

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÜÇ
BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME SÜREÇLERİNE
ETKİSİ
(8. SINIFLAR ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Canan DEMİR

Ankara
Haziran - 2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÜÇ
BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME SÜREÇLERİNE
ETKİSİ
(8. SINIFLAR ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

Canan DEMİR

Danışman: Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

Ankara
Haziran - 2009

ÖNSÖZ

Görsel Sanat eğitimi; estetik yeteneklerini kullanabilme becerisine sahip, kendine güvenen, düşüncelerini özgürce ifade edebilen, dikkatli algılamaları ile görsel okur-yazar ve yaratıcı nesiller için gereklidir. Sanatın onlara sağladığı o özel dili öğrenen bireyler ruhsal doyuma ulaşmış; kendi kültürel değerlerine sahip çıkan aynı zamanda sanatın evrensel değerlerini de sosyalleşmede ve olumlu iletişim kurmada kullanan bireyler olabileceklerdir. Bu nedendir ki Görsel Sanatlar eğitimi, çocuğun sağlıklı kişisel gelişimini sürdürmesi ve desteklenmesi için genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Görsel Sanatlar eğitimi kapsamındaki konular arasında yer alan *sanat eleştirisi* ve *üç boyutlu çalışmalar*, öğrencilerin görsel algılamalarını ve psikomotor becerilerini geliştirirken; bir esere ve kendi üç boyutlu çalışmalarına yönelik sanat eleştirisi çalışması ile öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerine de katkı sağlayabilecektir. İki çalışmanın bir arada kullanılmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerine ve becerilerine de etki edeceği düşünülmektedir.

Araştırma boyunca bilgi ve birikimiyle eğitim ve öğrenme sürecime önerileri yanında maddi ve manevi desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Vedat ÖZSOY’ teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma sürecinde öneri ve düşüncelerinden yararlandığım ve sevecen tavırları ile en sıkıntılı zamanlarda bile rahatlamama yardımcı olan Prof. Dr. Alev KURU’ya ve çok değerli düşünce ve önerileri ile ve araştırmanın yönteminin gelişmesinde katkılarından dolayı Prof. Dr. Hayati AKYOL’a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın içerik analizi sırasında, NVivo programını ve nitel araştırmanın önemli bazı yönlerini öğrenmem konusunda beni Trabzon’a davet eden değerli hocam Prof. Dr. Salih ÇEPNİ’ye, Trabzon’da bulunduğum sürece bilgi ve önerileri ile araştırma sürecime çok değerli katkılarını her zaman minnetle anacağım Arş. Gör. Miraç AYDIN ve Ahmet BACANAK’a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının uzman görüşü ile değerlendirilmesinde, getirdikleri öneriler ile Yrd. Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ, Selma KAYA, Nuray MAMUR ve Yrd. Doç. Dr. Nalan OKAN AKIN’a çok teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma sürecim boyunca paylaşımda bulunduğum çok değerli arkadaşlarımda olan Nuray MAMUR ve Selma KAYA'ya düşünce ve önerilerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sürecim boyunca gerek okuldaki çalışma ortamımda sağladıkları destek gerek ise tezim ile ilgili önerilerinden dolayı çok değerli hocalarım Prof. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU'na ve Prof. Şeniz AKSOY'a çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bilgilendirici olduğu kadar yoğun ve bazen de stresli zamanlar yaşadığım zamanlarda sevgi ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli eşim Sekan'a teşekkürler.

Görsel Sanatlar eğitimi alanına ilk adımımı atmamda beni destekleyen, yönlendiren ve ihtiyaç duyduğum her zaman benim yanımda olan değerli amcam Efkan ÖCAL'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim. Kendisi bana destek olmasa bekli de tamamen farklı bir yerde olacağım değerli amcama, ilk adımımı atarken verdiği destekten dolayı tezimi ithaf etmek isterim.

Görsel Sanatlar eğitimim sürecinde maddi-manevi destekleri kadar sevgi ve inançlarından dolayı değerli aile fertlerim ÖCAL'lara sonsuz teşekkürler. Her zaman yanımda vardınız ve umarım her zamanda olacaksınız.

Gerek araştırma sürecime gerek ise eğitim-öğretim sürecime maddi ve manevi katkılarınızdan dolayı sonsuz teşekkürler.

Canan DEMİR

2009-Ankara

ÖZET

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME SÜREÇLERİNE ETKİSİ (8. SINIFLAR ÖRNEĞİ)

DEMİR, Canan

Doktora, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

Haziran – 2009, XVII+316 Sayfa

Bu araştırma ile sanat eleştirisi yönteminin üç boyutlu çalışmalarda öğrencilerin öğrenme süreçlerine ne tür bir etkisi olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrenme süreçleri içerisinde sanat eleştirisi ve algılama süreçleri, üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerileri ve duyuşsal özellikleri araştırılmıştır. Bahsedilen süreçler araştırmanın sınırlılıklarını da belirleme yönünden önemlidir. Ayrıca yukarıda bahsedilen süreçler araştırmanında alt amaçları ile ilişkilidir.

Araştırma amacı ile bağlantılı doğru tespitlerde bulunmak ve sanat eleştirisinin üç boyutlu çalışmalardaki etkisinin daha net algılanması için öncelikle araştırmaya katılacak öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyi tespit edilmiştir. İlk olarak, öğrencilerin var olan öğrenme düzeylerinin tespiti ile 1. alt amaca hizmet edecek bulgulara ulaşılmıştır. İkinci olarak ise sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışma süreçlerini bir araya getiren ünite ve günlük planlardan oluşan bir program hazırlanmıştır. Hazırlanan program ön görüşme, ders süreci görüşme ve gözlemleri ve son görüşmeleri de içerisine alan altı haftalık bir programdır. Bu altı haftalık programın dört haftası öğretim ve uygulama sürecinden oluşmaktadır. Sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalar ağırlıklı hazırlanan programın süreç ve sonuç ile ilgili ortaya çıkardığı değişimler araştırılmıştır.

Araştırmada nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın Modelini Durum (Örnek Olay) çalışması oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada II çalışma grubu, bir bağımsız gözlemci ve katılımcı gözlemci yer almıştır. Araştırmacı katılımcı gözlemci konumundadır. I. Çalışma grubuna öğrencilerin seçilmesinde “tipik durum” örnekleminde yararlanılmıştır. II. Çalışma grubunda ise “aykırı durum” örneklemini kullanılmıştır.

Araştırmaya ait bulgulara; öğretim süreci ve sonunda yapılan görüşmeler, bağımsız gözlemci ve katılımcı gözlemci gözlem notları ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya ait veriler, öğrenciler ve bağımsız gözlemci ile görüşmelerden, bağımsız gözlemci ve katılımcı gözlemciye ait gözlem notlarından elde edilmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan veriler doğrultusunda araştırmanın 2. 3. ve 4. alt amacına ait bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı yönünde tespit edilmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen veriler içerik analizi, betimsel analiz ve doküman analizi ile çözümlenmiş ve NVivo 8.0 paket programı kullanılarak matrix ve modeller oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerlilik-güvenirlik çalışması için bulgular, alandan üç uzman tarafından da değerlendirilmiştir. Uzmanlar arasındaki güvenilirliğe ise Miles ve Huberman'ın güvenilirlik hesaplaması ile ulaşılmıştır

Anahtar Sözcükler: Sanat Eleştirisi, Üç Boyut, Heykel, Öğrenme, Algılama, Duyuşsal

ABSTRACT

THE EFFECT OF ARTS CRITICISM METHOD ON STUDENTS' LEARNING PROCESSES IN THREE-DIMENSIONAL WORKS IN VISUAL ARTS COURSE (A CASE FROM 8TH GRADE CLASSES)

DEMİR, Canan

Ph.D., Department of Fine Arts Teaching, Painting Education Programme

Supervisor: Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

June – 2009, XVII+316 Pages

What kind of an effect arts criticism method has on the learning processes in three-dimensional works was attempted to be determined through this research. Art critic and perception processes, application skills for three-dimensional works and affective properties in the learning processes were researched. The processes mentioned are important also to determine the limitations of the research. Also, the processes mentioned above are related with the sub-objectives of the research.

In order to make sound observations related with the purpose of enquiry and to more clearly perceive the impact of art criticism on three-dimensional works; the readiness level of the students that are to participate in the research is determined at the first hand. Firstly, the findings that would serve to the 1st sub-objective were achieved through determining the existing learning levels of the students. Secondly, a program, which is constituted of chapter and daily plans that bring arts criticism and three-dimensional working together, was prepared. The program prepared is one of six-weeks and include pre-interviews, course process interviews and observations, and post-interviews. Four weeks of this six-weeks program are composed of teaching and application process. The changes, which are created by the art-criticism and three dimensional works intensive programs, concerning the process and the result are investigated.

Qualitative data collection method was used in the research. The model of the research is constituted of Case Study. Also, II working groups, one independent observer and participant observer took place in the research. Researcher is in the position of

observer. “Typical case” sample was utilized in the selection of students for the Ist working group. “Atypical case” sample was used in the IInd working group.

Findings of the research were tried to be acquired through the interviews made during and after the teaching process and observation notes taken by independent observer and participant observer. Data of the research were derived from interviews with students and independent observers, and from the observation notes of independent observer and participant observer. Following the data discovered within this process, findings about the 2nd, 3rd and 4th sub-objectives of the research were acquired.

Results of the research showed that arts criticism method contributed positively to students’ learning processes.

The data derived from the research were resolved through content analysis, descriptive analysis and document analysis; and matrices and models were established through the usage of NVivo 8.0 package program. Findings were evaluated also by three specialists in the field for validity-reliability of the research. The reliability among the specialists was achieved by Miles and Huberman reliability calculation.

Keywords: Art Criticism, Three-Dimensional, Sculpture, Learning, Perception, Affective Properties

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Amacı	5
3. Araştırmanın Önemi	5
4. Varsayımlar	6
5. Sınırlılıklar	7
6. Tanımlar	7
7. Kısaltmalar ve Eş Anlamlar	9

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
1. GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ	10
2. GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ İÇİNDE SANAT ELEŞTİRİSİNİN YERİ.13	
2.1. Sanat Eleştirisinin Anlamı.....	16
2.2. Eleştirel Alan (Sanat Yapıtı İnceleme)	17
2.2.1. Tanımlama (Betimleme, Duyusal, Boyut)	20
2.2.2. Çözümleme (Formâl, Biçimsel Analiz).....	22
2.2.3. Yorumlama (Tematik).....	24
2.2.4. Yargılama (Değerlendirme, Estetik Yargı)	26
2.3. Eleştirel (Estetik) Yargı Kuramları (Eleştirel Yargının Türleri).....	27
2.3.1. Yansıtmacı Kuram.....	27
2.3.2. Anlatımcı Kuram	27

2.3.3. Biçimci (Formalizm) Kuram	28
2.3.4. İşlevsellik (Aracılık, Enstrümantalizm) Kuramı	29
2.4. Sanat Eleştirisinin Amaçları ve Teorisi.....	29
2.4.1. Sanat Eleştirisinin Araçları.....	32
2.4.2. Eleştiri Türleri	33
2.4.2.1. Basın (Yazar, Gazete) Eleştirisi.....	33
2.4.2.2. Akademik Eleştiri	34
2.4.2.3. Popüler Eleştiri	35
2.5 Pedagojik Eleştiri	36
3. GÖRME EĞİTİMİ VE ÖĞRETME-ÖĞRENME YAKLAŞIMI.....	37
3.1. Öğrenme Model ve Stratejileri.....	42
3.2. Görme Eğitimi ve Öğrenme İçinde Görsel Algının Yeri	46
4.GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ İÇİNDE ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARIN YERİ	55
5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	58
5.1. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	58
5.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	65

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	71
1. Araştırmanın Modeli	72
2. Çalışma Grubu (Örneklem).....	75
3. Verilerin Toplanması	77
3.1. Alanyazın (Literatür) Tarama.....	77
3.2. Nitel Verileri Toplama Tekniği.....	77
3.2.1. Görüşme.....	79
3.2.1.1. Veri Toplama Araçları.....	81
3.2.2. Gözlem	82
3.2.2.1. Veri Toplama Araçları.....	84
3.2.3. Doküman İncelemesi	84
4. Verilerin Analizi.....	86
5. Geçerlik ve Güvenirlilik.....	89

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	102
1. SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENME SÜREÇLERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR.....	104
1.1. ÖĞRENCİLERİN SANAT ELEŞTİRİSİ, UYGULAMA BECERİSİ, DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUKLARI.....	105
1.1.1. Sanat Eleştirisi ile İlgili Hazırbulunuşluk	105
1.1.2. Uygulama Becerisi ile İlgili Hazırbulunuşluk.....	109
1.1.3. Duyuşsal Alan ile İlgili Hazırbulunuşluk.....	110
1.2. ÖĞRENCİLERDE SANAT ELEŞTİRİSİ VE ALGILAMA SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	116
1.3. ÖĞRENCİLERDE UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR.....	149
1.4. ÖĞRENCİLERDE DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	168

BÖLÜM V

TARTIŞMA	192
1. SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENME SÜREÇLERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ TARTIŞMA	192
1.1. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi, Uygulama Becerisi ve Duyuşsal Alan Konularında Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Tartışma.....	192
1.1.1. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi ve Algılama Süreçleri ile İlgili Tartışma.....	192
1.1.2. Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalara Yönelik Uygulama Becerisi ile İlgili Tartışma	194
1.1.3. Öğrencilerin Duyuşsal Alana Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Tartışma	195
1.2. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi ve Algılama Süreçleri ile İlgili Kazanımlarına Yönelik Tartışma	198

1.3. Öğrencilerin Uygulama Becerisi İle İlgili Kazanımlarına Yönelik Tartışma.....	207
1.4. Öğrencilerin Duyuşsal Alan İle İlgili Kazanımlarına Yönelik Tartışma	212

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	220
1. SONUÇ	220
1.1. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi, Uygulama Becerisi, Duyuşsal Alan Konularında Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Sonuçlar.....	220
1.1.1. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi ve Algılama Süreçlerine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Sonuçlar	221
1.1.2. Öğrencilerin Uygulama Becerisine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Sonuçlar	222
1.1.3. Öğrencilerin Duyuşsal Alana Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Sonuçlar	222
1.2. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi ve Algılama Süreçleri Kazanımlarına Yönelik Sonuçlar.....	224
1.3. Öğrencilerin Uygulama Becerisi Kazanımlarına Yönelik Sonuçlar ..	229
1.4. Öğrencilerin Duyuşsal Alan Kazanımlarına Yönelik Sonuçlar	231
2. ÖNERİLER.....	236
2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler	236
2.2. Araştırmacının Deneyimleri ve Diğer Araştırmacılara Yönelik Önerileri	238
KAYNAKLAR	240
EKLER.....	246

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: I. Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı.....	75
Tablo 2: I. Çalışma Grubu / Görüşme / Veri Toplama Araçları.....	76
Tablo 3: II. Çalışma Grubu / Cinsiyet Dağılımı	76
Tablo 4: II. Çalışma Grubu / Bilgi.....	76
Tablo 5: III. Çalışma Grubu / Bağımsız Gözlemci Demografik Özellikleri	77
Tablo 6: Bağımsız Gözlemci / Veri Toplama Araçları.....	77
Tablo 7: Araştırma Verilerinin Alt Amaçlar İle İlişkisi	79
Tablo 8: I.Çalışma Grubu (17 öğrenci) Yüzde Hesaplama	88
Tablo 9: II.Çalışma Grubu (6 öğrenci) Yüzde Hesaplama	89
Tablo 10: Uzman Kodları İle İlişkili Veriler	95
Tablo 11: Ders Süreci Görüşme / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı.....	96
Tablo 12: Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı	96
Tablo 13: Ön Görüşme / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı.....	97
Tablo 14: Son Görüşme / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı.....	97
Tablo 15: Öz Eleştiri / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı	98
Tablo 16: Akran Eleştirisi Görüşme / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı.....	98
Tablo 17: Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı.....	99
Tablo 18: Veri Toplama Araçları Güvenirlik Tablosu	99
Tablo 19: Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk / Sanat Eleştirisi Matrix-1	105

Tablo 20: Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk / Uygulama Becerisi Matrix-2.....	109
Tablo 21: Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk / Duyuşsal Alan Matrix-3.....	110
Tablo 22: Ders Süreci Görüşme / Sanat Eleştirisi Matrix-4	117
Tablo 23: Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları / Sanat Eleştirisi Matrix-5 ..	118
Tablo 24: Son Görüşme / Sanat Eleştirisi Matrix-6.....	119
Tablo 25: Ders Süreci Görüşme - Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları -Son Görüşme Birleştirilmiş / Sanat Eleştirisi Matrix-7	121
Tablo 26: Öz Eleştiri Görüşme / Sanat Eleştirisi Matrix-8.....	134
Tablo 27: Akran Eleştirisi Görüşme / Sanat Eleştirisi Matrix-9.....	135
Tablo 28: Öz Eleştiri Görüşme ve Akran Eleştirisi Görüşme Birleştirilmiş / Sanat Eleştirisi Matrix-10	136
Tablo 29: Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Sanat Eleştirisi Matrix-11	142
Tablo 30: Ders Süreci Görüşme / Uygulama Becerisi Matrix-12	149
Tablo 31: Ders Süreci Gözlem / Uygulama Becerisi Matrix-13	150
Tablo 32: Son Görüşme / Uygulama Becerisi Matrix-14	151
Tablo 33: Ders Süreci Görüşme - Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları - Son Görüşme Birleştirilmiş / Uygulama Becerisi Matrix-15	152
Tablo 34: Öz Eleştiri / Uygulama Becerisi Matrix-16.....	160
Tablo 35: Akran Eleştirisi / Uygulama Becerisi Matrix-17.....	161
Tablo 36: Öz Eleştiri -Akran Eleştirisi Birleştirilmiş/Uygulama Becerisi Matrix-18	162
Tablo 37: Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Uygulama Becerisi Matrix-19	166
Tablo 38: Ders Süreci Görüşme / Duyuşsal Alan Matrix-20.....	169
Tablo 39: Ders Süreci Gözlem / Duyuşsal Alan Matrix-21.....	170

Tablo 40: Son Görüşme / Duyuşsal Alan Matrix-22	171
Tablo 41: Ders Süreci Görüşme - Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları ve Son Görüşme Birleştirilmiş / Duyuşsal Alan Matrix-23.....	172
Tablo 42: Öz Eleştiri / Duyuşsal Alan Matrix-24.....	184
Tablo 43: Akran Eleştirisi / Duyuşsal Alan Matrix-25.....	185
Tablo 44: Öz Eleştiri ve Akran Eleştirisi Birleştirilmiş / Duyuşsal Alan Matrix-26.....	186
Tablo 45: Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Duyuşsal Alan Matrix-27	189

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Araştırmanın Aşamaları.....	71
Şekil 2: Araştırma Verilerinin Toplanması.....	78
Şekil 3: Amaç ve Tema İlişkisi.....	102
Şekil 4: Veri Toplama Araçları ve Alt Amaçların Akış Şeması.....	103
Şekil 5: Araştırma Bulgularına Ait Başlıklar.....	104
Şekil 6: Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk) / Sanat Eleştirisi Model-1	108
Şekil 7: Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk) / Uygulama Becerisi Model-2.....	110
Şekil 8: Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk) / Duyuşsal Alan Model-3	116
Şekil 9: Ders Süreci Görüşme / Sanat Eleştirisi Model-4.....	118
Şekil 10: Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları / Sanat Eleştirisi Model-5....	119
Şekil 11: Son Görüşme / Sanat Eleştirisi Model-6	120
Şekil 12: Öz Eleştiri Görüşme / Sanat Eleştirisi Model-7	134
Şekil 13: Akran Eleştirisi Görüşme / Sanat Eleştirisi Model-8	135
Şekil 14: Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Sanat Eleştirisi Model-9.....	148
Şekil 15: Ders Süreci Görüşme / Uygulama Becerisi Model-10	150
Şekil 16: Ders Süreci Gözlem / Uygulama Becerisi Model-11	151
Şekil 17: Son Görüşme / Uygulama Becerisi Model-12.....	152
Şekil 18: Öz Eleştiri / Uygulama Becerisi Model-13	160
Şekil 19: Akran Eleştirisi / Uygulama Becerisi Model-14	161

Şekil 20: Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Uygulama Becerisi Model-15	166
Şekil 21: Ders Süreci Görüşme / Duyuşsal Alan Model-16	169
Şekil 22: Ders Süreci Gözlem / Duyuşsal Alan Model-17	170
Şekil 23: Son Görüşme / Duyuşsal Alan Model-18.....	171
Şekil 24: Öz Eleştiri / Duyuşsal Alan Model-19	185
Şekil 25: Akran Eleştirisi / Duyuşsal Alan Model-20	186
Şekil 26: Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Duyuşsal Alan Model-21	189

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde Problem Durumu, Amaç, Alt Amaçlar, Önem, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar üzerinde durulmuştur.

1. Problem Durumu

Eğitimin çeşitli tanımları yapılmaktadır. İnce'nin (2000) belirttiği gibi “eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, toplumun kalkınmasını sürdürecektir. Ölçüde ve nitelikte değerler üretmek, değerlerin dağılmasını önlemek gibi önemli işlevler yüklenir”. Eğitim sürecinde bireyler, farklı alanlardan bilgilerle donanırlar. Bu bilgileri de kapasiteleri ölçüsünde değerlendirirler. Bireysel ilgilere kaynaklanan farklı alanlara yönelimler ortaya çıkabilir ancak önemli olan bu yönelimlerin doğru değerlendirilmesidir. Gelecek; özgürce düşünebilen, yanlışlıkları sorgulayabilen, yaratıcı bireylerin omuzlarında yükselecektir. Bunun için de bireylere eleştirel düşünebilmenin yolları öğretilebileceği gibi var olan yetenekleri de geliştirilebilir. Sözü edilen durumlar görsel sanat eğitiminin de düşünsel temellerini oluşturur. Amaç, görsel okur-yazar bireyler yetiştirmektedir. Görsel okuryazarlık da diğer algı alanları ile birlikte görsel algının geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir.

Edman'a (1977) göre “sanat, yalnızca heykel, resim, senfoni demek değildir. Sanat, hayatı anlayan zekânın, onu en ilgi çekici, en güzel biçimlere sokması demektir”. Sanat salt resim yapabilmek, heykel yapabilmek olmamalıdır; böyle olsaydı sanat dersleri, el becerisi diğerlerinden fazla olan öğrencilerin katılımıyla yapılırdı. Ancak, sanat eğitiminin hedefi, bütün bireylere ulaşmak, sanatı ve sanatçıyı seven insanlar yetiştirmektir. Bu da görsel sanatlar dersinde her bireye ulaşabilecek bir program oluşturmak ile mümkün olabilecektir. Bu programlarla yetişen bireyler, uygulamada yetenekleri olmasa da sanat eserlerine belli bir estetik kaygı ile yaklaşabileceklerdir. Howe'a (2001) göre erken yaşlarda bir çocuk; daha sonraları da gelişebilecek olan öğrenme becerileri, yetenekleri ve bilgisiyle yavaş yavaş bir dağarcık kazanır. Bu, daha

fazla gelişme kaydetmeyi mümkün kılar ve daha ileri yetenekleri geliştirebilecek bir temel oluşturur. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocuklara verilecek Görsel Sanatlar'a yönelik eğitim-öğretim faaliyeti son derece önemlidir.

Sanat ve sanat eserleri ile ilgili estetik bir beğeni geliştirmek; ancak sanat eserlerine nasıl bakılması gerektiği öğrenildiği zaman olabilecektir. Sanata doğru bakabilmek için öğrencilerin sanat eleştirisi yeteneklerini geliştirmek gerekmektedir. Bir eser ile ilgili sanat eleştirisi dört basamakta gerçekleştirilebilir. Bunlar *Tanımlama*, *Çözümleme*, *Yorum*, *Yargı* basamaklarıdır. Feldman'ın (1987) belirttiği gibi eleştiri çalışması hakkında izleyeceğimiz sistematik prosedürleri bilmek zorundayız ve bunları kullanma yeteneğine sahip olmalıyız. En azından kendi fikrimize ulaştığımızda onu savunabilme yeteneğine sahip olmalıyız.

Sanat eleştirisini öğrenen birey doğru sorular sormayı da öğrenmiş demektir. Bir esere bakarken onun neden değerli ya da önemli olduğunu söyleyebilmek için bunun gerekçelerini öncelikle belirlemesi gerekmektedir. Boydaş'ın (2007) belirttiği gibi öğrenci bir sanat nesnesi karşısında yorumlar yapmalı, estetik yargıda bulunmalıdır. Bu ortamı yaratmak için sanat eğitimcisi, öğrencisinin sanatsal birikimine, gelişim düzeyine uygun sorular sormalıdır. Doğaldır ki bu sorular çocuğun cevap verebileceği açık uçlu sorular olmalıdır. İyi sorular sormak, cevap vermekten daha zordur.

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin, üç boyutlu bir yapıt karşısında eleştirel yeteneklerinin ortaya çıkarılması ile öğrencilerin doğru bakmasını öğrenmeleri ve baktıkları şeyleri aynı zamanda doğru görmelerinin nasıl sağlanacağı araştırılacaktır.

Sanat eleştirisinin bireylerin eleştirel düşünebilme yetilerini geliştirebildiği gibi öğrencilerin sanat eleştirisi yardımı ile çevrelerinde ve dünyada gelişen olaylara daha dikkatli bakmalarının sağlanacağı düşünülmektedir. Özsoy'un da (2003) belirttiği gibi el, kişinin algılamadığı çizgi ve şekilleri çizmek için kalemi yönlendiremez. Bireyleri algısal okuryazarlığa ulaştıracak derin ve asıl başarı; sanatsal araç-gereçlerin ve duyuların çok yoğun kullanımı ile motive ettiği bir kişinin yaratmasıyla oluşturulur.

Bir eseri anlayabilmek veya ona bir değer biçmek için o esere yalnızca bakmak yeterli değildir. Bakmak ve baktığını görmek hedeflenmelidir. Bakılan bir eseri aynı

zamanda görebilmek ayrıntıları ayırsama ile olabilecektir. Ayrıntıların ayırmsanması da beraberinde görsel algıyı getirecektir. Kırıçoğlu'nun (2002) belirttiği gibi duyular aracılığı ile elde edilen imgeler ve bu imgelerin tanınması, adlandırılması ve ayırmsanması algı olayıdır. Algı, uyarıcı ile alıcı arasında gelişir. İnsanlar çevrelerinde gördükleri biçimleri, renkleri, uzaklık-yakınlık, büyüklük-küçüklük gibi eşyanın durumuna bağlı özellikleri, çeşitli durumlarda algılar. İmgeler, algılar ve giderek kavramlar görsel iletişimin ve sanatsal yaratmanın önemli malzemeleridir. Yaratıcı düşüncenin temelini bu görsel deneyimler oluşturur.

Algının nesneye düşkün olması gibi akıl da nesnelliğe düşkündür. Akıl, kendi kendine keşfedebileceği veya elde edilebileceği veya iletebileceği nesnel içerikleri, apaçık nesnel anlamları ve anlamlamaları düşler. Demek ki akıl algı kadar nesnelcidir. Algı duyumsanabilir nesneyi kavrama görevini yüklenirken aynı anda akıl da nesnel anlamlamaları kavrama görevini yüklenir. Çünkü algı, gerçekliğin görülmesi ve gözlemlenmesi gerektiğine inanır. Akıl ise hakikatin söylenmesi ve ifade edilmesi gerektiğine inanır (Deleuze 2002). Algılar, duyumlar aracılığı ile aldığımız ve bizim farkındalığımızda ortaya çıkabilen iletimlerdir. Öğrenciler, sanat eleştirisi yardımı ile görme, işitme ve dokunma duyularını kullanarak algı birikimleri oluştururlar. Bu sürecin pekiştirilmesi ve deneyimin derinleştirilmesi adına üç boyutlu çalışmalarında önemi büyüktür. Allen'in (1978) belirttiği gibi üç boyutlu yaratıcı etkinlik 9-12 yaş arası çocuklarda diğer yaş gruplarına göre daha etkin olunan bir yaş grubudur. Temel kavrama yöntemlerini karşılaştırma ve analizci düşünme yöntemlerini öğrenmiş olan çocuk üç boyutlu tasarımda öğrendiklerini kullanabilme ve geliştirme olanağı bulur.

Görsel deneyimlerden hayatın her alanında yararlanıldığı gibi, sanatsal uygulamalarda da uygulama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir. Malzemeyi beceri ile işlemek, sanat yapıtlarındaki niteliksel ilişkileri tanımak, estetik bütünlük içinde malzemeyi bir sanat nesnesine dönüştürmek, yapıta anlatımsal nitelik kazandırmak sanatı oluşturan bütüncül bir yapının parçalarıdır. Bu bütünü teknik ya da estetik yanı ile değil her yönü ile değerlendirmelidir. Ancak o zaman okullarda bir türlü yerli yerine oturtulamayan sanat eğitimi, öğretimi de birlikte gerçekleştiren bir disiplin alan olur ve ancak o zaman sanatsal işlevler kişi, toplum ve kültür yararına okullarda işlerlik kazanır (Çiftçioğlu ve Kırıçoğlu 1999).

Üç boyutlu çalışmalar çocukların iki boyutlu çalışmalarda edinemeyecekleri deneyimleri kazanmalarını sağlar. Öğrenciler üç boyutlu formlarda görme ve uygulama becerilerini geliştirme fırsatına sahip olurlar. Üç boyutu hayalinde canlandırma özel bir zekâ biçimidir. Bu yetenek, heykelde, mimaride, ürün tasarımında, çevresel tasarımda, bahçe mimarisinde ve kentsel planlamada kullanılabilir (Rayala, 1995). Öğrencilerin heykel sanatından bir eseri görme ve konuşma deneyimleri ile; bu deneyimlerini kendi üç boyutlu çalışmalarında yaratıcı ve özgün biçimler oluşturma süreçlerinde kullanabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle görsel sanat derslerinde iki boyutlu çalışmalar kadar, üç boyutlu çalışmalara da yer verilmesi, öğrencinin görsel algı ve eleştirel düşünme ve konuşma becerilerini geliştirebilecektir. Sanat eğitiminden beklenen amaçların gerçekleşmesi, iki boyutlu çalışmaların yanında, üç boyutlu çalışmalara da bağlıdır. Eldeki örneklerden yola çıkarak, on bir yaşından büyük çocukların okulda yaptığı çalışmaların çoğunlukla iki boyutlu çalışmaları kapsadığı söylenebilir (Clough, 2000). İnsanın doğasında da yer alan dokunma ihtiyacı, bireyleri duyuşsal ve duygusal açıdan olumlu etkilediği gibi, öğrenme süreçlerinde kullanımının da öğrenmeye katkısı olacaktır. Striker’a (2005) göre sanat eğitimi dersinde üç boyutlu çalışmalara da yer verildiğinde, çocukların farklı deneyimler edindiklerini söyler. Ona göre, çocuklar, hemen hemen her şeyden inanılmaz üç boyutlu şekiller yaratıverirler. Mümkün olduğunca çevrede gördükleri her şeye dokunmak, dokunarak öğrenmek isterler.

Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi bireylerin görsel sanatlar derslerinde çok yönlü eğitimini amaçlamaktadır. Böylece görsel sanatlar dersi yalnızca uygulama yapılan bir ders olarak algılanmayacağı gibi salt yetenekli öğrencilerin katılımıyla değil, bütün öğrencilerinin katılımıyla zenginleşecektir.

Bu çalışmanın amacı, Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yönteminde öğretilen disiplinlerden birisi olan Sanat Eleştirisi ile öğrencilerin "Eser Eleştirisi" ve "Üç Boyutlu Çalışmalar" konusuna yönelik algılamaları ve sanatsal uygulamalarındaki süreç incelemektir.

Sanat Eleştirisinin İlköğretim Görsel Sanatlar derslerindeki yeri belirlenerek, Üç Boyutlu Çalışmalar ve Sanat Eleştirisine yönelik bir uygulama önerisinin geliştirilmesine çalışılacaktır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma da “İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar derslerinde kullanılan sanat eleştirisi yönteminin üç boyutlu çalışmalarda öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl bir etkisi vardır? sorusuna cevap aranmıştır. Yukarıdaki genel amaç ile ilgili aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1- Sanat eleştirisi, üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerisi ve duyuşsal alan ile ilgili öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi nasıldır?

2- Sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin sanat eleştirisi ve algılama süreçlerine ne tür bir etkisi vardır?

3- Sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerilerine ne tür bir etkisi vardır?

4- Sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine ne tür bir etkisi vardır?

3. Araştırmanın Önemi

Üç boyutlu çalışmalardan seçilen örnekler üzerinde yapılan sanat eleştirisi incelemesi ile öğrencilerin öğrenme sürecine olan etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca, sanat eleştirisinin ilköğretim 8. sınıf Görsel Sanatlar dersindeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Heykel sanatından bir yapıt ve Sanat Eleştirisi incelemesi ile ilgili gerçekleştirilen uygulama ile ortaya çıkan araştırma sonuçlarının eğitimcilere ve araştırmacılara ışık tutması umut edilmiştir. Sanat eleştirisi yönteminin üç boyutlu çalışmalara yönelik öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisinin belirlenmesi ile sanat eleştirisi ve algılama, üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerisi ve duyuşsal kazanımlar ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu kazanımların ortaya çıkarılması ile sanat eleştirisi yönteminin öğretmenler tarafından etkili bir öğretim metodu olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Üç boyutlu çalışmalara yönelik kazanımların tespiti ile de, farklı bir düşünme ve uygulama biçiminin öğrenci üzerindeki etkisi kolaylıkla anlaşılabilecektir.

Görsel sanatlar eğitiminde sıklıkla ihmal edilen sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalara yönelik ihmalin ortadan kaldırılmasının önemini gerek eğitimcilere gerek ise müfredat programlarını hazırlayan yetkililere göstermek açısından önemlidir.

4. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Hazırlanan görüşmeleri öğrencilerin yansız olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Uygulama öncesinde, sürecinde ve sonucunda yapılacak görüşmeleri öğrencilerin yansız olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.
3. Sanat eleştirisi ve algılama süreçlerinin gözlemler ve görüşmeler ile yansıtılacağı varsayılmaktadır
4. Üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerilerinin gözlemler ve görüşmeler ile yansıtılacağı varsayılmaktadır.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin gözlemler ve görüşmeler ile yansıtılacağı varsayılmaktadır.
6. Seçilen kaynak kişi ve dokümanların araştırmaya ışık tutacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
7. Veri toplama araçlarının uygulandığı kişi ve kurumların verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmaktadır.
8. Araştırmacının kontrolünde kasetçalar ve ders gözlem formları ile elde edilen gözleme dayalı bilgilerin doğruluğu kabul edilmektedir.
9. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin, araştırma sonucuna anlamlı derecede etki etmeyeceği varsayılmaktadır.

10. Araştırma sonuçlarının Görsel Sanatlar dersi içinde yer alan “Üç Boyutlu Çalışmalar” ve “Eser Eleştirisi” konularına kaynak oluşturabileceği varsayılmaktadır.

11. Uygulama sonunda öğrencilerin eleştirel yeteneklerinin ve sorgulama becerilerinin artış göstereceği varsayılmaktadır.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

→ 2006-2007 öğretim yılı ile,

→ Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ilköğretim okulunda, 8. sınıfta buluna 17 öğrenci ile,

→ Görsel Sanat Dersi Öğretim Programından seçilen “Üç Boyutlu Çalışmalar” ve “Eser Eleştirisi” konuları ile

→ Görsel Sanat Dersini içeren 6 haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır. Bu süre; 40 dakikadan oluşan 6 dersi kapsamıştır.

→ **Kavramsal Sınırlılıklar:** Araştırmanın kavramsal sınırlılıkları “Tanımlar” başlığı altında verilmiştir.

→ **Yöntemsel Sınırlılıklar:** Araştırmanın yöntemsel sınırlılıkları “Yöntem” başlığı altında verilmiştir

6. Tanımlar

Sanat Eleştirisi = Yapıt İnceleme = Eser İnceleme = Eser Analizi: Okul düzeyinde yapılan pedagojik eleştiri türüdür.

Eleştiri: Eleştirmenler tarafından sanat eserlerine yönelik yapılan eleştiri türüdür.

Öğrenme Süreci: Sanat eleştirisi ağırlıklı işlenen programda amaç; öğrencileri bakmaya, baktığını görmeye, gördüğünü algılamaya yönlendirerek bir eseri keşfetme ve eser ile ilgili verilen bilgiler ile ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktır.

Öğrencinin eser ile kendi düşünceleri arasında kurduğu ilişki sonucunda, duyuşsal olduğu kadar bilişsel ve uygulama boyutlarını da kapsayan kazanımlar beklenmektedir.

Sanat eleştirisinin içeriğini oluşturan sorgulama stratejisi ile yaparak ve yaşayarak sürece katılan öğrencide; görsel ve düşünsel eğitim sonunda öğrenmesinde gelişme olacağı düşünülmektedir.

Algı Süreci: Duyusal ayımsama, farkındalık ve derinlemesine anlayış sürecidir. Algısal eğitim sırasında, öğrenciler ayrıntıya dikkat etmeyi, ilişkiler kurmayı, bakış açısını geliştirmeyi, yakından incelemeyi öğrenir. Sanat eleştirisi sürecinin öğrencilerin algı eğitimini hızlandıracağı düşünülmektedir.

Üç Boyutlu Çalışmalar: Heykel, seramik ... vb. gibi hacim sanatlarıdır. Derinlik-genişlik ve uzunlukları vardır.

Heykel: Taş, bronz, ağaç, kil, alçı gibi maddelerle bir şeyi üç boyutlu olarak tasvir etme sanatından çıkmış bir eser (Turani, 1998: 53).

Uygulama Becerisi: Rayala'ya (1995) göre üç boyutlu çalışmalar çocukların iki boyutlu çalışmalarda edinemeyecekleri deneyimleri kazanmalarını sağlar. Öğrenciler üç boyutlu formlarda görme ve uygulama becerilerini geliştirme fırsatına sahip olurlar. Üç boyutu hayalinde canlandırma özel bir zeka biçimidir. Bu yetenek, heykelde, mimaride, ürün tasarımı, çevresel tasarımı, bahçe mimarisinde ve kentsel planlamada kullanılabilir .

Görsel Sanatlar Eğitimi: Sanat, bireyin davranışına, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli estetik değişiklikler oluşturma sürecidir (Karakurt, 1991: 30).

Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi: Amerika Birleşik Devletlerinde, J.Paul Getty Vakfı Getty Eğitim Enstitüsü, sanatsal uygulama, sanat

tarihi, sanat eleştirisi ve estetik gibi dersleri okulların sistemine yerleştirerek, sanata her çocuğun eğitiminde yer verilebilmesini amaçlayan bir eğitim programı oluşturmuştur.

Katılımcı Gözlemci (Uygulayıcı): Uygulama sürecinde **uygulayıcı, görüşmeci ve gözlemci** konumundaki kişi.

Bağımsız Gözlemci: Araştırmanın uygulama sürecine gözlemci olarak katılan, gözlem notlarını tutan ve süreç sonrasında kendisi ile görüşme yapılan kişi.

7. Kısaltmalar ve Eş Anlamlar

Üç Boyutlu Çalışma = Üç Boyutlu Uygulama = Ü.B.Uygulama = Ü.B.Çalışma = Sanatsal Uygulama = Heykel

Üç Boyut = Ü.B

Bağımsız Gözlemci = B.Gözlemci

Bağımsız Gözlemci İle Görüşme = B.G.Görüşme

Katılımcı Gözlemci = K.Gözlemci

Ref. = referans

st. = satır

M.E.B. = Milli Eğitim Bakanlığı

Görsel Sanatlar Eğitimi = Sanat Eğitimi = Resim-İş Eğitimi

Ç.A.G.S.E.Y. = Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi

Ç.A.G.S.E. = Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi

Eser = Sanat Eseri = Yapıt

Sanat Eleştirisi = Yapıt İnceleme = Eser İnceleme = Eser Analizi

Uygulama Süreci = Altı Haftalık Uygulama Süreci

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ

Görsel sanatlar eğitimi yalnız teknik bilgi öğretimi için olmadığı gibi, öğrencilerin hepsini sanatçı yapmak için verilen bir eğitim de değildir. Ancak sanat alanına yatkınlığı ve ilgisi olan öğrenciler, yine eğitimciler tarafından tespit edilip, yönlendirilebilecektir. Görsel sanatlar eğitimi bu bağlamda her şeyden önce sanatı anlayan, takdir eden bireylerin yetişmesi için verilen bir eğitimidir. Sanatın, insan ruhu ve onların çevrelerini algılayışlarında yarattığı olumlu etkiler dikkate alındığında eğitiminin de tüm alanlara olan olumlu etkisi dikkate alınması gereken bir gerçek olarak karşımıza çıkar. Etike'nin (1995) de belirttiği gibi sanat ve sanat eğitimi, ciddi bir uğraştır. Bilim ve teknikten sonra gelmez, ancak onlardan da soyutlanamaz. O nedenledir ki hem sanatsal hem de bilimsel tavır gerektirir. Ona göre sanat ve sanat eğitimi, birey ve toplum için bir lüks ya da zorunluluk değil, doğal bir gereksinimdir.

Sanatı üreten itkinin insanın duygu ve düşüncelerinden çıktığı düşünülürse; yine sanatın insan duyguları, düşünceleri ve davranışları üzerinde yaratacağı olumlu etki, sanatın sosyal yapısı ile toplumunda davranışlarını etkileyeceğinin en önemli kanıtlarındandır.

Günümüzde sanat kullandığımız eşyalardan yaşadığımız mekânlara kadar yaşamımızın içerisinde. Yaşamımızın bu kadar içerisinde olan sanatın dolayısıyla da görsel sanatlar eğitiminin önemini inkâr edemeyiz. Sanatın önemli işlevlerinden biriside estetik eğitimidir. Estetik eğitimi aynı zamanda kişilik eğitimi de içermektedir. Duygu ve aklı en iyi bütünleştirme yollarından biriside görsel sanatlar eğitimidir. Sanatın ve sanat eğitiminin olumlu etkilerinden birisi bu nedenle ruhen sağlıklı bireylerin yetişmesine katkıda bulunmaktadır. Ruhen sağlıklı yetişen bireylerin çevrelerini algılamaları da yine sağlıklı olabilecektir. Karakurt'un (1991) ifadesi ile, çağımızın gelişen değişken endüstrileşme süreci içinde ancak yaratıcı bireyin ayakta durabildiğini

görmekteyiz. Yaratıcı birey kendine güvenen, hoşgörülü, estetiği özümlemiş, kendini aşan ve dolayısıyla ülkesinin sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik yönden kalkınmasında rol oynayan bireydir. Topluma, yaratıcı bireyler kazandırma, sanat eğitiminin hedeflerini destekleyen amaçtır. Kant'ın ifade ettiği gibi duygu her bireyin yapısında bulunan, ruhsal boyutunu yönlendiren, bilginin malzemesini de oluşturarak bireylerde yapıcı ve yaratıcı davranışlara dönüştüren bir organ olmuştur. Bireyin kişilik gelişiminde fonksiyonu olan sanat eğitimi bir nevi bireyin ruhsal boyutunu yönlendiren duygu ve düşüncelerinin de eğitimidir.

Teknolojinin de gelişmesi ile bireyler, çevrelerinden birçok olumsuz görsel uyarana maruz kalmaktadırlar. Ancak doğru bir görsel sanatlar eğitimi almış birey, çevresinden aldığı olumsuz uyaranlardan rahatsız duymayı ve bunları olumlu estetik unsurlar ile değiştirmeyi öğrenebilecektir. Bu nedenle en önemli sorumluluk görsel sanatlar eğitimcilerine düşmektedir. Okul çağındaki çocuklara sanatı sevdirecek yada onları sanattan uzaklaştıracak davranışlar, eğitimcilerin etkileri ile gerçek yerini bulacaktır. Ersoy (1993) sanat eğitimi alan her bireyin mutlaka sanatçı olması gerekmediğini söyler. Ancak sanatsal olguyu algılamak, anlamak, tarihsel ve kültürel değerleri sevmek, korumak ve sanatsal yaşamdan insan olarak yeterli pay almak için de sanat eğitiminin gerekliliğini vurgular. Hume'a (2000) göre sanat eğitiminde, yaratıcı etkinlikler yalnızca iki boyutlu çalışmaları değil, üç boyutlu çalışmaları da kapsar. Üç boyutlu tasarım soyut düşünme ve gözünde canlandırmayı cesaretlendirir. Çoğu öğrenci çizim ve iki boyutlu çalışmaları sever. Fakat üç boyutlu çalışmalar, diğerlerine göre daha az çizme becerisi olan öğrencilerin kendilerini göstermelerini sağlar. Üç boyutlu deneyim özellikle temel eğitimde birinci kademenin sonları ve ikinci kademedede önemlidir.

Kişisel gelişmenin ve ilerlemenin habercisi, bireylerde görülecek özgüven ve kendini ifade gücü ile ortaya çıkacaktır. Kendini özgürce ifade etmenin en etkili yollarından birisi olarak düşünülen sanat eğitimi, bireye, başkalarının yardımı olmadan da ayakta kalma ve gelişmeye yönelik büyük adımlar atma olanağı sağlayacaktır. Bireysel gelişimi sağlayan aynı zamanda getirdiği iletişim olanakları ile de toplumun da önemli bir parçası olduğunun bilincinde olan bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitiminin katkıları da en üst seviyede olacaktır.

Sanatın, bireye kendini ifade etmede vereceği ayrıcalıklardan bir diğeri ise ürün ortaya koymak sureti ile, yaratıcılığı harekete geçirme özelliğidir. Duygu ve düşüncelerini sözleri ile ve yaptıkları ile yaratıcı bir şekilde ortaya koyabilmek, aynı zamanda bir özgüven duygusunun da gelişmesine olanak verecektir.

Sanatçı, sanatını üretirken eserini kendisi ya da toplum veya her ikisi içinde üretir. Sanat eseri ortaya çıktığı andan itibaren yalnız kendisini üretene değil, aynı zamanda kendisi ile görsel, düşünsel, bedensel ve söz ile iletişime giren herkese malolacaktır. Kimi zaman eserin ortaya konmasından alınan haz önemli iken, kimi zamanda o eserin başkaları tarafından izlenmesinden alınan haz etkili olacaktır.

Bir sanatsal ürünün kalitesi, onun oluşturulma şartlarına ve izleyici kitlesinin estetik beğeni seviyesine göre değerini bulacaktır. Görsel sanatlar eğitimi dersi ve eğitimcileri de bu değerlerin yerli yerinde algılanması için en etkili ve önemli unsurlardır.

Erinç’inde (2004a) belirttiği gibi sanatçı eğitimi, sanat eğitimini içerir; ancak sanat eğitimi, sanatçı eğitimini değil, sanatsever eğitimini hedefler. Erzen’e (1990) göre ise genel eğitim içinde önemli bir yere sahip olan sanat eğitiminde, genel eğitimle karşılaştırıldığında, bireyin özgünlüğünün ve kişisel yaratıcılığının daha ön planda olduğu görülmektedir. Sanat eğitimi aracılığıyla birey, yaşam karşısında yeni bir bakış açısı kazanır. Beğenilerinde gelişmeler olur ve sanatsal ürün ortaya koyarken algılama, düşünme ve uygulama sürecinde hayal gücünü mümkün olduğunca görselleştirme imkânı bulur. Bunun daha uzun vadede yararları, insanın karar vermekte, seçim yapmakta ve güncel ilişki, iletişim ve pratiği sürdürmekteki rolünde belirir.

Görsel sanatlar eğitiminin genel amaçları belirlenmiştir ve bu amaçlar arasında öğrenciye uygulama ile birlikte sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik eğitiminin verilmesi de vardır. Ancak ortaya çıkan tablo dersin genellikle uygulama ağırlıklı işlendiğini ve neredeyse tamamıyla iki boyutlu çalışmaları hedeflediğini göstermektedir. Bu durum gerek görsel sanatlar dersi öğretim programının hedeflerinin kâğıt üzerinde kalmasına gerek ise zamanla öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Edman’ın da (1977) belirttiği gibi sanat, yalnızca heykel, resim,

senfoni demek değildir. Sanat, hayatı anlayan zekânın, onu en ilgi çekici, en güzel biçimlere sokması demektir.

Sanat eğitiminin her zaman hedeflerine ulaşmasını engelleyen nedenlerden birisi de elbette kısıtlı ders saatleridir. Bilindiği gibi ilköğretim 1., 2., ve 3. sınıflarda ders saati 2 iken, bu saatler 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda 1 saate düşmektedir. Açık olarak ortaya çıkan yetersiz ders saati ile ilişkili tabloya birde görsel sanatlar eğitimcilerinin baştan savmacılığı ve özensiz çalışmaları eklenmemelidir. Bu nedenledir ki derse hak ettiği önemin kazandırılması yine görsel sanatlar eğitimcilerinin üzerine yüklenmiş bir zorunluluktur. Ancak, görsel sanat derslerine karşı sempatinin artırılması ve hak etti yerin verilmesi dört önemli etkene sıkı sıkıya bağlıdır. Bunlar; M.E.B., okul yöneticileri, eğitimciler ve velilerin işbirliği ile olanaklıdır.

2. GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ İÇİNDE SANAT ELEŞTİRİSİNİN YERİ

Görsel sanatlar dersi her şeyden önce öğrencinin kendini ifade edebildiği bir derstir. Öğrenciler kendilerini ya bir ürün ortaya koyarak ya da düşünce ve duygularını söz ile ifade ederek ortaya koyabileceklerdir. Bu nedenle onlara sınıfta fikirlerini söyleme şansı da verilmelidir. Öğrenci bu derste farklı fikirleri saygı ile dinlemeyi, yorumlar yapmayı ve gerektiğinde de haklı bulunduğu gerekçeler ile fikirlerini savunmayı öğrenmelidir. Çünkü öğrenci bu süreçte fikirlerini dayandığı gerçekleri araştırmayı, ipucu bulmayı bir alışkanlık haline getirebilecektir. Yaratıcı fikirler ve uygulamalarında başlangıcı olduğu düşünülen araştırma ve sorgulama sürecine katılım, sanat eleştirisi yöntemi kullanılarak yapılan bir eser incelemesi ile daha sağlam temellere oturacaktır. Ruggiero'nun (2004) belirttiği gibi, ironik bir şekilde, başkalarının fikirlerini özgürce eleştirmeye hazır olmamıza rağmen, çoğu insan gibi, biz de kendi düşüncelerimizin eleştiri gereksinmesine karşı muhtemelen gözleri kapalıyızdır. Ona göre bunun birkaç nedeni vardır. İlk olarak, egonun özeleştirisiye karşı olan bir eğilimi vardır. Bir kere bir kanaate vardığında, ona karşı bir sahiplik hissi duyar, kendine; “bu benimdir, öyleyse iyi olmalıdır” der. Böyle bir zihinsel çerçevede; tüm saldırılara, hatta kendi mantığının bağlandığı saldırılara bile, karşı fikrini savunmaya hazırdır. Bu durum bize ait olan her fikre karşı gerçekleşebilir. Ancak gerek kendi gerek ise çevreden aldığı iletimleri doğru değerlendirebilme eğilimi de kişiliğin bir parçası haline getirilebilir.

Araştırmanın konusu da Ç.A.G.S.E. alanlarından birisi olan sanat eleştirisidir. Sanat Eleştirisi geliştirilebilir bir yetenek olarak düşünülmektedir. Eleştirel düşünce her şeyden önce bir anlama çabasıyla başlamaktadır. Çünkü anlamak, baştan doğru-yanlış, iyi-kötü, demeden önce bunun sebeplerini bulmak ve en son yargıya varmakla mümkündür. Bu da çevremizde olup biten her şeye karşı ön yargısız bir tutum geliştirmemizi sağlayacaktır. Anlayan ve anlaşılan arasında da bir denge sağlanması adına öğrencilerin haklı buldukları bazı gerekçeler ile kendi fikirlerini ifade etmeleri gerekmektedir.

Eleştirel düşünmenin öğrencilerin düşünme süreçlerine katılması için, görsel sanatlar dersinde öğrenci; konuşmaya ve soru sormaya teşvik edilmelidir. Bilindiği gibi doğru soruları sorabilmek kişiyi doğru yanıtlara ulaştıracaktır. Eleştirel düşünmenin gelişiminin; bireyleri yaşamın her alanında destekleyeceği unutulmamalıdır.

Boydaş'a (2007) göre öğrenci, bir sanat objesi karşısında yorumlar yapmalı, estetik yargıda bulunmalıdır. Bu ortamı yaratmak için sanat eğitimcisi, öğrencisinin sanatsal birikimine, gelişim düzeyine uygun sorular sormalıdır. Aynı zamanda sorular çocuğun cevap verebileceği açık uçlu sorular olmalıdır. Ona göre iyi sorular sormak, cevap vermekten daha zordur. Eleştiri ; bir sanat nesnesini , bir olayı, durumu anlamak için yapılır, yapılmalıdır. Eleştiri hayatımızın her dönemi için gereklidir. Eleştiride farklı görüşler tolere edilir, bir hoşgörü ortamı yaratılır. Bu sonuç demokratik geleceğimiz içinde gerekli ve faydalıdır. Dört basamaklı eleştiri yöntemi –tanımlama, çözümleme, yorumlama, yargı- çabuk karar vermeden doğacak hataları azaltır veya önyargıları giderir. Eğitimi bir amacı da önyargılardan kurtulmak değil midir? Çabuk yargıda bulunmak gibi kötü bir alışkanlığımız vardır. Beklide çok şey bildiğimizi ispatlamak için böyle yaparız. Oysa eleştirel düşünce verilere dayandığı zaman daha doğru, daha objektif kararlar, yargılar elde eder.

Eğitimci, sanat eleştirisi yöntemini doğru olarak uygularsa, öğrencilere ulaşması ve dönütler alabilmesi de daha kolay olacaktır. Sınıf içerisindeki tüm öğrencilerin soru-cevap sürecine katılımı son derece önemlidir. Her öğrenciye fikirlerini ifade etme şansı verilmelidir. Eğitimci tarafından gösterilecek sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü tavır, öğrencilerinde; arkadaşlarının fikirlerini dinlerken benzer tavırlar göstermelerinde yardımcı olabilecektir. Öğrencilerin, ortaya konan fikirlere karşı hoşgörülü tavırlar

göstermelerinde de etkili olabilecektir. Öğrencilerin sınıf içerisinde ortaya konan fikirlere hoşgörölü tavırları, eseri anlamalarında da etkili olabilecektir. Boydaş'ın (2007) ifade ettiği gibi eleştirinin amacı anlamaktır. Ona göre; sanat eserine, eserdeki bilgi nesnelere, onların anlam ve değere derinlemesine nüfus edecek bir bakış yöntemine ihtiyacımız vardır. Bu nedenle temel amacımız, sanat eserinde bizleri etkileyen nedenleri anlamaktır.

Kazancı'nın (1989) ifadesi ile öğrencilere verilen eğitim, başkalarının vardığı yargı ve verdiği hükmü olduğu gibi kabul etmeyi değil, sağlam bir düşünme süzgecinden geçirerek yargılama ve sağlıklı bir senteze ulaşma becerisini kazandırmalıdır. Okul sıralarında kendi kendine düşünmeye, tek başına karar vermeye ve bir hükme varmaya alıştırlılmamış bir yetişkinden bu sorumlulukları ileri yaşlarda tam olarak yerine getirmesi beklemez. Onun için düşünme öğretimi daha okul sıralarında iken bilinçli olarak başlatılmalıdır. Özgürlükçü bir toplumun geleceği ancak özgürce düşünebilen, özgürce eleştiren ve özgürce karar verenlerin çabalarıyla güvence altına alınabilir. Özgürlüğün temelinde, her türlü etki, baskı ve propagandadan uzak, bireyin kendisi istediğinde yüksek sesle düşünebilme hakkının kullanılması vardır. Bu yalnızca bir hak değil, aynı zamanda bir görevdir de... Bu hakkın kullanılması ve görevin yerine getirilmesi ise eleştirel biçimde düşünme ile gerçekteşebilir. Etike'ye (1995) göre çocuklara; resim göstermek, resimler hakkında onları konuşturmak, ressamı tanıtmak, tanıştırmak, bir ressamı resim yaparken izleme olanağı sağlamak, çevrelerindeki doğadaki estetik güzelliklere dikkatlerini çekmek, niçin güzel ya da niçin çirkin olduklarını tartışmak, görmesini, paylaşmasını ve eleştirmesini öğretmek gibi yaşantılar çocuğun kişiliğinde olumlu izler bırakır ve gelecek için temel oluşturur.

Ersoy'un (1997) sanatı tanımlaması ve sanat eleştirisinin gerekliliğini ifade ettiğinde; sanat, dış dünyadan edinilen izlenimlerin insanın iç dünyasına yansımasıyla doğar demiştir. Bu yaratıcı etkinlik içinde sezgi, duygu, imgelem ve duyu organları birlikte çalışarak, yeni bir dünya yaratırlar. Sanat yapıtında gördüğümüz ise insandır, doğadır, yaşamdır. Bir yaratan (sanatçı), bir yaratılan (sanat yapıtı) varsa, bir de bunu değereleyen olacaktır. Bu durum ona göre etkiye karşı tepki olayıdır. Yine eleştiri bu bağlamda ortaya çıkar ve bu ikilem gerçeği içinde ele alınması gerekir. Yaratılanı yani sanat yapıtını bütün yönleri ile değereendirme, ayrıntılarını gösterme eleştirisinin alanı içindedir. Eleştiri ile sanat iç içe ama karşı karşıyadır. Her sanat kendi eleştirisini de

oluşturacaktır. Çünkü eleştiri bir düşünce birikiminin toplumsal gelişimine sıkı sıkıya bağlı bir kültür ortamının ürünüdür. Eleştiri yaşamın diyalektikidir. Ortaya bir şey konmuşsa ondan yararlanan veya onu değerlendiren bir etken de vardır.

2.1. Sanat Eleştirisinin Anlamı

Sanat eleştirisinin tanımına ulaşmak için eleştirinin anlamını bilmekte yarar vardır. “*Eleştiri*” ifadesinden ortaya çıkan anlam, eleştirmenler tarafından eleştiri türleri ile açıklanmıştır. İleriki bölümlerde eleştiri türlerine ayrıntıları ile değinilecektir. Ersoy’a (1997) göre sanat yapıtlarını tanımak, açıklamak, sınıflandırmak ve değerlendirmek amacıyla yapılan tüm yazılar eleştiridir. Eleştiri sözcüğü Yunanca “*Critice*” sözcüğünden gelmektedir. “Yargılama ve ayırt etme” anlamı taşır. Antik çağda bu anlamda eleştiri sanatına “*Critice Tekhne*” denmiştir. Yargılama krinein kökünden türetilen bu sözcük latince de kritikos ya da kritikus olarak söylenmiş bu yolla avrupa dillerine yayılmıştır. Herhangi bir şeyi iyi ve kötü yanları ile değerlendirme anlamında kullanılmaktadır. Böyle bir yargı, eleştiriye övgü veya yergi sınırları içinde algılamayı gerektirir. Övgüde de eleştiri vardır. Çünkü, bir sanat yapıtını bir kişinin övmesi, başka birinin de onu övmesini gerektirmez.

Osmanlıca “tenkit” sözcüğü ile tanımlanmak istenen, Meşrutiyet dönemleri arasında, kısa bir devre de olsa “kritik” sözcüğü ile yaygınlaşan ve sonunda, tarihsel süreci içinde yerleşmiş olduğu kabul edilebilen “eleştiri”, bugün tam anlamı ile terim niteliğinde bir kimliğe kavuşturulmuş sayılmasa bile, kavramsal olarak belli bir düşünce birliği yaratabilmektedir (Erinç, 1995). Çağımızda artık bir sanat metodolojisi değil, insan başarılarından biri olan sanatı ve ürünlerini doğrudan ve bir bütünlük içinde incelemek söz konusudur. İşte bunu sanat felsefesi ya da sanat eleştirisi gerçekleştirebilecektir (Bozkurt, 2000). Eleştirmenler tarafından yapılan eleştirinin yanında; okul düzeyinde yapılan ve öğrencilerin, gerek bir sanat eseri karşısında gerek ise kendilerinin ve arkadaşlarının sanatsal çalışmaları hakkında yaptıkları pedagojik eleştiri türünden de bahsetmekte yarar vardır. Araştırma kapsamında bu eleştiri türü “*Sanat Eleştirisi*” adlandırması ile ifade edilmiştir. Ancak, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında ve alandan farklı yazılarda; sanat eleştirisi, yapıt inceleme, eser inceleme ve eser analizi gibi adlandırmalara rastlamak mümkündür.

Sanat eleştirisi çok değişik biçimlerde anlaşılmış ve tarif edilmiştir. Bunlardan biri, sinema ustası Visconti'nin tarifi ilginçtir. Ona göre eleştiri, bir sanat eserini yerli yerine koymaktır. Dikkat edilirse, bu tanımlamada olumlu, yapıcı ve oldukça objektif bir yaklaşım vardır (Mülayim, 1994: 147). Öğrencilerin sanat eleştirisi basamaklarını kullanarak yaptıkları eleştiri, inceledikleri bir yapıtı kendilerine göre anlamlandırma ve yerli yerine koyma süreçleridir. Farklı kişiler bir yapıtı farklı değerlendirebilir çünkü yapıt aynı olsa da bakan göz farklı olacaktır. Çünkü o güne kadar edinilen deneyimler ve algısal birikimlerde farklılık taşıyabilecektir. Sanat eleştirisi yöntemi ile bakan her göz kendi keşfettiği gerçekler ile eseri anlamlandırabilecektir. Erinç'e (1990) göre anlamadan yapılan bir eleştirinin, ya da "anlama"ya dayanmayan bir eleştirinin, sanat eserine ihaneti çok sıradan bir olaydır. Çünkü yargı ile önyargıyı birbirine karıştırırmak eleştirmenler için de her zaman söz konusudur. Feldman'a (1987) göre ise çok iyi bilgilendirilmiş insanlar, (buna sanatçılar bile dâhil) kendilerine zorla kabul ettirilmiş fikirleri yansıtırlar ya da konu üzerinde onu nasıl savunacaklarını bilmeden fikirlerini belirtirler. Sanat eleştirisine sıra geldiğinde, çoğu insan için bu doğal bir yetenek gibi görünür. Bu nedenle de eleştiri çalışması hakkında izleyeceğimiz sistematik prosedürleri bilmek zorundayız ve bunları kullanma yeteneğine de sahip olmalıyız. En azından kendi fikrimize ulaştığımızda onu savunabilme yeteneğine sahip olmalıyız. Ona göre, başka ne olursa olsun, eleştiri bizim yaptığımız bir şeydir. Teorik destek ile eleştirel yeterlilik kazanmanın mümkün olduğu pratik bir aktivitedir. Fakat önce, eleştirinin ne için olduğunu öğrenmeye ihtiyacımız vardır. Bu nedenle de eleştirmenlerin yargılarını nasıl ortaya koydukları ve ne tür ölçütler kullandıklarını öğrenmemiz gerekmektedir.

2.2. Eleştirel Alan (Sanat Yapıtı İnceleme)

Okullarda; sanat eleştirisini, Ç.A.S.E.Y.'ne göre ele aldığımızda sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama alanları ile birlikte kullanabiliriz. Kırıçoğlu'na (2002) göre, sanat yapıtı inceleme, sanat dersinin bir bileşeni olarak kimi zaman ders saatlerinde, kimi zaman da öteki alanlarla kaynaştırılmış biçimde öğretilir. Kaynaştırılmış programlarda; sanat tarihi, uygulama ve eleştiri kendi kimliklerini yitirmeden bir amaca yönelik çalışmaların bütünü içinde yer alır.

Sanat yapıtı incelemeye önce izleyicide bir alışkanlık yaratmakla başlanır. Bu başlangıç, küçükler kadar yapıt incelemeye yeni başlayanlar için de geçerlidir. Alışkanlığı, bazı yapıtları tanımak ve onlardan tat almak izler. Daha sonra sanat yapıtı incelemeye geçilir. Adı “sanat yapıtı inceleme” olmakla birlikte, doğanın ve kültürel çevrede yer alan her şeyin estetik açıdan incelenmesi, bu kapsam içinde düşünülmelidir (Kırıçoğlu 2002). Erinç’e (2004c) göre ise, eleştiri; sanat yapıtları üzerinden, doğruya götürecek gerçeği ortaya koymak amacıyla yapılan, o yapıtın değerini bulmaya yönelik inceleme ya da tanışma olarak betimlenir. Yani eleştiri, belli bir doğruyu, belli bir gerçeği arama, bulma ve değerlendirme işlemidir.

Eleştiride, yapıtın maddesi, biçimi, öyküsü, konusu, sanatçının kullandığı mecazlar, vermek istediği ileti (mesaj) ve yorumlar yer alır. Gerçekte bu, gittikçe daha çok yetkinleşen alanlar birbirleriyle iç içe bağlantılıdır. Kişi alışkanlık kazanırken inceler, incelerken tat alır, beğendikçe alanda derinleşir. Bu yaklaşımlarda ağırlığı öğretmen ayarlar. Sanat yapıtı inceleme, tıpkı uygulamalı alan gibi düzenli bir hazırlık ve bilgili bir uygulama ister (Kırıçoğlu 2002). Feldman’a (1987) göre, bir eleştirmen gibi davranmanın sistematik yolu vardır. Avukat gibi davranmanın sistematik bir yolu olduğu gibi; avukatlar için kanıtları sunmak, jüriye yaklaşmak, gerçekleri vurgulamak ve delilleri çürütmek için bir form vardır. Sanat eleştirisinin kanuni tartışma formu olmamasına rağmen, bir formu gerçekten vardır. Eleştiriye iyi yapmak için, sürekli olarak gözlem gücü, zekâ ve bilgimizi en iyi kullanma imkânını sağlayan sistem veya bir forma ihtiyacımız vardır.

Eğitimcilerin ve araştırmacıların ortak kanaati sanat eleştirisinin bilinenden bilinmeyene doğru yapılması yönündedir. Bu da sanat eleştirisinde kullanılan basamakların gerekçesini de sunmaktadır. Kırıçoğlu (2002) gerçek yapıt görmenin ve dokunmanın önemini vurgular. Ona göre bunlar kişilerin duyularını arındırır, sanat yapıtıyla doğrudan ilişki; kişiyi yapıt hakkında ön yargılardan korur. Bu doğrudan niteliksel bilgi toplama, kişiyi hazır bilgilerden uzaklaştırarak onu niteliksel düşünmeye götürür. Yapıtla kurulan bu ilişki, hiçbir zaman salt bakma ya da seyretme ile sınırlı bir olgu değildir. Bu: görsel, düşünsel ve yaratıcı boyutlarda süren, bakma ile görmenin kaynaştığı bir etkinliktir. Kesinlikle bilgisiz, deneyimsiz kendiliğinden elde edilemez. İncelenmek için seçilen yapıtlar, öğrencinin ilgisine, ön bilgilerine, alma gücüne göre olmalıdır. Ayrıca bu seçim önceden saptanan öğretim hedeflerine uygun olarak

yapılmalıdır. Feldman'ın (1987) belirttiği gibi, sanat eleştirisi performansı dört basamağa bölünebilir. Bunlar Tanımlama (betimleme, duysal), Çözümleme (formal, biçimsel), Yorum (tematik), Yargı (değerlendirme, estetik yargı) basamaklarıdır. Kırıçoğlu'na (2002) göre de; çocuklar, gençler ve yeni öğrenenler için yukarıda önerilen bu sıralama oldukça yararlıdır. Boydaş'a (2007) göre sanat eleştirisi, öğrencilere sanat eserlerinden anlam çıkarmada rehberlik eder. Dört basamaklı eleştiri sürecinde öğrencilerin algısal, çözümsel, yorumsal ve estetik yargısal yetilerinin genişletilmesine yardım eder. Sanat eleştirisi, başka sanatçıların eserlerini öğrencilerin öğrenmesi veya anlamasını öğrettiği gibi, kendi eserlerini de nesnel olarak incelemelerini sağlar. Sanat eleştirisinde kullanılan dört basamak, bilimsel bir metodun benzeridir.

Kırıçoğlu'na (2002) göre, sanat eleştirisi sürecine geçmeden önce, sanatçının kısa yaşam öyküsü öğrencilere yazılı olarak verilir ya da bunun, kendilerince araştırılıp öğrenilmesi istenir. Bu özgeçmiş ile ilgili bilgi, incelemenin sonunda da verilebilir. Ancak, önce yapılmasının bir yararı; öğrencilerin inceledikleri sanatçının yaşamından bir kesiti öğrenmekten dolayı mutlu olmalarıdır. Hele bu öykü içinde kendilerine hiç de yabancı gelmeyen bölümler olursa öğrenmeleri bu ilginçlikten dolayı daha kolaylaşır. Öğrencinin ilgisi yapıta yönelir. Bir sanat yapıtı ile ilk karşılaşmada, yapıt öğrenciye çekici ya da itici gelebilir. Bu bir başlangıçtır. Yapıtla izleyici arasındaki bu duygusal bağın genelde açıklanması “hoşlandım ya da hoşlanmadım” biçiminde olur. Eğer yapıt derinlemesine incelenmeyecekse başka açıklamaya gerek kalmaz. Ancak, bu bir sanat yapıtı incelemeyse, bir başka deyişle inceleme süreceyse, o zaman öğrencinin “Niçin?” sorusunun yanıtını da vermesi gerekir. Bundan sonra sıra ile yapıt inceleme sürecine girilir. Feldman'a (1992) göre eleştirel sanat performansı dört safhaya ayrılabilir: Tanımlama, Biçimsel çözümleme, Yorum ve Değerlendirme ya da Yargı. Bu safhalar belli oranda birbirlerini içerseler de, temel olarak birbirlerinden farklı işlemlerdir. Özelden genele ve kolaydan zora doğru giden bir düzen içinde sıralanırlar. Yani, belirli görsel gerçeklerin değer ve anlamları hakkında çıkarsama yapmadan önce kendilerine odaklanılır. Eisner'a (1997) göre, bir sanat eserini tartışan öğrenci eserin yapıldığı çağla ve eserin o çağa ne tür katkılarda bulunduğuyla ilgilenir. Öğrenci sanatçı hakkında bilgi sahibidir, eserdeki sanatsal stilleri ve hedefleri görür ve tüm bu yönleri incelerken sanat eleştirisini bağlam içinde yapar. Sanat eleştirisinin öğrenciye kazandıracağı yeteneklerden biriside eleştirel düşünme becerisidir.

Eleştirel düşünme, bir konu hakkında fazla düşünmeden dış görünüşüne göre, karar verilmediğinde ya da bazı kanıtlar kabul edildiğinde, iddia da bulunulduğunda ya da hükme varıldığında ortaya çıkan düşünme çeşididir. Az çok hakkıyla yapılabilen maharetli (becerikli) bir etkinliktir ve iyi eleştirel düşünme açıklık, uygunluk, yeterlilik, tutarlılık ve buna benzer çeşitli entelektüel standartları karşılayacaktır (Fisher, 2005). Bireye bu tür davranışlar kazandırma özelliğine sahip sanat eleştirisi etkinliği, yaşadığımız sosyal çevre içinde olaylara karşı doğru ve yerinde karar vermemizin de bir adımı olacaktır.

Sanat eserinin barındırdığı anlamlar ve o eseri anlama çabası ile birlikte bir eseri çözümleme sürecinde, eserden yola çıkarak sanatçıyı ve yapmak istediklerini de anlamamız mümkündür. Sanatçılar, aldıkları eğitim ve sanatsal deneyimleriyle belirli bir gelenekten gelirler. Eserlerinin karakterleri, eserin görevi, konusu, şekli bir şekilde bu gelenekten etkilenmiştir, sanatçı geleneği reddetse bile illaki etkilenme vardır. Böylece bir esere baktığımızda gördüğümüz her şeyden soyutlanmış, gözleri görmeyen ve geçmişten bihaber bir sanatçının yarattığı bir eser değildir. Tam tersine yaratılmış o eser ondan önce gelen sanatçıların omuzlarında yükselen bir çalışmadır. Kısaca bir sanat eserinde medeniyetin değişen resmini görebiliriz (Eisner, 1997).

Aşağıda, sanat eleştirisi basamakları olan Tanımlama, Çözümleme, Yorumlama ve Yargı basamakları açıklanacaktır.

2.2.1. Tanımlama (Betimleme, Duyusal, Boyut)

Tanımlama, bir sanat eserinde hemen göze çarpan şeyi not alma, onun dökümünü çıkarma sürecidir. Bu safhada, çıkarımda bulunma, karar verme ve kişisel tepkilerden kaçınmaya çalışırız. “Var olan ne?” sorusunun basit bir dökümüne ulaşmaya çalışırız. Tanımlama da, eleştirmenin dili olabildiğince “boşaltılmalıdır”. Yani, kullanılan dil tanımlanan şeyin anlamı veya değeri hakkında ipuçları içermemelidir (Feldman, 1992).

Feldman’a (1987) göre, sanat eleştirisinin ilk basamağı olan Tanımlama, bir sanat yapıtında hemen görebildiğimiz şeyleri not alma ile, bir keşif sürecini oluşturur. Bu basamakta müdahale, yargı veya kişisel duyguları tartışmaktan uzak dururuz.

Yapıtta neyin var olduğuna ulaşmak isteriz. Dilin, olabildiği kadar yalın ve tanımladığı şeyin değeri veya anlamı hakkında ipucu içermemesi gerekmektedir. Tanımlamada ilk koşul, bir yapıta uzun süre ve dikkatli bakmaktır. Yapıt daha önce görülmüş olsa bile bu bakış ilk kez görüyormuşçasına dikkatli olmalıdır. Daha sonra öğrenci: “ne görüyorsun, anlatır mısın?” sorularına yanıtlar verme yönünden uyarılır. Öğrenciler önce konuyu betimlerler. Bu yapıtta ilk göze çarpan ev, ağaç, kuş, insan ya da soyut biçimlerdir. Bunların sayıları, duruş ve oturuşları, giyimleri vs. konu açıklaması içinde yer alır. Daha sonra yapıtın tasarım elemanlarının betimlenmesine sıra gelir. Burada, sanatın kendine özgü diline gerek vardır. Renk, çizgi, doku, form gibi elemanların resimdeki dağılımları yoğunluk dereceleri ve özellikleri bu dille açıklanır. Sanatın özel dilinin yanında, bazı betimleme sözcükleri sıfat olarak kullanılır. Bunlar, akıcı, kitlesel, ince, zengin, zarif, coşkun, engin, hareketli gibi... sözcüklerdir. Bu sıfatlarla birlikte, yapıtın gerçekleri yanında niteliksel durumlarına da girilir. Örneğin, “İnsanlar rahat, sakın ama uyanık görülmektedirler” (Kırıçoğlu 2002).

Feldman’a (1987) göre, bu basamakta müdahalenin, bırakmanın ve değer yargılamasını yapmayı iptal etmenin amacı, tanımımızın mümkün olduğu kadar kesinlik taşımasıdır. Bu basamakta önemli cümleler kurmak onları adaletli bir şekilde değerlendirmemize neden olabilir ve bu keşfedilmesi gereken şeyin ne olduğunu bulmada yardımcı olur. Elemanlar, yargılanmadan tanımlanabilirler. Bu işlemin amacı bize zaman vermesidir. Görmemiz için zaman, görsel gerçekleri sindirebilmemize izin veren ve algılamamızı oluşturacak yapıyı inşa edecek bu zamandır. Ayrıca, sanat eserinin karakterlerine dikkat çekebiliriz. İdeal olarak görünebilir karakterler. Boyanın direk tuval üzerinde mi uygulandığı ya da pakette mi bulunduğunu görebiliriz. Eseri bitmiş veya form haline getiren araçların izlerini görebilir miyiz? Bu sorulara cevap nesneyi algılamamızı etkileyebilir. Formu anlamamız ve kullanmadaki hislerimiz de etkilenebilir. Teknik analizin estetik yargıyı nasıl yönlendirdiğini görebiliriz (görsel yanılgıyı). Bu yargıyı yapmak için hak kazanmak anlamına gelir.

Mittler, Feldman tarafından belirlenen sanat eleştirisi basamaklarını içerisinde yer alması gereken sorular ve içerik yönünden geliştirmiştir. Mittler (1994) bir sanat eserine nasıl bakılması gerektiğini Robert adlı bir eleştirmenin incelemesi ile açıklamıştır. *Tanımlama*’da “çalışmanın muhtevasını keşfetme” olarak adlandırdığı ilk adım ile ilişkili olarak, şu açıklamaları getirmiştir. “Robert ilk iş olarak, tabloda

gördüğü tüm insanların ve nesnelerin eksiksiz bir listesini yapar. Başka bir deyişle, çalışmada gördüğü edebi niteliklerin ya da gerçekçi niteliklerin envanterini çıkarır. Ne kadar küçük ya da önemsiz göründüğüne bakmadan listesinin her şeyi içerdiğinden emin olur”. Tanımlamadaki ikinci adımı ise “detayları tasvir etme” olarak adlandırır ve şu şekilde açıklar. “Robert, daha yakından bakarak, resimdeki detayları tespit etmeye başlar. Sol aşağıda bir kadın ve bir çocuğun bulanık figürleri akşam karanlığının derinleşen gölgeleri içerisinde neredeyse kaybolmuş durumdadır. Küçük bir köprüden geçip, ırmak kenarındaki iki figür yönünde yavaşça yürürler. Figürlerden biri arkasında duran sepetle ırmağa taşıdığı çamaşırları muhtemelen yıkayan bir kadına benzemektedir. Resimdeki sağ uzak tarafta bir sandal usulca akıp gider. Yelkeni sarılıp toplanır ve bir adam kürek çekme eğilimindedir. Resmin aşağı yarısında, gölgeler manzara boyunca ağır ve ihtiyatlı bir şekilde hareket etmektedir. Tepede, yaklaşan gece, günbatımının altın sarısı kızgınlığını bastırmak için alçalmaktadır”. Üçüncü adımı ise, “öğeleri tasvir etme” olarak adlandırır. Açıklaması ise; “Resimdeki önemli tüm detayları bulduğundan tatmin olan Robert, dikkatini kullanılan sanatsal öğeleri listelemeye çevirir. Tabloyu inceledikçe, farklı renkleri, tonları, çizgileri, şekilleri, dokuları ve içindeki mekân ilişkilerini not eder. Çalışmada çok az renk olduğunu fark ettiğinde şaşırır. Gerçekten, resim yalnızca 3 ana rengi içeriyordu- kahverengi, sarı ve mavi. Bunun yanında bu renklerin farklı tonları vardı. Bazı kısımlarında koyu diğerlerinde açıktı. Robert resmin aşağı yarısındaki geniş kahverengi şekillerin arkadaki gökyüzünden ayrılmasına yardım eden güçlü ana çizgilere sahip olduğunu fark eder. Gökyüzündeki kıvrıklık güçlü bir boyama uygulamasıyla yaratılmış derin bir kıvrıklıktır. Bu ayrıca resmin zengin dokusal yüzeyini artırır. Tüm nesneleri, önemli detayları ve sanat öğelerini bulan Robert, bu anda resmin tanımlanmasını bitirdi. Robert, şimdi sanat eleştirisinin ikinci aşaması olan çözümlemeye geçmeye hazırdır”.

2.2.2. Çözümleme (Formâl, Biçimsel Analiz)

Formal analizde, isimlendirdiğimiz şeyler arasında ilişkileri keşfetmek için tanımlayıcı, keşfetmenin ötesine gitme denenir. İzleyicilerin beklentileri neyi görmek istediğimiz ve neyi gördüğümüze bağlı olarak formal analizde çok önemlidir. Formal analizi yapmada, eseri yargılama ve yorum yapma için kanıt topladığımız aşikârdır. Gözlemler arttıkça, bilgiler yığıldıkça eser yorumunu ertelemek giderek daha zor hale gelir. Fakat bunu eseri korumak adına, mütevazı hislerimizle bu işin sorumluluğunu

alabilmeliyiz. Tanımımızda doğru, kesin olmayı denedik, konuyu belirledik, ana form ilişkilerini gözden geçirdik ve davranışları, görsel gerçekler hakkında ortak bir fikir oluşturmayı denedik (Feldman 1987). Çözümleme, betimlemenin bir devamı gibi eleştiride yer alır. Burada, renk, çizgi, form, doku gibi... biçimsel elemanların birbirleriyle ilişkisi gözlemlenir. Bu elemanların hangi estetik ilkelere göre düzenlenmiş oldukları araştırılır. Bu konuda görüş bildirilir. Bunlar; tekrarlar ve ritim, denge, hareketin yönü, çeşitlilik ve renk uyumu vb... gibi durumlarla ilgili görüşlerdir. Çözümleme içinde yer alan konuların hepsini öğrencinin sıra ile bilip söylemesi beklenemez. Öğretmen, bu bilgilerle ilgili doğru yanıtları alabilmek için öğrenciye soru yöneltir. Çözümlemede de, betimlemede olduğu gibi eleştirinin kendine özgü dili kullanılır. Örneğin; “yapıtın genel havası ağır bir keder ifade ediyor” gibi sıfatlar kullanılabilir. Tanımlama ve çözümleme sanat yapıtı incelemede yaratıcı bir etkinliktir. Derinlerdeki, oldukça kapalı ilişkileri, değerleri bulup çıkarmayı gerektirir (Kırıçoğlu, 2002). Feldman’ın (1992) ifadesi ile biçimsel analizde, adlandırdığımız şeyler arasındaki ilişkileri keşfetmek için tanımsal bir dökümün ötesine geçmeye çalışırız.

Mittler (1994) sanat eleştirisi çalışmasının, ikinci basamağı olan çözümleme basamağını; Robert adlı eleştirmenin gözünden açıklamaya devam etmektedir. Ona göre çözümleme’de ilk adım “sanat eserinin nasıl tasarlandığını ya da bir araya getirildiğini keşfetme” dir der ve açıklar. “Çözümleme esnasında, Robert resimdeki sanatsal öğelerin nasıl düzenlendiğini öğrenmeye çalışır. Bunu yapmak için de sanatsal ilkelere yoğunlaşır. Öğelerin nasıl güzel bir şekilde düzenlendiğine karar verdiğinde, Robert resmin “tasarım niteliklerinin” ya da çalışmanın nasıl güzel bir şekilde düzenlendiği veya bir araya getirildiği hakkında bir fikre sahip olacaktır”. Mittler’in açıkladığı ikinci adım, “tasarım grafiğini kullanma” dır. Bu aşamada, “Robert, resmi çözümlemesine yardım edecek ve bir kontrol tahtası gibi hareket edecek bir Tasarım Grafiği doldurmaya karar verir. Grafiği çalışmada bulunan öğeler ve ilkeler arasındaki ilişkileri belirlemek için kullanabilir. Robert’in tasarım grafiği resimde gözlenen sanatsal öğeler ve ilkeler arasındaki en önemli ilişkilerin kaydını tutar. Grafik üzerinde çalışarak, en önemli ve aşikâr tasarım ilişkilerini belirlediği kanısına varır. Bu aşamayı da yaptıktan sonra, sanat eleştirisinin üçüncü adımı olan yorumlamaya geçmeye hazırdır artık”.

2.2.3. Yorumlama (Tematik)

Feldman’a (1987) göre, sanat eleştirisinde yorum, eleştirmenin tanımladığı ve analiz ettiği bir eserin bütün anlamını bulma sürecidir. Bu eleştirmenlerin sanat formları için uygun sözel ifadeleri bulduğu anlamına gelmez. Ne de eseri yargılıyor anlamına gelir. Açık olarak, eser ne gibi problemler çözmeye çalışıyor, ne anlama geliyor, konuların ne olduğuna karar verdiğimiz aşamaya kadar yargı pozisyonunda değilizdir. Yorum ya da açıklama eleştirel girişimin en önemli kısmı ve çok zor bir iştir. Gerçekten de, bir eseri tamamıyla yorumlarsak, değerlendirme işi sıklıkla gereksiz görünür. Bulduğumuz şeyle yetinir görünürüz. Belki de bu; bir sanat eserinin anlamını keşfetmeyi içermesi ve hayatımızla ilgisini ifade etmesi ve genel olarak insan durumunu kapsamıyla olabilir. Değerler ve fikirler neredeyse hücreler gibidirler. Onları istediğimiz yere taşırız. İnsanoğlu değerleri seçerken, sanat nesneleri de fikirleri seçerler. Eleştirmenler ise, bu fikirlerin sanatçının inançlarına uyup uymadığıyla ilgilenmez. Yani, sanatçının ne düşündüğünü bulmaya çalışmaz. Sanat nesnelerinin fikirlerle olan kısmıyla, gerçeklerle ilgilenir. Fikirler ki, sanatçının bilinçli bilgisi olmadan esere girebilen gerçeklerdir.

Yorumlar, derinlikli, ilginç, bilgilendirici, mantıklı ve elbette yerinde olmalıdır. Sanatçının anlatmak istedikleri, iletisi (mesajı) burada yorum içinde yer alır. Buna yapıtın içeriği de denir. Yapıtın içeriğinin algılanması zihinsel, duygusal bir çaba gerektirir. Eğer bu yorum başarı ile biterse sonuç çok sevindirici olur. Kagan, bu sevinç, için “bir yapıtı anlamanın, bir bilinmeyeni çözmenin, yapıtın bilgice ve değerice belirlenmiş olan yönünün sanki yeniden yaratılmasının sevincidir” der (Kagan 1982, Akt: Kırıçoğlu, 2002: 134).

Hazır bir şekilde sözlü ifade edilmemiş sanatın niteliklerini yorumlama yıkar ya da bozar mı? Çok kesin olmayan terminoloji olmaksızın şekil, renk ve dokudan nasıl bahsedebiliriz? cevap, sanat eleştirisini estetik deney yerine koymak anlamına gelmez. Eğer görsel bir içerik sözselsel olarak ifade edilseydi, ilk planda sanat eserini yapmak gerekli olmazdı. Eleştirel yorumdaki dilin fonksiyonu sanat nesnesini zekâ ve hislerimizde bıraktığı etkileri açısından duyarlı ve formal özellikleriyle uğraşmasıdır. Bir sanat eserini incelediğimizde, onun nitelikleri sürekli bir birlik içerisinde kendi

aralarında organize görünürler. Fakat biz bu birlikteliği sözlü ifade etmeyi denerken kötü ifade edebilirizde (Feldman 1987).

Yapıtın konusu ve biçimsel değerlerin çözümlenmesi son yargıya giden yolu açar. Burada önemli olan elde edilen bilgilerin temelde ana duygunun ve iletinin (mesajın) açıklanmasını kolaylaştırıcı bir işlev taşımasıdır. Daha önce kullanılan dil burada şiirsel bir dile dönüşür (Kırıçoğlu 2002). Sanat eleştirisinde yorum, eleştirmenin daha önce tanımladığı ve çözümlediği çalışmanın genel anlamını bulma sürecidir. Ancak, bu, eleştirmenin sanat biçimlerine sözsel eşdeğer verdiği anlamına gelmez. Aynı zamanda, yorum, çalışma hakkında yargıda bulunmak da değildir. Şurası açıktır ki, bir çalışmanın hangi soruları çözmeye çalıştığı, neyi söylediği ve ne anlama geldiği konusunda karar vermedikçe, o çalışmayı yargılama pozisyonunda değiliz (Feldman, 1992).

Mittler (1994) sanat eleştirisi çalışmasının, üçüncü basamağı olan yorumlama ile ilgili olarak; Robert adlı eleştirmenin gözünden açıklamaya devam etmektedir. Ona göre, yorumlama'da ilk adım; "çalışmadaki anlamı, ruh halini ya da fikri keşfetme" dir. "Sanat eleştirisi işlemlerinin en kişisel ve en heyecan verici yeri olduğundan Robert resmi yorumlamaya isteklidir. Bu kısımda, tanımlama ve çözümleme süreçleri esnasında öğrendiği her şeyden faydalanır ve ne anlama geldiğini belirlemeye çalışır. İlgi, "etkileyici dışavurumcu nitelikleri ya da izleyiciye aktarılan duyguları, ruh hallerini ve fikirleri belirleme" üzerinde yoğunlaşır. Ne var ki, Robert bir sanat eserinin çoğunlukla karmaşık olduğunun farkına varır, çünkü farklı insanlar tarafından farklı yollarla yorumlanabilir. Bundan dolayı, kendi yorumunun mümkün olan yegâne yorum olacağına inanmaz. Biliyordu ki, onun yaptığı sadece resimden topladığı bilgilere dayanan kişisel bir yorumdu". Yorumlama basamağındaki diğer adım "çalışmayı yorumlama" dır. "Robert resmi bir süreliğine muhtemel bir sembol ya da fikir olarak gördü. Muhtemelen, gökyüzüne karşı inançla siluet edilmiş yel değirmeni cesur bir halkın ya da ulusun yurtseverliğini temsil ettiği ve onurlandırdığı anlamına geldiğini düşündü. Fakat Robert resmi daha uzun inceledikçe, resmin sükûneti ve dinginliği temsil ettiğini daha fazla hissetmeye başladı. Akşamdır ve günün işleri bitmiştir. Eski değirmenin ara sıra gıcırdaması, sandal küreklerinin su sıçratması ve bir annenin çocuğuyla konuşmasının boğuk sesi biricik gürültülerdir. Karanlık, uyuşuk bir dünyanın üzerine çökmeye başlamıştır. Gölgeleklerde yarı saklanmış figürlerin uzun bir günün

hareketliliğinin ardından yorulmuş gibi yavaşça hareket ettikleri görülebilir. Sükûnete ilaveten, resimde bir ıssızlık ve yalnızlık hissi vardır. Bu his, gözden kaybolan günbatımına karşı dramatik bir biçimde tasarlanan yalnız ve kullanılmayan yel değirmenine kadar izlenebilir. Gökyüzünün muazzam yayılması yel değirmenini alt etmekte ve daha da yalnızlaştırmaktadır. Robert sonunda resmin huzurlu sessizliğin ruh halini ortaya koyduğuna karar verir. Hissettiği bu ruh hali yalnızlığın ve melankolinin bir zorlamasıyla hafifletilir. Bu ruh halini hem rahatlatıcı hem de dinlendirici bulur. Resmin edebi, tasarımsal ve etkileyici niteliklerini incelemesi tamamdır. Artık sanat eserinin başarısı hakkında bir yargılama yapmak için hazırdır”.

2.2.4. Yargılama (Değerlendirme, Estetik Yargı)

Burada yapıtın genel değerlendirmesi yapılır. Değerlendirmede önemli olan “hoşlanmanın” ya da “hoşlanmamanın” ötesinde, öğrencinin yargılarının yer almasıdır. Eleştiri bu aşamada yapıtların yer aldığı bazı kategorilere göre yapılır. Burada kimi yansıtmacı, kimi biçimci, kimi dışavurumcu ve kimi de duygusal boyuttaki yapıtlara bazı özel ölçütlerle yaklaşmak gerekir. Öğretmen öğrencisine yapıtın hangi tür ölçütle değerlendirilmesi gerektiğini öğretir. Öğrenci, yapıt incelemenin başından beri eğer doğru yönlendirilirse, sonuçta uygun eleştiri kuramını bulup, değerlendirmeye ulaşabilir. Sonuç olarak; öğrenciler öğrendikleri bu yapıt inceleme yöntemini hem kendi yapıtlarına, hem arkadaşlarının yapıtlarına ve hem de sanatçıların yapıtlarına uygulayabilirler. Sözel eleştirileri yazıya dökmek, sanat yapıtını incelemenin bir başka boyutunu oluşturur. Böylece öğrenci, biçimsel ve algısal yeteneğini yazıya dökerek eleştirinin gereğini yerine getirmiş olur. (Kırıçoğlu 2002).

Mittler (1994) sanat eleştirisi çalışmasının, dördüncü ve son basamağı olan yargı ile ilgili olarak; Robert adlı eleştirmenin gözünden açıklamaya devam etmektedir. Ona göre yargı, “sanat eseri hakkında bir karara varma” sürecidir. “Eleştirmen, “Bu başarılı bir sanat eseri midir?” sorusunu cevaplamaya uğraşır. Eleştirmenin bu soruyu nasıl cevaplayacağı desteklediği belirli estetik kurama ya da kuramlara bağlıdır. Bu teoriler sanat eserinde bulunan farklı estetik nitelikleri göz önünde bulundurur ve bu estetik nitelikler (edebi, tasarımsal ve expressive) ise son sanat eleştirisi işleminde önemli roller oynar”.

Eleştiri kuramlarına “Eleştirel (Estetik) Yargı Kuramları” başlığı altında ayrıntılı olarak değinilmiştir.

2.3. Eleştirel (Estetik) Yargı Kuramları (Eleştirel Yargının Türleri)

Bir sanat eserini yargılama kendi türündeki diğer eserlerle ilişkisine bir sıra verme anlamına gelir. Bu da, Eleştirel (Estetik) yargı kuramları ile olanaklıdır. Pek çok sanat kuramı olmakla birlikte araştırmada, okulda yaygın olarak kullanılan dört kuramdan sözü edilecektir. Bu kuramlar: Yansıtmacı, Anlatımcı, Biçimci, İşlevsel’dir. Kuramlar ile ilgili açıklamaya geçmeden önce sanat kuramlarının neyi ifade ettiğini açıklamada yarar vardır. San’ın (2004) tanımlaması ile sanat kuramı, en geniş anlamıyla, estetik biliminin baş konusu ve gereğidir. Daha dar anlamıyla ise, sanatsal düşünme, tasarımı ve yaratmanın, evrim içindeki yasaya benzer düzenliliklerinin felsefik çerçevesini çizer. Tüm sanatsal yaratıların ve yaratma olayının doğuşundan başlayarak, sanatın nitelik, özellik ve sınırları ile, çeşitli türlerinin biçimleme tarzlarına, konu ve konu dağarlarına, biçim (uslup) ve akımların oluşmalarına dek geniş bir alan, sanat kuramının ilgi alanıdır.

2.3.1. Yansıtmacı Kuram

Realizm, sanatın özü olmuştur. Asıl olan gerçeğe bağlılıktır. Bu kuramda, sanat eseri dış dünyaya tutulmuş bir aynaya benzemektedir. Amaç, görünenin birebir taklidini yapmak, benzetmektir. Yani, yansıtmacılıkta gerçek nitelikler (çizilen nesne önemli) bir sanat eserinde en önemli şey; konunun gerçekçi biçimde anlatımıdır. Bir konu gerçek dünyada görülenlere benzediği veya onları anlattığı sürece başarılıdır.

2.3.2. Anlatımcı Kuram

Dışavurumcu niteliklerde (duygular, simgeler) en önemli şey; fikirlerin ve duyguların (ruhsal durum) izleyiciye iletilmesidir.

Feldman’ın (1987) belirttiği gibi, anlatımcı (dışavurumcu-ifadeci) eleştiri mükemmelliği doğru olarak, yoğun ve canlı olarak duyguları ve fikirleri iletmek için sanat becerisi olarak görür. Kendi açısından formal organizasyonla ilgilenmez. Çocukların sanatı dışavurumcu eleştirmenlerin hayranlık duydukları şeye iyi bir

örnektir. Çocuklar, genellikle bitmiş ve ölçülü form düzenlemesi sunan sanat eserleri üretme becerisine veya sabrına çok az sahiptirler. Onlar için, iletişimin etkisi bir olayı tanımlama veya duyguyu ifade etme, yetişkinlerin anlayacağı ve görmek isteyeceği “mükemmel”, “güzel” sözlerinden veya formları birbirine uydurma hevesinden daha güçlü bir şeydir. Çocukların sanatı bizi hoşnut eder çünkü hayal güçleri, tasarım ve sınırsız renkler bizi çeker ve naiftir. Biçem göz önünde tutmadan fikirler ve duyguları iletirler. Sanat yoğun duyguları ortaya çıkartabildiğinden iyidir. Duygular günlük yaşamımızda her gün tecrübe sahibi olduğumuz şeylerden daha güçlüdür. Açık olarak, dışavurumcu eleştirmenler sanatçıların söylemek zorunda oldukları şeyleri ima eden şeyin sanat eseri olduğuna inanırlar. Gerçek sanatçı diğer insanların olmadıkları bir zekâya sahip olmalıdır. Yani, sanatçı hayat hakkındaki kati şeyleri keşfeden ve güçlü bir şekilde beceri ve yaratıcılığını bir ifade aracı olarak bulan bir kişi olmalıdır. Böylelikle, orijinallik, alaka ve kavram geçerliliği estetik mükemmelliğin dışavurumcu kriterleri olurlar. Teknik ve formal organizasyon önemli fikirleri iletmede yardımcı olduğu sürece önemlidir.

2.3.3. Biçimci (Formalizm) Kuram

Bir sanat eserinde en önemli şey; sanatın elemanlarının sanatın ilkelerine göre etkili bir biçimde düzenlenmesidir.

Feldman’a (1987) göre, mükemmellik; görsel organizasyonda kurulmuştur. Sanat eserinin sembolik anlamları, ilgileri, etiketleri olmaksızın eserin görsel elemanları arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Bir formalist için, başarılı ilişkiler tasarlanır ve bu ilişkiler bir izleyicinin sübjektif yaklaşımından çok bir sanatçının değerlendirme ve planı sonucu ortaya çıkar. Poussin, Cezanne veya Mondrian gibi sanatçılar formalizme eğilimlidirler. Çünkü rastlantısal etkileri azaltır, biçimlerin uyumunu özellikle amaçlarlar. Şekiller, yığınlar ve direktifler birbiriyle ilgilidir. Her ağaç, tepe, figür ölçülerek, ağırlığı üzerinde düşünülerek ve dengelenerek muhteşem bir keskinlikle yapılmıştır. Böylece, görsel güçlerin mükemmel bir anlaşmasına tanık oluruz. Başka bir deyişle, formalist çeşitlilik içindeki bütünlüğün prensibi üzerine bağlı olan eserler istemektedir. Formalist bütün şeylerin mükemmel nesneleri veya ideal nesneleri olduğuna inanırlar. Bu mükemmel sanat belirli insanlar için ideali ortaya çıkarır veya iletişimi kurar. Formalizm tamamıyla bir sanat felsefesidir ve aynı niteliklerin kombinasyonu veya aynı

şeylerden hoşlanan insanları bir araya getirir. Mükemmellik fikirleri sanat objesinin organizasyonu ile sezgisel sempati üzerinde temellenmiştir.

2.3.4. İşlevsellik (Aracılık, Enstrümantalizm) Kuramı

Fazladan estetik nitelik ağır basmaktadır. Toplumsal, siyasal, dinsel, entelektüel, sosyal vb. niteliklerin etkili bir biçimde anlatılmasıdır.

İşlevsel kurama göre eleştirmenler sanatı ahlaki, dini, siyasi ya da ekonomik amaçlar için bir ilerleme vasıtası olarak düşünürler. Onlar için sanat eserinin kendisinden çok onun sonuçtaki etkisi, bir şeye hizmet etmesi önemlidir. Bir anlamda sanatın tarihi, sanatın toplumun başlıca kurumlarına yaptığı hizmetin tarihidir. Osmanlı minyatürlerinin, yazma eserleri açıklamak için kullanılması, Avrupa ortaçağ sanatının da kilisenin doktrinini okuma ve yazma bilmeyen insanlara iletmesi buna örnek olarak verilebilir. Bu kurama göre eleştirmenler sanat eserinde bir amaç hissedemez, göremez veya anlayamazsa bu onlar için sanat eserinin başarısız olduğu düşüncesini ortaya çıkarır. İşlevsel düşünce bir filmin arka planındaki müziğe benzetilebilir. Filmde müzik anlamı artırıcı, destekleyici bir rol oynar ve kendisine dikkati yoğunlaştırmadan önemli olanı vurgular. Sanatın sosyal, siyasi ve ahlaki amaçlarla ilgisi de böyledir. Feldman (1987) göre, bir reklam afişinde de bu düşünce rahatlıkla görülebilir. Afişlerde mesaj ve kelimeler bir bütün olarak yer alır, mesaj komik veya güzel olabilir, fakat bu özellikler ürünün adını unutturacak bir nitelikte değildir. İşlevsellik, sanat eleştirisi için faydalı temellere imkân sağlar. İlk olarak, eleştirmenlere sosyal, ahlaki ve ekonomik amaçlara hizmet eden sanatı desteklemek için cesaret verir. İkinci olarak, toplumun sürekli endişeleriyle ilgili olan sanatın değerini vurgular. Üçüncü olarak, tamamen teknik problemlerle aşırı haşır neşir olan sanatçıların yaklaşımı için doğrucu bir yaklaşımda bulunur. Başka bir deyişle, işlevsellik, kötü bir eleştirel felsefe değildir, dayanıklı bir felsefedir ama bürokratlar ele geçirdiğinde zalim bir silah olabilir.

2.4. Sanat Eleştirisinin Amaçları ve Teorisi

Bu başlık altında Edmund Burke Feldman tarafından 1987’ de kaleme alınan “Varieties of Visual Experience” adlı kitabın 5. Bölümünün çevirisi yer almaktadır. Sanat eleştirisinin temellendirilmesinde en önemli isimlerden birisi olan Feldman’ın

sanat eleştirisinin içeriğine yönelik söylemleri sanat eleştirisinin ve kullanılan basamakların anlaşılması için gerekli görülmüştür. Feldman'ın ifadeleri başka yazarlar ve araştırmacının yorumları ile verilmiştir.

