



**MÜZEDE GERÇEKLEŞTİRİLEN
AKTİF ÖĞRENME TEMELLİ
SANAT ELEŐTİRİŐİ ETKİNLİKLERİ:
BİR DURUM ÇALIŞMASI
Yüksek Lisans Tezi**

**Sibel AÇIKGÖZ
Eskişehir 2018**

**MÜZEDE GERÇEKLEŞTİRİLEN AKTİF ÖĞRENME TEMELLİ SANAT
ELEŞTİRİSİ ETKİNLİKLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Sibel AÇIKGÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sibel AÇIKGÖZ'ün "Müzedede Gerçekleştirilen Aktif Öğrenme Temelli Sanat Eleştirisi Etkinlikleri: Bir Durum Çalışması" başlıklı tezi 06.03.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)

: Yard.Doç.Dr. Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN



Üye

: Doç. Necla COŞKUN



Üye

: Yard.Doç.Dr. Berna COŞKUN ONAN



Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü



ÖZET

MÜZEDE GERÇEKLEŞTİRİLEN AKTİF ÖĞRENME TEMELLİ SANAT ELEŞTİRİSİ ETKİNLİKLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Sibel AÇIKGÖZ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan 2018

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN

Farklı eğitim alanlarında yaşanan gelişmeler ve eğitim sürecinde farklı yöntem, teknik ve ortamların kullanımının daha çağdaş bir boyuta ulaşması sanat eğitimi alanına da yansımıştır. Sanat eğitimi, içinde barındırdığı disiplinler aracılığıyla, sorgulayan, eleştiren, kendini ifade eden ve daha pek çok özelliğini keşfeden bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır. Sanat eğitimi kapsamında yer alan disiplinlerden biri olan ‘sanat eleştirisi’ öğrenende eleştirel düşünme gibi özelliklerin gelişimine katkı sağlamakta, çağdaş yöntem, uygulama ve ortamların kullanılmasına da oldukça elverişli bir alan sunmaktadır. Bu bakımdan bu araştırma, lisans düzeyindeki sanat eleştirisi dersinin müze ortamında aktif öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilmesini ele alan bir durum çalışması şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, sanat eleştirisi dersi kapsamında müzede gerçekleştirilen etkinliklere katılan altı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama sürecinde odak grup görüşmesine ek olarak, verilerin çeşitliliğini sağlamak amacıyla ‘gözlem’ ve ‘doküman incelemesi’ veri toplama yöntemleri de kullanılmıştır. Araştırma sonunda altı öğretmen adayı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ‘betimsel veri analizi’ yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz ile elde edilen bulgular gözlem sürecine ve doküman incelemesine ait bulgularla da desteklenmiştir. Araştırma sonunda, müzede aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersinin, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine ve mesleki anlamda gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, Sanat eleştirisi, Müze eğitimi, Aktif öğrenme.

ABSTRACT

ART CRITICISM ACTIVITIES BASED ON ACTIVE LEARNING IN THE MUSEUM: AN EXAMPLE OF A CASE STUDY

Sibel AÇIKGÖZ

Department of Fine Arts Education Master of Arts Degree in Arts and Crafts Education
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, April 2018

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN

Developments in different educational fields and the using of different method techniques and environments in the educational process have also been reflected in the realm of art education to reach a more contemporary dimension. Through art disciplines, art education provides critically self-expressing criticism and the training of individuals who discover many other characteristics. Art criticism which is one of the disciplines within the scope of art education, contributes to the development of features such as critical thinking in the person who learns and offers a very convenient space for contemporary method applications and environments. For this reason this research was prepared as a case study that deals with the art criticism lesson at the undergraduate level with the active learning activities in the museum. The working group of the research is composed of six teacher candidates who participating in the events within the lesson of art criticism in the museum. In addition to the focus group interview, data collection methods of observation and document review were used in order to ensure diversity of data in the survey data collection process. At the end of the research focus group interview with six teacher candidates was analyzed by descriptive data analysis method. The findings obtained by descriptive analysis were also supported by the findings of the observation process and the document review. At the end of the research, art criticism lesson which is realized with active learning methods and techniques in the museum has been achieved as a result of contributing positively to the learning process and professional development of the teacher candidates.

Keywords: Art education, Art criticism, Museum education, Active learning.

ÖNSÖZ

Eğitim alanında ortaya çıkan çağdaş anlayış, uygulama ve ortamlar, sanat eğitimi alanında da öğrenme ve öğretme sürecinde farklı arayışlara yönelmeyi gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda yenilikçi eğitim uygulama ve ortamlarını deneyimleyen öğrencilerin, kişisel anlamda farkındalığı gelişmiş, daha çok sorgulayan ve eleştiren bir kimliğe kavuşmaları beklenmektedir. Sanat eğitimi içerisinde yer alan disiplinlerden biri olan ‘sanat eleştirisi’ dersi ile öğrencilerin bu özellikleri kazanmaları sağlanabilmektedir. Bu bakımdan araştırmada lisans düzeyindeki sanat eleştirisi dersinin müze ortamında aktif öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilmesinin bir durum çalışması şeklinde incelenerek sunulması amaçlanmıştır. Sanat eğitimi kapsamında çağdaş eğitim anlayışlarının benimsenmesi ve müzenin bir eğitim ortamı olarak kullanılmasının da sanat eleştirisi dersi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmada bu sürece ışık tutulması hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde birçok kişinin önemli katkıları olmuştur. İlk olarak araştırmanın başından itibaren büyük bir sabırla çalışmalarımı ilgilenen, akademik ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN’a sonsuz teşekkür ederim.

Eğitim ve araştırma sürecinde akademik anlamda desteğini esirgemeyen değerli hocam Sayın Prof. Şemsettin EDEER’e, Doç. Necla COŞKUN’a ve Doç. Dr. İ. Özgür SOĞANCI’ya, araştırmanın hazırlık sürecinde değerli görüşleri ve önerileri için Dr. Öğr. Üyesi Berna COŞKUN ONAN’a ve Araş. Gör. Tuğba ŞENYAVAŞ’a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen Araş. Gör. Sevcan SARIBAŞ’a, Araş. Gör. Deniz ÖZESKİCİ’ye ve araştırmama gönüllü olarak katılan tüm öğretmen adayı arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen annem Fatma AÇIKGÖZ’e ve kız kardeşim Sinem AÇIKGÖZ’e de sonsuz teşekkür ederim.

Sibel AÇIKGÖZ

Eskişehir 2018

26/03/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Sibel AÇIKGÖZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GÖRSELLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.1.1. Sanat eğitimi	3
1.1.2. Sanat eğitiminde sanat eleştirisi disiplini	5
1.1.3. Aktif öğrenme.....	12
1.1.3.1. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri.....	20
1.1.3.2. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri.....	25
1.1.4. Sanat eğitimi ortamı olarak müze.....	28
1.2. Amaç.....	32
1.3. Önem	33
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
2.1. Yurtiçinde ve yurtdışında aktif öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar.....	34
2.2. Yurtiçinde ve yurtdışında sanat eleştirisi ile ilgili yapılan araştırmalar.....	37
2.3. Yurtiçinde ve yurtdışında müze eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar.....	42
3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	47
3.1.1. Araştırmanın çalışma grubu	48
3.1.2. Araştırmanın veri toplama araçları	49
3.1.2.1. Gözlem	50

	<u>Sayfa</u>
3.1.2.2. <i>Odak grup görüşme</i>	51
3.1.2.3. <i>Doküman incelemesi</i>	52
3.2. Araştırmanın Fiziksel Ortamı.....	52
3.3. Sanat Eleştirisi Etkinliklerinin Uygulanması Süreci	53
3.4. Veri Analizi Süreci	59
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	61
4. BULGULAR VE YORUM.....	63
4.1. Giriş	63
4.2. Bulgulara İlişkin Başlıklar	63
4.2.1. Öykü yazma etkinliğine ilişkin bulgular	64
4.2.2. ‘Nesi Var?’ eğitsel oyununa ilişkin bulgular.....	72
4.2.3. Bulmaca etkinliğine ilişkin bulgular	78
4.2.4. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme etkinlikleri içerisindeki rollerine ilişkin bulgular	83
4.2.5. Öğretim elemanının aktif öğrenme etkinlikleri içerisindeki rolüne ilişkin bulgular	85
4.2.6. Grup çalışmasına ilişkin bulgular	86
4.2.7. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumlu bulunan durumlara ilişkin bulgular	89
4.2.8. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumsuz bulunan durumlara ilişkin bulgular	92
4.2.9. Etkinliklerin müze ortamında gerçekleştirilmesine ilişkin bulgular.....	94
4.2.10. Aktif öğrenme etkinliklerinin sanat eleştirisi dersi öğrenme sürecine katkısına ilişkin bulgular.....	95
4.2.11. Sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin öğretmenlik mesleğine katkısına ilişkin bulgular	97
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	101
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	101
5.2. Öneriler	107
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Pedagojik eleştiri basamakları	7
Tablo 1.2. Feldman’ın sanat eleştirisi türleri	10
Tablo 1.3. Sanat eleştirisi türleri	11
Tablo 1.4. Aktif öğrenme sınıfı ve geleneksel öğretim sınıfının karşılaştırılması	14
Tablo 1.5. Aktif öğrenmede öğrenci	15
Tablo 1.6. Aktif öğrenmede öğretmen	15
Tablo 1.7. Aktif öğrenme sınıfının özellikleri	16
Tablo 1.8. Aktif öğrenme sürecinin yürütülmesi	17
Tablo 1.9. Geleneksel ve yapılandırmacı görüşlerin karşılaştırılması	21
Tablo 1.10. Geleneksel ve yapılandırmacı sınıfların karşılaştırılması	22
Tablo 1.11. Çoklu zekâ alanları	24
Tablo 1.12. Bilişsel yaklaşımda öğrenme	25
Tablo 1.13. Eğitsel oyunların uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar	26
Tablo 1.14. Öğretimsel işler	27
Tablo 3.1. Durum çalışmasının planlanması	48
Tablo 3.2. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ait bilgiler	49
Tablo 3.3. Anadolu üniversitesi çağdaş sanatlar müzesi’nde gerçekleştirilen gözlemlere ait bilgiler	51
Tablo 3.4. Anadolu üniversitesi çağdaş sanatlar müzesi’nde gerçekleştirilen etkinliklere ait bilgiler	54
Tablo 3.5. ‘Nesi Var?’ eğitsel oyunu	54
Tablo 3.6. Betimsel analiz aşamaları	60
Tablo 4.1. Bulgulara ilişkin başlıklar	63

Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının ‘öykü yazma’ etkinliğine ilişkin görüşleri	70
Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının ‘nesi var?’ eğitsel oyununa ilişkin görüşleri	77
Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının ‘bulmaca’ etkinliğine ilişkin görüşleri	82
Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde öğrenci olarak rollerini değerlendirmeye ilişkin görüşleri.....	84
Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde öğretim elemanının rolünü değerlendirmeye ilişkin görüşleri	86
Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının grup çalışmasına ilişkin görüşleri	88
Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumlu buldukları durumlara ilişkin görüşleri.....	90
Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumsuz buldukları durumlara ilişkin görüşleri	93
Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının uygulanan etkinliklerin müze ortamında gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri	94
Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme etkinliklerinin sanat eleştirisi dersi öğrenme sürecine katkısına ilişkin görüşleri	96
Tablo 4.12. Öğretmen adaylarının sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin öğretmenlik mesleğine katkısına ilişkin görüşleri	99

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Aktif öğrenme sınıfında oturma düzeni ‘U’ şekli 19

Şekil 1.2. Aktif öğrenme sınıfında çeşitli oturma düzenleri 19



GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesinin içten ve dıştan görünümü, Eskişehir (https://csmuze.anadolu.edu.tr).....	53
Görsel 3.2. ‘Nesi Var?’ eğitsel oyununda kullanılan eser: Nazan Erkmen, ‘İsimsiz’, 25 cm x 15 cm, Gravür, 2002, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir (https://csmuze.anadolu.edu.tr) 55	55
Görsel 3.3. ‘Öykü yazma’ etkinliğinde kullanılan eser: Oya Kınıklı, ‘İsimsiz’, 70 cm x 50 cm, Tuval üzerine yağlıboya, 1987, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir (https://csmuze.anadolu.edu.tr).....	57
Görsel 3.4. ‘Bulmaca’ etkinliğinde kullanılan eser: Leyla Varlık Şentürk, ‘İsimsiz’, 120 cm x 100 cm, Tuval üzerine yağlı boya, 2006, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir 58	58
Görsel 3.5. ‘Duvar gazetesi’, Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Programı, Eskişehir 59	59
Görsel 4.1. Oya Kınıklı, ‘İsimsiz’, 70 cm x 50 cm, Tuval üzerine yağlıboya, 1987, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir (https://csmuze.anadolu.edu.tr).....	64
Görsel 4.2. Nazan Erkmen, ‘İsimsiz’, 25 cm x 15 cm, Gravür, 2002, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir (https://csmuze.anadolu.edu.tr/).....	72
Görsel 4.3. Leyla Varlık Şentürk, ‘İsimsiz’, 120 cm x 100 cm, Tuval üzerine yağlı boya, 2006, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi Eskişehir.....	79

KISALTMALAR DİZİNİ

ICOM : International Council of Museums (Milletlerarası Müzeler Konseyi)

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde ‘sorun’, ‘amaç’ ve ‘önem’ başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Çağımızda artan eğitim gereksinimleri eğitim ortamlarında farklı yaklaşımların uygulanmasını gündeme getirmiştir. Bu yaklaşımlarla, eğitim ortamları değişme ve gelişmeler yaşamaktadırlar. Bireylerin bilgi toplumunu inşa ederken değişen koşullara uyum sağlamaları ve kendilerini çok yönlü geliştirmeleri de ancak çağdaş eğitim programlarıyla gerçekleşebilmektedir (Oğuz, 2013, s. 317). Bu bağlamda geleneksel eğitim-öğretimin değişen, dönüşen insanın ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek durumda olmadığını gören eğitim bilimciler eğitim-öğretim hedef ve uygulamaları bakımından yeni arayışlara yönelmişler, yeni yaklaşım ve kuramlar geliştirmişlerdir. Yeni eğitim anlayışına göre öğrenci etkin ve katılımcı, başarı düzeyini kendisi belirleyen bir birey olarak kabul edilmektedir (Ergen, 2014, s. 250).

Geleneksel eğitim anlayışı öğretmen merkezli bir anlayışı benimserken; yeni eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze almaktadır. Eski eğitim anlayışı ansiklopedik bilgiye dayalı ve geçiciyken; yeni eğitim anlayışı bilgiyi derinlemesine anlamaya yöneliktir. Bununla birlikte geleneksel anlayışta kontrol öğretmende iken; yeni anlayışta öğretmen düzenleyici bir rolü benimsemiştir (Özsoy, 2004, s. 88).

Bahsedilen yeni eğitim anlayışı, öğrenci başarısının nitelik bağlamında gelişimini hedeflemektedir. Yeni anlayışta, öğrencinin öğrenme sürecinde bireyselliği ve zihnini kullanması ön plandadır. Ayrıca öğretimin, estetik, toplumsal ve bilimsel anlamda değer kazanmasına da önem verilir. Müzik, drama ve resim gibi alanlarda becerilerin geliştirilmesi de öğrenmenin bireyselleştirilmesinde kullanılabilecek uygulamalar arasında görülmektedir (Özden, 2003, s. 14). Bu bağlamda çağdaş eğitimde, sanat eğitiminin verilmesi de bir gereklilik olarak görülmektedir. Çünkü sanat eğitimi, insan yetiştirmede önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Beykal, 2002, s. 315).

Sanat eğitimi, fiziksel, entelektüel ve yaratıcı becerileri kaynaştıran eğitim ve sanat alanları arasında etkin ilişkiler kurulmasını sağlayan bir eğitim modeline katkı sunar. Sanata ait disiplin ve uygulamaları tanımak, çocukların ve gençlerin kültürel, sosyal ve kişisel gelişimi için en temel faktörlerden biridir (İKSV, 2014, s. 14).

Efland, Freedman ve Stuhr (1996, s. 69) bilimdeki ilerleme vizyonunun çağdaş sanat ve sanat eğitimi alanındaki değişimlerle benzerliğine dikkat çekmektedirler. Her iki durumda da ilerleme birçok teknikten veya öğretme anlayışından köklü değişikliklerle, birinden diğerine geçerek gelişme göstermiştir.

Ortaya çıkan değişiklikler ve yenilikler de eğitimin amacına ulaşması, okulların yapı ve işleyişi bağlamında eğitimin çağdaş bir yorumunu zorunlu kılmıştır. Çağdaş yaklaşımlar, sanat eğitiminin her alanında yeni yöntemler, materyaller, programlar ve alternatif sanat mekânlarının kullanımını da gerektirmiştir (Mercin, 2002, s. 341).

İz Bölükoğlu'na (2002, s. 254) göre de Türkiye'de bilgi çağına uyum sağlamak adına birçok eğitim kurumunda olduğu gibi sanat eğitimcisi yetiştiren 'eğitim fakültelerinin resim-iş eğitimi anabilim dalları'nda da bilgi çağı verileri ile beslenen çağdaş bir sanat eğitiminin uygulanması gereklidir.

