



## SANAT ELEŞTİRİSİ ÖĞRETİMİNDE TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF MODELİ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YORUMLAYICI GELİŞİME YÖNELİK KARMA YÖNTEMLİ BİR ARAŞTIRMA\*

THE FLIPPED CLASSROOM MODEL IN ART CRITICISM EDUCATION: A MIXED-METHODS STUDY FOCUSED ON CRITICAL THINKING AND INTERPRETIVE DEVELOPMENT

Gökçe ARİFOĞLU<sup>1</sup>

Esra Nur BARIN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gokce.arifoglu@erdogan.edu.tr, ORCID: [0000-0002-4695-1421](https://orcid.org/0000-0002-4695-1421)

<sup>2</sup> Öğrenci, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esranur\_barin22@erdogan.edu.tr, ORCID: [0009-0009-4876-6260](https://orcid.org/0009-0009-4876-6260)

Geliş Tarihi / Date Applied  
31.03.2026

Kabul Tarihi / Date Accepted  
20.06.2026

### ÖZET

Bu çalışma, ters yüz edilmiş sınıf modelinin sanat eleştirisi öğretimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri ile eleştirel düşünme, analiz, yorumlama ve sanatsal ifade becerilerindeki değişim değerlendirilmiştir. Araştırma, karma yöntem yaklaşımı doğrultusunda tek gruplu ön test-son test deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2026 yılında Rize ilinde bulunan bir Güzel Sanatlar Lisesi'nde öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama süreci ters yüz edilmiş sınıf modeline uygun olarak iki hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veriler 5'li Likert tipi ölçek aracılığıyla, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış; ayrıca bağımlı örneklem için t testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik bilgi düzeylerini artırdığını; eleştirel düşünme, analiz ve yorumlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin sanat eserlerine ilişkin değerlendirmelerinde teknik odaklı yaklaşımdan anlam ve yorum odaklı düşünmeye yöneldikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, ters yüz edilmiş sınıf modelinin sanat eğitimi bağlamında öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, eleştirel bakış açısını geliştiren ve öğrenme süreçlerini derinleştiren etkili bir pedagojik yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ters Yüz Edilmiş Sınıf, Sanat Eleştirisi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Eleştirel Düşünme.

### ABSTRACT

This study aims to examine the impact of the flipped classroom model on the teaching of art criticism. The research evaluated changes in students' knowledge and awareness of art criticism, as well as their critical thinking, analysis, interpretation, and artistic expression skills. The research was conducted using a single-group pre-test-post-test design in line with a mixed-methods approach. The study group consisted of 12th-grade students attending a Fine Arts High School in Rize in 2026. The implementation process was carried out over two weeks in accordance with the flipped classroom model. Quantitative data were collected using a 5-point Likert-type scale, while qualitative data were obtained through semi-structured interview questions. In the analysis of the data, arithmetic mean, standard deviation, frequency, and percentage values were calculated; additionally, the t-test for dependent samples and the Wilcoxon signed-rank test were used. Qualitative data were evaluated using descriptive analysis methods. The research findings indicate that the flipped classroom model increases students' knowledge levels regarding art criticism and enhances their critical thinking, analysis, and interpretation skills. In conclusion, it was determined that the flipped classroom model is an effective pedagogical approach within the context of art education that supports students' active participation, fosters a critical perspective, and deepens learning processes.

**Keywords:** Flipped Classroom, Art Criticism, Art Education, Critical Thinking

\* Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A kapsamında desteklenmiştir.

## 1. GİRİŞ

Ters yüz edilmiş sınıf modelinde, geleneksel öğretim yaklaşımından farklı olarak öğretmen tarafından önceden hazırlanan dijital içerik ve öğretim materyalleri öğrencilere sınıf dışı öğrenme süreci kapsamında sunulmaktadır. Öğrenciler bu içerikleri öğretim teknolojileri aracılığıyla bireysel olarak incelemekte; sınıf içinde ise tartışma, problem çözme, uygulama ve etkileşim temelli aktif öğrenme etkinlikleri aracılığıyla bilgilerini pekiştirmektedir. Ters yüz öğrenme (TYÖ), grup öğrenmesinden ziyade bireysel öğrenmeyi ön plana çıkaran bir eğitim yaklaşımıdır (Demirer ve Aydın, 2017: 57). Ters yüz öğrenme (TYÖ), öğrenme sürecinde grup temelli yaklaşımlardan çok bireysel öğrenmeyi ön plana çıkaran bir pedagojik model olarak da ifade edilebilir (Ünsal, 2018:40). Bu modelde, öğretmen tarafından hazırlanan videolar aracılığıyla öğrenciler konuları önceden öğrenir. Böylece, yüz yüze yapılan derslerde daha anlamlı ve zengin bir öğrenme ortamı yaratılır (Ünsal, 2018:40). Bu modelin temel amacı, sınıf zamanını daha verimli kullanarak öğretmenin yönlendirdiği uygulamalarla öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi becerilerini geliştirmektir (Bergmann & Sams, 2012). Ters yüz edilmiş sınıf modeli, özellikle 2000'li yılların başında eğitim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır. Bergmann ve Sams (2012) bu modelin öncülerindedir ve lise kimya derslerinde bu yaklaşımı uygulayarak ilk kez geniş çapta tanıtmışlardır. Onlara göre, öğrencilerin farklı hızlarda öğrenmelerine olanak tanımak ve sınıf içi zamanı daha verimli kullanmak bu modelin en büyük avantajlarından biridir.

Ters yüz sınıf modeli, öğrencilerin konuların bireysel öğrenmeye uygun bölümlerine ders öncesinde asenkron araçlar aracılığıyla erişmesini sağlar. Sınıf ortamında ise bu bilgiler doğrultusunda bireysel ya da grup temelli problem çözme etkinliklerine odaklanılır ve öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler üzerine yoğunlaşılır (Gençer ve ark., 2014: 881). Bu doğrultuda, söz konusu modelin sanat eleştirisi öğretimi bağlamında öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda yorumlama, anlamlandırma ve eleştirel düşünme süreçlerini nasıl dönüştürdüğünü incelemek, çalışmamın temel odak noktasını oluşturmaktadır.

