

GÜZEL SANATLAR LİSELERİ HEYKEL ATÖLYE DERSLERİNDE AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA ETKİSİ

Aslıhan BAYRAM

aslihanbayram16@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4464-1283

Çağatay AKENGİN

Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, cagatayakengin@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2170-8708

Bayram, Aslıhan ve Çağatay Akengin. "Güzel Sanatlar Liseleri Heykel Atölye Derslerinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencilerin Başarısına Etkisi". idil, 118 (2025/3): s. 515-527. doi: 10.7816/idil-14-118-07

ÖZ

Bu araştırma "Güzel Sanatlar Liseleri Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Üç Boyutlu Sanat Atölye Derslerinde Öğrencilerin Başarısına Etkisi"ni belirlemek amacıyla yapılmıştır. Deneysel desen yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi, Resim Bölümü 11. Sınıf öğrencilerine, Üç Boyutlu Sanat Atölye dersi kapsamında, 1 şubeden oluşan 18 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın kavramsal boyutunda literatür tarama yöntemi ile içerik oluşturulmuş, deney ve kontrol grubu oluşturularak, bir gruba Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı eğitim uygulamaları gerçekleştirilirken, diğer gruba ise öğretmenin uyguladığı yönteme dayalı eğitim uygulanmıştır. Araştırmada kavram haritası, oyunla öğrenme, beyin eseri ve rulman tekniklerinin 6 haftalık süreçte uygulanmasıyla sınırlandırılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında bilgi düzeylerindeki farklılıkları ölçmek amacıyla başarı testi uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ortaya çıkan çalışmalarını değerlendirmek amacı ile üç boyutlu tasarlama kriter ölçeği kullanılarak 3 uzman tarafından puanlama yapılmıştır ve puanların ortalaması alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmada "Aktif Öğrenme Yöntemleri Üç Boyutlu Sanat Atölye Derslerinde Öğrenci Başarısını Etkisi Nedir?" hipotezine cevap aranmış sonucunda ise aktif öğrenme yaklaşımına göre öğretimin öğrencilerin başarısını artırmada öğretmenin uyguladığı yönteme göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Aktif Öğrenme, Üç Boyutlu Sanat, Strüktür

Makale Bilgisi:

Geliş: 17 Ekim 2024

Düzeltilme: 26 Ocak 2025

Kabul: 20 Şubat 2025

Giriş

Bireyin toplum içinde etkin olarak yer alabilmesi, zamana ayak uydurabilmesi, geleceğe yönelik ılık tutan çalışmalar üretebilmesi, hayata yeni bakış açıları ile bakabilmesi, bireyin ve toplumun gelişebilmesi eğitim ile gerçekleşeceği söylenebilir. Toplumun en küçük unsuru sayılan bireyin genel eğitimi içinde sanat eğitimi ise önemli bir yere sahiptir. Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür (Üstün 2009, s. 35).

20. yüzyılda sanat eğitimi kavramı genel anlamda sanatsal tüm alanları ve biçimleri içine almaktadır. Örgün ve yaygın eğitimin vazgeçilmez parçalarından biridir. Daha dar bir anlamda ise okul içerisindeki verilen derslerin arasında yer alan tanımlamalardır. Bu anlamda sanat eğitimi toplum nezdinde plastik sanatlar üretimi dışında da farklı bir disiplin olarakta yer almalıdır. Her iki durumda da sanat eğitimi yetişkinlere değil yetismekte olan bireylerin genel eğitim süreci içinde yer almaktadır. Bu süreç içerisinde sanat eğitimi diğer alanlardan farklı olsa da genel eğitim içerisinde, diğer alanların öğretilmesinde bütünleyici bir görevi olduğundan söz edilebilir. Sanat eğitiminin başarılı bir şekilde aktarılmasında tüm alanlarda olduğu gibi kullanılan öğretim yöntemlerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde geçmişte ve günümüzde öğretmeni daha aktif kılan öğretim yöntemlerinin seçilip uygulanması hem öğrencinin gerçek öğrenmesini engellemekte (öğrenci bilme ve kavrama basamaklarında kalmakta; analiz, sentez, uygulama, değerlendirme, davranışlarını öğrenme konusunda gösterememekte) hem de öğrencinin karakterinin pasif olarak geliştirilmesine neden olmaktadır. Pasif kişilik; problem çözmemekte, sorumluluk alamamakta, bir girişimde bulunamamaktadır. Bunlar, kalkınmadaki gecikmenin, ilerlemedeki yavaşlığın kişilik nedenleridir (San, 2010, s.10; Duruhan, 2004, s. 3). Bir başka deyişle öğrenen, kendisini düşünmeye ve araştırmaya yönelten öğrenme-öğretme süreçleriyle buluşturulmadığında, bilgiyi kullanma, problem çözme, kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatını yakalayamadığı için ezberlediği yüzeysel bilgilerle yetinmek zorunda kalmaktadır. Bu sürecin sonucunda yaratıcılıktan, etkili düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerinden yoksun, daha karşılaştığı ilk problemde çözüm üretemeyen bir birey olarak yetismek durumunda kalmaktadır (Açıkgöz, 2003, s.4). Bu gibi problemlerin ortaya çıkmasını önlemek amacıyla günümüz eğitim politikalarının belirlenmesinde de "öğretme" kavramının yerini "öğrenme" almış, öğrenme süreçlerinin ve bilgiyi elde etmeye ulaştıracak yöntemlerin de öğrenci merkezli olması üzerinde yoğunlaşmıştır (Açıkgöz, 2003, s.4; Aydın, 2001, s. 55). Bunun sonucunda yapılan öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli derslerde öğretmen ve öğrencilerin etkileşiminin incelendiği araştırmalarda, öğrenci merkezli derslerin, öğretmen ve öğrenci etkileşimleri açısından daha avantajlı olduğunu; dolayısıyla başarının daha da artacağını ortaya koymuştur. Bu sonuç öğrenciye öğrenme sürecinde "aktif öğrenen" rolünü, öğretmene de öğrenciye bu ortamı hazırlayan rehber olma rolünü yüklemiştir. Bu da öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmış öğrenme etkinlikleriyle ve öğrencinin kendi öğrenmesiyle ilgili karar alma fırsatlarının sunulduğu aktif öğrenme uygulamaları ile mümkündür (Aydıde & Maytar, 2009, s. 138).

