri, tarih boyunca insanlar tarafından geliştirilerek günümüze kadar gelmiştir. Model oluşturmak için kullanılan temel teknikleri; elle şekillendirme, sucuk, plaka, kalıp içi sıvama, kalıba sarma ve torna ile şekillendirme şeklinde sıralayabiliriz. Torna ile şekillendirme süre yetersizliği ve ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için uygun bulunmadığından daha ileri eğitim düzeyleri için tavsiye edilebilir.

2.2.14.1. Çimdikleme Tekniği

Bu yöntemle şekillendirme yaparken, çamur topağını avucumuzun içine oturtup, diğer elimizin parmağıyla ortasına bir delik açtıktan sonra, bir yandan çevirip, bir yandan da çamuru parmaklarımızın arasında ezerek, bir çanak gibi biçimlendiririz (Kacar, 2010: 45). Kolay ve eğlenceli bir yöntem olduğu için seramik yapmaya yeni başlayan kişiler ve küçük yaş grubundan çocuklar için ideal bir şekillendirme yöntemidir. Her şekillendirme yönteminde olduğu gibi bu yöntemde de kil yeterli oranda yoğrulmalı, havası alınmalı ve şekillendirmeye elverişli neme sahip olmalıdır. Çimdikleme tekniği kullanılarak değişik şekiller yapılabilir. Yapılan formalar farklı şekillerde müdahalelerle istenen şekle getirilebilir. Bir tahta parçasıyla yavaşça vurularak süslenebilir, kulplar ve ayaklar gibi birtakım eklemeler de yapılabilir. Başka bir deyişle çimdikleme tekniği ile isteğe bağlı olarak basit veya karmaşık formlar yapılabilir (Frigola, 2006: 30).

2.2.14.2. Sucuk Tekniği

Sucuk yöntemi, çamurdan değişik formlar yapmak için zor bir yöntem olmasının yanı sıra uzunca bir çalışma zamanı da gerektirir. Bu teknik için, iki el arasında veya ellerle düz bir zemin üzerinde yuvarlanarak çamurdan sucuklar oluşturulur. Bu çamur sucuklar üst üste konularak formlar oluşturulur. Şekillendirme boyunca sucukların birbirilerine iyice yapışmalarını sağlamak amacıyla sucukların aralarına bıçak, çatal, kürdan veya benzeri aletlerle çentikler açılır. Çentiklenmiş yüzeyler balçık ile sıkıca yapıştırılır. Çentikleme ne kadar derin olursa sucuklar da birbirine o derece iyi tutunacaktır. Üst üste konulan çamur

sucukları ile silindir şeklinde formlar elde etmek kolaydır. Bu yöntemle daha çok küçük kaseler, boyunlu formlar, kahve fincanı, kulp yapımı, düz yüzeylerde tepsilerin şekillendirilmesi işlemleri yapılmaktadır. Sucuk yöntemi, sanatsal çalışmalarda da sıkça görülen bir yöntemdir. Geniş ağızlı formlar oluşturmak istendiğinde, çamur fitilleri üst üste konulurken yukarı doğru gidildikçe fitil hafif dışa konularak birbirlerine yapıştırılmalıdır. Bunun tersi olacak şekilde yani; üste eklediğimiz çamur fitilini içeri doğru hafif kaydırarak yapıştırdığımızda ise dar ağızlı formlar elde ederiz. Kullanılan çamur sucuklarının kalınlığı veya inceliği ile yapılan formların boyutu ve kalınlığı değiştirilebilir. Ayrıca bu çamur sucuklarını farklı şekillerde sararak, kıvırarak veya değişik açılarla yan yana getirerek, yapılan bir form üzerinde dekorlama amaçlı da kullanabiliriz (Kacar, 2010: 48).

2.2.14.3. Plaka Tekniği

Plaka tekniği: seramik çamurunun bir merdane veya benzeri bir aletle iki bez arasında levha şeklinde açılmasıdır. Değişik şekillerde kesilip birleştirilen plakalarla düzgün yüzeyli çalışmalar daha rahat yapılmaktadır. Levhalar halinde açılmadan evvel çamurun yoğrulması, içerisinde bulunabilecek sert maddelerden arındırılması gerekir. Plaka açma işlemi için ahşap veya mermer düz bir yüzey kullanılmalıdır. Plakaların yüzeye yapışmayıp rahatça kaldırılabilmesi için yüzey ve çamur arasına bir bez ya da çuval serilmelidir. Levha açma işlemine başlamadan önce açılacak plakaların boyutu ve kalınlığı planlanmalıdır. Kullanılacak bez ve merdanenin boyutu da açılacak plakanın boyutuna göre seçilmelidir. Açılacak plakaların kalınlığına göre tahta çubuk ve çerçevelerden yararlanılabilir. Açma işlemi sırasında çamurun merdaneye yapışmasını önlemek için de bir bez ya da gazete kullanılabilir. Plaka yapabilmek için çamur iki çıta arasında merdaneyle açılabilir. Ayrıca çamur dikdörtgen prizma haline getirip iki yandan çıtalarla sıkıştırarak sonra misina ya da tel ile çıtaların üstünden bastırıp boydan boya keserek de plaka elde edilebilir. Ayrıca çamur zemine bastırılıp üzerinden merdaneyle düzeltilerek cetvel yardımı ile de düzgün, keskin kenarlı plakalar oluşturulabilir. Plakalar yine çentikler yardımı ile balçık sürülerek yapıştırılmalıdır. Birleşme yerlerine daha sonra ince sucuklarla sağlamlaştırma yapmak pişirimde sorun yaşanmasını da önlemiş olacaktır. Bazen açtığımız bir tek levha ile işimizin tamamını oluşturabileceğimiz gibi bazen de birden fazla plakayı üst üste, yan yana veya değişik açılarla birbirlerine yapıştırarak değişik forma sahip işler yapabiliriz. Bu teknik kullanılarak daha çok

köşeli ve keskin kenarları olan çeşitli formlar, kutular ve saklama kapları gibi işler yapılabilir (Kacar, 2010: 48-49).

2.2.14.4. Kalıba basma/Kalıp İçi Sıvama tekniği

Çok fazla girinti ve çıkıntı gibi detayları olmayan bazı seramik formlar, hazır kalıplar kullanılarak yapılabilir. Bu hazır kalıplar, çamuru içlerine veya dış yüzeylerine yerleştirerek kullanılır. Kalıp alma çalışmalarında daha güzel sonuçlar elde etmek için kalıbın nemi emen ve kilin kısa zamanda kurumasını sağlayan alçı benzeri bir malzemeden yapılmış olması gerekir. Kullanılan kalıp, kilin fazla nemini emmeyen bir malzemeden yapıldığı taktirde, araya bir bez veya gazete kağıdı konulması, çalışmayı kalıptan rahatça ayırıp, daha olumlu sonuçlar elde etmemize yardımcı olacaktır. Bu işlem sırasında kalıp ve kil arasına koyulan bez veya gazete parçası kıvrılarak konulursa, bu kıvrımlar dekoratif bir etki de yaratabilir (Firigola, 2006: 44).

2.2.14.5. Kalıba Sarma Tekniği

Kalıba sarma tekniği, merdane yardımıyla eşit kalınlıkta açılan çamur plakasının uygun bir kalıbın etrafına, araya gazete veya bez konulması şartıyla sarılarak istenen formun oluşturulması tekniğidir. Bu işlem için kalıp olarak kullanılacak formun, şişe veya silindir şeklindeki herhangi bir obje olması, kalıp alma işleminin kolaylığı açısından daha çok önerilebilir.

2.2.14.6. Tornada Şekillendirme

Çömlek çarkı (çamur tornası) yaklaşık milattan önce 5000 yıllarında kullanılmaya başlamıştır. Çok sayıda yuvarlak formu daha kolay ve daha kısa sürede şekillendirmek amacıyla icat edilmiştir. Çark yıllar içerisinde kullanan kişiye kolaylık sağlayan birtakım değişiklikler geçirmiştir. Tornada çamur çekmek sabır ve uzun deneyim gerektiren bir iştir. Çok yetenekli çömlekçiler bile bir parçayı doğru bir biçimde çekebilmek için önce birkaç ay deneyime ihtiyaç duyabilir (Frigola, 2006: 50-51).Bu bağlamda küçük yaş gruplarının seramik eğitimi programlarında torna ile şekillendirme etkinliklerine yer vermek çok başarılı sonuçlar vermeyebilir.

2.2.15. Seramik Dekor Teknikleri

Seramik çamuru kolay şekil alabildiği için oyma, kesme, doku oluşturma, baskı ya da rölyefle desen oluşturmaya oldukça elverişlidir. Seramik ürün şekillendirilip ortaya çıktıktan sonra çeşitli tekniker uygulanarak forma yeni bir anlam kazandırılabilir. Bu tekniklerden bazılarını şöyle sıralayabiliriz.

1. Kazıyarak oluklar açma (sgraffito) dekorlama tekniği
2. Çamura çamur ekleyerek (aplike) dekorlama tekniği
3. Plaka üzeri mühür baskı ve doku oluşturma tekniği,
4. Oyup çıkarma (ajur) dekorlama tekniği

Seramik ürün, deri sertliğindeyken bazı yerlerinde kesmeler yaparak ya da bir oyma aleti yardımıyla çizikler oluşturarak değişik bezemeler yapılabilir. Bu tarz bezeme işlemleri için teller, metal ya da tahta oyma aletleri ve misina ipi gibi aletler kullanılabilir. Çalışma üzerinde rölyef etkisi yaratan motifler ve değişik dokular elde etmek için doğadan, çevremizden evimizde rahatlıkla bulabileceğimiz objeler kullanabileceğimiz gibi sivri ya da küt uçlu bıçaklarla da kendi motiflerimizi oluşturabiliriz. Alçı veya pişmiş çamur parçalarından mühürler hazırlanarak da yapılan formlar üzerinde mühür bezemeleri yapılabilir. Bu mühürler, ürün üzerinde sık veya seyrek olarak yan yana, üstü üste ve diyagonal olarak bastırılıp ürün üzerinde değişik dekorlar yapılabilir. Bunun yanı sıra rastgele baskılarla da sanatsal süsleme işlemleri yapılabilir. İlköğretim öğrencileri açısından dekorlama teknikleri oldukça ilgi görmektedir. Kullanımdaki çeşitlilik ve malzeme çokluğu yanında uygulamanın heyecan vericidir. Araştırma yönünü de geliştirdiğinden ilköğretimde en çok sevilen uygulama süsleme teknikleri olmuştur (Kacar, 2010: 29).

2.2.15.1. Kazıyarak Oluklar Açma (Sgraffito) Tekniği

Eski Fransızcada (1680) sgrafit, İtalyancada ise sgraffito (kazınmış –fr.égratigné) olarak geçen sgraffitto, değişik yapım şekillerine göre, seramik eşya üstünde yapılan kazıma dekorlarının bir başka türü olarak uygulanmaktadır. Sgrafitto dekorları, gerçekte, seramik eşya süslemeleriyle ilgili sınıflamada, ‘Çiğ Hamurlar Üstünde Dekoratif Uygulama Türleri’

arasında geçiyorsa da, yerine göre sır, angob ya da yaş hamurlar üstündeki kazıma dekorlarında yararlanılan bir süsleme yöntemidir (Ayta, 1976).

2.2.15.2. Çamura Çamur Ekleyerek (Aplike) Dekorlama Tekniği

Yalın halde olan seramik formun, istenen yerlerine önceden hazırlanmış değişik şekillerde ve renklerdeki çamur parçalarının ana forma eklenmesi koşuluyla yapılan bir seramik dekor tekniğidir. Bu işlem uygulandıktan sonra önceki formdan daha farklı bir biçimi ve görselliği olan bir form elde edilir. Böylece, basit biçimde yapılmış düz bir silindir formu da plastik öğelerin katılımıyla sanatsal bir biçime dönüştürülebilir. Bu amaçla, çeşitli yollardan elde edilen ekleme elemanları, önceden biçimlendirilmiş olan ana gövdeye yapıştırılır. Ek parçaları, ayrı ayrı elle hazırlayabileceğimiz gibi çeşitli malzemelerden kalıplara baskı ya da alçı kalıplara döküm suretiyle istenilen sayıda ve seri olarak da üretilebilir. Ekleme parçaları, üzerlerine ekleneceği gövdenin hamurundan farklı renk ve özellikte hamurlar ile hazırlanabilir. Bu parçalar dövülmüş bölünmüş levhalar olabilir veya şekiller oluşturulup merdane ile üzerinden geçilerek üzerine aplike edilebilir. Sucukla oluşturulmuş desenler, keskin köşeleri olan şeritler, değişik yuvarlamalar şeklinde dekorlama yapılabilir. Ayrıca çamurdan hazırlanan birimin kalıbı alınarak çoğaltılması sağlanabilir. Yapıştırıcı olarak yine sulu çamur kullanılması gerekmektedir. Yüzey renginde dekorlama yapılacağı gibi farklı çamurlarla da çalışılabilir. Ancak, farklı hamurlar kullanıldığı zaman bunların fiziksel özellikleri ile pişirim sıcaklıklarının hemen hemen aynı ya da çok yakın olmaları gerekir (Ayta, 1976: 20). Bu dekorlama tekniği ile, öğrenci eserine değişik eklemeler yapıp onu özgürce değiştirerek kendi sanatsal yorumu ile ortaya koyup bir eser ortaya koyma hazzını tatma olanağı bulur.

2.2.15.3.Plaka Üzeri Mühür Baskı Ve Doku Oluşturma Tekniği

Seramik çamuru üzerine bastırılan bir nesnenin izini almak en basit bezeme tekniğidir. Yumuşak ve deri sertliğindeki seramik nesnelere uygulanabilecek sonsuz sayıda süsleme tekniği vardır. Plaka üzerine mühür baskı ve doku çıkartmada öğrenciler doğadan topladıkları nesnelerden, tohumlar, deniz kabukları, kaya parçaları, yapraklar, çiçekler, çivi, vida, tel gibi, ayrıca metaller, toka, düğme gibi evden getirebilecekleri objelerden yararlanıp çamur üzerinde mühür dekorlamalar yapabilirler. Bu dekorlama tekniği için, çocuklar bir alçı parçasının üzerine metal ya da tahta çubuklar kullanarak çizikleme yapıp, kendi oluşturdukları

mühürleri çalışmalarında kullanabilirler. Mühür dekor uygulanırken, üzerinde çalışılan formun deri sertliğinde olması daha temiz, keskin hatlı ve öğrencilerin de kolaylıkla yapabilecekleri sonuçlar verir. Bu dekorlamalar düzgün, sıralı veya rastgele, düzensiz olarak da uygulanıp yüzey üzerinde değişik tasarım uygulamaları yapılabilir. Öğrenciler açısından bu teknik kendi özgün tasarımlarını yaratmaları açısından oldukça ilgi ile çalışılan tekniklerden biridir (Kaçar, 2010: 53).

2.2.15.4. Oyup Çıkarma (Ajur) Dekorlama Tekniği

Dilimize kumaş işlemeciliğiyle ilgili olarak girmiş, delikli motifler işleme suretiyle yapılan ajur, 18.yüzyıl boyunca yapılmış seramiklerin pek çoğunda sık sık kullanılmış kafes gibi oymalı (işlemeli - gözenekli), farklı büyüklüklerde delikli olarak hazırlanan süslemelere verilen addır. Genel bir deyişle, delikli motif süslemeleri olarak da tanımlayabileceğimiz ajurlu seramikler, parçaların üstüne yerleştirilen dekoratif biçimlerin kesilmesi ve çeşitli boşluklar meydana getirecek şekilde delinip çalışılması yoluyla elde edilir. Ajur dekorları, pişirildikleri zaman belirli bir dayanıklılık ve sağlamlık kazanmaları için, genellikle pekişme yeteneği yüksek, sert hamurlardan yapılan parçalar üstünde uygulanır. Çünkü bu tarz dekorlar, yapılan oyuntularla ana gövdenin fiziksel direncini azalttığından, parça dayanıksız, kırılgan bir nitelik gösterir. Bu durum, kuruma ya da pişme sırasında ortaya çıkabilir. Pekişmiş hamurlarla yapılan ajurlu parçaların ise öteki hamurlara göre dayanıklılığı daha fazladır (Ayta, 1976).

2.2.16. Seramik Eğitimi

"Seramik eğitimi sanat eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak, dil gelişimi, kas gelişimi, duygusal gelişim ve birlikte üretebilme becerilerinin kazandırılmasında belki de en önemli unsurlardan birisidir. Çocuğa; bilgi ve becerileri uygulayabilme, karar verebilme, sorumluluk alabilme, iletişim kurabilme, grup halinde çalışabilme gibi yeterliliklerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca seramik eğitimi, çocukta kalıcı bilgilerin olmasını ve öğrenilenleri hayal dünyasına aktarmayı sağlamaktadır. Duyguların ifade edilebilmesi noktasında ise sanatla öğrenme arasında bir bağ kurulmaktadır"(San, 2004).

Seramik eğitimi; özünde çocuğun iç dünyasını ortaya çıkarması ve çok yönlü gelişmesinde önemli bir sanatsal etkinliktir. Ayrıca estetik duyguların geliştirilmesi yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılmasında destekleyicidir (Kacar, 2010: 35). "Seramik, bizlere aktarmak istediğimiz duygu ve düşünceleri üç boyutlu form veya çizgi şeklinde nesnelerle anlamlandırma imkanı sunmaktadır. Seramik eğitiminde; duyarlılık, üç boyutlu düşünme ve gözlemlediğini yansıtma sınırları genişletir. Böylelikle kendisini tanımaya çalışırken kile de bu yönünü aktarmayı keşfeder."(Terwiel, 1999: 87).

Ortaokullarda okuyan çocuklarda kendilerini ifade etmek çok önemlidir. Algıladıklarını gördüklerini yorumlama ve deneyimlerini sembollerle açığa çıkarma yöntemi olan sanat etkinliklerinden büyük bir tatmin ve haz almaktadırlar. Sanat derslerinde yapılan seramik gibi üç boyutlu sanat etkinlikleri, çocukların sanatsal gelişimleri üzerinde yarattığı olumlu etkiler bakımından çok önemlidir. Nitekim seramik çalışmaları yapan öğrenciler, başlangıçta nesneleri resim gibi çizgi halinde yapmaktayken, zaman içerisinde bu çalışmaların hacim ve boyut kazandığı görülmüştür. Böylelikle seramik eğitiminin çocuklar üzerinde bütünsel bir gelişim sağladığı söylenebilir (Kacar, 2010: 35).

2.2.17. Sanat Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Sanat eğitiminde istenen hedeflere yani sanatsal faaliyetin amacına ulaşılabilmesinde öğrenen odaklı değişik yöntemlerin, tekniklerin ve yaklaşımların birbirleri ile ilişkili biçimde kullanıldığı uygun şartlar yaratılabilmelidir. Bu bağlamda sanat eğitimi, bir yöntemle sınırlı tutulmayıp, yöntemler kombinasyonu şeklinde olmalıdır. Bu konuyla ilgili plan ve uygulamalar yapıldığında, hangi yöntem etkin olursa olsun, öğrenen merkezli olan; sanat eğitimi sürecinde elde ettikleri becerileri etkili öğreten; öğrencinin yaşını ve genel gelişim seviyesini dikkate alan; öğrenme, algı, beceri ve çevre faktörlerini de göz önünde bulunduran bir yaklaşım temel alınmalıdır (Artut, 2004: 113). Uzun yıllardan beri sanat eğitiminde değişik öğretim yöntemleri denenmiştir. Basitten karmaşığa gitme, müzik ve seslerden yararlanma, kopyadan yararlanma, bellek eğitimi, çocuk sanatı yöntemi, sanat yoluyla eğitim (Yolcu, 2004: 107-109) gibi yöntemler sayılabilir. Sanat eğitiminde kullanılan, geleneksel ve modern öğretim yöntemleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

2.2.17.1. Anlatım Yöntemi

Anlatım yöntemi en genel öğretim yöntemidir ve tüm sınıf düzeylerinde kullanılır. Öğretmen tarafından uygun öğretim yardımları ya da öğretim materyalleri kullanılarak sistematik bir bilgi sunumunu kapsar (Tok, 2009: 163). Öğrencilerin ve öğretmenlerin en iyi tanıdığı yöntem olan anlatım yöntemi, öğretmen tarafından kavramların, olguların, ilkelerin vb. bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflerin en basit düzeyde kazandırılmasını sağlayabilecek bir yöntemdir (Ocak, 2008: 219). Anlatım yönteminin çok sık kullanılmasının en önemli sebebi, öğretmenlerin en kolay ve ucuz yöntem olarak değerlendirmesidir (Işık, 2016: 112). Bu yöntem eğitim ortamlarında kullanım amaçları şu şekilde özetlenebilir (Charlton, 2006; Yeşilyurt, 2013):

1. Zamandan tasarruf sağlamak,
2. Sınıfların kalabalık olması,
3. Konuyu ayrıntılı açıklamak ve teorik bilgi vermek,
4. Araç gereç eksikliği veya fiziksel yetersizlik,
5. Kolay olması,
6. Sınıf kontrolünü sağlamak,
7. Konuları yetiştirmek.

2.2.17.2. Soru-Cevap Yöntemi

Sınıfta öğretim sürecinde öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerinden biri soru cevap yöntemidir. Bu yöntem, geçmişten günümüze öğretimde en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir ve öğretim sürecinde pek çok amaçla kullanılmaktadır. (Çakmak, 2015: 445). Soru cevap yöntemi öğretmenin düzenlediği soruları, öğrencilerin sözel olarak yanıtlamalarına dayanan bir yöntem olup, öğrencilerin düşünme alışkanlıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yöntemde, öğretmen yanıt almak amacıyla sorular sorar ve aldığı yanıtları değerlendirerek öğretimi gerçekleştirir (Güven, 2011: 168). Soru cevap yönteminin etkili bir biçimde kullanımı için gerekli olan birtakım ilkeler vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Küçükahmet, 2009; Freiberg ve Driscoll, 2000; Demirel, 2015):

1. Sorular basit, açık ve anlaşılır olmalıdır. Belirsiz sorular sorulmamalıdır.
2. Sorular hazırlanırken amaç ve davranışsal amaçlar dikkate alınmalıdır.
3. Öğrencilerin özelliklerine ve yeteneklerine uygun sorular hazırlanmalıdır.
4. "Evet ya da Hayır" biçiminde yanıtlanacak sorulardan kaçınmak gereklidir. Çünkü bu tür sorular çocukların düşünmelerine olanak tanımamaktadır.