Literatür, sanat eleştirisi öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve sanatsal algı becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Hung, 2015). Sanat eleştirisi, bir sanat eserini değerlendirmek için yapıt ve sanatçı gibi çeşitli kaynaklardan yararlanarak mümkün olan en doğru yargıya ulaşma çabasıdır. Bu süreçte, ele alınan eser kadar, eser incelemesinde izlenecek yöntem ve yaklaşımlar da önemli bir konudur (Ülger, 2021). Sanat eleştirisi, öğrencilerin görsel sanatlara yönelik estetik beğenilerini geliştirmelerine ve eserleri daha derinlikli biçimde anlamlandırmalarına katkı sağlar. Bu süreçte düzenli ve yoğun uygulama yapmak, öğrencilerin eleştirel bakış açısını güçlendirirken, kazandıkları bu tutumları sınıf dışı deneyimlerine de yansıtılmalarına olanak tanır (Karabulut ve ark., 2008). Öğrencilerin ders içeriğini bireysel olarak öğrenmeleri, sınıf içinde sanatsal eserleri tartışma ve eleştirme fırsatlarını artırır. Bu sayede yaratıcı düşünme süreçleri daha etkin hale gelir ve öğrenciler kendilerini daha özgün yollarla ifade edebilirler.

Strayer (2012), Detroit'te bir lisede yapılan öğrencilerin akademik gelişimini desteklemek amacıyla öğretim modelinde değişikliğe gidilmiş ve Matematik ile İngilizce derslerinde ters yüz sınıf yaklaşımının uygulandığından bahsetmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, her hafta kısa süreli (5-7 dakika) videolar hazırlayarak öğrencilerin ders öncesinde içerikleri incelemelerini sağlamış; internet erişimi olmayan öğrenciler için ise okulda izleme imkânı sunulmuştur. Sınıf içi süreçte etkileşimli etkinlikler ve uygulamalarla öğrenme desteklenmiştir. Uygulama sonucunda, öğrencilerin ödev yapmama sorununun azaldığı, öğretmenlerin daha fazla bireysel destek sağlayabildiği ve ders tekrarından çok anlamlandırma sürecine odaklandığı görülmüştür. Ayrıca

başarısız öğrenci oranlarında hem İngilizce hem de Matematik derslerinde düşüş kaydedilmiştir. Pedagojik çıktılara yönelik yapılan analizler, incelenen çalışmaların büyük bölümünde ters yüz sınıf modelinin özellikle akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Bösner (2015), bu artışı modelin etkileşimli ve uygulama temelli öğrenme süreçlerine olanak tanınmasına bağlamaktadır. Bununla birlikte, modelin bireysel öğrenme (Bishop ve Verleger, 2013) ile aktif öğrenme (Bergmann ve Sams, 2012) yaklaşımlarını bütünleştirmesi de akademik başarıdaki yükselişi açıklayan önemli faktörler arasında değerlendirilebilir. Ayrıca literatürde, modelin öğrenci katılımını artırdığı, motivasyon düzeyini yükselttiği ve öz-yeterlilik algısını olumlu yönde etkilediği yönünde bulgulara da yer verilmektedir.

Elde edilen alan araştırması sonrası bu araştırma, ters yüz edilmiş sınıf modelini kullanarak sanat eleştirisi öğretiminin etkinliğini artırmayı amaçlamaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, bu modelde öğrenciler ders içeriğini evde bireysel olarak öğrenir, sınıf ortamında ise uygulamalı çalışmalar ve tartışmalarla öğrendiklerini pekiştirir. Araştırma kapsamında, sanat eleştirisine dair temel kavramlar ve teknikler öğrencilere sunularak bu sayede eleştirel düşünme, sanatsal algı ve ifade becerileri geliştirilmektedir. Öğrencilerin sanat eserlerini analiz etme, yorumlama ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak katılarak ve eleştiri becerilerini uygulamalı etkinliklerle güçlendirmesi beklenmektedir. Bu yöntemde öğrenciler, sanat eserini öncelikle bireysel olarak deneyimlemektedir. Ardından bu deneyimler sınıf içinde paylaşılarak kolektif bir anlayış geliştirilmektedir. Bu süreçte, öğrenciler sadece sanatçının niyetlerini değil, aynı zamanda kendi algılarını ve yorumlarını da sorgulamaları beklenmektedir. Sonuç olarak, bu yaklaşım öğrencilerin sanat eleştirisi anlayışını derinleştirerek ve yaratıcı düşünme yetilerini artıracaktır.