Sanat eğitimi sürecinde çağdaş eğitim anlayışlarının uygulanması ve farklı mekânların kullanımı, sanat eğitiminin gelişimi adına önemli bir adım olarak öngörülebilir. Bu bağlamda 'aktif öğrenme' anlayışı da sanat eğitimi sürecinde uygulanabilecek çağdaş eğitim anlayışlarından bir tanesidir.

Aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinin işleyişi hakkında karar vermek için kullandığı fırsatları ve öğrencinin öğrenirken zihinsel becerilerini kullanma derecesini ne derece zorladığını ifade eder. Bu bağlamda aktif öğrenme hem öğrenme hakkında karar verme, hem de düşüncenin aktif kullanımı ile ilgilidir. Aktif öğrenme anlayışında öğrenciler kendi planlarını yapar, sevdikleri öğrenme hedeflerini ve aktivitelerini seçerler, kendi başlarına öğrenmeyi ve anlamayı gerçekleştirirler, hataları ve başarıları üzerine düşünürler (Simons, 1997, s. 19-20).

Sanat eğitimi alanında da 'aktif öğrenme' gibi çağdaş eğitim anlayışlarını uygulamak bu sürecin gelişimi adına pek çok seçenek sunmaktadır. Sanat eğitiminin içinde birçok disiplini barındıran geniş kapsamlı bir alan olması da buna zemin hazırlamaktadır. 'Sanat eleştirisi' de bu alanda yer edinmiş disiplinlerden bir tanesidir.

Eleştiri, dikkatimizi sanat nesnesinin kendisinden ve onu çevreleyen koşullardan elde edebileceğimiz bilgi türleri üzerinde yoğunlaştırabilir. Bu durum, bir kişinin duygusal, entelektüel ve toplumsal olarak yansıttığı izlenimin doğasını da etkileyebilir (Hurwitz ve Day, 2007, s. 203).

“Eleştirel düşünme eğitimi ile öğrencilerin yaşam kalitesi yükseltilebilir ve öğrenciler sorunlarını çözmeyi başararak yaşamlarını daha mutlu olarak sürdürebilirler (Aybek, 2013, s. 393)”. Bu bağlamda sanat eğitimi kapsamında sanat eleştirisine yeteri kadar önem verildiğinde eleştirel düşünme becerilerinin kazanımı konusunda bireylerin ve toplumun gelişimi adına da büyük adımların atılacağı öngörülebilir.

Sanat eleştirisi ile aktif öğrenmenin harmanlandığı bir eğitim süreci de eleştirel düşünmenin gelişimi adına önemli bir zemin oluşturabilir. Sanat eleştirisi dersinin eser incelemeye dayalı olması, aktif öğrenmenin ise öğrenciyi uygulayarak ve yaşayarak öğrenmeye teşvik etmesi, öğrenme süreci konusunda bizlere daha yenilikçi seçenekler sunabilir. Bu bağlamda sanat eğitimi, içinde barındırdığı disiplinler ile sınıf dışında yaşayarak ve uygulayarak öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi için de oldukça elverişli bir alandır. Sanat eleştirisinin bir ders olarak sınıf dışı bir ortamda yani ‘müze’ ortamında gerçekleştirilmesi de mümkün görünmektedir.

Müzeler, bizlere sanat eseriyle yakın bir bağ oluşturmak ve eserler aracılığıyla çeşitli yaşantılar edinmek adına uygun bir ortam sunabilirler. Müzeler, öğrenciler için sınıf dışında daha esnek bir öğrenme alanı olarak da kullanılabilirler. Bu bağlamda müzenin, öğrenme-öğretme sürecinde sanat eğitimcileri tarafından sanatsal anlamda farklı ya da yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabileceği bir ortam olabileceğini de söyleyebiliriz.

Bu araştırmada da Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Programı’nda lisans düzeyinde verilen sanat eleştirisi dersinin müze ortamında, aktif öğrenme sağlayacak yöntem ve teknikler ile işlenmesi, etkinliklere katılan öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Türkiye’de aktif öğrenme teknik ve yöntemlerinin ‘müze ortamında sanat eleştirisi dersi’ kapsamında kullanılmasına ilişkin yapılan çalışmalar henüz yeterli seviyeye ulaşamamıştır. Yapılan alanyazın taramasında da bu konuda yapılmış bir durum çalışması örneğine rastlanmamıştır. Buna bağlı olarak araştırmanın önemli ölçüde alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.1. Sanat eğitimi

‘Sanat eğitimi’ konusuna giriş yapmadan önce ‘sanat’ kavramına dair belirtilen görüşlere kısaca değinmek faydalı olabilir. Uçan’a (2002, s. 2) göre sanat, insanın duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini, belli durum, olgu, bir amaç ve yöntemle, belli bir

güzellik anlayışına göre işlenen gereçlerle anlatan özgün ve estetik bir bütündür. Ersoy’a (2010, s. 11) göre ise sanat belirli güzellik kurallarının uygulandığı bir şey değil aksine içgüdüsel ve bağımsız olarak kavranandır. Bu bakımdan sanat bazen yaratıcı bir eğilimle bazen de deha denilen bir yetiyle farklı düzeylerde hayata geçirilip çoğunluktan ayrılabilir. Ayrılabilmektedir.

‘Sanat eğitimi’ veya ‘görsel sanatlar eğitimi’ ise bireylere sanatsal anlamda pek çok seçeneği bulunan zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Sanat eğitimi şöyle tanımlanmaktadır:

Görsel sanatlar; resim, heykel, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotografi, moda tasarımı, bilgisayar sanatı gibi oldukça geniş bir alanı kapsar. Bu dalların tümüyle ilgili olarak okul öncesinden yükseköğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara görsel sanatlar eğitimi ya da yalnız sanat eğitimi demek yeterli olacaktır (Kırıçoğlu, 2002, s. 2).

Sanat eğitimi çalışmalarının ortaya koyduğu çağdaş görüşler, öğrencilerin sanatı anlaması, öğrenmesi ve yaratıcı etkinlikte bulunması şeklinde sanat eğitimi alanına yeni ve çağdaş bir kimlik kazandırılmasını kapsamaktadır. Bu bağlamda çağdaş sanat eğitiminin temel düşüncesi; sanatsal etkinlikler aracılığıyla bireylerin ve toplumun yaşadıkları çevreye karşı duyarlı olmalarını sağlamak ve estetik ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmaktır (Kurtuluş, 2001, s. 202; Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 9).

Sanat eğitimi, örgün eğitim içerisinde verilen sanatsal ürünlerde bilgi ve deneyimin izleriyle bütünleşerek bir disipline ve sanat; ürünü, tarihi, eleştirisi ile öğrenilen öğretilen bir derse dönüşmüştür. Zamanla postmodernist pedagoji alanındaki gelişmeler de görsel sanatlar eğitiminde uygulanan öğretim yöntemlerine yansıtılmıştır. Bu bağlamda postmodern sanat eğitime kısaca değinmemiz gerekirse; sanat eğitiminde görsel kültürün kişinin kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkılarak öğretilmesini, estetik duyarlılık, görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesini temel alan bir anlayış olarak ifade edilebilmektedir (Aykut, 2006, s. 34-35; Çıldır, 2015, s. 19).

Çağdaş sanat eğitimi kuramcıları bağlamında sanat eğitimindeki yeni eğilimlerle birlikte öğretme kavramı da bilginin aktarılması olarak değil çağın tüm imkânları dâhilinde bilginin nasıl kullanılacağı ve nasıl anlamlandırılacağına öğretildiği bir değişime uğramıştır. Bu doğrultuda öğretmenin rolü, öğreneni aktive eden, bilginin yapılandırılmasında onun deneyimini merkeze alan bir anlayışı gerektirmektedir (Coşkun Onan, 2017, s. 312).

Sanat eğitimindeki çağdaş yaklaşımlar, sanatın çok yönlü öğretilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır buna bağlı olarak sanatın tüm boyutları da önemli bir hale gelmiştir. Görsel algının geliştirilmesi, bir sanat yapıtını tüm boyutlarıyla anlayabilme, sanat yapıtının kültürel ve tarihsel boyutunu kavrama, sanatın yaratıcı yanını özümseme çağdaş sanat eğitiminin amaçları arasındadır. Bu amaçlar, sanat eğitiminin içeriğini ve yöntemini oluşturma sürecinde de yol gösterici olmaktadır. Bu bakımdan çağdaş sanat eğitimi anlayışları sanat eğitimcilerinin çok yönlü geliştirilmelerini gerekli kılmaktadır (İşbilen, 2002, s. 141).

Çağdaş toplumların nitelikli insanları da; okuyan, araştıran, sorgulayan, tartışan, duygularını çeşitli ifade yolları ile özgürce anlatan ve estetik duyguları gelişmiş bireyler olmalıdırlar. Bu nitelikler ancak farkındalıkla gerçekleştirilen bir sanat eğitimi ile bireylere kazandırılabilir (Pekmezci, 2002, 36).

1.1.2. Sanat eğitiminde sanat eleştirisi disiplini

Sanat eğitiminin ilgilendiği öğretim, sanat tarihini, estetiği, uygulamaya yönelik sanat etkinliklerini ve sanat yapıtı incelemeyi kapsamaktadır (Kırıçoğlu, 2002, s. 23). Burada özellikle değinmek istenilen, sanat eğitiminin sanat etkinlikleri ve sanat yapıtı inceleme alanlarındaki öğrenme-öğretme süreçlerini kapsayan bölümüdür. Bu bakımdan araştırmanın temeli de bu süreç içinde varlık gösteren en önemli disiplinlerden biri olan ‘sanat eleştirisi’ disiplinine dayanmaktadır.

“Tarih boyunca sanat eseri üretildiği kadar, sanat eserini anlama ve yorumlama çabası da gösterilmiştir (Gezgin, 2003, s. 57)”. Bir bireyin sanat eserini anlamak için çabalaması ve onu kendine özgü bir ifade biçimiyle yorumlayarak anlam yüklemesi adına ‘sanat eleştirisi’ uygun ortamı sunabilir.

Sanat eleştirisi, sanatın sanat bilimi çerçevesi içinde ve çağdaş sanat yaratıları üzerinde durularak yargılanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yargılama ve değerlendirme sürecinde sanat eleştirisi; sanat tarihi, sanat kuramı, sanat psikolojisi ve sanat sosyolojisi gibi disiplin ve bilim alanlarından da yararlanmaktadır (San, 2004, s. 68).

Sanat eğitimi kapsamında da sanat eleştirisi disiplini, bireylere eser inceleme ve yorumlamada yol gösterici olmakta, sanat eserini anlama ve değerlendirme açısından katkı sağlayabilmektedir.

‘Sanat eleştirisi disiplini’ sanat eğitimi içerisine dâhil edilmeden önce bir gelişim evresi geçirmiştir. Sanat eğitimi kapsamında sanat eleştirisi adına gerçekleştirilen en etkili olay 1966 yılında Edmund Feldman, Eugene Kaelin ve David Ecker gibi sanat eğitimcileri ve araştırmacılarının Ohio Devlet Üniversitesi’nde sanat eleştirisi hakkında bir seminer düzenlemeleri olmuştur. Seminerde sanat eleştirisinin sanat eğitimi içerisinde yer alması gerekliliği vurgulanmış ve sanat eğitiminin önemi ifade edilmiştir (Bolat Aydoğan, 2010, s.43).

Lisans düzeyindeki sanat eğitimi kapsamında bir ders olarak sanat eleştirisinde hangi eğitim yöntemlerinin kullanıldığı araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Programı’nda yer alan ‘sanat eleştirisi’ dersinde ele alınan ‘plastik çözümleme açısından temel tasarım elemanları ve ilkelerinin tekrar gözden geçirilmesi, Wölfflin’in Rönesans/Barok sanatını biçimsel karşılaştırmasının incelenmesi’, ‘Feldman’ın eleştiri türleri sınıflandırmasının incelenmesi. Pedagojik eleştiri türü bağlamında eser inceleme’ ve ‘Wolff ve Geahigan’ın eleştiri türleri sınıflandırmasının incelenmesi’ konuları ise ders kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin temelini oluşturmaktadır.

Sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde Edmund Feldman’ın ‘pedagojik eleştiri’ türü ele alınmıştır. Ders sürecinde önemli rol oynayan bu eleştiri türünün içeriğine daha ayrıntılı bir şekilde değinmek faydalı olabilir.

Sanat yapıtını tartışmak için bir yöntem geliştiren ilk sanat eğitimcisi Edmund Feldman’dır. Feldman’ın sanat eğitimi kapsamında ele alınan yöntemi, bilinen eleştirel sorgulamaları, estetik kuramlarla birlikte kavrayan, yapıtı ve yapıt dışındaki koşulları da değerlendirebilen bir eğitsel yaklaşımdır. Sanat tarihinde kullanılan ikonografik çözümlemeye yargı aşaması da eklenmiş böylece rahatça kullanılabilen bir yöntem meydana gelmiştir (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 1.25; İnce, 2007, s. 7).

Feldman tarafından yapılan eleştiri sınıflamasından sanat eğitimi kapsamında ele alınması gereken en önemli eleştiri türü ‘pedagojik eleştiri’dir. Bu eleştiri türü aracılığıyla sanat eğitiminin amacı olan bazı davranışlar daha sistemli bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Mercin ve Alakuş, 2005, s. 40-41).

Pedagojik eleştiri dört basamak şeklinde sistemli bir biçimde gerçekleştirilir, bu basamaklar; ‘betimleme, çözümleme, yorum ve yargı’ olarak adlandırılmıştır. Bu aşamaların hepsinin temelde farklı işlemleri kapsadıkları ve kolaydan zora doğru ilerledikleri söylenebilir. Bu dört aşamanın özünde dört temel soruya yanıt aranır;

betimleme aşamasında ‘eserde ne görüyorsun?’, çözümleme aşamasında ‘nesneler nasıl bir araya getirilmiş?’, yorum aşamasında ‘sanatçı eserde neyi anlatmak istemiş?’, yargı aşamasında ise ‘eser hakkında ne düşünüyorsun?’ sorusuna yanıt aranmaktadır (Feldman, 1992, s. 487; Hurwitz ve Day, 2007, s. 208).

Betimleme aşamasında, ilk olarak eserde görülen görsel ve duyuşsal nesnelerin tam bir listesi oluşturulur. Yüzeyde görünüşe ulaşan her nesne listede yer alır. ‘Çözümleme’ aşamasında, dikkat eserdeki sanat ilkelerine yoğunlaştırılır ve sanat elemanlarının ne şekilde organize edildiği bulmaya çalışılır. Bir sanat eserinin ‘biçimsel unsurları’ nokta, çizgi, şekil, ışık ve değer, renk, doku, kütle, mekân ve hacimden oluşur. Biçimsel unsurların kullanım şekilleri çoğunlukla ‘tasarım ilkeleri’ olarak adlandırılır ve bunlar; ‘birlik, tekrar, ritim, denge’ şeklindedir. ‘Yorum’ aşamasında ilgi noktası, eserdeki dışavurumcu özelliklerdedir ve izleyici tarafından kişisel bir yorum getirilecektir. ‘Yargı’ aşamasında eser hakkında daha önce elde edilen tüm veriler kullanılır. Buna bağlı olarak ‘gerçek veriler, görsel veriler ve anlatımcı veriler’ olmak üzere üç tip estetik özellik sanat eleştirisinin son aşamasında rol oynamaktadır (Boydaş, 2007, s. 43-47; Barrett, 2012, s. 89-161). Pedagojik eleştiri basamakları Tablo 1.1’de daha ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1.1. *Pedagojik eleştiri basamakları (Feldman, 1992, s. 487-504; Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 1.28)*

Betimleme	Betimleme, sanat eserinde görünen her şeyin bir envanterinin ortaya konmasıdır. Bu aşamada kişisel anlam, yargı ve çıkarımlar bir kenara bırakılır yalnızca eserde nelerin görüldüğü açıklanmaya çalışılır. Betimlemede, eleştirmenin ifade dili olabildiğince açık ve net olmalıdır. Yani eserin içeriği ve önemli yanları hakkındaki düşünceleri içermemelidir.
Çözümleme	Çözümlemede, betimlenen nesneler arasındaki ilişki keşfedilmeye çalışılır. Bu aşamada biçimlerin, renklerin ve belirli bir düzene göre yüzeye yerleştirilmiş formların nasıl düzenlendiği incelenmektedir. Bir eseri analiz ederken, yorumlama ve yargı için bulgular biriktirdiğimiz net bir şekilde görülmektedir.
Yorum	Sanat eleştirisinde yorumlama, bir eserin genel anlamının açıklanarak ve incelenerek bulunması sürecidir. Yorumlamanın bir eserin anlamını keşfetmeyi gerektirmesi ve insana ait bakış açısıyla ilgili olması bu aşamanın iyi tarafı olarak görülmektedir.