5. Sorular tüm sınıfa sorulmalı, belirli bir süre düşünmeye izin verilmeli ve soruyu yanıtlandıracak kişi seçilmelidir.
6. Soruyu yalnızca bir öğrenci yanıtlandırmalıdır.
7. Sorular tüm sınıfı kapsamalıdır. Yanıt verecek öğrencinin seçiminde, öğrencilerin isimlerini alfabetik olarak sırama yolu ya da oturma düzenlerine göre belirleme yolu seçilmelidir.
8. Sorular sık tekrarlanmalıdır.
9. Yanıt için uygun zaman bırakılmalıdır. Ancak, bu süre öğretmen tarafından iyi ayarlanmalıdır.

2.2.17.3. Gösteri Yöntemi

Gösteri, bir öğretmenin veya bir uzmanın bir öğrenci grubu önünde; belirli olgu ve olaylara ilişkin ilkeleri açıklamak, bir işin nasıl yapılacağını, iş ve işlem sıralarını göstermek, bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla yaptığı görsel, işitsel bir sunumdur (Dirik, 2014: 189). Öğretmen, usta vb. yapılacak işi, çözecekleri sorunu araç gereçleri kullanarak işlem basamaklarına ve çözüm sırasına göre yapıp göstermesi gerekmektedir. Bunun için gösteri planlanmalı; yani hangi işin nasıl, ne zaman, hangi araçla, nerede yapılacağı saptanmalıdır. Öğretmen öğreteceği işin, davranışın, çizimin, çözeceği sorunun denemesini birkaç kez kendi başına yapmalı, en olgun şeklini öğrencilere sunmalıdır (Sönmez, 2008: 248).

2.2.17.4. Gezi Gözlem Yöntemi

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir parçası olarak amaçlı, planlı bir biçimde okul dışı bir ortama gidilerek gözlemlerde bulunulması gezi gözlem yöntemi olarak tanımlanabilir (Taşpınar, 2010: 136). Bu yöntemde gezi gözlem yapılacak yerler öğrencilere kazandırılacak hedeflere tutarlı olarak seçilmelidir. Bu teknikte öncelikle gözlenecek durum ile ilgili bilgi verilmekte ve gezi gözlemin amacı açıklanmaktadır. Öğretmen tarafından önceden hazırlanan gözlem formu ise gözlemi planlı ve sistematik bir hale getirmektedir (Erciyeş, 2010: 304). Belirli bir olay, bir nesne ya da durumla ilgili bilgi edinmek istenildiğinde (Demirel, 2015) bu teknikle öğrencilerin birden çok duyu organına hitap edilmekte, böylece kalıcı öğrenmeler meydana gelmektedir. Öğretim sürecinin sonunda ise öğrenciler, öğretmenleriyle birlikte gözlem sonuçlarını tartışarak kararlara ulaşmaktadırlar.

2.2.17.5. Rol Oynama Yöntemi (Drama)

Rol, düşüncelerin, duyguların, hareketlerin ve sözcüklerin örgün bir dizisidir. Bu yöntemde öğrenciden beklenen, kişiliğine büründüğü karakteri dikkatlice çalışması ve olaylara büründüğü kimlikle tutarlı tepki vermesidir. Rol oynama öğrencilere kendileriyle ilgili farkındalıklarını güçlendirme ve başkalarının yaşam içinde yer alan olaylara verdikleri farklı tepki ve yorumları anlama ve takdir etmede yardımcı olur (Erciyeş, 2010: 288). Diğer bir deyişle rol oynama, sosyodrama olarak da adlandırılır, öğrencilere insan ilişkileri konusunda bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı hedefleyen ve oyun (drama) tekniklerinden yararlanma temeline dayalı deneysel bir öğretim yöntemidir (Demirel, 2015: 90). Rol oynama, öğrencileri gerçek yaşam ortamlarını model alan ortamlara sokmayı amaçlar. Öğrencilerin rolleri üstlenmeleri, kararlar vermeleri, oynamaları ve sonuçlarla karşılaşmaları önemlidir. Öğretmenin bu yöntemi yapılandırması ve öğrencileri yönlendirmesi gerekir. Yararlı olacağını düşünüyorsa öğretmen de rol alabilir (Gözütok, 2007: 270).

Bu yöntemin amacı, bir kavramı öğretmek ya da bir beceriyi, bir yetiyi (örneğin: empati, iletişim) geliştirmektir. Öğrenci grup önünde kendisi olarak konuşmaya çekiniyorsa, bir başkasının rolüne girerek daha kolay konuşabilir. Başkalarının kişiliğini canlandırma, bir başkası gibi düşünme öğrencinin daha olumlu davranış örüntüleri geliştirmesine yardımcı olur. Yöntemin ikincil amaçları, öğretmenin öğrencilerini tanımasını ve öğrencilerin derse katılmalarını sağlamaktır (Gözütok, 2007: 270).

2.2.17.6. Yaratıcı Drama Yöntemi

Günümüzde rol oynama yönteminin en yaygın kullanım biçimlerinden biri yaratıcı dramadır. Aslı rol oynama yöntemi olan bu yöntemde özellikle öğrencilerin hayal dünyalarını, tecrübelerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları ağrılık kazanır (Küçükahmet, 2009: 76). San (1998) yaratıcı dramayı, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalar şeklinde tanımlamaktadır. Yaratıcı drama, oyunlar kurarak çocuğa yaşantılar yoluyla yeni durumlara ve olaylara sağlıklı tepki vermesi ya da uyum sağlaması konusunda yardım etme sürecidir. Bu bakımdan yaratıcı drama çocuğun oyunlar yoluyla edindiği yaşama dair deneyimlerin doğru ve yerinde deneyimler

olması için kontrol altında önceden tasarlanmış ve bu konuda deneyimli kişiler tarafından yapılan bir etkinlik olmalıdır. Yaratıcı dramının aşamaları şunlardır (Üstündağ, 2016):

1. Isınma ve rahatlama,
2. Oyunlar,
3. Doğaçlama,
4. Değerlendirme.

2.2.17.7. Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi; bir konunun iki veya daha fazla kişi/grup tarafından karşılıklı olarak derinlemesine incelenmesini ve düşünülmesini sağlamak amacıyla, daha çok buluş yoluyla öğretim stratejisinde ve kavrama düzeyinde davranışların kazandırılmasında kullanılan bir öğretim yöntemidir (Cengizhan, 2015: 256). Bu yöntemle öğrencilerin konu ile ilgili yorum yapmaları, konuyu savunmaları, konunun nedenlerini ortaya koymaları sağlanılır. Bu yöntemin başarısı büyük ölçüde öğretmenin sınıf tartışmasını doğrudan, yansıtıcı ya da açık uçlu sorularla başlatma ve yönetme becerisine bağlıdır (Krishnavani, 2008: 283). Bunun içinde iyi bir planlanmanın yapılması gereklidir. Bu planın içinde tartışmanın amacı, süresi, kuralları belirlenmeli ve kurallara uymayanlara ne gibi cezaların verileceği saptanmalıdır. Bu yöntemin iki önemli yararı vurgulanmaktadır (Sharma, 2006: 158). Bunlardan birincisi bilişsel ve duyuşsal yararlardır ki, bunlar da bireyin problem çözme becerisinin gelişimi, kavramları keşif ve tutum değişimidir. İkincisi ise, katılımcı öğrenmedir ki bu da öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktadır. Aynı zamanda bu yöntem bireyin iletişim becerisini sağlamakta, liderlik becerilerini geliştirmekte, bireyin analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesine de olanak sağlamaktadır (Cengizhan, 2015: 257).

2.2.17.8. Bireysel Çalışma Yöntemi

Bireysel çalışma yöntemi, resmi bir veri toplama sürecini gerektirmeyen kişinin eleştirel bir boyut olarak "yansıtmayı" kullanarak öğretme-öğrenme durumunu planladığı bir yaklaşımdır (Samaras, 2011). Bu yöntemde, birey bir konuyu kendi ilgi, ihtiyaç ve becerileri doğrultusunda araştırır ve tekrar eder. Bu sayede bireysel çalışma yöntemi, farklı öğrenme düzeylerine ve stillerine sahip kişilerin kendi özelliklerine uygun şekilde öğrenmelerini sağlar. Diğer bir ifade ile bireyler öğrenme durumlarını kendilerine uygun hale getirme olanağına sahiptir.

Bireysel çalışma yönteminde temel amaç, her öğrenciyi kendisi için belirlenen öğrenme hedeflerine ulaştırmaktır. Bireyselleştirilmiş öğrenme ortamında yapılan etkinlikler, çabuk öğrenen öğrencilere belirli ve sınırlayıcı ders konusu kavramlarının ötesine geçme olanağı sağlarken, yavaş öğrenen öğrencilere de kalabalık sınıflarda gerçekleştiremedikleri bilgileri anlamadığını söyleme zorunluluğu olmadan kendi hızlarında kendi öğrenme çizgilerini belirleme imkanı sağlamaktadır (Sümbül, 2010).

Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça her öğrenciye düşen birim zamanda azalma olmaktadır. Ayrıca her bir sınıftaki öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin tamamının aynı anda, düzeyde ve kapsamda öğrenmesini engellemektedir. Kalabalık sınıflarda bazı öğrencilerin hemen, bazılarının da daha geç öğrendiği, bazılarının da hiç öğrenmediği gözlenmektedir. Bu tür olumsuzlukların giderilmesi için öğretimin bireyselleştirilmesi gerekmektedir. Bu yöntem öğretim süreci merkezli olup; öğrenci ve öğretmene yeni roller sunmaktadır (Sulak, 2016: 220).

2.2.17.9. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi

Başta Amerika ve İngiltere olmak üzere birçok ülkede sanat derslerinde, uygulama ile beraber "Sanat Tarihi", "Eleştiri" ve "Estetik" gibi farklı disiplinler de sanat eğitimi bünyesinde yaygın bir şekilde öğretilmektedir. Daha önce kullanılan geleneksel sanat eğitimi yöntemi ile öğrencilerin sanatın dilini bilmeden, bir sanat eseri ile ilgili yorum yapma donanımı kazanmadan ve bir eser ile ilgili sanat tarihi bilgisinden yoksun olarak yetiştirildiğini düşünecek olursak, ortada bir sorun olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle sanatın, bahsi geçen sanat disiplinleriyle birlikte eğitim ile de birleşmesinin sağlanması için ÇASEY (Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi) oluşmuştur. ÇASEY' ne dayalı olarak hazırlanan bir program, öğrenciye sanatsal ürün ortaya koyma, sanat eserini tanıma, yorumlama ve analiz etme olanağı sağlaması açısından çok önemlidir (Alakuş, 2002: 80-82).

2.2.17.10. Bilişsel Çıraklık Yöntemi

Okulların ortaya çıkmasından önce çıraklık, resim ve heykelcilikten tıp ve hukuka kadar her alanda kullanılan en yaygın öğrenme yoluydu (Collins, Brown& Newman, 1990). Bugün ise sosyal beceriler ve dil öğrenimi gibi önemli ve kompleks yetenekler doğrudan eğitim verilmeden gözlem, rehberlik gibi informal yollarla öğrenilmektedir. Collins, Brown ve Newman (1989) yaptıkları çalışmada, gerçek çıraklık sürecinde yapılanları sistematikleştirerek " Bilişsel çıraklık" yaklaşımını ortaya koymuşlardır.

Bilişsel çıraklık öğrencinin bir uzmanı gözlemleyerek başladığı, bir süre sonra uzman desteğiyle yaptığı ve daha sonraları ise herhangi birine ihtiyaç duymadan bir işi kendi başına hatta kendi yöntemiyle yapabilecek yeterliliğe ulaştığı süreci ifade etmektedir. Bir başka deyişle bilişsel çıraklık, öğrenciye bilgiye nasıl ulaşabileceğini, o bilgiyi nasıl kazanıp hangi şekilde uygulayabileceğini gösteren süreçtir. Bilişsel çıraklığı Collins, Brown ve Newman (1989), öğrencilerin etkinlik ve toplumsal etkileşim aracılığıyla gerçek uygulamalarda öğrencilerin kültürlenmesi, olarak açıklamışlardır.

Bilişsel çıraklık, uzmanların karmaşık görevleri çözmek için kullandıkları içerik bilgisi ve düşünme süreçleri arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır (Choi & Hannafin, 1995). Bu yöntem etkinliğe dayalı bir yöntemdir. Buna bağlı olarak çıraklık kavramı, öğrenmede deneysel etkinliklerin önemini ön plana çıkarmaktadır ve öğrenmenin bağlamaya dayalı, durumlu ve kültürleyici bir olgu olduğu fikrini ortaya koymaktadır (Choi & Hannafin, 1995).

Bilişsel çıraklık, öğrenen kişinin mevcut uygulamaları kullanarak bilişsel yönden olumlu davranışlar kazanmalarına olanak sağlar. Öğrenme kavramının en önemli özeliği, öğrenciye okul içi ve okul dışı sosyal etkileşimleri aracılığıyla bilgi kazandırıp bu bilgileri pekiştirip yapılandırmalarını sağlamaktır (Stein, 1998). Öğrenme sürecinde öğrencinin doğrudan bulunması, yaparak ve yaşayarak öğrenmesi bilgi ve becerinin kalıcılığı açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin bilişsel çıraklık yöntemini kullanmadan önce yönteme uygun ve dikkat çekici bir konu belirlemeleri gerekmektedir. Daha sonraki süreçte öğretmen öğretmek istediği konulara uygun stratejileri çok iyi belirlemeli, stratejileri uygulamak için öğrencileri cesaretlendirmeli ve aktivitelerin sonuçla ilgili ve durumsal olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen öğrenci ile ilgilendiğini fark ettirmelidir. Çünkü kendisi ile yakından ilgilenildiğini anlayan bir öğrenci sınıf içi araştırmalara ve tartışmalara daha fazla enerji harcamaya başlar (Ataizi ve Şimşek, 1999). Yöntemin uygulanmasında aşağıdaki aşamalar izlenmektedir (Gürel, 2016: 233-234):

1. **Model Alma:** Öğretmen (usta), öğrenilmesini beklediği işi öğrencilerin (çırak) önünde onların görebileceği biçimde sergiler, aynı zamanda öğrencilerin duyabileceği şekilde sesli düşünür.

2. **Çalıştırma (Koçluk Etme):** Öğretmenin gözetiminde öğrencinin beceriyi göstermesi beklenir.
3. **Destekleme:** Öğretmenin öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur.
4. **İfade Etme:** Öğretmen öğrencilerden sürece dair öğrendiklerini anlatmalarını ister.
5. **Yansıtma:** Öğrenciden sergilediği beceriyi uzmanın ya da diğer öğrencilerin sergiledikleri ile karşılaştırmaları istenir.
6. **Öteleme:** Öğrencinin öğrenilecek işi tek başına yapabilmesi için yardımda bulunulmaz, hatta kendine özgü yöntemler geliştirmesi beklenir.

Bilişsel çıraklık uygulamaları, öğrencileri derse motive edici ve oldukça ilgi çekici bulunmaktadır. Öğrenciyi gerçeğe benzer ortamlarda eğitir. Öğrencilerin uzmanlar gibi düşünmelerini sağlamakta ve onları aktif hale getirmeye yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yapabilecekleri görevleri üstlenmesini, öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını ve etkili transfer edilmesini sağlar. Ayrıca öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışma becerilerini geliştirir. Bu uygulama öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur (Gürel, 2016: 234).

2.3. Öz Yeterlik

Öz-yeterlik, sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biridir ve Bandura'ya göre kişinin gözlemlediği davranışı performansa dönüştürmesini etkilemektedir. Bandura'ya göre, gözlem yoluyla öğrenmede gözlemcinin kendi performansını izlemesi ve değerlendirmesi gerekmektedir (Koç, 2004). Bireyler düşüncelerine uygun eylemde bulunduktan sonra, eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilir ve kendilerini yargılayabilirler. Bu süreçte insanın kendinin farkında olması ve öğrenme kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, öğrenme sürecinde önemli bir durumdur. Bu olgu 'öz-yeterlik' kavramıyla açıklanmıştır (Korkmaz, 2004).

Schunk'ın yaptığı tanımlamadan yola çıkarak bireyin sahip olduğu öz yeterlik inançlarının, bireyin davranışlarında açıkça gözlenebileceği sonucuna varılabilir. Çünkü bir işle ilgili öz yeterlik inancı yüksek olan birey o işi, dışarıdan güdülenmeye ihtiyaç duymadan içsel olarak yapar. Gürcan (2005) öz yeterlik algısını bireylerin bir işlevi değil, becerilerini

kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargıların bir ürünü olarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2009) ise öz yeterlik algısını bireyin belli durumlarla baş edebilme, bir davranışı sonuçlandırabilme yeteneğine ve kapasitesine ilişkin algısı olarak tanımlamıştır.

2.3.1. Seramik Eğitiminde Özyeterlik

Bandura (1997) öz-yeterlik kavramını "Kişinin davranışlarını gerekli seviyeye ulaştırması ve öğrenme düzeyini gerekli düzeye taşıması için kendi kapasitesine olan inancıdır." şeklinde tanımlamıştır. Bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine inanan öğrenci zorluklara rağmen çalışmaya ısrarla devam edecektir. Öğrenciler büyük olasılıkla bir problemi çözmek için çözüm denemelerinin stratejilerinin genişleyen sayısı ile tecrübelenirler. Sonuç olarak, öz yeterlik akademik performanstaki yeteneğin etkilerine aracılık etmektedir (Bandura, 1993, Akt. Tara vd., 2004).

Her alanda olduğu gibi sanat eğitiminde de öğrencinin öz yeterlik inancının yüksek olması, öğrencinin görsel sanatlar dersindeki akademik başarısına olumlu yönde etki edeceği söylenebilir. Bu bakımdan sanat eğitimi içerisinde yer alan seramik eğitiminde de öğrencinin öz yeterlik inancı, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir. Bu nedenle, öğrencilerin seramik eğitimi öz yeterlik inançlarının ortaya konulması önem taşımaktadır. Seramik eğitiminde öz yeterlik; öğrencinin, kili nasıl yoğurup havasını alabileceğini bilmesi, şekillendirme konusundaki teknik bilgiler açısından donanımlı olması, yaptığı form üzerinde kullanabileceği dekorlama tekniklerini bilmesi ve renklendirme konusunda da yeterli bilgiye sahip olması şeklinde özetlenebilir. Öz yeterlik inancı güçlü olan öğrenci, kendinden emin ve kesin adımlarla ilerleyip çalışacağı için seramik eğitimi boyunca, dersin her anından zevk alarak, kendini ifade eden başarılı eserler ortaya çıkarabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, seramik eğitimi, bilişsel çıraklık ve özyeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1. Seramik Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Aslan ve Gökdemir (2016) tarafından yapılan "Resim-İş Eğitimi Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Seramik Eğitimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi" adlı

araştırmada, resim-iş eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının seramik eğitimi ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi'nde resim iş eğitimi bölümünde öğrenim gören 11 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çoğu seramik eğitimini hayal gücünü geliştiren bir sanat dalı olarak algıladıklarını, seramik eğitiminin mesleki gelişimlerine etkisi olacağını belirtmişleridir. Öğretmen adaylarının çoğu fitil ve plaka yöntemlerini kullanacaklarını ve bunun nedeni olarak da, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması, el becerilerini geliştireceği, derslerden zevk alacakları, çok çaba gerektirmemesi, hayal dünyalarını geliştireceği, motivasyonlarının arttıracağı, öğrencinin derse katılma isteğinin artıracağı, psikomotor becerilerinin gelişeceği ve yaratıcılıklarını geliştireceği gibi gerekçeler sunmuşlardır. Öğretmen adaylarının çoğu seramik eğitiminin öğrencilerin el becerilerini geliştirdiğini, hayal dünyalarını zenginleştirdiğini ve psikomotor becerilerini geliştirdiğini ve seramik eğitiminin ortaokullarda ders olarak verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Köseoğlu-Ulubatlı (2013) tarafından yapılan "Seramik Eğitiminde Bilgisayar Destekli Tasarım Uygulamalarının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde, seramik tasarımı sürecinde kullanılmakta olan geleneksel yöntem ve bilgisayar destekli tasarım yöntemleri kullanılarak ortaya çıkarılan ürünlerin, kıyaslanıp değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2011-2012 güz döneminde Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bölümü, Seramik Eğitimi Anabilim Dalında seramik tasarım yöntemleri dersi almış ve bilgisayar destekli seramik tasarımı dersi almakta olan 3. sınıftan 18 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgiler formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve doküman incelemesi yapılmıştır. Verilerin analizinde, nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; kağıt tabanlı ortam olan geleneksel yöntemle oluşturulan tasarımların kişiye göre değişen el yeteneğinin ön planda olmasından da kaynaklı olarak, el yeteneğinin önemli olmadığı, tamamen öğretilebilir olan bilgisayar destekli tasarım yöntemi ile bilgisayar ortamında geliştirilen tasarımların daha başarılı olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlar

doğrultusunda da bilgisayar destekli tasarım eğitiminin geleneksel öğretim yöntemine kıyasla öğrenci başarısındaki etkisi ve öğrencilerin tasarım becerilerine etkisinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca katılımcının/tasarımcının, uygulama esnasında zamanının büyük çoğunluğunu istenilen ürünü çeşitlendirip tasarlamaktan çok kağıt ortamına aktarımda yani projelendirme aşamasında harcadığı görülmüştür.

Çevik (2013) tarafından yapılan "Öğretmen Görüşlerine Göre Orta Öğretim Kurumlarındaki Seramik Derslerinde Uygulanan Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Araç-Gereç ve Malzeme Kullanımının İncelenmesi" adlı doktora tez çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim okullarındaki seramik eğitimi derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve malzeme kullanımının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi ve bu alanda bir modül program önerisi sunulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim okullarındaki seramik eğitimi derslerinde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ülke genelinde seramik eğitimi veren 13 okulda uygulama yapılmış ve alanla ilgili görev yapan öğretmenlerin tamamı araştırmaya katılmıştır. Araştırmada ortaöğretim okullarında seramik alan eğitimi derslerinde uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin, araç-gereç ve malzeme kullanımı açısından, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla geliştirilen anketle tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin, seramik eğitimi derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde kullanma sıklığına ilişkin olarak, en fazla kullanılan yöntem ya da tekniğin iş başında eğitim olduğu görülmüş; bunu sırasıyla soru-cevap ve anlatım yöntemleri izlemiştir. Öğretmenlerin en az kullandığı yöntem ya da teknikler ise gezi-gözlem, örnek olay incelemesi ve grup tartışması olmuştur.

2. Öğretmenlerin, seramik eğitimi derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin seçiminde en önemli unsurun, zaman olduğu gözlenmiştir. Açık uçlu sorularda da özellikle modüler programların uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenlerden zamanın etkin kullanılamadığına ilişkin cevaplar alınmıştır.

