



Görsel Sanatlar Eğitiminde Kavrama Dayalı Öğrenme *

Suzan Arslan ¹, Mustafa Toprak ²

Öz

21. yüzyıl küreselleşmenin yaşandığı, kalıpların sorgulandığı, bilgi miktarının katlanarak arttığı ve dijital teknolojinin geliştiği bir dönem kapsamaktadır. Bu dönemde görsel sanatlar disiplinleri de biçim ve içerik açısından kapsamlı değişimler geçirmiş ve dijital teknolojinin gelişmesiyle bireyin günlük yaşamdaki görsel deneyimleri artmıştır. Günümüz koşullarındaki bilgiyi yorumlamak ve daha bilinçli bireyler yetiştirmek için ise daha soyut ve daha farklı düşünme becerilerine gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda kavrama dayalı öğrenme soyut düşünmeyi ve transfer edilebilir bilgiyi sağlaması bakımından günümüzdeki farklı çeşitteki bilgilerin anlamlandırmasında bir yöntem sunabilir. Bu araştırmanın temel amacı, görsel sanatlar eğitimi kapsamında lisans düzeyindeki Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda yer alan Grafik Tasarım Anasanat Atölye V ders sürecinin kavrama dayalı olarak nasıl yürütüleceğini ortaya koymak ve kavramsal düşünmeyi geliştirmektir. Bu araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma, lisans düzeyi Resim-İş Öğretmenliği Programı Grafik Tasarım Anasanat V dersinde uygulanmıştır. Uygulamada grafik tasarımın temel konularından yazı kavramı ele alınmış ve bu kavramla bağlantılı olarak bellek, kültür, dil ve estetik kavramları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bu dersi alan sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada; gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, kişisel bilgi formu, öz değerlendirme formu, grafik tasarım çalışmaları, tasarım metni ve geçerlilik komite toplantıları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda veriler "Kavrama Dayalı Öğretme-Öğrenme Süreci", "Kavramsal Düşünmenin Yansımaları" ve "Kavrama Dayalı Tasarım Uygulamaları ve Kavramın Tasarıma Yansımaları" başlıkları altında bulgulanmıştır. Bulgular sonucunda lisans düzeyi grafik tasarım dersinin üç boyutlu kavrama dayalı olarak yürütülebileceği görülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin kavramsal anlayış geliştirerek kavramsal bağlantılar kurdukları, sinerjik düşündükleri, bilgiyi transfer edebildikleri ve sorgulama

Anahtar Kelimeler

Görsel sanatlar eğitimi
Grafik tasarım eğitimi
Kavrama dayalı öğrenme
Eylem araştırması
Öğretmen adayı eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.08.2023

Kabul Tarihi: 12.06.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 27.01.2025

DOI: 10.15390/EB.2025.13133

* Bu makale Suzan Arslan'ın Mustafa Toprak danışmanlığında yürüttüğü "Görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı öğrenme" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, arslinsuzan@gmail.com

² Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, mtoprak@anadolu.edu.tr

yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan tasarım çalışmalarında öğrencilerin tasarımları kavram çerçevesinde uyguladıkları ve anlamlandırdıkları sonucu elde edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmış ve gelecekteki uygulamalara ve araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

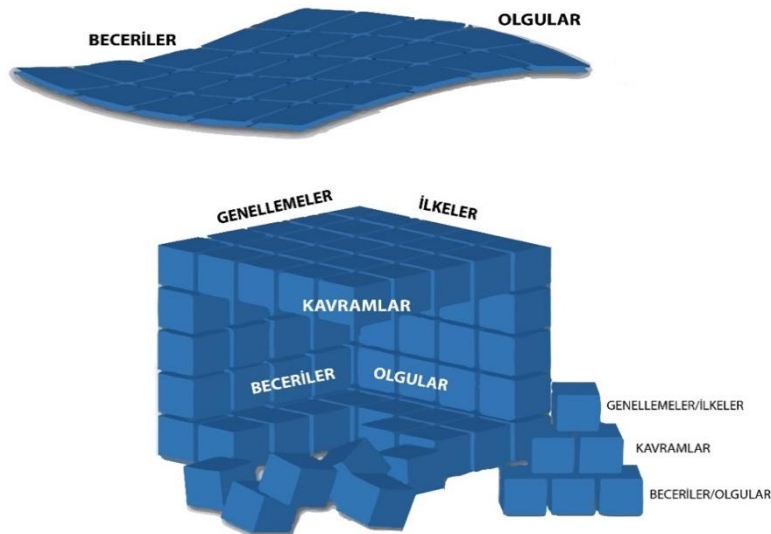
Giriş

Bugünün toplumu küreselleşmenin yaşandığı, değişimlerin hızlıca gerçekleştiği ve bilgi miktarının giderek arttığı durumlar içindedir (Erickson, 1998). Bu nedenle günümüzdeki bilgiyi anlamlandırabilmek için geleneksel eğitim anlayışı yetersiz kalmakta ve soyut düşünme becerilerinin geliştirildiği eğitim anlayışına gereksinim duyulmaktadır. Erickson'a göre soyut düşünme becerisini destekleyen, transfer edilebilir bilgiyi ve derin düşünmeyi sağlayan kavrama dayalı eğitim günümüz şartlarına cevap verebilecek niteliktedir.

Kavrama dayalı eğitim, Amerikalı eğitim bilimci H. Lynn Erickson'un geliştirdiği, kavram+olgu+becerilerin yer aldığı üç boyutlu eğitim modelidir. Erickson'a (1998) göre bilginin katlanarak arttığı günümüzde, bireyin çoklu bilgiyi yorumlayabilmesi ve giderek karmaşıklaşan sosyal, ekonomik, politik konuları analiz edebilmesi için ezbere dayalı geleneksel eğitim modeli sınırlı kalmakta ve kavrama dayalı eğitim modeline geçilmesine gereksinim duyulmaktadır. Elnimer'e (2018) göre de günümüzde bilgiyi bilmekten ziyade bilgiyi anlamlandırabilmek önemli bir faktördür. Özellikle 21. yüzyılda artan teknolojik gelişmeler ve küreselleşme öğrencilerin bilgiyi yeni bağlamlara aktararak yorumlayabilmesini gerektirmektedir. Kavrama dayalı öğrenme ise bilginin yorumlanmasında anlamlı bir yol sağlamaktadır.

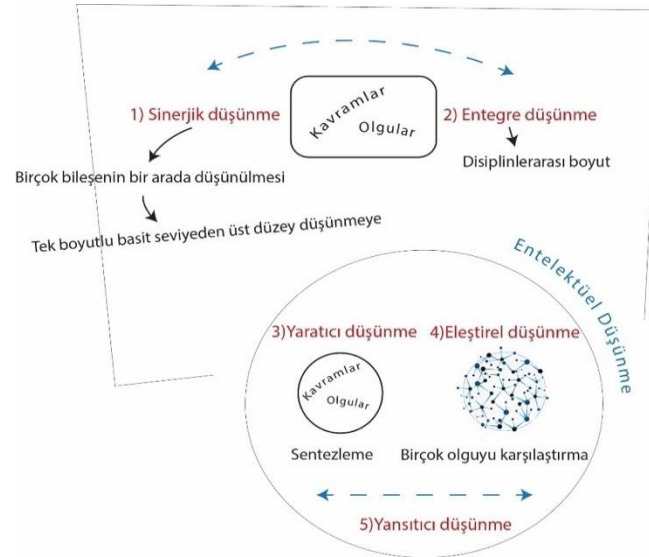
Kavrama dayalı eğitim, kavramları temel almaktadır. Kavramlar, ortak özellikler taşıyan şeylerin en temel fikridir (Cevizci, 2005; Timuçin, 2004). Erickson'a (1998) göre kavram aynı özelliklere sahip farklı türdeki nesnelerin ya da durumların aynı kategori halinde organize edildiği zihinsel bir süreçtir. Kavramlar bazı özelliklere sahiptir. Bu özellikler;

- Kavramlar zamansızdır, bütün zamanları kapsar. Örneğin "adalet" kavramı insanlığın başlangıcından günümüze kadar mevcuttur.
- Kavramlar evrensel bir özellik taşır. Kavramlar kültürler arasında bazı farklılıklar gösterse de genel olarak her yerde aynıdır.
- Kavramlar soyut ve geniştir. Kavramlar geniş yapısından dolayı içinde farklı kültür, yer ve zamandan örnekler barındırır.



Şekil 1. İki boyutlu ve üç boyutlu eğitim modeli (Erickson ve Lanning, 2014, s. 23)

Erickson ve Lanning'a (2014) göre geleneksel eğitim modeli olgu ve becerilerden oluşan iki boyutlu eğitim anlayışıdır. Kavrama dayalı eğitim ise olgular, beceriler ve kavramlardan oluşan üç boyutlu eğitim anlayışıdır (Şekil 1). Kavrama dayalı üç boyutlu eğitim anlayışında kavramlar, olgular ve becerilerle etkileşime girerek bilginin kavramsal olarak yorumlanmasını sağlar (Erickson ve Lanning, 2014). Kavramsal anlayış geliştirme aynı anda bireyde ezber bilginin tersine daha soyut düşünme becerisini geliştirir ve derin düşünmeyi sağlar. Aynı zamanda kavramlar zamansız, evrensel ve geniş yapısından dolayı içinde farklı zaman, yer ve kültürden birçok örneği barındırır ve bu durum bilginin farklı bağlamlara transfer edilerek yorumlanmasına olanak tanır.

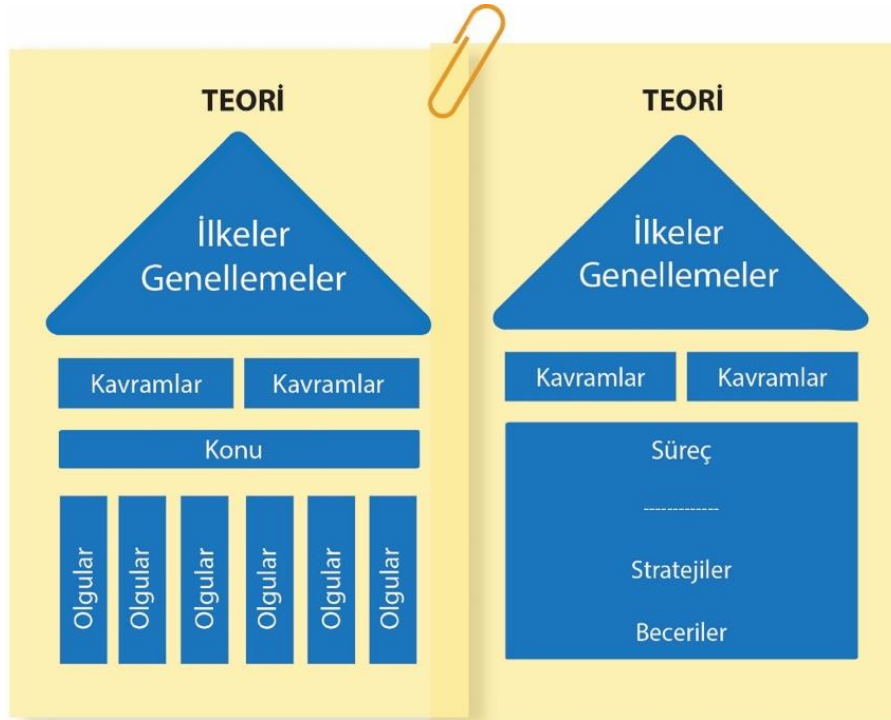


Şekil 2. Kavrama dayalı yaklaşımı destekleyen düşünce biçimleri

Hilda Taba'nın görüşlerine göre 21. yy.'da bireyi günümüzün karmaşık yapısına hazırlayabilmek için entelektüel kişiliğin geliştirilmesi önemlidir (Erickson, 2008). Kavrama dayalı eğitim entelektüel kişiliği geliştirici birçok düşünme biçimini desteklemektedir. Bunlar sinerjik düşünme, entegre düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmedir (Şekil 2). Öncelikle, kavrama dayalı öğrenme sinerjik ve entegre düşünmeyle beraber hareket eder. Kavramlar bilginin tek boyutlu, düşük seviyede kalmasını engelleyerek birçok bileşenin beraber düşünüldüğü üst seviyedeki sinerjik düşünmeyi sağlar. Kavram ve olgular/beceriler birbirleriyle bağlantılandığında ve bilgiler farklı bağlamlara transfer edildiğinde ise entegre düşünme meydana gelir. Kavramsal öğrenme yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi de geliştirir. Kavramlar farklı zaman, yer ve kültüre ait bilgilerin analiz edilerek sentezlenmesini sağlar ve bu durum yeni fikirlerin doğmasına ve yaratıcı ifadenin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Eleştirel düşünmede, kavram temelinde farklı bağlamdaki bilgiler birbiriyle karşılaştırılır; kalıp ve bağlantılar fark edilir ve bu durum olgulara eleştirel bir gözle bakılmasını sağlar. Yaratıcı ve eleştirel düşünme süreci aynı zamanda yansıtıcı düşünmeyi gerektirir. Birey bu süreçte kişisel anlamlandırma yaparak yansıtıcı düşünceyi devreye koyar (Erickson, 2007; Erickson, Lanning ve French, 2017). Sonuç olarak, kavramsal düşünme, farklı düşünme becerileriyle hareket ederek, üst seviyedeki entelektüel düşünmenin harekete geçmesine olanak sağlar.

Kavrama dayalı eğitim, kavrama dayalı bilgi sürecini oluşturur. Kavrama dayalı bilgi süreci, bilginin organize edildiği sistematik bir yapıdır (Erickson, 2007). Bu sistematik, aşağıdan yukarı doğru hareket ederek, olgu ve konular, kavramlar, genellemeler ve ilkeler olarak yapılır (Şekil 3). Bu yapı bilginin spesifik durumlarının incelenmesinden, soyut ve transfer edilebilir boyuta ulaşmasına olanak tanır (Erickson vd., 2017). Bu bilgi süreci aşağıdaki gibi açıklanabilir (Erickson, 2007):

- *Olgular ve konular*: Yaşanmış olayları, belirli kişi, yer, zaman gibi özel durumları ifade eder. Bu aşamada birçok farklı örnekler görülür. Bilgi transfer edilemez.
- *Kavramlar*: Yaşanmış; yer, zaman ve kişiden birçok örnekleri aynı kategori altında toplayan, genel ve soyut bir yapıdır. Bu basamak, kavramsal düşünme becerisinin gelişmesine ve bilginin transfer edilerek yeni içeriğin kavramsal çerçevede yorumlanmasını sağlar.
- *Genellemeler*: Özel durum içermeyen, farklı örneklerin oluşturduğu ortak çıkarım ve temel ifadelerdir. Genellemeler kavrama dayalı yaklaşımda önemlidir. Çünkü farklı zaman ve yere transfer edilebildiği için öğrenciler bilgiyi yeni bağlamlarda sentezleyerek yorumlayabilir.
- *İlkeler*: Bir disiplinin temel doğrularını belirtir. Örneğin: tasarım ilkeleri gibi. Genellemelere göre daha kanıtlanmış ifadelerdir (Erickson vd., 2017).



Şekil 3. Kavrama dayalı bilginin ve sürecin yapılandırılması (Erickson, 2007, 28; Erickson ve Lanning, 2014, 45)

Bütün disiplinlerin içerikleri farklı olsa da benzer bilgi yapısına sahiptirler. Ancak görsel sanatlar ve performans sanatları gibi disiplinler diğer disiplinlerden ayrı olarak süreç temelli biçimde ilerlemektedir. Lois A. Lanning tarafından kavrama dayalı öğrenmede bu disiplinler için "sürecin yapılandırılması" grafiği geliştirilmiştir. Bu grafik aşağıdan hareket ederek beceri, strateji, kavram, genelleme ve ilkeler olarak sürecin organizasyonunu oluşturmaktadır (Şekil 3) (Erickson ve Lanning, 2014). Süreç temelli disiplinlerde kavramsal anlayış, sanat üretimini "yapmak" aşamasından "anlama" aşamasına hareket etmesine ve çalışmadaki içeriğin keşfedilmesine olanak sağlar (Erickson ve Lanning, 2014, s. 44). Bu doğrultuda, Freedman'a (2003) göre de görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı anlayış sanat çalışmasının içeriğinin anlamlandırılmasında yöntem sunabilir.

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra görsel sanatlarda biçim ve içerik olarak kapsamlı değişimler yaşanmıştır. Sanat formları resim ve heykel gibi klasikleşmiş biçimleri aşarak performans sanatı, yerleştirme, arazi/çevre sanatı ve video sanatı gibi çok çeşitli biçimlerde kendini göstermiştir (Whitham ve Pooke, 2018). Sanat içeriği de benzer değişimler geçirerek sosyal temalara odaklanmış; cinsiyet, siyaset, kültürel ve kimlik sorunları, küreselleşme, çevresel problemler, popüler kültür, tüketim kültürü ve medya eleştirisi gibi konuları sorgulayıcı bir tutumla ele almıştır (Antmen, 2014; Whitham ve Pooke,

2018). Bu bakımdan sanat çalışmaları biçimsel hazdan öte göstergelerden oluşan “okuma” eylemine dönüşmüştür (Antmen, 2014). Dolayısıyla, günümüzde çağdaş görsel sanatları uygulamak ve anlamlandırmak için teknik becerinin de ötesinde daha üst düzey düşünme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Gude (2007), Mayer’e (2008) ve Freedman’a (2000) göre de biçimci anlayış günümüzdeki görsel sanatlar eğitimi için yetersiz kalmakta ve bu nedenle görsel sanatlar eğitiminin öğretim programı biçimsel öğelerin yanı sıra önemli fikirleri ve meseleleri de içermelidir. Freedman’a (2000) göre görsel sanatlar eğitimi bireye beden, kimlik, etnisite, doğal çevre gibi güncel meseleler ile ilgili sosyal perspektifler katmalı ve birey kendisinin ve çevresinde dönen durumların farkına varmalıdır. Dolayısıyla görsel sanatlar eğitiminde tek boyutlu olmayan yüksek düşünme becerilerinin kazandırıldığı eğitim içeriği önemlidir.