Kurumsal temelleri yapılandırmacılığa (constructivism) ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselcilğe dayanan aktif öğrenme, öğretim süreciyle değil, öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunmaktadır. Hem yapılandırmacılık hemde bilişselcilik öğrenme sürecinde bilginin yapılandırılmasının hangi anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat öğrenene bilgiyi yapılandırabilmesi için hangi fırsatların verilmesi gerektiğine, öğretmenin süreci nasıl tasarlayacağına ve somut olarak neler yapacağı konusuna değinmemektedirler. Bu neden bu yaklaşımların öğretimin tasarlanmasından uygulamasına kadar çeşitli aşamalarda nasıl kullanılacağını ayrı bir çalışma alanı haline getirmişti. Günümüzde de eğitimci ve araştırmacılar, bu kuramları uygulamaya dönüştürme çabası içerisinde. Nitekim aktif öğrenme de bu çabaların ürünüdür, denilebilir (Açıkgöz, 2003, s.171). Aykaç (2010)' ın belirttiği üzere Günümüz eğitim sisteminde yaygınlaşan aktif öğrenme yaşayarak öğrenmedir. Öğrenmenin materyallerle direkt bağlantı kurduğu, çalıştığı, araştırdığı insanlıkla, olaylarla iletişim halinde olduğu, sonuçlandırdığı ve ortaya çıkan sonuçların yorumlanarak, paylaşıldığı, yeni fikirlerin ortaya atıldığı yaratıcı düşüncenin geliştiği bir öğrenme şeklidir (s. 108). Başka bir tanıma göre Aktif Öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu, taşıdığı, öğrenen öğrenme sürecinin çeşitli yöntemleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenmenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerinin kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003, s. 173). Öğreneni merkeze alan bu yöntemin amaç ve hedeflerinde ise; bilimsel düşünmeyi öğretmek, bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek, problem çözme becerilerini kazandırmak, neden sonuç ilişkisini kurmayı öğretmek, kendilerini yenilemeyi öğretmek, toplumsal bilinç kazandırmak, iletişim becerilerini kazandırmak, bilgi ve teknoloji gibi ürünler ortaya koymayı sağlamak, girişimci, lider ve grup üyesi

olarak sorumluluk almayı öğretmek, sosyal becerileri geliştirmektir. (Uçar, 2016, s. 293). Bu bilgilerden yola çıkarak; aktif öğrenme sağlanan sınıfta, öğrenciler yaratıcı düşünür, soru sorar, tartışır, fikir üretir, neden sonuç ilişkisini korur, kendi eksiklerinin farkına varır, karşılaştırmalar yapar, yeteneklerinin farkında olur ve öğrenmek için uğraşır, eleştirir, üretir, keşfeder. Öğrenme süreci içerisinde bu kazanımları gerçekleştirebilmek için uygulanabilecek birçok aktif öğrenme tekniği vardır. Bu tekniklerin uygulanması kolay ve ucuza temin edilebilecek her türlü materyalin kullanılmasıyla yapılabilir. Ayrıca aktif öğrenme yöntemleri; her yaşa ve her konuya uygun birçok tekniği içinde barındırır, bu yönüyle de kullanışlıdır (Aykaç, 2010, s. 108; Dilmaç'dan aktaran Süral, 2015, s. 34). Aktif öğrenmeyi sağlayacak bu teknikler de öğretmenin rolü de önemlidir. Öğrenciyi yön gösterici, fikir verici, yapıcı ve gelişimleri gözlemleyici olmalı. Kendi düşünce ve kararlarını, beğenilerini öğrenciye empoze etmemelidir. Kısacası aktif sınıflarda etkili öğretmen iyi konuşan, iyi anlatan değil; öğrencilerin iyi konuşan, iyi anlatan olmasına yardım eden, onlara fırsat veren olmalıdır (Açıkgöz, 2003, s. 40). Aktif Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sınıf düzeni ise, öğretmenin uygulatacağı konu yapısına uygun olmalıdır. Sıralar sabit olmamalı, anlatımlarda, oyunlarda sıraların şekli değiştirilebilmelidir. Öğretmenin öğrencileri iyi koordine etmesini sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir (Aykaç, 2010, s. 108). Aktif öğrenmeye göre ürün değerlendirmeleri ise, Uçar (2016) 'ın belirttiği üzere, aktif olan süreç durağan değildir. Bu nedenle standart testlerle öğrenme ürünleri değerlendirilemez. Öğrencinin etkin olduğu öğrenme ortamları, uyarıların niteliğine göre değişkenlik göstermektedir bu nedenle öğrenme çıktıları, portfolyo, performans değerlendirme, öz değerlendirme, ekran değerlendirmesi gibi tamamlayıcı (süreç değerlendirme) değerlendirme araçları kullanılmalıdır (s. 240).

Sonuç olarak aktif öğrenmede, öğrenenin sadece dinlemekten daha fazlasını yapması gerektiğini göstermektedir. Öğrenme sürecinin, okuma, yazma, tartışma ya da problem çözme yetileri kazandırması gerekir. Dolayısıyla, öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, analiz, sentez ve değerlendirme gibi görevleri üst düzey düşünceleri gerektirmektedir. Bu çerçevede, aktif öğrenmeyi, stratejileri içeren, öğrenenin öğrenme sürecini bilinçli şekilde yürüten ve ne yaptıklarını düşünmeye teşvik eden eğitici öğretim faaliyetleri olarak tanımlamak mümkündür. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulanması, öğrencilerin öğrenme üzerine güçlü etkisi nedeniyle önemlidir (Işık, 2014, s. 28-29).

Araştırmanın Amacı

Görsel Sanatlar Liseleri Üç Boyutlu Sanat Atölye dersi kapsamında, Aktif Öğrenme Yöntemleri ile yaratıcı yeni fikirler ortaya koyma yetilerini geliştirebilmek. Üç boyutlu tasarım yapabilme başarılarını arttırabilmek bu araştırmanın amacıdır.