[Tablo 1.1. (Devam) *Pedagojik eleştiri basamakları* (Feldman, 1992, s. 487-504; Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 1.28)

Yargı	Bir sanat eserini yargılamak, kendi türündeki eserlerle ilişkili olarak esere bir değer biçmek anlamına gelmektedir. Bu aşamada sanat eserini beğenip beğenmemeniz önemli değildir, önemli olan bir sanat yapıtının neden ünlü olduğunu anlamanızdır. Eserin neden önemli veya değerli olduğu ise estetik kuramlara dayandırılarak açıklanmaya çalışılır.
--------------	---

Sanat eleştirisinde ‘yargı’ aşaması estetik kuramlarla da desteklenmektedir. Bahsedilen bu kuramlar ‘Yansıtmacılık, Biçimcilik, Anlatımcılık, İşlevsellik’ başlıkları altında sıralanabilmektedir (Mercin, 2006, s. 23-24).

‘Yansıtmacı’ kuramda doğadaki varlık ve nesnelerin gerçekçi bir anlayışla görüldüğü gibi yansıtıldığı görülmektedir. ‘Biçimci’ kuramda ise estetiksel anlamda sanat ürünlerinin yapısal düzenlemesi ile ilgilenilir. ‘Anlatımcı’ kuramda ise sanatçı iç dünyasını yapıtı aracılığıyla izleyiciye aktarmaktadır. Anlatımcı kuram anlayışını benimsemiş eserlerde psikolojik etki ve izlenimler ön plana çıkarılmıştır. ‘İşlevsellik’ kuramına göre ise tanıtım ve propaganda içeren resimler ya da afişler bu kuramdaki anlayışa dâhil edilmektedir (Artut, 2004, s. 93-94).

Sanat eserinin çözümlenmesinde farklı yöntemler varlık göstermiştir. Panofsky’nin benimsemiş olduğu yöntem de bunlardan bir tanesidir. Yapıtın çözümlemesini ve niteliklerini Rönesans ve Barok anlayışına dayandıran Wölfflin, biçime ilişkin yasalar üzerine kurulu bir sanat tarihi bilimi kurmayı hedeflemiştir. Ancak Panofsky, buna karşı çıkarak bir sanat yapıtının doğru tanımlanabilmesi için yapıtın, parçası olduğu kültür ortamı içerisinde ele alınıp incelenmesi gerektiğini öne sürmüştür (Akyürek, 1995, 9-11’den aktaran Boztaş ve Düz, 2014, s. 320).

Panofsky’nin yaklaşımı üç evrede gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımla esere ait ‘doğal anlam’, ‘anlaşılabilir anlam’, ‘asıl anlam veya içerik’ kavranmaktadır. Eserde gördüğümüz biçimlerin arasındaki ilişkileri belirtmekle elde ettiğimiz anlam ‘olgusal anlam’dır, bu biçimlerin ifadesel niteliklerini bularak da eserin ifadesel anlamını elde ederiz. Olgusal ve ifadesel anlamlar eserin doğal konusunu verir ve ‘doğal anlam’ı oluşturur. Doğal anlamın taşıyıcısı olan ve bize ileten unsurlara, ‘sanatsal motifler’ denmektedir. Bu motiflerin bulunması ile de eserin ‘ön ikonografik’ tasviri meydana gelmektedir (Cömert, 1999, s. 11-12).

Bu alıntının devamı olarak konuya ilişkin örnek şöyledir:

Örnek olarak, Michelangelo'nun 1508-1512 yıllarında resimlediği Cappella Sistina'nın tavanından bir fresko alalım. Önce, bu eserde gördüğümüz biçimleri, tanıdığımız kimi nesnelere benzetelim. Solda bir kaya parçası, bu kaya parçasının üzerinde iki çıplak insan figürü, bunlardan soldaki erkek, sağdaki kadın. Ortada bir ağaç, ağacın yeşil yapraklı dalı sol bölümde yer alıyor, ağaca asılı bir yılan, yılanın üstünü çıplak bir kadın gövdesi ve başı oluşturuyor... Sol bölümdeki erkek figürü ayakta duruyor, sol eliyle ağacın dalından tutmuş, sağ eliyle de meyve koparmaya çalışıyor.

Daha sonraki aşama ise eserin, kapalı açıklayamadığımız anlamı olarak belirtilen 'anlaşmalı anlam'dır. Yunan-Roma mitolojisi, Tevrat, İnciller, Azizlerin yaşamıyla ilgili eserler gibi geleneksel kaynaklardaki bilgilere ulaşarak çözümleme gerçekleştirilir. Anlaşmalı anlamın bulunması yoluyla da 'ikonografik çözümleme' gerçekleşmektedir. Eserin asıl anlamı ise 'içsel anlamı veya içerik'i' oluşturmaktadır (Cömert, 1999, s. 11-12).

Sanat eserinin çözümlenmesi sürecinde varlık gösteren bir diğer yöntem 'ontik çözümleme'dir. Çağdaş felsefe görüşleri arasında en önemlilerinden biri ontolojidir. Yirminci yüzyılda Nicolai Hartmann'ın kurduğu bu yeni felsefe anlayışı var-olan'ı ve varlığın bütününi konu olarak alır. Sanat ontolojisi de çağdaş sanat felsefelerinden biridir. Sanat ontolojisi, sanat eseri dediğimiz var-olan'ı somut bir varlık olarak ele alıp çözümlmek ister. Kendine özgü bir var-olan olarak sanat eserlerini somut bir şekilde ele alır (http-1).

Nicolai Hartmann'a göre sanat eseri (resim) iki heterojen sferden (alandan) oluşmaktadır. Bunlar; reel ön-yapı, ön-plan ile irreel arka-yapı, arka-plandır. Hartmann'ın irreel sferi yedi tabakaya ayrılmaktadır, bu tabakalardan ilk üçüne sahip her yapıt 'resim'dir. Ancak bu üç tabakadan sonra gelen her tabaka, resmin özgünlüğü ve kalıcılığı üzerinde etkilidir. Bahsedilen yedi tabaka şu şekilde başlıklara ayrılmıştır (Erinç, 1995, s. 35-36):

1. Görülür lekelerle ön yapı (Resim ne anlatıyor?)
2. Lekelemelerle tanımlanan üç boyutlu izlenimindeki uzay-nesne ve ışık (Resim neyi, nasıl anlatıyor?)
3. Nesneler âleminin (dünyasının) yarattığı devinim
4. Devinim elamanlarının (figürlerin) canlılığı
5. Bu canlılıktaki psişik belirtiler
6. Bireysel idea (insan ideası)

7. Evrensel idea (insanlık ideası)

Sanat eleştirisinin de çeşitli türleri bulunmaktadır. Feldman (1992, s. 473) sanat eleştirisini kategorilere ayırmış, ‘Akademik eleştiri, ‘Basın eleştirisi, Popüler eleştiri ve Pedagojik eleştiri’ olmak üzere dört başlık altında değerlendirmiştir. Feldman’ın sanat eleştirisi türleri Tablo 1.2’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1.2. *Feldman’ın sanat eleştirisi türleri (Feldman, 1992, s. 473-474)*

Akademik eleştiri	Akademik eleştiri, ağırlıklı olarak bilgiye dayalı dergilerde görülür. Akademik eleştiri, uzmanlık ve ciddi bir anlayış gerektiren uzun araştırmalar sonucu geliştirilen bir eleştiri türüdür. Bu eleştirinin amacı, akademik bağımsızlığın mümkün kıldığı türden bir analiz, yorumlama ve değerlendirme getirmektir.
Basın eleştirisi	En çok bilinen eleştiri türü, muhtemelen basın eleştirisidir. Basın eleştirisi ile ilgili ana nokta, bir haber niteliği taşımasıdır. Basın eleştirisi, okuyucuları sanat dünyasındaki olaylarla ilgili bilgilendirmek içindir. Basın eleştirmeni ise sergilerin, oyunların, kitapların ve konserlerin incelemelerini yazan kişidir.
Popüler eleştiri	Halk tarafından yapılan eleştiriler popüler eleştirilerdir. Genel olarak eleştirmenlerin çoğunluğunu oluşturmakla birlikte, uzmanlık bakımından farklılık gösterse de görüşleri göz ardı edilememektedir.
Pedagojik eleştiri	Pedagojik eleştirinin amacı, öğrencilerin sanatsal ve estetik olgunluğunu arttırmaktır. Bu bağlamda sanat eğitimcisinin en önemli görevi, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını analiz edip, yorum getirmeleridir. Buna bağlı olarak öğrenciler kendi eserlerini analiz edip yorumlamayı öğreneceklerdir.

Edmund Feldman’ın sanat eleştirisini kategorilere ayırmasının yanında ‘Wolf ve Geahigan’ tarafından da çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır.

Wolff ve Geahigan’a (1997, s. 14-15) göre üç temel sanat eleştirisi türü vardır, bunlar; eleştirenin kişisel izlenimlerine dayanan izlenimci (diaristic) eleştiri, resmin biçimsel özelliklerini ve niteliklerini belirleyen biçimci (formalist) eleştiri, eserin taşıdığı anlam ve faktörleri vurgulayan bağlamsal (contextual) eleştiridir. Bağlamsal eleştirinin sanat tarihi eleştirisi, psikanalitik ve ideolojik eleştiri olmak üzere farklı türleri de bulunmaktadır.

Wolf ve Geahigan'ın sanat eleştirisi türleri Tablo 1.3.'de sunulmuştur.

Tablo 1.3. *Sanat eleştirisi türleri (Moran, 2003, s. 264; Wolff ve Geahigan, 1997, s.23-26; Ersoy, 2010, s. 26-27)*

İzlenimci sanat eleştirisi	İzlenimci sanat eleştirisinde eser hakkında herkes için geçerli olan yargılar verilmeyeceğine inanıldığı için eserin nitelikleri ve yapısı üzerinde durulmaz. Eleştiren eserin kendisinde uyandırdığı duyguları, yaşantıları anlatmaktadır. Bununla birlikte izlenimlerini kaydederken kendi duygularını ifade eder ya da eserin havasını ve bazı özelliklerini aktarabilir. Böylece okurun farkına varmadığı şeylere de dikkat çekebilir.
Biçimci sanat eleştirisi	Biçimci sanat eleştirisi, sanat yapının kendine özgü biçimsel yapısını açıklama çabasındadır. Biçimci sanat eleştirisi, nasıl sorusunun cevabını verirken, içerikle de bağlantı kurmaktadır. Yapıta ait tema, imge, sembol, renk gibi öğeler teknikle ilgilidir ve bunlar yapının kendine özgü anlatımını da oluşturmaktadırlar. Eleştirmen buna benzer unsurların arasındaki ilişkiyi, bu unsurların eserin bütününe katkılarını araştırarak eserin ince anlam ve yönlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır.
Bağlamsal sanat eleştirisi	<i>Sanat tarihi eleştirisi:</i> Bu eleştiri türünde sanat tarihçileri genellikle sanat eleştirmeni olarak işlev görürler. Ayrıca sanat tarihi metodolojisinden daha az yararlanılmakta, eleştiri anlayışı ön plana çıkmaktadır. <i>Psikanalitik eleştiri:</i> Freud'un etkisiyle, psikanalize dayanan yeni bir eleştiri yöntemidir. Freud'un bilinçaltına ilişkin buluşlarına dayanan yöntem, sanatçının psikolojisini, bilinçaltı dünyasını ortaya çıkarma, eserleri yorumlamak ve eserlerdeki kişilerin psikolojisini açıklamak gibi amaçlarla kullanılmıştır. <i>İdeolojik eleştiri:</i> Bu türde eleştiriler, bazı fikir, değer ve toplumsal meseleleri konu alan sanat eserleri ile ilgilenirler. Ayrıca ideolojik eleştiriler demokratik bir toplumda çeşitli sosyal ve politik ilgileri geliştirme girişiminde de bulunabilirler (modernizm karşısında postmodernizme teşvik etmek gibi).

Görüldüğü üzere sanat eğitimi kapsamında sanat eleştirisi disiplini, 'eseri anlama, inceleme ve değerlendirme' bağlamında bireylere pek çok seçenek sunabilmektedir. Bu anlamda sanat eğitimi kapsamında sanat eleştirisi disiplininin oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

1.1.3. Aktif öğrenme

‘Aktif öğrenme nedir?’ sorusunu yanıtlamadan önce bu öğrenme anlayışının ortaya çıkışına değinmek faydalı olabilir.

Geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrenme-öğretme ortamlarında öğrenmenin ödül, ceza gibi etkenlerle gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmüş, tüm süreç öğretene tarafından belirlenmiş, sunulmuş ve kontrol edilmiştir. Rousseau, Pestalozzi, Dewey gibi kuramcılar geleneksel öğretim anlayışının, öğrencilerin doğal öğrenme yetilerini geriletip, düşüncelerini engellediğini dile getirmişlerdir. Buradan yola çıkarak, günümüz aktif öğrenme modelinin temelinde yer almış olan bilginin hazır olarak aktarılmaması, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması gibi önerileri öne sürmüşlerdir. Aktif öğrenme modelinin geliştirilmesi davranışçılıktan¹ bilişselciliğe (Bkz. Sayfa 25) geçiş süresinin hızlandığı 1970’lerden sonra olmuştur. Aktif öğrenme modeli bu tarihten sonra ortaya çıkmış ve bu kavramın temel düşüncelerine ilişkin kanıtlar elde edilmiş, bu modelin sınıf ortamına taşınması için uygun öğretim teknikleri geliştirilmiştir (Ün Açıkgöz, 2003, s. 8).

Bu anlamda ‘öğrenmeyi aktif yapan şey nedir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrenme aktif olduğunda öğrenciler beyinlerini kullanırlar, fikirler üretirler, sorunları çözerler ve öğrendiklerini uygularlar yani işin büyük kısmı öğrencidedir. Aktif öğrenmenin hızlı tempolu, eğlenceli ve destekleyici olduğu söylenebilir. Aktif öğrenme, öğrencileri grup çalışması içeren etkinlikler aracılığıyla aktif hale getirmenin ve konuyu düşüncelerini sağlamanın yollarını içermektedir. Soru sorduran, öğrencileri birbirlerine öğretmeye teşvik eden teknikler de içermektedir (Silberman, 1996, s. 9).

Bonwell ve Eison’a (1991, s. 19) göre ‘aktif öğrenme’ başlığı altında sınıfta aktif öğrenmeyi teşvik eden stratejilerin kullanımına ilişkin genel anlamda kabul edilen bazı özellikler bulunmaktadır; Öğrenciler dinlemekten daha fazlasıyla ilgilenmektedirler. Bilgi aktarımı ve öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesine ilişkin daha az vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin daha üst düzey düşünmesi (analiz, sentez ve değerlendirme)

¹Davranışçılık akımı öğrenciye öğretilecek davranışların önceden saptanmasını, bu davranışların şartlandırma yoluyla öğrencilere öğretilmesini ve böylece öğrencilerin kontrol altına alınmasını benimsemiş bir anlayıştır (Güneş, 2007, s.35’den aktaran Karademir Mantar, 2009, s. 16).

sağlanmaktadır. Öğrenciler etkinliklerle (okuma, tartışma ve yazma) ilgilenmektedirler. Öğrencilerin kendi tutum ve değerlerini keşfetmelerine daha fazla önem verilmektedir.

Nist'e (2000, s. 33) göre aktif öğrenmenin hem akademik hem de psikolojik kazanımlar açısından sayısız diyebileceğimiz faydası vardır. Aktif öğrenme akademik kazançlar açısından değerlendirildiğinde daha yüksek notlar almayı, sosyal faaliyetleri sürdürmek için daha fazla zaman kazanmayı ve en önemlisi daha fazla bilgi edinmeyi ifade etmektedir.

Vural'a (2004, s. 163) göre ise aktif öğrenme ezberciliği önleyebilir; araştırmacı, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesini sağlayabilir ve öğrencilerin derse ilgilerini arttırılabilir. Aktif öğrenme ile öğrencilerin kararlı tahminler yürütmeleri ve konu hakkında kendilerini değerlendirmeleri de sağlanabilir.

Öğrenme sürecini öğrenciye bilgi aktarımı ve öğrenmenin denetlenmesinden ibaret sayan bir eğitim yaklaşımının öğrenmeyi teşvik etmesi son derece zordur. Sınıfta öğretmenin anlattığı dersi dinlemek, ders kitaplarını okumak ve yazılı, sözlü sınav sorularını cevaplamak öğrenciyi pasif alıcı konumuna sokar. Dikkati dağınık öğrenciler ise tüm öğrenme işlemi evdeki çalışmaları ile gerçekleştirmeye gayret ederler. Bunun sonucunda aktarılan bilginin hafızaya hızla nakledilmesi, yani ezberlenmesi hemen hemen tek seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ezberlemenin öğrenme ile sonuçlanma ihtimali ise oldukça düşüktür. Bu koşulların değiştirilmesi için öğrencinin 'pasif alıcı' konumundan çıkarılarak 'etkin katılımcı' konumuna getirilmesi gerekir. Etkin katılım, öğrencinin öğrenme sürecine bilginin ilk aktarımından itibaren katılımını sağlar. Etkin katılım, konuların anlatımını değil, tartışılmasını gerekli kılar. Üzerinde düşünülmesine, mantık yolu ile cevaplar aranmasına, karşıt fikirlerin gündeme getirilmesine, konu ile ilgili daha fazla bilgi edinme hevesinin uyanmasına imkân sağlar (Serter, 1997, s. 157'den aktaran Şahinel, 2003, s. 4).