Sanat eleştirisinin ana amacı anlamaktır. Sanat objelerine bakma açısından, onların anlam ve değerleri içinde içselliğini en çok ortaya çıkartacak yolu bulmaya ihtiyacımız vardır. Bir sanat yapıtı, eğitilmiş gözlemci için bilgi üretmesine rağmen, biz öncelikli olarak onun mükemmelliği ile ilgili bilginin nasıl olduğuyla ilgileniriz. Bizim ana amacımız üzerimizde etki bırakan sanat eserlerindeki durumları anlamaktır. Sanat eleştirisinin ikinci amacı, belki de birincisi kadar önemli olanı zevk veya hazdır. Sanattan aldığımız haz iki şeye bağlıdır: nesnenin kendisinde var olan kalitesi ve onu görmedeki kendi deneyimimizi kullanma kapasitemiz. Böylelikle sanat eleştirisi, kendi bilgimize odaklanırken ve bir estetik durumda deneyim kazanmayı öğrenirken ondan zevk almamızı arttırmalıdır. Fakat eleştirmenler tarafından bulunan bilgi kendi tatminkârlık kaynağını oluşturur. Kendi dünyalarında ortaya çıkan bir çalışma hakkındadır ve bu çalışma içinde kendi var oluşlarının anlamı üzerinde yoğunlaşırlar. Bir sanat eserine bakarken depresyona uğramış, cesaretlendirilmiş, ürkütülmüş, heyecanlandırılmış, sinirlendirilmiş veya sakinleştirilmiş olduğumuzu keşfedebiliriz. O zaman da, nedenleri bilmek isteriz.

Haz ve anlamın araştırması sanat eleştirisinin yalnızca tek işlevi değildir. Bulduğumuz şeyleri paylaşma gibi gerçek bir arzumuz da vardır. Başka birinin tepkileri hakkında düşünmeksizin bir şeyden hoşlanmak veya tanımak oldukça güçtür. Bu nedenle olsa gerek kitaplardan, filmlerden, müzikten, sanattan konuşuyoruz ve diğerlerinin de aynı cevapları, tepkilere sahip olup olmadığını bulmak istiyoruz. Kendi fikir ve yorumlarımızı kabul ettirmek için onları zorlamak istiyoruz. Böylece, eleştiride her zaman sosyal bir motivasyon vardır. Bu ne olursa olsun tahmin ediyoruz ki; sanat eleştirisi, sanattan bahseder. Neden sanat hakkında konuşmaktan hoşlanıyoruz? Çünkü utanmış olmaksızın duygularımızı en iyi iletmenin yollarından biride sanattır.

Eleştirmenler, keşfettikleri şeyleri ortaya çıkartarak, anlama ve hoşlanma kapasitemizi genişletirler. Bu yaklaşımla, sanat eleştirisi tıpkı öğretme gibidir. Sanat hakkında fikirlerin iletişimidir ve bu genellikle hayat hakkındadır. Sanatın zenginleştirdiği bir toprak gibidir. Ersoy'a (1997) göre eleştirmen, sanat yapıtının asıl

anlamını, sanat yapıtının katmanlarını kazıya kazıya ortaya çıkarmaktadır. Eleştirmen, sanatçıdan aldığını topluma yansıtır. Yergisinde de övgüsünde de bu vardır. Eleştirmen, sanatçının kendi olanaklarının dışına çıkarak kurumsal ve düşünsel değerlendirmeyi dışarıdan bir bakışla yapma görevini de üstlenmiştir. Bu nedenle, sanatçının bir yaratma arkadaşıdır. Eleştirmenin elindeki ölçüler standart olmadığına göre her zaman bir yanlışlık olacaktır. Eleştirmen eleştiriye, sanat olgusuna bir bakış tarzı, sıradan bir davranış olarak değil de bir meslek türü olarak benimseyen kişidir.

Eleştirinin sunduğu kabul edilmiş amaçlarından biri, bir sanat nesnesinin sıralanması ile diğerini oluşturmaktır. Gerçekten de, yukarıda söz edilen amaçlar bir işin “nasıl iyi” olduğuna dair öncelikli olarak yargılamak için düşünülebilir. Sürekli insan eğilimiyle yüzleşiyoruz, bir şeyin bir şeyden daha iyi olduğunu veya bir şeyden daha değerli olduğunu söyleme ihtiyacı duyuyoruz. Bu, muhtemelen neyin değerli olduğunu sürdürme isteğimizden ve ciddi bir disiplin olarak bir insan motivasyonu ile sanat eleştirisi gelişimini açıklamak olabilir. O halde neyin iyi, daha iyi veya en iyi olduğuna dair yargı için bir temel yaklaşıma ihtiyacımız var. Niçin? Çünkü hoşlandığımız şeyin hakkını güvende hissetmek istiyoruz. Buna ek olarak, ün, zenginlik ve itibar bizim eleştirel yargılarımızda köklenmişlerdir. Bazı açılardan sanat tarihi, sanat eserlerini ve sanatçıları ayırmak için bir çaba olarak başladı. Sonra, sanatçıların büyüklüğü gerçekleştirildiğinde, özellikle sanat simsarlarının onları satmaya başladıkları zaman sanat eserlerinin orijinalliğini gerçek olmayan değerlerini belirlemede disiplin gerçekleştirildi.

Sanatı teşhir etmek, satmak, satın almak ve etrafındaki tüm olaylar eleştirel bir öneme sahiptir. Bu bizi önemli bir sonuca taşır. Eleştiri eleştirdiği şeyin üretimini etkiler. Sanatçılar, eleştirmenler tarafından tanımlanmış ve şekillenmiş halkın desteğine ihtiyaç duyarlar. Sanatçılar, benimsenme sürecinde hayranlık duyulmayı, diledikleri yerde yargılanacakları eleştirel standartları keşfetmeye çalışırlar. Eleştiri, sanattan hoşlanma ve anlama ihtiyacıyla başlayabilir, fakat artistik yaratma standardı olarak ortaya çıkan fikirler ve düşüncelerin düzenlenmesi ile sonuçlanır. Sanatçıların yarattıkları şeylerden etkilenmeye başlamayabiliriz, fakat sanat eğitiminde, sanat hakkında konuşma ve sanatı satın almada, var oluşlarıyla eleştirel standartlar getiririz. Bu standartlar değişkendir elbette ve kesin bir düzen vermek çok zordur. Yine de,

eleştirel iletişim süreci, çalışmada sürekli olarak görülür. Sonuç olarak olabildiğince bütünlüğü koruyarak eleştiri işini yapmaya ihtiyacımız vardır.

Ersoy'a (1995) göre bir sanat yapıtına önce bakarız, sonra düşünürüz, en son olarak da eylem yaparız. Daha derin bir incelemede, örneğin; göz dikip bakma durumunda sürekli yeniden yargılamalarla beliren duyumsal sinyaller oluşur. Bu anlaşılması zor ince duyumlar temel eylemlere katılır. Böylece yapıtla eleştirmen arasında iç bağlantılar kurulmaktadır.

2.4.1. Sanat Eleştirisinin Araçları

Bir eleştirmen uygun olarak işlev görmek için ne tip bir araca ihtiyaç duyar? Bir eleştirmen olmak için neyi bilmek, ne tür becerilere ve ne tür deneyimlere sahip olmalıyız? Genellikle, çalışmayla; özellikle sanat tarihiyle kazanılır. Röprodüksiyonların yanı sıra orijinal sanat eserlerini de görerek bu bilginin kazanılması önemlidir. Buna ek olarak, bitmemiş bir sanat eserini, öğrenci işini hatta kötü bir çalışmayı görmek de yardımcı olur. Bu konuda; sanatçılar, büyük oranda avantaj sahibidirler. Burada, onlar teorisyenlerin kaçırdıkları teknik hataları fark edebilirler. Renkli slâytlarda görülen sanat başyapıtlarını kavramak iyi fakat kendi özünde yeterli değildir. Galerilere, müzelere ve atölyelere gitmek zorundayız. Eğer mümkünse, bütün dünyadaki yerlere dünyanın sanatını görmek için evden ayrılıp seyahat ve röprodüksiyonlar aracılığıyla dünyadaki üretilen sanata ulaşıyoruz. Bu, sadece birkaç kuşak önce çoğu insan için mümkün değildi. Sonuç olarak, sanat eleştirisindeki standartlarımız daha zengin ve daha karmaşıktır.

Eleştirmenler, estetik duygu açısından zengin bir çeşitliliğe ulaşma özelliğine sahip olmak, diğer fikir ve his dünyasında da esnek olmak zorundadırlar. Yoksa eleştirmenlerin faydalılığı sınırlı olur. Sanat hakkında estetik algımızın kapasitesinin sınırlı oluşu veya duyarlılığımızın sınırlı olması sanat yapıtı hakkındaki fikirlerimizin farklı oluşuna imkân verir. Estetik oranımızı genişletmede sanat yapıtı karşısında duyarlılığımızı arttırmak ve yapıta olan ilgimizi derinletmek; insanı, bir biçimde eseri zenginleştirir. Bu sebeple eleştirel kapasitenin gelişimi özgür bir eğitimin ana amaçlarından birisi olmak zorundadır.

Elbette, bir eleştirmen eleştirilecek konudan daha fazla bir şeydir. Erkek ya da kadın, ön yargı ve bilinçaltı tercihleriyle işe başlar. Böylelikle eleştirel donanımın bir başka özelliği de eleştirel mizaç olarak adlandırılır. Bunun anlamı yetenek bütün estetik kanıt içinde olduğu sürece yargıyı barındırmasıdır. Çoğumuz çok hızlı bir şekilde yargı yaparız. Hemen sonuca gider ve sonra onları onarma yoluna koyuluruz. Yargı yine bizim eserin organizasyonu, türlere ayrılması ve değişimi sürecindeki zekâmızı ortaya çıkmasına neden olur. Bir sanat eserini incelediğimizde, hislerimiz usta bir şekilde hasara uğrar böylece, eseri incelemede mantık ve zekâyı kullanmaya zamanımız olur.

2.4.2. Eleştiri Türleri

Sanat eleştirmeni diye adlandırdığımız bir insandan bahsetmemize rağmen, her birinin uyguladığı sosyal ve profesyonel rollere göre farklılık gösteren gerçekte bir çok farklı sanat eleştirisi vardır. Uzmanlık alanları farklılık göstermesine rağmen fikirler göz ardı edilemez.

Feldman'a göre eleştiri türleri, Basın Eleştirisi, Akademik Eleştiri, Popüler Eleştiri ve Pedagojik Eleştiridir. Araştırmanın konusunu da pedagojik eleştiri oluşturmaktadır. Bu eleştiri türüne geçmeden önce diğer eleştirileri türlerinde tanımakta yarar olduğu düşünülmektedir.

2.4.2.1. Basın (Yazar, Gazete) Eleştirisi

Gazete eleştiri türü: konserleri, kitapları, oyunları ve sergileri gözden geçiren yazar niteliğindedir. Bu kategori içerisinde birçok çeşitlilik vardır. Bazen bir gazete; sanat, müzik ve drama eleştirisi için yalnızca bir muhabir kiralar. Bu muhabir-gazeteci eleştirmenler sanat yazarları olarak adlandırılabilir. Bunun yanı sıra bir sanat dergisi, özgeçmiş sanat kökenli bir çok yazar da kiralayabilir.

Yazar eleştirisinin ana noktası, haber kategorisi hakkındadır. Eleştirmenler sanat dünyasında olan olaylar hakkında okuyucuları bilgilendirmek ve konuya sadık kalmaktadırlar. Genellikle, bir serginin kısa bir özetini, gözden geçirilmiş bir parçayı okuyup bir sergide çalışmaların bir sistematik analizini oluşturmak için çok az da olsa uzun özetler yer alır.

Görülen o ki, eleştiri estetik deneyim ve görsel deneyim için sözcükleri yerine koymaya çalışan haberleri rapor ederken -ki aynı zamanda eleştirel yargıda vermektedir- ağır bir yükün altından kalkmaya çalışır. Genellikle, kısa özet halindeki eleştiri analizi elimine etmek için yazarı zorlar ve heyecan uyandıran bir kopya yaratmak için eleştirel sonuçlara uymanıza neden olur. Ne yazık ki bu tip bir yazı aynı zamanda eleştirel analiz olarak spekülasyon yaratan ve uzun ifade ve düşünceye yer veren sayfalar ve daha az sayfalara yer veren daha uzun magazin makalelerinde bu tür yazılar vardır.

Fakat çoğu okuyucunun merakını yatıştırma zorunda olan yazarları göz önüne alırsak; okuyucularının görmediği eserleri tanımlamak zorunluluğunda olan yazarların eleştirel yazıları magazin ve gazetelerde yer alır. Bazı spesifik aylık dergilerde, gazeteci eleştirmenler gözde sanatçıları desteklemek, için başarısız olan kurum ve müzeleri yermek için “parti sütunu” adı altında fikirlerini yaymak ve estetik bir tartışma içerisinde bu görüşlere yer verirler. Fakat, iyi bir amaca hizmet ederler. Genel halkın, koleksiyon sahipleri ve sanatçılara rekabet ortamı yaratacak ihtiyaç duyulan bir atmosferi yaratırlar.

Gazeteci sanat eleştirmenler, sanat eserleriyle ilgili haberlerde, haberin zamanında ulaşması, bunu yetiştirmek için zaman azlığı ve yazıdaki yanlışlıklar, acele kararlar ve sanatçının eğilimi hakkındaki yanlış yargılarla yüz yüzedir. Fakat bu hatalara uğrayan okuyucular, hataları görmemezlikten gelmeyi öğrenirler ve önyargıyı önceden belirlerler veya doğruyu bulmak için aynı konuda birkaç farklı eleştirmeni aynı anda okurlar. Bunların da en iyisi, sanat sergilerini kişisel olarak izleyici gezer ve değerlendirir. Feldman’a (1992) göre sanat eseri koleksiyoncularının, gazete ve dergilerde sanat eserleri hakkında yapılan yorumları sanatçıların yarattıkları üzerinde büyük etkisi vardır. Bunun sonucunda şöyle ilginç bir sonuç çıkarılabilir: sanat eleştirisi, eleştirilen şeyin üretimini etkiler. Sanatçılar, beklentileri eleştirmenler tarafından şekillendirilmiş halkın desteğine ihtiyaç duyarlar.

2.4.2.2. Akademik Eleştiri

Akademik sanat eleştirisi, seçici eleştiri duyarlılığı, uzmanlaşma ve uzun çalışmanın ürününün tamamıyla geliştirilmesidir. Akademik eleştirinin işlevi akademik

tarafsızlığı mümkün kılan değerlendirme, yorum ve analiz türlerini sağlamaktır. Ancak, bu zaman alır. Yaşayan sanatçılara gelince, akademik eleştiri, tarihin yargılanmasının bir yaklaşımını sunar. Ne yazık ki, bütün sanatçılar bu yargıyı görece kadar yaşayamaz. Akademik eleştiriler sıklıkla kategorize edilmiş ve dışlanmış tür ve ünlü sanatçıları yeniden gözden geçirip değerlendirir. Her çağın kendine ait bir görme şekli olduğundan, geçmişte aşağılanan sanatçılar şimdi taze beyinlerde anlam bulur. Feldman’a (1992) göre akademik eleştiri, uzun bir çalışma, uzmanlaşma ve eleştirel duyarlılıkla oluşturulan ve akademik özgürlüğün getirdiği analiz, yorum ve değerlendirme içeren bir sanat eleştirisidir.

2.4.2.3. Popüler Eleştiri

Sanat hakkındaki herhangi bir tartışma, geniş oranda halk tarafından yapılan eleştirinin temeline karşı yer alır. Orta düzeydeki insanlar, bizim nitelikli bulduğumuz veya bulmadığımız sanatı yargılamaya devam ederler. Böylelikle, geniş oranda yapılmış popüler eleştiri fikri, bütün sanat durumunda etkili olarak değerlendirilir. Eğer eleştirel fikir, sanatçıların yaptıkları yapıtları etkileyecekse, seçkin eleştirisinin yanı sıra popüler eleştiriye de düşünmek zorundayız. Popüler eleştiri çok az değişir ve gösterim gücüne dayanarak sanatı yargılar. Çoğu insan, normal görselliğin sanat eleştirisinin oluşması için yeterli donanım olduğuna inanırlar. Bu insanların eleştirel birlikteliği, tarih boyunca aynı yönde olmuştur. Böylelikle, kendi standartları kolayca göz ardı edilemez. Bugün, fotoğraf ve film, görsel gerçek olarak popüler isteği tatmin eder. İnsan görselliğinin kendi içindeki tutarlılığı ile, popüler eleştiri akılcı ve ayrımcı olabilir. Görsel seçeneklere çok geniş açıdan bakmaya ulaşma anlamına gelir. Feldman’a (1992) göre ise sanatsal üretimin halktan gelen eleştirel bir arka planda yapıldığı düşünüldüğünde, popüler eleştirinin sanatın geneline kendi etkisini vuran bir eleştiri türü olduğu anlaşılabilir.

4. Eleştiri türü ise “Pedagojik eleştiri”dir. Aynı zamanda araştırmanın da konusunu ve içeriğini oluşturan eleştiri türüdür. Bu nedenle ayrı bir başlık altında daha geniş olarak bahsedilmeye çalışılmıştır.

2.5 Pedagojik Eleştiri

Araştırmada incelenen sanat eleştirisi alanı, “Pedagojik Eleştiri” dir. Üniversite, kolej ve okullarda yer alan; sanatın öğretildiği her yerde vardır. Öğretmenler tarafından yapılan ve öğretilen bu eleştiri türü, pedagojik eleştiri olarak isimlendirilebilir. Yazın sanatından çok sözeldir ve inanılmaz bir etkisi vardır. Kırıçoğlu’na (2002) göre bir sanat yapıtını oluşturan değerleri görmek, zihnin estetik boyutta bir etkinliğidir. Sağlam bir ön bilgilenme, kültür ortamının sunduğu fırsatlarla kazanılan bu deneyim kendi kendine öğrenilmez. Sanat yapıtını eleştirel bir gözle incelemek, bir anlamda yapıtı oluşturan simgeleri estetik anlamda okumak, öğretimle gelişir.

Feldma’a (1987) göre pedagojik eleştirinin amacı, öğrencilerin artistik ve estetik olgunluğunu geliştirmektir. Eğitimci, kendi eserlerini yargılama becerisinin ötesinde, öğrencilerin kendilerini yargılamasına da izin vermelidir. Bunu iyi bir şekilde başarmak için, sanat öğretmeni yeni başlayan sanatseverlerle karşı ilgili olmalı, müze sanatı yanı sıra amatörlerle ilgili deneyimleri de olmalıdır. Önemli oranda duyarlılık ve eleştirel beceri isteyen sanat öğretmenin önemli bir görevi, bir öğrencinin çalışmasını analiz ve yorumunu bir başka öğrenciye yaptırmaktır. Bu, öğrencilerin kendi eserlerinin yorum ve analiz yapmasını öğrenmesi demektir. Başlangıç aşamasında olan öğrenciler için sanat eğitimcisi, sanat eserinin üretimi süresinde bir eleştirmen olarak işlev görür. Öğrenci çalışması böylelikle eleştirel bir işbirliğinin önemli bir türünü sunar, bu işbirliği artistik bir bağımlılık formu olmamalıdır. Güçlü hocalar bir öğrenciyi besleyebilir veya onu tıkayabilir veya uzun süre bir mücadele için, yaratıcılığa bir temel oluşturabilir. Bu nedenle de Görsel Sanat eğitimcisi sanat eleştirisi basamaklarını kullanarak yaptığı eser incelemesi sırasında öğrencinin fikirlerini oluşturması ve ifade etmesi için teşvik edici olmalıdır. Kırıçoğlu’na (2002) göre okul düzeyinde yapılan eleştiri çalışmalarına “sanat yapıtı inceleme” demek daha doğru olur. Çünkü bir sanat yapıtına bakmak, ondan tat almak, yapıttaki değerleri görmek, eleştiriye göre daha az uzmanlık ve bilimsellik ister. Aynı zamanda, okul düzeyindeki sanat yapıtı inceleme, kişisel deneyimlere ve çabalara daha açık bir çalışma olduğundan “yapıt inceleme” tanımı daha uygun görünmektedir.

Feldman (1987) pedagojik eleştirinin bugünkü felsefesine göre, eğitimcinin kesin bir oranda ılımlılığa sahip olmasını gerektirdiğini söylemektedir. Ona göre, pedagojik felsefenin ana amacı, öğrenci içerisindeki eleştirel standardın gelişimine

yardım etmektir. Bu standartlar, öğrencinin ortaya çıkaracağı artistik benliğiyle bağdaşır olmalıdır. Buna ek olarak görsel sanat öğretmenleri bu bağlantıyı kuracak ve kazandığı parayı da hak edecek insanlar olmalıdır. Eleştiri çalışmasında yapmamız gereken şey, estetiksel olarak ilgisiz nesnelerin belli sınıflarına karar vermektir. Yalnız bizim favori eleştirel disiplinimize uyan, sanat türlerini düşünme eğilimine karşı dikkatli olmak zorundayız. Bir şeyin sanat olmadığını söylediğimizde, hoşlanmadığımız şeyin eleştiri görevinden muhtemelen kaçıyoruz demektir.

3. GÖRME EĞİTİMİ VE ÖĞRETME-ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Sanat eleştirisinin doğru görmeyi anlama ve öğrenme sürecini içerdiği düşünülürse; görme eğitimi ve nasıl öğrenileceği ile ilgili bilginin değeri de inkâr edilemez bir öneme sahiptir. Öğrenme kişisel olarak anlamlı amaçları izleyen doğal bir süreçtir, etkindir ve içsel olarak yönlendirilir; bilgi ve deneyimlerden, öğrencinin kendi algıları, düşünceleri ve duyguları doğrultusunda keşfetme ve yapılandırma sürecidir (McCombs ve Whisler, 1997). Sanat eleştirisi de geliştirilebilir ve öğretilabilir bir yetenek olarak düşünülmektedir. Eleştirel düşünce her şeyden önce bir anlama çabasıyla başlamaktadır. Çünkü anlamak; baştan doğru-yanlış, iyi-kötü, demeden önce bunun sebeplerini bulmak ve en son yargıya varmak ile mümkündür. Bu da çevremizde olup biten her şeye karşı önyargısız bir tutum geliştirmemizi sağlayacaktır. Anlayan ve anlaşılan arasında da bir denge sağlanacaktır. Eleştirel düşüncenin gelişmesi için sanat eğitimi dersinde öğrenci; röprodüksiyonlar, kendinin ve arkadaşlarının sanatsal çalışmaları ile ilgili konuşmaya, soru sormaya teşvik edilmelidir. Doğru sorular sormasını öğrenen birey doğru yanıtlara da ulaşabilecektir. Geliştirdiği eleştirel tavır ona yalnızca görsel sanat dersinde değil, yaşamın her alanında yardımcı olacaktır. Öğrencilerin; yaptıkları çalışmaların iyi-kötü yanlarını fark etmeye başlamaları; kendi kendilerine sorular sormaları ile paralellik gösterir. Öğrencinin karşılaştığı problemlere karşı eleştirel bir tavır ortaya koyması, eleştirel tavırının geliştirilmesi ile gerçekleşecektir. Bu da öğrenciye röprodüksiyon incelerken, sanat eleştirisi yönteminin öğretilmesi ile mümkündür. Sanat eleştirisini öğrenen birey doğru soru sorma yöntemlerini de kavrayacaktır. Doğru soru sormayı kavrayan birey baktığı her şeyde olası doğruları göreceklerdir. Gerek sanat eserlerine gerekse çevresine karşı takındığı bu tavırda onun algısının güçlenmesine ve hızlanmasına yardımcı olacaktır.

Sanat eleştirisi çalışmasının doğru olarak öğretilmesinin önemini vurgulamak isteyen araştırmacılar, bu konuda çalışmalar yapmışlardır. Mortimer (1989) “*Eleştirel Çalışmaların Öğretimine Yönelik Yaklaşımlar*” dan bahsetmektedir. Mortimer bu yaklaşımları altı başlık altında açıklamıştır.

1. Birincil Kaynakların Kullanılması: İkincil kaynaklar ne kadar iyi üretilmiş ya da ne kadar özenli seçilmiş olursa olsun, birincil kaynakların çok daha uyarıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Ölçek, araç ve detaylar kadar, ‘mevcudiyet’ ve ‘durum’ kavramları da sanat deneyiminin önemli özelliklerindendir. Birincil kaynak kullanımına yönelik olarak Mortimer 13 yaşındaki bir öğrencinin ifadesi ile sözlerini desteklemektedir, “...televizyon programından ressam ve tablosuyla ilgili birçok şey öğrendim ama bunlar eserin hakkını vermiyor. Resmin orijinalini gördüğümde büyülendim. Teoride bildiklerimi pratik ile birleştirebiliyordum; hayatta kalanların çektikleri acıyı ve açlığı hayal edebiliyordum”.

2. Orijinal Sanat Eserlerinin Müzelerde, Galerilerde ve Sergilerde Görülmesi: Avustralya’da okul gezileri ile ilgili yapılan araştırma, “aktif deneyim”in olduğu ziyaretlerde öğrenmenin arttığını göstermiştir. İsveç’teki araştırma ise, sergilerden kazanılanlar ile ziyaretçinin yaratıcı faaliyetleri arasında güçlü bir korelasyonun bulunduğunu göstermiştir.

3. Okullara Ödünç Verilen Orijinal Eserlerin Kullanımı: Okullar tarafından ödünç alınabilen ve kullanılabilen orijinal eser koleksiyonları, uzun ve pahalı okul dışı gezi ihtiyaçlarını azaltırken, öğretmenlere öğrencilerinin çalışmalarını uygun objeler ile ilişkilendirebilecekleri fırsatların daha sık bulunmasını sağlamaktadır. Öğretmenler, hangi orijinal eserleri seçerlerse seçsinler, onları öğrencilere göstermelerindeki maksadın açıkça belirlenmiş olması gereklidir.

4. Profesyonel Sanatçı ve Zanaatkârları Ziyaretler: Sanatçı ve zanaatkârların çalışmaları hakkında konuşmaları, onları göstermeleri ya da sadece proje çalışmalarını okulun içerisinde yürütmeleri son yıllarda teşvik edilmektedir. Çünkü deneyimli profesyoneller ile yüz yüze iletişim hem öğrencilere kendi çalışmalarıyla ilgili hem de okul personeline yeni fikirler ve bilgilerin değişimiyle ilgili yararlar sağlamaktadır.

5. *Sanatçıların Kendi Çalışmaları İle İlgili İfadelerini Kullanmak*: Doğru ve destekleyici açıklamalar öğrencilerin anlama sürecine dikkate değer yardımlar sağlar. Sanatçının düşünceleri, mektuplardan, günlüklerden, dergilerden, bildirilerden ve diğer kaynaklardan elde edilebilir. Örneğin: “gözümün önünde gördüklerimi yeniden üretmektense, kendimi zorla ifade etmek için renkleri daha gelişigüzel kullanırım” (Van Gogh, Theo’ya mektup, 1888). Dikkatli seçilmiş örnekler ile, böyle bir yaklaşım, öğrencinin diğer çalışmalara farkındalığını arttırmakla birlikte, kendi çalışmalarının amacı ve metoduyla ilgili sorular üretmesine de katkıda bulunur.

6. *Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Kendi Çalışmalarının Kullanımı*: Öğrencilerin sanat konusundaki düşüncelerini ifade etmelerinde kendilerine olan güvenlerinin artması için yardım edilmesi gerekiyorsa, işe kendi çalışmalarından ya da grup içi çalışmalarından başlamak makul görünüyor. Yazılı veya sözlü ifadeler ile bu süreç ‘kısa eleştiriler’ biçiminde, pratiğe dökülebilir. Sanat deneyim olarak görülür ve deneyim öğretilemez; fakat özgür ve gayretlendirici bir ortam ve kendi sanat deneyimleri ile katılım sağlayan insanlar bunu kolaylaştırabilirler.

Kırıçoğlu’na (2002) göre her program öğrenciye sanatı öğretmeyi amaçlar. Programın geçerliliği, işlerliği bu öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine bağlıdır. Programdaki etkinliklerde, çocuğun daha önce öğrendikleriyle, ondan sonra öğrenecekleri arasında ilişki olmalıdır. Bu, öğrenmenin sürekliliğini sağlar. Örneğin, öğrenci, okulda kazandığı arınmış görme yetisiyle çevresinden rahatsız oluyorsa; işlev ve biçim ilişkisi içinde bir kullanışlı nesneyi eleştirmeyi öğrendikten sonra duvarda asılan kaşığı, tüyden yapılmış çiçeği beğenmiyorsa, çocukta beklenen bazı davranışlar gelişmiş demektir. Örneğin, çocuk kendi yaptığı bir heykelde yakaladığı yapısal, biçimsel sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözümleri bir doğa parçasında, bir başkasının sanat yapıtında ya da kendisinin benzer bir çalışmasında görebilmelidir.

Gitgide daha fazla insan öğrenme yeteneğinin yaştan yaşa ve bireyden bireye değiştiğinin; bu öğrenme yeteneğinin ise sadece entelektüel kapasiteyi değil bunun yanında sosyal, duygusal, algısal, fiziksel ve psikolojik faktörleri de kapsadığının farkına varıyor. Bütün bunlar düşünüldüğünde, öğrenme çok karmaşıktır, dolayısıyla tek bir en iyi öğrenme metodu olmayabilir. Sorgulama, cevaplar arama, biçim ve düzen bulma, yeni ilişkileri yeniden düşünme, yeniden yapılandırma ve bulma yeteneği

genellikle öğretilmeyen niteliklerdir. Aslında bu öğretilmeyen niteliklerin hâlihazırdaki eğitim sistemimizde kabul görmediği görülmektedir (Lowenfeld ve Brittain, 1966).

Özsoy'un (2003) belirttiği gibi bir nesne çizmenin anlamı nesneyi ayrıntılı bir biçimde incelemek, onu çok farklı koşullarda izlemek, gözlemlemek ve örüntü, ritim, denge, sıra ve çeşitliliğin yanı sıra, çizgi, şekil, renk ve doku gibi sanatsal düzenleme öğelerini görmektir. Biz evlerimizin kapılarına yıllarca gelişigüzel bakmışızdır. Ne zaman ki onun bir desenini yapmak isteriz, işte o zaman onu gerçekten görmeye başlarız. Lowenfeld ve Brittain (1966) duyularımızın olgunlaşması ve gelişmesinin eğitim sisteminde fazlasıyla ihmal edildiğini söylemektedirler. Onlara göre sanat eğitimi için olmasa bile, duyu organlarının anlamı ve niteliği çocuklara neredeyse hiç öğretilmemiştir. Oysa hayatın tadını çıkarmak ve profesyonel amaçlara ulaşabilmek için (duyu organlarının) uygun kullanımları ihmale gelmeyecek derecede önemlidir.

Mittler (1994) “bir eleştirmenin gözü ile sanat eleştirisini sanat eleştirmeninden öğrenme” adlı yazısında, sanat tarihçileri gibi sanat eleştirmenlerinin de kendilerine ait çalışma metotları olduğunu söyler. Ona göre; eleştirmenler, bu metotları, mümkün olduğunca sanat eseri türlerinin bütününe öğrenmek için kullanır ve sanat eserlerini daha iyi anlayabilmek için dikkatlice çalışır ve araştırmalar yaparlar. Sanat eserleri hakkında yargıya varmak ve bunu savunabilmek için eserlerden gerçeklikler toplarlar. Sanat eleştirmenleri, eser ve sanatçı hakkında bilgi toplamak için kitaplardan, makalelerden, mektuplardan ve diğer harici kaynaklardan istifade etmek yerine, tanımlama, çözümleme, yorum ve yargı işlemlerini sanat eserinin kendisinden bilgi elde etmek için kullanırlar. Bir eleştirmen tarafından kullanılan bu işlemler sanat eserinin kendisinde bulunan dâhili işaretlere dikkatleri yönlendirir.

Mittler (1994) göre “sanat tarihini ve sanat eleştirisini ne zaman kullanmalı”. Önceleri, hem sanat tarihini hem de sanat eleştirisini kullandığın zaman, sanat eseri hakkında ve sanat eserinden olabildiğince öğrenilmesi daha olasıdır denilirdi. Bununla birlikte, bir resmin önünde durduğunda ya da bir kitapta birinin bir kopyasına göz attığında, nereden başlarsın? İlk önce sanat tarihini mi yoksa sanat eleştirisini mi kullanırsın? Kimin çizdiğini, nerede, ne zaman çizdiğini ve hangi stili temsil ettiğini belirleyerek mi başlanmalı, yoksa ilk önce kullanılan estetik nitelikleri mi belirlemeli ve sonra da bu niteliklerin başarılı bir sanat eseri yaratmak için mi kullanılıp

kullanılmadığına mı bakmalı? Eğer bir sanat eseri senin için özel şeyler ifade edecekse, o zaman onunla kişisel olarak ilgilenmelisin. Başkalarının sana, çalışmalarının başarılı olup olmadığı konusunda yaptığı telkinlere bütünüyle dayanmaktan kaçınmalısın. Bunun yerine, sen çalışmaların hakkında kendi kararını almaya hazır olmalısın. Ancak bu kişisel kararları verdikten sonra, diğerlerinin çalışman hakkında ne söylediğine dönmek isteyeceksin. Böylece, bir sanat eseri çalıştığın zaman sanat eleştirisi işlemleriyle başlaman tavsiye edilir. Çalışmadan mümkün olduğunca öğrenebilmen için çalışmanın kendisinde bulunan işaretleri bulmaya yoğunlaş. Bu yapıldığı zaman, sanat tarihi işlemlerine hazır olacaksın. Sanat tarihi işlemleri ise eser ve onu yaratan sanatçı hakkında dışsal işaretler keşfetmene yardımcı olacak. Sanat tarihi süreci esnasında çalışma hakkında fazladan kararlar alma şansına sahip olacaksın. Bu sefer, bu kararlar da eserin tarihsel önemine bağlantı kuracak. Bunları yaptıktan sonra kararlarını başkalarının çalışma hakkında söyledikleriyle karşılaştırabilirsin. Bununla birlikte hatırla ki, almak ve savunmak için son karar seninkidir. Eğer bunu unutursan, sanat eseriyle olan deneyiminin kişisel olarak ödüllendirici olup olmadığı konusunda kuşku doğacaktır.

Kırıoğlu'na (2002) göre her öğretim alanı, kendi işlevini yitirmeden ya tek başına ya da öteki alanlarla kaynaştırılarak programlarda yer alır. Programı yaparken dikkat edilmesi gereken bir başka konu, her öğretim alanına bağlı yine her çalışmanın eğitici ve öğretici bir anlamının olmasıdır. Hangi program türü olursa olsun, ister bir konuda derinleşme olanağı veren, ister yaygın ya da sarmal, eğer çocuk, okuldan eve yeni uygulamalar için bazı ipuçlarıyla ve bazı yeni çalışmalara başlama isteği ile gitmiyorsa programın da, dersin de öğretici bir anlamı yok demektir. Çünkü bu durumdaki öğrenme ile ilgili beklentiler çocukta gelişmemiştir. Kazancı (1989) ise öğrenmeye yönelik bir eğitim sonunda öğrencilerin; düşünme güçlerinin yükseleceğine, onların kendiliklerinden düşüneceklerine, kendilerini kısıtlı olarak belli hedeflere yönelteceklerine ve karar vermede kendi kendilerine yeteceklerine inanmaktadır. Ona göre düşünme, insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsanı, kötü alışkanlıkların tutsağı olmaktan korur. İnsanın, yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlış kararlar vermesi yerine, eylemlerine düzenli ve sistemli biçimde bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar. Sayılan nedenlere dayalı olarak her ülkede eğitimin temel amacı öğrencileri düşünen birer iyi vatandaş olarak yetiştirmek olmaktadır. Bir yanda eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayanlar ve karar vericiler, öte yanda

hazırlanan programları uygulamakla yükümlü öğretmenler, okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bu amaca hizmet ettiğine inanırlar.

Berger (1986) göre, görme konuşmadan önce gelmiştir. Çocuk konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğrenir. Ne var ki başka bir anlamda da görme sözcüklerden önce gelmiştir. Bizi çevreleyen dünyada kendi yerimizi görerek buluruz. Bu dünyayı sözcüklerle anlatırız. Ama sözcükler Dünya ile çevrelenmiş olmamızı hiçbir zaman değiştiremez. Her akşam güneşin batışını görürüz. Dünya'nın güneşe arkasını dönmekte olduğunu biliriz. Ne var ki bu bilgi, bu açıklama gördüklerimize uymaz hiçbir zaman.

Çocuk duygu ve düşüncelerini resimlerken zihinsel bir enerji harcamaktadır. Soyut duygu ve düşünceler renk ve biçimlerle somutlaşırken çocuk resim yüzeyinde bir ilişkiler düzeni kurmaktadır. İçgüdüsel olarak renklerin, biçimlerin düzenini, estetiğini düşünmektedir. Ayrıca resim bittikten sonra çocuğun kendi resmi hakkında açıklama yapabilme, görüşlerini belirtme, eleştirme şansı da vardır (Etike 1995). Başkalarının düşünce ürünlerini de dikkate alarak kendi kendine karar verebilen, yargılamalarında etki altında kalmayıp, olaylara değişik açılardan bakmayı alışkanlık haline getirmiş bir vatandaş mı? Kuşkusuz bu tipteki vatandaşlara gereksinimimiz var. Öyle ise, öğretim programlarımız doğru yargılama ve hüküm verme becerisini öğrencilere kazandıracak biçimde geliştirilmeli ve öğretim kurumlarımız iç ve dış öğeleriyle (planlayıcılar, eğitimde yöneticiler, öğretmenler, araç ve gereçler ve genel olarak çevre etkenleri) bu programları etkili olarak uygulamaya dönüştürebilecek düzeye çıkarılmalıdır (Kazancı 1989).

3.1. Öğrenme Model ve Stratejileri

Öğrenme psikoloji problemlerinin merkezindedir. Bir organizmanın evrimsel tarihine ne kadar dayandığını ve kendi yaşamı süresince deneyimlerine ne kadar dayandığını sormak, ne öğrenebileceğini sormaktır (Catania, 1984). Sternberg'e (1994) göre bir birey, bilgiyi neredeyse anında çekip alabiliyorsa, onun sorun çözmede sorunu yoktur. "potansiyel bilgi" ne kadar az elde mevcutsa ya da ne kadar fazla soyutsa, sorun o kadar fazla zor bir hal alır. Soyut ya da daha "gizli" bilgiyi çekip çıkardığımız yol, kavramları kullanmayı öğrenmektir. Kavramsal yeteneklerimiz ne kadar iyiye, genel

sorun-çözme yeteneklerimiz de o kadar iyidir. Kavramsal set ne kadar genişletilir, karmaşık hale getirilir ve tecrübeyle zengin bir şekilde örneklendirilirse, birey çevreden daha fazla bilgi alabilir hale gelir. Süreç, doğuştan öze dönüşlü eylemle başlar ve olgunlukla gelişir ve kavramlar yoluyla aracılık eden daha güçlü setler üretmeyi öğrenir. Böylece, düşünme daha fazla uzmanlaşır. Verilen tanımlarda her ne kadar farklılaşmış algı, öğrenme, hafıza ve düşünme elimizde olsa da, dört bilişsel süreç birbirleriyle yakından bağlantılıdır ve bunları pratik durumlarda ayırt etmek güçtür. Bunun için, başka bireyler bu terimleri çok az farklı bir biçimde tanımlayabilirler. Amacımız, bilişsel süreçlerin devamlılığını vurgulamaktır. Bu sürecin başında, öğrenme ve düşünme, ya var olmazlar ya da çok düşük bir seviyede işlerler.

Eisner'a (2002) göre görme eylemi basit bir iş değil, bir başarıdır. O, dünyanın bir bölümünü anlamının sonucudur. Görsel bir alanı oluşturan nitelikleri görmeyi öğrenmek, “günlük” yaşamda nadir bir şekilde kullanılan bir dikkat verme biçimini gerektirmektedir. Sözde görme eylemimizin çoğu doğasında araçsaldır. Yine, dilin becerikli kullanımı, hem kesin düşünce biçimleri hem de bunlarını kullanılışına karşı onaylayan bir tavır geliştirmiş olmanın bir sonucudur. Öğretmenler, öğrencilerine bu beceri ve tutumlarını pratiğe döken işlerle meşgul olma olanakları sağladıklarında, zihnin gelişimi için olanaklar sağlarlar. Ve öğretmenler, öğrenciler okulda öğrendiklerini dış dünyaya bağlamayı öğrensinler diye ödevler verdiğinde, onlar öğrencilerin öğrendiklerini başka alanlara genişletme ve uygulama yeteneklerini geliştirirler. Öğretmenlerin geliştirmek için teşvik edildiği bu süreç psikoloji literatüründe transfer olarak adlandırılır.

Riding ve Rayner'ın (1998) açıkladığı Öğrenme Tarzı Modelleri, Öğrenme Stratejileri ve Duygusal Öğrenme Prensipleri aşağıdaki gibidir. Modeller dört grupta toplanmıştır ve her bir model için, kurgunun mantığı, modelle ilişkilendirilen araç ve onu desteklemek için kullanılan kanıt göz önünde bulundurulur.

Model gruplandırmaları şöyledir, Öğrenme sürecine dayalı tarz modelleri, Çalışma yönelimini temel alan tarz modelleri, Öğretimsel-önceliğe dayanan tarz modelleri, Bilişsel yeteneklere dayanan tarz modelleri

Öğrenme Stratejileri, Tarz ve Strateji: Bireyler, daha önceden kendi bilişsel tarzlarıyla uyumlu olmayan öğrenme araçlarının üstesinden gelmek için öğrenme stratejileri geliştirirler. Tarz, bir bireyin görelî olarak sabit temel bir karakteriyken, stratejiler öğrenilebilir ve değıştirilebilir. Öğrenme-odaklı geleneğe ait olan öğrenme tarzı modelleri, öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkları tasvir için görünür ve bu yüzden bu modeller öğrenme stratejileriyle ilgilidir. *Öğrenme Stratejileri:* Öğrenme stratejileri, çevrenin taleplerine cevap vermek için birey içinde ortaya çıkan tepkinin bir parçası olarak oluşturulur. Bu yüzden, öğrenme stratejileri, bireylere özel bir görevi başarıyla tamamlamak için bilhassa yardımcı olan bilişsel araçlar olarak görülebilir. Bu yaklaşım, stratejik öğrenici kavramını gündeme getirir. *Stratejik Öğrenmenin Gelişimi:* Bireyler, kendi bilişsel tarzlarının ideal olarak uymadığı durumların varlığını hissedeceklerdir. Bu durum, örneğin bir sunum biçiminin diğerine göre tercih edilmesine yol açar. Bu da, mümkün olduğu durumlarda öğrenme aracının tercih edilen biçime çevrilmesini sağlayan bir stratejinin gelişimine yol açar.

Duygusal Öğrenme Prensipleri, Hafıza ve duyguların birbirleriyle yakından bağlantılı olduğu gerçeği günlük hayatımızın bir parçasıdır. Duygusal olarak canlanan olayların anıların daha iyi, yeniden toplanmasına yol açtığını sıklıkla tecrübe ederiz. Hayatımızdaki belirli olaylar, çok hoş ya da korkulu duygularla birleştğinde, onları hiç unutmayacağız gibi gelir bize. Çok iyi bilinen bir örnek duygusal olarak ilgi çeken olayların çok kuvvetli bir hafızayı oluşturduğu “flaş hafıza”dır.

Eisner’in (2002) belirttiği gibi eğitim, bireye kendi tecrübenin mimarı olmayı ve dolayısıyla kendini yaratmayı öğreten bir süreçtir. Bireyselliğin ifadesine ve yaratıcı yeteneklerin icrasına ve gelişimine yaptıkları vurguyla, sanatlar bu sonuca ulaşmak için kendilerine has katkılarda bulunurlar. Sanatın yerine getirdiği bilişsel işlevler nelerdir? Biliş kavramıyla organizmanın çevresinin ya da kendi bilincinin farkına vardığı bütün süreçleri içermesi ifade edilmektedir. Hayal gücünün en yüce uçuşlarıyla tahayyül edilebilen en gelişmiş problem-çözme şekillerini içerir. Düşünmenin her ortaya çıkışı bilişsel bir olaydır. Sanatların, soyuttan ziyade somut, zihinselden ziyade duygusal, beyin yerine elle yapılan etkinlikler, pratik veya kullanışlı olandan ziyade hayali, çalışmadan ziyade oyunla ilgili olduğu düşünülür. Ancak, sanatların öne sürdüğü görevler – niteliksel ilişkiler arasındaki incelikleri fark etmek, hayali olasılıkları kavramak, eser gösterimlerindeki metaforik anlamları yorumlamak, birinin

çalışmasındaki beklenmedik olanaklardan yararlanmak gibi – karmaşık bilişsel düşünce biçimlerini gerektirir. Analitik olarak incelendiğinde, sanatlar bu gibi olanaklarda zengin olan bir gündem sağlar.

Öğrenme, öğretim ve eğitim, iç içe bulunan, merkezleri bir daireler gibidir. Bunların en iç kısmında öğrenme, sonra öğretim ve en sonda eğitim yer alır. Yani öğretim, öğrenmenin; eğitimde öğrenme ve öğretimin bütün özelliklerini kapsar. Öğrenme bireyin olgunlaşma düzeyine göre (bu olgunlaşma düzeyi her konuda değişebilir) yaşantıları aracılığı ile ya da çevresi ile etkileşimi sonucunda, yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir (Binbaşıoğlu, 1994:2). Eisner (2002) sanatta öğrenmenin nasıl görüldüğü ile ilişkili olarak; okulların, herhangi bir çalışma alanında bilinebilecek kapsamlı bir öğretim işini yapmak için hiçbir zaman yeterli zamana sahip olamayacaklarını söylemiştir. Ona göre, yapılması gereken bir iş de değildir. Okullardaki eğitimsel sürecin amacı, bir şeyi bitirmek değil başlatmaktır. Amacı müfredatı kat etmek değil, onun üzerindeki örtüyü kaldırmaktır. Başlangıç noktası, öğrencilerin okul dışında peşine düşecekleri kadar güçlü bir meraktır. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini okul dışında nasıl kullandıklarını gözlemlene imkânının az olması bir sorundur. Öğrencilerin başka yerlerde nasıl davrandıklarını anlamak için onların okul içindeki davranışlarından çıkarımlar yaparız. Öğrenciler etraflarındaki görsel dünyaya nasıl tepki veriyorlar? Sanatlardaki görevleri hangi merak düzeyiyle üstleniyorlar? İlgililer mi? Estetik tecrübelerini geliştirmek için çevredeki nitelikleri arayıp buluyorlar mı? Etkili olduğunda, sanat eğitiminin eğilimle ilgili sonuçları vardır. Hevesi tetikler.

Eisner'in (2002) belirttiği gibi, düşünme yeteneklerinin gelişiminin özellikle önemli olduğu bir zamanda, okullardan insanları hayatları boyunca sadece bir işten daha fazla pozisyonda çalışmaları için hazırlaması beklendiği bir zamanda, esnekliği teşvik eden, muğlâklığa müsamaha gösteren, risk almayı cesaretlendiren ve kuralların alanı dışında yargılama pratiğine dayanan bir programın varlığı özellikle değerli bir kaynaktır. Sanatlardaki meşguliyetin bilişsel sonuçları 20. Yüzyılın birinci çeyreğinden itibaren gelişmekteyse de ve onun parlak izleyicilerinin olmasına rağmen, bu, hala büyük eğitim camiasının içinde tutunacak sağlam bir yer arayan sanat eğitiminin amaçları hakkında bir düşünme yoludur. Sanatların uzunca bir süre bilişselden ziyade “duygusal”, zordan ziyade kolay, sertten ziyade yumuşak, karmaşıktan ziyade basit

olduğu düşünölmüştür. Öğrenme bir seferlik bir işe indirgenirse nadiren önemli olur. Öğretmen, öğrencilerine kili bir hafta, suluboyaları ikinci hafta, heykel için teli üçüncü hafta ve muşambaları diğeri hafta verirse, onlar için pek fazla bir şey yapmış olmaz.

Sanatsal öğrenmenin her durumunda bizi ilgilendiren yönü, belirli bir zaman diliminin insanlık tarihindeki arz ettiğı önemi ve bu dönemde sanatın rolünü öğrencilerin anlamasına yardımcı olmaktır. Öğrencilerimizin sanat eserini yaratan insanların insanlık tarihinin bir parçası olduklarını anlamalarını istiyoruz. Zaten bu sayede o kültürü eserlerinde yansıtabilirler. Öğrenmenin bu yönünün değerlendirirken üzerinde durulan öğrencinin anlama becerisidir. Buna tartışmacı açılardan bakıldığında sanat eserinin üretildiğı yer, zaman ve bu iki olgunun eser üzerindeki etkileriyle o dönemdeki temel sosyal uygulamalar ve inançlar da önem kazanır. Sanat eleştirisinin bağlamsal yönü kültürel dünyadaki uygulamalara oldukça benzer, tek fark eleştirinin bağlamsal yönü düşünöldüğünde o ortamda geçen konuşmalar, sanat eserinin detaylı olarak değerlendirilip beğenin belirlilmesi açısından faydalı olmak zorundadır (Eisner, 1997).

3.2. Görme Eğitimi ve Öğrenme İçinde Görsel Algının Yeri

Görme eğitimi içerisinde en önemli duyu organı gözdür. Lowenfeld'e (1969) göre bütün sanat deneyimleri önce duylar aracılığı ile kavranır. Bu yüzden, çocukları erken çocukluktan itibaren gördükleri, duydukları, dokundukları ya da kendi bedenlerinde hissettikleri şeylere karşı duyarlılıklarını elden geldiğince geliştirmek gerekir. Pek çok insan, görme, dokunma, duyma ve hissetme yeteneğini kullanmadan yaşamlarını sürdürür. Bu yetenekler onlarda asla işlenmez ve onlar bu yetenekleri kendi zevkleri için değil, yalnızca yapmak zorunda kaldıkları 'teknik' amaçlar için kullanırlar. Mülayim'in (1994) belirttiğı gibi, dış dünyanın incelenmesi ve bunu izleyen yaratıcılık safhasından önce algılama olayı yaşanır. Çünkü zihnimize oluşan şey, imajlar, kompozisyon halinde sentez edilmeden önce gerçek birer nesnedirler. Algılama sorununu, en kaba çizgileriyle olsun açığa kavuşturabilmek için, önce fizyolojik bir problemi, bir başka deyişle, duylarla, algılanan izlenimlerin hangi yollardan geçerek zihne işlediğini bilmek gerekir. Görülen nesnelerin, gözün ağ tabakasındaki kopyalarının, ne ölçüde gerçekleştiğı oldukça karmaşık bir fiziksel sorundur. Başta göz olmak üzere, bütün duyu organlarımız bu kayıtları beyine tekrar yollayarak bir yoruma

açık tutarlar. Bu duyu aktivitesi, vizyon, renk, form v.b. nin birikmesiyle üretilir. Gerçekte insanoğlu önce bulduğunu (gördüğünü) tanımış daha sonra düşlerini yaratmıştır.

Göz, duyu organları içinde işlevi en etkin ve kapsamlı olanıdır. Görsel alan içinde bir çok ilişkiyi yakalamak, ama aynı zamanda bunları anımsayabilmek gözün becerisidir. Yine görsel imgeler toplamak, bu imgeleri çoğaltmak, bellekte saklamak ve bunları çağırmak, hatırlamak kısaca öğrenmek görme ile başlayan algısal, kavramsal gelişme sürecidir. Sanat eğitimcinin bu sürecin nasıl işlediğini bilmesi, çevreyi bir uyarıcı olarak düzenlemesi, öğrencilerin kendi çalışmaları üzerinde niteliksel ilişkileri görmeleri bakımından önemlidir. Görmek basit bir olay değil, bir başarıdır. Çünkü kişiler bu görüşe sahip olarak doğmazlar, ancak bunu sonradan edinirler. Görüş kazanmak bu nedenle bir zihinsel başarı olarak görülür (Kırısoğlu 2002).

Ersoy'un (1998) belirttiği gibi, sanat eğitimi bireyin çevresini daha iyi algılayıp değerlendirmesini sağlamakta, yalnızca "bakmayı" değil, yapılan analiz ve sentezlerle, bilinen şeylerden yepyeni özgün bir şey çıkarmaktır. Yaratıcılık yeteneği ile daha önceden kurulamamış ilişkiler arasındaki bağ kurularak yeni düşünceler, yeni ürünler ortaya konabilir.

Duyular, zihin sistemleri içinde alıcı işlevi görürler. Her duyu kendi özel alanı için bilgi toplar. Görsel duyum, görme ve görsel algı alanı için özeldir. Bir duyu bir başka duyunun eksik bıraktığını tamamlayamaz, ya da o duyunun işlevini üstlenemez. Örneğin, görme duyusu yok olmuş ya da zayıflamış bir kişinin bu yetisinin yerini bir başka duyu organı alamaz. Görme duyusu, ancak, görsel ilişkileri görme, algılama içinde yetkindir. Demek ki görsel uzamsal zekânın gelişmesinde ilk koşul, görme duyusunun güçlendirilmesi, görmenin öğrenilmesidir. Duyular aracılığı ile elde edilen imgeler ve bu imgelerin tanınması, adlandırılması ve ayırmsanması algı olayıdır. Algı, uyarıcı ile alıcı arasında gelişir. İnsanlar çevrelerinde gördükleri biçimleri, renkleri, uzaklık-yakınlık, büyüklük-küçüklük gibi eşyanın durumuna bağlı özellikleri, çeşitli durumlarda algılarlar. İmgeler, algılar ve giderek kavramlar görsel iletişimin ve sanatsal yaratmanın önemli malzemeleridir. Yaratıcı düşüncenin temelini bu görsel deneyimler oluşturur (Kırısoğlu 2002, 123).

Sökmen'e (1994) göre algı duyudan farklıdır. Algılama anında beyin duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkenleri hesaba katar. Gelen duyuları seçme, bazılarını ihmal etme, bazılarını kuvvetlendirme, arada olan boşlukları doldurma ve beklentilere göre anlam verme bu aşamada yapılır. Duyu organlarının beyne ilettiği duyular basittir, algılama ise geçmiş öğrenme ve deneyimlerinde işin içine girdiği karmaşık bir süreçtir. Baymur'a (1994) göre algılamada iki olgu dikkati çeker. Algılamada beyne iletilen uyarılar gruplar halinde örgütlenir ve aynı zamanda bir anlam kazanır. Fişek ve Yıldırım'a (1983) göre ilk aşamadaki algısal deneyim, duyunun alınmasıdır. Yani duyu organları görüntü, ses, dokunma, tat ya da koku ile uyarılır. Ancak ikinci aşamada bu uyarılma zihinde yorumlanarak şu ya da bu "nesne" olarak algılanır.

Gençaydın'a (1990) göre plastik sanatlar eğitiminin temeli olan görsel algılamanın anlamı, gözle düşünmektir. Pencereden bakarken ya da yürürken her gördüğümüz; retina üzerine düşen her şey bizim amaçladığımız algılama kavramını tanımlamaya yetmez. Demek istediğimiz, edilgen değil, etkin, bilinçli algıdır. Yani, bilinçle seçilmiş, dikkatin yoğun biçimde üzerine yöneltilmiş olan estetik amaçlı algılama da denebilir. İşte temel sanat eğitiminin amacı öğrenciyi bilinçli algılamaya yöneltmektir. Burada, "Araştırma, seçme, önemli özelliği kavrama, sadeleştirme, soyutlama, analiz-sentez yapma, tamamlama, düzeltme, kıyaslama, problemi çözme, birleştirme, ayırt etme ve anlam bütünlüğüne ulaştırma gibi işlevler söz konusudur. Öğrencinin nesneler evrenini tanıması ve plastik dille anlatma çabasına girmesi, nesne ile bireyin etki-tepki ilişkileri (diyalektik ilişki) içerisinde öznel evreni yani kendini tanımasını sağlayacaktır. Objektif evreni keşfeden öğrenci, kazandığı deneyimle subjektif evrenin de kabuğunu delebilecektir. Bu da özgün anlatım dilinin aranıp bulunmasında ilk ama çok önemli bir adımdır. Sanatsal yaratmanın gereği olan duyarlı ve seçimci tavır, nesneler arasındaki düzen ya da düzensizlik ilişkilerini titiz bir gözlemle araştırmayı zorunlu kılar. Birleştirebilmek için ayırıştırabilmek, ayırıştırabilmek için de tanımak gerekir. Frostig'e (1968) göre görsel algılama, bireyin gördüğünü kavrama yeteneğidir. Görsel algıdaki beceri; çocuklara okumayı, yazmayı, hecelemeyi, aritmetik hesapları yapmayı geliştirmekte ve okulda başarılı olmaları için gerekli diğer yeteneklerinin tümünü ilerletmelerine yardımcı olmaktadır. Ferah'a (1996) göre ise görsel algı bireyin gördüğünü kavrama yeteneğidir. Görsel algının ayırt etmeyle de ilgisi bulunmaktadır. Görsel ayırt etme, nesneler grubu arasından büyüklük, renk, şekil

gibi benzerlikleri ve ayrılıkları tanıma yeteneğidir. Bu, bireyin harfleri ve sayıları eşleştirme yeteneğinde kendini göstermektedir. Görsel ilişki kurmada ise kişi, görme duyularıyla aldığı bilgiyi anlamak için, görsel izlenimleri anlamlı bir şekilde örgütleyip sınıfları genelleyebilmektedir. Turgut’a (1991) göre ise, insan duyarlılığının ne ifade ettiğini biraz daha doğrudan tanımaya çalışırsak, duyarlılığın geliştirilmesi, özellikle yüksek duyular denen, görme ve işitmenin yetkinleştirilmesi, bu duyuların bize sağladığı objeleri bir düzen içinde kavrayabilme, anlama; işitme alanında sesleri, görme alanında nesneleri renk ve biçim ilgileri ve uyumu şeklinde kavrayabilme demektir. Ses duyumu dayanarak, başta fonetik sanatlar doğduğu gibi, görselliğe uygun olarak da resim ve heykel olmak üzere plastik sanatlar gelişir. Eğitsel açıdan incelenirse, Plastik Sanatlarda Eğitim, görme duygusunun geliştirilmesi, yani görme duyusunun objeleri, renk ve biçim ilgileri yönünden değerlendirilebilmesi estetik beğeni anlamına gelir. Burada yönelim noktasının hedefi doğrudan “beğeni” olmalıdır. Eğitilmesi gereken şey estetik kaygıdır, görme ile ilgili beğenidir. Bu, hem doğadaki nesnelerle hem de sanat yapıtları ile ilgilidir. Çünkü bir doğa parçasının ya da bir sanat yapıtını izlerken sanat eserinden hoşlanmak, ondan haz almak ve onu “güzel” olarak değerlendirebilmek bir ölçüdür.

Sternberg (1994) algı, öğrenme ve düşünme arasındaki ilişki ile ilgili olarak; belirli oranda bilgi sorunuyla uğraştıkları için, algı, öğrenme ve düşünme geleneksel olarak bilişsel süreçler olarak anıla gelmiştir der. Ona göre algı, bir organizmanın çevre hakkında belirli bir bilgiyi aldığı ya da çekip çıkardığı bir süreç olarak görülmüştür. Öğrenme ise bu bilginin tecrübe yoluyla edinildiği organizmanın hafızasındaki bilgi deposunun bir parçası olduğu bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu yüzden, öğrenmenin sonuçları bilginin daha fazla alınmasını kolaylaştırır çünkü depolanmış gerçekler, ipuçlarının kendisine karşı değerlendirildiği modeller halini alırlar. Bu bilişsel süreçlerin en karmaşığı olan düşünme, bir organizma sorunları çözmekle meşgulken devam ettiği gösterilen bir etkinliktir. Arnheim’a (2007) göre ise, sanatlar algıya dayandıkları için ihmal ediliyor, algıda düşünce içermediği varsayımı ile küçük görülüyor. Aslında eğitimciler ve yöneticiler güzel sanatların, algısal bileşeni güçlendiren en güçlü araçlar olduklarını ve tabii, algısal bileşen olmaksızın herhangi bir alanda üretken bir düşünce geliştirmenin imkansız olduğunu anlamadıkları sürece, müfredatta sanatlara önemli bir yer vermeyi haklı çıkaramazlar. Sanatların ihmal edilmesi, duyuların akademik çalışmanın her alanında yaygın biçimde kapı dışarı

edilmesinin en somut belirtisidir. En fazla ihtiyaç duyulan şey, daha estetik yada anlaşılması zor sanat eğitimi kılavuzları değil, genel olarak görsel düşünme lehinde inandırıcı bir savunma yapılmasıdır. Akıl yürütme gücünün eğitilmesini köstekleyen zarar verici bölünmeyi önce kuramda anlarsak, uygulamada da iyileştirmeye çalışabiliriz.

Sternberg (1994) algıyı bilgi alımı süreci olarak tanımladıktan sonra, neden onu ana kurgu haline getirdiğimiz daha açık hale gelir der. Çünkü ona göre uyabilen davranış algıdan kaynaklanır. Örneğin, çocukluk çağında öğrenmeyi gerektiren annenin yüzünü ayırt etme ışığa (içinde yerleşmiş) bir tepkiyi varsayar, ki bu tepki algıdır. Organizma, öğrenme denen sürecin de yardımıyla, hali hazırdaki bilginin belli bir kısmını çekip alır. Aynı uyarıcının algısı daha sonra tekrar değiştirilsin diye bu öğrenme organizmayı değiştirir. Örneğin, Jonh Jones Bill Smith'le tanıştırılır, onun adını duyar, onun hakkındaki diğer şeyleri öğrenir. John'un Bill ile karşılaştığı bir sonraki zamanda, John, Bill'i ilk sefer yaptığında bir miktar farklı bir biçimde algılar. Şimdi, John, Bill ile daha önceki karşılaşma tecrübesi yüzünden, onun hakkında olumlu ya da olumsuz duygusal tepkilere sahiptir. Öğrenmenin düşünmeye yol açtığı da gösterilmiştir (daha önceden öğrenilmiş yönlerin manipülasyonu); bu düşünme organizmayı yeni öğrenmenin katılımı yoluyla değiştirir. Bu da dürtü/uyarıcı durumunun algısını da değiştirir. Bu ilişkiler, olası yaklaşımlar hakkında düşünmeye devam etmemiz yoluyla belli bir sorunun çözümü hakkında öngörü elde ettikçe ortaya çıkan algıdaki değişiklik ile izah edilebilir. Uygun bir çözüm bulduğumuzda, sorun artık sorun değildir ve bütün yönler düzgün bir bakış açısına yerleştirilmiştir. Algının karmaşık sürecindeki öğrenme ve düşünme arasındaki ilişki. Uyarıcı, organizma tarafında öğrenme olarak alınan potansiyel bilgiyi işler. Bu öğrenme hafıza olarak depolanır ve aynı uyarıcının daha sonraki algısı farklı olsun diye organizmayı değiştirir. Düşünme süreci (daha önceki öğrenmeden kaynaklanan) de organizmayı değiştirir çünkü yeni öğrenme ortaya çıkar; bu yüzden, uyarıcının algısı değiştirilmiştir.

Yaratıcı bir etkinlikte, çocuktaki algısal gelişim onun kinestetik (devinduyumsal, kinesthetic) deneyimlerinin artan farkındalığı ve kullanımında görülebilir. Bu kinestetik deneyimler karalama esnasındaki basit kontrolsüz beden hareketlerinden, sanatsal üretimdeki en karmaşık kol ve lineer hareketlere değin bir alanı kapsar. Çocuğun algısal gelişimi, görsel uyarıcıya (visual stimuli) verdiği tepkide gözlemlenebilir. Bu tepkiler,

erken çocuk sanatında görülen basit bir kavramsal tepkiden, biçim, renk ve mekânın resmin bütününe emrine verildiği empresyonist sanattaki en girift görsel gözlemlerin analizine kadar örneklenebilir. Erken çocukluk döneminde, renklerin basitçe beğenilme ve tanınma aşamasından, farklı ışık ve atmosferde değişen ilişkilerine değin büyüyen duyarlılığı bu görsel algılama alanına aittir (Lowenfeld ve Brittain, 1966). Arnheim'a (1974) göre ise zihnimiz, duyularımızla algıladığımız, kavramsallaştırdığımız ve sınıflandırdığımız genel olguları o anki deneyimin özelliğinden ayırana kadar, kelimeler bekleyebilir ve beklemelidirler. Ona göre; bir sanat eseri, hiçbir zaman birleşmiş yapıyı bir bütün olarak algılayamayanlar tarafından icra edilmemiş ve anlaşılamamıştır.

Arnheim'a (1974) göre görmenin, yalnızca öğeleri mekanik olarak kaydetmek olmadığı, önemli yapısal kalıpları kavramak olduğu keşfinden yararlı bir ders çıkmış oluyordu. Eğer bu, herhangi bir nesneyi algılamak gibi basit bir hareket için de doğru olsaydı, sanatsal yaklaşım ile gerçeklik arasında kurulan ilişkiye de bunu uygulamak daha olası olurdu. Şu açıktır ki sanatçı, görme (sight) aracının daha ötesinde mekanik bir aygıt değildir. Bir nesnenin sanatsal ifadesi, onun tesadüfi görüntüsünün her detayıyla oluşturulmuş sıkıcı bir kopyası olarak görülmemelidir.

Sternberg (1994) öğrenme ve algısal tecrübeler ile ilgili olarak; algısal hiyerarşideki düzeylerin, tecrübeler ve hafızanın oynadığı role göre de ayrılabilirliğini söylemektedir. Çok farklı metodolojileri kullanan birçok deney şu sonuca ulaşmıştır: Görevler hiyerarşisi tırmandıkça, tecrübenin önemi daha da önemli hale gelir. Parlaklık ayrımının bir pozitif duyusal olgu olduğu oldukça kesin görünmektedir, ve herhangi birinin kanıtı gördükten sonra parlaklık algısında öğrenmenin anlamlı önemi lehine tartışmak isteyeceği kuşkuludur. Ancak, şekil algısındaki öğrenmenin rolüne ilişkin konular çok daha fazla tartışmalıdır. Şekil tanımlamasında tecrübenin herhangi bir rol oynadığı gerçeğini inkâr etmek zordur. Buradaki konu, tecrübenin rolünün doğasıdır. Haber ve Hershenson (1965) tarafından öne sürülen bir bakış açısına göre, tecrübe idrakin açıklığını doğrudan etkilemektedir (Haber ve Hershenson, 1965, akt: Sternberg, 1994). Bu yüzden, Haber ve Hershenson, yukarıda atıfta bulunulan deneylerinde, algısal açıklığı yansıtması gibi tekrar eden uyarımı açığa çıkarmalarla birlikte öznelere daha çok uyarım mektuplarının raporlarını yorumladılar. İkinci bir bakış açısına göre (Köhler, 1929; Earhard ve Fullerton, 1969; akt: Sternberg, 1994), algısal açıklıkta tecrübenin herhangi bir etkisi yoktur demiştir.

Lowenfeld, öğrencilerin yaratıcı ve zihinsel gelişimlerini artıracak sanatsal aktivitelerle ilgili çalışmalar yapmıştır. Sanatsal çalışmalardan etkilenen altı gelişim alanı belirlemiştir; duygusal, fiziksel, algısal, sosyal, estetik ve yaratıcılık. Lowenfeld'e göre gelişim, içinde barındırdığı farklı unsurlarla birlikte kendiliğinden gerçekleşir ve çocuğu bir bütün olarak etkiler. Ayrıca Lowenfeld'e göre sanat öğretmenleri çocuğun çalışmasını tek bir unsura göre değerlendirerek hata yapmaktadır, desenin estetik açıdan niteliği, renkler, şekiller ve bunların birbirleriyle olan bağlantılarda önemlidir (Akt; Wilson, 1971). Wilson, (1971) Sanat eğitiminin hedeflerinden biri olarak ifade ettiği algısal değişim ile ilgili olarak; 1899 daki kavramsal hedefin bakış açısında daimi bir ilerleme sağlayabilmek olduğunu söylemiştir. Algılama eğitimi, hala sanat eğitiminin hedeflerinden biridir. Sanatsal görüşle ilgili olarak yazılan kitaplardan birisi olan “Görüş Eğitimi” adlı kitapta Kepes, “zamanımızın en önemli görevi görüşün eğitilmesi, ihmal edilen duyarlılığın geliştirilmesidir” der. Her iki görüşünde (biri diğerinden 65 yıl sonra belirtilmiştir) algısal eğitim açısından belirsiz oldukları düşünülemez. Tam tersine her iki fikir de görüşün (bakış açısı) eğitilmesinin sanat eğitiminin temelini teşkil ettiğini savunur.

Birey örnek resimleri veya planları anlarken, günlük algıların bilişsel şemasını kullanabilir. Fakat grafikleri ve bilgilendirme planlarını anlarken, bireyin görsel-uzamsal şekilden bilgileri çıkarabilmesi için özel bilişsel şema (örneğin grafik şeması) gereklidir (Schnotz ve Bannert, 2003). Görsel eğitimin uzun vadeli bir hedef olmasına rağmen, eğitimciler ne gibi algısal değişimlerin gerçekleşeceğini ve bu değişikliklerin nasıl gerçekleştirileceği konusundaki fikirleri belirgin değildir. McFee (1961) algısal değişimi ve değişimi gerçekleştirecek metotları ana hatlarıyla belirlemiştir. Bununla birlikte görsel eğitimde karşılaşılabilecek güçlükleri “ karşıt bir soru” başlığı altında toplamıştır (McFee, 1961; akt: Wilson 1971). Wilson (1971) görsel eğitim sanat eğitiminde oldukça önemli bir hedef olduğunu ancak, estetik ve görsel algının karmaşık yönlerinin değerlendirilmesindeki zorluk yüzünden; sözel analiz, üretim, gibi algıya bağlı olan daha kolay gözlenebilen davranışlara yoğunlaşmanın daha yararlı olacağını düşünmektedir.

Algı yetimizin bütünü kavrar bir şekilde geliştirilebilmesi ve bu yolla sanatı da bir bütün olarak algılayabilmesi için, eğitime ve özellikle de sanat eğitimine büyük görev ve sorumluluklar yüklemektedir. İster yükseköğrenim düzeyi öncesinde olsun

ister yükseköğrenim düzeyinde, eğer bir sanat eğitimi verilmek isteniyorsa bunun, sadece göstermelik olmaktan çıkıp, algı yetilerini artırıcı, geliştirici ve yönlendirici bir işlevde olması beklenir, dilenir (Erinç, 2004a: 29). Sanat eğitiminin uygulayıcısı olan öğretmen, görsel algılamaya dayalı bir takım teoriler önderliğinde, çocuğu, madde, yani malzeme ile düşünceleri arasında çeşitli bağlantılar kurmaya, buluşlar yapmaya alıştıran bir yöntem uygular ve bu yöntem, böylece çocuğun elinde gelecekte de bilinçli olarak kullanabileceği bir araç olacak ve kişisel bir biçim kazanır (Gökaydın, 1998: 11). Görmede, görme yolu ile algıladığımız, nesneye ilişkin tek tek veriler değil, nesnenin bütünü, genel bağlamı, algılanan bileşenlerin içinde bulundukları ilişkidir. Bir kez gördüğümüz bir insanı, bir daha görünce tanıyabiliriz; ama onu tanımlamamız istenirse başarılı olamayız. Her gün gördüğümüz birisinin bile görsel ayrıntılarını anlatamayız. Demek ki nesneleri, bizim için gerekli olan ilişkiler bütünü içinde görüyoruz ve demek ki görmeyi, renk, büyüklük, duruş biçimi gibi kimi algısal verileri gruplandırmayı, anlamlı bir biçimler demetine dönüştürmeyi öğrenmemiz gerekmektedir. (Daucher ve Seitz; Akt: San, 2003: 45).

San'a (2003) göre bir sanatsal yaratma sürecinde rol oynayan duyu, duyum, duygu, izlenim, imge, algı, bellek, çağrışım, imgeleme düşlem gücü, anlama, kavrama gibi yeti ve yeteneklerle, usa vurma, yargılama, kavramsallaştırma güç ve yetileri ve tüm düşünme biçimleri, insan zihninde geçen, orada oluşan, gelişen süreçlerdir. Duyu, duyum gibi fizyolojik yanları ağır basan yetiler yanında, ussal, yani usa ve usavurmaya ya da anlık'a dayanan yanları daha güçlü olan algı, kavram ve benzerleri ya da duyusal, sezgisel ve duygu yönleri daha güçlü yetiler vardır. Bunlar da tek tek, düşünme süreçlerinde , kimi zaman yarı bilinçli ve yarı bilişsel (biliş öncesi) biçimde yer almaktadır. Gerçi ruhbilim, burada bilişsel ve duyusal ayrımını yapmaktadır, ama tanıma, kavrama, çağrışım, bellek gibi yeti ve güçlerin tam ve kesin olarak, ne yalnız bilişsel ne de yalnız duyusal alanla sınırlanamayacağı da artık kabul edilmektedir. Bilinçlilikle bilinçdışı, hatta zaman zaman bilinçaltının birbirleriyle karmaştığı gibi, bu süreç ve güçler de iç içe geçmektedir.

Erinç'in (2004b) ifadesi ile; Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, algıyı şöyle tanımlamaktadır: Bir olay yada bir nesnenin varlığı üzerine duyumlar yoluyla edinilen yalın bilinç durumu. Eğer konu sanat ise bir kimsenin, gerek sanat olgusu üzerine gerekse tek tek sanat üzerine duyumlar yolu ile elde ettiği yalın bilinçlenme sürecine ve

eylemine algı denilmektedir. Felsefe Terimleri Sözlüğü de şöyle tanımlıyor algıyı: Bir şeye dikkati yöneltecek, duyular yoluyla o şeyin bilincine varma. Afşar Timuçin de “Nesneler duyularla algılanır, ancak algı, duyudan daha çok bir şeydir. Algı, insanın iç dünya ve dış dünya olgularının bilincine varmasını sağlamak yoluyla zihne ilk gereçlerini ya da ilk içeriklerini kazandırır” der. Algı, bir var olanın varlığının farkına varılabilmesi demektir....Sanatta, sanat olgusunda algı, bir anlamda hissetme, farkına varma sürecini ifade eder ki buna artistik hoşlanma ya da artistik duygu da denebilir. Sanattan, ister bir olgu olarak, ister bir süreç olarak, ister bir nesne olarak söz etmek istediğimizde, her şeyden önce onun varlığının algılanmış olması gerekir. Unutmamak gerekir ki sanat, en yalın tanımlamasıyla güzel şeylerden hoşlanma becerisidir ve güzel şeyi yakalama, hem sanatçı hem de alıcı için, bir algı, bir algılama sorunu olarak ortaya çıkar....Algının tanımı bu kadar yalın olmasına karşın, günlük yaşantılarımızda pek çok şeyi –en sıradanından en karmaşığına kadar pek çok şeyi- algılayamadığımızı da hepimiz biliriz. Örneğin, bir rastlantı sonunda, yolda karşılaştığımız bir dostla dakikalarca sohbet ettikten sonra ayrıldığımızda, bir kimse bize “dostunuzun üzerinde ne vardı?” ya da “arkadaşının kolyesini beğendin mi?” diye soruverse yanıtımız, çok büyük bir olasılıkla “fark etmedim” dir. Sürekli gelip gittiğimiz bir yol üzerinde bulunan, sözgelimi bir kapı başlığının ya da bir pencere vitrayının, kaçımız farkında olduğumuzu söyleyebiliriz. Bu ve buna benzer günlük yaşantılarımızı düşündüğümüzde algının ne denli önemli olduğunu hemen kavrayıveririz.

Algılarımız tutum ve davranışlarımızı yaratmakta, tutum ve davranışlarımızda algılamalarımızı etkilemektedir. Algıyı iki grupta inceleyebiliriz. Bunlar: a)İç Algılar: Her bir insanın, kendi iç dünyasına dönük algılarıdır. b)Dış Algılar: Bizim dışımızda olan, fakat etkileşimde bulunulan dünyanın nesnelere dönük algılardır. Fakat hemen anlaşılabilirliği gibi, bu iki algı türü birbiriyle sebep-sonuç ilişkisi içindedir. Sanatsal algılarla diğer gelişigüzel algılar arasındaki farklılıkları ayırt edebilmek oldukça zordur. Fakat en kısa yoldan şöyle bir ayrım yapılabilir. Sanatsal algılar, şiddetine göre, son derece yoğunlaştırılmış düşsel çalışma ve çatışmalarla açığa vurulur... Dış dünya ile ilgili algılarımız, iç dünyamızın oluşumunu etkilediği gibi, iç dünyamızın gerçekleri de dış dünyanın algılanışını etkiler. Bununla beraber bu ilişkinin yönü, hiç olmazsa başlangıçta, dıştan içe doğrudur denebilir. Bu sava, doğal olarak karşı da çıkılabilir; çünkü her insanın psikolojik yapısının, dış dünyayı algılayışında bir etken olduğu da bilinmektedir İlişkinin yönü ne olursa olsun, algılamaları etkileyen iki temel faktör

olduğu gözden kaçmamalıdır. Bunlardan biri algı alanı diğeri de algı yetisidir... Algı alanı bir insanın içinde yaşadığı doğal ve sosyo-kültürel ortamdır. Belli bir zaman dilimi içinde ilişki kurma olanağı sağladığımız tüm çevredir. Bu çevreyi yaratan varlıklar ve bu varlıkların özellikleri o insanın algı alanını oluşturur (Erinç, 2004b: 60). Bir sanat yapısı, kendi içinde barındırdığı, kendi içine yerleştirilmiş bir bildirimi, onu algılayacakların bilincine iletin diye yaratılır... Bir sanat yapısının sanatsal niteliği, o yapının izleyici kitlesince algılanabilmesi, yani yapının içine kitlenmiş sanatsal bildirimin özümmlenebilmesi için, kaçınılmaz bir ön koşuldur... Bir bildirişim tasarımı, bir sanat yapısının yapısının sağlam nedenlere dayanan bir biçimde ele alınışını olduğu kadar, buradan da sanatsal algı yapısının çözümlenişine geçişi olanaklı kılmaktadır (Kagan, 1993: 367). Çellek'e (2002) göre algı daha iyi görme, ayırımsamalar yapma, bağlantılar kurma yeteneğidir. Yani ayırt etme olayıdır. Algılama, duyularla farkına varma ve akıl yoluyla bilgi almadır. Sanat eğitiminde üzerimize düşen görev ise açık algıyı geliştirme olmalıdır. Açık görüş, kapsamlı görüştür. Yaşam görme ile başlar. Ama yüreğimizle görmek gerekir. Aynı zamanda görmeyi de bilmek gerekir. Bu da eğitim yoluyla olur. Sanatta görmek seçim olayıdır.

Algısal gelişim kendini, kille biçimlendirmede; farklı nitelikteki yüzey ve dokuların hazzı ve diğer heykel biçimlerinde gelişen duyarlılıkta daha fazla gösterir. Algısal gelişim etkenlerine ek olarak birçok parçadan oluşan; boşluk algısı eklenmelidir. Çocuk için boşluk, çevresindeki hazır alan anlamına gelir. Bu nedenle bu alanlar çocuklar için anlam taşır. Çocuk büyürken, çevresindeki boşluk ve değişimleri kavrama yolu da büyür (Lowenfeld ve Birittain, 1966).

4. GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ İÇİNDE ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARIN YERİ

Allen'e (1978) göre üç boyutlu kavrayış eğitimi yaratıcılık eğitimi içerisinde önemli yer tutmaktadır. Özellikle 1970'lerden sonra üç boyutlu tasarım ve bu tasarımların yaratıcı performansla oluşturulmaları sanat eğitiminin gündeminden daha geniş yer kaplamaya başlamıştır. Mühendislik ve endüstriyel tasarım alanlarına yaratıcı tasarım boyutunda ele alan teorilerin gelişmesi ile üç boyutlu yaratıcı tasarım birçok mühendislik ve çevre bilminde yer almaya ve sanatsal yaratım boyutunda düşünölmeye başlanmıştır. Yaratıcı üç boyutlu çabalar bireyde analitik düşünme yöntemlerini ve karar verme gücünü geliştirmektedir.

Algısal gelişme, basitçe kilin yoğrulması ve dokusuna temas edilmesinden, kil modellemesi ve diğer heykel yapma biçimlerindeki en duyarlı tepkiye ve iç dekorasyon ve diğer sanat biçimlerinde yüzeylerin ve dokuların farklı niteliklerinin tadına varılmasına kadar tüm dokunma ve baskı duyularına karşı büyüyen duyarlılıkta kendini gösterir (Lowenfeld ve Brittain, 1966). Sanatkarlık, ifade edilmeye değer bir düşünceye, nasıl olduğunu kavramak için ihtiyaç duyulan yaratıcı yeteneğe, bazı araçlarla etkili bir şekilde çalışmak için ihtiyaç duyulan teknik becerilere, ve şekillerin en iyilerinin sahip olduğu hareketli nitelikleri onlara veren nazik ayarlamalar yapmak için ihtiyaç duyulan duyarlılıklara sahip olmayı içerir (Eisner, 2002).

Sanat eğitiminde plastik ve görsel sanat eğitimi bağlamında üç boyutluluk önemli bir kavram olarak yer alır. Duyarlı bir bakış, dokunuş ve kullanım için zorunlu olan üç boyutlu kavrayış insanın kendi dışında kalan her şeyi kavramasında bir başlangıçtır. Sadece heykel ve rölyef sanatlarıyla sınırlandırılmayacak estetik üç boyutluluk günümüzde mimaride, yaşam alanlarının tasarımında, kent tasarımında, mobilya tasarımında, işlevsel ancak özgün kullanım araçlarında önemli yer tutmaktadır (Allen, 1978).

Üç boyutlu çalışmalar, çocukların iki boyutlu çalışmalarda edinemeyecekleri deneyimleri kazanmalarını sağlar. Öğrenciler üç boyutlu formlarda görme ve uygulama becerilerini geliştirme fırsatına sahip olurlar. Üç boyutu hayalinde canlandırma özel bir zeka biçimidir. Bu yetenek, heykelde, mimaride, ürün tasarımında, çevresel tasarımda, bahçe mimarisinde ve kentsel planlamada kullanılabilir (Rayala, 1995). Gençaydın'a (1993) göre yaratıcılığa dayalı sanat eğitimi, yalnızca iki boyutlu çalışmalardan oluşan resim eğitimi değil, yaşamımızın öteki bölümlerini oluşturan üç boyutlu biçim, teknik ve bunlarla ilgili gereçler evreni de ilgilendirmektedir. Ancak, sanat eğitimi ne tek yanlı bir teknik araç-gereç yapma, ne de çeşitli gereçlerle oyuncak yapma dersi niteliğinde olacaktır. Bu anlamda çağdaş sanat eğitimecisinin işlevi, sanat eğitimi dersine, özgür-yaratıcı biçimlendirmeye dönük bir çehre kazandırmaktır. Gökaydın'ın (1998) de belirttiği gibi; üç boyutlu çalışmaları da kapsayan sanat eğitimi derslerinde kalem, kağıt, boya gibi resim araç-gereci yanında kil, ahşap, alçı, kağıt hamuru, karton, kumaş parçası, kemik, bulunmuş nesne gibi üç boyutlu çalışma malzemeleri de kullanılabilir. Böylece, ekonomik nedenler yüzünden iki boyutlu çalışma malzemesi alamayan öğrenciler için de söz konusu üç boyutlu çalışma malzemeleri kolaylıkla ve daha ucuza

sağlanabilir. Ayrıca üç boyutlu çalışmaların iki boyutlu çalışmalara göre azımsanmayacak yararları vardır. Üç boyutlu çalışma malzemeleri ile yapılan çalışmalar iki eli birden aynı süreç içinde çalıştırdığından eğitsel değeri çok yüksektir.

Üç boyutlu çalışmaların da iki boyutlu çalışmalar gibi kendine has özellikleri vardır. İki boyutlu ya da kâğıt kalem ağırlıklı çalışmalar temel eğitimde daha ön planda yer almaktadır. Buna karşılık farklı bir yapıya sahip olan üç boyutlu çalışmalarla sanat eğitiminin zenginleşebilmektedir. Çocuklar heykel yaptıklarında üç boyutlu bir yolla üç boyutlu bir dünyayı ifade etmenin temel sorunu hakkında kafa yorurlar. Çoğu çocuğun okulda geçirdiği vakti üç boyutludan çok iki boyutlu çalışmalarla geçirdiği ortadadır ve bunun nedenleri çok fazladır. Bu nedenlerden biri sınıf alanının üç boyutlu çalışmalar tarafından istila edilmesi diğeri de üç boyutlu işin tamamlanmasının hayli zaman almasıdır (Barnes, 1993). Arnheim (1974) ise çocuklara üç boyutlu çalışma yapma olanağı sağlamanın nedenini şöyle açıklamaktadır. Ona göre, doğadaki üç boyutlu şeyler, heykelde kâğıt ya da tuvale olduğundan daha kolay betimlenir, çünkü heykel çalışmalarının bir hacmi vardır ve bu yüzden üç boyutu iki boyutlu araçlarla aktarma sorunuyla karşı karşıya gelinmez.

Allen'e (1978) göre, çocuğun eğitiminde ihmal edilen 'üçüncü boyut' algılamasına yönelik eğitim, İnsanın doğasına en yakın olan algı eğitimidir. Çocuk topu daireden daha kolay anlar ve algılar. Çünkü üç boyut nesnenin bizzat kendisidir ve somuttur. Resimsel bir düzlemde gördüklerimizi tanımlamak bu nedenle daha zordur. Ancak üç boyutlu bir biçimde gördüklerimizi aynı zamanda dokunma duyusu ile de algılayabiliriz. Çünkü dokunduğumuz yüzeydeki derinlik duygusu gerçektir. Üç boyutlu bir biçimi gördüğümüzde, gördüklerimiz bize aktarıldığında yada biz aktardığımızda görme ve işitme duyularımızı birlikte kullanırız. Üç boyutlu bir biçime dokunma duyumuz ile de algılarız. Ancak, iki boyutta dokunma duyumuzla resim düzlemindeki şekillerin biçimini algılayamayız. Buna karşın, resmin yüzeyinden algıladığımız; pütürlü, kaygan, v.b. dokulardır. Edwards'a (2002) göre, kil ve diğer üç boyutlu çalışma malzemeleri çocukların biçimi, derinliği, boşluğu ve dokuyu keşfetmeleri için deneyim sağlar. Çoğu üç boyutlu sanat etkinliğinde odak noktası dokunma, görme ve hissetmenin duyusal elemanları üzerindedir.

Sanatla ilgili derslerde; bireyin beceri ve bilgisini arttırmaya zorunlu kılmaktan çok onun yapabilme ve anlayabilme kapasitesini en doğru şekilde kullanacağı ve sanatsal bakış açısını zenginleştireceği bir biçimde güdülenmesi doğru olacaktır. Yalnızca programdaki konuların gerçekleştirmek adına değil, bu konuların onlara ne gibi kazanımlar getirebileceğini de düşünmek önemli görülmektedir. Amaçlanan kazanımlara ulaşabilmek için öyle bir uygulama birliği izlenmelidir ki sonuç hedeflendiği gibi gerçekleşebilsin. Bir başka deyişle yetenek, derse katılımı geliştirilen bir başarıyı da ifade eder. Uygulamaya ve eleştirel becerilere yönelik verilecek eğitim-öğretim faaliyetleri, çevreye öğrendiklerini adapte etmek ile pekiştirilebilmektedir. Çiftçioglu ve Kırısoğlu'na (1999) göre, malzemeyi beceri ile işlemek, sanat yapıtlarındaki niteliksel ilişkileri tanımak, estetik bütünlük içinde malzemeyi bir sanat nesnesine dönüştürmek, yapıta anlatımsal nitelik kazandırmak sanatı oluşturan bütüncül bir yapının parçalarıdır. Bu bütünü teknik ya da estetik yanı ile değil her yönü ile değerlendirmelidir. Ancak o zaman okullarda bir türlü yerli yerine oturtulamayan sanat eğitimi, öğretimi de birlikte gerçekleştiren bir disiplin alan olur ve ancak o zaman sanatsal işlevler kişi, toplum ve kültür yararına okullarda işlerlik kazanır.

Bilgilerini en iyi şekilde değerlendirebilen bireylere; yollar açabilmek adına verilen çabalar, toplumun bütün kesimleri tarafından desteklenmelidir. Desteklenmeli ki çoğunluk azınlığı etkileyebilsin. Öğrenim durumunda olan bireyin sanat eğitimi dersinde öğrendiklerini başka derslere, okul dışındaki yaşantısına da yansıtabilmesi önemli görülmektedir. Bunun için de olaylar, durumlar karşısında kişisel sorular geliştirebilme ve bu sorulara da yanıtlar bulabilme yetisine sahip olması gerekir. Bu da ancak eleştirel bir tavır geliştirmeye ilişkilidir. Bugün yapıt inceleme ile kazanılacak eleştirel yetenek yarın yaşantılara aktarılabilir (Demir, 2002).

5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

5.1. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında yer alacak araştırmaları; görsel sanatlar eğitiminde *sanat eleştirisine yönelik* araştırmalar, görsel sanatlar eğitiminde *görsel algıya yönelik* araştırmalar ve görsel sanatlar eğitiminde *öğrenmeye yönelik* araştırmalar olarak gruplandırmak mümkündür.

Feldman (1992) *“Varieties of Visual Experience”* adlı kitabında, görsel deneyimler ile ilgili olarak; “bazı örneklerle de kanıtlanacağı gibi, ciddi sanat çalışmalarının, eserden elde edilecek hazzı azalttığı yönünde görüşler vardır” demiştir. Ona göre, sanat eserini anlama sürecinde içine düştüğümüz korku, heyecan, kaygı, kızgınlık durumları sayesinde ki, insan olarak, bunların nedenlerini bilmek isteriz. Yine ona göre, sanat eleştirisi sanatın içinde geliştiği ruh ve yaşam oluverir çünkü büyük eleştirmenler sahip oldukları zengin ve farklı estetik yetenekleriyle, bizim sanatı anlama ve ondan haz alma kapasitemizi geliştirir. Bu yönüyle sanat eleştirisi bir öğretme eylemidir. Sanat eleştirisinin bu hedefleri, insanoğlunun çokça dillendirilen eğilimi olan “iyi” ve “daha iyi” arasında sıralama yapmasının bir ön hazırlığıdır. Bu anlamda, “daha iyi” olana sahip olma isteğini hep içinde barındıran insanoğlundaki bu itki, sanat eleştirisinin ciddi bir disiplin olarak gelişimine katkıda bulunmuştur. Sanatsal şöhret ve saygınlık, bizim sanat eserleri hakkında sahip olduğumuz eleştirel yargılarımıza bağlıdır. Yani sanat eserleri arasında değer yönünden yapılan kıyaslama, bizim eleştirel yargılarımızın bir sonucudur. Bu yargılar sonucunda kabul edilen sanatçıların “büyüklüğü” sanat eserlerinin otantik olarak gelişmesine de yol açar. Böylece, sanat tarihi ve eleştirisi, sanat ile insan düşüncesi ve davranış kalıpları arasındaki bağlantıları görmemizi sağlar.

Mortimer (1989) *“Critical Studies in Art and Design Education”* adlı kitabında; eleştirel çalışmaların öğretimi ile ilgili bazı belirlemeler yaptığı kitabında; sanat eleştirisi incelemesi sırasında birincil kaynak kullanımı ile ilgili, “ikincil kaynaklar ne kadar iyi üretilmiş ya da ne kadar özenli seçilmiş olursa olsun, birincil kaynakların çok daha uyarıcı nitelikte olduğu görülmektedir” ifadesini kullanmaktadır. Ona göre; ölçek, araç ve detaylar kadar, ‘mevcudiyet’ ve ‘durum’ kavramları da sanat deneyiminin önemli özelliklerindendir. Mortimer; ayrıca Avusturalya ve İsviçre’den de örnekler vermektedir. Avustralya’da okul gezileri ile ilgili yapılan araştırma, “aktif deneyim”in olduğu ziyaretlerde öğrenmenin arttığını göstermiştir. İsveç’teki araştırma ise, sergilerden kazanılanlar ile ziyaretçinin yaratıcı faaliyetleri arasında güçlü bir korelasyonun bulunduğunu göstermiştir gibi tespitler de bulunmuştur.

Ruggiero (2004) *“The Art of Thinking”* adlı kitabında; “eleştirel okuma, yazılan sayfada her görüneni pasif bir şekilde kabul etmeye karşı olarak, aktif, dikkatli okumadır” demiştir. Eleştirel okuyucu, ne okuduğunu değerlendirir ve yargılama standardı yazarın görüşüyle kendi görüşünün nasıl yakından örtüştüğü değil, fakat doğru

ve mantıklı olup olmadığıdır. Bunun sonucunda, eleştirel okuyucular manipölasyona ve aldatmaya diğel insanlardan daha fazla hazırlıklıdır. Ona göre eleştirel okumanın önemini ilk fark eden bizim çağımız değildir. Francis Bacon, neredeyse 400 yıl önce, uygunsuz okumanın tehlikesi hakkında uyarılmış ve insanlara, yazılanı ‘tart ve düşün’ önerisinde bulunmuştur. 19. Yüzyılda ise, İngiliz devlet adamı Edmund Burke aynı görüşü farklı kavramlarla ifade etmiştir: “düşünmeden okuma sindirmeden yemeye benzer”; bu fikir bir yirminci yüzyıl bilgini tarafından geliştirilmiştir. Okuma muhakemedir. Uygun bir şekilde okuduğunda, basitçe hazmetmiyorsundur. Sayfada gözlerinin yakaladığını, otomatik olarak kafana iletmiyorsundur. Sayfada gördüklerin, zihnini çalışmaya, mukabeleye, yoruma, sorgulamaya, idrak etmeye, kıyaslamaya ayarlar. Okuduğumuz her şey böyle yoğun zihinsel etkinliğı gerektirmez. Eleştirel okuma, yazarın okuyucuyu ikna etme eğilimi olduğunda, yani bir görüşü ya da fikri diğellerine karşı savunduğı zaman en fazla anlamlıdır. Böyle durumlarda, dünyadaki en iyi fikir, diğelleri onun değeri hakkında ikna edilmedikçe düşük değerdendir. Sorunları çözmede eleştiri eşit şekilde önemlidir. Bir bakış açısı gayet mantıklı ve muhalif görüşler arasında ideal bir uzlaşma zemini olarak görünebilir; ancak hâlâ ince kusurlar içerebilir. Bazen, bunlar fikrin ancak eyleme dönüştüğü noktasında belirginleşir.

Arnheim (1974) “*Art and Visual Perception*” adlı kitaplarında; sanat ve görsel algılama ile ilgili olarak görmenin tanımını yapmıştır. Görme, duyuşal öğeleri sadece mekanik bir şekilde kaydetme pratiğinden uzak, tümüyle yaratıcı bir şekilde gerçeğı kavrama pratiğı olarak düşünölmüştür. Ona göre; görme (seeing), gerçekliğe tümüyle öşnel şekil ve anlamlar yüklemektir ve hiçbir sanat öğrencisi, sanatçıların dünyayı kendi imgeleri üzerinden yarattığını inkar etmeyecektir. Ancak Gestalt çalışmaları, karşılaştığımız birçok durumun kendine özgü karakterleri olduğunu söylemekte ve onları daha uygun bir şekilde algılamamızı talep etmektedir. Deneyimlerimizdeki bu nesnel öğeler, gerçeklik algılarımızın yeterli ve yetersiz olarak ayrılabilmesine olanak sağlıyor

Fisher, (2005) “*Critical Thinking and Introduction*” adlı kitabında; eleştirel düşünmenin açık bir şekilde gözlemlerin yorumlanması ve değelendirilmesini, haberleşmeleri(bağlantıları) ve diğel bilgi kaynağı çeşitlerini gerektirdiğini söyler. Bunun yanında, varsayımları düşünme, uygun sorular sorma ve çıkarımların ana hatlarını belirleme (yani konuları muhakeme ve tartışma vasıtasıyla) beceri gerektirmektedir. Bundan başka, eleştirel düşünen, neye inandığına karar vermenin ya

da bu çeşit muhakeme edilmiş ve yansıtıcı düşünceyi kullanmanın en iyi yolu olan birçok durumun varlığına inanır. Bunun için, eleştirel düşünen, uygun olduğu her zaman bu yöntemleri kullanma eğilimindedir.

Lowenfeld ve Brittain (1966) “*Creative and Mental Growth*” adlı kitaplarında; görsel algılamada mekânın etkisi ile ilişkili olarak, fazlasıyla karmaşık olan mekân anlayışını da algısal gelişmenin faktörlerine eklemesi gerektiğini düşünmektedirler. Onlara göre, çocuk için mekân hemen etrafındaki alanı ifade ederken ve öneme haizken, etrafındaki alan çocuk büyüdükçe genişler ve alanın algılanış şekli de değişir. Mekân, farklı mesafelerdeki nesneleri gözlemleyerek görsel olarak algılanabildiği gibi, görsel olmayan yollardan hareket ederek de kavranabilir. O zaman mekanda görsel uyum (oryantasyon) ile kinestetik uyum (ki görme engelli insanlar ve görme duyusunu kullanmayanlar başvurur) arasındaki farkı ayırt ederiz. Her iki uyum da sanat anlatımını şüphesiz etkilemektedir.

Scafer ve Simmern’in çalışması, “*The Unfolding Artistic Activity*”, hayatı sanatsal bir şekilde ele alabilmenin seçilmiş bir takım ayrıcalıklılara özgü değil, bir çift göz ile ödüllendirilen makul insanlar için de mümkün olduğunu göstermiştir. Psikologa göre, sanatı çalışmak insanoğlunu çalışmanın vazgeçilmez bir parçasıdır (Akt; Arnheim, 1974).

Eisner (2002) “*The Arts and The Creation of Mind*” adlı kitabında; görsel nitelikler hakkında konuşmak için bir dil geliştirmek, hem davranışsal hem de dilsel bir başarıdır demiştir. Ona göre görsel bir alanın nitelikleri hakkında konuşmak (mesela renkler ve şekillerin nasıl etkileşime girdiği hakkında) ,açık bir dilden ziyade kinaye aracılığıyla, algılanan niteliklerin ayırt edici hissini aktaran teşbihi ve kelimelerin icadını sıklıkla gerektirir. Sanatlarda, değerlendirme mevkisi içseldir ve sözde öznel yanımızı kullanılmamız için olanağa sahiptir. Bir anlamda, sanatlardaki çalışma omuz üzerinden bakmayı durdurmamızı ve dikkatimizi içe, neye inandığımıza ve ne hissetliğimize yönlendirmemizi sağlar. Bu eğilim, birey özerkliğinin gelişmesinin temelinde yatar. Eisner’a göre, etkili sanat eğitiminin başka bir sonucu da algının mükemmelleştirilmesidir(saflaştırılmasıdır). Etkili sanat eğitimi programlarında bulunan öğrencilerin duyarlılıkları saflaştırılmalıdır. İş görsel niteliklere ve onların ilişkisine geldiğinde, öğrenciler, estetik açıdan konuşursak; bu tür programlardan yararlanmayan akranlarından daha fazla görebilmeliler. Sanat eğitimi, gözlemin duygu hizmetinde gelişimiyle ilgilidir. Sanat eğitimi, sorgulamanın niteliksel biçimlerini

oluşturan iyice-damarlanmış farklılıkları devam ettirme yeteneğini geliştirmelidir denilebilir. Çocukların sanat çalışması bireysel değil toplumsal terimlerle gözden geçirilirse, şurası açıktır ki bir heykel ya da tablo üzerinde çalıştıklarında öğrendikleri basit bir şekilde bir araçla ilgilenirken öğrendikleri değildir; bu aynı zamanda bir topluluğun üyesi oldukça onların başkalarından ne öğrendiğinin bir işlevidir. Toplumsal normlar, davranış kalıpları, diğerleriyle konuşma ve yapılan çalışmayı paylaşma olanakları aynı zamanda öğrenme olanaklarıdır. Sadece sanatlarda değil bütün alanlarda olan ve öğrencilerin neyi, nerede ve nasıl öğrendiklerinin kaynağını sunan geniş toplumsal kavramsallaştırmaya konumlanmış öğrenme denir. Çocuk toplumsal ve maddi bir bağlamda konumlanır ve kültür olarak görülen bu bağlam öğretir. Öğrencilerin izlediği işaretler ve onları yönlendiren öncelikler bu kültürden etkilenir

Schnotz ve Bannert'ın (2003) "*Construction and Interference in Learning from Multiple Representation*" adlı makalelerinde; metin ve görsel öğrenme üzerine çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Shah ve Hoffner'ın araştırmasından çıkarsamaları öğrencilerin görsel öğrenmeye ihtiyacı olduğuna dairdir. Onlara göre bir çok yazar şunu vurgular: öğrenciler aktif olarak kontrol edilebilir ürünle sonuçlanan görsel anlatımla çalışmalıdır. Ayrıca, temsil formları ile ilgili önceki bilgi ve stratejilere dayanan görsellerin aktif süreci, öğrenmenin desteklenmesi için çok önemlidir.