Bununla birlikte yine aynı genel amaca yönelik sunulabilecek alt amaçlar şunlar olabilir;

- Aktif Öğrenme Yöntemleri' ne göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve öğretmenin uyguladığı yönteme göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin; ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Aktif Öğrenme Yöntemleri' ne göre hazırlanmış dersi alan deney grubu öğrencileri ile öğretmenin uyguladığı yönteme göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde; ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Aktif Öğrenme Yöntemleri' ne göre hazırlanmış dersi alan deney grubu öğrencilerinin üç boyutlu tasarım yapma beceri puanları ve öğretmenin uyguladığı yönteme göre hazırlanmış dersi alan öğrencilerin üç boyutlu tasarım yapma beceri puanları arasında bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğrenci sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası durumuna getirebilmelidir. Bunun için öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri gerekmektedir. "Öğrenmeyi öğrenme" öğrencinin öğrenmesi ile ilgili sorumluluğunu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir (Güven, 2004, s. 3).

Aykaç (2010)' ın belirttiği üzere "sanat eğitimi dersleri, bugün müfredat programında belirlenen konuların sanat eğitimcileri tarafından hiçbir teorik alt bilgi vermeden uygulamaya yönelik yapılmaktadır. Bu

nedenle öğrenci neyi niçin yaptığını bilmeden ve sadece öğrenmek, öğretmek, eğlenmek, deharz olmak için değil de not alıp sınıfını geçmek için resim yaptığı bilinen bir gerçektir. Bu dersler atölyelerde ve dersliklerde hemen bitirilmeyi hedefleyen bir sistem içermektedir" (s. 93).

Bununla birlikte sanatsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kullanılan öğretim yöntemi konu alanı (içerik), öğrenilmesi gerekli konunun/bilginin nasıl aktarılacağı, kullanılacak eğitim teknolojilerinin nasıl yapılandırılacağını belirleme açısından önemlidir. Alan yazın incelendiğinde, sanat eğitimi derslerinde öğrencilerin düşünme süreçlerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme) destekleyecek, aktif hale getirecek çalışmalara yeterince rastlanamamaktadır. Özellikle sanat derslerinde çağdaş sanatın geldiği noktada düşünsel sürecin biçimsel yönlerin geliştirilmesinin kıyısında kaldığı görülür (Işık, 2014, s. 3).

Yapılan araştırmada, lise düzeyi öğrencilerinin güncel olan eğitim yaklaşımlarıyla öğrenmelerini tamamlamaları, günümüz sanatı daha iyi anlamasını ve sanatın içinde daha aktif bir rol oynamalarını sağladığını söyleyebiliriz. Ayrıca bu araştırmada üç boyutlu uygulamalara yönelik teorik alt bilgiye ulaşmaya, üç boyutlu uygulamalarda fikir üretimi konusunda öğrencilere katkı sağlaması ve öğrenci başarılarının artması aktif öğrenme yöntemi ile kazandırılması bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada üç boyutlu sanat atölye dersi için hazırlanan "başarı testi"ölçeği yardımıyla nicel verilere ulaşmayı sağlayan deneme modeli uygulanmıştır. Karasar (2010)' ın belirttiği üzere "Deneme modeli, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir" (s. 87).

Araştırmalarda klasik ve en yaygın bilinen deneysel yöntem, "Deney ve kontrol grupları" diye adlandırılan iki farklı grubun araştırmaya dahil edilmesi daha sonra uygulamadan elde edilen sonuçların iki grubun karşılaştırılmasından doğan bir yöntemdir. Araştırma aşamasında araştırılacak olan kişiler iki gruba ayrılır. Deney grubuna çalışma yapılırken, kontrol grubuna hiçbir şekilde etkiye bulunulmaz (Ekiz, 2003, s. 64).

Her iki grup öğrencilerinin üç boyutlu tasarım becerilerinin teorik alt yapısını ölçmek maksadıyla ön test ve son test başarı soruları uygulanmıştır. Her iki grubun çıkarmış oldukları üç boyutlu tasarımlar "Üç boyutlu tasarım inceleme kriteri" ile üç farklı alan uzmanı tarafından değerlendirmeleri yapılmıştır.

Araştırmanın Grubu

Bu araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı kurumunda 11. Sınıf Üç Boyutlu Sanat Atölye dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise T.C. M.E. B. Kırşehir Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Lisesi 11. Sınıf Üç Boyutlu Sanat Atölye dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler Doç. Dr. Ali Ertuğrul KÜPELİ tarafından geliştirilen "üç boyutlu tasarım inceleme" ölçeği ve konuya ilişkin başarı testi kullanılmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçeğe dair bilgiler şu şekildedir. Üç boyutlu tasarıma yönelik başarı testi geliştirme aşamasında alana ilişkin alanyazın taraması yapılarak kavramsal alt yapısı belirlenerek dörder seçenekli, çoktan seçmeli deneme maddeleri oluşturularak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilen testten bazı sorular çıkarılmış, bazılarının seçenekleri, bazılarının ise soru cümleleri değiştirilmiş ve yeni sorular eklenmiştir. Formda yer alan soruların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirlenmiştir. Yapılan madde analizi sonunda madde güçlük düzeyi .50, standart sapması .50 civarında olan maddeler ölçeğe alınmış ve madde ayırt edicilik değeri .02'nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Kalan maddeler için bağımsız gruplar t-testi analiz tekniği kullanılarak alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmış ve farklılığın olmadığı maddeler testten çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmada kullanılmak üzere 35 sorudan oluşan üç boyutlu tasarım başarı testi oluşturulmuştur.