Ters yüz edilmiş sınıf modeli, eğitimde yenilikçi ve öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak önemli faydalar sunmaktadır. Öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini destekleyen, sınıf içinde daha etkin ve derin öğrenmeyi teşvik eden bu model, özellikle dijital öğrenme araçlarıyla güçlendirildiğinde oldukça başarılı sonuçlar vermektedir (Zownorega, 2013). Ancak, modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için teknolojiye erişim sorunlarının aşılması ve öğrencilerin evdeki öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi kritik öneme sahiptir. Sanat eğitimi bağlamında ise bu model, öğrencilerin eleştirel düşünme ve sanatsal değerlendirme becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ters yüz edilmiş sınıf modelini kullanarak sanat eleştirisi öğretimini etkinleştirmek ve bu yöntemle öğrencilerin eleştirel düşünme, sanatsal algı ve ifade becerilerini geliştirmektir. Bu bağlamda, öğrencilerin sanat eserlerini analiz etme, yorumlama ve değerlendirme yetkinliklerini artırarak sanat eleştirisine dair temel kavramları ve teknikleri öğrenmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Ters yüz edilmiş sınıf modeli, geleneksel sınıf içi ders anlatımını evde bireysel öğrenme ile değiştirip sınıf zamanını uygulamalı, etkileşimli ve tartışmaya dayalı etkinliklerle daha verimli kılmayı amaçlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin sanat eleştirisi süreçlerine aktif katılımı desteklenerek, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerinin pekiştirileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, sanat eleştirisi öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelini uygulayarak yeni bir öğretim süreci ortaya koyması, bu sürecin etkililiğini nicel ve nitel boyutlarıyla değerlendirmesi ve alana yönetsel bir yaklaşım sunması bakımından literatüre özgün katkılar sağlamaktadır. Özellikle “teknik odaklı analizden anlam odaklı yorumlamaya geçiş” bulgusu, sanat eğitimi alanında öğrenme süreçlerinin yeniden düşünülmesine yönelik önemli bir açılım sağlamaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırma sürecinde hem nicel hem de nitel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Uygulama süreci, ters yüz edilmiş sınıf modelinin temel ilkelerine uygun olarak okul dışı bireysel öğrenme ve sınıf içi etkileşimli öğrenme olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Uygulama, öğrencilerin mevcut ders programlarında yer alan aynı ders saatlerinde iki hafta boyunca yürütülmüştür. Okul dışı öğrenme aşamasında öğrencilere sanat eleştirisinin temel kavramları, eleştiri yaklaşımları ve eser inceleme süreçlerini içeren dijital içerikler sunulmuştur. Bu kapsamda araştırmacı tarafından hazırlanan video anlatımlar, sunum dosyaları ve örnek sanat eseri incelemeleri öğrencilerle çevrim içi ortamda paylaşılmıştır. Öğrencilerden bu içerikleri ders öncesinde incelemeleri ve kendilerine yöneltilen hazırlık sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmada, uygulama öncesi ve sonrası değişimi incelemek amacıyla tek gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin sanat eleştirisi, eleştirel düşünme ve sanatsal algı becerilerindeki değişimler uygulama öncesi ve sonrası ölçümler üzerinden değerlendirilmiştir. Sınıf içi öğrenme aşamasında ise öğrenciler önceden edindikleri bilgiler doğrultusunda seçilen sanat eserleri üzerinde bireysel sanat eleştirisi çalışmaları gerçekleştirmiştir. Ders sürecinde eserlerin betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargılama basamakları doğrultusunda incelenmesine yönelik tartışmalar yürütülmüş; öğrencilerden eserlerin teknik özelliklerini, içeriklerini ve ilettikleri anlamları değerlendirmeleri beklenmiştir. Ayrıca soru-cevap etkinlikleri ve akran görüş paylaşımı çalışmalarıyla öğrencilerin eleştirel düşünme ve yorumlama becerileri desteklenmiştir.

Araştırmada karma yöntem yaklaşımının tercih edilmesinin temel nedeni, ters yüz edilmiş sınıf modelinin sanat eleştirisi öğretimi üzerindeki etkisini hem nicel hem de nitel boyutlarıyla daha kapsamlı biçimde incelemektir. Nicel veriler aracılığıyla öğrencilerin sanat eleştirisi, eleştirel düşünme ve sanatsal algı becerilerindeki değişim düzeyleri istatistiksel olarak değerlendirilirken; nitel veriler aracılığıyla öğrencilerin sanat eserlerini yorumlama biçimleri, düşünme süreçleri ve öğrenme deneyimlerine ilişkin daha derinlemesine bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda karma yöntem yaklaşımı, araştırma bulgularının birbirini destekleyen çok yönlü bir yapı içerisinde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2026 yılında Rize ilinde bulunan bir Güzel Sanatlar Lisesi'nde öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın 12. sınıf öğrencileri ile yürütülmesinin temel nedeni, sanat eleştirisi ve sanat tarihi içeriklerinin ilgili sınıf düzeyinin öğretim programında daha yoğun biçimde yer almasıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin sanat eserlerini analiz etme, yorumlama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin yeterli altyapıya sahip oldukları düşünülmüştür. Araştırma sürecinin başlangıcında ön test uygulamasına 24 öğrenci katılmıştır. Ancak uygulama sürecinde bazı öğrencilerin devamsızlık veya son test uygulamasına katılmama durumları nedeniyle analizler 20 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ön test ve son test tablolarındaki toplam katılımcı sayıları arasında farklılık oluşmuştur. Veri analizi sürecinde yalnızca hem ön test hem de son test uygulamalarını eksiksiz tamamlayan öğrencilerin verileri değerlendirmeye alınmıştır.

### **2.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen dört bölümlü bir anket formu kullanılmıştır. Ölçeğin ilk üç bölümü 5'li Likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler, (1) sanat eleştirisine yönelik bilgi ve farkındalık düzeyi, (2) eleştirel düşünme ve analiz becerileri ve (3) sanatsal algı ve ifade becerileri olmak üzere üç alt boyut altında yapılandırılmıştır. Her alt boyutta öğrencilerin sanat eserlerini anlama, yorumlama, analiz etme ve eleştirel değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik benzer tematik ifadeler kullanılmıştır. Bu yaklaşımın amacı, aynı beceri alanlarının farklı boyutlar altında nasıl değişim gösterdiğini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Ölçekte kullanılan puanlama sistemi 5'li Likert tipine göre düzenlenmiş olup, 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum biçiminde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin son bölümünde ise öğrencilerin sanat eserlerine yönelik düşünme, yorumlama ve değerlendirme süreçlerini daha derinlemesine incelemek amacıyla 3 adet açık uçlu yazılı forma yer verilmiştir. Sorular; öğrencilerin sanat eserlerini değerlendirirken dikkat ettikleri unsurlar, sanat eserlerini yorumlama biçimleri ve uygulama sürecinin düşünme süreçlerine etkisine yönelik hazırlanmıştır. Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla sanat eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne önceden başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler yazılı yanıt formları aracılığıyla gerçekleştirilmiş olup ses kayıt cihazı kullanılmamıştır. Elde edilen veriler öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilerek analiz edilmiştir.