3. Öğretmenlerin seramik eğitimi derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin seçiminde karşılaşılan sorunların sıklığının dağılımında; müfredat yetiştirme kaygısı ve materyal temininde yaşanan zorlukların en önemli unsurlar olduğu ortaya çıkmıştır.

4. Seramik eğitimi derslerinde araç-gereç ile ilgili en çok karşılaşılan sorunların, bazı araç-gereçlerin nasıl kullanacağının bilinmemesi ve araç-gereç maliyetinin yüksek olması durumu olduğu gözlenmiştir.

Araştırmada, elde edilen bulgulara dayalı sonuçlardan, seramik alan eğitimi ile bu konuda yapılacak yeni araştırmalara ilişkin şu öneriler geliştirilmiştir: Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüklerine bağlı liselerde seramik eğitimi veren öğretmenler kullandıkları öğretim yöntemlerini belirlerken; işleyecekleri konuyu, ellerinde bulundurdukları araç ve gereçleri, kullanılması planlanan teknikleri, öğrencinin bilgi düzeyini, öğrenci grubunun sayısını, yeteneklerini ve ilgilerini göz önünde bulundurmalıdırlar. Modüllerin uygulandığı okul ve bölümlerin fiziki ve donanımsal olarak eksiklikleri giderilerek, araç-gereç kullanma konusunda okulda bir rehberin bulunması seramik dersindeki iş akışının düzenlenmesinde öğretmenlere oldukça yarar sağlayacaktır. Araç-gereç kullanma konusunda rehber olacak uygun kişiler resmi yazışmalar kanalıyla üniversitelerin seramik bölümlerinde çalışan akademisyenler olabilir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar göz önüne alınarak; anlatım dili sade ve açık olan, aşırı detaylandırmalardan kaçınarak işlem basamaklarının hem iki boyutlu hem de üç boyutlu görselleri ile desteklenen akıtma yöntemi ile yapılan ajur dekoru modül programı, Mili Eğitim Bakanlığı'nın ön gördüğü modül yazım formatına uygun biçimde öneri olarak sunulmuştur.

Angın-Savaş (2010) tarafından yapılan "Disiplinlerarası Sanat Etkileşimlerinin Seramik Sanatı ve Eğitimine Etkileri" adlı yüksek lisans tezinde, disiplinlerarası sanat etkileşimlerinde seramik sanatının yeri ve seramik eğitimine etkileri öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Seramik Bölümü'nde ve Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bölümü, Seramik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 107 öğrenci ve görev yapan 16 öğretim elemanı yer almıştır. Displinlerarası sanatta seramik sanatının yerine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri; displinlerarası sanatın seramik eğitimindeki yerine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanının içerik, yöntem ve araç gereç-donanım ile ilgili görüşleri alt problemler olarak belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi toplama formu ile elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans hesaplamaları kullanılmıştır. Araştırma bulgularıyla; farklı disiplinlerin seramik eğitiminde yer aldığı fakat derslerin işlendiği atölyelerin displinlerarası sanat çalışmalarının üretilmesi

için yeterli donanıma sahip olmadığı ve diğer bölümlerin teknik olanaklarından yeteri düzeyde yararlanılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Seramik sanatının ve eğitiminin disiplinlerarası sanat etkileşimlerine daha etkin katılımı yönünde öneriler getirilmiştir.

Kaçar (2010) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarına Yönelik Seramik Eğitimi Program Önerisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılığını, fiziksel ve duygusal gelişimini destekleyerek arttıracağı düşünülen seramik eğitiminin, ailelere, okul ve eğitimcilere bir öneri olarak sunulması planlanmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Özel 75. Yıl İlköğretim okulu ile görüşülerek hazırlanan örnek program İzmir İl Milli Eğitimi'ne sunulmuş, neticede Teknoloji Tasarım dersi adı altında seramik eğitiminin I. ve II. kademe öğrencilerine ders olarak verilmesi karara bağlanmıştır. Atölye ve teknik donanımın sağlanmasından sonra seramiğin tanımı yapılarak seramik sanatı tanıtılmış, daha sonra seramik yapım ve teknikleri gösterilerek ders uygulamaya konulmuştur. Son olarak öğrenci çalışmalarıyla okul içerisinde ve DEÜ Güzel Sanatlar Fakültesi sanat galerisinde öğrenci sergisi açılmış, yapılan çalışmalar okul yöneticileri, eğitimciler ve ailelere sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda seramik eğitiminin hazırlanacak uygun bir programla ilköğretim düzeyinde de verilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

İlhan-Çakmak (2009) tarafından yapılan "Seramik Eğitimi Veren Liselerde Seramik Öğretmenlerinin Eğitim Sorunları (Ankara İli Örneği)" adlı tez çalışmasında, seramik eğitiminin verildiği liselerde seramik öğretmenlerinin karşılaşmış oldukları eğitim sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 100. Yıl Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi ile Ankara Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüsü'nde halen görev yapmakta olan dokuz seramik bölümü öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş, daha sonra içerik çözümlemesi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, içerik çözümlemesi; Seramik Eğitimi Programları ve Programların Öğrenci Eğitimi ve Eğitimin Kalitesine Yansımaları, Seramik Öğretmenlerinin Sorumlu Oldukları Dersler ve Ders Sürelerinin Teori ve Uygulama Boyutu Olan Seramik Eğitimine ve Seramik Öğretmenlerine Yansımaları, Seramik Öğretmenlerinin Alanla İlgili Yeterlikleri ve Hizmetiçi Eğitimi, Seramik Bölümlerinin Öğretmen İhtiyacı, Seramik Eğitiminde Uygulama Dersleri ve Atölye İhtiyaçları, Seramik Bölümlerine Öğrenci Alımında Aranılan Kriterler ve Eğitim Başarısına Etkileri, Seramik Öğretmenlerinin Göreve

Başladıkları Zaman Karşılaştıkları Güçlükler, Seramik Öğretmenlerinin Meslekleriyle ilgili Sorunlarını Değerlendirme başlıkları altında verilmiştir. Araştırma sonucuna göre, 2004-2009 yılları arasında meslek liselerinin seramik bölümlerinden öğrenci mezun etmediği, seramik bölümüne olan talep azlığının öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği, bazı okullarda öğretmen açığı yaşanmasına rağmen bazılarında ihtiyaç fazlası öğretmenin olduğu ve seramik bölümlerinin acilen iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Bilişsel Çıraklık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Uysal (2005) tarafından yapılan "Bilgisayar Destekli Bilişsel Çıraklık Yönteminin Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, bilgisayar destekli bilişsel çıraklık yönteminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında öğrenim gören ilköğretim 6. sınıf öğrencileriyle ve bilgisayar dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 36 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar destekli bilişsel çıraklık yönteminin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu elde edilmiştir.

Çerçi ve Semerci (2004) tarafından "Yapılandırmacı Bilişsel Çıraklık Modelinin Yapı Tekniği ve Uygulaması-I Dersinde Psiko-Motor Öğrenmeye Etkisi" adlı araştırmada, geleneksel öğretim uygulamaları ile oluşturmacı öğretim uygulamalarının sonuçlarını karşılaştırarak bireylerin psiko-motor davranışları gerçekleştirebilme performansları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi Yapı Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 70 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna öğrenci merkezli yapılandırmacı bilişsel çıraklık öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerin performanslarını ölçmek amacıyla öğrenci performansı gözlem ve değerlendirme formu geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı öğretim sürecinde etkinliklerin gerçekleştirildiği deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir.

2.4.3. Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, seramik eğitiminde öz yeterlik ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından bu kısımda, ortaokul seviyesindeki öğrencilerin farklı alanlarla ilgili (Matematik, Fen vb.) öz yeterliklerini değerlendiren bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Keskin (2015) tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ve Öz-Yeterlikleri" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerini belirleyerek, bu tutum ve öz-yeterliklerin; öğrencilerin kişisel bilgilerinden elde edilen bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymak ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Betimsel araştırma modelindeki araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Trabzon ili merkez Ortahisar ilçesinde bulunan üç devlet ortaokulunda öğrenim gören 820'si kız, 837'si erkek 1657 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (Hilland, Stratton, Vinson ve Fairclough, 2009)' kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiki yöntem olarak; betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey çoklu karşılaştırma, Pearson Correlation ve regresyon testleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırma grubunda yer alan katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutumları orta seviyenin üzerinde, öz-yeterlikleri yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda tutumların ve öz-yeterliklerin yaralanma/sakatlanma deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmazken, öz-yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri sınıf düzeyi, yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu, beden eğitimi öğretmeni cinsiyeti değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olup öğrencilerin tutumları, beden eğitimi öz-yeterlik algıları üzerindeki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır.

Aygüner (2016) tarafından hazırlanan"Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algıları İle Gerçek Performanslarının Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin görsel matematik

okuryazarlığı özyeterlik algıları ile gerçek performanslarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaç için, Bekdemir ve Duran (2012) tarafından geliştirilmiş "İlköğretim Öğrencileri İçin Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği" ile bu ölçeğe uygun geliştirilmiş "Görsel Matematik Okuryazarlığı Gerçek Performans Testi" kullanılmış olup, öğrencilerin ölçek puanları ile gerçek performans puanları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemin bir arada olduğu karma araştırma yönteminin açıklayıcı deseni kullanılmıştır. Araştırma Eskişehir ilinde bulunan bir devlet ortaokulundan seçilen 56 kız, 84 erkek toplam 140 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları 5'li likert tipinde hazırlanmış "Görsel Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algı Ölçeği" ve bu çalışma için özel olarak geliştirilen "Görsel Matematik Okuryazarlığı Gerçek Performans Testi"dir. Araştırmada, ek olarak, ölçek ve gerçek performans puanlarında uyumsuzluk bulunan öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiş 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algı ölçeğinden aldıkları puanlar ile görsel matematik okuryazarlığı gerçek performans testinden aldıkları puanlar arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı"alan içeriği, süreç ve kullanıldığı durumlar" boyutlarında kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri ancak gerçek performanslarının daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öz yeterlik algıları ve gerçek performansları arasındaki uyumsuzluğun nedeninin öğrencilerin kendi özelliklerini iyi tanımamaları olduğu değerlendirilmiştir. Öğrenciler görsel matematik okuryazarlığı konusunda hem genel olarak hem de üç alt faktörde kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmüşlerdir. Ancak görsel matematik okuryazarlığı konusunda gerçek performansları ne genel olarak ne de bu boyutlara ilişkin olarak algı düzeylerini yansıtmamıştır. Öğrencilerin gerçek performansları ile algı düzeyleri arasındaki uyumsuzluğun nedenlerine ilişkin daha detaylı araştırmaların yapılması önerilmiştir. Bu uyumsuzluğun oluşmamasına/giderilmesine yönelik ne tür eğitimsel faaliyetlerin yapılabileceği konuları araştırmaya değer konular olarak önerilmiştir.

Bayram(2016), tarafından yapılan "Ortaokul Öğrencilerinin Mutluluğunun Yordayıcıları Olarak Algılanan Sosyal Destek ve Öz-Yeterlik" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının amacı, "Algılanan Sosyal Destek" ve " Öz-yeterlik" değişkenlerinin ortaokul öğrencilerinin okula ilişkin mutluluk düzeylerini yordama gücünü belirlemektir. Araştırmada ayrıca okula ilişkin mutluluk puan ortalamalarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Maltepe

ilçesinde 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören 611 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Okul Çocuklarının Mutluluk Envanteri, Çocuklar için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak, Pearson korelasyon analizi, aşamalı çoklu regresyon analizi, t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik değişkenlerinin okula ilişkin mutluluğun anlamlı yordayıcıları olduğu ve bu değişkenlerin okula ilişkin mutluluğa ait varyansın % 44.8"ini açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca okula ilişkin mutluluk puan ortalamalarında sınıf düzeyi ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ışığında tartışılmıştır.

Koçer (2014) tarafından yapılan "Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Algıları İle Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Zonguldak İli Örneği" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının amacı, ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelemektir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemi Zonguldak İl merkezinde bulunan Merkez Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu, Merkez İbrahim Fikri Anıl Ortaokulu, Kozlu Cengiz Topel Ortaokulu ve Kozlu Namık Kemal Ortaokulu'nda öğrenim gören 217 kız, 243 erkek olmak üzere toplam 460 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 20.0 paketindeki Kolmogorov-Smirnov Testi, Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H Testi ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Testleri ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetine göre benlik algısı toplam puanı ve akademik öz-yeterlik toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak akademik öz-yeterlik ölçeğinin ortam alt boyutu ve benlik algısı ölçeğinin kaygı ve davranış alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Örneklem grubundaki öğrencilerin yaşına, sınıf düzeyine, çalışma odasının olup olmamasına, algıladıkları anne-baba ve öğretmen tutumlarına, sosyoekonomik düzeye, okul başarısına, öğretmenin başarı ve başarısızlığındaki etkisine, anne ve baba öğrenim düzeyine göre benlik algısı ve akademik öz-yeterlik toplam puanları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Kardeş sayısına göre benlik algısı ve akademik öz-yeterlik toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Dallı (2015) tarafından hazırlanan "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Yeterlikleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının genel amacı, 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini, 2013-2014eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili 12 Şubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki resmi ve özel ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili 12 Şubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 881 (385 erkek, 496 kız) 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerilerini ölçmek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen, Altun ve Erden (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Öğrenmede Motive EdiciStratejiler Ölçeği (MSLQ)', 8. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik öz yeterlik inançlarını değerlendirmek amacıyla Tatar ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen 'Fen ve Teknolojiye Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği (FTÖÖ)' kullanılmış ve öğrencilerin akademik başarı durumlarının bir göstergesi olarak birinci dönem Fen ve Teknoloji dersi karne notları alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyo demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 11.5 programı ile yapılmıştır. Araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz yeterlik inançları ile akademik başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik özdüzenleme becerileri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel ve nitel araştırmaların birlikte ele alındığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, bir araştırmada araştırma problemini bütünsel bir çerçevede ele alan, ayrıca mantıksal ve sezgisel sonuçlar sunarak problemi en iyi biçimde açıklayan araştırma yöntemlerinden biridir (Creswell ve Clark, 2008; Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Creswell, 2003; Morgan, 1998). Karma yöntem, veri analizlerinin bütünleştirilerek yorumlanmasına, araştırma bulgularının ve sonuçlarının daha iyi anlaşılmasına ve araştırmaya olan güvenin arttırılmasına olanak sağlamaktadır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Karma yöntem, tek aşamalı ya da çok aşamalı araştırmalarda; nicel ve nitel verilerin eş zamanlı ya da ardışık olarak toplandığı ve çözümlendiği, araştırmanın bir ya da birden çok aşamasında verilerin harmanlanarak birlikte yorumlandığı bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998; Hanson ve diğerleri, 2005; Onwuegbuzie ve Johnson, 2004). Bu araştırmada karma yöntemin kullanılmasının sebebi, Creswell'in (2008) de belirttiği gibi, sosyal bilimlerde belirlenen sorunların karmaşık bir yapıya sahip olması ve bu sorunların çözümlenmesinde nicel ya da nitel yöntemlerden birinin kullanılmasının nitelik olarak yetersiz kalmasıdır. Bu araştırmada da, niteliği arttırmak için nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmada karma araştırma modellerinden sıralı model kullanılmıştır. Bu modelde birinci araştırma dizisinin, nitel veya nicel olabilir, ikinci araştırma dizisinin şekillenmesi için gerekli olduğu durumlarda kullanılır (Mertkan, 2015). Creswell ve Clark (2011) sıralı modelde amacın açıklama olduğu durumlarda önce nicel araştırma yapar, sonra da nitel araştırma sonucunda bulduğu sonuçları daha da zenginleştirmek için nitel verilerin kullandığını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında önce nicel veri toplama yöntemlerinden deneysel desen uygulanmış, daha sonra da nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır.

Deneysel desen, herhangi bir olay, olgu, obje, suje ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için yürütülen bir araştırmadır (Büyüköztürk, 2007; Ekiz, 2009). Karakaya (2012:74) deneysel araştırmayı "*değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin araştırıldığı ve değişkenlerin kontrol altında tutularak değişmelerin gözlendiği araştırmalar"* olarak tanımlamıştır. Araştırma gerçek deneysel desene göre düzenlenmiştir. Gerçek deneysel desenlerin en önemli özelliği birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama yoluyla oluşturulmasıdır (Özmen, 2014). Cohen, Manion ve Morrison (2007) gerçek bir deneysel desenin aşağıdaki özellikleri taşıması gerektiğini belirtmişlerdir:

1. Bir veya daha fazla deney ve kontrol grubu içermelidir.
2. Katılımcılar gruplara yansız atanmalıdır.
3. Başlangıç denkliklerini sağlamak için bütün gruplara öntest, bağımlı değişken üzerindeki etkiyi görmek için bütün gruplara sontest uygulanmalıdır.
4. Deney grubuna/gruplarına deneysel müdahalede bulunulmalıdır.
5. Bağımsız değişkenler kontrol ve manipüle edilmelidir.
6. Deney ve kontrol grupları arasında etkileşim olmamalıdır.

Gerçek deneysel desenlerin birçok modeli mevcuttur. Bu araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelde katılımcıların gruplara yansız olarak dağıtılması sonucu bir deney bir de kontrol grubu oluşturulur. Her iki gruba uygulama öncesinde öntest uygulanır. Deney grubuna deneysel müdahalede bulunulurken, kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz. Uygulamadan sonra her iki gruba sontest uygulanır (Özmen, 2014). Deney ve kontrol gruplarının seçildiği sınıfların belirlenmesinde, sınıfların başarı düzeyinin orta seviyede olması, bu okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının benzer olması, okulun ilçe merkezinde olması ve araştırmacının bu okulda çalışıyor olması gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, bağımsız değişken olan bilişsel çıraklık yönteminin bağımlı değişken olan öğrencilerin özyeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 6. sınıf görsel sanatlar dersinde bilişsel çıraklık yöntemine göre geliştirilen etkinlikler uygulanarak öğrencilerin seramik eğitimine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları geliştirilmeye çalışılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin uygulandığı bu çalışmada, deney ve kontrol grupları denkleştirildikten sonra

deney ve kontrol grupları random (seçkisiz) yöntemle belirlenmiştir. Araştırmanın deseni Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deneysel Desen

Gruplar		**Öntest**	**Uygulama**	**Sontest**
G_D	R	$Ö_1$	X	$Ö_2$
G_K	R	$Ö_3$		$Ö_4$

G_D = Deney grubu

G_K = Kontrol grubu

R = Grup oluşturulmasındaki yansızlık.

$Ö_1$ ve $Ö_2$ = Deney grubunun öntest ve sontest ölçümleri.

$Ö_3$ ve $Ö_4$ = Kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümleri.

X = Bağımsız değişken

Nitel araştırma yirmi birinci yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Daha çok antropoloji ve sosyoloji alanlarında nitel çalışmalar yapılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Son yıllarda, eğitim bilimlerinde nitel araştırma modeline dayalı olarak birçok araştırma yapılmıştır. Nitel araştırma ile ilgili birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Bunun nedeni ise nitel araştırma kavramının *şemsiye* kavram olmasından ve bu kavram altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır (Demirbaş, 2014: 15). Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Nitel araştırma, araştırdığı konuya yorumlayıcı ve doğal olarak yaklaşan ve birden fazla metoda odaklanan araştırmadır. Nitel araştırma, araştırılan problemin miktarı, sayısı, sıklığı ve yoğunluğundan ziyade problemin ölçülemeyen ya da ölçülmesi kolay olmayan yönleri yani problemin süreci ve anlamıyla yakından ilgilenir (Denzin ve Lincoln, 2012). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre fenomenoloji, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Johnson

ve Christensen'e (2012) göre fenomenolojik araştırmanın amacı, araştırmadaki katılımcıların yaşam dünyalarına ilişkin bir bakış açısı kazanmak ve onların deneyimleri ile yapılandırdıkları kişisel anlamları ortaya çıkarmaktır. Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Fenomenolojik araştırmalarda sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan kategoriler ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da, öğrencilerin seramik eğitimi ile ilgili algıları belirlenmek istenildiğinden fenomenolojik desen kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma modele dayandığından nicel ve nitel çalışma anlayışını daha iyi yansıtacağı düşünülerek çalışma grubu seçimine gidilmiştir. Balcı (2010), örneklem seçiminde temel amaçlar düşünüldüğünde olasılığa dayalı olmayan, yansızlık kuralına göre seçilmeyen kümelere örneklem denmesinin doğru olmayacağını ve bu tür kümelere çalışma grubu gibi isimlerin verilmesinin daha doğru olacağını ifade etmektedir. Bu ifadeden hareketle çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme seçimine gidildiği söylenebilir. Gürbüz ve Şahin (2015) tarafından amaçlı örnekleme, araştırmacının kendi kişisel gözlemlerinden hareket ederek araştırma sorunsalına uygun geldiğini düşündüğü, belirli özellikleri taşıyan deneklerin seçildiği örnekleme şeklinde tanımlanmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997). Amaçlı örneklemede araştırmacı, kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve sonra belirlediği bireyleri örneklemeye almaya çalışır (Balcı, 2010; Johnson ve Christensen, 2012). Bu çerçevede, araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Nusaybin ilçesindeki Nusaybin Merkez Ortaokulu'ndan seçilmiştir. Bu okuldaki 6. sınıf şubeleri arasından belirlenen iki şubede öğrenimine devam eden toplam 46 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu şubelerden biri araştırmanın deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler şunlardır:

- ✓ Araştırmacının bu okulda çalışıyor olması ve iki şubede eğitim veriyor olması,
- ✓ Araştırmanın yürütüleceği dersliklerin uygulamalara imkân tanıyacak biçimde hazırlanabilmesi,
- ✓ Deney grubundaki öğrencilerin daha önce seramik ile ilgili bilgilerinin olması,

✓ Gerekli işlemlerin yürütülmesinde, okul yönetiminin süreci desteklemesidir.

Bu sürecin ardından, araştırmanın yürütülebilmesi için Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar gerçekleştirilerek, gerekli izinler alınmıştır (Ek-1).