Uygulama sonrası ise, üç farklı uzman tarafından puanlanan "üç boyutlu tasarım inceleme" ölçeği ile her iki gruba yönelik özgünlük, ritim, doku, denge, boşluk (espas), konuya ilişkin malzeme kullanımı ve düşünceyi malzemeye aktarabilme gibi yedi temel boyutun ölçülmesine ilişkin maddeler tespit edilmiştir. Bu boyutların her birinin sanat ilkelerinden oluşan alt boyutları ise yine ayrı ayrı seçilerek, her bir temel boyutun alt boyutla kullanımının 5'li likert ölçeğine göre değerlendirilmesine karar verilmiştir. Puanlama aşamasında kullanılan 5'li

likert ölçeğinde her bir rakamın anlamsal karşılığı şu şekildedir: (1)Yetersiz, (2) Geliştirebilir, (3) Orta, (4) İyi, (5) Çok İyi. Verilerin toplama aracı ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılında 2. dönem Nisan, Mayıs ve Haziran ayları arasında öğrenim gören 1 şubeden oluşan 11. sınıf öğrencilerinden 18 kişiye uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrası yaptırılan üç boyutlu tasarıma ilişkin başarı testi ve uygulama sonrası "üç boyutlu tasarım inceleme" ölçeği ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizi deney grubu ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ön test ve son test uygulanarak elde edilen veriler ışığında analiz edilerek yorumlanmıştır. Ayrıca her iki grubun uygulama sonucu yapmış oldukları üç boyutlu tasarımlar 7 maddelik "üç boyutlu tasarım inceleme kriteri " ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Her bir kriter için uzmanlar 1 ile 5 arasında puanlama yapmışlardır. Üç uzmanın yapmış oldukları değerlendirmeler ortalama puanları hesaplanarak her bir öğrencinin toplam yaratıcılık düzeyleri hesaplanmıştır.

Bu çalışmada veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, Grup içi karşılaştırmalarda ise Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan birinci alt amaç; " Aktif Öğrenme Yöntemleri' ne göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve öğretmenin uyguladığı yonteme göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin; ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var olup olmadığına bakmak "dır. Bu alt amacın cevabını bulmak için öğrencilerin ön-test puanlarında anlamlı bir artış sağlayıp, sağlamadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Aktif Öğrenme Yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan deney grubu ve öğretmenin uyguladığı yonteme göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için mann-whitney u testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablo 1' de görülmektedir.

Tablo 1:

Deney-Kontrol gruplarında Ön test puan dağılımları ve Mann-Whitney U testi tablosu

		Grup					Mann-Whitney U testi		
		n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Sıra O.rt.	U p
Ön Toplam	Deney	9	25,67	26,00	24,00	27,00	1,22	10,56	31
	Kontrol	9	24,44	25,00	19,00	29,00	3,13	8,44	
	Total	18	25,06	25,50	19,00	29,00	2,39		0,392

Tablo 1'e göre, Aktif Öğrenme Yöntemlerine göre düzenlenmiş dersi alan deney grubu öğrencileri ve öğretmenin uyguladığı yonteme göre düzenlenmiş dersi alan kontrol grubu öğrencileri arasında, ön test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$).

Deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanları 25,67 iken kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanı ise 24,44'tür. Her iki grupta yer alan öğrencilerin puanları birbirine çok yakındır. Deneysel çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması çalışmanın amaçları ile örtüşmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Birinci alt amaca ilişkin olarak Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı eğitim uygulaması öncesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması üç boyutlu tasarım başarı testi sonucunda anlamlı bir

farklılıkla karşılaşılmamıştır. Ön test sonuçlarına göre üç boyutlu tasarım başarı düzeylerinin deney ve kontrol grubu lehine benzer özellikler göstermesi iki grup arasında izlenen yöntemin sağlıklı sonuçlar vermesi için uygun bir zemin hazırlamıştır. Bu araştırmanın birinci alt amacının sonuçlarını desteklemektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Aktif Öğrenme Yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan deney grubu öğrencileri ile öğretmenin uyguladığı yöntemle göre hazırlanmış dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için mann-whitney u testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 2:

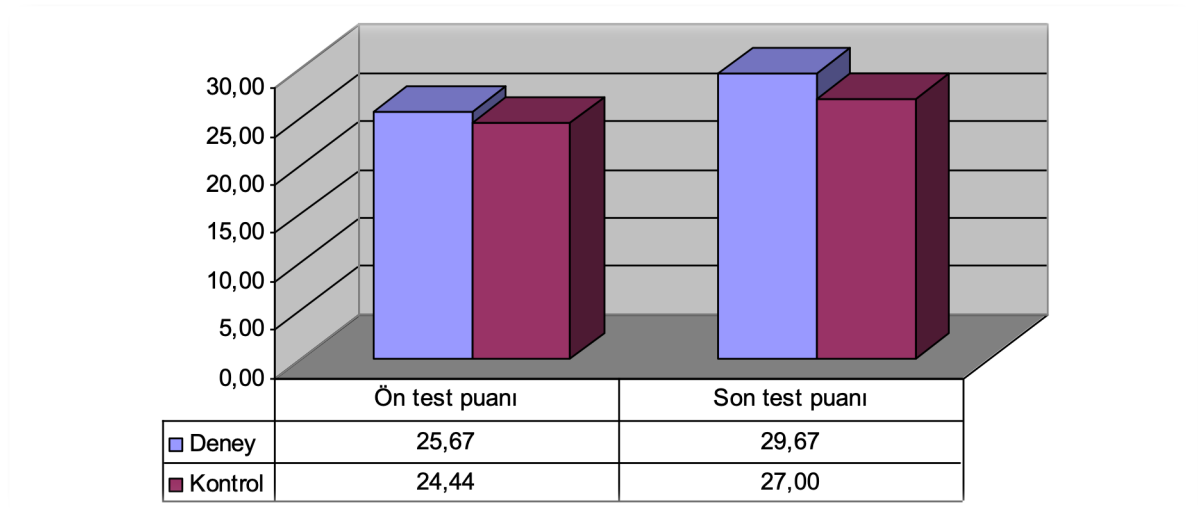
Deney-Kontrol gruplarında Son test puan dağılımları ve Mann-Whitney U testi tablosu