Günümüzde görsellerle ilgili bir diğer önemli unsur ise görsel dolaşım hızının artmasıdır. Bu bağlamda dijital teknolojinin gelişmesi, medya araçları, caddeler, farklı kamusal alanlar ve müzeler bireye yoğun görsel deneyimler sunmaktadır. Bu görseller ise belli bir kültür, inanç ve duygu ve düşüncenin ürünü olarak etrafa mesajlar ileten birer bilgi kaynaklarıdır (Freedman, 2003). Çoklu görsel deneyimler sırasında görseli yorumlayabilmek için bilginin farklı bağlamlara transfer edilmesi önemli bir unsurdur (Dohn, 2021). Bu nedenle kavrama dayalı eğitim, öğrenciye bilgiyi transfer edebilme becerisi kazandırarak, farklı bağlamlardaki görsel bilginin yorumlanmasına da olanak sağlar.

Gude (2007) ve Mayer’e (2008) göre iyi bir görsel sanatlar eğitiminin öğretim programı sorgulayıcı/eleştirel bir tavırla toplumdaki meselelere cevap arayıcı nitelikte olmalıdır. Donham’a (2010) göre kavramsal düşünme aynı zamanda sorgulayıcı/eleştirel bir deneyim sağlar. Kavramlar geniş yapısından dolayı içinde farklı zaman, yer ve kültürlerden birçok örneği barındırır. Bu nedenle, öğrenciler kavramlar aracılığıyla birçok durumla karşılaşır, bu durumları birbiriyle karşılaştırır, sorular sorar, analiz eder ve anlamlandırır. Görsel sanatlar eğitiminde de kavramsal sorgulama öğrencinin eleştirel becerisinin gelişmesine katkı sağlar ve aynı zamanda güncel görsel sanatlar eğitimi anlayışına da cevap verir.

Kavrama dayalı öğrenme, görsel sanatlar eğitiminde yaratıcılığa katkı sağlayıcı bir unsurdur. Yaratıcılık, sanat eğitiminin temel öğelerinden biridir. Yaratıcılık tek boyutlu olmayarak daha kapsamlı bir süreci ifade eder. Doğan’a (2011) göre yaratıcılık, araştırma yapmak, farklı ve benzer düşünceleri karşılaştırmak, sentez yapmak ve özgün fikirler ortaya koymaktır. Katz-Buonincontro’a (2018) göre sanat eğitiminde yaratıcılık, malzeme-düşünce-üretimin keşfedilme sürecidir. Zimmerman’a (2009) göre ise yaratıcılık tek bir beceriyle sınırlı kalmayan, birçok bileşenin bir arada yer aldığı daha kapsamlı ve karmaşık bir durumdur. Dolayısıyla günümüz yaratıcı görsel sanatlar eğitimi için daha kapsamlı düşünme becerilerine gereksinim duyulmaktadır. Kavrama dayalı öğrenme ise kavramsal düşünme ve farklı düşünme becerilerini devreye koymasıyla görsel sanatlar eğitiminde yaratıcılığı geliştirici niteliktedir.

Sandell’e (2009) göre günümüz sanatını yorumlayabilmek için biçimci anlayış sınırlı kalmakta ve daha farklı düşünme becerilerine gereksinim duyulmaktadır. Bu anlamda görsel sanatlar eğitimi bugünün perspektifiyle yeniden değerlendirilmeli ve farklı bilişsel süreçlerin devreye konduğu öğretim programı içeriği geliştirilmelidir. Kavrama dayalı öğrenme ise bilgiyi transfer edebilmeyi, farklı bağlamdaki bilgileri yorumlayabilmeyi, eleştirel/sorgulayıcı düşünmeyi ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi bakımından öğrencinin nitelikli olarak sanat çalışmalarını anlamlandırmasına ve uygulamasına yardımcı olabilir.

Kavrama dayalı eğitim üzerine, yurt dışında (Alley, 2018; Ampartzaki ve Kalogiannakis, 2016; Burdick, 2018; Carson, 2007; Davis, 2018; Fair, 2014; Hyland, 2019; Kotsch, 2021; Nielsen, 2013; Walker, 2010; Walter ve Compennolle, 2015; Wolkowicz, 2017) ve yurt içinde (Bolat, 2016; Çakıroğlu, 2020; Kurt, 2019; Tokaç Kan, 2018) farklı disiplinlerde nicel ve nitel araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalarda kavrama dayalı eğitime geçilmesinin zor olduğu ancak öğrenciyi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Görsel sanatlar eğitiminde ise sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Walker’in (2010) “Sanat Üretiminde

Kavrama Dayalı Sorgulama: Sanatla Değişim Dönüşüm İmkânı” başlıklı doktora araştırmasında, lise öğrencilerinin kavramlar aracılığıyla kendi kimliklerini sorgulamaları amaçlanmıştır. Bu süreçte siyasi bakış, biz ve öteki kavramları incelenmiş ve katılımcıların bireysel kimlikleri ile öteki kimlikler arasındaki bağlantıları inceleyerek, düşüncelerini sanat çalışmalarına dönüştürdükleri görülmüştür. Yurtiçinde ise Çakıroğlu (2020) kavrama dayalı olarak, temel tasarım dersinde kavram temelli uygulamalara yönelik eylem araştırması yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kavram-tasarım ilişkisine yönelik farkındalıklarının arttığı, kavramları görsel dil olarak düşünmeyi ve üretmeyi deneyimledikleri, görsel kültür ve görsel okuryazarlıkla ilgili becerilerin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada ise görsel sanatlar eğitimi kapsamında lisans düzeyindeki Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım V Anasanat dersi kavrama dayalı olarak yürütülmüştür. Bu süreçte veriler elde edilmiş ve bu verilerin sonuçları ortaya konulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarının alana katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, görsel sanatlar eğitimi kapsamında lisans düzeyindeki Resim-İş Öğretmenliği Programı’nda yer alan Grafik Tasarım Anasanat Atölye V ders sürecinin kavrama dayalı olarak nasıl yürütülebileceğini ortaya koymak ve kavramsal düşünmeyi geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Grafik Tasarım Anasanat Atölye V dersinde;

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

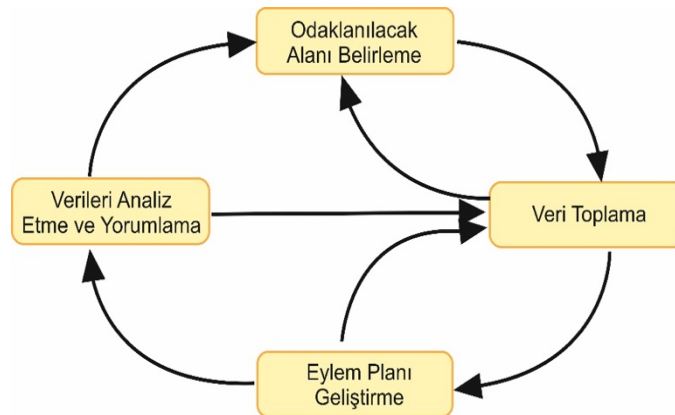
Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eğitim alanında bu desen, eğitim kurumunda yer alan eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirmek, iyileştirmek ya da bir sorunu çözmek amacıyla yapılan; bu bağlamda uygulamaların geliştirildiği, yürütüldüğü, verilerin toplandığı ve değerlendirildiği sistematik araştırma biçimidir (Gürgür, 2017; Johnson, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan çalışmada ise görsel sanatlar eğitimindeki eğitim-öğretim sürecini iyileştirmek ve geliştirmek amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda eylem araştırması uygulanmıştır.

Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmasında Mills’in “diyalektik eylem araştırması döngüsü” temel alınmıştır. Bu döngü odaklanacak alanı belirleme, verileri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve eylem planı geliştirme basamaklarından oluşmaktadır (Şekil 4) (Gürgür, 2017; Mills, 2003). Araştırmanın eylem basamakları aşağıda açıklanmıştır:



Şekil 4. Mills'in döngüsel eylem araştırması modeli (Mills, 2003, s. 19)

Odaklanılacak alanı belirleme: Araştırmanın odak alanını belirlemek amacıyla Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği, üçüncü sınıf Grafik Tasarım Anasanat IV dersini alan 6 öğrenci 10 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinde alan notları ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Gözlem ve günlüklerden elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin 10 hafta boyunca sadece görselleştirme ile uğraştıkları görülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğünde “Öğrenciler ilk hafta mitolojik hikâyeyi bulmakla ilgilendiler. Sonraki haftalar çizim yaptılar (A.G., 12.03.2019).” sözleriyle yer almıştır. Dersin teknik beceriyle sınırlı olması ve derste farklı düşünme becerilerinin yer almaması araştırmanın odak alanı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda alanyazın incelenmiş ve problemin çözümüne yönelik kavrama dayalı üç boyutlu öğrenme yaklaşımı görsel sanatlar eğitimi kapsamında grafik tasarım dersine entegre edilmiştir.

Verileri toplama: Araştırmada döngüsel olarak dört eylem planı gerçekleştirilmiştir. Eylem planı sürecinde gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, kişisel bilgi formu, öz değerlendirme formu, grafik tasarım çalışmaları, tasarım metni ve geçerlilik komite toplantıları aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Verileri analiz etme ve yorumlama: Araştırmada, elde edilen verilerin öncelikle makro analizi yapılmış ve süreçle ilgili genel düzeyde bilgiler keşfedilmiştir. Makro bilgiler geçerlilik toplantısında komite üyelerine sunulmuş ve uzmanların görüş ve önerileri alınmıştır. Bu bilgiler ışığında eylem planı tekrar düzenlenerek bir sonraki eylem planına geçilmiştir. Eylem araştırması sonlandırıldıktan sonra ise elde edilen veriler bilgisayar ortamında dökümlenmiş ve verilerin mikro analizi yapılmıştır.

Eylem planı geliştirme: Araştırmada kavrama dayalı öğrenme yaklaşımı temelinde eylem planları geliştirilmiştir. Bu süreçte öncelikli olarak literatür taraması yapılmış ve Grafik Tasarım dersine uygun biçimde *yazı* kavramı temel kavram olarak belirlenmiştir. Yazı kavramıyla ilişkili olarak yapılan literatür taramasında *bellek, kültür, dil ve estetik* kavramları (İlhan, 2018; Jean, 2018; Tam, 2010) ele alınmış ve bu kavramlar doğrultusunda dört eylem planı geliştirilmiştir. Eylem planlarının Grafik Tasarım V ders içeriğiyle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Eylem planları dönemlik yapılan tez izleme toplantısında uzman onayına sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenerek, uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Eylem araştırması, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın Grafik Tasarım IV dersinde uygulanmıştır. Araştırma 2019-2020 öğretim yılı Güz döneminde, on iki hafta boyunca, dört eylem döngüsü şeklinde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de ve Şekil 5'te eylem süreci sunulmuştur:

Tablo 1. Eylem süreci takvimi**Ders:** Grafik Tasarım Anasanat Atölye V**Tarih:** 02.10.2019 – 25.11.2019**Süre:** 4+4 (teori-uygulama)

Süreç	Kavram	Etkinlik	Tasarım
1. Hafta	Yazı (Giriş)	Yazının tarihsel süreci	Tipografik denemeler
2. Hafta	Yazı (Giriş)	Tipografide anlam	Tipografik düzenleme
3. Hafta	Bellek	Anıya dayalı öykü yazma	Otobiyografik zaman çizelgesi (infografik)
4. Hafta	Bellek	Kavram haritası Tasarımların sunumu	Otobiyografik zaman çizelgesi (infografik)
5. Hafta	Kültür	“Dövmenin Dili” belgesel izleme ve sorularla tartışma	Yerel mitolojiye dayalı metinlerarası sayfa tasarımı
6. Hafta	Kültür	“Yunus Emre Uluslararası kaligrafi ve Tipografi sergisi” sergi gezisi	Yerel mitolojiye dayalı metinlerarası sayfa tasarımı
7. Hafta	Kültür	Tasarım uygulaması	Yerel mitolojiye dayalı sayfa tasarımı
8. Hafta	Kültür	Kavram haritası Tasarımların sunumu	Yerel mitolojiye dayalı sayfa tasarımı
9. Hafta	Dil	Ödev: Film ve belgeselden dil ile ilgili kavram bulma İletişim süreci şeması	İki dilli kavram kartı tasarımı
10. Hafta	Dil	Farklı yazı dillerini inceleme	İki dilli kavram kartı tasarımı
11. Hafta	Dil	Tasarımların sunumu	İki dilli kavram kartı tasarımı
12. Hafta	Estetik	Güzel yazı atölye gezisi	Kişisel yazıya dayalı kültürel afiş tasarımı

**Şekil 5.** Eylem araştırması uygulama süreci

Araştırma Ortamı

Araştırma, bir devlet üniversitesinde yer alan Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf Grafik Tasarım Anasanat Dalı V dersinde gerçekleşmiştir. Araştırmada 12 haftalık ders yürütülmüştür. Bu derslerin on biri grafik tasarım atölyesinde, bir ders ise atölye ziyareti olarak okul dışı mekânda yapılmıştır. Gözlem verileri ortama yerleştirilen 1 adet kamera aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, Grafik Tasarım Anasanat V dersini alan sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, araştırmacının ilgili bölümde öğretim elemanı olması ve yardımcı öğretim elemanı olarak grafik tasarım derslerini yürütmesi etken olmuştur. Dersi alan sekiz öğrenci de derse genel düzeyde katılım göstermesi ve çeşitliliğin sağlanması açısından araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın birinci haftası katılımcılara araştırmanın amacı, süreci ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerden “Gönüllü Katılım Formu” aracılığıyla yazılı izinler alınmıştır. Araştırmanın raporlaştırılmasında etik hususlar göz önüne alınarak katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş ve katılımcılar kod isimle ifade edilmiştir.

Araştırmacı Kimliği

Araştırmacı, öğretim elemanı ve araştırmacı kimliğiyle araştırmaya katılmıştır. Araştırmacı öğretim elemanı kimliğiyle, 12 haftalık dersi planlanmış ve yürütmüştür. Bu süreçte dersin öğretim amaçları ile araştırma amaçlarını entegre etmiş, kazanımların sağlanması için öğretim stratejileri geliştirmiş, öğretim materyallerini hazırlamış, öğretim sürecinde dönütler vermiş ve süreç sonunda değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirme yapmıştır. Araştırmacı rolüyle ise problem durumunu saptamış ve literatür taraması yapmıştır. Araştırmaya yönelik ortam ve katılımcıları belirlemiş, araştırmanın amacına yönelik eylem planları geliştirmiş, uygulama sürecinde çeşitli veri toplama teknikleriyle veriler toplamış ve verilerin makro analizini yapmıştır. Uygulanan eylem planı verileri uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler sonucunda bir sonraki eylem planına geçilmiştir. Uygulama sonunda bütün verilerin NVİVO 12 programında mikro analizi yapılmış ve veriler bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda, elde edilen veriler sonuçlanmış ve yapılan benzer araştırmalarla tartışmaya gidilmiştir. Son olarak yapılan araştırma süreci gözden geçirilerek araştırmaya yönelik sınırlılıklar ve öneriler sunulmuştur.

Veri Toplama Yöntemleri

Araştırma sürecinde çeşitli veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bunlar; gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, kişisel bilgi formu, öz değerlendirme formu, grafik tasarım çalışmaları, tasarım metni ve geçerlilik komite toplantılarıdır. Araştırma verilerinin toplanması 12 haftalık zaman dilimi içinde, dört eylem döngüsü olarak tekrar etmiştir. Araştırmadaki veri toplama yöntemleri aşağıda açıklanmıştır.

Gözlemler: Araştırmada, video kamera aracılığıyla gözlem verileri elde edilmiştir. Uygulama sürecinde araştırma ortamına bir adet kamera yerleştirilmiştir. Uygulamanın ilk ders saatinde katılımcıların kendilerini güvende hissetmeleri için kamera kaydının nasıl kullanılacağı ve gizlilik nasıl sağlanacağı belirtilmiştir. Uygulama süreci sonucunda 12 haftalık kamera kaydı verisi elde edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Araştırmada, öğrenci tasarımları eşliğinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde açık uçlu görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları üç alan uzmanına sunulmuş ve alınan görüş ve öneriler doğrultusunda tekrar düzenlenmiş ve görüşmeye hazır hale getirilmiştir. Görüşme sırasında, öğrencilere görüşmenin amacı hakkında bilgi verilmiş ve görüşmenin ses kayıt cihazına alınacağı belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler, en az 16 dakika ve en çok 41 dakika sürmüştür. Görüşmelerde veri kaybını engellemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler her eylem döngüsü sonunda gerçekleşmiş ve süreç sonunda 4 görüşme verisi elde edilmiştir.