Çalışma grubunun özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
	F	X	*f*	X
Kadın	9	53	18	62
Erkek	8	47	11	38
Anne Eğitim Durumu				
Okur yazar değil	7	41	11	38
Okur yazar	4	24	4	14
İlkokul mezunu	1	6	10	34
Ortaokul mezunu	3	18	2	7
Lise mezunu	2	11	2	7
Baba Eğitim Durumu				
Okur yazar değil	-	-	5	16
Okur yazar	5	29	5	16
İlkokul mezunu	8	40	7	26
Ortaokul mezunu	4	31	6	21
Lise mezunu	-	-	6	21
Sosyo-Ekonomik Düzey				
Düşük	1	6	1	3
Orta	15	88	26	91
İyi	1	6	2	6
Toplam	17	100	29	100

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunda kız öğrencilerin (%53) erkek öğrencilere (%47) göre daha fazla olduğu, kontrol grubunda da kız öğrencilerin (%62) erkek öğrencilere (%38) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Tablodan deney grubundaki öğrencilerin annelerinin daha çok okur-yazar olmadığı (%41), babalarının ilkokul mezunu olduğu (%40) ve sosyo-ekonomik düzeylerinin orta (%88) olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin daha çok okur-yazar olmadığı (%38), babalarının ilkokul mezunu olduğu (%26) ve sosyo-ekonomik düzeylerinin orta (%91) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin demografik özellikleri bakımından birbirine benzer oldukları söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin seramik eğitimine yönelik özyeterlik inançları ile tutumları arasında deney ve kontrol grupları açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnançları ile Tutumları Öntest Puanlarına ait t-Testi Sonuçları

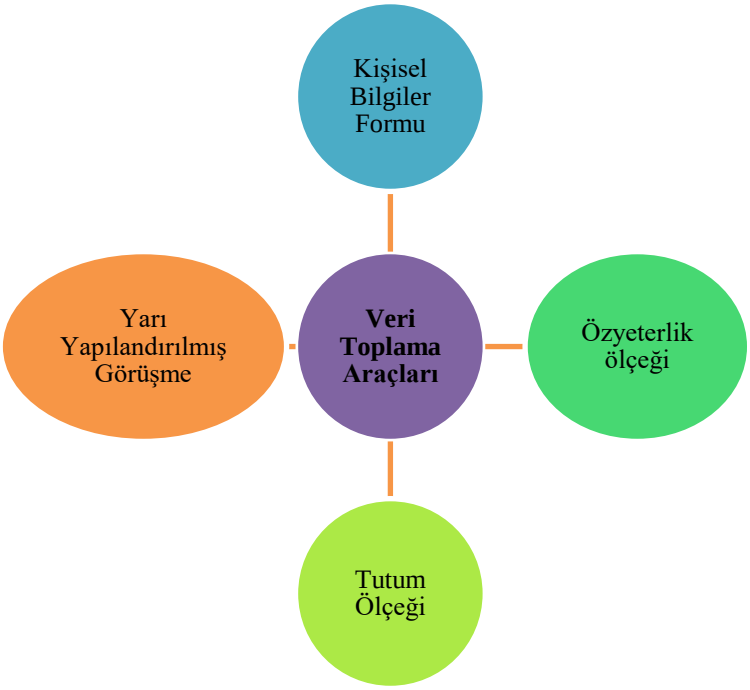
Ölçek	Test	N	$\overline{X}$	ss	t	p
Özyeterlik İnancı	Deney	17	2.60	.45	.974	.33
	Kontrol	29	2.40	.75		
Tutum Ölçeği	Deney	17	2.71	.74	-1.240	.22
	Kontrol	29	2.95	.55		

Bilişsel çıraklık öğretim yöntemi kullanılan deney grubunun özyeterlik inancı öntest puan ortalamasının 2.60, geleneksel öğretim yöntemi kullanılan kontrol grubunun özyeterlik inancı öntest puan ortalamasının 2.40 olduğu görülmektedir. Elde edilen t testi sonucuna göre (t=.974, p> .05) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin seramik eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Deney grubunun seramik eğitimine yönelik tutum öntest puan ortalamasının 2.71, kontrol grubunun tutum puan ortalamasının 2.95 olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucuna göre (t=-1.240, p> .05) ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin seramik eğitimine yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesinde durumlarının ortaya konulması bakımından önem taşımaktadır. Deney ve kontrol gruplarının hem seramik eğitimine yönelik özyeterlik inanç

puan ortalamalarının hem de tutum puan ortalamalarının arasında farklılığın olmaması, her iki grubunda birbirine denk olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışmalarda önemli bir sorun deneklerin seçimidir. Bu sorun öntest-sontest kontrol gruplu desende çok daha önemlidir. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol gruplarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. İki gruptaki farklılıkları en aza indirmenin yolu ise deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasından geçer (Büyüköztürk, 2007: 24).

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada 4 tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar: kişisel bilgiler formu, seramik eğitimine yönelik özyeterlik ve tutum ölçekleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Şekil 1'de bu veri toplama araçları gösterilmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formundaki sorular alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Bu formda öğrencilerin, cinsiyetleri, anne-baba eğitim durumları ile ailenin sosyo-ekonomik durumu ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Hazırlanan kişisel bilgiler formu Çukurova ve Dicle

üniversitelerinde görev yapan üç öğretim üyesine sunulmuş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda gerekli değişikliler yapılmıştır. Hazırlanan kişisel bilgiler formu Ek 5'te verilmiştir.

3.3.2. Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnancı Ölçeği

Veri toplama aracı olarak; ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin seramik eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Ölçek hazırlanırken ilk olarak alanyazın taranarak özyeterlik ile ilgili ölçekler incelenmiştir (Demir, 2014; Koç, Sak ve Kayri, 2015; Yanar ve Bümen, 2012). Bu inceleme sonucunda 20 madde belirlenmiştir. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için hazırlanan maddelerle ilgili olarak farklı üniversitelerde lisansüstü öğrenim gören üç öğretmenden, Çukurova ve Dicle Üniversitelerinde görev yapan üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Öğretmen ve uzman görüşleri doğrultusunda 20 maddeden 18 madde üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Öğretmenlerin ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından 18 maddeden oluşan ölçek 122 ortaokul öğrencisine uygulanarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ho (2006), açımlayıcı faktör analizinde örneklem sayısının 100 ve üstü olması gerektiğini belirtmiştir. Analiz sonuçlarında ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.867, Bartlett Testi ise 963.542 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde (p=0.000) anlamlı çıkmıştır. Seçer'e (2013) göre, verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının 0.80'den yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması gerekmektedir. Bu referansa göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin .30'un altında olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, analize alınan 18 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin birinci faktör olan *Hazırlanan forma şekil vermenin* açıkladığı varyans % 38.916, ikinci faktör olan *Çamura şekil vermenin* açıkladığı varyans % 9.923, üçüncü faktör olan *Formu renklendirmenin* açıkladığı varyans % 7.022 ve dördüncü faktör olan *Çamuru yoğurmanın* açıkladığı varyans % 5.670'dir. Ölçeğin tamamının açıkladığı varyans % 61.531'dir. Green, Salkind ve Akey'e (2000) göre kırılma noktası grafiğinin, ölçekte yer alan boyutların belirlenmesinde önemli bir veri kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından kırılma noktası grafiği de incelenmiş ve grafiğe bakılarak ölçeğin dört boyuttan oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Ölçeğin güvenirliği ölçmek için Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve birinci faktörü .93,

ikinci faktörü .88, üçüncü faktörü .86 ve dördüncü faktörü .79 bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerine yönelik Cronbach's Alpha katsayısı 92 bulunmuştur. Bu sonuçlarda ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013). Bu süreçlerden sonra ölçek, Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Geliştirilen ölçek Ek 4'te sunulmuştur.

3.3.3. Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin seramik eğitimine yönelik tutumunu belirlemek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Ölçek hazırlanırken ilk olarak alanyazın taranarak tutum ile ilgili ölçekler ve alanyazın incelenmiştir (Aytan, 2016; Karaca, 2006; Kenar ve Balcı, 2012; Tavşancıl, 2014). Bu inceleme sonucunda 26 madde belirlenmiştir. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için hazırlanan maddelerle ilgili olarak farklı üniversitelerde lisansüstü öğrenim gören üç öğretmenden, Çukurova ve Dicle Üniversitelerinde görev yapan üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Öğretmen ve uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin tamamında uzlaşma sağlanmıştır. Öğretmenlerin ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda maddelerdeki ifadelerde bazı değişiklikler yapıldıktan sonra oluşan ölçek 122 ortaokul öğrencisine uygulanarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ho (2006), açımlayıcı faktör analizinde örneklem sayısının 100 ve üstü olması gerektiğini belirtmiştir. Analiz sonuçlarında ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.859, Bartlett Testi ise 1729.707 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde (p=0.000) anlamlı çıkmıştır. Seçer'e (2013) göre, verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının 0.80'den yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması gerekmektedir. Bu referansa göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin 30'un altında olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, 5 maddenin birbiriyle 10 düzeyinde ilişkili olduğu tespit edildiğinden bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Can, 2014). Açımlayıcı faktör analizine alınan 21 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin birinci faktör olan *Önem ve Faydanın* açıkladığı varyans % 40.273, ikinci faktör olan *Olumsuz İfadelerin* açıkladığı varyans % 13.770 ve üçüncü faktör olan *İlginin* açıkladığı varyans % 6.123'tür. Ölçeğin tamamının açıkladığı varyans % 60.165'tir. Green, Salkind ve Akey'e (2000) göre kırılma noktası grafiğinin, ölçekte yer alan boyutların belirlenmesinde önemli bir veri kaynağı

olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından kırılma noktası grafiği de incelenmiş ve grafiğe bakılarak ölçeğin üç boyuttan oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Ölçeğin güvenirliği ölçmek için Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve birinci faktörü .90, ikinci faktörü .86 ve üçüncü faktörü .85 bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerine yönelik Cronbach's Alpha katsayısı .93 bulunmuştur. Bu sonuçlarda ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013). Ölçekte 6 olumsuz (1, 2, 4, 9, 11 ve 13. maddeler) ile 15 olumlu (3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21. maddeler) madde bulunmaktadır. Bu süreçlerden sonra ölçek, Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Geliştirilen ölçek Ek 5'te sunulmuştur.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme, nitel araştırmada sık kullanılan veri toplama araçlarından birisidir. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012). Görüşme yoluyla bireylerin bir konu veya duruma ilişkin deneyimleri, tutumları, algıları ve düşünceleri gibi gözlenmeyen, ancak bir araştırma için önem taşıyan unsurların anlaşılabilmesi hedeflenmektedir (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler fenomenolojik araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracıdır (Sart, 2015). Merriam'a (2009) göre yarı yapılandırılmış görüşmede kılavuz, yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir, sorular esnektir, genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır, görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur, önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2009: Lichtman, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların seramik eğitimi ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için beş açık-uçlu soru bulunmaktadır. Açık-uçlu sorular, alanyazın taraması yapılarak ve iki lisansüstü öğrenim gören öğretmenin görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Dicle ve Çukurova Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırma, 18-22.01.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu uygulanırken öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış ve formdaki soruları samimi bir şekilde

cevaplamalarının araştırmanın amacına ulaşması için önemli olduğu söylenilmiştir. Her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür.

3.4. Deney Grubuna Ders Planının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırma Mardin ilinin Nusaybin ilçesinde bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 8 haftada yürütülmüştür. Bu sürenin ilk haftasında öntest uygulamaları, diğer haftalar bilişsel çıraklık yöntemine göre geliştirilen ders planları ve son hafta da sontest uygulamaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ders planları hazırlanırken bilişsel çıraklık yönteminin aşamalarına dikkat edilmiştir. İlgili alanyazın incelenerek ders planları hazırlanmıştır (Dennen, 2004; Gürel, 2016; Stein, 1999). Planlar; çamuru yoğurma ve havasını alma yöntemleri, fitil ve plaka tekniğiyle seramik formlar yapma, kalıp içi sıvama ve kalıba sarma teknikleri, ajur (oyup çıkarma), aplike (çamur ekleme), sgrafitto teknikleri ve seramik renklendirme şeklinde yürütülmüştür. Etkinliklerin belirtilen şekilde düzenlenmesinin amacı, öğrencilerin seramik çalışmalarını nasıl yapacaklarını aşamalarıyla öğrenmesidir. Hazırlanan ders planları, Sönmez'in (2005) belirttiği ilkeler çerçevesinde oluşturulmaya çalışılmıştır. Uygulamaların gerçekleştirildiği sınıfların birisi deney,birisi kontrol grubu olarak yansız atamayla seçilmiştir. Hazırlanan ders planları uygulandıktan sonra öğrencilere ölçekler son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca gönüllü 10 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilerek seramik eğitimi ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.5. Kontrol Grubunda Dersin İşlenişi

Kontrol gurubunda *Görsel ve Biçimlendirme* öğrenme alanı kapsamındaki konular araştırmacı tarafından geleneksel yaklaşım doğrultusunda anlatılmıştır. Deney grubuna uygulanan etkinlikler kontrol grubuna anlatım ve soru cevap yöntemleriyle uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından çamuru yoğurma ve havasını alma yöntemleri, fitil ve plaka tekniğiyle seramik formlar yapma, kalıp içi sıvama ve kalıba sarma teknikleri, ajur (oyup çıkarma), aplike (çamur ekleme), sgrafitto teknikleri ve formları renklendirme ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bunlarla ilgili sunular hazırlanarak öğrencilere anlatılmıştır.

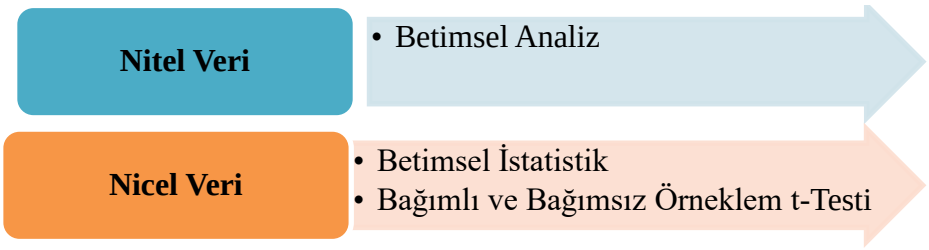
3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, seramik eğitimine yönelik özyeterlik ve tutum ölçekleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Farklı öğretmenlerin deneyim ve

bilgileri arasındaki farkın araştırmanın sonucuna olumsuz bir etki yapmasını önlemek için her iki grupta da dersler, araştırmanın diğer etkinlik ve uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma Mardin ili Nusaybin ilçesindeki Merkez Ortaokulunda yürütülmüştür.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada, nicel ve nitel verilerin analizi olmak üzere iki şekilde veriler çözümlenmiştir. Şekil 2'de verilerin analizi gösterilmiştir.



Şekil 2. Verilerin analizi

Şekil 2'de görüldüğü üzere nitel verilerin analizinde betimsel analiz; nicel verilerin analizinde betimsel istatistik ile bağımlı ve bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır.

3.7.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi keşifsel bir süreçtir. Bu süreçte, araştırmacı verileri düzenler, tasnif eder, sentezler, örüntüler çıkarır, kavramlara ulaşır ve bulguları raporlaştırır (Gürbüz ve Şahin, 2015: 399). Merriam'a (2009) göre nitel veri analizi, verinin anlamını dışa aktarma, insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir. Bu araştırmada, nitel veri analizlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre betimsel analiz, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır. Betimsel analiz gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2009: 75). Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırma kapsamında öğrenci görüşmeleri betimsel analize dayalı olarak analiz edilmiştir. Öğrenci görüşmelerindeki sorular temele alınarak kodlamalar yapılmış ve bu kodlar bir araya getirilerek sorulara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011: 224) betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar:

1. Betimsel Analiz için Bir Çerçeve Oluşturma: Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme/gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu araştırmada da, öğrenci görüşmelerindeki sorulara dayalı olarak çerçeve oluşturulmuştur.

2. Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Araştırmada, daha önceden belirlenen çerçeveye göre elde edilen veriler okunup düzenlenmiştir. Verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesi söz konusudur. Belirlenen çerçeveye uygun olmayan veriler dışarı da bırakılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış, transkripti yapılmıştır. Kodlama işlemine geçmeden önce öğrencilere ait görüşmeler katılımcıların görüşme formunda sıra numarasına göre kodlanmış, öğrenciler için Ö1, Ö2, şeklinde kodlar kullanarak veri seti halinde düzenlenmiştir. Öğrencilere ait görüşlerin frekansları (*f*) verilmiştir. Bulgularda her bir koda ait frekanslara yer verilmiştir. Örneğin "çamura şekil verme (*f*: 4)" kodunu 4 farklı öğrenci belirtmiştir.

3. Bulguların Tanımlanması: Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu yüzden araştırmanın bulguları bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca bu aşamada, verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tanımlardan kaçınılmasına dikkat edilmelidir. Bu nedenle araştırmacı tarafından veriler kolay ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmış ve gereksiz tekrarlardan olabildiğince kaçınılmıştır.

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

Araştırmacının düşünmesi gereken bir diğer husus da, veri analizini elle mi, bilgisayar programı kullanarak mı yapacağıdır (Seggeie ve Yıldırmış, 2015: 31). Merriam (2009), son yıllarda nitel araştırma yapan sosyal bilimcilerin; mevcut ve sayısı artmakta olan nitel veri analizi yazılımlarının sunduğu esneklik, kullanışlılık ve zaman kazandırma işlevleri sayesinde, bu araçları sıklıkla kullanılır hale geldiğini bildirmektedir. Bilgisayar yazılımları, araştırmacıların hata payını azaltıp, araştırma sonuçlarını daha güvenilir ve geçerli olmasına yardım etmektedir (Tıkaç, 2015: 361). Nitel veri analizinde bilgisayar programlarının avantajı verinin kaydedilmesi ve organize etmede araştırmacıya yardım etmesidir (Johnson ve

Christensen, 2012). Nitel araştırmalarda kullanılan bilgisayar yazılımları Nvivo, QDA, Minner ve Atlas Ti'dir (Johnson ve Christensen, 2012). Bu yazılımlardan en çok kullanılanlarından biri olan QSR International'ın Nvivo isimli yazılımı, araştırmacıların çeşitli mecralardan toplanmış word belgesi, pdf, ses dosyası vb. biçimlerde saklanmakta olan nitel verilerin kodlanması, modellenmesi, gruplanması ve grafikler gibi işlemleri yaparak analiz sürecini gerçekleştirir (Tıkaç, 2015: 362). Bu araştırmada, Nvivo programı kullanılarak veriler analiz edilmiş ve grafiklerle sunulmuştur.

3.7.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinin yapılması için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bilimsel araştırmalarda verilerin normal dağılması hangi analiz tekniğine karar verileceğini belirlemek açısından önemlidir (Seçer, 2013: 25). Alanyazında tek değişkenli normal dağılımı incelemek için "*Çarpıklık ve Basıklık, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilks, Histogram, Q-Q Grafiği, P-P Grafiği*" testlerinin incelenmesi önerilmektedir (Çiçek, 2014; Güriş ve Astar, 2014; Pallant, 2010; Seçer, 2013). Araştırma kapsamında dağılımın normal olup olmadığına Shapiro-Wilks testi ile bakılmıştır. Büyüköztürk (2011) ile Seçer (2013) Shapiro-Wilks testinin kullanılması için örneklemin en fazla 50 olması gerektiğini önermiştir. Bu referanslara dayalı olarak araştırmada deney ve kontrol gruplarının 50 öğrenciden az oluşması nedeniyle, dağılımın normal olup olmadığına Shapiro-Wilks testi ile bakılmıştır. Test sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

Testler	Shapiro-Wilks	p
Deney Grubu Özyeterlik Öntest	,892	,05
Deney Grubu Özyeterlik Sontest	,761	**,00***
Deney Grubu Tutum Öntest	,939	,31
Deney Grubu Tutum Sontest	,956	,56
Kontrol Grubu Özyeterlik Öntest	,965	,72
Kontrol Grubu Özyeterlik Sontest	,896	,05
Kontrol Grubu Tutum Öntest	,968	,79
Kontrol Grubu Tutum Sontest	,765	**,00***

*p< .05

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu özyeterlik inancı öntest ve tutum ölçeği öntest-sontestine;kontrol grubu özyeterlik inancı öntest-sontest ve tutum ölçeği öntest ait Shapiro-Wilks testinin anlamlı çıkmadığı görülmektedir (p>.05). Deney grubu özyeterlik inancı sontest ile kontrol grubu tutum ölçeği sonteste ait ait Shapiro-Wilks testinin anlamlı çıktığı görülmektedir (p<.05). Bunun üzerine Çarpıklık ve Basıklık değerleri incelenerek verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Can (2014) tarafından Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin - 1,96 ile + 1,96 arasında bir değere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Deney grubu özyeterlik inancı sonteste ait Çarpıklık değeri -1.035 ve standart hatası.550, Basıklık değeri.302 ve standart hatası 1.063; kontrol grubu tutum ölçeği öntestine ait Çarpıklık değeri .050 ve standart hatası .550, Basıklık değeri -1.734 ve standart hatası 1.063'tür. Bu sonuca dayalı olarak bu testlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin normal dağılım koşulu sağlandığında parametrik testler kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında parametrik testlerden bağımlı ve bağımsız örneklemler t-testi uygulanmıştır. Bağımlı örneklemler t-testi, genellikle aynı grubun iki farklı ölçümdeki puanlarını karşılaştırmak için, bağımsız örneklemler t-testi farklı iki grubun farklı ölçümdeki puanlarını karşılaştırmak için kullanılır (Field, 2009; Green ve Salkind, 2013; Ho, 2006; Pallant, 2010). Can (2014) tarafından t-testinin uygulanması için, verilerin normal dağılım göstermiş olması ve puanların birbirinden bağımsız olması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında bu iki koşul sağlandığından ikili grupların karşılaştırılmasında bağımlı örneklemler t-testi uygulanmıştır. Can (2014) tarafından t-testi analizinde etki büyüklüğünün verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmada da, etki büyüklüğü hesaplanarak ilgili tablolarda verilmiştir. Green ve Salkind (2013) tarafından t-testinde etki büyüklüğü, ölçümlerin ortalamaları arası farkın, fark puanları dizininin standart sapmasına bölünmesiyle bulunabileceği belirtilmiştir. Bu referansa dayalı olarak etki büyüklükleri hesaplanıp tablolarda gösterilmiştir. Green ve Salkind'e (2013) göre, *d* değeri 1'in üzerinde ise çok büyük, .8 büyük, .5 orta ve .2'de küçük etki olarak değerlendirilir. Araştırma kapsamında betimsel istatistik de kullanılmıştır. Ölçeklerde yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: Kesinlikle katılmıyorum 1.00 – 1.80, Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kısmen katılıyorum 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Kesinlikle katılıyorum 4.21 – 5.00. Olumsuz maddeler ters çevrilerek hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınan ana problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Deney Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi"*Deney grubunun öntest–sontest özyeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?*" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, bilişsel çıraklık yöntemi kullanılan deney grubunda yer alan öğrencilerin seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı ölçeğinden almış oldukları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Öntest-Sontest Puanları t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**t**	**p**	***d***
Öntest	17	2.60	.45	-10.501	**.00***	2.55
Sontest	17	4.62	.72			

*p < .05

Tablo 5 incelendiğinde, bilişsel çıraklık yöntemi kullanılan deney grubunun seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı öntest puan ortalaması $\overline{X} = 2.60$; sontest puan ortalaması ise $\overline{X} = 4.62$'dir. Deney grubuna ait seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda (t=-10.501, p<.05) öntest-sontest

puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. T-testi analizi sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (d=2.55) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu sonuca dayalı olarak, derslerde kullanılan bilişsel çıraklık yönteminin ve bu yöntemin model alma; çalıştırma (koçluk etme); destekleme; ifade etme; yansıtma; öteleme aşamalarının öğrencilerin seramik eğitimine yönelik özyeterlikleri üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Bu bilgiler doğrultusunda, deney grubu ile seramik şekillendirme ve dekor teknikleri konusunda bilişsel çıraklık yöntemi kullanılarak yapılan uygulamaların öğrencilerin, seramik eğitimine yönelik özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda özyeterlik kavramının üzerinde durulmasının faydası olacaktır. Özyeterlik bireyin bilgi kapasitesi ve yapabilme becerileri ile paralel gelişen bir kavramdır. Kişisel deneyimler, öz-yeterlik algısı üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Çünkü bu tür deneyimler, bireyin başarılı olması için gerekli olanlara sahip olup olmadığı ile ilgili en gerçekçi delilleri sağlamaktadır (Bandura, 1995; Pajares, 2002). O halde bilişsel çıraklık yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, öğrenme sürecinde yaparak yaşayarak, yapıp bozarak öğrenmelerinin onlara konu ile ilgili bazı deneyimler sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmeninde; demonstre ederek her derse başlamasının, öğrencilerin yanlış veya eksik işler yaptıklarında onlara ipuçları vererek yönlendirmesinin; kendilerini ifade etmelerini sağlamasının; işlerini diğer öğrencilerin işleri ile karşılaştırmalarını sağlamasının(yansıtma), öğrencilerin seramik eğitimi ile ilgili özyeterlik inançlarında olumlu gelişmeler sağladığı söylenebilir. Gürel(2016: 233-234) de "*Birey Ve Grup Yöntemleri*" adlı kitabında bilişsel çıraklık yönteminin öğrenciler üzerinde bir çok açıdan olumlu etki yarattığını belirtmektedir. Nitekim, Saygı'nın (2009) "*Aktif Öğrenmenin Müzik Tarihi Dersine İlişkin Başarı, Tutum ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi*" adlı doktora tezinde, öğrenme sürecine aktif bir biçimde katılan müzik öğretmeni adaylarının müzik tarihi dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde bir değişme gösterdiğini belirterek bu bilgileri destekleyen bir ifade ortaya koymuştur.