Araştırmada kullanılan alt boyutlar, öğrencilerin benzer beceri alanlarını farklı bilişsel bağlamlarda değerlendirebilmek amacıyla yapılandırılmıştır. Bu nedenle bazı ifadeler alt boyutlar arasında tematik benzerlik göstermektedir.

### **2.4. Veri Analizi**

Araştırmanın veri analizi süreci, nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirilmesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası oluşan değişimin anlamlılığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için uygun karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi durumunda bağımlı örneklem için t testi, normal dağılım göstermemesi durumunda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin sanat eleştirisi, eleştirel düşünme ve sanatsal algı becerilerindeki değişimler istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri açık uçlu yazılı sorular ve öğrenci görüşlerinden elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen araştırma soruları ve temalar doğrultusunda düzenlenerek özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Bu kapsamda bulguların desteklenmesi amacıyla öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## 2. BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular nicel ve nitel veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Ön test ve son test uygulamalarından elde edilen nicel veriler üzerinde istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş; öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri, eleştirel düşünme ve analiz becerileri ile sanatsal algı ve ifade becerilerindeki değişimler incelenmiştir. Analiz sürecinde verilerin dağılım özellikleri dikkate alınarak bağımlı örneklem için t testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur. Nicel bulguların ardından, öğrenci görüşlerinden elde edilen açık uçlu yanıtlar değerlendirilerek bulgular desteklenmiştir.

**Tablo 1. Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırmalı Analiz Sonuçları**

Boyut	Test	N	$\bar{X}$	SS	Test Türü	Test Değeri	p
<b>Sanat Eleştirisi Bilgi ve Farkındalık</b>	Ön Test	24	3.41	0.62	Bağımlı Örneklem t Testi	t = -3.214	0.004*
	Son Test	20	4.02	0.58			
<b>Eleştirel Düşünme ve Analiz</b>	Ön Test	24	3.27	0.71	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	z = -2.876	0.006*
	Son Test	20	3.89	0.63			
<b>Sanatsal Algı ve İfade</b>	Ön Test	24	3.36	0.68	Bağımlı Örneklem t Testi	t = -2.954	0.008*
	Son Test	20	4.11	0.54			

İstatistiksel analizler hem ön test hem de son test uygulamalarına eksiksiz katılan 20 öğrencinin verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulamasına 24 öğrenci katılmış; ancak süreç içerisinde bazı öğrencilerin son test uygulamasına katılmaması nedeniyle analizlerde veri kaybı yaşanmıştır. Tablo 1’de yer alan bulgular, ters yüz edilmiş sınıf uygulaması sonrasında öğrencilerin sanat eleştirisi, eleştirel düşünme ve sanatsal ifade becerilerinde olumlu yönde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, “Sanat Eleştirisi Bilgi ve Farkındalık” boyutunda öğrencilerin ön test puan ortalaması  $\bar{X}$  eşittir 3.41 iken son testte bu değer  $\bar{X}$  = 4.02’ye yükselmiştir. Bağımlı örneklem için t testi sonucunda elde edilen 3,214 ve p = 0,004 değerleri, iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, uygulama sürecinin öğrencilerin sanat eleştirisine ilişkin bilgi düzeylerini ve farkındalıklarını artırdığını düşündürmektedir.

“Eleştirel Düşünme ve Analiz” boyutunda ise ön test ortalaması  $\bar{X}$  = 3.27, son test ortalaması ise  $\bar{X}$  = 3.89 olarak belirlenmiştir. Bu boyutta veriler normal dağılım göstermediğinden, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Test sonucunda elde edilen 2.876 ve p = 0.006 değerleri, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerinde anlamlı bir gelişim olduğunu

göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin sanat eserlerini daha sorgulayıcı ve çok boyutlu bir şekilde değerlendirmeye başladıklarını ortaya koymaktadır.

Son bölümde “Sanatsal Algı ve İfade” boyutunda ön test ortalaması  $\bar{X} = 3.36$  iken son test ortalaması  $\bar{X} = 4.11$ 'e yükselmiştir. Bağımlı örneklem için t testi sonucunda elde edilen  $t = -2.954$  ve  $p = 0.008$  değerleri, uygulama sonrasında öğrencilerin sanatsal algı ve ifade becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin sanat eserlerini yorumlama ve kendi düşüncelerini ifade etme süreçlerinde daha özgüvenli ve bilinçli hale geldiklerini düşündürmektedir.

Bu kapsamda araştırma kapsamında elde edilen bulgular dört başlık altında sunulmuştur.

### Bölüm A – Sanat Eleştirisi Bilgi ve Farkındalık Düzeyine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, katılımcı öğrencilerin sanat eleştirisine ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik ön test ve son test uygulamalarına yer verilmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorular, 5’li Likert tipi ölçek (1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= kararsızım, 4= katılıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Elde edilen verilerde, her bir ifadeye verilen yanıtların frekans dağılımları tablolar halinde sunulmuş; ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak öğrencilerin süreç içerisindeki değişimleri analiz edilmiştir (Tablo 2 ve Tablo 3).