Araştırmacı ve katılımcı günlükleri: Araştırmada, ders deneyimlerinin yansıtıldığı günlükler tutulmuştur. Araştırmacı ders bittikten hemen sonra ders günlüğü tutmuştur. Katılımcıların günlük tutmalarını sağlamak amacıyla dersin son 10 dakikası günlük tutmaya ayrılmıştır. Uygulama sonunda araştırmacıdan ve katılımcılardan 12 haftalık günlük verisi elde edilmiştir.

Kişisel bilgi formu: Araştırmada kişisel bilgi formu aracılığıyla katılımcıların demografik verileri elde edilmiştir. Kişisel bilgi formları uygulamanın ilk ders saatinde öğrencilere sunulmuş ve kişisel bilgilere yönelik veriler toplanmıştır.

Öz değerlendirme formu: Uygulama sürecinde öğrencilerin kendi süreçlerini değerlendirdikleri formlar hazırlanmıştır. Bu formlar aracılığıyla öğrencilerin neler öğrendikleri, neyi neden yaptıkları, sevdikleri ve zorlandıkları yönlerin neler olduğu ile ilgili bilgiler elde edilmiştir. Bu formlar her eylem döngüsü sonunda öğrencilere sunulmuştur.

Grafik tasarım çalışmaları: Araştırmada, katılımcılar tarafından kavrama dayalı grafik tasarım çalışmaları gerçekleştirilmiştir ve bu çalışmalar her eylem döngüsü sonunda toplanmıştır.

Tasarım metni: Uygulama sürecinde, katılımcılardan tasarımlarını açıkladıkları tasarım metni yazmaları istenmiştir. Tasarım metinleri her eylem döngüsü sonunda tasarım çalışmalarıyla beraber toplanmıştır.

Geçerlilik komite toplantıları: Eylem araştırmasının geçerliliğini sağlamak amacıyla dört alan uzmanının yer aldığı geçerlilik komitesi kurulmuştur. Her eylem döngüsü sonunda geçerlilik toplantıları gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda eylem sürecindeki veriler ve bir sonraki eylem planı komite üyelerine sunulmuş ve komitenin görüş ve önerileri alınmıştır. Eylem sürecinde 4 geçerlilik toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz yöntemi, süreç içinde temaların keşfedilerek yorumlanmasını ifade eder (Patton, 2018; Thomas, 2006). Araştırmanın analizi Creswell'in (2016) analiz süreciyle benzer aşamada ilerlemiştir. Bu aşamalar aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Öncelikli olarak, araştırma sürecinde elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve toplam 297 sayfalık veri ortaya çıkmıştır. Bu veriler Nvivo 12 programında organize edilerek, analize hazır hale getirilmiştir.
2. Mikro analize başlamadan önce verilerdeki genel anlamı yakalamak amacıyla yazılı ve görsel veriler baştan sona incelenmiştir.
3. Analiz verileri, Maguire ve Delahunt'un (2017) tümevarımsal analiz süreciyle benzer olarak ilerlemiştir. İlk olarak araştırma soruları bağlamında bütün veri seti kodlanmış ve adlandırılmıştır. İkinci olarak, benzer içerikteki kodlar daha geniş temalar altında toplanmıştır. Üçüncü olarak temalar gözden geçirilmiştir. Bazı temalar elenmiş, bazı temalar birleştirilmiş ve araştırma soruları ve literatür bağlamında ana temalar ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Verilerin analizinde Nvivo 12 programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın analiz sürecinde, analizin geçerliliğini sağlamak amacıyla iki alan uzmanıyla beraber bağımsız paralel kodlama yapılmıştır. Bu uzmanlar eylem araştırması ve tematik analiz deneyimine sahip kişilerdir. Analizin başlangıç kodlama aşamasında ham verilerin %60'ı iki alan uzmanına sunulmuş ve uzmanlarla beraber bağımsız olarak veriler kodlanmıştır. İlk kodlama sonucunda üç kodlayıcının kodlamaları karşılaştırılmış ve benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Yapılan kodlamaların genel anlamda örtüştüğü görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen ana temalar ve alt temalar tekrar uzman teyidinde sunulmuş ve alınan görüş ve öneriler doğrultusunda temalar düzenlenerek analiz süreci tamamlanmıştır.

İnandırıcılık

Yapılan araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla bazı stratejiler uygulanmıştır. Bu stratejiler aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır:

1. Nitel araştırmada sahada *uzun süreli katılım* önemlidir. Problem durumunu belirlemek amacıyla 10 hafta gözlem ve 12 hafta eylem araştırması yapılmıştır. Veriler tekrar etmeye başladığı zaman uzman onayına sunulmuş ve eylem araştırması sonlanmıştır.
2. Araştırmada problem durumunun iyileştirilmesi ve gelişimin sağlanabilmesi için *birden fazla eylem döngüsüne* ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan araştırmada dört eylem döngüsü uygulanmıştır.
3. Araştırmada verilerin geçerliliğini sağlamak amacıyla *çoklu veri toplama* araçlarından yararlanılmıştır.
4. Araştırmanın farklı aşamalarında *uzman kontrolüne* başvurulmuştur. Öncelikle bütün araştırma sürecini değerlendirmek amacıyla tez izleme komitesi kurulmuş ve her dönem sonunda araştırmanın verileri komiteye sunulmuştur. İkinci olarak, eylem araştırmasının inandırıcılığını sağlamak amacıyla alan uzmanlarından oluşan geçerlilik komitesi kurulmuş ve her döngüde elde edilen veriler geçerlilik toplantılarında uzman görüşüne sunulmuştur. Komite üyelerinden elde edilen görüşler neticesinde sonraki eylem planına geçilmiştir.
5. *Araştırmacı deneyimsel* olarak, doktora eğitimi sürecinde nitel araştırma, veri analizi, nvivo dersleri almıştır. Ancak araştırmacı eylem araştırması deneyimine sahip değildir. Bu nedenle, geçerlilik komitesinde eylem araştırması deneyimine sahip uzmana yer verilmiştir.
6. Araştırmada veri analizinde geçerliliği sağlamak amacıyla *çoklu kodlama* yöntemine başvurulmuştur. Verilerin %60'ı ilk kodlama sürecinde birbirinden bağımsız üç farklı kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlamalar birbirleriyle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.
7. Araştırmada eksiksiz veri elde edebilmek amacıyla teknolojik cihazlardan faydalanılmıştır. Bu amaçla atölye gözlemleri video kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazına alınmıştır. Araştırmanın veri analizinde ise NVIVO 12 programından yararlanılmıştır.

Etik Önlemler

Araştırmada, 06.11.2018 tarihli ve 103865 sayılı "sosyal ve beşerî bilimler bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulu" tarafından etik kurul onay belgesi alınmıştır. Eylem araştırmasının ilk ders saati katılımcılara araştırmanın konusu ve amacı ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve öğrencilere gönüllü katılım formu sunulmuş, katılımcıların yazılı izinleri sağlanmıştır. Katılımcılara talep ettikleri zaman araştırmadan ayrılacakları ve araştırma raporunda kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Araştırma raporunda katılımcıların kimlikleri ve yer isimleri gizli tutulmuştur. Katılımcılara, katılımcıların isimlerinin kültürel yapısına uygun biçimde Aslı, Nihal, Ali, Ozan, Emine, Büşra, Sevgi, Zeynep olarak kod isimleri verilmiş ve yer isimleri de "bir üniversite" olarak anonim bir şekilde ifade edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda bazı bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular kavrama dayalı öğretme-öğrenme süreci, kavramsal düşünmenin yansımaları, kavrama dayalı tasarım uygulamaları ve kavramın tasarıma yansımaları olarak üç ana başlık ve alt başlıklar altında sunulmuştur (Şekil 6).



Şekil 6. Bulgu şeması

Kavrama Dayalı Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Bulgular

Araştırmada, Grafik Tasarım Anasanat V dersinde 12 haftalık kavrama dayalı dersler yürütülmüştür. Ders sürecinde yazı kavramı kapsamında bellek, kültür, dil, estetik kavramları ele alınmış ve bu kavramlar öğrencilerin öznel yaşamlarıyla, yaşadıkları yerlerle, yaşanmış gerçeklerle, kişilerle ve tasarımlarla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilerle öğrencilerin kendilerini, yaşadıkları çevreyi ve tasarımları kavramsal olarak anlamlandırmaları amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra derslerde birçok kavram haritası etkinlikleri gerçekleşmiş ve öğrencilerin kavramsal bağlantılar kurmaları sağlanmıştır. Tüm bu süreç öğrenci merkezli, öğrencilerin aktif katılım sağlayabileceği şekilde planlanmıştır. Öğrenciler bu çerçevede tasarım çalışmalarını uygulamış ve anlamlandırmıştır. Bu bulgular; kavram ile ilişki kurma, kavramı haritalandırma ve kavramı birlikte yapılandırma alt başlıklarıyla sunulmuştur.

Kavram ile ilişki kurma

Kavrama dayalı öğretme-öğrenme sürecinde, kavramlar çeşitli konu, durum, kişi ve tasarımlarla ilişkilendirilmiştir. Bu süreçte öğrenciler kavramı; öznel yaşamlarıyla, yaşadıkları yerle, tarihsel toplumsal gerçeklerle, kişilerle, görsel tasarım çalışmalarını ile ilişkilendirmiş ve araştırmada bu yönde bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular aşağıda sunulmuştur.

Uygulamada, bellek kavramına dayalı 2 haftalık derste öznel yaşamla ilişkili etkinlikler ve tasarımlar yürütülmüştür. İlk hafta, bellek kavramına ilişkin öğrencilerin geçmişleri ile ilgili diyalog kurulmuştur. Bu diyalogda fotoğraf, büyük anne-baba evleri, hava durumu, müzik gibi durumlar geçmişle ilişkilendirilmiştir. Bu diyalog sonrası anıdan yola çıkarak öykü yazma etkinliği gerçekleşmiştir. Bu etkinlikte masanın üzerine bir kitap bırakılmış ve öğrencilerden kendi anılarından yola çıkarak bir öykü yazmaları istenmiştir. Öykü tamamlandıktan sonra öğrencilerin geçmişle kurdukları bağlantıları açıklamaları sağlanmıştır. Aslı bu süreci “Ben öyküyü yazarken kendi geçmişimden yola çıkarak yazmak istedim. Sarı kitapta bana yardımcı oldu. İkisini birleştirerek bir öykü yazdım (G.1)”, “Sarı kitap ile gruplar oluşturarak geçmişimizle bağlantı kurduk (Ö.G.)” diyerek ifade etmiştir.

Bellek kavramıyla ilgili öznel yaşamdan yola çıkarak tasarım süreci gerçekleşmiştir. Bu süreçte “otobiyografik zaman çizelgesi” tasarımı gerçekleşmiştir. Bu tasarımla, yazının toplumsal belleği oluşturmasından hareket ederek öğrencilerin kişisel belleklerini oluşturması hedeflenmiştir. Öğrenciler yaptıkları tasarımlarda kişisel belleklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu Nihal “*Zaman çizelgesi yapıyoruz, kendi zaman çizelgemizi oluşturuyoruz. Bellek, onu oluştururken de belleğimize indik. Hatırlamaya çalıştık (G.1).*” sözleriyle, Ozan “*Bellek hatıralarımızın kendimizde kalması gibi bir şey. O yüzden zaman çizelgede kendimi düşündüğümde, gözlerimi kapattığımda aklıma ilk ne geliyorsa onları yazdım. Hayatımda iz bırakan şeyleri yazdım. O yüzden belleğin hatıralarla ilgili olduğunu düşünüyorum (G.1).*” sözleriyle belirtmiştir.

Kavrama dayalı öğretim öğrenme sürecinde kavram yaşanan yerle ilişkilendirilmiştir. Kültür kavramına yönelik etkinlikler yaşanan yer üzerinden yürütülmüştür. Bu kapsamda ilk ders saatinde yaşanan yere ait yiyecek getirilmiş ve kültür-yer arasında diyalog geliştirilmiştir. Kültür kavramına yönelik tasarım etkinliği olarak öğrencilerden memleketlerine ait mitolojik öyküye dayalı sayfa tasarımı yapmaları istenmiş ve bu bağlamda tasarım çalışması kültürle ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler bu süreçte kendi kültürleriyle ilgili yeni bilgiler keşfettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Sevgi “*Kendi kültürümün bilmediğim bir yanını öğrenmem tasarımın sevdiğim yönü oldu; çünkü genellikle kendi kültürümle ilgili araştırma yapmam, bu çalışma bunu yapmamı sağladı (Ö.D.).*” sözleriyle, Ali “*Bilmediğim bir şeydi. Mesela Çanakkale boğazının eski adını öğrenmiş oldum. Bir hikâye öğrenmiş oldum bizim orayla alakalı (G.2).*” şeklinde ifade etmiştir.

Kavrama dayalı öğretim-öğrenme sürecinde kavramlar tarihsel-toplumsal gerçeklerle ilişkilendirilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında yazı, yazının gelişim süreci ve yazı biçimleriyle ilgili tarihsel bilgi verilmiştir. Kültür kavramına yönelik derste ise “Dövmelerin Dili” belgeseli derste izlenmiş ve kültürel öğe farklı açılardan değerlendirilmiştir. Öncelikli olarak, uygulamanın ilk dersinde bilgilendirici bir sunumla yazı kavramına başlangıç yapılmıştır. Bu bağlamda yazının ne olduğu, yazının işlevi, resim-piktogram-alfabeye doğru gelişim süreci ve farklı uygarlıklara yansımaları incelenmiş ve tartışılmıştır. Araştırmacı bu süreci araştırmacı günlüğüne “*Dersin sunumunda resimden alfabeğe geçişi gösterdim. Resimden yola çıkarak soyutlandığı konusunda bilgiler verdim ve tarihsel olarak farklı yazı karakterlerini göstererek öğrencilerin görsel kültürlerini zenginleştirmek istedim (A.G., 02.10.2019).*” sözleriyle not etmiştir. Öğrenciler ise bu süreçte yazının gelişimini anladıklarını belirtmişlerdir. Aslı bu düşüncesini “*Yazının geçmişini daha önce düşünmemiştim. Sembollerden yola çıkarak güzüme kadar geldiğini daha iyi anladım (G.1).*” sözleriyle ifade etmiştir.

Toplumsal olarak, kültür kavramına yönelik ilk derste “Dövmelerin Dili” belgeseli ders ortamında izlenmiştir. Belgesel, Güneydoğu Anadolu bölgesinde geleneksel dövme kültürünün sözlü tarih aracılığıyla sunulmasını içermektedir. Bu belgeselde dövmenin tarihçesi, dövmenin neden yapıldığı, dövme sembolleri ve dövmenin günümüzdeki anlamı yer almaktadır. Belgesel bittikten sonra önceden hazırlanmış sorular çerçevesinde tartışma ortamı oluşturulmuş ve dövme geleneği tarihçe, cinsiyet, din, etnik köken, semboller ve dövmenin günümüzdeki anlamı çerçevesinde tartışılmıştır. Bu etkinlik sonucunda öğrenciler dövme geleneğini kültür, gelenek, medeniyet ve kültürlerarası etkileşim kavramlarıyla ifade etmişlerdir. Bu durumu Nihal “*Dövmelerle ilgili izlediğimiz belgesel kültürle alakalıydı (G.2).*” sözleriyle, Ozan “*Oraya gelen insanlar kültürlerini başka insanlara vermişler, yaymışlar. Onların üzerindeki sembollerin hepsi kültürlerini oluşturuyor (G.2).*” ve “*Belgeselde dövmenin aslında bir gelenek olduğunu, gelenek olarak uygulayan medeniyetler olduğunu gördük (G.2).*” sözleriyle belirtmiştir.

Kavrama dayalı öğretme-öğrenme sürecinde, kavram uzman kişiyle ilişkilendirilmiştir. Estetik dersi kapsamında 37 yıllık tecrübesiyle hat ve kaligrafi çalışmaları gerçekleştiren ve bunun üzerine eğitimler veren Özdemir Şenova'nın atölyesine ziyaret düzenlenmiş ve yazının estetikle olan bağlantısının kurulması amaçlanmıştır. Ziyaret sürecinde Şenova, hat ve kaligrafinin ölçüleriyle ilgili bilgiler vermiş, malzemeleri tanıtmış, biçimsel dil ve anlam üzerinde bağlantılar kurmuş ve öneminden bahsetmiştir. Bu anlatımdan bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Önce kurşun kalemle çizgiler çiziyoruz. Burada yazarken yazı karakterimiz italik yazı. Elimizi 45 derecelik açıyla tutuyoruz. Elde 45 kalemde 45 derece (Yazarak italik yazı yazmasını gösterir.). Sert döndüysen bütün alfabe sert olacak yumuşak döndüysen bütün alfabe yumuşak olacak. Bir yeri yanlış yaptığında yazı gider. (Bazı harflerin yazılışlarını gösterir.). Bir kalem kalınlığı olunca dönmeye başlıyoruz. Eğer harfi erken dönerseniz şurada birisi oturuyor da harfe basıyormuşsunuz gibi görüntü elde edersiniz. Onun için ölçü çok önemli buralarda (D.V.K., 12.25.2019).