4.1.2. Kontrol Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "*Kontrol grubunun öntest – sontest özyeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?*" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla,

geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı ölçeğinden almış oldukları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kontrol Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Öntest-Sontest Puanları t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**t**	**p**	***d***
Öntest	29	2.40	.75	8.487	**.00***	8.48
Sontest	29	4.15	.90			

*p < .05

Tablo 6incelendiğinde,kontrol grubunun seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı öntest puan ortalaması $\overline{X}$ = 2.40; sontest puan ortalaması ise $\overline{X}$ = 4.15'tir. Geleneksel yöntemin kullanıldığı Kontrol grubuna ait seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda (t=8.487, p<.05) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (*d*=8.48) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir.Bu sonuç beklenen ve tahmin edilen bir bulgu değildir. Çünkü kontrol grubu öğrencileri, çamura hiç dokunmamış, seramik dekorlarını ve tekniklerini birebir uygulamamışlardır. O halde; seramik çalışmaları yapmadıkları halde, kontrol grubunun seramik eğitimine yönelik özyeterlik inançlarında son test ortalamalarının daha yüksek çıkması şu nedenlere dayanabilir: Seramik konusunun çocukların daha önce karşılaşmadıkları bir konu olduğu için dikkatlerini çektiği, konuyu kolaylıkla anladıkları, seramikle ilgili sunumu sevdikleri, ayrıca tahtaya asılan görsellerin öğrencilerin dikkatini toplamada etkili olduğu, öğretmenin de anlatım, soru-cevap yöntemlerini etkili kullandığı düşünülebilir. Bunlara bağlı olarak, kontrol grubunda yapılan etkinliklerin, uygulanan geleneksel yöntemin, öğrencilerin özyeterlik inançları üzerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

4.1.3. Deney Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "*Deney grubunun öntest–sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır*" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla,bilişsel çıraklık yönteminin kullanıldığı deney grubunda yer alan öğrencilerin seramik eğitimine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Öntest-Sontest Puanları t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**t**	**p**	***d***
Öntest	17	2.71	.74	-3.822	**.00***	7.92
Sontest	17	4.15	1.01			

*p < .05

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun seramik eğitimine yönelik tutum öntest puan ortalaması $\overline{X} = 2.71$; sontest puan ortalaması ise $\overline{X} = 4.15$'tir.Bilişsel çıraklık yönteminin kullanıldığı deney grubuna ait seramik eğitimine yönelik tutum öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda ($t=-3.822$, $p<.05$) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=7.92$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayanarak, deney grubunda bilişsel çıraklık yöntemi kullanılarak yürütülen sekiz haftalık uygulamanın, öğrencilerin seramik eğitimi ile ilgili tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Yine deney grubunda yapılan öğrenci merkezli uygulamaların, deney grubuna ait seramik eğitimine yönelik tutum öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin görsel sanatlar dersinde yabancı oldukları bir malzeme olan kili öğretmenin yaptığı demonstrasyon ile doğru ve açık şekilde öğrenmeleri; ardından kille özgürce çalışmaları, çamura dokunarak, hissederek işler ortaya çıkarmaları, korkmadan bozup, yaptıklarından oyun zevki alarak uygulamalar yapmaları, onların derse olan ilgilerinde ve buna bağlı olarak seramik eğitimine

yönelik tutumlarında olumlu yönde bir gelişme yarattığı söylenebilir. Nitekim Coşkun (2007) "*4 Yaş Grubundaki Çocuklara Uygulanan Seramik Eğitimi Programında Ürünlerin Değerlendirilmesi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, kil ile çalışmanın çocuk gelişimi ve öğrenme süreci üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bilişsel çıraklık öğretim yöntemi, öğrencilerin uzmanlar gibi düşünmelerini sağlamakta ve onları aktif hale getirmeye yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yapabilecekleri görevleri üstlenmesini, öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını ve etkili transfer edilmesini sağlar(Gürel, 2016: 234).Bu durumda kullanılan bilişsel çıraklık öğretim yönteminin de öğrencilerin seramik eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmede oldukça etkili olduğu söylenebilir.

4.1.4. Kontrol Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi "*Kontrol grubunun öntest–sontest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?*" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin seramik eğitimine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Kontrol Grubunun Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Öntest-Sontest Puanları t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**t**	**p**	***D***
Öntest	29	2.95	.55	-6.527	**.00***	1.21
Sontest	29	3.43	.25			

*p < .05

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubunun seramik eğitimine yönelik tutum öntest puan ortalaması $\overline{X} = 2.95$; sontest puan ortalaması ise $\overline{X} = 3.43$'tür. Kontrol grubuna ait seramik eğitimine yönelik tutum öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda ($t=-6.527$, $p<.05$) öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=1.21$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, kontrol grubunda görsellerle desteklendirilmiş anlatım yönteminin, öğrencilerin seramik eğitimi ile ilgili tutumlarında olumlu yönde değişiklik yarattığı söylenebilir.

4.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi "*Deney ve kontrol grubunun son test özyeterlik inanç puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?*" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin seramik eğitimine yönelik özyeterlik inanç ölçeğinden almış oldukları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnanç Sontest Puanları t-Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**t**	**p**	***D***
Deney Grubu	17	4.62	.72	1.814	.07	1.81
Kontrol Grubu	29	4.15	.90			

*p < .05

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubunun seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı sontest puan ortalaması $\overline{X} =$ 4.62; kontrol grubunun seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı sontest puan ortalaması ise $\overline{X} =$ 4.15'tir. Deney ve kontrol gruplarına ait seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda (t=1.814, p>.05) sontest puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (*d*=1.81) bu farkın çok büyük düzeyde olmadığını göstermektedir. Deney grubunun seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı sontest puan ortalamasının, kontrol grubunun seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı sontest puan ortalamasından az farkla yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu tespite dair; deney grubu öğrencilerinin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılıyor olmaları, kil gibi kendilerine değişik gelen bir malzemeyle çalışıyor olmanın verdiği haz ve çalışma boyunca dokunarak hissederek çalışmaları onların seramik eğitimi ile ilgili özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Nitekim Kaçar (2010), ilköğretim okullarında seramik eğitimi program önerisi üzerine çalıştığı yüksek lisans

tezinde, kil ve yoğurma malzemelerinin sanat eğitimindeki yeri ve öneminin üzerinde önemle durarak, bu bilgiyi destekleyen bir yaklaşım içerisine girmiştir.

Üzerinde önemle durulması gereken konu ise deney ve kontrol gruplarına ait seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Kontrol grubunun özyeterlik sontest puan ortalamalarının beklentilerin dışında yüksek çıkması, bu gruptaki öğrencilerin üzerinde oluştuğu düşünülen "tepkisel etki" veya "beklentilerin etkisi" diye adlandırılan durumdan kaynaklandığı düşünülebilir. Büyüköztürk (2007)' e göre tepkisel etki veya beklentilerin etkisi, bir deneye katıldıklarını bilen deneklerin araç ya da deneysel işleme dair edindikleri bilgiler, bu tür bilgilere sahip olmayanlara göre, deneysel koşullardaki davranışlarında meydana gelen değişmelerdir. Aynı zamanda seramik konusunun her iki grup için de ilgi çekici bir konu olduğu, öğrencilerin konu ile ilgili bütün aşamaları dikkatlice takip edip öğrenme çabası içerisine girdikleri söylenebilir. Nitekim hem deney hem de kontrol grubu ile çalışmalar yapılırken, öğrencilerin konuyu çok dikkat çekici buldukları, sürece sordukları sorularla aktif bir şekilde katıldıkları ve yüksek bir öğrenme isteği sergiledikleri araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir.

4.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi "*Deney ve kontrol grubunun son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?*" şeklinde düzenlenmiştir. Bu amaçla, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin seramik eğitimine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Seramik Eğitimine Yönelik Tutum Sontest Puanları t-Testi Sonuçları

Gruplar	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**t**	**p**	***D***
Deney Grubu	17	4.15	1.01	-3.395	**.00***	3.44
Kontrol Grubu	29	3.43	.25			

*p < .05

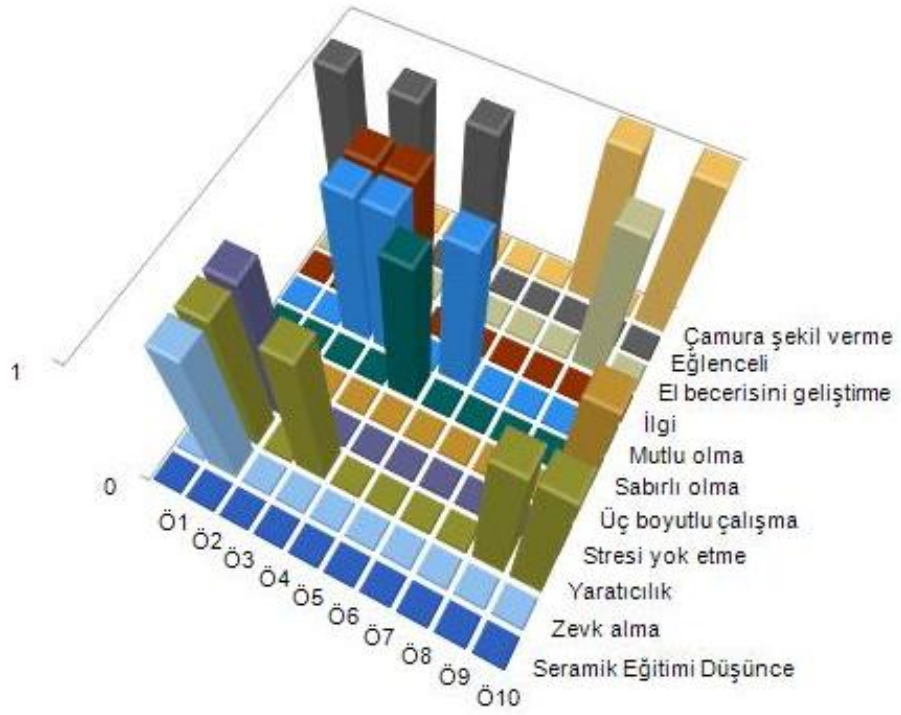
Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunun seramik eğitimine yönelik tutum sontest puan ortalaması $\overline{X}=4.15$; kontrol grubunun seramik eğitimine yönelik tutum sontest puan

ortalaması ise $\overline{X}$ =3.43'tür. Deney ve kontrol gruplarına ait seramik eğitimine yönelik tutum sontest puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan t-testi analizi sonucunda (t=-3.814, p>.05) sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (*d*=3.44) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Deney grubunun seramik eğitimine yönelik tutum sontest puan ortalamasının, kontrol grubunun seramik eğitimine yönelik tutum sontest puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgunun, deney grubunda kullanılan bilişsel çıraklık yönteminin, öğrencilerin tutumlarında olumlu etki yarattığının, bir ispatı olduğu söylenebilir. Öğretim süreci içerisinde seramik şekillendirme ve dekor tekniklerinin, her öğrenciye kil ile çalışma fırsatı verilerek uygulamalı bir biçimde öğretilmesi öğrencilerin tutumlarında başarı sağlamıştır.Ayrıca; kil gibi kolay şekil alabilen plastik malzeme ile öğrencinin kendini özgürce üçboyutlu biçimde ifade etme fırsatı,öğretmenin sıkmadan öğrenciyi yönlendirmesi, motive etmesi, yanlış ve eksiklerini müdahaleci olmayan bir tavırla göstermesi,öğrencilerin seramik eğitimi ile ilgili tutumlarında olumlu etki geliştirdiği söylenebilir. Nitekim Ayancı (2006) tarafından yapılan, 3-6 yaş dönemi çocuklarda seramik eğitimin önemine yönelik araştırmanın sonuçları da bu bilgileri doğrular niteliktedir. Ayrıca; deney ve kontrol gruplarına ait seramik eğitimine yönelik tutum sontest puan ortalamaları arasındaki farkı ölçmek için yapılan t-testi analizi sonucunda; sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark saptanması da yukarıda sözü edilen bulguyu desteklemektedir. Bu bağlamda deney grubunda yürütülen uygulama aşamalarında dokunarak, üç boyutlu özgün formlar oluşturarak, seramik şekillendirme ve dekor tekniklerini öğrenmelerinin, öğrencilerin seramik ile ilgili tutumlarında olumlu yönde değişim yarattığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle; kontrol grubunda uygulanan görsellerle desteklenmiş anlatım yönteminin, deney grubunda uygulanan bilişsel çıraklık yöntemine göre; öğrencilerin seramik eğitimi ile ilgili olumlu tutum yaratmasında daha az etkili olduğu söylenebilir. Çapar (2006) da "*Temel Eğitimde 9-12 Yaş Arası Çocuklarda Üç Boyutlu Çalışmaların Yaratıcılık Eğitimine Etkisi"* adlı doktora tez çalışmasında, üç boyutlu çalışmaların etkili öğrenmede ve yaratıcılığa olumlu etkileri üzerinde durarak, araştırmada elde edilen bu bulguyu doğrulamaktadır.

4.2. Nitel Bulgular ve Yorumları

4.2.1. Öğrencilerin Seramik İle İlgili Algıları

Öğrencilerin seramik eğitimi ile ilgili algıları Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Öğrencilerin seramik eğitimi ile ilgili algıları

Grafik 1 incelendiğinde, öğrencilerin çoğu (*f:*4) seramik eğitiminin yaratıcılığı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Seramik eğitimi bireylerin hayal gücünü geliştirmektedir. Seramik yaparken, bireyler hayal dünyalarına uygun olarak eserler ortaya koymaktadırlar. Bu da, bireylerin yaratıcılıklarına katkı sağlamaktadır. Bu yaratıcılığın ortaya çıkmasında öğretim sürecinde uygulanan bilişsel çıraklık yönteminin önemli etkisi bulunmaktadır. Bu nedenlerden kaynaklanarak, öğrencilerin böyle bir görüş belirttikleri düşünülebilir. Nitekim Kaçar (2010) tarafından yapılan araştırmada da, seramik eğitiminin öğrencilerin hayal dünyasını geliştirdiği açıkça ifade edilmiştir. Bu ifade, yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Ayrıca öğrenciler tarafından seramik eğitiminin çamura şekil verme olduğu (*f:*2), eğlenceli olduğu (*f:*3), el becerisini geliştirdiği (*f:*1), görsel sanatlara ilgisini arttırdığı (*f:*3), mutlu olmasını sağladığı (*f:*3), sabırlı olmayı öğrettiği (*f:* 1), üç boyutlu çalışmalar yapabilmelerini sağladığı (*f*1), stresi yok ettiği (*f:*1) ve zevk alındığı (*f:*1) ifade edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin ifadelerinde öğretmenlerinin dersi işleyiş tarzından, (dolayısıyla

öğretmenin kullandığı bilişsel çıraklık yönteminden) memnun kaldıkları da ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda bazı öğrencilere ait görüşlere yer verilmiştir:

"*Seramik çalışmasını çok sevdim. Seramik yaparken çok eğlenerek çok güzel şeyler yaptık. Her gün boş zamanlarımda seramik yapmak isterdim. Çünkü yaptığım seramikler çok güzel oldu.*" Ö:1

"*Görsel sanatlar dersinde sürekli seramik çalışmak isterdim. Çünkü seramik çalışması üstümdeki stresi üstümden alıyor ve yaratıcı olmamızı sağlıyor. Çamura dokunarak çalışmaktan zevk aldım.*" Ö:2

"*Seramik çalışmayı çok sevdim çünkü arkadaşlarımla beraber çok eğlendik. Kendi yaptığımız çalışmayı yine kendimiz boyadık. Sadece kendimizin yaptığı bir çalışma çıktı ortaya. Çok mutlu oldum ve resim dersine olan ilgim daha da arttı*." Ö:3

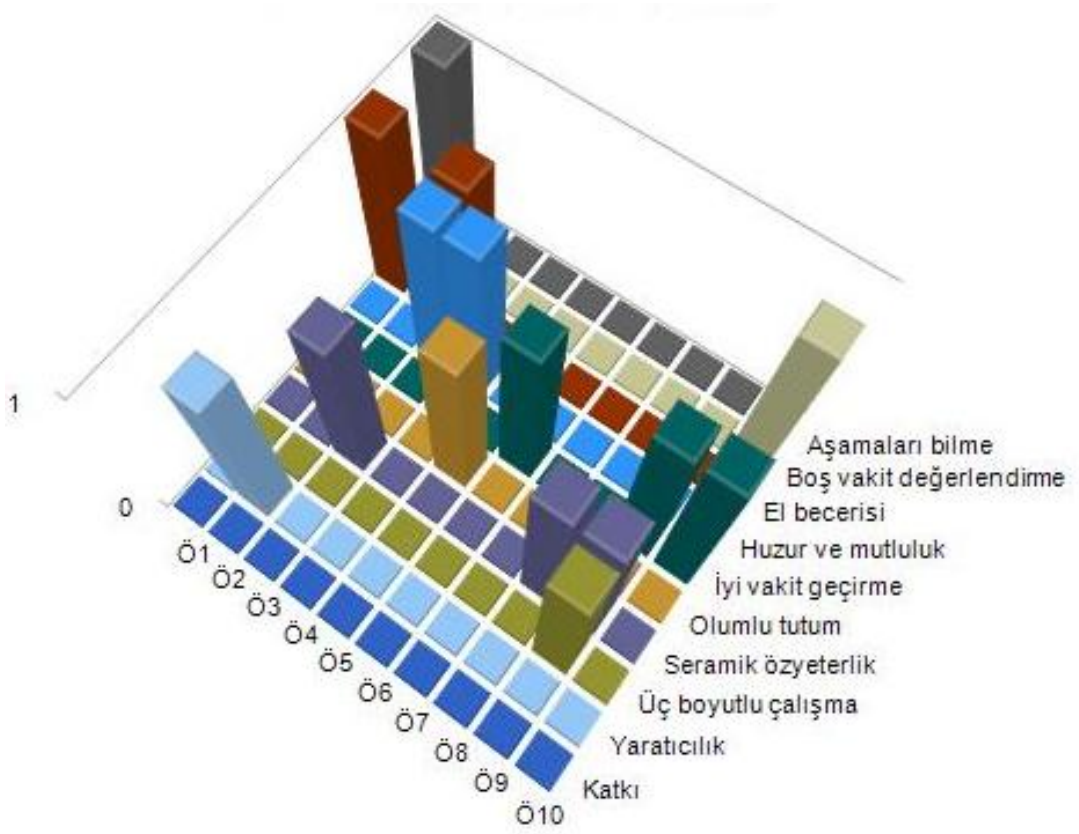
"*Seramiğin ne olduğunu bilmiyordum. Öğretmenimiz çamuru getirip çamurla çalışacağımızı söyleyince çok mutlu oldum. Çamurla oynayarak çok farklı çalışmalar yaptım. Önceden dersten sıkılırdım ancak derse ilgim arttı.*" Ö:4

"*Seramik çok güzel bir çalışma. Öğretmenimizle birlikte haftalardır çok güzel şeyler yaptık. Bu çalışmaları yaparken çok eğlendik. Ayrıca seramik çalışmalarını yaparken sabırlı olmayı da öğrendik.*" Ö:5

"*Seramik çamura şekil vermektir. Seramik sayesinde yaratıcılığımız gelişiyor ve tabak gibi farklı etkinlikler yapıyoruz.*" Ö:10

4.2.2. Öğrencilere Göre Seramik Uygulamalarının Kendilerine Katkısı İle İlgili Görüşleri

Öğrencilerin seramik uygulamalarının kendilerine katkısı ile ilgili görüşleri Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Öğrencilere Göre Seramik Uygulamalarının Kendilerine Katkısı İle İlgili Görüşleri