Sternberg (1994) "*Thinking And Problem Solving*" adlı kitabında; bilgi alımı ile ilgili olarak "bilgi alımının organizma tarafından daha aktif çabayı gerektirdiği halde; öğrenme, hafıza ve düşünme daha önemli bir rol oynar" Bunun için, öğrenme ve düşünmeyi bilgi alımında yardım eden olaylar ya da süreçler olarak düşünürüz.

Eisner (1997) "*Educating Artistic Vision*" adlı kitabında; okullarda konuşmanın etkisi hem daha uzun hem de daha çok olduğunu söyler. Diğer ifade biçimlerinin (görsel, canlandırma, müzik ve şiir yoluyla yapılan) insan deneyiminin artırılmasında önemli katkıları vardır. Okullarda onların ihmal edilmesi, eğitimin doğurganlığını sona erdiren bir belirtidir.

Armstrong (1994) "*Designing Assessmen in Art*" araştırmasında; eğitimciler ve sanat eğitimcilerini pek çoğunun, sanat çalışmalarının ve sanat öğretiminin planlanmasında dikkate alınması gereken benzer davranış kategorileri belirledilerlediğini söyler (Akt; Armstrong, 1994; Armstrong&Armstrong, 1977; Armstrong 1986; Bloom, 1956; Davis D.J. 1971; Gagne & driscoll, 1988; Kibler,

Barker & Miles, 1970; Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964; Wilson, 1971,1988). Ona göre, davranış hiyerarşilerindeki benzerlikler ve sanat disiplinlerindeki davranışlar görsel sanatlarla bağlantılı yedi temel davranış birleşiminin temellerini oluşturur. Bu davranışlar: bilmek, algılamak, organize etmek, araştırmak, değer vermek, beceriyle kullanmak ve etkileşimdir. Bilmek, algılamak, organize etmek(düzenlemek) ve araştırmak baskın şekilde bilişseldir. Değer vermek ve etkileşim eğilimi, tutumları ve öznel olan duyguları kapsar. Beceriyle kullanmak, öğrencilerin fikirlerine somut şekiller vermelerini sağlayan motor becerilerin gelişimini içine alır.

Bilmek, Bilgi gizli olduğu için öğretmen bilgiyi ancak öğrenci açıkça söylediğinde, işaret ettiğinde, eşleştirdiğinde, çizdiğinde veya bildiğini gösterdiğinde değerlendirilebilir.

Algılamak, Sanat eğitiminde görsel algılama farkındalığının geliştirilmesi temeldir. Öğrenci gördüğü farklılığı tanımladığında veya gözlemlediği detayları çizdiğinde değerlendirme yapmak mümkün olur. Algı,üst düzeyde yaratıcılığa, yorumlamaya ve karar vermeye katkıda bulunan görsel veri kaynağı sağlamayı mümkün kılan bir davranıştır. Algılama örnekleri aşağıda belirtilenleri içerir: Öğrenciler nesnelerin görünüşlerini fark ederler, Öğrenciler doğada ve sanatta görsel olarak gözledikleri şeyleri isimlendirirler, Öğrenciler; farklılıkları, doğadaki ve sanat eserindeki nitelikleri ve kullanılan araç gerecin etkilerini incelemek için yakından bakarlar, Belirli sonuçların ortaya çıkmasında rol oynayan görsel özellikleri tarif ederler.

Organize etmek (düzenlemek), Organize etme kategorisi görsel bilginin zihinsel süreçte düzenli bir şekilde sıralandırılmasıdır. Bilgiyi, düşünceyi anlamak için kodlamak veya sınıflandırmak; kavram oluşturmak; öğrenilmiş olanı uygulamak, kavramlar arasında ilişki kurmak; bilgiyi kullanarak sentez ve genellemeler yapmak, kavramlar, prensipler ve sonuçların değerlendirilmesi unsurlarını kapsar. Sanat eserinin yaratılmasında dahil edilecek hipotezlerin belirlenmesini; kompozisyonun incelenmesini, yorumlamayı ve sanat eserinin değerlendirilmesini; sanatı belirli dönemlere göre sınıflandırmayı; veya pek çok durumda doğru olan hayatın içinde var olan sanat fikrini içine alır. Öğretmen düzenlemeyi şu durumlarda fark eder: Öğrenciler sanatsal fikirleri basitten karmaşığa doğru farklı seviyelerde anlarlar, Öğrenciler kavramları yani fikirleri bir ögeyi, süreci, düşünceyi, kuralı veya özetleyici fikri diğer öğeden, süreçten, düşünceden, kuraldan veya özetleyici fikirden ayırarak anlarlar.

Örneğin öğrenciler Dalmaçyalı türünü Doberman türünden ayırmak için Dalmaçyalı türünün algılanmış tüm görsel özelliklerini sınıflandıracak ve “dalmaçyalıdır” kavramı için sözel etiket kullanacaklardır, Öğrenciler kuralları, prensipleri açıklarlar (bilgiyi sanatın kendinde bulunan kurallarla birleştirirler örneğin kâğıt üzerinde derinliğin yaratılması gibi), Öğrenciler, görsel sanatlar ve sanatçılar konusunda genel doğrular oluşturmak için kavramları ilişkilendirirler. Genellemeler birkaç kavramı veya prensibi anlamlı şekilde birbirine bağlamalıdır ve yaşça küçük öğrencilerde bunlar somut deneyimlere dayanmalıdır, Öğrenciler, verilmiş veya onlar tarafından tanımlanmış problemleri etkili bir şekilde çözebilen sanat eserleri yaratırlar, Öğrenciler kıstasları temel alarak yaptıkları çalışmalarını değerlendirirler (öz değerlendirme)

Araştırmak, Sanat eğitimi deney yapmayı, meraklı olayı, esnekliği, farklı düşünmeyi, erken yargıya varmamayı, yansımayı ve eleştirel düşünmeyi gerektirir. Araştırmak ile ilgili kanıtlar; Öğrenciler düşüncelerinde esnektirler ve daha umut verici bir yönde düşüncelerini değiştirmekte isteklidirler, Öğrenciler sorulara cevap vermeden önce düşünürler, Öğrenciler problemlere erken çözümler bulunması zorlamalarına direnirler ve farklı çözümler denerler, Fikirler ve hayaller üzerinde ayrıntılı olarak düşünürler, Öğrenciler bilgi edinmede oldukça meraklı ve araştırmacıdır, Orijinal fikirler ve çözümler bulma arayışındadırlar fakat çoğu bilinen fikirleri yeni yöntemlerle birleştirir, Fikirleri tutarlı sebeplerle desteklerler. Açık fikirlidirler; çoklu olasılıkları kabul eder ve sunarlar, Bir problemi farklı yönleriyle ele alabilirler ve çok sayıda “doğru cevap” ile gelirler.

Değer Vermek, Geleneksel olarak sanat eğitiminde öğrencilere onları saran doğal çevrede bulunan veya insan eliyle oluşturulan görsel güzelliklere ve sanat eserlerine karşı duyarlı olmaları öğütlenir. Değer vermek ile ilgili kanıtlar; Öğrenciler sanat yoluyla okul dışındaki deneyimlerini anlattıklarında, Sanata katılmayı zorunlulukların ötesinde bir hevesle tercih ettiklerinde, Kendi çalışmalarına ve diğerlerinin çalışmalarına saygı duyduklarında, Sanat hakkındaki fikirleri tartışmaya ilgi duyduklarında, Tartışılmış sanat eserleriyle ilgili kendi düşüncelerini geliştirmeye başladıklarında.

Beceriyle kullanmak, El becerisi (ustaca kullanmak) ürünün oluşturulması veya yapılandırılmasıdır (fikirlerin zihinde düzenlenmesi ve sunumunun tersidir). Eğer öğrenci araç gereci etkili olarak kullanmışsa çizgi ifadeye sahip olabilir. Burada değerlendirilen fikir değil el ustalığıdır. Öğrencinin koordinasyonu ve el becerisi,

hedefe ulaşmak için aletlerin kullanımında gerekli olan prosedürü takip edebilmesidir. Genellikle öğrenciler araç gerecin kontrollü kullanımında yeteneklilerdir çünkü aletleri sanat üretiminde tecrübe eder ve kullanırlar. Örneğin, öğrenciler çömleğin kil duvarını yeterli kalınlıkta yaparlar, Mürekkep ve kalem arasında eşit uzaklıklar bırakarak paralel vuruşlar yaparlar, Mumlu boya yeterli ölçüde ve ahenkli şekilde kullanırlar, Muşamba blokları çizimlerine uygun olarak düzgün bir şekilde keserler.

Etkileşim, Bununla birlikte sanat grubundaki öğrencilerin her biri birey olarak aletlerin ve materyalin bakımından ve ortak çalışma alanının düzeninden sorumlu olduklarını hissetmelidirler. Grup eleştirileri ve estetik üzerine yapılan konuşmalar bir düzen gerektirir ve bireylerin birbirlerine saygı göstererek bazı şeyleri tartıştıkları bu ortamlardan öğrenilecek çok şey vardır. Öğrenci -öğrenci etkileşimini desteklemek hedeflerin gerçekleşmesine yardım eder. Beklenen etkileşim ve işbirliği davranışları aşağıda belirtilenleri içerir: Sınıfın paylaşılmış çalışma alanlarındaki çalışma sonrası temizleme prosedürüne uyarlar, Öğrenciler birbirlerinin çalışmaları ve fikirleri hakkında yapıcı yorumlar yaparlar, Uygun olduğunda fikirlerini bir araya getirirler, Birlikte kullanılan materyallere ve aletlere dikkat ederler.

5.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında yer alacak araştırmaları; görsel sanatlar eğitiminde *sanat eleştirisine yönelik* araştırmalar, görsel sanatlar eğitiminde *görsel algıya yönelik* araştırmalar, görsel sanatlar eğitiminde *üç boyutlu çalışmalara yönelik* araştırmalar ve görsel sanatlar eğitiminde *öğrenmeye yönelik* araştırmalar olarak gruplandırmak mümkündür.

Demir (2002) “*Resim-İş (Sanat) Eğitiminde Sanat Eleştirisinin Yeri ve Önemi*” adlı yüksek lisans tezinde; sanat eleştirisinin iki ve üç boyutlu çalışmalardaki yerini tespit ederek; farklı ve benzer yönlerini ortaya koyabilmeyi amaçlamıştır. Bunun sonucunda bireyin iki ve üç boyutlu çalışmalara yönelik estetik bir beğeni kazanması hedeflenmiştir. Demir’e göre, sanat yapıtlarına karşı kazanılan seçici estetik beğeni, ancak kişinin eleştirel bir tutum kazanmasıyla sağlanır. Öğrencinin bu kazancının ona daha farklı kapıları da açacağı varsayılmıştır. Çünkü birey öğrenimini gördüğü derse yönelik kazanımlarını, diğer derslere ve okul dışındaki yaşantısına da yansıtabilmektedir. Araştırmacı tarafından, Sanat Eleştirisinin iki ve üç boyutlu çalışmalarda en etkili kullanım biçimi araştırılmış ve bir projeye dönüştürülmüştür.

Projenin içeriği de ağırlıklı olarak iki ve üç boyutlu çalışmalara yönelik Sanat Eleştirisi oluşturmaktadır. Ancak, alanlar arası öğrenme akışını sağlamak için Resim-İş (Sanat) dersinde Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi, Estetik ve Uygulama Alanları; içerik, denge, öğrencinin düzeyi, kapsam ve önem sırasına göre (ardıllık) İşlenmiştir. Proje kapsamında; yedinci sınıf öğrencileri için hazırlanan ünite planı iki ve üç boyutlu çalışmalara yönelik ayrı ayrı günlük planlara dönüştürülmüştür. Öğrencilerin, röprodüksiyonlar üzerinde Tanımlama, Çözümleme, Yorumlama ve Yargılama basamaklarındaki sorulara verdikleri cevaplarla; sanatın elemanlarını, ilkelerini yorumlayarak bir sanat kuramı ile eleştirilmeleri sağlanmıştır. Alt problemlere ait sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. Çok Alanlı Sanat Eğitime göre hazırlanmış Resim-İş (Sanat) Müfredat Programı ile dersin içeriği salt uygulama alanı ile sınırlı kalmayacaktır. Ç. A. S. E. bireylere uygulamanın yanında düşünme, karar verme ve söyleme becerileri kazandırmaktadır. Diğer bölümlerde de geniş olarak açıklandığı gibi Sanat Eleştirisi, Ç. A. S. E' nin ayrılmaz bir parçasıdır. Sanat Eleştirisinin iki uygulama önerisinde de ardıllık ilkesine göre birleştirilmesinin olumlu sonuçları, öğrencilerin ders değerlendirme sonuçlarına yansımıştır. İki ve üç boyutlu çalışmalara yönelik olarak hazırlanan Son Anket sonuçlarına göre; öğrenciler sanat eserlerine nasıl bakılacağını öğrenmişlerdir. Öğrenme de sınıfın büyük çoğunluğu yüksek başarı göstermesine karşın iki boyutlu çalışmalarda öğrenmeleri daha fazladır. Bunda da Resim- İş (Sanat) dersinde üç boyutlu çalışmalara ayrılan sürenin daha az olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. İki ve üç boyutlu çalışmalara yönelik hazırlanan ders sonundaki değerlendirmelerden de aynı sonuç çıkmıştır. Öğrenciler, üç boyutlu çalışmalar üzerinde yeterli deneyime sahip değildirler. İki ve üç boyutlu çalışmalara ayrılan sürede bir denge olması gerektiği halde; ne yazık ki bu denge, Resim-İş Müfredat Programında da sağlanamamıştır.

Gökay (1998) *“Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları”* adlı doktora tezinde ulaştığı tespitler; bireyin hayatında yaşama ve evrene ilişkin deneyim ve birikimlerinin, insanın çevresini ve olayları algılama sürecinde önemli bir paya sahip olduğu yönündedir. Ona göre, sanat eğitiminin temelinde, öğrenciyi gözle düşünmeye alıştırmak, doğaya, olaylara ve yaşama bilinçle bakmayı öğretmek ana unsur olarak kabul edilmektedir. Bakma ve görmeyle başlayan bu etkinlikte algı zenginliğine ulaşan birey, ulusal ve evrensel sorunları çözümlemede bu yetilerini kullanacaktır. Fakat ne yazık ki, ne kadar iyi niyetlerle hazırlanmış olsa da günümüzde uygulanan resim-iş

dersleri öğrencilere yukarıdaki davranışları kazandırmaktan ve aktif olarak öğrenme sürecine katılabilme olanağı vermekten uzak bulunmaktadır.

Seferoğlu (2000) “*Sanat ve Eleştiri*” adlı yüksek lisans tezinde eleştiri ve sanat ilişkisini açıklar; Eleştirinin sanat alanlarına girişi sanat tarihi kadar eski değildir. Fakat eleştirel düşünce yapısının başlangıcı filozoflar dönemine kadar uzanır. Eleştiri sanat dallarında kullanılmaya başlanılmadan önce, insanların yaşamlarında etkin bir rol oynamıştır. İnsanlar yönetim şekline, kurallara, yanlış buldukları fikirlere ve bunlar gibi birçok olgulara karşı çıkarak, eleştirinin varlığını oluşturmaya başlamışlardır. Eleştiri, insanların yaşamlarında yer almaya başladığından itibaren, insanlar seçme, kıyaslama, değerlendirme vb. gibi birçok kavramları yeniden oluşturmuşlardır. Bu yeni oluşumlar insanların yaşamlarından sonra sanata da yansımıştır. Sanata yansıyan boyutunda, sanat yapıtlarının hak edilen değerlerini ortaya çıkarmak olarak yapılaşır. Sanat yapıtlarındaki değer bulma sorunu, sanat yapıtlarının halka açık mekânlarda sergilenmesiyle başlar. Sanatçılar ve sanatsever kişilerin yapıtlar üzerinde neden-sonuç ilişkisi aramaları, sanat yapıtlarının varlıklarının sorgulanması eleştiri için açılan kapılardan biri olmuştur. Sanat yapıtlarının günden güne artışı, gelişmesi, üzerinde konuşulma isteği, sergileme gereksinimini artıran nedenlerden bazıları olur. Neyin doğru, neyin yanlış olduğuna karar veremeyen insanlar, dolayısıyla da sanat yapıtlarının değerlerini bulamazlar. Bu karmaşık durum sanat yapıtlarının niteliklerinin sorgulanmasıyla ve eleştiri yapmada ölçütlerin oluşturulmasıyla çözümlenmeye çalışılır.

Çokokumuş (2002) “*Bileşenlerinin Diyalektiği Açısından Görsel Algı ve Yaratıcılık*” adlı sanatta yeterlik tezinde; bireyde düşünce, duyum, izlenimlerinden ve tasarımlarından ayrı bağımsız kavrama yetisi olduğunu söyler. Ona göre, resim, heykel, mimari gibi uzamsal problemleri olan görsel plastik sanatlarda, üç boyutlu düşünme biçimleri sadece kendi varlığı nedeniyle karşılıksız haz almanın konusu olarak, kendini oluşturmaya ya da meşguliyetini devam ettirmeye çalışırlar. Bunlar arasında formla, en doğrudan ilintili olan ve fonksiyonla malzeme açısından sınırları en geniş olan heykel sanatıdır. Gerçekte uzamsal kavrayış ve algılamayı besleyen en önemli kaynak budur. Ressamların, heykel sanatçılarının ve mimarların ileri düzeyde üç boyutlu düşünme edimleri, günlük hayatın rutin işlerindeki uzamsal düşünmelerinin gelişimiyle ortaya çıkar. İleri düşünme aynı temel kavramalara dayalıdır. Ancak bu kavramaların ötesine, daha ileri düzeye ulaşılabilir.

Cengiz (2002) “5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programının Etkisi” adlı çalışmasında Frostig’in görsel algılama ile ilgili bilgileri göz önünde bulundurularak hazırlanan "Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programı" nın çocukların görsel algı gelişimleri üzerindeki etkilerini savunmuştur. Programda Görsel algılamanın göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ilişkisi, şekil sabitliği, mekân-konum ilişkisi ve mekân ilişkileri alt boyutlarına yönelik hazırlanan sohbet, müzik, sanat çalışmaları, drama, oyun etkinlikleri yer almaktadır. Uygulama sırasında da Frostig'in önermiş olduğu noktalar yol gösterici olmuştur. 15' er kişilik deney ve kontrol gruplarına Frostig Görsel Algı Testi ön test olarak uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından geliştirilen "Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programı" 4 hafta süre ile deney grubuna yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise, müfredat programında yer alan etkinlikler sınıf öğretmeni tarafından uygulanmaya devam etmiştir. Uygulama sonucunda Frostig Görsel Algı Testi her iki gruba da son test olarak uygulanarak programın değerlendirmesi yapılmıştır istatistiksel işlemler, ilişkili ve ilişkisiz t testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir Yapılan işlemler sonucunda Beş alt boyut ve programın genel anlamda $p<0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular "Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programı" çocukların görsel algı gelişimleri üzerinde başarısını ortaya koymaktadır.

Koç (2002) “Görsel-Algı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Örnek Bir Program Modelinin Hazırlanması ve Anasınıfı Çocuklarında Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde; görsel-algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve bu programın anasınıfı çocuklarının görsel-algı gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı tarafından; göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama, mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında görsel algı becerilerini geliştirecek örnek program hazırlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre; deney grubunun, göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama, mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Deney grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre; görsel algılamanın tüm boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir gelişme görülmüştür. Kontrol grubunda anlamlı bir gelişme olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu

araştırma için hazırlanarak, görsel algılama gelişimine etkisinin incelendiği örnek program, okul öncesi eğitimcilere benzer etkinlikleri düzenleyip uygulayabilecekleri yönünde örnek oluşturabilecektir.

Çapar (2006) *“Temel Eğitimde 9-12 Yaş Arası Çocuklarda Üç Boyutlu Çalışmaların Yaratıcılık Eğitimine Etkisi”* adlı doktora tezin kapsamında, ilköğretim 6. sınıf resim-iş programında yer alan 'üç boyutlu biçimlendirme ve inşa çalışmaları yapabilme' konusu; kille üç boyutlu çimlendirmeleri kapsayan sanat eğitimi programına göre uygulanmış ve adı geçen konunun öğretimine yaptığı katkı incelenmiştir. Altı haftalık çalışma sürecinin sonunda uygulanan başarı testi, kalıcılık testi ve kil çalışmalarını değerlendirme formu sonuçlarında, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmada yer alan deney grubu öğrencileri, 6 haftalık çalışma sürecine yönelik olumlu görüş belirtmişler; kille üç boyutlu çalışmalar, en az iki boyutlu çalışmalar kadar ilgi görmüştür. Deney grubu ile işlenen teorik derslerde, projeksiyonla iki ve üç boyutlu çalışmalara yönelik bolca örnek gösterildiği ve üç boyutlu tasarımın eleman ve ilkeleri açıklandığı için, deney grubu öğrencilerinin üç boyutu kavrayabilme ve kille üç boyutlu çalışma yapabilmede, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu yüzden resim-iş dersinde kille üç boyutlu biçimlendirmeleri kapsayan sanat eğitimi programının uygulanması ve ilköğretim resim-iş programında, üç boyutlu çalışmalara daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Mutafoğlu (1999) *“Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarının Resim-İş Dersi Programlarında Yer Alan Üç Boyutlu Biçimlendirme Çalışmaları'nın Önemi ve Eğitsel Değerleri”* adlı yüksek lisans tezi kapsamındaki ifadeleri şöyledir. Sanat eğitiminin temel amaçları görmeyi, işitmeyi, dokunmayı öğretmektir. Öğrencinin çevresini algılayıp onu biçimlendirmeye yöneltmek için yalnızca bakması değil, görme, işitme, dokunma duyuları ile yaratıcılık için gerekli olan tüm şartları yerine getirmesi gereklidir. Ayrıca olaylara, nesnelere, olgulara ilişkin sürekli sorular sorması, dış dünya ile kendi duyguları ve düşüncelerini etkileşime sokması gerekmektedir. Üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları öğrenci açısından özen isteyen bir çalışma türüdür. Öğrenci bu tür çalışmayı yaparken tüm dikkatini ona yöneltecek ve böylece yaratıcılık gücü kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bu da aynı zamanda yeteneğini geliştirecek öğrenci için zevkli bir çalışma ortamı hazırlayacaktır. Bu çalışma türü diğer resim türlerine göre daha gerçekçidir. Üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları doğa ile insanın düşünceleri

arasındaki bağıntıyı yansıttığı sürece, öğrencinin yaşam ve doğa hakkında deneyim kazanmasını da sağlar. Üç boyutlu çalışmalarda en önemli eğitim ortamı öğrencinin bağımsız etki altında kalmadan kişiliğine ait ipuçlarının imajlarını yansıtabileceği özgün bir çalışma ortamıdır. Bunun yanı sıra bu çalışma türü öğrencilerin el becerilerini ortaya çıkaran, onların kas gelişimlerine yardımcı olan, zihinsel düşünme kapasitelerini arttıran eğitici bir çalışmadır. Üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları, ilköğretim resim-iş müfredatlarında yer alan, alışılmış geleneksel bayram ve özel günleri e ilgili resim çalışmalarından teknik ve düşünsel olarak farklıdır. Üç boyutlu biçimlendirme çalışmalarında, öğrenci değişik malzeme ve özgün konu seçimi ile düşüncelerini ifade edebildiği için öğrenci açısından çok daha zevkli ve yaratıcı nitelikler taşır. Kil, üç boyutlu çalışmaları için diğer yoğurma maddelerinden daha uygundur. İlköğretim ve lise düzeyinde kil ile yapılacak her türlü çalışma son derece yararlı olacaktır. Resim-iş etkinliklerinde artık materyaller ile çalışmalara sıkça yer verilmelidir. Zihinsel gelişimde etkin olan ve bu gelişimin hızlanmasında rol oynayan duyu organları ancak bilinçli düzenlenmiş eğitim programları ile gelişimini tamamlar. Bu eğitim programlarının en önemlisi, duyu organlarının eğitimini hedef olan sanat eğitimidir. Sanat eğitimi çerçevesinde, yoğrumsal gereçlerle yapılan etkinlikler, kişilik gelişiminin tamamlanması ve iç evrenin dışa vurulması açısından, üç boyutlu çalışmalara göre insan doğası için daha elverişlidir. Ayrıca üç boyutlu nesnelerle çalışma, çocukları taklit ve kopyacılıktan alıkoyan bir özelliği sahiptir. Ayrıca ilköğretim okullarındaki resim-iş ders müfredatlarında yer alan ünitelerden biri olan üç boyutlu biçimlendirme çalışmalarının uygulama saatleri artırılmalı ve programlarda bu konu daha ayrıntılı olarak ele alınmalıdır.

Akyol (2007) *“Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar”* adlı makalesinde öğrenmeyi; öğrenci giriş davranışları, zihinsel kapasite, öğrenme ortamları, öğretmen davranışları ve öğretim becerileri gibi unsurların da etkilediğini ifade etmiştir.

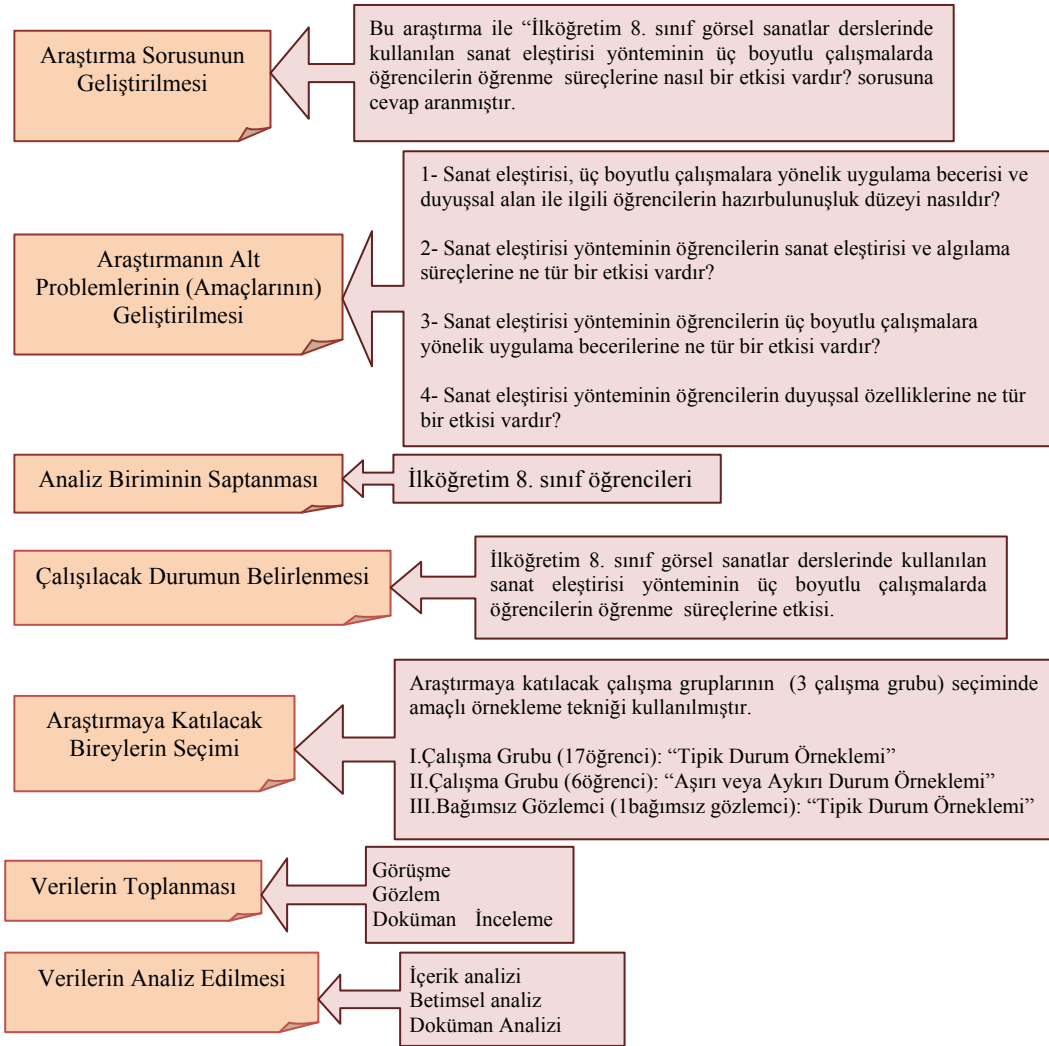
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, örneklem (çalışma grubu), verilerin toplanması ve verilerin analizi konusunda açıklamalar yer almaktadır.

Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2005: 281) tarafından belirtilen aşamalar izlenmiştir

Şekil 1
Araştırmanın Aşamaları



1. Araştırmanın Modeli

Sanat Eleştirisi yönteminin öğrencilerin üç boyutlu çalışmalara yönelik yaptıkları sanat eleştirisi ve algılama süreçleri ile uygulama becerilerine ve uygulanan dersin içeriğine yönelik duyuşsal özelliklerine katkısının araştırıldığı bu çalışmada; nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Sanat Eleştirisi Yöntemi: "Artemis Projesi" adı altında heykel sanatından bir örnek üzerinde sanat eleştirisi çalışma soruları hazırlanmıştır. "Artemis" projesi ile ilgili Tanımlama basamağında 11, Çözümleme basamağında 11, Yorumlama basamağında 8 açık uçlu soru, Yargılama basamağında ise 1 çoktan seçmeli ve 2 açık uçlu soru sorulmuştur.

Sanat eleştirisinde kullanılan basamaklar ve sorular yardımı ile sistematik bir inceleme yapmaları sağlanmıştır. Öğrenciler, Sanat Eleştirisi basamaklarından ilki olan **"tanımlama"** basamağın da yer alan sorular yardımı ile eser üzerindeki görsel sanat öğelerini keşfetmişler, ikinci basamağı olan **"çözümleme"** ile görsel sanat ilkelerinin kompozisyondaki etkilerini bulmuşlar, üçüncü basamağı olan **"yorumlama"** ile keşfettikleri öğe ve ilkelere kendi çıkarımlarında katarak, keşfettikleri simgelerin yardımı ile yorumlamışlardır. Sanat eleştirisinin son basamağı olan **"yargı"** ile de eserin bağlı olduğu kuramı seçerek değeri ile ilgili sonuca ulaşmışlardır. Böylelikle "Artemis" heykeline yönelik öğrencilerin gerçekleştirdikleri eleştirel performansların ortaya konmasının; öğrenme süreçlerine nasıl bir etki yapacağının araştırılması amaçlanmıştır.

Feldman'a göre; "Sanat Eleştirisi bir sanat araştırması ve sanata karşı duyarlı tepki verme sürecidir" (Feldman, 1970; akt: Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997: 1.17). Sanat Eleştirisi Yöntemi; *Tanımlama*, *Çözümleme*, *Yorum* ve *Yargı* basamaklarında yer alan bir dizi sorudan oluşmaktadır. Bir sanat yapıtına bütün olarak ve ayrıntıları yönünden bakma, tanımlama, çözümleme, yorum ve yargı sürecidir. Amaç; bir esere doğru sorular ile bakmak, görmek, yorum yapmak ve yargıda bulunmaktır.

Araştırmanın modelini "Durum Çalışması" oluşturmaktadır. "Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine

incelenmesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 277)” Araştırmacı, 6 haftalık uygulama sürecinde **uygulayıcı, görüşmeci ve gözlemci** konumundadır. Araştırmacı ayrıca “katılımcı gözlem” ile çalışma ortamını da gözlemleyerek; ortaya çıkan verilere yönelik içerik analizine ve bulgular ile ilişkili yorumlarına katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Araştırmacı, araştırmaya katılacak öğrencileri tanımak ve onların kendisini tanınmasına olanak vermek amacı ile 6 haftalık uygulama sürecinden iki hafta önce derslere katılmaya başlamıştır.

Uygulanan programın etkilerinin tarafsız bir şekilde gözlemlenmesi için bağımsız gözlemciden yararlanılmıştır. Bağımsız gözlemci; süreci, araştırmanın hazırlık aşamalarından sürecin sonuna kadar gözlemlemiş ve süreç ile ilgili gözlem notları tutmuştur. Bu notları; öğrencileri süreç boyunca gözlemleyerek oluşturmuştur.

Bağımsız Gözlemci, yüksek lisans mezunu ve araştırmalarında gözlem ve görüşme yöntemlerini kullanmıştır. Bu niteliğinin, araştırmaya tarafsız olarak bakmasının önemini idrak etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca gözlemci, öğrencilerin uygulama süreci öncesindeki durumlarını ve özelliklerini bilen Görsel Sanat Dersi öğretmenidir. Bu durum, öğrencilerin ders ortamını yadırgamamaları ve doğal tepkiler göstermeleri bakımından önemlidir. Ayrıca bağımsız gözlemci ile uygulama sonunda da görüşme yapılmıştır. Bu araştırmada bağımsız gözlemci, bir veri kaynağıdır.

Araştırma için, Ankara’da belirlenen bir ilköğretim okulunda 8. sınıf Görsel Sanatlar dersi öğretim programı konularından “Üç Boyutlu Çalışmalar” ve “Eser Eleştirisi” konuları seçilerek 6 haftalık ders programı hazırlanmıştır. Hazırlanan program ile sanat eleştirisi yönteminin etkileri açıklanmaya çalışılmıştır.

Temel Eğitimde 12–13 yaş arası çocukların Görsel Sanatlar dersinde, sanat eleştirisi ile üç boyutlu biçimlendirmede algılama süreçlerinin ve uygulama becerilerinin etkileşimi ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisindeki duyuşsal özellikleri de açıklanmıştır.

Uygulanacak program ile ortaya çıkan durumlar gözlem ve görüşmeler yardımı ile ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin “üç boyutlu çalışmaları, sanat eleştirisi ağırlıklı bir yöntem kullanıldığında nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaya yönelik” çeşitli veri toplama araçları oluşturulmuştur. Bunun için, görüşme ve gözlem’e yönelik veri toplama araçları hazırlanmıştır. Ayrıca, “üç boyutlu çalışmalar” ile ilgili bir uygulama yaptırılmıştır.

Uygulama yapılmasındaki amaç; öğrencinin üç boyutlu bir eser ile ilgili sanat eleştirisi çalışmasından sonra üç boyutlu algılamasında oluşan durumu tespit etmektir.

Uygulama sonunda öğrencilerde, üç boyutlu çalışmalarda sanat eleştirisinin de yardımı ile algılama, uygulama ve duyuşsal süreçlerinde bir fark olup oluşmadığı araştırılmıştır. Böylelikle sınırlanan boyutların açıklanması ile öğrencilerin öğrenme süreçlerinde oluşabilecek değişimler varsa, bunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Sanat eleştirisi ile üç boyutlu çalışmaları nasıl algıladıkları ve sonrasında da uygulama becerilerinde bir fark olup olmadığına ilişkin bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ile konuya ve uygulamaya dair ön ve son görüşleri elde edilmiştir.

8. sınıf öğrencilerine yaptırılan üç boyutlu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, örnek derslerin görsel sanatlar eğitimine ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmeye katkısı incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, bilgilendirme-uygulama süreci ve elde edilecek olan sanatsal çalışmaların sonuçları, öğrenci çalışma süreçlerinin gözlemlenmesi ve incelenmesini içeren nitel verilerin analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmada ayrıca izlenecek yol, tarama modelidir. Bu modelin kullanılması ile: Ne idi?, Nedir?, Ne ile ilgilidir?, Nelerden oluşmaktadır?, gibi sorulara cevap aranmıştır. Elde edilecek dağınık veriler bağımsız gözlemcinin gözlemleri, görüşmeler ve kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler ile bütünleştirilerek yorumlanmıştır.

2. Çalışma Grubu (Örneklem)

I. Çalışma Grubu: Bu araştırmanın örnekleminin seçilmesinde amaçlı örnekleme (purposive / purposeful sampling) yöntemlerinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2008) göre amaçsal (amaçlı) örnekleme, olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların (information-rich cases) seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır

I. Çalışma grubunu, ilköğretim 8. sınıf öğrencileri (17 öğrenci) oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “tipik durum örnekleminden” yararlanılmıştır. Tipik durum örnekleminde araştırmacı yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından, en tipik bir veya birkaç tanesini saptayarak bunları çalışabilir. Tipik durumların seçiminde genellikle bu konuda bilgi sahibi bireyler veya kurumlar, bu konularda hazırlanmış çeşitli veri tabanları veya araştırma sonuçları yardımcı olabilir. Buradaki amaç yine tipik durumları seçerek evrene genelleme yapmak değildir. Amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (yıldırım ve şimşek 2005, 110). Araştırmacı tipik bir durumu seçebilmek amacıyla, konuya ilişkin bilgisi olan kişilerle işbirliği yapmış ve durumlar hakkında ön bilgi toplamıştır. Bu sürecin sonunda da çalışacak tipik durum, belirlenmiştir.

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin ve bağımsız gözlemcinin kimliklerinin gizli tutulması, etik açıdan uygun bulunmuştur. Bu amaçla da 17 öğrenci; “Ö1,.....Ö17” kısaltmaları ile isimlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler ve cinsiyet dağılımlarını gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 1
I. Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet Dağılımı																
(K) Kız:4									(E) Erkek:13							
Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17
E	E	E	K	K	E	E	E	K	E	E	E	E	E	E	E	K

17 kişiden oluşan I. Çalışma Grubuna ait veriler aşağıdaki veri toplama araçları ile toplanmıştır.

Tablo 2
I. Çalışma Grubu / Görüşme / Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları
Ön Görüşme
Ders Süreci Görüşme
Son Görüşme

II. Çalışma Grubu: Araştırmada ikinci bir örnekleme de kullanılmıştır. Amaç; çalışılan durum ile ilgili daha zengin bir veriye ulaşmaktır.

“Tipik durum örnekleminden” faydalanılarak seçilen öğrenciler arasından da farklı 3 seviyede öğrenci (6 öğrenci) seçilmiştir. Bu örneklem grubunun belirlenmesinde “aşırı veya aykırı durum örnekleminden” yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2005) göre bu örnekleme tekniği, derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörür. Aşırı veya aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olabilir

Tablo 3
II. Çalışma Grubu / Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet Dağılımı					
(K) Kız:2			(E) Erkek:4		
Ö2	Ö9	Ö12	Ö14	Ö16	Ö17
E	K	E	E	E	K

6 kişiden oluşan II. Çalışma Grubuna ait veriler tablo 4’deki veri toplama araçları ile toplanmıştır.

Tablo 4
II. Çalışma Grubu / Bilgi

Veri Toplama Araçları	Açıklama		
Öz Eleştiri Görüşme	Düşük-Orta-Başarılı seviyede 2’şer öğrenci; toplam 6 öğrenci kendi üç boyutlu uygulamalarına yönelik öz eleştiri yapmışlardır		
Akran Eleştirisi Görüşme	Düşük-Orta-Başarılı seviyede 2’şer öğrenci; toplam 6 öğrenci arkadaşlarının üç boyutlu uygulamalarına yönelik akran eleştiri yapmışlardır		
Akran Eleştirisi Çiftleri	Ö2---Ö17	Ö9---Ö16	Ö12---Ö14

III. Çalışma Grubu (Bağımsız Gözlemci): Araştırmadaki üçüncü örneklem de bağımsız gözlemci yer almaktadır. Amaç; çalışılan durum ile ilgili daha zengin bir veriye ulaşmaktır. Bu nedenle, bağımsız gözlemci uygulama sürecinin her aşamasında bulunan, gözlem notları tutan ve son olarak da görüşme yolu ile; kendisinden veri toplanan bir kaynak durumundadır. Bu yolla veri çeşitlemesi sağlamakta amaçlanmıştır.

Tablo 5
III. Çalışma Grubu / Bağımsız Gözlemci Demografik Özellikleri

Bağımsız Gözlemci	
Öğrenim Durumu	Yüksek lisans
Deneyimi	9 yıl
Cinsiyeti	K

Bağımsız gözlemciye ait veriler aşağıdaki veri toplama araçları ile toplanmıştır.

Tablo 6
Bağımsız Gözlemci / Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları
Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları
Bağımsız Gözlemci İle Görüşme

3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında iki yol izlenmiştir:

3.1. Alanyazın (Literatür) Tarama

Araştırma konusu ile ilgili olarak kütüphaneler ve internetten alanyazın ile ilgili kaynaklar taranmıştır. Buna ek olarak yeni çıkan yayınlar incelenmiş ilgili alanyazından yeni kaynaklar sağlanmıştır. Böylelikle görsel ve yazılı dokümanlar sağlanmaya çalışılmıştır.

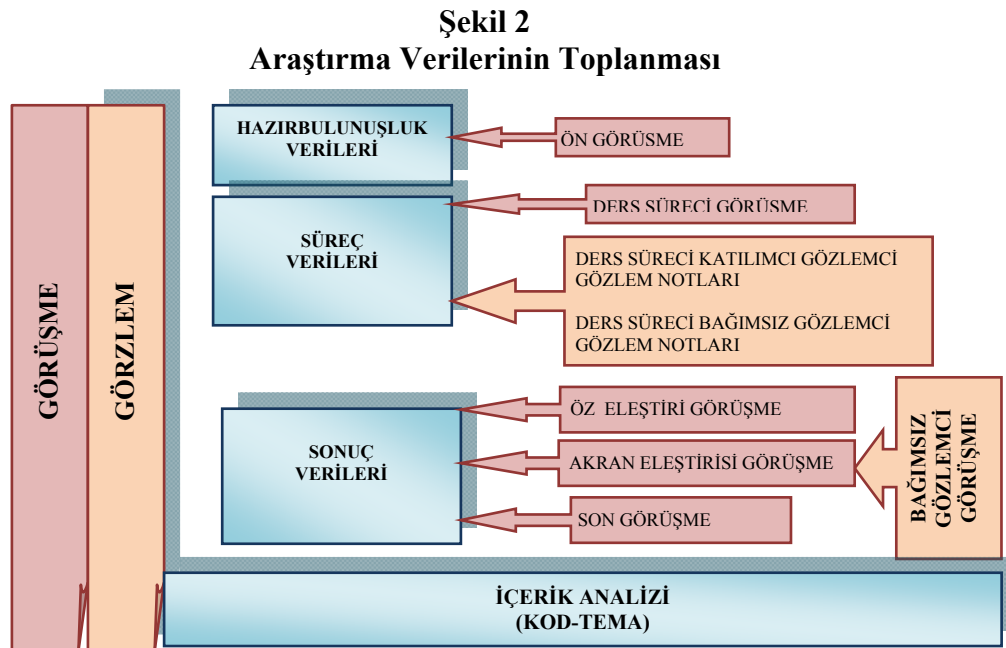
3.2. Nitel Verileri Toplama Tekniği

Araştırma süreci boyunca I. ve II. Çalışma grupları fotoğraf ve video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bu süreç içerisinde video kamera kayıtları süreklilik göstermemiştir. Nedeni ise; gözlem ve görüşme teknikleri ile hazırlanan 7 veri toplama aracının bulunmasıdır. Araştırma ile ilgili veriler ağırlıklı olarak görüşmeler ile toplanmış, görüşme verilerini desteklemek amacı ile de gözlem notları tutulmuştur. Böylece

geçerlik ve güvenirliği yükselteceğine inanılan veri çeşitlemesi ne de (data triangulation) ulaşılmış olduğu düşünülmektedir. Video kamera ve fotoğraf kayıtları da süreç sonunda incelenmiş ve bulguları destekleyecek yorumların yapılmasında yararlanılmıştır.

Araştırmaya ait nitel verilere; görüşme, gözlem ve doküman analizi teknikleri kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmacı, araştırma sorularına yanıt verebilecek birden fazla yöntemi bir arada kullanmayı tercih etmiştir. Bu şekilde bir veri toplama yönteminin sınırlılığı diğer veri toplama yöntemi ile aşılmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre nitel araştırmada çeşitleme (triangulation) farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür.

Araştırma verilerine üç aşamada ulaşılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ve adları aşağıdaki gibidir.



Araştırmanın alt amaçlarına yönelik bulguları ortaya çıkarmak üzere kullanılan veri toplama araçlarının; alt amaçlar ile bağlantısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7
Araştırma Verilerinin Alt Amaçlar ile İlişkisi

ALT AMAÇLAR (ALT PROBLEMLER)	VERİ TOPLAMA ARÇLARI	VERİLERİN ANALİZİ
1- Sanat eleştirisi, üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerisi ve duyuşsal alan ile ilgili öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi nasıldır? 2- Sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin sanat eleştirisi ve algılama süreçlerine ne tür bir etkisi vardır? 3- Sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerilerine ne tür bir etkisi vardır? 4- Sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine ne tür bir etkisi vardır?	ÖN GÖRÜŞME	İÇERİK ANALİZİ (KOD VE TEMALAR)
	DERS SÜRECİ GÖRÜŞME	
	DERS SÜRECİ KATILIMCI GÖZLEMÇİ GÖZLEM NOTLARI	BETİMSSEL ANALİZ
	DERS SÜRECİ BAĞIMSIZ GÖZLEMÇİ GÖZLEM NOTLARI	
	SON GÖRÜŞME	
	ÖZ ELEŞTİRİ	İÇERİK ANALİZİ (KOD VE TEMALAR)
	AKRAN ELEŞTİRİSİ	
	BAGIMSIZ GÖZLEMÇİ GÖRÜŞME	

Yukarıda da görüldüğü gibi araştırmanın alt amaçlarına veri sağlamak üzere 8 veri toplama aracı kullanılmıştır. Her bir veri toplama aracından 4 alt amaca da hizmet edecek verilere ulaşılmıştır.

Verilerin toplanmasında kullanılan görüşme ve gözlemlerin özellikleri aşağıda yer almaktadır.

3.2.1. Görüşme

Araştırmaya ait görüşme verileri toplanmadan önce çalışma grupları araştırma konusu ve amaçları ile ilgili bilgilendirilmişlerdir. Bundan sonraki süreçte görüşmeler, ses kayıt cihazı ve not tutarak kayıt altına alınmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2007) belirttiği aşamalar da benzer bir içerik göstermektedir. Onlara göre görüşme; görüşmeye hazırlama, konuyu tanımlama, bilgisinin olmasını sağlama, görüşmeyi yapma, görüşmeyi sonlandırma ve not tutma süreçlerinden oluşmaktadır.

Nitel araştırma verilerine ulaşmak üzere yapılan görüşmeler; ses kayıtlı görüşmeler ve görüşme formu üzerine araştırmacı tarafından kaydedilen görüşmeler şeklindedir.

Kayıtlı görüşmeler; öğrenciler ve bağımsız gözlemci için hazırlanan görüşme formlarından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.

Görüşme, nitel araştırmalarda sık sık karşımıza çıkan veri toplama tekniklerinden birisidir. Briggs görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Briggs, 1986; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 119). Patton ise görüşmenin amacını, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamak olarak açıklamaktadır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız. Bu süreçte, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir (Patton, 1987, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 120). Çepni (2007) ise görüşmenin (mülakat) üç amaç için kullanıldığını söyler. Bunları, çalışmanın hedefleri ile ilgili olan temel bilgileri bir araya getirmek için insanların iç dünyasına girmeyi ve böylelikle onların **ne bildiklerini** (bilgi ve haberdarlık), **neyi sevip sevmediklerini** (tavır ve inanç) ortaya koymak olarak açıklar. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2007) göre ise araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar.

Araştırmaya ait nitel verilere ulaşmak amacıyla kullanılan görüşme tekniği için alanyazın görüşme türlerini farklı şekillerde adlandırmıştır. Chadwick ve diğerlerinin de (1984) belirttiği gibi, Alanyazında genellikle iki görüşme türünden söz edilir. Bu iki tür bir doğrunun iki ucunu temsil eder. Bir yanda, önceden belirlenmiş bir dizil soru ve yanıtı içeren yapılandırılmış görüşme, diğer yanda açık uçlu sorular içeren yapılandırılmamış görüşme yer alır (Chadwick ve diğerleri, 1984; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 120). Patton (1987), üç tür görüşme yaklaşımından söz eder: Bunlar, sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı, standartlaştırılmış açık uçlu görüşmedir (Patton, 1987; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 121).

Araştırmada alt amaçlarını ortaya çıkarmak üzere “görüşme formu yaklaşımı” kullanılmıştır. Görüşme formunun kullanılması ile farklı bireylerden daha sistematik bilgi edinileceği düşünülmektedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2005) göre, bu görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar.

Patton'unda belirttiği gibi (1987) Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 122).

Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir. Görüşme formu yaklaşımı araştırmacı veya görüşmeciye zaman esnekliği sağlar. Örneğin, görüşmeci görüşülen birey tarafından yanıtlanmış soruları tekrar sormayabilir, bazı soruları atlayabilir veya sormaktan vazgeçebilir. Aynı zamanda, belirli bir forma dayalı bir görüşme, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar. Sohbet tarzı görüşme ile karşılaştırıldığında elde edilen verilerin düzenlenmesi ve analizi daha kolaydır. Çünkü bu veriler belirli bir görüşme formunun varlığı nedeniyle, formda kapsanan soru veya konu alanları altında elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 122–123).

3.2.1.1. Veri Toplama Araçları

17 kişiden oluşan I. Çalışma Grubuna ait veriler aşağıdaki veri toplama araçları ile toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri aşağıdaki gibidir.

Ön- Son Görüşme: 6 haftalık uygulama süreci başlamadan; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit etmek üzere 5 açık uçlu soru sorulmuştur. 6 haftalık uygulama süreci sonunda aynı sorular tekrar yöneltilmiş ve süreç içerisinde gerçekleşen öğrenmelerine yönelik kazanımları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Ders Süreci Görüşme: Bu form, 3 başlık altında toplanmıştır. Sanat eleştirisi sürecinde 2 açık uçlu soru, ders sürecinde 7 açık uçlu soru, üç boyutlu çalışma sürecinde 4 açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları bu formlara kaydedilmiştir.

17 kişiden oluşan çalışma grubu ile yapılan son görüşmeler tamamlandıktan sonra; 17 kişilik öğrenci grubundan 2 başarılı, 2 orta, 2 de düşük seviyede toplam 6 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerle kendi sanatsal uygulamaları üzerinde “Öz Eleştiri Görüşme” ve “Akran Eleştirisi Görüşme” çalışmaları yapılmıştır. Böylece farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme süreçleri de anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bu süreçleri görüşmeler ile ortaya konmaya çalışılmıştır.

Altı (6) kişiden oluşan II. Çalışma Grubuna ait veriler aşağıdaki veri toplama araçları ile toplanmıştır.

Öz Eleştiri Görüşme: Düşük-Orta-Başarılı seviyede 2’şer öğrenci; toplam 6 öğrenci kendi sanatsal uygulamalarına yönelik öz eleştiri yapmışlardır.

Akran Eleştirisi Görüşme: Düşük-Orta-Başarılı seviyede 2’şer öğrenci; toplam 6 öğrenci arkadaşlarının sanatsal uygulamalarına yönelik akran eleştiri yapmışlardır. Akran eleştirisine katılan çiftlerden ilki Ö2 ve Ö7, ikincisi Ö9 ve Ö16, son çift ise Ö12 ve Ö14’dür. Öğrenciler arkadaşlarının sanatsal uygulamalarına yönelik akran eleştiri yapmışlardır.

Bağımsız Gözlemci İle Görüşme: 6 haftalık uygulama süreci boyunca; görsel sanatlar ders öğretmeni bağımsız gözlemci olarak bulunmuştur. Süreç sonunda bağımsız gözlemci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde sanat eleştirisinin çocuklarda ki öğrenme sürecine etki edip etmediği, ediyorsa bu etkinin nasıl ve ne düzeyde olduğu sorulmuş ve yanıtları kayıt altına alınmıştır

3.2.2. Gözlem

Araştırmanın alt amaçları ile bağlantılı verilere ulaşma üzere ve veri çeşitlenmesine de katkı sağlayacağı düşünüldüğü için gözlem tekniğinin kullanılması tercih edilmiştir. Gözlem formunun oluşturulmasında Armstrong’un (1994) “*Temel Sanat Davranışlarını Sınıflandırması*” dan yararlanılmıştır. Bunlar; Bilgi, Algılama, Düzenleme, Sorgulama, Değer, Uygulama Becerisi ve İşbirliği-Etkileşim’dir.

Gözlem notları, araştırmanın her aşamasında bulunan **bağımsız gözlemci** tarafından tutulmuştur. Bunun yapılmasındaki ilk amaç; araştırmacının, araştırmacı ve

uygulayıcı konumunda olmasıdır. Araştırmacı, çalışma grupları ile uygulamanın her aşamasında görüşmeler yapmakta aynı zamanda sanat eleştirisi yönteminin öğretimini de aksatmadan devam ettirmektedir. Görüşmeye ait veri toplama araçlarının her aşamada düzenli olarak kullanılması adına araştırmacıya yardımcı olacak bir bağımsız gözlemcinin varlığı uygun görülmüştür. İkinci amaç ise; araştırmacının dışındaki bağımsız bir gözlemci tarafından tutulan notların geçerlik ve güvenilirliğe olumlu etkileri olduğu düşüncesidir.

Katılımcı gözlemci olan araştırmacı, sürecin başlangıcında tamamlanmasına kadarki aşamalara ait gözlemlerini not almıştır. Uygulama süreci içerisindeki gözlemlerini; video ve ses kayıtlarından da yararlanarak tamamlamıştır. Ayrıca araştırmaya ait bulguların yorumlanmasında da gözlemlerinden yararlanmıştır.

Bailey'in de (1982) belirttiği gibi, eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey, 1982; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 169). Gözlem yöntemi araştırmacının uygun bulduğu her tür sosyal veya kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 169). Herhangi bir araştırmada insan davranışları ve hareketleri, gözlemin esasını oluşturur. Gözlemlenenler doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır...Gözlem çalışmalarında eğilim,daha çok sözle ifade edilmeyen yönlere odaklanmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2008: 215).

Araştırmaya yönelik olarak hazırlanan gözlem formunun oluşturulmasında “yapılandırılmış alan çalışması” türü kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2005) göre, bu tür zaman zaman "yarı yapılandırılmış" çalışmalar olarak da adlandırılır. Bu tür çalışmalar, yapılandırılmamış alan çalışmaları yoluyla elde edilen sonuçları doğal ortamlarda test etme amacına hizmet edebilir. Bu durumda araştırmacı, genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanacaktır. Yani gözlenen ortamı işevuruk (operational) hale getiren davranışlar ayrıştırılacak ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verilecektir... Bunun için araştırmacılar, tamamen açık doğal alanlar yerine, belirli bir kontrolü olanaklı kılan sınıf, büro veya çalışma ortamları gibi kapalı alanları tercih ederler (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 172).

3.2.2.1. Veri Toplama Araçları

Ders Süreci Katılımcı Gözlemci Gözlem Notları: 6 haftalık süreç boyunca öğrenciler gözlemlenmiş ve kısa hatırlatmalar şeklinde gözlem notları tutulmuştur. Gözlem yapılan ders sonrasında video ve ses kayıtları da dinlenerek, gözlemlere son şekli verilmiştir.

Bir kişiden (bağımsız gözlemciden) oluşan III. Çalışma Grubuna ait veriler aşağıdaki veri toplama aracı ile toplanmıştır.

Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları: 6 haftalık süreç boyunca öğrenciler gözlemlenmiş; Bilmek, Algılamak, Organize Etmek, Sorgulamak, Değer Vermek, Uygulama Becerisi, Etkileşim Eğitimi başlıkları altında gözlem notları tutulmuştur.

3.2.3. Doküman İncelemesi

Bu araştırmada; görüşme ve gözlem tekniklerine desteklemek için çeşitli dokümanlar kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, eğitim ile ilgili araştırmalarda şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler, vb. dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir. Araştırma kapsamında yer alan çeşitli ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, öğrenci kayıtları (gözlem ve görüşmeler ile oluşan), öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler, vb. dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal

ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir...Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Öte yandan, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğeri veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında "verinin çeşitlendirilmesi" (data triangulation) amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 188).

Araştırma sürecinde çekilen video ve fotoğraflar da nitel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılabilir. Bu tür materyaller tek başlarına bir araştırmanın temel veri toplama araçları olabileceği gibi, çoğu durumda gözlem, görüşme veya doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri ile birlikte ek veri kaynakları olarak kullanılabilir. Yukarıda da sözü edildiği gibi, böylesi çoklu bir yöntemle toplanan veriye dayanan nitel araştırmanın güvenilirliği önemli ölçüde artacaktır (Yıldırım ve Şimşek: 2005, 189).

Özellikle günümüzde yazılı ve görsel materyallerin çokluğu ve yoğunluğunu bir fırsat olarak kullanan bir araştırmacı, çalıştığı konu hakkında üretilmiş çeşitli yazılı ve görsel materyal ve malzemelere ulaşmak yoluyla örneklemini büyütebilir. Bu yolla, nitel araştırmanın en önemli sınırlılıklarından birisi olan ve daha çok örneklerin dar kapsamından kaynaklanan "genelleme" sorunu da bir ölçüde çözülebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:190).

Örneğin konusunun uzmanı kişiler tarafından yazılan gazete köşe yazıları, ders kitapları, örgütsel dokümanlar veya kurum yıllık raporları oldukça düzenli olabilir. Bu anlamda, pek çok doküman nitelikli veri kaynağı olabilir ve bu dokümanların kullanıldığı nitel araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:191).

Bir dokümanda ifade edilen şeyler, başka dokümanlarda ifade edilenler yoluyla teyit edilebiliyor mu? Dokümanlar arasında belirli olay ve olgulara ilişkin olarak, farklı bakış açıları ve yorumlar mevcut mu? Eğer böylesi bir durum söz konusu ise bu durum, aynı olay veya olgulara; farklı kişi, kurum veya bölümler tarafından farklı anlamlar

verildiğini gösterebilir. Bu durumda araştırmacı, çalıştığı kurum veya grup içinde farklı yorumlara olanak veren; değişik kültür, bakış açısı ve dünya görüşlerinin olduğunu keşfetmeye başlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 196).

Eğer elde edilen dokümanlar, görüşme ve gözlem gibi başka veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılıyorsa, araştırmacı bu yöntemlerle elde ettiği verileri dokümanlardan elde ettiği verilerle karşılaştırma olanağı bulacaktır. Bu karşılaştırma, araştırmanın daha geçerli ve güvenilir hale getirilmesi bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 196).

4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi ile, süreç içinde ve sonuçta ortaya çıkan veriler karşılaştırılarak incelenmiş ve sonuçlar ortaya konulmuştur.

Verilerin analizi temel olarak;

İçerik analizi,

Betimsel analiz,

Doküman analizi teknikleri kullanılarak yapılmıştır.

Görüşme ve gözlem formları ile toplanan verilerin analizi “içerik analizi” tekniği kullanılarak yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda ulaşılan verileri desteklemek amacıyla da betimsel ve doküman analizi birlikte kullanılmıştır.

Betimsel analize göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Görüşülen ve gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylelikle, elde edilen bulguları düzenlenip ve yorumlanarak tezde yer almıştır.

Dokümanların diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılması durumunda, karmaşık bir veri analizine ihtiyaç olmayabilir. Çünkü araştırmacı dokümanlardan elde edeceği verileri, görüşme veya gözlemler yoluyla elde edeceği

verileri desteklemek, çürütmek veya bulduğu sonuçlara alternatif açıklamalar getirmek amacıyla kullanabilir. Bu Durum araştırmacının bir doküman setini nasıl kullanacağı ve doküman veya dokümanlarda kapsanan veriyi nasıl analiz edeceği, önceden belirlediği problem ve alt problemler yoluyla zaten belirlenmiştir tir. Yani doküman analizine temel olacak kategori veya temalar zaten belirlidir. Bu temalar doğrultusunda araştırmacı, dokümanlardan destekleyici, yanlışlayıcı veya alternatif açıklamalara olanak tanıyacak bölümleri araştırma raporunda kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 197).

Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram (kod) ve temalar, içerik analizi ile keşfedilebilir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2008) göre ise bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramaların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır.

Araştırma kapsamında, içerik analizinde; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından yararlanılmıştır.

Gizli içerik kodlamasında, metin in içinde doğrudan geçmeyen ancak altında yatan anlam aranır. Bunun için içerik analizi yapılan belgenin tamamının ayrıntılı şekilde incelenmesi gerekir (Büyüköztürk ve diğ., 2008: 256). Verilerin kodlanmasında araştırmacı görüşme ve gözlemlerden elde edilen bilgileri ayrı ayrı inceleyerek her birini anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiğini bulmaya çalışmıştır. Bu aşamada araştırmacı bölümlere, tanımlayıcı isimler yani kodlar bulmuştur. Böylelikle farklı bölümlerde yer alan fakat anlam bakımından ilişkili olan veriler aynı kod (kavram) altında toplanmış ve birbirleri ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmacı, veri setini birkaç defa okuyarak kesin kodlara ulaşmıştır.

Kodların belirlenmesinden sonra, elde edilen kodları kategoriler altında toplayabilmek için; kodlar birbirleri ile ilişkilendirilmiş ve kodların yer alacağı temalar belirlenmiştir. Bunun içinde öncelikle kodlar arasındaki ortak yönler bulunmuş, ortak yönü simgeleyen temalar oluşturulmuş.

Durum (örnek olay) çalışması sonucu, birbirleriyle ilgisiz gibi görünen pek çok bilgi yığınları ortaya çıkacaktır. Bu bilgilerin araştırmanın amaçları doğrultusunda anlamlandırılabilmesi gerekmektedir. Nitel araştırmalarda veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okuyarak kodlanır ve kategorilenir. Bunlara bağlı olarak araştırma sonuçlarını ortaya koyar (Merriam, 1998; Miles ve Huberman, 1994; Akt: Canbazoğlu, 2008).

Yüzde Hesaplama: Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2008) göre, içerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır. Temalar ile ilişkili kodların daha kolay yorumlanabilmesi sağlamak adına, içerik analizinde ortaya çıkan veriler; frekans ve yüzde olarak da hesaplanmıştır. Aşağıdaki tablolarda öğrenci sayısına göre yüzde hesaplamaları verilmiştir.

Tablo 8
I.Çalışma Grubu (17 öğrenci) Yüzde Hesaplama

YÜZDE HESAPLAMA TABLOSU (17 ÖĞRENCİ)	
REFERENCE / CASES x 100	REFERENCE / CASES x 100
1 / 17 x100 = 5,8823529411764705882352941176471 ----	%5
2 / 17 x100 = 11,76.... ----	%11
3 / 17 x100 = 17,64.... ----	%17
4 / 17 x100 = 23,52.... ----	%23
5 / 17 x100 = 29,41.... ----	%29
6 / 17 x100 = 35,29.... ----	%35
7 / 17 x100 = 41,17.... ----	%41
8 / 17 x100 = 47,05.... ----	%47
9 / 17 x100 = 52,94.... ----	%52
10 / 17 x100 = 58,82.... ----	%58
11 / 17 x100 = 64,70.... ----	%64
12 / 17 x100 = 70,58.... ----	%70
13 / 17 x100 = 76,47.... ----	%76
14 / 17 x100 = 82,35.... ----	%82
15 / 17 x100 = 88,23.... ----	%88
16 / 17 x100 = 94,11.... ----	%94
17 / 17 x100 = 100.... ----	%100

Tablo 9
II.Çalışma Grubu (6 öğrenci) Yüzde Hesaplama

YÜZDE HESAPLAMA TABLOSU (6 ÖĞRENCİ)		
REFERENCE / CASES x 100		REFERENCE / CASES x 100
1 / 6 x100 = 16,666667	----	%16
2 / 6 x100 = 33,333333	----	%33
3 / 6 x100 = 50	----	%50
4 / 6 x100 = 66,666667	----	%66
5 / 6 x100 = 83,333333	----	%83
6 / 6 x100 = 100	----	%100

Araştırmacı dışında alandan 2 uzman görüşme ve gözlemlerden elde edilen ham verileri incelemiş ve kendi kod ve temalarını oluşturmuşlardır. Görüş ayrılıklarının bulunduğu durumlarda; tartışılarak gerekli düzenlemeler ve düzeltmeler yapılmıştır. Uzman incelemesi ile ilgili ayrıntılı bilgi; geçerlik ve güvenirlik başlığı altında açıklanmıştır.

5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaya ait verilere ulaşmak üzere hazırlanan veri toplama araçlarının geçirdiği aşamalar aşağıdaki gibidir.

I. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi: Araştırmanın genel amacına cevap arayacak sorular tespit edilmiştir. Nitel araştırmanın doğasından kaynaklanan; yeni veriler ile yeni soruların da katkısını sağlamak amacı ile görüşme formunda yer alacak soruların yarı yapılandırılmış olmasına çalışılmıştır

II. Veri toplama araçlarının pilot uygulaması: Hazırlanan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliğini arttırmak amacı ile; araştırma uygulamasının yapılacağı okul ile aynı özellikleri gösteren bir okulda veri toplama araçlarının madde geçerliğine bakılmış, uygun bulunmayan sorular çıkarılmıştır. Ayrıca hemen hemen aynı cevaplara ulaşılan bazı veri toplama araçları da iptal edilmiştir. Araştırma için seçilen veri toplama araçlarının sayısı 9'dur. Veri toplama araçlarının pilot bir okulda denenmesinden sonra, yukarıda belirtilen nedenden dolayı veri toplama aracı sayısı 8'e düşürülmüştür. Veri toplama araçlarının, ölçülmek istenen durumu ölçebilecek yeterliğe ulaşması sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece veri toplama araçlarının güvenirliğinin de artırıldığı düşünülmektedir. Veri toplama araçlarının ölçülmek istenen durumu ölçmesi

ile aynı zamanda geçerliliğinin de artacağı düşünülmektedir. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2008) göre hazırlıklarının ardından pilot uygulama yapmak araştırmanın sonuçlarının değerlendirilmesi için diğer pek çok araştırma yöntemlerindeki gibi önemli bir faktördür. Yapılan hazırlıkları test etmek ve kullanışlı bir görüşme formu tasarlanıldığından emin olmak ve birden fazla görüşmecilerin de görüşme formunu anladığını kontrol etmek için pilot uygulama yapmak gerekir.

Geçerlik bulguların, araştırılan konuyu ne kadar yansıttığını anlatmak için kullanılan bir terimdir. Bir araştırmanın geçerliğinden bahsetmenin ön koşulu, araştırılan problemi tam olarak örtecek özellikte ölçüm araçları veya araştırma metotları geliştirmek olarak görülmektedir (Çepni, 2007: 152). Bir testten elde edilecek puanların ölçülmek istenilen özelliğin iyi bir temsilcisi olması, hiç şüphesiz öncelikle ölçmede kullanılan test maddelerinin ölçmek istenilen davranışları ölçmede yeterli olmasını gerektirir (Büyüköztürk ve diğ., 2008: 105). Araştırmanın genel amacı ve alt amaçları dikkate alınarak 7 veri toplama aracı hazırlanmış, veri toplama araçlarının alt amaçlara cevap verip vermediğini araştırmak üzere madde geçerliliği yapılmıştır.

III. Veri toplama araçlarının uzmanlar tarafından incelenmesi ve değerlendirilmesi: Veri toplama araçları 3 alan uzmanı tarafından da; araştırmanın genel amacı ve alt amaçları dikkate alınarak incelenmiş ve yaptıkları değerlendirmeler araştırmacıya ulaştırılmıştır. Uzman değerlendirmesi dikkate alınarak; veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

VI. Veri toplama araçlarının uygulama sürecinde kullanılması: Araştırma sürecinin başlangıcı olarak tespit edilen tarihten 2 hafta öncesinden itibaren uygulayıcı ve katılımcı gözlemci konumundaki araştırmacı, ilgili okulun ilgili sınıfında derslere katılmaya başlamıştır. Amaç veri toplanacak grup ile tanışık bir ortamın yaratılmasıdır. Böylece öğrencilerin verdikleri yanıtlarda daha samimi ve yapaylıktan uzak olacakları garanti altına alınmaya çalışılmıştır. Bu durumun araştırmaya ait verilerin geçerlik ve güvenilirliğine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma grubunun tanınmasından sonra uygulama süreci tespit edilen tarihte başlamıştır.

Veri elde etmek için çeşitli araçlar kullanma. Bir sonuç, bir dizi farklı araçla elde edilmiş veri ile desteklendiğinde, geçerliği artırılmıştır. Bilgi veren kişinin bir şeyle ilgili tanımlamalarını (bir şeyleri yapma yolu ya da bir şeyi yapma nedeni), bilgi veren başka bir kişinin aynı şeyle ilgili tanımlamaları ile karşılaştırarak kontrol etme. Tanımlamalar arasında çelişkilerin olması verinin geçersiz olduğu anlamına gelebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2008: 251). Yıldırım ve Şimşek'in (2005) belirttiği gibi betimsel türden bir analizin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir. Araştırmada; araştırmaya ait bulguları açıklayıcı, doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmacı, aynı amaçlara cevap bulabilmek adına farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Görüşme ve gözlem tekniklerinin bir arada kullanılması ile de farklı teknikler ile aynı amaçların yanıtlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler ile kendisinden bilgi toplanan öğrenciden aynı zamanda gözlem yolu ile de bilgi toplanması ile verinin geçerliliğinin yüksek olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemlerinin bir arada kullanılması ile veri çeşitlemesi (data triangulation) sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece araştırma sonucu elde edilen bilgilerin geçerlik ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'in (2005) de belirttiği gibi; Nitel Araştırmada **Çeşitleme (triangulation)**, farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür. Çeşitleme, nitel araştırmada geçerliğin ve güvenirliliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden birisidir. Gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin görüşme yoluyla teyit edilmesi ya da görüşmede ortaya çıkan bazı sonuçların gözlem yoluyla teyit edilmesi, çeşitlemeye bir örnek oluşturabilir. Çepni'ye (2007) göre ise üçgenleme araştırmada güvenirliliği ve iç geçerliliği arttırmak adına kullanılmıştır. **Üçgenleme (Triangulation):** Veri toplamada ve analizinde birçok metodun kullanılması yoluyla bir araştırmada hem güvenirlilik ve hem de iç geçerlilik güçlendirilebilir...Hem geçerlilik, hem de güvenirlilikte ön plana çıkan kavram üçgenlemedir.

Araştırmada farklı bireylerden bilgi toplanması adına öğrenciler yanında bağımsız gözlemci de bir veri kaynağı olarak düşünülmüştür. Denzin (1970) çeşitlemede temel ilkenin farklı bireyler ve ortamlardan farklı yöntemlerle veri

toplamak ve bu şekilde sonuçlarda ortaya çıkabilecek önyargıların ya da yanlış anlamaların önüne geçmek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çeşitleme, araştırma sonucu elde edilen sonuçların farklı boyutlardan değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına yardımcı olabilir. Böylece araştırma sonuçlarının geçerliği ve genellenebilirliği konusunda okuyucu daha iyi bir fikir elde edebilir (Denzin, 1970; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 94).

Araştırmada ayrıca; örneklem çeşitlemesi ve analiz çeşitlemesi de kullanılmıştır.

Araştırma verileri, üç çalışma grubu üzerinden toplanmıştır. Yani araştırmaya ait verilerin, farklı bireyler tarafından teyit edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. I. Çalışma grubunda “17 öğrenci”, II.Çalışma grubunda “6 öğrenci” ve III.Çalışma grubunda “1 bağımsız gözlemci bulunmaktadır.

Verilerin analizinde içerik analizi, betimsel analiz ve doküman analizi birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi ile ulaşılan veriler ayrıca NVivo 8.0 paket programı kullanılarak kodlanmış ve verilerin matrixler, modeller ve grafikler şeklinde de sunumu ve incelenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, bulgularda yorumu zenginleştirmek adına, kodların frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir.

Görüşmelerde geçen diyalogların ve gözlem kayıtlarının sunulması sırasında seçilen örnekler doğrudan Nvivo 8.0 programından alınarak sunulmuştur. Bunun için örnek verilmek istenilen kod seçilmiş ve Nvivo 8.0 programı bu kodla ilgili diyalogları kodların referans yerlerine göre sunmuştur. Aşağıda Nvivo 8.0 programından alınan bir örnek üzerinde bazı terimlerin açıklaması yapılmıştır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö14> - § 2 references coded
[7,51%Coverage]

Reference 1 - 3,74% Coverage

“...Şekillerin insan nasıl yansıttığını düşünüyorum. Yani Artemis’i yapan insanlar hayallerini ona yüklemiş. Yapmışlar ve anlamlı...”

Reference 2 - 3,77% Coverage

“...Şekillerin oluşturduğu şeyin güzel olması hoştu. Şekillerin bir anlamı olması, eserlerin anlamları ve verdiği duygular güzeldi...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö14>: verilen örneğin Nvivo 8.0 programına yüklenmiş bir belgeden olduğu ve belgenin **Ö14** vakasına ait olduğunu göstermektedir.

2 references coded : Buradaki ifade kodlamanın 2 farklı yerde geçen ifadelerden yola çıkılarak oluşturulduğu anlamına gelmektedir.

[7,51%Coverage]: Buradaki ifade bu kodla ilgili tüm referansların yapılan görüşmenin % 7,51'ine denk geldiği anlamına gelmektedir. Bu değer aynı zamanda kodlama ile ilgili tüm referansların yüzde (%) değerlerinin toplamına eşittir.

Reference 1 - 3,74% Coverage: Buradaki ifade birinci referansın yapılan görüşmenin % 3,74'üne denk geldiği anlamına gelmektedir.

Reference 2 - 3,77% Coverage: Buradaki ifade ikinci referansın yapılan görüşmede % 3,77'sine denk geldiği anlamına gelmektedir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, araştırmaya katılan bireylerden elde edilen verilerin benzer bilgileri verebilecek başka bireylerle teyit edilmesi örneklem çeşitlenmesine; verilerin analizinde hem tematik hem de sayısal analizin kullanılması analiz çeşitlenmesine birer örnek oluşturabilir. Bu aşamalarda yapılacak çeşitlenmenin, araştırmanın kapsamını genişletmesine ve daha fazla zaman ve çaba gerektirmesine rağmen araştırma sonuçlarının inandırıcılığı ve genellenebilirliği konusunda önemli katkılarda bulunduğunu kabul etmek gerekir.

İnandırıcılığı arttırmak amacıyla nitel araştırmacı, yaptığı her açıklamanın ve vardığı her sonucun sürekli olarak nedenlerini ortaya koymalı ve bu nedenleri destekleyici bulguları okuyucuya sunmalıdır. Bunun bir yolu, örneğin görüşme sonuçlarının yazılmasında okuyucuya mümkün olduğu kadar fazla doğrudan alıntı sunmaktır. Ya da gözlem kayıtlarından mümkün olduğu kadar çok örnek vermektir

(Yıldırım ve Şimşek, 2005: 97). Araştırma sonucu ortaya çıkan kodlara örnek oluşturma amacıyla; bulgulara doğrudan alıntılara yer verilmeye çalışılmıştır.

Araştırma süreci sonrasında ulaşılan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sonunda kod ve temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak üzere veriler uzman tarafından da analiz edilmiştir. Uzmanların incelemeleri (değerlendirmesi) sonrasında, araştırmacının kod ve temaları ile uzmanların kod ve temaları karşılaştırılmıştır.

V. Uzman Değerlendirmesi

Araştırmada; gözlem ve görüşmelerden oluşan 8 veri toplama aracına ait veriler 2 alan uzmanı ve 1 program geliştirmeci tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken araştırmanın temel amacı ve alt amaçları dikkate alınmıştır. Kodlamalarda aşağıdaki sıra izlenmiştir.

a. Veriler; araştırmacı tarafından okunduktan ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uzmanlara gönderilmiştir.

Araştırmacı verileri **ilk okumada** yüzeysel olarak kodlamıştır. Burada amaç verilerin genelini gözden geçirerek, bütüncül bir bakış açısı kazanmaktır. **İkinci okumada** muhtemel kodlar belirlenmiş, **üçüncü okumada** benzer kodlar tek kod altına toplanmış, **dördüncü okumada** kodların yer alacağı temalar saptanmış, **beşinci okumada** kod ve tema uyumları tekrar gözden geçirilerek son hali belirlenmiştir. Her bir veri toplama aracında kaç kod olduğu sayılmış ve tablolastırılmıştır.

b. Uzmanlar, araştırmacının kodlarını ve temaların görmeden ham verileri kodlamışlardır.

Aşağıda araştırmaya ait verilerin; veri toplama araçları ve uzmanlara göre ilk kodlama sonuçları görülmektedir.

Tablo 10
Uzman Kodları İle İlişkili Veriler

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	UZMANLAR			SON KODLAR
	C.D.	N.M.	S.K.	
	KOD SAYILARI			
1. DERS SÜRECİ GÖRÜŞME	30	28	40	33
2. DERS SÜRECİ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ GÖZLEM NOTLARI	28	25	35	30
3. ÖN GÖRÜŞME	28	19	22	21
4. SON GÖRÜŞME	25	18	33	27
5. ÖZ ELEŞTİRİ	20	17	28	23
6. AKRAN ELEŞTİRİSİ	19	14	20	21
7. BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ İLE GÖRÜŞME	20	15	23	21

Uzmanlardan C.A. Ders Süreci Görüşme verilerinden 30 kod, N.M. 28 kod, S.K. 40 kod; Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları verilerinden C.D. 28 kod, N.M. 25 kod, S.K. 35 kod; Ön Görüşme verilerinden C.D. 28 kod, N.M. 19 kod, S.K. 22 kod; Son Görüşme verilerinden C.D. 25 kod, N.M. 18 kod, S.K. 33 kod; Öz Eleştiri verilerinden C.D. 20 kod, N.M. 17 kod, S.K. 28 kod; Akran Eleştirisi verilerinden C.D. 19 kod, N.M. 14 kod, S.K. 20 kod; Bağımsız Gözlemci İle Görüşme verilerinden C.D. 20 kod, N.M. 15 kod, S.K. 23 kod oluşturmuşlardır.

c. Uzmanlardan alınan dönütlerden sonra araştırmacı **ilk olarak**, uzmanların kod sayılarını belirlemiş ve kendi kod sayıları ile karşılaştırmak üzere daha önceden oluşturulan tabloya eklemiştir. **İkinci olarak**; ortak kodlar, benzer kodlar ve farklı kodlar belirlenmiştir.

d. Araştırmacı, uzmanlar ile ayrı ayrı bir araya gelerek benzer ve farklı kodları tartışmış, benzerlikler, tarafların da kabul edeceği ortak bir kod altında toplanmıştır. Farklı kodlarda ise araştırmanın bütününe uyan ve araştırmacı ve uzman tarafından geçerli bulunan kodlar belirlenmiş, bazı kodlar tamamen değiştirilmiş diğerleri ise var olan kodların altında yer alabileceği için ilgili kodun altına yerleştirilmiştir.

Görüşme ve gözlem verilerinin tamamı, araştırmacının kendisi dışında, 2 uzman tarafından kod ve temalara ayrılmıştır. 3 kodlayıcının birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlığı “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Uzmanların, öğrencilerin ve gözlemcilerin ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Çelişkiye düşülen bölümlerde üç

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; cd ile nm arasındaki uyum: %90, cd ile sk arasındaki uyum: %79, nm ile sk arasındaki uyum ise %74 olarak hesaplanmıştır. Üç uzman arasındaki uyum ise %81'dir.

Tablo 13
Ön Görüşme / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı

Son Kodlar			CD ile NM	%	CD ile SK	%	NM ile SK	%
3. Ön Görüşme	21	Görüş Birliği	19	73	21	87	15	83
		Görüş Ayrılığı	7		3		3	
Ortalama Uyum								81

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; cd ile nm arasındaki uyum: %73, cd ile sk arasındaki uyum: %87, nm ile sk arasındaki uyum ise %83 olarak hesaplanmıştır. Üç uzman arasındaki uyum ise %81'dir.

Tablo 14
Son Görüşme / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı

Son Kodlar			CD ile NM	%	CD ile SK	%	NM ile SK	%
4. Son Görüşme	27	Görüş Birliği	18	94	14	82	12	75
		Görüş Ayrılığı	1		3		4	
Ortalama Uyum								84

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; cd ile nm arasındaki uyum: %94, cd ile sk arasındaki uyum: %82, nm ile sk arasındaki uyum ise %75 olarak hesaplanmıştır. Üç uzman arasındaki uyum ise %84'dür.

Tablo 15
Öz Eleştiri / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı

Son Kodlar			CD ile NM	%	CD ile SK	%	NM ile SK	%
5. Öz Eleştiri	23	Görüş Birliği	27	87	29	80	26	83
		Görüş Ayrılığı	4		7		5	
Ortalama Uyum								83

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; cd ile nm arasındaki uyum: %87, cd ile sk arasındaki uyum: %80, nm ile sk arasındaki uyum ise %83 olarak hesaplanmıştır. Üç uzman arasındaki uyum ise %83'dür.

Tablo 16
Akran Eleştirisi Görüşme / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı

Son Kodlar			CD ile NM	%	CD ile SK	%	NM ile SK	%
6. Akran Eleştirisi Görüşme	21	Görüş Birliği	13	92	16	76	15	83
		Görüş Ayrılığı	1		5		3	
Ortalama Uyum								84

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; cd ile nm arasındaki uyum: %92, cd ile sk arasındaki uyum: %76, nm ile sk arasındaki uyum ise %83 olarak hesaplanmıştır. Üç uzman arasındaki uyum ise %84'dür.

Tablo 17
Bagımsız Gözlemci İle Görüşme / Kod Sayıları / Görüş Birliği-Görüş Ayrılığı

Son Kodlar			CD ile NM	%	CD ile SK	%	NM ile SK	%
7. Bağımsız Gözlemci İle Görüşme	21	Görüş Birliği	13	86	20	80	17	80
		Görüş Ayrılığı	2		5		4	
	Ortalama Uyum							

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; cd ile nm arasındaki uyum: %86, cd ile sk arasındaki uyum: %80, nm ile sk arasındaki uyum ise %80 olarak hesaplanmıştır. Tüm kodların genel ortalaması ise %82’dir.

Yedi veri toplama aracına ait uzmanların genel ortalaması ise % 82,7 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman’ın hesaplama yöntemine (1994) göre; tüm kodlarda ortalama güvenilirlik % 82 olarak bulunmuştur. Yüzde hesaplamaları yapılırken küsuratlı rakamlar tablolara yansıtılmamıştır, ancak hesaplamalar küsuratlarda dikkate alınarak yapılmıştır. İlgili tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 18
Veri Toplama Araçları Güvenirlik Tablosu

Veri Toplama Araçları	UZMANLAR ARASINDAKİ UYUM (%)			Toplam %
	C.D.	N.M.	S.K.	
1. DERS SÜRECİ GÖRÜŞME	87	80	83	84
2. DERS SÜRECİ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ GÖZLEM NOTLARI	90	79	83	81
3. ÖN GÖRÜŞME	73	87	83	81
4. SON GÖRÜŞME	94	82	75	84
5. ÖZ ELEŞTİRİ	87	80	83	83
6. AKRAN ELEŞTİRİSİ	92	76	83	84
7. BAGIMSIZ GÖZLEMCİ İLE GÖRÜŞME	86	80	80	82
Genel Uyum Toplamı				82

Nitel bir çalışmada detaylı alan kayıtlarının alınması, araştırma ekibi tarafından doğru ve kapsamlı bilgi sağlama, doğruluk için alan notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, resimlerin çekilmesi, katılımcılardan alıntılarının yapılması ve alıntılarının ekleme yapılmadan olduğu gibi

verilmesi güvenilirliği artırmaktadır. Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmada en kullanışlı yöntem üye kontrolüdür (member checking). Bu yöntemle, araştırmacılar notlarını katılımcılara verirler ve katılımcılar da kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğunu doğrular. Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmanın bir diğer yolu da araştırmanın her bir aşamasının ve izlenen yolun detaylı olarak tanımlanmasıdır. Verilerin kayıt edilmesinde, gözlenmesinde birden fazla araştırmacının, veri kaynağının kullanılması ve gözlemler arası tutarlılığın incelenmesi sonuçların güvenilirliğine ilişkin bilgi verecektir. (Büyüköztürk ve diğ., 2008: 210–211). Bu amaçla araştırmacı öğrenciler ile yaptığı görüşme kayıtlarının bağımsız gözlemci tarafından da incelenmesini sağlamıştır. Buradaki amaç, yanlışlığın ortadan kaldırılmasıdır. İnceleme sonuçlarında herhangi bir yanlışlık tespit edilmemiştir.

Bağımsız gözlemci tarafından tutulan gözlem notlarının incelenmesi ise araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırmacının, araştırmanın amacını güden kişi olarak verilerin çözümlenmesinde istemeden de olsa yanlış davranabileceği mutlaka dikkate alınması gerektiği ve çözümlenme sürecinin güvenilirliği için uzman görüşüne başvurulmasının önemi, değerlendiriciler arası uyum düzeyine bakılması gerektiğinden, bu araştırmada güvenilirliğin sağlanması için ham veriler araştırmacı dışında 2 uzman tarafından da kodlanmıştır.

Gözleme bağlı güvenilirlik ise aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi anlamına gelir (iç güvenilirlik göstergesi). Nicel araştırma geleneğinde bu güvenilirliğin başarılmasında bir sorun olmadığı varsayılır çünkü ölçümlerin araştırmacıdan bağımsız olması ön koşullardan biridir.....Ancak bu istendik bir durum olduğu için, nitel araştırmada gözlem ya da görüşme yoluyla elde edilecek veriler ve bunların analizi ile ilgili araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıkların en aza indirilmesi beklenir. Bu nedenle güvenilirlik çalışmaları yapılabilir (birden fazla araştırmacının aynı gözlem aracıyla veri toplaması, analiz etmesi ve bunların karşılaştırılması gibi) (Kirk and Miller 1986; Akt: Yıldırım ve Şimşek 2005: 260). Yıldırım ve Şimşek (2006) ayrıca nitel araştırmanın niteliğini artıracak birtakım stratejiler önermektedirler. Ancak bu önerileri nicel araştırmada geleneksel olarak kabul gören ve önemli değer ölçütleri olarak ön plana çıkarılan

"geçerlik" ve "güvenirlik" kavramları çerçevesinde değil nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceğini düşündükleri alternatif kavramlarla yapmaktadırlar. Bu çerçevede "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık," "dış geçerlik" (ya da "genelleme") yerine "aktarılabirlik," "iç güvenilirlik" yerine "tutarlık" ve "dış güvenilirlik" (ya da "tekrar edilebilirlik") yerine "teyit edilebilirlik" kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler.

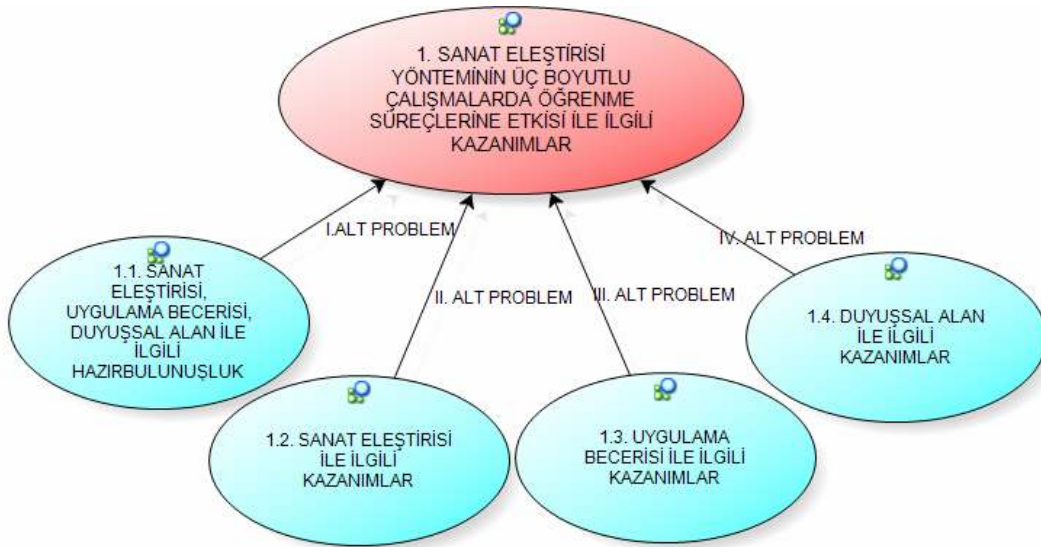
BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın temel amacı dikkate alınarak hazırlanan yöntem ve veri toplama araçları ile bulgulara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bulgular doküman analizi ile desteklenmiştir. İçerik analizi ile çözümlenen veriler çerçevesinde kodlar oluşturulmuş, kodlarda “ana tema” ve ana tema altında yer alan “alt temalar” altına yerleştirilmiştir.

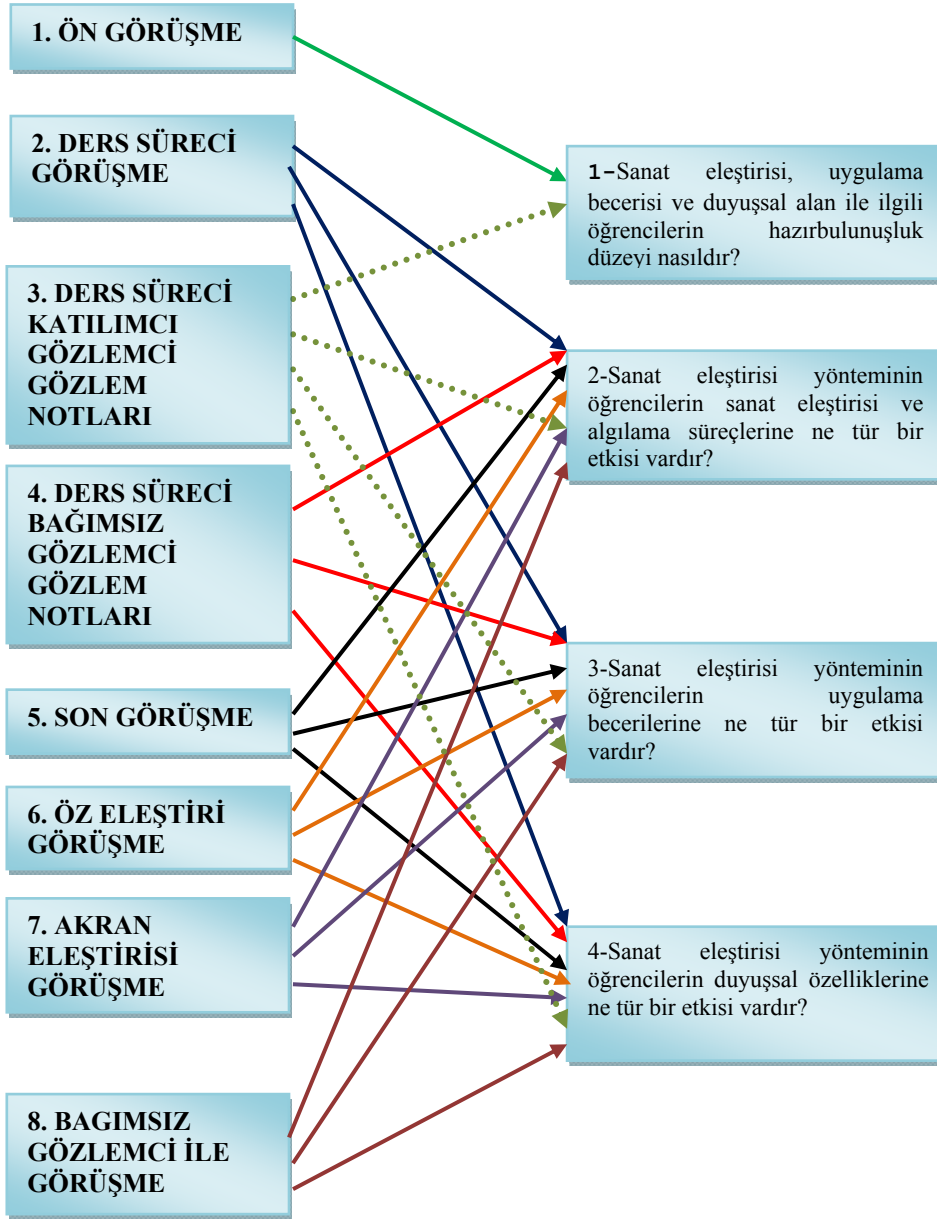
Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgularda ana tema ve alt temalardan oluşmaktadır. Bulgular içerisinde yer alan ana tema; araştırmanın temel amacını, alt temalar ise; alt amaçları oluşturmaktadır. Amaçlar ve temalar arasındaki ilişki aşağıda verilmiştir.

Şekil 3
Amaç ve Tema İlişkisi



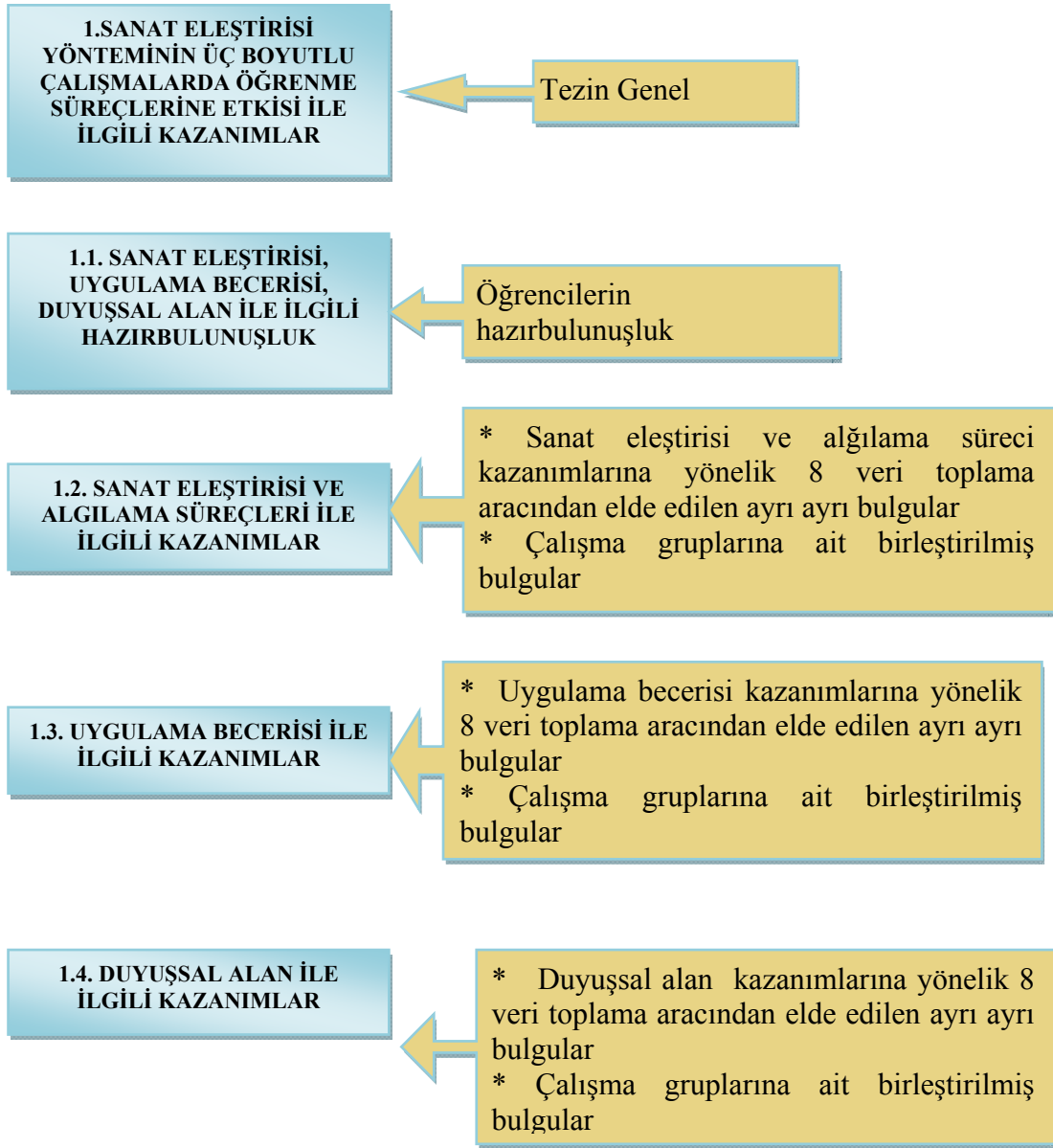
Yukarıda da görüldüğü gibi alt temalar, tezin alt amaçları ile bağlantılı olarak oluşturulmuştur. Veri toplama araçları ve alt amaçların akış şeması aşağıda sunulmuştur. Bulguların açıklanması ve yorumlanmasında da aynı akış şeması kullanılmıştır.

Şekil 4
Veri Toplama Araçları ve Alt Amaçların Akış Şeması



Akış şemasında verildiği gibi araştırma verileri, “Ön Görüşme”, “Ders Süreci Görüşme”, “Ders Süreci Katılımcı Gözlemci Gözlem Notları”, “Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları”, “Son Görüşme”, “Öz Eleştiri Görüşme”, “Akran Eleştirisi Görüşme” ve “Bağımsız Gözlemci İle Görüşme” ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının tamamından alt amaçlara cevap teşkil eden bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına ait başlıklar aşağıda verilmiştir.

Şekil 5
Araştırma Bulgularına Ait Başlıklar



1. SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENME SÜREÇLERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR

Araştırmanın ana teması tezin de temel amacını yansıttığı için alt temaların açıklanması yine temel amaca hizmet edecektir. Bu nedenle bulgular, “alt temalar” üzerine kurulmuştur. Bu araştırma ile sanat eleştirisi yönteminin üç boyutlu

çalışmalarda öğrenme süreçlerine ne tür bir etkisi olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrenme süreçleri içerisinde sanat eleştirisi ve algılama süreçleri, üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerileri ve duyuşsal özellikleri araştırılmıştır. Bahsedilen süreçler araştırmanın sınırlılıklarını da belirleme yönünden önemlidir.

Araştırma sonucu ortaya çıkan alt temalara ait bulgular aşağıdaki gibidir.

1.1. ÖĞRENCİLERİN SANAT ELEŞTİRİSİ, UYGULAMA BECERİSİ, DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUKLARI

Araştırmanın 1. Alt amacı çerçevesinde I. çalışma grubunun sanat eleştirisi, uygulama becerisi ve duyuşsal alan ile ilgili hazır bulunuşlukları ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylelikle öğrencilerde uygulama sürecinde ve sonrasında ortaya çıkan olumlu ve olumsuz durumlar anlaşılmaya çalışılmıştır.

1.1.1. Sanat Eleştirisi ile İlgili Hazırbulunuşluk

Tablo 19
Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk / Sanat Eleştirisi Matrix-1

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		ÖN GÖRÜŞME																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.1.1 SANAT ELEŞTİRİSİ İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUK	yüzeysel eleştiri	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	100
	görsel öğeler	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	13	76
	konu	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	10	58
	sanatçının yaşamı ve eserleri	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	8	47
	teknik	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	6	35
	fikir sahibi olma	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	17
Reference		4	5	1	3	3	2	4	4	5	2	4	3	2	5	2	4	4		

Öğrencilerin Sanat Eleştirisi ile İlgili Hazırbulunuşlukları'na bakacak olursak %100'ünde yüzeysel eleştiri, %76'sında görsel öğeler, %58'inde konu, %47'sinde sanatçının yaşamı ve eserleri, %35'inde teknik, %17'sinde fikir sahibi olma ile ilgili kodların ortaya çıktığını görülmektedir.

Sanat eleştirisi teması ile ilgili %100 oranında **yüzeysel eleştiri** kodu karşımıza çıkmaktadır. Bu kod ile ilişkili öğrencilerin görüşlerinden oluşan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö15> - § 1 reference coded [2,49% Coverage]
Reference 1 - 2,49% Coverage "...sırayla resimlere bakarım..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö16> - § 2 references coded [9,22% Coverage]
Reference 2 - 7,07% Coverage “...Bazı resimler daha güzeldir..onları beğenirim.yani benim beğendiğim bir tarzda ise beğenirim...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö9> - § 1 reference coded [2,57% Coverage] Reference 1 - 2,57% Coverage “...altında yazan yazıya göre baktım...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö1> - § 2 references coded [5,11% Coverage]
Reference 1 - 2,76% Coverage “...iyi yapıp yapmadığına da bakarım”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö13> - § 1 reference coded [2,96% Coverage]
Reference 1 - 2,96% Coverage “...nasıl çalışmış diye..güzelliğine bakarım...”

Yukarıdaki görüşme kayıtlarında görüldüğü gibi öğrencilerin verdikleri yanıtlar yüzeysel bir düzeyde kalmıştır. Onlar için eleştiri sırasıyla resimlere bakmak, altında yazan yazıya göre değerlendirmek, beğenisine hitap ediyorsa beğenmek ve eserin güzelliğine bakmak olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerde bireysel bir eleştiri yapabilecek yeterli deneyim oluşmadığı için bir eseri incelerken gösterdikleri davranışlarda yüzeysel bir düzeyde kalmıştır. Dewey’e göre, tanıma gördüğümüz şeyi etiketlediğimiz andan itibaren tamamlanır. Böyle bir “görmede”, görme düşük yapmıştır. Yani görme, görsel alanın nitelikleri keşfedilmeden çok önce sonlandırılmıştır. Görme alanının nitelikleri keşfedildiğinde, onların insanlarla eklemlenmeleri için aşama kurulur (Akt: Eisner 2002). Görme eyleminin tamamlanması için sanat eleştirisi basamakları kullanılarak yapılan bir inceleme ile bakmak, görmek ve görsel algılama da gerçekleşebilir.