**Tablo 2. Ön Test Katılımcı Değerlendirmeleri**

İfade	1	2	3	4	5
Sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini biliyorum.	0	1	6	13	4
Bir sanat eserini incelerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini biliyorum.	0	3	11	7	3
Sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilirim.	0	5	12	7	0
Bir sanat eserini yorumlayabilirim.	0	0	12	8	4
Sanat eserleri hakkında düşüncelerimi gerekçeleriyle açıklayabilirim.	0	1	6	16	1

Ön test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin sanat eleştirisine ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin genel olarak orta ve üzeri düzeyde olduğu görülmektedir. Özellikle “sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini bilme” ve “düşüncelerini gerekçeleriyle açıklayabilme” ifadelerinde “katılıyorum” düzeyinde yoğunlaşma dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte, “sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilme” ve “bir sanat eserini yorumlayabilme” ifadelerinde öğrencilerin önemli bir kısmının “kararsızım” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin temel kavramsal bilgiye sahip olmalarına rağmen bu bilgiyi uygulama ve analiz sürecine aktarma konusunda yeterince güven duymadıklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik temel farkındalığa sahip oldukları; ancak analiz, yorumlama ve eleştirel ifade becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç

duydukları söylenebilir. Bu bulgular, uygulama sürecinin gerekliliğini ortaya koymakta ve ters yüz edilmiş sınıf modelinin bu becerilerin geliştirilmesinde etkili olabileceğine işaret etmektedir.

**Tablo 3. Son Test Katılımcı Değerlendirmeleri**

İfade	1	2	3	4	5
Sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini biliyorum.	1	1	2	10	6
Bir sanat eserini incelerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini biliyorum.	1	1	6	7	5
Sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilirim.	0	2	7	9	2
Bir sanat eserini yorumlayabilirim.	0	1	5	7	7
Sanat eserleri hakkında düşüncelerimi gerekçeleriyle açıklayabilirim.	1	2	4	7	6

Son test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinde genel olarak olumlu bir gelişim olduğu görülmektedir. Özellikle “sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini bilme” ifadesinde “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinde belirgin bir artış dikkat çekmektedir. Bu durum, uygulama sürecinin öğrencilerin kavramsal bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

“Bir sanat eserini incelerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilme” ve “sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilme” ifadelerinde de olumlu yanıtların arttığı, kararsızlık düzeyinin azaldığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yalnızca teorik bilgi açısından değil, aynı zamanda analiz becerileri açısından da gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

“Bir sanat eserini yorumlayabilme” ve “düşüncelerini gerekçeleriyle açıklayabilme” ifadelerinde ise özellikle üst düzey (3 ve 4) yanıtların artması, öğrencilerin eleştirel ifade becerilerinde ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin hâlâ kararsız veya düşük düzeyde yanıtlar vermesi, bireysel farklılıkların devam ettiğini işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, son test bulguları ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik bilgi, analiz ve ifade becerilerini geliştirmede etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin sanat eleştirisi bilgi ve farkındalık düzeylerine ilişkin olumlu yanıtlarında artış, kararsız ve olumsuz yanıtlarında ise genel bir azalma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ön testte hiç tercih edilmeyen “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinin son testte sınırlı da olsa işaretlenmiş olması, öğrencilerin süreç sonunda daha eleştirel ve bilinçli değerlendirmeler yapmaya başladıklarını göstermektedir. Bu durum, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrenciler üzerinde genel olarak olumlu bir gelişim sağladığını ortaya koymakla birlikte, bireysel farklılıkların da süreç içerisinde daha görünür hale geldiğine işaret etmektedir.

## **Bölüm B- Eleştirel Düşünme ve Analize Yönelik Bulgular**

Proje kapsamında uygulanan ön test ve son testlerin ikinci bölümünde yer alan eleştirel düşünme ve analiz becerilerine ilişkin veriler analiz edilmiş; elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek tablolar halinde sunulmuştur (Tablo 4 ve Tablo 5).

**Tablo 4. Ön Test Katılımcı Değerlendirmeleri**

İfade	1	2	3	4	5
Sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini biliyorum.	0	0	4	12	8
Bir sanat eserini incelerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini biliyorum.	0	2	9	11	2
Sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilirim.	2	2	7	7	6
Bir sanat eserini yorumlayabilirim.	1	3	11	8	1
Sanat eserleri hakkında düşüncelerimi gerekçeleriyle açıklayabilirim.	1	4	2	11	6

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerine ilişkin ön test sonuçlarında genel olarak “katılıyorum” (4) ve “kararsızım” (3) seçeneklerinde yoğunlaşma olduğu görülmektedir. “Sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini biliyorum” ifadesinde yüksek düzeyde olumlu yanıtlar dikkat çekmekteyken, diğer ifadelerde kararsızlık düzeyinin belirgin olduğu görülmektedir. Özellikle “bir sanat eserini yorumlayabilirim” ve “sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilirim” ifadelerinde öğrencilerin önemli bir kısmının kararsız kalması, bu becerilerin henüz tam olarak gelişmediğini göstermektedir.

Ayrıca bazı ifadelerde düşük düzeyde (1 ve 2) yanıtların bulunması, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerileri konusunda yeterli güvene sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, ön test bulguları öğrencilerin temel düzeyde bilgiye sahip olmakla birlikte, bu bilgiyi eleştirel analiz ve yorumlama sürecine aktarma konusunda gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

**Tablo 5. Son Test Katılımcı Değerlendirmeleri**

İfade	1	2	3	4	5
Sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini biliyorum.	2	0	2	6	10
Bir sanat eserini incelerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini biliyorum.	0	2	3	11	4
Sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilirim.	1	0	6	9	4
Bir sanat eserini yorumlayabilirim.	1	1	7	7	4
Sanat eserleri hakkında düşüncelerimi gerekçeleriyle açıklayabilirim.	2	3	6	6	3

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerinde belirgin bir gelişim olduğu görülmektedir. “Sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini biliyorum” ifadesinde “kesinlikle katılıyorum” (5) seçeneğinin en yüksek değere ulaşması, öğrencilerin kavramsal bilgi düzeylerinin önemli ölçüde arttığını göstermektedir.