Aktif öğrenme, başarılı öğrencilerin yanı sıra başarı düzeyi düşük olan öğrencileri de olumlu yönde etkileyebilir. Grupla yapılan aktif öğrenme etkinliklerinde, bütün öğrencilerin birer görev üstlenmesi, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirerek, birlikte başarıma duygusunu onlara yaşatabilir. Bununla birlikte başarı düzeyi düşük öğrenciler, başarıyı kendilerine mal edebilirler. Bu süreçte öğrenmeye olan ilgi ve etkin katılım da ortaya çıkabilir (Aytan, 2011, 73).

Geleneksel öğrenme anlayışı ile yürütülen bir öğrenme süreci ile aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile yürütülen bir öğrenme süreci arasında elbette ki önemli farklar göze çarpmaktadır.

Geleneksel öğrenme anlayışı, öğrenen ve öğretene oldukça sınırlı bir öğrenme ortamı sunarken; aktif öğrenme anlayışı, öğrenenin ve öğretenin öğrenme sürecini birlikte paylaşarak gerçekleştirmesine uygun ortamı sunabilir (Bkz. Tablo 1.4).

Tablo 1.4. *Aktif öğrenme sınıfı ve geleneksel öğretim sınıfının karşılaştırılması (Ün Açığöz, 2003, s. 35)*

Aktif öğrenme sınıfı
‘Bilginin özümsemi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama’ aktif öğrenme sınıfının amacıdır. Öğrenciler çeşitli biçimlerde (U, O, V) otururlar. Sınıfın her köşesinde etkinlik sürmekte; öğretmen sınıfı dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmektedir. Dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur. Öğrenci, araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksikliklerinin farkına varır, bilgiyi yeniden yapılandırır.
Geleneksel öğretim sınıfı
Etkileşim çok sınırlı durumdadır. Öğrenciler söz verilmedikçe konuşamazlar, arkadaşları ile etkileşimde bulunamazlar. Öğretmen; bilgi aktarıcı ve karar verici roledir. Öğrenci pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar.

Aktif öğrenme, öğreneni pasif izleyici konumundan çıkararak öğrenme olayının içine çekmektedir. Öğrenen, bu süreçte zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde kararlar almaya teşvik edilir. Öğrenen, öğrenme sürecinde aktiftir, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır, diğer öğrenenlerle işbirliği içindedir (Kalem ve Fer, 2003, s. 435).

“Aktif öğrenme sürecinde, öğretim etkinliklerinin planlanmasından, uygulanmasına ve değerlendirilmesine kadar tüm aşamalarda öğrencilerin aktif katılımı söz konusudur. Böylece sınıf içi etkinlikler öğretmen ve öğrencinin işbirliği ile belirlenmekte ve uygulanmaktadır (Akbulut, 2012, s. 33)”.

Aktif öğrenci katılımı (öğrencilerin soru sorması, keşfetmesi, farklı materyallerle uğraşması, problemleri çözmesi, çeşitli projeler yürütmesi vb.) öğrencilerin bireysel bilgilerini yapılandırmalarına da yol açabilir (Peko ve Varga, 2014, s. 62).

Aktif öğrenme sürecinde öğrenci, zor ve karmaşık işlerle uğraşmaktan ve sorunları çözmekten sorumludur. Öğrenci bilgiyi ezberlemekten çok, benzer ve farklı tarafları bulmalı, nasıl olduğunu anlamalı, yeni sorunları çözmelidir. Bu süreçte ezber değil, kavrama ve uygulama adımları önemlidir. Kısaca öğrencinin zihinsel becerilerini zorlayan ve geliştiren ortamları kendi çabasıyla düzenleyip uygulaması gereklidir (Sönmez, 2009, s. 154). Bu bağlamda aktif öğrenmede öğrencinin rolü kısaca Tablo 1.5’de sunulduğu şekilde ifade edilmektedir:

Tablo 1.5. *Aktif öğrenmede öğrenci (Vural, 2004, s. 178)*

Aktiftir, katılımcıdır.
Kendini kontrol eder.
Konuşur ve sorgular.
Sürecin öznesidir.
Rahat davranır.
Sorumludur.
Üretkendir.

Aktif öğrenme sürecinde öğretmenin rolüne ilişkin bilgiler ise şu şekildedir:

“Geleneksel sınıf ortamında öğretmen, sınıfın önünde duran, süreci yönlendiren, bilgi kaynağı olarak görülen, bilgi aktarımı yapan, öğrenme sürecinin tüm sorumluluğunu taşıyan bir rol üstlenirken; aktif öğrenmenin benimsendiği sınıf ortamında öğretmen sürecin merkezinde bulunup yönlendiren olmak yerine, süreci kolaylaştırıcı rehber görevindedir (Talaz, 2013, s. 21)”. Bu bağlamda aktif öğrenmede öğretmenin rolü kısaca Tablo 1.6’da sunulduğu şekilde ifade edilmektedir:

Tablo 1.6. *Aktif öğrenmede öğretmen (Vural, 2004, s. 178)*

Eğitim yaşantılarına rehberlik eder.
Öğrenciyi aktif tutar, katılımı sağlar.
Yaratıcılığa önem verir.
Düzenleyicidir.
Yol göstericidir

Ayyıldız’a (2012, s. 32) göre ise aktif öğrenmede öğretmen, çalışma grupları oluşturarak grup üyelerinin sorumluluklarını belirlemede yardımcıdır, grup içi veya gruplar arasında etkileşimi kolaylaştırır. Öğrencinin öğrenme sürecinde karar almasında

yol göstericidir. Öğrencilerin tılandıkları konularda gerekli açıklamaları yapar ve öğrencilerin dikkatini önemli ve ince noktalara çeker.

Nitelikli bir sanat eğitimcisi de, öğrencilerinin kendi kişilikleri doğrultusunda gelişmelerine uygun ortamı sağlamalıdır. Öğrencilerine görmeyi öğretmeli, yeni sentezlere varabilme cesareti kazandırmalıdır. Yaptırdığı uygulamalarla öğrencilerinin sorumluluk sahibi, fikir üretebilen, paylaştan, sorunlara karşı duyarlı, çözüm önerileri geliştirebilen, yaratıcı bireyler olmalarını sağlamalıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007, s. 20). Aktif öğrenme anlayışının, öğretim sürecinde sanat eğitimcisinin bu hedefleri gerçekleştirebilmesi bakımından destek sağlayacak nitelikte bir anlayış olduğu söylenebilir.

Aktif öğrenmenin uygulanması sürecinde, öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi adına eğitimcileri yönlendiren çeşitli stratejiler, süreci etkili kılan yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Önerilen stratejiler, yöntem ve teknikler eğitimcilere yol gösterici olabilir, onların yaratıcılıklarını kullanarak öğrenme sürecini geliştirebilecekleri seçenekler sunabilir.

Aktif öğrenmeyi içeren stratejiler, herhangi bir boyuttaki sınıfta geleneksel dersi değiştirmek için kullanılabilirler. Seçilen öğretim yöntemi, eğitiminin kişisel tercihine ve sınıfın dönemine uygun hedefleri karşılamaya yönelik olmalıdır (Bonwell ve Eison, 1991, s. 35). Aktif öğrenmenin uygulanmasında, sürecin yürütülmesi eğitiminin izleyeceği yola göre şekillenmektedir. Eğitiminin, öğrenmenin gerçekleşmesi için seçeceği uygun uygulamaların, aktif öğrenmenin amacına ulaşmasında etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

Harmin (1994, s. 3-4) aktif öğrenmenin olduğu bir sınıfta ‘güven’, ‘enerji’, ‘öz-denetim’, ‘gruba ait olma’ ve ‘duyarlı olma’ olmak üzere beş öğrenci potansiyeline odaklanmaktadır (Bkz. Tablo 1.7).

Tablo 1.7. Aktif öğrenme sınıfının özellikleri (Harmin, 1994, s. 3-4)

Güven	Öğrencilerin kendilerine güvendikleri, öğrenmeye hazır oldukları ve kendilerine saygı duydukları görülmektedir. Öğrenciler kendilerini sınıf ortamında güvende ve rahat hissetmektedirler. Öğrenciler, değerleri başarıya veya övülmeye bağıymış gibi hissetmezler, herkesi memnun etme konusunda da endişeli değildir.
--------------	---

[Tablo 1.7. (Devam) *Aktif öğrenme sınıfının özellikleri (Harmin, 1994, s. 3-4)*]

Enerji	Öğrenciler yoğun ve meşgul bir şekilde bir şeylerle ilgilenmektedirler. Çalışma esnasında stresli değildir ve dersin bitmesi için de sabırsızlanmazlar. Aksine rahat bir enerji içinde çalışmaktadırlar.
Öz-denetim	Öğrenciler kendi kendilerini yönetmekte, motive etmekte ve öğrenmenin sorumluluğunu almaktadırlar. Yönetilmeye ihtiyaç duymadan kendi kararlarını vermekte ve mümkün olduğunca çalışmalarını kendileri tamamlayıp düzeltmektedirler.
Gruba ait olma	Öğrenciler birbirleriyle ve uzman kişilerle rahat bir ilişki içindedirler. Birbirlerini dinlemekte, saygı duymakta ve saygı görmektedirler. Birbirleriyle alay etmemekte ve birbirlerini dışlamamaktadırlar. Öğretmenler ve öğrenciler ortaya çıkan sorunları saygı çerçevesinde bütün gruba uygun olan çözümlerle sonuçlandırmaktadırlar.
Duyarlı olma	Öğrenciler düşünceli ve sınıfta olanların farkındadırlar. Bununla birlikte onların meraklı ve yaratıcı oldukları, gayret gösterdikleri de görülmektedir. Kendilerinin ve çevrelerindeki kişilerin fikirlerine ve duygularına da duyarlıdırlar.

Bu niteliklerle öğrenciler; derse daha çok katılırlar ve becerilerini geliştirme imkânı bulurlar, düşünme düzeyleri daha üst seviyeye çıkar. Etkinliklere öğrencilerin daha çok katılımı sağlanır (Şahinel, 2003, s. 11).

Silberman (2006, s. 2-3) ise aktif öğrenme etkinliklerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için eğitimcilere önemli olduğunu düşündüğü sekiz strateji sunmaktadır (Bkz. Tablo 1.8).

Tablo 1.8. *Aktif öğrenme sürecinin yürütülmesi (Silberman, 2006, s. 2-3)*

Ders başında etkinlikler düzenleme	Aktif bir öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrencileri derse katılıma teşvik etmek için dersin başında etkinlikler düzenleyin.
Zihinsel becerileri geliştiren teknikler	Öğrencileri zihinsel olarak uyaran ve yeni bilgilere açık hale getiren teknikleri kullanarak kalıcı öğrenmeyi en üst düzeye çıkaran bilgi ve kavramları sunun.
Tartışma ortamı yaratma	Katılımın artması ve konuya derinlemesine motive olunması için katılımcıları tartışmaya teşvik edin.
Soru sormaya teşvik etme	Katılımcıları sorular sormaya ve bilgi arayışına teşvik edin.
Katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerine izin verme	İşbirliğini gerektiren ve akran öğretimini sağlayan etkili grup faaliyetleri tasarlayın.

[Tablo 1.8. (Devam) *Aktif öğrenme sürecinin yürütülmesi* (Silberman, 2006, s. 2-3)]

Deneyimleyerek öğrenmeyi sağlama	Bilgi ve becerileri geliştirmek için oyun, uygulamalı çalışmalar, rol oynama ve deneyime dayalı etkinlikler tasarlayın.
Teknolojiye ayak uydurma	E-öğrenme araçlarını sınıftaki etkinliklerde etkili olacak şekilde kullanın.
Etkileyici bir kapanış	Katılımcıların öğrendiklerini gözden geçirebildikleri ve önemli yanlarını düşünebildikleri, başarılarını kutlayabildikleri bir ders kapanışı yapın.

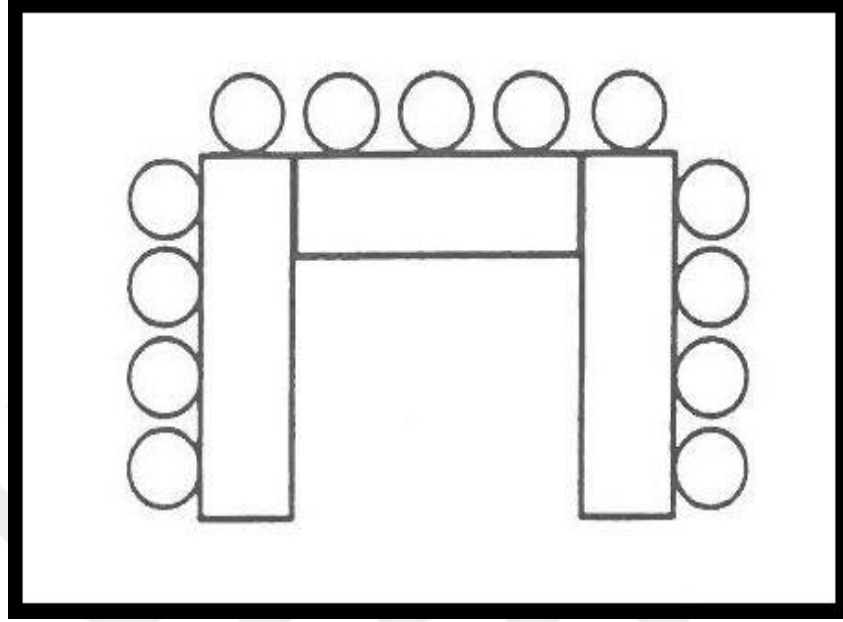
Aktif öğrenmeyi teşvik eden stratejilerin kullanılması, sınıfta gözlemlenen iletişim biçimini çarpıcı biçimde değiştirebilir. Öğrenme sürecinde, eğitimci ve öğrenciler arasındaki etkileşime ağırlık verildiğinde, sürecin yürütülmesinde göze alınan risk daha az olabilir. Ancak bir eğitimci, öğrenciler arasındaki diyalogu ne kadar cesaretlendirirse öğrenme sürecinde göze alınan risk de o kadar artabilir. Buna bağlı olarak iyi bir planlama ve uygulama ile öğrenme sürecinde ortaya çıkacak sorunlar da azaltılabilir (Bonwell ve Eison, 1991, s. 82).

Görüldüğü üzere aktif öğrenmenin uygulanması sürecinde yol gösterici olabilecek pek çok öneri ve seçenek sunulmaktadır. Bu öneriler sayesinde eğitimcilerin eğitim sürecini gerçekleştirirken daha az sıkıntı yaşayabilecekleri öngörülebilir.

Bir diğer önemli konu ise aktif öğrenme uygulanırken öğrenme ortamının düzeninin de yenilikçi bir anlayışla şekillendirilmesidir. Buna bağlı olarak geleneksel öğrenme anlayışının karşısında duran ‘aktif öğrenme’ anlayışında öğrenme ortamına ait düzenin de alışılmışın dışında olması oldukça geçerli bir durumdur.

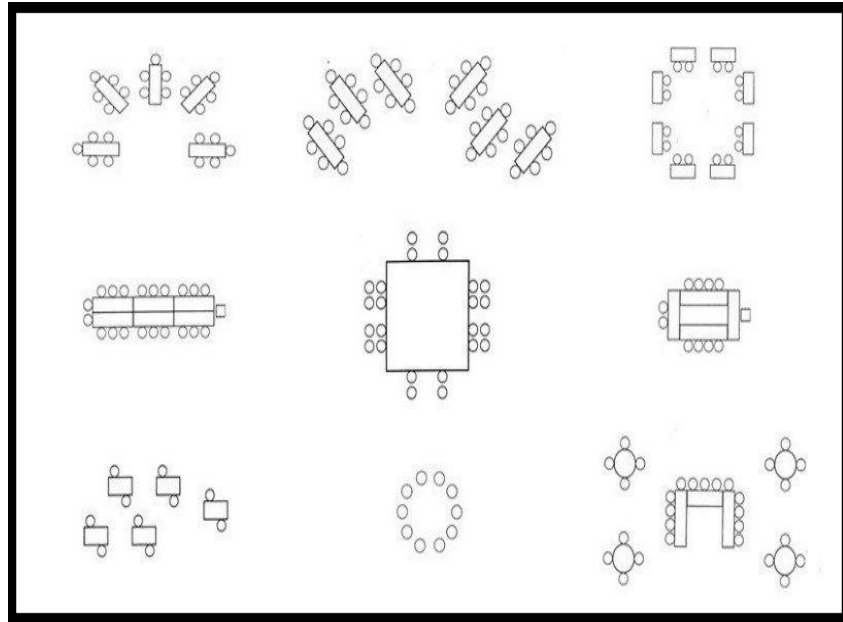
Bir sınıftaki fiziki ortam, aktif öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilir ya da bozabilir. Hiçbir düzen kusursuz değildir, ancak karar verebileceğimiz birçok seçenek bulunmaktadır. Aktif öğrenmenin 'iç dekorasyonu' eğlenceli aynı zamanda zorlayıcıdır. Bu bağlamda aktif öğrenme sınıfı için birçok oturma düzeni bulunmaktadır. ‘U’ şekli bu oturma düzenlerinden bir tanesidir. ‘U’ şekli çok amaçlı bir düzendir. Öğrencilerin yüzleri birbirlerine dönüktür, öğretmeni ve öğrenme ortamını rahatça görebilmektedirler. Bu düzen, öğretmenin öğrenme notlarını öğrencilere hızlı bir şekilde dağıtması için de idealdir çünkü ‘U’ şekline kolayca girilir ve derse ilişkin materyaller ile farklı noktalara rahatça ulaşılır (Silberman, 1996, s. 9-14).