		Grupp						Mann-Whitney U testi		
		n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Sıra O.rt.	U	p
Son test puan	Deney	9	29,67	30,00	27,00	32,00	1,73	12,11	17	0,035
	Kontrol	9	27,00	28,00	21,00	30,00	2,96	6,89		
	Total	18	28,33	28,50	21,00	32,00	2,72			

Aktif Öğrenme yöntemlerine göre düzenlenmiş dersi alan deney grubu ile öğretmenin uyguladığı yöntemle göre düzenlenmiş dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test puan grafiği ise tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3:

Deney-Kontrol gruplarında Ön test -Son test puan grafiği



Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin son test ortalama puanları 29,67 iken kontrol grubundaki öğrencilerin son test ortalama puanları ise 27,00'dir. Deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son testten elde ettikleri

ortalama puanlar arasında büyük bir fark vardır. Bu bulgular Aktif Öğrenme Yöntemlerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bilgilerinin, öğretmenin uyguladığı yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha fazla artış gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

İkinci alt amaca ilişkin olarak Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı eğitim uygulaması öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları üç boyutlu tasarım başarı testi boyutunda verilen eğitim öncesi anlamlı şekilde farklılaşma göstermemiştir. Ön test puanları açısından her iki grup "Geliştirilebilir" düzeyde olan üç boyutlu başarı düzeylerini, verilen iki farklı eğitim sonrası "İyi" düzeye ulaşmıştır. Ancak araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin sonuçlar esas alınarak, Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı bir eğitimle öğrenci üç boyutlu tasarım son test başarı puanlarını, öğretmenin uyguladığı yöntemle göre eğitim alan öğrencilerin son test başarı puanlarına nazaran anlamlı boyutta geliştirdiği görülmüştür.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde; ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için Wilcoxon işaret testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre;

- Deney grubu öğrencilerinin ön-son test puan dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4:

Deney grubunda Ön-son test puan dağılımları ve Wilcoxon işaret testi tablosu

	Deney						Wilcoxon testi	İşaret
	n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Z	p
Ön Toplam	9	25,67	26,00	24,00	27,00	1,22		
Son test puan	9	29,67	30,00	27,00	32,00	1,73	-2,7	0,007

Tablo 4' teki veriler incelendiğinde deney grubunda son test puanlarının ön teste göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Aktif öğrenme yöntemlerine göre düzenlenmiş dersi alan deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

- Kontrol grubu ön-son test puan dağılımları ise aşağıdaki gibidir.

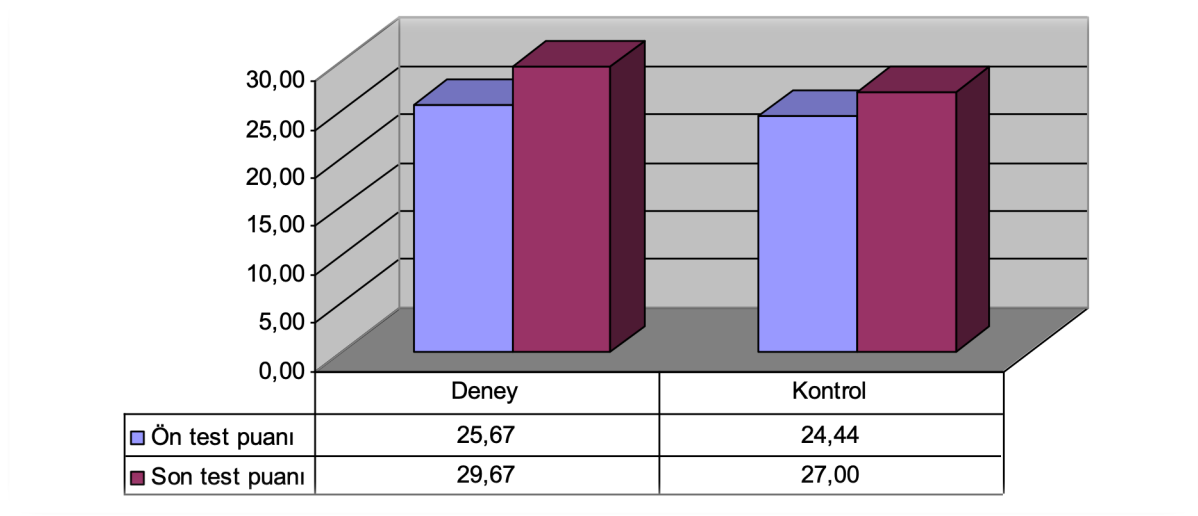
Tablo 5:

Kontrol grubunda Ön-son test puan dağılımları ve Wilcoxon işaret testi tablosu

	Kontrol						Wilcoxon testi	İşaret
	n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Z	p
Ön Toplam	9	24,44	25,00	19,00	29,00	3,13		
Son test puan	9	27,00	28,00	21,00	30,00	2,96	-2,69	0,006

Tablo 5' deki veriler incelendiğinde kontrol grubunda son test puanlarının ön teste göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön-son test grafiksel gösterimi ise tablo 6' daki gibidir.

Tablo 6:

Deney ve Kontrol grupları ön-son test puan grafiği

Tablo 4 ve tablo 5’ deki veriler incelendiğinde deney grubunda ve kontrol grubunda son test puanlarının ön test göre anlamlı derecede artış oluğu görülmektedir.