Öğrenciler bu süreçte Şenova'yla birebir etkileşim kurmuş ve malzemeleri birebir incelemiştir. İkinci olarak, Şenova'nın tarihi bir han içindeki atölyesi ziyaret edilmiş ve çalışmalar Şenova'nın anlatımıyla incelenmiştir. Ziyaret sonunda öğrenciler hat ve kaligrafi ile ilgili biçimsel bilgiler edindiklerini, çeşitli malzemeleri tanıdıklarını ve kültürel farklılıkları fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu düşüncesini Emine "İtalik yazının böyle olduğunu bilmiyordum. Üç beş aralıklarını, seriflerinin içe dışı yazımını öğrendim (G.4)." sözüyle, Zeynep "Zemzem suyu onu sormuştum, ne işe yarıyor diye. Açıkçası farklı geldi. Malzemelerde boyanın içine ipek katması çok dikkat çekiciydi (G.4)." sözüyle ve Aslı "Türklerin yazısı ve yabancıların yazısı arasındaki farkları anladım. Daha italik yazdığımı anladım. Daha rahat okunabileceği için italik yazıldığını öğrendim. Yabancı yazıların biraz daha hareketli olduğunu fark ettim (G.4)." sözüyle dile getirmiştir.

Kavrama dayalı öğretme-öğrenme sürecinde sanat ve tasarım çalışmaları yorumlanmış ve grafik tasarım çalışmaları uygulanmıştır. Bellek kavramında, kişisel bellek bağlamında Masumiyet Müzesi incelenmiş, tasarım uygulaması olarak "Otobiyografik Zaman Çizelgesi" tasarımı yaptırılmış ve öğrencilerin kişisel belleklerini kaydetmeleri sağlanmıştır. Kültür kavramında, kültürden yola çıkan tasarım çalışmaları incelenmiş, sergi gezisi düzenlenmiştir. Kültür kavramında incelenen tasarımlara yönelik derste geçen diyalogdan bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Tasarımcı kültürü çalışmasına nasıl yansıtmıştır? Öncelikle bu amblem size neler çağırıyor?

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

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

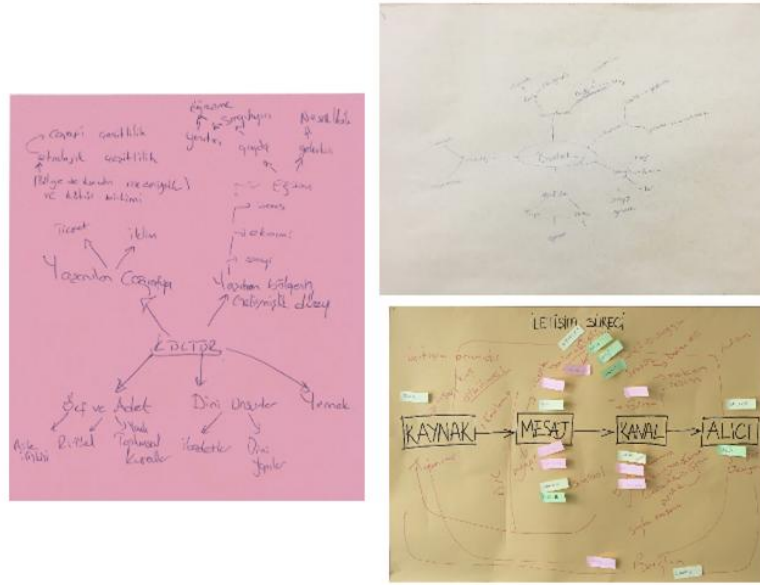
Zeynep: Bana İslam'ı çağırırdı.

Emine: Camileri meşhur bir yer olduğundan olabilir (D.V.K., 13.11.2019).

Kültür kavramına yönelik, tasarım uygulaması olarak öğrencilerin memleketlerine ait mitolojik öyküyle içeriklendirilmiş sayfa tasarımı yapılmıştır. Sevgi bu süreçte kültürü tasarımda nasıl yansıtacağını öğrendiğini belirtmiş ve bu durumu “*Ders sürecinde tasarımlarda kültürün ne kadar anlatıldığı ve bu kültürü tasarım yaparken nasıl kullanacağımı öğrendim (Ö.D.)*.” sözleriyle ifade etmiştir. Dil kavramında, dil kavramlarından yola çıkarak, kavram ve anlamının yer aldığı, iki dilli kavram kartı tasarımı uygulanmıştır. Estetik kavramında, geleneksel ve çağdaş kaligrafi sanatçıları incelenmiş ve atölye gezisi gerçekleştirilmiştir. Tasarım uygulaması olarak, minör estetik bağlamında öğrencilerin kendi yazılarını kullandıkları kültürel afiş tasarımları yapılmıştır.

Kavramı haritalandırma

Kavrama dayalı ders sürecinde 04.11.2019 tarihli geçerlilik komitesi toplantısı önerisi dahilinde, çeşitli kavram haritası etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu konudaki öneri “*Kavrama dayalı öğrenmenin altında kullanılan etkinliklerden de kullan. Mesela, kavram haritası oluşturma (H.Deveci., G.K.T.)*.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda genelden özele, film-belgeselden kavram bulma, balık kılçığı ve iletişim süreci şeması kavram haritası etkinlikleri eylem planlarına dahil edilmiştir (Şekil 7). Bu bulgular aşağıda sunulmuştur.



Şekil 7. Kavram haritası çalışmalarından örnekler

Bellek ve kültür kavramına dayalı son derste genelden özele kavram haritası etkinliği uygulanmıştır. Kavram haritası etkinlikleri ikili ya da üçlü gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Kavram haritaları tamamlandıktan sonra öğrencilerin kurdukları bağlantıları ifade etmeleri sağlanmıştır. Bu ifadelerden bir kesit aşağıdaki diyalogda sunulmuştur:

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

Araştırmacı: Nasıl bağlantılar kurdunuz?

Sevgi: Bellek deyince hepimizin ilk aklına hatırlamak geldi. Hatırlamayı koyduk. Geçmiş koyduk.

Araştırmacı: Hatırlamayı nasıl böldünüz?

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

Araştırmacı: Onlarla bağlantısı nasıl?

Sevgi: Anılarımız, fotoğraflarımız bir de günlük aklıma geldi. Ben günlük yazdığım için. Anı defterleri, günlükler anılarımızı hapsedtiğimiz yerler. Duygular da hatırladığımızda duygular geliyor içimizden. Diğerleri de mutluluk, sevgi (Bellek kavram haritası, D.V.K., 30.10.2019).

Etkinlik sonunda öğrenciler, kavram haritalarını yaparken öncelikle en genel, en basit kavramdan başladıklarını ve özele doğru gittiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Emine “İlk olarak kültür deyince genel de geçmiş yazdık. Benim aklıma gelen en basit şey geçmiş oldu (D.V.K., 27.11.2019).” sözüyle ve Zeynep “Kültür kavramı altında genel başlıklar oluşturduk. Genelden özele doğru gidiyor (D.V.K., 27.11.2019).” sözüyle belirtmiştir. Aslı ise kavram haritası oluşturma sürecini “Biz de ilk önce ana başlıklar olarak değerlendirdik. Sanat, dini açıdan, çevre, aile, eğitim sonra düşünceler, tarih ve siyaset olarak ayırdık (G.2).” şeklinde ifade etmiştir.

Dil kavramına yönelik derste, dil kavramıyla ilgili film ve belgeselden kavram bulma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik için ders öncesi öğrencilerden dil ile ilişkili “Arrival” filminden ve “Işık Dili Belgeseli”nden on tane kavram bulmaları istenmiş ve derste buldukları kavramları ve dil ile ilişkisini ifade etmeleri söylenmiştir. Bu etkinlik sonunda öğrencilerin izledikleri filmi dil kavramı çerçevesinde yorumlayabildikleri görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Emine dil ve sembol ilişkisi kurmuş ve bu ilişkiyi “Zaten sembollerde bir iletişim aracı, bir dil izlediğimiz filmde görüyoruz (G.3).” sözüyle açıklamıştır.

Kavrama dayalı ders sürecinde balık kılıçığı ve iletişim süreci şeması kavram haritası etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Kültür kavramına dayalı derste öğrenciler ikili gruplara ayrılmıştır. Öğrenciler gruplar halinde ilk olarak genelden özele kavram haritası oluşturmuşlardır. İkinci olarak öğrencilere “Görsel Sanatlar Eğitim Programı Amaçları” metni dağıtılmış ve ilk kavram haritasındaki kavramlarla görsel sanatlar eğitim programı amaç maddelerini birbirleriyle ilişkilendirmeleri söylenmiştir. İlişkilendirildikten sonra, balık kılıçığı haritası panoya asılmış ve öğrencilerin eşleştirdikleri kavram ve maddeleri ifade etmeleri sağlanmıştır. Bu ifadelerden bir kesit aşağıda diyalog halinde sunulmuştur:

Araştırmacı: Her grup bir tane kavram söylesin ve hangisiyle eşleştirdiğini söylesin? (Birinci kılıçık, Emine-Sevgi açıklar.)

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

Sevgi: Yazıyla ilişkilendirdik.

Ozan: Dille ilişkilendirdik.

Büşra: Eğitim.

Zeynep: Biz de eğitim yazdık.

Büşra: Eğitim olur diye düşündük. Bir şeyi öğrenmek.

Emine: Alfabe.

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

Emine: Çünkü bizim kullandığımız yazı bize özgü (D.V.K. 27.11.2019).

29.11.2019 tarihli geçerlilik komitesi toplantısında dil kavramı eylem planı içine iletişim kavramının da dahil edilmesi gerektiği önerisi sunulmuştur. Bu öneri “Dilden çok bence iletişime bak. İletişim, dil dediğimiz, görsel dil dediğimiz, konuşma dediğimiz şey (T. Ünalın. G.K.T.).” sözleriyle dile getirilmiştir. Bu öneri dahilinde iletişim kavramı eylem planına dahil edilmiş ve iletişim süreci şeması etkinliği gerçekleştirilmiştir.

İletişim süreci şeması etkinliğinde, üzerinde kaynak, mesaj, kanal ve alıcı kavramlarının yer aldığı iletişim süreci şeması hazırlanmış ve derste panoya asılmıştır. Öğrencilerden film ve belgeselden buldukları kavramları iletişim süreci kavramlarıyla ilişkilendirip eşleştirmeleri ve kavramlar arası kurdukları ilişkileri ifade etmeleri istenmiştir (Şekil 7). Bu ifadelerden bir kesit aşağıda diyalog halinde sunulmuştur:

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

Sevgi: Sözcülerden

Emine: Sembol vardı.

Nihal: Konuşmak mesela, bilgi alış veriş.

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

Zeynep: Beden dili de mesaj aslında. Beden dilini de kullanarak mesaj iletebilirsin (D.V.K. 04.12.2019).

İletişim süreci şeması uygulaması araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır: “Öğrenciler kavramlarını açıkladılar. Mesaj kısmında kod, sembol gibi çok ilişkili kavramlarda oluştu ya da zaman, kültür gibi sosyal kavramlarda ortaya çıktı. Bazen mesajın altındaki kavramları süreçte başka kavramların altına yerleştirdik (A.G. 4.12.2019)”. Bu etkinlik sonunda öğrenciler, kavramlar arasındaki farklılıkları ve ilişkileri anladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Zeynep “Ses, sembol birbirine yakın gibi gelen kavramlar olduğu için hepsini dil başlığı altında topluyorduk. Ama orada biraz daha ayırdık, parçalara böldük. Aslında hepsinin birbirinden farklı olduğunu gördük. Mesela sembol mesajdaydı. Ben onu kanalda sanıyordum açıkçası (G.3)” sözüyle ve Emine “Bizim yazdığımız kelimelerin biraz daha işlevselliğini, dille bağlantılı olmasını daha detaylı düşündüğümüzü hissettim. Mesela hayat, bellek, kültür dille ilgili diyoruz ama hangi açıdan ilgili. (G.3)” sözüyle açıklamıştır.

Kavramı birlikte yapılandırma

Kavrama dayalı ders sürecinde etkinlikler öğrenci merkezli, öğrencinin aktif katılımının sağlandığı ve paylaşımcı atölye ortamının oluşmasına dikkat edildiği şekilde planlanmıştır. Bu süreçte, grup çalışmaları yapılmış, öğrencilerin bilgilerini sunmaları sağlanmış, çoklu bakış açıları elde edilmiş ve öğrencilerin sürece aktif katılımları gerçekleşmiştir. Bu bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Kavrama dayalı ders sürecinde grup etkinlikleri gerçekleşmiştir. Bu bağlamda öyküleştirme etkinliği ve kavram haritası etkinlikleri gruplar şeklinde yapılmıştır. Bu etkinliklerde öğrenciler ikili ya da üçlü gruplara ayrılmış ve beraber ilgili görevi tamamlamışlardır. İlgili görev tamamladıktan sonra her grup atölye ortamında kendi düşüncesini ifade etmiştir. Öğrenciler grup çalışmaları sürecinde fikir alışverişinde bulduklarını, daha çok fikir edindiklerini ve düşüncelerinin genişlediğini belirtmişlerdir. Bu durumu Nihal “Çalışmaları grupça yaptığımız için başka arkadaşların fikirlerini de almak iyi oldu. Onların da fikirlerini görmek iyi oldu (G.1)” sözleriyle, Emine “Biz git gide grubu büyüttük. O mesela gerçekten kavram haritası yaparken benim zihnim de genişledi (G.1)” sözleriyle ve Ozan “Arkadaşlarla çalışmak keyifliydi. Bize bir şeyler kattı (G.1)” sözleriyle ifade etmiştir.

Kavrama dayalı ders sürecinde öğretim ortamının farklı örneklerle ve farklı bakış açıları ile zenginleşmesi açısından öğrencilerin fikir ve düşüncelerini sunmalarına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda atölye içi yapılan etkinlikler ve tasarım çalışmaları sunulmuş ve bazı ödevler whatsapp grubunda paylaşılmıştır. Öncelikle, kavram haritası etkinliklerinde öğrencilerden kavram haritasını panoya asmaları ve her gruptan kurduğu bağlantıları açıklamaları istenmiştir. Yapılan sunumlar sonunda öğrenciler, farklı kavramsal ilişkileri gördüklerini belirtmişlerdir. Bu düşüncesini Ozan “Fikir olarak bizi açtı. Biz bellek kavramında belli bir şekilde giderken başka arkadaşlar daha farklı şekilde gitmişler. Onları görünce böyle de olabilirmiş, bu da kavramın içine giriyormuş diyorsun (G.1)” sözüyle, Nihal ise “Herkesin yazdığı kültür ögesini öğrenme şansımız oldu (Ö.D.)” sözüyle ifade etmiştir. İkinci olarak, öğrencilerin tasarladıkları tasarım çalışmaları öğrenciler tarafından atölye ortamında sunulmuştur. Bunun için öğrenciler tasarladıkları tasarım çalışmalarını projeksiyona yansıtmış ve neyi, neden

yaptıklarını açıklamışlardır. Öğrenciler yaptıkları grafik tasarım sunumlarında farklı tarzda tasarım çalışmalarını gördüklerini, fikir alışverişinde bulduklarını belirtmişlerdir. Bu düşüncesini Emine *“Hepimiz kart tasarımları yaptık ama hepimizin farklıydı. Herkes çok ayrı tarzlarda ilerlemiş. Mesela onu fark etmek için bile sunum yapmamızın gerekli olduğunun düşünüyorum (G.3).”* sözüyle, Ali ise *“Birbirimizin tasarımlarını inceledik ve fikirler edindik (Ö.G.).”* sözüyle belirtmiştir. Üçüncü olarak, ders için whatsapp grubu kurulmuştur. Ödev olarak verilen bazı çalışma yapraklarının ve örnek sanatçı çalışmalarının whatsapp grubunda paylaşılması sağlanmıştır.

Kavrama dayalı ders sürecinde, öğrencilerin sürece aktif katılmaları ve bilgilerini paylaşmaları sonucunda çoklu bakış açıları elde edilmiştir. Bu bağlamda her öğrenci farklı kültürel birikime sahip olarak kendi bakış açısını sürece aktarmış ve farklı perspektifler ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden Ali teknolojiye ilgi duyduğunu belirterek, kavram haritasına bu ilgisini yansıtmıştır. Bu durumu *“Teknoloji işin içine girince ben keyif almaya başlıyorum (G.1).”* ve *“Bellek deyince benim aklıma gelen ilk şey teknoloji oldu (G.1).”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer olarak, Emine nostaljiye olan ilgisini kavram haritasına yansıtarak, bu durumu *“Daha çok bellek hatırlama, arşivleme. Bir de bende biraz eskiz biriktirme, anı biriktirme böyle herkesin tokasıdır gibi şeyler biriktirme var (G.1).”* sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenciler aynı zamanda yapılan paylaşımlarda farklı bakış açılarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Sevgi *“Farklı kategorileştirmişler, farklı görüşler (G.2).”* sözüyle, Emine *“Farklı açılarını da gördüm. Mesela bellek çalışmamızda herkes farklı açılardan tutabildi (G.1).”, “Gruba baktığımda fotoğraf kavramını yazmışlar, tarihe değişik açılardan bakmışlar. Bu da hoşuma gitti benim, o anda aklıma gelmemişti. Bakış açıları (G.1).”* sözüyle ve Büşra *“Çok yaratıcı düşünenler vardı, kafasında geçmişi düşünenler. Ama benim aklıma hiç gelmemişti. (G.1).”* sözüyle dile getirmiştir.