Sanat eleştirisi teması altında ortaya çıkan bir diğer kod da %76 oranında **Görsel ögeler** kodudur.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö1> - § 2 references coded [3,81% Coverage] Reference 1 - 1,95% Coverage “...renklerinden bahsederiz...” Reference 2 - 1,87% Coverage “...renk tonlarına bakarım...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö10> - § 2 references coded [3,55% Coverage]
Reference 1 - 1,73% Coverage “...renkleri konuşuyoruz...”

Reference 2 - 1,82% Coverage “...renk uyumuna bakarım...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö11> - § 2 references coded [4,39% Coverage]
Reference 1 - 1,62% Coverage “...o resmin renk uyumuna bakarım...”

İlgili kod ile ilişkili görüşme kayıtlarından da anlaşıldığı gibi, öğrenciler çoğunlukla sadece renk görsel ögesinden bahsetmişlerdir. Oysa bu düzey öğrencilerden beklenen kazanım görsel sanat öğelerinin çoğunluğunu tanımlarıdır.

Öğrencilerin %58’i ise inceledikleri eserin **konusu** ile ilişkili yanıtlar vermiştir. Konu kodu ile bağlantılı öğrencilerin yanıtları aşağıdaki gibidir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö16> - § 2 references coded [3,92% Coverage]
Reference 1 - 1,46% Coverage "...anlamı yani konusu önemli..." Reference 2 - 2,46% Coverage "...ilk konusunu anlamaya çalışırım..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö9> - § 1 reference coded [2,11% Coverage] Reference 1 - 2,11% Coverage "...anlattığı konuya bakmıştık..."

Öğrencilerin de belirttikleri gibi bir eseri anlamaya çalışmak olumlu bir davranış olarak görülmektedir. Ancak öğrenciler bu çabayı nedenleri ile açıklayamamışlardır.

Sanatçının yaşamı ve eserleri kodu ile ilişkili olarak ise %47 oranında bir tekrar görülmektedir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö13> - § 1 reference coded [12,30% Coverage]
Reference 1 - 12,30% Coverage "...yok hocam konuşmuyoruz..resim ile ilgili galiba konuşmuştuk..ressamın neler yaptığını nasıl çalıştığını ve ne çalıştığını falan anlattık..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö14> - § 2 references coded [7,40% Coverage]
Reference 1 - 3,00% Coverage "...vangog, Leonardo hakkında konuştuk..." Reference 2 - 4,41% Coverage "...hayatlarından, eserlerinden ve sayısından bahsetmiştik..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö4> - § 1 reference coded [3,60% Coverage] Reference 1 - 3,60% Coverage "...evet konuşuruz..ressamlar hakkında konuşuyoruz..."

Öğrenciler ressamlar ve hayatları ile ilgili neler konuştuklarını hatırlayamasa da, sanatçıların yaşamı ve eserleri ile konuştuklarını ifade etmişlerdir. Sanatçılar ile ilgili özellikle benzer sanatçı isimleri sıklıkla tekrar edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin bu durumun; farklı sanatçı ve teknik öğrenmelerinde eksiklik yaratacağı kaygısını oluşturmuştur.

Teknik kodu ile ilişkili olarak %35 oranında bir tekrar görülmüştür. Aşağıda ilgili koda ilişkin görüşme kayıtları yer almaktadır.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö7> - § 2 references coded [5,01% Coverage] Reference 1 - 2,85% Coverage "...Resmin nasıl yapıldığını, Resmi nasıl yapabiliriz gibi şeyleri öğrendik..." Reference 2 - 2,15% Coverage "...o resmin çiziminin nasıl yapıldığını gördük..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö2> - § 3 references coded [6,29% Coverage] Reference 1 - 1,48% Coverage "...nasıl yapıldığını falan öğrendik..." Reference 2 - 2,25% Coverage "...neyden yapıldığına baktık..."

Bulgularda görüldüğü gibi öğrenciler inceledikleri eserin nasıl yapıldığını öğrendiklerine dair açıklamalar yapmışlardır. Teknik ile bağlantılı eserin malzemesini uslubunu öğrendikleri belirtirken; söyledikleri şeylere dair ayrıntılar getirememektedirler.

%17 oranında tekrar eden fikir sahibi olma ile ilgili kodların kaynağının tamamı aşağıda alıntı olarak görülmektedir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö1> - § 1 reference coded [4,87% Coverage] Reference 1 - 4,87% Coverage “...geçmişte kalan heykel şeylerinden...yeni yapılan heykellerden konuşmak önemli...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö14> - § 1 reference coded [10,82% Coverage] Reference 1 - 10,82% Coverage “...bence sanat eserleri insanların iç rengini vurgular, insanı ferahlatır. o nedenle eser ile ilgili konuşmada rahatlatır...yararlıdır...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö16> - § 1 reference coded [6,23% Coverage] Reference 1 - 6,23% Coverage “...yararlıdır ama bilenlerin konuşması gerekiyor. herkes ortaya bir laf atarsa olmaz...”

Fikir sahibi olma olumlu özellikler içeren bir kod olarak görülmüştür. Öğrencilerden Ö1’in de belirttiği gibi geçmiş ve günümüzdeki sanat eserlerinden bahsetmek önemlidir. Böylece geçmişi tanıırken günümüz sanatı ve sanat anlayışı ile ilgili öğrencilerin fikir sahibi olacakları düşünülmektedir. Ö14 ise sanatın insanları rahatlatan, onlara haz veren boyutundan bahsetmektedir. Ö16’nın ise kendine ait fikirler geliştirmesine ve baktığı açıya göre haklı tarafı da bulunmasına karşın yoğun bir ön yargıyı da taşıdığı görülmektedir.

Sanat eleştirisi ile ilgili tema ve kodların gösterildiği model aşağıda görülmektedir.

Şekil 6
Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk / Sanat Eleştirisi Model-1



1.1.2. Uygulama Becerisi ile İlgili Hazırbulunuşluk

Tablo 20
Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk / Uygulama Becerisi Matrix-2

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		ÖN GÖRÜŞME																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.1.2. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUK	uygulamada yol gösterici	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	23	4
		0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1		
Reference		0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1		

Ön Görüşme matrix’inde de görüldüğü gibi; Uygulama Becerisi Hazırbulunuşluk teması ile ilişkili %23 oranında uygulamada yol gösterici koduna rastlanmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi **uygulamada yol gösterici** kodunun tekrar oranı düşüktür. Öğrencilerin uygulama becerisi ile ilgili hazır bulunuşluk düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö10> - § 1 reference coded [7,59% Coverage]
Reference 1 - 7,59% Coverage “...evet konuşuruz. hocamız bize nasıl yapacağımızı gösterir yani resimlerden... resim yaparken örnekte görürüz...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö17> - § 1 reference coded [3,31% Coverage]
Reference 1 - 3,31% Coverage “...bir resmin aynısını çizmeye çalışmıştık...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö7> - § 2 references coded [19,10% Coverage]
Reference 1 - 15,08% Coverage “...bir şeyi tanımak, onun ne işe yaradığını nasıl olduğunu bilmek önemlidir. Benim ise yapacağım resim için iyi bir örnek. Bir resmi ile mesala sevinçlidir ve duyguların resim ile kağıda döker..ne bileyim resmi sevmez keykeli sever.beni bilinçlendirecek...” Reference 2 - 4,02% Coverage “...hangi konuda beni bilinçlendirir ve resmimde işime yarar ona bakarım...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö8> - § 2 references coded [8,37% Coverage] Reference 1 - 4,22% Coverage “...genellikle sohbet biçiminde konuşuruz.resmin nasıl yapılacağını...” Reference 2 - 4,15% Coverage “...resimleri nasıl çalışabileceğimizi. resmin üzerinde anlattı bize...”

Yukarıdaki görüşme kayıtlarından da anlaşılacağı gibi uygulama için yol gösterici olunması olumlu bir özellik olarak düşünülmektedir. Buna karşılık aynı özelliği öğrencilerden Ö10 ve Ö8 resmin nasıl yapılacağına dair örnek olarak görmüşlerdir. Bu durum ise bir endişeye neden olmuştur. Buradaki endişenin nedeni öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine engel olunabileceği düşüncesidir. Çünkü sanat

eserleri incelenirken amaç bu esere benzer bir çalışma yapın demek değil, eseri anlamaya çalışmaktır. Ancak Ö7'nin de belirttiği gibi kendi resminden yola çıkarak ulaştığı anlam öğrencinin uygulamasında yol gösterici olmalıdır. Öğrencilerden Ö17 ise bir eseri inceleyerek röprodüksiyonunu yaptıklarından bahsetmektedir. Bu özellik amaçları belirlendikten sonra bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır.

Aşağıdaki modelde de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama becerisi ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyinde **uygulamada yol gösterici** kodu yer almaktadır.

Şekil 7
Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk) / Uygulama Becerisi Model-2



1.1.3. Duyuşsal Alan ile İlgili Hazırbulunuşluk

Tablo 21
Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk / Duyuşsal Alan Matrix-3

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		ÖN GÖRÜŞME (HAZIRBULUNUŞLUK)																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.1.3. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUK	OLUMLU ÖZELLİKLER																			
	yeni deneyimler	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	100
	almaya isteklilik	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	16	94
	sosyal etkileşim unsuru	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	29
	öğrenme isteği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	3	17
	sanat eleştirisi ve kullanım alanı	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	17
	sanata yönelim ve meslek seçimi	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	3	17
	kültür birikimi	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	11
	üst eğitim kademesi istek	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
	OLUMSUZ ÖZELLİKLER																			
	ileride ne işime yarayacak kaygısı	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	3	17
	sanata ilgi çekememe	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	17
	almaya isteksizlik	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	11
kendine güvensizlik	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	
koşullu isteklilik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5	
sanat üzerine olumsuz fikir geliştirme	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	
Reference		4	3	4	5	4	3	2	5	5	4	3	4	4	2	3	3	3		

Ön Görüşme matrix'inde de görüldüğü gibi; Duyuşsal Alan ile ilgili Hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Olumlu özellikler alt teması ile bağlantılı referansların %100'ü yeni deneyimler, %94 almaya

isteklilik, %29 sosyal etkileşim unsuru, %17 oranlarında öğrenme isteği, sanat eleştirisi ve kullanım alanı, sanata yönelim ve meslek seçimi, %11 kültür birikimi ve %5 de üst eğitim kademesi isteği kodlarından oluşmuştur.

Yeni deneyimler kodu yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin tamamı tarafından tekrar edilen bir kod olarak ortaya çıkmıştır. Aşağıda öğrencilerin ilgili kod ile ilgili alıntılarına yer verilmiştir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö1> - § 1 reference coded [2,92% Coverage] Reference 1 - 2,92% Coverage “...yok daha önce hiç heykel yapmadım...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö2> - § 1 reference coded [18,18% Coverage] Reference 1 - 18,18% Coverage “...Görsel sanatlar dersinde (uygulamadan önceki derste) daha önce üç boyutlu bir çalışma yaptınız ise, bu deneyim ile ilgili neler hissettiniz?

yaptım..ama çok küçüktüm o zamanlar..ilkokul 5’e gidiyordum..iplerden kedi filan yaptık...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö6> - § 1 reference coded [4,31% Coverage] Reference 1 - 4,31% Coverage “...biz yapacaktık fakat benim toprağım uygun değildi...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö9> - § 1 reference coded [6,79% Coverage] Reference 1 - 6,79% Coverage “...yapmadım yani yakın zamanda yapmadım .4-5.sınıfta yaptım..eğlenceliydi. oyuzden isterim...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö7> - § 2 references coded [4,66% Coverage] Reference 1 - 3,44% Coverage “...resim ile ilgili konuştuk fakat heykel üzerine konuşmadık. renginden falan konuşmuştuk...”

Ö1’e ait görüşme kaydında da görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu üç boyutlu çalışmalar ile ilgi bir deneyim sahibi değildirler. Deneyim sahibi olan öğrencilerden Ö2 ve Ö9 ise bu deneyimi senelerce önce yaşamışlardır. Ö6 ise uygulama yapacağı kilin uygun olmamasından kaynaklanan olumsuzluklar yaşadığı için uygulamayı ancak izleme şansına sahip olmuştur. Öğrencilerin programlarında üç boyutlu çalışmalar ile ilgili konular yer almasına karşın, bu uygulama biçimi ile ilgili uygulama yapılmaması bir eksiklik olarak tesbit edilmiştir. Oysa öğrenciler üç boyutlu çalışmalar ile iki boyutlu çalışmalar yardımı ile tam olarak ulaşılamayan derinlik algısını da bire bir yansıtmaya şansına sahiptirler. Ayrıca öğrenciler üç boyutlu çalışmalar yapmayı arzu etmektedirler. Öğrencilerden Ö7’nin ifadesinden de anlaşıldığı üzere heykel sanatından bir eser üzerine daha önce konuşulmamıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sanat eleştirisi ile ilgili deneyimleride yok denecek kadar azdır. Var olan ise sadece iki boyutlu eserler ile sınırlı ve yüzeysel incelemelerdir. Yani bir eseri anlamak ve fikirler üretmek amaçlı incelemeler değildir. David Hargreaves öğrencilerin ciddi bir şekilde sanat objelerine

bakma deneyimlerinin az olması durumunda neler olduğunu şöyle açıklıyor: “Eserler ile ilgili düşüncelerinin oluşmasına ve onları ifade etmeye alışmıyorlar. Genellikle, ‘bunu sevdim’ ya da ‘bunu sevmedim’ ifadelerinin ötesinde bir tepki verip daha açık ifadeler kullanmaları için gerekli olan sözcük dağarcığından yoksunlar (Mortimer 1989).”

Öğrencilerin %94’ü **almaya isteklilik** ile ilgili ifadeler kullanmışlardır. Aşağıda bu ifadelerle ilişkin görüşme kayıtlarına yer verilmiştir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö8> - § 1 reference coded [2,40% Coverage] Reference 1 - 2,40% Coverage “...yapmayı çok isterim..merak ediyorum...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö2> - § 1 reference coded [2,56% Coverage] Reference 1 - 2,56% Coverage “...benzer bir şey yapmak isterim...”

Görüşme kayıtlarından da anlaşıldığı gibi öğrenciler, üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ö8 böyle bir deneyimi merak etmekte ve bu nedenle de yapmak istemektedir. Ö2 ise benzer bir şey yapmak istemektedir. Öğrencilerin istekli olması olumlu bir özellik olarak değerlendirilirken, benzer bir şeyler yapmak istemesinin kolayı tercih etmesi ve kendi düşüncesinin önemini henüz kavrayamamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

%29’luk oranda ise **sosyal etkileşim unsuru** koduna rastlanmıştır. İlgili kod ile ilişkili alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö3> - § 1 reference coded [7,16% Coverage] Reference 1 - 7,16% Coverage “...ilerideki zamanlarda bir toplulukta konuşurken bilgili görünmek yararlı olabilir...”

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö5> - § 1 reference coded [14,80% Coverage] Reference 1 - 14,80% Coverage “...resim ile ilgili konuşurken arkadaşlarımızla bu konuda sohbet olanağı buluruz. Fakat yararlı olması daha ağır basıyor. Çünkü arkadaş ortamında en azından baharın da bir fikri varmış diyebilecekler...”

Ö3’ün ifadesi incelendiğinde sanat eleştirisinin ve eserler ile ilgili konuşmanın; topluluk içindeki konuşmalarda, konu hakkında bilgi sahibi olduğunu kanıtlamak adına kullanabilecekleri bilgiler olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Yine Ö5’in ifadesi de benzer bir yanıtı içermektedir. Öğrenciler konuşulan konulara katılmak ve fikir sahibi olduklarını göstermek adına; sanat eleştirisini olumlu bir sosyal etkileşim unsuru olarak düşünmektedirler.

Bulgularda %17 oranlarında tekrar eden kodlar ise **öğrenme isteği, sanat eleştirisi ve kullanım alanı, sanata yönelim ve meslek seçimi** gibi anlamlar içeren kodlardır. Aşağıda kodlara ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö11> - § 1 reference coded [6,55% Coverage]
Reference 1 - 6,55% Coverage "...çok şey kazandıracağını düşünüyorum. çünkü bazı şeyleri o eseri konuşarak öğreniyoruz..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö12> - § 1 reference coded [9,63% Coverage]
Reference 1 - 9,63% Coverage "...bilgi alma anlamında iyi çünkü bilgi iyi bir şey. başka bir yerde gördüğümüzde şaşırmayız. yani bir şey kazandırır..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö15> - § 1 reference coded [7,48% Coverage]
Reference 1 - 7,48% Coverage "...evet.bilgimizi arttırdığı için önemlidir. bunun içinde çok şey öğreniyoruz..."

Ö11 sanat eleştirisinin bir eser ile ilgili konuşarak öğrenmeyi sağlayacağını düşünmektedir. Öğrencilerden Ö12 ise yeni bilgiler edinmenin olumlu yönü üzerine düşüncelerini belirtmektedir. Ö15’inde benzer bir ifade kullandığı görülmektedir. Öğrenciler, sanat eleştirisinin kendilerine sağlayacağı yeni bilgileri öğrenmeye isteklidirler. Öğrencilerin bir kısmı katılacakları dersler ile ilgili olumlu düşüncelere sahiptirler ve sanat eleştirisini **öğrenmeye isteklidirler**.

Sanat eleştirisi ve kullanım alanı ile ilgili olarak, öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö10> - § 1 reference coded [6,68% Coverage]
Reference 1 - 6,68% Coverage "...bir sergiye gittiğimizde bilgilerimizle o resmin nasıl yapıldığını anlayabiliriz..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö8> - § 2 references coded [7,79% Coverage] Reference 1 - 4,74% Coverage "...sanat açısından. öğrenme, bilgi lazım olabilir sergilere gittiğimiz zaman..." Reference 2 - 3,05% Coverage "...müzelere sergilere gittiğimde bir faydası olur..."

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğrencilerden Ö10 sanat eleştirisini öğrenmelerinin, bir sergi ortamında eserlerin nasıl yapıldığını kavramalarına yardımcı olacağını düşünmektedir. Ö8 de öğrendiği bilgilerin sergiye gittiği zaman işine yarayacağını düşünmektedir. Öğrencilerin olumlu tutumlarına karşın sanat eleştirisinin yalnızca sergi ortamlarında kullanılabileceğini düşünmelerinin aynı zamanda bir önyargıyı da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Nitekim öğrenciler eleştirel sorgulamayı sınıf ortamında ve çevreleri ile görsel etkileşim içerisinde bulundukları her durumda rahatlıkla kullanabilmelidirler.

Aşağıdaki alıntılarda da **sanata yönelim ve meslek seçimi** ile ilişkili ifadeler yer almaktadır.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö13> - § 1 reference coded [5,21% Coverage]
Reference 1 - 5,21% Coverage "...evet.sanat ile ilgili üniversiteye geçerse faydası olur..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö8> - § 1 reference coded [5,26% Coverage] Reference 1 - 5,26% Coverage "...ileride ki meslek yaşantımda sanat ile ilgili seçebilirim.ordan bir faydası olur..."

Öğrencilerden Ö13 ve Ö8 ise sanat eleştirisinin, sanat ile ilişkili bir alan ve meslek seçimi yaptıkları takdirde kendilerinin işine yarayabileceğini ifade etmektedirler. Öğrenciler sanat ve yaşantılarındaki yeri ile ilgili dar bir bakış açısına sahiptirler.

%11 oranında **kültür birikimi** ile ilişkili ifadelerin yer aldığı görüşme kayıtlarından bir alıntı aşağıda yer almaktadır.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö2> - § 1 reference coded [4,27% Coverage] Reference 1 - 4,27% Coverage "...Yararlıdır çünkü kültürümüzü artırır ve bilgi sağlar..."

Ö2'nin ifadesinden de anlaşıldığı üzere sanat eleştirisinin yararı, kültür ve bilgi birikimi sağladığı yönündedir.

Öğrencilerden %5'i ise **üst eğitim kademesi istegi** ile ilişkili ifadeler kullanmışlardır.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö1> - § 1 reference coded [6,08% Coverage] Reference 1 - 6,08% Coverage "...gelecekte..lisede falan önemli olabilir..aklıma başka bir şey de gelmiyor..."

Ö1 ortaokul 8 sınıf öğrencisidir ancak sanat eleştirisinin lisede işine yarayabileceği için öğrenmek istemektedir. Öğrenciler öğrendiklerinin kendilerine ve yaşantılarına katacağı şeyleri okul ve meslek olarak algılamaktadırlar. Yeni bilgilerin kendilerine katkısını yalnızca maddi boyut ile sınırlı tuttukları dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin Duyuşsal Alan teması ile ilgili belirttikleri Olumsuz Özellikler ise %17 oranlarında, ileride ne işime yarayacak kaygısı ve sanata ilgi çekememe kodlarıdır. Ayrıca %11 oranında almaya isteksizlik, %5 oranlarında kendine güvensizlik, koşullu isteklilik ve sanat üzerine olumsuz fikir geliştirme kodları görülmüştür

İleride ne işime yarayacak kaygısı ile ilişkili yanıtların oranı yukarıda da belirtildiği gibi %17 dir. İlgili görüşme ile ilişkili kayıtlar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö13> - § 1 reference coded [5,92% Coverage] Reference 1 - 5,92% Coverage "...farklı bölüm seçersek ne yararı olur bilmiyorum. yani emin değilim..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö4> - § 2 references coded [6,19% Coverage] Reference 1 - 2,23% Coverage "...ileride pek işimize yaramıyor. Reference 2 - 3,96% Coverage "...bazen de ileride ne işime yarayacak diye düşünüyorum..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö9> - § 1 reference coded [5,85% Coverage] Reference 1 - 5,85% Coverage "...bilmem..yani..aslında fazla yararlı değil. yani gelecekte ne yararı olur ki..."

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğrenciler sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmaların kendilerine bir yarar getirmeyeceğini düşünmektedirler.

Sanata ilgi çekememe ile ilişkili kod da %17 oranında tekrar etmiştir. Kod ile ilişkili görüşme kayıtları örnekleri aşağıdaki gibidir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö12> - § 1 reference coded [14,49% Coverage] Reference 1 - 14,49% Coverage "...biraz konuşmuştuk.sanat hakkında, müzeler hakkında.özellikle bir eser hakkında konuşmadık. Resim gördükte bir sanatçının gibi şeylerdi.çok ilgilenmemiştim..pek bilemedim..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö4> - § 2 references coded [14,53% Coverage] Reference 1 - 2,30% Coverage "...ama ben o kadar ilgilenmiyorum..." Reference 2 - 12,23% Coverage "...eğer hoşuma giden bir resim ya da heykel ise dinlerim onun hakkında bilgi edinirim. ama hoşuma gitmeyen bir şeyse dinlerim ama dikkatli dinlemem. Dinler gibi görünürüm..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö5> - § 2 references coded [7,93% Coverage] Reference 1 - 3,59% Coverage "...bazen yararlıdır. Ama benim için o kadar değil..." Reference 2 - 4,35% Coverage "...diğer taraftan da sanat eleştirisi çok da gerekli değil..."

Öğrencilerden Ö12, bir eser ile ilgili sanat eleştirisi yaptıklarını tam olarak ifade edememesine karşın, konunun ve gördüklerinin çok da ilgisini çekmediğini ifade etmektedir. Ö4 ise yalnızca hoşuna giden konuları dinlediğini ifade etmiştir. Ö5 ise sanat eleştirisinin gerekli olduğuna inanmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ifadelerinden iki düşüncenin ortaya çıktığı görülmektedir. Birincisi sanat eleştirisinin anlamı ile ilgili yanılıdır. Öğrenciler, sanat eleştirisini bir eser veya sanatçı ile ilgili bilgilerin verilmesi olarak tanımlamaktadırlar. İkinci yanılı ise öğrencilerin gösterilen örnekleri ve konu ile ilişkilendirememe ile ortaya çıkan, yapılanları gerekli bulmamadır.

Öğrencilerden %11 oranında bir grup **almaya isteksizlik** ile ilgili ifadeler kullanmışlardır.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö17> - § 1 reference coded [4,58% Coverage] Reference 1 - 4,58% Coverage "...heykel yapmak istemem. Resim çizmek daha hoşuma gider..."

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö3> - § 1 reference coded [17,82% Coverage] Reference 1 - 17,82% Coverage "...Sanat eserleri ile ilgili konuşmanın (sanat eleştirisinin) yararlı olduğunu düşünüyor musun? -Neler kazandırır? -Neden yararlı veya değildir. Açıklar mısın? "...yararlı olabilir ama ben sevmiyorum.ve yapmaktanda hoşlanmam..."

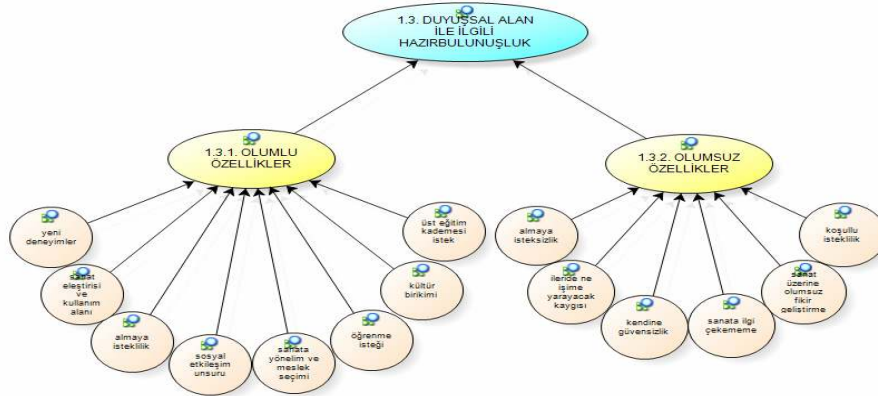
Yukarıdaki görüşme kayıtlarında da görüldüğü gibi öğrencilerden Ö17 heykel yapmaya istekli değildir. Üç boyutlu uygulama yerine resim yapmayı tercih etmektedir. Ö3 ise sanat eleştirisinin yararına inanabileceğini ancak bu çalışmaya katılmaktan hoşlanmayacağını ifade etmiştir.

Bulgulardan elde edilen %5 oranında **kendine güvensizlik** ile ilişkili ifadelerin yer aldığı görüşme kayıtlarından alıntılar aşağıda verilmiştir.

<Internals\ ÖN GÖRÜŞME\ Ö1> - § 1 reference coded [4,62% Coverage] Reference 1 - 4,62% Coverage “...bilmiyorum hocam ben konuşsam..aslında bir fikrim yok...”

Ö1 ise sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalar ile ilgili fikirlerini ifade edememiştir. Fikirlerini dile getirme ile ilgili kendine güvensizliği vardır. İlgili model aşağıdadır.

Şekil 8
Ön Görüşme / Hazırbulunuşluk) / Duyuşsal Alan Model-3



1.2. ÖĞRENCİLERDE SANAT ELEŞTİRİSİ VE ALGILAMA SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR

Araştırmanın 2. alt amacına hizmet edecek olan bulgular “Sanat Eleştirisi ve Algılama Süreçleri İlgili Kazanımlar” teması altında açıklanmıştır.

Araştırmanın 2. alt amacına ait bulgulara; “Sanat Eleştirisi Yönteminin öğrencilerin sanat eleştirisi ve algılama süreçlerine ne tür bir etkisi vardır?” sorusuna cevap aranarak ulaşılmıştır.

Yukarıdaki başlık altında; Ders Süreci Görüşme, Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları, Son Görüşme, Öz Eleştiri Görüşme, Akran Eleştirisi Görüşme ve Bağımsız Gözlemci ile Görüşme veri toplama araçlarına ait sanat eleştirisi

ve algılama süreçleri ile ilgili kazanımların yer aldığı matrixler ve modeller yer almaktadır.

I. Çalışma grubuna ait bilgilerin yer aldığı Ders Süreci Görüşme, Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları ve Son Görüşme matrix ve modelleri öncelikle ayrı ayrı verilmiştir. Ardından benzer tema ve kodlar bir matrixde bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır.

II. Çalışma grubuna ait bulguların yer aldığı Öz Eleştiri Görüşme ve Akran Eleştirisi Görüşme matrix ve modelleri yine ayrı ayrı verilmiştir ve yorumlama aşmasında bir matrixde bir araya getirilerek sunulmuştur.

Bağımsız Gözlemci ile Görüşmeye ait bulgular ise bir matrix ve model ile sunulduktan sonra yorumlanmıştır.

Tablo 22
Ders Süreci Görüşme / Sanat Eleştirisi Matrix-4

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		DERS SÜRECİ GÖRÜŞME																Reference	%	
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16			Ö17
1.2. SANAT ELEŞTİRİŞİ ve ALGILA SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ																			
	bağlantı kurma	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	15	88
	dikkat gelişimi	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	94
	dikkatli bakma	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	6	35
	simgeye anlam katma	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	17
	BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ																			
	eleştirel düşünme	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	13	76
	eseri anlama	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	8	47
	öğrenme belirtisi	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	17
	öğrenme farkındalığı	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	14	82
	ölçüt geliştirme	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	11
	yaratıcı düşünme	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	3	17
Reference		5	6	4	5	3	7	5	3	4	6	2	5	4	6	3	4	8		

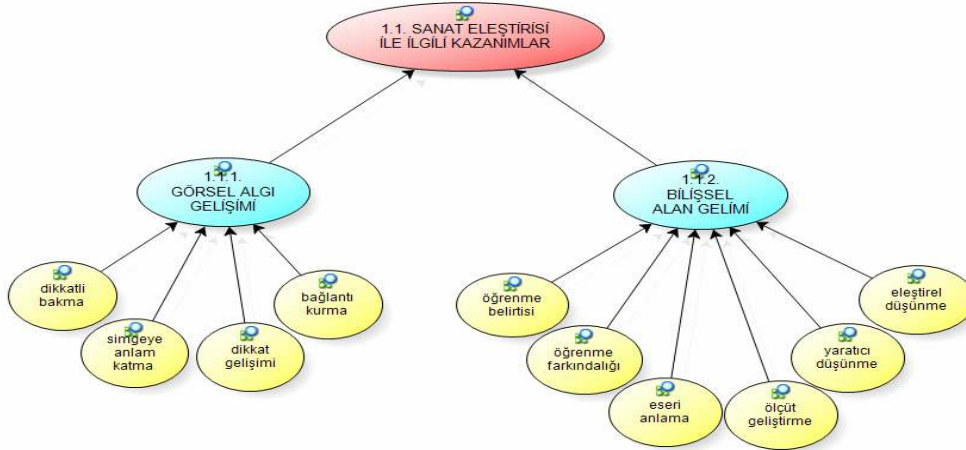
Matrix 1’de görüldüğü gibi Görsel Algı Gelişimi İle İlgili “ders süreci görüşmeye” katılan öğrencilerden %94’ünde dikkat gelişimi, %88’inde bağlantı kurma, %35’inde dikkatli bakma, %17’sinde ise simgeye anlam katma kodları ile ilişkilendirilen bulgulara ulaşılmıştır.

Bilişsel Alan Gelişimi teması ile ilgili olarak ise; öğrencilerden %82’inde öğrenme farkındalığı, %76’sında eleştirel düşünme, %47’sinde eseri anlama,

%17'sinde öğrenme belirtisi ve yaratıcı düşünme, %11'inde ise ölçüt geliştirme ile ilişkili kodlara ulaşılmıştır.

Aşağıda temalar ve temalar ile bağlantılı kodları gösteren model görülmektedir.

Şekil 9
Ders Süreci Görüşme / Sanat Eleştirisi Model-4



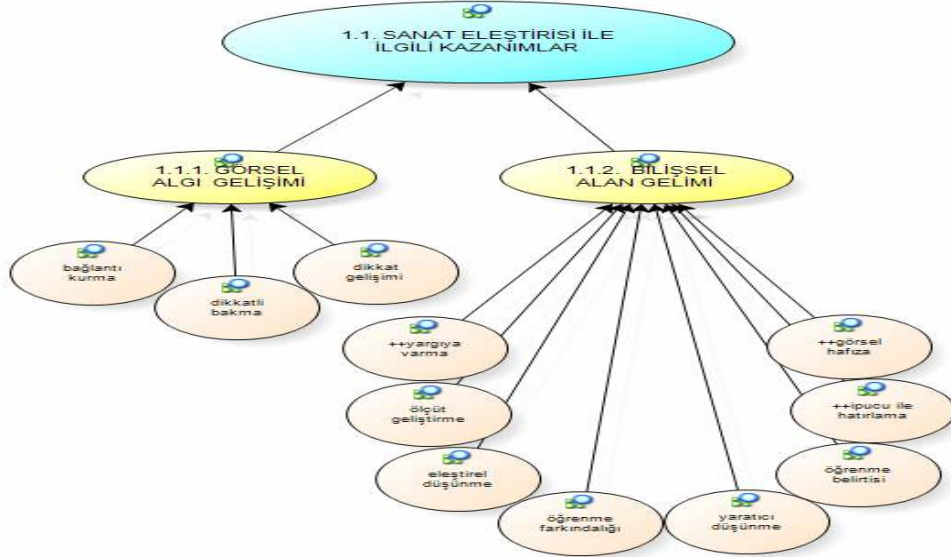
Tablo 23
Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları/ Sanat Eleştirisi Matrix-5

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		DERS SÜRECİ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI GÖZLEM NOTLARI																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.2. SANAT ELEŞTİRİSİ ve ALGILA SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ																			
	bağlantı kurma	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	15	88
	dikkat gelişimi	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	7	41
	dikkatli bakma	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
	BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ																			
	++görsel hafıza	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	5	29
	++ipucu ile hatırlama	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	7	41
	++yargıya varma	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	17
	eleştirel düşünme	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	17
	öğrenme belirtisi	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	14	82
	öğrenme farkındalığı	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	4	23
ölçüt geliştirme	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	17	
yaratıcı düşünme	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3	17	
Reference		5	6	2	3	5	2	2	5	2	6	4	3	2	6	3	5	4		

Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları'nda da, Görsel Algı Gelişimi teması altında; bağlantı kurma %88, dikkat gelişimi %41, dikkatli bakma ise %5 oranında görülmektedir.

Bilişsel Alan Gelişimi ile ilgili tema altında %82 oranında öğrenme belirtisi, %41 oranında ipucu ile hatırlama, %29 oranında görsel hafıza ve %23 oranında da öğrenme farkındalığı kodu görülmektedir. Yargıya varma, eleştirel düşünme, ölçüt geliştirme ve yaratıcı düşünme kodları da %17 oranında tekrar etmiştir.

Şekil 10
Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları / Sanat Eleştirisi Model-5



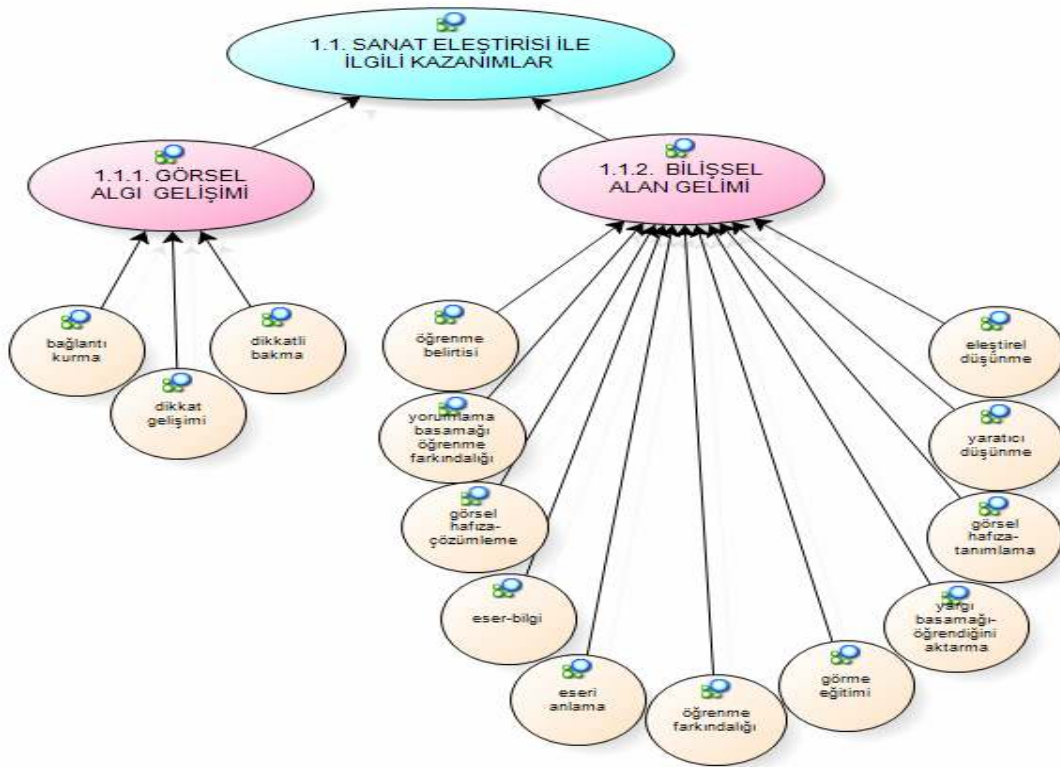
Tablo 24
Son Görüşme / Sanat Eleştirisi Matrix-6

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		SON GÖRÜŞME																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.2. SANAT ELEŞTİRİSİ ve ALGILA SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ																			
	bağlantı kurma	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	10	58
	dikkat gelişimi	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	13	76
	dikkatli bakma	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	5
	BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ																			
	eleştirel düşünme	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	8	47
	eser-bilgi	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	14	82
	eseri anlama	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5
	görme eğitimi	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	14	82
	görsel hafıza-çözümleme	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	9	52
	görsel hafıza-tanımlama	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	16	94
	öğrenme belirtisi	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	14	82
	öğrenme farkındalığı	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	6	35
yaratıcı düşünme	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	7	41	
yargı basamağı-öğrendiğini aktarma	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	10	58	
yorumlama basamağı öğrenme farkındalığı	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11	
Reference		6	10	4	8	7	7	7	8	8	8	7	6	5	9	7	10	8		

Son Görüşme Matrix’inde de görüldüğü gibi %76 dikkat gelişimi, %58 bağlantı kurma, %5 dikkatli bakma kodlarına ait referanslar yer almaktadır.

Bilişsel Alan Gelişimi temasının altında %94 oranında görsel hafıza tanımlama, %82 oranında eser-bilgi ve öğrenme belirtisi kodları yer almaktadır. %58 oranında yargı basamağı öğrendiğini aktarma, %52 görsel hafıza çözümleme, %47 eleştirel düşünme, %41 yaratıcı düşünme, %35 öğrenme farkındalığı, %11 yorumlama basamağı-öğrenme farkındalığı, %5 oranında ise eseri anlama ile ilişkili kodlar yer almaktadır.

Şekil 11
Son Görüşme / Sanat Eleştirisi Model-6



Yukarıda ders süreci görüşme, ders süreci bağımsız gözlemci gözlem notları ve son görüşme'ye ait ayrı ayrı matrix ve modeller verilmiştir.

Üç veri toplama arcından benzer tema ve kodlara ulaşıldığı için ilgili veri toplama araçlarının sonuçları aşağıdaki matrix de toplanmıştır. Tema ve kodlar ile ilişkili açıklamalar da ilgili matrix'in altında yer almaktadır.

Tablo 25
Ders Süreci Görüşme - Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları -Son
Görüşme Birleştirilmiş / Sanat Eleştirisi Matrix-7

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		DERS SÜRECİ GÖRÜŞME DERS SÜRECİ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ GÖZLEM NOTLARI SON GÖRÜŞME																	Reference	Sıralama
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.2. SANAT ELEŞTİRİŞİ ve ALGILA SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ																			
	bağlantı kurma	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	41	1
	dikkat gelişimi	3	3	1	2	1	2	1	3	1	2	3	2	1	3	2	3	3	36	2
	dikkatli bakma	1	2	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	8	3
	simgeye anlam katma	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	4
	BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ																			
	öğrenme belirtisi	1	2	0	2	2	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	3	31	1
	görsel hafıza	2	2	1	2	2	1	2	2	1	3	3	0	2	2	2	2	1	30	2
	öğrenme farkındalığı	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	0	1	1	1	0	3	1	26	3
	eleştirel düşünme	1	2	0	1	1	2	1	1	2	2	0	2	0	3	1	3	2	24	4
	eser-bilgi	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	14	5a
	görme eğitimi	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	14	5b
	yaratıcı düşünme	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	1	1	0	2	0	1	3	13	6
	eseri anlama	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	2	1	1	1	12	7
yargı basamağı-öğrendiğini aktarma	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	10	8	
ipucu ile hatırlama	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	7	9	
ölçüt geliştirme	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	5	10	
yargıya varma	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11	
Reference		16	22	10	16	15	16	14	18	15	20	14	14	11	21	14	20	21		

Yukarıda da görüldüğü gibi üç veri toplama aracından Sanat eleştirisi ve algılama süreçleri teması ile ilgili iki alt temaya ulaşılmıştır. İlgili temalar ve ilişkili kodlar aşağıdaki gibidir.

Görsel Algi Gelişimi teması ile ilgili olarak; **bağlantı kurma** kodu her üç veri toplama aracında da oldukça yüksek bir oranda tekrar etmiştir. Bağlantı kurma kodu ile ilişkili olarak öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö17> - § 2 references coded [6,25% Coverage] Reference 1 - 2,78% Coverage “...Nerelerde, ne simge kullanacağımı anlayabilmemi ve karar vermemi sağladı...” Reference 2 - 3,47% Coverage “...Simgeler ve anlamları, heykeldeki denge ve anlamı bende bunlara çok dikkat etmeye çalıştım...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö14> - § 2 references coded [11,30% Coverage] Reference 1 - 4,73% Coverage “...bilgiyi almada ve yorumlamada başarılı. Eleştiri aşamasındaki bilgileri iyi kullandı...” Reference 2 - 6,57% Coverage “...Heykelinde de kendinde bu farklılıkları kullanıyor. öğrendiklerine farklı yorumlar katarak kendine göre çevirebiliyor...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö4> - § 2 references coded [11,33% Coverage] Reference 1 - 5,74% Coverage “...Sanat eleştirisi sırasında edindiği bilgilerden yararlanarak bir çalışma yaptı...” Reference 2 - 5,60% Coverage “...Uygulamasında kendi düzenlemesini yaptı. Bunu yaparken de bilgilerini kullandı...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö2> - § 2 references coded [11,18% Coverage] Reference 1 - 5,18% Coverage “...Yararlıydı. Çünkü heykeli nasıl yapacağımızı ve

nelere dikkat edeceğimizi anladık ve nasıl inceleyeceğimizi öğrendik...” Reference 2 - 6,00% Coverage “...Simetrik yapmaya çalıştım. Dik yaptım. Yanında aslanlar vardı, salyangoz yaptım. Bir de oradaki farklılıkları ben de kullanmaya çalıştım...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö5> - § 1 reference coded [4,66% Coverage] Reference 1 - 4,66% Coverage “...Çünkü gördüğümüz Artemis heykelin de de girintiler, çıkıntılar vardı, bende çıkıntı yaptım...”

Öğrencilerden Ö17, sanat eleştirisi yöntemini kullanarak incelenmesini yaptığı eserde simgeler ve anlamlar ile ilgili yaptığı incelemenin kendi yaptığı üç boyutlu çalışmasında işine yaradığını belirtmektedir. İncelediği heykeldeki dengenin de kendi üç boyutlu çalışmasına katkısını vurguluyor. Ö14 ile ilgili gözlem notları da aynı bilgiyi desteklemektedir. Yine Ö4 ile ilgili gözlem notlarında görüldüğü gibi sanat eleştirisi aşamasında edindiği bilgileri kendi üç boyutlu çalışmasıyla bağlantı kurarak yorumlamıştır. Ö2’nin ifadesinden de anlaşıldığı üzere Artemis heykelini incelerken üç boyutlu bir çalışmayı nasıl yapacağını öğrendiğini belirtmektedir. Yine aynı öğrenci nelere dikkat edeceğini öğrendiğini ifade etmektedir. Ö5 ise heykelin özelliklerinden olan 3. boyutu yani derinlik fikrini eleştiri aşamasında eseri incelerken fark etmiş ve kendi üç boyutlu çalışmasında girinti ve çıkıntılar yaparak vermeye çalışmıştır. Görüşme ve gözlem notlarından elde edilen bulgular öğrencilerin sanat eleştirisi basamakları ile eseri incelerken çeşitli bilgiler edindiklerini ve bu bilgileri kendi heykellerini çözümlemekte kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler edindikleri bilgileri bire bir yansıtmak yerine bu bilgileri verilen konu ile ilişkilendirmişler ve yorumlamışlardır.

Aşağıda **dikkat gelişimi** kodu ile ilgili görüşme ve gözlem kayıtlarından alıntılar yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö1> - § 1 reference coded [11,69% Coverage] Reference 1 - 11,69% Coverage “...Bu ders sonunda çevrende gördüğün bir heykele, resme ve benzeri şeylere bakarken daha önce dikkat etmediğin bir ayrıntı fark ettin mi? Cevabın evet ise açıklar mısın? “...Evet, evet. Mesela okulun bahçesindeki çocuklar resim çizmiş...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö14> - § 5 references coded [14,34% Coverage] Reference 1 - 2,02% Coverage “..En çok değişik bir bakış kazandım. Baktıklarımı incelemeyi öğrendim...” Reference 2 - 2,14% Coverage “..Sanat eleştirisinde de ayrıntıları yakalamak için dikkat etmek gerekti...” Reference 3 - 2,20% Coverage “...Mesela öylesine bakmıyorum artık yani dikkat etmeye çalışarak, bakıyorum...” Reference 4 - 6,50% Coverage “...Sağladı. Çünkü üstündeki farklı farklı şekilleri bularak onların ne olduğunu fark etmek ve sonrada anlamlar çıkarmak, yorumlamak iyi bir şey. Çünkü eserin ruhunu anlatmak istediğini daha rahat yorumlayacağımı biliyorum...” Reference 5 - 1,48% Coverage “...Daha önce heykeldeki derinlikleri fark etmemiştim...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö2> - § 2 references coded [7,78% Coverage] Reference 1 - 3,21% Coverage “...Birde bir şeye bakarken dikkatli bakmanın çok şeyi gösterdiğini fark ettim...” Reference 2 - 4,57% Coverage “...Mesela daha önce dikkatimi çekmemişti arkadaşımın kıyafeti. Arkadaşımın üstüne ve renklerin uyumuna baktım...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö1> - § 1 reference coded [7,00% Coverage] Reference 1 - 7,00% Coverage “...Çevresine karşı dikkati gelişmiş. Bahçedeki bazı resimler onu rahatsız etmiş...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö16> - § 2 references coded [8,45% Coverage] Reference 1 - 6,33% Coverage “...Bir de resme nasıl bakmamız gerektiğini öğrendim. Artık sergiye gittiğimde yada bir eser gördüğümde daha dikkatli bakarsam; bir çok şey göreceğimi biliyorum...” Reference 2 - 2,12% Coverage “...Daha önceden çok dikkat etmediğim şeylere bakıyorum...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö4> - § 1 reference coded [4,22% Coverage] Reference 1 - 4,22% Coverage “...Eserin ilk önce renklerine bakardım renk uyumuna Şimdi çok daha fazla şeye bakıyorum...”

Ö1’inde belirttiği gibi öğrenciler ders sonrasında daha önceden dikkat etmedikleri çeşitli ayrıntılara dikkat etmeye başlamışlardır. Ö1 okul bahçesinde öğrencilerin çizdiği bazı resimleri fark etmiş ve bundan rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. Yine Ö1 ile ilgili gözlem notları da ifadesini desteklemektedir. Ö14 ise sanat eleştirisi sonrasında değişik bir bakış kazandığını ve baktığını incelemeyi öğrendiğini belirtmektedir. Öğrenci sanat eleştirisinde ayrıntıları yakalamak için dikkat etmesi gerektiğini, üstünkörü bir bakış ile eserin anlamını yakalamayacağını fark etmiştir. Ö2’nin ifadesinden de anlaşılacağı gibi “bir şeye bakarken dikkatli bakmak ona göre bir çok şeyi de görmeyi beraberinde getirmektedir. Ö2 arkadaşının giydiği kıyafetlerin uyumuna dikkat etmiştir. Ö16 ise bir sergiye gittiği zaman esere ne kadar dikkatli bakarsa o kadar çok şey göreceğini fark etmektedir. Kendi ifadesi ile daha önceden dikkat etmediği birçok şeye dikkat etmeye başlamıştır. Öğrencilerden Ö4 ise daha önceleri incelediği bir eserin sadece rengine ve renk uyumuna baktığını ancak sonradan daha fazla ayrıntıya dikkat ettiğini belirtmektedir. Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi öğrenciler uygulama sonrasında daha önceden dikkat etmedikleri bazı ayrıntıları fark etmişlerdir. Öğrenciler sanat eleştirisinde edindikleri inceleme yöntemini, hem çevrelerine hem de inceledikleri ve inceleyecekleri eserlere daha dikkatli bakmak için kullanacaklarını söylemektedirler. Öğrenciler bakmak ve görmek arasındaki farkı kavramış görünmektedirler.

Dikkatli bakma kodu ile bağlantılı olarak çeşitli görüşme ve gözlem kayıtlarından örnekler aşağıda yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö13> - § 1 reference coded [4,51% Coverage] Reference 1 - 4,51% Coverage "...Ayrıntıları gördüm. Mesela şekilleri sorunca bende onlara da bakmak ve bulmak zorunda kaldım..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö6> - § 2 references coded [14,63% Coverage] Reference 2 - 10,81% Coverage "...Evet. Dikkatli bakınca heykelin yanlarındaki arıları, kanatlı insanı ve bu gibi şeyleri gördüm..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö2> - § 1 reference coded [3,38% Coverage] Reference 1 - 3,38% Coverage "...heykeli evirip çevirerek çok ayrıntılı ve dikkatli inceliyor..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö13> - § 2 references coded [9,25% Coverage] Reference 1 - 2,63% Coverage "...Heykelin ayrıntılarını dikkatli inceledik..."
Reference 2 - 6,62% Coverage "...Heykeli her yönden çevirdik önü yanı arkası, görmedik bir yeri kalmadı. Üstünden bir sürü şekil gördük..."

Öğrencilerden Ö13 sanat eleştirisinde kullanılan sorunlardan dolayı sorunun cevabını bulmak için esere bakması ve bulması gerektiğini söylemektedir. Ö6 ise incelediği esere dikkatli bakınca üzerindeki çeşitli ayrıntıları gördüğünü belirtmektedir. Ö13 incelemesini yaptıkları eserin her yönünü incelediklerini söylemekte ve bunun sonrasında ise üzerindeki birçok şekli gördüğünü açıklamaktadır. Ö2 ile ilgili gözlem notları Ö13'ün ifadesini desteklemektedir. Öğrencilerin açıklamalarından da anlaşılacağı üzere sanat eleştirisi basamaklarında kullanılan sorular onların ayrıntıları bulmak için dikkatli bakmalarını ve bunun sonrasında da çeşitli yanıtlara ulaşmalarına yardımcı olmuştur. Eisner da (2002), uyumun doğruluğunu gösteren ilişkilerin yaratımı çok ayrıntılı niteliklere dikkatlice bakmayı gerektirir demiştir

Simgeye anlam katma koku ile ilişkili olarak görüşme ve gözlem kayıtlarından alıntılar aşağıda yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö17> - § 1 reference coded [2,82% Coverage] Reference 1 - 2,82% Coverage "...Kendi simgelerimi, kendim için anlamı olacak simgelerimi kullanmak istedim..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö3> - § 1 reference coded [3,45% Coverage] Reference 1 - 3,45% Coverage "...Yinede yaptıklarımın da kendime göre hep anlamı vardı. yani simgesi vardı..."

Öğrenciler, üç boyutlu uygulamalarında simgeler kullanmayı ve simgelere kendilerine özgü anlamlar yüklemeyi öğrenmişlerdir.

Bilişsel Alan Gelişimi teması ile de bağlantılı olan **öğrenme belirtisi** kodunun da referans sayısı yüksektir. Aşağıda ilgili kod ile bağlantılı olan görüşme ve gözlem kayıtlarından örnekler yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö2> - § 2 references coded [12,69% Coverage] Reference 1 - 3,99% Coverage "...Eleştiri basamağında öğrendikleri ile ilgili mantıklı yorumlar yapıyor..." Reference 2 - 8,70% Coverage "...Heykelini yaparken ilk ders inceledikleri heykelin ayrıntılarını ve simgelerini anlattı. Sanat eleştirisi yapılan heykelin dönemini ve ölçütlerini hatırladı..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö13> - § 2 references coded [13,88% Coverage] Reference 1 - 8,61% Coverage "...Evet yararlı oldu. Önceden hiçbir heykeli bilmiyordum. Bunu öğrendim. Bütün özelliklerini öğrendim. Simgelyi, dokuyu, vurguyu öğrendim..." Reference 2 - 5,27% Coverage "...Artemisin bilgi verme özelliğinden dolayı işlevsel ve de anlatımcı olduğunu bulduk..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö14> - § 3 references coded [22,28% Coverage] Reference 1 - 4,22% Coverage "...O dönem için hayvanların koruyucusu ve verimliliğin simgesiydi. Biraz hatırlıyorum. Tanımlama, yorumlama, çözümleme, yargı..." Reference 2 - 8,03% Coverage "...Yani bir heykelin nasıl yorumlandığını veya bir heykelin ne gibi özelliklere sahip olduğunu anlayabiliyorum. Yani kendi iç rengimize görede yorum yapabiliyoruz ama bunu yaparken nedenleri açıklayıp sonuca yani doğru sonuca varıyoruz..." Reference 3 - 10,02% Coverage "...Yansıtmacılık, biçimcilik, işlevsellik, anlatımcılık gibi kuramları öğrendik ve yargı kısmında bunlardan hangisine uyduğuna karar verdikse onu seçtik. hem çok bilgi aldık. İşlevsel'in özelliği: Başka kişilere anlatım bakımından bilgi verir. Veya hayvanların özelliklerini filan belirliyordu..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö5> - § 3 references coded [21,26% Coverage] Reference 1 - 1,81% Coverage "...Güç özelliği vardı, bir de bereket..." Reference 2 - 16,30% Coverage "...Bu anlamı çıkarmak içinde sorular ile artemisi inceledik ve incelerkenkendi öğreniyorduk. İlk başta heykeli inceledik. Daha sonra onun üzerinde, ilk önce ondaki olan nesnelere baktık, daha sonra kendi yorumlarımızla onları yorumladık. Daha sonra da yargı bölümünde arkadaşlarımızla birlikte konuştuk nasıl olduğunu..." Reference 3 - 3,16% Coverage "...Evet etkiledi. Mesela heykelin üç boyutlu olduğunu öğrendim..."

Ö2 ile ilgili gözlem notlarından da anlaşıldığı üzere, sanat eleştirisi ile ilgili öğrendikleri ile bağlantılı olarak mantıklı yorumlar yapabilmektedir. Yine aynı öğrenci sanat eleştirisi yöntemini kullanarak incelediği eserin görsel ayrıntılarını ve simgelerini açıklayabilmekte ve eserin dönemi ve ölçütleri ile ilgili bilgilerin dönütünü verebilmektedir. Ö13 ise daha önceden heykel ile ilgili bilgi sahibi olmamasına karşın artık bilgilendiğini dile getirmektedir. Ayrıca aynı öğrenci eserlerde kullanılan bazı terimleri ve sanatsal öge ve ilkeleri adlandırarak, öğrendiğini belirtmektedir. Aynı öğrenci incelemesini yaptıkları Artemis heykelinin dahil olduğu kuramları da doğru olarak tespit edebilmiştir. Öğrencilerden Ö14 ve Ö5’de benzer ifadeler ile sanat eleştirisi sürecinden öğrendiklerini ortaya koyan açıklamalar getirmişlerdir. Görülmektedir ki sanat eleştirisi ve algılama süreci öğrencilere çeşitli bilişsel kazanımlar getirmektedir.

Görsel hafıza kodu ile ilişkili gözlem ve görüşme kayıtlarından çeşitli alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö11> - § 1 reference coded [8,63% Coverage] Reference 1 - 8,63% Coverage "...İncelediği heykel ile ilgili, görünüşündeki ayrıntıları dile getiriyor..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö5> - § 1 reference coded [7,66% Coverage]
Reference 1 - 7,66% Coverage “...Böyle üzerinde hayvan figürleri vardı. Girintileri, çıkıntıları vardı, kenarlarında gücü temsil eden aslanlar vardı, böyle girintili, çıkıntılıydı...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö2> - § 1 reference coded [4,13% Coverage]
Reference 1 - 4,13% Coverage “...Simetrik. Üzerinde girinti-çıkıntılar, boşluklar geometrik ve organik biçimlerde simetrik...”

Bağımsız gözlemcinin açıkladığı gibi Ö11 incelediği eser ile ilgili görsel özellikleri hatırlamakta ve dile getirmektedir. Ö5 ise incelediği eserdeki simgeleri ve anlamlarını hatırlamaktadır. Yine öğrencilerden Ö2 ise eserdeki simetrik yapıyı ve öğeleri açıklamaktadır. Ö11’de aynı şekilde geometrik ve organik şekillerin simetrik ve bir dengede yerleştirildiğini söylemiştir. Algısal hedeflerle ilgili beklenen en temel nokta ne tür davranışların bekleneceğinin ve öğrencinin gerekeni öğrenip öğrenmediğini gösterecek tatmin edici delillerin belirlenmesidir. Örneğin eğer öğrencinin daha önce öğrendiği bir şeyi detaylı olarak hatırlayıp hatırlamadığı belirlenmek istendiğinde, öğrenciden hatırladığını anlatması ya da çizmesi istenebilir; fakat çizim ya da anlatıp algıya dayansa da diğer davranışları da içerir. Öğrenci canlı bir şekilde hatırlayabilir fakat bunu yazması ve çizmesi hiçte kolay değildir. Sanat eğitimcileri diğer davranışları da göz önüne alarak algısal davranışlarla ilgili çıkarımlar yapmak zorundadırlar (Wilson 1971). Öğrenciler sanat eleştirisi sürecinin tamamlanmasından sonraki haftalarda incelemesini yaptıkları eser ile ilgili görsel algılamalarına yönelik ayrıntıları hatırlamaktadırlar. Ayrıca inceledikleri eser ile ilgili görsel ayrıntıları, hafızalarına almışlar ve bu görüntüleri hatırlayıp dile getirmişlerdir.

Öğrenme farkındalığı kodu ile bağlantılı olarak ortaya çıkan alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö10> - § 4 references coded [8,89% Coverage] Reference 1 - 0,98% Coverage “...Heykeli iyice öğrenmek...” Reference 2 - 1,57% Coverage “...Eleştirmenin nasıl olduğunu anladım...” Reference 3 - 4,68% Coverage “...Çok şeyler öğrendim. Yani yeni olan şeyler öğrendim. Mesela sanat eleştirisinde nasıl inceleyeceğimi öğrendim...” Reference 4 - 1,66% Coverage “...Sergide resme bakmak nasıl bilebilirim...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö9> - § 3 references coded [11,67% Coverage] Reference 1 - 2,24% Coverage “...Mesela bir resmi nasıl inceleyeceğimi öğrendim...” Reference 2 - 3,36% Coverage “...Resmi ve heykeli incelemeyi ve biçimci, yansıtmacı, işlevsel heykelleri...” Reference 3 - 6,07% Coverage “...Çok şeyler öğrendiğimi düşünüyorum.mesela sanat eleştirisi ve heykel yaptım..eksikleri olsa da heykeli nasıl yapacağımı öğrendim...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö14> - § 1 reference coded [2,34% Coverage] Reference 1 - 2,34% Coverage “...Kuralları, kuramları aklında tutabilmiş...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö16> - § 1 reference coded [4,65% Coverage]
Reference 1 - 4,65% Coverage "...Tabii ki etkiledi. daha farklı düşünebileceğimi ve önemli olan özellikleri öğrenmişim. O nedenle eleştiri yaradı..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö2> - § 2 references coded [4,05% Coverage]
Reference 1 - 2,35% Coverage "...Yorumda da kendi hislerimize göre açıklamalar getirdik..." Reference 2 - 1,70% Coverage "...O resmi nasıl yorumladığımı öğretiyor..."

Ö10 sanat eleştirisi ile bir eseri nasıl inceleyeceğini öğrendiğini belirtmekte ve bir sergiye gittiğinde, sergideki eserleri de inceleyebileceğini söylemektedir. Ö10 ayrıca heykeli de öğrendiğini ifade etmiştir. Ö9 ise bir resmi ve heykeli incelemeyi öğrendiğini biçimci, yansıtmacı ve işlevsel özellikler taşıyan heykellerde olduğunu öğrenmiştir. Ö14 ile ilgili gözlem notları da öğrencinin çeşitli kuralları ve kuramları öğrendiğini göstermektedir. Ö16 ise daha önceki ifadelerdeki sanat eleştirisini sadece eleştirmenlerin ve uzmanların yapması gerektiğini savunurken artık daha farklı düşünebileceğini öğrendiğini söylemiştir. Ö2 ise bir eseri nasıl yorumlayabileceğine dair kazanımlar edinmiştir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğrencilerde öğrendiklerine dair bir farkındalık gelişmiştir. Ders sürecinin kendilerine neler kattığını fark etmişler ve birçok şey öğrenmelerinin yanında farklı düşünmeyi de öğrenmişlerdir. Eisner (2002)'ye göre sanat aracılığıyla, daha önce fark etmediğimizi görmeyi, hissetmediğimizi hissetmeyi ve sanata özgü olan düşünme biçimlerini kullanmayı öğreniriz. Bu tecrübeler ise benliğin yapılandırılmasında önemli rol oynar. Bu nedenle sanat eleştirisi kendine güven ile birlikte öğrenme farkındalığında sağlamaktadır.

Ruggiero'ya (2004) göre bir fikirdeki kusurları en mükemmel eleştirinin bile açığa çıkaracağına dair asla bir garanti olmamasına rağmen, konuya bizim yanıtımız; eğer bir yargıya varmadan önce düşüncelerimizi dikkatli bir değerlendirmeye tabi tutarsak, muhtemelen mantıklı olacaktır. Bu nedenle de eleştirel düşünme hata yapma şansını azaltan bir etkiye sahiptir. **Eleştirel düşünme** kodu ile bağlantılı olarak ortaya çıkan görüşme ve gözlem kayıtlarından çeşitli alıntılar aşağıda verilmiştir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö10> - § 2 references coded [8,72% Coverage] Reference 1 - 6,47% Coverage "...heykel zor. Yani aslında resim dersi öylesine resim yaptığımız bir ders gibi düşünürdüm. Şimdi tabi kendim bu derslerinize katılınca böyle düşünmüyorum..." Reference 2 - 2,25% Coverage "...Kendi eleştirim iyi ama heykelim olmadı gibi geliyor..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö14> - § 2 references coded [5,58% Coverage] Reference 1 - 2,23% Coverage "...Gördüklerimi de düşünmek gerektiğini anladım, boş boş bakmakla olmuyor gibi..." Reference 2 - 3,36% Coverage "...Gelecekteki çalışmalara daha özen göstereceğim, daha önceden biz bu kadar ayrıntılı ve önemli olduğunu bilemedik..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö2> - § 1 reference coded [5,64% Coverage] Reference 1 - 5,64% Coverage "...Yeteneğimin sınırını öğrendim. İstedğim her şeyi yapma yeteneğim çok olsa iyi olurdu. Ama her istediğimi tam yapamasam da deniyorum..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö4> - § 1 reference coded [5,35% Coverage] Reference 1 - 5,35% Coverage "...Öğrendim ki sanat da zor. Ne bileyim daha önce basit bir şey gibiydi. Ama artık öyle olmadığını bilebiliyorum..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö7> - § 1 reference coded [3,43% Coverage] Reference 1 - 3,43% Coverage "...Düşünce değişti. Böyle olduğunu bilmiyordum. Düşüncem değişti..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö16> - § 2 references coded [14,57% Coverage] Reference 1 - 9,44% Coverage "...Farkına vardığı gerçekleri dile getiriyor ve uygulamasında kullanıyor, sorguluyor ve eleştirel yaklaşıyor. Kendi çalışmasını ve yaptıklarında sorguluyor..." Reference 2 - 5,13% Coverage "...Yaptığı heykelinin iyi ve olumsuz yönlerini eleştirel bir yaklaşım ile sorguluyor..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö2> - § 1 reference coded [8,15% Coverage] Reference 1 - 8,15% Coverage "...Örneğin susuzluk sorunu ve nedenlerini sorgulayan bir heykel yapmak istedi. *"Çünkü susuzluk sorununu engellemesi gereken biziz"* diye yanıt veriyor..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö16> - § 2 references coded [10,70% Coverage] Reference 1 - 4,41% Coverage "...Bence ben bir çok bilgi öğrendim ve eleştiriye bence yapabildim. Aslında öğrencilerde eleştiri yapabiliyor..." Reference 2 - 6,29% Coverage "...Eğer resim dersi soruları sınavda çıksaydı çok daha iyi kazandırdıkları olurdu. Ama çıkmadığı için çok zaman ayıramıyorum. Yinede bir çok şey kazandırıyor..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö17> - § 2 references coded [13,70% Coverage] Reference 1 - 9,48% Coverage "...Eleştiri ile birlikte farklı şeyler yapabileceğimi gördüm. Eleştirinin insanların görmek istemeden göremediklerini gösterdiğini anladım. Direkt iyi-güzel demeden böyle bularak, anlayarak yapsak daha iyi, Çözümleyerek bakmak ve sormak iyi imiş..." Reference 2 - 4,22% Coverage "...Aslında heykelin ne kadar zevkli olduğunu öğrendim. Heykelide çok severek yapabilirim. Hemde çok severek..."

Öğrencilerden Ö10 kendi fikirlerini sorgularken eleştirel bir tavır ortaya koymaktadır. Uygulama süreci öncesinde görsel sanatlar dersinin önemli bir ders olduğunu düşünmezken, artık böyle bir düşünceyi taşımadığını söylemektedir. Ayrıca Ö10 ikinci referasında kendi sürecini de eleştirmektedir. Ö14 de yine düşünce sürecine ilişkin bazı eleştirilerde bulunmaktadır. Kendine ve fikirlerine karşı eleştirel bir tavır sergilediği anlaşılmaktadır. Öğrenci sanat eleştirisi yöntemi ile incelediği bir esere boş boş bakmanın anlamsızlığını ve gördüklerini düşünmesi gerektiğini anlamıştır. Önceleri özenli bir inceleme yapmamasına rağmen gelecekteki çalışmalara karşı daha dikkatli bir tavır takınacağını da ifade etmiştir. Ö2 ise üç boyutlu uygulamaya yönelik yeteneğinin sınırlarını keşfettiğini söylemektedir. Ancak bu tespit onda düş kırıklığı yaratmamış, deneme isteğini pekiştirmiştir. Yine Ö2 ile ilgili gözlem notlarından anlaşıldığı gibi, öğrenci dünyanın temel sorunlarından birisi olan susuzluk sorununu engellemesi gereken kişilerin kendileri olduğunu ve bunları anlatan bir heykel yaptığını belirtmiştir.

Ö16 ise fikirlerini olumlu yönde değiştirdiğine dair ifadeleri ile yine kendi düşünme sürecine eleştirel bir tavır ile yaklaşmaktadır. İlgili derse ve gerekliliğine ilişkin tavrının nedeninin derste işlenen konuların sınavda karşısına sorun olarak gelmemesi olarak açıklamaktadır. Ö17 bir eseri incelerken hemen iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesinin yanlışlığını keşfetmiştir. Bir eser ile ilgili yargıya varmak için eseri anlamak gerektiğini kavramıştır. Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere onlar daha önceki fikirlerine eleştirel bir tavır ile yaklaşırken, eleştirinin kişiyi olumlu yönde geliştirici prensiplerini taşımaktadırlar. Sanat eleştirisi süreci sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünmede olumlu kazanımlara ulaştıkları gözlemlenmektedir.

İnceledikleri Artemis heykeli ile ilgili bazı bilgileri aktardıkları görüşmeler ise tespit edilmiştir ve **eser-bilgi** kodu altında aşağıda örneklendirilmiştir.

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö11> - § 1 reference coded [1,53% Coverage]
Reference 1 - 1,53% Coverage "...Efes müzesinden Artemis heykeli..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö9> - § 1 reference coded [1,40% Coverage]
Reference 1 - 1,40% Coverage "...Roma dönemi. Artemis heykeli..."

Ö11 ve Ö9 inceledikleri eser ile ilgili çeşitli bilgileri aradan geçen 3-4 hafta sonrasında hatırlamaktadırlar.

İlişkileri görmeyi öğrenmek, yeni bir vizyon şeklini kullanmayı gerektirir. Algısal etkinliklerin çoğu bir biçimin belirli etkileyici niteliklerini keşfetmekten ziyade tanımak için sarf edilen çabalardır. Tipik durumlarda, görme edimi bir niteliğe bir etiket yapıştırıldığında biter: Bu benim evim. Bu bir dur işaretidir. Bu benim Amcam Harry. Diğer algılama biçimleri bileşen niteliklere yönelir, ancak onlar arasındaki ilişkileri keşfetmez. Piaget'nin kavramlarıyla, algı "dağınık" olmaktan daha ziyade "merkezde toplanmıştır". Arnheim'in sözleriyle, çözüm "bağlamsal" değil "yerel"dir. İzleyen bakar, ama parçaların birbiriyle ilişkilene yollarından ziyade o parçalara bakar. Sanat alanında öğretme, öğrencilere bütünü oluşturan öğeler arasındaki karşılıklı ilişkilerin nasıl görüleceğini öğretme ile yakından ilişkilidir (Eisner 2002). Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak yapıcı bir inceleme ile; incelenen bilgi objesi onun içinde barındırdığı görsel niteliklerin bütünüyle keşfi mümkün görünmektedir.

Görme eğitimi kodu ile bağlantılı bulgulara özellikle son görüşmelerde rastlanmaktadır. İlgili alıntılar aşağıdadır.

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö11> - § 2 references coded [22,61% Coverage]

Reference 1 - 11,74% Coverage "...Eseri nasıl inceleyeceğimizden bahsettik. Artemisi her yönden inceledik ve notlar aldık. Bunu yaparken üzerindeki fark ettik. Yani yeni şeyler öğrendik ve de anlamları ve niyeleri konuştuk. Birde basamaklar vardı. Tanımlama, çözümleme, yorum, yargı..." Reference 2 - 10,86% Coverage "...Söylediğim gibi eleştirideki soruları kullanarak nedeni cevaplayabilerek bir sonuca ulaştık ve en son kendimize göre hangi kurama girdiğini seçtik. Yansıtmacı ve işlevsel. İşlevseldi. Yani aslında iki özelliği de bir eser taşıyabilir..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö16> - § 2 references coded [9,86% Coverage]

Reference 1 - 4,69% Coverage "...Artemisi adım adım anlamaya ve değerini bulmaya çalıştık.4 aşama da yaptık. tanımlama, çözümleme, yorum ve yargı idi..." Reference 2 - 5,17% Coverage "...Çok değişik bir yolla heykel yapmaya başladık ..yani direkt bir şey uygulamadan önce başka bir heykel inceledik ve yol öğrendik..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö7> - § 2 references coded [14,78% Coverage]

Reference 1 - 3,64% Coverage "...Ve de bir eseri nasıl incelememiz ve nelere dikkat etmemiz gerekebileceğini gördük..." Reference 2 - 11,14% Coverage "...İlk önce heykelin nasıl durduğuna bakardık. Onun içinde neler olduğuna bakardık. Yorumlama, tanımlama, çözümleme, yargılama. Hemen yoruma geçmedik, önce heykeli görmeyi öğrendik yani ayrıntıları ve böylece de anlamaya çalıştık. Bunun içinde sorular vardı..."

Ö11, bir eseri nasıl inceleyeceğini öğrendiğini belirtmektedir. Sanat eleştirisi basamaklarını kullanarak incelediği yapıtın tüm yönlerini görmeye çalışmıştır. Yaptığı inceleme esnasında yine sanat eleştirisinin dört basamağında kullanılan sorulardan yararlanmış. En son basamak olan yargı basamağında incelediği yapıt ile ilgili doğru yargıya da ulaştığı anlaşılmaktadır. Ö16 ise Artemis'i adım adım anlamaya ve değerini bulmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Ö16 da yine sanat eleştirisinin dört basamağını kullanmıştır. Kendi ifadesinden de anlaşılaacağı üzere incelediği eseri doğru adımları kullanarak görmeye çalışmıştır. Görme eğitimi kodu ile bağlantılı olarak, öğrenciler sanat eleştirisi basamaklarını kullanarak bir eseri araştırma sürecini öğrenmişlerdir. Bu sürecin öğrencilerin görme eğitimine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Yaratıcı düşünme kodu ile ilişkili olarak görüşme ve gözlem kayıtlarından örnekler aşağıda verilmiştir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö17> - § 1 reference coded [1,41% Coverage]

Reference 1 - 1,41% Coverage "...Düşünmediğim yönleri düşünmek güzel..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö17> - § 1 reference coded [2,85% Coverage]

Reference 1 - 2,85% Coverage "...fakat bir o kadar da yaratıcı düşünebiliyor ve bunu hem ifadelerine hemde uygulamalarına yansıtıyor..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö16> - § 1 reference coded [5,93% Coverage]

Reference 1 - 5,93% Coverage "...Birde değişik bir şey vardı oda heykelin dönemi ile ilgili hayal kurmak. Eğer sorular beni bunları düşünmeye zorladı. Bende kendi hayalimi düşündüm.Çok değişik şeyler hayal ettim..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö17> - § 1 reference coded [4,33% Coverage]
Reference 1 - 4,33% Coverage "...Aslında düşünmek ve kafamda karar vermek ne öğrendim. İnsan farklı şeyleri düşünmeye çalıştıkça daha iyi oluyor..."

Ö17'nin ifadesinden daha önceleri düşünmediği bazı yönleri artık düşünmeye başladığı anlaşılmaktadır. Yine Ö17 ile ilgili gözlem kayıtları da öğrencinin ifadesini destekler niteliktedir. Öğrenci gerek ifadeleri ile gerekse üç boyutlu uygulamaları ile bu özelliğini ortaya koymaktadır. Ö16'nın ifadesinden anlaşıldığı üzere sanat eleştirisi basamaklarından birisi olan yorumlama basamağında inceledikleri eser ve dönemi ile ilgili olarak hayal kurmaları istenmiştir. Yine öğrenci bu aşamadaki soruların yardımı ile kendi hayalini zihninde canlandırıldığını ifade etmiştir. Ö17 de düşünmek ve karar vermenin ne olduğunu öğrendiğini ifade etmiştir. Ayrıca insanların farklı şeyler düşünebilme yeteneğinin, öneminin farkına varmıştır. Görüşme ve gözlem kayıtlarından alınan ifadelerin desteklediği ortak nokta, sanat eleştirisi sürecinin onları farklı şeyler düşünmeye ve farklı yönleri görmeye sevk ettiği yönündedir.

Eseri anlama kodu ile bağlantılı olarak çeşitli alıntılar aşağıda yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö1> - § 2 references coded [8,05% Coverage] Reference 1 - 4,00% Coverage "...ayrıca heykeli inceleyerek anlamak olabilir. İncelerken öğrendik bir sürü şey..." Reference 2 - 4,05% Coverage "...Gelecekte sergiye gittiğimse eserlere nasıl bakacağıma dair fikirler kazandım.Bu da o eseri anlayabilmemi sağladı..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö4> - § 1 reference coded [5,44% Coverage] Reference 1 - 5,44% Coverage "...Hiçbir şeyin ve eserin yaptığımla benzerliğinin hiç aynı olmadığı aslında başka anlamları da olduğu..mesela soyuttada anlam var..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\Ö14> - § 1 reference coded [2,30% Coverage] Reference 1 - 2,30% Coverage "...Verdiği mesaj ve anlatım bakımından çok anlamlı bir heykeldi, çok hoştu ve ilginçti..."

Ö1 sanat eleştirisi yöntemi ile, eseri incelerken anladığını ve bu süreçten birçok şey öğrendiğini ifade etmiştir. Yine aynı öğrenci gelecekte bir sergiye gittiğinde oradaki eserlere nasıl bakacağına ve nasıl anlayacağına dair fikirler kazandığını belirtmektedir. Ö4 her eserin kendi içinde bir anlamı olduğunu fark etmiştir. Yalnız somut ve doğrudan anlam çıkarılarak belirgin nesnelerin değil, soyut eserlerinde için de kendi anlamlarını barındırdığını fark etmiştir. Öğrencilerden Ö14 ise incelediği eserin verdiği mesaj ve anlatım özellikleri bakımından çok anlamlı bir heykel olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin sanat eleştirisi yardımı ile bir eseri dikkatle incelerken, eseri anlamaya yönelik çeşitli olumlu düşünceler geliştirdiği söylenebilir. Arnheim (1974), sanat eserlerini yakından deneyimlemeyi tek başına yeterli bulmamaktadır. Ona göre müzeler gezen, kitapçıklar toplayan birçok insan sanata gerçekten erişemez. Sanata ve anlamına ulaşmak adına; doğuştan edindiğimiz gözler yoluyla anlama kapasitemizin,

uykudan uyandırılması gerekmektedir. Feldman ise (1992) sanat eleştirisinin ana hedefinin onun yarattığı anlama ulaşmak olduğunu söylemektedir. Sanat eseri ve onun yaratıcısı hakkında tarihsel, arkeolojik ve biyografik bilgiler önemli olsa da, sanat eleştirisi; sanat eseri hakkında bilgi toplamaktan öteye geçerek, onun yarattığı etkilerin anlamını aramaya yöneliktir.

Yargı basamağı – öğrendiğini aktarma kodu ile bağlantılı olarak çeşitli alıntılara özellikle son görüşmelerde rastlanmaktadır. İlgili alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö10> - § 2 references coded [11,00% Coverage]
Reference 1 - 2,94% Coverage "...Birden bire iyi-kötü demedik sebepleri öğrendik..."
Reference 2 - 8,05% Coverage "...Kuram gibi bir şeyle değerlendirdik . aslında her heykelin ve resmin ortak yönlerine göre demek..bu kuaramlardan heykele uyanı seçtik..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö9> - § 1 reference coded [6,28% Coverage]
Reference 1 - 6,28% Coverage "...Daha çok şey anlatıyor, bir eseri anlamadan güzel, iyi, çirkin demedik, yani sorular ve eleştirideki basamakların anlamı buymuş zaten..."

Ö10 sanat eleştirisinin dördüncü ve son basamağı olan yargı basamağında incelediği heykelin uygun olduğu kuramları seçmiştir. Öğrenci yargı basamağının ve kuramın içeriğini öğrenmiş görünmektedir. Ayrıca sanat eleştirisinde kullanılan ilk üç basamağın, birden iyi ya da kötü değerlendirmesi yapmasına engel olduğu görülmektedir. İncelediği yapıt ile ilgili çeşitli bilgiler aldıktan sonra yargı basamağında öğrendiğini aktarmaktadır. Ö9 da sanat eleştirisinde kullanılan dört basamağın eser ile ilgili güzel, iyi ve çirkin gibi bir yargıyı en başta vermelerinin engellendiğini ve eseri anlamayı sağladığını fark etmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin sanat eleştirisi basamaklarının da yardımı ile bir eseri incelerken eseri tam olarak araştırmadan ve anlamadan yargıya varma eğilimlerini bıraktıkları söylenebilir. Eseri, aşamalı bir sorgulama yoluyla incelemişler ve keşfederek öğrendikleri bilgilerden hareketle doğru yargıya varmışlardır.

İpucu ile hatırlama koduna özellikle bağımsız gözlemciye ait gözlem notlarında rastlanmaktadır. İlgili alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö12> - § 1 reference coded [7,67% Coverage] Reference 1 - 7,67% Coverage "...soru sorulduğu zaman çok düşünüyor fakat ipucu ile hatırlıyor. Bilgilerin bir kısmını hatırlıyor..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö3> - § 2 references coded [12,24% Coverage] Reference 1 - 7,95% Coverage "...Sorulan bir çok soruyu doğru yanıtladı. Simgeleri hatırlamakta biraz zorlandı. İp ucu ile hatırladı..." Reference 2 - 4,29% Coverage "...İncelediği heykelde bazı biçimleri ipucu ile hatırladı..."

Ö12 ve Ö3 uygulama süreci içerisinde kendilerine yöneltilen soruları ipucu ile hatırlamaktadırlar. Bazı öğrenciler öğretim sürecinde kendilerine verilen bütün bilgileri hatırlamamaktadırlar. Ancak öğrendiklerine yönelik ipuçları ile hatırlamaktadırlar.

Ölçüt geliştirme kodu ile bağlantılı görüşme ve gözlem kaydı alıntıları aşağıda yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö14> - § 1 reference coded [4,75% Coverage] Reference 1 - 4,75% Coverage “...Değerini ya da değersizliğini anlamak için çalışıyorum. Bunun içinde eleştirideki gibi birden sonuca varmadan nedenleri bularak bakmaya ve anlamaya çalışıyorum. kendime bazı noktalar buluyorum ve anlamaya çalışıyorum...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö5> - § 1 reference coded [6,31% Coverage] Reference 1 - 6,31% Coverage “...Verilen bilgileri tekrar anlattı. Heykelinde yapacaklarını listeledi. bunuda sanat eleştirisinden öğrendiğini söyledi...”

Ö14 sanat eleştirisi sürecinde eserin değerini ya da değersizliğini anlamak için kendince bazı noktalar belirlediğini ve anlamaya çalıştığını söylemektedir. Ö5 öğretim sürecinde kendisine verilen bilgileri hatırlamakta ve üç boyutlu uygulamasında neler yapacağını listelemektedir ve bunu da sanat eleştirisi sürecinden öğrendiğini söylemektedir. İfadelerinden ve gözlem kayıtlarından da anlaşıldığı üzere öğrenciler bir eseri doğru anlamaya ya da üç boyutlu çalışmalarında yapacaklarına yönelik ölçütler geliştirmektedir.

Yargıya varma kodu ile bağlantılı alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö5> - § 1 reference coded [7,02% Coverage]

Reference 1 - 7,02% Coverage “...Sorulara çok hızlı yanıtlar verdi. Başlangıçta çok düşünmeden sonuca varıyordu. yavaş yavaş yargıyı geciktirmenin önemini kavlıyor...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö8> - § 2 references coded [16,53% Coverage] Reference 1 - 9,71% Coverage “...Sentez ve değerlendirme yapmayı her zaman başaramıyor. Çünkü birden sonuca varmaya çalışıyor...”
Reference 2 - 6,82% Coverage “...Zamanla yargıyı geciktirmeyi denedi ve olumlu gelişmeler gösterdi...”

28- Ö5 ve Ö8’in sanat eleştirisi sürecinde başlangıçtaki çabuk yargıya varma eğilimlerinin yerini yargıyı geciktirme eğilimine dönüştürdükleri gözlemlenmiştir. Yargıya varma sürecinde öğrencilerin inceledikleri eser ile ilgili araştırma sürecinde katılım ve en son yargıya varma yani yargıyı geciktirme olumlu bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aşağıda öz eleştiri görüşme ve akran eleştirisi görüşme matrixleri ve yüzdeleri ayrı ayrı verilmiştir. II. Çalışma grubuna ait sanat eleştirisi ve algılama süreçleri ile ilgili kazanım bulgularını içermektedir.

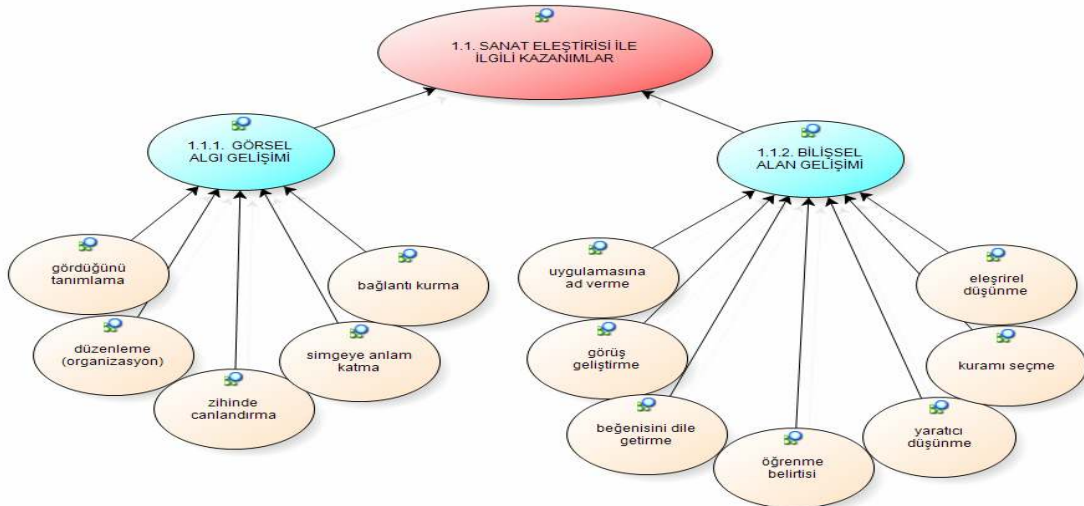
Tablo 26
Öz Eleştiri Görüşme / Sanat Eleştirisi Matrix-8

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		ÖZ ELEŞTİRİ GÖRÜŞME						Reference	%
		CASES (VAKALAR)							
		Ö12	Ö14	Ö16	Ö17	Ö2	Ö9		
1.2. SANAT ELEŞTİRİSİ ve ALGILA SÜREÇLERİ LE İLGİLİ KAZANIMLAR	GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ								
	bağlantı kurma	1	1	1	1	1	0	5	83
	düzenleme (organizasyon)	1	1	0	1	1	1	5	83
	gördüğünü tanımlama	1	1	1	1	1	1	6	100
	simgeye anlam katma	1	1	0	1	1	1	5	83
	zihinde canlandırma	0	1	1	0	0	1	3	50
	BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ								
	beğenisini dile getirme	1	1	1	1	1	0	5	83
	eleştirel düşünme	1	1	1	1	0	1	5	83
	görüş geliştirme	0	1	1	0	0	0	1	16
	kuramı seçme	1	1	1	1	1	1	6	100
	öğrenme belirtisi	1	1	1	1	1	1	6	100
	uygulamasına ad verme	1	1	1	1	1	1	6	100
	yaratıcı düşünme	0	0	1	1	1	0	3	50
	Reference		9	11	10	10	9	8	

Öğrencilerin kendi sanatsal uygulamaları ile ilgili Öz Eleştiri çalışmalarından; Görsel Algı Gelişimi teması ile ilişkili %100 gördüğünü tanımlama, %83 oranlarında bağlantı kurma, düzenleme (organizasyon) ve simgeye anlam katma kodlarına ulaşılmıştır. Referansların %50'si ise zihinde canlandırma kodu ile ilişkilidir.

Bilişsel Alan Gelişimi teması ile ilişkili olarak ise %100 oranlarında kuramı seçme, öğrenme belirtisi ve uygulamasına ad verme kodları ortaya çıkmıştır. Referansların %83'ü beğenisini dile getirme ve eleştirel düşünme kodu ile ilişkilendirilmiştir. Yaratıcı düşünme kodu %50 ve görüş geliştirme kodu ise %16 seviyesinde görülmektedir.

Şekil 12
Öz Eleştiri Görüşme / Sanat Eleştirisi Model-7



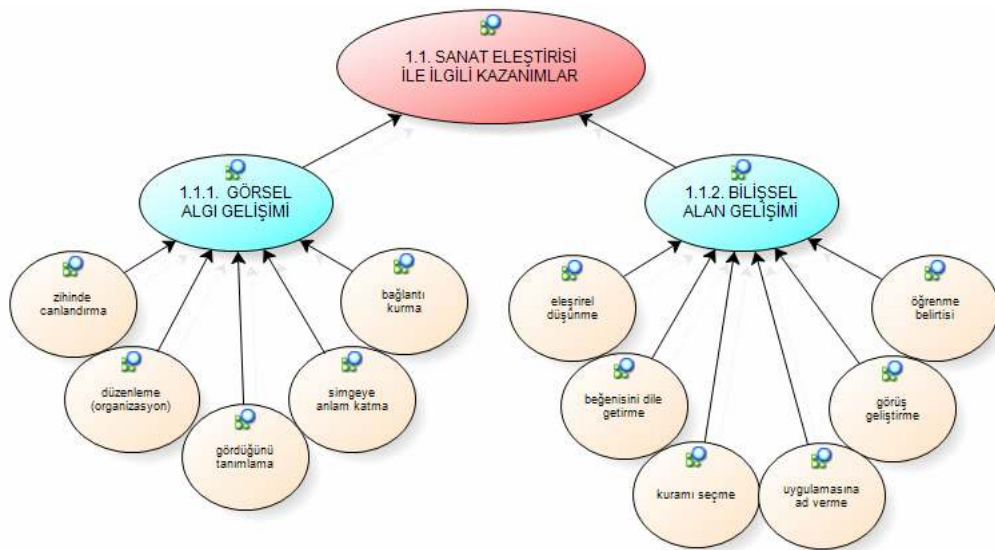
Tablo 27
Akran Eleştirisi Görüşme / Sanat Eleştirisi Matrix-9

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		AKRAN ELEŞTİRİSİ GÖRÜŞME						Reference	%
		CASES (VAKALAR)							
		Ö12	Ö14	Ö16	Ö17	Ö2	Ö9		
1.2. SANAT ELEŞTİRİSİ ve ALGILA SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ								
	bağlantı kurma	0	0	0	1	0	1	2	33
	düzenleme (organizasyon)	1	1	1	1	1	1	6	100
	gördüğünü tanımlama	1	1	1	1	1	1	6	100
	simgeye anlam katma	1	1	1	1	1	0	5	83
	zihinde canlandırma	0	0	0	0	0	1	1	16
	BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ								
	beğenisini dile getirme	1	1	1	1	1	1	6	100
	eleştirel düşünme	0	0	0	0	1	1	2	33
	görüş geliştirme	1	1	1	1	1	1	1	16
	kuramı seçme	1	1	1	1	1	1	6	100
	öğrenme belirtisi	1	1	1	1	1	1	6	100
	uygulamasına ad verme	1	1	1	1	1	1	6	100
	Reference		8	8	8	9	9	10	

Öğrencilerin arkadaşlarının sanatsal uygulamalarına yönelik olarak yaptıkları Akran Eleştirisi çalışmalarından Görsel Algı Gelişimi ile ilişkili referansların %100'ü düzenleme (organizasyon) ve gördüğünü tanımlama, %83'ü simgeye anlam katma, %33'ü bağlantı kurma ve %16'sı ise zihinde canlandırma kodu ile ilişkilidir.

Bilişsel Alan Gelişimi teması ile ilgili olarak %100'lük oranda beğenisini dile getirme, kuramı seçme, öğrenme belirtisi ve uygulamasına ad verme kodları görülmektedir. Referansların %33'ü eleştirel düşünme, %16'sı ise görüş geliştirme kodu ile ilişkilidir.

Şekil 13
Akran Eleştirisi Görüşme / Sanat Eleştirisi Model-8



Yukarıdaki matrix ve modelleri verilen bulgular ile ilişkili temalar ve kodlar bir matrixde birleştirilmiş ve yorumlanmıştır. İlgili bulgular ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 28
Öz Eleştiri Görüşme ve Akran Eleştirisi Görüşme Birleştirilmiş / Sanat Eleştirisi Matrix-10

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		ÖZ ELEŞTİRİ GÖRÜŞME AKRAN ELEŞTİRİSİ GÖRÜŞME						Reference	Sıralama
		CASES (VAKALAR)							
		Ö12	Ö14	Ö16	Ö17	Ö2	Ö9		
1.2. SANAT ELEŞTİRİSİ ve ALGILA SÜREÇLERİ LE İLGİLİ KAZANIMLAR	GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ								
	gördüğünü tanımlama	2	2	2	2	2	2	12	1
	düzenleme (organizasyon)	2	2	1	2	2	2	11	2
	simgeye anlam katma	2	2	1	2	2	1	10	3
	bağlantı kurma	1	1	1	2	1	1	7	4
	zihinde canlandırma	0	1	1	0	0	2	4	5
	BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ								
	kuramı seçme	2	2	2	2	2	2	12	1a
	öğrenme belirtisi	2	2	2	2	2	2	12	1b
	uygulamasına ad verme	2	2	2	2	2	2	12	1c
	beğenisini dile getirme	2	2	2	2	2	1	11	2
	eleştirel düşünme	1	1	1	1	1	2	7	3
	görüş geliştirme	1	2	2	1	1	1	8	4
	yaratıcı düşünme	0	0	1	1	1	0	3	5
	Reference		17	19	18	19	18	18	

Görsel Algı Gelişimi teması ile bağlantılı olarak ortaya çıkan **gördüğünü tanımlama** kodu ile ilişkili görüşme ve gözlem verilerinden alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö16> - § 1 reference coded [5,05% Coverage]
Reference 1 - 5,05% Coverage "...Çeşme gibi bir şeyler. Yuvarlak daireye benzeyen şekiller görüyorum. yanında çeşme gibi kıvrımlı bir şey görüyorum..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö17> - § 1 reference coded [7,18% Coverage] Reference 1 - 7,18% Coverage "...Elinde oyuncakları var.altta topar yaptı küçük küçük..kolyesi var.hatta iki tane kolyesi var başına taç taktım.kafasının arkasında şapka gibi ek bir şey var. Kenarlarında toparları var.saçları var ama saçları topluluk halinde.elinde kolunu örten bileklik var delikli..."

Ö16 arkadaşının ü.b. uygulamasında gördüklerini yakından incelemekte ve tanımlamaktadır. Ö17'de kendi üç boyutlu çalışmasına yönelik olarak öz eleştirisinde, uygulaması üzerinde gördüklerini tanımlamaktadır. Öğrenciler öz eleştiri ve akran eleştirisi çalışmasında da sanat eleştirisinde yer alan dört basamağı kullanarak kendi üç boyutlu çalışmalarında ve arkadaşlarının üç boyutlu çalışmalarında gördüklerini tanımlamaktadırlar.

Düzenleme (organizasyon) kodu ile ilgili öz eleştiri ve akran eleştirisi görüşme sürecine ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır.

<Internals\(+\) AKRAN ELEŞTİRİSİ\Ö14> - § 1 reference coded [5,68% Coverage]
Reference 1 - 5,68% Coverage "...Asimetrik..simetrik gibi yapmak istemiş ama..tam karşılıklı yapamadığı için asimetrik. Aslında yerler olarak simetrik..büyüklük küçüklük asimetrik."

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö12> - § 3 references coded [7,41% Coverage]
 Reference 1 - 3,77% Coverage "...Bildığımız de yansıtır. çizgilerle,şekillerle bildik şekiller koydum bazı yerlerine..." Reference 2 - 1,32% Coverage "...Asimetrikdir... Simetrik değil..." Reference 3 - 2,32% Coverage "...Genelde yumuşak. Yani doğal eğriler yapmaya çalıştım..."

Ö14 arkadaşının ü.b. uygulamasının düzenlenmesine yönelik görüşlerini mantıklı açıklamalar ile destekleyerek açıklamaktadır. Ö12 ise kendi çalışmasına yönelik ü.b. uygulamasının nasıl düzenlendiğini inceleyerek açıklamaktadır. Öğrenciler ü.b. uygulamalarının düzenlenmesine yönelik gördüklerini ayrıntıları ile incelemiş ve organizasyon ile ilgili öz eleştiri ve akran eleştirisi yapmışlardır.

Aşağıda **simgeye anlam katma** kodu ile ilgili görüşme kaydı alıntılarına yer verilmiştir.

<Internals\(+) AKRAN ELEŞTİRİ\Ö12> - § 2 references coded [7,02% Coverage]
 Reference 1 - 3,07% Coverage "...Kötülük gibi. yani elindeki asa gibi şey sanki kötülük simgesi gibi..." Reference 2 - 3,94% Coverage "...anlamı da iyilerin karşısındaki kötülüğün heykelini yapmış olabilir diye düşünüyorum..."

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö17> - § 3 references coded [10,54% Coverage]
 Reference 1 - 2,96% Coverage "...Bura da çocuklar ile ilgili şeyler düşünmeye çalıştım. Çocukları çok seven fakat yutmaya çalışan bir heykel..." Reference 2 - 1,24% Coverage "...Çocukları çok seven..çocuklarla oyun oynayan..." Reference 3 - 6,34% Coverage "...ama heralde benim düşündüğüm gibi düşünmezlerdi. Benim yaptığımda çocukları seviyormuş gibi gözükten ama kötü biri çıkartmaya çalıştım. Gizliden kötü aslında. Sevimli biri gibi görünüyor ama kollarındaki deliklerle çocukları yutan biri..."

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö2> - § 1 reference coded [8,83% Coverage] Reference 1 - 8,83% Coverage "...Suyu simgeliyor.eteklerindeki üçgenlerin arasında su var.kıtlık olmasın diye bir tanrıça. su tanrıçası gibi bir şey. bence dünya susuzluk çekebilir bu tanrıçada buna engel olacak diye düşündüm.yani benim içi anlamı bu..."

Ö12 arkadaşının ü.b. çalışmasında incelediği ve keşfettiği simgelere anlam katmıştır. Örneğin kullandığı asanın iyilerin karşısındaki kötülükleri simgelediğini düşünmektedir. Ö17 ise kendi üç boyutlu çalışmasında kullandığı bazı simgelerin anlamını açıklamaktadır. Öğrencinin yaptığı uygulama son derece sevimli ve etkili görüşmesine karşın, kendisi yaptığı uygulamanın çocukları seviyor gibi görünen ancak gizliden kötü olan ve onları kollarındaki delikler ile yutmaya çalışan bir yaratık olarak düşünmektedir. Ö2’de ü.b. uygulamasına yönelik öz eleştirisi görüşmesinde bir tanrıça yaptığını ve bu tanrıçanın da su tanrıçası olduğunu söylemektedir. Dünyadaki susuzluk sorununa engel olacak bir tanrıça heykeli yaptığını söylemektedir. Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi yaptıkları ü.b. çalışmalar da çeşitli simgeler kullanmışlar ve bu simgelere özgün anlamlar katmışlardır. İfadelerinde de anlaşıldığı gibi sonuçta yaptıkları uygulamalar hem özgün hem de son derece yaratıcı fikirler

taşıyan uygulamalardır. Bunu hem öğrencilerin uygulamalarından hem de yaptıkları öz ve akran eleştirisi görüşmelerinden çıkan ifadelerinden anlamak mümkündür.

Öz ve Akran eleştirisi çalışmasına katılan öğrencilerin **bağlantı kurma** kodu ile ilgili bazı alıntıları aşağıdadır.

<Internals\(+) AKRAN ELEŞTİRİSİ\Ö17> - § 1 reference coded [3,12% Coverage]
Reference 1 - 3,12% Coverage "...incelediğimiz artemis heykelinden etkilendiği için, yumurta veya göğüsler yapmış..."

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö2> - § 2 references coded [4,72% Coverage]
Reference 1 - 2,92% Coverage "...Yok.ben yaparken şaşırmadım..artemisdeki anlamlar bana ilginç gelmişti..." Reference 2 - 1,80% Coverage "...Artemis ve küresel ısınmayı düşünerek yaptım..."

Ö17 arkadaşının ü.b. çalışmasında; dersin başlarında sanat eleştirisi yöntemini kullanarak incelemesini yaptıkları Artemis heykelinden etkilendiği için bazı benzer simgeleri kullandığını ifade etmiştir. Ö2 ise Artemis heykelindeki bazı simgelerin kendisine ilginç geldiğini ve bu nedenle Artemis ve küresel ısınmayı düşünerek bir uygulama yaptığını anlatmaktadır. Öğrenciler sanat eleştirisi sürecinde Artemis heykelinden etkilenmiştir ve bu heykelden yola çıkarak kendi ü.b. uygulamalarını oluşturmuşlardır.

Zihinde canlandırma kodu ile ilişkili görüşme kayıtları alıntılarından bazıları aşağıda yer almaktadır.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö9> - § 1 reference coded [1,81% Coverage]
Reference 1 - 1,81% Coverage "...kendi hayalinden kurmuş. kendi hayalide bir insan şekli yapmış..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö16> - § 1 reference coded [3,41% Coverage] Reference 1 - 3,41% Coverage "...Bu bence eski bir tanrıça. yani aslında çok yaşlı ve bilge.. ben öyle hayal ettim. bakanlar nasıl görür bilemem..."

Ö9 arkadaşının ü.b. çalışmasında kendi zihninde canlandığı bir insan şekli yapmaya çalıştığını düşünmektedir. Ö16 ise kendi ü.b. çalışmasına yönelik olarak yaşlı ve bilge bir tanrıça hayal ettiğini söylemektedir. Öğrenciler, yaratıcı düşünme ve uygulama sürecinin bir parçası olan zihinde canlandırma eylemini gerçekleştirmektedirler.