Artışın hangi grupta daha yüksek olduğunu belirlemek için Son test-Ön test fark puanları elde edilmiştir. Elde edilen bu fark puanlarının hangi grupta daha yüksek olduğunu belirlemek için gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 7:

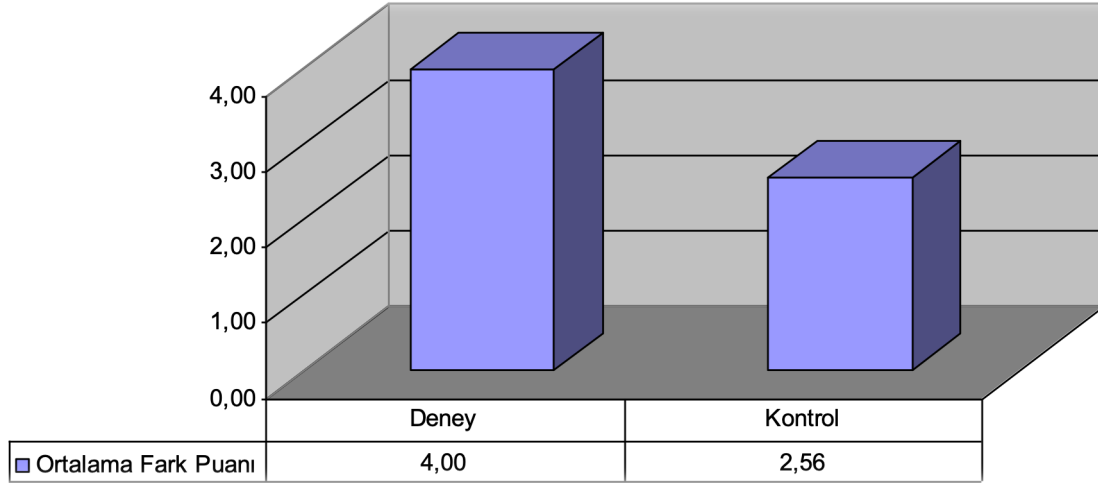
Deney-Kontrol gruplarında Ön-son test puan farklarının dağılımları ve Mann-Whitney U testi tablosu

		Grupp						Mann-Whitney U testi		
		n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Sıra O.rt.	U	P
Fark Puanı	Deney	9	4,00	5,00	1,00	5,00	1,41	12,3	15	0,021
	Kontrol	9	2,56	3,00	1,00	4,00	,88	6,7		
	Total	18	3,28	3,00	1,00	5,00	1,36			

Fark puanlarına göre gruplar karşılaştırıldığında deney grubunda daha yüksek fark puanlarının olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney ve Kontrol grubu ön-son test puan fark grafiği aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8:

Deney ve kontrol grubu ön-son test puan fark grafiği



Bu sonuca göre deney grubundaki ön test-son test artışının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için Wilcoxon işaret testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçlarına göre deney grubunda ve kontrol grubunda son test puanlarının ön test göre anlamlı derecede artış olduğu görülmektedir. Artışın hangi grupta daha yüksek olduğunu belirlemek için Son test-Ön test fark puanları elde edilmiştir. Elde edilen bu fark puanlarının hangi grupta daha yüksek olduğunu belirlemek için gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Fark puanlarına göre gruplar karşılaştırıldığında deney grubunda daha yüksek fark puanlarının olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Üçüncü alt amaca ilişkin olarak Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı eğitim uygulaması öncesinde, her iki grubun ön test puan ortalaması birbirlerine yakinken, verilen eğitime göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Ön test sonuçlarına göre üç boyutlu tasarım boyutu "Geliştirilebilir" düzeyde iken, verilen eğitim sonrası her iki grupta "İyi" düzeye ulaşmıştır. Fakat Aktif Öğrenme Yöntemlerine göre eğitim alan grup ile öğretmenin uyguladığı yöntemle göre eğitim alan kontrol grubunun son test sonucu oluşan bu anlamlı farklılığın, Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuç, Lise 11. Sınıf öğrencilerinin üç boyutlu tasarım kurma becerileri kazanmasında Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı bir eğitimin başarılı olduğunun kanıtlanması açısından önemlidir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Aktif Öğrenme Yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan deney grubu öğrencilerinin üç boyutlu tasarım yapma beceri puanları ve öğretmenin uyguladığı yöntemle göre hazırlanmış dersi alan öğrencilerinin üç boyutlu tasarım yapma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için mann-whitney u testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 9:

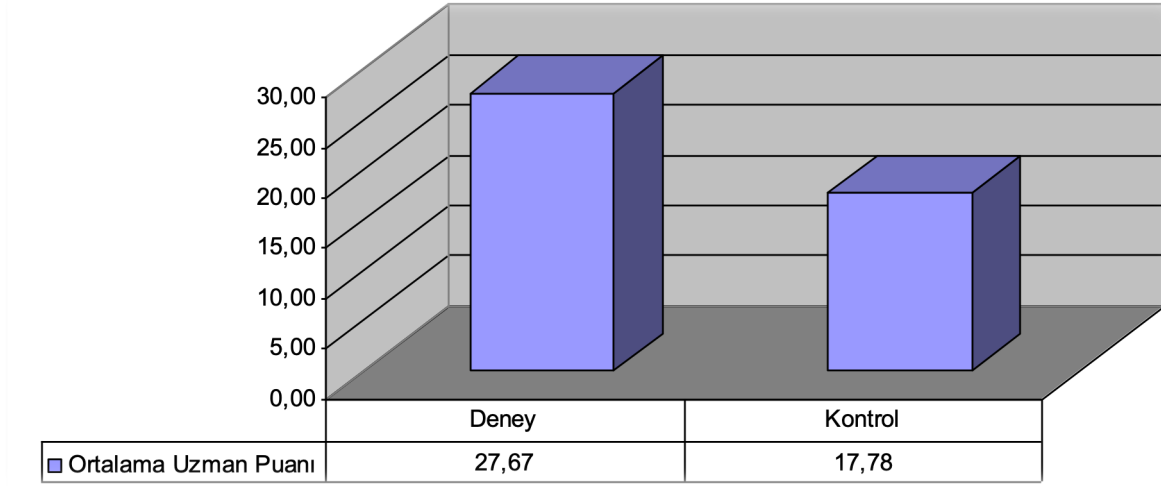
Deney-Kontrol gruplarında Uzman puan dağılımları ve Mann-Whitney U testi tablosu

		Grup						Mann-Whitney U testi		
		n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Sıra O.rt.	U	p
Ortalama Uzman	Deney	9	27,67	30,00	22,00	32,33	4,22	13,44	5	0,002
	Kontrol	9	17,78	17,67	10,67	25,33	5,27	5,56		
	Total	18	22,72	22,50	10,67	32,33	6,88			

Deney ve Kontrol grubu üç boyutlu tasarım yapma beceri puan grafiği ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 10:

Deney ve kontrol grubu üç boyutlu tasarım yapma beceri puan grafiği



Tablo 9'a göre Aktif Öğrenme Yöntemlerine göre hazırlanan dersi alan deney grubu öğrencilerinin üç boyutlu tasarım yapma beceri puanlarının ortalama puanı 27,67'dir. Öğretmenin uyguladığı yöntemle hazırlanmış dersi alan öğrencilerin üç boyutlu tasarım yapma beceri puanlarının ortalaması ise 17,68' tir. Buna göre Ortalama uzman puanlarının deney grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Aktif Öğrenme Yöntemlerine göre hazırlanmış dersi alan öğrencilerin ortalama puan artışı öğretmenin uyguladığı yöntemle hazırlanmış derse göre daha anlamlıdır. Sonuç olarak; üç boyutlu tasarım çalışması öncesinde Aktif Öğrenme Yöntemlerine göre çalışma yaptırılan deney grubunun, öğretmenin uyguladığı yöntemle hazırlanmış derse göre üç boyutlu tasarım çalışması yapan kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Dilmaç (2011) "Sanat Tarihi Derslerinde Aktif Öğrenme Ortamının Oluşturulmasının Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi" adlı çalışmada aktif öğrenme yöntemlerinin, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat tarihine ilişkin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik algıları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada sanat tarihi dersinin içeriğinde yer alan; dönemler, dönemleri oluşturan sanatçılar, sanatçıların yaşamları, olaylar ve olayların kronolojik akış sırası aktif öğrenme yöntemleri kullanarak kalıcı öğrenmeler sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Gözlükaya (2014) "Resim-İş Öğretmenliği Bölümü Sanat Atölye Derslerinde, Aktif Öğrenme Tekniklerinin Sanatsal Öğrenmeye Katkısı" adlı nitel araştırmada ise öğrencilerin sanat atölye derslerinde sanatsal yaratma sürecine algılarını, aktif öğrenme yöntemlerinin yaratma sürecine katkısını ve öğrencilerin sanat derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasına dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre; kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin sanat atölye ders sürecinde düşünce çeşitliliğini artırmada, yeni kavramların ve farklı fikirlerin üretilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde tasarlanan örnek ders uygulamasının sonunda öğrencilerin sınıf içi performansları ve derse katılımları, çalışmanın amacına ulaştığını, dersin öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı bir şekilde işlendiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda aktif öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde etkili ve olumlu izler bıraktığı görülmektedir. Hazırlanan öğrenme ortamında öğrencilerin farkındalıklarını tamamen derse odaklanmasını sağlamaktadır. Ayrıca birbirleri ile sürekli etkileşim halinde olmalarına olanak sağlayan yöntemler ile öğrenciler kendi aralarında olumlu davranışların arttığı görülmektedir. Bireysel ve grup içerisinde yapılması istenen görev ve sorumlulukları üstlenmede istekli oldukları görülmektedir. Sınıf içerisindeki pasif durumda olan çekingen öğrencilerinde yapılan

etkinlikler sayesinde aktif olarak derse katıldıkları ve olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür. Bu sayede sınıf içerisinde gruplaşmanın önüne geçildiği silik olan öğrencilerin sosyalleşmesi ve topluma kazandırılması yönünde olumlu katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Aktif öğrenme yöntemleri ile yapılacak olan sanatsal uygulama öncesinde bilgi edinmeyi eğlenceli ve kalıcı kılma açısından değerli görülmektedir. Yapılan araştırmada edinilen bilgileri kendi iç dünyaları ile harmanlayarak akla ilk gelen fikirlerin ötesinde yaratıcı fikirler üretme, konuya ilişkin farklı bakış açısı geliştirme, özellikle düşünsel becerileri geliştirmede etkin rol oynadığı görülmektedir. Bu açıdan aktif öğrenme yöntemlerinin çok boyutlu düşünmeye yönlendirdiği, fikirsel tek tip kalıplaşmanın ötesine geçilmesine de katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca çeşitli fikir üretmenin ve bu fikirleri rahatlıkla kendi aralarında paylaşımlarına olanak sağlaması bakımından uygulama ve düşünme sürecini zevkli hale getirdiği, sanatsal çalışmalarda istekliliği arttırdığı ve ön yargılardan arındırdığı bu anlamda öğrenciler üzerinde özgüven oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde görsel sanatlar dersine ayrılan sürenin yetersiz olması nedeni ile aktif öğrenme sürecinde yaşanan güçlükler dair çıkan sonuç, uygulama sanatsal çalışmalarda bir takım aksaklıkların yaşanmasına sebep olduğu ve bunun çalışmalara olumsuz yönde yansıtıldığıdır. Bu doğrultuda süreç içerisindeki fikir üretme, ulaşılan fikirleri kendi aralarında paylaşma, teorik anlamda bilgi edinme, araştırmalarda bulanma gibi aktivitelere önemli ölçüde süre ayrılması gerektiği bu doğrultuda uygulama esnasında kullanılacak olan süreci etkilediği görülmektedir. Araştırma sürecinde yaşanan bir diğer olumsuz sonuç ise sanatsal kompozisyon oluşturma da zorlanmalarıdır. Ancak, öğrencilerin henüz sanatsal uygulama konusunda deneyimsiz olması gibi sebeplerin bu olumsuzluğa neden olduğu söylenilebilir.