Kavrama dayalı ders sürecinde geçerlilik komitesi uzman görüşü dahilinde ders sürecine aktif öğrenme teknikleri dahil edilmiştir. Bu öneri araştırmacı günlüğünde *“H. Hoca Ahmet Saban’ın öğretim-öğrenme süreci adlı kitaptan aktif öğrenme ve düşünsel öğrenme bölümlerine bakmamı önerdi (A.G., 15.10.2019).”* sözleriyle belirtilmiştir. Bu öneri dahilinde eylem planlarındaki etkinlikler öğrenci merkezli, aktif öğrenme tekniklerine dayalı olarak planlanmıştır. Bu bağlamda, uygulama sürecindeki öykü yazma, kavram haritaları, belgesel etkinliği, atölye gezisi gibi etkinlikler aktif öğrenme teknikleri temel alınarak hazırlanmıştır. Bu duruma örnek olarak, kültür kavramına dayalı derste yer alan *“Dövmelerin Dili”* belgeseli soru sorma etkinliğine dayalı olarak planlanmıştır. Bu etkinlikte 8 tane soru hazırlanmıştır. Derste öğrencilere bu sorular sırasıyla dağıtılmış ve öğrencilerden belgeseli izlerken bu soruların cevaplarını not etmeleri istenmiştir. Belgesel izlendikten sonra öğrenciler sırasıyla elindeki soru ve cevapları paylaşmışlardır. Bu süreçte diğer öğrencilerin de görüşleri alınmış ve her öğrencinin sürece aktif katılımı sağlanmıştır. Bu etkinlik sonunda öğrenciler; sürece fikirleriyle aktif katıldıklarını, etkileşim halinde olduklarını ve dersin interaktif geçtiğini belirtmişlerdir. Bu durumu Zeynep *“Notlarımızı aldıktan sonra, izlediğimiz belgesel üzerinden tartışma ve beyin fırtınası yaptık. Herkes fikirlerini söyledi (Ö.G.).”* sözüyle, Sevgi *“Atölye ortamında herkes katılıyor, herkes konuşuyor. Öğrenmek isteyenler bir şeyler soruyorlar. Daha eğlenceli ve interaktif, katılımcıya yönelik geçiyor (G.4).”* sözüyle ve Ali *“Her yaptığımız çalışmada bütün sınıf etkileşim halinde oluyoruz. Hem konuşuyoruz hem tartışıyoruz (G.1).”* sözüyle ifade etmiştir.

Kavramsal Düşünmenin Yansımalarına Yönelik Bulgular

Kavrama dayalı öğretme-öğrenme sürecinde kavramlar farklı konularla ilişkilendirilmiş, çeşitli kavram haritaları yapılmış ve grafik tasarım çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin kavramsal düşünce geliştirebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular kavramsal bağlantılar oluşturma, sinerjik düşünme, kavramın genelliliği ve detaylı öğrenme alt başlıklarıyla sunulmuştur.

Kavramsal bağlantılar kurma

Kavrama dayalı ders sürecinde çeşitli türde kavram haritası etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu etkinliklerde öğrenciler bireysel ya da grup olarak ana kavram üzerinden anlam ağları kurmuş ve ana kavramı çeşitli kavramlarla bağlantılandırmışlardır. Bu bağlantılara örnek olarak, bellek kavramına dayalı kavram haritasında Sevgi, bellek kavramını geçmiş, anılar ve duygularla ilişkilendirmiş ve bu ilişkiyi “*Bellek geçmişle bağlantılı olduğu için geçmişi koyduk (D.V.K., 30.10.2019).*”, “*Anılarımız fotoğraflarımız bir de günlük aklıma geldi, ben günlük yazdığım için. Anı defterleri, günlükler anılarımızı hapsettiğimiz yerler (D.V.K.,30.10.2019).*”, “*Duygularda da hatırladığımızda duygular içimizden geliyor. Diğerleri de mutluluk (D.V.K.,30.10.2019).*” şeklinde açıklamıştır. Kültür kavramına yönelik derste genelden özele kavram haritası yapılmıştır. Bu kavram haritasında Büşra ve Nihal kültürü; kültürel öğeler, kültürü oluşturan etmenler ve kültürel çeşitlilik üzerinden ilişkilendirmişlerdir. Bu durumu Nihal aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

Örf ve adetler, dini unsurlar, yaşanan bölge, gelişmişlik düzeyi, coğrafya, yemek. Dini unsurlar; ibadetler, dini yapılar sonuçta oranın coğrafyasında camiler, kiliseler. Budistlerin buda heykelleri daha birçok şey oradakilerin kültürlerini oluşturuyor. İbadetler aynı şekilde, törenler olabilir. Mezarlıklar, mezar taşları gibi şeyler olabilir. Örf ve adetlerde de aile ilişkileri, yazılı olmayan kurallar var. Ona göre yaşıyoruz ve o da kültürü oluşturuyor. Yaşanan coğrafyada da ticaret var. Birbirlerinin kültürlerini ticaretle etkileyebiliyorlar. Denize yakınlık, uzaklık. İklim; Ekvator bölgesinde yaşayan bir insanın yaşam şekliyle kutupta yaşayan ya da orta kesimde yaşayan kişinin iklim düzeyi aynı olmadığı için kıyafetler, yaşadıkları şeyler her şey farklılaşıyor (D.V.K., 27.11.2019).

Dil kavramına yönelik derste öğrencilere film ve belgeselden dil kavramıyla ilişkili on tane kavram bulmaları ödev olarak verilmiş ve öğrencilerin dil ile ilişkili kavramsal bağlantılar kurmaları sağlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin dil kavramını iletişim, sembol, kültür ve zaman kavramlarıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Diğer ilişkilendirdikleri kavramlar ise medeniyet, yazı, anlam, mesaj gibi kavramlar olmuştur. Bu bağlamda Emine dil ile kurduğu bağlantıları aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

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

Sinerjik düşünme

Kavrama dayalı sinerjik düşünme, kavram ve farklı durumların beraber yorumlandığı, üst düzey düşünme biçimidir. Kavrama dayalı öğretim süreci sonunda öğrencilerin kavram ve kişisel yaşamlarını, kavram ve toplumsal yaşamı ve kavram ve görsel tasarımı birarada yorumlayarak sinerjik düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu aşağıda açıklanmıştır.

Kavrama dayalı ders sürecinde öğrencilerin kendi benliklerini, deneyimlerini, anılarını, aile yaşantılarını ve yaşadıkları yeri kavramla ilişkili olarak açıkladıkları görülmüştür. Bu bağlamda Büşra, dil ve safirvarp kavramlarını kendi yaşamıyla ilişkilendirmiş ve bu ilişkiyi *“Konuştuğun dil gibi düşünürsün mantığı çok hoşuma gitmişti. Bunu daha önce de bir arkadaşım söylemişti. Sürekli Kore dizileri seyrettiğim için sen de yavaş yavaş onlar gibi düşünmeye başlamışsın, demişti. Ben de o zaman fark ettim (G.1).”* sözleriyle belirtmiştir. Ali ise dil ve kültür arasında kurduğu bağlantıyı kendi yaşadığı coğrafya ile açıklamış ve bu durumu *“Bütün kültürlerde diller farklı. Hatta aynı kültürdeki diller bile farklı olabiliyor. Şive de buradan geliyor. Mesela Çanakkale’de kültür aynı ama Çanakkale’nin merkezindeki insanların konuşmasıyla, çok uç köydeki insanların konuşması çok farklı (G.2).”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin ders sürecinde toplumsal yaşam ile kavramları bir arada düşünerek açıkladıkları ve bu durumu içinde yaşadıkları toplumun özellikleri ve farklılıkları üzerinden ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Zeynep kültür ve efsane arasında bağlantı kurmuş ve efsanelerin toplumları birleştirdiğini ve toplumların ifade aracı olduğunu belirtmiştir. Bu düşüncesini *“Efsaneler üzerine hep düşünmüştümdür. Topluluklar belki de birbirine bağlanmak için ortaya atıyorlar. Biz buyuz demek için. Şahmeran hikâyesinde de lületaşı hikâyesinde de onu gördüm. Toplumun kendilerinden bir şey katmak. Dünyaya onu bırakma isteği (G.2).”* sözleriyle ifade etmiştir. Sevgi, kültür ve coğrafya arasında bağlantı kurmuş ve coğrafyanın toplumsal koşulları şekillendirdiğini dile getirmiştir. Bu düşüncesini *“Bana şeyi sorma bana memleketimi sor. Coğrafya kültürü etkiliyor, kültür coğrafyayı etkiliyor. Beni, ailemin yapısını, dini etkiliyor. Mesela, Türkiye burada değil Norveç’in yakınında olsaydı, biz ateist bir toplum olurduk. Suudi Arabistan’ın yanında olsaydık daha kapalı olurduk (G.2).”* sözleriyle açıklamıştır.

Öğrencilerin ders sürecinde inceledikleri ve uyguladıkları tasarım çalışmalarını kavramlarla ilişkilendirerek açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, bellek kavramına dayalı grafik tasarım çalışmasını geçmişle; kültür kavramına dayalı grafik tasarım çalışmasını geleneksel semboller ve biçimlerle ve dil kavramına dayalı tasarım çalışmasını iletişimsellik ile ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Ozan bellek kavramına dayalı otobiyografik zaman çizelgesi tasarımını geçmişle, hatıralarla ilişkilendirmiş ve bu düşüncesini *“Bellek hatıralarımızın kendimizde kalmasıdır. Zaman çizelgede, gözlerimi kapattığımda aklıma ilk ne geliyorsa, hayatımda iz bırakan şeyleri yazdım. Belleğin hatıralarla ilgili olduğunu düşünüyorum (G.1).”* sözleriyle açıklamıştır. Zeynep kültüre dayalı sayfa tasarımı çalışmasında geleneksel biçimlere yer vermiş ve bu durumu *“Yılan deyince insanların aklına Arap dünyasına ait bir şey geliyor. Yazılarda öyle Arapça gibi. Renk Türk kahvesi tonlarında. Arka plan da krem rengi olunca, eskitme bir kâğıt gibi, birbirini tamamladı ...Hepsi bir bütün olunca ortaya daha doğru masalı tarzında bir şey çıktı (G.2).”* şeklinde dile getirmiştir. Aslı dil kavramına dayalı kavram kartı tasarımında iletişime önem verdiğini belirtmiş ve bu düşüncesini *“Sayfa tasarımı yapmıştım. Onun çok dille alakası yoktu. Çünkü sayfa tasarımı, mesela başlıkları farklı bir font yapmıştım. Sonra görsel motifler yapmıştım. Ama burada sadece anlaşılabilir bir dille tasarım yaptım (G.3).”* sözleriyle açıklamıştır.

Kavramın genelliği

Kavramlar genel bir özellik taşır ve içinde farklı kültür, yer ve zamandan birçok örnek barındırır. Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin kavram altında gördükleri birçok örneği kavramsal olarak bütünlendikleri, kavramları farklı durumlara transfer ederek yorumladıkları ve kavramın içinde gördükleri örnekleri karşılaştırma yaparak sorguladıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Kavrama dayalı ders boyunca birçok etkinlik yapılmış, farklı durumlar incelenmiş ve grafik tasarım çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak, bellek kavramına dayalı derslerde öykü çalışması yapılmış, kavram haritası çıkartılmış ve otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı yapılmıştır. Bu kapsamda öğrenciler karşılaştıkları farklı durumları kavramsal olarak bağlantılandırdıkları ve ders içeriğini bütünleyebildikleri görülmüştür. Bu anlamda Büşra bellek kavramını geçmiş kavramıyla ilişkilendirmiş ve kavramın altındaki etkinlikleri bütünlemiştir. Bu durumu “*Daha çok anular üzerinden gittik. Geçmişe yönelik çalışmalar yaptık, kavram haritası vs. olsun. Şu anki zaman çizelgesi çalışmamız yine geçmişe yönelik (G.1)*” sözleriyle ifade etmiştir. Nihal kültür kavramına yönelik etkinlikleri ve tasarım çalışmasını bütünlemiş ve bu düşüncesini aşağıdaki sözleriyle açıklamıştır:

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

Kavramlar genel yapısından dolayı bilginin bir başka bağlama transfer edilerek yorumlanmasını sağlar. Kavrama dayalı öğretim sürecinde de öğrencilerin karşılaştıkları bilgileri farklı bir içeriğe transfer ederek yorumladıkları görülmüştür. Bu bağlamda Sevgi ilk ders haftası işlenen yazı kavramını kültür kavramına dayalı derse transfer ederek, yazıyı kültür kavramıyla ilişkili açıklamıştır. Bu düşüncesini “*Yazı dedik. Kültür yazıyı çok etkiliyor. En çok katıldığım şey bu olabilir. Çünkü insan bildiği şeyi yazıya döker. Bildiği şeyin edebiyatını, bildiği şeyin sanatını yapar (G.2).*” şeklinde belirtmiştir. Benzer olarak birçok öğrenci yazıyı dil kavramına dayalı derse transfer ederek yazı ve dili birbiriyle ilişkilendirmiştir. Bu durumu Ali “*Dil kavramına en yakını yazmaktır. Yazmadan dil olmaz. Dil konuşuluyor ama her dilin bir yazı karakteri var. Mesela İngilizceyi farklı yazıyoruz Türkçeyi farklı yazıyoruz (G.3).*” sözleriyle açıklamıştır. Emine, kültür kavramını dile dayalı derse transfer ederek kültür ile dil ilişkisi kumuş ve bu düşüncesini “*Kültür ve medeniyette dil sayesinde oluşan, bence yazılı dilin ya da sözlü dilin gelişmesiyle oluşan şeyler (G.3).*” sözleriyle ifade etmiştir.

Kavrama dayalı ders sürecinde öğrencilerin farklı durumları birbirleriyle karşılaştırarak sorguladıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin geçmişi ve bugünü karşılaştırarak kişisel sorgulamaya gittikleri ve geçmişteki durumla günümüzdeki durumu karşılaştırarak sorguladıkları görülmüştür. Nihal, bellek kavramında geçmişle bugünü karşılaştırarak kişisel sorgulamaya gitmiş ve bu durumu “*İnsan geçmişi düşünüyor. Geleceği düşünürken geçmişi unutup ve kendi yaptıklarını görmemeye başlıyor. Böyle oturup düşündüğünde belleğini sorguladığında aslında burada bulunma sebebi olarak bir şeyler yaptığını ve unutmadığını görüyorsun (G.1).*” sözleriyle belirtmiştir. Aynı zamanda Nihal kültürel bir öğenin geçmişteki ve günümüzdeki anlamını karşılaştırarak sorgulamış ve bu düşüncesini “*Orada aslında popülerlik var. Biri yapıyor herkes yapıyor. Şu anda öyle biri yapıyor herkes yapıyor. Onu hiç sorgulamıyorsun neden yaptım, niçin yaptım. Güzellik algısı bile öyle, o zaman öyle güzelmiş (G.2).*” sözleriyle açıklamıştır. Sevgi, kültürel bir öğe ile kendisini karşılaştırarak kişisel bir sorgulamaya gitmiş ve bu düşüncesini “*Kendimle kıyasladım belgeseldekileri ve benim neden dövme yaptırdığımı düşünmemi sağladı. Mardin ve Urfa’daki kadınlar gibi ben de güzel görünmek için ve bana uğur, şans getirdiğini düşündüğüm şeyi yaptırmışım, bunun farkına vardım (Ö.G).*” sözleriyle dile getirmiştir. Öğrenciler estetik kavramına dayalı derste geleneksel kaligrafi kurallarını ve sanatçı kimliğini sorgulamışlardır. Bu durumu Zeynep “*Özellikle Arapça’da bir şey ekleyemiyorsunuz, çünkü bir nokta bile bütün anlamı değiştiriyor. Bana kapalı görüş gibi geldi (G.4).*” ve “*Bence karıştırılabilir. Bunun da ismi çağdaş sanat oluyor zaten (G.4).*” sözleriyle, Ozan ise bu durumu “*Sanatçı dediğimiz insan belli şeyleri yıkar... Sınırları yıkıp daha farklı bir şey yapar (G.4).*” sözleriyle belirtmiştir.

Detaylı öğrenme

Kavrama dayalı ders sürecinde, kavram altında farklı etkinlikler yapılmış ve tasarım çalışmaları uygulanmıştır. Öğrenciler bu süreçte kavramı farklı açılardan gördüklerini, derine indiklerini, derin düşündüklerini, kavramsal ilişkileri fark ettiklerini ve kavramı daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Emine “*İlk başta siz bize belleği farklı bir şekilde gösteriyorsunuz. Farklı yönlerini (G.1).*” sözüyle, Ozan “*Slaytlar gösteriliyor, kavram haritaları çıkarıyoruz. Yaptığımız işin aslında biraz derinine iniyoruz (G.2).*” sözüyle ve Büşra “*Kültür hakkında birçok şey öğrendik (G.2).*” sözüyle ifade etmiştir. Öğrenciler, kavram haritası etkinliklerinde kavramsal bağlantıları gördüklerini ve kavramı daha iyi anladıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumu Emine “*Biz gitgide grubu büyüttük ya o mesela gerçekten de kavram haritası yaparken benim zihnimi de genişletti (G.1).*” sözüyle, Zeynep “*Ders sürecinde dil hakkında çok farklı kavramlar öğrendim. Daha önce dil hakkında hiç bu kadar derin düşünmemiştim (Ö.D.).*” sözüyle ve Nihal “*Daha alt başlıklar halinde görmemizi sağladı. Kültür kavramının kapsadığı alanların çok geniş olduğunu gördük. Kültürü etkileyen şeyleri de yazdık. Kültürü oluşturan şeyleri görmemizi sağladı (G.2).*” sözüyle açıklamıştır.