Aktif öğrenme sınıfında oturma düzenlerinden birisi olan ‘U’ şekli Şekil 1.1’de sunulmuştur.



Şekil 1.1. Aktif öğrenme sınıfında oturma düzeni ‘U’ şekli (Silberman, 1996, s. 10)

Silberman (1996, s. 10) tarafından önerilen ‘aktif öğrenme sınıfında çeşitli oturma düzenleri’ ise Şekil 1.2’de sunulmuştur.



Şekil 1.2. Aktif öğrenme sınıfında çeşitli oturma düzenleri (Silberman, 1996, s. 10-14)

Aktif öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin ve bilişsel yetilerin gelişimini sağlayabilir. Aktif öğrenme teknikleri ile öğrenci yeni bilgiler keşfedebilir ve ‘kendini yöneten öğrenen’ olabilir. Bununla birlikte aktif öğrenme teknikleri, grup çalışmaları için de uygulanabilmektedir (Aytan, 2011, s. 74).

“Grup çalışması, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini hızlandırmaktadır. Etkili bir şekilde uygulanan grup çalışmasıyla, öğrencilerin ilgileri uyanmakta, kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Öğrencilerin sosyal yetenek ve ilgileri gelişmektedir. Geleneksel eğitimde ise bireysel çalışmalar ağırlıktadır (Aşıroğlu, 2014, s. 14)”.

Burden ve Byrd’a (2003, s. 158-199) göre ise ‘küçük gruplar oluşturmak’ öğrencilerin daha aktif olarak öğrenmelerine ve öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemelerini daha iyi izlemelerine yardımcı olmaktadır. ‘Küçük grup tartışmaları’ ise daha fazla öğrencinin tartışmaya dâhil olmasına izin vererek artan öğrenci katılımı hedefini karşılayabilir. Bununla birlikte üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilaveten küçük grup tartışmaları iletişim becerilerinin, liderlik yeteneğinin, tartışma becerisinin gelişimini de desteklemeye yardımcı olabilmektedir.

Eğitim fakültelerinde iyi bir öğretim çevresi yaratmak diyalog, grupça problem çözme, inceleme ve aktifliği gerekli kılmaktadır. Geleneksel öğretmen eğitimi programları’nda öğretimin çoğu ders anlatımı ve tartışmalarla yürütülür. Çok az öğretmen öğrencilerine uygulayabilecekleri alternatif öğretim uygulamalarını gösterir. Böyle bir eğitim süreci geçirmiş mezunların, farklı bir sınıf ortamı yaratmalarını beklemek mantıklı değildir. Bu nedenle ilk önce öğretmen adaylarının kendilerinin ‘aktif öğrenme’ deneyimi kazanmaları gereklidir (Mentiş Taş, 2005, s. 182).

1.1.3.1. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri

Aktif öğrenmenin ortaya çıkmasında rol oynayan önemli eğitim kuramları bulunmaktadır. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa, bilişselciliğe, varoluşçuluk ve pragmatizm felsefî akımlarının etkisi ile John Dewey’in okulunda uyguladığı aktivite programına dayanmaktadır (Farris, 1996’dan aktaran Aydın, 2011, s. 54; Ün Açıkgöz, 2003, s. 59).

Varoluşçuluğa göre eğitimin hedefleri, kişiyi temele almalı, insanın kendi kendisini yaratmasını, her insanın kendi varoluşunu gerçekleştirmesini sağlamalıdır. İnsan özgür eylemde bulunmalı, seçme ve seçtiklerinden sorumlu olmalı, anı yaşamalı,

bilginin öznel olduğunu kabul etmelidir. Pragmatizm felsefe anlayışı ise, bireylerin kişisel deneyimleri aracılığıyla gündelik yaşamda vücut bulan somut bir gerçekliği ifade eder. Pragmatik felsefede ‘deneyim’ önemli görülen bir kavramdır. Bunun nedeni, bireyin doğruya ulaşmasında geçmiş deneyimlerin etkili olmasıdır (Duru Öcal, 2007, s. 41; Yıldız, 2014, s. 26).

Yapısalcı kuram ise öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmemekle birlikte eğitimde bireylerin daha çok düşünmesini, öğrenmenin sorumluluğunu almalarını, davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerini vurgulamaktadır (Saban, 2002, s. 167).

Yapılandırmacılık (constructivism), dünyanın, gerçekliğin, içinde yaşanan çevrenin bireyin geçmiş yaşantılarına dayalı bireysel olarak yorumlanıp anlamlandırılmasıdır. Dışsal dünyanın ya da bilginin yapılandırılması öncelikle bireyin deneyimlerine ve kullandığı düşünme stratejilerine göre olmaktadır. Yapılandırmacılık bireysel anlamlandırma ve bir keşiftir. Yapılandırmacılık geleneksel anlayışa karşıdır. Öğrencinin eylemlerinin öznesi ve aktif belirleyici olmasını öngörür. Yapılandırmacılık bireysel kimliğin ve düşüncenin özgürleştirilmesini ifade eden felsefi bir yaklaşımdır (Duman, 2008, s. 316-317).

“Öğrencilerin, önceki bilgilerinin harekete geçirilmesi yapılandırmacı öğretimin temel öğelerindendir. Bu öğe ile ilgili etkinlikler, öğrencilerin yeni bilgi yapısının gerekliliğini anlamalarına yardım eder. Öğretmenler de öğrenme yaşantılarını öğrencilerin var olan bilgi yapıları üzerine yeni bilgiler yapılandırabilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler (Oğuz, 2013, s. 339)”. Geleneksel ve yapılandırmacı görüşler arasındaki farklar Tablo 1.9’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 1.9. *Geleneksel ve yapılandırmacı görüşlerin karşılaştırılması (Özden, 2003, s. 57)*

Geleneksel görüş	Yapılandırmacı görüş
Bilgi, öğretmen tarafından öğrenciler aktarılabilir.	Bilgi, öğrenciler tarafından bireysel olarak oluşturulur.
Öğrenme daha çok öğretmenin anlatım şekline bağlıdır.	Öğrenciler önceki öğrenmelerine dayalı olarak kendi bilgilerini oluştururlar.
Öğrenme, öğrencilerin tekrarına bağlı olarak başarı gösterir.	Öğrenme, öğrenciler kavramsal olarak anladıklarında başarı gösterir.

Yapılandırmacılıkta, öğrencilerin genel öğretim programına bağlı kalmadan önemli buldukları fikirlere odaklanmalarına izin verilir. Öğrencilere ilgi duydukları alanların

peşinden gitmeleri, fikirlerini yeniden biçimlendirmeleri ve bu bağlamda ilişki kurarak benzersiz sonuçlara ulaşmaları için yol gösterilir (Brooks ve Brooks, 1999, s. 21-22). Geleneksel ve yapılandırmacı sınıfların özellikleri Tablo 1.10'da karşılaştırılmıştır.

Tablo 1.10. *Geleneksel ve yapılandırmacı sınıfların karşılaştırılması (Brooks ve Brooks, 1999, s. 17)*

Geleneksel sınıflar	Yapılandırmacı sınıflar
Öğretim programında, temel becerilere kısmen vurgu yapılır.	Öğretim programında, önemli kavramlara kısmen ağırlık verilir.
Belirlenmiş olan öğretim programına tam anlamıyla bağlı kalınması son derece önemlidir.	Öğrencinin sorularına yanıt araması son derece önemlidir.
Öğretim programındaki etkinlikler ders ve çalışma kitaplarına dayanır.	Öğretim programı faaliyetleri ağırlıklı olarak birincil veri kaynaklarına ve amaca uyan materyallere dayanmaktadır.
Öğretmenler genel olarak öğrencilere bilgiyi veren öğretici bir konumdadırlar.	Öğretmenler genellikle öğrencilere ortamda rehberlik ederek etkileşim içinde bulunurlar.
Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini doğrulamak için doğru yanıtı isterler.	Öğretmenler sonraki dersleri geliştirmek amacıyla mevcut kavramlara dair öğrencilerin bakış açılarını araştırırlar.
Öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi, öğretimden ayrı olarak görülür ve test yoluyla ortaya çıkarılır.	Öğretmen gözlemine dayalı olarak öğrenci projeleri öğrenmenin değerlendirilmesinde kullanılır.

Yapılandırmacı sınıf, öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir ortamdır. Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacılığın öğretim sürecinde etkin hale gelmesine katkıda bulunmuş önemli düşünürler de bulunmaktadır. Bu düşünürler 20. yüzyılın düşünürleri olarak nitelendirilen kişiler Jean Piaget, John Dewey, Bruner ve Vygotsky'dir (Demirel, 2007, s. 165; Demirel, 2009, s. 161).

Aktif öğrenmenin kuramsal temelinde yer alan yapılandırmacılık anlayışını şekillendiren düşünürlerin benimsemiş oldukları anlayışlara kısaca değinmemiz gerekirse; *Piaget*, organizmanın amaçlı, aktif ve araştırmacı olduğunu savunur. Ona göre eğitimin görevi bireyin sosyal çevreye uyumunu sağlamaktır bu nedenle eğitim, çocuğun bilişsel gelişimine uygun etkinlikler içermelidir. *Vygotsky*, bilişsel gelişimi dil gelişimi ve sosyal etkileşimle ilişkilendirmiştir. Kültür tarafından şekillendirilen sosyal süreçlerde çocuk dili kullanmayı öğrenir ve çocuğun öğrenmesinde çevresinde bulunan yetişkinlerin

düzenlediği davranışlar çocuğun kendi davranışlarını düzenlemesi ile doğru orantılıdır. Bruner, bilişsel gelişime dair üç dönemi vurgulamaktadır. Bunlar: eylemsel, imgesel ve sembolik dönemdir. Eylemsel dönemde çocuk, çevresini dokunarak anlar ve bu yolla yaşantı edinir. İmgesel dönem görsel belleğin gelişimine yöneliktir. Sembolik dönemde ise öğrenmenin gerçekleşmesi için çocuğun somut nesnelerle çalışması gereklidir. Bir diğer önemli düşünür Dewey ise öğrenme kuramında bilginin yapılanmasına yönelik stratejiyi aktif öğrenme olarak belirler ve demokratik eğitim modelinde bunu temel alır (Senemoğlu, 2000, s. 98-99; Ural, 2003, s. 112-113; Bakır, 2007, s. 54-55).

Piaget'in benimsemiş olduğu anlayış aktif öğrenme kavramındaki bilginin yapılandırılması ve dönüştürülmesi süreçleri ile benzer özelliktedir. Vygotsky'nin benimsemiş olduğu anlayış ise aktif öğrenmede öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıması ve öğretenin, öğrenen gereksinim duyduğunda yol gösterici olmasını yansıtmaktadır. Bruner'in anlayışı ise aktif öğrenmenin keşfederek öğrenme² anlayışını yansıtmaktadır. Dewey de aktif öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesinde önemli bir yol gösterici olmuştur (Ün Açıkgöz, 2003, s. 67-75)

Aktif öğrenme aracılığıyla farklı eğitim kuramlarının uygulanması söz konusudur ve 'çoklu zekâ kuramı' da bunlardan bir tanesidir. Aktif öğrenme teknikleri, çoklu zekânın gerektirdiği çeşitliliği ve seçme hakkını öğrencilere sunmaktadır. Bununla birlikte aktif öğrenme teknikleri, öğrencilerin kendine has öğrenme, öğrendiklerini kullanma fırsatları vererek, çoklu zekâ kuramının uygulanmasını kolaylaştırmaktadır (Ün Açıkgöz, 2003, s. 297).

Çoklu zekâ teorisinin öncüsü Howard Gardner (2004, s. 50) zekâ konusunda savunduğu şeyleri şu şekilde ifade etmektedir; zekâ çoğuldur, problem çözmek kadar ürün imal etmeyi de içerir. Zekâ, önsel bir temele ya da test performanslarına bakılarak değil, belli bir tarihsel dönemde ve belli bir kültürel bağlamda değerlendirilen şeyin ne olduğuna göre tanımlanır. Buna bağlı olarak sekiz zekâ alanından bahsetmektedir. Bu zekâ alanları: Sözel-dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzaysal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâdır

² Keşfederek öğrenme sorgulamaya dayalı bir öğrenme yöntemidir. Bu teori, öğrenenleri geçmişteki deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanmaya, sezgilerini, hayal gücünü ve yaratıcılıklarını kullanmaya, yeni gerçekleri keşfetmek için yeni bilgiler aramaya teşvik etmektedir (http-2)

(Gardner, 2004, s. 57; Gardner, 2006, s. 8-16). Çoklu zekâ alanları Tablo 1.11’de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 1.11. Çoklu zekâ alanları (Saban, 2002, s. 43-46)

Sözel-dil zekâsı	Bireyin kendi diline ait kavramları bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir yazar gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesidir.
Mantıksal-matematiksel zekâ	Bireyin bir matematikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da bir bilim adamı gibi olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesidir.
Görsel-uzaysal zekâ	Bireyin bir avcı, bir izci gibi görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulama kapasitesidir.
Müziksel-ritmik zekâ	Bireyin bir besteci, bir müzisyen gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetleridir.
Bedensel-kinestetik zekâ	Bireyin bir aktör ya da bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki kabiliyetleridir.
Sosyal zekâ	Bireyin bir öğretmen, bir terapist gibi çevresindeki insanların duygularını, ihtiyaçlarını anlama ve ayırt etme kapasitesidir.
İçsel zekâ	Bireyin kendini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir.
Doğacı zekâ	Bireyin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine göre sınıflandırma yeteneğidir.

Bahsedilen zekâ türleri arasında ayrı bir ‘sanatsal zekâ’ formu olup olmadığı sorusuna Gardner’ın yanıtı ‘yoktur’ biçimindedir. Ancak bu zekâ formlarından her birinin sanatsal sonuçlara yöneltilebileceğini belirtmiştir. Öğrenme formunda yer alan simgeler estetik anlamda düzenlenebilir. Bu duruma örnek olarak, dil zekâsının günlük konuşma vb. gibi durumlarda kullanılması ancak burada estetikten bahsedilemeyeceğini belirtmiştir. Fakat aynı zekâ türü şiir, roman vb. yazmada kullanıldığında, burada estetikten bahsedilebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda zekâ formunun estetik ya da estetik olmayan sonuçlara yöneltilmesinde bireysel ve kültürel kararlar söz konusu olabilmektedir (Gardner, 1989’dan aktaran Kırıçoğlu, 2002, s. 33).

Aktif öğrenmenin temelini oluşturan bir diğer önemli kuram ise ‘bilişselcilik’tir. Bilişsel öğrenme yaklaşımı, davranışçı öğrenme yaklaşımının öne sürdüğü ‘uyarıcı-tepki’

bağı ile öğrenmenin açıklanabileceği görüşüne karşı çıkmaktadır. Bilişsel yaklaşımda ‘öğrenme’ bireyin çevresinde olup bitenlere anlam yüklemesi şeklinde kabul edilmiştir (Bkz. Tablo 1.12). Öğrenme süreci, bireyin dıştan alınan uyarımları algılaması, önceki bilgilerle karşılaştırıp yeni bilgileri oluşturması ve elde edilen bilgilerin belleğe depolanıp hatırlanması şeklinde benimsenmiştir (Yüksel, 2011, s. 69; Şişman, 2011, s. 210).

Tablo 1.12. *Bilişsel yaklaşımda öğrenme (Şişman, 2011, s. 210)*

Öğrenme dikkat süreciyle başlar	Dikkat çekmeyen uyarıcıyla zihinsel olarak ilgilenmeyen bireyin, bu uyarımlarla ilgili bir öğrenme gerçekleştirme olanağı yoktur.
Anlamlandırma dikkatle başlayan sürecin devamını sağlar	Anlamlandırılmayan dikkat çekici uyarıcı, bir süre sonra etkisini yitirir. Bu nedenle uyarıcının anlamlı hale gelmesi sağlanmalıdır. Durumun anlamlandırılması, bireyin önceki öğrenmelerine ve yaşantılarına dayalıdır.
Anlamsız tekrarlar bilginin zihinde yapılanması sürecinde önemsiz bir yer tutar	Birey, bir anlam yükleme çabası içine girerek, konunun özünü kavramak için çeşitli faaliyetlerde bulunmalıdır.
Zihinsel yapılanma sürecinde bireyin bilgi üzerinde işlem yapması önemlidir	Birey, eski bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirmeye olanak tanıyacak etkinliklerle uygulama yapmaya çalışmalı, böylece öğrendiklerini kullanmalıdır.

Görüldüğü üzere aktif öğrenmenin ortaya çıkışında pek çok önemli eğitim kuramı rol oynamış ve pek çok düşünürün benimsemiş olduğu görüş aktif öğrenmenin gelişimine katkıda bulunmuştur.