Grafik 2 incelendiğinde, öğrencilerin çoğu (*f:* 3) seramik uygulamalarının kendilerinin iyi vakit geçirmelerini sağladığını ve seramik eğitimine yönelik özyeterliklerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından bilişsel çıraklık yöntemi kullanılarak verilen bu eğitimin seramik çalışmalarının aşamalarını bilmelerini sağladığı (*f:* 1), boş vakitlerini değerlendirmelerini sağladığı (*f:* 1), el becerilerini geliştirdiği (*f:* 2), huzur ve mutluluk verdiği (*f:* 2), derse yönelik olumlu tutum geliştirdiği (*f:* 1), üç boyutlu çalışmaların nasıl yapıldığını öğrettiği (*f:* 1) ve yaratıcılıklarını geliştirdiği (*f:* 1) belirtilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, seramik eğitimi çalışmalarının öğrencilere çok yönlü katkı sağladığı söylenebilir. Çapar (2006) da üçboyutlu çalışmalar ve yaratıcılık eğitimi üzerine yaptığı doktora çalışmasında, kille yapılan üçboyutlu çalışmalar sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin derste ilk kez kille çalıştıkları için, kille çalışmaktan zevk aldıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğu derslerdeki etkinliklerden sıkılmadıklarını ve üç boyutlu çalışmalar yaptıkları dersler boyunca yeni şeyler öğrendiklerini belirtmiştir. Bu bilgiler de araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bazı öğrencilerin bu konu hakkında görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"*Yaratıcı olmamızı sağladı ve çok farklı şeyler yapmamızı sağladı. Kalemlik, tabak gibi şeyler*." Ö:2

"*Seramik çalışması sayesinde değişik bir malzeme olan çamurla çalıştım. Görsel sanatlar dersini daha çok sevmeye başladım*." Ö:5

"*Güzel çalışmalar yaptık. Arkadaşlarımla güzel vakit geçirdim. İleride seramikle ilgili karşıma bir şey çıkarsa bilirim.*" Ö:6

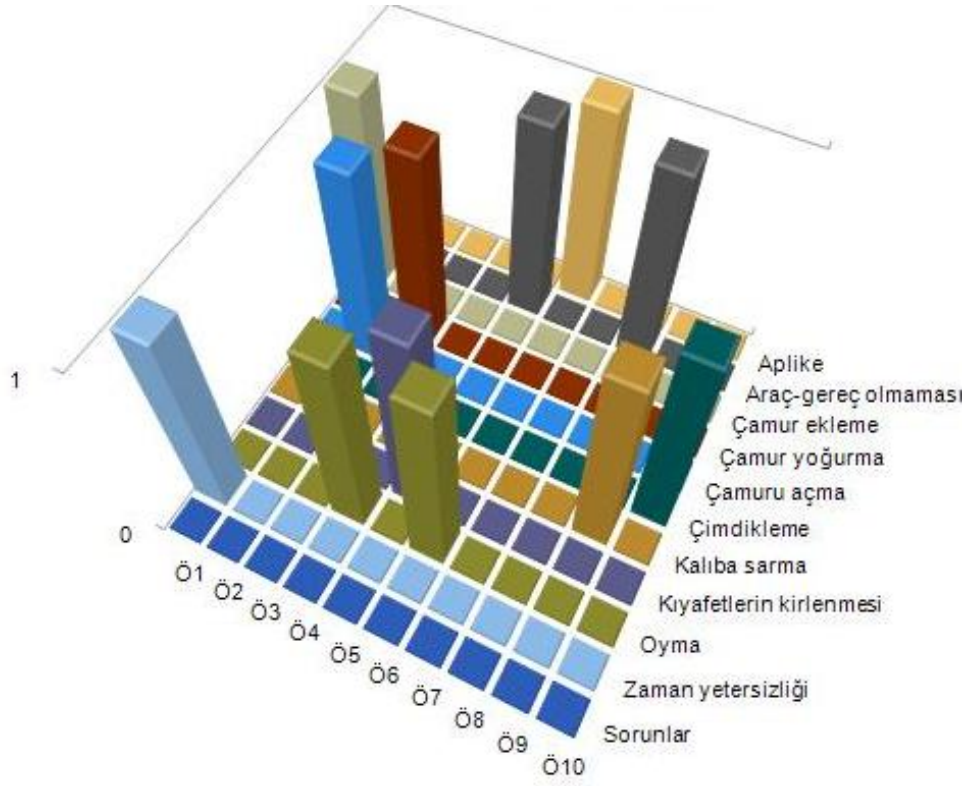
"*En önemlisi kendimi mutlu hissetmemi sağladı. Farklı şeyler yaptım. Arkadaşlarımla iyi vakit geçirdim*." Ö:7

"*Çamurla çok güzel ve değişik şeyler yaptık. Fitil yöntemi, çimdik yöntemi ve sarma yöntemi gibi seramik yapma yöntemlerini öğrendim*." Ö:8

"*Seramiğin bana çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Mesela çimdikleme, plaka, fitil gibi seramik yapma tekniklerini öğrendim. Eğlenceli bir şeyler yaptım. Arkadaşlarımla çok iyi vakit geçirdim. Üç boyutlu çalışmalar yapabiliyorum.*" Ö:9

4.2.3. Öğrencilerin Seramik İle İlgili Etkinlikler Uygulanırken Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri

Öğrencilerin seramik ile ilgili etkinlikler uygulanırken karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3. Öğrencilerin Seramik İle İlgili Etkinlikler Uygulanırken Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri

Grafik 3 incelendiğinde, öğrencilerin çoğu (*f:*2) araç gerecin olmamasından dolayı ve oyma yaparken sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Görsel sanatlar derslerinde, çalışma ortamının uygun olması ve kullanılacak araç-gereçlerin mevcut olması, dersin hedeflerine ulaşması açısından çok önemlidir. Araç-gereç sıkıntısının olması öğrencinin derse olan motivasyonunu düşürebilir. Ayrıca araç-gereç eksikliği nedeniyle öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirmede zorlanabilirler. Nitekim Aslan ve Gökdemir (2016) "*Resim-İş Eğitimi Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Seramik Eğitimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*" adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğu, seramik eğitiminin etkili ve verimli olabilmesi için araç-gereçlerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu da, araç-gereçlerin görsel sanatlar dersinde önemli bir yere sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenciler tarafından aplike yaparken (*f:*1), çamur eklerken (*f:*2), çamur yoğururken (*f:*1), çamuru açarken (*f:*1), çimdikleme yaparken (*f:*1), kalıba sararken zorluklar yaşandığı (*f:*1), kıyafetlerinin kirlendiği (*f:*1) ve zamanın yetmediği (*f:*1) belirtilmiştir. Bu konuda, bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"*Yaptığım çalışmanın üzerine çamur eklemek beni biraz zorladı çünkü çamur çalışmama zor yapışıyordu. Ayrıca zaman da yetmiyordu. İşlerim bazen yarım kalıyordu.*" Ö:1

"*Merdane ile çamuru açmakta biraz zorlandım ama öğretmenim o konuda bana yardımcı oldu.*" Ö:2

"*Çamur yoğururken biraz yoruldum. Onun dışında hiç zorlanmadım.*" Ö:3

"*Gerçi önlük kullandık ama yinede bazen üzerimize çamur bulaştı kirlendik. Elimizi yıkamak için de sınıfın dışına çıkmak zorunda kaldık. Bunlar dışında zorluk yaşamadım*." Ö:5

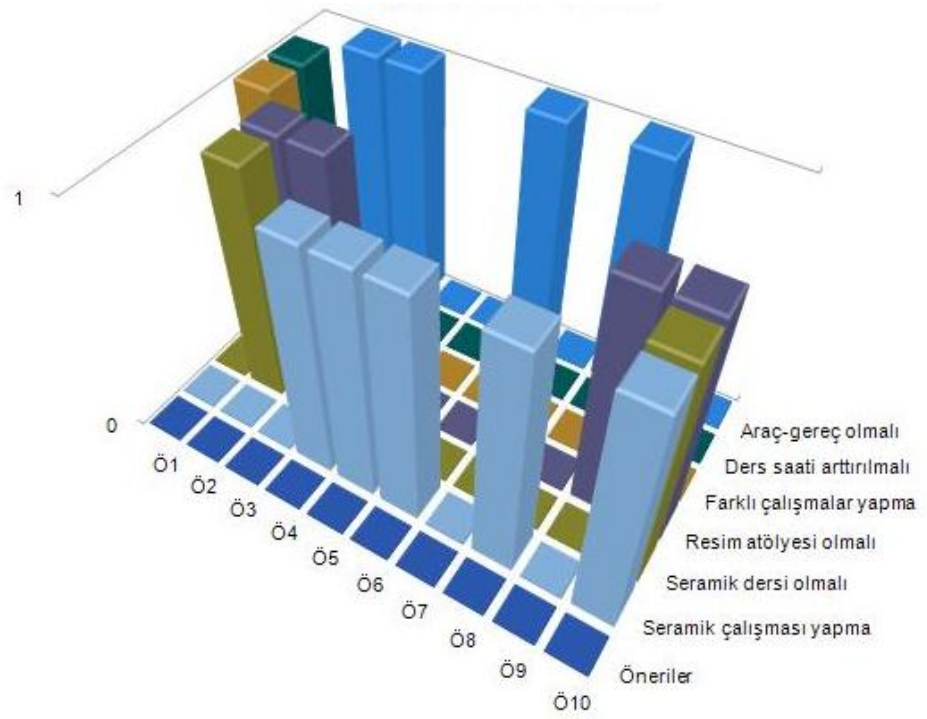
"*Çalışmamı yaparken bıçakla üzerinde oymalar yapmakta zorlandım. Öğretmenim yardım etti çok güzel bir çalışma yaptım*." Ö:7

"*Kalıba sarma ile yaptığım kalemliğimin altını yapıp yapıştırmakta zorlandım. Öğretmenim yardım etti ve güzel yaptım.*" Ö:9

"*Çimdikleme ile kase yaparken zorlandım biraz. Yaptığım kasenin altını çok ince yapmıştım diye birazcık delindi. Öğretmenim o deliğe biraz çamur yapıştırıp kapattı. Onun dışında bir sorun olmadı.*" Ö:10

4.2.4. Öğrencilerin Seramik İle İlgili Etkinliklerde Karşılaşmış Oldukları Sorunlara Yönelik Geliştirmiş Oldukları Çözüm Önerileri

Öğrencilerin seramik ile ilgili etkinliklerde karşılaşmış oldukları sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerileri ile ilgili görüşleri Grafik 4'te sunulmuştur.



Grafik 4. Öğrencilerin Seramik İle İlgili Etkinliklerde Karşılaşmış Oldukları Sorunlara Yönelik Geliştirmiş Oldukları Çözüm Önerileri

Grafik 4 incelendiğinde, öğrencilerin çoğu (*f:*5) görsel sanatlar dersinde seramik çalışması yapılmalı önerisini geliştirmiştir. Öğrencilerin, seramik çalışmalarını yaparken derse etkin bir şekilde, severek katıldıkları gözlenmiş, ders esnasında ortaya bir ürün koydukları için mutlu oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin böyle bir görüş belirttikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler tarafından araç-gereç olmalı (*f:*4), ders saati arttırılmalı (*f:*1), farklı çalışmalar yapılmalı (*f:*1), resim atölyesi olmalı (*f* 4) ve okullarda seramik dersi olmalı (*f* 4) önerileri geliştirilmiştir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"*Daha etkili çalışmak için daha fazla zamanın olması gerekiyor.*" Ö:1

"*Çamurla daha rahat çalışmak için daha geniş masaların olduğu ve elimizdeki çamurları yıkamak için musluğun da olduğu bir sınıf olsun isterdim. Bütün okullarda seramik ile ilgili bir ders olmalı.*" Ö:2

"*Okullarda görsel sanatlar dersinde daha çok seramik işlenebilir. Böylece seramik ile ilgili daha farklı çalışmalar yaparız.*" Ö:5

"*Daha çok seramik yapmalıyız. Elimiz kirlendiğinde sınıfta musluk yoktu. Bide masalar biraz küçük olduğu için rahat çalışamadık. Geniş masalar olsaydı daha iyi olurdu*." Ö:6

"*Seramik sınıfı olsa daha iyi olur. Okulda seramik dersi olması da daha verimli olur. Daha çok seramik yapmalıyız bence.*" Ö:10

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan nicel ve nitel verilere ait sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırmada, sanat eğitiminde daha önce kullanılmamış bir öğretim yöntemi olan bilişsel çıraklık öğretim yönteminin kullanıldığı, sekiz haftalık bir uygulama süreci ile öğrencilerin seramik eğitimine yönelik özyeterlik inançları, tutumları ve algıları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, bilişsel çıraklık yönteminin kullanıldığı sekiz haftalık seramik çalışmalarının yürütüldüğü 17 kişilik bir deney grubu ve görseller, videolar, sunular ile desteklenmiş düz anlatım yönteminin kullanıldığı 29 kişilik bir kontrol grubundan oluşan, toplam 46 tane altıncı sınıf öğrencisiyle sekiz hafta boyunca araştırma yürütülmüştür. Araştırmada hem deney hem de kontrol gruplarına öntest –sontest uygulanarak nicel bulgular elde edilerek değerlendirilmiş; deney grubundan da 10 öğrenci ile görüşülerek öğrencilerin seramik eğitimine yönelik algıları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel ve nicel sonuçlarına bakıldığında, bilişsel çıraklık yönteminin kullanıldığı deney grubuna ait seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu bağlamda deney grubuna uygulanan bilişsel çıraklık yönteminin, öğrencilerin özyeterlik inançları üzerinde olumlu yönde bir gelişme yarattığı söylenebilir. Özellikle deney grubundaki öğretim süreci içerisinde öğrencilerin sürece aktif katılmaları, her aşamayı kil ile çalışarak pratiğe dökmeleri, öğretmenin birebir ilgilenmesi ve sınıf ortamının öğrenmeyi hızlandıracak şekilde düzenlenmiş olması gibi faktörlerin de sontest lehine anlamlı bir farkın çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna ait seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark

saptanmıştır. Kontrol grubunda seramik şekillendirme ve dekor tekniklerinin sekiz hafta boyunca sunular, posterler ve videolar aracılığı ile aktarılması, öğrencilerin konu ile ilgili özyeterlik inançlarında olumlu yönde gelişme sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin her hafta farklı görsellerle karşılaşmaları, farklı sunumlar ve videolar izlemeleri konuya ilgilerini artırdığı ve buna bağlı olarak da özyeterlik inançlarında olumlu yönde gelişme sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda seramik konusunun öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları bir konu olması, onlar üzerinde bir merak uyandırmış ve buna bağlı olarak konuyu anlamak için daha fazla çaba içerisine girdikleri araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir.

Araştırmada bilişsel çıraklık yönteminin uygulandığı deney grubuna ait seramik eğitimine yönelik tutum öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Deney grubunda sekiz hafta boyunca çocukların severek kullandıkları bir yoğurma malzemesi olan kil ile çalışılmasının, her hafta farklı şekillendirme tekniğinin önce öğretmen tarafından gösterilerek öğretilmesinin, her öğrencinin kendi özgün formunu oluşturmasının, öğretmenin öğrenciyi desteklemesinin, öğrencinin sürece dair düşüncelerini ifade etmesinin, eserini arkadaşlarının sergilenen işleriyle karşılaştırmasının, öğrencilerin seramik eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubuna ait seramik eğitimine yönelik tutum öntest-sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Uygulamanın başlangıcında seramik ile ilgili çok az bilgi sahibi olan kontrol grubundaki 29 öğrencinin, sekiz hafta boyunca seramik şekillendirme ve dekor teknikleri ile ilgili görseller, sunular ve videolar izlemeleri onlara seramik ile ilgili farklı bilgiler edinme imkanı sağlamıştır. Nitekim sekiz haftalık uygulama süresi içerisinde, öğrencilerin anlatılan her şeyi ilgi ile dinledikleri ve sürece sordukları sorularla aktif bir şekilde katıldıkları araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde gözlenenler ve araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, çocukların seramik eğitimine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir gelişme oluştuğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına ait seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancı sontest puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ortaya çıkan sonuç; her iki grubun da özyeterlik inançlarının yüksek çıktığını belirtmektedir. Bu sonuçta; seramik konusunun her iki gruptaki öğrenciler içinde ilgi çekici olması, deney grubunda yaparak yaşayarak öğrenilmesi, kontrol grubunda ise görseller, videolar ve sunularla konunun daha da dikkat çekici hale getirilmesi gibi durumların etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kontrol grubundaki

öğrencilerin özyeterlik inançlarının beklenenden yüksek çıkması, o gruptaki öğrencilerin üzerinde oluştuğu düşünülen "tepkisel etki" veya "beklentilerin etkisi" denen durumdan kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırmada belirtildiği gibi; tepkisel etki veya beklentilerin etkisi, bir deneye katıldıklarını bilen deneklerin araç ya da deneysel işleme dair edindikleri bilgiler ile,bu tür bilgilere sahip olmayanlara göre deneysel koşullardaki davranışlarında meydana gelen değişmelerdir (Büyüköztürk 2007). Nitekim kontrol grubunda derslerin işlendiği süre içerisinde öğrencilerin çoğu, neden bu konuların sadece kendi sınıflarında anlatıldığı, neden yedinci ve sekizinci sınıflarla çalışılmadığı gibi birtakım sorular yönelttikleri araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ait seramik eğitimine yönelik tutum sontest puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Deney grubundaki öğrenci sayısının azlığı ve bilişsel çıraklık öğretim yönteminin kullanılması, araştırmacıya öğrencilerle birebir ilgilenme imkanı sağlamıştır. Araştırmacının öğrencilerle yakından ilgilenmesi, onları desteklemesi, öğrencinin eksik ve yanlış yaptığı yerlerde müdahale etmeden ipuçları vererek yönlendirmesi, deney grubundaki öğrencilerin seramik eğitimine yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişme sağlamıştır. Ayrıca; öğrenme ortamının öğrencinin hoşuna gitmesi, kendi işini arkadaşlarının işleri ile birebir karşılaştırarak çalışması, arkadaşları ile aralarında bir rekabet ortamının olması ve çamur gibi zevkli bir malzeme ile çalışmış olmaları deney grubundaki öğrencilerin seramik eğitimine yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmeler sağladığı düşünülmektedir.

Bilişsel çıraklık yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çoğu, seramik eğitiminin yaratıcılığı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bilişsel çıraklık öğretim yönteminin altıncı aşaması olan öteleme aşamasında, öğrencinin öğrenilecek işi tek başına yapabilmesi için yardımda bulunulmaz, hatta kendine özgü yöntemler geliştirmesi beklenir (Gürel, 2016: 233-234). Çalışma süreci içerisinde öğrencilerin tek başlarına çalışmaları için yönlendirilmeleri, kendilerine özgü yöntemler geliştirmeleri onların yaratıcılıkları özerinde önemli ölçüde olumlu değişmeler yarattığı ve öğrencilerin bu yüzden böyle bir görüş belirttikleri söylenebilir. Ayrıca öğrenciler tarafından seramik eğitiminin çamura şekil verme olduğu, üç boyutlu çalışmalar yapıldığı, zevk alındığı, eğlenceli olduğu, el becerisini geliştirdiği, görsel sanatlara ilgilerini arttırdığı, mutlu olmalarını sağladığı, sabırlı olmalarını öğrettiği ve stresi yok ettiği belirtilmiştir. Aynı zamanda görüşme yapılan öğrencilerin çoğu okul dışında da seramik yapmak istediklerini ve

bu derste öğrendikleri her şeyi yakın arkadaşları ile tekrar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin sekiz hafta boyunca yaptıkları seramik çalışmalarını bir oyun havasında eğlenerek, dinlenerek ve zevk alarak yaptıkları söylenebilir. Nitekim öğrencilerin eğlenerek ve sıkılmadan çalışmalara katıldıkları ve güzel ürünler ortaya çıkardıkları araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir.

Bilişsel çıraklık yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çoğu seramik uygulamalarının iyi vakit geçirmelerini sağladığı ve seramik eğitimine yönelik özyeterliklerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bilişsel çıraklık öğretim sürecinin destekleme aşamasında öğretmen öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur (Gürel, 2016: 233-234). Kendileriyle birebir ilgilenildiğini gören öğrencilerin, kendilerini önemli hissederek, sıkılmadan sürece katılmalarından dolayı böyle bir görüş belirttikleri düşünülebilir. Ayrıca öğrenciler tarafından seramik çalışmalarının aşamalarını bilmelerini sağladığı, boş vakitlerini değerlendirmelerini sağladığı, el becerilerini geliştirdiği, huzur ve mutluluk verdiği, derse yönelik olumlu tutum geliştirdiği, üç boyutlu çalışmaların nasıl yapıldığını öğrettiği ve yaratıcılıklarını geliştirdiği belirtilmiştir. Nitekim deney grubunda bilişsel çıraklık yöntemiyle uygulamalar yapılırken, her öğrencinin kendi hayal dünyasını yansıtan, başta araştırmacının yönlendirmesi ile sonradan da kendi geliştirdiği tekniklerle çok özgün ve yaratıcı işler ortaya koydukları araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Bu durumda, deney grubunda yapılan seramik çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde olumlu yönde gelişmeler sağladığı söylenebilir.

Bilişsel çıraklık yönteminin uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çoğu oyma yaparken ve araç gereç eksikliğinden dolayı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından aplike yaparken, çamur eklerken, çamur yoğururken, çamuru açarken, çimdikleme yaparken, kalıba sararken, kıyafetlerinin kirlendiği ve zamanın yetmediği (ders süresinin az geldiği) belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuca göre; sanat derslerinde öğrencilerin yapmakta güçlük çekmeyecekleri, yaş seviyelerine uygun etkinliklerin yaptırılmasının, rahat çalışabilecekleri bir atölyenin olmasının ve kullanılacak araç-gereçlerin yeterli düzeyde olmasının sanat derslerinin daha verimli işlenmesinde çok etkili olduğu söylenebilir.

Bilişsel çıraklık yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çoğu görsel sanatlar dersinde seramik çalışması yapılmalı önerisini geliştirmiştir. Bilişsel çıraklık öğretim yönteminin öteleme aşamasında, öğrencilerin çoğunun kendilerine özgü teknikler geliştirerek, özgün işler ortaya koydukları görülmüştür. Yaptıkları özgün işlerden dolayı hem öğretmenlerinden hem de sınıf arkadaşlarından gelen olumlu yaklaşımlar, öğrenciler üzerinde derse karşı olumlu yaklaşımlar geliştirdiği için öğrencilerin böyle bir öneri sundukları söylenebilir. Ayrıca öğrenciler tarafından araç-gereç olmalı, ders saati arttırılmalı, farklı çalışmalar yapılmalı, resim atölyesi olmalı ve okullara seramik dersi konmalı önerileri geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuca göre; görsel sanatlar dersinde, öğrencilerin severek çalışacakları farklı etkinliklerin yapılmasının, üç boyutlu ürünler ortaya koyabilecekleri kil gibi kolay şekil alabilen ve çalışırken huzur veren malzemelerin kullanılmasının öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı söylenebilir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın görsel sanatlar dersinde seramik çalışmalarının yapılmasının önemini ortaya koyduğu söylenebilir.