Bilişsel Alan Gelişimi teması ile bağlantılı olarak öz ve akran eleştirisi görüşmelerinden aşağıdaki kodlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki **kuramı seçme** kodudur. İlgili alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\(+) AKRAN ELEŞTİRİ\Ö14> - § 1 reference coded [0,54% Coverage]
Reference 1 - 0,54% Coverage "...a Özgünlüğünden., c Dokuların ve örüntülerin kendine özgü kullanılmış olmasından., g. Bir düşünceyi yada duyguyu yansıtır oluşundan..."

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö14> - § 1 reference coded [0,38% Coverage]
Reference 1 - 0,38% Coverage "...a Özgünlüğünden. , g. Bir düşünceyi yada duyguyu yansıtır oluşundan..."

Ö14 hem öz eleştiri hem de akran eleştirisinde tanımlama, çözümleme, yorumlama basamaklarından sonra yargı basamağında da doğru kuramları seçmiştir.

Öz ve Akran eleştirisi çalışmasına katılan öğrencilerin **öğrenme belirtisi** kodu ile ilgili alıntılarından bazıları aşağıda yer almaktadır.

<Internals\(+) AKRAN ELEŞTİRİ\Ö14> - § 3 references coded [10,13% Coverage] Reference 1 - 3,65% Coverage "...Organik genellikle, gözleri yuvarlak geometrik bir şekil, kafası biraz geometrik çizgile var..." Reference 2 - 2,50% Coverage "...Somut. Çalışmasına baktığımızda ne olduğunu anlıyoruz. Tanıyoruz..." Reference 3 - 3,99% Coverage "...Bildiğimiz şeyler var. Soyut bir şekil ben fark etmedim. Yani hep anlayacağımız ve tanıyacağımız şeyler..."

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö16> - § 3 references coded [10,05% Coverage] Reference 1 - 3,88% Coverage "...Tanrıça da bütün olarak organik ancak organik şekilleri direk kullanmadım. Geometrik şekillerden hareket etmişim..." Reference 2 - 1,89% Coverage "...Somut ve soyut özellikler gösterdiğini söyleyebilirim..." Reference 3 - 4,28% Coverage "...Doğal biçimler zaten elimle yaptığım için doğal biçimler oluşuyor. geometrik şekle benzer şeyler yapsamda. keskin köşeler yok..."

Ö14 ve Ö16 ü.b. uygulamalar ile ilgili organik ve geometrik biçimlerin neler olduğunu ve nerelerde olduğunu doğru olarak tanımlayabilmektedirler. Öğrenciler ü.b. uygulamaları öncesindeki öğretim aşamasındaki bilgileri aradan geçen üç haftaya rağmen hâlâ ifade etmekte ve öğrenme belirtisi göstermektedirler. İnceleme ve sorgulama yoluyla öğrencilerin algısal birikimlerinin, bellekte kalıcılığa etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin **uygulamasına ad verme** kodu ile ilgili söyledikleri aşağıda görülmektedir.

<Internals\(+) AKRAN ELEŞTİRİ\Ö14> - § 1 reference coded [0,46% Coverage]
Reference 1 - 0,46% Coverage "...mutluyum..."

<Internals\(+) AKRAN ELEŞTİRİ\Ö16> - § 1 reference coded [0,78% Coverage]
Reference 1 - 0,78% Coverage "...kıvrımlım çeşme..."

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö16> - § 1 reference coded [1,75% Coverage]
Reference 1 - 1,75% Coverage "...Çalışmaya isim vermek çok zor. Fakat yaşlı tanrıça..."

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö17> - § 1 reference coded [1,08% Coverage]
Reference 1 - 1,08% Coverage "...Çocuklar eğlendiren ve yutan. Adı Ç.E.Y..."

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö2> - § 1 reference coded [0,84% Coverage] Reference 1 - 0,84% Coverage “...Zaten “su tanrıçası”...”

Ö14 arkadaşının ü.b. çalışmasına “mutluyum”, Ö16 “kıvrımlı çeşme” adlarını vermişlerdir. Kendi ü.b. uygulamalarına yönelik olarak Ö16 “yaşlı tanrıça”, Ö17 “çocukları eğlendiren ve yutan yani Ç.E.Y”, Ö2 ise “su tanrıçası” adlarını vermişlerdir. Öğrenciler incelemesini yaptıkları ü.b. çalışmalara uygun kendilerinde özgün isimler vermişlerdir.

Beğenisini dile getirme kodu ve bağlantılı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

<Internals\(+) AKRAN ELEŞTİRİSİ\Ö12> - § 2 references coded [5,92% Coverage] Reference 1 - 3,90% Coverage “...Elindeki mızrak gibi şeyi beğendim. Değişik olmuş..kötülüğü simgelese bile iyi yapmış...” Reference 2 - 2,02% Coverage “...Yüz kısmını ve de mızrak gibi şeyi beğendim...”

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö17> - § 3 references coded [7,02% Coverage] Reference 1 - 2,20% Coverage “...Ellerine yaptığım şeyleri aslında ilk öyle istememiştim fakat sonra ilginç geldi...” Reference 2 - 2,02% Coverage “...Beğendim..çünkü istediklerimi yapabildim. daha başka bir şey konmazdı bence...” Reference 3 - 2,80% Coverage “...Yüzünü ve ellerini çok başarılı buluyorum..sırf çocuklar için bir heykel.5 yaşın altında çocuklar için...”

Ö12 arkadaşının ü.b. çalışmasında en çok asayı beğendiğini dile getirmektedir. Ö12 asayı kötülüğü simgelemesine rağmen beğendiğini söylemektedir. Öğrenci beğenisini dile getirirken ü.b. çalışmasındaki iyi-kötü anlamına odaklanmamış, kullanılan simgenin taşıdığı estetik nitelikler üzerinde durmuştur. Ö17 ise kendi ü.b. çalışmasına yönelik öz eleştirisinde uygulamasını beğendiğini dile getirmiştir. Özellikle başarılı bulduğu bölümlerinde son derece etkili olduğu görülmüştür.

Ruggiero (2004) herhangi bir fikre eleştirel olarak bakmadan önce kendimize şunları söylememizi öneriyor. “Bu fikrin bana iyi görüneceğini ve eksikliklere bakmayı anlamsız hissedeceğimi biliyorum. Bu doğaldır. Bunu düşündüm ve mükemmel olmasını istiyorum. Fakat bu tepkimi göz ardı edeceğim ve kendimi, onu eleştirel bir şekilde incelemek için zorlayacağım.” Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde **eleştirel düşünme** kodu ile ilgili aşağıdaki alıntılara rastlanmaktadır.

<Internals\(+) AKRAN ELEŞTİRİSİ\Ö9> - § 1 reference coded [4,23% Coverage] Reference 1 - 4,23% Coverage “...Baş kısmını daha iyi yani özenli ve düzenli yapabilirdi..kırılan kısmı sağlam yapabilirdi. buna karşılık gövde kısmıda sağlam olmuş...”

<Internals\(+) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö12> - § 2 references coded [10,21% Coverage] Reference 1 - 7,01% Coverage “...Kafasına taç gibi bir şeyler ekleyebilirdim..ellerini daha ayrıntılı yapabilirdim. Eteğin altından ayaklarını göstermek isterdim. Daha çok denesem yapabilirdim...” Reference 2 - 3,20% Coverage “...arkadaşlarımın nerede hatalarım var, hoşlarına gitmeyen yerleri söylemelerini isterdim...”

Ö9 akran eleştirisinde arkadaşının ü.b. uygulamasında gördüğü aksaklıkları dile getirirken olumlu özelliklerini de göz ardı etmemiştir. Ö12 ise kendi çalışmasına yönelik öz eleştirisinde uygulamasının daha iyi olması için yapabileceklerini anlatmakta ve çalışmasına eleştirel bir tutum ile yaklaşmaktadır. Pedagojik eleştirinin amacı, öğrencilerin artistik ve estetik olgunluğunu geliştirmektir. Bunun için, öğrencilerin çalışmaları hakkında yargılama yapmanın ötesinde, onların kendi çalışmalarını yargılama yeteneklerini geliştirmelidir (Feldman 1992).

Görüş geliştirme kodu ile ilişkili alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\(+\) AKRAN ELEŞTİRİSİ\Ö12> - § 4 references coded [16,79% Coverage] Reference 1 - 5,32% Coverage "...yani el olabilir..fazla benzemiyor. Burnu, dudakları, gözü, kafasının etrafında anlattığı şeyin simgeleri olabilir..." Reference 2 - 3,94% Coverage "...anlamı da iyilerin karşısındaki kötülüğün heykelini yapmış olabilir diye düşünüyorum..." Reference 3 - 5,78% Coverage "...Taç kısmındaki çizgileri belli etmesi lazım, yüzünde burnunu belli etmesi lazım. Bazı kaba çizgileri kil ile kapatması lazım..." Reference 4 - 1,74% Coverage "...Yüz kısmı mısır mumyaları gibi olmuş. elindeki mızrak biçmi çok etkili görünüyor..."

<Internals\(+\) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö16> - § 2 references coded [5,57% Coverage] Reference 1 - 3,51% Coverage "...Bence soyut bir kavram.çünkü yani tanıya gerçek değil..elle tutulan biçimler olduğu için de somuttur..." Reference 2 - 2,06% Coverage "...Kesinlikle asimetrik..bence birebir iki taraf da benzemiyor..."

Ö12 arkadaşının ü.b. çalışmasında gördüklerini çözümlemeye çalışmıştır. Figürün yüzeyinde ele benzeyen uzuvlar keşfetmiştir. Kullandığı bazı biçimlerin ise çeşitli anlamlar içeren simgeler olduğunu düşünmektedir. Ayrıca arkadaşının uygulamasına eklemesi ya da çıkarması gerekenleri eleştirel bir bakış açısıyla dile getirmektedir. Fikirlerini belirtirken aynı zamanda görüş geliştirmeyi ve görüşlerini ifade etmeyi öğrenmiştir. Ö16 ise kendi çalışmasına yönelik öz eleştirisinde, yaptığı ü.b. çalışmanın kompozisyonuna yönelik görüş geliştirdiği görülmektedir. Öğrencilerin gerek arkadaşlarının gerekse kendi ü.b. çalışmalarının biçimsel özellikleri ve anlamları üzerine görüş geliştirmeleri ve bu görüşlerini ifade edebilmeleri olumlu bir kazanım olarak görülmektedir.

Aşağıda **yaratıcı düşünme** kodu ile bağlantılı öz eleştiri görüşme kaydından alıntılar yer almaktadır.

<Internals\(+\) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö16> - § 1 reference coded [1,25% Coverage] Reference 1 - 1,25% Coverage "...Böyle hayal ettim.yani aslında yok olan bir şey yaptım..."

<Internals\(+\) ÖZ ELEŞTİRİ\Ö17> - § 1 reference coded [1,80% Coverage] Reference 1 - 1,80% Coverage "...Tanınamayan nesneler ile oluşmuş bir biçim olabilir..çünkü bazıları tamamen benim hayalim..."

Ö16 ve Ö17 sanat eleştirisi yöntemini kullanarak incelemesini yaptıkları Artemis heykelinden hareketle kendi özgün ü.b. çalışmalarını oluşturma süreçlerini açıklamışlardır. Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi oluşturdıkları biçim kendi düşünce süzgecinden geçirdikleri yaratıcı biçimlerdir. Görüşme kayıtlarından da anlaşılacağı üzere öğrenciler uygulama sürecine yönelik yaratıcı düşünmeyi ve yaratıcı uygulamalar oluşturmaya öğrenmişlerdir. Öz Eleştiri ve akran eleştirisindeki sorunlara son derece bilinçli ve kendi süreçlerini açıklayan yanıtlar vermektedirler. Eisner (1997) öğrencilerin arkadaşlarının çalışmalarında nelere dikkat ettikleri ile ilgili: teknik nitelik, yaratıcılık, estetik özellik ve konuyu göstermektedir. Ona göre öğretmen, eğer öğrencilerin ilk olarak neleri gördüklerini ve nelere tepki gösterdiklerini anlarsa neleri gözden kaçırdıklarını daha kolay fark edebilir. Elde edilen bu bilgilerin müfredat ve öğretimde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Eisner, her öğrenciye ortaya koyduğu çalışmayı tartışma fırsatı verir ve böylece sanat müfredatında da yer alan eleştiri sahasında deneyim kazandırmış olur. Ayrıca ona göre öğrenciler bunu yaparak, diğerlerinin (arkadaşlarının) problemlerin üstesinden nasıl geldiklerini anlamalarına yardımcı olur. Bu durumda eleştiri sadece başarı için değil başarısızlık için de yapılıp ve öğrencilere sanatın onlardan ne beklediğini gösteren eşsiz bir farkındalık kazandırır ve bu durum notla bile karşılanamayacak sonuçlar doğurur.

Aşağıda sanat eleştirisi ve algılama süreci ile ilgili kazanımlara yönelik ulaşılan bağımsız gözlemci ile görüşme bulguları yer almaktadır.

Tablo 29
Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Sanat Eleştirisi Matrix-11

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME	
		CASES (VAKALAR)	Sıralama
		BAĞIMSIZ GÖZLEMCI	
1.1. SANAT ELEŞTİRİSİ ve ALGILAMA SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ		
	algı eğitimi	1	5
	dikkat gelişimi	1	4
	dikkatli bakma	1	2
	bağlantı kurma	1	1
	BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ		
	görme eğitimi	1	4
	öğrenmeyi kolaylaştırma- doğal öğrenme	1	3
	farklı öğrenme düzeyi	1	2
	çözümleme-öğelerin organizasyonu	1	1
	eleştirel düşünme	1	1
	öğrenci bilgi düzeyi	1	1
	öğrenme belirtisi	1	1
	seviyeye uygunluk	1	1
	tanımlama-öğelerin keşfi	1	1
	yargı-kurama bağlama	1	1
	yorumlama-duyguları ifade	1	1
Reference		15	

Yukarıdaki matrixde de görüldüğü gibi sanat eleştirisi ve algılama süreci temasına yönelik bağımsız gözlemci ile görüşme bulgularına yönelik iki alt temaya ulaşılmıştır. Bunlardan ilki **Görsel Algı Gelişimi** temasıdır. İlgili tema ile bağlantılı **algı eğitimi** kodudur. Arnheim (1974), bir sanat eserindeki belli başlı özellikleri görüyor ve hissediyor olsak da genellikle bunları kelimelere dökmekte zorlanırsınız demiştir. Bunun nedenini de dili kullanamamaktan değil, algıladığımız özellikleri uygun bir şekilde kategorize edememekten kaynaklanmasıyla ilişkili olarak açıklamıştır. Ona göre bu tür deneyimlerimizi, isimlendirilmeden önce algısal bir analizle kodlamamız gerekmektedir. Eisner’e (2002) göre ise sanat eğitiminin ana amacı, anlamlı şeklin yaratılmasını ya da algılamasını mümkün kılan tecrübe aracılığıyla; çocuğun zihinsel gelişme yeteneğini teşvik etmektir. Bu etkinlikte, duyarlılıklar saflaştırılır, ayrımlar daha ince hale getirilir, hayal gücü uyarılır ve duyguya şekil vermek için yetenekler geliştirilir.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ> - § 5 references coded [9,02% Coverage] Reference 1 - 0,90% Coverage “...Bu da sanat eleştirisi soruları ile görsel algının arttığını gösteriyor...” Reference 2 - 1,34% Coverage “...Yani algılama süreçlerini hızlandırdı. Aslında bu basamakları kullanarak; görmeyi ve algılamayı öğrendiler...” Reference 3 - 1,04% Coverage “...Aslında 6 hafta boyunca sanat eleştirisini öğrendiler yani görsel algıları gelişti...” Reference 4 - 3,62% Coverage “...Sanat eleştirisi yöntemi öğrencilerin algılamalarını kesinlikle geliştirir..zaten kullanılan basamaklar ve sorular kişiye anlama, fark etme ve dolayısıyla da algılama fırsatı sunuyor. Bence de algılama süreci ile sanat eleştirisi basamakları benziyor. Aslında algıların eğitimi mümkün oluyor...” Reference 5 - 2,11% Coverage “...Bence görsel olarak algılama öğretilir. Mesela sanat eleştirisi yöntemi basamağındaki sorular gibi sorular yardımı ile her şeye karşı görsel farkındalık geliştirilir...”

Bağımsız gözlemci sanat eleştirisi sürecinde kullanılan soruların görsel algı gelişimini arttırdığını ve bu soruları kullanarak görmeyi ve gördüklerini de algılamayı öğrendiklerini düşünmektedir. Bağımsız gözlemcinin ifadesinden de anlaşıldığı üzere sanat eleştirisi ve kullanılan Tanımlama, Çözümleme, Yorum ve Yargılama basamaklarında kullanılan sorunlar öğrencilerin görsel algı gelişimini arttırmaktadır. Öğrenciler Tanımlama basamağında incelemesini yaptıkları eserin üzerindeki biçimleri öncelikle yakından inceleyerek bakmakta, daha sonraki baktıkları biçimleri adlandırarak görme farkındalığı geliştirmektedir. Çözümleme basamağını ise görerek farkına vardıkları biçimlerin kompozisyondaki konumunu bulmaktadırlar. İlk iki basamakta görme sonucu ulaştıkları eser ile ilgili bilgiler yer alırken yorumlama basamağında ilk basamaktaki keşiflerine yönelik yorumlar ile inceleme aşamasını derinleştirmektedirler. Son basamak olan yargı basamağında ise inceledikleri eserin değerine yönelik

yargılarda bulunurken ait olduğu kuramları da seçmektedirler. Bu nedenle sanat eleştirisi sürecinin algı eğitimi sağladığı düşünülmektedir.

Bağımsız gözlemcinin **bağlantı kurma** koduna ilişkin ifadelerinden bazı alıntılar aşağıdadır.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 1
reference coded [2,77% Coverage] Reference 1 - 2,77% Coverage “...Bazı öğrenciler çıkarsama yapabildiler. onlar da Artemis heykeli yapmadı fakat benzer baskın özellikleri olan heykellere dönüştürdüler. Örneğin Artemis heykelinde kullanılan simgelerden hareketle onlar da simge kullandılar...”

Bağımsız gözlemcinin de söylediği gibi öğrenciler Artemis heykelini sanat eleştirisi yöntemini kullanarak inceledikten sonra ondan hareketle yeni bir üç boyutlu uygulama yapmışlardır. Ancak bunu yaparken eseri incelerken öğrendikleri simge ve kullanımına dair bilgileri ile de bir bağlantı kurmuşlardır.

Aşağıda bağımsız gözlemcinin **dikkat gelişimi** kodu ile ilgili ifadeleri yer almaktadır.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 4
references coded [5,31% Coverage] Reference 1 - 1,77% Coverage “...Kesinlikle olumlu etkiledi. ben bile sanat eleştirisi basamağındaki sorular ile daha önce farkına varmadığım bazı ayrıntıları tekrar keşfettim...” Reference 2 - 1,31% Coverage “...Normal koşullarda o sorular olmasa dikkat etmeyi akıl edemezlerdi bence öylesine bakarlardı gibi geliyor...” Reference 3 - 1,29% Coverage “...Sanatsal bir ürüne bakmanın da yolunu öğrendiler..çevrelerine daha dikkatli bakacaklardır gibi geliyor...” Reference 4 - 0,94% Coverage “...Yani keşfetmeyi ve keşfederken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiler...”

Bağımsız gözlemci sanat eleştirisindeki sorunların bir esere bakmayı ve dikkat etmeyi öğrettiğine inanmaktadır. Gözlemcinin ifadesinden de anlaşıldığı üzere sanat eleştirisinde kullanılan sorular keşfetmeyi öğretirken dikkat gelişimini de öğretmektedir.

Dikkatli bakma kodu ile ilişki bağımsız gözlemci ile görüşme kaydından alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 2
references coded [3,22% Coverage] Reference 1 - 1,55% Coverage “...Yani şunu demek istedim öğrenciler tanımlama basamağında dikkatle bakmayı, incelemeyi, ayrıntılara dikkat etmeyi öğrendiler...” Reference 2 - 1,67% Coverage “...birde çocuklar bir sergiye gittiklerinde ya da bir eser gördüklerinde onu ayrıntıları ile ve dikkat yoğunlaştırarak görmeyi öğretiyor...”

Bağımsız gözlemci sanat eleştirisinin ilk basamağı olan Tanımlama basamağında öğrencilerin inceleme yaparken dikkatle bakmayı öğrendiklerini düşünmektedir.

Sanat eleştirisi ve algılama süreçleri ana teması ile bağlantılı ortaya çıkan alt temalardan biriside **Bilişsel Alan Gelişim temasıdır**. İlgili tema altında ortaya çıkan kodlardan ilki ise **çözümleme-öğeleri organizasyonu** kodudur.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 1
reference coded [2,70% Coverage] Reference 1 - 2,70% Coverage “...Sonra
çözümleme basamağı vardı...orada da tanımlamada keşfettikleri sanatsal öğelerin
nasıl organize edildiğini öğrendiler..yani aslında öğelerin ilkelere göre nasıl
düzenlendiğini öğrendiler. Yani zıtlıklar filan gibi...”

Bağımsız gözlemcinin ifadesinden anlaşıldığı üzere öğrenciler tanımlama
basamağında keşfettikleri öğelerin, çözümleme basamağında organize edilmesini
keşfetmektedirler.

Fisher’e (2005) göre eleştirel düşünme, çeşitli bağlamlarda, bugün, nasıl
düşündüğümüzü dikkate alarak bizim kendi düşünmemizi geliştirmesi ve daha iyi bir
modelin göz önüne alınması ve bizim kendi pratiğimizi bu daha iyi modele doğru
harekete geçirmeyi denememiz hakkındadır. Görüşmelerden ortaya çıkan diğer bir kod
ise **eleştirel düşünme** kodudur.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 1
reference coded [4,74% Coverage] Reference 1 - 4,74% Coverage “...Benim
izlediğim ve yaklaşık 2 aydan anladığım kadarıyla çocuklar ayrıca fikir beyan etmeyi,
düşüncelerini dile getirmeyi öğrendi. Üstelik nedenlerden yola çıkıp sebep gösterdiler.
Bir fikir ortaya koyarkende eleştirel bir tavır sergilediler. Eleştirinin yalnız negatiflik
değil pozitiflikde içerdiğini anladılar.Yani dersten ve anlatılanlardan çıkardığım
bu..Aslında bende bunları dinleyerek öğrendim. Benimde az çok fikrim vardı ancak
ayrıntıda da bu ders sürecinde öğrencilerde de kendimde de bunu fark ediyorum...”

Bağımsız gözlemci; öğrencilerin fikir beyan ederken sebepleri ile bunu
desteklediklerini söylemektedir. Ayrıca öğrencilerin fikirlerini ortaya koyarken eleştirel
bir tavır sergilediklerini ve bu tavrın yalnız negatif değil pozitif yönleri de içerdiğini
dile getirmiştir. Bunun yanında 6 haftalık uygulama sürecinin kendisinde de bazı
düşünceler gelişmesi ve var olanları pekiştirmesi yönünde etkili bir öğretim süreci
olduğu kanaati oluşmuştur.

Bağımsız gözlemci ile görüşme kayıtlarından tespit edilen diğer bir kod ise
farklı öğrenme düzeyi kodudur.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 2
references coded [3,54% Coverage] Reference 1 - 1,08% Coverage “...Tabi bazı
öğrenciler daha kolay öğrenirken bazı öğrenciler için bu süreç daha zor oldu...”
Reference 2 - 2,46% Coverage “...Yine söylediğim gibi her biri eşit düzeyde anlamadı
çünkü içlerinde de zeka farklılığı var. Zeki öğrenciler çok rahat anlamış yani öğrenmiş
görünüyordu. Orta düzeydeki öğrencilerde ilgi çekici geldi...”

Farklı öğrenme düzeyi kodu ile ilgili gözlemci, öğrencilerin bazılarının daha
kolay öğrenirken diğerlerinin bu sürecinin daha yavaş olduğunu düşünmektedir.
Derslerin düzey farklılığına rağmen öğrencilerin geneli üzerinde ilgi çekici bir özelliği
olduğu kanaatindedir.

Görme eğitimi kodu ile ilgili bağımsız gözlemciden elde edilen referanslar
aşağıdaki gibidir.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ> - § 4
 references coded [10,30% Coverage] Reference 1 - 0,89% Coverage "...Bence bu da
 adım adım görmeyi öğrenmelerini ve fark etmelerini sağladı..." Reference 2 - 2,67%
 Coverage "...Bütün basamaklar akıllarında kalmasa bile ulaştıkları sonuçlar
 akıllarında kaldı..ve sadece bakmanın görmeyi sağlamadığını ve aynı zamanda
 baktıkları yere dikkat ettikleri zaman algılayarak gördüklerini öğrendiler..."
 Reference 3 - 3,57% Coverage "...Zaten sanat eleştirisinin amacı sonucu en sona
 bırakmak ve eserin keşfini derinleştirmektir. Eserin eser olma sebeplerini fark etmek,
 bulmak ve yorumlar katarak bir sonuca ulaşmaktır. Sanat eleştirisi hem duyulara, hem
 duygulara hem de mantığa hitap ederek görsel olarak öğrenmeyi sağlar..." Reference 4
 - 3,17% Coverage "...şunu fark ettim bilgiyi iyi alamayanlar, eleştiriyi tam
 anlayamayanların algılamaları daha düşük ve uygulamaları da daha sıradan ve
 beceriden biraz daha uzak oldu gibi geldi. Yani doğru bakmayı ve okumayı
 öğrenmeleri için sanat eleştirisi yöntemi çok uygun..."

Bağımsız gözlemci sanat eleştirisi yönteminin görme eğitiminde son derece etkili olduğunu düşünmektedir. Sanat eleştirisi basamaklarının adım adım görmeyi sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca sadece yüzeysel bir bakışın görmeyi sağlamadığını aynı zamanda baktıkları şeye dikkat ettikleri zaman algılayarak görmenin gerçekleştiğini düşünmektedir. Bağımsız gözlemcinin ifadeleri sanat eleştirisi ve sağladığı kazanımlar yönünde önemli tespitleri içermektedir.

Aşağıda **öğrenci bilgi düzeyi** ile ilgili bağımsız gözlemciden elde edilen görüşme kaydı örnekleri yer almaktadır.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ> - § 1
 reference coded [0,95% Coverage] Reference 1 - 0,95% Coverage "...Öncelikle şunu
 söylem lazım ki öğrencilerin benim derslerimde gösterdikleri bilgi ve kapasiteleri çok
 yüksek değildi..."

Bağımsız gözlemci, I. çalışma grubunda yer alan 17 öğrencinin bilgi ve kapasitelerinin çok da yüksek olmadığını düşünmektedir. Bağımsız gözlemci aynı zamanda öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi öğretmeni olduğundan dolayı yorumu önemlidir. Ayrıca bağımsız gözlemcinin bu tespiti öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini tespitiye yönelik bir bilgi olması açısından önemlidir.

Öğrenme belirtisi kodu ile ilişki bağımsız gözlemcinin tespiti aşağıda yer almaktadır.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ> - § 1
 reference coded [0,95% Coverage] Reference 1 - 0,95% Coverage "...Öncelikle şunu
 söylem lazım ki öğrencilerin bilgi ve kapasiteleri çok yüksek değildi. buna karşın
 yinede sanat eleştirisinde gösterdikleri bir başarı vardı. Aynı zamanda son derece
 yaratıcı heykelleri vardı..."

Bağımsız gözlemci öğrencilerin bilgi düzeyini çok da yüksek bulmamak ile birlikte sanat eleştirisi sürecini ve üç boyutlu uygulamalarını son derece yaratıcı bulmaktadır. Mevcut olan duruma karşın bir öğrenmenin ve kazanımın ortaya çıktığını düşünmektedir.

Öğrenmeyi kolaylaştırma – doğal öğrenme koduna ilişkin görüşme kayıtlarından alıntılar aşağıdadır.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 3 references coded [4,22% Coverage] Reference 1 - 2,41% Coverage “...Sanat eleştirisinin dört basamağını öğrenmekte çok zorlanmadılar. Çünkü görseller ve onlar ile ilgili açıklamalar çok doyurucu geldi bana ancak yargı basamağındaki kuramlar seçmeli olmasa bence kolay anlayamazlardı...” Reference 2 - 0,67% Coverage “...hem öğrenmeyi kolaylaştırdı hem de etkili oldu bence...” Reference 3 - 1,14% Coverage “...Bence, ilgilerini çekmesi burada da algılamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştırmış olabilir...”

Bağımsız gözlemci sanat eleştirisinde kullanılan basamakların öğrenilmesinin kolaylaşmasında öğrencilere gösterilen görsellerin ve görsellerle birlikte verilen bilgilerin etkili olduğunu düşünmektedir. Konunun ilgi çekici olmasından algılamalarını ve öğrenmelerini arttırdığı yönünde tespitlerde bulunmaktadır. Bağımsız gözlemcinin tespitleri katılımcı gözlemcinin gözlem kayıtları ile de desteklenmektedir. İlgili kayıtlar aşağıdaki gibidir.

“...Öğrencilerin sanat eleştirisinin öğretimi sürecinde öğrencilere görsel sanat öğeleri, görsel sanat ilkeleri ve okullarda yaygın olarak kullanılan kuramlar anlatılırken öğrencilerin dikkatini çekecek görsellerin seçiminin onların ilgilerini son derece çektiği görülmektedir. Görsellere karşı ilgilerini ve beğenilerini belirtmişlerdir. Bunun sonrasında da beraberinde verilen bilgiler sıkılmadan aldıkları ve çeşitli sorular sorarak ilgilerini ortaya koydukları gözlemlenmiştir....” (Ref. 1/1-9 st.)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere görsellerin öğrenmeyi kolaylaştırma ve doğal öğrenme gibi bir etkisinin de olduğu ortaya çıkmaktadır. Andrew Mortimer “Approaches to the Teaching of Critical Studies” adlı kitabında (1989) sınıf içi kullanım amaçlı seçilen resim ve sanat objelerden yola çıkarak, eğitim psikologlarının öğrencinin kişiliği ve estetik tercihleri arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalarına yönelik çıkarımlar yapmanın mümkün olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin kullanım için seçilen objelerin ilgi çekici olma şansını arttırmaları için, bu tür çalışmalar ışığında öğrencilerinin sanatın icrasına ve gözlemlenmesine olan tepkilerinin farkında olmaları gerektiğini de vurgulamıştır.

Seviyeye uygunluk koduna ilişkin bağımsız gözlemcinin gözlem notlarından alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 1 reference coded [1,30% Coverage] Reference 1 - 1,30% Coverage “...Benim her zaman bu kadar bol görsel materyal göstermem kolay olmuyor.. o nedenle konu seviyelerine indirilmiş bence. Yani dikkatlerini çeken, görsel ve bilgilendirme amaçlı materyallerin seviyelerine de uygunluğu idi...”

Bağımsız gözlemci, öğrencilere dikkatlerini çekecek bol materyal göstermenin öğrenmeye etkisini vurgulamaktadır. Aynı zamanda onların dikkatini çekecek seviyeye uygun görsel ve bilgilendirme amaçlı materyal kullanımının etkisi üzerinde

durmaktadır. Yapılan her iş ve kullanılan her materyal, zihnin gelişmesi için hem sınırlamalar koyar hem de olanaklar sağlar. Örneğin, metaforik olarak düşünme yeteneklerini geliştirmeleri gereken öğrenciler, metaforları konuşmalarında ve yazılarında kullanmak için olanaklara, örneklere ve cesaretlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Benzer biçimde, eğer öğrencilerin görsel nitelikleri görüp konuşması gerekiyorsa, bunun için fırsata veya sebebe ihtiyaçları vardır (Eisner 2002).

Aşağıda **tanımlama – öğelerin keşfi, yargı-kurama bağlama ve yorumlama-duygularını ifade** kodları ile ilgili görüşme kayıtlarından alıntılar yer almaktadır.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 1
reference coded [0,70% Coverage] Reference 1 - 0,70% Coverage “...Tanımlama basamağında görsel sanat öğelerini keşfettiler...”

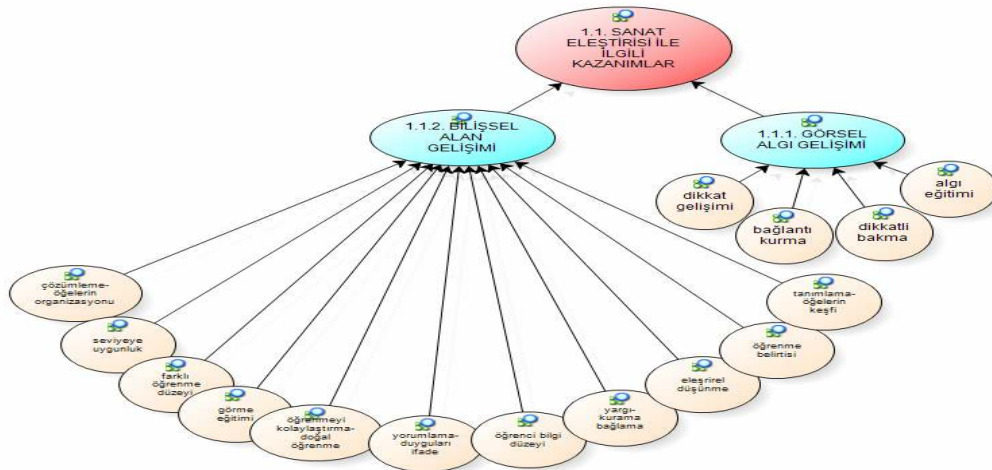
<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 1
reference coded [0,83% Coverage] Reference 1 - 0,83% Coverage “...Zaten sonra da yargı basamağında bir sanat kuramına dahil ettiler...”

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 1
reference coded [2,31% Coverage] Reference 1 - 2,31% Coverage “...Sonra yorum onlara çok ilginç geldi..hani bütün duygularını tek tek kullandıkları bölüm..bence o kısım Artemis heykeli ve dönemine onları götürdü.aslında duygusal bir bağlantı da sağladı...”

Bağımsız gözlemci öğrencilerin tanımlama basamağında görsel sanat öğelerini keşfettiklerini söylemektedir. Ayrıca yorumlama basamağının ise onlara ilginç geldiğini ve Artemis heykelinin yapıldığı dönem ile ilişki kurmalarını sağladığını düşünmektedir. Son olarak yargı basamağında öğrencilerin eser ile keşfettiklerinden yola çıkarak bir kurama bağladıklarını söylemiştir. Eisner’ a (2002) göre, estetik kuramıyla ilgili sorular üzerinde düşünmek, öğrencilerin derin ve sürekli devam eden felsefi sohbetin bir parçası olmaları konusunda yardım eder.

Şekil 14

Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Sanat Eleştirisi Model-9



1.3. ÖĞRENCİLERDE UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR

Araştırmanın 3. alt amacına ait bulgulara; “Sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin uygulama becerilerine ne tür bir etkisi vardır?” sorusuna cevap aranarak ulaşılmıştır.

Araştırmanın 3. alt amacına hizmet edecek olan bulgular “Uygulama Becerisi ile İlgili Kazanımlar” teması altında açıklanmıştır.

Uygulama Becerisi ile İlgili Kazanımlar başlığı altında Ders Süreci Görüşme, Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları, Son Görüşme, Öz Eleştiri Görüşme, Akran Eleştirisi Görüşme ve Bağımsız Gözlemci İle Görüşme veri toplama araçlarına ait uygulama becerisi ile ilgili kazanımların yer aldığı matrixler ve modeller yer almaktadır.

I. Çalışma grubuna ait bilgilerin yer aldığı Ders Süreci Görüşme, Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları ve Son Görüşme matrix ve modelleri öncelikle ayrı ayrı verilmiştir. Ardından benzer tema ve kodlar bir matrix’de bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır.

II. Çalışma grubuna ait bulguların yer aldığı Öz Eleştiri Görüşme ve Akran Eleştirisi Görüşme matrix ve modelleri yine ayrı ayrı verilmiştir ve yorumlama aşmasında bir matrixde bir araya getirilerek sunulmuştur.

Bağımsız Gözlemci ile Görüşmeye ait bulgular ise bir matrix ve model ile sunulduktan sonra yorumlanmıştır.

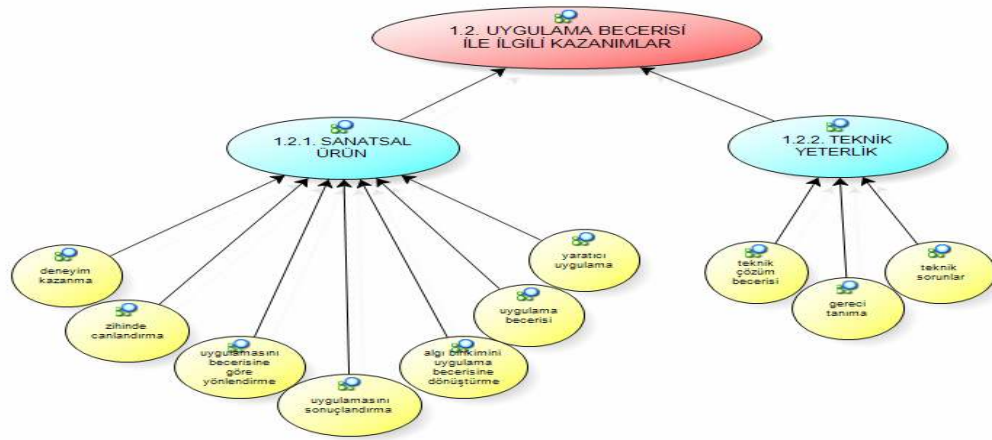
Tablo 30
Ders Süreci Görüşme / Uygulama Becerisi Matrix-12

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		DERS SÜRECİ GÖRÜŞME																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.3. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	SANATSAL ÜRÜN																			
	deneyim kazanma	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	12	70
	zihinde canlandırma	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	10	58
	uygulamasını sonuçlandırma	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	5	29
	uygulama becerisi	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	23
	algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	17
	uygulamasını becerisine göre yönlendirme	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11
	yaratıcı uygulama	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	11
	TEKNİK YETERLİK																			
	teknik sorunlar	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	8	47
	teknik çözüm becerisi	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	5	29
	gereci tanıma	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	5
Reference		4	2	4	2	6	1	2	5	2	2	2	3	4	4	3	3	3		

Ders Süreci Görüşme matrix'inde de görüldüğü gibi Sanatsal Ürün teması ile ilişkili referansların %70'inin deneyim kazanma, %58'inin zihinde canlandırma, %29'unun uygulamasını sonuçlandırma, %23'ünün uygulama becerisi, %17'sinin algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme, %11'inin uygulamasını becerisine göre yönlendirme ve yaratıcı uygulama ile bağlantılı kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Teknik Yeterlik ile ilişkili tema altında ise %47 ile teknik sorunlar, %29 ile teknik çözüm becerisi ve %5 ile gereci tanıma kodu yer almıştır.

Şekil 15
Ders Süreci Görüşme / Uygulama Becerisi Model-10



Tablo 31
Ders Süreci Gözlem / Uygulama Becerisi Matrix-13

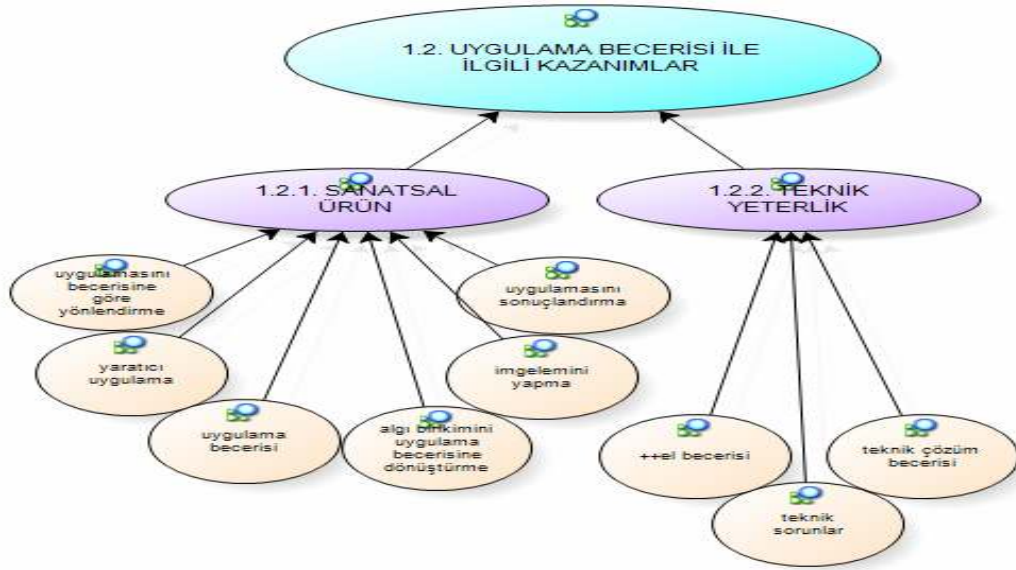
TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		DERS SÜRECİ GÖZLEM																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.3. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	SANATSAL ÜRÜN																			
	algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	5	29
	zihinde canlandırma	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	17
	uygulama becerisi	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	4	23
	uygulamasını becerisine göre yönlendirme	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	17
	uygulamasını sonuçlandırma	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	4	23
	yaratıcı uygulama	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	8	47
	TEKNİK YETERLİK																			
	++el becerisi	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	23
	teknik çözüm becerisi	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	9	52
teknik sorunlar	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	23	
Reference		1	3	0	4	3	3	4	2	3	3	2	3	2	3	2	2	4		

Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları bulguları ile ilişkili olarak ulaşılan; Sanatsal Ürün teması altında %47 oranında yaratıcı uygulama, %29 oranında

algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme, %23 oranında uygulama becerisi ve uygulamasını sonuçlandırma kodları ile %17 oranında zihinde canlandırma ve uygulamasını becerisine göre yönlendirme kodlarının yer aldığı görülür.

Teknik Yeterlik teması ile ilişkili olarak %52 teknik çözüm becerisi, %23 oranlarında el becerisi ve teknik sorunlar kodlarının yer aldığı görülür.

Şekil 16
Ders Süreci Gözlem / Uygulama Becerisi Model-11



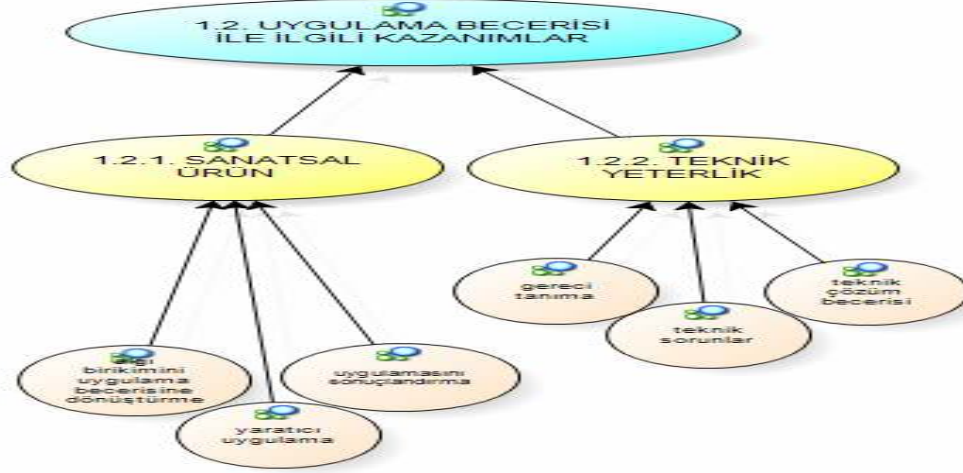
Tablo 32
Son Görüşme / Uygulama Becerisi Matrix-14

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		SON GÖRÜŞME																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.3. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	SANATSAL ÜRÜN																			
	algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	11	64
	uygulamasını sonuçlandırma	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11	
	yaratıcı uygulama	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	5	29
	TEKNİK YETERLİK																			
	gereci tanıma	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
	teknik çözüm becerisi	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
	teknik sorunlar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	5
Reference		0	2	0	1	2	1	3	1	0	0	2	2	0	2	1	2	2		

Son Görüşme’de ortaya çıkan bulgulardan da anlaşıldığı gibi Sanatsal Ürün teması ile ilişkili olarak %64 oranında algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme, %29 oranında yaratıcı uygulama ve %11 oranında ise uygulamasını sonuçlandırma kodu görülmektedir.

Teknik Yeterlik teması ile bağlantılı olarak %5 oranlarında gereci tanıma, teknik çözüm becerisi ve teknik sorunlar kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Şekil 17
Son Görüşme / Uygulama Becerisi Model-12



Yukarıda ders süreci görüşme, ders süreci bağımsız gözlemci gözlem notları ve son görüşme'ye ait ayrı ayrı matrix'ler verilmiştir.

Üç veri toplama arcından benzer tema ve kodlara ulaşıldığı için ilgili veri toplama araçların sonuçları aşağıdaki matrix de toplanmıştır. Tema ve kodlar ile ilişkili açıklamalar da ilgili matrix'in altında yer almaktadır.

Tablo 33
Ders Süreci Görüşme - Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları - Son Görüşme
Birleştirilmiş / Uygulama Becerisi Matrix-15

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		DERS SÜRECİ GÖRÜŞME BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ GÖZLEM NOTLARI SON GÖRÜŞME																	Reference	Sıralama
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.3. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	SANATSAL ÜRÜN																			
	algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme	0	2	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	3	2	3	2	19	1
	yaratıcı uygulama	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	3	0	1	2	15	2
	zihinde canlandırma	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	12	3a
	deneyim kazanma	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	12	3b
	uygulamasını sonuçlandırma	0	0	0	0	1	1	2	1	0	1	1	2	1	1	0	0	0	11	4
	uygulama becerisi	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	8	5
	uygulamasını becerisine göre yönlendirme	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	6
	TEKNİK YETERLİK																			
	teknik çözüm becerisi	1	0	0	1	2	1	2	1	0	1	1	1	1	2	1	0	0	15	1
	teknik sorunlar	1	0	1	0	1	1	1	2	2	0	0	2	0	0	0	1	1	13	2
el becerisi	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	3	
gereci tanıma	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	4	
Reference		5	7	4	7	11	5	9	8	5	5	6	8	6	9	6	7	8		

Yukarıda da görüldüğü gibi üç veri toplama aracından Uygulama becerisi teması ile ilgili iki alt temaya ulaşılmıştır. İlgili temalar ve ilişkili kodlar aşağıdaki gibidir.

Sanatsal Ürün teması ile ilgili olarak; **algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme** kodu her üç veri toplama aracında da oldukça yüksek bir oranda tekrar etmiştir. İlgili kod ile ilişkili olarak öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö16> - § 1 reference coded [10,42% Coverage] Reference 1 – 10,42% Coverage Sanatsal uygulamadan önce yaptığınız sanat eleştirisi, eserdeki ayrıntıları algılamamı sağladı mı? Sağladıysa nasıl? "...Kesin öyle oldu. Mesela daha dikkatli baktığım için sanatçının nelere dikkat ettiğini anladım ve bende yapmayı denedim. Kendi çalışmamda. Öğrendiklerimi hatırladım ve kendi fikrimi kullandım..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö14> - § 2 references coded [15,59% Coverage] Reference 1 - 5,46% Coverage "...görsel algılamada belli farkındalıklar geliştirebiliyor ve çalışmasında başarı ile kullanabiliyor..." Reference 2 - 10,13% Coverage "...Uygulama becerisi yüksek görünüyor. bazı biçimlere son şeklinin verilmesi zor olsa da çözümledi ve çalışmasını bilgilerini ve hatırladıklarını harmanlayarak başarı ile sonuçlandırdı..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö8> - § 2 references coded [24,42% Coverage] Reference 1 - 14,31% Coverage "...Heykelin dikkatimi çekmesi hatırlamama sebep oldu. Nasıl bir şey olduğunu merak etmeme sebep oldu. Sanat eleştirisi basamaklarını incelemem hatırlamamı etkiledi. Düşününce hatırlıyorum. Heykelin adını unuttum ama heykeli görünce hepsini tek tek hatırlarım. Zaten heykelimi de etkiledi. Yani ben de incelediğimizdeki gibi farklı şeyler yapmak istedim..." Reference 2 - 10,11% Coverage "...Mesela o göğsünde olan yuvarlak şeyleri denedim, aslanlar denedim, Heykeli incelediğimiz gibi bende her tarafına bir şeyler yapmaya çalıştım. Siz üç boyutun her yönünü görebileceğimizi söylemişsiniz, onun için bende heykelimin her tarafını yaptım..."

Ö16 Sanatsal uygulamasından önce yaptığı sanat eleştirisinin inceledikleri Artemis heykelinin ayrıntılarını algılamalarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca dikkatle bakmasının da sanatçının nelere dikkat ettiğini anlaması ve bunu kendi üç boyutlu çalışmasında kullanması hususunda da yararlı olduğunu düşünmektedir. Ö14 ile ilgili olarak ise bağımsız gözlemcinin gözlem notlarından alıntılarda benzer bir ifade ile desteklenmektedir. Bağımsız gözlemci, Ö14'ün görsel algılamada farkındalıklar geliştirdiğini ve çalışmasında bunu başarı ile kullandığını söylemektedir. Ayrıca uygulama becerisini de yüksek görmektedir. Üç boyutlu çalışması esasında da çeşitli zorluklar ile karşılaştığını ancak bu zorlukları çözümlediğini ve bilgilerini de ekleyerek başarılı bir sonuca ulaştığını da eklemektedir. Ö8 ise sanat eleştirisi yöntemini kullanarak incelediği Artemis heykelinin dikkatini çektiğini ve bunda hatırlamasına sebep olduğunu söylemektedir. Sanat eleştirisi basamaklarının hatırlamasında etkili olduğunu ifade ederken oda inceledikleri eserdeki gibi farklı şeyler yapmaya çalıştığını dile getirmiştir. Ö8, Artemis heykelini her yönü ile incelediklerini ve bu nedenle

kendisinin üç boyutlu çalışmasını her yönü ile şekillendirmeye çalıştığını söylemiştir. Bunları yaparken de heykelin üç boyutlu olduğunu aklında tuttuğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Yukarıda öğrencilerin söylediklerinden de anlaşıldığı üzere üç boyutlu uygulamalarından önce yaptıkları sanat eleştirisi çalışmalarını olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahiptir. Öğrenciler üç boyutlu uygulamalarından önce edindikleri bilgilerin yardımı ile algı birikimlerini üç boyutlu çalışmalara dönüştürme becerisi geliştirmişlerdir. Viktor Lowenfeld ve W. Lambert Brittain “Creative and Mental Growth” adlı kitapta algısal deneyimleri çokça kullanan çocukların, kendilerini saran kinestetik duyuları, dokunuşları, görsel tecrübeleri ve şekillerin, renklerin ve çevrenin duyarlı farkındalığını yaratıcı anlatımlarına kattıklarını ifade etmişlerdir.

Yaratıcı uygulama kodu ile ilişkili görüşme ve gözlem kaydından alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö5> - § 1 reference coded [6,27% Coverage] Reference 1 - 6,27% Coverage “...Evet ama ben yine de kendi düşüncemi kullandım.Kendim ile ilgili ilgili simgeler yapmak ve heykelime katmak istedim...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö14> - § 2 references coded [8,85% Coverage] Reference 1 - 4,96% Coverage “...Farklılıkları ayırt edip onlara kendi düşüncelerini katarak bir kompozisyonda topladı...” Reference 2 - 3,90% Coverage “..Bulduğu ve ulaştığı genellemelerinden yaratıcı bir uygulamaya ulaştı...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö2> - § 1 reference coded [5,39% Coverage] Reference 1 - 5,39% Coverage “...Birde ben benim için önemli olan bazı sorunları düşündüm ve onu da heykelimde kullanmaya çalıştım.Kendimce şeyler de yaptım...”

Ö5 üç boyutlu uygulamasında kendisi ve düşündükleri ile ilişkilendirdiği simgeler yaptığını ve bunu uygulamasında kullandığını söylemiştir. Ö14 ise farklılıkları ayırt edip kendi düşünce süzgecinden geçirerek yaratıcı bir üç boyutlu uygulama gerçekleştirmiştir. Ö2 de kendisi için önemli olan bazı sorunları düşünerek bu sorunlar ile ilişkilendirdiği bir üç boyutlu uygulamaya dönüştürmüştür.

Görsel anlama sürecinde birey, algılama süreci boyunca önce resmin grafik gösteriminin görsel-zihinsel temsilini yaratır. Daha sonra birey semantik süreç boyunca zihinsel bir model ve resimde gösterilen konunun temsili önermesini oluşturur. Zihinsel temsil sonucu, çalışmakta olan hafızanın hayal bölümündeki görsel algıdır bu görsel kabataslak olarak da adlandırılır (Schnotz ve Bannert 2003). Görüşme ve gözlem kayıtlarından **zihinde canlandırma** kodu ile ilişkili aşağıdaki alıntılar elde edilmiştir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö1> - § 1 reference coded [3,03% Coverage] Reference 1 - 3,03% Coverage “...Sadece kendi istediğim şekli canlandırımdı. Sonra da yaptım...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö3> - § 2 references coded [8,99% Coverage] Reference 1 - 2,19% Coverage “...Karşılaşmadım ama istediğim heykeli yapmak zor...” Reference 2 - 6,80% Coverage Zihninde canlandırdıklarını istediğin gibi gerçekleştirebildin mi? Açıklar mısın? “...Hayır. Çünkü düşündüğümü ortaya çıkaramadım. Daha azını yaptım...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö17> - § 1 reference coded [8,09% Coverage] Reference 1 - 8,09% Coverage “...Zihninde canlandırdıklarını uygulamaya dönüştürdü *“İstediklerini yaptığını daha fazla bir şey eklemek istemediğini söylüyor.”* ...”

Ö1 öncelikle yapmak istediği biçimi zihninde canlandırdığını ve sonrada bunu üç boyutlu uygulamaya dönüştürdüğünü söylemektedir. Ö3 ise istediği ve hayal ettiği heykeli yapmanın zor olduğunu bu nedenle de zihninde canlandırdığından daha azını yapabildiğini ifade etmiştir. Bağımsız gözlemci ise Ö17’nin zihninde canlandırdıklarını üçboyutlu uygulamaya dönüştürdüğünü çünkü heykeline daha fazla bir şey eklemek istemediğini söylemiştir. Öğrencilerin öncelikle nasıl bir biçim oluşturacaklarını zihinlerinde canlandırdıkları ve yapmak istedikleri bu biçimi sonrada üç boyutlu uygulamaya dönüştürdükleri anlaşılmaktadır. Bunu yaparken de kimi öğrenciler hayal ettikleri her şeyi uygulamalarına aktarırken kimi ise bu düşüncelerinin daha azını gerçekleştirebilmişlerdir.

Victor D’Amico “Sanatta Yaratıcı Öğretim” adlı kitabında(1953) “ çocuğun sanatsal çalışmasının öğretmen için önemli olduğunu çünkü bu çalışmanın çocuk hakkında bilgi verdiğini aynı zamanda çocuğun hayal gücünü ve kendini ifade etme isteğini canlı tuttuğunu belirtir. Ürün değil tecrübe sanat eğitiminin en değerli hedefidir (Akt: Wilson 1971)”. **Deneyim kazanma** kodu ile ilişkili ders süreci görüşme kaydı alıntıları aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö15> - § 2 references coded [10,74% Coverage] Reference 1 - 3,32% Coverage “...Daha önce yapmadım heykeli bir de sanat eleştirisi yapmamıştım...” Reference 2 - 7,42% Coverage “...Bu çalışma sonunda artık heykel yapacağımı düşünüyorum. Çünkü bir bunların nelerle, nasıl yapıldığını anladık. Dersten sonrada benim için anlamı olan heykel yapmak isterim...”

Ö15 daha önceden bir deneyim sahibi olmadığı üç boyutlu uygulama ve sanat eleştirisi ile ilgili yeni bir deneyim kazanmıştır. Ayrıca yaşadıkları bu deneyim sonrasında kendisi için anlamı olan yeni bir uygulamaya istekli görünmektedir.

Yukarıdaki ifadeler katılımcı gözlemcinin gözlem notlarında da rastlanmaktadır.

“...Altı haftalık uygulama sürecinin tamamlanmasından sonra öğrencilerde gerek daha farklı malzemeler kullanarak gerekse kil ile yeni heykeller yapmaya isteklilik gözlenmiştir....” (Ref. 1/11-14 st.)

Gerek öğrencilerin ifadelerinden gerek ise gözlemcilerin notlarından anlaşıldığı üzere öğrencilerin yaşadıkları bu deneyim hem onların tatmin etmiş hem de gelecekte yeni uygulamalar yapmaya isteklendirmiştir.

Aşağıda **uygulamasını sonuçlandırma** kodu ile ilişkili görüşme ve gözlem kaydı örnekleri yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö12> - § 1 reference coded [3,46% Coverage] Reference 1 - 3,46% Coverage “...Tam olarak istediğimi yapamamam da heykelimi bitirip kuruttum...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö12> - § 2 references coded [11,09% Coverage] Reference 1 - 2,33% Coverage “...Sonunda çalışmasını tamamladı...” Reference 2 - 8,76% Coverage “...fakat istediği biçimi yapamadığını söylese de heykel yapmaktan ve bir sonuç çıkarmaktan memnun olduğunu söylüyor...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö11> - § 1 reference coded [2,27% Coverage] Reference 1 - 2,27% Coverage “...Daha önce yapmamıştım. İlk kez kille uğraştım ve bir heykel yaptım...”

Ö12 yapmak istediği her şeyi tam olarak gerçekleştirememesine rağmen üç boyutlu uygulamasını tamamlamıştır. Yine Ö12 ile ilgili olarak bağımsız gözlemci gözlem notları da ifadesini desteklemektedir. Ö11 ise ilk defa yaptığı heykeli sonuçlandırdığına dair bir ifade kullanmıştır. Öğrenciler üç boyutlu uygulamalarını yarım bırakmamış ve sonuçlandırmışlardır.

Uygulama becerisi ile ilişkili görüşme ve gözlem boyutlarından alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö3> - § 2 references coded [3,54% Coverage] Reference 1 - 2,75% Coverage “...İstediğimi yapmada yetenek kazandım, el hızlığım geliştirdi...” Reference 2 - 0,79% Coverage “...yetenek kazandım...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö16> - § 1 reference coded [6,50% Coverage] Reference 1 - 6,50% Coverage “...Sanat eleştirisinde öğrendiği ve farkına vardığı bazı biçimleri kendi çalışmasında beceri ile kullandı...”

Ö3 üç boyutlu çalışma yapma yönünde bir beceri kazandığını söylemiştir. Ayrıca el becerisinin de olumlu yönde geliştiğini de belirtmiştir. Bağımsız gözlemci Ö16’nın sanat eleştirisinde öğrendiği ve farkına vardığı bazı biçimleri kendi çalışmasında beceri ile kullandığını düşünmektedir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğrenciler üç boyutlu uygulamalarını beceri ile sonuçlandırmışlardır. Bu süreçte kimi yapmak istediğini gerçekleştirmede el beceresi kazanırken kimide bazı biçimlerdi beceri ile kullanmayı öğrenmiştir. Eisner’a (2002) göre, bir araçla sorunlar üzerine çalışmak için olanakların, o araca alışmak için zamanın ve ustalık kazanılmasını diye o materyalin neden olduğu sorunlarla nasıl başa çıkılabileceğini öğrenmek için

zamanın sıralı bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Tabii ki böyle bir ustalık her zaman ele geçmez, ancak birinin eserinin aklın kontrolü altına girdiği yeterli beceriyi kazanması mümkündür. Bu hâkimlik durumu, çocukları sadece materyale maruz bırakmayan, onlara materyali bir aracı olarak kullanmayı öğreten devamlılığı sağlayan programlar tarafından teşvik edilir. Bu devamlılık, belirli becerilerin gelişimini destekleyen etkinliklerde en açık biçimde yapılır.

Uygulamasını becerisine göre yönlendirme kodu ile ilişkili görüşme ve gözlem kaydından alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö4> - § 2 references coded [9,29% Coverage] Reference 1 - 5,53% Coverage “...İlk önce heykel yapmakta zorlandım. Ama sonra heykelimi yapmak ve tamamlamak için şeklini değiştirdim. Daha kolay oldu...” Reference 2 - 3,75% Coverage “...Evet gerçekleştirdim ama bozuldu. Bende yeni ve daha uygun bir şekil verdim...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö8> - § 1 reference coded [3,16% Coverage] Reference 1 - 3,16% Coverage “...İstediğim farklı ama böyle yaptım. Böylece tamamladım çalışmamı...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö1> - § 1 reference coded [13,46% Coverage] Reference 1 - 13,46% Coverage “...Kendi istediği ve düşündüğü biçimi yapmak istiyor. Ancak düşündüğü daha zormuş ve onu yapmak zor olmuştur, o nedenle daha kolay yapabileceği bir heykel yapıyor...”

Ö4 üç boyutlu çalışmanın başlangıcında heykel yapmakta zorlandığını ancak sonradan heykelini yapmak ve tamamlamak için şeklini değiştirdiğini ve böylece işinin daha kolaylaştığını söylemiştir. İlk denemesi bozulduktan sonra daha kolay tamamlayabileceği yeni bir biçim vermeyi uygun bulmuştur. Ö8 ise yapmak istediği biçimin farklı olduğunu ancak çalışmasını bu son hali ile tamamladığını söylemektedir. Bağımsız gözlemci ise Ö1 ile ilgili olarak kendi düşündüğü ve yapmak istediği biçimin farklı ancak zor olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle daha kolay yapabileceği bir biçime yönelmeyi tercih ettiğini ifade etmiştir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin bazıları üç boyutlu uygulamasını yapmakta zorlandıklarında düşündükleri biçime yeni bir biçim vererek uygulamalarını becerilerine göre yönlendirmişlerdir.

Uygulama becerisi teması ile bağlantılı olarak ortaya çıkan ikinci alt tema **Teknik Yeterlilik** temasıdır. İlgili tema ile ilişkilendirilen ilk kod **teknik çözüm becerisi** adlı koddur. İlgili kod ile ilişkili görüşme ve gözlem kaydı alıntıları aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö1> - § 1 reference coded [2,26% Coverage] Reference 1 - 2,26% Coverage "...Kilin yapılışı ve desteklenmesini öğrendim..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö13> - § 1 reference coded [2,57% Coverage] Reference 1 - 2,57% Coverage "...Yapıştırmak için ıslatmam ve çizikler yapmam gerekti..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö11> - § 1 reference coded [9,11% Coverage] Reference 1 - 9,11% Coverage "...Uygulamasının dik durmasını sağlamak için içerisine bir düzenek yerleştirdi..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö7> - § 1 reference coded [4,82% Coverage] Reference 1 - 4,82% Coverage "...Yapması biraz zordu ama ilk defa yaptığım içindi. Bende verdiğim şekilde kalması için farklı çözümler deneyerek buldum..."

Ö1 teknik çözüm ile ilgili kilin biçimlendirilmesi ne desteklenmesini öğrenirken. Ö13 kilin birbirine yapışması için kilde çizikler oluşturmayı ve o bölgeleri ıslatarak bir araya getirmeyi öğrenmiştir. Bağımsız gözlemci Ö11'in üç boyutlu uygulamasını dik durdurmak için kilin içine bir düzenek yerleştirdiğini ifade etmiştir. Ö7 ise üç boyutlu çalışmada ilk deneyimi olduğu için zor olduğunu ancak kile verdiği biçimde kalabilmesi için farklı çözümler denediğini ve bulduğunu söylemiştir. Görüşme ve gözlem kayıtlarından anlaşıldığı gibi öğrenciler ilk defa kullandıkları bir malzemeye biçim vermekte ve verdikleri o biçimi koruma hususunda çeşitli teknik çözüm becerileri geliştirmişlerdir. Kilin yumuşak olmasından dolayı dik durması bir sorun olmuş ancak içine yerleştirilen bir düzenek ile bu problemi çözmüşlerdir. Bunun yanında iki kil parçasını birbirine yapıştırarak çözümlerde bulunmuşlardır.

Teknik sorunlar kodu ile ilişkili görüşme ve gözlem kaydı alıntıları aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö1> - § 1 reference coded [3,69% Coverage] Reference 1 - 3,69% Coverage "...Kili düz tutmak için çok uğraştım ama ilk defa kullandım diye zor oldu..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö16> - § 1 reference coded [2,92% Coverage] Reference 1 - 2,92% Coverage Çalışmalarda hoşlanmadığın etkinlikler nelerdir? "...Çamurun dik durmaması sorun oldu..ama hoşlanmamak değil. sonuçtan memnunum çünkü zorlukları aştım ve işim kötü değildi..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö7> - § 1 reference coded [4,80% Coverage] Reference 1 - 4,80% Coverage "...İlk başladığı uygulaması teknik sorunlardan bozuldu. Sonradan kendisine kolay gelen başka bir biçim verdi..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö12> - § 1 reference coded [2,89% Coverage] Reference 1 - 2,89% Coverage "...aslında sonradan kil kurduğu zaman biraz zorlaştı..."

Ö1 kil malzemesini ilk defa kullandığı için kili düz tutmakta zorlandığını söylemiştir. Ö16 ise yukarıdaki nedenden dolayı etkinlikten hoşlanmadığını ifade etmiş ancak teknik çözüm becerisi geliştirdikten sonra tekrar zevk aldığını da eklemiştir. Bağımsız gözlemci Ö7'nin üç boyutlu uygulamasının teknik sorunlardan dolayı

bozulduğunu ancak sonradan öğrencinin daha kolay bir biçim vererek üç boyutlu uygulamasını tamamladığını söylemiştir. Ö12 ise kilinin kurumasının uygulamasını tamamlama yönünde zorluk çıkardığını ifade etmiştir. Aşağıda yukarıdaki ifadeleri destekleyen katılımcı gözlemcinin tespitleri yer almaktadır.

“...öğrenciler üç boyutlu uygulamalarını biçimlendirirken killerin kuruması, iki parçayı bir araya getirme ve kilin yumuşak olduğu aşamada dik durmaması gibi sorunlar ile karşılaştıkları görülmektedir. Kendilerine teknik yönden bilgi verildikten sonra bu problemleri çözmüşlerdir. Bazı öğrencilerin ise bu problemleri çözme hususunda çeşitli çözümler keşfettikleri görülmüştü...” (Ref. 1/110-117 st.)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğrenciler çeşitli teknik sorunlar ile karşılaşmışlar ancak kimi aldığı çözüm önerileri ile kimi ise kendi buldukları çözümler ile bu sorunları çözmeyi başarmışlardır.

Görüşme kayıtlarından **el becerisi** kodu ile ilişki aşağıdaki referanslar elde edilmiştir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö15> - § 1 reference coded [4,95% Coverage] Reference 1 - 4,95% Coverage “...Çalışırken ellerini çabuk ve iyi kullanıyor...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö7> - § 2 references coded [11,77% Coverage] Reference 1 - 6,78% Coverage “...motor becerisi iyi olduğu için elinden çıkan ürün de son derece düzgün...” Reference 2 - 4,99% Coverage “...Yeni uygulaması daha düzenli ve becerisini kullanmış...”

Bağımsız gözlemci Ö15 ve Ö7’nin motor becerilerini iyi kullandıklarını söylemiştir. Ayrıca Ö7’nin el becerisinin yüksek olduğu için yaptığı uygulamasının a düzenli ve beceri ile tamamlanmış olduğunu düşünmektedir.

Gereci tanıma kodu ile ilişkili görüşme kaydından alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö13> - § 3 references coded [7,04% Coverage] Reference 1 - 1,80% Coverage “...Kilin fazla yapışmadığını fark ettim...” Reference 2 - 3,25% Coverage “...Heykelin yani kilin yapısı çok güzelmiş, yumuşak ve dokunması hoş...” Reference 3 - 1,99% Coverage “...Kilin fazla çamurlu ve fazla yapışmıyor...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö4> - § 1 reference coded [2,58% Coverage] Reference 1 - 2,58% Coverage “...Malzemeyi daha önce kullanmamıştım. Şimdi kullandım...”

Öğrenciler kil ile ilgili çeşitli problemlerle karşılaşırken aynı zamanda malzemenin olanaklarını da tanımışlardır. Kullandıkları gerecin özelliklerini yukarıdaki ifadeleri ile açıklamaktadırlar. Öğrencilerin kullandıkları malzeme ile ilgili Lowenfeld ve Brittain (1966) kilin herhangi bir başka malzeme olmadığını, üç boyutlu olduğu için başka bir düşünme biçimini harekete geçirdiğini ifade etmişlerdir. Bir malzemenin ancak niyet edilen amacı karşıladığında bilgece kullanılmış olduğunda söylemişlerdir.

Aşağıda öz eleştiri görüşme ve akran eleştirisi görüşme matrixleri ve yüzdeleri ayrı ayrı verilmiştir. Yine aşağıdaki matrix ve modeller II. Çalışma grubuna ait uygulama becerisi kazanımları ile ilişkili bulguları içermektedir.

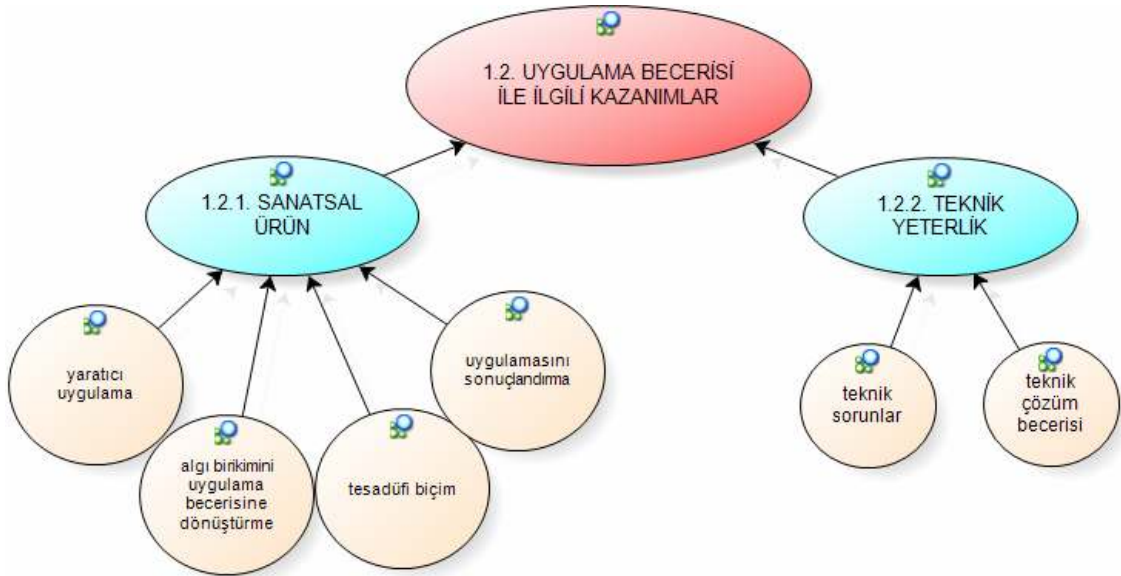
Tablo 34
Öz Eleştiri / Uygulama Becerisi Matrix-16

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		ÖZ ELEŞTİRİ						Reference	%
		CASES (VAKALAR)							
		Ö12	Ö14	Ö16	Ö17	Ö2	Ö9		
1.3. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	SANATSAL ÜRÜN								
	algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme	0	1	0	1	0	0	2	33
	tesadüfî biçim	0	0	0	0	0	1	1	16
	uygulamasını sonuçlandırma	0	0	0	1	1	1	3	50
	yaratıcı uygulama	0	0	1	1	0	0	2	33
	TEKNİK YETERLİK								
	teknik çözüm becerisi	1	1	1	1	1	1	6	100
	teknik sorunlar	1	0	1	0	1	1	4	66
Reference		2	2	3	4	3	4		

Öz Eleştiri matrix'inde de görüldüğü gibi %50 ile uygulamasını sonuçlandırma, %33 ile algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme ve yaratıcı uygulama kodları, %16 ile tesadüfi biçim kodu Sanatsal Ürün Teması altında yer almaktadır.

Teknik Yeterlik teması ile ilişkili olarak ise %100 oranda teknik çözüm becerisi kodu ve %66 oranda teknik sorunlar kodu görülmektedir.

Şekil 18
Öz Eleştiri / Uygulama Becerisi Model-13



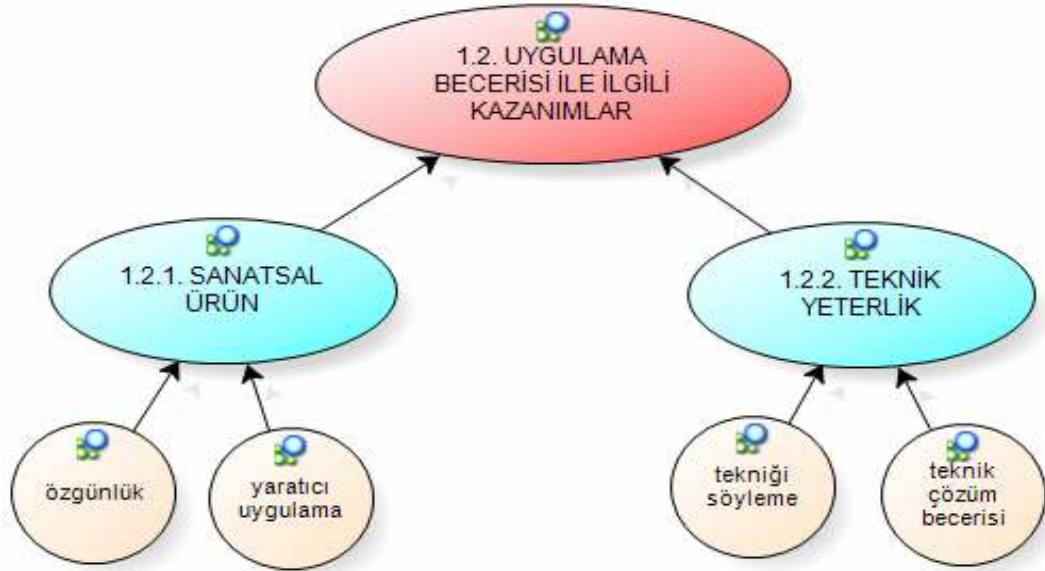
Tablo 35
Akran Eleştirisi / Uygulama Becerisi Matrix-17

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		AKRAN ELEŞTİRİSİ						Reference	%
		CASES (VAKALAR)							
		Ö12	Ö14	Ö16	Ö17	Ö2	Ö9		
1.3. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	SANATSAL ÜRÜN								
	özgünlük	0	0	0	1	0	0	1	16
	yaratıcı uygulama	0	0	0	0	1	1	2	33
	TEKNİK YETERLİK								
	teknîği söyleme	1	0	1	1	1	1	5	83
	teknik çözüm becerisi	1	0	0	0	1	0	2	33
Reference		2	0	3	2	3	2		

Öğrencilerin arkadaşlarının sanatsal ürünlerine yönelik olarak yaptıkları akran eleştirisi çalışmasında; Sanatsal Ürün teması ile bağlantılı olarak %33 oranında yaratıcı uygulama, %16 oranında da özgünlük kodu yer almıştır.

Teknik Yeterlik teması ile bağlantılı olarak %83 tekniği söyleme ve %33 ile teknik çözüm becerisi kodunun yer aldığı görülmektedir.

Şekil 19
Akran Eleştirisi / Uygulama Becerisi Model-14



Yukarıdaki matrik ve modelleri verilen bulgular ile ilişkili temalar ve kodlar bir matrixde birleştirilmiş ve yorumlanmıştır. İlgili bulgular ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 36
Öz Eleştiri -Akran Eleştirisi Birleştirilmiş/Uygulama Becerisi Matrix-18

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		ÖZ ELEŞTİRİ AKRAN ELEŞTİRİSİ						Reference	Sıralama
		CASES (VAKALAR)							
		Ö12	Ö14	Ö16	Ö17	Ö2	Ö9		
1.3. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	SANATSAL ÜRÜN								
	algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme	0	1	0	1	0	0	2	33
	özgünlük	0	0	0	1	0	0	1	16
	yaratıcı uygulama	0	0	0	0	1	1	2	33
	tesadüfî biçim	0	0	0	0	0	1	1	16
	uygulamasını sonuçlandırma	0	0	1	2	1	1	3	50
	TEKNİK YETERLİK								
	teknîği söyleme	1	0	1	1	1	1	5	83
	teknik çözüm becerisi	2	1	1	1	2	1	2	33
	teknik sorunlar	1	0	1	0	1	1	4	66
Reference		2	0	3	2	3	2		

Uygulama becerisi ile ilgili kazanımlar teması ile ilişkili öz eleştiri ve akran eleştirisi görüşmelerinden iki alt temaya ulaşılmıştır. Bunlardan ilki **Sanatsal Ürün** teması, ikincisi ise **Teknik Yeterlik** temasıdır. Sanatsal ürün teması ile bağlantılı aşağıdaki kodlara ulaşılmıştır. İlgili tema ile ilişkilendirilen ilk kod **algı birikimini uygulama becerisine dönüştürmedir**. İlişkili referanslar aşağıdadır.

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö17> - § 1 reference coded [3,63% Coverage] Reference 1 - 3,63% Coverage “...direk onu yansıtmaya çalışsam da..Artemis de olanlardan yola çıktığım kısımlar var. Mesela boyutlu olması .incelerken dikkat etmişim o nedenle kendi çalışmamda da derinlikler var...”

Ö17 kendi üç boyutlu çalışmasına yönelik öz eleştirisinde, sanat eleştirisi yöntemi ile inceledikleri Artemis heykelinde farkına vardığı bazı özellikleri kullandığını söylemiştir. Artemis heykelindeki üçüncü boyut yani derinlik onun için çalışmasını etkileyen unsurlardan birisidir. Aşağıda bu ifadeyi destekleyen katılımcı gözlemcisinin notlarından alıntılar görülmektedir.

“...Ö17’nin üç boyutlu uygulamasında sanat eleştirisi çalışması sırasında farkına vardığı bazı birikimlerini kullandığı görülmektedir. Üç boyutlu uygulamasında hem yaratıcılığını kullanmış hem de bir heykelde var olması beklenen üç boyutluluğu son derece başarı ile yansıtmıştır. Bu birikime Artemis ile ilgili inceleme sırasında ulaştığını farklı zamanlarda dile getirmiştir.” (Ref.1/16-22 st.)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğrenci edindiği bilgileri ve algıları üç boyutlu uygulamasında beceri ile kullanmıştır.

Özgünlük kodu ile ilişkili akran eleştirisi görüşmesinden elde edilen alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö17> - § 1 reference coded [4,37% Coverage]
Reference 1 - 4,37% Coverage "...artemis heykelinin tepesindeki tacı yapmaya çalışmış fakat değiştirerek, kendine özgü yapmış.saç yapmaya çalışmış..."

Ö17 arkadaşının üç boyutlu çalışmasına yönelik yaptığı eleştirisinde, arkadaşının kendine özgü kullandığı kimi özellikleri yakalamıştır.

Aşağıda **yaratıcı uygulama** kodu ile ilişkili öz ve akran eleştirisi görüşmelerinden alıntılar yer almaktadır.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö2> - § 1 reference coded [1,42% Coverage]
Reference 1 - 1,42% Coverage "...çalışmasındakiler bildik bir şey değil kendi buluşu..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö17> - § 2 references coded [5,13% Coverage] Reference 1 - 2,34% Coverage "...Çalışmamda insan kullandım..hayvanda var fakat bilinen bir hayvan değil..benim hayalim..." Reference 2 - 2,80% Coverage "...fakat ona benzetmeye çalışmadım..sizde dediğiniz gibi kendi fikirlerimle bir şeyler yapmaya çalıştım..."

Ö2 arkadaşının üç boyutlu çalışmasında gördüklerinin kendi buluşu olduğunu çünkü farklı biçimler olduğunu ifade etmiştir. Ö17 ise kendi üç boyutlu çalışmasına yönelik olarak kendi fikirlerini kullandığını söylemektedir. Ayrıca bir hayvan şekli yaptığını ancak hayvanın aslında var olmadığını söylemiştir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğrenciler üç boyutlu uygulamalarında kendi düşüncelerinden oluşturdukları yaratıcı uygulamalar yapmışlardır.

Tesadüfi biçim kodu ile ilişkili öz eleştiri görüşme kaydı aşağıdadır.

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö9> - § 1 reference coded [1,46% Coverage] Reference 1 - 1,46% Coverage "...zaten bazısı da tesadüf..düşünce oldu..."

Ö9 üç boyutlu çalışmasındaki bazı biçimlerin tesadüfen bir düşme sonucu oluştuğunu söylemiştir.

Uygulamasını sonuçlandırma kodu ile ilgili aşağıdaki referanslara rastlanmıştır.

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö2> - § 1 reference coded [3,68% Coverage] Reference 1 - 3,68% Coverage "...Fakat sonradan kendi istediklerimi yapmaya çalıştım..istediğime yakın bir şekil verdim..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö9> - § 1 reference coded [2,01% Coverage] Reference 1 - 2,01% Coverage "...Bende kendi istediğim yeni şeyler ekleyerek çalışmamı tamamladım..."

Ö2 ve Ö9 üç boyutlu uygulamalarının eleştirisine yönelik olarak çalışmaların istedikleri gibi sonuçlandırdıklarını söylemişlerdir.

Uygulama becerisi ile ilişkili Öz ve Akran eleştiri görüşmelerinden elde edilen ikinci alt tema **Teknik Yeterlilik**dir. Teknik yeterlilik ile ilişkilendirilen ilk kod **teknik söylemedi**.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö16> - § 1 reference coded [1,79% Coverage]
Reference 1 - 1,79% Coverage "...Kil, elini, kalem ile de çizgileri yapmış..."

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö9> - § 1 reference coded [4,18% Coverage]
Reference 1 - 4,18% Coverage "...Yüzünü ve gözlerini yaparken kalem kullanmış olabilir. başka da elini kullanmış olabilir..."

Ö16 ve Ö9 arkadaşlarının üç boyutlu çalışmalarında kullandıkları malzeme ve teknik ile ilgili çeşitli fikirler ortaya koymuşlardır.

Teknik çözüm becerisi kodu ile ilgili öz ve akran eleştirisinden elde edilen görüşme kayıtları aşağıda verilmiştir.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö12> - § 1 reference coded [5,50% Coverage]
Reference 1 - 5,50% Coverage "...Şekil verme, birleşme yerlerinin çizgilerini kapatmış.baktığım bu problemlerle karşılaştığını görüyorum ama düzeltmiş de..."

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö2> - § 1 reference coded [3,69% Coverage]
Reference 1 - 3,69% Coverage "...Bence kolları biraz zor yapmıştır. Çünkü ayrıntılı. birde kili yapıştırması temiz olmuş..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİSİ\ Ö14> - § 2 references coded [8,05% Coverage] Reference 1 - 4,56% Coverage "...Kil,arada da kalem kullandım. Birde ince yerler kıvrılıyordu oralara da ince çöpler yerleştirdim. O zaman sağlam oldu..." Reference 2 - 3,49% Coverage "...Çubuk şekilleri yapıştırmak zordu. sonradan çaresini bulsam da.yani içine çubuklar koyarak..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİSİ\ Ö16> - § 2 references coded [7,89% Coverage] Reference 1 - 2,16% Coverage "...Sadece elim ve kil kullandım.Heykeli böylece daha rahat yaptım..." Reference 2 - 5,74% Coverage "...Aslında dediğim gibi o istediğim gibi uzun yapmışken çalışmam daha güzeldi.daha çok şeyler ekleyebiliyordum da..fakat düştüğü ve kırıldığı için kısaltmak zorunda kaldım..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİSİ\ Ö2> - § 2 references coded [9,55% Coverage] Reference 1 - 5,88% Coverage "...Kil kullandım, düz kesmek için bir kart kullandım. Aslında kolayca istediğim şekli yapmak için kendime uygun gelenleri yani araçları kullandım..." Reference 2 - 3,68% Coverage "...Biraz uzun ve açık kollar yapmak isterdim..fakat düşerdi.Bende o nedenle kolları bitişik yaptım..."

Ö12 arkadaşının üç boyutlu çalışmasında iki parçayı bir araya getirerek kaynaştırırken bir sorun yaşandığını düşünmektedir. Ancak birleşme yerlerini bir araya getirdikten sonra düzelttiğini ve bu nedenle de bu problemi çözmüş olduğunu söylemiştir. Ö2 ve arkadaşının heykelinin özellikle kollarında zorlandığını ancak birleştirmeyi çok düzgün yaptığını ifade etmiştir. Ö14 ise kendi çalışmasında gerecin sınırlılıklarını keşfetmeyi ve buna göre bir çözüm yolu bulmuştur. Ö2 de kili düz

kesmek için kendisine karttan bir alet oluşturmuştur. Bunun yanı sıra kilin yumuşak ve çabuk kıvrılma özelliğini keşfettiğinden uzun ve açık kolların düşeceği ya da kıvrılacağını bildiği için onları birbirine bitişirmeyi uygun bulmuştur. Aşağıda yukarıdaki ifadeler ile ilgili katılımcı gözlemcinin tespitleri yer almaktadır.

“...Öğrenciler, kilin olanaklarını tanıdıktan sonra bu olanakları kendi düşüncelerine en uygun olacak bir biçimde kullanmanın yollarını denemektedirler. Örneğin bazı öğrenciler insan ya da hayvan figürü yaptıklarında gövde gibi kalın ve ağır bir parçayı taşıyacak bacaklar eklerken içerisine sert bir düzenek yerleştirmenin bir çözüm olduğunu keşfetmişlerdir. Ayrıca kollar ince olduğu için yere paralel ve açık bir şekilde düzgün durmamaktadır. Yine bu kil parçalarının içine yerleştirdikleri düzeneklerle istedikleri şekli vermişlerdir...” (Ref. 1/34-44 st.)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğrenciler kullandıkları malzemenin olanaklarını tanıyarak teknik çözüm becerileri geliştirmişlerdir.

Teknik sorunlar kodu ile ilişkili öz eleştiri görüşmelerinden tespit edilen referanslar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö12> - § 1 reference coded [5,66% Coverage] Reference 1 - 5,66% Coverage “...Kilin kuruma aşaması biraz sorun oldu.parçaları birbirine fazla yapıştıramadım.yapıştırdığım yerleri tam kapatamadım..belli oldu...”

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö9> - § 4 references coded [12,04% Coverage] Reference 1 - 3,55% Coverage “...ancak yere düşünce yeni bir şeyler koymak istemedim. bozuldu benimde istediğim olmadı...” Reference 2 - 3,43% Coverage “...Yatığım şekil sıkı tutmadığı için zorlandım.kili birbirine yapıştırırken zorlandım...” Reference 3 - 1,18% Coverage “...malzememi kullanmada zolandım Reference 4 - 3,87% Coverage “...İlk başta çok eğlenceliydi..kendi duygumu koydum ortaya ve sevinmişim. Ama düşünce canım sıkılsı...”

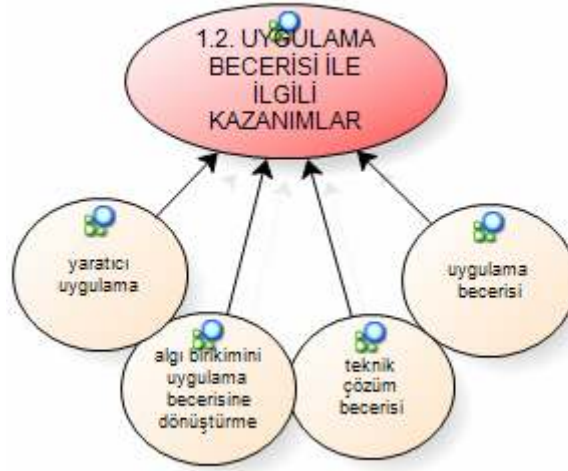
Ö12 ve Ö9’un üç boyutlu çalışmalarını biçimlendirme aşamasında çeşitli sorunlar ile karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Ancak Ö9 ayrıca üç boyutlu uygulamasını tamamladıktan sonra yere düşürmüş ve bu nedenlerde çalışmasını tam istediği gibi sonuçlandıramamıştır. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğrenciler malzemenin olanaklarından ya da kazara çalışmalarının bozulmasından kaynaklanan çeşitli sorunlar ile de karşılaşmışlardır.

Aşağıda üç boyutlu uygulama becerisi ile ilgili kazanımlara yönelik ulaşılan bağımsız gözlemci ile görüşme bulguları yer almaktadır.

Tablo 37
Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Uygulama Becerisi Matrix-19

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		BAĞIMSIZ GÖZLEMÇİ İLE GÖRÜŞME		Sıralama
		CASES (VAKALAR)		
		BAĞIMSIZ GÖZLEMÇİ		
1.3. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme	1		
	teknik çözüm becerisi	1		
	uygulama becerisi	1		
	yaratıcı uygulama	1		
Reference		4		

Şekil 20
Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Uygulama Becerisi Model-15



Uygulama becerisi teması ile bağlantılı ulaşılan kodlar aşağıdaki gibidir. **Algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme** kodu ile ilgili bağımsız gözlemcinin tespitleri aşağıdadır.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 4 references coded [9,16% Coverage] Reference 1 - 3,85% Coverage “...Sanat eleştirisindeki sorular hem eseri analiz etmelerinde yol gösterici oldu hem de eserdeki ayrıntıları fark etmeleri için klavuz görevi gördü. Aslında öğrenciler farkına bile varmadan heykeldeki ayrıntıları kolayca algıladılar yani öğrenebildiler. Sonuçta da bu görsel birikimlerini uygulamaya dönüştürdüler...” Reference 2 - 1,46% Coverage “...Bence algılama, anlama ve kavrama ardından da bunlardan yola çıkarak bir ürün oluşturma ile ilgili bir süreç yaşandı...” Reference 3 - 2,11% Coverage “...Ve de inceledikleri Artemis heykeli ile ilgili çıkarım yaparak algıladıklarını kendilerine göre yaptıkları heykeller ile yorumladılar. Ben heykellerini de başarılı buldum...” Reference 4 - 1,74% Coverage “...Aslında sanat eleştirisinde algısal süreçlerini başarılı bulduğum öğrenciler yine aynı şekilde heykellerini de başarılı bulduğum öğrenciler...”

Bağımsız gözlemci öğrencilerin sanat eleştirisi sürecinde elde ettikleri algı birikimlerini uygulama becerisine dönüştürdüklerini düşünmektedir. Ayrıca sanat eleştirisinde algılama süreçlerini başarılı bulduğu öğrencilerin üç boyutlu uygulamalarını da başarılı bulmaktadır. Benzer bir tespit katılımcı gözlemcinin notlarında da yer almaktadır.

“...Bazı öğrencilerin sanat eleştirisinde inceledikleri Artemis heykeline çok daha dikkatli bir araştırma ile yaklaştıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenciler eseri dikkatle ve ayrıntıları ile incelemekte ve sonuçta ulaştıkları tespitlerde de görsel algılama düzeylerinde daha üst düzeyde birikimler görülmektedir...” (Ref. 2/23-28 st.)

“...Öğrencilerin üç boyutlu çalışma süreçlerinde son derece yaratıcı ve duyarlı uygulamalara ulaştıkları görülmektedir. Ancak sanat eleştirisi sürecinde görsel algılamaları daha yüksek olan öğrencilerin üç boyutlu çalışmaları da daha başarılı olarak ortaya çıkmıştır...” (Ref. 3/29-33 st.)

Feldman (1992), sanat eleştirisi, sanat eserinden haz alma ve onu anlama itkileriyle başlıyor olsa da, sanatsal üretimin standartlarını belirleyen düşüncelerin oluşumuyla biter demiştir.

Teknik çözüm becerisi kodu ile ilişkili bağımsız gözlemcinin ifadesi aşağıdadır.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ İLE GÖRÜŞME\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ> - § 1 reference coded [0,58% Coverage] Reference 1 - 0,58% Coverage “...ben öğrencilerimin uygulamalarını değerlendirirken düzenine bir de teknik becerilerine bakıyorum...”

Bağımsız gözlemci öğrencilerinin uygulamalarını değerlendirme aşamasında düzeninin yanında teknik becerisine de baktığını söylemiştir.

Uygulama becerisi kodu ile ilişkili bağımsız gözlemcinin tespitleri aşağıdaki gibidir.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ İLE GÖRÜŞME\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ> - § 3 references coded [6,26% Coverage] Reference 1 - 1,93% Coverage “...Ayrıca bu başarıyı uygulamalarını inceleyerekte anlayabiliyoruz. Çünkü uygulamalarında iki boyuttan farklı olarak üçüncü boyutuda başarı ile verebilmişler...” Reference 2 - 0,53% Coverage “...Çocukların uygulamalarını başarılı buldum...” Reference 3 - 3,80% Coverage “...Bu öğrenciler sanat eleştirisi ile kazandıkları ve fark ettikleri şeyleri kendi yaratıcılıklarını da kullanarak uygulamalarında yeterlilikleri yüksek becerilere de çevirebildiler yine bazı öğrenciler tabi..sanat eleştirisi süreçleri ve uygulama becerileri üzerinde bir paralellik olduğunu söyleyebilirim...”

Bağımsız gözlemci öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarında üçüncü boyutu başarı ile yansıttıklarını düşünmektedir. Öğrencilerin sanat eleştirisi ile kazandıkları ve fark ettikleri bazı özellikleri yaratıcı ve uygulama becerisi yüksek çalışmalara dönüştüklerini

söylemektedir. Ayrıca sanat eleştirisi süreci ve uygulama becerileri arasındaki olumlu paralellğe bir kez daha vurgu yapmaktadır.

Yaratıcı uygulama kodu ile ilgili görüşme kaydı alıntısı aşağıdaki gibidir.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - §
3 references coded [4,42% Coverage] Reference 1 - 3,10% Coverage “...Çocukların uygulamalarını değerlendirirken gördüm..zaten inanıyorum ama sonuçta hem yaratıcı hem de 3. boyutu da kullandıkları çalışmalar ortaya koymuşlar. Takip ettiğim kadarıyla eleştiride de başarılı idiler. En azında derse sürekli katılıyorlardı...”
Reference 2 - 0,57% Coverage “...Bence çok yaratıcı be kaliteli işler de çıktı...”
Reference 3 - 0,74% Coverage “...Yaratıcılıklarına, Yaratıcılığın içinde özgünlüğe var tabi...”

Bağımsız gözlemci öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarını son derece yaratıcı ve başarılı bulmaktadır.

1.4. ÖĞRENCİLERDE DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR

Araştırmanın 4. alt amacına ait bulgulara; “Sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine ne tür bir etkisi vardır?” sorusuna cevap aranarak ulaşılmıştır.

Araştırmanın 4. alt amacına hizmet edecek olan bulgular “Duyuşsal Alan ile İlgili Kazanımlar” teması altında açıklanmıştır.

Duyuşsal Alan ile İlgili Kazanımlar başlığı altında Ders Süreci Görüşme, Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları, Son Görüşme, Öz Eleştiri Görüşme, Akran Eleştirisi Görüşme ve Bağımsız Gözlemci İle Görüşme veri toplama araçlarına ait duyuşsal alan ile ilgili kazanımların yer aldığı matrixler ve modeller yer almaktadır.

I. Çalışma grubuna ait bilgilerin yer aldığı Ders Süreci Görüşme, Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları ve Son Görüşme matrix ve modelleri öncelikle ayrı ayrı verilmiştir. Ardından benzer tema ve kodlar bir matrix’de bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır.

II. Çalışma grubuna ait bulguların yer aldığı Öz Eleştiri Görüşme ve Akran Eleştirisi Görüşme matrix ve modelleri yine ayrı ayrı verilmiştir ve yorumlama aşmasında bir matrixde bir araya getirilerek sunulmuştur.

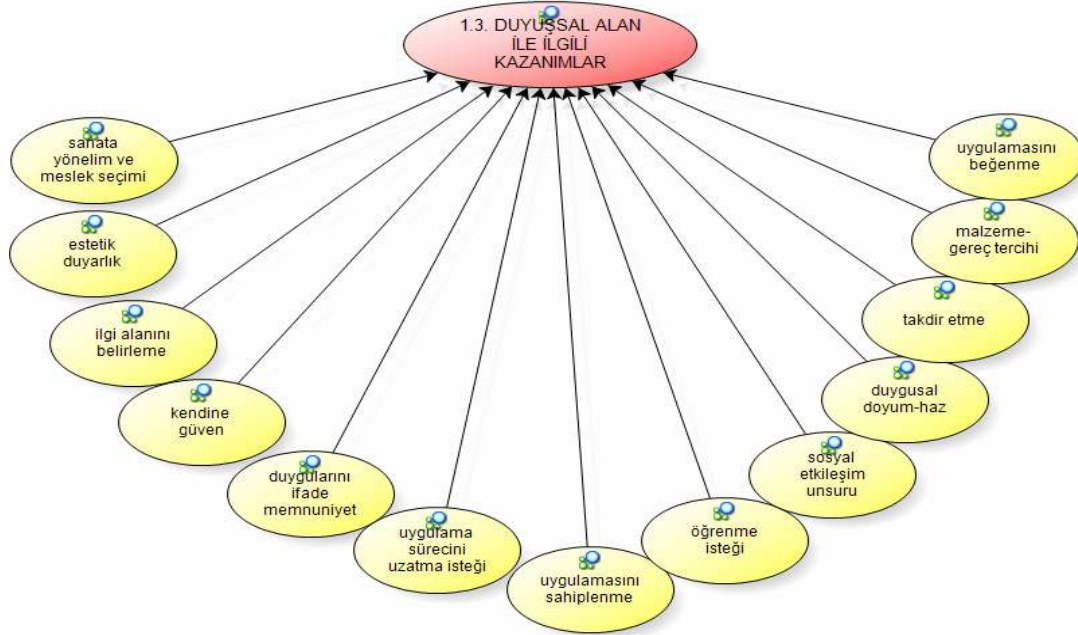
Bağımsız Gözlemci ile Görüşmeye ait bulgular ise bir matrix ve model ile sunulduktan sonra yorumlanmıştır.

Tablo 38
Ders Süreci Görüşme / Duyuşsal Alan Matrix-20

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		DERS SÜRECİ GÖRÜŞME																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.4. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	duygularını ifade memnuniyet	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	6	35
	duygusal doyum-haz	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	15	88
	estetik duyarlık	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	3	17
	ilgi alanını belirleme	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3	17
	kendine güven	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	4	23
	malzeme-gereç tercihi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	11
	öğrenme isteği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5
	sanata yönelim ve meslek seçimi	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5	29
	sosyal etkileşim unsuru	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	11
	takdir etme	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	6	35
	uygulama sürecini uzatma isteği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	11
	uygulamasını beğenme	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5
uygulamasını sahiplenme	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	
Reference		2	4	2	3	2	3	2	2	2	4	3	1	3	6	5	3	4		

Ders Süreci Görüşme bulgularının da gösterdiği gibi Duyuşsal Alan ile İlgili Kazanımlar teması altında %88 duygusal doyum-haz, %35 oranlarında duygularını ifade, memnuniyet ve takdir etme kodları görmektedir. Ayrıca %29 oranlarında sanata yönelim ve meslek seçimi, %23 kendine güven, %17 oranlarında estetik duyarlık, ilgi alanını belirleme, malzeme-gereç tercihi, sosyo-etkileşim unsuru, uygulama sürecini uzatma isteği kodları, %5 oranlarında ise uygulamasını beğenme ve uygulamasını sahiplenme kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Şekil 21
Ders Süreci Görüşme / Duyuşsal Alan Model-16

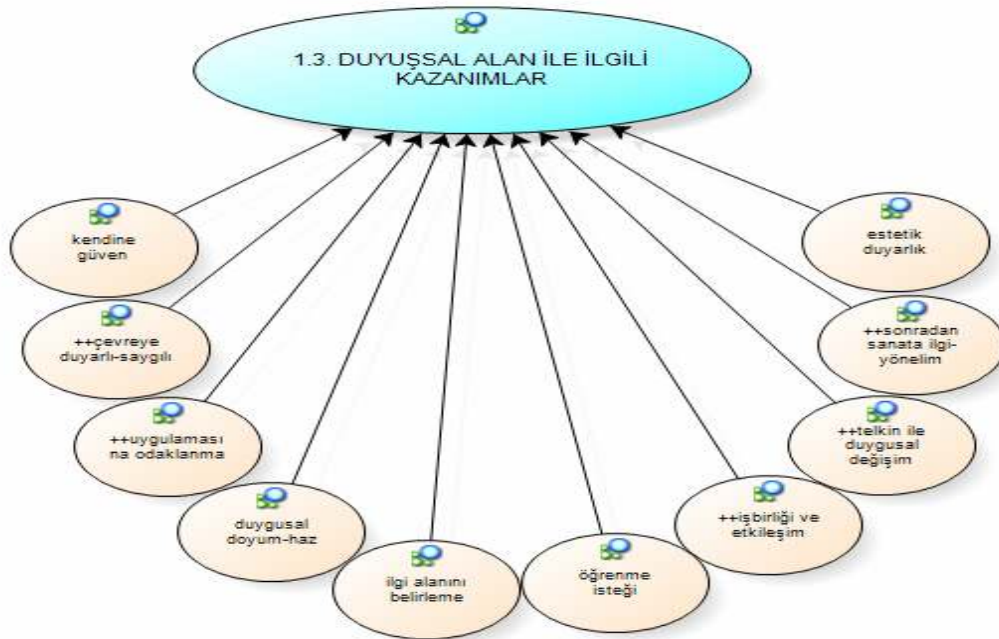


Tablo 39
Ders Süreci Gözlem / Duyuşsal Alan Matrix-21

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		DERS SÜRECİ GÖZLEM																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.4. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	++çevreye duyarlı-saygılı	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	8	47
	++işbirliği ve etkileşim	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	82
	++sonradan sanata ilgi-yönelim	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	7	41
	++telkin ile duygusal değişim	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	6	35
	++uygulamasına odaklanma	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	4	23
	duygusal doyum-haz	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	23
	estetik duyarlılık	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	11
	ilgi alanını belirleme	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
	kendine güven	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	4	23
	öğrenme isteği	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	6	35
Reference		1	2	4	4	2	5	3	2	4	3	3	4	4	4	2	3	6		

Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları'na bakıldığında; Duyuşsal Alan ile İlgili Kazanımlar teması altında %82 oranında işbirliği ve etkileşim, %47 çevreye duyarlı-saygılı, %41 sonradan sanata ilgi-yönelim, %35 oranlarında öğrenme isteği, telkin ile duygusal kurulma, %23 oranlarında uygulamasına odaklanma, duygusal doyum-haz, kendine güven, %11 estetik duyarlılık ve %5 oranında ise ilgi alanını belirleme kodlarının yer aldığı görülür.