1.1.3.2. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri

Öğretimde başarılı bir sürecin yaşanması adına öğrenci etkin olmalıdır. Bu bağlamda öğretmen, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsemelidir. Öğretimde, yöntemin seçimi de öğretilmek istenen konu ile doğrudan bağlantılıdır. Öğretilmek istenen konuya göre, bazen birden fazla yöntemin kullanılması bazen de tek bir yöntemin kullanılması daha etkili olabilmektedir. Öğretim yöntemi belirlenirken öğretmenin uygulamayı düşündüğü yönteme yatkınlığı, öğrencilerin seviyesi, konuya ait özellikler, okulun imkânları, zaman ve maliyet dikkat edilmesi gereken noktalardır (Özsoy, 2004, s. 87-89).

Başarılı bir öğrenme süreci geçirmek adına aktif öğrenme anlayışının öğretim sürecinde yoğun katılımı sağlayan, tam ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için çeşitli öğretim teknikleri barındırdığı söylenebilir (A. Maden 2013, s. 61).

Aktif öğrenme anlayışının sunduğu yöntem ve tekniklerin, sanat eğitimi alanında da kullanılabileceği öngörülebilir. Kırıçoğlu ve Stokrocki'nin (1997, s. 1.3) sanat eğitimcilerinin öğretme ve öğrenme yaklaşımlarında yararlanabilecekleri yöntemlere verdikleri örnekler de aktif öğrenme teknikleri ile bağlantılıdır. Bunlar; çalışma kâğıtları, sanat yapıtlarını ve nesnelerini inceleme, öğretimle ilgili kaynaklar hazırlama, sanat elemanları ve ilkelerini araştırma, birlikte öğrenme, bulmacalar, oyunlaştırma, öyküleştirme, müze araştırması ve sanat yapıtlarını yerlerinde görme gezileri şeklinde belirtilmiştir.

Öğretim sürecinde kullanılacak teknikler, araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde sınıflandırılmıştır. Kimi araştırmacılar tekniklerin içeriklerine odaklanırken, kimileri tekniğin uygulandığı yere ve kişilere göre teknikleri sınıflandırmışlardır. Eğitsel oyunlar da bu tekniklerdendir (Güven, 2013, s. 190-191).

Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi, daha rahat bir ortamda bilgilerin tekrar edilmesi için uygulanan bir öğretim tekniğidir. Eğitsel oyunlarla derste işlenen konular ilgi çekici bir duruma getirilebilir. Eğitsel oyunların gerçekleştirilmesi sürecinde öğretmen, dikkatli bir hazırlık yapmalı ve oyunu sürekli kontrol etmelidir (Demirel, 2007, s. 117-118). Eğitsel oyunların uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar ise Tablo 1.13'de sunulmuştur.

Tablo 1.13. *Eğitsel oyunların uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar (Güven, 2013, s. 214)*

Oyunlar tüm öğrencilerin katılımına uygun olarak, basit, anlaşılır ve ilginç olmalıdır.
Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvenli hissetmeleri sağlanmalıdır.
Öğretmen öğrencilerine rehberlik etmeli ve onları kontrol etmelidir.
Eğitsel oyunlar için dikkatli ve özenli bir hazırlık gerekmektedir.
Oyunun kuralları açık bir biçimde belirtilmelidir.
Eğitsel oyunların mutlaka bir amacı olmalıdır.

Aktif öğrenmenin içinde oyunlarla etkin olmaya dayalı pek çok uygulama barındırması da akıllara şu soruyu getirmektedir: Aktif öğrenme yalnızca eğlence ve oyunlardan mı ibarettir? Aslında öğrenme eğlenceli olmasına karşın faydalı da

olabilmektedir çünkü aktif öğrenme teknikleri öğrencilere daha sıkı çalışmayı gerektiren alışılmadık zorluklar sunmaktadır. Ayrıca aktif öğrenme, öğrencilerin deneyimleriyle ilgili düşüncelerine yardımcı olmak için birçok öneri içermektedir (Silberman, 1996, s. 7).

Bilen'e (2002, s. 203) göre de 'oyun' anlayışından faydalanılarak sınıf çalışmaları daha güdüleyici ve anlamlı hale getirilebilir. Oyun aracılığıyla konular ilgi çekici bir hale gelir, yeni kelimelerin öğretilmesi, yanlış çalışma alışkanlıklarının düzeltilmesi, akılda tutma süresini uzatma gibi durumlar sağlanabilir. Oyun tekniği, diğer tekniklere göre daha dikkatli, yaratıcı, hayal gücü, espri yeteneği ve sentez gücünü gerekli kılar.

Öğrenme sürecinde öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması da gerekli görülmektedir. Öğrenme içeriğine uygun olan öğrenme tekniklerinin ve öğretimsel işlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Kullanılacak öğretim teknikleri duruma uygunluğuna göre tek ya da diğer tekniklerle birlikte de kullanılabilir (Koç, 2007, s. 18).

Bahsedilen öğrenme tekniklerinden 'öğretimsel iş' öğrencilerin amaca ulaşmak için yaptıkları, izledikleri yollar ya da katıldıkları etkinlikler olarak ifade edilmiştir. Öğretimsel iş, öğrenciyi amaçlara ulaştırmak için tasarlanır, bir konunun anlaşılmasını ve sınıf tartışmalarının kalitesini belirlemektedir (Ün Açıkgöz, 2003, s. 25).

Öğretimsel iş ve taktikler, bir yöntem ya da teknik kadar detayı bulunan ve zaman alan çalışmalar değildirler aksine bir öğretim tekniği içinde kullanılabilecek küçük pratik etkinliklerdirler. Bunlar daha çok; slogan bulma, reklam hazırlama, görsel imge oluşturma, soruyu ya da problemi bulma vb. şeklindedir (S. Maden 2013, s. 23). Bu bağlamda araştırma sürecinde ele alınan etkinliklerde de uygulanan öğretimsel iş örnekleri Tablo 1.14'de sunulmuştur.

Tablo 1.14. Öğretimsel işler (Ün Açıkgöz, 2003, s. 87-91-93)

Bulmacalar	Öğrencilerin; konu ile ilgili bir bulmaca hazırlamaları veya öğretmen tarafından hazırlanan bir bulmacayı çözmeleridir.
Öykü yazma	Öğrencilerin; işlenen konunun önemli noktalarını yansıtan şiir ya da öykü yazmalarıdır.
Gazete çıkarma	Öğrencilerin; işlenen konuyla ilgili haber, makale, karikatür vb. içeriği olan bir gazete hazırlamalarıdır.

Şahinel'e (2003, s. 9) göre öğrenme etkin olduğunda, bilgiyi iyi öğrenmeyi, duymayı, görmeyi ve onunla ilgili sorular sorarak tartışabilecek duruma getirmeyi sağlayabiliriz. Bununla birlikte öğrencileri istekli olmaya teşvik edebilir ve elde ettikleri bilgi doğrultusunda değerlendirme yapmalarını sağlayabiliriz.

1.1.4. Sanat eğitimi ortamı olarak müze

Sanat eğitimi sürecinde sınıfın dışında daha özgür diyebileceğimiz bir mekânda, öğrencilerin sanatsal algı ve becerilerini geliştirmeleri için gerekli olanaklar sağlanabilir. Bu bakımdan 'müze' bu amaç kapsamında yararlanılabilecek en uygun mekânlardan biri olarak ifade edilebilir.

24 Ağustos 2007'de Viyanada gerçekleştirilen 22. Genel Kurul tarafından kabul edilen Uluslararası Müzeler Konseyi'nin (ICOM) tanımına göre: Müze, topluma hizmet eden, kâr amacı gütmeyen, kamuya açık, eğitim, çalışma ve eğlence amacıyla insanlığın maddi manevi mirasını sahiplenen, koruyan, araştıran, sergileyen köklü bir kurumdur (http-3).

Buyurgan ve Buyurgan'a (2012, s. 68) göre de müzeler, sanatsal, bilimsel, geleneğe ait, tarihi, geçmişin, bugünün ve geleceğin izlerini içinde barındıran uygulayarak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği, halka açık öğrenme mekânlarıdır.

"Müzeler bilginin biçimlendirilmesinde aktiftirler, koleksiyonlarını kullanarak geçmişe ve bugüne yönelik görsel kültürel anlatılar oluştururlar. Müzeler, sergileme ve yorumlama etkinlikleri aracılığıyla bir görüş oluştururlar, bir öykü anlatırlar ve öğrenme için yeni kaynaklar yaratırlar (Onur, 2012, s. 37)".

Müzelerin yalnızca insanlık tarihine ait önemli bulunan nesneleri muhafaza etmediği bununla birlikte 'eğitimsel' boyutta işlevleri de bünyesine kattığı söylenebilir. Müzelerin yaşayarak öğrenmeye olanak sunmaları ise araştırmanın temelinde varlık gösteren en önemli konulardan birisidir. Buna bağlı olarak araştırmanın en önemli bölümlerinden birini kapsayan 'müzenin eğitimsel boyutu' hakkında daha ayrıntılı açıklamalara yer vermek de faydalı olabilir.

Müze eğitimi üç önemli değişimin neticesinde ortaya çıkmıştır, bunlar; müzelerdeki değişimler, toplumsal değişimler ve eğitsel değişimlerdir (Onur, 2012, s. 27).

Müze eğitiminin ortaya çıkmasında rol oynayan temel ihtiyaç alanları ise; kendi kültürünü ve farklı kültürleri çok yönlü bir yaklaşımla tanıma, kültürlerarası anlayış ve

empati geliştirme, eğitimin kalitesini arttırma, çevreyi ve kültürel varlıkları koruma bilincini etkili bir biçimde geliştirme, müzelerin arkeoloji, sanat tarihi vb. alanlarda yetişmiş elemanlarını işlevsel olarak kullanma ve istihdam olanakları yaratma şeklinde ifade edilmiştir (Paykoç ve Baykal, 1999, s. 104).

Fransa’da başlayan Aydınlanma hareketiyle ortaya çıkan 1789 Fransız Devriminin ardından müzeler, halka yönelik olarak yapılan ‘eğitim’ vizyonu ile yeni bir başlangıç yapmışlardır. 19. Yüzyılın ikinci yarısında Endüstri Devriminin etkileriyle bilim ve endüstri alanında yeniden yapılanan toplum yapısı müzelerin de eğitim açısından kendini yenilemesine yol açmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısında ise müze eğitiminde UNESCO ve ICOM gibi uluslararası organizasyonlar yaptıkları çalışmalar ve çıkardıkları yayınlar ile müzecilikte ve müze eğitiminde bilimsel açıdan gelişmelerin yaşanmasını sağlamışlardır (Tezcan Akmeahmet ve Ödekan, 2006, s. 50-52).

21. yüzyılda eğitimin aktif nitelik alması ve eğitimcilerin müzelerin eğitim kurumu olabileceğini keşfetmesiyle eğitim-müze işbirliği ortaya çıkmıştır. Böylelikle müzeler, hazırladıkları eğitim programları ile etkin eğitim olanakları sunan eğitim kurumlarına dönüşmüşlerdir. 21. yüzyılda müze eğitiminin hangi yöntemlerle ve nasıl verilmesi gerektiği de tartışılmaktadır. Özellikle ‘sanat eğitimi’ alanında müzelerin kullanılabileceği düşünülmektedir. Çağdaş eğitimin amaçları ile müze eğitiminin amaçları benzerdir; geleneksel anlayıştaki öğretmen merkezli anlayışın bırakılması ile aktif katılımın temel alındığı bu yeni anlayışta doğal öğrenme ortamlarının benimsendiği söylenebilir (Turanlı, 2012, s. 15-26).

Çakır İlhan ve Okvuran’a (2001, s. 86) göre de müze eğitimi, temel eğitimde ve yaşam boyu eğitim sürecinde, yaşantılara dayalı, çok yönlü öğrenme ve yaşam alanları olarak müzelerin etkin kullanımını içermektedir.

Müze eğitimi, en geniş anlamda halk ve izleyiciler için bilgi ya da deneyimleri kolaylaştırmak amacıyla sürdürülen herhangi bir müze etkinliği olarak anlaşılmaktadır. Müzenin amacı, eğitimin vizyonu ile ortak bir amaç içerisindedir. Buna bağlı olarak eğitim ve sergiler birbiriyle karşılıklı olarak ilişkilendirilmelidir (Johnson vd., 2009, s. 8).

Müzenin eğitim ortamı ise eğitimcilerin geliştirdikleri (eğitim programları, ders vb.) belirli bir öğrenme hedefini, dersle ilgili içeriği ve çeşitli eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir. Müzedeki öğrenme ortamı; yeni bilgi ve deneyim kazanmaya olanak tanıyan bir alan olarak da tanımlanmaktadır. Öğrenciler bu ortamda aktiftirler ve öğrenme ortamı öğrenmelerini doğrudan etkilemektedir. Bu alanda eğitim faaliyetlerinin farklı biçimleri

de (müze turları, rehberli geziler, dersler, eğitim programları, etkinlikler, vb.) yürütülmektedir. (Savicke, 2013, s. 21).

Görüldüğü üzere müzelerin eğitimsel boyutta faaliyet göstermeleri ile öğrenme süreci bağlamında daha özgür ve bireye yönelik bir öğrenme ortamının sunulduğunu söyleyebilmekteyiz.

Hooper Greenhill'e (2007, s. 4-5) göre müzelerin ulusal bir müfredatı yoktur, her müze belirli bir konunun farklı bir görünümünü sunabilir; resmi bir değerlendirme sistemi ve öğrenme için tarif edilen herhangi bir zaman çizelgesi yoktur. Müzede öğrenme anlayışı, belli standartlar tarafından yönlendirilen örgün eğitim alanlarından daha açık uçlu, daha bireysel ve kendiliğinden gelişebilmektedir.

Sanat eğitimi alanında da müzeler elbette çok önemli bir rolü üstlenmektedirler. Ayaydın'a (2017, s. 16) göre sanat eğitiminin ve yaratıcılığın en kapsamlı değerlendirilebileceği mekânlardan biri müzedir. Stone'a (1996, s. 85) göre de sanat müzeleri, sanat eğitimi kurumları için hayati önem taşıyabilecek önemli bir estetik eğitim kaynağı sunarlar. Ancak bir müzenin öğrenciler üzerindeki etkisi büyük ölçüde 'okulun sanat programı'na nasıl entegre edildiğine de bağlı olabilmektedir. Hurwitz ve Day'e (2007, s. 218) göre ise sanat öğretmeni için müzeler, okul ortamının sunduğu olanakların aksine estetik deneyimi ve kültürel anlayışı besleyebilecek kapasitedeki yerlerdir.

Müzeler, görsel sanatlar eğitimi, uygulama, sanat tarihi, estetik ve eleştiriyi de içine kattıklarında daha etkileyici olurlar (Buyurgan ve Mercin, 2010, s. 162). Özellikle 'sanat eleştirisi' gibi eser incelemeye dayalı bir disiplinin öğrencilere yaşayarak öğrenme sağlayacak bir mekânda öğretilmesi, öğrenme süreci açısından önemli olabilir.

Müzeler, fiziksel ve pratik deneyimlerine ek olarak, düşünme becerilerinin geliştirilmesini de sağlayabilirler. Buna bağlı olarak küçük bir nesne grubunu incelemek gözlem, karşılaştırma, özetleme, sınıflandırma, eleştirme, varsayımlar aramak, bilgi toplayıp organize etmek, hipotez kurma ve hayal gücü kullanma becerilerinin kullanılmasını gerektirecektir (Hooper-Greenhill, 1994, s. 168).

Burada özellikle değinmek istenilen müzenin düşünme becerilerinden 'eleştirme' kavramına odaklanan kısmıdır. Buna bağlı olarak etkili bir sanat eleştirisi öğrenme süreci geçirmek için müze bu imkânı en iyi şekilde sağlayabilir. Sanat eleştirisi öğrenme süreci yalnızca sanat yapıtını anlama ve yorumlama becerilerini değil aynı zamanda kişisel gelişime de katkı sağlayabilir. Çünkü bu süreçte kişi, eseri sorgulayıp analiz ederken aynı

zamanda kendi iç dünyasına yönelik bir yolculuğa da çıkabilir. Bu öğrenme sürecinde kişilerin eserle olan birebir etkileşiminin de oldukça önemli olduğu tekrar vurgulanabilir.

Paykoç ve Baykal'a (1999, s. 105) göre etkili müze eğitimi nesneleri, amacı, disiplinlerarası ve eğlendirici yönleriyle müzenin temel eğitim kuramları ve ilkeleri aracılığıyla aktif bir öğrenme ortamı olarak kullanmasını içermektedir.