Genel olarak; 8 hafta boyunca bilişsel çıraklık yönteminin uygulanarak verilen seramik eğitiminin hem deney grubunda hem de kontrol grubundaki öğrencilerin özyeterlik inançlarında ve tutumlarında olumlu yönde bir gelişme sağladığı görülmüştür. Deney grubunda seramik şekillendirme ve dekor tekniklerinin aşamalı bir şekilde, önce öğretmen tarafından gösterilerek öğretilmesi; her öğrencinin kendi özgün formunu oluşturması; yaparak yaşayarak öğrenmesi;öğretmenin öğrenciyi desteklemesi; öğrencinin sürece dair düşüncelerini ifade etmesi;eserini arkadaşlarının sergilenen işleriyle karşılaştırması öğrencilerin seramik eğitimine yönelik algılarında olumlu yönde gelişmeler sağlamıştır.Bu bağlamda öğretim sürecinde öğrencinin aktif olması, uygulama yaparak öğrenmesi ve kullandıkları malzemenin farklı olması, öğrencilerin seramik eğitimiyle ilgili algılarında olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Öte yandan anlatım, soru cevap gibi geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubunda ise sunulan görsellerin, videoların ve sunuların öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Ayrıca kontrol grubunda beklenenin üzerinde görülen özyeterlik inancının öğrencilerin üzerinde oluştuğu düşünülen “tepkisel etki” veya “beklentilerin etkisi” diye adlandırılan durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda görsel sanatlar dersinde bilişsel çıraklık yöntemi uygulanarak verilen seramik eğitiminin öğrencilerin özyeterlik inançlarında, tutumlarında ve seramik eğitimine yönelik algılarında etkili ve olumlu gelişmeler yarattığı ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak, araştırmaya ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Görsel sanatlar derslerinde seramik ile ilgili çalışmalara yer verilmelidir.
2. Okullarda görsel sanatlar ders saati sayısının artırılması faydalı olacaktır.
3. Bilişsel çıraklık yönteminin uygulandığı seramik çalışmalarının çocukların yaratıcılığını geliştirdiği, görsel sanatlar dersine ilgiyi arttırdığı ve çocukların ruhen dinlenmelerini sağladığı için her okulda seramik dersleri verilmelidir.
4. Okullarda seramik derslerinin daha etkili işlenmesi için, olanaklar ölçüsünde her okulda bir seramik atölyesi yapılmalıdır.
5. Seramik derslerini daha eğlenceli duruma getirmek için farklı renklerde çamurlar kullanılarak, öğrencilerin rahatça şekillendirme yapabilecekleri etkinlikler seçilmelidir.
6. Görsel sanatlar dersine yönelik Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından gerekli olan araç-gereçler temin edilmelidir.
7. Araştırma sonucunda, bilişsel çıraklık yöntemi ile uygulanan etkinlikler neticesinde öğrencilerin seramik eğitimine yönelik özyeterlik inançlarında ve tutumlarında bir artışın olduğu görülmüştür. Bu bakımdan, öğrencilere görsel sanatlar dersinde seramik çalışmaları yaptırılmalıdır.
8. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından görsel sanatlar dersi öğretim programı hazırlanırken seramik eğitimi ile ilgili kazanımların programda yer alması öğrencilere birçok katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Seramik eğitiminde bilişsel çıraklık yöntemi ile değişik yöntemleri karşılaştırarak araştırmalar yapılabilir.
2. Daha geniş gruplarla, farklı araştırma yöntem ve teknikleri uygulanarak seramik eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
3. Özel okul ve devlet okulu değişkenleri göz önünde bulundurularak benzer araştırmalar yapılabilir.
4. Çocuğun sanatsal gelişim aşamaları ve cinsiyet gibi değişkenler de göz önünde bulundurularak benzer çalışmalar yapılabilir.
5. Üç boyutlu çalışmalara yönelik kapsamlı araştırmaların yapılması önerilir.

KAYNAKÇA

Akgün, S. (2015).*5. sınıf görsel sanatlar dersinde öğrencilerin renk bilgisi konusunun öğrenimi ile ilgili başarılarında, tutumlarında ve serbest çalışmalarındaki renk seçimlerinde cinsiyet ve okul değişkenlerinin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.

Akıncı, G. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında uygulanan resim derslerindeki üç boyutlu çalışmalar konusunun uygulama teknikleri, materyal çeşitliliği ve etkililiğinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Aksoy, D. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin sanat eğitimine bakış açılarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Alakuş, A.O. (2002). *İlköğretim okulları 6.sınıf resim-iş öğretim programındaki grafik tasarımı konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle ve bu yönteme uygun düzenlenmiş bir ortamda uygulanması.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Alakuş, A.O.,& Mercin, L. (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi.* Ankara: Pegem Yayınevi.

Ana Britannica. (2004). *Genel kültür ansiklopedisi (Cilt. 20).*İstanbul: Cem Ofset.

Angın-Savaş, R. (2010). *Disiplinlerarası sanat etkileşimlerinin seramik sanatı ve eğitimine etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Arcasoy, A. (1983). *Seramik teknolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, S. ve Gökdemir, M.A. (2016). Resim-iş eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının seramik eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (27-30/Ekim/2016), Antalya.

Ataizi, M.,& Şimşek, A. (1999). Temel eğitimde durumlu öğrenme ortamlarının düzenlenmesi. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16,* 255-266.

Atalay, M. (1996). Bilgi toplumu, öğretmenlerinin sorunları. Sempozyum 96,Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler. 30 Eylül - 4 Ekim.

Artut, K. (2004). *Sanat eğitim kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ayancı, Y. (2006).*3-6 Yaş okulöncesi çocuklarında seramik eğitiminin yeri ve önemi ile yeterliliği* .Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ayaydın, A. , Gökay-Yılmaz, M.,Üstün-Vural, D.,& Tuna, S. (2011). 1. Bölüm: Sanat nedir?.Alakuş, A.O. & Mercin, L. (Edt.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi***.** Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydın, S. (2008). *Görsel sanatlar dersinin işbirlikli öğrenmeyle işlenmesinin öğrencinin başarısına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Aygüner, E. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile gerçek performanslarının karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.

Ayta, T. (1976). *Toprak sanatlarında dekoratif uygulama yöntemleri*. (http://www.tulinayta.com/pdf/topraksanatlarindauygulamayontemleri.pdf. Erişim Tarihi: 09.11.2016.

Aytaç, Ç. (1981). *Sanat ve uygarlık*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Aytan, N. (2016). Türkçe dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(2), 535-546.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Pschologist, 28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. NJ: Prentice- Hall.

Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayram, E. (2016*). Ortaokul öğrencilerinin mutluluğunun yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem.

Bogdan, R.C.,& Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction teories and methods.* New York: Pearson Education Group.

Boydaş, N. (2007). *Sanat eleştirisine giriş*. Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.

Buyurgan, S.,& Mercin, L. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. Ankara: Görsel Sanatlar Derneği Yayınları-2

Buyurgan, S.,& Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları.*Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Anakara: Pegem.

Cam, F. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkındaki görüşlerini değerlendirilmesi (Antalya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi.* Ankara: Pegem.

Callins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989).). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics.,*Techinical report no: 403, Xerox Palo research center.

Callins, A., Brown, J.S. & Newman, S. E. (1990). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics.* In L. B. Resnick (Ed.9, Knowing, learning and intruction: Essay in honor of Robert Glaser, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum .s. 453-494.

Cengizhan, S. (2015). Öğretim yöntemleri. T. Yanpar-Yelken & C. Akay (Edt.) *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık

Charlton, B.G. (2006). Lectures are an effective teaching method because they exploit human evolved 'Human nature' to improve learning. *Medical Hypotheses, 67*, 1261-1265.

Choi, J.L.,& Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning enviroments: Roles, structures and implications for desing. *Educational Technology Research & Development, 43*(2) , 53-69.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Coşkun, H.D., 4 *Yaş grubundaki çocuklara uygulanan seramik eğitimi programında ürünlerin değerlendirilmesi.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çolak, Y. (2005). *Teknik zenginliğin ve uygulamaların sanat eğitimine katkıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitativ, quantitative, and mixed method approaches.* London: SAGE Publications.

Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five appproaches.* London: SAGE.

Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus, Ohio: Pearson.

Creswell, J.W.,& Clark, P.L. (2008). *Mixed methods reader*. California: Sage Publication.

Creswell, J.W.,& Clark, P.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks: Sage.

Çakmak, M. (2015). Öğretim yöntem ve teknikleri. Y. Budak (Edt.) *Öğretim ilke ve yöntemleri.*Ankara: Pegem Akademi.

Çapar, M. (2006). *Temel eğitimde 9-12 yaş arası çocuklarda üç boyutlu çalışmaların yaratıcılık eğitimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çatıkkaş, D. (2014). *Öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz-yeterliklerinin araştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Çerçi, A.,& Semerci, Ç. (2004). Yapılandırmacı bilişsel çıraklık modelinin yapı tekniği ve uygulaması-1 dersinde psiko-motor öğrenmeye etkisi.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 181-189.

Çevik, N. (2013). *Öğretmen görüşlerine göre orta öğretim kurumlarındaki seramik derslerinde uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve malzeme kullanımının incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çiçek, E. (2014). Tanımlayıcı istatistikler. Ş. Kalaycı (Edt). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil Yayıncılık.

Dallı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.*

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Daşdağ, F.E. (2009).*Güzel sanatlar fakültelerinde seramik tasarımı ile ilgili derslerde uygulanan yöntemlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Delier, A. (2005). *Sanat eğitiminde disiplinler arası yaklaşımlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara üniversitesi, İstanbul.

Demir, C. (2009). *Görsel sanatlar dersinde sanat eleştirisi yönteminin üç boyutlu çalışmalarda öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisi (8. sınıflar örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 28-35.

Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları

Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirbaş, M. (2014). Bilimsel araştırma ve özellikleri. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Dennen, V.P. (2004). *Cognitive apprenticeship in educational practice: research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Denzin, N.K.,& Lincoln, Y.S. (2012). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. CA: Sage Publications.

Didin, E. (2016). *Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin mizah tarzlarının ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dirik, M.Z. (2014). *Eğitim programları ve öğretim ilke ve yöntemleri.*Ankara: Pegem Akademi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erciyeş, G. (2010). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan (Edt.) *Öğretim ilke ve yöntemleri.*Ankara: Pegem Akademi.

Erim,G.,& Caferoğlu, M. (2012). Görsel sanatlar eğitimi dersinin zihinsel engelli çocuklara katkısının özel eğitim öğrencilerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2),321-342.

Erinç, M.S. (1995). *Eğitsel bir etken olarak güzel sanatlar eğitiminin geleceği.* Ankara: Mert Matbaası.

Erinç, M.S. (1998). *Sanat psikolojisine giriş.*Ankara: Ayraç Yayınevi.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Edge Akademi.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme***.** Ankara: Pegem Akademi.

Field, A. (2009). *Discovering statics using SPSS*. London: SAGE.

Freiberg, H.J. & Driscoll, A. (2000). *Universal teaching strategies*. USA: Pearson Company.

Frigola, D. , R. (2006). *Seramik dekoratif teknikler*. Çev: Feza Altuniç. İstanbul: İnkılap Kitabevi .

Gombrich, E. H. (1986). *Sanatın öyküsü***.** Çev: Bedrettin Cömert. İstanbul: Remzi Kitabevi

Gözütok, F. D. (2007).*Öğretim ilke ve yöntemleri.*Ankara: Ekinoks.

Güven, M. (2011). Öğretme öğrenme süreci. B. Duman (Edt.) *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz-yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.

Gürel, D. (2016). Birey ve grup yöntemleri. F. Güneş (Edt.). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Green, S.B., Salkind, N.J. & Akey, M. (2000). *Using SPSS for windows: Analyzing and understandingdata*. New Jersey: Prentice Hall.

Green, S.B.,& Salkind, N.J. (2013).*Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*.New Jersey: Pearson.

Gürbüz, S.,& Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz.* Ankara: Seçkin.

Güriş, S.,& Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik.* İstanbul: Der Yayınları.

Hanson, W.E., Creswell, J.W., Clark, V.L.P., Petska, K., & J.D. Creswell (2005). Mixed method research design in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 224-235.

Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall.

Işık, A.D. (2016). Anlatım yöntemi. F. Güneş (Edt.) *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

İlhan-Çakmak, T. (2009). *Seramik eğitimi veren liselerde seramik öğretmenlerinin eğitim sorunları (Ankara ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Jacquemart, A.,& Palliser, B. (1873). *History of the ceramic art.* London: Sampson Low.

Johnson, B.,& Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches.* London: SAGE.

Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.

Kacar, B. (2010). *İlköğretim okullarına yönelik seramik eğitimi program önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Karaca, E. (2006). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*, 213-230.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*.Ankara: Nobel.

Kavuran, T. (2003). Sanat ve bilimde gerçek kavramı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2), 225-237.

Kaya, G. (2014). *Bilişsel beceri öğretiminde ontoloji tabanlı bilişsel destek sisteminin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kaya, Z.,& Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegresyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(8), 57-83.

Keskin, N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi,Trabzon.

Kenar, İ.,& Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: ilköğretim 4 ve 5. sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 34, 201-210.

Koç, F., Sak, R., & Kayri, M. (2015). Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik özyeterlik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi. *İlköğretim Online,* 2015; 14(4): 1416-1427, http://ilkogretim-online.org.tr Erişim Tarihi: 28.08.2016.

Koç, G. (2004). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.)*Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçer, M. (2014*). Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Doku Eylül Üniversitesi, İzmir.

Korkmaz, İ. (2004). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.)*Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Köseoğlu-Ulubatlı, S. (2013). *Seramik eğitiminde bilgisayar destekli tasarım uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Krishnavani, R. (2008). *Human reource development a researcher's perspective.* New Delhi: Excel Books.

Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Leech, N.L.,& Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology, 43*, 265-275.

Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications Inc.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education.* San Fransisco: Jossey – Bass Publishers.

Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı.* Ankara: Pegem A.

Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage Publiciations.

Ocak, G. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Onwuegbuzie, A.J.,& Johnson, R.B. (2004). Mixed method and mixed model research. R.B. Johnson, L.B. Christensen, (Ed.). *Educational research: quantitative,qualitative and mixed approaches*. Allyn and Bacon, Needham Heights.

Özer, B. (1997). *2000 yılına doğru sanat kavramının tanımı ve kapsamı*. 2000 Yılına Doğru Sanatlar Sempozyumu Bildirileri İçinde, İstanbul: İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Planlama Programlama Grubu.

Özdamar, K. (2013) *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Cilt 1)*. Ankara: Nisan Kitapevi.

Özkeçeci, İ. (2009). *Eğitime sanatın katkıları ve yansımaları*. ISSD 09 International Symposium on Sustainable Development, International Burch University, Sarayevo, Bosnia/Hersegovina, June 9-10 2009.

Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özsoy, V. (2003). İlk ve ortaöğretim sanat (resim) eğitiminde müzelerden ve sanat galerilerinden yararlanma. *Milli Eğitim*, 158.

Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. New York: McGraw-Hill Education.

Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation.* California: SAGE.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.

San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

San, İ. (2003). *Sanat Eğitimi Kurumları*. Ütopya Yayınları, İstanbul.

San, İ. (1999). *Sanatla Eğitim Üzerine Yeni Düşünceler*. Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu Bildirileri İçinde, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

San, İ. (1998). *Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü.* 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara.

Samaras, A.P. (2011). *Self study teacher research: Improving your practice through collabrative inquriy.* CA: Sage Publication.

Sart, G. (2015). Gözlem. F.N. Seggie & F. Bayyurt (Edt.) *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi.* Ankara: Anı.

Seggeie, F.N.,& Yıldırmış, M. (2015). Nitel araştırmaların desenlenmesi. F.N. Seggie & F. Bayyurt (Edt.) *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.

Senemoğlu, N.(2009).*Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. GaziKitabevi, Ankara.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretme: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem.

Sharma, P.L. (2006). *Adults learning methods.* New Delhi: Sarup & Sons.

Shiner, L. (2004*). Sanatın icadı bir kültür tarihi***.** İstanbul: Sanat ve Kuram Ayrıntı Yayınları.

Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Stain, D. (19989). *Situated learning in adult education.* Eric no: ED418250.

Sulak, S.E. (2016). Birey ve grup yöntemleri. F. Güneş (Edt.). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Sümbül, A.M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri.*Konya: Eğitim Akademi Yayınevi.

Tan, E. (2011). *Günümüz sanat eğitimi anlayışının görsel sanatlar öğretmen adaylarına yansıması (Selçuk Üniversitesi örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tara, S. Arturo Olivarez, William Y. lan, Mary K.tallant-runnels (2004). Role ofmathematics self-efficacy and motivation in mathematics performanceacross ethnicity.*The Journal of Educational Research, 4*, 208-221.

Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Data Yayınları.

Tashakkori, A.,& Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel.

Terwiel, C.(1999). *Okul öncesi sanat eğitiminde bir malzeme olarak kilin yeri***.** Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2011*). Genel Türkçe sözlük.*

Tıkaç, S. (2015). Nitel veri analiz programlarının veri analizinde kullanımı: Envivo'ya bir bakış. F.N. Seggie & F. Bayyurt (Edt.) *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı.

Tok, T. N. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Edt.) *Öğretim ilke ve yöntemleri.*Ankara: Pegem Akademi.

Tschannen-Moren, M.,& Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Tunç, M. (2015). *Ortaöğretim 11-14 yaş grubu öğrencilerine yönelik sanat eğitimi kapsamında 'tüketim' temalı çalışmaların öğretileri ve sonuçlar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Türkdoğan, G. (2003). *Sanat eğitimi yöntemleri*. Ankara: Kadıoğlu Matbaa.

Uysal, Ö. (2005). *Bilgisayar destekli bilişsel çıraklık yönteminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uysal, N. (2016). *Sanat eğitimi veren kurumlardaki öğrencilerin sanatsal farkındalıklarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi(Anadolu Medeniyetleri Müzesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Üstündağ, T. (2016). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü.* Ankara: Pegem Akademi.

Winn, W. (1993). Instructional designing and situated learning: Paradox or partnership? *Educational Technology, 33*(3), 16-21.

Yanar, B.,H., & Bümen, N.T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20* (1), 97-110.

Yağcı, M. (2007). *Yöresel kültür farklılıklarının 7-9 yaş grubu çocuklarının resimlerine yansımaları (Ankara ve Mardin İlleri Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 163-188.

Yılmaz, M. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar.* Ankara: DataYayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitim kuramları ve yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın.

Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın.

İnternet Kaynakları

(URL-1) http./ttkb.meb.gov.tr. Erişim Tarihi: 09. 09. 2016

EKLER

EK-1: Resmi İzinler

T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 41533392-101.99-E.3058713
Konu : Anket İzni

08.03.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Dicle Üniversitesi Rektörlüğü'nün 24.02.2017 tarihli ve 68508712-300-3749 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programında öğrenim gören 14966008 no'lu Öğrencisi Mehmet Ali GÖKDEMİR'in "Seramik Eğitiminde Bilişsel Çıraklık Yönetiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Seramik Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnançlarına, Tutumlarına ve Algılarına Etkisinin İncelenmesi" başlıklı anket çalışması talebine ilişkin ilgi yazı incelenmiştir.

İlgili anket kapsamında adı geçen öğrencinin veri toplama çalışmasını İlimiz Nusaybin İlçesi Merkez Ortaokullarında yürütmesi, yürütülecek çalışmaların okul müdürünün sorumluluğunda ve eğitim-öğretim faaliyetlerine engel teşkil etmeyecek şekilde yapılması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygur görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hıdır BEKDAŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR

Yakup SARI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres:
Elektronik Ağ
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için: hkumuşoğlu
Tel: (0482)2121258
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresi den 69c3-3512-36a5-8347-d578 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
NUSAYBİN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90741813-101.99-E.3299494 13.03.2017
Konu : Anket İzni

NUSAYBİN.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 09.03.2017 tarih ve 3108926 sayılı yazısı.

İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 09.03.2017 tarih ve 3108926 sayılı**"Anket İzni"** ile ilgili yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi iş ve işlemlerin yazı doğrultusunda yapılmasını rica ederim.

Abdulgani AK
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek :
...Yazı (1 Nüsha)

DAĞITIM:
Gereği:
Tüm Ortaokul/Kurum müd.

TEMEL EĞİTİM BİRİMİ **EŞREF OKTAY**

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Doğrulama için https://evraksorgu.turkiye.gov.tr adresinde 8bb3-c360-37f9-838b-5765 kodu ile sorgulanabilir.

EK-2: ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Yönerge: Aşağıda yer alan size uygun yay ayraçların (parantezin) içerisine "X" işaretini koyunuz. Formu cevaplarken ailenizden yardım alınız.

A. Cinsiyetiniz: 1 ( ) Kız 2 ( ) Erkek

B. Anne Eğitim Durumunuz:

1 ( ) Okumaz-yazmaz 2 ( ) Okur yazar 3 ( ) İlkokul Mezunu

4 ( ) Ortaokul Mezunu 5 ( ) Lise mezunu 6 ( ) Üniversite Mezunu

C. Baba Eğitim Durumunuz:

1 ( ) Okumaz-yazmaz 2 ( ) Okur yazar 3 ( ) İlkokul Mezunu

4 ( ) Ortaokul Mezunu 5 ( ) Lise mezunu 6 ( ) Üniversite Mezunu

Ç. Sosyo-Ekonomik Durumunuz:

1 ( ) Düşük 2 ( ) Orta 3 ( ) Yüksek

EK-3: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU SORULARI

1.	Seramik ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2.	Yapmış olduğumuz seramik çalışmalarının size ne gibi katkısı oldu? Açıklar mısınız?
3.	Seramik ile ilgili yapmış olduğumuz çalışmalar esnasında ne gibi sorunlarla karşılaştınız? Örnek vererek anlatır mısınız?
4.	Sizce seramik çalışmalarının daha etkili olabilmesi için neler yapılmalıydı?