Kavrama Dayalı Tasarım Uygulamaları ve Kavramın Tasarıma Yansımalarına Yönelik Bulgular

Araştırmada, kavrama dayalı grafik tasarım çalışmaları gerçekleşmiştir. Bu süreçte bellek kavramına dayalı otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı, kültür kavramına dayalı mitolojiyle içeriklendirilen sayfa tasarımı, dil kavramına dayalı iki dilli kavram kartı tasarımı ve estetik kavramına dayalı öğrencinin kendi yazısını kullandığı kültürel afiş tasarımı yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler tasarımlarında kavramı kendi ifadeleriyle yansıtmışlardır. Bu süreç sonunda bazı bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular; tasarımı bilinçli yapma, kişisel bağlantılar kurma, kültürel biçimleri aktarma, iletişimi öne çıkartma, geneldeki farklılıkları bir arada sunma ve tasarımı öğrenmek- tasarımı öğretmek alt başlıklarıyla sunulmuştur.

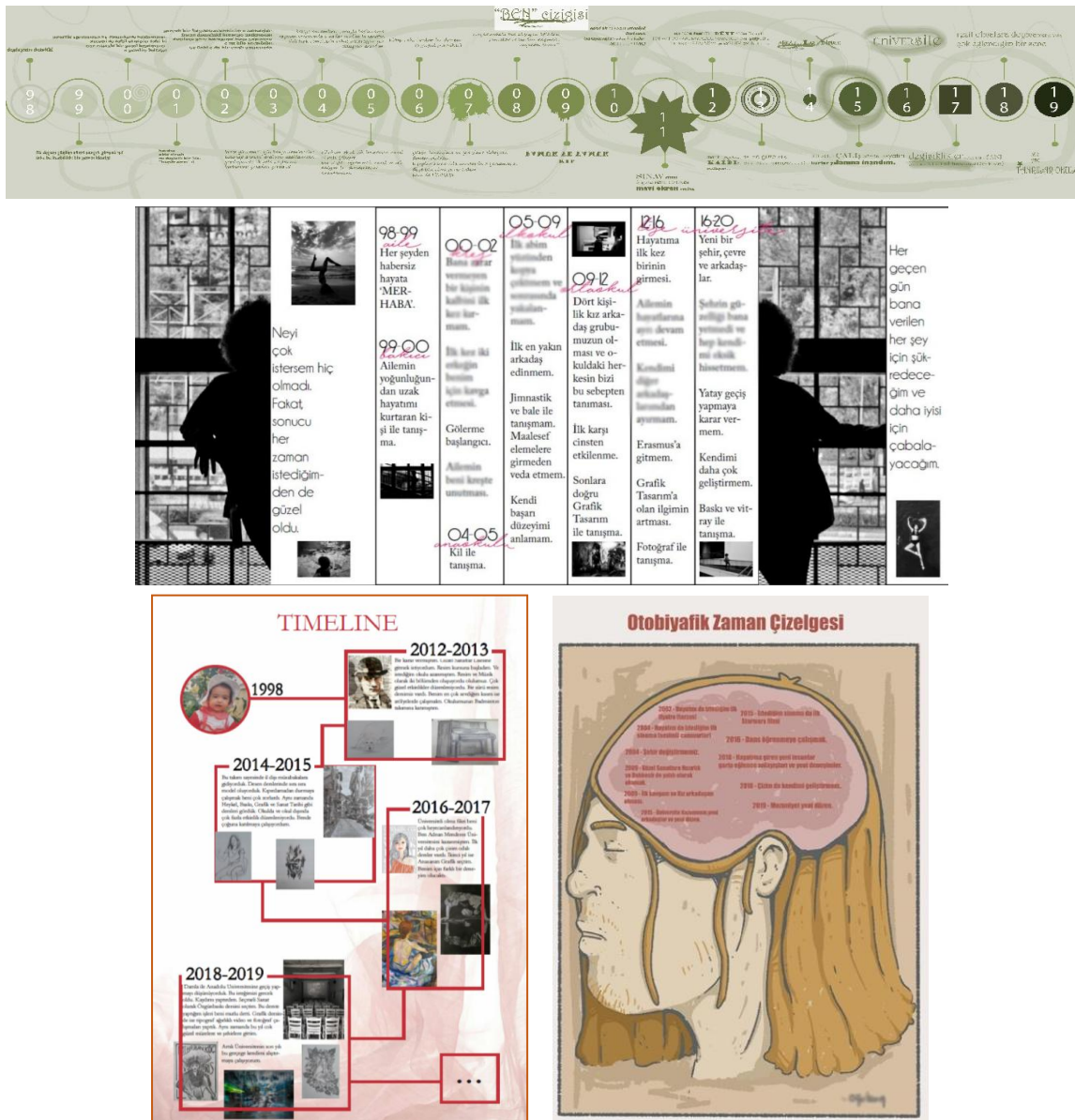
Tasarımı bilinçli yapma

Kavrama dayalı ders sürecinde öğrenciler, tasarım öncesi yapılan etkinliklerin tasarımlarını beslediğini, tasarımların kavramsal olarak anlaşılmasını sağladığını ve tasarımı bilinçli olarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, Nihal tasarımı bilinçli yaptığını “*Yaptığımız şeyi daha bilinçli yapmanızı sağlıyor. Teorik açıdan görebiliyorsunuz (G.1).*” sözüyle, Sevgi yapılan etkinliklerin tasarımı kavramsal olarak anlaşılır kıldığını “*Ben ilk başta yazıdan kültüre, kültürden belleğe geçtiğimizi anlamamıştım. Sonra zaman çizelgesi tasarımına geçince anladım bunlarla ilgili olduğunu. Eğer onları işlemeseydik bunu bu kadar kavramsal bir çerçeveye içine koyamayabilirdim (G.1).*” sözüyle, Ozan tasarımın oturmasını sağladığını “*Her hafta ayrı konular işliyoruz. Konularla ilgili de birçok materyal geliyor önümüze. Kavramları da genişletiyoruz. Aslında böyle yapınca yaptığımız işler daha belli bir yerde oturuyor (G.2).*” sözüyle ve Aslı tasarıma fikir verdiğini “*Kavram çıkartmamız yaptığımız çalışmalar öncesinde bize yol haritası oluyor (G.2).*” sözüyle belirtmiştir.

Kişisel bağlantılar kurma

Araştırmada, grafik tasarım çalışmaları öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilmiş ve öğrencilerin kendi yaşamlarını kavramsal olarak anlamlandırmaları ve tasarımsal olarak ifade etmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda, bellek kavramına dayalı derste otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı ve estetik kavramına dayalı derste kültürel afiş tasarım çalışması kişisel yaşamla bağlantılandırılmıştır. Bu süreç dahilinde elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Yazı işlevsel olarak geçmişten günümüze önemli olayların kaydedilmesine ve tarihsel belleğin oluşmasına önemli katkılar sunmuştur. Bu doğrultuda, araştırmada yazının belleği oluşturmasından hareket ederek otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı uygulanmıştır. Bu tasarımla öz yaşamların tarihsel biçimde kaydedilmesi ve öğrencilerin yaşam belleklerini oluşturması amaçlanmıştır. Tasarım sürecinde öğrencilerin, tasarımlarında kronolojik bölümler oluşturdukları ve yaşadıkları ilk deneyimleri, önemli anıları ve zamanları kaydettikleri ve bu bağlamda kendi yaşam belleklerini tasarımlarında yansıttıkları görülmüştür (Şekil 8). Bu süreci Aslı *“İlk önce beni en çok ne etkilediyse geçmişimde ve mesela kreş diye düşündüğümde aklıma ilk gelenleri yazdım (G.1).”* sözüyle, Ozan *“Benim çalışmam bellek ne kaldıysa o. Çoğu şeyin ilklerini yaşıyorsun ve bunlar senin hafızanda kalıyor. Ben bunu düşünerek çalışmayı yaptım. Mesela hayatımda izlediğim ilk tiyatro. Ben daha önce hiç tiyatroya gitmemiştim (G.1)”* sözüyle, Zeynep ise *“Hayatımı etkileyen düşündüğümde, beni mutlu eden anılarımı yazdım (G.1).”* sözüyle belirtmiştir. Ancak bazı öğrenciler kendi yaşamlarını yansıtmaktan çekince duyduklarını ve zorlandığını belirtmişlerdir. Bu durumu Aslı *“Otobiyografik zaman çizelgesi çalışması yaparken kişinin biraz kendisini anlatmasında zorlanıyor insan (G.1).”* sözüyle ve Emine *“Biraz daha kendimle ilgili şeyleri paylaşmakta tereddüt yaşıyorum. Daha genel şeyler almaya çalıştım (G.1).”* sözüyle ifade etmiştir.



Şekil 8. Otobiyografik zaman çizelgesi tasarımlarından örnekler

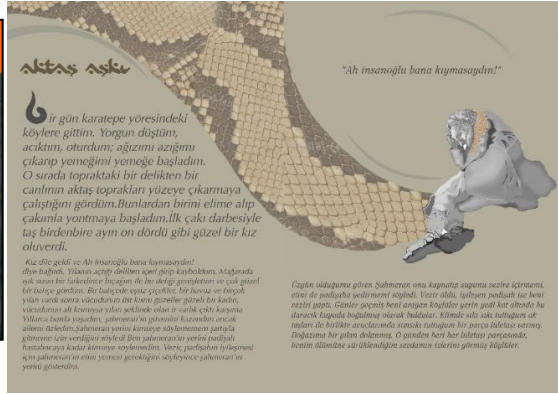
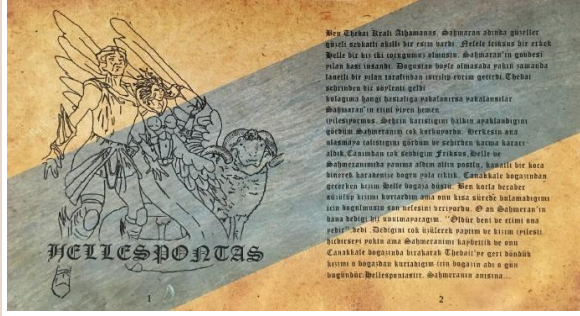
Yazı, iletişimin yanı sıra tasarımsal, estetik bir özellik de taşımaktadır. Araştırmada estetik kavramına dayalı derste hat ve kaligrafi çalışmaları incelenmiş ve minör estetik kapsamında öğrencilerin kendi yazılarına dayalı kültürel afiş çalışması uygulanmıştır. Bu süreçte öğrenciler kendi yazı deneyimlerini tasarımlarında yansıtmışlardır (Şekil 9). Bu bağlamda Emine, süreci *"Düz yazıyı en gösterişli nasıl gösterebilirsem öyle göstermeye çalıştım. Birazcık daha benim için estetik olarak yapabileceğimi icra etmeye çalıştım (G.4)."* sözleriyle ifade etmiş ve kendi estetik ifadesini ortaya koymaya çalıştığını belirtmiştir. Öğrenciler tasarım sürecinde farklı tekniklerden yararlanmışlardır. Bunlar elle kâğıt üzerine yazdıktan sonra bilgisayarda düzenleme ve bilgisayarda hazır font üzerinde düzenlemedir. Bu bağlamda Emine, elle kâğıt üzerine yazdığını, farklı denemeler yaptığını ve yazdıklarını bilgisayar ortamına aktararak orada tekrar düzenleme yaptığını ifade etmiş ve bu süreci *"Bir sayfa Ankara yazdım. Aynı büyüklüklerde aynı kalınlıklarda yazmaya çalıştım. Denedim... Onu oraya getirmek için harfleri çevirdim, biraz şekilleriyle oynadım, yönleriyle oynadım, tekrar yazdım. Sonra onları büyütüp tek tek kenarlarını araçlarla düzenledim (G.4)."* sözleriyle açıklamıştır. Nihal ise hazır font üzerinde düzenleme yaptığını belirtmiş ve bu süreci *"Bir tane program var bende, ondaki kalemle çizdim. Sadece daha aç vermeden içini doldurmadan normal şekilde çiziyordum. Programdaki kalemle çizdim ve içlerini boyadım. O içini boyadıklarımı kenara çektim. O yaptığım kalıbın içinden çıkarttım (G.4)."* sözleriyle ifade etmiştir.



Şekil 9. Kültürel afiş tasarımlarından örnekler

Kültürel biçimleri aktarma

Araştırmada, kültür kavramına dayalı derste Orta Çağ dönemindeki Hristiyan, İslam ve Uzak Doğu el yazmaları incelenmiş ve öğrencilerin kendi memleketlerinin mitolojik öyküsüne dayalı 2 sayfalık, sayfa tasarım çalışması gerçekleştirilmiştir. Tasarım sürecinde öğrencilerin Orta Çağ el yazmalarından, ele aldıkları coğrafyanın ve dönemin kültürel biçimlerinden yararlandıkları ve bu biçimleri tasarımlarına yansıttıkları görülmüştür (Şekil 10). Bu bağlamda, bazı öğrenciler Orta Çağ el yazmalarından esinlenmiş ve tasarımlarında insiyaller, gotik yazı karakterleri, parşömen gibi eskitme kâğıt görüntüsü, siyah-kırmızı yazı rengi ve motifler kullanmışlardır. Bu doğrultuda Aslı sayfa tasarımında geçmişi ifade edebilmek için Orta Çağ el yazmalarından yola çıktığını “Başlıkları gotik yazmak istedim. Mitolojik kitaplardaki gotik yazılardan etkilendim (G.2).”, “Old English Text MT fontunu başlıkta kullandım. Yazdığım hikâyenin geçmişten bahsettiğini belli etmek için (T.M.)” ve “Renklerde ise siyah, bordo, kırmızı ve kahverengi kullandım. Bu renkleri kullanmamın sebebi mitolojik kitaplardan yola çıkmamdır (G.2)” sözleriyle ifade etmiştir. Ali ise benzer olarak Yunan mitolojisini yansıtabilmek için eski el yazması biçimlerinden yararlandığını “Gotik yazı tarzını seçtim. Çünkü hikâye mitolojiye dayanıyor. Yunan mitolojisi deyince benim gözümde bu yazı karakteri canlanıyor. Eski bir kitap gibi. Arka planı da bilerek öyle yaptım, eskitme kullandım (G.2)” sözleriyle belirtmiştir. Bazı öğrencilerin ise tasarımlarında Doğu ve Anadolu kültürünü yansıtan renk ve imgelere yer vermişlerdir. Zeynep, Lületaşı-Şahmeran mitolojisi için Doğu’nun kültürel biçimlerinden yararlandığını “Yılan deyince insanların aklına Arap dünyası geliyor. Yazılarda öyle Arapça gibi. Renk zaten Türk kahvesi tonlarında, arka planda krem rengi olunca eskitme bir kâğıt gibi birbirini tamamladı (G.2).” ve “Zihnimdeki birikimlere bakacak olursam eski el yazmalarından mesela minyatürlerimizden, bizim geleneksel sanatlarımızdan yola çıkarak aslında tasarım oluştu (G.2).” sözleriyle dile getirmiştir. Büşra ise Şahmeran mitolojisinde Anadolu’nun motiflerinden yararlandığını “Motifleri Anadolu ve Şahmeran’la ilişkilendirmeye çalıştım (G.2).” sözleriyle açıklamıştır.



Şekil 10. Sayfa tasarımlarından örnekler

İletişimi öne çıkarma

Araştırmada dil kavramına dayalı derste, dil kavramı iletişim kavramıyla ilişkilendirmiş ve kaynak-mesaj-kanal-alıcı gibi iletişim süreci kavramları incelenmiştir. Tasarımsal olarak ise kavram kartı tasarımı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu süreçte tasarımın iletişimsel boyutunu yansıtmaya çalıştıkları tasarımlar oluşturdukları ortaya çıkmıştır (Şekil 11). Bu kapsamda öğrencilerin iletişimi öne çıkartan, sade, anlaşılır, okunaklı bir tasarıma yöneldikleri ve bu yönde biçimsel düzenlemeler yaptıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda Emine sade, net, anlaşılır tasarıma yöneldiğini *“Tasarımda en önem verdiğim kısım sade olmasıydı. Kelimelerin ve anlamlarının net ve anlaşılır olması benim için önemliydi. Yan etkenler dikkati dağıtmamalıydı (T.M.)”* sözüyle, Büşra biçimsel olarak mesajı öne çıkarttığını *“Arka planın daha koyu, ön planın daha açık olması bence mesajı yani kelimeleri ortaya çıkarttı (G.3.)”* sözüyle, Sevgi sade ve okunaklı tasarıma yöneldiğini *“Helvetica’yı kullanmamın sebebi daha sade bir yazı stili olmasıdır. Bir de çok okunaklı, geçen ilk yaptığım iletişimdeki yazılar çok okunaklı değildi (G.3.)”* sözüyle ve Zeynep okunurluğu temel aldığını *“Zaten en temel şeydi, yazıların okunabilir olması. Amacımız karşı tarafa bir şeyi anlatmak, kelimelerin anlamlarını anlatmak (G.3.)”* sözüyle belirtmiştir.