Yaşayarak ve aktif bir biçimde eserle kişi arasında kurulan bağ sanat eleştirisi öğrenme sürecini de daha ilgi çekici hale getirecektir. Sanat eleştirisi bağlamında müzeler kişilere oldukça özgür ve canlı bir deneyim ortamı sunmaktadırlar. Bu bağlamda Walsh-Piper'a (1994, s. 113-114) göre estetik deneyim yaşanmalıdır; görsel tecrübenin diğer duylara nasıl bağlı olduğunu ve bu duyların nasıl değiştiğini keşfetmek, gençlerin sanat eseri anlayışını derinleştirmede hayati bir bileşen oluşturmaktadır. Duygusal tepkileri, mümkün olduğunca gerçeklerden ayırmak, eseri kişisel olarak yorumlamak, gençlerin bir sanat eserini anlamlandırma sürecinde kendilerini bilinçlendirmelerini sağlayabilir ve bu estetik bir tecrübenin yaşamsal bileşenidir.

Yalçın Wells'e (2014, s. 33) göre de 20. yüzyılda öğrenciyi merkeze alan, yaşayarak öğrenme ve aktif öğrenme gibi eğitim yaklaşımları daha önemli bir hale gelmiştir. Buna bağlı olarak gelişen müze ortamında sanat eğitiminin verilmesi de eğitim sürecinde benimsenerek uygulamaya taşınmıştır. Bu anlayıştaki bir eğitim, oldukça kapsamlı görülen bir öğrenme sürecini deneyimlemeyi sağlayabilir.

Aktif öğrenme gibi farklı öğrenme anlayışlarının müzelerde hayata geçirilmesi uygulamaların ve etkinliklerin de oldukça yaratıcı bir eyleme dönüştürülmesine olanak sağlayabilir. "Müzeler öğrenmede, özellikle etkili ve kalıcı öğrenmede önemli rol oynar. Öğrenciler sınıf dışında, farklı bir mekânda daha ilgili, meraklı ve heyecanlı olurlar (Buyurgan, 2017, s. 318)". Bireyin birebir yaşayarak, tüm duylarını kullanarak algıladığı bir öğrenme ortamında öğrenmenin kalitesi de artabilir. Müzenin yaşayarak öğrenme adına sunduğu ortam ve aktif öğrenmenin kalıcı öğrenmeye dair çeşitli yöntem ve etkinlikler içermesi, müze ve aktif öğrenme işbirliğini de oldukça uyumlu bir hale getirebilir.

Araştırma sürecinde ele alınan 'sanat eleştirisi dersi' aktif öğrenme anlayışı ile desteklenerek 'müze' ortamında gerçekleştirilmiştir. Sanat eleştirisi dersi kapsamında işlenen konular, müze koleksiyonunda yer alan eserler temel alınarak etkinlikler ile işlenmiştir. Sanat eğitmcisi yetiştiren bir kurumda, öğretmen adaylarının bu tarz etkinliklere dâhil edilmesinin mesleki gelişim anlamında da katkı sağlayacağı

öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının, müzeyi bir eğitim ortamı olarak kullanmayı keşfetmeleri konusunda da kendilerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı IV. yarıyıl ders programında yer alan sanat eleştirisi dersi kapsamında müzede gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerini ele alan bu araştırmada, bir sanat eleştirisi dersinin müzede aktif öğrenme etkinlikleri ile nasıl gerçekleştirildiğini betimlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının süreç hakkındaki görüşleri, etkinliklere ait gözlemler, etkinlik sürecine ait dokümanlar bir durum çalışması ile ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucu doğrultusunda sanat eleştirisi dersinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Bu çalışmada yanıtlanmaya çalışılan araştırma soruları ise şunlardır:

1. Sanat eleştirisi dersi kapsamında aktif öğrenme teknikleri kullanılarak tasarlanan sanat eleştirisi etkinlikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Aktif öğrenme teknikleri ile müzede işlenen sanat eleştirisi dersinde öğretmen adaylarının rolleri nedir?
3. Aktif öğrenme teknikleri ile müzede işlenen sanat eleştirisi dersinde öğretim elemanının rolü nedir?
4. Etkinliklerde grup olarak çalışma hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
5. Etkinliklerde öğretmen adayları tarafından olumlu bulunan durumlar nelerdir?
6. Etkinliklerde öğretmen adayları tarafından olumsuz bulunan durumlar nelerdir?
7. Etkinliklerin müze ortamında gerçekleştirilmesi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
8. Aktif öğrenme teknikleri ile gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersi öğrenme süreci hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
9. Müze ortamında aktif öğrenme teknikleri kullanılarak uygulanan sanat eleştirisi etkinlikleri ‘öğretmenlik mesleği’ bağlamında öğretmen adayları tarafından nasıl değerlendirilmiştir?

1.3. Önem

Sanat eğitimi kapsamında sanat eleştirisi disiplini, öğrencilere sanat eserlerini inceleme, analiz etme, yorumlama ve anlamlandırma anlamında katkı sağlamaktadır. Bu anlamda görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi bakımından sanat eleştirisi disiplini önemli bir gereksinimi karşılamaktadır. Sanat eleştirisi dersi kapsamında öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesi amacıyla farklı öğrenme ortamlarına, yenilikçi eğitim yöntemlerine yönelmek de önemli bir adımdır.

Alanyazın taramasında ilköğretim, ortaöğretim ve lisans düzeyinde sanat eleştirisinin öğretime yönelik araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Aktif öğrenme konusunda da ilköğretim, ortaöğretim ve lisans düzeyini kapsayan araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak yapılan alanyazın taramasında lisans düzeyinde sanat eleştirisi öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin müze ortamında kullanılmasına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alandaki bu eksiklik göz önünde bulundurularak Resim-İş Öğretmenliği programında yer alan sanat eleştirisi dersi kapsamında müzede gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerini ele alan bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir.

Sanat eleştirisi dersi kapsamında aktif öğrenme etkinliklerinin müze ortamında gerçekleştirilmesi de öğrenme süreci için önemlidir. Müze, çağdaş bir öğrenme-öğretme süreci için oldukça elverişli bir ortamdır. Geleneksel anlayışın sınıf ortamı ile sınırlandırdığı öğrenme alanının dışına çıkmak, çağdaş sanat eğitiminin hedeflerini de destekler niteliktedir.

Görsel sanatlar öğretmeni olarak yetişen öğretmen adayları için aktif olarak sürdürülen bir öğrenme süreci öğretmen adaylarına mesleki yaşama dair yaratıcı niteliklerin kazandırılması bakımından da önem arz etmektedir. Bu anlamda bu tez çalışmasının alanda bir ilk olması ve ilgili konuda yapılacak yeni araştırmalara yol gösterici olması hedeflenmiştir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde ‘aktif öğrenme’, ‘sanat eleştirisi’ ve ‘müze eğitimi’ kapsamında yurt içinde ve yurtdışında yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri ele alınmıştır.

2.1. Yurtiçinde ve yurtdışında aktif öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar

Wilke (2000) tarafından yazılan ‘The Effect of Active Learning on College Students’ Achievement, Motivation, and Self-Efficacy in a Human Physiology Course for Non-Majors’ başlıklı doktora tezinde insan fizyolojisi dersinde kullanılan aktif öğrenme stratejilerinin lisans öğrencilerinin başarıları, motivasyonu ve öz yeterliliği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma yarı deneysel olup, küçük bir batı-Texas üniversitesinde 171 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dönem boyunca öğrencilere bir aktif öğrenme modeli uygulanmıştır. Cinsiyet, not ortalaması, motivasyon ve öz-yeterlilik gibi öğrenci karakteristiklerinin öğretim modelinin başarıyla uygulanmasına katkısını keşfetmek için çeşitli analizler yapılmıştır. Öğrencilere kapsamlı bir fizyoloji içerik sınavı ve aktif öğrenme stratejilerinin etkilerini değerlendirmek için tutum araştırmaları da yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha fazla içerik bilgisi edinmiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak motivasyon bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tutum araştırmaları, hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin aktif öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilediklerini göstermiştir. Aktif öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin içerik kazanımını ve öz yeterliliğini geliştirdiği, farklı öğrenci karakteristiklerine uyum sağladığı ve uygulanabilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Terzioğlu (2004) tarafından yazılan ‘Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Yeniden Yapılanma Programı Kapsamında (Resim Derslerinde) Aktif Öğrenme Yöntemi İle Verimliliğin Arttırılması: Bir Atölye Örneği’ başlıklı yüksek lisans tezinde, 2003-2004 öğretim yılı içerisinde Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerine kuramsal ve uygulamalı derslerde aktif öğrenme uygulamaları yaptırılmış ve bu süreç incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları üçüncü sınıfta okumakta olan dokuz öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ‘katılarak gözlem’ yöntemi kullanılmış, bir ders yılı süresince devam eden uygulamalarda öğrenci

davranışları gözlenmiş ve her ders gözlem formlarına işlenmiştir. John Berger'in 'Görme Biçimleri', Wölfflin'in 'Sanat Tarihinin Temel Kavramları', Arnold Hauser'in 'Sanatın Toplumsal Tarihi' kitapları kullanılarak dersler karşılıklı öğretim tekniği ile işlenmiştir. Öğrencilerin her hafta kitaplarda belirlenen bölümleri tartışmaları için derse hazırlanarak gelmeleri istenmiş, dersler öğrencilerin görüşlerini bildirmesi şeklinde yürütülmüştür. Proje tekniğinde ise öğrenciler proje konularını kendileri belirlemişler ve bu süreci öğretmenleri ile paylaşmışlardır. Araştırmacı tarafından bu süreçte öğrencilerin öğretmenleri ve birbirleri ile iletişimleri, bu süreci nasıl yürüttükleri gözlenmiştir. Araştırma sonunda, yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler, atölye ortamında karşılıklı öğretim tekniğiyle işlenen dersin akıcı bir şekilde gerçekleştirilemediği, süreç boyunca sadece yarıya yakın öğrencinin derse hazırlıklı geldiği bu sebeple öğrenme sürecinin verimli geçmediği, proje tekniği sürecinde ise öğrencilerin isteksiz oldukları ve verimli bir öğrenme süreci geçiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2007) tarafından yazılan 'Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri' başlıklı doktora tezinde, aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi etkileşimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde İzmir ili Buca ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunda okumakta olan sekizinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması amacıyla Türkçe dersinde deney grubun'da aktif öğrenme teknikleri, ileri kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmış, bu uygulamalar 13 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmada veriler, çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi, Ennis-Weir eleştirel düşünme kompozisyon testi ve ses kayıtları ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda, geleneksel öğretim yöntemlerine göre aktif öğrenme yöntemlerinin okuduğunu anlama başarısı ve eleştirel düşünme becerisi üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydede (2009) tarafından yazılan 'Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Becerileri İle Öz Yeterlilik İnançlarına ve Erişilerine Etkisi' başlıklı doktora tezinde, aktif öğrenme uygulamalarının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılının yarıyılında, İzmir ili Buca ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfının iki şubesinde

gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya deney grubunda 30 kontrol grubunda 34 öğrenci olmak üzere toplam 64 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda dersler aktif öğrenme etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise 2006 MEB Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'na uygun olarak gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı olarak 'eleştirel düşünme becerileri ölçeği', 'kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği', 'erişi testi', 'fen ve teknoloji dersine yönelik öz yeterlilik' ve 'inanç ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonunda, erişim testinden elde edilen öntest-sontest puanları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Gözlükaya Işık (2014) tarafından yazılan 'Resim-İş Öğretmenliği Sanat Atölye Derslerinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Sanatsal Öğrenmeye Katkısı' başlıklı yüksek lisans tezinde, aktif öğrenme teknik ve yaklaşımlarının 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin atölye derslerindeki öğrenme sürecine katkısı incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Bağımsız gözlemci rolünde iki alan uzmanı desteğiyle altı haftalık ana sanat atölye (resim) ders sürecinde, ikinci sınıfta okuyan 12 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada aktif öğrenme tekniklerinden kavram ağı, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcılık grubu ve işbirlikli öğrenme teknikleri seçilmiştir. Araştırmada veriler, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenme sürecine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kavram ağı tekniğinin yeni fikirler üretmede etkili ve olumlu olduğu, altı şapkalı düşünme tekniğinin farklı bakış açıları kazandırmada etkili olduğu, yaratıcılık grubu etkinliklerinin düşünme becerilerini olumlu etkilediği, işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile yapılan grup etkinliklerinin ise öğrenciler için fikir üretme açısından etkili ve zorlayıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Grimes (2016) tarafından yazılan 'The Impact Of Active Learning Classrooms And Pedagogy On Student Performance Indicators At South Texas College' başlıklı doktora tezinde geleneksel sınıf ortamında gerçekleşen öğrenme ile aktif öğrenme sınıflarında gerçekleşen öğrenme, öğretim üyeleri ve öğrencilerin öğrenme seviyeleri ve algıları temel alınarak fenomenolojik olarak incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, South Texas College'da 2015 sonbahar ve 2016 bahar dönemlerinde birinci sınıf ve ikinci sınıf derslerine kayıt yaptıran öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi 914

öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, aktif öğrenme anlayışı temel alınan sınıflardaki öğrenci performans göstergeleri, South Texas College'daki geleneksel öğretim sınıfları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada veriler, Z-testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, aktif öğrenme anlayışını benimseyen fakülte sınıflarında öğrenci performans oranları ile öğrenci değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Harmon (2017) tarafından yazılan 'Professional Development As A Catalyst For Change In The Community College Science Classroom: How Active Learning Pedagogy Impacts Teaching Practices As Well As Faculty And Student Perceptions Of Learning' başlıklı doktora tezinde, aktif öğrenmenin fen fakültesi öğretim üyelerinin eğitim uygulamalarındaki gelişimine, lisans öğrencilerinin algı ve başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sürecinde anketler aracılığıyla öğretmenlik uygulamaları ve öğrencilerin bu süreçteki algıları analiz edilmiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi aracılığıyla da sürece ilişkin verilere ulaşılmıştır. Araştırma sonunda, anketler fakültenin aktif öğrenme konusunda olumlu bir görüşe sahip olduğunu göstermiştir. Öğretim üyeleri ve öğrenciler, aktif öğrenmeye daha fazla zaman ayrılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretim üyeleri aktif öğrenmenin gerçekleştirilmesine engel olan ana unsuru ise materyal geliştirmek için zaman açısından yetersizlik şeklinde ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, aktif öğrenmenin sınıftaki katılımlarını, ilgi ve başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir.

2.2. Yurtdışında ve yurt dışında sanat eleştirisi ile ilgili yapılan araştırmalar

Hobbs Trapp (1998) tarafından yazılan 'An Examination Of The Effects Of An Art Criticism Training Model On The Creative Productions Of Selected Junior High Students' başlıklı doktora tezinde, Torrance Yaratıcı Düşünce Testlerinin bir sanat eleştirisi programının ortaokul sanat öğrencilerinin yaratıcılığa dayalı üretimlerindeki değişimleri ne şekilde ortaya koyduğu incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini araştırmaya gönüllü olarak katılan sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri ile sanat öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, yarı deneyseldir ve ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubunda 48 kişi (24 erkek, 24 kız); kontrol grubunda 62 kişi (45 erkek, 17 kız) bulunmaktadır. Grup ataması ilçedeki beş okulun üçünden gelen gönüllü öğretmenler tarafından yapılmıştır. Çalışma sonunda her iki grup yaratıcı üretim son testi

ile yeniden değerlendirilmiştir. Sanat eleştirisinin ve yaratıcı düşüncenin kullanımının incelenmesi, sanat eserlerinin analizi ve öğrencinin yaratıcı üretimi üzerindeki estetik yargıların etkisi çalışmanın odak noktasıdır. Araştırmanın sonucu, çalışmada sunulan sınırlamalar dâhilinde sanat eleştirisini öğretmenin sanat öğrencilerinin yaratıcı üretimlerini önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermiştir.

Karabulut (2004) ‘Sanat Eğitiminde Öğretim Alanları ve Bir Alt Disiplin olarak Sanat Eleştirisi’ başlıklı doktora tezinde, tek boyutlu sanat eğitimi yerine birleştirilmiş sanat eğitimi öğretim alanlarının gerekliliğini, sanat eleştirisi disiplinin eğitim bağlamında yerini ve önemini araştırmıştır. Araştırmada sanat eğitimi kapsamında dört temel disiplinden biri olan sanat eleştirisinin öğrencilerin sanat eğitimi süreçlerini ne şekilde etkilediği incelenmiştir. Çalışmada betimsel yöntem kullanılarak, literatür taraması yapılmış, erişilen bilgiler aracılığıyla bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda sanat eğitimi kapsamında yer alan bütün disiplin alanlarına önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

İnce (2007) tarafından yazılan ‘Türkiye’de Sanat (Resim) Eğitimsi Yetiştirme Sürecinde Sanat Eleştirisi Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları-Öğretim Etkinlikleri ve Sanat Etkinliklerini İzleme Edimi İlişkileri’ başlıklı doktora tezinde, Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarında okutulan ‘sanat eleştirisi’ dersini incelemiştir. Araştırmada, sanat eleştirisi dersi kapsamındaki etkinlikler, öğrencilerin ders içi ve ders dışı genel tutumu araştırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Veriler, kişisel bilgi formu, sanat eleştirisi dersi öğrenci tutum ölçeği, sanat eleştirisi dersi öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri ölçeği, sanat etkinliklerini izleme edimi formu olmak üzere dört farklı veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sanat eleştirisi dersine yönelik genel algıları olumlu olarak ortaya çıkmıştır ancak dersi yürüten öğretim elemanı yönünden derslerin amacına ulaşmadığına dair görüş bildirenler de olmuştur. Araştırma sonunda dersin geliştirilmesine yönelik araştırmacı tarafından çeşitli öneriler sunulmuştur.