EK-4: SERAMİK EĞİTİMİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Bu araştırmanın amacı, seramik eğitimine yönelik özyeterlik inancınızı belirlemektir. Araştırma kapsamında görüşlerinizin değerlendirilmesi için, Seramik Eğitimi Özyeterlik İnancı Ölçeği sunulmuştur. Size uygun olan seçeneklere lütfen (X) işareti bırakınız. Araştırmaya değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mehmet Ali GÖKDEMİR

Boyutlar	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Çamuru yoğurma	Çamur yoğurmasını bilirim.	1	2	3	4	5
	Çamurun havasını almayı bilirim.	1	2	3	4	5
Çamura şekil verme	Çimdikleme yöntemiyle çamura şekil vermesini bilirim.	1	2	3	4	5
	Fitil (sucuk) yöntemiyle çamura şekil vermesini bilirim.	1	2	3	4	5
	Plaka yöntemiyle çamura şekil vermesini bilirim.	1	2	3	4	5
	Kütleden oyarak çamura şekil vermesini bilirim.	1	2	3	4	5
	Kalıba bastırma yöntemiyle çamura şekil vermesini bilirim.	1	2	3	4	5
	Kalıba sarma yöntemiyle çamura şekil vermesini bilirim.	1	2	3	4	5
	El ile serbest biçimde çamura şekil vermesini bilirim.	1	2	3	4	5
Hazırlanan forma şekil verme	Hazırladığım form üzerinde oymalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
	Hazırladığım form üzerinde kabartmalar(rölyef) yapabilirim.	1	2	3	4	5
	Hazırladığım form üzerinde kazımalar(sgrafitto) yapabilirim.	1	2	3	4	5
	Hazırladığım form üzerinde oyup çıkartmalar(ajur) yapabilirim.	1	2	3	4	5
	Hazırladığım form üzerinde yapıştırmalar (aplike) yapabilirim.	1	2	3	4	5
	Hazırladığım form üzerinde mühür dekorlar yapabilirim.	1	2	3	4	5
Formu renklendirme	Seramik formumu akıtmalar yaparak renklendirebilirim.	1	2	3	4	5
	Seramik formumu fırça ile boyayarak renklendirebilirim.	1	2	3	4	5
	Seramik formumu sünger gibi araçlarla boyayarak renklendirebilirim.	1	2	3	4	5

EK-5: SERAMİK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Bu araştırmanın amacı, seramik çalışmasına yönelik tutumlarınızı belirlemektir. Araştırma kapsamında görüşlerinizin değerlendirilmesi için, Seramik Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği sunulmuştur. Size uygun olan seçeneklere lütfen (X) işareti bırakınız. Araştırmaya değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mehmet Ali GÖKDEMİR

MADDE NO	MADDELER *Lütfen ilgili seçeneğe (X) işareti bırakınız.*	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Seramik yaparken canım sıkılır.	1	2	3	4	5
2.	Seramik yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3.	Seramik ile ilgili daha çok bilgi edinmek isterim.	1	2	3	4	5
4.	Elimde olsa seramik çalışmasına katılmazdım.	1	2	3	4	5
5.	Seramik çalışırken kendimi mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
6.	Ünlü seramik sanatçılarının eserlerini görmek isterim.	1	2	3	4	5
7.	Seramik çalışmasının karmaşık ve zor olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
8.	Öğretmenim ve arkadaşlarımla seramik çalışmak bana mutluluk verir.	1	2	3	4	5
9.	Seramik çalışırken kendimi gergin ve sıkılmış hissederim.	1	2	3	4	5
10.	Seramik sanatı ile ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
11.	Seramik çalışmak beni yorar.	1	2	3	4	5
12.	Seramik çalışırken içimin huzurla dolduğunu hissederim.	1	2	3	4	5
13.	Seramik çalışmak bana zevk vermez.	1	2	3	4	5
14.	Seramik çalışmasına fazla zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
15.	Herkes seramik yapmayı öğrenmelidir.	1	2	3	4	5
16.	Seramik çalışmasının önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17.	Seramik sanatı ile ilgili araştırma yapmak isterim.	1	2	3	4	5
18.	Seramik yaparken canım sıkılmaz.	1	2	3	4	5
19.	Seramik çalışması Görsel Sanatlar dersine ilgimi arttırır.	1	2	3	4	5
20.	Seramik biçimlendirirken kendimi dinlenmiş hissediyorum.	1	2	3	4	5
21.	Seramik yapmak herkese zevk verir.	1	2	3	4	5

EK-6:DERS PLANLARI

1. Ders Planı

Tema	Seramik
Etkinlik Adı	Çamuru yoğurma ve havasını alma yöntemleri
Sınıf	6. Sınıf
Süre	40 + 40
Kazanımlar	**1.** Çamuru yoğurmasını öğrenir. **2.** Çamurun havasını almayı öğrenir. **3.** Şekillendirmeye en uygun çamur kıvamını öğrenir. **4.** Çimdikleme yöntemini kullanarak çamura istediği şekli verir. **5.** Kafasında tasarladığı formu üçboyutlu olarak yapar. **6.** Duygu, düşünce ve izlenimlerini üçboyutlu sanat teknikleriyle ifade eder.
Beceriler	**Beceriler:** İletişim, El göz koordinasyonu geliştirme, Karar verme, Yaratıcı düşünme.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Anlatım ve Bilişsel çıraklık yöntemleri
Araç-Gereç	Çamur, değişik oyma ve şekillendirme araçları (bıçak, çatal, modelaj kalemleri, misina, bez, sünger vb.)
İlişkili disiplinler	Türkçe, Sosyal Bilgiler

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğretmen tarafından seramik ile ilgili genel bilgiler kısaca verilir. Daha sonra ünlü seramik sanatçılarına ait eserlerden örnekler gösterilir.

1. Model Alma: Öğretmen tarafından, kil yoğurma tekniklerinden öküz başı, şekillendirme tekniklerinden çimdikleme tekniği uygulamalı olarak gösterilir. Öğretmen bu teknikleri gösterirken nasıl yapıldığını sesli bir şekilde anlatır. Detayları hakkında öğrencilere bilgi

verilir.

Öküz başı tipi yoğurma tekniği: Çamurun bir tezgah üzerinde, iki el arasında sıkıştırılarak yoğrulması tekniğidir.

Çimdikleme tekniği: Kili avuç içinde parmaklarla çimdikleyerek şekil verme tekniğidir.

2. Çalıştırma (Koçluk Etme):Öğretmenin göstererek anlatımından sonra öğrencilerden kendilerine verilen çamuru öküz başı tekniği ile yoğurarak, havasını almaları ve çimdikleme yöntemi ile üç boyutlu şekillendirme yapmaları istenir. Bu işlem öğretmen gözetiminde yapılır.

3. Destekleme: Öğretmen öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur. Öğretmen tarafından her bir öğrenci kontrol edilir. Yanlış yapanlara müdahale edilir.

4. İfade Etme: Öğretmen tarafından öğrencilerden sürece dair öğrendiklerini anlatmaları istenilir.

5. Yansıtma: Öğretmen tarafından, öğrencilerden yapmış oldukları çalışmaları diğer öğrencilerin yaptıkları çalışmalar ile karşılaştırmaları istenir.

6. Öteleme:Öğretmen tarafından, öğrenciden çamuru öküz başı tipi yoğurması ve çimdikleme yöntemi ile çamura şekil vermesi istenir. Bu tekniklerini tek başına yapmaları sağlanır. Öğrencinin kendine özgü yöntemler geliştirmesi ve formlar oluşturması beklenir.

DERS PLANLARI

2. Ders Planı

Tema	Seramik
Etkinlik Adı	Fitil ve plaka tekniğiyle seramik formlar yapma
Sınıf	6. Sınıf
Süre	40 + 40
Kazanımlar	**1.** Çamurdan fitil hazırlamasını öğrenir **2.** Hazırladığı fitillerden istediği formu inşa eder. **3.**Çamurdan plaka açmasını öğrenir. **4.**İki çamur parçasını çentikleyip balçık kullanarak birbirine yapıştırmayı öğrenir. **5.** Açtığı plakayı kesme ve yapıştırma işlemlerini kullanarak istediği formları yapar **6.** Kafasında tasarladığı formu üçboyutlu olarak yapar. **7.**Duygu, düşünce ve izlenimlerini üçboyutlu sanat teknikleriyle ifade eder.
Beceriler	**Beceriler:** İletişim, El göz koordinasyonu geliştirme, Karar verme, Yaratıcı düşünme.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Anlatım ve Bilişsel çıraklık yöntemleri
Araç-Gereç	Çamur, bez, merdane, değişik oyma ve şekillendirme araçları (bıçak, çatal, modelaj kalemleri, misina, bez, sünger vb.)
İlişkili disiplinler	Türkçe, Sosyal Bilgiler

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğretmen tarafından bir önceki derste neler yapıldığı hangi teknikler üzerinde çalışıldığı ile ilgili konuşulur.

1. Model Alma: Öğretmen anlatım yöntemini kullanarak kullanılacak şekillendirme yöntemlerini (fitil ve plaka) açıklar. Daha sonra bu teknikler uygulamalı olarak gösterilir. Öğretmen tarafından teknikler uygulanırken tekniklerin ayrıntıları açıklanır.

Fitil Tekniği:Çamuru iki el veya el ve düz bir zemin arasında yuvarlayarak fitil haline getirme ve bu fitillerden form oluşturma tekniğidir.

Plaka Tekniği: Çamurun iki bez arasında, bir merdane yardımıyla plaka şeklinde açılması ve bu plakalardan form oluşturma tekniğidir.

Çentik: Kil parçaları birbirine yapıştırmak için üzerlerine atılan derince yarıklardır.

Balçık: Kil parçaları birbirine yapıştırmada kullanılan sulu kil; çamur.

2. Çalıştırma (Koçluk Etme): Bu işlemlerden sonra öğrencilerden kendilerine verilen kili yoğurup havasını aldıktan sonra plaka ve fitil tekniğini kullanarak hazırladıkları plaka ve fitilleri çentikleyip araya balçık sürerek birbirine yapıştırıp özgün formlar yapmaları istenir. Bu işlem öğretmen gözetiminde yapılır.

3. Destekleme: Öğretmenin öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur. Öğretmen tarafından her bir öğrenci kontrol edilir. Yanlış yapanlara müdahale edilir.

4. İfade Etme: Öğretmen tarafından öğrencilerden sürece dair öğrendiklerini anlatmaları istenilir.

5. Yansıtma: Öğretmen tarafından, öğrencilerden yapmış oldukları çalışmaları diğer öğrencilerin yaptıkları çalışmalar ile karşılaştırmaları istenir.

6. Öteleme: Öğretmen tarafından, öğrencinin plaka ve fitil tekniklerini tek başına yapmaları sağlanılır. Bunları yaparken de çentikleyip balçık sürdükten sonra yapıştırıp yeni formlar oluşturması istenilir. Kendine özgü yöntemler geliştirmesi ve formlar oluşturması beklenir.

DERS PLANLARI

3. Ders Planı

Tema	Seramik
Etkinlik Adı	Kalıp İçi Sıvama ve Kalıba Sarma Teknikleri
Sınıf	6. Sınıf
Süre	40 + 40
Kazanımlar	**1.** Açtığı çamur plakasını hazır bir kalıbın dışına sararak form oluşturur. **2.** Çamuru plaka halinde veya değişik şekildeki parçalar halinde hazır kalıbın içine yerleştirip sıvamak koşuluyla formlar oluşturur. **3.**Yaptığı formu doğru bir şekilde kalıbından çıkarır. **4.** Çentikler açıp iki parçayı birbirine yapıştırır. **5.** Kafasında tasarladığı formu üçboyutlu olarak yapar. **6.**Duygu, düşünce ve izlenimlerini üçboyutlu olarak ifade eder.
Beceriler	**Beceriler:** İletişim, El göz koordinasyonu geliştirme, Karar verme, Yaratıcı düşünme.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Anlatım ve Bilişsel çıraklık yöntemleri
Araç-Gereç	Çamur, merdane, değişik oyma ve şekillendirme araçları (bıçak, çatal, modelaj kalemleri, misina, bez, sünger vb.)
İlişkili disiplinler	Sosyal Bilgiler, Türkçe

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğretmen tarafından bir önceki ders neler yapıldığı ve kullanılan teknikler ile ilgili kısa bir hatırlatma yapılır.

1. Model Alma:Öğretmen anlatım yöntemi ile kullanılacak şekillendirme yöntemlerini (kalıba sarma ve kalıp içi sıvama) açıklar. Daha sonra bu teknikleri uygulamalı olarak gösterir. Öğretmen teknikleri uygularken ayrıntıları açıklar. Daha sonra bu teknikler uygulamalı olarak gösterilir. Öğretmen tarafından teknikler uygulanırken tekniklerin ayrıntıları açıklanır.

Kalıp içi sıvama tekniği: Plaka veya değişik şekil ve renklerde hazırlanan çamurun, parçalar halinde hazır bir kalıbın içine yerleştirilmesi, sıvanması ile form elde etme tekniğidir.

Kalıba sarma yöntemi: Plaka şeklinde açılan çamurun hazır bir kalıbın etrafına sarılarak şekillendirilmesi yöntemidir.

Çentik : Nemli kil parçalarını birbirine yapıştırmak için üzerlerine atılan derince yarıklardır.

Balçık: Hazırlanmış iki çamur parça birbirlerine yapıştırıldığında araya sürülen sulu çamur.

2. Çalıştırma (Koçluk Etme): Bu işlemlerden sonra öğrencilerden kendilerine verilen kili yoğurup havasını aldıktan sonra kalıp içi sıvama ve kalıba sarma tekniklerini kullanarak özgün formlar yapmaları istenir. Bu işlem öğretmen gözetiminde yapılır.

3. Destekleme: Öğretmenin öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur. Öğretmen tarafından her bir öğrenci kontrol edilir. Yanlış yapanlara müdahale edilir.

4. İfade Etme: Öğretmen tarafından öğrencilerden sürece dair öğrendiklerini anlatmaları istenilir.

5. Yansıtma: Öğretmen tarafından, öğrencilerden yapmış oldukları çalışmaları diğer öğrencilerin yaptıkları çalışmalar ile karşılaştırmaları istenir.

6. Öteleme: Öğretmen tarafından, öğrencinin kalıba sarma ve kalıp içi sıvama tekniklerini tek başına yapmaları sağlanır. Bunları yaparken de çentikleyip balçık sürdükten sonra yapıştırıp yeni formlar oluşturması istenilir. Kendine özgü yöntemler geliştirmesi ve formlar oluşturması beklenir.

DERS PLANLARI

4. Ders Planı

Tema	Seramik
Etkinlik Adı	Ajur (Oyup Çıkarma), Aplike (Çamur Ekleme), Sgrafitto teknikleri
Sınıf	6. Sınıf
Süre	40 + 40
Kazanımlar	**1.** Yapmış olduğu formu ajurlar açarak dekorlar **2.** Yapmış olduğu form üzerinde aplikler yaparak dekorlar **3.**Yaptığı form üzerinde sgrafitto (Kazıma) dekorlar yapar. **4.** Yaptığı form üzerine aplikeler (Ekleme) yaparak dekorlar yapar. **5.** Kafasında tasarladığı formu üçboyutlu olarak yapar. **6.**Duygu, düşünce ve izlenimlerini üçboyutlu olarak ifade eder.
Beceriler	**Beceriler:** İletişim, El göz koordinasyonu geliştirme, Karar verme, Yaratıcı düşünme.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Anlatım ve Bilişsel çıraklık yöntemleri
Araç-Gereç	Çamur, merdane, değişik oyma ve şekillendirme araçları (bıçak, çatal, modelaj kalemleri, misina, bez, sünger vb.)
İlişkili disiplinler	Sosyal Bilgiler, Türkçe

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğretmen, derse başlamadan önce bir önceki derste kullandıkları teknikler ve yaptıkları çalışmalar ile ilgili hatırlatmalar yapar.

1.Model Alma:Öğretmen anlatım yöntemi ile kullanılacak dekorlama yöntemlerini (ajur ve aplike) açıklar. Daha sonra bu teknikler uygulamalı olarak gösterilir. Öğretmen tarafından teknikler uygulanırken ayrıntıları açıklanır.

Ajur (Oyup çıkarma): Yapılmış seramik form, deri sertliğine geldiğinde istenen yerlerde ve istenen şekillerde oyup çıkarmalar yaparak form üzerinde delikli dekorlar oluşturma tekniğidir.

Kalıba sarma yöntemi: Yapılmış formun üzerine, değişik şekil ve büyüklüklerde yapılmış çamur parçalarını çentik ve balcık yardımıyla monte etme işlemidir. Monte edilecek parçalar ayrı renk çamurlardan da yapılabilir.

Çentik: Nemli kil parçalarını birbirine yapıştırmak için üzerlerine atılan derince yarıklardır.

Balçık: Kil parçaları birbirine yapıştırmak için kullanılan sulu çamur.

2. Çalıştırma (Koçluk Etme): Bu işlemlerden sonra öğrencilerden daha önce yaptıkları ve deri sertliğine gelmiş formlar üzerinde ajur ve aplike etme tekniklerini kullanarak dekorlar yapmaları istenir. Bu işlem öğretmen gözetiminde yapılır.

3. Destekleme: Öğretmenin öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur. Öğretmen tarafından her bir öğrenci kontrol edilir. Yanlış yapanlara müdahale edilir.

4. İfade Etme: Öğretmen tarafından öğrencilerden sürece dair öğrendiklerini anlatmaları istenilir.

5. Yansıtma: Öğretmen tarafından, öğrencilerden yapmış oldukları çalışmaları diğer öğrencilerin yaptıkları çalışmalar ile karşılaştırmaları istenir.

6. Öteleme: Öğretmen tarafından, öğrencilerin Ajur ve Aplike etme tekniklerini tek başına yapmaları sağlanır. Bunları yaparken de çentikleyip balçık sürdükten sonra yapıştırıp yeni formlar oluşturması istenir. Kendine özgü yöntemler geliştirmesi ve formlar oluşturması beklenir.

DERS PLANLARI

5. Ders Planı

Tema	Seramik
Etkinlik Adı	Seramik renklendirme
Sınıf	6. Sınıf
Süre	40 + 40
Kazanımlar	**1.** Yapmış olduğu formu fırça kullanarak renklendirir. **2.** Yapmış olduğu formu sünger darbeleriyle renklendirir. **3.**Yaptığı formu boyaları serbest akıtarak renklendirir. **4.** Fırçayı doğru kullanmayı öğrenir.
Beceriler	**Beceriler:** İletişim, El göz koordinasyonu geliştirme, Karar verme, Yaratıcı düşünme.
Strateji, Yöntem ve Teknik	Anlatım ve Bilişsel çıraklık yöntemleri
Araç-Gereç	Seramik form, değişik fırçalar, bez, sünger vb.
İlişkili disiplinler	Sosyal Bilgiler, Türkçe

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğretmen tarafından, önceki derste yapılan çalışmalar kısaca hatırlatılır.

1.Model Alma:Öğretmen, anlatım yöntemi ile renklendirme yöntemlerini (fırça kullanarak, sünger darbeleriyle, boyaları serbest akıtarak) açıklar. Daha sonra bu teknikleri uygulamalı olarak gösterir. Öğretmen teknikleri uygulanırken ayrıntıları açıklar.

2. Çalıştırma (Koçluk Etme): Bu işlemlerden sonra öğrencilerden yapmış oldukları formlar üzerinde gösterilen teknikleri kullanarak, renklendirme yapmaları istenir. Bu işlem öğretmen gözetiminde yapılır.

3. Destekleme:Öğretmen öğrencinin zorlandığı veya işi yapmadığı durumlarda ipucu vererek veya kendisi yaparak ona yardımcı olur. Öğretmen tarafından her bir öğrenci kontrol edilir.

Yanlış yapanlara müdahale edilerek doğru bir şekilde yapmaları sağlanır.

4. İfade Etme:Öğretmen öğrencilerden sürece dair öğrendiklerini anlatmalarını ister.

5. Yansıtma:Öğretmen öğrencilerden yapmış oldukları çalışmaları birbirleri ile karşılaştırmalarını ister.

6. Öteleme:Öğretmen, öğrencilerinin renklendirme tekniklerini tek başlarına yapmalarını sağlar. Bunları yaparken öğrencilerin fırçayı doğru kullanmaları ve kendilerine özgü yöntemler geliştirmeleri beklenir.

EK-7:ÖĞRENCİ FOTOĞRAFLARI

Deney Grubu

















Kontrol Grubu






İSTİKLAL MARŞI
GENÇLİĞE HİTABE
MUSTAFA KEMAL ATATÜRK





ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Ali GÖKDEMİR, 1982 yılında doğdu. 2002 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği bölümünü kazandı ve 2006 yılında mezun oldu. Dört yıllık eğitimi boyunca okul bünyesinde gerçekleştirilen birçok karma resim ve heykel sergilerine katıldı. Dicle üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim İş Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisansını yapmakta olan Mehmet Ali GÖKDEMİR Mardin Nusaybin Hacı Ali Mungan Ortaokulu'nda Görsel sanatlar öğretmeni olarak görev yapmaya devam etmektedir. Ulusal ve uluslararası düzeyde birkaç çalışması bulunmaktadır. 2005 yılında düzenlenen, 1. Ankara Plastik Sanatlar Fuarı'nda canlı seramik performans gösterisi gerçekleştirdi. 2006 yılında, Kara Kuvvetleri Komutanlığı Kara Harp Okulu'nun düzenlediği Türkiye geneli resim ve heykel yarışmasında "*Ya Çemberimin İçindesin*" adlı eseriyle, heykel üçüncülüğünü elde etti. 16-19 Nisan 2016 tarihinde Niğde Üniversitesi'nin düzenlediği 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde "*Çocuk Psikolojisinin Resimlerine Yansıması*." konulu poster sunum gerçekleştirmiştir. 2015 yılında Niğde Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim-İş Eğitimi Bölümü'nün düzenlediği "Uluslararası Sanat Sempozyumu" bünyesindeki karma sergiye bir seramik heykelle katıldı. 2-7 Kasım 2015 tarihinde, Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi'nin düzenlediği "Uluslararası Sanat Sempozyumu" bünyesindeki karma sergiye seramik heykel çalışması ile katıldı. 27-30 Ekim 2016 tarihinde Antalya'da düzenlenen, 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde "*Resim-İş Eğitimi Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Seramik Eğitimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*." 20-23 Nisan 2017 tarihinde Antalya'da düzenlenen 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde "*Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Seramik Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*" , 11-14 Mayıs 2017 tarihinde Pamukkale Üniversitesi'nde düzenlenen 4. Uluslar arası Avrasya Eğitim Bilimleri Kongresi'nde "*Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" adlı sözlü bildiriler sunuldu.