Diğer ifadelerde de “katılıyorum” (4) ve “kesinlikle katılıyorum” (5) seçeneklerinde artış gözlenirken, kararsız ve olumsuz yanıtların azaldığı dikkat çekmektedir. Özellikle “sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilirim” ve “bir sanat eserini yorumlayabilirim” ifadelerinde olumlu yanıtların artması, öğrencilerin analiz ve yorumlama becerilerinde gelişim sağladığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, bazı ifadelerde düşük düzeyde yanıtların tamamen ortadan kalkmadığı görülmekte olup bu durum bireysel farklılıkların devam ettiğini göstermektedir. Genel olarak

değerlendirildiğinde, son test bulguları tersyüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

### Bölüm C- Sanatsal Algı ve İfadeye Yönelik Bulgular

Ön ve son testlerin üçüncü bölümünde yer alan sanatsal algı ve ifade becerilerine ilişkin veriler analiz edilmiş; elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla sunularak karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmıştır (Tablo 6 ve 7).

**Tablo 6. Ön Test Katılımcı Değerlendirmeleri**

İfade	1	2	3	4	5
Sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini biliyorum.	1	0	12	9	2
Bir sanat eserini incelerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini biliyorum.	1	1	2	12	8
Sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilirim.	0	1	6	9	8
Bir sanat eserini yorumlayabilirim.	0	0	10	10	4
Sanat eserleri hakkında düşüncelerimi gerekçeleriyle açıklayabilirim.	0	2	0	7	15

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin sanatsal algı ve ifade becerilerine ilişkin ön test sonuçlarında genel olarak “kararsızım” (3) ve “katılıyorum” (4) seçeneklerinde yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Özellikle “sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini biliyorum” ve “bir sanat eserini yorumlayabilirim” ifadelerinde kararsızlık düzeyinin yüksek olması, öğrencilerin bu alanlarda kendilerini tam olarak yeterli görmediklerini göstermektedir.

Bununla birlikte, “sanat eserleri hakkında düşüncelerimi gerekçeleriyle açıklayabilirim” ifadesinde “kesinlikle katılıyorum” (5) seçeneğinin yüksek olması, öğrencilerin ifade becerilerine yönelik özgüvenlerinin görece daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sanatsal algı ve ifade becerilerinin orta düzeyde olduğu, ancak yorumlama ve analiz süreçlerinde desteklenmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

**Tablo 7. Son Test Katılımcı Değerlendirmeleri**

İfade	1	2	3	4	5
Sanat eleştirisinin ne anlama geldiğini biliyorum.	0	3	6	8	3
Bir sanat eserini incelerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini biliyorum.	0	3	3	5	9
Sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilirim.	1	0	2	8	9
Bir sanat eserini yorumlayabilirim.	1	1	6	10	2
Sanat eserleri hakkında düşüncelerimi gerekçeleriyle açıklayabilirim.	1	1	2	3	13

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin sanatsal algı ve ifade becerilerinde genel olarak olumlu yönde bir gelişim olduğu görülmektedir. “Bir sanat eserini incelerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini

biliyorum” ve “sanat eserlerini analiz ederken sanatın temel öğelerini kullanabilirim” ifadelerinde “katılıyorum” (4) ve “kesinlikle katılıyorum” (5) seçeneklerinde belirgin artış dikkat çekmektedir.

Ayrıca, “sanat eserleri hakkında düşüncelerimi gerekçeleriyle açıklayabilirim” ifadesinde yüksek düzeyde olumlu yanıtların devam etmesi, öğrencilerin ifade becerilerinin süreç sonunda da güçlü şekilde sürdüğünü göstermektedir. Bununla birlikte bazı ifadelerde kararsız ve düşük düzeyde yanıtların tamamen ortadan kalkmadığı, dolayısıyla bireysel farklılıkların devam ettiği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, son test bulguları ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin sanatsal algılarını derinleştirdiğini ve ifade becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

#### **Bölüm D- Kısa Sanat Eleştirisi Sorusuna Yönelik bulgular**

Bu bölümde, ölçek temelli sorulardan farklı olarak öğrencilere açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilere “Bir sanat eserini değerlendirirken hangi unsurlara dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorularak kısa yanıtlar vermeleri istenmiştir.

Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar tematik olarak incelendiğinde, öğrencilerin cevaplarının iki temel tema altında toplandığı görülmüştür: 1. Teknik Odaklı Yaklaşım: Perspektif, renk, kompozisyon, teknik; 2. Anlam Odaklı Yaklaşım: duygu, mesaj, sanatçının niyeti.

Ön testte öğrencilerin büyük çoğunluğu teknik odaklı yanıtlar verirken, son testte anlam odaklı ifadelerin belirgin şekilde arttığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin sanat eserlerine daha derinlikli ve eleştirel bir bakış açısı geliştirdiğini göstermektedir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen doğrudan ifadeler de bu dönüşümü desteklemektedir. Örneğin bir öğrenci, “Önceden resimlerde sadece renk ve çizime dikkat ediyordum, şimdi sanatçının ne anlatmak istediğini düşünmeye başladım.” (K12) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğrenci ise “Eskiden bir tabloya sadece güzel mi diye bakıyordum. Şimdi eserin duygusunu ve vermek istediği mesajı anlamaya çalışıyorum.” (K7) ifadesini kullanmıştır. Bu görüşler, öğrencilerin süreç sonunda sanat eserlerine yönelik daha derinlikli, yorumlayıcı ve eleştirel bir bakış açısı geliştirdiklerini göstermektedir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik bilgi, beceri ve tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir.

Ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda, öğrencilerin sanat eleştirisine ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinde belirgin bir artış olduğu saptanmıştır. Özellikle kavramsal bilgi, analiz ve yorumlama becerilerinde “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeyindeki yanıtların artması, modelin öğrenme sürecine katkısını ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünme ve analiz becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin kararsızlık düzeylerinin azaldığı ve daha net, gerekçelendirilmiş değerlendirmeler yapabildikleri görülmektedir. Bu durum, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin sadece bilgi düzeyini değil, aynı zamanda üst düzey bilişsel becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir.