Şekil 22
Ders Süreci Gözlem / Duyuşsal Alan Model-17

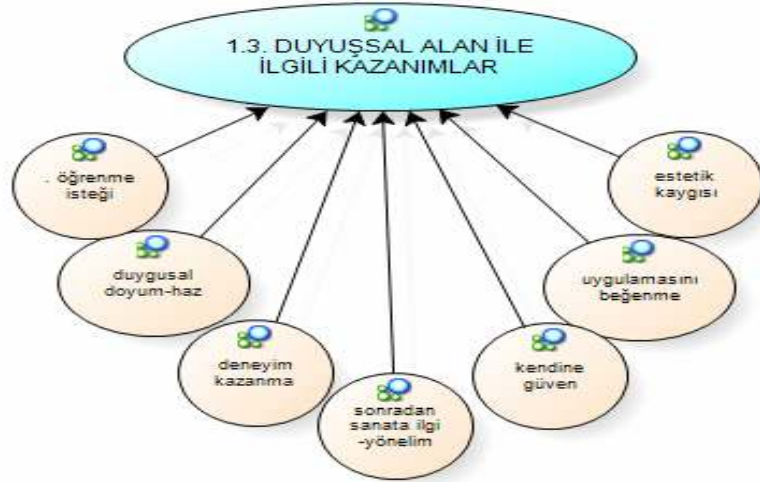


Tablo 40
Son Görüşme / Duyuşsal Alan Matrix-22

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		SON GÖRÜŞME																	Reference	%
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.3. DUYUSSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	°öğrenme isteği	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	7	41
	deneyim kazanma	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	8	47
	duygusal doyum-haz	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	15	88
	estetik kaygısı	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	11
	kendine güven	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
	sonradan sanata ilgi-yönelim	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	17
	uygulamasını beğenme	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11
Reference		4	2	2	3	2	1	2	4	1	2	3	2	1	2	3	2	2		

Son görüşme bulgularında ortaya çıkan Duyuşsal Alan ile İlgili Kazanımlar teması içerisinde %88 oranında duygusal doyum-haz, %47 deneyim kazanma, %41 öğrenme isteği, %17 sonradan sanata ilgi-yönelim, %11 oranlarında estetik kaygısı, uygulamasını beğenme ve %5 oranında da kendine güven kodunun yer aldığı görülür.

Şekil 23
Son Görüşme / Duyuşsal Alan Model-18



Yukarıda ders süreci görüşme, ders süreci bağımsız gözlemci gözlem notları ve son görüşme'ye ait ayrı ayrı matrix ve modeller verilmiştir.

Üç veri toplama arcından benzer tema ve kodlara ulaşıldığı için ilgili veri toplama araçların sonuçları aşağıdaki matrix de toplanmıştır. Tema ve kodlar ile ilişkili açıklamalar da ilgili matrix'in altında yer almaktadır. Yine aşağıdaki matrix ve modeller

II. Çalışma grubuna ait duyuşsal alan kazanımları ile ilişkili bulguları içermektedir.

Tablo 41
Ders Süreci Görüşme - Ders Süreci Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları ve Son
Görüşme Birleştirilmiş / Duyuşsal Alan Matrix-23

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		DERS SÜRECİ GÖRÜŞME DERS SÜRECİ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ GÖZLEM NOTLARI SON GÖRÜŞME																	Reference	Sıralama
		CASES (VAKALAR)																		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17		
1.4. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	duygusal doyum-haz	3	2	2	2	2	3	3	1	2	0	2	2	2	2	0	2	34	1	
	öğrenme isteği	1	0	0	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	2	
	++işbirliği ve etkileşim	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	3	
	sonradan sanata ilgi-yönelim	0	0	1	2	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	2	10	4
	kendine güven	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	9	5
	deneyim kazanma	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	8	6a
	++çevreye duyarlı-saygılı	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	8	6b
	duygularını ifade memnuniyet	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	6	7a
	takdir etme	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	6	7b
	++telkin ile duygusal değişim	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	6	7c
	estetik duyarlılık	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	5	8a
	sanata yönelim ve meslek seçimi	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5	8b
	ilgi alanını belirleme	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	4	9a
	++uygulamasına odaklanma	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	4	9b
	uygulamasını beğenme	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	10
	malzeme-gereç tercihi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	11a
	sosyal etkileşim unsuru	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	11b
uygulama sürecini uzatma isteği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	11c	
estetik kaygısı	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	11d	
uygulamasını sahiplenme	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12	
Reference		7	8	8	10	6	9	7	7	7	8	8	7	8	12	10	8	12		

Wilson (1971), pek çok sanat ve sanatsal çalışmadaki hedeflerin takdiri ve değerlendirilmesi tam bir zevktir der. Zevk alma durumunun duyarlı algı ve değerlendirmede ayrıştırıcı bir unsur olmasının beklendiğininde belirtir. Duyuşsal alan ile ilgili kazanımlar teması altında tespit edilen ilk kod **duygusal doyum-hazdır**.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö1> - § 3 references coded [6,00% Coverage] Reference 1 - 2,72% Coverage Sanat eleştirisinde hoşlanmadığın etkinlikler nelerdir? “...Etkenler yoktur. Çok güzeldir. Yani çok şeyi sevdim...” Reference 2 - 1,64% Coverage “...Kille uğraştığım zamanı sevdim...” Reference 3 - 1,64% Coverage “...Hepsi iyiydi çalışmaları sevdim...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö12> - § 3 references coded [7,48% Coverage] Reference 1 - 3,13% Coverage “...Kilin ne kadar güzel olduğunu oynamanın güzel olduğunu...” Reference 2 - 1,79% Coverage “...Kil çalışması en çok sevdiğimdi...” Reference 3 - 2,57% Coverage “...Yazı yazıp yorumlar yapmak zordu ama güzeldi...” Sanat eleştirisinde hoşlanmadığın etkinlikler nelerdir? “...Yok. Çünkü her şeyi sevdim...” Reference 3 - 1,37% Coverage “...Çamurla oynamak çok güzeldi...” Reference 4 - 1,07% Coverage “...Yani sevmediğim şey yok...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö1> - § 3 references coded [5,97% Coverage] Reference 1 - 3,41% Coverage “...Kazandırdı. Çünkü çok şey öğrenmek insanı mutlu ediyor...” Reference 2 - 1,61% Coverage “...Çok sevdim heykel yapmayı...” Reference 3 - 0,96% Coverage “...Çok zevkli oldu...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö9> - § 1 reference coded [6,61% Coverage] Reference 1 - 6,61% Coverage “...Sevdim, çok sevdim. Bir de oyun hamuru gibi geldi bana. Çok zevkli oldu. Bende severim böyle oyun hamuruyla oynamasını severim. Hoşuma gitti...”

Ö1 sanat eleştirisi sürecinde ve üç boyutlu çalışma sürecinde yaptığı etkinliklerden haz duymuştur. Özellikle kille uğraştığı zamanı çok sevdiğini belirtmiştir.

Ö12 de arkadaşı gibi ders sürecinde yapılan bütün etkinliklerden çok zevk aldığını bunun yanında kil çalışmasının en çok sevdiği olduğunu söylemiştir. Süreçte tuttuğu notların kendisine zor geldiğini ancak bundan da zevk aldığını ifade etmiştir. Ö1 ile ilgili olarak bağımsız gözlemcinin notlarında yukarıdaki ifadeleri desteklemektedir. Ö9 da son görüşmede yukarıdakilere benzer ifadeler ile hoşlandığı etkinlikleri dile getirmiştir. Sanat eleştirisinin hedeflerinden biriside, eseri incelerken girdiğimiz öğrenme sürecinden elde ettiğimiz hazdır. Bu haz eserin kalitesi ve bizim bilgi ve tecrübelerimizin zenginliğiyle doğru orantılı bir ilişki içindedir. Sanat eleştirisinde, bilgi ve tecrübelerimizi estetik bir duruma yoğunlaştırarak sistematik bir şekilde kullanmamız, sanat eserini anlama sürecinden haz elde etmemizi sağlar (Feldman 1992). Öğrencilerin tamamına yakını 6 haftalık uygulama sürecindeki öğretim ve uygulama sürecinden duygusal anlamda haz aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler süreç içerisinde doldurdıkları çeşitli formlarda zorlansalar da yinede süreçten zevk almaya devam etmişlerdir. Öğrencilerin araştırma amacı olmadan katılacakları benzer bir etkinlikten duygusal anlamda daha çok haz alacakları düşünülmektedir.

Aşağıda **öğrenme isteği** kodu ile ilişkili gözlem ve görüşme kayıtları yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö11> - § 1 reference coded [2,07% Coverage] Reference 1 - 2,07% Coverage "...Daha güzel yapabilirim. Öğrenirim..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö14> - § 1 reference coded [1,84% Coverage] Reference 1 - 1,84% Coverage "...Araştırmaya ve öğrenmeye istekli..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö16> - § 1 reference coded [2,84% Coverage] Reference 1 - 2,84% Coverage "...Bence çok şeyler öğrettiği için yararlı. Yeni şeyler öğrenmek güzeldi..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö4> - § 3 references coded [11,62% Coverage] Reference 1 - 1,39% Coverage "...Güç, bereket simgesi vardı..." Reference 2 - 3,53% Coverage "...Eser hakkında bilmediğim bir şeyler öğrendim. Simgeler filan öğrendim..." Reference 3 - 6,71% Coverage "...Heykel ve eser ile ilgili çok değişik şeylerden bahsettik. Çok ilginçti. hani gene yapsak sevinirim .daha değişik bir şeyler öğrenirim..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö8> - § 1 reference coded [5,22% Coverage] Reference 1 - 5,22% Coverage "...Yarar sağladı. Bir sürü şey öğrenmeme sebep oldu o benim. Bana yararı oldu. Şimdi daha çok şeyler öğrenebilirim gibi düşünüyorum..."

Ö1 üç boyutlu çalışmasının daha iyisini yapacağına inanmaktadır. Uygulama süreci ile ilgilide öğrenme isteği duymaktadır. Bağımsız gözlemcinin ifade ettiği gibi Ö14'de araştırmaya ve öğrenmeye isteklidir. Ö16 ise ders sürecinin kendisine çok şeyler öğrettiği için yararlı olduğunu söylemiştir. Ö4 Artemis heykelinin biçimlendirilmesinde ve anlamlandırılmasında kullanılan simgeleri öğrendiğini

söylemiştir. Bununla beraber heykeller ve eser ile ilgili kendisine ilginç gelen şeylerden bahsettiklerini belirtmiştir. Ayrıca tekrar böyle bir etkinliğe katılmaya ve yeni şeyler öğrenmeye istek duymaktadır.

İşbirliği ve etkileşim koduna özellikle bağımsız gözlemciye ait gözlem notlarında rastlanmıştır. İlgili alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö14> - § 2 references coded [10,69% Coverage] Reference 1 - 8,24% Coverage “...Değer yargıları kuvvetli ve çevresi ile iletişimi iyi. üstlendiği göreve sıkı sıkıya bağlı ve düşkün. Bir şeyi yaparken herkesin fikrini önemsiyor...” Reference 2 - 2,45% Coverage “...Arkadaşları ile olumlu bir etkileşim içinde...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö16> - § 2 references coded [8,69% Coverage] Reference 1 - 4,82% Coverage “...Çevresini etkiliyor fakat etkilenmiyor. çevresine karşı soğuk bir tutumu var...” Reference 2 - 3,88% Coverage “...Arkadaşları ile iletişim halinde ve ancak çok da sosyal bir öğrenci değil...”

Bağımsız gözlemci Ö14’ün değer yargılarının kuvvetli olduğunu ve çevresi ile etkileşiminde olumlu olduğunu düşünmektedir. Ayrıca Ö14’ün sınıf içerisinde bir çalışma yaparken herkesin fikrini önemseydiğini ve arkadaşları ile olumlu bir etkileşim içinde olduğunu söylemiştir. Ö16 ise çevresini etkilemekte fakat kendisi etkilenmemektedir. Bu nedenle bağımsız gözlemci Ö16’nın çevresine karşı daha soğuk bir tutum takındığını belirtmiştir. Aşağıda katılımcı gözlemcinin ifadesi yukarıdaki durumu açıklamaktadır.

“...Altı haftalık uygulama süreci içerisinde arkadaşları ile uyum ve işbirliği içinde çalıştıkları gözlemlenmiştir. Ancak özellikle bir öğrenci 8. sınıf sonrası gireceği sınav ile ilgili bazı endişeler taşıdığı için çok fazla çevresini dinlememektedir. Derste yapması gereken çalışmaları bir an önce tamamlayıp test çözmek istemektedir. Ö16’nın sorumluluk duygusu da baskın geldiğinden uygulama sürecinde aksatmadan çalışmalarını tamamlamıştır...” (Ref.1/46-54 st.)

Öğrencilerin sınıf içerisindeki tutumlarında olumlu bir işbirliği ve etkilemiş süreci yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ancak bazı öğrenciler sınıf içerisinde daha az sosyal bir tutumda sergilemiştir. Bu durumun onların katılmaları gereken sınav ile ilişkisi olduğunda yine kendi ifadelerinden anlaşılmıştır. İnsan gelişiminde başta gelen faktörlerden biri de bireylerin toplumda işbirliğiyle/dayanışma halinde yaşama kapasitelerinin gelişmesidir. Bu kapasite, çocuğun yaptığı şeylerin sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenmediği sürece geliştirilemez. Bunun da mümkün olabilmesi için çocuğun kendi deneyimleriyle özdeşleştirmesi gerekir. Dolayısıyla toplumsal gelişmenin ilk adımı insanın kendi deneyimleriyle yüzleşmesidir. Çok önemli olan bu adımı atmak için yaratıcı etkinlikten daha iyi bir yol çok az bulunur. Bireyin kendini

deneyimleriyle özdeşleştirmesi yaratıcı sürecin doğasında yatmaktadır. Böylelikle birey sadece kendisini ve ihtiyaçlarını keşfetmekle kalmaz kendisini diğerlerinin ihtiyaçlarıyla da özdeşleştirmeyi öğrenir (Lowenfeld ve Brittain 1966).

Sonradan sanata ilgi – yönelim kodu ile bağlantılı görüşme ve gözlem kaydından bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö11> - § 1 reference coded [8,51% Coverage] Reference 1 - 8,51% Coverage "...Sanata karşı bir ilgi uyandığı gözleniyor. İlk ders bunlar gözlenmedi..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö9> - § 2 references coded [12,29% Coverage] Reference 1 - 5,01% Coverage "...Sürecin başlangıcındaki olumsuz tutumunu değiştirip yaratıcı bir çalışma ortaya koyabildi..." Reference 2 - 7,27% Coverage "...Dersin başlangıcındaki olumsuz tutumunu değiştirdiği gözleniyor. Öz eleştiri ve akran eleştirisi sırasında ilgisi gözlemlenebiliyor..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö16> - § 1 reference coded [4,41% Coverage] Reference 1 - 4,41% Coverage "...Ne bileyim aslında başlarda tereddütte idim. şimdi sanatın farklı bazı yönlerini gördüm. Bunun içinde iyi idi keyif aldım..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö17> - § 1 reference coded [5,03% Coverage] Reference 1 - 5,03% Coverage "...Ben daha çok resim yapmak isterdim ama ben hiç heykeli bu şekilde zevkli yapmadığım içindi. Şimdi heykeli de yapmayı çok isterim..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö9> - § 2 references coded [12,27% Coverage] Reference 1 - 6,30% Coverage "...Ben resim dersinde böyle konuşmalar yapmadığım için gereksiz gibi geliyordu. Kolay ve gereksiz değildi. Artık iyi olduğunu düşünüyorum..." Reference 2 - 5,97% Coverage "...Evet, ama kullanmadım. Heykelimde kendi istediğimi yaptım, çok isteyerek yapmadım, sevmemiştim ilk. Sonradan sevebiliyormuş. Sevdim, böyle..."

Bağımsız gözlemci Ö11 ile ilgili olarak sanata karşı ilgisinin uyandığını söylemiştir. Ayrıca ilk derste bu ilginin gözlemlenmediğini sonradan ortaya çıktığını tespit etmiştir. Ö9’unda sürecin başlangıcındaki olumsuz tutumunu bırakıp yaratıcı bir üç boyutlu çalışma ortaya koyduğunu söylemiştir. Ö9 ilerleyen süreçlerde daha ilgilidir. Ö16’da başlangıçta hissettiği tereddütlerini bir kenara bırakmış, sanatın farklı yönlerini görmekten keyif almıştır. Ö17 ise başlangıçta resim yapmayı sevdiğini söylerken artık heykeli de zevkle yapacağını söylemiştir. Yukarıdaki ifadeler ile ilgili katılımcı gözlemcinin gözlem notları aşağıdadır. Ö9 uygulama öncesi görsel sanatlar dersi kapsamı içerisinde benzer bir uygulama yapmadığı için dersin gereksiz olduğunu düşünmesine karşın fikrinin olumlu yönde geliştiğini söylemektedir. Ü.b. uygulamasında sonradan sevdiğini söylemektedir.

"...Öğrencilerin dersin başlangıcında süreç ile ilgili bazı ön yargıları olduğu gözlemlenmiştir. Bunda araştırmada kullanılmak üzere çeşitli veri toplama araçlarının kullanılmasının da etkili olduğu öğrenci ifadeleri ile de desteklenmiştir. Örneğin bazı öğrenciler görüşmelerin tamamlanması ve derse başlanması yönünde sabırsızdırlar. Ancak ders sürecindeki etkinliklerden zevk aldıkları ve bu tutumlarını olumlu yönde geliştirdikleri ve değiştirdikleri görülmüştür..." (Ref. 1/56-64 st.)

Ders süreci başladıktan sonra öğrencilerde sanata karşı bir ilgi ve yönelim olduğu görülmektedir.

Mortimer (1989) öğrencilerin sanat konusundaki düşüncelerini ifade etmelerinde kendilerine olan güvenlerinin artması için yardım edilmesi gerekiyorsa, işe kendi çalışmalarından ya da grup içi çalışmalarından başlamak gerektiğini söylemiştir. **Kendine güven** kodu ile ilgili gözlem ve görüşme kayıtlarından bazı alıntılar da aşağıdadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö14> - § 1 reference coded [1,34% Coverage] Reference 1 - 1,34% Coverage “...yaptıklarımın daha iyi olabileceğini öğrendim...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö15> - § 2 references coded [4,79% Coverage] Reference 1 - 2,24% Coverage “...Tam öğrenmesem de. Bir kere daha yapınca öğrenirim...” Reference 2 - 2,55% Coverage “...Gelecekte daha güzel heykeller yapabileceğimi düşünüyorum...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö16> - § 3 references coded [10,88% Coverage] Reference 1 - 7,38% Coverage “...kendi doğrularında taviz vermiyor. mantığının kabul etmediğini denemek istemiyor. Çıkarımlarında kesin tanımları var...” Reference 2 - 1,75% Coverage “...Organize ederken kontrollü...” Reference 3 - 1,75% Coverage “...Kendine son derece güvenli...”

Ö14 altı haftalık uygulama süreci içerisinde yaptığı çeşitli etkinlikleri ileride daha iyi yapabileceğini düşünmektedir. Ö15 ise kendi süresine hem eleştirel bir tavır ile yaklaşmakta hem de gelecekte daha iyi heykeller yapabileceğine dair kendine inanıcını dile getirmektedir. Ö16 ise kendisine aşırı bir güven görülmekle birlikte çeşitli sabit fikirler geliştirdiği de anlaşılmaktadır. Öğrencilerin geleceğe ve gelecekte yapacakları ve öğreneceklerine dair güven duydukları anlaşılmaktadır. Kendine güven duygusunun onları olumlu yönde etkileyeceği ve yeni öğrenecekleri ve deneyecekleri etkinliklerde başarılarını artıracakı düşünülmektedir. Ancak kendine güven duygusunun sabit bir fikre dönüşmemesi de öğrencinin yeni fikirlere açık olması açısından önemli görülmektedir.

Aşağıda **deneyim kazanma** koduna ilişkin görüşme kaydından referanslar yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö15> - § 2 references coded [10,74% Coverage] Reference 1 - 3,32% Coverage “...Daha önce yapmadım. heykeli kille yapmamıştım bir de sanat eleştirisi yapmamıştım...” Reference 2 - 7,42% Coverage “...Bu çalışma sonunda artık heykel yapacağımı düşünüyorum. Çünkü bir bunların nelerle, nasıl yapıldığını anladık. Dersten sonrada benim için anlamı olan heykel yapmak isterim...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö3> - § 1 reference coded [4,38% Coverage] Reference 1 - 4,38% Coverage “...Daha önce heykel yapmamıştım... Denemediğim şeyleri denedim...”

Ö15 ve Ö3 daha önce deneyim sahibi olmadıkları sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalar ile ilgili yeni bir deneyim yaşamışlardır. Ö15 yaşadığı bu deneyimler ile ilgili kendine güven duygusu da geliştirmiş ve gelecekte bu deneyimlerini zenginleştirmek istemektedir.

Çevreye duyarlı – saygılı kodu ile ilişkili referanslara özellikle bağımsız gözlemcini gözlem notlarında rastlanmaktadır. İlgili alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö12> - § 1 reference coded [3,64% Coverage] Reference 1 - 3,64% Coverage “...Çevresinin titizliği ve düzeni için uğraşıyor...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö2> - § 2 references coded [8,98% Coverage] Reference 1 - 4,27% Coverage “...Arkadaşlarının, kendi çalışmasının ve dünyadaki olayların gelişimine duyarlı...” Reference 2 - 4,71% Coverage “...Çevresine karşı hassas, saygılı ve saygı bekliyor. Dünyadaki olaylara karşı duyarlı...”

Bağımsız gözlemci Ö12 ve Ö2 ile ilgili olarak çevrelerinin düzenine ve titizliğine dikkat ettiklerini söylemiştir. Ayrıca Ö2’nin çevresine karşı hassasiyetini ve saygısını belirtirken aynı hassasiyeti kendisinin de beklediğini dile getirmiştir. Öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri duyarlı ve saygılı tavırlar birbirlerine, çevrelerine ve dünyaya karşı gösterecekleri saygısında bir belirtisi olarak görülmektedir. Yukarıdaki ifadeleri destekleyen katılımcı gözlemcinin notları da aşağıdaki gibidir.

“...Öğrenciler sanat eleştirisi sürecinde inceledikleri Artemis heykelinin ropodüksiyonunu birbirinin araştırma-inceleme süreçlerine saygılı ve engel olmasından tamamlamışlardır. Sınıf’da 17 öğrencinin inceleyebileceği 2 ropodüksiyon bulunmaktadır. Artemis heykelini rahat inceleyebilecekleri 2 grup oluşturmuşlar ve her birinin rahatça görebileceği bir konumda tutmuşlardır. Eline alıp inceleme yapmak isteyen öğrencide bu isteğini yerine getirirken diğer öğrenciler projeksiyondan yansıtılan görüntüleri incelemeye devam etmişlerdir...” (Ref. 1/66-76 st.)

“...Üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama sürecinde öğrenciler birbirinin uygulamalarına zarar vermemek için dikkatli davranmışlar ve kendilerine yapılan bazı uyarıları dikkate almışlardır...” (Ref. 2/77-80 st.)

Eisner (2002), sanatın bilinci nasıl etkilediği ile ilgili çeşitli fikirler ortaya koymuştur. Ona göre sanat; gerçekte göremediğimizi, tadamadığımızı, dokunamadığımızı, duyamadığımızı ve koklayamadığımızı hayal edebilelim diye zihinde canlandırma yeteneklerimizin kullanımını teşvik ederler; dünyayı yeni yollarla tecrübe edebileceğimiz yeni biçimler sunar ve sanatla ilgili düşünme biçimlerine dayanan sorunlarla mücadele etmeyi öğrenmek için araç ve fırsatlar sağlarlar. Aynı zamanda, onlar sonuca yönelik, araçsal olmayan insan deneyimini kullanır ve tarif edilemez ama algılanabilen anlamların dile getirildiği araçları sağlarlar. Aşağıda ders

süreci görüşme bulgularından **duyguları ifade memnuniyet** kodu ile ilişkili alıntılar yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö13> - § 2 references coded [10,78% Coverage] Reference 1 - 4,61% Coverage “...Kendimin düşündüğüm yeri yani yorum kısmını. Yani o dönemde hissetmek ile ilgili kısmı ve içimden gelen düşünceleri söyleme kısmını sevdim...” Reference 2 - 6,17% Coverage “...Bende bu resim dersini sevdiğimi düşünüyorum. Yani bu değişik bir dersti. Ne bileyim kendi fikirlerimi ve duygu konuşmak hoştu...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö14> - § 1 reference coded [1,25% Coverage] Reference 1 - 1,25% Coverage “...Baktığını anlamak ve anlamak güzeldi. Sanki huzurlu...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö5> - § 1 reference coded [5,52% Coverage] Reference 1 - 5,52% Coverage “...Daha önce hiç böyle gerçek heykel yapmadım ve kendimi heykel ile anlatmadım. Ondan dolayı memnun oldum...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö6> - § 1 reference coded [4,37% Coverage] Reference 1 - 4,37% Coverage “...Dört duyuyu kullanma kısmını çok sevdim. Yani yorumu. Beni o ülkeye götürmüş hissettim...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö8> - § 1 reference coded [3,88% Coverage] Reference 1 - 3,88% Coverage “...Yorumlamaya, koklamak, ses yani duyular değişti. Ama hoşlanmamak değil sevdim...”

Ö13’ün ifadesinden de anlaşıldığı üzere sanat eleştirisi basamaklarından yorumlama aşamasını sevmiştir. Gerçekçesi ise kendisini Artemis heykelinin yapıldığı dönemde hissetmesidir. Ayrıca kendi fikirlerini ve duyguları anlatmaktan haz almıştır. Ö14 ise baktığını anlamaktan ve anlatmaktan memnun olmuş ve huzur duymuştur. Ö5 ise kendisini bir heykel ile anlatmaktan mutlu olmuştur. Ö6 ve Ö8 ise inceledikler eser ve dönemi ile ilgili; duyguları ile algıladıklarını dile getirmekten haz almışlardır. Öğrenciler, inceledikleri eser aracılığı ile eser ve dönemi ile ilgili empati kurmuş ve bu onları tatmin etmiştir. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışma sürecinin öğrencilerin duygularına ifade sürecine katkısı olduğu söylenebilir. Öğrenciler sanat eserini anlamaya ve kendi üç boyut çalışmalarını gerçekleştirmeye çalışırken bu sürecin kendilerine tanıdığı duygularını ifade özgürlüğünden de memnuniyet duymuşlardır.

Altı haftalık uygulama ve sürecinin ortaya çıkardığı bir diğer önemli kazanım ise **takdir etmedir**. İlişkili alıntılar aşağıda verilmiştir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö14> - § 2 references coded [7,54% Coverage] Reference 1 - 3,77% Coverage “...Şekillerin insan nasıl yansıttığını düşünüyorum. Yani Artemis’i yapan insanlar hayallerini ona yüklemiş. Yapmışlar ve anlamlı...” Reference 2 - 3,77% Coverage “...Şekillerin oluşturduğu şeyin güzel olması hoştu. Şekillerin bir anlamı olması, eserlerin anlamları ve verdiği duygular güzeldi...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö16> - § 1 reference coded [4,39% Coverage] Reference 1 - 4,39% Coverage “...Müzedeki eserlerimiz çok değerli çünkü onları incelerken ve öğrenirken bunun değerini gerçekten hissediyoruz...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö2> - § 2 references coded [10,38% Coverage] Reference 1 - 5,51% Coverage “...Hiç böyle heykel yapmadığım için de heykeldeki anlamı fark etmedim. Anlamını anlamayı ve de tabii ki daha çok sevmeyi öğrendim...” Reference 2 - 4,87% Coverage “...Bir eserin çok kolay yapılmadığını, çok emek harcandığını anladım. Mesela simgeyi anlamlı kullanmak da çok zormuş...”

Yukarıdaki ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğrenciler bir eserin oluşum sürecine katkı yapan insanları ve onların bu oluşum sürecindeki duygularına değer vermeyi öğrenmişlerdir. Ayrıca öğrenciler eseri anlama ve anlamlandırma sürecinde onda var olan estetik değerlerde sorgularken takdir etmeyi öğrenmişlerdir. Ö16 ise ders sürecinin başındaki ön yargılarından kaynaklanan olumsuz tutumunu bir kenara bırakarak bir eseri inceleme sürecinden etkilenmiş ve sanata ve sanat eserlerine yönelik takdir duyguları geliştirmiştir. Ö2 ise sanat eleştirisi yöntemini kullanarak yaptığı inceleme sürecinin kendisine kattığı kazanımları oldukça net ifadeler ile dile getirmiştir.

Ayrıca bir eseri araştırma ve inceleme süreci sonrası elde ettiği kazanımları üç boyutlu bir çalışmaya dönüştürme sürecinde bir esere verilen emeğin değerini de takdir etmeyi öğrenmiştir.

Araştırma bulguları öğrencilerin **telkin ile duygusal bir değişim** sergilediklerini de göstermektedir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö11> - § 1 reference coded [6,20% Coverage] Reference 1 - 6,20% Coverage “...teşvik edilince çok dikkatli ve istekli çalışıyor...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö12> - § 1 reference coded [6,05% Coverage] Reference 1 - 6,05% Coverage “...iletişim kurmak için çabalamak gerekiyor. Fakat çok teşvik edilmesi gerekiyor...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö6> - § 1 reference coded [17,15% Coverage] Reference 1 - 17,15% Coverage “...Öğrendiklerine kesin yanıtlar istiyor, esnek davranmıyor. Bazen önyargılarını engelleyemiyor. Ve buda sürecini bazen olumsuz etkiliyor. Fakat teşvik edilince tekrar yoğunlaşıp çalışabiliyor...”

Öğrenciler ile ilgili bağımsız gözlemcinin ortak görüşü, süreç içerisindeki etkinliklerde telkin ile duygusal bir kurulma süreci gereksinimleridir. Kimi öğrenciler içine kapanık iken kimi öğrenciler ise bazı ön yargılarından dolayı teşvik edilme ihtiyacı hissetmektedirler. Bu da süreç içerisinde azda olsa rastlanan kopmalara engel olacak bir etki sürecinin varlığının önemini belirtmektedir. Uygulama sürecinde yaşanan kopmalar, öğrencilerin olumlu pekiştireçler ile telkin edilmesi ile yine olumlu duygusal değişimler ile giderilebilmiştir.

Aşağıda **estetik duyarlılık** kazanımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

<Internals\(+ 1. DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\Ö4> - § 1 reference coded [2,44% Coverage] Reference 1 - 2,44% Coverage “...Aslında herkese göre ayrı güzel var yani bence öyle...”

<Internals\(+ 2. DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\Ö17> - § 1 reference coded [5,31% Coverage] Reference 1 - 5,31% Coverage “...”Çalışmasını yaparken çok özendiğini ve güzel görünmesi için uğraştığını “söylüyor...”

Ö4’ün ifadesi sanatın göreceliği üzerine ifade edilmiş önemli bir tespittir. Nitekim öğrenci her bireyin kendine ait güzellik anlayışı olduğu sonucunu çıkarabilmiştir. Bu da öğrencinin başka eserlere ve arkadaşlarının çalışmalarına karşı üst düzey bir estetik duyarlılık ile yaklaştığının göstergesi olarak görülmektedir. Bağımsız gözlemci; Ö17’nin, üç boyutlu çalışmasının estetik anlamda göze hitap etmesi için uğraştığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ifadeleri onların kendi deneyimleri yolu ile estetik bir duyarlık geliştirdiklerinin göstergesi olarak görülmektedir. Eisner’a (2002) göre, estetik bir bakış açısından görebilmek; şeklin sadece yaratıcı işlevlerinden ziyade, onun biçimsel ve yaratıcı niteliklerine odaklanma yeteneğini gerektirir. Görsel niteliklerin yakalanıp tadının çıkarılması amacıyla, algılamının yavaşlatılması yeteneğini gerektirir. Niteliksel ilişkilerin aranmasını ve yaşanan tecrübenin kalitesinin not alınmasını gerektirir. Bu gibi eğilimler ve dikkat verme biçimleri öğrenme yoluyla teşvik edilebilir.

Sanata yönelim ve meslek seçimi kodu ile ilişkili referanslardan alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\(+ 1. DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\Ö14> - § 1 reference coded [2,43% Coverage] Reference 1 - 2,43% Coverage “...Bir de sanat, üniversitede lisede de şimdi iyi bir şey ve iş, yani çalışılabilir...”

<Internals\(+ 1. DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\Ö17> - § 1 reference coded [2,94% Coverage] Reference 1 - 2,94% Coverage “...Gelecekte öğretmen olabilirim. Bende eleştiriyi ve heykeli öğretmek isterim...”

<Internals\(+ 1. DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\Ö6> - § 1 reference coded [6,50% Coverage] Reference 1 - 6,50% Coverage Bu dersin sonunda gelecekteki çalışmalar için ne tür fikirler kazandığını düşünüyorsun? “...Güzel Sanatlar Okuluna gidebilirim(Belki)...”

Ders süreci içerisinde öğrenciler ile yapılan görüşmelerden, sanatı takdir etme duygularının onların sanata yönelmelerini teşvik ettiği görülmüştür. Öğrenciler, gelecekte görsel sanatları bir meslek olarak seçmeyi istediklerini de ifade etmişlerdir.

Öğrencilerde gelişen bu duygusun, bir eseri araştırmaya ve anlamaya yönelik çok boyutlu düşünceleri ile ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Aşağıda **ilgi alanını belirleme** kodu ile ilişkili alıntılar yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö1> - § 1 reference coded [2,00% Coverage] Reference 1 - 2,00% Coverage "...Aslan, hayvan resimlerinin olduğu yeri sevdim..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö16> - § 1 reference coded [2,24% Coverage] Reference 1 - 2,24% Coverage "...Heykele hem elimizle bakmamız hem de slayt'ını görmemiz benim hoşuma gitti..."

Ö1 öncelikle incelediği Artemis heykeli üzerindeki aslan ve hayvan biçimli simgeleri beğendiğini söylemiştir. Ö16 ise sanat eleştirisi sürecinde incelediği esere dokunmaktan ve eser ile ilgili görsellerden hoşlanmış. Öğrenciler detaylı bir araştırma süreci ile incelemesini yaptıkları esere ve onun ile ilgili verilen bilgilendirmelere yönelik ilgilendikleri alanları belirlemişlerdir. Aşağıda katılımcı gözlemcinin benzer tespitleri yer almaktadır.

"..Öğrencilerde görülen değişimlerden biri de kendileri ve bir eser ile ilgili duygularını ifade ederken daha cesaretli davranışlar gösterdikleri yönündedir. Örneğin bazı öğrenciler ders sürecinde etkilendikleri ve ilgilerini çeken alanları oldukça rahat bir şekilde dile getirmişlerdir. Bunu yaparken de yalnızca ilgilerini çeken etkinlikleri açıklamamışlar bazen de zorlandıkları ve daha az ilgilendikleri etkinliklerde ifade etmişlerdir..." (Ref. 1/82-90 st.)

Aşağıda bağımsız gözlemciye ait gözlem notlarında ulaşılan **uygulamasına odaklanma** kodu ile bağlantılı referanslar yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö14> - § 1 reference coded [2,00% Coverage] Reference 1 - 2,00% Coverage "...kendini tamamen yaptıklarına adadı..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖZLEM NOTLARI\ Ö2> - § 2 references coded [5,93% Coverage] Reference 1 - 2,11% Coverage "...çalışmasına çok iyi konsantre oluyor..." Reference 2 - 3,82% Coverage "...çalışmasına kendini adıyor. konsantre olup çalışmasına yoğunlaşıyor..."

Bağımsız gözlemci Ö14'ün ve Ö2'nin üç boyutlu çalışmalarına çok iyi konsantre olduklarını söylemiştir. Katılımcı gözlemcide aynı ifadelere katkı yapan bazı gözlemlerini belirtmiştir.

"...Bazı öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarına odaklandıkları görülmüştür. Teneffüs zilli çalışmasına rağmen çalışmalarında yarım kalan işlerini tamamlamadan yerlerinden kalkmamışlardır..." (Ref. 1/92-95 st.)

"...Üç boyutlu çalışmalarını yoğun bir konsantrasyon ile tamamlayan öğrenciler, teknik yönden oldukça başarılı uygulamalar yapmışlardır..." (Ref. 2/96-98 st.)

Yukarıdaki ifadelerde de anlaşıldığı üzere odaklanma, ders sürecindeki etkinlikleri olumlu yönde etkilemektedir. Birçok insan; konsantrasyonun sürekli,

aralıksız bir düşünce çizgisi anlamına geldiği fikrine sahiptir. Konsantrasyon, dikkatin dağılmasını ve kesintiyi önlemek için yapılan bir şeyden çok, dikkat dağılması ve kesinti meydana geldiği zaman onların üstesinden gelmek için yapılan bir şeydir. Konsantre olmak, dikkatimiz dağıldığında, onu amacımıza ya da sorunumuza geri getirmek anlamına gelir. Benzer şekilde, verimli düşünürlerin sırrı, daha az dikkat dağılmasının başlarından geçmesi değil; verimsiz düşünürlere göre, daha hızlı ve etkili bir şekilde onların üstesinden gelmeyi öğrenmiş olmalarıdır (Ruggiero 2004).

Aşağıda **uygulamasını beğenme** kodu ile ilişkili alıntıların yer aldığı görüşme kayıtları görülmektedir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö14> - § 1 reference coded [2,02% Coverage] Reference 1 - 2,02% Coverage “...Şekilleri tam istediğim gibi yapamadım ama yine de çıkanı beğendim...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö1> - § 1 reference coded [4,42% Coverage] Reference 1 - 4,42% Coverage “...Kendi yaptığım heykeli görünce şaşırdım. Böyle bir heykel var mıydı diye...”

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö2> - § 1 reference coded [1,48% Coverage] Reference 1 - 1,48% Coverage “...Sanki heykelimdeki düşüncem hoştu...”

Ö14 üç boyutlu çalışmasında yapmak istediği biçimleri tam yapamasa da çıkan sonuçtan memnuniyet duymaktadır. Ö1’de çalışmasını tamamladıktan sonra başarılı bir heykel yapmaktan duyduğu mutluluğu ve şaşkınlığı dile getirmiştir. Ö2 de üç boyutlu çalışmasında ortaya koyduğu düşüncesini dile getirmektedir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ve emeklerini taşıyan sanatsal bir ürün ortaya koymaktan duydukları memnuniyet önemli bir kazanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun onları yeni deneyimle teşvik edeceği düşünülmektedir.

Aşağıda öğrencilerin **malzeme-gereç tercihi**ne yönelik görüşme kayıtlarından alıntılar yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö10> - § 1 reference coded [3,19% Coverage] Reference 1 - 3,19% Coverage “...Hoşlanmadığım şey yok ama mesela daha farklı bir malzeme ile yapabilirdik...”

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö15> - § 1 reference coded [2,29% Coverage] Reference 1 - 2,29% Coverage “...Yeni bir çeşit malzeme ile farklı heykel yapabilirim...”

Ö10 kilin dışında farklı bir malzemeyi denemek istediğine dair ifadeler kullanmıştır. Ö15’de farklı bir malzeme ile yeni bir heykel yapmak istemektedir. Öğrenciler ilk defa kullandıkları bir malzemenin dışında da farklı gereçler kullanmak istemektedirler. Ayrıca farklı bir malzeme kullanırken yeni bir üç boyutlu çalışma yapmaya duydukları istediği de dile getirmişlerdir.

Sosyal etkileşim unsuru koduna ilişkin çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Feldman (1992)'ye göre sanat eleştirisinin anlam bulma ve hazza ulaşma işlevlerinin yanında; vardığımız anlamları toplumla paylaşma isteğimizin olması sanat eleştirisinin arkasında toplumsal bir itkinin olduğunu gösterir. Bunun için, sanat eleştirisi sanat hakkında konuşmadır denir. Sanat hakkında konuşmak bize duygularımızı utanmadan topluma aktarma olanağı vererek başkalarının bizi özel bir şekilde bilmelerini sağlar.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö13> - § 1 reference coded [3,54% Coverage] Reference 1 - 3,54% Coverage "...Bilmiyorum. Ama gelecekte kullanırım bu bilgileri, konuşmalarda beklide..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö2> - § 1 reference coded [6,24% Coverage] Reference 1 - 6,24% Coverage Bu dersin sonunda gelecekteki çalışmalar için ne tür fikirler kazandığını düşünüyorsun? "...Bence çok şey... Arkadaşlarımla eserler hakkında konuşurum..."

Ö13 uygulama süreci içerisinde edindiği bilgileri gelecekte toplum içerisinde yapacağı çeşitli konuşmalarda kullanabileceğini söylemektedir. Ö15'de benzer bir ifade ile gelecekte arkadaşları ile yapacağı konuşmalarda edindiği fikirlerini kullanmak istemektedir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğrenciler detayları ile inceledikleri sanat eserlerinden etkilenmişler. İnceleme süreci sonunda ulaştıkları bilgileri yine kendini ifade ederken çevresi ile arasında bir sosyal etkileşim unsuru olarak kullanmak istemektedirler.

Aşağı öğrencilerin **uygulama sürecini uzatma isteklerine** yönelik görüşme kayıtları yer almaktadır.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö15> - § 1 reference coded [1,90% Coverage] Reference 1 - 1,90% Coverage "...bence daha çok heykel yapsak çok iyi olurdu..."

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö16> - § 1 reference coded [1,68% Coverage] Reference 1 - 1,68% Coverage "...bir de heykele zaman daha çok olsa olurdu..."

Öğrenciler üç boyutlu çalışma süreçlerini uzat ve bu süreçte daha çok heykel yapmak istemektedirler.

Öğrenciler inceledikleri Artemis heykelindeki estetik niteliklerden etkilenmişler ve eseri inçlerken kazandıkları estetik birikim, kendi uygulamalarına yönelik estetik beklentiye dönüşmüştür. Eisner (2002) estetiği özelliği onun zıttı olarak kabul ettiği anestetik ile de açıklamıştır. Anestetik duyguyu bastırır, duyuları donuklaştırır. Sizi duygusuzlaştırmaya yöneltir. Estetik olan duyguları arttırır/yükseltir. Estetik olan bir

sanat yapıtıyla ilgilenme süreciyle mümkün olan duygusal bir tonla yayılır. **Estetik kaygısı** kodu ile ilişkili ulaşılan bulgulardan alıntılar aşağıdaki gibidir.

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö14> - § 1 reference coded [2,54% Coverage]
Reference 1 - 2,54% Coverage "...Artemis çok güzel ve özenli idi ben de böyle güzel ve özen vermek istedim..."

<Internals\ SON GÖRÜŞME\ Ö8> - § 1 reference coded [3,75% Coverage]
Reference 1 - 3,75% Coverage "...Birde tacının büyük olmasına dikkat ettim. Büyük ve güzel, düzgün bir taç yapmaya çalıştım..."

Ö14 sanat eleştirisi yöntemi ile incelediği sanat eserinin barındırdığı, estetik değeri ile ilgili unsurlardan etkilenmiştir. Ö8’de kendi üç boyutlu çalışmasını biçimlendirme sürecinde bazı estetik kaygılar taşımıştır. Üç boyutlu çalışmalarının estetik değerine yönelik çeşitli kaygılar ile çalışmalarını biçimlendirmişlerdir.

Uygulamasını sahiplenme kodu ile ilişkili görüşme kaydı referansları aşağıda verilmiştir.

<Internals\ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME\ Ö2> - § 1 reference coded [4,10% Coverage] Reference 1 - 4,10% Coverage "...Arkadaşlar sıraya dokunuyorlardı. Heykelim riskteydi. Onu kırmamaları için dikkat etmem gerekti..."

Ö2 üç boyutlu çalışmasının güvenliğine yönelik bazı endişeler taşımıştır. Bu nedenle de çalışmasına özellikle dikkat etmiştir. Öğrencinin ifadesinden uygulamasına sahiplenme yönünde bir duygu geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Aşağıda öz eleştiri görüşme ve akran eleştirisi görüşme matrixleri ve yüzdeleri ayrı ayrı verilmiştir. II. Çalışma grubuna ait duyuşsal alan kazanımları bulgularını içermektedir.

Tablo 42
Öz Eleştiri / Duyuşsal Alan Matrix-24

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		ÖZ ELEŞTİRİ						Reference	%
		CASES (VAKALAR)							
		Ö12	Ö14	Ö16	Ö17	Ö2	Ö9		
14. DUYUŞAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	beğenilme kaygısı	1	1	1	0	0	1	4	66
	duygusal doyum-haz	0	0	1	0	0	0	1	16
	estetik kaygısı	0	1	0	1	0	1	3	50
	malzeme-gereç tercihi	0	0	0	0	0	1	1	16
	mesaj iletme kaygısı	0	1	0	1	1	0	3	50
Reference		1	3	2	2	1	3		

Öğrencilerin kendi üç boyutlu çalışmalarına yönelik olarak yaptıkları Öz Eleştiri çalışmasına ait Duyuşsal Alan Kazanımları teması içerisinde %66 beğenilme kaygısı,

%50 oranlarında estetik kaygısı ve mesaj iletme kaygısı kodları yer alırken, %16 oranlarında duygusal doyum-haz ve malzeme-gereç tercihi kodları da aynı tema altında yer alan kodlardandır.

Şekil 24
Öz Eleştiri / Duyuşsal Alan Model-19



Tablo 43
Akran Eleştirisi / Duyuşsal Alan Matrix-25

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		AKRAN ELEŞTİRİSİ						Reference	%
		CASES (VAKALAR)							
		Ö12	Ö14	Ö16	Ö17	Ö2	Ö9		
1.4. DUYUŞAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	beğenilme kaygısı	0	1	0	0	0	1	2	33
	duygularını dile getirme	0	1	1	0	0	0	2	33
	duygusal doyum-haz	0	0	0	1	0	0	1	16
	estetik duyarlık	0	1	0	0	0	0	1	16
	estetik kaygısı	0	1	0	0	1	0	2	33
	mesaj iletme kaygısı	1	0	0	1	1	0	3	50
Reference		1	4	1	2	2	1		

Öğrencilerin arkadaşlarının sanatsal ürünlerine yönelik yaptıkları akran eleştirisi çalışmasından Duyuşsal Alana Yönelik ortaya çıkan kodlar %50 mesaj iletme kaygısı, %33 oranlarında beğenilme kaygısı, duygularını dile getirme ve estetik kaygısıdır. Ayrıca %16 oranlarında duygusal doyum-haz ve estetik duyarlık kodlarının da yer aldığı görülmektedir.

Şekil 25
Akran Eleştirisi / Duyuşsal Alan Model-20



Yukarıda matrix ve modelleri verilen bulgular ile ilişkili temalar ve kodlar bir matrixde birleştirilmiş ve yorumlanmıştır. İlgili bulgular ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 44
Öz Eleştiri ve Akran Eleştirisi Birleştirilmiş / Duyuşsal Alan Matrix-26

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		ÖZ ELEŞTİRİ GÖRÜŞME AKRAN ELEŞTİRİSİ GÖRÜŞME						Reference	Sıralama
		CASES (VAKALAR)							
		Ö12	Ö14	Ö16	Ö17	Ö2	Ö9		
1.4. DUYUŞAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	beğenilme kaygısı	1	2	1	0	0	2	6	1
	mesaj iletme kaygısı	1	1	0	2	2	0	6	2
	estetik kaygısı	0	2	0	1	1	1	5	3
	duygularını dile getirme	0	1	1	0	0	0	2	4a
	duygusal doyum-haz	0	0	2	0	0	0	2	4b
	estetik duyarlık	0	1	0	0	0	0	1	5a
	malzeme-gereç tercihi	0	0	0	0	0	1	1	5b
Reference		2	7	4	3	3	4		

Ö2 ve Akran eleştirisi görüşme kayıtlarından **beğenilme kaygısı** kodu ile ilişkilendirilen bulgulara ulaşılmıştır.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö14> - § 1 reference coded [2,99% Coverage]
Reference 1 - 2,99% Coverage "...Düzenli göründüğünü düşünmelerini ve yaptığını beğenmelerini istemiş olabilir..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö16> - § 1 reference coded [2,40% Coverage] Reference 1 - 2,40% Coverage "...Beğenmelerini isterim bakan kişilerin. İyi bir heykel olmuş demelerini..."

Ö14 arkadaşının üç boyutlu çalışmasını gerçekleştirirken göze de hitap etmesini istediğini düşünmektedir. Bu nedenle de bir beğenilme kaygısı taşımış olabileceğini de söylemiştir. Ö16 da kendi üç boyutlu çalışmasına bakan kişilerin heykelini beğenmelerini ve olumlu özelliklerini görmelerini istemektedir. Burada öğrencilerle sanat eleştiricisi araştırma sürecinde yaptıkları ayrıntılı incelemenin katkısı olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler kendi üç boyutlu çalışmalarını oluşturma sürecinde inceledikleri sanat eserinden etkilenmişler ve bazı algısal birikimler sağlamışlardır. Kendilerinde oluşan bu görsel birikimleri de eserlerinde görmek ve başkaları tarafından görülmesini arzu etmektedirler.

Mesaj işletme kaygısı ile ilişkilendirilen görüşme kayıtları aşağıda verilmiştir.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö12> - § 1 reference coded [1,19% Coverage]
Reference 1 - 1,19% Coverage "...Kötülük gibi bir şeyi anlatmaya çalışmış..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö17> - § 2 references coded [4,87% Coverage] Reference
1 - 1,40% Coverage "...Onlara ne söylemek istediğini anlamalarını isterdim..."
Reference 2 - 3,47% Coverage "...Çocukları tam eğlendirirken sora yutan biri. Tabi öyle düşüncelerini isterdim aslında ama öyle düşüneceklerini hiç zannetmiyorum..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö2> - § 1 reference coded [4,92% Coverage] Reference 1
- 4,92% Coverage "...Resim gibi baktıkça neyi anlattığını düşüncelerini ve anlamalarını isterdim.su ile ilgili mesajı anlamalarını isterdim..."

Yukarıda öğrencilerinin arkadaşlarının ve kendi üç boyutlu çalışmalarının incelemesi sonucu ulaştıkları bazı çıkarımlar görülmektedir. Ö12 arkadaşının üç boyutlu çalışmasında gördüğü bazı simgelerden hareketle kötülük ile ilgili bir mesaj iletmek istediğini düşünmektedir. Ö17’de kendi vermek istediği mesajı açıklamış ancak arkadaşlarının mesajını algılayacaklarına dair şüphesini de dile getirmektedir. Ö12 ise üç boyutlu çalışmasına bakanların su ile ilgili verdiği mesajı anlamalarını istemektedir. Öğrencilerin ifadelerinden çıkarılabilecek önemli sonuçlardan biride kendi uygulamaları ile izleyicilere bir mesaj iletmek istemeleridir. Böylelikle bir eserin kendisini izleyenlere mesajlar verebileceğini anlamışlardır.

Aşağıda öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarına yönelik yapmış oldukları Ö2 ve akran eleştirisi görüşme verilerinden tespit edilen **estetik kaygısı** alıntıları yer almaktadır.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö14> - § 1 reference coded [2,99% Coverage]
Reference 1 - 2,99% Coverage "...O nedenle bu kısımlara çok özenmiş ve iyi bir görünümü olsun diye uğraşmış..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö17> - § 2 references coded [5,86% Coverage] Reference
1 - 1,99% Coverage "...insana benzetmeye çalıştım..insana ama güzelleştirmek için biraz özendim..." Reference 2 - 3,87% Coverage "...Yumuşak ve doğal. doğallığına bıraktım.kesin çizgili biçimler heykelin genelinde yol. Doğallığı seviyorum ve bende öyle doğallığı yapmaktistedim..".

Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi kendi çalışmalarına yönelik estetik bir kaygı taşımaktadırlar. Bu da onların göze hitap ettiğini düşündükleri öğeler kullanmaya yönlendirmiş görünmektedir. Çünkü öğrenciler estetik bir kaygı ile kullandıkları öge ve ilkeler ile daha etkili kompozisyonlar oluşturabileceklerini sanat eleştirisi sürecindeki görsel algı birikimleri ile keşfetmişlerdir.

Duygularını dile getirme kodu ile ilgili kazanımlar aşağıdaki görüşme kaydından da görülmektedir.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö14> - § 1 reference coded [1,15% Coverage]

Reference 1 - 1,15% Coverage "...Mutlu hissettiriyor..mutluluğu..."

Ö14 arkadaşının üç boyutlu çalışmasına bakarken mutluluğu hissettiğini söylemiştir. Öğrenciler gerek arkadaşlarının gerekse kendi çalışmalarının kendilerine hissettirdiklerini açık yüreklilikle dile getirebilmişlerdir. 48- Arkadaşlarının çalışmasını incelerken bir empati kurmuşlar ve bunun sonucunda kendilerinde oluşan duyguları açıklamışlardır.

Aşağıda **duygusal doyum – haz** kodu ile ilişkilendirirken görüşme kaydı alıntıları yer almaktadır.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö17> - § 1 reference coded [2,58% Coverage]

Reference 1 - 2,58% Coverage "...Hayvanları seven hoş bir kadın.çünkü ben de çalışmasından hoşlandım..."

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö16> - § 1 reference coded [1,55% Coverage] Reference

1 - 1,55% Coverage "...Mutlu oldum ilk başta. Bir eser yaptığım için..."

Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere gerek arkadaşlarının gerek ise kendi çalışmalarının verdiği duygulardan haz almaktadırlar. Ö17 arkadaşının çalışmasında hayvanları seven hoş bir kadın görmekte ve bundan hoşlanmaktadır. Ö16 ise üç boyutlu bir çalışma ortaya koymaktan haz almıştır.

Estetik duyarlılık kodu ile bağlantılı tespit edilen görüşme kaydı alıntıları aşağıdaki gibidir.

<Internals\ AKRAN ELEŞTİRİSİ\ Ö14> - § 2 references coded [8,83% Coverage]

Reference 1 - 5,07% Coverage "...Hiç sert bir şey yok genellikle yumuşak geçiş. Uygulamasında zaten genel olarak yumuşak bir hava var. Yumuşaklık hissi güzel vermiş..." Reference 2 - 3,76% Coverage "...Oranları daha düzgün tutması..simetrik olmaması..zemini geniş ve kalın tutsa daha güzel dururdu..."

Ö14 arkadaşının üç boyutlu çalışmasında tespit ettiği görsel unsurlardan bahsetmiştir. Yaptığı inceleme sonrasında çalışmanın estetik değerine yönelik bazı çıkarımlar yapmış ve bunlara yönelik estetik kaygılarını da dile getirmiştir.

Aşağıda öz eleştiri görüşme kayıtlarından elde edilen **malzeme – gereç tercihi** koduna ilişkin tespitler yer almaktadır.

<Internals\ ÖZ ELEŞTİRİ\ Ö9> - § 1 reference coded [1,78% Coverage] Reference 1 - 1,78% Coverage “...şekil vermek için farklı malzemede kullanmak isterdim...”

Ö9’un ifade ettiği gibi öğrenciler kendi üç boyutlu çalışmalarına yönelik farklı malzeme kullanma isteklerini tekrar etmişlerdir.

Aşağıda duyuşsal alan kazanımlara yönelik ulaşılan bağımsız gözlemci ile görüşme bulguları yer almaktadır.

Tablo 45
Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Duyuşsal Alan Matrix-27

TREE NOD / FREE NOD (TEMA) (KOD)		BAĞIMSIZ GÖZLEMÇİ İLE GÖRÜŞME		Sıralama
		CASES (VAKALAR)		
		BAĞIMSIZ GÖZLEMÇİ		
1.4. DUYUŞAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	deneyim kazanma	1		
	öğrenme merakı	1		
Reference		2		

Şekil 26
Bağımsız Gözlemci İle Görüşme / Duyuşsal Alan Model-21



Aşağıda bağımsız gözlemci görüşme kayıtlarından tespit edilen **deneyim kazanma** kodu yer almaktadır.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 1 reference coded [1,74% Coverage] Reference 1 - 1,74% Coverage “...Altı haftalık sürecin başlangıcında sanat eleştirisini yapılan heykel ile ilgili bilgileri ilk kez alıyorlardı ve her şey onlar için yeniydi ve çoğunlukta üç boyutlu çalışma yapmamışlardı...”

Altı haftalık uygulama sürecine katılan öğrencilerin görsel sanatsal dersi öğretmeni olan bağımsız gözlemci, öğrencilerin sanat eleştirisi sürecinde aldıkları bilgileri ilk kez duyduklarını söylemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin üç boyutlu çalışmalar ile ilgili deneyimlerinin olmayışından bahsetmiştir. Öğrenciler uygulama sürecinde atıldıkları etkinlikler ve kendilerine verilen bilgiler ile ilgili yeni deneyimler oluşturmuşlardır.

Schnotz ve Bannert'e (2003) göre görsel anlatımlar diğer iletişim çeşitleri kadar öğrenmeyi ve öğretmeyi destekleyen güçlü araçlardır. Araştırmaya ait bulgularda etkili görsel materyal kullanımının öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Bağımsız gözlemci ile görüşmeler sonucu tespit edilen bir diğer kazanımda **öğrenme merakıdır**.

<Internals\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI İLE GÖRÜŞME\ BAĞIMSIZ GÖZLEMCI> - § 3 references coded [8,06% Coverage] Reference 1 - 4,74% Coverage "...Bana göre Artemis heykeli ile ilgili bilgi alırlarken efes müzesi ve dünyanın 7 harikası ile bağlantı kurulması onlara ilginç geldi. O nedenle merakla öğrenmeye çalıştılar. Gösterilen görsellerde onları çok etkiledi. Heykelden çok fazla örnek görme şansları olamadığı için o da hoşlarına gitti. Yani bana göre merak duyabilecekleri bir konu olduğu için bilgileri dikkatle dinlediler..." Reference 2 - 1,77% Coverage "...Demin de söylediğim gibi bilgiler ilk kez verilmesine rağmen; konu seçimi etkili idi ve görsel materyallerdeki zenginliğin olması hem il çekti..." Reference 3 - 1,56% Coverage "...yani aslında kapasitesi düşük dediğim öğrencilerde de merak ve dikkat uyandırdığı için anladılar yani öğrendiler.. bana göre..."

Bağımsız gözlemci, inceleyecekleri sanat eseri ile ilgili onlara verilen sanat tarihi bilgisinin onlarda öğrenme merakı uyandırdığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra heykel ile ilgili onlara gösterilen görsellerinde onları etkilediğini düşünmektedir. Öğrencilerin merak duyacakları bir konusunun seçilmesinin verilen konunun ve bilginin ilgiyle dinlenmesine neden olduğu düşünülmüştür. Bağımsız gözlemcinin son çıkarımı ise sınıftaki düzey farklılığına rağmen öğrencilerin ilgilerini çekerek konu ve görsel seçiminin anlama ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönündedir. Aşağıda bahsedilen bilgilere benzer bir çıkarım araştırmacının yani katılımcı gözlemcinin gözlem notlarından çıkarılmıştır.

"...Öğrencilerin incelemesini yaptıkları sanat eseri ile ilgili bilgileri son derece dikkatle dinledikleri görülmektedir. Projeksiyon yardımı ile kendilerine gösterilen görsel materyallerden etkilenmişler ve zevk aldıkları bir filmi izler gibi dikkatle izlemektedirler. Ayrıca görseller ile birlikte kendilerine verilen bilgilerinde dönütlerini vermişlerdir. Öğrencilerde yeni bilgiler öğrenmeye karşı bir merak olduğu gözlemlenmektedir..." (Ref. 1/100-108 st.)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere ders sürecinde onların incelemesine olanak ve zevk veren görsel materyal kullanımı öğrencileri öğrenmeye teşvik

etmektedir. Çünkü öğrenciler kendilerine gösterilen yeni görseller ile ardından gelecek diğer görseli merak etmektedirler. Ders için seçilen konu ve görsellerin etkili kullanımının öğrencilerde öğrenmeye karşı bir merak duygusu oluşturacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümdeki tartışmalar aşağıdaki başlıklar altında gerçekleştirilmiştir.

1. SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENME SÜREÇLERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ TARTIŞMA

Sanat eleştirisi yönteminin üç boyutlu çalışmalarda öğrenme süreçlerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada; elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları göz önüne alınarak irdelenmiştir. İlgili başlık altında; elde edilen bulguların yorumlanmasından hareketle, ulaşılan tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

1.1. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi, Uygulama Becerisi ve Duyuşsal Alan Konularında Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Tartışma

Ön görüşme bulgularına göre, öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirilen 3 alt tema belirlenmiştir. Her bir alt tema ve bulguları ile ilişkilendirilen tartışmalar aşağıda verilmiştir.

1.1.1. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi ve Algılama Süreçleri ile İlgili Tartışma

Ön görüşme bulgularına göre, öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirilen kodlar sırasıyla; yüzeysel eleştirisi, görsel öğeler, konu, sanatçının yaşamı ve eserleri, teknik, fikir sahibi olmadır.

Sanat eleştiri düzeyleri ile ilgili ortaya çıkan bulgular; öğrencilerin eleştirel incelemeye yönelik alt yapılarının oldukça yüzeysel bir düzeyde kaldığını göstermektedir. Onların kendi ifadeleri ile sanat eleştirisi; “...sırayla resimlere bakma...”, “...altında yazan yazıya göre bakma...”, “...bazı resimler daha

güzeldir..onları beğenirim.yani benim beğendiğim bir tarzda ise beğenirim...” gibi ifadeler ile açıkladıkları çıkarımlardır. Öğrenciler bir eseri doğru olarak incelemenin anlamını bilmemektedirler. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında (M.E.B., 2006); “*eser analizi ve eser eleştirisi*” etkinlikleri kazanımları ile ilgili; incelediği eserdeki görsel sanat öğelerinin sanatsal düzenleme ilkelerine göre nasıl kullanıldığını açıklar, farklı ifade biçimlerinin sanatın dallarını oluşturduğunu fark eder, gördüğü sanat eseri hakkında bir yargıya varır gibi ifadeler yer almasına rağmen; öğrenciler 8. sınıfın sonlarına geldikleri bir dönemde hala sanat eleştirisine yönelik bir kazanıma ulaşamamışlardır. Mittler’in (1994) ifade ettiği gibi, bir sanat eseri incelendiği zaman sanat eleştirisi işlemleriyle başlamak tavsiye edilir. Ona göre bu çalışmadan bir şeyler öğrenebilmek için, çalışmanın kendisinde bulunan işaretleri bulmaya yoğunlaşmak gerekmektedir. Öğrencilerde yukarıda bahsedilen çabalar görülmediği için; yüzeysel olarak inceledikleri eserden de bir anlam çıkaramayacaklardır.

Ayrıca öğrenciler, görsel sanat öğelerinden yalnızca renk öğesine ilgi göstermektedirler. Bunun nedeninin de çalışmada bulunan, bütün görsel sanat öğelerini bulmaya yoğunlaşmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin inceledikleri eser ile ilgili olarak; “*...ilk konusunu anlamaya çalışırım...*”, “*...anlamı yani konusu önemli...*” gibi ifadeler kullanmışlardır. Burada da dikkat çeken öğrencilerin sistematik bir inceleme şeklini bilmemeleridir. Çünkü görsel sanat öğelerinin, ilkelerinin ve simgelerin anlamını kavramadan yine erken bir sonuca varmaya çalışmışlardır. Erken yargıya varmanın sonucu olarak, sanatsal anlatım biçimlerinin farklılıklarını da keşfetmeleri zor olacaktır. Örneğin biçimci bir sanat eserinde göreceikleri belki de soyut anlamsız biçimler olacaktır. Çünkü onlar baktıkları eserde sadece konu bulmaya çalıştıkları için eserin niteliklerini ve anlamını keşfedemeyeceklerdir. Mittler (1994) eğer bir sanat eseri senin için özel şeyler ifade edecekse, o zaman onunla kişisel olarak ilgilenmelisin demektedir. Öğrencilerinde bir eser ile, kişisel olarak ilgilenmelerinin sağlanması gerekmektedir.

Öğrencilerden bir eser eleştirisi sırasında nelerden bahsettiklerini anlatmaları istenmiştir. Ancak onların bir eser ile ilgili konuşmadan çıkardıkları “Sanatçının yaşamı ve eserleri” olmuştur. Yine burada, öğrencilerde eser incelemesine yönelik eksiklik görülmektedir. Bu konu ile ilgili neler konuştuklarını hatırlayamamaları da bazı ifadeler

kullanmışlardır. Öğrenciler, “...yok hocam konuşmuyoruz..resim ile ilgili galiba konuşmuştuk..ressamın neler yaptığını nasıl çalıştığını ve ne çalıştığını falan anlattık...”, “...vangog, leonardo hakkında konuştuk...”, “...hayatlarından, eserlerinden ve sayısından bahsetmiştik...” gibi bazı ifadeler kullanmışlardır. Yukarıda da görüldüğü gibi, sanatçılar ile ilgili özellikle benzer sanatçı isimleri sıklıkla tekrar edilmiştir. Bu durum, farklı sanatçı ve üslup öğrenmelerinde eksiklik yaratacağı kaygısını oluşturmuştur.

Öğrencilerin sıklıkla kullandıkları *nasıl* ifadesini açıklayamadıkları ve söyledikleri şeylere dair ayrıntılar getiremedikleri de görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Bu durumun, kendilerini ifade etmede yeterli bir düzeye ulaşamamalarından kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden ortaya çıkan bir diğer kod ise *fikir sahibi olma* ile ilgilidir. Öğrencilerin eser inceleme ile ilgili kendi fikirlerini oluşturmaları önemli bir niteliktir. Fakat diğer taraftan alıntılarda da yeni olan başka bir ifade de beraberinde bir önyargıyı getirmektedir. Örneklerde görüldüğü gibi; “...bence sanat eserleri insanların iç rengini vurgular, insanı ferahlatır. o nedenle eser ile ilgili konuşmada rahatlatır...yararlıdır...”, “...yararlıdır ama bilenlerin konuşması gerekiyor. herkes ortaya bir laf atarsa olmaz...” bir eserin haz verme özelliği keşfedilmiş ve sanatın anlaşılması ve taktir edilmesi yönünde bir adımda atılmıştır. Ancak diğer ifadenin, baktığı açığa göre bazı haklı tarafları da bulunmasına rağmen, yoğun bir ön yargıyı da taşıdığı görülmektedir. Aynı öğrenciden beklenebilecek diğer bir kazanım, sanat ve sanat eserleri ile ilgili kendi kapasitelerince konuşanlara saygı duyabilmesi olmalıdır. Bunun yanı sıra bir eser ile yada herhangi bir görsel materyal ile karşılaşan kişinin gördüklerinin hakkını verebilmesi için yine doğru bir analiz yöntemini bilmesi gerekmektedir.

1.1.2. Öğrencilerin Üç Boyutlu Çalışmalara Yönelik Uygulama Becerisi ile İlgili Tartışma

Üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerisi ile bağlantılı tartışma, öğrencilerin üç boyutlu çalışmalara yönelik alt yapılarının yok denecek kadar az olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere bir esere ait görseli görmek, onlar için uygulamalarını nasıl yapacaklarına dair bir çözümleme getirmiştir. Sanat eleştirisi yapmamalarına karşın, uygulamalarına örnek oluşturacak görseller görmüşlerdir. Ancak %23'lük bu oran bile son derece kısıtlı kalmıştır. Öğrencilerin ifadeleri, ilgili kodu anlama açısından önemlidir. “...*Hocamız bize nasıl yapacağımızı gösterir yani resimlerden... resim yaparken örnekte görürüz...*”, “...*bir resmin aynısını çizmeye çalışmıştık...*”, “...*resimleri nasıl çalışabileceğimizi. resmin üzerinde anlattı bize...*”. Bir eserin uygulama için yol gösterici bulunması olumlu bir özellik olarak düşünülmektedir. Buna karşılık, bir öğretim yöntemine dönüştürülmesi durumunda ortaya çıkacak bazı tehlikeleri de göz ardı etmemekte yarar vardır. Buradaki tehlikenin, “*uygulamanızı bu görsellere göre yapın*” tavrının yaratıcı ve özgün düşüncelerine engel oluşturabileceğidir. Bir eserin öğrenciye gösterilmesindeki amacın onda görsel algı birikimini ve estetik duyarlılığını arttırmak olduğu da unutulmamalıdır. Çünkü sanat eserleri incelenirken amaç bu esere benzer bir çalışma yapın demek değil, eseri anlamaya çalışmaktır. Fakat eserden yola çıkarak (bağlantı kurarak) kendi özgün çalışmasına ulaşmakta önemlidir. Bu özellik amaçları belirlendikten sonra bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Röprodüksiyon uygulamaları buna örnektir.

1.1.3. Öğrencilerin Duyuşsal Alana Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Tartışma

Duyuşsal alana yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile bağlantılı kodlardan ilki *yeni deneyimler* ile ilişkilidir. Ön görüşme bulgularına göre, öğrencilerin duyuşsal alana yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirilen kodlar; olumlu özellikler ile bağlantılı; yeni deneyimler, almaya isteklilik, sosyal etkileşim unsuru, öğrenme isteği, sanat eleştirisi ve kullanım alanı, sanata yönelim ve meslek seçimi, kültür birikimi ve üst eğitim kademesi istektir.

Öğrencilerin duyuşsal alanlarına yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin gösterdiği gibi öğrenciler gerek sanat eleştirisi gerek ise üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulamaları ile ilgili ya hiç deneyimleri yoktur, ya da yok denecek kadar azdır. Buna karşılık, öğrenciler her iki deneyimi de yaşamaya isteklidirler. Öğrencilerin, ilgili bulgular ile ilişkili alıntılara yer verilmiştir. Öğrenciler, “...*yok daha önce hiç heykel yapmadım...*” , “...*yapmadım yani yakın zamanda yapmadım .4-5.sınıfta*

yaptım..eğlenceliydi. oyüzden isterim...", "...resim ile ilgili konuştuk fakat heykel üzerine konuşmadık. renginden falan konuşmuştuk..." gibi ifadeler kullanmışlardır. İfadelerden de anlaşıldı gibi öğrencilerin çoğunluğu üç boyutlu çalışmalar ile ilgi bir deneyim sahibi değildirler. Deneyim sahibi olan öğrenciler ise bu deneyimi senelerce önce yaşamışlardır. Deneyimlerinin az olması ya da hiç olmaması onların ifadelerine de yansımıştır. Bir eseri sevmelerinin ya da sevmemelerinin nedenlerini tam olarak açıklayamadıkları görülmektedir. Buna karşın öğrenciler yeni bir deneyimden kaçınmamışlardır. Öğrenciler konular ile ilgili deneyimsizliklerine rağmen sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmaları merak etmekte ve yapmaya gönüllülüklerini ifade etmektedirler. Bunun ile ilgili olarak, "...zaten resmi sevdiğim için konuşurken de hoşuma gidiyor...", "...yapmayı çok isterim..merak ediyorum...", "...benzer bir şey yapmak isterim..." gibi aktarımlarda bulunmuşlardır. Bir öğrencinin ise *benzer bir şey yapmak isterim* sözü oldukça dikkat çekicidir. Benzer bir şeyler yapmak istemesinin nedeninin, kendi yaratıcılığını henüz fark edememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca hazırbulunuşluk düzeylerinde ortaya çıkan *uygulama süreçlerinde, uygulamalarını nasıl yapacaklarına* dair kendilerine gösterilen görsellerden de etkilenerek böyle bir sonuca ulaşabilecekleri kanaati oluşmuştur. Sanat eleştirisi çalışması ile öğrencilere verilen yeni bilgiler, onları çalışmayı yapmaya isteklendirmektedir. Çünkü aldıkları yeni bilgileri topluluk içerisinde konuşabilmek ve fikir sahibi olduklarını göstermek adına, istemektedirler. Öğrencilerin ifadeleri açıklamaları desteklemektedir. Örneğin, "...ilerideki zamanlarda bir toplulukta konuşurken bilgili görünmek yararlı olabilir...", "...resim ile ilgili konuşurken arkadaşlarımızla bu konuda sohbet olanağı buluruz. fakat yararlı olması daha ağır basıyor. çünkü arkadaş ortamında en azından baharın da bir fikri varmış diyebilecekler..." gibi ifadeler kullanmışlardır. Görüldüğü gibi öğrenciler sanat eleştirisini kendilerinin, başkalarının gözündeki konumlarını yükseltecek bir sosyal etkileşim unsuru olarak düşünmektedirler. Öğrenci bilgisini başkalarına kanıtlar ve sosyal konumunu zenginleştirirken aynı zamanda bir iletişim içerisine de girmektedir. Ancak burada ortaya çıkan durum, eleştirinin eğitici rolü değil de, kazandırdıklarından ortaya çıkan olumlu sosyal iletişim ve ilişkilerdir. Feldman'ın (1987) belirttiği gibi, sanat ve çevre hakkındaki fikirlerin, düşüncelerin, algılamaların iletişimi ve paylaşımı sanat eleştirisiyle sağlanır. Burada eleştiri eğitici bir rol üstlenmektedir.

Öğrencilerin sanat eleştirisi ve kullanım alanına yönelik olumlu tutumları, onları

öğrenmeye de istekli kılmıştır. Onlara göre sanat eleştirisi yeni bilgiler kazandırmıştır. Öğrencinin ifadesi de bunları desteklemektedir. *"...bilgimizi arttırdığı için önemlidir. bunun içinde çok şey öğreniyoruz..."* gibi yanıtlar vermişlerdir. Görsel sanatlar dersinde ön görüşmeler ile ilgili yaşadıkları hareketlilik ve farklı ortamında bunda etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler ile yapılan ön görüşmelerden çıkan bir diğer bulgu ise, sanat eleştirisinin yalnızca müze ve sergi ortamında gerekli olduğunu düşünmektedirler. Kendi ifadeleri ile sanat eleştirisini, *"...müzelere sergilere gidildiğinde yararlıdır..."* düşüncesine sahiptirler. Sanat eleştirisi çalışması ile kazanacakları eleştirel düşünme ve algılama becerilerinin, onlara kazandıracakları ile ilgili bilgi sahibi değildirler. Yine hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili ortaya "fikir sahibi olma" kodundaki görüşme kaydı örneği ile de bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Öğrenci ön görüşmelerde *"sanat eleştirisini bilenlerin yapması gerekir"* demiştir.

Ön görüşme bulgularına göre, öğrencilerin duyuşsal alana yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirilen kodlar; olumsuz özellikler teması ile bağlantılı olarak; ileride ne işime yarayacak kaygısı, sanata ilgi çekememe, almaya isteksizlik, kendine güvensizlik, koşullu isteklilik ve sanat üzerine olumsuz fikir geliştirmedir.

Bazı öğrenciler; sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmaların, gelecekte bir işlerine yaramayacağını düşünmektedirler. Öğrenciler, *"...fazla yararlı değil. yani gelecekte ne yararı olur ki..."* gibi olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Kendi ifadeleri ile de açıkladıkları gibi yeni bilgiler onlara sadece sanat alanında gelişme sağlayacak ve bu bilgilerini başka bir alanda kullanamayacaklardır. Öğrencilerin sanatın gerekliliğine ve önemine dair olumsuz tutumlar geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, Görsel Sanatlar derslerinde şimdiye kadar kendilerine gösterilen örnekler ve konu ile ilgilenmediklerini hatta gereksiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler sanat ile çok da ilgilenmediklerini şu sözler ile ifade etmişlerdir; *"...özellikle bir eser hakkında konuşmadık. resim gördükte bir sanatçının gibi şeylerdi. çok ilgilenmemiştim..."*, *"... ben o kadar ilgilenmiyorum..."*, *"...eğer hoşuma giden bir resim ya da heykel ise dinlerim onun hakkında bilgi edinirim. ama hoşuma gitmeyen bir*

şeyse dinlerim ama dikkatli dinlemem. dinler gibi görünürüm...", *"...bazen yararlıdır. ama benim için o kadar değil..."*, *"...sanat eleştirisi çok da gerekli değil..."*. Burada asıl görevin öğretmenlere düştüğü düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini çekecek türde eser seçimi ile derse katılımlarını sağlayabileceklerdir. Mortimer'ın (1989) belirttiği gibi öğretmenler; sınıf içinde kullanım amaçlı seçilen objelerin ilgi çekici olma şansını arttırmalıdır. Bu nedenle de, bu tür çalışmalar ışığında sanatsal icraatlarda bulunmalarına katkı sağlarken aynı zamanda öğrencilerin tepkileri gözlemlenmelidir.

Öğrencilerde ortaya çıkan diğer olumsuz tutum ise sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmaları gerçekleştirmeye karşı isteksizliktir. Bu durum almaya isteksizlik kodu altında tespit edilmiştir. Öğrenciler almaya isteksizlik ile ilgili *"...heykel yapmak istemem. resim çizmek daha hoşuma gider..."*, *"...yararlı olabilir ama ben sevmiyorum. ve yapmaktanda hoşlanmam..."* gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğrenci kendine güvensizliğini, *"...bilmiyorum hocam ben konuşsam..aslında bir fikrim yok..."* gibi sözlerle ifade etmiştir. Öğrencilerin konu ile ilgili yetersiz deneyimlerinin kendilerinde bir güvensizlik duygusu oluşturduğu da görülmektedir. Aynı öğrencilerde araştırma süreci kapsamında işlenen derslerde, son derece olumlu tutumlar gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin isteksizliklerinin yerini *"sanata ilgi ve yönelim"* almıştır.

1.2. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi ve Algılama Süreçleri ile İlgili Kazanımlarına Yönelik Tartışma

Ders süreci görüşme, ders süreci bağımsız gözlemci gözlem notları, son görüşme, öz eleştiri görüşme, akran eleştirisi görüşme ve bağımsız gözlemci ile görüşme veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre, "Sanat Eleştirisi ve Algılama Süreçleri" ile ilişkilendirilen kodlar sırasıyla; Görsel algı gelişimi teması ile ilgili; dikkatli bakma, gördüğünü tanımlama, düzenleme, simgeye anlam katma, zihinde canlandırma, bağlantı kurma, dikkat gelişimi, algı eğitimidir.

Bilişsel alan gelişimi teması ile ilgili kodlar eser-bilgi, ipucu ile hatırlama, görsel hafıza, öğrenme belirtisi, öğrenme farkındalığı, farklı öğrenme düzeyi, seviyeye uygunluk, öğrenmeyi kolaylaştırma, çözümleme-öğelerin organizasyonu, yorumlama-duyguları ifade, beğenisini dile getirme, yargıya varma, uygulamasına ad verme, görme

eğitimi, eseri anlama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve görüş geliştirmedir.

Sanat eleştirisi ve algı süreçleri ile bağlantılı kodlar öğrencilerin eleştirel inceleme ve algı eğitimine yönelik son derece önemli kazanımlara ulaştıklarını göstermiştir.

Öğrenciler araştırma kapsamında yaptıkları sanat eleştirisi çalışması ile; bir eseri yakından ve ayrıntıları ile incelerken aynı zamanda görsel sanat öğelerini keşfetmişlerdir. Yani öğrenciler görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan “eser eleştirisi” ne yönelik kazanıma da ulaşabilmişlerdir. Öğrenci, “...*ayrıntıları gördüm. mesela şekilleri sorunca bende onlara da bakmak ve bulmak zorunda kaldım...*” gibi ifadeler kullanmıştır. Eserin üzerinde gördükleri çizgi, biçim, boşluk, doku,..vb gibi görsel sanat öğelerinin varlığı veya yokluğunu tespit edebilmişlerdir. Sanat eleştirisi çalışmasında elde ettikleri deneyimler, hazırbulunuşlukta gözlemlenen yüzeysel incelemeyi bertaraf etmiştir. Yani öğrenciler eseri incelerken bakma, görme, keşfetme ve keşfettiklerinden algı birikimi oluşturmayı deneyimlemişlerdir. Bu deneyim sonrasında ortaya çıkan birikimlerinden yararlanarak, inceledikleri esere ait yorumlar yapmayı öğrenmişlerdir. Bu yorumlar aynı zamanda kişisel fikirlerini ortaya koyma şansı vermiştir. Gözlemci bu tespitleri, “...*yorum onlara çok ilginç geldi..hani bütün duyularını tek tek kullandıkları bölüm..bence o kısım artemis heykeli ve dönemine onları götürdü. aslında duygusal bir bağlantı da sağladı...*” şeklinde ifade etmiştir. Sanat eleştirisi çalışması ile yavaşlattıkları yargı sürecine ise en son ulaşmışlardır. Son olarak da ulaştıkları yargılarını gerekçeleri ile açıklayabilmişlerdir. Öğrencilerin başlangıçtaki çabuk karar verme ve yargılarını hemen dile getirme durumlarının yerini, nedenleri açıkladıktan sonra sonuca yani yargıya ulaşma eylemine bırakmıştır. Öğrencilerin yukarıdaki sonuç ile ilişkili ifadeleri “...*bir eseri anlamadan güzel, iyi, çirkin demedik, yani sorular ve eleştirideki basamakların anlamı buymuş zaten...*” şeklindedir.

Öğrencilerde sanat eleştirisi sonrasında görülen diğer bir değişim öğrenme belirtisine yönelik tespitlerdir. Öğrenciler bu süreçten sonra çeşitli bilişsel kazanımlara ulaşabilmektedirler. Öğrenme belirtisine yönelik bağımsız gözlemcinin tespiti de bu sonucu desteklemektedir. Ona göre öğrenciler “...*eleştiri basamağında öğrendikleri ile ilgili mantıklı yorumlar yapıyor...*”, “...*Heykelini yaparken ilk ders inceledikleri heykelin ayrıntılarını ve simgelerini anlattı. Sanat eleştirisi yapılan heykelin dönemini*

ve ölçütlerini hatırlıyor...” şeklindedir. Öğrencilerde ayrıca, “...anlamı çıkarmak içinde sorular ile artemisi inceledik ve incelerkenkende öğreniyorduk...”, “...mesela heykelin üç boyutlu olduğunu öğrendim...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Bağımsız gözlemcinin tespitlerinde, “...öncelikle şunu söylem lazım ki öğrencilerin bilgi ve kapasiteleri çok yüksek değildi. buna karşın yinede sanat eleştirisinde gösterdikleri bir başarı vardı. aynı zamanda son derece yaratıcı heykelleri vardı...” gibi ifadelere rastlanmıştır. Bu da sanat eleştirisi sürecinin öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu bir değişiklik yarattığı yönünde yorumlanabilmektedir. Hazırbulunuşluk düzeyindeki çekingen ve bildiklerini ifade ederken zorlanmalarının aksine, kendine ve bilgilerine güvenmeleri ile “öğrendim” ifadesini sıkça dile getirmişlerdir. Roberts (1984)' a göre de insanlar yaşadıkları ve denedikleri şeyleri öğrenir. Öğrenme ortamı etkili bir öğretme-öğrenme süreci ve öğrenenin gelişimi arasındaki bağıdır. İdeal öğretme-öğrenme ortamı kavramı öğrenenlerin hem sosyal hem de duygusal ihtiyaçları ile ilgilenmelidir. Kırıçoğlu'na (2002) göre ise programda yer alan konuların öngördüğü bilgi ve deneyimlerin okul duvarlarının dışına taşınması, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini, anlamada bir ölçüttür. Öğrenci okulda kazandığı görsel bilgi ve deneyimle çevresinde gördüğü her şeye eleştirel bir davranışla yaklaşabiliyorsa programın bir bakıma işlevi yerine gelmiş demektir.

Gerek öğrencilerin ifadelerinde gerek ise gözlemci notlarından ortaya çıkan bir diğer sonuç ise seviyeye uygun materyal kullanımı ile ilgilidir. Seviyeye uygun görsel materyal kullanmanın öğrenmeye etkisi bağımsız gözlemci ile görüşmelerde ve katılımcı gözlemciye ait gözlem notlarında da vurgulanmıştır. Gözlemciler, “...benim her zaman bu kadar bol görsel materyal göstermem kolay olmuyor.. o nedenle konu seviyelerine indirilmiş bence. yani dikkatlerini çeken; görsel ve bilgilendirme amaçlı materyallerin seviyelerine de uygunluğu idi...”, “...sanat eleştirisinin dört basamağını öğrenmekte çok zorlanmadılar. çünkü görseller ve onlar ile ilgili açıklamalar çok doyurucu geldi...”, “...hem öğrenmeyi kolaylaştırdı hem de etkili oldu bence...”, “...bence. ilgilerini çekmesi burada da algılamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştırmış olabilir...”, “...öğrencilerin sanat eleştirisinin öğretimi sürecinde öğrencilere görsel sanat öğeleri, görsel sanat ilkeleri ve okullarda yaygın olarak kullanılan kuramlar anlatılırken öğrencilerin dikkatini çekecek görsellerin seçiminin onların ilgilerini son derece çektiği görülmektedir. görsellere karşı ilgilerini ve beğenilerini belirtmişlerdir. bunun sonrasında da beraberinde verilen bilgiler sıkılmadan aldıkları ve çeşitli sorular

sorarak ilgilerini ortaya koydukları gözlemlenmiştir....” ifadelerle öğrencilerin dikkatlerini çeken nedenlerden birisi olarak; seviyeye uygun seçilen görsel materyaller kullanımının olduğunu göstermişlerdir. Sönmez’in (2004) belirttiği gibi görsel-işitsel destek: teorik dersler, projeksiyonla yansıtılan görüntüler yardımıyla işlenmiştir. Öğretmen, hedef davranışları kazandırırken görsel-işitsel araç-gereçleri yerinde kullanmalıdır; çünkü bunlar öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcılığı sağlayan önemli değişkenlerden biridir. Eisner (2002) yaptığımız her iş ve kullandığımız her materyal ile zihnin gelişmesi için hem sınırlamalar koyduğumuzu hemde olanaklar sağladığımızı düşünmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinde derse yönelik ilgi çekilemediği bulgusuna karşın; öğrencilerin zekâ ve bilgi düzeylerindeki farklılığa rağmen, araştırma kapsamında yapılan dersler ilgi çekici ve etkili olmuştur. Gözlemci bu tespitlerini, “...her biri eşit düzeyde anlamadı çünkü içlerinde de zeka farklılığı var. zeki öğrenciler çok rahat anlamış yani öğrenmiş görünüyordu. orta düzeydeki öğrencilerde ilgi çekici geldi...” şeklinde ifade etmiştir. Sanat eleştirisi, düzey farklılığına rağmen öğrencilerin geneli üzerinde ilgi çekici ve etkili olmuştur.

Bunların yanı sıra sanat eleştirisinde kullanılan basamakların ve soruların doğal bir öğrenme sağladığı yönünde tespitler yapılmıştır. Gözlemci ile görüşmelerde, “...sanat eleştirisinin dört basamağını öğrenmekte çok zorlanmadılar. çünkü görseller ve onlar ile ilgili açıklamalar çok doyurucu geldi bana ancak yargı basamağındaki kuramlar seçmeli olmasa bence kolay anlayamazlardı...”, “...hem öğrenmeyi kolaylaştırdı hem de etkili oldu bence...”, “...bence. ilgilerini çekmesi burada da algılamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştırmış olabilir...” gibi ifadeler kullandığı görülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin, inceledikleri eserin ayrıntılarını sonraki haftalarda da hatırlamaları; görsel hafızalarının ve algılarının geliştiğini gösteren kanıtlardan biri olarak görülmektedir. Görsel hafızaya alma, görsel öğelerin ayımsanması ve tekrar hatırlanması ile öğrenmenin kanıtlarından birisini oluşturmuştur.

Öğrencilerin özgün ve yaratıcı biçimler ortaya koyma sürecinde, öncelikle zihinlerinde canlandırdıklarına dair vurgu yapmaktadırlar. Öğrenciler, “...Bu bence eski bir tanrıça. yani aslında çok yaşlı ve bilge.. ben öyle hayal ettim. bakanlar nasıl görür bilemem...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler, yaratıcı düşünme ve uygulama

sürecinin bir parçası olan zihinde canlandırma eylemini gerçekleştirmektedirler. Jesson'a (1991) göre ise üç boyutlu tasarım için yalnızca biçimlendirme isteği yeterli değildir. Zihinde kurgulanan üç boyutlu tasarım uygulamaya geçildiğinde, bazı sorunlar ortaya çıkabilir.

Öğrencilerin bağlantı kurmaya ilişkin çıkarımlara; sanat eleştirisi çalışmasında, incelemesini yaptıkları Artemis heykelinden yararlanarak ulaştıkları anlaşılmaktadır. Hazırbulunuşluklarında, uygulamalarına yönelik yol gösterici görseller olarak algıladıkları eseri; araştırma kapsamında gerçekleştirilen sanat eleştirisi çalışmasında, görsel algı birikimlerini aktarabilecekleri birikimler olarak kullanmışlardır. Bu durumun, yaratıcılığa engel oluşturabilecek eylemleri de ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğrenci, sanat eleştirisi çalışmasında kullanılan basamakların yardımı ile; incelediği esere yönelik keşiflerini yorumlamayı ve öznel bakış açısını katmayı da öğrenmiştir. Bu nedenle bağlantı kurmaya ilişkin kodun barındırdığı anlam; görsel algı birikimlerinden yararlanarak kendi yaratıcı ve özgün düşüncesini oluşturabilmeleridir. Ortaya çıkan bulgular ile ilişkili bağımsız gözlemcinin ve öğrencilerin ifadeleri, *"...uygulamasında kendi düzenlemesini yaptı. bunu yaparken de bilgilerini kullandı..."*, *"...bazı öğrenciler çıkarsama yapabildiler. onlar artemis heykeli yapmadı fakat benzer baskın özellikleri olan heykellere dönüştürdüler. örneğin artemis heykelinde kullanılan simgelerden hareketle onlar da simge kullandılar..."* *"...çünkü gördüğümüz artemis heykelin de de girintiler, çıkıntılar vardı, bende çıkıntı yaptım..."*, *"...artemis ve küresel ısınmayı düşünerek yaptım..."*, şeklindedir. Bu süreç, sanat eleştirisi çalışması ile bağlantı kurarak kendilerine özgü uygulamalar ortaya koyma süreçleridir. Feldman'ın (1987) ifade ettiği gibi sanat eleştirisi ve tarihini, insan düşünce ve davranışının ana kalıpları ve sanat arasındaki bağlantıları görmemize imkân tanıyan disiplinlerdir.

Sanat eleştirisi çalışmasında kullanılan soruların; öğrencilere dikkatli bakma ve dikkat gelişimi yönünde kazanımlar ortaya çıkardığı da görülmektedir. Öğrenciler, *"...mesela öylesine bakmıyorum artık yani dikkat etmeye çalışarak, bakıyorum..."*, *"...daha önce heykeldeki derinlikleri fark etmemiştim..."*, *"...birde bir şeye bakarken dikkatli bakmanın çok şeyi gösterdiğini fark ettim..."*, *"...mesela daha önce dikkatimi çekmemişti arkadaşımın kıyafeti. arkadaşımın üstüne ve renklerin uyumuna baktım..."*, *"...bir eser gördüğümde daha dikkatli bakarsam; bir çok şey göreceğimi biliyorum..."*,

“...eserin ilk önce renklerine bakardım renk uyumuna şimdi çok daha fazla şeye bakıyorum...”, gibi ifadeler kullanmışlardır. Bağımsız gözlemcide, *“...kesinlikle olumlu etkiledi. ben bile sanat eleştirisi basamağındaki sorular ile daha önce farkına varmadığım bazı ayrıntıları tekrar keşfettim...”*, *“...normal koşullarda o sorular olmasa dikkat etmeyi akıl edemezlerdi bence öylesine bakarlardı gibi geliyor...”* gibi ifadeler kullanmıştır. Sanat eleştirisinde kullanılan sorular keşfetmeyi öğretirken dikkat gelişimini de öğretmektedir. Ayrıca öğrencilerin ifadelerinden ortaya çıkan bir diğer önemli sonucun; sanat eleştirisi basamağında kullandıkları sistematik basamaklar yardımı ile, çevrelerindeki görsel nitelikleri de tartmaya başlamışlardır. Arkadaşının kıyafetinin renk uyumuna yönelik gösterdiği tutumda dikkat gelişiminin belirtisi olarak düşünülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar ile öğrencilerin, baktıklarını görmeyi gördüklerini anlamlandırmayı öğrendikleri kendi ifadelerinden ve gözlem bulgularından çıkarılmaktadır.

Açıklanan sonuca ilişkin gözlemci ifadeleri, *“...bu da sanat eleştirisi soruları ile görsel algının arttığını gösteriyor...”*, *“...algılama süreçlerini hızlandırdı. aslında bu basamakları kullanarak; görmeyi ve algılamayı öğrendiler...”*, *“...sanat eleştirisi yöntemi öğrencilerin algılamalarını kesinlikle geliştirir..zaten kullanılan basamaklar ve sorular kişiye anlama, fark etme ve dolayısıyla da algılama fırsatı sunuyor. bence algılama süreci ile sanat eleştirisi basamakları benziyor. aslında algıların eğitimi mümkün oluyor...”*, şeklindedir. J.J.Gibson görme eylemini tartışırken şunları yazmaktadır; “Öğrenme süreci duyumsamada algılamaya doğru değil, belirsizden belirlenmiş doğru ilerler. Öğrendiğimiz, algılar edinmek değil, algılar arasında ayırım yapmaktır. ” (Akt: Gombrich, 1992: 314,315). Bu nedenledir ki sanat eleştirisi süreci öğrenciye algısal bir analiz ile kodlama imkânı sunmuştur.

Öğrenciler ilk haftada yapılan ön görüşmelerde, kendilerine yöneltilen sorulara mantıklı açıklamalar getiremezken, son haftalarda neden, nasıl, niçin v.b. soruların nedenlerine mantıklı ve dolu dolu yanıtlar verebilmişlerdir. Aynı öğrenciler ön görüşmelerde yüzeysel bir eleştiri yaparken artık mantıklı nedenlere ulaşabilmişlerdir. Öğrenciler arkadaşlarının ve kendi üç boyutlu çalışmalarına yönelik, *“...elindeki mızrak gibi şeyi beğendim. değişik olmuş..kötülüğü simgelese bile iyi yapmış...”*, *“...beğendim..çünkü istediklerimi yapabildim. başka bir şey konmazdı bence...”* gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler, kendilerinin ve arkadaşlarının ü.b. çalışmalarının

olumlu ve olumsuz yönlerini belirtirken, olumlu yönleri ile ilgili beğenilerini ve nedenlerini ayrıntısıyla açıklamışlardır.

Öğrencilerin, hazırbulunuşluktaki yetersiz sanat eleştirisi deneyimlerinin yerini; sanat eleştirisinin ve basamaklarının öğrenilmesi ile algı eğitimine bıraktığı görülmektedir. Sanat eleştirisi çalışması ile öğrencilere verilen görme eğitiminin etkisi; öğrencilerin ifadeleri ile de tespit edilmiştir. Görme eğitimi ile ilişkili öğrenciler, *“...eseri nasıl inceleyeceğimizden bahsettik. artemisi her yönden inceledik ve notlar aldık. bunu yaparken üzerindeki fark ettik. yani yeni şeyler öğrendik ve de anlamları ve niyeleri konuştuk. birde basamaklar vardı. tanımlama, çözümleme, yorum, yargı...”*, *“...eleştirideki soruları kullanarak nedeni cevaplayabilerek bir sonuca ulaştık ve en son kendimize göre hangi kurama girdiğini seçtik. yansıtmacı ve işlevsel. işlevseldi. yani aslında iki özelliği de bir eser taşıyabilir...”*, *“...çok değişik bir yolla heykel yapmaya başladık ..yani direkt bir şey uygulamadan önce başka bir heykel inceledik ve yol öğrendik...”* gibi ifadeler kullanmışlardır. Görme eğitimi ile ilgili bağımsız gözlemciden elde edilen referanslarda sanat eleştirisinin görsel okumaya etkisini görmek açısından önemlidir. Gözlemci, *“...adım adım görmeyi öğrenmelerini ve fark etmelerini sağladı...”*, *“...bütün basamaklar akıllarında kalmasa bile ulaştıkları sonuçlar akıllarında kaldı..ve sadece bakmanın görmeyi sağlamadığını ve aynı zamanda baktıkları yere dikkat ettikleri zaman algılayarak gördüklerini öğrendiler...”*, *“...zaten sanat eleştirisinin amacı sonucu en sona bırakmak ve eserin keşfini derinleştirmektir. eserin eser olma sebeplerini fark etmek, bulmak ve yorumlar katarak bir sonuca ulaşmaktır. sanat eleştirisi hem duyulara, hem duygulara hem de mantığa hitap ederek görsel olarak öğrenmeyi sağlar...”*, *“...şunu fark ettim bilgiyi iyi alamayanlar, eleştiriyi tam anlayamayanların algılamaları daha düşük ve uygulamaları da daha sıradan ve beceriden biraz daha uzak oldu gibi geldi. yani doğru bakmayı ve okumayı öğrenmeleri için sanat eleştirisi yöntemi çok uygun...”* gibi ifadeler kullanmışlardır. Bağımsız gözlemcinin ifadeleri tamda sanat eleştirisi ve sağladığı kazanımlar yönünde önemli tespitleri içermektedir. Genç ve Sipahioğlu (1990) bugünün psikolojik düşüncesi ise görme olayını, insan aklının yaratıcı bir etkinliği olarak kabul etmemizi öngörmektedir demişlerdir. Onlara göre duyular düzeyinde tanımlanan algılama akıl yürütme düzeyinde "anlamaya " tekabül eder. Görme olayı aynı zamanda bir öğrenme olayıdır ve sinir sisteminin gelişimiyle ilgilidir.

Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak ulaştıkları bir diğer kazanım eseri anlamaya yöneliktir. Sanat eleştirisi ve kullanılan basamaklarla, keşfettiklerini yorumlayarak, bir eseri anlamlandırabilmeyi öğrenebilmişlerdir. Öğrenmiş olduklarının kanıtını ifadelerinden de çıkarmak mümkündür. Öğrenciler bir eserin anlamına yönelik, *“...hiçbir şeyin ve eserin yaptığımın benzerliğinin hiç aynı olmadığı aslında başka anlamları da olduğu..mesela soyutta da anlam var...”*, *“...verdiği mesaj ve anlatım bakımından çok anlamlı bir heykeldi, çok hoştu ve ilginçti...”* gibi mantıklı ifadeler kullanmışlardır. Almış oldukları bilgileri eskileriyle ilişkilendirmiş ve yine yeni çıkarsamalar yaparak, eseri anlamaya yönelik çeşitli olumlu düşünceler geliştirmişlerdir. Feldman’a (1987) göre bir eserden hoşlanmak ya da hoşlanmamak eleştirel özellikleri açısından önemsizdir. Önemli olan sanat eserini anlamaktır. Bu; ilgi, sempati ve yaratıcılık gerektirir. Eğer bir sanat eserini anlamazsak, onu yargılayamayız.