Yapılan araştırma sonunda tüm öğrenciler, Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı olarak işlenen bu eğitimle derse ilişkin bilgileri kazanmada daha çok verim aldıklarını araştırmaya katılmaktan mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı eğitimin, 11.sınıf öğrencilerine üç boyutlu tasarım kurma becerilerini kazandırmanın yanında, gerekli ön bilgilerin kazanımında ve bu bilgilerin pekiştirilmesinde eğlenceli ve birbirleriyle etkileşim kurmalarına imkân veren, öğrencilerin dersin her aşamasında aktif olarak katılımına olanak sağladığı söylenebilir. Ayrıca uygulama öncesi uygulamaya dair fikir üretiminde kullanılan Aktif Öğrenme Yöntemine dayalı etkinlikler her öğrencinin birden fazla yaratıcı fikir üretmelerine katkı sağlamıştır. Dolayısıyla Aktif Öğrenme Yöntemine Dayalı bir eğitim her öğrenciye yaratıcı düşünme becerisini geliştiren, pekiştiren, öğrenciyi aktif olarak konumlandıran ve etkileşim içerisinde sosyalleşmesini sağlayan etkinlikler içermektedir. Bu sayede öğrenciler daha aktif düşünmesinde derse yönelik beklentilerini karşılamada, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede ayrıca derse yönelik katılımlarında ve üretkenliklerini arttırmada önemli bir rol oynar.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar; öğrenmede ve üç boyutlu tasarım kurma becerilerinde olumlu artış olduğunu desteklemektedir. Bu sonuçlardan hareketle öneriler şöyledir.

- Uygulamalı sanat eğitimi öncesinde gerekli olan teorik bilgilerin Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı eğitim yoluyla öğrencilerin öğrenmelerini kolaylık sağladığı ve bu bilgileri pekiştirmelerine katkıda bulunduğu ayrıca yapılacak olan uygulamaya yönelik yaratıcı fikir üretebilme, boyutlu düşenebilme ve tasarlayabilme özelliğini yansıtmada kolaylık sağladığı kanıtlanan Aktif Öğrenme Yöntemlerinin, görsel sanatlar müfredatında yer verilmelidir.
- Yapılan araştırmalar incelendiğinde sanat eğitimi alanında Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı araştırmaların yetersizliği görülmektedir. Sanatsal alanda Aktif Öğrenme Yöntemine dayalı eğitim araştırmaların çoğaltılması ve diğer sınıf düzeylerinde de uygulanması gerektiği düşünülmektedir.
- Yapılan araştırmada Aktif Öğrenme Yöntemlerine dayalı dört teknik kullanılmış diğer tekniklerin araştırılması, daha geniş bir katılımcıyla nicel ve nitel araştırmalara da yer verilmesi önerilmektedir.
- Bu araştırmada sanatsal üretim sürecine ve özellikle uygulama öncesi teorik bilgilerin aktarılmasında, pekiştirilmesinde ve yapılacak olan uygulamaya dair fikir üretiminin üzerinde

durulmuştur. Uygulama sürecinde estetik ve eleştirel tutumları geliştirmeye dönük teknikler sanat eğitimine yansıtılarak uygulama sürecine etkileri araştırılabilir.

- Sanat alanında eğitim gören öğretmen adaylarının sanat atölye derslerinde ve okullarda sanat sınıflarında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına yönelik donanımlı bir eğitimin verilebilmesi gerekmektedir. Ayrıca şuan görev yapmakta olan öğretmenlere derslerinde kullanabilecekleri Aktif Öğrenme Yöntemlerine yönelik hizmet içi eğitim seminerleri planlanabilir.

Kaynaklar

- Açıkgöz Ü., Kamile. Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası, 2003.
- Nur, A., Meryem ve Maytar, Fatih. "Aktif Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi". Kastamonu Eğitim Dergisi 17. 1 (Ocak 2009): 137-152.
- Aykaç, Vesile. "Sanat Eğitiminde Aktif Öğrenmeye Dayalı Proje Destekli Çoklu Zekânın Kullanılması" Ed. Kazım Artur ve Hasan Pekmezci. Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık, 2010. 91-128.
- Dilmaç, Oğuz. "Sanat Tarihi Derslerinde Aktif Öğrenme Ortamının Oluşturulmasının Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi". Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu- Dün Bugün Gelecek, Denizbank Yayınları, Ankara: 2011. 298-301.
- Duruhan, Kemal. Türkiye’ de Okulda Geleneksel Anlayış ve Yöntemlerle İnsan Yetiştirmenin Olumsuz Etkileri.13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi, 2004.
- Ekiz, Durmuş. Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.
- Güven, Meral. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2004.
- Işık, G., Sündüz. Resim İş Öğretmenliği Sanat Atölye Derslerinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Sanatsal Öğrenmeye Katkısı. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 2014.
- Karasar, Niyazi. Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2010.
- San, İnci. Sanat Eğitimi Kuramları. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2010.
- Süral, Serhat. "Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenmeye Yönelik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi 7.1 (2005): 71-79.
- Uçar, Y., Meltem. "Öğrenen Merkezli Öğrenen-Öğretme Yaklaşımları". Ed. Asuman Seda Saracaloğlu ve Adnan Küçükoglu. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2016. 291-324.
- Üstün, V., Didem. "Sanat Yoluyla Öğrenme ve Yaratıcılık". Ed. Ali Osman Alakuş ve Levent Mercin. Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitimi. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2009. 35-37.

THE EFFECT OF ACTIVE LEARNING METHODS ON STUDENTS' SUCCESS IN FINE ARTS HIGH SCHOOL SCULPTURE WORKSHOP COURSES

Ashhan BAYRAM, Çağatay AKENGİN

ABSTRACT

This study was conducted to determine the "Effect of Active Learning Methods on Students' Success in Three Dimensional Art Workshop Courses in Fine Arts High Schools". Experimental design method was used in this study and it was carried out with 18 students receiving education in 1 branch within the scope of 11th grade Three-Dimensional Art Workshop course in Neşet Ertaş Fine Arts High School Painting Department. In the conceptual dimension of the study, content was created with literature review method, experimental and control groups were formed, one group was provided with educational practices based on Active Learning Methods while the other group received educational practices based on the traditional education method. In the study, concept map was limited with the application of game-based learning, brainwriting and bearing techniques in 6 weeks. Achievement test was applied to measure differences in knowledge levels before and after the application. In order to evaluate the results that emerged after the application, the three-dimensional design criteria scale was used for scoring by 3 experts and the mean values of scores were obtained. The data obtained were analyzed by SPSS 21 packaged software. As a result of the study, it was seen that education based on active learning approach was more effective than traditional teaching method in increasing students' success.

Keywords: Art Education, Active Learning, Three-Dimensional Art, Structure