Geneldeki farklılıkları bir arada sunma

Kavram genel bir özellik taşır ve içinde farklı zaman, yer ve kültürden örnekler barındırır. Araştırmada genel içindeki farklılıkların anlaşılabilmesi için farklılıkların bir arada olduğu metinlerarası ve iki dilli tasarım çalışmaları uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerden farklılıkların bir arada yansıtıldığı çalışmalar ortaya çıkmıştır (Şekil 10, Şekil 11). Öncelikle, kültüre dayalı derste mitoloji konulu sayfa tasarım çalışması metinlerarası bir anlayışla gerçekleştirilmiştir (Şekil 10). Metinlerarası sayfa tasarımında, öğrencilerden mitolojik öykülerini arkadaşlarıyla paylaşmaları ve arkadaşlarının mitolojik öykülerinden alıntı yapmaları ya da iki öyküyü kaynaştırmaları istenmiştir. Tasarım sonucunda farklılıkların bir arada olduğu metinlerarası bir çalışma ortaya çıkmıştır. Bu durumu Nihal "İki tane şehir vardı: Safranbolu ve Maraş. Onların kültürlerini bir araya getirdik (G.2)." sözüyle belirtmiştir.

Dil kavramına dayalı derste kavram kartı tasarımı iki dilli olarak gerçekleştirilmiştir (Şekil 11). Tasarım sürecinde öğrenciler farklı yazı dillerini incelemiş ve seçtikleri bir yazı dilini tasarımlarına dahil etmişlerdir. Tasarım sonucunda ise farklılıkların birarada olduğu iki dilli tasarım çalışmaları ortaya çıkmıştır. Bu durumu Nihal "Farklı dilleri görmüş olduk (G.3)." ve "Tasarımın iki dili olması sevdiğim yönleri oldu, çünkü farklı bir bakış açısı olduğunu düşünüyorum (Ö.D)." sözleriyle belirtmiş ve iki dilli tasarımın farklı bir bakış açısı kattığını ifade etmiştir.



Şekil 11. İki dilli kavram kartı tasarımlarından örnekler

Tasarımı öğrenmek-Tasarımı öğretmek

Kavrama dayalı ders sürecinde öğrenciler çeşitli grafik tasarım çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte öğrenciler grafik tasarımla ilişkili bilgileri edindiklerini ve sürecin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu durumu Nihal "Tasarıma katkı sağladığımı düşünüyorum

(G.3).”, Sevgi “*Hem öğreniyoruz hem işler çıkartıyoruz. Bizim mesleğimizle de ilgili. Bu derste kendimi geliştireyormüşüm gibi hissediyorum (G.1).*” ve Emine “*Grafiğin her alanında yazı var. Yazı üzerine bir tık fazla yoğunlaşmamız iyi oldu. Yazıyla ilgili, içerikle ilgili birçok bilgi öğrendik (G.4).*” sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Birer öğretmen adayı olan katılımcılar, geçirdikleri ders sürecinin kendilerine deneyim olduğunu ve bu deneyimi öğretmenlik sürecine aktarabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu Sevgi “*Öğretmen olduktan sonra kültürle ilgili bir şeyler yaptırabilirsem, öğrencilerime kafamda neler yaptırabileceğim hakkında bir çerçeve var (G.2).*” ve Aslı “*Yaptığımız çalışmalar öncesinde kavram çıkartmamız bize yol haritası oluyor. Belki ben de kavramları çıkartarak öğrencilerin işlerine öncülük etmeyi düşünebilirim (G.2).*” sözleriyle ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma, Öneriler

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar eğitimi kapsamında lisans düzeyindeki Resim-İş Öğretmenliği Programı’nda yer alan Grafik Tasarım Anasanat Atölye V ders sürecinin kavrama dayalı olarak nasıl yürütülebileceğini ortaya koymak ve kavramsal düşünmeyi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda dört eylem planı gerçekleştirilmiş, veriler toplanmış, verilerin analizi yapılmış ve birtakım bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde birtakım sonuçlar ortaya konulmuştur. Öncelikle, araştırmada Resim-İş Öğretmenliği Grafik Tasarım Anasanat Atölye V dersi kavrama dayalı olarak planlanmış ve yürütülmesi sağlanmıştır. Araştırmada, bellek, kültür, dil ve estetik gibi makro düzeydeki sosyal kavramlar ele alınmıştır. Bu süreçte kavramlar kişisel, kültürel, toplumsal, tarihsel, estetik gibi çeşitli olgu ve tasarımlarla bağlantılanmış, çeşitli kavram haritaları uygulanmış ve etkinlikler öğrenci merkezli tasarlanarak öğrencilerin sürece aktif katılımları gerçekleşmiştir. Uygulama süreci sonunda, öğrencilerin kavramsal anlayış geliştirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin kavramsal bağlantılar oluşturdukları, kavram ve farklı olguları birbirleriyle bağlantılandırarak sinerjik düşündükleri, farklı olguları bir kavram altında toplayarak kavramı genelledikleri, kavram çerçevesinde bilgiyi farklı bağlamlara transfer ettikleri, iki farklı durumu karşılaştırarak sorgulamaya gittikleri ve derinlemesine öğrenme elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Tasarım sürecinde ise öğrencilerin tasarımlarını bilinçli yaptıkları görüşü elde edilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları tasarımlarda da kavram ve tasarımı bir arada düşünerek yorumladıkları görülmüş ve tasarımlarda kavramsal anlayış geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır Aynı zamanda öğrencilerden tüm bu sürecin mesleki olarak kendilerine katkı sağlayacağı görüşü elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazındaki benzer araştırmalarla tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuç, tartışma ve önerileri aşağıda sunulmuştur.

Erickson’a (1998) göre günümüzde artan bilgi miktarı karşısında ve karmaşık sosyal konuların yorumlanmasında geleneksel öğretim programı sınırlı kalmakta ve günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için soyut düşünebilme ve bilgiyi transfer edebilme becerisi sağlayan kavram+olgu/gerçekler+becerilere dayalı kavrama dayalı eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için görsel sanatlar eğitiminin de farklı düşünme becerilerini içeren kavrama dayalı eğitimle yürütülebileceği söylenebilir.

Erickson ve Lanning’e (2014) göre kavrama dayalı eğitim görsel sanatlar gibi süreç temelli disiplinlerde sanat çalışmasındaki içeriğin anlamlandırılmasını ve çalışmanın yapmak boyutundan anlam boyutuna geçmesini sağlamaktadır. Günümüz görsel sanatlar eğitimi araştırmacıları da modernist biçimciliğin günümüz görsel sanatlarını ve günümüzün güncel sorunlarını anlamada sınırlı kaldığını ve günümüz görsel sanatlar eğitiminin önemli fikir ve meselelerle içeriklendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Gude, 2007; Mayer, 2008; Sandell, 2009; Walker, 2001). Bu doğrultuda bazı araştırmacılar tarafından tema ya da kavramlarla içeriklendirilen görsel sanatlar öğretim programının uygulanması önerilmiştir (Gude, 2007; Sandell, 2009; Walker, 2001). Yapılan araştırmada da görsel sanatlar eğitimi kapsamındaki grafik tasarım dersinin kavrama dayalı olarak içeriklendirilmesi günümüz sanat eğitimi önerileriyle uyumlu niteliktedir.

Freedman'a (2000) göre bugünün görsel sanatlar eğitimcileri bireye sosyal bakış açısı katmalı ve bireyde kendilerinin ve çevresinde gelişen durumların anlaşılmasını sağlamalıdır. Benzer olarak diğer görsel sanatlar araştırmacıları da sosyo kültürel temaların ve önemli meselelerin öğretim programına dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Freedman, 2000; Gude, 2007; Mayer, 2008; Walker, 2001). Yapılan araştırmada ise öğrencilerin daha geniş düşüncelerini sağlamak amacıyla ders içeriği makro düzeydeki sosyal kavramlarla içeriklendirilmiştir. Bu bağlamda dersin sosyal kavramlarla yapılandırılması güncel görsel sanatlar eğitimi önerileriyle örtüşür niteliktedir.

Walker'a (2001) göre kavrama dayalı sanat çalışmalarında kavramlar, öğrencilerin yaşamlarıyla, deneyimleriyle, inançlarıyla bağlantılandırılmalı ve öğrenci "Bu kavramın benim yaşamımla nasıl bir ilişkisi var? Ben bu kavramın neresindeyim?" sorularına yanıt aramalıdır. Freedman da (2000) benzer olarak görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin kendi yaşamlarını anlamlandırmasına yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmada da öğrencilerin kavramı kendisiyle ve yaşadığı yerle ilişkilendirebileceği etkinliklere yer verilmiş ve öğrencilerin bu doğrultuda bağlantılar kurmaları sağlanmıştır. Aynı paralelde Walker (2010) kavram temelli araştırmasında, öğrencilerin sanat çalışmaları aracılığıyla ben ve öteki kimlikleri sorgulamalarını hedeflemiş ve öğrencilerin bu yöntemle kimlikli ilişkileri keşfedebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda kavrama dayalı sanat uygulamalarının, bireyin kendisini ve çevresini anlamlandırmasında bir yöntem sağlayabileceği söylenebilir.

Erickson (2008) kavrama dayalı eğitimin öğrenci odaklı ve öğrencilerin sürece etkin katılımının sağlandığı pratiklerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmada kavrama dayalı ders süreci öğrenci merkezli ve öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı şekilde planlanmış ve yürütülmüştür. Bu süreçte, grup çalışmaları, kavram haritaları, soru etkinlikleri ve müze ve atölye gezisi etkinlikleri yapılmıştır. Öğrenciler, bu süreçte kendilerini ifade edebildiklerini, sürece etkin katıldıklarını, bilgi alışverişinde bulduklarını ve etkileşim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Paralel olarak, Bülbül'ün (2021) aktif öğrenmeye dayalı görsel sanatlar eğitimi araştırmasında da sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının genel olarak kendilerini rahat hissettikleri, fikirlerini dile getirdikleri ve sürecin olumlu geçtiği sonucu ortaya çıkmıştır. Erickson da (2008) öğrencilerin katılım sağladığı öğrenme ortamının motivasyonu yükselttiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda kavrama dayalı ders sürecinin öğrenci merkezli yürütülmesi ve aktif öğrenme yöntemleriyle desteklenmesi, öğrencinin sürece katılım göstermesine, kendisini ifade edebilmesine, etkileşimli sınıf ortamının oluşmasına ve öğrencinin öğrenme motivasyonunun artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada çeşitli kavram haritası etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Erickson (2008) ve Marschall ve French'e (2018) göre kavram haritası etkinlikleri, kavrama dayalı ders ortamında kavramsal anlayışın gelişimi için destekleyici pratiklerdir. Bu bağlamda kavram haritaları, bir düşünceye yönelik kavram ağlarının kurulmasına ve kavramsal bağlantıların görülmesine yardımcı olabilecek araçlardır (Erickson, 2008). Araştırmada öğrencilerin kavram haritası etkinlikleri ile kavramsal bağlantıları fark ettikleri ve kendilerine dönük anlamlandırma yapabildikleri görülmüştür. Bu doğrultuda görsel sanatlar eğitiminde kavram haritası etkinlikleri, kavramsal bağlantıların kurulmasına ve yaşantıların anlamlandırılmasına katkı sunacağı söylenebilir.

Erickson'a (2007) göre kavramsal anlayış sinerjik düşünmeyle beraber hareket eder. Yapılan araştırmada da kavramlar birçok durumla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler de sinerjik düşünerek kavramları kendi deneyimleriyle, sosyal yaşamla ve tasarım çalışmalarlarıyla beraber düşünüp yorumlamışlardır. Paralel biçimde Wolkowicz (2017) yaptığı kavrama dayalı eğitim entegrasyonu araştırmasında, öğrencilerin kavram çerçevesinde müzik ve biyoloji konularını entegre ederek sinerjik düşündüklerini ve üst düzey düşünme becerisini elde ettiklerini belirtmiştir. Sinerjik düşünme, aynı zamanda bilgilerin sentezlenmesini de ifade etmekte ve sentezleme Millî Eğitim Bakanlığının

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) kitabında da kazandırılması gereken alana özgü beceriler olarak yer almaktadır. Sandell'e (2009) göre de bugünün toplumunu yorumlayabilmek için görsel sanatlar eğitimi içeriğine farklı bilişsel becerileri destekleyecek yöntemlerin alınması önemlidir. Bu bağlamda, görsel sanatlar eğitiminin kavramsal yaklaşımla içeriklendirilmesi sinerjik düşünmenin oluşmasını sağlayarak, günümüz şartlarına cevap verebilecek biçimde farklı zihinsel becerilerin devreye girmesine olanak tanır.

Kavrama dayalı öğrenmede bilgi farklı bağlamlara transfer edildiğinde entegre düşünme meydana gelir (Erickson, 2007; Erickson vd., 2017). Yapılan araştırmada da entegre potansiyeli yüksek makro kavramlar seçilmiştir. Ders sürecinde, öğrencilerin ilgili kavramları grafik tasarımın yanı sıra farklı sosyo-kültürel bağlamlara transfer ettikleri ve yeni bilgileri yorumladıkları görülmüştür. Ancak, yapılan araştırma Grafik Tasarım dersiyle sınırlı kalmış ve farklı disiplinlerle kavrama dayalı entegre çalışmalar yapılmamıştır. Wolkowicz (2017) ve Bolat (2016) ise yaptıkları araştırmada, kavram temelli derslerde disiplinlerarası, entegre uygulamaları ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalarda anahtar kavram birçok disipline transfer edilerek yorumlanmış ve öğrencilerin entegre ve daha derin düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Günümüzde görsel sanatlar eğitiminin de farklı disiplinlerle arasındaki sınırların belirsizleştiği (Marshall, 2005) ve içeriğin genişleyerek disiplinlerarası boyut kazandığı (Mamur, 2019) bilinmektedir. Bu bağlamda görsel sanatlar dersinde kavrama dayalı uygulamaların, öğrencinin entegre düşünmesine ve bu anlamda bilgiyi başka bağlamlara transfer ederek yorumlamasına yardımcı olabileceği söylenebilir.

Erickson ve diğerlerine (2017) göre kavramsal anlayış geliştiren öğrenci bilgiyi farklı bağlamlara transfer ederek yeni içeriği yorumlayabilir. Araştırma sonucunda da öğrencilerin kavrama dayalı derslerde edindikleri bilgileri, aynı konu içindeki etkinliklere ve bir sonraki işlenen konudaki etkinliklere transfer ederek yeni içeriği yorumladıkları görülmüştür. Benzer olarak Fair (2014), kavrama dayalı hemşirelik eğitimi veren öğretmenler üzerine yaptığı fenomenolojik araştırmasında, kavramların bilgiyi transfer edebildiği ve bundan dolayı öğrencilerde bilgiyi anlamlandırma oranının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı doğrultuda Carson (2007) ilköğretim düzeyinde kavrama dayalı ekolojik eğitim sürecini gözlemlediği araştırmasında, kavramsal anlayışın transfer edilebilir bilgiyi sağlamada dikkate değer olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitiminde kavrama dayalı yaklaşımın, öğrencinin bilgiyi aktarmasına ve yeni içeriği anlamlandırılmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Elnimer'e (2018) ve Dohn'a (2021) göre 21. yüzyıl teknolojinin hızlıca geliştiği, bilgi dolaşımının arttığı, değişimlerin hızlıca yaşandığı ve çeşitliliğin çoğaldığı bir zaman dilimidir. Günümüzdeki değişimlerin ve çeşitliliğin yorumlanabilmesi için ise transfer edilebilir bilgi önemli bir yere sahiptir. Benzer olarak, Freedman'a (2003) göre de sanat çalışmaları önceden sadece müzelerde izlenirken günümüzde günlük yaşam deneyiminin bir parçası haline gelmiştir. Görsel deneyimin arttığı bu zaman diliminde "görsel okuryazarlık" ve "medya okuryazarlık" kavramlarına da ilgi artmıştır (Mamur, 2019). Bu bakımdan kavramsal anlayışın gelişmesi bilginin farklı içeriklere aktarılarak farkı verilerin (Elnimer, 2018) ve farklı sosyo kültürel içerikteki görsellerin okunmasında yol sağlayabilir.

Erickson ve Lanning'e (2014) ve Donham'a (2010) göre kavramsal anlayış bireye eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısı kazandırır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kavram altında farklı örneklerle karşılaştıkları ve bunları birbirleriyle karşılaştırarak sorgulamaya gittikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin, bellek kavramı altında geçmiş ve bugünü, kültür kavramı altında geçmişteki kültürel bir değerın günümüzdeki anlamını, estetik kavramı altında geleneksel ve güncel sanatı ve sanatçıyı karşılaştırarak sorguladıkları görülmüştür. Paralel olarak Walker (2010) yaptığı kavram temelli araştırmasında, öğrencilerin sanat çalışmalarında sosyal sorgulama yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, kavramsal anlayışın öğrenciye eleştirel, sorgulayıcı perspektif kazandırdığı söylenebilir. Güncel görsel sanatlar eğitimi anlayışında da görsel sanatlar eğitiminde eleştirel ve sorgulayıcı etkinliklere yer verilmesi gerektiği tavsiye edilmektedir (Freedman, 2000; Gude, 2007; Mayer, 2008; MEB, 2018; Walker, 2001). Bu doğrultuda kavramsal anlayışın sorgulayıcı perspektif sağlaması günümüz sanat eğitimi düşüncesiyle de uyumaktadır.