Öğrenciler ayrıca gerek bir esere yönelik gerek ise kendi sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalarına yönelik süreçlerine eleştirel bir düşünce yaklaşımı ile bakabilmişlerdir. Onlar, *“...heykel zor. yani aslında resim dersi öylesine resim yaptığımız bir ders gibi düşünürdüm. şimdi tabi kendim bu derslerinize katılınca böyle düşünmüyorum...”*, *“...kendi eleştirim iyi ama heykelim olmadı gibi geliyor...”*, *“...gördüklerimi de düşünmek gerektiğini anladım, boş boş bakmakla olmuyor...”*, *“...gelecekteki çalışmalara daha özen göstereceğim, daha önceden biz bu kadar ayrıntılı ve önemli olduğunu bilemedik...”*, *“...yeteneğimin sınırını öğrendim. istediğim her şeyi yapma yeteneğim çok olsa iyi olurdu. ama her istediğimi tam yapamasam da deniyorum...”*, *“...öğrendim ki sanat da zor. ne bileyim daha önce basit bir şey gibiydi. ama artık öyle olmadığını bilebiliyorum...”*, *“...böyle olduğunu bilmiyordum. düşüncem değişti...”* gibi ifadelerle kendi düşüncelerine ve üç boyutlu çalışmalarına yönelik eleştirel tavırlarının en güzel örneklerini vermişlerdir. Gözlemci ise, *“...farkına vardığı gerçekleri dile getiriyor ve uygulamasında kullanıyor, sorguluyor ve eleştirel yaklaşıyor. kendi çalışmasını ve yaptıklarında sorguluyor...”*, *“...yaptığı heykelinin iyi ve olumsuz yönlerini eleştirel bir yaklaşım ile sorguluyor...”* gibi ifadeler kullanmıştır. Öz ve akran eleştirisinde ise öğrenciler, *“...kafasına taç gibi bir şeyler ekleyebilirdim..ellerini daha ayrıntılı yapabilirdim. eteğin altından ayaklarını göstermek isterdim. daha çok denesem yapabilirdim...”*, *“...arkadaşlarımın nerede hatalarım var, hoşlarına gitmeyen yerleri söylemelerini isterdim...”*, *“...baş kısmını daha iyi yani özenli ve düzenli yapabilirdi..kırılan kısmı sağlam yapabilirdi. buna*

karşılık gövde kısmıda sağlam olmuş...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Bağımsız gözlemcinin, gerek öğrenciler gerek ise kendi süreci ile ilgili kazanımları ile ilgili eleştirel düşünmeye yönelik tespitleri oldukça önemlidir. Altı haftalık uygulama sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve bu fikirlerini beyan etme yönünde etkili bir süreç olduğuna dair kanıtlar oluşmuştur. Gözlemci, bu süreç ile ilgili olarak, “...benim izlediğim ve yaklaşık 2 aydan anladığım kadarıyla çocuklar ayrıca fikir beyan etmeyi, düşüncelerini dile getirmeyi öğrendi. üstelik nedenlerden yola çıkıp sebep gösterdiler. bir fikir ortaya koyarken de eleştirel bir tavır sergilediler. eleştirinin yalnız neğatiflik değil pozitiflikde içerdiğini anladılar.yani dersten ve anlatılanlardan çıkardığım bu..aslında bende bunları dinleyerek öğrendim. benimde az çok fikrim vardı ancak ayrıntıda da bu ders sürecinde öğrencilerde de kendimde de bunu fark ediyorum...” gibi ifadeler kullanmıştır.

Öğrencilerde ortaya çıkan bir diğer kazanım ise yaratıcı düşünmeye yönelik eylemlerdir. Öğrenciler buna yönelik olarak, “...düşünmediğim yönleri düşünmek güzel...”, “...aslında düşünmek ve kafamda karar vermek ne öğrendim. insan farklı şeyleri düşünmeye çalıştıkça daha iyi oluyor...”, “...böyle hayal ettim..yani aslında yok olan bir şey yaptım..”, “...tanınamayan nesneler ile oluşmuş bir biçim olabilir..çünkü bazıları tamamen benim hayalim...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler, eser inceleme sürecinde hep birlikte aynı eseri incelemişler ve ortaya çıkan birikimler ve algılamalar farklı farklı olmuştur. Aynı esre bakarak farklı şeyler görmeyi ve çıkarmayı başaramışlardır. Yaratıcı düşünmeye yönelik bağımsız gözlemcinin görüşleri de bu sonucu desteklemektedir. Gözlemci, “...yaratıcı düşünebiliyor ve bunu hem ifadelerine hem de uygulamalarına yansıtıyor...” demiştir. Görüşme ve gözlem kayıtlarından alınan ifadelerin desteklediği ortak nokta sanat eleştirisi sürecinin onları farklı şeyler düşünmeye ve farklı yönleri görmeye sevk ettiği yönündedir.

Sanat eleştirisi sürecinde konuşmaya ve fikirlerini ifade etmeye alışmışlardır. Fikirlerini belirtirken son derece rahat ve kendine güvenlidirler. Ayrıca öğrenciler kendilerine ait ölçütlerde geliştirebilmişlerdir. Öğrencilerin görüş ve ölçüt geliştirmeye yönelik ifadeleri, “...yüz kısmı mısır mumyaları gibi olmuş. elindeki mızrak biçmi çok etkili görünüyor...”, “...bence soyut bir kavram.çünkü yani tanrıça gerçek değil..elle tutulan biçimler olduğu için de somuttur...”, “...kesinlikle asimetrik..bence birebir iki taraf da benzemiyor...”, “...değerini ya da değersizliğini anlamak için çalışıyorum.

bunun içinde eleştirideki gibi birden sonuca varmadan nedenleri bularak bakmaya ve anlamaya çalışıyorum. kendime bazı noktalar buluyorum ve anlamaya çalışıyorum...” şeklindedir.

1.3. Öğrencilerin Uygulama Becerisi ile İlgili Kazanımlarına Yönelik Tartışma

Ders süreci görüşme, ders süreci bağımsız gözlemci gözlem notları, son görüşme, öz eleştiri görüşme, akran eleştirisi görüşme ve bağımsız gözlemci ile görüşme veri toplama araçlarından elde edilen bulgularına göre, uygulama becerisi ile ilişkilendirilen kodlar sırasıyla; Sanatsal Ürün teması ile ilgili; algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme, yaratıcı uygulama, özgünlük, zihinde canlandırma, deneyim kazanma, uygulamasını sonuçlandırma, uygulama becerisi, uygulamasını becerisine göre yönlendirme, tesadüfi biçimdir. Teknik Yeterlik teması ile ilgili; teknik sorunlar, teknik çözüm becerisi, el becerisi, gereci tanıma, tekniği söylemedir.

Üç boyutlu uygulama becerileri ile bağlantılı kodlar öğrencilerin algı birikimini uygulama becerisine dönüştürmeye yönelik son derece önemli kazanımlara ulaştıklarını göstermiştir.

Öğrenciler, sanat eleştirisi incelemesi sonucunda geliştirdikleri; yakından ve ayrıntılı inceleme ile görsel algı birikimleri oluşturmuşlardır. Ayrıca öğrenciler bir eserden yola çıkarak bu birikimleri ile üç boyutlu çalışmalar oluşturmayı öğrenmişlerdir. Yani öğrenciler algı birikimlerini uygulama becerilerine dönüştürebilmektedirler. Öğrencilerin ifadeleride bu durumu destekler niteliktedir. Öğrenciler, *”... daha dikkatli baktığım için sanatçının nelere dikkat ettiğini anladım ve bende yapmayı denedim. kendi çalışmamda. öğrendiklerimi hatırladım ve kendi fikrimi kullandım...”*, *“..heykelin dikkatimi çekmesi hatırlamama sebep oldu. nasıl bir şey olduğunu merak etmeme sebep oldu. sanat eleştirisi basamaklarını incelemem hatırlamamı etkiledi. düşününce hatırlıyorum. heykelin adını unuttum ama heykeli görünce hepsini tek tek hatırlarım. zaten heykelimi de etkiledi. yani ben de incelediğimizdeki gibi farklı şeyler yapmak istedim...”*, *“...mesela o göğsünde olan yuvarlak şeyleri denedim, aslanlar denedim, heykeli incelediğimiz gibi bende her tarafına bir şeyler yapmaya çalıştım. siz üç boyutun her yönünü görebileceğimizi*

söylemişsiniz, onun için bende heykelimin her tarafını yaptım..”, “...direk onu yansıtmaya çalışsam da..artemis de olanlardan yola çıktığım kısımlar var. mesela boyutlu olması .incelerken dikkat etmiştim o nedenle kendi çalışmamda da derinlikler var...” gibi ifadeleri algı birikimlerini uygulama becerilerine dönüştürdüklerine dair ipuçları taşımaktadır. Öğrencilerin ifadelerini destekleyecek diğer sonuçlar ise gözlemcilerin, “...görsel algılamada belli farkındalıklar geliştirebiliyor ve çalışmasında başarı ile kullanabiliyor...”, “...uygulama becerisi yüksek görünüyor. bazı biçimlere son şeklinin verilmesi zor olsa da çözümledi ve çalışmasını bilgilerini ve hatırladıklarını harmanlayarak başarı ile sonuçlandırdı...”, “...sanat eleştirisindeki sorular hem eseri analiz etmelerinde yol gösterici oldu hem de eserdeki ayrıntıları fark etmeleri için klavuz görevi gördü. aslında öğrenciler farkına bile varmadan heykeldeki ayrıntıları kolayca algıladılar yani öğrenebildiler. sonuçta da bu görsel birikimlerini uygulamaya dönüştürdüler...”, “...inceledikleri artemis heykeli ile ilgili çıkarım yaparak algıladıklarını kendilerine göre yaptıkları heykeller ile yorumladılar. ben heykellerini de başarılı buldum...”, “...aslında sanat eleştirisinde algısal süreçlerini başarılı bulduğum öğrenciler yine aynı şekilde heykellerini de başarılı bulduğum öğrenciler...” gibi ifadelerinden çıkarılmaktadır. Onunda belirttiği gibi sanat eleştirisinin, sanatsal uygulamalar ile bir bağlantısı mevcuttur.

Öğrencilerin, üç boyutlu çalışmaları yaratıcı ve özgün olarak nitelendirilebilecek çalışmalardır. Bu durumun kanıtları da gerek öğrencilerin ifadelerinden gerek ise bağımsız gözlemci ve katılımcı gözlemcinin ifadelerinden çıkarılabilmektedir. Yaratıcı uygulamalar yapma ile ilgili öğrenciler, “...kendi düşüncemi kullandım. kendim ile ilgili ilgili simgeler yapmak ve heykelime katmak istedim...”, “...birde ben benim için önemli olan bazı sorunları düşündüm ve onu da heykelimde kullanmaya çalıştım. kendimce şeyler de yaptım...”, “...çalışmamda hayvanda var fakat bilinen bir hayvan değil..benim hayalim...”, “...fakat ona benzetmeye çalışmadım..sizde dediğiniz gibi kendi fikirlerimle bir şeyler yapmaya çalıştım...”, “...artemis heykelinin tepesindeki tacı yapmaya çalışmış fakat değiştirerek, kendine özgü yapmış. saç yapmaya çalışmış...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Bağımsız gözlemcinin ifadeleride öğrencilerin yaratıcı uygulamalar yaptıkları yönündedir. Bağımsız gözlemci, “...farklılıkları ayırt edip onlara kendi düşüncelerini katarak bir kompozisyonda topladı...”, “...bulduğu ve ulaştığı genellemelerinden yaratıcı bir uygulamaya ulaştı...”, “...çocukların uygulamalarını değerlendirirken gördüm..zaten inanıyorum ama sonuçta hem yaratıcı

hem de 3. boyutu da kullandıkları çalışmalar ortaya koymuşlar. takip ettiğim kadarıyla eleştiride de başarılı idiler. en azında derse sürekli katılıyorlardı...”, “...bence çok yaratıcı be kaliteli işler de çıktı. yaratıcılığın içinde özgünlüğe var tabi...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Benzer bir sonucu desteklemesi açısından bağımsız gözlemcinin ifadesini incelemekte yarar vardır. Bağımsız gözlemci, “...zihninde canlandırdıklarını uygulamaya dönüştürdü – uygulamasında yapmak istediklerini yaptığını daha fazla bir şey eklemek istemediğini- söylüyor.” şeklinde açıklamıştır. Zihninde canlandırdıklarını uygulamasında gerçekleştirerek; yaptığı bu biçimin bitmişliğinden ve sonucundan duyduğu tatmini de yansıttığı düşünülmektedir.

Öğrenciler sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalara yönelik yeni deneyimler kazanmışlardır. Bu deneyimler sonrasında kendileri için anlamı olan yeni uygulamalar yapmaya istekli görünmektedirler. Öğrenciler katıldıkları etkinlikler ile ilgili olarak, “...daha önce heykeli bir de sanat eleştirisi yapmamıştım...,” “...bu çalışma sonunda artık heykel yapacağımı düşünüyorum. çünkü bunların nelerle, nasıl yapıldığını anladık. dersten sonrada benim için anlamı olan heykel yapmak isterim...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Wilson (1971) ürün değil tecrübe sanat eğitiminin en değerli hedefidir demiştir. Uçan’a (1996) göre çocuk, sanat eğitimi dersinde yaptığı çalışma aracılığıyla deneyimlerini artırır, teknik bir beceri edinir, kendini geliştirir, yeni şeyler öğrenerek yaratıcı düşüncede ilerleme kaydeder. Sanat eğitimi yoluyla bireyin duyuşsal, devinışsel ve bilişsel gelişimi hızlandırılır, zenginleştirilip güçlendirilir. Öğrenciler, kazandıkları deneyimler sonrasında ulaştıkları sonuçlardan ve bir uygulamayı sonuçlandırmaktan memnuniyet duymaktadırlar. Öğrenciler bununla ilgili olarak, “...bende kendi istediğim yeni şeyler ekleyerek çalışmamı tamamladım...”, “...istediği biçimi yapamadığını söylese de heykel yapmaktan ve bir sonuç çıkarmaktan memnun olduğunu söylüyor...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Altı haftalık uygulama sonrasında, üç boyutlu uygulamalarını beceri ile sonuçlandırabilmişlerdir. Bu süreçte kimi yapmak istediğini gerçekleştirirmede el beceresi kazanırken kimide bazı biçimlerdi beceri ile kullanmayı, kimi ise becerilerini süreçte yaşadıkları sorunlara göre yönlendirmeyi öğrenmiştir. Reed ve Towne (1974) ise özellikle kil gibi yoğrumsal malzemelerle yapılan çalışmalarda, bütün parmaklar çalışmanın oluşturulmasında görev alır. Üç boyutlu çalışmalarda önemli gelişimsel etmen çalışmanın tamamlanması değil öğrencilerin araştırma ve deneyim özgürlüğünün cesaretlendirilmesidir. Eisner (2002) ise deneyimler sonrasında ulaşılan hâkimlik (ustalık) durumu, çocukları sadece materyale maruz bırakmayan,

onlara materyali bir aracı olarak kullanmayı öğreten devamlılığı sağlayan programlar tarafından teşvik edilir. Bu devamlılık, belirli becerilerin gelişimini destekleyen etkinliklerde en açık biçimde yapılır. Öğrenciler kazandıkları deneyimler ile ilgili, *“...istediğimi yapmada yetenek kazandım, el hızlılığım gelişti...”* gibi ifadeler kullanmışlardır. Bağımsız gözlemcide, *“...bu başarıyı uygulamalarını inceleyerekte anlayabiliyoruz. çünkü uygulamalarında iki boyuttan farklı olarak üçüncü boyutuda başarı ile verebilmişler...”*, *“... bu öğrenciler sanat eleştirisi ile kazandıkları ve fark ettikleri şeyleri kendi yaratıcılıklarını da kullanarak uygulamalarında yeterlilikleri yüksek becerilere de çevirebildiler yine bazı öğrenciler tabi..sanat eleştirisi süreçleri ve uygulama becerileri üzerinde bir paralellik olduğunu söyleyebilirim...”* gibi ifadeleri ile, sanat eleştirisi süreci ve uygulama becerileri arasındaki olumlu paralellığe bir kez daha vurgu yapmaktadır. Uygulamalarını becerilerine göre yönlendirdiklerine dair bazı ifadeler, *“...ilk önce heykel yapmakta zorlandım. ama sonra heykelimi yapmak ve tamamlamak için şeklini değiştirdim. daha kolay oldu...”*, *“...gerçekleştirdim ama bozuldu. bende yeni ve daha uygun bir şekil verdim...”* şeklindedir. Anlaşılabacağı üzere öğrencilerin bazıları üç boyutlu uygulamasını yapmakta zorlandıklarında düşündükleri biçime yeni bir biçim vererek uygulamalarını becerilerine göre yönlendirmişlerdir.

Öğrenciler üç boyutlu uygulamalarını gerçekleştirirken çeşitli teknik sorunlar ile karşılaşmışlar,ancak bu sorunlara yönelik teknik çözüm becerisi geliştirmişlerdir.Öğrencilerin karşılaştıkları teknik sorunlara ilişkin görüşme ve gözlemlerde yer alan ifadeler, *“...çamurun dik durmaması sorun oldu..ama hoşlanmamak değil. sonuçtan memnunum çünkü zorlukları aştım ve işim kötü değildi...”*, *“...aslında sonradan kil kuruduğu zaman biraz zorlaştı...”*, *“...kilin kuruma aşaması biraz sorun oldu .parçaları birbirine fazla yapıştıramadım, yapıştırdığım yerleri tam kapatamadım..belli oldu...”*, *“...yere düşünce yeni bir şeyler koymak istemedim. bozuldu benimde istediğim olmadı...”* şeklindedir. Öğrencilerin ifadelerini destekleyen katılımcı gözlemcinin tespitleri, *“...öğrenciler üç boyutlu uygulamalarını biçimlendirirken killerinin kuruması, iki parçayı bir araya getirme ve kilin yumuşak olduğu aşamada dik durmaması gibi sorunlar ile karşılaştıkları görülmektedir. kendilerine teknik yönden bilgi verildikten sonra bu problemleri çözmüşlerdir. bazı öğrencilerin ise bu problemleri çözme hususunda çeşitli çözümler keşfettikleri görülmüştür...”* şeklinde yer almaktadır. Öğrenciler çeşitli teknik sorunlar ile karşılaşmışlar ancak kimi aldığı çözüm önerileri ile kimi ise kendi buldukları çözümler

ile bu sorunları çözmeyi başarmışlardır. Bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler teknik sorunların çözümünde keşfetmişlerdir. Öğrenciler teknik çözüme ilişkin, “...yapıştırmak için ıslatmam ve çizikler yapmam gerekti...”, “...çubuk şekilleri yapıştırmak zordu. sonradan çaresini bulsam da.yani içine çubuklar koyarak...”, “...biraz uzun ve açık kollar yapmak isterdim..fakat düşerdi.bende o nedenle kolları bitişik yaptım...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Gözlemcilerin teknik beceri ile ilgili tespitleri, “...şekil verme, birleşme yerlerinin çizgilerini kapatmış. baktığım bu problemlerle karşılaştığını görüyorum ama düzeltmiş de...”, “...uygulamasının dik durmasını sağlamak için içerisine bir düzenek yerleştirdi...”, “...öğrenciler, kilin olanaklarını tanıdıktan sonra bu olanakları kendi düşüncelerine en uygun olacak bir biçimde kullanmanın yollarını denemektedirler. örneğin bazı öğrenciler insan ya da hayvan figürü yaptıklarında gövde gibi kalın ve ağır bir parçayı taşıyacak bacaklar eklerken içerisine sert bir düzenek yerleştirmenin bir çözüm olduğunu keşfetmişlerdir. ayrıca kollar ince olduğu için yere paralel ve açık bir şekilde düzgün durmamaktadır. yine bu kil parçalarının içine yerleştirdikleri düzeneklerle istedikleri şekli vermişlerdir...” şeklinde ifadelendirilmiştir. Öğrenciler kullandıkları malzemenin olanaklarını tanıyarak teknik çözüm becerileri geliştirmişlerdir.

Öğrencilerde ayrıca el becerisi gelişimi de görülmektedir. Öğrencilerin el becerisine yönelik bağımsız gözlemcinin tespitleri, “...çalışırken ellerini çabuk ve iyi kullanıyor...”, “...motor becerisi iyi olduğu için elinden çıkan ürün de son derece düzgün...” , “...yeni uygulaması daha düzenli ve becerisini kullanmış...” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları malzemelerin tanımları, teknik beceriye yönelik kazanımları kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Öğrenciler buna ilişkin, “...kilin fazla yapışmadığını fark ettim...”, “...heykelin yani kilin yapısı çok güzelmiş, yumuşak ve dokunması hoş...”, “...malzemeyi daha önce kullanmamıştım. şimdi kullandım...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Bunun yanı sıra öğrenciler, biçimlendirmede; kendilerinin ya da arkadaşlarının kullandığı tekniğe ilişkin çözümlemeler yapmışlardır. Kullandıkları ifadeler, “...elini kullanmış, kalem ile de çizgileri yapmış...”, “...yüzünü ve gözlerini yaparken kalem kullanmış olabilir. başka da elini kullanmış olabilir...” şeklindedir.

1.4. Öğrencilerin Duyuşsal Alan İle İlgili Kazanımlarına Yönelik Tartışma

Ders süreci görüşme, ders süreci bağımsız gözlemci gözlem notları, son görüşme, öz eleştiri görüşme, akran eleştirisi görüşme ve bağımsız gözlemci ile görüşme veri toplama araçlarından elde edilen bulgularına göre, duyuşsal alan kazanımları ile ilişkilendirilen kodlar sırasıyla; telkin ile duygusal değişim, duygularını ifade memnuniyet, uygulamasını beğenme, ilgi alanını belirleme, uygulamasını sahiplenme, uygulamasına odaklanma, duygularını dile getirme, beğenilme kaygısı, estetik kaygısı, estetik duyarlık, mesaj iletme kaygısı, malzeme-gereç tercihi, deneyim kazanma, kendine güven, duygusal doyum-haz, sonradan sanata ilgi-yönelim, öğrenme isteği, öğrenme merakı, uygulama sürecini uzatma isteği, çevreye duyarlı-saygılı, işbirliği ve etkileşim, sosyal etkileşim unsuru, sanata yönelim ve meslek seçimi, takdir etmedir.

Öğrencilerin süreç içerisinde, çalışmalarıyla ilgili olarak olumlu yönde telkin edilmeleri ile; duygusal bir değişim sergilemişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları bu sürece ilişkin bağımsız gözlemci, *“...teşvik edilince çok dikkatli ve istekli çalışıyor...”*, *“...iletişim kurmak için çabalamak gerekiyor. fakat çok teşvik edilmesi gerekiyor...”*, *“...öğrendiklerine kesin yanıtlar istiyor, esnek davranmıyor. bazen önyargılarını engelleyemiyor. ve buda sürecini bazen olumsuz etkiliyor. fakat teşvik edilince tekrar yoğunlaşıp çalışabiliyor...”* gibi gözlemlerde bulunmuştur. Gözlemcinin tespitlerinden de anlaşıldığı üzere süreç içerisindeki etkinliklerde öğrencilerin, telkin ile duygusal bir kurulma süreci gereksinimleridir. Kimi öğrenciler içine kapanık iken kimi öğrenciler ise bazı ön yargılarından dolayı teşvik edilme ihtiyacı hissetmektedirler. Bu da süreç içerisinde azda olsa rastlanan kopmalara engel olacak bir etki sürecinin varlığının önemini belirtmektedir. Uygulama sürecinde yaşanan kopmalar, öğrencilerin olumlu pekiştireçler ile telkin edilmesi ile yine olumlu duygusal değişimler ile giderilebilmiştir.

Öğrenciler gerek sanat eleştirisi gerek ise üç boyutlu çalışmalara yönelik ortaya koydukları, sözel ve bir biçim ile kendini ifade etme sürecinden haz almışlardır.

Hissettikleri duyguları ifade edebilmeleri, inceldikleri eser ile ilgili empati kurabilmeleri onları tatmin etmiştir. Öğrenciler ile süreç içerisinde yapılan görüşmelerde, *“...o dönemde hissetmek ile ilgili kısmı ve içimden gelen düşünceleri söyleme kısmını sevdim...”*, *“...bu resim dersini sevdiğimi düşünüyorum. yani bu değişik*

bir dersti. ne bileyim kendi fikirlerimi ve duygu konuşmak hoştu...", *"...baktığını anlamak ve anlamak güzeldi. sanki huzurlu..."*, *"...daha önce hiç böyle gerçek heykel yapmadım ve kendimi heykel ile anlatmadım. ondan dolayı memnun oldum..."*, *"...dört duyuyu kullanma kısmını çok sevdim. yani yorumu. beni o ülkeye götürmüş hissettim..."* gibi ifadelerle rastlanmıştır. Bir şeyler yapabilmekten duydukları haz ifadelerine de yansımıştır. Öğrenciler, *"...kille uğraştığım zamanı sevdim..."*, *"...hepsi iyiydi çalışmaları sevdim..."*, *"...yazı yazıp yorumlar yapmak zordu ama güzeldi..."*, *"...her şeyi sevdim..."*, *"...çok şey öğrenmek insanı mutlu ediyor..."*, *"...çok zevkli oldu..."*, *"...hayvanları seven hoş bir kadın. çünkü ben de çalışmasından hoşlandım..."*, *"...mutlu oldum ilk başta. bir eser yaptığım için..."* gibi ifadeler kullanmışlardır Öğrenciler sanat eserini anlamaya ve kendi üç boyut çalışmalarını gerçekleştirmeye çalışırken bu sürecin kendilerine tanıdığı duygularını ifade özgürlüğünden de memnuniyet duymuşlardır.

Öğrenciler, uygulamalarını beğenmelerinin yada beğenmemelerinin nedenlerini kavrayabilmişlerdir.

Öğrenciler uygulamaları ile ilgili, *"...şekilleri tam istediğim gibi yapamadım ama yine de çıkını beğendim..."*, *"...kendini yaptığım heykeli görünce şaşırdım. böyle bir heykel var mıydı diye..."*, *"...sanki heykelimdeki düşüncem hoştu..."* gibi ifadelerde kullanmışlardır. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ve emeklerini taşıyan sanatsal bir ürün ortaya koymaktan duydukları memnuniyet önemli bir kazanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun onları yeni deneyimlere teşvik edeceği düşünülmektedir. Ayrıca süreç içerisinde ilgilerini çeken bazı noktalar belirlemişlerdir. Örneğin, *"...aslan, hayvan resimlerinin olduğu yeri sevdim..."*, *"...heykele hem elimizle bakmamız hem de slayt'ını görmemiz benim hoşuma gitti..."* gibi ifadeler ile ilgi alanlarını ortaya koymuşlardır. Öğrenciler detaylı bir araştırma süreci ile incelemesini yaptıkları esere ve onun ile ilgili verilen bilgilendirmelere yönelik ilgilendikleri alanları belirlemişlerdir. Katılımcı gözlemcinin benzer tespitleri de, *"...öğrencilerde görülen değişimlerden biri de kendileri ve bir eser ile ilgili duygularını ifade ederken daha cesaretli davranışlar gösterdikleri yönündedir. örneğin bazı öğrenciler ders sürecinde etkilendikleri ve ilgilerini çeken alanları oldukça rahat bir şekilde dile getirmişlerdir. bunu yaparken de yalnızca ilgilerini çeken etkinlikleri açıklamamışlar bazen de zorlandıkları ve daha az ilgilendikleri etkinliklerde ifade etmişlerdir..."* şeklindedir.

Araştırma bulgularından anlaşıldığı üzere; öğrencilerin üç boyutlu uygulamalarına yönelik sahiplenme duygusu geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencinin, “...arkadaşlar sıraya dokunuyorlardı. heykelim riskteydi. onu kırmamaları için dikkat etmem gerekti...” ifadesinden uygulamasına sahiplenme yönünde bir duygu geliştirdiği anlaşılmaktadır. Ortaya koydukları çalışmalara ciddiyle sahip çıkmaları başkalarının da çalışmalarına gösterdikleri saygı ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin bu tutumlarına yönelik tespitler bağımsız gözlemcinin, “...çevresinin titizliği ve düzeni için uğraşıyor...”, “...arkadaşlarının, kendi çalışmasının ve dünyadaki olayların gelişimine duyarlı...”, “...çevresine karşı hassas, saygılı ve saygı bekliyor. dünyadaki olaylara karşı duyarlı...” gibi ifadelerinde rastlanmaktadır. Öğrencilerin süreç içerisinde gösterdikleri duyarlı ve saygılı tavırlar birbirlerine, çevrelerine ve dünyaya karşı gösterecekleri saygısında bir belirtisi olarak görülmektedir. Çalışma alanlarını kullanmada ötekilerin haklarına saygılı ve ortak kullanım alanlarına duyarlı yaklaşımlar görülmüştür. İşbirliği ve etkileşim ile ilgili gözlem notları, “...değer yargıları kuvvetli ve çevresi ile iletişimi iyi. üstlendiği göreve sıkı sıkıya bağlı ve düşkün. bir şeyi yaparken herkesin fikrini önemsiyor...”, “...arkadaşları ile olumlu bir etkileşim içinde...” şeklinde ifadeleri yansıtmaktadır. Öğrencilerin sınıf içerisindeki tutumlarından olumlu bir işbirliği ve etkilemiş süreci yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin süreç içinde gösterdikleri konsantrasyon, çalışmalarından aldıkları zevk derecesini de göstermesi bakımından önemli görülmüştür. Çünkü, çalışmaktan aldıkları zevk onların konsantrasyonunu pekiştirmekte ve daha dikkatli ve özenli çalışmalar ortaya koymalarında yardım etmektedir. Konu ile ilgili olarak Gözlemciler, “...çalışmasına çok iyi konsantre oluyor...”, “...çalışmasına kendini adıyor. konsantre olup çalışmasına yoğunlaşıyor...”, “...teneffüs zilli çalmasına rağmen çalışmalarında yarım kalan işlerini tamamlamadan yerlerinden kalkmamışlardır...”, “...üç boyutlu çalışmalarını yoğun bir konsantrasyon ile tamamlayan öğrenciler, teknik yönden oldukça başarılı uygulamalar yapmışlardır...” gibi ifadeler ile gözlemlerini belirtmişlerdir. Anlaşıldığı üzere odaklanma, ders sürecindeki etkinlikleri olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin duyuşsal beklentilerine yönelik bir diğer kod ise beğenilme ve takdir edilmedir. Öğrenciler kendi üç boyutlu çalışmalarını oluşturma sürecinde inceledikleri sanat eserinden etkilenmişler ve bazı algısal birikimler sağlamışlardır.

Kendilerinde oluşan bu görsel birikimleri de eserlerinde görmek ve başkaları tarafından görülmesini arzu etmektedirler. Kendi çalışmalarının beğenilmesi ve takdir edilmesini istemektedirler. Ayrıca, beğenilmeme kaygısı ile; üç boyutlu çalışmalarının estetik niteliklerine daha çok dikkat ettikleri görülmektedir. Öğrenciler bu kaygılarını, “...beğenmelerini isterim bakan kişilerin. iyi bir heykel olmuş demelerini...” gibi ifadeler kullanarak açıklamışlardır. Beğenilme kaygısı ile birlikte eserlerine yönelik estetik kaygısında ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler, “...artemis çok güzel ve özenli idi ben de böyle güzel ve özen vermek istedim...”, “...birde tacının büyük olmasına dikkat ettim. büyük ve güzel, düzgün bir taç yapmaya çalıştım...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi kendi çalışmalarına yönelik estetik bir kaygı taşımaktadırlar. Bu da onların göze hitap ettiğini düşündükleri öğeler kullanmaya yönlendirmiş görünmektedir. Öğrenciler kendi ve arkadaşlarının üç boyut çalışmalarına yönelik, “...bu kısımlara çok özenmiş ve iyi bir görünümü olsun diye uğraşmış...”, “...insana benzetmeye çalıştım..insana ama güzelleştirmek için biraz özendim...”, “...yumuşak ve doğal. doğallığına bıraktım. kesin çizgili biçimler heykelin genelinde yok. doğallığı seviyorum ve bende öyle doğallığı yapmak istedim...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Ortaya çıkacak biçimin göze hitap etme özelliği onlar için önemli görünmektedir. Yine estetik kaygıdan ulaştıkları bir diğer sonuç ise estetik duyarlılık geliştirmeye yönelik davranışlardır. Öğrenciler ve bağımsız gözlemci bu durum ile ilgili, “...aslında herkese göre ayrı güzel var yani bence öyle...”, “...çalışmasını yaparken çok özendiğini ve güzel görünmesi için uğraştığı söylüyor...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Erzen’e (1990) göre sanat eğitimi aracılığıyla birey, yaşamında estetik bir bakış açısı kazanır. Beğenilerinde gelişmeler olur ve sanatsal ürün ortaya koyarken algılama, düşünme ve uygulama sürecinde hayal gücünü mümkün olduğunca görselleştirme imkanı bulur.

Sanat eleştirisi sürecinde incelemesini yaptıkları Artemis heykelinin, simgeler aracılığı ve yapılaş amacıyla; bir mesaj kaygısı da taşıdığını anlamışlar ve üç boyutlu biçimlendirmelerinde kendi mesajlarını taşımasını istemişlerdir. Öğrenciler mesaj iletme isteklerine ilişkin, “...onlara ne söylemek istediğini anlamalarını isterdim...”, “...çocukları tam eğlendirirken sora yutan biri. tabi öyle düşünmelerini isterdim aslında ama öyle düşüneceklerini hiç zannetmiyorum...”, “...resim gibi baktıkça neyi anlattığını düşünmelerini ve anlamalarını isterdim. su ile ilgili masajı anlamalarını isterdim...” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Deneyim kazanmaya yönelik öğrenciler, “...*bu çalışma sonunda artık heykel yapacağımı düşünüyorum. çünkü bunların nelerle, nasıl yapıldığını anladık. dersten sonrada benim için anlamı olan heykel yapmak isterim...*”, “...*daha önce heykel yapmamıştım... denemediğim şeyleri denedim...*” gibi ifadeler kullanmışlardır. Bağımsız gözlemcide, “...*altı haftalık sürecin başlangıcında sanat eleştirisinin yapılacağı heykel ile ilgili bilgileri ilk kez alıyorlardı ve her şey onlar için yeniydi ve çoğunluğu da üç boyutlu çalışma yapmamışlardı...*” gibi ifadeler kullanmıştır. Yaşadıkları deneyimler sonucuda, öğrencilerin geleceğe ve gelecekte yapacakları ve öğreneceklerine dair güven duydukları anlaşılmaktadır. Kendine güven ile ilişkili, “...*yaptıklarımın daha iyi olabileceğini öğrendim...*”, “...*tam öğrenmesem de. bir kere daha yapınca öğrenirim...*”, “...*gelecekte daha güzel heykeller yapabileceğimi düşünüyorum...*” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Öğrenciler üç boyutlu çalışmalar ile ilgili deneyimlerinden sonra; farklı malzeme- gereçlerle de heykel yapmaya isteklidirler. Öğrenciler, malzeme-gereç tercihinine yönelik “...*yeni bir çeşit malzeme ile farklı heykel yapabilirim...*” gibi ifadeler kullanmışlardır. Gökaydın’ın (1998) ifade ettiği gibi çocuklar yalnızca resim yaparak tam olarak kendilerini ifade etmiş sayılmazlar. Her çocuğun kendini ifade biçimi farklıdır, çocuğa çeşitli gereçler sağlayarak onun kendisini ifade etmesine yardımcı olunmalıdır. Bu malzeme çeşitliliğini iki boyutlu çalışmalar yanında üç boyutlu çalışmalarla da sağlamak mümkündür. Çünkü bazı çocuklar üç boyutlu çalışmalara daha yatkın olabilmektedirler. Buna ek olarak üç boyutlu çalışmalar iki eli birden aynı süreç içinde çalıştırdığından eğitsel değeri çok yüksektir. Reed ve Towne (1974) göre ise üç boyutlu çalışmaları da kapsayan sanat eğitimi derslerinde kalem, kâğıt, boya gibi resim araç-gereci yanında kil, alçı, ahşap, geometrik bloklar, karton, kâğıt, kâğıt hamuru, kumaş parçası, ip, tel, plastik, metal, taş ve her çeşit bulunmuş nesne kullanılabilir. “Bulunmuş nesne ya da kap gibi bol miktarda üç boyutlu parçalar, bir sanat dersliğinde deneysel çalışma ya da yaratıcı sorun çözme için gerekli malzemeleri karşılayabilir”

Öğrencilerde süreç sonrası sanata ilgi ve yönelim görülmektedir. Dersin başındaki olumsuz tutumlarını ve önyargılarını yenmişlerdir. Bu durumun, dersin onlara ilgi çekici gelmesinin yanında gerçekten yararlı ve zevkli bilgiler aldıkları ve aktif olarak katıldıkları bir süreç olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler sonradan sanata ilgi ve yönelim ile ilgi, “...*aslında başlarda tereddütte idim. şimdi*

sanatın farklı bazı yönlerini gördüm. bunun içinde iyi idi keyif aldım..”, “...ben daha çok resim yapmak isterdim ama ben hiç heykeli bu şekilde zevkli yapmadığım içindi. şimdi heykeli de yapmayı çok isterim...”, “...ben resim dersinde böyle konuşmalar yapmadığım için gereksiz gibi geliyordu. kolay ve gereksiz değildi. artık iyi olduğunu düşünüyorum...”, “...çok isteyerek yapmadım, sevmemiştim ilk. sonradan sevebiliyormuş. sevdim...” gibi ifadeler kullanmışlardır. Gözlemcilerde, “...sanata karşı bir ilgi uyandığı gözleniyor...”, “...sürecin başlangıcındaki olumsuz tutumunu değiştirip yaratıcı bir çalışma ortaya koyabildi...”, “...öğrencilerin dersin başlangıcında, süreç ile ilgili bazı ön yargıları olduğu gözlemlenmiştir. bunda araştırmada kullanılmak üzere çeşitli veri toplama araçlarının kullanılmasının da etkili olduğu öğrenci ifadeleri ile de desteklenmiştir. örneğin bazı öğrenciler görüşmelerin tamamlanması ve derse başlanması yönünde sabırsızdırlar. ancak ders sürecindeki etkinliklerden zevk aldıkları ve bu tutumlarını olumlu yönde geliştirdikleri ve değiştirdikleri görülmüştür...” gibi ifadeleri ile sonucu desteklemektedirler.

Sürecin onlara kazandırdığı haz ve tatmin duygusunun, onları yeni şeyler öğrenmeye isteklendirdiği düşünülmektedir. Öğrenciler öğrenmeye yönelik isteklerini, “...daha güzel yapabilirim. öğrenirim...”, “...bence çok şeyler öğrettiği için yararlı. yeni şeyler öğrenmek güzeldi...”, “...heykel ve eser ile ilgili çok değişik şeylerden bahsettik. çok ilginçti. hani gene yapsak sevinirim .daha değişik bir şeyler öğrenirim...”, “...bir sürü şey öğrenmeme sebep oldu. bana yararı oldu. şimdi daha çok şeyler öğrenebilirim gibi düşünüyorum...” gibi ifadeler ile dile getirmişlerdir. Deneyimlerin onlara yaşattığı heyecan ile birlikte, öğrendiklerine ve öğreneceklerine daha çok istek duymuşlardır. Bağımsız gözlemci ve katılımcı gözlemci, “...bana göre artemis heykeli ile ilgili bilgi alırlarken efes müzesi ve dünyanın 7 harikası ile bağlantı kurulması onlara ilginç geldi. o nedenle merakla öğrenmeye çalıştılar. gösterilen görsellerde onları çok etkiledi. heykelden çok fazla örnek görme şansları olamadığı için o da hoşlarına gitti. yani bana göre merak duyabilecekleri bir konu olduğu için bilgileri dikkatle dinlediler...”, “...yani aslında kapasitesi düşük dediğim öğrencilerde de merak ve dikkat uyandırdığı için anladılar...”, “...öğrencilerin incelemesini yaptıkları sanat eseri ile ilgili bilgileri son derece dikkatle dinledikleri görülmektedir. projeksiyon yardımı ile kendilerine gösterilen görsel materyallerden etkilenmişler ve zevk aldıkları bir filmi izler gibi dikkatle izlemektedirler. ayrıca görseller ile birlikte kendilerine verilen bilgilerinde dönütlerini vermişlerdir. öğrencilerde yeni bilgiler öğrenmeye karşı

bir merak oluştuğu gözlemlenmektedir...” gibi ifadeler ile öğrenmeye yönelik oluşan merakın ve isteğin nedenlerini açıklamışlardır. Ders için seçilen konu ve görsellerin etkili kullanımının öğrencilerde öğrenmeye karşı bir merak duygusu oluşturmaktadır. Araştırmaya ait bulgular, etkili görsel materyal kullanımının öğrenmeyi ve merak duygusunu desteklediğini göstermektedir. Eisner’in (2002) de belirttiği gibi, eğer bir şey temin edilebilirse, bu heves okulda başlayanın dışarıda devam etmesini temin eder.

Bir eser hakkında bilgi alma ve konuşabilme durumu öğrencilerin bu duygularını başkaları ile de paylaşabilme duygusu taşımalarına neden olmuştur. Yani öğrencilerde hazır bulunuşluklarında da gözlemlenen sanatı bir sosyal etkileşim unsuru olarak görme yine karşılaşılan bir durumdur. Bu duygunun deneyim ve yeni bilgiler ile arttığı da görölmüştür. Ancak buradaki farkın sadece *”baharında bir fikri varmış”* ifadesinden ziyade; kazanılan birikim ile birlikte ortaya çıkan paylaşma ihtiyacından da kaynaklandığı düşüncesi baskındır. Öğrencilerin konu ile ilgili bazı düşünceleri, *“...gelecekte kullanırım bu bilgileri, konuşmalarda beklide...”*, *“...bu dersin sonunda gelecekteki çalışmalar için ne tür fikirler kazandığını düşünüyorsun? ..bence çok şey... arkadaşlarımla eserler hakkında konuşurum...”* şeklinde ifade edilmiştir. Feldman’a (1987) göre genelde bulduklarımızı paylaşmak için içimizde büyük bir arzu vardır. Bulduklarımız karşısında başkalarının da aynı tepkiyi verip vermediklerini merak ederiz veya bulduklarımızı ve yorumlarımızı başkalarına kabul ettirmeye çalışırız. Bu davranış biçimi eleştirinin sosyal bir güdüsü olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin duyuşsal kazanımlara yönelik birikimlerinin tamamını ifade eden kazanım sanata ve eserlere yönelik takdir duygusudur. Öğrenciler; sanata ve eserlere takdir duygularına yönelik, *“...şekillerin insan nasıl yansıttığını düşünüyorum. yani artemis’i yapan insanlar hayallerini ona yüklemiş. yapmışlar ve anlamlı...”*, *“...şekillerin oluşturduğu şeyin güzel olması hoştu. şekillerin bir anlamı olması, eserlerin anlamları ve verdiği duygular güzeldi...”*, *“...müzedeki eserlerimiz çok değerli çünkü onları incelerken ve öğrenirken bunun değerini gerçekten hissediyoruz...”*, *“...hiç böyle heykel yapmadığım için de heykeldeki anlamı fark etmedim. anlamını anlamayı ve de tabii ki daha çok sevmeyi öğrendim...”*, *“...bir eserin çok kolay yapılmadığını, çok emek harcandığını anladım. mesela simgeyi anlamlı kullanmak da çok zormuş...”* gibi ifadeler kullanmışlardır. Sonuçta öğrenciler hazırbulunuşluk düzeylerinde, çok da sorgulamadan “ben sevmem, ben istemem ya da böyle severim” derken, uygulama

süreci sonrasında sevmeye ya da sevmeme duygularının nedenini çok net bir şekilde açıklamışlardır. Stokrocki'ye (1988) sanat bilgisi algılamaya dayanır, çocuğun dikkatinin sanatın belli alanlarına çekilmesi bu algılamayı ortaya çıkarır. Çoğu kez değer vermenin ilk aşaması olarak düşünülen algılama, gözlem ve betimleme öğrenimini içerir. Sürecin öğrencilere kazandırdıkları ile birlikte sanatı anlama ve takdir etme duygularından da kaynaklanan, sanata meslek olarak da yönelim görülmektedir. Başlangıç da bir ders olarak çokta gerekli görmedikleri görsel sanat alanına, artık; seçilebilecek bir meslek olarak ta baktıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler sanata yönelim ve meslek seçimine yönelik olarak, “...*güzel sanatlar okuluna gidebilirim belki...*”, “...*bir de sanat, üniversitede lisede de şimdi iyi bir şey ve iş, yani çalışılabilir...*”, “...*gelecekte öğretmen olabilirim. bende eleştiriyi ve heykeli öğretmek isterim...*” gibi ifadeler kullanmışlardır. Sanatı takdir etme duygularının, onların sanata yönelmelerini teşvik ettiği görülmüştür. Öğrencilerde gelişen bu duygunun, bir eseri araştırmaya ve anlamaya yönelik çok boyutlu düşünceleri ile ortaya çıktığı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sanat eleştirisi yönteminin üç boyutlu çalışmalarda öğrenme süreçlerine etkisinin araştırıldığı bu çalışma da nitel araştırma metodolojisinin desenlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) kullanılmıştır. Öğrenme süreçlerinden kastedilen tezin farklı bölümlerinde de değinildiği gibi, sanat eleştiricisi ve algılama süreçleri, üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerileri ve duyuşsal özelliklerdir.

Öğrenme oldukça geniş bir alanı kapsamasına rağmen; bu araştırmada yukarıda belirtilen boyutlar araştırmanın sınırlılıklarını da oluşturmaktadır. Görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri birlikte kullanılarak elde edilen veriler “Bulgular ve Yorum” bölümünde ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Bu bölümde; elde edilen bulguların yorumlanmasından hareketle, ulaşılan sonuçlara ve önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. SONUÇLAR

Araştırma sürecinde ulaşılan bulguların ve yorumların sonuçları aşağıda verilmiştir.

1.1. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi, Uygulama Becerisi, Duyuşsal Alan Konularında Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Sonuçlar

Ön görüşme bulgularına göre, öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirilen 3 alt tema belirlenmiştir. Her bir alt tema ve bulguları ile ilişkilendirilen sonuçlar aşağıda verilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları göz önüne alınarak irdelenmiştir ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1.1.1. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi ve Algılama Süreçlerine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Sonuçlar

Ön görüşme bulgularına göre, öğrencilerin sanat eleştirisine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirilen sonuçlar sırasıyla; yüzeysel eleştiriri, görsel öğeler, konu, sanatçının yaşamı ve eserleri, teknik, fikir sahibi olmadır.

Öğrenciler, inceledikleri yapıt ile ilgili görsel nitelikleri keşfedemeden bir yargıya varmakta ve araştırma ve anlama sürecinden uzaklaşmaktadırlar. Öğrencilerde bireysel bakış açısı baskın ancak nesnel gerçekler göz ardı edilerek zengin bir eleştirel bakıştan ve algılamadan yoksun kalmaktadır.

Görüşme kayıtlarından çıkarılan diğer bir sonuç ise, incelen bir eserdeki görsel öğelerden çoğunlukla *renk* ögesine vurgu yapmalarıdır. Öğrenciler görsel sanat öğelerinden çoğunu tanımamaktadırlar. Sanat eserlerinde rengin önemi bilinmesine rağmen tek ögenin renk olarak anlaşılması da öğrenciler açısından bir eksiklik olarak görülmektedir.

Sanat eleştirisine yönelik bir eser incelemesinde bazı öğrencilerin ilk dikkat ettikleri, eserin konusudur. Bu çaba sanat eleştirisi incelemesi sırasında belirli bir aşamaya geldikten sonra gerekecektir. Ancak bir esere bakar bakmaz konuyu anlamaya çalışmak onları bir yanılgıya da sürükleyebilecektir.

Öğrencilerin sanat eserleri ile ilgili konuşmaktan çıkardıkları anlam “*sanatçıların yaşamı ve eserleri*” ile ilgili bilgilerdir.

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ile ilişkili bir diğer sonuç, inceledikleri eserin nasıl yapıldığını ve kendi sanatsal uygulamalarını nasıl yapabileceklerine dair bazı bilgiler aldıkları yönündedir. Ancak sıklıkla kullandıkları *nasıl* ifadesini açıklayamamışlardır. Söyledikleri şeylere dair ayrıntılar getirememektedirler.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden ortaya çıkan bir diğer sonuç *fikir sahibi olma* ile ilgilidir. Olumlu özellikler içeren bir koddur. Birkaç öğrenci de olsa kendi fikirlerini oluşturmuştur.

1.1.2. Öğrencilerin Uygulama Becerisine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Sonuçlar

Ön görüşme bulgularına göre, öğrencilerin uygulama (üç boyutlu çalışmalara) becerisine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirilen sonuçlar; uygulamada yol gösterici kodudur. Öğrenciler bir esere yönelik inceleme yapmamaktadırlar. Ancak uygulama sırasında, uygulamalarını nasıl yapacaklarına dair örnekler görmekte-dir. Yani, gördükleri eser onlar için, uygulamalarında örnek aldıkları bir görseldir.

1.1.3. Öğrencilerin Duyuşsal Alana Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyi ile İlgili Sonuçlar

Ön görüşme bulgularına göre, öğrencilerin duyuşsal alana yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirilen sonuçlar; olumlu özellikler ile bağlantılı yeni deneyimler, almaya isteklilik, sosyal etkileşim unsuru, öğrenme isteği, sanat eleştirisi ve kullanım alanı, sanata yönelim ve meslek seçimi, kültür birikimi ve üst eğitim kademesi istektir.

Öğrencilerin tamamı tarafından tekrar edilen bir kod olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrencilerin programlarında üç boyutlu çalışmalar ile ilgili konular yer almasına karşın, bu uygulama biçimi ile ilgili uygulama yapılmaması bir eksiklik olarak tespit edilmiştir. Çünkü üç boyutlu çalışmaları yapmayı öğrenciler arzu etmektedirler. Ayrıca üç boyutlu çalışmalar ile öğrenci iki boyutlu çalışmalar ile tam olarak ulaşamayacağı derinlik algısını da bire bir yansıtmaya şansına sahip olacaktır. Bunun yanı sıra öğrenciler heykel sanatından bir eser üzerine daha önce konuşmamışlardır. Yani sanat eleştirisi ile ilgili deneyimleri yok denecek kadar azdır. Var olan ise sadece iki boyutlu eserler ile sınırlı ve yüzeysel incelemelerdir.

Öğrenciler, üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama yapmak istediklerini ve eserler ile ilgili konuşmak da istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, ön görüşmeler sonrasında yapacakları etkinlikleri merak etmekte ve bu nedenle de uygulamaya gönüllü görünmektedirler.

Öğrencilerin, sanat eleştirisini ve eserler ile ilgili konuşmayı; topluluk içindeki konuşmalarda, konu hakkında bilgi sahibi olduğunu kanıtlamak adına kullanabilecekleri

bilgiler olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Topluluk içerisinde konuşulan konulara katılmak ve fikir sahibi olduklarını göstermek adına; sanat eleştirisini olumlu bir sosyal etkileşim unsuru olarak düşünmektedirler. Çünkü eleştirel inceme sonucu kazanacakları bilgiler onların sosyal konumlarını olumlu etkileyecektir. Öğrencilerin bir kısmı katılacakları dersler ile ilgili olumlu düşüncelere sahiptirler ve bu durum onları sanat eleştirisini de öğrenmeye istekli kılmıştır.

Öğrencilerin sanat eleştirisi ve kullanım alanına yönelik olumlu tutumlarına karşın, sanat eleştirisinin yalnızca sergi ortamlarında kullanılabileceğini düşünmelerinin aynı zamanda bir önyargıyı da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Eleştirel incelemeyi sınıf ortamında yada çevreleri ile görsel etkileşim içerisinde bulundukları her durumda rahatlıkla kullanabileceklerini düşünmemektedirler.

Öğrencilerden bazıları, sanat eleştirisinin; sanat ile ilişkili bir alan veya meslek seçtikleri takdirde işlerine yarayabileceğini ifade etmektedirler. Bu da sanat ve yaşantılarındaki yeri ile ilgili dar bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca sanat eleştirisinin kültürlerini arttırdığını düşünen birkaç kişi de vardır. Yine sayıları düşük olmasına rağmen, sanatın ve eleştirinin üs eğitim kademeleri için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu ve benzeri düşünceler olumlu tutumlar ve fikirler olmasına rağmen sayıları son derece sınırlı kişilerce dile getirilmiştir.

Ön görüşme bulgularına göre, öğrencilerin duyuşsal alana yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirilen sonuçlar; olumsuz özellikler teması ile bağlantılı olarak; ileride ne işime yarayacak kaygısı, sanata ilgi çekememe, almaya isteksizlik, kendine güvensizlik, koşullu isteklilik ve sanat üzerine olumsuz fikir geliştirmedir.

Bazı öğrenciler, sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmaların kendilerine bir yarar getirmeyeceğini düşünmektedirler. İleride işlerine yaramayacağını düşündükleri yeni bilgilerin çok da gerekli olmadığı kanaatine ulaşmışlardır.

Ön görüşme bulgularından sanat eleştirisinin anlamı ile ilgili bir yanılgının olduğu görülmüştür. Öğrenciler, sanat eleştirisini bir eser veya sanatçı ile ilgili bilgilerin verilmesi olarak anlamaktadırlar. Onlar daha önceleri, ayrıntıları ile bir eseri inceleme-araştırma sürecine katılmamışlardır.

Ayrıca öğrenci seviyesine ve ilgi alanına yönelik eserlerin seçimi ile öğrencilerin ilgilerinin derse çekilebileceği düşünülmektedir. Bu da eğitiminin, derse ilgi ve katılımı sağlayamadığı sonucunu getirmektedir. Öğrencilerden bazıları gerek üç boyutlu çalışmalara gerek ise eleştirel bir incelemeye çok da gönüllü değildirler. Yapılacak etkinliklere katılmak istememelerinin nedeninin, bu çalışmalar ile ilgili deneyim sahibi olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sanat eleştirisinin öğrenciler tarafından deneyimlenmemiş olmasının olumsuz etkilerinden biriside öğrencilerin fikirlerini belirtmekte gösterdikleri güvensizliktir.

1.2. Öğrencilerin Sanat Eleştirisi ve Algılama Süreçleri Kazanımlarına Yönelik Sonuçlar

Ders süreci görüşme, ders süreci bağımsız gözlemci gözlem notları, son görüşme, öz eleştiri görüşme, akran eleştirisi görüşme ve bağımsız gözlemci ile görüşme veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre, sanat eleştirisi ve algılama süreçleri ile ilişkilendirilen sonuçlar sırasıyla; Görsel algı gelişimi teması ile ilgili dikkatli bakma, gördüğünü tanımlama, düzenleme, simgeye anlam katma, zihinde canlandırma, bağlantı kurma, dikkat gelişimi, algı eğitimidir.

Bilişsel alan gelişimi teması ile ilgili sonuçlar eser-bilgi, ipucu ile hatırlama, görsel hafıza, öğrenme belirtisi, öğrenme farkındalığı, farklı öğrenme düzeyi, seviyeye uygunluk, öğrenmeyi kolaylaştırma, çözümleme-öğelerin organizasyonu, yorumlama-duyguları ifade, beğenisini dile getirme, yargıya varma, uygulamasına ad verme, görme eğitimi, eseri anlama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve görüş geliştirmedir.

Sanat eleştirisi ve algı süreçleri ile bağlantılı sonuçlar öğrencilerin eleştirel inceleme ve algı eğitimine yönelik son derece önemli kazanımlara ulaştıklarını göstermiştir.

Öğrenciler sanat eleştirisi incelemesinde bir eseri yakından ve dikkatle incelemişler ve bu inceleme sonrasında da eserdeki görsel sanat öğelerini listelemişlerdir. Buradan çıkan sonuç, öğrencilerin bir eserin etkisinin yalnızca renk ile sağlanmadığını kavramışlardır.

Öğrenciler, dikkatli inceleme ve keşfettiklerini listeleme sürecinden sonra eserin üzerinde keşfettikleri öğelerin düzenlenmesine (organizasyon) ait bilgilere ulaşmışlardır. Öğrenciler, tanımlama basamağında incelemesini yaptıkları eserin üzerindeki biçimleri öncelikle yakından inceleyerek bakmakta, daha sonra baktıkları biçimleri adlandırarak görme farkındalığı geliştirmektedir. Böylelikle sanat eleştirisinin tanımlama basamağı ile görsel sanat öğelerini keşfetmişler, çözümleme basamağı ile görsel sanat ilkelerinin inceledikleri eserdeki organizasyonu açıklamamışlardır. Yani görerek farkına vardıkları biçimlerin kompozisyonundaki konumunu bulmaktadırlar. Öğrenciler tanımlama basamağında keşfettikleri öğelerin, çözümleme basamağında organize edilmesini keşfederler. Yaptıkları bu etkinlikler ile eser ile ilgili bilgilere ulaşmışlardır. İlk iki basamakta görme sonucu ulaştıkları eser ile ilgili bilgiler yer alırken; yorumlama basamağında ilk basamaktaki keşiflerine yönelik yorumlar ile inceleme aşamasına kendi duyu ve duygularını katma süreçleri izlenmektedir. Ayrıca yorumlama basamağının öğrencilere ilginç geldiği ve artemis heykelinin yapıldığı dönem ile ilişki kurmalarını sağladığı yönünde de tespitler vardır. Bu basamakta eserde kullanılan simgelerin neler olabileceğini tartışmışlar ve tanımlama ve çözümlemede keşfettikleri bilgilerin de yardımı ile simgeleri yorumlamışlardır. Simgenin ne olduğunu keşfettikleri için kendi kullanacakları simgelerinde önemini kavramışlardır. Bu basamak zaman zaman onları zorlamasına rağmen, ellerinde bulunan kanıtlardan dolayı fikirlerini belirtmek ve yorum yapmaktan zevk almışlardır. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin kendi fikirlerini daha rahat ifade etmeye başladıkları görülmüştür. Simgenin anlamını dahi bilmeyen öğrenciler kendilerine ait ifade biçimleri kullanmayı, simgeye anlamlar yüklemeyi öğrenmişlerdir. Bu bilgilerini üç boyutlu uygulamalarını zenginleştirmek için kullanarak, daha yaratıcı ve özgün çalışmalara ulaşabilmişlerdir. Son basamak olan yargı basamağında ise inceledikleri eserin değerine yönelik yargılarda bulunurken ait olduğu kuramları da seçmektedirler. Sanat eleştirisinin tamamlanması ile birlikte öğrenciler, görsel algılamalarını geliştirebilmişlerdir. Bu nedenle sanat eleştirisi sürecinin algı eğitimi sağladığı düşünülmektedir. Sanat eleştirisi ve kullanılan tanımlama, çözümleme, yorum ve yargı basamaklarında kullanılan sorular öğrencilerin görsel algı gelişimini arttırmaktadır.

Ayrıca öğrenciler, sanat eleştirisi sürecinde başlangıçtaki çabuk yargıya varma eğilimlerinin yerini yargıyı geciktirme eğilimine dönüştürmüşlerdir. Öğrencilerin inceledikleri eser ile ilgili araştırma sürecine katılmaları; güzel-çirkin / iyi-kötü gibi bir

yargıya hemen varmadan, bilgiye dayalı bireysel fikirler ve yorumlar ile eleştirel çalışmalarını zenginleştirmelerine zemin oluşturmuştur. Yargı basamağında ise bilgiye dayalı bir yargıya varmışlardır. Son yargıya varma, yani yargıyı geciktirme olumlu bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin tamamına yakını, sanat eleştirisi incelemesini yaptıkları eser ile ilgili kendilerine verilen bilgileri ders sonrasında da hatırlamaktadırlar. Birkaç öğrencinin ise kendilerine verilen ipuçları ile birlikte daha ayrıntılı yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Bilişsel alan gelişimine yönelik bir diğer kazanım ise öğrenme belirtisidir. Görülmektedir ki sanat eleştirisi ve algılama süreci öğrencilere çeşitli bilişsel kazanımlar getirmektedir. Öğrenciler sanat eleştirisi basamaklarını kullanarak inceledikleri yapıt ile ilgili verilen bilgileri almakta ve dönütler verebilmektedirler. Öğrenciler neler öğrendiklerine yönelik bir farkındalık geliştirmişlerdir.

Öğrenciler sanat eleştirisi sürecinin tamamlanmasından sonraki haftalarda incelemesini yaptıkları eser ile ilgili görsel algılamalarına yönelik ayrıntıları hatırlamaktadırlar. İnceledikleri eser ile ilgili görsel algılamalarını, hafızalarına almışlar ve bu görüntüleri hatırlayıp dile getirmişlerdir. Bu da dikkatli bir inceleme sonrasında ayrıntılara dikkatin geliştiğini gösteren kanıtlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat eleştirisi basamakları kullanılarak ulaşılan bu sonuç ile birlikte çocuklarda görsel öğrenmeye doğru atılan adımları görmek mümkündür. Öğrencilerin görsel algı birimlerinden de yararlanarak; oluşturdukları biçme (forma) katkı yapmaları bu nedenle görsel hafızayı kullanmalarının da bir kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Öğrenciler, yaratıcı düşünme ve uygulama sürecinin bir parçası olan zihinde canlandırma eylemini gerçekleştirmektedirler. Sanat eleştirisi incelemesi sonrasında yapılan üç boyutlu çalışma sürecinde öğrencilerin eser inceleme deneyimleri ile oluşturdukları birikimlerini öz eleştiri ve akran eleştirisi görüşmelerine yansıttıkları görülmüştür. Bunun kanıtının da öğrencilerin kendi birikimleri ile oluşturdukları üç boyutlu çalışmaları olduğu düşünülmektedir. Çünkü üç boyutlu çalışmalara yönelik deneyimlerinin yok denecek kadar az olmasına rağmen çoğunluğu kendi zihinlerinde canlandırırları biçimleri oluşturabilmişlerdir. Öğrencilerin öncelikle nasıl bir biçim

oluşturacaklarını zihinlerinde canlandırdıkları ve yapmak istedikleri bu biçimi üç boyutlu uygulamaya dönüştürdükleri anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin kendi ifadeleri ile tespit edilen bu sürecin sonuçlarını uygulama becerisi ile ilgili kazanımlara ait sonuçlarda daha ayrıntılı görmek mümkün olabilecektir.

Öğrenciler edindikleri bilgileri kendi çalışmaları ile bağlantı kurarak yorumlamayı öğrenmişlerdir. Aynı zamanda üç boyutlu bir çalışmada olması gereken denge ve derinlik gibi unsurları da sanat eleştirisi incelemesi sırasında daha kolay anlayabilmişlerdir. Bunun yanı sıra eseri incelerken öğrendikleri simge ve kullanımına dair bilgileri ile de bir bağlantı kurmuşlardır. Bu sonucu, eser incelemesi sırası da kazandıkları görsel algı birikimleri ile sağladıkları düşünülmektedir. Öğrenciler, sanat eleştirisi basamakları ile eseri incelerken çeşitli bilgiler edinerek bu bilgileri kendi heykellerini çözümlemekte kullanmışlardır. Ancak öğrenciler edindikleri bilgileri bire bir yansıtmamışlar, yeni bilgileri ile kendi düşüncelerini harmanlayarak üç boyutlu uygulamalara aktarmışlardır.

Öğrenciler ile yapılan görüşme bulgularından ortaya çıkan bir diğer sonuç ise, uygulama sonrasında daha önceden dikkat etmedikleri bazı ayrıntıları fark ettikleri yönündedir. Sanat eleştirisinde edindikleri inceleme yöntemini, hem çevrelerine hem de inceledikleri ve inceleyecekleri eserlere daha dikkatli bakmak için kullanabilecekleri düşünülmektedir. Öğrenciler bakmak ve görmek arasındaki farkı kavramış görülmektedirler. Öğrencilerde ortaya çıkan dikkat gelişimi onların çevrelerine ve gördüklerine daha duyarlı yaklaşımlarına olanak tanımıştır.

Araştırma bulgularından çıkarılan bir diğer sonuç ise seviyeye uygun ve ilgi çekici görsel materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırma ve doğal öğrenme gibi bir etkisinin de olduğu yönündedir. Öğrencilere gösterilmek üzere seçilen görsel ve bilgilendirme amaçlı materyallerin, öğrencilerin etkinliklere katılmasını teşvik edici yönünün olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularından çıkan bir diğer sonuçta sanat eleştirisi incelemesi sırasında kullanılan dört basamağında öğrenmeyi kolaylaştırma ve doğal bir öğrenme sağladığı yönündedir.

Bağımsız gözlemcinin ifadelerinden ortaya çıkan bir sonuçta sanat eleştirisi yönteminin etkisinin görülmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile ilgili bilgi ve öğrenme kapasitelerini çok da yüksek bulmamakla birlikte; sanatsal eleştirisi ve algılama sürecine ilişkin altı haftalık uygulama süreci sonrasında olumlu kazanımlara ulaştığını düşünmektedir.

Sanat eleştirisinin öğrencilerin ifadelerine yansıyan diğer bir özelliği de beğenilerini ya da beğenmeme nedenlerini rahatlıkla dile getirebilmeleridir. Bir şeyin değerini ve önemini anlamaktan kaynaklanan, beğenisini dile getirme duygusu deneyimler ile ulaştıkları olumlu bir değişimdir. Bu açıklamalar araştırmacı bir inceleme sonrasında ulaşılan yanıtlar olması bakımından önemlidir. Öğrenci beğenisini dile getirirken ü.b. çalışmasındaki iyi-kötü anlamına odaklanmamış, kullanılan simgenin taşıdığı estetik nitelikler üzerinde durmuştur. Öğrenciler, çalışmalarına yaratıcı isimler de bulmuşlardır. Bu isimler, üç boyutlu çalışmalarına yükledikleri anlamı da içermektedir.

Öğrenciler, sanat eleştirisi basamaklarını kullanarak bir eseri araştırma sürecini öğrenmişlerdir. Bu sürecin öğrencilerin görme eğitime katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak yapılacak bir inceleme ile; incelenen bilgi nesnesi (objesi) onun içinde barındırdığı görsel niteliklerin bütünüyle keşfi mümkün görünmektedir.

Öğrenciler, sanat eleştirisinin yardımı ile bir eseri anlamaya yönelik adımlar atmışlardır. Bunun için de eseri dikkatle incelemişler ve bazı kanıtlara ulaşmışlar, yorumlama basamağı ile de ulaştıkları bu kanıtlardan anlam çıkarmayı öğrenmişlerdir.

Öğrencilerin ifadelerinden ve gözlem kayıtlarından çıkan en önemli sonuçlardan biriside eleştirel düşünmeye yönelik kazanımlardır. Kazanımlar birbirleri ile de ilişkili görünmektedir. Örneğin öğrenciler, bir eser ile ilgili yargıya varmak için öncelikle onu anlamak gerektiğini kavramıştır. Eleştirel bir bakış açısı kazandıklarının kanıtlarından birisi de kendilerini sorgulamada gösterdikleri açık yürekliliktir. Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere, daha önceki fikirlerine eleştirel bir tavır ile yaklaşırken, eleştirinin kişiyi olumlu yönde geliştirici prensiplerini taşımaktadırlar. Öğrenciler ayrıca öz eleştiri ve akran eleştirisi ile kendilerinin ve arkadaşlarının üç boyutlu uygulamalarına yönelik eleştirel tavırlarını ortaya koyabilmektedirler.

Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak inceledikleri eser, öğrencileri yaratıcı düşünmeye yönlendirmiştir. Bu süreçte, kendi ifadeleri ile farklı hayaller kurmuşlar ve bunun önemini kavramışlardır. Görüşme kayıtlarından da anlaşılabacağı üzere öğrenciler uygulama sürecine yönelik yaratıcı düşünmeyi ve yaratıcı uygulamalar oluşturmaya öğrenmişlerdir. Eser incelemesinin onlara kazandırdığı bir diğer kazanımda daha önceden düşünmedikleri bazı yönleri düşünmeye başlamalarıdır.

Öğrencilerin, fikirlerini belirtirken aynı zaman görüş geliştirmeyi ve görüşlerini ifade etmeyi öğrendikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin gerek arkadaşlarının gerekse kendi ü.b. çalışmalarının biçimsel özellikleri ve anlamları üzerine görüş geliştirmeleri ve bu görüşlerini ifade edebilmeleri olumlu bir kazanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler, bir eseri doğru anlamaya yönelik attıkları adımlar ile yeni görüşlere ulaşma ve üç boyutlu çalışmalarında yapacaklarına yönelik ölçütler geliştirme hedeflerini belirleyebilmişlerdir.

1.3. Öğrencilerin Uygulama Becerisi Kazanımlarına Yönelik Sonuçlar

Ders süreci görüşme, ders süreci bağımsız gözlemci gözlem notları, son görüşme, öz eleştiri görüşme, akran eleştirisi görüşme ve bağımsız gözlemci ile görüşme veri toplama araçlarından elde edilen bulgularına göre, uygulama becerisi ile ilişkilendirilen sonuçlar sırasıyla; Sanatsal ürün teması ile ilgili algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme, yaratıcı uygulama, özgünlük, zihinde canlandırma, deneyim kazanma, uygulamasını sonuçlandırma, uygulama becerisi, uygulamasını becerisine göre yönlendirme, tesadüfi biçimdir. Teknik yeterlik teması ile ilgili teknik sorunlar, teknik çözüm becerisi, el becerisi, gereci tanıma, tekniği söylemedir.

Üç boyutlu uygulama becerileri ile bağlantılı sonuçlar öğrencilerin algı birikimini uygulama becerisine dönüştürmeye yönelik son derece önemli kazanımlara ulaştıklarını göstermiştir.

Öğrenciler sanat eleştirisi incelemesinde bir eseri yakından ve dikkatle incelemişler ve bu inceleme sonrasında da; inceledikleri eserden yola çıkarak kendi üç boyutlu biçimlerini oluşturmuşlardır. Bu etkinlikler sonrasında ulaştıkları ilk kazanım, sanat eleştirisi etkinliğinden edindikleri algı birikimlerini uygulama becerisine

dönüştürmeleridir. Üç boyutlu çalışmalardan önce yaptıkları sanat eleştirisi çalışmalarını olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahiptir. Öğrenciler sanat eleştirisinde edindikleri bilgilerini ve algılarını üç boyutlu uygulamalarında beceri ile kullanmışlardır.

Araştırma bulgularından çıkarılabilecek bir diğer sonuç ise öğrencilerin üç boyutlu yaratıcı uygulamalar yaptıkları yönündedir. Öğrenciler imgelerini, duygularını ve düşüncelerini bir gereç yardımı ile somutlaştırabilmişlerdir. Kendi düşünce ve duyguları ile oluşturdukları bu imgeler yine kendine özgü ve yaratıcı uygulamalar olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin öncelikle nasıl bir biçim oluşturacaklarını zihinlerinde canlandırdıkları ve yapmak istedikleri bu biçimi sonrada üç boyutlu uygulamaya dönüştürdükleri anlaşılmaktadır. Bunu yaparken de çoğu öğrenci hayal ettikleri her şeyi uygulamalarına aktarırken bazıları ise bu düşüncelerinin daha azını gerçekleştirebilmişlerdir. Öğrencinin yapmak istediklerinden tatmin olması zihninde canlandırdıklarını bir biçme dönüştürebildiğinin bir kanıtı olarak görülmüştür.

Önceden bir deneyim sahibi olmadıkları, üç boyutlu uygulama ve sanat eleştirisi ile ilgili yeni deneyimler kazanmışlardır. Yaşadıkları bu deneyim hem onların tatmin etmiş hem de gelecekte yeni uygulamalar yapmaya isteklendirmiştir. Üç boyutlu çalışmalara yönelik yeni deneyimler bilgi, beceri ve ustalık kazanımları ile sonuçlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına katkıda bulunacak bir diğer sonuç ise öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarını sonuçlandırabilmeleridir. Üç boyutlu çalışma sonrasında, çalışmalarının bittiğine ve tamlığına ilişkin başkalarını ve kendilerini inandırabilecekleri biçimler oluşturabilmişlerdir.

Öğrenciler, etkinlikler ile ulaştıkları görme deneyimlerini üç boyut uygulama becerilerine dönüştürebilmişlerdir. Üç boyutlu biçimlendirmede kullandıkları gereçlerini beceri ile işleyebilmişlerdir. Bunu yaparken de uygulamalarındaki bütüncül yapıyı kaybetmemişlerdir. Bazı öğrenciler, üç boyutlu uygulamalarında gerek gereçlerden kaynaklanan gerek ise zihinlerinde canlandırdıkları biçimi tam olarak gerece

aktaramamaktan kaynaklanan sorunları çözmüşlerdir. Bunun içinde uygulamalarını becerilerine göre yönlendirmişlerdir.

Öğrenciler biçimsel sorunlar için pratik çözüm önerisi getirmişlerdir. Her öğrencinin çözüm önerileri benzerlik taşımakla beraber, özgünlükte barındırmaktadır. Dolayısıyla özgün çözüm becerilerinin gelişmesi de görülmüştür. Gereç kullanımında biçim ile ilişkili çözümler göz önünde tutulmuştur. Gerecin teknik özelliklerini çözümleyen bir duyarlık gözlemlenmiştir. Teknik sorunlara ilişkin gerecin doğasına uygun çözümler geliştirilmiştir.

Kil ile ilk defa karşılaşmalarına rağmen, ilerleyen süreçlerde fark edilebilir bir el becerisi ve gereci kullanmaya dönük yetkinlik görülmüştür. Hayal güçlerini el becerileri ile aktarabilmişlerdir. Her bir öğrencinin el becerisinde doku ve biçim gibi öğelere yönelik farklı çözümler tespit edilmiştir.

Öğrenciler kullandıkları malzemenin olanak ve olanaksızlıklarını tanımışlardır. Gerecin olanaklarını da göz önünde tutarak, gereci düşüncelerini biçimlendirmede kullanmışlardır.

1.4. Öğrencilerin Duyuşsal Alan Kazanımlarına Yönelik Sonuçlar

Ders süreci görüşme, ders süreci bağımsız gözlemci gözlem notları, son görüşme, öz eleştiri görüşme, akran eleştirisi görüşme ve bağımsız gözlemci ile görüşme veri toplama araçlarından elde edilen bulgularına göre, **duyuşsal alan kazanımları ile ilişkilendirilen sonuçlar sırasıyla**; telkin ile duygusal değişim, duygularını ifade memnuniyet, uygulamasını beğenme, ilgi alanını belirleme, uygulamasını sahiplenme, uygulamasına odaklanma, duygularını dile getirme, beğenilme kaygısı, estetik kaygısı, estetik duyarlık, mesaj iletme kaygısı, malzeme-gereç tercihi, deneyim kazanma, kendine güven, duygusal doyum-haz, sonradan sanata ilgi-yönelim, öğrenme isteği, öğrenme merakı, uygulama sürecini uzatma isteği, çevreye duyarlı-saygılı, işbirliği ve etkileşim, sosyal etkileşim unsuru, sanata yönelim ve meslek seçimi, takdir etmedir.

Duyuşsal alan ile bağlantılı sonuçlar öğrencilerin duyuşsal alanlarına yönelik son derece önemli kazanımlara ulaştıklarını göstermiştir.

Öğrenciler telkin edildikleri zaman olumlu yönde duygusal bir değişim sergilemişlerdir. Sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalara yönelik etkinliklerde öğrencilerin çalışmalarının olumlu yönlerinin değerlendirilmesi ile, hızlı bir çözümleme sürecine girdikleri görülmüştür. Öğrencilerin motive edilmesi ile “*yapamayacağım*” duygusu yok edilmiştir. Bu süreç öğrenciler içinde bir değerlendirme ortamı yaratılmasına ve ipuçlarını kendilerinin fark etmesine ortam oluşturmuştur.

Öğrenciler düşündüklerini ifade ettiklerinde veya biçimlendirdiklerinde yaptıklarından memnuniyet duymaktadırlar. Etkinlikler sonrasında duygularının nasıl görünür hale geldiğini anladıklarında, çıkan sonuçta onları memnun etmiştir. Duygularının etkili bir yolla somutlaşması onlar için haz aldıkları bir süreç olarak algılanmıştır. Öğrenciler, inceledikleri eser aracılığı ile eser ve dönemi ile ilgili empati kurmuş ve bu onları tatmin etmiştir. Bulgulardan çıkarılabilecek sonuçlar, sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalara yönelik etkinliklerin öğrencilerin duygularını ifade sürecine katkısı olduğu yönündedir.

Biçimlendirdiği çalışmayı beğenip beğenmeme nedenlerini fark edebilmektedirler. Bu duygunun ortaya çıkmasında, kendi süreçlerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşımlarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin çalışmalarına yönelik beğeni duygusu geliştirdikleri ancak bunu yaparken bir kıyaslamayı sürekli ortaya koydukları gözlemlenmiştir. Uygulamalarını beğenmelerinin yanında, zihinlerinde canlandırdıklarının her birini biçimlendiremedikleri de anlaşılmaktadır.

Öğrencilerde süreç içerisinde ortaya çıkan bir diğer kazanım ise uygulamalarını sahiplenmeye yönelik gösterdikleri tutumdur. Kendi çalışmalarına duydukları sahiplenme ve saygı duygusunun çevrelerinde de oluşturulan sanata ve sanat ortamına saygıyı da beraberinde getireceği düşünülmektedir. Nitekim bu düşünceyi destekleyici ortaya çıkan bir diğer sonuçta çevreye duyarlı ve saygılı davranışlar ortaya koyduklarını gösteren kazanımlardır. Öğrencilerin çevrelerine gösterdikleri bu saygı onların işbirliği ve etkileşim içerisinde çalışmalarına da ortam sağlamıştır.

Araştırma bulgularından çıkarılan bir diğer sonuç ise uygulamasına odaklanma (konsantrasyon)’a yönelik kazanımlardır. Konsantrasyon onların etkinlikler esnasında yaptıklarını tüm detayları ile incelediklerine de olanak tanımıştır.

Öğrenciler sanatın insan duygularını ortaya koymada önemli bir ifade aracı olduğunu fark etmişler ve bunu gerek sanat eleştirisi ile gerek ise yaptıkları çalışmalar ile ortaya koyabilmişlerdir. Öğrenciler, arkadaşlarının ve kendi çalışmalarının kendilerine hissettirdiklerini açık yüreklilikle dile getirebilmişlerdir. Arkadaşlarının çalışmasını incelerken bir duygudaşlık kurmuşlar ve bunun sonucunda kendilerinde oluşan duyguları açıklamışlardır. Söylemek istediklerini, bir biçim üzerinden söyleme yetkinliği elde etmişlerdir.

Öğrenciler yaptıkları uygulamalar ile, beğenilme ve takdir edilmenin hazzını yaşama isteği duymaktadırlar. Öğrenciler inceledikleri Artemis heykelindeki estetik niteliklerden etkilenmişler ve eseri incelerken kazandıkları estetik birikim, kendi uygulamalarına yönelik estetik beklentiye dönüşmüştür. Çünkü öğrenciler estetik bir kaygı ile kullandıkları öge ve ilkeler ile daha etkili kompozisyonlar oluşturabileceklerini sanat eleştirisi sürecindeki görsel algı birikimleri ile keşfetmişlerdir. Öğrenciler estetik bir biçim ortaya koyma adına kendileri ve oluşturacakları biçim arasında bir iç hesaplaşmaya yönelmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden çıkarılacak sonuç, onların kendi deneyimleri yolu ile estetik bir duyarlık geliştirdiklerinin göstergesidir. Öğrenciler, bilgileri doğrultusunda estetik duyarlılıklarını ortaya koymaktadırlar. Sürecin başlangıcından itibaren öğrencilerin estetik duyarlılıklarındaki aşamalı değişim, araştırmanın önemli sonuçlarındandır.

Süreç sonrasında öğrenciler, bir eserin kendisini izleyenlere mesajlar verebileceğini anlamışlardır. Uygulamaları ile izleyicilere bir mesaj iletmek istemektedirler. Üç boyutlu uygulamalarına verdikleri biçimler ve simgeler ile ona çeşitli anlamlarda yüklemişler ve bu anlamlar onların iletmek istediği bir mesaja dönüşmüştür. Biçimlendirmeleri ile söylemek istediklerinin izleyiciler tarafından anlaşılmasını istemektedirler. Deneyim kazanma, sanat eleştirisi ve üç boyutlu süreçlerini etkilediği gibi duyuşsal süreçlerini de etkileyen önemli kazanımlardan birisidir. Öğrencilerin altı haftalık uygulama sürecinde, katıldıkları etkinlikler ve kendilerine verilen bilgiler ile ilgili yeni deneyimler oluşturmaları aynı zamanda onları tatmin eden bir süreç yaşamalarına da imkân tanımıştır. Deneyim kazanmanın verdiği özgüven duygusu etkinliklerini olumlu yönde etkilediği kadar, sanatı almaya açıklık göstermelerinde de etkili olmuştur. Yapabilme ve başarabilme duygusu, onların

etkinlikleri daha çok önemsemelerine zemin oluşturmıştır. Elde ettikleri bu güven ile birlikte, daha fazla şeyler yapma isteğinin oluşması da beklenen sonuçlardandır.

Öğrenciler üç boyutlu çalışmalardan sonra, biçimlendirmede farklı bir gereç kullanmak da istemektedirler. Onlarda başka bir gerece yönelik deneyim oluşturma ihtiyacı görülmektedir.

Duyuşsal alan ile ilgili kazanımları ile ilişkili sonuçlardan, en sık tekrar eden kazanım duygusal doyum-hazdır. Öğrenciler yaptıkları çalışmalardan memnun kalmışlar ve dolayısıyla sevmeye başlamışlardır. Etkinliklerin başlangıcında da çoğunluğu katılıma istek göstermelerine karşın, sürece katılım ile birlikte bu duygusal bir tatmine de zemin hazırlamıştır. Haz duygusu onların daha istekle çalışmasına da imkân vermiştir. Sanat eleştirisi ve sanat yolu ile güvensizlik duyguları uyumlu ve huzurlu duygulara dönüşmüştür.

Diğer bir önemli sonuçta yapabilme ve başarabilme duygusu ile birlikte öğrencilerde yeni eğilimlerin gözlemlenmesidir. Öğrencilerde zamanla sanata ilgi ve yönelim ortaya çıkmıştır. Daha önceden gündemlerinde olmayan bir ilginin ortaya çıkması ile birlikte sanatı merak etme duygusunun da gelişmesi görülmüştür. Sanat eserlerini anlamaya ve onu yorumlamaya karşı gösterilen çaba ile birlikte sanatın öneminin ve değerinin bilincine varılması da önemli kazanımlardan birisidir.

Öğrencilerin deneyimleri sonrasında kazandıkları güven duygusu onları yeni şeyler öğrenmeye ve keşfetmeye daha istekli kılmıştır. Her yeni farkındalık ile birlikte öğrenmeye bir istek duydukları görülmüştür. Öğrencilerde ortaya çıkan öğrenme isteği, merak duygusu ile de pekiştirilmiştir. Yeni şeyler keşfetmekten ve öğrenmekten duydukları haz yine öğrenme merakı oluşmasında etkili olan etkenler olarak görülmektedir. Ders sürecinde onların incelemesine olanak ve zevk veren görsel materyal kullanımı öğrencileri öğrenmeye teşvik etmektedir. Çünkü öğrenciler kendilerine gösterilen yeni görseller ile ardından gelecek diğer görseli merak etmektedirler. Öğrenmeye duyulan merak ve istek ile birlikte öğrenciler, üç boyutlu çalışma sürecini uzatmak istemektedirler. Öğrenciler yaptıkları çalışmalarda kendilerine ait detayları gördükçe süreç onlar için kısa gelmeye başlamıştır.

Bulgulardan ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğrencilerin sanat eleştirisini, başkaları ile sanat hakkında konuşabilecekleri sosyal bir etkileşim unsuru olarak görmeleridir. Öğrenciler detayları ile inceledikleri sanat eserlerinden etkilenmişler. İnceleme süreci sonunda ulaştıkları bilgileri yine kendini ifade ederken çevresi ile arasında bir sosyal etkileşim unsuru olarak kullanmak istemektedirler.

Öğrenciler, sanat eleştiri çalışması ve ardından gerçekleştirdikleri üç boyutlu çalışmalarla bir eserin oluşum sürecine katkı yapan insanları ve onların bu oluşum sürecindeki duygularına değer vermeyi öğrenmişlerdir. Ayrıca öğrenciler eseri anlama ve anlamlandırma sürecinde onda var olan estetik değerlerde sorgularken takdir etmeyi öğrenmişlerdir. Eser araştırma ve inceleme süreci sonrası elde ettiği kazanımları üç boyutlu bir çalışmaya dönüştürme sürecinde bir esere verilen emeğin değerini de takdir etmeyi öğrenmiştir. Sevmeme hakkı çok kolay ulaşabilecekleri ve edinebilecekleri bir hakken onlar sanatı anlayarak takdir etmeyi öğrenmişlerdir. Beğenme ve beğenmeme duygusunun dile getirilmesi olumlu bir kazanımken sanatı anlayarak takdir etme duygusu çok daha üst seviyede bir kazanımdır. Görsel sanatlar eğitiminin de olmazsa olmaz hedeflerinden birisidir. Çünkü öğrenci gelecekte bir sanatçı olmayabilir ancak sanatı anlayan, koruyan ve değer veren bir birey olma vasıflarını kazanabilmelidir. Bu da ancak ilgili alanlarda kazanabilecekleri doğru bilgi, eğitim ve öğretim olanakları ile ulaşabilecekleri bir sonuçtur. Sanat eleştirisi ve üç boyutlu uygulamalar ile öğrenci kendini ifade etmeyi öğrenmiştir dolayısıyla kendisinde ortaya çıkan bu kazanım onu sanatı anlamaya ve takdir etmeye götürebilmiştir.

Öğrenciler, etkinlikler sonrasında kazandıkları deneyim ile birlikte sanattan haz almayı ve sanatı takdir etmeyi öğrenmişlerdir. Bu kazanımlar onların sanata ilgilerini ve yönelimlerini de tetikleyen bir sonuca ulaşmıştır. Uygulama süreçlerine etkili katılımları ve etkinliklerde kendilerine verilen bilgilerden tatmin olmaları sanatı gelecekte bir meslek olarak düşünmelerine neden olmuştur. Gelecekte sanat ile uğraşabilme ihtimalini benimsemeleri yine uygulama sürecinin bir etkisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Onlar için sanat hem eğlenceli hem de meslek olabilecek bir üst niteliğe kavuşmuştur.

2. ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan öneriler; çalışmanın sonuçlarına yönelik öneriler ile araştırmacının kendi deneyimleri ve diğer araştırmacılara önerileri başlıkları altında gruplandırılarak verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin bir eser inceleme ve araştırma süreçlerini içeren sanat eleştirisinden haberdar olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin inceledikleri yapıt ile ilgili görsel nitelikleri keşfedemeden bir yargıya varmamaları, dolayısıyla da araştırma, inceleme ve anlama sürecinden uzaklaşmamaları adına sanat eleştirisi yöntemi ile yapılacak incelemenin öğretilmesi gerekmektedir. Mevcut ve eski öğretim programlarında yer alan bu konulardan öğrencilerinde yararlanması adına eser inceleme yönteminin öncelikle görsel sanat dersini veren öğretmenlere (eğitimcilere) hizmetiçi eğitim kursları ile tanıtılması gerekmektedir.

2. Öğrenciler görsel sanat öğelerinden çoğunu bir eser üzerinde keşfetmeyi bilmemektedirler. Bu nedenle de onlar için önemli olan tek öğe renktir. Öğrencilere görsel sanat öğe ve ilkelerinin bir eserde kullanılma nedenleri açıklanmalı ve bir esede görebilecekleri, araştırabilecekleri öğe ve ilkeler tanıtılmalıdır.

3. Öğrencilerin bir eser inceleme sürecinde ilk yaptıkları şeylerden birisi de konuyu anlamaya çalışmaktır. Eser incelemeye ilk konuyu bulmaya çalıştıkları için eserin niteliklerini ve anlamını keşfedememektedirler. Bu nedenle öğrencilere sanat eleştirisi ve sırasıyla kullanabilecekleri basamakların öğretilmesi yargıyı geciktirmelerinde ve doğru keşif ve yargıya varmalarında yol gösterici olacaktır.

4. Öğrencilerin sanatçılar ile ilgili özellikle benzer sanatçı isimleri sıklıkla tekrar ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin farklı sanatçı ve üslup öğrenmeleri dolayısıyla da farklı üslup ve teknikte eser inceleme olanaklarının göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

5. Sanat ve anlamına yönelik öğrencilerin bazı fikirler geliştirdikleri görülmektedir. Oluşan olumlu fikirlerin pekiştirilmesi ve bazı ön yargıların (sanat eleştirisi sadece eleştirmenler tarafından yapılır, sanat ile ilgili konular sınavda

çıkmadığı için sanat çokda gerekli değildir vb.) giderilmesi adına sanat ve değeri ile ilgili konularda, görsel sanatlar öğretim programında yer verilmesi ve giderilmesi için uğraşılması gerekmektedir.

6. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkili bulgular sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalara yönelik deneyimlerinin yok denecek kadare az olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin gerek sanat eleştirisi yöntemini kullanarak yapacakları eser inceleme ile gerek ise üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulamalar ile daha fazla etkileşim süreci yaşamaları gerekmektedir. Bunun içinde eğitimcilerin ilgili konulara gösterecekleri hassasiyet önemlidir.

7. Öğrenciler sanat eleştirisini, sadece müzelerde ve sergi ortamında kullanabilecekleri bir yöntem olarak düşünmektedir. Sanat eleştirisini kullanarak yaptıkları incelemeyi sınıf ortamında ya da çevreleri ile görsel etkileşim içerisinde bulundukları her durumda rahatlıkla kullanabilecekleri öğretilmelidir. Araştırma sonuçları sanat eleştirisi yönteminin kullanılmasının zaten böyle bir kazanımı sağladığını da göstermiştir.

8. Öğrenciler, sanat eleştirisinin; sanat ile ilişkili bir alan veya meslek seçtikleri takdirde işlerine yarayabileceğini düşünmektedirler. Sanat ve yaşantılarındaki yeri ile ilgili dar bakış açılarını gidermek adına yine görsel sanat eğitimcilerine iş düşmektedir.

9. Araştırma sonuçlarına göre sanat eleştirisi incelemesi sırasındaki kazanımların artırılması; öğrencilerin sevilerine uygun ve ilgi çekici görsel materyal seçimi ile daha etkili olabilmektedir. Öğrencilere gösterilmek üzere seçilen görsel ve bilgilendirme amaçlı materyallerin, öğrencilerin etkinliklere katılmasını teşvik edici yönünün olması öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerini etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin gerek konu seçiminde gerekse konu ile bağlantılı görsellerin seçiminde yaş, güncellik, seviyeye uygunluk ve ilgi çekici olma özelliklerini kullanmaları gerekmektedir.

10. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine bakıldığı takdirde sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalara yönelik yok denecek kadar az deneyimleri olduğu görülmüştür. Araştırma süreci boyunca ise öğrenciler ilgili alanlarda yeni deneyimlere sahip olmuşlardır. Yeni deneyimler sonrasında ortaya çıkan bilgi ve beceriye yönelik tutumların devamlılığının sağlanması gerekmektedir. Bunun içinde eğitim-öğretim

sürecine sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmaları pekiştirici etkinlikler ile devam edilmesi önemli görülmektedir. Eğitimcilerin sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmaları içeren etkinlikler ile derse devam etmeleri önerilmektedir.

11. Öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarda kullandıkları malzeme kildir. Bunun yanı sıra sonuçlar göstermişti ki onlar farklı malzemeleri tanımaya ve denemeye isteklidirler. Bu nedenle eğitimcilerin üç boyutlu uygulamalarda farklı gereçlerin kullanılmasında da imkân tanınması için ortam yaratması gerekmektedir.

12. Öğrencinin kendini ifade etme cesareti göstermesi, ancak sınıf içerisinde ona konuşma olanakları verilmesi ile mümkün olabilecektir. Araştırma sonuçlarında gösterdiği gibi sanat eleştirisi ve uygulama bu konuda önemli etkenlerdir. Çünkü sanat eleştirisi ile öğrenci, bir eser hakkında haklı gerekçeler kullanarak konuşurken kendinde bir şeyler katarak söyleyeceklerini söyleme cesareti gösterir. Dolayısı ile bu özgüven duygusu sanatı anlamasında ve takdir duygusu geliştirmesinde bir etkidir. Bu nedendir ki eğitimcilerin öğrencilere sanat eleştirisini öğretmeleri üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisidir. Öğretim programlarına demek istemiyoruz çünkü gerek eski program gerek ise yeni program konuları arasında eser inceleme konuları mevcuttur.

13. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinde sanat, anlamı ve gerekliliği ile ilgili ciddi şüphelerin varlığı tespit edilmiştir. Bu sonuç; sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmaları içeren konu seçimi ile düzeltilmiştir ancak yine devamlılığın sağlanması adına, her şeyden önce sanatın öğrencilere sevdirmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun içinde gerek sınıf içi etkinlikler gerek ise onların ilgi alanlarına yönelik seçilecek ve birebir katılımlarını sağlayacak ortamlar oluşturulması gerekmektedir.

2.2. Araştırmacının Deneyimleri ve Diğer Araştırmacılara Yönelik Önerileri

1. Araştırmanın amacı; sanat eleştirisi yönteminin üç boyutlu çalışmalar üzerinde öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisinin ortaya konmasıdır. Bu nedenle sanat eleştirisi yönteminin iki boyutlu çalışmalar üzerindeki etkisinde araştırılması, yöntemin etkililiğini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

2. Sanat eleştirisi yönteminin etkisinin daha geniş örneklemlerle araştırılabilirliği, ortaya çıkacak farklı boyutlarında tanımlanmasına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle araştırma farklı yaş gruplarında ve farklı öğretim programlarında da denenmelidir. Ortaya çıkacak yeni sonuçlar ile birlikte genelleme sorununun ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

3. Araştırma, durum (örnek olay) çalışması modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan öğretim programının etkililiği daha uzun süreli bir eylem araştırması modeli ile de gerçekleştirilebilecektir. Çünkü araştırmacı yeterli zamanın olmaması nedeniyle eylem araştırmasını kullanamamıştır.

4. Araştırmaya ait bulguların analiz edilmesinde NVivo 08 paket programı kullanılmıştır. Verilerin tek projenin içerisine alınması en kolay yolken veri fazlalığı nedeni ile bilgisayar hem yavaşlamış hemde matrix, model ve grafiklerin çizimi oldukça zaman almıştır. Özellikle üç boyutlu grafiklerde bu zaman kaybı oldukça artmıştır. Bu durumun telafisi için iki olasılık önerilmektedir. “a” olasılığı aşağıda bahsedilen araştırmacının çözüm olarak bulduğu bir olasılık olmakla birlikte, yine zaman alıcı bir yoldur.

a. Veri toplama araçlarının fazla olması ve verilerin yoğunluğu nedeni ile; kullanılan bütün veri toplama araçları tek proje şeklinde depolanmamıştır. Bu durum, her veri toplama aracı ile ilişkili ayrı ayrı projelerin oluşturulmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle ortaya çıkan tablolarda ayrı ayrı matrix ve modeller yer almıştır. Araştırma bulgularının daha kolay ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi adına veri toplama araçlarının tek proje şeklinde yüklenmesi önerilmektedir.

b. Araştırmanın NVivo programı ile analizinin yapıldığı bilgisayar 2gb belleğe sahiptir. Bilgisayarın belleğinin çok düşük olmamasına karşın; yüklü verileri kaldıramadığı için yavaşladığı veya işlem sırasında kapandığı düşünülmektedir. Bu nedenle daha yüksek bir bellek kullanıldığı takdirde zaman kaybı en aza indirilebilecektir.

KAYNAKLAR

- AKYOL, H. (2007). *“Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar”*, **İlk Öğretmen**, Sayı 6. Şubat
- ALLEN, Wendy. (1978). **Waren-Asthetik und Angst; Probleme der Asthetik II.**, (Çev Handan Tunç), London: Orange Hill
- ARNHEIM, Rudolf. (1974). **Art and Visual Perception**, A Psychology of the Creative Eye, The New Version, Los Angeles: Universty of California press, Berkeley
- ARNHEIM, Rudolf. (2007). **Görsel Düşünme**, (Çev: Rahmi Ögdül), İstanbul: Metis Yayınları
- ARMSTRONG, C. (1994). **Designing Assessmen in Art**, Reston: NAEA.
- BARNES, Rob. (1993). **Art Design and Topic Work 8-13**, London and New York: Routledge
- BAYMUR, Feriha. (1994). **Genel Psikoloji**, İstanbul: İnkılap Kitabevi
- BERGER, John. (1986). **Görme Biçimleri**, İstanbul: Metis Yayınları/27
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1994). **Genel Öğretim Bilgisi**, Ankara: Kadioğlu Matbaası
- BOYDAŞ, Nihat. (2007). **Sanat Eleştirisine Giriş (Örneklerle Sanat Eleştirisi)**, Ankara:Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- BOZKURT, Nejat. (2000). **Sanat ve Estetik Kuramları**, Bursa: Asa Kitabevi
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Şirin., DEMİREL, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- CATANIA, A. Charles. (1984). **Learning**, New Jersey:University of Maryland Baltimore Country, Second Edition, Prentice-Hall
- CANBAZOĞLU, Sedef. (2008). **“Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesine İlişkin Pedagojik Alan Bilgilerinin Değerlendirilmesi”**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı
- CENGİZ, Özlem. (2002). **“5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimini Destekleyici Eğitim Programının Etkisi”**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü
- CLOUGH, Peter. (2000). **Sculptural Materials in the Classroom**, London: A&C Black (Publishers) Limited

ÇAPAR, Mustafa. (2006). “**Temel Eğitimde 9-12 Yaş Arası Çocuklarda Üç Boyutlu Çalışmaların Yaratıcılık Eğitimine Etkisi**”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı

ÇELLEK, Tülay. (2002). “*Sanat ve Eğitim*”, <http://lightmillennium.org/isikbinyili/yaz_02/tulay_cellek_sanat_egitimi.html> adresinden 15 Şubat 2009 tarihinde alınmıştır.

ÇİFTÇİOĞLU, İbrahim. ve KIRIŞOĞLU, Olcay. (1999). “*Sanat Eğitiminde Yeni Bir Görüş: Sanatsal Zeka (Artistic Intelligence)*”, Ders Notları, <http://www.look-art.com/bilim_felsefe_sanat/sanatsal_zeka.htm> adresinden 8 Mar 2009 tarihinde alınmıştır.

ÇOKOKUMUŞ, Benan. (2002). “**Bileşenlerinin Diyalektiği Açısından Görsel Algı ve Yaratıcılık**”, Samsun: Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

DELEUZE, Gilles . (2002) Proust ve Göstergeler, Kabalcı Yayınevi, İstanbul

DEMİR, Canan. (2002). “**Resim-İş (Sanat) Eğitiminde Sanat Eleştirisinin Yeri ve Önemi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

EDMAN, Irwin. (1977). **Sanat ve İnsan**, Estetiğe Giriş, (Çev: Turhan Oğuzkan), İkinci Baskı, İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi

EDWARDS, Linda. Carol. (2002). The Creative Arts-A Process Approach for Teachers and Children, New Jersey: Merrill Prentice Hall

EISNER, Elliot. (1997). “**Educating Artistic Vision**”, New York: Macmillon

EISNER, Elliot. (2002). **The Arts and The Creation of Mind**, New Haven& London: Yale University Press

ERİNÇ, Sıtkı. M. (1990). “*Eleştiri Üzerine Bir Eleştiri*”, **Sanat Yazıları**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, Sayı:12

ERİNÇ, Sıtkı. M. (1995). **Kütür Sanat - Sanat Kültür**, İstanbul: Çınar Güncel Yayınları

ERİNÇ, Sıtkı. M. (2004a). **Sanatın Boyutları**, Ankara: Ütopya Yayınları: 109 Sanat Dizisi

ERİNÇ, Sıtkı. M. (2004b). **Sanatın Psikolojisine Giriş**, Ankara: Ütopya Yayınları: 108 Sanat Dizisi,

ERİNÇ, Sıtkı M. (2004c). **Resmin Eleştirisi Üzerine**, Ankara: Yayınları: 106 Sanat Dizisi

ERSOY, Ayla. (1993). “*Sanat İçin Eğitim, Eğitim İçin Sanat*” **Türkiye’de Sanat**, Plastik Sanatlar Dergisi, Sayı:26

- ERSOY, Ayla. (1995). **Sanat Kavramlarına Giriş**, İstanbul: Yorum Yayıncılık
- ERSOY, Ayla. (1997). " *Eleştirel İletişim*", **Genç Sanat**, Güzel Sanatlar Dergisi, İstanbul: Şahinler Matbaası sayı:29
- ERSOY, Ayla. (1998) "*Sanat İçin Eğitim, Eğitim İçin Sanat*" **Türkiye'de Sanat**, Plastik Sanatlar Dergisi, , s:26
- ETİKE, Serap. (1995). **Sanat Eğitimi Yazıları**, Ankara: İlke Kitabevi Yayınları
- ERZEN, Jale. Nejdet. (1990). "*Çağdaş Avrupada Sanat Eğitimi*", **Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi Ve Sorunları**, Türk Eğitim Derneği VIII. Öğretim Toplantısı, Ankara: TED Yayınları
- FELDMAN, Edmund. Burke. (1987) "*The Problems of Art Criticism*", **Varsetres of Visual Experience**, Third Edition
- FELDMAN, Edmund. Burke. (1992). **Varieties Of Visual Experience**, Professor of Art, University of Georgia, New York: Harry N. Abrams, Inc., Publishers
- FERAH, Aysel (1996). **İlkokuma-Yazma Öğretiminde Görsel Algılama ve Zekânın Yeri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: M.Ü.S.B.E.
- FROSTİNG, Marianne. (1968). **Pictures and Patterns**, Teacher Guide
- FISHER, Alec. (2005). **Critical Thinking and Introduction**, Cambridge University pres
- FİŞEK, Güler. ve YILDIRIM, Serap. (1983). **Çocuk Gelişimi**, İstanbul: M.E.B. Basımevi
- GENÇ, Adem. ve SİPAHİOĞLU, Ahmet. (1990). Genel Algılama – Sanatta Yaratıcı Süreç, İzmir: Sergi Yayınları
- GENÇAYDIN, Zafer. (1990). "*Temel Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri*" **Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları**, 10 -11 Mayıs, Yay. Haz.: İnci San ve diğerleri , Ankara: TED Bilim Dizisi, Nu.: 8
- GENÇAYDIN, Zafer. (1993). Sanat Eğitimi, Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- GOMBRICH, E. H. (1992). **Sanat ve Yanılsama**, (Çev: Ahmet Cemal), İstanbul: Remzi Kitabevi
- GÖKAY, Melek. (1998). "*Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları*", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Eğitimi Anabilim Dalı
- GÖKAYDIN, Nevide. (1998). **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI. (2006). Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: M.E.B. Yayınları

HOWE, Michael. J.A. (2001). **Öğrenme Psikolojisi**, (Çev: Ebru Kılıç), İstanbul: Alfa Basım Yayım

HUME, Helen. D. (2000). **Asurvival Kit for he Elementary / Milde School Art Teacher**, San Francisco: Jossebas

İNCE, Metin. (2000). *"Sanatta Eğitim Sorunu ve Sanat Eğitimi İlkesi"*, **Anadolu Ünv. Eğt. Fak. Dergisi**, cilt no:70 sayı: 2, Eskişehir

JESSON, Robin. (1991). **Handbook for Art and Design**, Hong Hong: Longman Scientific and Technical

KAGAN, Moissej. (1993). **Estetik ve Sanat Dersleri**, (Çev: Aziz Çalışlar), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları

KARAKURT, Emine. (1991). *"Sanat Eğitiminin Bireylerde Kazandırdığı Davranışlar"* **Çağdaş Eğitim**, Aylık Eğitim Öğretim Dergisi, sayı: 166, Ankara: Tekışık Matb. ve Rehber Yayınları,

KIRIŞLIOĞLU, Olcay. Tekin. (2002). **Sanatta Eğitim**, Görmek-Anlamak- Yaratmak , Ankara: Pegem A Yayınları

KIRIŞOĞLU, Olcay. Tekin. ve STOKROCKI Mary. (1997) **İlköğretim Sanat Öğretimi**, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara: YÖK / Dünya Bankası Yayınları

KAZANCI, Osman. (1989). **Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi**, Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları

KOÇ, Emine. (2002). **"Görsel-Algı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Örnek Bir Program Modelinin Hazırlanması ve Anasınıfı Çocuklarında Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi"**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı

LOWENFELD, Viktor. and BRITTAIN, W. Lambert. (1966). **Creative and Mental Growth**, Fourth Edition, The Macmillan Company, New York: Collier Macmillan Limited

LOWENFELD, Viktor. (1969). **Your Child and His Art**, USA: The Macmillan Company

MCCOMBS, B. L. and WHISLER, J. S. (1997). **The Learner Centered Classroom and School**, San Fransisco, Jossey-Bass Publishers

MILES, M. B. and HUBERMAN, A. M. (1994). **Qualitative Data Analysis**. London: Sage Publication.