Sanatsal algı ve ifade becerileri açısından değerlendirildiğinde ise, öğrencilerin sanat eserlerine yönelik daha derinlikli ve çok boyutlu yorumlar geliştirdikleri dikkat çekmektedir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin başlangıçta daha çok teknik unsurlara (renk, kompozisyon, perspektif vb.) odaklandıkları; uygulama sonrasında ise eserin anlamı, duygusal boyutu ve sanatçının niyeti gibi daha üst düzey değerlendirmelere yöneldikleri belirlenmiştir.

Bu bulgular, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencileri yüzeysel öğrenmeden uzaklaştırarak daha anlamlı, eleştirel ve derin öğrenme süreçlerine yönlendirdiğini göstermektedir (Bergmann ve Sams, 2012). Elde edilen sonuçlar, literatürde yer alan benzer çalışmalarla paralellik göstermekte olup, özellikle ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve aktif katılım düzeylerini artırdığına yönelik bulguları desteklemektedir.

Bununla birlikte, araştırmanın yalnızca iki haftalık bir uygulama sürecini kapsamaması ve tek bir okulda yürütülmesi, çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Daha uzun süreli ve farklı örneklerle gerçekleştirilecek çalışmaların, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracığı düşünülmektedir.

### 3. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, ters yüz edilmiş sınıf modelinin yalnızca bir öğretim tekniği değil, aynı zamanda öğrenme deneyimini yeniden yapılandıran dönüştürücü bir pedagojik yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitime farklı bir perspektif kazandırma, öğrenme ortamlarını zenginleştirme ve ders süreçlerinin etkililiğini artırma potansiyeli taşıyan ters yüz sınıf modelinin uygulama açısından önemli bir alternatif olarak öne çıktığı değerlendirilmektedir (Seaman ve Gaines, 2013; Bergmann ve Sams, 2012; Burrelle-McGivney ve Xue, 2013; Rivera, 2015).

Elde edilen sonuçlar, modelin öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik bilgi düzeylerini artırmanın ötesinde; eleştirel düşünme, yorumlama, analiz ve sanatsal ifade becerileri üzerinde de olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle öğrencilerin sanat eserlerine ilişkin değerlendirmelerinde teknik çözümlere odaklı yaklaşımlardan uzaklaşarak anlam, duygu, bağlam ve sanatçının niyeti gibi daha derin yorumlama süreçlerine yöneldikleri belirlenmiştir. Bu durum, ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin yüzeysel bilgi ediniminden çok yönlü ve anlam temelli öğrenme süreçlerine geçişini desteklediğini göstermektedir.

Sanat eleştirisi disiplininin sanat eğitimi içindeki önemi giderek artmakta ve bu alanın gelişimi, sanat eğitimi ile sanat eleştirisinde ortaya çıkan yeni yaklaşımların ve eğilimlerin incelenmesiyle daha iyi anlaşılmaktadır. Öğrenen bireyin özelliklerini anlamak, öğrenme motivasyonunu artırmak ve onu sürece aktif olarak dahil etmek, çağdaş eğitim anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenen merkezli yaklaşımlar modern eğitim uygulamalarında önemli bir yer edinmektedir (Aydın ve Demirer, 2016). Söz konusu yaklaşımlar, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlarken, öğretmenin rolünü de bilgi aktarıcıdan rehber ve yönlendirici bir konuma dönüştürmektedir (Bergmann ve Sams, 2014). Feldman (1975), sanat eleştirisinin belirli bir sistematik çerçevede ele alındığında öğretilebilir bir davranış olduğunu ileri sürmektedir. Bu yaklaşım; betimleme (tanımlama), çözümlene (analiz), yorumlama ve yargı (değerlendirme) aşamalarını içermekte olup, estetik tarihindeki temel yaklaşımlarla da paralellik göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular da, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerinde değil, aynı zamanda sanat eserlerini yorumlama biçimlerinde de dönüşüm yaşandığını ortaya koymaktadır.

Özellikle açık uçlu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin ön test sürecinde daha çok perspektif, renk, kompozisyon ve teknik gibi biçimsel unsurlara odaklandıkları; son test sürecinde ise eserin anlamı, duygusal boyutu, izleyici üzerindeki etkisi ve sanatçının anlatmak istediği düşünce gibi daha yorumlayıcı ve eleştirel yaklaşımlar geliştirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, Feldman'ın (1975) sanat eleştirisi yaklaşımında yer alan yorumlama ve değerlendirme aşamalarının öğrenciler tarafından daha etkin kullanılmaya başlandığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisinde daha gerekçelendirilmiş ve çok boyutlu değerlendirmeler yapabilmeleri, ters yüz edilmiş sınıf modelinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Kharat et al., 2015). Ayrıca, öğrencilerin açık uçlu yanıtlarında gözlenen değişim, öğrenmenin yalnızca nicel değil, aynı zamanda nitel bir derinleşme içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, modelin öğrencilerin estetik farkındalıklarını ve yorumlayıcı kapasitelerini geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, Hung'un (2015) ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine yönelik bulgularıyla da örtüşmektedir. Bununla birlikte, Lo ve Hew (2017) ve Herreid ve Schiller (2013), ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının özellikle öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu artırdığını ve sınıf içi etkileşim düzeyini güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin sanat eleştirisi süreçlerine daha aktif katılım göstermeleri, tartışma süreçlerinde daha özgün yorumlar geliştirmeleri ve bireysel değerlendirmelerini gerekçelendirebilmeleri bu görüşleri desteklemektedir. Özellikle sanat eleştirisi gibi yorumlama, tartışma ve anlam üretme temelli disiplinlerde öğrencilerin ders öncesinde içeriklere erişebilmesi, sınıf içinde ise tartışma ve uygulama süreçlerine daha fazla zaman ayrılmasını sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin rol almalarına ve sanat eserlerine yönelik daha derinlikli değerlendirmeler geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Bununla birlikte, araştırmanın yalnızca iki haftalık bir uygulama sürecini kapsaması ve tek bir okulda yürütülmesi çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Ayrıca çalışma grubunun belirli bir sınıf düzeyiyle sınırlı olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Gelecek çalışmalarda farklı yaş grupları, farklı okul türleri ve daha uzun süreli uygulamalarla ters yüz edilmiş sınıf modelinin sanat eğitimi üzerindeki etkileri daha kapsamlı biçimde incelenebilir. Bunun yanı sıra dijital sanat uygulamaları, yapay zekâ destekli öğrenme ortamları ve çevrim içi eleştiri platformlarının sanat eleştirisi öğretimine entegrasyonuna yönelik çalışmaların da alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, ters yüz edilmiş sınıf modelinin sanat eleştirisi öğretiminde yalnızca bilgi aktarımını destekleyen bir yöntem değil, öğrencilerin eleştirel düşünme, yorumlama ve anlam üretme süreçlerini dönüştüren etkili bir pedagojik yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Modelin öğrenci merkezli yapısı, aktif öğrenme süreçlerini desteklemesi ve sanatsal yorumlama becerilerini geliştirmesi, sanat eğitimi alanında yenilikçi öğretim uygulamalarına yönelik önemli bir örnek oluşturmaktadır.