Erickson'a (2012) göre kavrama dayalı öğrenme, öğrencide üç boyutlu öğrenmeyi sağlayarak, kavrama dayalı derin anlayışın gelişmesine olanak tanır. Derin anlayış, ezber bilgi edinmekten ziyade kavramsal sezgiyle farklı düzlemdeki örneklerin sentezlenerek anlamlandırılmasını ve bağlantıların fark edilmesini sağlar. Araştırmada kavram altında farklı etkinlikler işlenmiş ve tasarım çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin farklı örnekleri bağlantılandıkları, detayları gördükleri, tasarımlarını bilinçli yaptıkları ve tasarımları kavram çerçevesinde anlamlandırdıkları görülmüştür. Bu bağlamda görsel sanatlar dersinde kavrama dayalı eğitimin, öğrencide derin düşünmeyi sağladığı ve öğrenciye kavramsal bilinç kazandırdığı söylenebilir.

Erickson ve Lanning'e (2014) göre sanat disiplinlerinde kavramsal anlayış, yapılan çalışmaların "yapmak" eyleminden "anlama" eylemine geçmesine ve sanat çalışmasındaki içeriğin keşfedilmesine olanak tanır. Araştırmada lisans boyutundaki grafik tasarım dersi kavrama dayalı yaklaşımla içeriklendirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin kavramsal bilgi edinmeleri için ön etkinlikler yapılmış, bu etkinliklerden sonra tasarım çalışmalarını gerçekleştirmiş ve öğrencilerin tasarımları anlamlandırmaları sağlanmıştır. Walker'a (2001) göre kavram temelli sanat çalışmalarında, nitelikli sanat çalışmalarının ortaya çıkması için öğrencide kavramsal bilginin yeterli seviyede olması gerekir. Araştırma sonucunda da öğrenciler tarafından kavrama dayalı sürecin tasarımları kavramsal açıdan anlaşılır kıldığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, kavrama dayalı görsel sanatlar dersinin yeterli düzeyde içeriklendirilmesi, sanatsal çalışmanın anlamlandırılmasında önemli olduğu söylenebilir.

Tasarım sürecinde yazı kavramı kapsamında bellek, kültür, dil ve estetik kavramlarına dayalı tasarım çalışmalarını uygulanmıştır. Bu süreçte bellek kavramına yönelik otobiyografik zaman çizelgesi tasarımı, kültür kavramına yönelik yaşanan yerin mitolojisine dayalı sayfa tasarımı, dil kavramına yönelik tek ve iki dilli kavram kartı tasarımı ve estetik kavramına yönelik kaligrafiden hareketle öğrencilerin kendi yazılarına dayalı kültürel afiş tasarımı yapılmıştır. Bu bağlamda öğrenciler tasarımlarında kendi yaşam belleklerindeki önemli anları kaydetmiş, sayfa tasarımlarını yaparken kültürel yazı, sembol vb. biçimlerden yararlanmış, kavram kartı tasarımı yaparken dil ve iletişime dikkat ederek sade, açık ve anlaşılır tasarım yapmaya özen göstermiş ve kültürel afiş tasarımında kendi estetik yazılarını ortaya koymuşlardır. Genel olarak, öğrencilerin yaptıkları tasarım uygulamalarında kavramları tasarımlarında biçimsel olarak yansıttıkları ve tasarımlarını kavramsal boyutta anlamlandırdıkları söylenebilir. Walker'ın (2010) sanat sınıflarında kavrama dayalı sorgulamalara yönelik yaptığı araştırmasında, öğrencilerin sanat sınıflarında kavrama dayalı sanat uygulamaları yaptıklarını ve kavrama dayalı sanat uygulaması çerçevesinde kendilerini ve çevrelerini daha iyi anlamlandırdıklarını belirtmiştir. Çakıroğlu ve Ayrancıoğlu (2021) da temel tasarım derslerinde kavram temelli uygulamalara yönelik yaptığı eylem araştırmasında, öğrencilerin kavramları görseller üzerinden ifade etmeyi ve kavram-tasarım etkileşimini deneyimlediklerini ve yapılan tasarımlarda da başarılı sonuçlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Erickson ve Lanning'e (2014) göre de kavrama dayalı eğitim performansına dayalı sanat üretim süreçlerinde sanat çalışmalarının anlamlandırılmasına ve içeriğin keşfedilmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda görsel sanatlar dersinde kavrama dayalı uygulamaların planlanarak yürütülebileceği ve kavrama dayalı uygulamaların öğrencilerin çevrelerini, karşılaştıkları görselleri ve yaptıkları sanat çalışmalarını kavramsal boyutta anlamlandırmalarına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Erickson'a (2008) göre kavramlar genişler ve içinde yer, zaman ve kültürden çok çeşitli örnekler barındırır. Bu bağlamda, araştırmada farklı kültürlerin birlikte yer aldığı metinlerarası ve çok dilli tasarım çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Ece ve Fazlıoğlu Akın'a (2015) göre toplumsal hayatta bireylerin birbirleriyle diyalog kurabilmesi için kültürlerin bilinmesi, kültürel çeşitliliğin tanınması ve bireyin kendisini ve çevresini anlayabilmesi önemlidir. Eğitim ise kültürlerin anlamlandırılmasında ve kültürel okuryazarlığın geliştirilmesinde önemli bir parçadır. Paralel olarak Mamur da (2019) günümüzde kültürel okuryazarlığın artarak dikkat çektiğini ifade etmektedir. Kırıçoğlu (2009) ve Gude'ye (2007) göre de görsel sanatlar eğitimi farklı kültürleri tanımak için yaratıcı bir yöntem sağlar. Bu bağlamda kavrama dayalı eğitim, öğrencilerin birçok kültürel örnekle karşılaşmasına, kültürel farklılıkları görmesine ve kültürleri kavramsal biçimde anlamlandırmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın katılımcılarını Resim-İş Öğretmenliği 4. sınıf Grafik Tasarım Anasanat V dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler kavrama dayalı grafik tasarım ders deneyimi geçirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler geçirdikleri ders sürecinin kendilerine tasarımsal olarak katkı sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bir öğretmen adayı olan öğrenciler bu deneyimlerini öğretmenlik mesleklerine de taşıyabileceklerini ifade etmişlerdir. Çakıroğlu da (2020) görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla yaptığı kavram temelli araştırmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Bu bağlamda, kavrama dayalı ders sürecinin öğretmen adaylarına sanatsal ve tasarımsal açıdan ve öğretmenlik mesleği açısından katkı sağlayabileceği söylenebilir. MEB'e (2017) göre öğretmen niteliklerini yükseltmek için güncel bakış açılarını yakalamak önemlidir. San'a (2008) göre de günümüz değişimlerine uyum sağlamak için disiplinlerarası, bağımsız, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi zorunludur. Bu anlamda kavrama dayalı öğrenme eleştirel düşünmeyi (Donham, 2010; Erickson ve Lanning, 2014; Marschall ve French, 2018), yaratıcı düşünmeyi (Erickson vd., 2017) ve disiplinler arası düşünmeyi (Erickson, 2007; Erickson vd., 2017) geliştirmesi bakımından günümüz öğretmenlik becerilerine yanıt verebileceği söylenebilir.

Yapılan araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıklar çerçevesinde gelecekteki araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulabilir. Bu sınırlılıklar ve öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmada, araştırmacının aynı kurumda Grafik Tasarım Anasanat Atölye dersinde yardımcı öğretim elemanı olması, dersin öğretim sürecini gözlemlemesini ve öğretim sürecindeki birtakım problemleri saptamasını sağlamıştır. Bu nedenle araştırma, problemin saptandığı Eğitim Fakültesi Resim İş Öğretmenliği 4. sınıf Grafik Tasarım Anasanat Atölye V dersinde uygulanmış ve bu dersten toplanan verilerle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlılık doğrultusunda lisans düzeyindeki farklı görsel sanatlar disiplinlerinde veya ilköğretim grubunun görsel sanatlar dersinde kavrama dayalı araştırmalar gerçekleştirilerek alana katkı sunulabilir.
- Araştırma, Grafik Tasarım Anasanat Atölye dersinin öğretim sürecindeki problemi çözmeye yönelik olduğu için araştırmanın deseni eylem araştırması olarak belirlenmiştir. Bu desen doğrultusunda kavrama dayalı eylem planları uygulanmış ve araştırma bu uygulamalardan çıkan verilerle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlılık çerçevesinde lisans veya ilköğretim grubuna yönelik niteliksel ya da niceliksel çalışmalarla alana katkı sunulabilir. Ayrıca araştırma, uygulama süreci ve bu süreci deneyimleyen öğrenci grubundan toplanan verilerle sınırlıdır. Bu bağlamda görsel sanatlar disiplinlerinde kavrama dayalı ders yürüten öğretmenlerin ders gözlemlerine ve görüşlerine dayalı olarak da araştırmalar yapılarak alana katkı sunulabilir.
- Araştırma süre sınırlılığından dolayı 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde lisans dördüncü sınıf öğrencilerine 12 hafta olarak uygulanmış ve araştırma verileri 12 hafta olarak sınırlandırılmıştır. Araştırma daha geniş bir zaman çerçevesine yayılarak, kavrama dayalı uygulamaların lisans birinci sınıftan itibaren boylamsal olarak da uygulanabileceği araştırmalar önerilebilir.
- Araştırma, görsel sanatlar eğitimi kapsamında Grafik Tasarım Anasanat V dersinin içeriğine uygun olarak yazı kavramı temelinde bellek, kültür, dil ve estetik gibi disiplinlerarası, makro kavramlarla içeriklendirilmiştir. Araştırma bu kavramlar çerçevesinde elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlılık dahilinde alanın her kademesine yönelik disiplin bazlı mikro kavramlarla, alanın kendi kavramlarının kazandırılmasına yönelik araştırmalar önerilebilir. Ayrıca farklı görsel sanatlar disiplinlerine yönelik, farklı kavramlarla yapılacak çalışmalarla da literatüre katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Alley, K. (2018). *Nursing educator's experiences when implementing concept-based curriculum to address content saturation* (Doktora tezi). Capella University, Minneapolis.
- Ampartzaki, M. ve Kalogiannakis, M. (2016). Astronomy in early childhood education: A concept-based approach. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 169-179. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-015-0706-5> adresinden erişildi.
- Antmen, A. (2014). *20. yüzyıl batı sanatı akımları* (7. bs.). İstanbul: Sel Yayınları.
- Bolat, Y. (2016). *Kavram temelli disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanan ünitenin otantik değerlendirmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Burdick, D. A. (2018). *A concept-based curriculum experiences: A qualitative inquiry of transitioned nursing faculty* (Doktora tezi). Capella University, Minneapolis.
- Bülbül, H. (2021). Görsel sanatlar öğretimi dersinde sınıf öğretmeni adaylarının aktif öğrenme deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 705-724. doi:10.37669/milliegitim.695262
- Carson, J. A. (2007). *The ecology of school change: An Australian primary school's endeavor to integrate concept-based, experiential environmental learning throughout core curriculum* (Doktora tezi). The Arizona University, Arizona.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi Yayıncılık.
- Çakıroğlu, E. (2020). *Temel tasarım derslerinde kavram temelli uygulamalara ilişkin bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakıroğlu, E. ve Ayrancıoğlu, G. A. (2021). Temel tasarım derslerinde kavram temelli uygulamalara ilişkin bir eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77), 779-803. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/an-action-research-related-to-conceptbased-practices-in-basic-design-courses.pdf> adresinden erişildi.
- Davis, V. A. (2018). *A concept-based pedagogy approach to selected unaccompanied clarinet repertoire* (Doktora tezi). North Texas University, Texas.
- Doğan, N. (2011). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 167-199). Ankara: Pegem Akademi.
- Dohn, N. B. (2021). Conceptualizing knowledge transfer as transformation and attunement. *Frontline Learning Research*, 9(3), 13-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300118.pdf> adresinden erişildi.
- Donham, J. (2010). Feature deep learning through concept-based inquiry. *School Library Monthly*, 27(1), 8-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ900965> adresinden erişildi.
- Ece, O. ve Fazlıoğlu Akın, Z. (2015). Sanat eğitimini yeniden düşünürken. *Sanat Dünyamız*, 147, 4-15.
- Elnimer, M. (2018). Learning, understanding and the 21st century: The need for concept based teaching and learning. https://www.academia.edu/36154912/Learning_Understanding_and_the_21_st_Century_The_Need_for_Concept_Based_Teaching_and_Learning adresinden erişildi.
- Erickson, H. L. (1998). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts*. California: Corwin Press.
- Erickson, H. L. (2007). *Concept based curriculum and instruction for the thinking classroom*. California: Corwin Press.
- Erickson, H. L. (2008). *Stirring the head, heart and soul: Redefining curriculum, instruction and concept-based learning*. California: Corwin Press.
- Erickson, H. L. (2012). Concept-based teaching and learning. http://www.ibmidatlantic.org/Concept_Based_Teaching_Learning.pdf adresinden erişildi.

- Erickson, H. L. ve Lanning, L. A. (2014). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction*. California: Corwin Press.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A. ve French, R. (2017). *Concept based curriculum and instruction for the thinking classroom* (2. bs.). California: Corwin Press.
- Fair, C. G. (2014). *A qualitative phenomenological study of the implementation of concept-based instruction* (Doktora tezi). Phoenix University, Arizona.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U. S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329. https://www.jstor.org/stable/1320676?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden erişildi.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century art & culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6-17. https://www.jstor.org/stable/27696187?seq=12#metadata_info_tab_contents. adresinden erişildi.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 31-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hyland, J. (2019). *Concept-based curriculum: An interpretive study of efficacy and pedagogical usability* (Doktora tezi). Texas Woman's University, Texas.
- İlhan, M. E. (2018). *Kültürel bellek: Sözlü kültürden yazılı kültüre hatırlama* (1. bs.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Jean, G. (2018). *Yazı insanlığın belleği* (8. bs., N. Başer, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Ö. Anay, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Katz-Buonincontro, J. (2018). Creativity for whom? Art education in the age of creative agency, decreased resources, and unequal art achievement outcomes. *Art Education*, 71(6), 34-37. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00043125.2018.1505388> adresinden erişildi.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat, kültür, yaratıcılık: Görsel sanatlar ve kültürü eğitimi- öğretimi* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kotsch, J. S. (2021). *Students' experiences of concept-based learning in an asynchronous online pharmacology course: An interpretive study* (Doktora tezi). Kent State University, Ohio.
- Kurt, F. (2019). *The attitudes of foreign language learners towards concept based inductive methodology for teaching phonemes* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Maguire, M. ve Dalahun, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), 3351-3364. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335> adresinden erişildi.
- Mamur, N. (2019). Öğrenme kuramları ve görsel sanatlar öğretimi. V. Özsoy ve N. Mamur (Ed.), *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde* (s. 139-167). Ankara: Pegem Akademi.
- Marschall, C. ve French, R. (2018). *Concept-based inquiry in action*. California: Corwin Press.
- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, 46(3), 227-241. <http://www.jstor.org/stable/3497082> adresinden erişildi.
- Mayer, M. M. (2008). Considerations for a contemporary art curriculum. *Art Education*, 61(2), 77-79. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2008.11651146> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

- Nielsen, A. (2013). *Concept-based learning in the clinical environment* (Doktora tezi). Northern Colorado University, Colorado.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemi* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim* (4. bs.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sandell, R. (2009). Using form+theme+context (ftc) for rebalancing 21st-century art education. *Studies in Art Education*, 50(3), 287-299. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2009.11518774> adresinden erişildi.
- Tam, K. (2010). Typography: Between language, technology, aesthetics and culture. <https://keithtam.net/category/resources/> adresinden ulaşıldı.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1098214005283748> adresinden erişildi.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü* (5. bs.). İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tokaç Kan, A. (2018). *Kavram-temelli okuma öğretiminin İngilizce öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Walker, M. A. (2010). *Concept-based inquiry into art making: The possibility of change through art* (Doktora tezi). Columbia University, Columbia.
- Walker, S. R. (2001). *Teaching meaning in artmaking*. U.S.A: Davis Publications.
- Walter, D. R. ve Compennolle, R. A. (2015). Teaching German declension as meaning: A concept-based approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(1), 68-85. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17501229.2015.1041961> adresinden erişildi.
- Whitham, G. ve Pooke, G. (2018). *Çağdaş sanatı anlamak* (T. Göbelçin, Çev.). İstanbul: Hayalperest Yayınları.
- Wolkowicz, T. (2017). Concept-based arts integration lessons learned from an application in music and biology. *Music Educators Journal*, 103(4), 40-47. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432117697004> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education*, 50(4), 382-399. <https://www.jstor.org/stable/40650349> adresinden erişildi.