MITTLER, Gene. A. (1994). **Art in Focus**, Ph.D. Professor of Art Texas Tech University, Clencoe McGraw-Hill

MORTIMER, Andrew. (1989). **Art And Design Education Series**, Critical Studies İn Art And Design Education, Approaches to the Teaching of Critical Studies, Longman in association with the National Society for Education in Art and Design, Edited by David Thistlewood

MUTAFOGLU, Hale. (1999). “**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarının Resim-İş Dersi Programlarında Yer Alan Üç Boyutlu Biçimlendirme Çalışmaları’nın Önemi ve Eğitsel Değerleri**”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim (Güzel Sanatlar Eğitimi) Ana Bilim Dalı

MÜLAYİM, Selçuk. (1994). **Sanata Giriş**, İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi, 2. Baskı

ÖZSOY, Vedat. (2003). **Görsel Sanatlar Eğitimi**, Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

RAYALA, Martin. (1995). **A Guide to Curriculum Planning in Art Education**, Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction.

REED, Karl. and TOWNE, B. (1974). **Sculpture From Found Objects**, Worcester, Massachusetts: David Publications

RIDING, Richard. and RAYNER Stephen. (1998). **Cognitive Styles And Learning Strategies**, Understanding Style Differences İn Learning and Behaviour, London: David Fulton Publishers

ROBERTS, Donald. L. (1984). “İdeal Teaching / Learning Environments and Effective Supervisory Climates: Contradictory or Comparable”, **Educations**, CV, 2, 173-179

RUGGIERO, Vincent. Ryan. (2004). **The Art of Thinking**, A Guide to Critical and Creative Thought, State University of New York at Delhi: Seventh Edition

SAN, İnci. (2003). **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ütopya Yayınları:87 Eğitim Dizisi, Ankara

SAN, İnci. (2004). **Sanat ve Eğitim Yaratıcılık-Temel Sanat Kuramları-Sanat Eleştirisi Yaklaşımları**, Ankara: Ütopya Yayınları: 96 Sanat Dizisi

SCHNOTZ, Wolfgang. and BANNERT Maria. (2003). **Construction And Interference İn Learning From Multiple Representation**, Department of General and Educational Psychology, University of Koblenz-Landau, Landau, Germany: Learning and Instruction Published by Elsevier Science Ltd.

SEFEROGLU, Nurten. (2000). “**Sanat ve Eleştiri**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

SÖKMEN, Serpil. (1994). **5 Yaş Algı Gelişimi (Frosting Görsel Algı Testi Güvenirlik Çalışması)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: M.Ü.S.B.E.

SÖNMEZ, Veysel. (2004). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı Yayıncılık

- STERNBERG, Robert. J. (1994). **Thinking And Problem Solving**, San Diego: Academic Press
- STOKROCKI, Mary. (1988). “*Young Children And Calay*”, **School Arts**. 81 (9), 34,35
- STRİKER, Susan. Glaser. (2005). **Çocuklarda Sanat Eğitimi**, (Çev: Azize Akın), İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- TURANİ Adnan , 1998 Sanat Terimleri Sözlüğü, Remzi Kitabevi, İstanbul
- TURGUT, İhsan. (1991). **Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme**. Bilgehan Matbaası. İzmir;
- TURGUT, İhsan. (1997). **Felsefi Sorgulama**, Anadolu Mat., İzmir, 1997
- UÇAN, Ali. (1996). **İnsan Ve Müzik/İnsan ve Sanat Eğitimi**, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK H., 2005 Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma. 5. Baskı Ankara. Seçkin Yay.
- WILSON, Brent. (1971). “*Evaluation of Learning in Art Education*”, In Bloom, J. Hastings & G. Madous (Ed) **Handbooks on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**, New York: Mc Grow, Hill.

EKLER

	Sayfa
EK 1: Öğrenci Ön Görüşme Formu	249
EK 2: Öğrenci Ön Görüşme Soruları.....	250
Ek 3: Öğrenci Son Görüşme Soruları	251
EK 4: Öğrenci Ders Süreci Görüşme Formu	252
Ek 5: Bağımsız Gözlemci Gözlem Notları Formu.....	253
Ek 6: Öz Eleştiri Görüşme Formu	254
Ek 7: Akran Eleştirisi Görüşme Formu	255
Ek 8: Bağımsız Gözlemci İle Görüşme Formu.....	256
Ek 9: Sanat Eleştirisi Yaprakı	257
EK 10: Temalar ve Kodlar Karşılaştırma Tabloları.....	261
EK 11: Verilerin Kodlanmasından Bir Kesit.....	265
EK 12: Düşük – Orta - Başarılı Seviyedeki Öğrencilerin Örneklem Seçimi ile İlgili Ölçütler	266
EK 13: Ünite Planı	267
EK 14: Günlük Planlar.....	276
EK 15: Öğretim İçeriğinin Çözümlemesi	281
EK 16: Uygulama Süreci Ders Sunusu.....	284
EK 17: Sanat Eleştirisi - Ders Aşaması Fotoğraflar	307
EK 18: Üç Boyutlu Çalışmalar - Ders Aşaması Fotoğraflar	308
EK 19: I. Çalışma Grubunun Üç Boyutlu Çalışmaları	309

EK 20: Araştırma Kapsamında İncelenen ve Yararlanılan Programlar.....	312
EK 21: Uygulama Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Açıklamalar	313
EK 22: Sanat Eleştirisi Yöntemi İle İncelenen Eser	314
EK 23: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma İzni Başvurusu.....	315
EK 24: Milli Eğitim Bakanlığı İzni-1	316
EK 25: Milli Eğitim Bakanlığı İzni-2	317

EK 1

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME FORMU

Tarih (başlangıç) ___/___/2006

Saat (başlangıç) ___/(bitiş) ___

Tarih (bitiş) ___/___/2006

Görüşülen kişi:

Sevgili Öğrenciler,

Merhaba, benim adım Canan DEMİR ve Gazi Üniversitesinde Araştırma Görevliyim.

“Görsel Sanatlar Dersinde Sanat Eleştirisi Yönteminin Üç Boyutlu Çalışmalarda Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Etkisi” konusunda bir araştırma yapıyorum ve sizinle sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalar konusunda konuşmak istiyorum.

Bu görüşmedeki amacım; sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalar konusunda sizin ne düşündüğünüzü ortaya koymaktır.

Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, sanat eleştirisi ve üç boyutlu çalışmalar konusunda bundan sonra yapılacak araştırmalarda katkıda bulunmasını umuyorum. Bu nedenle sizlerin konular ile ilgili düşüncelerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.

- Görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir.
- Araştırma süresince görüştüğüm kişilerin adlarını araştırma raporuma yansıtmayacağım.
- Görüşmeye başlamadan önce, bu söylediklerim ile ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık 20 dakika sürmesini bekliyorum. Hazırsanız görüşme sohbete başlayabiliriz.

EK 2**ÖĞRENCİ ÖN GÖRÜŞME SORULARI*****Sanat Eleştirisi***

1. Görsel sanatlar dersinde (uygulamadan önceki derste) sanat eleştirisi yaptınız mı? Evet ise hangi eser üzerinde ve nasıl yaptınız? Eser ile ilgili nelerden bahsettiniz(konuştunuz)?

2. Sanat eserleri ile ilgili konuşmanın (sanat eleştirisinin) yararlı olduğunu düşünüyor musun?

-*Neler kazandırır?*

-*Neden yararlı veya değildir. Açıklar mısın?*

3. Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak bir eseri nasıl inceler ve değerlendirirsiniz? Açıklar mısın?

Üç Boyutlu Çalışmalar

1. Görsel sanatlar dersinde (uygulamadan önceki derste) daha önce üç boyutlu bir çalışma yaptınız ise, bu deneyim ile ilgili neler hissettiniz?

2. Üç boyutlu bir eser ile ilgili sanat eleştirisi çalışmasından sonra kendi heykelini yapmak ister misin?

EK 3**ÖĞRENCİ SON GÖRÜŞME SORULARI*****Sanat Eleştirisi***

1. Görsel sanatlar dersinde (uygulamadaki derste) sanat eleştirisi hangi eser üzerinde nasıl yaptınız? Eser ile ilgili nelerden bahsettiniz(konuştunuz)?

2. Sanat eleştirisinin (sanat eserleri ile ilgili konuşmanın) yararlı olduğunu düşünüyor musun?

-Neler kazandırır?

-Neden yararlı veya değildir. Açıklar mısın?

3. Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak “artemis” heykelini nasıl incelediniz ve değerlendirirsiniz? Açıklar mısın?

Üç Boyutlu Çalışmalar

1. Görsel sanatlar dersinde (uygulamadaki derste) üç boyutlu çalışma deneyiminiz ile ilgili neler hissettiniz? Açıklar mısınız?

2. Üç boyutlu bir eser ile ilgili sanat eleştirisi çalışmasından sonraki deneyim heykelini nasıl etkiledi?

EK 4

ÖĞRENCİ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME FORMU

Sanat Eleştirisi Süreci

1. Sanat eleştirisinde hoşlandığın etkinlikler yada bölümler nelerdi?
2. Sanat eleştirisinde hoşlanmadığın etkinlikler nelerdir?

Ders Süreci

1. Ders süresince ne gibi güçlükler ile karşılaştın?
2. Daha önce hiç yapmadığın bir şeyi yapmaya çalıştın mı?
3. Bu dersin sonunda sende nelerin değiştiğini düşünüyorsun?
4. Bu derste neler öğrendiğini düşünüyorsun?
5. Bu ders sonunda çevrende gördüğün bir heykele, resme ve benzeri şeylere bakarken daha önce dikkat etmediğin bir ayrıntı fark ettin mi? Cevabın evet ise açıklar mısın?
6. Bu dersin sonunda gelecekteki çalışmalar için ne tür fikirler kazandığını düşünüyorsun?
7. Sanatsal uygulamadan önce yaptığınız sanat eleştirisi, eserdeki ayrıntıları algılamayı sağladı mı? Sağladıysa nasıl?

Üç Boyutlu Çalışma Süreci

1. Üç boyutlu çalışman süresince nelerden esinlendin?
2. Çalışmalarda hoşlandığın etkinlikler nelerdir?
3. Çalışmalarda hoşlanmadığın etkinlikler nelerdir?
4. Zihninde canlandırdıklarını istediğin gibi gerçekleştirebildin mi? Açıklar mısın?

EK 5

BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ GÖZLEM NOTLARI FORMU

	BİLGİ	ALGILAMA	DÜZENLEME	SORGULAMA	DEĞER	UYGULAMA BECERİSİ	İŞBİRLİĞİ ETKİLEŞİM
 01							
 02							
 03							
 04							
 05							
 06							
 07							
 08							
 09							
 010							
 011							
 012							
 013							
 014							
 015							
 016							
 017							

EK 6

ÖZ ELEŞTİRİ GÖRÜŞME FORMU

Tanımlama

1. Çalışmada ne gördüğünü tanımlar mısın?
2. Hangi biçimleri kullandın?
3. Kullandığın araç ve gereçler nelerdir?

Çözümleme

1. Çalışman tanınabilen nesnelerle mi oluşmuş bir düzenleme, yoksa tanınamayan nesnelerle oluşmuş bir düzenleme mi?
2. Çalışman insan hayvan, bitki, su gibi bilinen şeyleri yansıtıyor mu?
3. Sence denge simetrik mi ya da asimetrik mi?
4. Biçimler geometrik ve keskin köşelimi yoksa doğal ve eğrilerle mi (bitkiler gibi) oluşmuş?

Yorum

1. Çalışman senin için neyi simgeliyor veya ne anlama geliyor?
2. Sanatsal çalışmada seni en çok ne şaşırttı-ilginç geldi?
3. Çalışmanı gerçekleştirirken hangi problemlerle, güçlüklerle karşılaştın bunları nasıl hallettin?
4. Çalışmanın daha iyi olmuş olması için ne yapmış olmak isterdin?
5. Çalışman sende ne gibi hisler uyandırıyor açıklar mısın?
6. Çalışmanı izleyenlerin neler hissetmesini isterdin?
7. Çalışmanın en çok nelerini başarılı buluyorsun?
8. Çalışmana bir ad verir misin?

Yargı

1. Çalışmanı aşağıdaki hangi gerçeklerden dolayı önemli buluyorsun (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz. Sanatsal çalışmana bakarak işaretlediğin her madde için bir açıklama yapar mısın?

- a. Özgünlüğünden.....
- b. Ustalıkla yapılmış olmasından.....
- c. Dokuların ve örüntülerin kendine özgü kullanılmış olmasından.....
- d. Kişisel, toplumsal veya politik anlatım sergilemesinden.....
- e. Gerçekçi oluş derecesinden; ki konuyu açık bir şekilde anlatmaktadır.....
- f. İşe yarar, kullanılabilir oluşundan.....
- g. Bir düşüncüyü yada duyguyu yansıtıyor oluşundan.....

EK 7

AKRAN ELEŞTİRİSİ GÖRÜŞME FORMU

Tanımlama

1. Arkadaşın çalışmasında neler gördüğünü tanımlar mısın?
2. Hangi biçimleri kullanmış?
3. Kullandığı araç ve gereçler nelerdir?

Çözümleme

1. Çalışması tanınabilen nesnelerle mi oluşmuş bir düzenleme, yoksa tanınamayan nesnelerle oluşmuş bir düzenleme mi?
2. Çalışması insan hayvan, bitki, su gibi bilinen şeyleri yansıtıyor mu?
3. Sence kullandığı denge simetrik mi ya da asimetrik mi?
4. Biçimler geometrik ve keskin köşelimi yoksa doğal ve eğrilerle mi (bitkiler gibi) oluşmuş?

Yorum

1. Çalışması senin için neyi simgeliyor veya ne anlama geliyor?
2. Sanatsal çalışmasında seni en çok ne şaşırttı-ilginç geldi?
3. Çalışmasını gerçekleştirirken hangi problemlerle, güçlüklerle karşılaşmış ve bunları nasıl halletmiş olabilir?
4. Çalışmasının daha iyi olmuş olması için ne yapmış olması gerekirdi?
5. Çalışması sende ne gibi hisler uyandırıyor açıklar mısın?
6. Çalışmasını izleyenlerin neler hissetmesini istemiş olabilir?
7. Çalışmasının en çok nelerini başarılı buluyorsun?
8. Çalışmasına bir ad verir misin?

Yargı

1. Çalışmasını aşağıdaki hangi gerçeklerden dolayı önemli buluyorsun (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsin. Sanatsal çalışmasına bakarak işaretlediğin her madde için bir açıklama yapar mısın?)

- a. Özgünlüğünden.....
- b. Uсталıkla yapılmış olmasından.....
- c. Dokuların ve örüntülerin kendine özgü kullanılmış olmasından.....
- d. Kişisel, toplumsal veya politik anlatım sergilemesinden.....
- e. Gerçekçi oluş derecesinden; ki konuyu açık bir şekilde anlatmaktadır.....
- f. İşe yarar, kullanılabilir oluşundan.....
- g. Bir düşünceyi yada duyguyu yansıtıyor oluşundan.....

EK 8

BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ İLE GÖRÜŞME FORMU

Öğrencinin Öğrenme Süreci

1. Sence sanat eleştirisi yöntemi öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl etkiledi? Açıklar mısın?
2. Verilen bilgilerin düzeyi öğrencilerin seviyesine uygun muydu? Verilen bilgileri anlayabildiler mi? Açıklar mısın?

Algılama Süreci ve Sanat Eleştirisi Yöntemi

1. Sence sanat eleştirisi yöntemi öğrencilerin algılama süreçlerini nasıl etkiledi? Açıklar mısın?
2. Sence öğrenciler sanat eleştirisi yöntemini anladılar mı? Açıklar mısın?

Ders Süreci

Bu süreçte neler yaşadılar?

3. Sizce sanat eleştirisinin amacı ne olmalıdır? Gözlemlediğiniz derde ne idi?
4. Sizce sanat eleştirisi öğrencilerin algılamalarını geliştirebilir mi?
Evet ise nasıl geliştirir?
Hayır, ise neden geliştiremez?
5. Sizce öğrencilerin görsel algısı güçlendirilebilir mi?

Uygulama Becerileri

1. Öğrencilerin çalışmalarına bakacak olursak; sanat eleştirisi yönteminin uygulama becerileri üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Açıklar mısın?
2. Sence öğrenciler sanat eleştirisini yaptıkları yapıt ile ilgili, üç boyutlu çalışmalarına çıkarsama yapabildiler mi?
3. Öğrencinin üç boyutlu bir çalışmadaki becerisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

EK 9

SANAT ELEŞTİRİSİ YAPRAĞI

Ad ve Soyadı:.....

Tarih:.....

Roma Dönemi. Artemis Heykeli

TANIMLAMA

1. Bu yapıt hangi sanat formudur?

.....

2. Bu yapıtta neler görüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

3. Neler oluyor?

.....
.....
.....
.....

4. Yapıtta renk fark ettiniz mi? Evet ise hangi renk veya renkler?

.....

5. Sanat yapıtında çizgi ya da çizgiler görünüyor musunuz? Evet ise düz, eğri, kırık, dalgalı, hepsi de.

.....

6. Heykelde doku görüyor musunuz? Evet ise doku düzgün, pürüzlü, kaygan, yumuşak, hepsi de.

.....

7. Sanat yapıtında hangi biçimleri görüyorsunuz?

a. Geometrik biçimler

.....
.....
.....

b. Organik biçimle

.....
.....
.....

8. Yapıtta boşluk fark ettiniz mi?.....

9. Heykelde açık-koyu (girinti-çıkıntı) değerler var mı?.....

10. Sanatçı hangi malzemeyi kullanmış(kil, mermer, aş,...).....

11. Yapıt hangi teknik ile yapılmıştır? (Çizgi, yağlı boya, yontarak, ekleyerek,).....

ÇÖZÜMLEME

1. Bu heykelin duruşu nasıldır? (Yatay, dikey, ...)

.....

2. Yapıtta gördüğünüz çizgi veya çizgiler yapıtın nerelerindedir?

.....

a. En çok nerelerde yoğunlaşmakta veya azalmaktadır?

.....

3. Bu heykelin yüzeyindeki dokuların yoğunluğu nerelerde artmakta veya azalmaktadır?

.....

a. Nerelerde nasıl bir özellik (düzgün, pürüzlü, kaygan, yumuşak , vb.)göstermektedir?

.....

4. Bu heykelde biçimler nasıl düzenlenmiştir? (Simetrik, üçgen, dikey, dairesel, kesişen, ...)

.....

a. Organik biçimler heykelin nerelerindedir?

.....

b. Nerelerde yoğun nerelerde daha azdır?

.....

c. Birbirine benzeyen biçimler fark ettin mi? Evet ise heykelin nerelerinde artmakta veya azalmaktadır?

.....

5. Heykeldeki boş alanlar nereleridir?

.....

6. Girintiler (koyu) mi, çıkıntılar (açık) mı baskın yoksa eşit midir?

.....

a. Heykelin nerelerinde girintiler vardır?

.....

b. Heykelin nerelerinde çıkıntılar vardır vardır?

.....

10. Heykelde gözünüze çarpan zıtlıklar var mı? (Yatay-dikey yönler, dokulu-dokusuz yüzeyler, ..)

.....

11. Heylelde ilk neresi veya ne dikkatinizi çekti? Öncelik sırasına göre yazar mısınız?

.....

YORUMLAMA

1. Yapıtın hafif mi yoksa ağır bir görünümü mü var? Neden?
.....
2. Yapıtta hiç sembol fark ettiniz mi? Evet ise nerededir? Açıklar mısınız?
.....
3. Roma döneminde yaşadığınızı ve eserin yanında olduğunuzu hayal edin Yapıt karşısında neler hissediyorsunuz?
.....
 - a. Yalnız mısınız?.....
 - b. Hava nasıl?.....
 - c. Hangi mevsim?.....
 - d. Günün hangi saati?.....
4. Yapıt ile ilgili hissettiklerinizi duyularını kullanarak cevaplandırır mısınız?
 - a. Yapıt ne gibi kokuyor?.....
 - b. Yapıtın ne gibi bir tadı var?.....
 - c. Yapıt ne gibi ses veriyor?.....
 - d. Yapıtta dokunduğunuz zaman ne gibi bir his (duygu) uyanıyor?.....
5. Bu yapıta yeni bir isim verebilir misiniz ?
.....
6. Yapıtın konusu nedir?
.....
7. Sizce bu sanat eseri bugün insanlara ne ifade ediyor, yapıldığı dönemde insanlar üzerinde etkisi ne olmuş olabilir?
.....
8. Yapıtı neler eklemek veya yapıttan neler çıkarmak istediniz? Neden?
.....
9. Yapıt ile ilgili hissettiklerinizi yazmak veya resmetmek ister misiniz? Bunun için aşağıda boş alanı istediğiniz gibi kullanabilirsiniz?

YARGI

1. Bu heykel niçin önemlidir? Size uygun gelen seçeneği veya seçenekleri daire içine alınız?

- a) Sanatçı gördüğünü doğru ve kesin bir biçimde yansıttığı için mi? (Olaylar, insanlar ve nesneleri) "Yansıtmacılık Kuramı"
- b) Sanatçı çizgileri, biçimleri ve boşluğu estetik bir düzenleme içerisinde oluşturduğu için mi? "Biçimcilik Kuramı"
- c) Sanatçı kendi duygularını ve hayallerini anlatan bir heykel yaptığı için mi? "Anlatımcılık Kuramı"
- d) Sanatçı, resmi ile dinsel, eğitsel ya da politik bir düşünceyi yaymaya çalıştığı için mi? "İşlevsellik Kuramı"

2. Bu heykeli beğenmenizin ya da beğenmemenizin nedenlerini yazar mısınız?

.....

.....

.....

.....

3. Gerçekleştirdiğiniz sanat eleştirisi deneyimi hakkında düşüncelerinizi yazar mısınız?

.....

.....

.....

.....

.....

EK10

TEMALAR VE KODLAR KARŞILAŞTIRMA TABLOLARI

+ ÖN GÖRÜŞME NVİVO TREE-TREE-TREE-FREE NOD	++ SON GÖRÜŞME NVİVO TREE-TREE-TREE-FREE NOD
1.SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENME SÜREÇLERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUK / KAZANIMLAR	
1.1. SANAT ELEŞTİRİSİ İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUK +konu +teknik +görsel öğeler +yüzeysel eleştiri +sanatçının yaşamı ve eserleri +fikir sahibi olma 1.2. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUK +uygulamada yol gösterici 1.3. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUK 1.3.1. OLUMLU ÖZELLİKLER ++öğrenme isteği +üst eğitim kademesi istek +sosyal etkileşim unsuru (topluluk içinde konuşma) +sanata yönelim ve meslek seçimi +sanat eleştirisi ve kullanım alanı +yeni deneyimler +almaya isteklilik +kültür birikimi 1.3.2. OLUMSUZ ÖZELLİKLER +koşullu isteklilik +sanat üzerine olumsuz fikir geliştirme +almaya isteksizlik +sanata ilgi çekememe +ileride ne işime yarayacak kaygısı +kendine güvensizlik	1.1. SANAT ELEŞTİRİSİ VE ALGILAMA İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.1.1. GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ ++dikkatli bakma ++bağlantı kurma ++dikkat gelişimi 1.1.2. BİLİŞSEL ALAN GELİMİ ++öğrenme farkındalığı ++öğrenme belirtisi ++eseri anlama ++görme eğitimi ++görsel hafıza-tanımlama ++görsel hafıza-çözümleme ++yorumlama basamağı öğrenme farkındalığı ++yargıyı basamağı-öğrendiğini aktarma ++eser-bilgi ++yaratıcı düşünme ++eleştirel düşünme 1.2. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.2.1. SANATSAL ÜRÜN ++algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme ++yaratıcı uygulama ++uygulamasını sonuçlandırma 1.2.2. TEKNİK YETERLİK ++gereci tanıma ++teknik çözüm becerisi ++teknik sorunlar 1.3. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR +++öğrenme isteği ++duygusal doyum-haz ++kendine güven ++estetik kaygısı ++deneyim kazanma ++sonradan sanata ilgi-yönelim ++uygulamasını beğenme
+ YALNIZ ÖN GÖRÜŞME KODLAR ++ YALNIZ SON GÖRÜŞME KODLAR +++ ÖN GÖRÜŞME VE SON GÖRÜŞME ORTAK KODLAR	

+ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME NVİVO TREE- TREE- TREE-FREE NOD	++ DERS SÜRECİ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ GÖZLEM NOTLARI NVİVO TREE-TREE- TREE-FREE NOD
1.SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENME SÜREÇLERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	
1.1. SANAT ELEŞTİRİSİ VE ALGILAMA İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.1.1. GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ +++dikkatli bakma +simgeye anlam katma +++bağlantı kurma +++dikkat gelişimi 1.1.2. BİLİŞSEL ALAN GELİMİ +++öğrenme farkındalığı +++öğrenme belirtisi +eseri anlama +++ölçüt geliştirme +++yaratıcı düşünme +++eleştirel düşünme 1.2. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.2.1. SANATSAL ÜRÜN +++zihinde canlandırma +++uygulama becerisi +++algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme +++yaratıcı uygulama +++uygulamasını becerisine göre yönlendirme +++uygulamasını sonuçlandırma +deneyim kazanma 1.2.2. TEKNİK YETERLİK +gereci tanıma +++teknik sorunlar +++teknik çözüm becerisi 1.3. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR +++ilgi alanını belirleme +++öğrenme isteği +++duygusal doyum-haz +duygularını ifade memnuniyet +++kendine güven +uygulamasını sahiplenme +sosyal etkileşim unsuru +++estetik duyarlık +malzeme-gereç tercihi +uygulamasını beğenme +uygulama sürecini uzatma isteği +sanata yönelim ve meslek seçimi +takdir etme	1.1. SANAT ELEŞTİRİSİ VE ALGILAMA İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.1.1. GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ +++dikkatli bakma +++bağlantı kurma +++dikkat gelişimi 1.1.2. BİLİŞSEL ALAN GELİMİ ++görsel hafıza +++öğrenme farkındalığı +++öğrenme belirtisi ++ipucu ile hatırlama +++ölçüt geliştirme +++yaratıcı düşünme +++eleştirel düşünme ++yargıya varma 1.2. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.2.1. SANATSAL ÜRÜN +++zihinde canlandırma +++uygulama becerisi +++algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme +++yaratıcı uygulama +++uygulamasını becerisine göre yönlendirme +++uygulamasını sonuçlandırma 1.2.2. TEKNİK YETERLİK ++el becerisi +++teknik sorunlar +++teknik çözüm becerisi 1.3. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR +++ilgi alanını belirleme +++öğrenme isteği +++duygusal doyum-haz +++kendine güven +++estetik duyarlık ++uygulamasına odaklanma ++çevreye duyarlı-saygılı ++sonradan sanata ilgi-yönelim ++telkin ile duygusal değişim ++işbirliği ve etkileşim
+ YALNIZ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME KODLAR ++ YALNIZ DERS SÜRECİ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ GÖZLEM NOTLARI KODLAR +++ DERS SÜRECİ GÖRÜŞME VE DERS SÜRECİ BAĞIMSIZ GÖZLEMCİ GÖZLEM NOTLARI ORTAK KODLAR	

+ ÖZ ELEŞTİRİ NVİVO TREE- TREE- TREE-FREE NOD	++ AKRAN ELEŞTİRİSİ NVİVO TREE- TREE- TREE-FREE NOD
1. SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENME SÜREÇLERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR	
1.1. SANAT ELEŞTİRİSİ VE ALGILAMA İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.1.1. GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ +++bağlantı kurma +++düzenleme (organizasyon) +++gördüğünü tanımlama +++simgeye anlam katma +++zihinde canlandırma 1.1.2. BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ +++görüş geliştirme +++eleştirel düşünme ++yaratıcı düşünme +++kuramı seçme +++öğrenme belirtisi +++uygulamasına ad verme +++beğenisini dile getirme 1. 2. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.2.1. SANATSAL ÜRÜN +algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme +tesadüfî biçim +++yaratıcı uygulama +uygulamasını sonuçlandırma 1.2.2. TEKNİK YETERLİK +++teknik çözüm becerisi +teknik sorunlar 1. 3. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR +++duygusal doyum-haz +++beğenilme kaygısı +++estetik kaygısı +++mesaj iletme kaygısı +malzeme-gereç tercihi	1.1. SANAT ELEŞTİRİSİ VE ALGILAMA İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.1.1. GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ +++bağlantı kurma +++düzenleme (organizasyon) +++gördüğünü tanımlama +++simgeye anlam katma +++zihinde canlandırma 1.1.2. BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ +++görüş geliştirme +++eleştirel düşünme +++kuramı seçme +++öğrenme belirtisi +++uygulamasına ad verme +++beğenisini dile getirme 1. 2. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.2.1. SANATSAL ÜRÜN +++yaratıcı uygulama ++özgünlük 1.2.2. TEKNİK YETERLİK ++teknik söyleme +++teknik çözüm becerisi 1. 3. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR +++duygusal doyum-haz ++duygularını dile getirme +++beğenilme kaygısı +++estetik kaygısı ++estetik duyarlılık +++mesaj iletme kaygısı
+ YALNIZ ÖZ ELEŞTİRİ KODLAR ++ YALNIZ AKRAN ELEŞTİRİSİ KODLAR +++ ÖZ ELEŞTİRİ VE AKRAN ELEŞTİRİSİ ORTAK KODLAR	

1. SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİNİN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARDA ÖĞRENME SÜREÇLERİNE ETKİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR
1.1. SANAT ELEŞTİRİSİ VE ALGILAMA İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.1.1. GÖRSEL ALGI GELİŞİMİ dikkatli bakma bağlantı kurma dikkat gelişimi algı eğitimi 1.1.2. BİLİŞSEL ALAN GELİŞİMİ öğrenme belirtisi görme eğitimi öğrenmeyi kolaylaştırma-doğal öğrenme seviyeye uygunluk eleştirel düşünme tanımlama-öğelerin keşfi çözümleme-öğelerin organizasyonu yorumlama-duygularını ifade yargı-kurama bağlama farklı öğrenme düzeyi öğrenci bilgi düzeyi 1.2. UYGULAMA BECERİSİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR 1.2.1. SANATSAL ÜRÜN algı birikimini uygulama becerisine dönüştürme uygulama becerisi yaratıcı uygulama 1.2.2. TEKNİK YETERLİK teknik çözüm becerisi 1.3. DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ KAZANIMLAR deneyim kazanma öğrenme merakı

EK 11

VERLERİN KODLANMASINDAN BİR KESİT

ÖN GÖRÜŞME	KODLAR	TEMALAR
(Ö 14) SANAT ELEŞTİRİSİ 1. Görsel sanatlar dersinde (uygulamadan önceki derste) sanat eleştirisi yaptınız mı? Evet ise hangi eser üzerinde ve nasıl yaptınız? Eser ile ilgili nelerden bahsettiniz(konuştunuz)? vangog, Leonardo hakkında konuştuk, renk uyumu, hayatlarından, eserlerinden ve sayısından bahsetmiştik” 2. Sanat eserleri ile ilgili konuşmanın (sanat eleştirisinin) yararlı olduğunu düşünüyor musun? -Neler kazandırır? -Neden yararlı veya değildir. Açıklar mısın? bence sanat eserleri insanların iç rengini vurgular, insanı ferahlatır.o nedenle eser ile ilgili konuşmada rahatlatır.yararlıdır. sanat eseri bence insanın düşüncesini,hayalgücünü geliştirir.” 3. Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak bir eseri nasıl inceler ve değerlendirirsiniz? Açıklar mısın? Neyi anlatmaya çalışmış, neyi anlattığı derken.. konu gibi şeyleri diyorum renklerine baktım, ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALAR 1. Görsel sanatlar dersinde (uygulamadan önceki derste) daha önce üç boyutlu bir çalışma yaptınız ise, bu deneyim ile ilgili neler hissettiniz? hayır daha önce yapmadım” 2. Üç boyutlu bir eser ile ilgili sanat eleştirisi çalışmasından sonra kendi heykelini yapmak ister misin? “merak ediyorum, yapmak isterim, çok isterim”	sanatçının yaşamı ve eserleri görsel öğeler sanatçının yaşamı ve eserleri fikir sahibi olma konu görsel öğeler yeni deneyimler almaya isteklilik	SANAT ELEŞTİRİSİ İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUK DUYUŞSAL ALAN İLE İLGİLİ HAZIRBULUNUŞLUK

EK 12

**DÜŞÜK – ORTA - BAŞARILI SEVİYEDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÖRNEKLEME
SEÇİMİ İLE İLGİLİ ÖLÇÜTLER**

Adı Soyadı:
Tarih:

ÖLÇÜTLER	SEVİYELER (6 ÖĞRENCİ)		
	Düşük (2 Öğrenci)	Orta (2 Öğrenci)	Başarılı (2 Öğrenci)
	3	2	1
Görsel sanat dersinde gösterdiği yetenek,			
Not ortalaması,			
Sorumluluk bilinci,			
Görsel sanat dersi öğretmeninin genel kanaati,			
Diğer ders öğretmenlerinin genel kanaati,			

EK 13

ÜNİTE PLANI

Projenin Adı: Artemis

Çalışma Süresi: 6 Hafta (Ders) “40 x 6 = 240dk)

Seviye: İlköğretim II. kademe, 8. Sınıflar

Yöntem:

1. Ders: * Ön görüşmelerin yapılması.
* Uygulama süreci ve içeriği ile ilgili bilgilendirme.
2. Ders: * Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak inceleyecekleri yapıt ile ilişkili sanat tarihi bilgisinin verilmesi.(Sanat Tarihi)
3. Ders: * Sanat Eleştirisi çalışmasının yapılması. (Sanat Eleştirisi)
* Estetik sorularının sorulması. (Estetik)
* Süreç görüşmelerinin yapılması.
4. Ders: * Üç boyutlu çalışma süreci. (Üç Boyutlu Çalışma)
5. Ders: * Üç boyutlu çalışma sürecinin tamamlanması.
* Süreç görüşmelerinin tamamlanması.
* Öz ve Akran eleştirisi görüşmelerinin başlaması.
6. Ders: * Öz ve Akran eleştirisi çalışmalarının tamamlanması.
* Son görüşmelerin tamamlanması

Teknik: Anlatım, Soru-Cevap, İnceleme, Kille Biçimlendirme

Tanıtım: Bu çalışma ile ilköğretim II. kademe, 8. sınıf öğrencilerine Eser İnceleme konusuna yönelik davranışlar kazandırılmaya çalışılacaktır. 6 ders süresince Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi, Estetik boyutları verilecek ve bu bilgiler ışığında edindiği görsel izlenimlerini ve bilgilerini Üç Boyutlu Çalışmalarına aktarmaları (ardılık ilkesine göre) sağlanacaktır.

Kavramların Tanıtılması: Öğrencilere 6 ders süresince verilecek konu ile ilgili kavramlar bilgi yaprağı şeklinde ayrı bir sayfada toparlanacak ve her öğrenciye dağıtılacaktır.

Amaçlar: İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi 8. Sınıf programında yer alan “eser inceleme” ve “üç boyutlu çalışmalara yönelik kazanımlara ulaşmaya çalışılacaktır. Ders ile ilgili kazanımların Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimine göre aşağıdaki şekilde

düzenlenmesinin sanat eleştirisi (Eser İnceleme) öğretimi için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sanat Tarihi ile İlgili Kazanımlar:

- Artemis heykeli hakkında bilgi sahibi olur.
- Eser kim tarafından (hangi dönemde) yapıldı? Ne zaman yapıldı? Adı var mı? Nerede yapıldı? Niçin yapıldı? Tüm bu soruların cevaplarını öğrenmiş olur.
- Sanat eseri ve yapıldığı dönem ile ilgili ön bilgi edinir.
- Eser aracılığı ile Efes Müzesi, Artemis heykeli, dünyanın 7 harikası, ilk müzecimizi tanır.
- Dünya haritasında ve Türkiye haritasında efes müzesinin yerini tanır.
- Dönemin birkaç eserine bakarak ortak özelliklerini söyler.
- Yaşadığı topraklar üzerinde farklı dönemlerde üretilmiş sanat yapıtlarını tanıyarak, sanata ve sanatçıya saygı duyar.
- Tarih, kültür, görsel sanat arasındaki ilişkinin farkına varır.

Sanat Eleştirisi ile İlgili Kazanımlar

- Tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargılama gibi sistematik basamaklarla sanata ve sanat eserine eleştirel bir açıdan bakar.
- Eserde neler gördüğünü söyler.
- Gördüğü sanat eserindeki görsel sanat öğelerinin sanatsal düzenleme ilkelerine göre nasıl kullanıldığını açıklar.
- Sanat eleştirisi basamaklarından tanımlama basamağında görsel sanat öğelerini tanır.
- Tanımlama basamağından yola çıkarak sanatsal düzenleme öğelerini tanır.
- Çözümleme basamağından yola çıkarak sanatsal düzenleme ilkelerini tanır.
- Sanat eleştirisi basamaklarından yorumlama basamağından yola çıkarak eser ile ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirir.

- Yargı basamağından yola çıkarak yapıtı sanat kuramlarına veya kuramına dahil eder.
- Heykeldeki ana konuyu tanımlar.
- Heykeldeki anlamları, duyguları ve simgeleri yorumlar ve alternatif yanıtlar verir.
- Sanat eleştirisi (Eser İnceleme) çalışması ile; Sanat eleştirisinin ne olduğu? Sanat eleştirisi basamakları? Niçin sanat eleştirisi yapmamız gerekir? gibi sorulara yanıtlar verir.
- Biçimcilik, yansıtmacılık, dışavurumculuk, işlevsellik gibi değişik sanat
- kuramlarını öğrenip, bu bilgileri yargı basamağında kullanır.
- Üç Boyutlu röprodüksiyonlar üzerinde Sanat Eleştirisi (Eser İnceleme) çalışması yapar.
- Tarihsel bir kültüre ilişkin sanat eserinin anlamını yorumlar.
- Gördüğü sanat eseri hakkında yargıya varır.
- 3 boyut kavramını öğrenir.

Estetik ile İlgili Kazanımlar

- Sanatsal çalışmalarla ilgili beğenisini sebepleriyle açıklar.
- Gösterilen eserle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar.
- Estetik duyguların geliştirilmesi yoluyla, sanat ve tasarımla ilgili
- bilinçli estetik hükümler verebilir.
- Herhangi bir sanatsal çalışmanın sanat eseri olup olmadığı hakkında fikir yürütür.
- Sanatsal yaratma hazzı duymayı ve sanatçıyı takdir etmesini öğrenir.

Uygulama ile İlgili Kazanımlar

- Edindiği görsel algıları ve bilgileri çalışmalarında

- kullanır.
- Sanat tarihi, Sanat eleştirisi ve Estetik ile ilgili bilgilerini üç boyutlu uygulaması ile birleştirebilir.
- Edindiği görsel izlenimler ve bilgiler yardımı ile sanatsal
- yaratıcılığını geliştirebilir.
- Öğrenci bir sanat eserinden yola çıkarak kendi çalışmasını yaratır.
- Heykel malzemelerinden kili kullanarak 3 boyutlu biçimlendirme yeteneğini geliştirir.
- Öğrenci yarattığı sanatsal çalışmadan haz duyar.
- Öğrenci araç-gereç temininde sorumluluğun farkına varır.
- Sanatsal çalışma yapmadan önce hazırlık yaparak sorumluluk geliştirir.
- Sanatsal çalışmalarda uygulamayı basamak basamak gerçekleştirmede bir sıra izler.
- Dikkat, sabır ve özen duyguları geliştirir.
- Anlatmak istediklerini yaptığı çalışmada aktarır.
- Uygulama sonrası dersliğini temizleyerek toplumda üstleneceği sorumluluk duygusunu geliştirir.
- Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.
- Araç ve gereçleri düzgün ve titiz kullanarak temiz çalışabilme alışkanlığı kazanır.
- Çalışmayı verilen süre içerisinde tamamlar.

Gerekçe: İlköğretim ikinci kademe 8. Sınıf öğrencilerin “sanat eleştirisi” ve “üç boyutlu çalışmalar” ile ilgili bilgi edinmesi sağlanarak, sanata, sanatçıya dolayısıyla da sanat eserine değer vermeyi öğretmektir. Öğrendikleri bilgiler yardımı ile sanat eserlerine eleştirel bir gözle bakarak, onlar hakkında olumlu düşünceler geliştirerek yeni

bilgi ve izlenimlerini yaşamlarında kullanabilmeleridir. Bakış açıları genişleyen bireylerin değer yargılarının temelinde sanata-sanatçıya ve sanat eserine karşı olumlu bir düşünce geliştirmeleri de amaçlanmaktadır. Heykel sanatından seçilen birer örnek üzerinde yapılan bu çalışmalarla yalnızca iki boyutlu eserlerin eleştirisi değil aynı zamanda hep ihmal edilen üç boyutlu eserlerin de eleştirisini yapabilmeleridir. Dolayısıyla da farklı ifade biçimlerinin onların öğrenme süreçlerine kattığı değerleri kullanabilmeleridir.

Araç, Gereç ve Materyaller

- Araçlar: Tepegöz, Çay kaşığı
- Gereçler: Kil
- Materyaller: Konu ile ilgili asetatlar, slaytlar ve resimler, Artemis heykelciği.

Öğretmenin Hazırlığı

- Ünite planı ve paralelinde PowerPoint sunu hazırlanacaktır.
- İncelemesi yapılacak eser hakkında araştırma yapılarak bilgi yaprağı şekline dönüştürülecektir.
- Konu ile ilgili araç, gereç ve materyaller getirilecektir.
- Öğrencilerden konu ile ilgili araç ve gereçler istenecektir.

Öğrencinin Hazırlığı

- Uygulama için yanlarında seramik kili ve çay kaşığı getirmeleri istenecektir.

Güvenlik Önlemleri

- Seramik kilini ağızlarına almamaları sağlanır.
- Önlüklerinin kil olmaması için gerekli tedbirleri almaları sağlanır.

Kavramların Tanıtılması

- Ders süresince kullanılacak kavramlar ile ilgili, 2 sayfalık sözlük hazırlanacaktır.

Terimler Ve Kavramlar Sözlüğü

Sanat Eleştirisi: Bir sanat araştırması ve sanata karşı duyarlı tepki verme sürecidir.

Sanatsal Düzenleme Öğeleri: Renk, çizgi, doku-örüntü, biçim-şekil, boşluk, değer, leke(açık-koyu),...

Sanatın Düzenleme İlkeleri: Denge, vurgu- zıtlık, uyum-ahenk, çeşitlilik-değişiklik-zıtlık, hareket,ritm, armoni, oran-orantı, derecelenme-koram, birlik-bütünlük...

Tanımlama: Bir sanat yapıtı üzerinde sanatın elemanlarının sorular yardımıyla bulunmasıdır.

Çözümleme: Bir sanat yapıtı üzerinde sanatın ilkelerinin sorular yardımıyla bulunmasıdır.

Yorumlama: Bir sanat yapıtındaki anlamları, duyguları ve simgeleri sorular yardımıyla kendi hislerimize göre keşfetmektir.

Yargı: Tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargılama basamaklarında ortaya konan bilgiler yardımıyla sanat yapıtını bir sanat kuramına veya kuramlarına dahil etmektir.

Eleman (Öge): Bir sanat eserini oluşturan ve kendi başına da var olabilen parça, unsur, öge. (Örneğin resimde, renk ve çizgi birer elemandır.)

Renk: İnsan gözünün görebildiği ışık tayfının dalga boyu (Üzerine ışık düşen her nesne ışık tayfının belli bir kısmını emer ve diğer kısmını yansıtır. Işığın yansıyan kısmı renk olarak ortaya çıkar.).

Çizgi: Teknik bir tanımla, iki nokta arasındaki en kısa iz olarak anlatılsa da, sanatta çizgiyi hareketin sürekli izi.

Doku: Bir nesnenin düzgün, mat, parlak, yamru- yumru, tüylü, ...vb. bir dokusu vardır. (Üç boyutlu çalışmalarda) olarak tanımlamak gerekir. **ÖRÜNTÜ:**

1.Çizgilerin, renklerin ve şekillerin tekrarı ile oluşur. Düz, çizgili, puanlı, ekose, ... vb. (İki boyutlu çalışmalarda).2. Bir sanatçı bir dokuyu çizdiği veya boyadığı zaman bu bir örüntü olur.

Biçim: Bir nesnenin görme ya da dokunma organları ile algılanabilmesini sağlayan, kendine özgü gerçekçiliği olan şekil (organik ve geometrik biçim). **FORM:** Işık gölge, renk, anatomi, çizgi ve doku gibi elemanların hepsinin birden oluşturulduğu görünüm.

Organik: Canlı yapılardır. Ağaç, çiçek, bitki, insan, hayvan,...vb.

Geometrik: Kare, dikdörtgen, daire, üçgen gibi yapay şekillerdir.

Boşluk=Espas=Mekan=Uzam: 1.Bir nesnenin etrafındaki, altındaki ve içindeki boşluktur. 2.Resimde derinlik etkisi, mekân.

3. **Mekân:** Sanatta mekân iki ya da üç boyutlu olabilir. Fon ile objeler ve figürler arasındaki her türlü ilişki.

Değer: Renk açıklığı (renk çeşidi) ve koyuluğu(gölge).Bir rengi beyaz katarak ya da su katarak açabilirsiniz; bu onun gerçek değerini değiştirir.

Leke: Bir yüzey üzerinde yüzeyin renk ve tonundan daha farklı renk ve tonda fark edilen daha küçük yüzeyidir.

Simge: Bir başka şeyin yerini tutan bir şeydir. Örneğin aslan gücün, beyaz güvercin barışın, mavi renk özgürlüğün, kırmızı renk aşk ve ölümün simgesidir. İletişim kurma ya da ileti aktarma, bilgi verme amacı içeren gösterge; başka bir şeyi temsil eden edim ya da şey.

İlke: Sanatsal düzenleme öğelerinin belli bir amaçla kompoze edilmesi.

Kompozisyon: Bir sanat eserinde, sanatın elemanlarının sanatın ilkelerine göre düzenlenmesi.

Denge: 1. Öğelerin bir birleri ile olan ilişkilerinin resim düzen içindeki ifadesi. **2.** Bir kompozisyonda renk, biçim, yön, ölçü gibi değerlerin kendi içerisindeki karşıt değerlerini birbirine yaklaştıran ya da bir bütün içinde algılatan bir tasarım sonunda elde edilmiş olan nitelik.**2.** Eserdeki renk(sarı-mor,..), biçim(dik çizgi-eğri çizgi, üçgen-çember,..), doku(organik nesneler-yapay nesneler),..gibi kontrastlar aranır.

Asimetrik: Bir eksene göre iki yanda farklı mesafelerde yer alma. **Simetrik:** Bir eksene göre iki yanda aynı mesafede karşılıklı olarak yer alma. Bir eksene göre aynı mesafede olma.

Vurgu: İlgi çekici odaklar.

Uyum=Ahenk: 1. Bir tümün parçaları arasında bulunan uygunluk, ahenk, armoni. Farklı kişilikte ve nitelikte öğeler arasında, farklılıkları azaltacak uyarlama, geçişler kurarak elde edilen bütünleyici düzendir. Niteliklerin birbirine benzemesinden çok birbirine yakışması, birbirini tamamlaması ilkesini içerir. 2. Birbirini dengeleyen elemanlar dizisi.

Çeşitlilik=Değişiklik=Zıtlık: Farklılıklar oluşturmak ile elde edilen sanat ilkesi(ölçülerde, renklerde(karşıt), yönlerde(çizgi) çeşitlilik sağlanır.

Ritm: Evrende olduğu gibi sanat eserinde de tekrar eden renklerin, şekillerin, dokuların, canlı ve cansız varlıkların tekrar edip etmediğine bakılır. Tekrar aynı zamanda ritim duygusunu verecektir.

Hareket: 1. Gözle görülebilir devamlı biçimlerin tekrarı ile elde edilen akıcılık veya devamlılık. **2.** Görsel tempo, ölçülü vurguların kullanılması. **3.** Hareket hissi ya da görünüşü üretmek için sanatın elemanlarının düzenli tekrarına gönderme yapan sanatsal ilke.

Oran: İki ya da daha fazla benzer şey arasındaki büyüklük, miktar ve derece ilişkisi.

Orantı: 1. Bütün içindeki parçaların ilişkilerini düzenleyen kurallar. 2. Derece, nicelik ya da ölçüyle ilgili olan bir parçanın diğeriyle ya da bütünle olan karşılaştırmalı ilişkisi.

Birlik=Bütünlük: Değişik parçalardan bir bütün oluşturmamıza yardımcı olan sanat ilkesidir.

Sanat Kuramı: Sadece sanat yapıtlarınca paylaşılan özellikleri saptayan önerilerden oluşur. Pek çok sanat kuramı olmakla birlikte burada okullarda yaygın olarak kullanılanlar sunulmuştur.

Yansıtmacı Sanat Kuramı: Sanat eserleri konuyu doğru ve kesin bir biçimde yansıtırlar.

Biçimci Sanat Kuramı: Renkleri, biçimleri, boşluğu,... yani sanatın elemanlarını ve bunların düzenlenme ilkelerini göz önünde tutan yapıtlardır.

Anlatımcı Sanat Kuramı: Sanatçının kendi duygularını, hayallerini resmettiği veya biçimlendirdiği yapıtlardır.

İşlevsellik Sanat Kuramı: Sanatçı yapıtı ile dinsel ya da eğitsel bir düşünceyi yayma, duyma kaygısı güder.

Dünyanın Yedi Harikası

Büyük Gize Pramidi- Mısır

Babil' in Asma Bahçeleri- Irak

Olimpiya (Olympia) ' daki Zeus Heykeli- Yunanistan

Efes (Ephesos) ' daki Artemis Tapınağı- Türkiye- İzmir

Halikarnas (Halikarnassos) ' daki Anıt Mezar (Mausoleion) – Türkiye- Bodrum

Rodos Heykeli- Yunanistan

İskenderiye Feneri- Mısır

Uygulama: Düşüncenin gerece aktarımı ve sanat yapma yoludur.

Üç Boyutlu Çalışmalar: Heykel, seramik, ... vb. gibi hacim sanatlarıdır.

Figür: Resim ya da heykel sanatlarında, gerçek ya da hayal ürünü her tür varlık veya nesne(insan, hayvan,...)

İki Boyutlu Çalışmalar: Resim, grafik, ... vb. gibi yüzey sanatlarıdır.

İmge: 1.Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, düş, hayal, hülya. 2. İnsan bilincine duyumlar yoluyla gelen nesnelerin yansıması.

Peyzaj: Manzara resmi.

Portfolyo: 1. Kişisel gelişim dosyası.2.Taşınabilir koleksiyon.

Rölyef: 1. Düz bir yüzeyden bir parçanın ya da yüzeyin tamamının dışarı uzaması için yapılan tasarım, kompozisyon. 2. Kabartma.

Röprodüksiyon: 1. Bir sanat eserinin orijinal formuna ve elemanlarına sadık kalarak kopyasının üretilmesi. 2. Bir sanat ürünün gerçek boyutları ve tekniği göz önünde bulundurulmadan üretilen kopyası.

Sanat: Birçok alanı, akımı, müzesi, sergi salonu, uygulayıcısı olan sosyal bir kurum.

Sanat Eseri, Yapıt: Yüksek sanatsal nitelikteki resim, heykel, grafik, mimari vb. eserlerdir.

Sanatçı: Sanatla profesyonel bir şekilde uğraşan kimse.

EK 14**GÜNLÜK PLANLAR****Ders:** Görsel Sanatlar**Sınıf:** 8-B**Süre:** 40+ 40 +40+40 = 160 dk = 4 ders**Proje:** Artemis**Konu:** Eser İnceleme (Eser Eleştirisi)**Yöntem:** Sunuş, Soru-cevap, İnceleme, Uygulama**Teknik:** Kille Biçimlendirme**Araç ve Gereçler:** Tepegöz, konu ile ilgili asetatlar, Seramik kili, çay kaşığı.**Kazanımlar (Sanat Tarihi):**

- Artemis heykeli hakkında bilgi sahibi olur.
- Eser kim tarafından (hangi dönemde) yapıldı? Ne zaman yapıldı? Adı var mı? Nerede yapıldı? Niçin yapıldı? Tüm bu soruların cevaplarını öğrenmiş olur.
- Sanat eseri ve yapıldığı dönem ile ilgili ön bilgi edinir.
- Eser aracılığı ile Efes Müzesi, Artemis heykeli, dünyanın 7 harikası, ilk müzecimizi tanır.
- Dünya haritasında ve Türkiye haritasında efes müzesinin yerini tanır.
- Dönemin birkaç eserine bakarak ortak özelliklerini söyler.
- Yaşadığı topraklar üzerinde farklı dönemlerde üretilmiş sanat yapıtlarını tanıyarak, sanata ve sanatçıya saygı duyar.
- Tarih, kültür, görsel sanat arasındaki ilişkinin farkına varır.

İşleniş:

- Röprodüksiyon tüm sınıfın rahat inceleyebileceği bir şekilde sergilenir.
- Öncelikle röprodüksiyon hakkında bilgi verileceği, daha sonra sanat eleştirisi çalışması yapılacağı estetik sorularından sonra da uygulamaya geçileceği söylenir.
- Röprodüksiyon ile ilgili sanat tarihi bilgisi verilir.

Kazanımlar (Sanat Eleştirisi):

- Tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargılama gibi sistematik basamaklarla sanata ve sanat eserine eleştirel bir açıdan bakar.
- Eserde neler gördüğünü söyler.
- Gördüğü sanat eserindeki görsel sanat öğelerinin sanatsal düzenleme ilkelerine göre nasıl kullanıldığını açıklar.
- Sanat eleştirisi basamaklarından tanımlama basamağında görsel sanat öğelerini tanır.
- Tanımlama basamağından yola çıkarak sanatsal düzenleme öğelerini tanır.
- Çözümleme basamağından yola çıkarak sanatsal düzenleme ilkelerini tanır.
- Sanat eleştirisi basamaklarından yorumlama basamağından yola çıkarak eser ile ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirir.
- Yargı basamağından yola çıkarak yapıtı sanat kuramlarına veya kuramına dahil eder.
- Heykeldeki ana konuyu tanımlar.
- Heykeldeki anlamları, duyguları ve simgeleri yorumlar ve alternatif yanıtlar verir.
- Sanat eleştirisi (Eser İnceleme) çalışması ile; Sanat eleştirisinin ne olduğu? Sanat eleştirisi basamakları? Niçin sanat eleştirisi yapmamız gerekir? gibi sorulara yanıtlar verir.
- Biçimcilik, yansıtmacılık, dışavurumculuk, işlevsellik gibi değişik sanat
- kuramlarını öğrenip, bu bilgileri yargı basamağında kullanır.
- Üç Boyutlu röprodüksiyonlar üzerinde Sanat Eleştiri (Eser İnceleme) çalışması yapar.
- Tarihsel bir kültüre ilişkin sanat eserinin anlamını yorumlar.
- Gördüğü sanat eseri hakkında yargıya varır.
- 3 boyut kavramını öğrenir.

İşleniş:

- Röprodüksiyon üzerinde tanımlama basamağında yer alan sorular yardımı ile görsel sanat öğelerinden bahsedilir.
- Röprodüksiyon üzerinde çözümleme basamağında yer alan sorular yardımı ile görsel sanat ilkelerinden bahsedilir.
- Tanımlama basamağı için açıklanan görsel sanat öğelerinin bazı kurallara göre kullanımında yarar olduğu belirtilir.
- Görsel sanat öğelerine ve ilkelerine örnekler verilir.
- Röprodüksiyon üzerinde yorumlama basamağında yer alan sorular yardımı ile kendi yorumlarını yapmaları için öğrenciler yüreklendirilir.
- Röprodüksiyon üzerinde yargılama basamağındaki soruları cevaplayabilmeleri için sanat kuramları anlatılır.

Kazanımlar (Estetik):

- Sanatsal çalışmalarla ilgili beğenisini sebepleriyle açıklar.
- Gösterilen eserle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar.
- Estetik duyguların geliştirilmesi yoluyla, sanat ve tasarımla ilgili bilinçli estetik hükümler verebilir.
- Herhangi bir sanatsal çalışmanın sanat eseri olup olmadığı hakkında fikir yürütür.
- Sanatsal yaratma hazzı duymayı ve sanatçıyı takdir etmesini öğrenir.
- Üç boyutlu röprodüksiyonlar ile ilgili estetik sorularına cevap verir.

İşleniş:

- Öğrendiği bilgilerin sanatın estetik boyutunu da kapsadığı açıklanır.
- Bir eserde sanat kuramlarında da belirtilen kaygıların güdülmesinin estetik güzellik ve değer içinde gerekli olduğu belirtilir.

- Sanat eserlerine değer vermenin sanata ve sanatçıya değer vermek olduğu belirtilir.

Kazanımlar (Uygulama):

- Edindiği görsel algıları ve bilgileri çalışmalarında kullanır.
- Sanat tarihi, Sanat eleştirisi ve Estetik ile ilgili bilgilerini üç boyutlu uygulaması ile birleştirebilir.
- Edindiği görsel izlenimler ve bilgiler yardımı ile sanatsal yaratıcılığını geliştirebilir.
- Öğrenci bir sanat eserinden yola çıkarak kendi çalışmasını yaratır.
- Heykel malzemelerinden kili kullanarak 3 boyutlu biçimlendirme yeteneğini geliştirir.
- Öğrenci yarattığı sanatsal çalışmadan haz duyar.
- Öğrenci araç-gereç temininde sorumluluğun farkına varır.
- Sanatsal çalışma yapmadan önce hazırlık yaparak sorumluluk geliştirir.
- Sanatsal çalışmalarda uygulamayı basamak basamak gerçekleştirmede bir sıra izler.
- Dikkat, sabır ve özen duyguları geliştirir.
- Anlatmak istediklerini yaptığı çalışmada aktarır.
- Uygulama sonrası dersliğini temizleyerek toplumda üstleneceği sorumluluk duygusunu geliştirir.
- Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.
- Araç ve gereçleri düzgün ve titiz kullanarak temiz çalışabilme alışkanlığı kazanır.
- Çalışmayı verilen süre içerisinde tamamlar.

İşleniş:

- Edindikleri görsel bilgileri ve izlenimlerini çalışmalarında değerlendirerek bir uygulama yapmaları istenir.
- Bu heykelin sanatçısı siz olsaydınız; heykeli nasıl yapardınız? Kendi duygu ve düşüncelerinizi öğrendiğiniz bilgilere katarak yeni bir uygulama yaparmısınız?
- Uygulamalar sırasında öğrenciler arasında gezilerek öğrencilere gereken rehberlik yapılır.

ÖĞRETİM İÇERİĞİNİN ÇÖZÜMLENMESİ

Dersin düzeyi ilköğretim II. kademedir. II. kademe, 8. sınıf öğrencileri ile “eser incelenen” ve “üç boyutlu çalışmalar” konuları işlenmiştir. Eser İnceleme konusu Sanat Eleştirisi yöntemine göre Tanımlama, Çözümleme, Yorumlama ve Yargılama basamaklarından oluşmaktadır.

Derse başlanmadan önce, katılımcı öğretmen aşağıdaki gibi tanıtılmış ve öğretmen derse giriş yapmıştır.

“Çocuklar misafir öğretmenimizin adı Canan DEMİR. Gazi Üniversitesin’den geliyor ve tez çalışması için sizlerle bazı çalışmalar yapacak”.

Merhaba Arkadaşlar ,

Sizlerle “eser inceleme” ve “üç boyutlu çalışmalar” konularında bazı çalışmalar yapacağız.

Öncelikle sizlere bir soru sorarak başlamak istiyorum.

Bir sergiye gittiğinizde veya bir sanat eserinin röprodüksiyonunu gördüğünüzde güzel, iyi, çirkin, değerli gibi yargılara varabilirsiniz. Bu sonuçlara varmak için bir resme veya heykele nasıl bakarsınız, nasıl değerlendirirsiniz?

Bir insana baktığımız zaman, öncelikle onu genel olarak görürüz. Daha sonra; giyim, kuşamına, yüzüne, ellerine, ayaklarına, vb. şeylere bakarız. Daha sonra hangi renklerde kıyafetler giyildiği, yüzündeki ayrıntıları görürüz. Ve bu insan şıktır, iyi bir insana benziyor, değerlidir gibi yargılarda buluruz. Yani onu kafamızda bir yere koyarız. Yaptığımız şey eleştirel bir yaklaşımdır.

Sanat eserlerine de bu tür eleştirel bir yaklaşım ile bakabiliriz. Bunun içinde önce genel, daha sonra dikkatli bakar (algılar), çıkarımlarda bulunur ve bunlara göre de değer veririz.

Sanat eleştirisi çalışmasına başlamadan önce, sizlere inceleyeceğimiz röprodüksiyon hakkında bilgi vermek istiyorum. (Röprodüksiyon, tüm sınıfın görebileceği ve yakından incelenebileceği bir şekilde sergilenir, sergi için hazırlıklar yapılırken öğrencilere soru sorulur).

Eleştiri nedir?

(Cevaplar alındıktan sonra öğretmen derse başlamıştır.)

(Artemis adlı yapıt saydamla yansıtıldıktan sonra aşağıdaki metne göre sanat tarihi bilgisi verilir.)

Bu heykeli daha önce gördünüz mü?

Heykelin adı Artemis. Roma Dönemi' nde yapılmıştır. M. S. I yy. İzmir- Selçuk-Efes Müzesindedir. Mermer ve 2, 92 cm. yüksekliğindedir. Artemis' in farklı yapılmış şekilleri de vardır. (Atatürk heykellerinden örnek verilir.)

Efes Müzesini daha önce duydunuz mu?

Dünyanın yedi harikasını daha önce duydunuz mu?

Artemis Tapınağı, dünyanın yedi harikasından biridir. Artemis Heykeli de Efes Müzesindedir. Yöresel özellikler gösteren Tanrıça Artemis' in tüm bedeni niteliklerini gösteren ilginç desenlerle süslenmiştir.

Artemis bereketin ve doğurganlığın simgesidir.

Tüm bedenine Tanrıçanın hayvanların hakimiyetini gösteren çeşitli hayvan figürleri işlenmiştir.

Üç Boyutlu Çalışmalar İle İlgili Olarak 40 x 4 =160 Dakikalık Ders Etkinliğinin Açıklanması

Sanat Eleştirisi ve Üç Boyutlu Çalışmalar ile ilgili hazırlanan dersin öğretim içeriği; İlköğretim II. kademe 8. sınıf öğrencileri ile 4 ders saati boyunca işlenmiştir. Dersler, 4 ders saatine yayılarak sırası ile sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama alanları işlenmiştir. Derste sanat gereçleri olarak kil ve doğadan toplanan ince dal parçaları kullanılmıştır.

1. Ders: * Ön görüşmelerin yapılması.

* Uygulama süreci ve içeriği ile ilgili bilgilendirme.

2. Ders: Öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla ders içeriği ile ilgili soru-cevap yapılmıştır. Kendileri ile 3 hafta süresince üç boyutlu çalışmalar ile ilgili Sanat Eleştirisi ağırlıklı bir çalışma yapacakları söylenmiştir. Roma döneminde yapılan “Artemis” adlı yapıtı inceleyecekleri belirtilmiş, yapıt ve farklı dönemlerdeki kullanımları ile ilgili bilgi verilmiştir. (temel bilgi aktarımı), saydamlar, slaytlar

gösterilmiştir. Sanat Tarihi bilgisi aktarımı sırasında sorular sorularak öğrencilerin katılımı sağlanmıştır.

3. Ders: “Artemis” adlı yapıtın farklı açılardan görünümüleri saydamlar yardımı ile perdeye yansıtılmış tüm sınıfın rahatça görmesi sağlanmıştır. Ayrıca yapıtın üç boyutlu küçültülmüş röprodüksiyonunun öğrenciler tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Önceden hazırlanan; üç boyutlu çalışmalar ile ilgili Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı ile yapıtın eleştirisine geçilmeden önce;

Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağının 4 basamaktan oluştuğu (Tanımlama, Çözümleme, Yorumlama, Yargılama), Tanımlama basamağında görsel sanat öğelerinden, Çözümleme basamağında görsel sanat ilkelerinden bahsedileceği, sanatın öge ve ilkelerinin neler olduğu açıklanmıştır. Yorumlama basamağında yer alan sorular yardımı ile kendi yorumlarını yapmaları istenmiştir. Yargılama basamağında ulaşacakları yargılar ile ilgili olarak sanat kuramları slaytlar ile anlatılmıştır.

Açıklamaların ardından (temel bilgi aktarımı) yapıt incelenmeye başlanmıştır (sorgulayıcı öğretim tarzı). Yeri geldikçe yapılan açıklamalarla bilgilerini pekiştirmeleri sağlanmıştır.

“Artemis” adlı yapıt üzerinde Estetik soruları sorulmuş ve yapıt kaldırılmıştır. Daha sonra süreç görüşmelerine geçilmiştir.

4. Ders: Öncelikle İlk derslerde neler öğrendikleri ile ilgili kısa bir soru-cevap yapılmıştır. Öğrencilere şimdiye kadar öğrendikleri bilgiler ışığı altında; Bu yapıtın sanatçısı siz olsaydınız yapıtı nasıl biçimlendirirdiniz? sorusu sorularak uygulamaya geçilmiştir. Dersin kalan süresi “süreç içinde iletişimsel” olarak işlenmiştir.

5. Ders: Öğrenciler yarım kalan uygulamalarını tamamlamışlardır. Uygulamaların tamamlanmasından sonra, üç boyutlu çalışmalar öğrencilerin rahatça görebilecekleri bir şekilde dizilmiştir. Yapılan uygulamaları öğrencilerin de yakından görmeleri sağlandıktan sonra Öz Eleştiri ve Akran Eleştirisi çalışmasına geçilmiştir. Öğretmenin ders süreci ile ilgili soru-cevaplarının ardından derse son verilmiştir.

6. Ders: * Öz ve Akran eleştirisi çalışmalarının tamamlanması.

* Son görüşmelerin tamamlanması

EK 16

UYGULAMA SÜRECİ DERS SUNUSU

* SANAT ELEŞTİRİSİ *

TANIMLAMA

ÇÖZÜMLEME

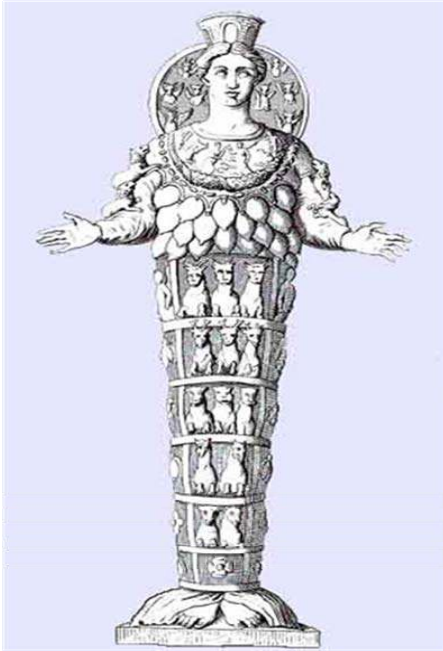
YORUM

YARGI



"ARTEMİS"
BÜYÜK ARTEMİS
EFES MÜZESİ





Efes'li Artemis
Yunan orjinalinin Romalı mermer kopyasının
18 yy. gravürü



"Güzel Artemis"
Efes Arkeoloji Müzesi – İZMİR

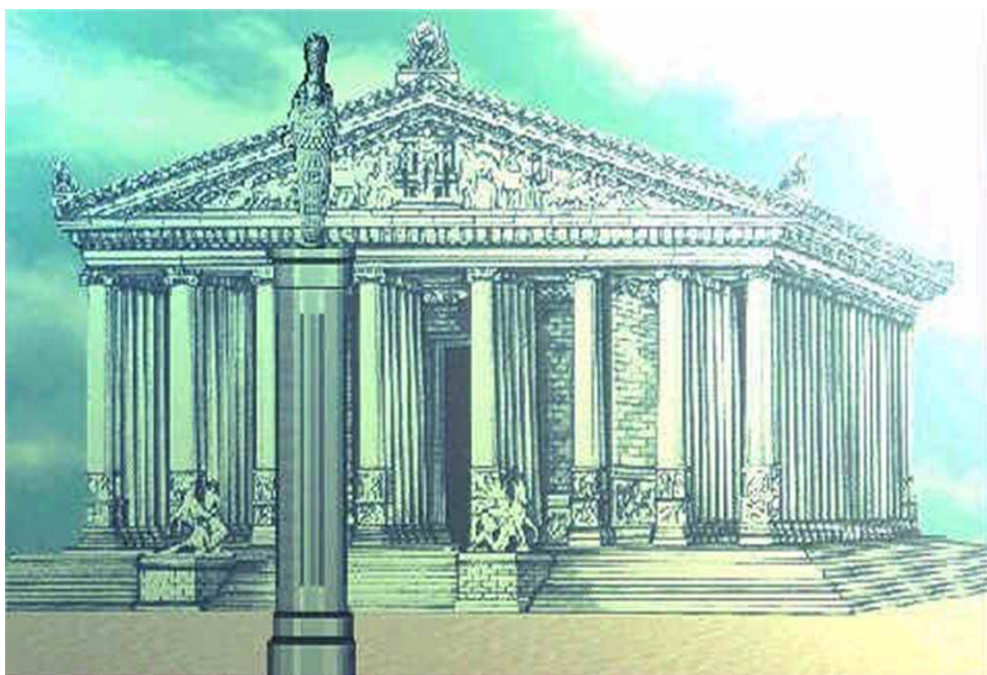
"Tahtında Oturan Ana Tanrıça Heykelciği - Kibele"





"Büyük Artemis" . Efes Arkeoloji Müzesi – İZMİR

ARTEMİS TAPINAĞI



DÜNYANIN YEDİ HARİKASI

- 1. Büyük Gize Pramidi (Keops) - **Mısır**
- 2. Babil' in Asma Bahçeleri - **Irak**
- 3. Olimpiya (Olympia) ' daki Zeus Heykeli - **Yunanistan**
- 4. Efes (Ephesos) ' daki Artemis Tapınağı- Türkiye - **İzmir**
- 5. Halikarnas (Halikarnassos) ' daki Anıt Mezar (Mausoleion) – **Türkiye- Bodrum**
- 6. Rodos Heykeli - **Yunanistan**
- 7. İskenderiye Feneri - **Mısır**



BABİL'İN ASMA BAHÇELERİ**İSKENDERİYE FENERİ**

RODOS HEYKELİ**MISIR PİRAMİTLERİ
"KEOPS"**

ZEUS HEYKELİ**MAUSELION**

SANAT ELEŞTİRİSİ=ESER ELEŞTİRİSİ=RÖPRODÜKSİYON İNCELEME:

Bir sanat araştırması ve sanata karşı duyarlı tepki verme sürecidir.

TANIMLAMA: Bir sanat yapıtı üzerinde sanatın elemanlarının sorular yardımıyla bulunmasıdır

ÇÖZÜMLEME: Bir sanat yapıtı üzerinde sanatın ilkelerinin sorular yardımıyla bulunmasıdır.

YORUMLAMA: Bir sanat yapıtındaki anlamları, duyguları ve simgeleri sorular yardımıyla kendi hislerimize göre keşfetmektir.

YARGI: Tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargılama basamaklarında ortaya konan bilgiler yardımıyla sanat yapıtını bir sanat kuramına veya kuramlarına dahil etmektir.

RÖPRODÜKSİYON: 1. Bir sanat eserin orijinal formuna ve elemanlarına sadık kalarak kopyasının üretilmesi.
2. Bir sanat ürünün gerçek boyutları ve tekniği göz önünde bulundurulmadan üretilen kopyası.

SANAT ESERİ, YAPIT: Yüksek sanatsal nitelikteki resim, heykel, grafik, mimari vb. eserlerdir.

SANAT ELEŞTİRİSİ = ESER ELEŞTİRİSİ

1. TANIMLAMA:

SANATSAL DÜZENLEME ÖGELERİ=ELEMANLARI:

Bir sanat eseri oluşturulan ve kendi başına da varolabilen parça, unsur, öğe (Örneğin resimde, renk ve çizgi birer elemandır)

Renk, çizgi, doku-örüntü, biçim-şekil, boşluk, değer, leke(açık-koyu),...

RENK

ÇİZGİ

DOKU-ÖRÜNTÜ

BİÇİM-ŞEKİL

BOŞLUK

DEĞER

LEKE(AÇIK-KOYU)

2. ÇÖZÜMLEME:

SANATIN DÜZENLEME İLKELERİ:

Sanatsal düzenleme öğelerinin belli bir amaçla kompozit edilmesi.

Denge, vurgu- zıtlık, uyum-ahenk, çeşitlilik-değişiklik-zıtlık, hareket, ritim, armoni, oran-orantı, derecelenme-koram, birlik-bütünlük

DENGE

VURGU

UYUM-AHENK

ÇEŞİTLİLİK-DEĞİŞİKLİK-ZITLIK

HAREKET

RİTM

ARMONİ

ORAN-ORANT

DERECELENME-KORAM

BİRLİK-BÜTÜNLÜK...

3. YORUMLAMA:

4. YARGI:

YORUMLAMA:

Bir sanat yapıtındaki anlamları, duyguları ve simgeleri sorular yardımıyla kendi hislerimize göre keşfetmektir.

SİMGE: Bir başka şeyin yerini tutan bir şeydir. Örneğin aslan gücün, beyaz güvercin barışın, mavi renk özgürlüğün, kırmızı renk aşk ve ölümün simgesidir. İletişim kurma ya da ileti aktarma, bilgi verme amacı içeren gösterge; başka bir şeyi temsil eden edim ya da şey.



YARGI:

Tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargılama basamaklarında ortaya konan bilgiler yardımıyla sanat yapıtını bir sanat kuramına veya kuramlarına dahil etmektir.

SANAT KURAMI:

Sadece sanat yapıtlarınca paylaşılan özellikleri saptayan önerilerden oluşur. Pek çok sanat kuramı olmakla birlikte burada okullarda yaygın olarak kullanılanlar sunulmuştur.

YANSITMACI SANAT KURAMI:

Sanat eserleri konuyu doğru ve kesin bir biçimde yansıtır.

BİÇİMCİ SANAT KURAMI:

Renkleri, biçimleri, boşluğu, yani sanatın elemanlarını ve bunların düzenlenme ilkelerini göz önünde tutan yapıtlardır.

ANLATIMCI SANAT KURAMI:

Sanatçının kendi duygularını, hayallerini resmettiği veya biçimlendirdiği yapıtlardır.

İŞLEVSELLİK SANAT KURAMI:

Sanatçı yapıtı ile dinsel ya da eğitsel bir düşünceyi yayma, duyma kaygısı güder.

TANIMLAMA

SANATSAL DÜZENLEME ÖĞELERİ

ÇİZGİ

İki nokta arasındaki en kısa iz olarak anlatılsa da, sanatta çizgiyi hareketin sürekli izi.



DOKU - ÖRÜNTÜ

DOKU. Bir nesnenin düzgün, mat, parlak, yamru- yumru, tıylu, ...vb. bir dokusu vardır... (Üç boyutlu çalışmalarda)

ORUNTU. 1 Çizgilerin, renklerin ve şekillerin tekrar ile oluşur. Düz, çizgili, puanlı, ekose, ... vb. (İki boyutlu çalışmalarda). 2. Bir sanatçı bir dokuyu çizdiği veya boyadığı zaman bu bir oruntu olur



BİÇİM - ŞEKİL

Bir nesnenin gormeye ya da dokunma organları ile algılanabilmesini sağlayan, kendine özgü gerçekliği olan şekil (organik ve geometrik biçim).



GEOMETRİK BİÇİM



ORGANİK BİÇİM



BOŞLUK-ESPAS-UZAM-MEKAN

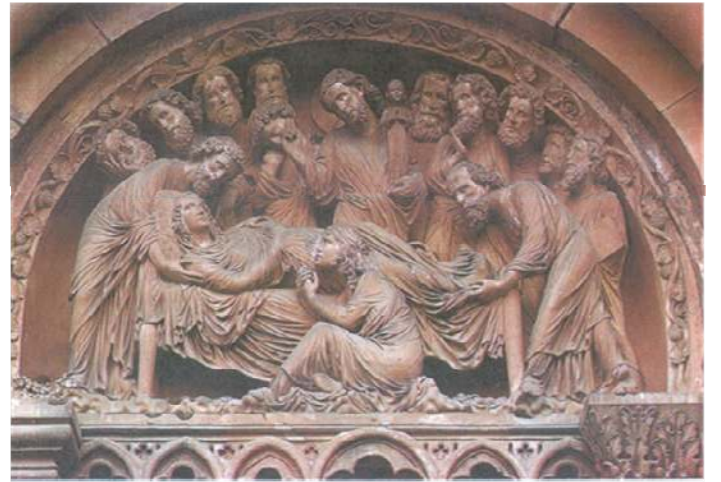
1. Bir nesnenin etrafındaki, altındaki ve içindeki boşluktur. 2. Resimde derinlik etkisi, mekân.
3. MEKÂN: Sanatta mekân iki ya da üç boyutlu olabilir. Fon ile objeler ve figürler arasındaki her türlü ilişki



SANATSAL DÜZENLEME İLKELERİ LEKE (AÇIK-KOYU)

Bir yüzey üzerinde yüzeyin renk ve tonundan daha farklı renk ve tonda fark edilen daha küçük yüzey

DEĞER: Renk açıldığı (renk çeşidi) ve koyuluğu (gölge) Bir renge beyaz katarak ya da siyah katarak açabilirsiniz, bu onun gerçek değerini değiştirir

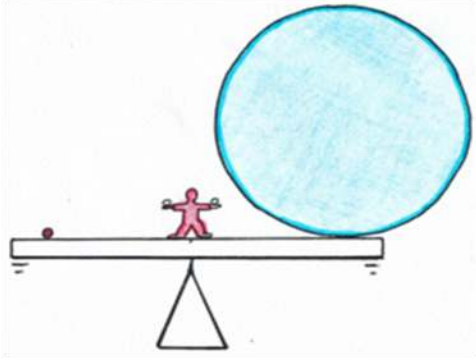


DENGE

2. Bir kompozisyonda renk, biçim, yön, ölçü gibi değerlerin kendi içerisindeki karşıt değerlerini birbirine yaklaştıran ya da bir bütün içinde algılatan bir tasarım sonunda elde edilmiş olan nitelik. 1.Öğelerin bir birin ile olan ilişkilerinin resim düzen içindeki ifadesi.
2. Eserdeki renk(san-mor,), biçim(dik çizgi-eğik çizgi, üçgen-çember,), doku(organik nesneler-yapay nesneler), gibi kontrastlar aranır.

ASİMETRİK: Bir eksene göre ita yanda farklı mesafelerde yer alma

SİMETRİK: Bir eksene göre iki yan da aynı mesafede karşılıklı olarak yer alma Bir eksene göre aynı mesafede olma.



VURGU

İlgi çekici odaklar.



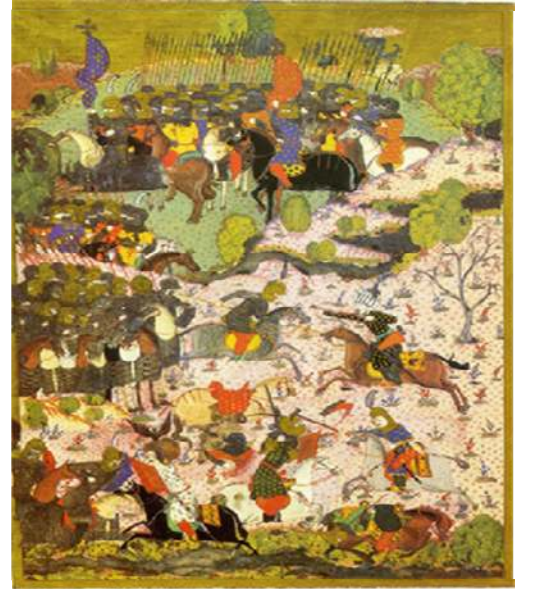
UYUM-AHENK

UYUM-AHENK-1 Bir tümün parçaları arasında bulunan uygunluk, ahenk, armoni. Farklı kişilikte ve nitelikte öğeler arasında, farklılıktan azaltacak uyarlamaalar, geçişler kurarak elde edilen bütünlüklü-düzenli. Niteliklerin birbirine benzemesinden çok birbirine yaklaşması, birbirini tamamlaması ilkesini içerir 2 Birbirini dengeleyen elementler dizisi



ÇEŞİTLİLİK-DEĞİŞİKLİK-ZİT LİK

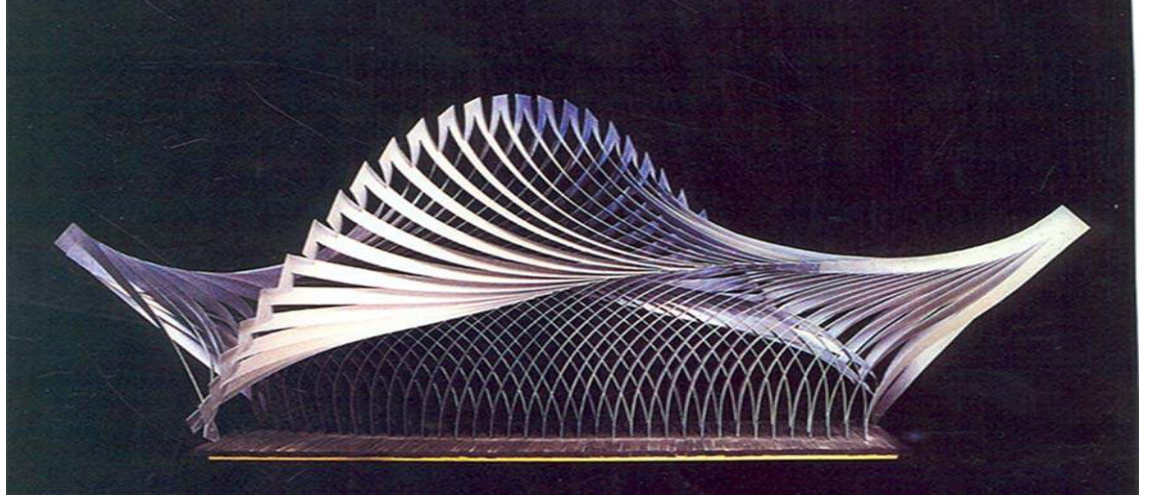
Farklılıklar oluşturmak ile elde edilen sanat ilkesi (ölçülerde, renklerde (karşıt), yönlerde (çizgi) çeşitlilik sağlanır.



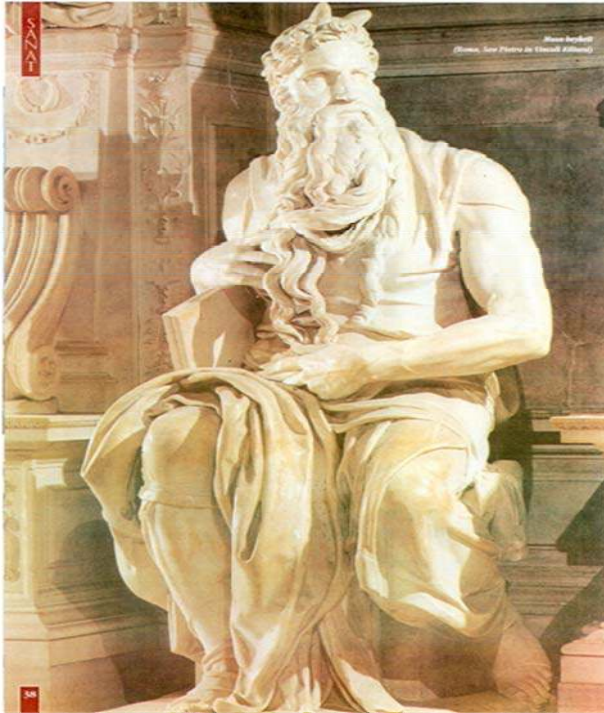
HAREKET RİTM

HAREKET: 1. Gözle görülebilir devamlı biçimlerin tekrarı ile elde edilen akıcılık veya devamlılık. 2. Görsel tempo, ölçülü vurguların kullanılması. 3. Hareket hissi ya da görünüşü üretmek için sanatın elemanlarının düzenli tekrarıyla gönderme yapan sanatsal ilke.

RİTM: Evrende olduğu gibi sanat eserinde de tekrar eden renklerin, şekillerin, dokuların, canlı ve cansız varlıkların tekrar edip etmediğine bakılır. Tekrar aynı zamanda ritim duygusunu verecektir.



ORAN - ORANTI



ORAN: İki ya da daha fazla benzer şey arasındaki büyüklük, miktar ve derece ilişkisi.

ORANTI: 1. Bütün içindeki parçaların ilişkilerini düzenleyen kurallar. 2. Derece, nicelik ya da ölçüyle ilgili olan bir parçanın diğeriyle ya da bütüne olan karşılaştırmalı ilişkisi.

YARGI:

Tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargılama basamaklarında ortaya konan bilgiler yardımıyla sanat yapıtını bir sanat kuramına veya kuramlarına dahil etmektir.

SANAT KURAMI:

Sadece sanat yapıtlarınca paylaşılan özellikleri saptayan önerilerden oluşur. Pek çok sanat kuramı olmakla birlikte burada okullarda yaygın olarak kullanılanlar sunulmuştur.

ANLATIMCI SANAT KURAMI:

Sanatçının kendi duygularını, hayallerini resmettiği veya biçimlendirdiği yapıtlardır.

YANSITMACI SANAT KURAMI:

Sanat eserleri konuyu doğru ve kesin bir biçimde yansıtır.

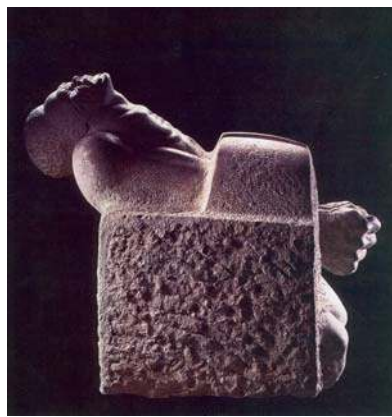
BİÇİMCİ SANAT KURAMI:

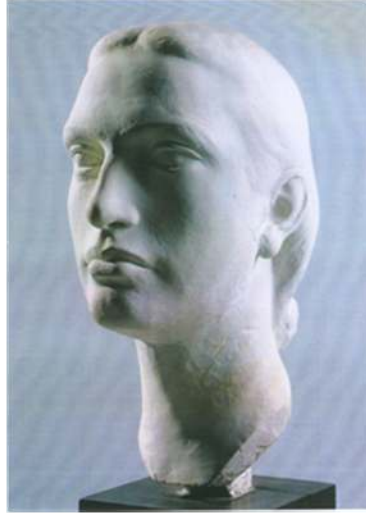
Renkleri, biçimleri, boşluğu,... yani sanatın elemanlarını ve bunların düzenlenme ilkelerini göz önünde tutan yapıtlardır.

İŞLEVSELLİK SANAT KURAMI:

Sanatçı yapıtı ile dinsel ya da eğitsel bir düşüncüyü yayma, duyma kaygısı güder.

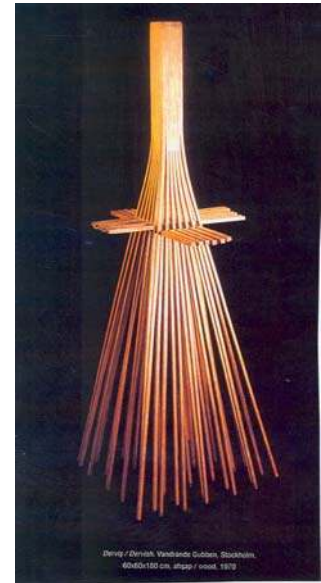
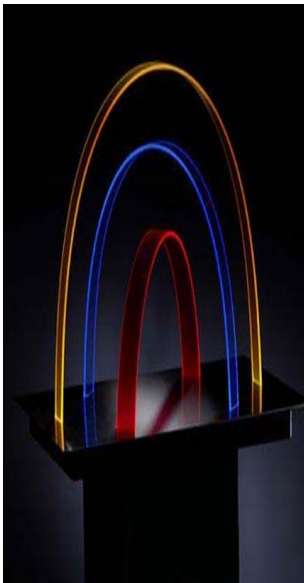
ANLATIMCI SANAT KURAMI



YANSITMACI SANAT KURAMI

Osman Hamdi Bey, "Portre"

BİÇİMCİ SANAT KURAMI



İŞLEVSEL SANAT KURAMI



"Tabanda Oturan Ana Tanrıça Heykeliği"



"Kucagında Çocu ile Tanrı Ana"



"Atatürk Heykeli" (Ulus, Ankara)



Mevlâ Ertel, Tiyatro Afifi



Beykoz Kunduraları, Beykoz Kunduraları (1923)



EK 17

SANAT ELEŖTİRİSİ - DERS AŖAMASI FOTOĞRAFLAR



EK 18

ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALAR - DERS AŞAMASI FOTOĞRAFLAR



EK 19

I. ÇALIŞMA GRUBUNUN ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMALARI

Ö1



Ö2



Ö3



Ö4



Ö5



Ö6



Ö7



Ö8



Ö9



Ö10



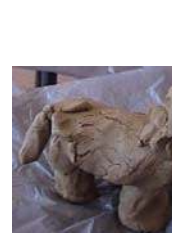
Ö11



Ö12



Ö13



Ö14



Ö15



Ö16



Ö17



EK 20

ARAŞTIRMA KAPSAMINDA İNCELENEN ve YARARLANILAN PROGRAMLAR

PROĞRAÇRAMIN HEDEFLERİ	TEMEL BECERİLER	KAZANIMLAR	ARMSTRONG TEMEL SANAT DAVRANIŞLARI
GÖRSEL SANATLAR DERSİNİN GENEL AMAÇLARI BİREYSEL VE TOPLUMSAL AMAÇLAR 1. Öğrencinin, analiz ve sentez yeteneği (seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme) ile eleştirel bakış açısını geliştirmek. 2. Öğrencinin görsel biçimlendirme yolları ile kendini ifade etmesini sağlamak. 3. Öğrencinin ilgisini, bu alandaki çeşitli kaynaklar ile besleyebilmek (müze, galeri, tarihi eserler vb.), bu yolla geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak. 4. Öğrencinin ulusal ve evrensel sanat eserlerini ve sanatçıları tanımasını sağlamak.	SANAT ELEŞTİRİSİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME PROBLEM ÇÖZME GİRİŞİMCİLİK GÖRSEL OKUMA YARATICI DÜŞÜNME SANAT ARACILIĞI İLE İLETİŞİM KURMA KARAR VERME ORUMLULUK ALMA ESTETİK BİLİNÇ KAZANMA GÖRSEL ALGININ GELİŞTİRİLMESİ	GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ 4. Farklı ifade biçimlerinin sanatın dallarını oluşturduğunu fark eder. 5. Gördüğü sanat eserlerindeki görsel biçimlendirme öğelerinin sanatsal düzenleme ilkelerine göre nasıl kullanıldığını açıklar. 7. Karşılaştığı evrensel ve ulusal sanat eserlerinin sanatçıların yaşam öykülerini öğrenmeye istek duyar. 13. Gördüğü sanat esri hakkında yargıya varır. ÇOK ALANLI GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ 1. Tanımlama, çözümleme, yorum, yargı gibi sistematik evrelerde sanata eleştirel açıdan bakabilir ve sanat yapıtlarına eleştirel anlamda tepki verebilir. 2. Bu evrelere dayanan sorular sormayı ve alternatif yanıtlar vermeyi öğrenebilir. 3. Geçerli nedenlere dayanarak bir tartışmaya katılabilir, tartışmaları hoşgörü ile dinleyebilir, kendi sanat görüş ve kavramlarını geliştirir.	BİLGİ ALGILAMA DÜZENLEME SORGULAMA DEĞER UYGULAMA BECERİSİ İŞBİRLİĞİ ETKİLEŞİM
ALGİSAL AMAÇLAR 1. Öğrencinin algı birikimini ve hayal gücünü geliştirmek. 2. Öğrencinin görsel algı birikimleri ile özel algılarını sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine imkan tanımak 3. Öğrencinin birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek. 4. Öğrenciye bilgiyi ve birikimini biçme dönüştürme yeteneği kazandırmak.	ALGILAMA GÖRSEL OKUMA GÖRSEL ALGININ GELİŞTİRİLMESİ	ÇOK ALANLI GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ 1. Eleştirisini yaptığı heykelerde organik ve geometrik biçimleri ayımsayabilir. 2. Kendi heykeline organik ve geometrik biçimleri ayımsayabilir.	
ESTETİK AMAÇLAR 1. Öğrenciye doğadan, çevreden ve geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma, onlarla gurur duyma ve onları koruma bilinci kazandırmak. 2. Öğrenciye doğada olan ve insan eli ile üretilen her şeyi estetik olarak değerlendirme birikimi kazandırmak. 3. Öğrenciye kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmak.	ÜÇ BOYUT KENDİNİ İFADE ETME BAŞLADIĞI İŞİ BİTİRME YARATICI DÜŞÜNME ANAT ARACILIĞI İLE İLETİŞİM KURMA KARAR VERME SORUMLULUK ALMA ESTETİK BİLİNÇ KAZANMA GÖRSEL ALGININ GELİŞTİRİLMESİ	GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME 3. Sanatsal düzenleme ilkelerinden yararlanarak özgün kompozisyonlar meydana getirir. 5. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleri ile ifade eder. 6. Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır. ÇOK ALANLI GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ 1. Araç-gereç ve teknikleri etkin bir biçimde anlatım aracına (heykele) dönüştürebilir. 2. Üç boyutlu biçimlerle bir kompozisyon oluşturabilir.	
TEKNİK AMAÇLAR 1. Öğrenciye her türlü araç ve gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve kullanma becerisi kazandırmak ve öğrencinin gelişmesine imkan tanımak. 2. Öğrenciye kendini ifade etme sürecinde çıkacak sorunlara teknik çözümler üretebilme becerisi kazandırmak.			

EK 21

UYGULAMA SÜRECİNDE KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ve AÇIKLAMALAR

			ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI	KANITLAR	ÖLÇME ARAÇLARI
İÇERİK		ÖN GÖRÜŞMELER	1. 2.	*ÖĞRENCİ ÖN GÖRÜŞME	*KODLAMA
				*KAVRAMLARIN TANITILMASI	
SANAT ELEŞTİRİSİ	GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ	SÜREÇ GÖRÜŞMELERİ	1.	*SANAT ELEŞTİRİSİ YAPRAĞI	*DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ / KODLAMA
			3.	*ÖZ ELEŞTİRİ GÖRÜŞME YAPRAĞI	*KODLAMA
			4.	*AKRAN ELEŞTİRİSİ GÖRÜŞME YAPRAĞI	*KODLAMA
			1. 2. 3. 4.	*DERS SÜRECİ GÖRÜŞME FORMU	*KODLAMA
ÜÇ BOYUT ÇALIŞMA	GÖRSEL SANATLA DA BİÇİMLENDİRME	SON GÖRÜŞMELER	1. 2.	*DERS SÜRECİ GÖRÜŞME FORMU	*KODLAMA

EK 22

SANAT ELEŖTİRİSİ YÖNTEMİ İLE İNCELENEN ESER



EK 23

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ARAŞTIRMA İZNİ
BAŞVURUSU**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

ANKARA

Enstitünüzün Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi ve aynı zamanda doktora öğrencisiyim. “İlköğretim Görsel Sanatlar(Resim-İş) Dersinde Üç Boyutlu Çalışmalarda Sanat Eleştirisinin Algılama ve Uygulama Becerilerine Etkisi”konulu doktora tezim ile ilgili Ekim 2006-Haziran 2007 tarihleri arasında iki ilköğretim okulunda uygulama çalışması yapmam gerekmektedir. Ankara’da seçtiğim bu okulların adı ve adresi aşağıda verilmektedir.

Bu tarihler arasında tez çalışmam için gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini saygılarımla arz ederim

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Vedat ÖZSOY



Adres:

Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi,
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
Resim-İş Eğitimi ABD
Teknikokullar/ANKARA

Tarih:

14 .06.2006
Canan DEMİR

Uygulama Yapılacak Okullar

1.Okul: Milli Eğitim Bakanlığı

60. Yıl İlköğretim Okulu

Mamak/Gölveren/ANKARA

2.Okul: Milli Eğitim Bakanlığı

Mehmet İckale İlköğretim Okulu

Dikmen/ANKARA

EK 24

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İZNİ-1

T.C.
MAMAK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.06.11.070/ 3349

10 / 10 / 2006

KONU : Araştırma İzni

60.YIL İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ : M.E.Müd. Kültür Bl.nün 02.10.2006 tarih ve 3066 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Canan DEMİR**, Prof. Dr. Vedat ÖZSOY'un danışmanlığında yürüttüğü " İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Dersinde Üç Boyutlu Çalışmalarda Sanat Eleştirisinin Algılama ve Uygulama Becerilerine Ektisi " konulu tezi ile ilgili anketini okunuzda Eğitim Öğretimi aksatmamak kaydıyla yapabilmelerine dair, Bakanlığımız, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 19.09.2006 tarih ve 1076/3975 sayılı yazısı ve anket örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve Bakanlık Emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

Eki : 1- Bakanlık Emri
2- Anket Örneği (11 Sayfa-67 Soru)

Mahmut ÖZTURANLI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK 25

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İZNİ-2

T.C.
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Kültür
Sayı : 070/
Konu : Araştırma (Canan DEMİR) 04.10.2006 070 070 101

MEHMET İÇKALE İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü; Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Canan DEMİR, Prof. Dr. Vedat ÖZSOY' un danışmanlığında yürüttüğü "İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Dersinde Üç Boyutlu çalışmalarda Sanat Eleştirisinin Algılama ve Uygulama Becerilerine Etkisi" konulu tezi ile ilgili araştırma çalışmasını Okulunuzda uygulanmasına ilişkin Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 19.09.2006 tarih ve 1076/3975 sayılı yazısı ve anket örneği ekte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.


Yaşar KOÇAK
Müdür
Şube Müdürü

EK: 1-Bakanlık Emri.
2-Anket Örneği (1 Adet 11Syf.-67 Soru)

09.03.2007
070
101

03/10/2006 Memur. : A. ULUĞ
03/10/2006 ŞEF : F.YILIKOĞLU

Adres: Kumrular Caddesi 3.Sokak
Kızılay/ANKARA

Tel: 418 68 75 – 418 84 58
Fax: 419 27 84- 85

Web : <http://www.cankaya-meb.gov.tr>
e-posta: cankaya@cankaya-meb.gov.tr