#### **4. ÖNERİLER**

Araştırma bulgularına dayanarak, sanat eleştirisi öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin daha yaygın biçimde kullanılması önerilmektedir. Özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme, yorumlama ve anlam üretme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarda, ders öncesi dijital

içeriklerle desteklenen ve sınıf içi etkileşimi merkeze alan öğrenme ortamlarının oluşturulması yararlı olacaktır.

Sanat eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ters yüz edilmiş sınıf modeline ilişkin bilgi ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler ve uygulamalı eğitim programları düzenlenebilir. Ayrıca sanat eleştirisi derslerinde video içerikleri, dijital portfolyolar, çevrim içi tartışma ortamları ve görsel analiz araçları gibi teknolojik uygulamalardan daha fazla yararlanılması önerilmektedir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda ters yüz edilmiş sınıf modelinin farklı yaş gruplarında, farklı okul türlerinde ve daha uzun süreli uygulamalarla incelenmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra modelin öğrencilerin yaratıcılık, estetik duyarlılık, görsel okuryazarlık ve sanatsal ifade becerileri üzerindeki etkileri de araştırılabilir. Ayrıca yapay zekâ destekli öğrenme ortamları, dijital sanat uygulamaları ve çevrim içi sanat eleştirisi platformlarının ters yüz edilmiş sınıf modeliyle bütünleştirilmesine yönelik çalışmaların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aydın, B. & Demirer, V. (2016). Flipping the drawbacks of flipped classroom: effective tools and recommendations. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 6 (1), 33-40.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education. Erişim Linki: <https://blog.dilab.uni-passau.de/wp-content/uploads/2021/06/Bergmann-Sams-2012-Flip-your-classroom-Reach-every-student-in-every-class-every-day.pdf>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipping for mastery. *Educational Leadership*, 71(4), 24-29.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June), *The Flipped Classroom: A Survey of the Research Paper* presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia. 10.18260/1-2—22585
- Bösner, S., Pickert, J., & Stibane, T. (2015). Teaching differential diagnosis in primary care using an inverted classroom approach: student satisfaction and gain in skills and knowledge. *BMC Medical Education*, 15(1), 1.
- Burrelle-McGivney, J., & Xue, F. (2013). Flipping calculus. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 23(5), 477-486.
- Demirer, V., & Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. <https://doi.org/10.17943/etku.288488>
- Feldman, E. B., (1975). *Varieties of visual experience: Art as image and idea*, New York. DOI:[10.2307/1573229](https://doi.org/10.2307/1573229)
- Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5(6), 881-888.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.

- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Karabulut, N., Karakuzu, M., & Konca, Y. (2008). Sanat eğitiminde pedagojik eleştiri yöntemleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (21), 87-111. <https://izlik.org/JA72JN74DA>
- Kharat, A. G., Joshi, R. S., Badadhe, A. M., Jejurikar, S. S., & Dharmadhikari, N. P. (2015). Flipped classroom for developing higher order thinking skills. *Journal of Engineering Education Transformations*, 116-121.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an Urban University: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Lo, C.K., & Hew, K.F. A. (2017). Critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *RPTEL* 12, 4. <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Rivera, E. (2015). Using the flipped classroom model in your library instruction course. *The Reference Librarian*, 56(1), 34-41.
- Seaman, G., & Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*, 1, 25-27.
- Strayer, J.F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environ Res*, 15, 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Ülger, K. (2021). Sanat Eleştirisi Dersinin İşlenmesine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Sanat Dergisi*, (38), 33-51.
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.
- Yakar, G., & Kınık, M. (2020). Yapay Zekâ ile Üretilen Görsel Sanatlar Eserlerinde Fikrî Mülkiyet. *Art-E Sanat Dergisi*, 13(26), 490-516. <https://doi.org/10.21602/sduarte.795610>
- Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class*. Master's Thesis. Eastern Illinois University. <https://www.artbreeder.com/create> (Erişilebilir 03.08.2024)

\*\*\*\*\*

**Çatışma Beyanı:** Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla finansal ilişkisi bulunmadığını, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür:** Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir. Çalışmaya sağladığı katkı ve desteklerden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

**Etik Kurul İzni:** Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun hareket edilmiştir. Çalışmanın uygulanabilmesi için ilgili kurumdan gerekli uygulama izinleri alınmış; araştırmaya katılan öğrencilere ve velilerine araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş olup öğrenci ve veli onam formları uygulama öncesinde temin edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Bu çalışma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 28.05.2025 tarih ve 2025/404 sayılı kurul kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

**Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışmada Dr. Öğr. Üyesi Gökçe ARİFOĞLU'nun katkı oranı %60, Esra Nur BARIN'ın katkı oranı ise %40'tır. Yazarlar çalışmanın hazırlanması, yürütülmesi ve raporlanması süreçlerine belirtilen oranlarda katkı sağlamıştır.