Yazkaç (2009) tarafından yazılan ‘Görsel Sanatlar Dersinde Kullanılan Pedagojik Sanat Eleştiri Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Eser Eleştiri Düzeyine Etkisi’ başlıklı doktora tezinde, görsel sanatlar dersinde kullanılan pedagojik sanat eleştirisi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve eser eleştiri düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır.

2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesindeki Mehmet Akif İlköğretim Okulu altıncı sınıfta okuyan 60 öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Çalışmada öğrencilere, Anadolu kültüründen esinlenen çağdaş Türk ressamlarının eserlerine dayalı pedagojik eser analizi yaptırılmıştır. Beş hafta boyunca süren uygulama sürecinde öğrencilerin eleştiri yapma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilere Ankara Devlet Resim Heykel Müzesi'nde uygulamalı ders etkinliği yaptırılarak, öğrencilerin pedagojik eser eleştirisi formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonunda, pedagojik sanat eleştirisi uygulamalarının olumlu sonuçlar verdiği gözlemlenmiş, pedagojik sanat eleştirisi yönteminin uygulanması konusunda deney grubunun başarı puanı, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Pedagojik sanat eleştirisi yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbeyaz (2009) tarafından yazılan 'Plastik Sanatlar Eğitiminde Sanat Tarihinin ve Eleştirinin Yeri ve Uygulanışı' başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim yedinci sınıf görsel sanatlar dersindeki sanat tarihi ve sanat eleştirisi eğitiminin öğrenci kazanımlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında İzmir ilinde bulunan Karabağlar Nazire Merzeci İlköğretim Okulu'nun yedinci sınıfında okuyan toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön-test ve son-test modelli deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilere sanatsal kompozisyon becerisi uygulamaları başında ön test uygulanmış, son test ise sanat tarihi ve sanat eleştirisi öğretim uygulamaları ile sanatsal kompozisyon uygulamaları sonunda uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanacak öğretim programının bir kısmı sanat müzesi ortamında uygulamalı resim çalışmaları ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu geleneksel öğretim yöntemiyle derslerini sınıf ortamında müzedeki eserlerin fotoğraflarına bakarak resim çalışmaları yapmışlardır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir farkla olumlu kazanımlar elde ettiği ortaya çıkmıştır.

Döl (2009) tarafından yazılan 'İlköğretim İkinci Kademe sekizinci sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Eser Analizi Etkinliğinin, Sanat Eleştirisine Yönelik Bilgisayar Destekli Öğretimi ve Önerik CD Tasarımı' başlıklı doktora tezinde ilköğretim sekizinci sınıf görsel sanatlar dersinde eser analizi konusunun, eğitim CD'si aracılığıyla öğretilmesinin öğrencilerin ders başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmada, çok denekli-tek faktörlü deneysel desen kullanılmıştır. 2007-2008 yılında Ankara'da bir ilkokulda sekizinci sınıf görsel sanatlar dersi kapsamında 46 öğrenciden deney ve kontrol

grubu oluşturularak, öğrencilere öntest-sontest, kalıcılık testleri ve 30 soruluk çoktan seçmeli eser analizi başarı testi uygulanmıştır. Kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi, deney grubuna ise bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanmıştır. Veriler eser analizi konusundaki kazanımları ölçmek amacıyla başarı testi ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS 13.00 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda eser analizi konusunun etkileşimli CD aracılığıyla bilginin kalıcı olmasına olumlu katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Barlas (2010) tarafından yazılan ‘Resim-İş Eğitimi Öğrenci Çalışmalarının Disipline Dayalı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre Sanat Eleştirisi Alanında Değerlendirilmesi’ başlıklı yüksek lisans tezinde, eğitim fakülteleri resim ana sanat bölümü öğrencilerinin çalışmalarını sanat eleştirisi kapsamında değerlendirmiştir. 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Gazi Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programı ana sanat resim atölye öğrenci çalışmaları alan uzmanları tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırmada nicel teknik ile betimleme modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen çalışmaların günümüz insanına bir mesaj verme çabasından uzak olduğu belirtilmiştir. Çalışmaların kuramsal ifadede belirsiz ve yetersiz olduğu, biçimci, yansıtmacı ve anlatımcı sanat kuramları altında sınıflandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bolat Aydoğan (2010) tarafından yazılan ‘Sanat Eğitimi ve Sanat Eleştirisi: Türkiye’de Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar Örneği’ başlıklı doktora tezinde, Türkiye’deki Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programlarında Sanat Eleştirisi dersine yönelik mevcut durumun ve bu dersin gerekliliklerinin ne derece yerine getirildiği araştırılmıştır. Araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiş, veriler Türkiye genelinde anket uygulaması yapılarak toplanmıştır. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programlarında sanat eleştirisi dersini veren öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda sanat eleştirisi dersi için öğrencilerin faydalanabilecekleri kaynakların yetersiz olduğu, öğretim elemanlarının ders kapsamında teknik donanımdan faydalandığı ancak yeterli seviyede olmadığı, ders kapsamında müze, galeri gibi mekânlara kısmen ulaşılabilirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca dersin haftalık programda en az üç saat, yıllık programda ise en az iki yarıyıl yer alması gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Sanat eleştirisi dersinin öğrencilerin sanatsal gelişimi bakımından ve sanat eğitimcisi yetiştirme açısından kısmen yeterli seviyede olduğu,

güncel sanatın değerlendirilmesi açısından yetersiz bulunduğu, öğretim elemanlarının ders kapsamında en fazla uyguladıkları yöntemin eser üzerinden tartışma şekli olduğu da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Kahraman (2010) tarafından yazılan ‘İlköğretim Sekizinci Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Programında Yer Alan ‘Eser Analizi’ Konusunun Sanatsal Öğretime Katkısı Nedir?’ başlıklı yüksek lisans tezinde, sekizinci sınıf görsel sanatlar dersi ‘eser analizi’ konusunun sanat öğelerini öğretmeye katkısı incelenmiştir. Araştırma Yalova İli Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 31 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel modellerden ön-test, son-test kontrol gruplu model benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere eğitim verilmeden önce Van Gogh’a ait ‘Ekin Biçme Zamanı’ adlı yağlı boya tablonun röprodüksiyonu gösterilmiş, durum tespiti testi uygulanmıştır. Eğitime tabi tutulan gruba Van Gogh'un ‘Arles'daki Langlois Köprüsü ve Çamaşır Yıkayan Kadınlar’ adlı yağlı boya tablosunun röprodüksiyonu gösterilmiş ve test uygulanmıştır. İki etkinlikte de konuyla ilgili öğretim notları dağıtılmıştır. Öğretimden önce başarı %39 olarak analiz edilmiş, öğretimden sonraki ikinci testte %87 olarak ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2012) tarafından yazılan ‘Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Sanat Eleştirisi Disiplinin Baskı Resim Derslerine Olan Etkisi’ başlıklı doktora tezinde, görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlarda sanat eleştirisi disiplininin baskı resim derslerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler; başarı testi, tutum ölçeği ve öğrenci baskı resim çalışmaları değerlendirme ölçeği ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır. 2011-2012 öğretim yılı güz dönemi Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Sanat Atölye III (Baskı resim) seçmeli dersini alan üçüncü sınıf öğrencilerinden, deney grubuna sanat eleştirisi disiplini, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonunda sanat eleştirisi disiplini ile desteklenmiş öğretim yöntemlerinin, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Poyraz Tunç (2014) tarafından yazılan ‘Güzel Sanatlar Liselerinde Okutulan Sanat Eserlerini İnceleme Dersinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi’ başlıklı yüksek lisans tezinde, sanat eserlerini inceleme dersi öğrenci ve öğretmen

görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Sanat eserlerini inceleme dersini okutan 30 öğretmen, 2012-2013 eğitim ve öğretim döneminde Ankara ili Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Kırıkkale ili Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ve Denizli ili Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin resim bölümlerinde 12. sınıfta öğrenim gören toplam 31 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veriler öğretmenler ve öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulan anket uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin çoğunluğu haftalık ders saatinin yeterli olduğunu ve dersin okutulacağı ders döneminin arttırılması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin yarısı ders saatinin kısmen yeterli olduğunu belirtirken, diğer yarısı da iki yarıyılık dönemin yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bu ders aracılığıyla duygularını daha iyi ifade edebildikleri ve özgüven kazandıkları da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Güncel sanat konularının ve eserlerinin programda bulunmaması en önemli eksiklik olarak belirtilmiştir. Kütüphanenin ve teknolojik donanımın yetersizliği de ortaya çıkarılmıştır. Sınırlı sayıda öğrencinin sanatsal etkinliklere ulaşabildiği de ortaya çıkan sonuçlardandır.

2.3. Yurtdışında ve yurt dışında müze eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar

Lackey (1997) tarafından yazılan ‘A Descriptive Study Of Fifth Grade Students’ Responses Concerning A Field Trip To An Art Museum: Implications For Art Teachers And Docent Training Programs’ başlıklı doktora tezinde, yapılandırılmış bir müze deneyimini takiben öğrencilerin sözlü ve yazılı tepkilerinin analizi yapılmıştır. Çalışma Atlanta’daki Yüksek Sanatlar Müzesi’nde Henry Ossawa Tanner’in çalışmalarını gezen beşinci sınıf öğrencilerinin yorumlarını analiz etmeye yönelik hazırlanmıştır. Gezi öncesinde, öğrencilere Tanner’in çalışmalarından bazıları slayt gösterisi şeklinde gösterilmiş ve öğrenciler sanat öğretmenleriyle eserler hakkında tartışmışlardır. Slaytlar inceledikten sonra, öğrenciler müze ziyaretleri hakkındaki beklentilerini ifade ettikleri kısa bir anket doldurmuşlardır. Müze gezisinde öğrenciler, Tanner’in resimlerini görmüşler, gezi sonrasında müzedeki deneyimleri hakkında kısa bir anket doldurmuşlardır. Rastgele seçilen yirmi beş öğrenci ayrı ayrı müze ziyareti hakkında daha ayrıntılı soruları yanıtlamışlardır. Çalışmada yer alan öğrencilerin çoğu gerçekleştirilen uygulamaların müze ziyaretini daha anlamlı hale getirdiğine yönelik yorumlarda bulunmuşlardır. Müze eğitimcileri ise sınıf öğretmenin müze ziyareti için yapmış

olduğu hazırlığın çocukların beklentilerinin karşılanmasında etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Çetin (2006) ‘Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarında Müze Eğitiminin Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi ve Anasanat Atölyelerinde Uygulamalara Etkisi’ başlıklı yüksek lisans tezinde, Eğitim Fakültelerinde donanımlı sanat eğitimcilerinin yetiştirilmesinde, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve ana sanat atölye uygulamalarına müze eğitiminin katkısını incelemiştir. Araştırmada, Müze eğitiminin sanat tarihi, sanat eleştirisi ve ana sanat atölye uygulamaları derslerine olan etkisi Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Nitel araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tamamı sanat eleştirisi dersinde müze eğitiminin etkin olarak kullanılmadığı, sanat tarihi dersinde müze ziyaretlerinde bulunulmadığı sadece müzeler ile ilgili teorik bilgiler verildiği şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Mercin (2006) ‘Resim Dersini Müze Kaynaklı Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımı Etkinliklerine Göre Uygulamanın Erişkiye, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi’ başlıklı doktora tezinde, araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin görüşlerine dayanarak resim dersini müze kaynaklı oluşturmacı öğrenme yaklaşımı etkinliklerine göre uygulamanın, erişkiye, kalıcılığa ve tutuma nasıl bir etkisi olduğunu belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ili Ziya Gökalp Lisesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmış ve deneysel desen yöntemlerinden kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler; başarı testi, tutum ölçeği ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. 2005-2006 öğretim yılında 10. sınıf lise öğrencilerine yedi hafta süresince resim dersinde müzelerden yararlanılarak oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, müze kaynaklı oluşturmacı öğrenme yaklaşımı etkinliklerine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte deney grubu öğrencileri, müze kaynaklı oluşturmacı öğrenme yaklaşımı etkinliklerine dayalı öğretimin resim dersindeki başarılarını arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Chang (2007) tarafından yazılan ‘Making Personal Meaning from a Museum Experience: Undergraduate Students’ Art Learning Experiences at the Indiana University Art Museum’ başlıklı doktora tezinde, lisans öğrencilerin Indiana Üniversitesi Sanat

Müzesi'nde yapılandırılmış müze turunda öğrenim deneyimleri ve sanat eserleri ile kurdukları bağ incelenmiştir. Çalışma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilere; Indiana Üniversitesi Sanat Müzesi ve sanat eserleri hakkında ne öğrendikleri, müze deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları, deneyimden hangi kişisel anlamları çıkardıkları şeklinde sorular sorulmuştur. Araştırma sonunda Indiana Üniversitesi Sanat Müzesi turundaki gerçekleştirilen öğrenme deneyiminin, öğrencilerin motivasyonlarını ve kültürel geçmişlerini anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmüştür. Müze ziyaretinin bağlamsal öğrenme deneyimlerini güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akengin (2011) 'İlköğretim Altıncı Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Müze Kaynaklı İşbirliğine Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrenci Kazanımlarına Etkisi' başlıklı doktora tezinde, ilköğretim altıncı sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde müzelerden, işbirliğine dayalı yöntemle nasıl yararlanabileceğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Ankara Hayri Erişen İlköğretim Okulunda altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 30'u kontrol ve 31'i deney grubu olmak üzere toplam 61 iki farklı şubenin öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 'Cermode' sanat merkezinde uygulamaya alınmıştır. Araştırmanın örnek ünite, ders planı, işbirliğine dayalı etkinlik örnekleri ile örnek müze rehberi sunması bağlamında da önemi vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda işbirliğine dayalı müze eğitiminin uygulandığı deney grubu ile yöntem temelli eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu adına anlamlı bir fark görülmüştür. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin işbirliğine dayalı müze eğitimi sürecinde daha etkili öğrenmeleri deneyimledikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Pirdal (2011) 'Müzelerin Sanat Eğitimi Açısından Kullanılmasına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri' başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkiye'deki eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalı öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda müze eğitiminin, sanat eğitimi açısından kullanılmasını değerlendirmiştir. Araştırma 23 üniversiteye uygulanmıştır ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının büyük kısmının, müzelerin sanat eğitimi açısından kullanılmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olmasına rağmen kullanma durumlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının birçoğunun sanat eğitimi kapsamında gerçekleştirilen müze eğitimi etkinliklerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Turanlı (2012) ‘Oyuna Dayalı Müze Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Görsel Sanatlar Dersine Karşı Tutumları Üzerine Etkisi’ başlıklı doktora tezinde, İlköğretim altıncı sınıf görsel sanatlar dersinde, müzeyi daha etkili bir öğrenme mekânı haline dönüştürmeyi ve bu süreçte eğitsel oyunların etkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma, 2011–2012 öğretim yılı güz döneminde Ankara Elmadağ Namık Kemal İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler erişim testi ve tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin erişim ve görsel sanatlar dersine yönelik tutum düzeylerinin, programda yer alan etkinliklerle ve Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi’nde oyuna dayalı müze etkinlikleriyle arttığı görülmüştür. MEB Görsel Sanatlar Öğretim Programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum düzeyinin gelişiminde etkisi görülmezken, öğrencilerin erişim düzeyinin gelişiminde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte programın ve oyuna dayalı müze etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin erişim testi puanı, kontrol grubu öğrencilerinin erişim testi puanına göre daha yüksek bulunmuştur.

Şimşek (2014) ‘Sanat Eğitimi Ortamı Olarak Üniversite Sanat Müzelerinin İşlevi’ başlıklı doktora tezinde, üniversite sanat müzelerinin eğitim ortamı olarak işlevini araştırmak amacıyla, müze ziyareti yapan öğrenci grupları ve müze yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında Eskişehir’de bulunan Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Ankara’da bulunan Gazi Üniversitesi Resim Heykel Müzesi ve Hacettepe Üniversitesi Sanat Müzesi incelenmiştir. 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde müzelerin bağlı olduğu üniversitelerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle, Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine öğretmenleri rehberliğinde müze ziyaretleri yaptırılmış ve ziyaretler sonucunda öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma kapsamında ele alınan üniversite müzelerinde bir eğitim birimi olmadığı, öğretmenler rehberliğinde öğrencilere müze ziyareti yaptırıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Canlı (2016) ‘İlkokul Dördüncü Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Sanal Müze Uygulamasına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri’ başlıklı doktora tezinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerin sanal müze ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar

döneminde beş haftalık bir süreçte sanal müze uygulaması gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve veli görüşme formları, açık-uçlu sorulardan oluşan öğrenci ön anket-son anket formları kullanılmıştır. Sınıf ortamında görsel sanatlar dersinde, araştırmacı tarafından ‘Hz. Mevlânâ Müzesi Sanal Müze’ uygulaması yapılmış, bu süreçte araştırmacının hazırladığı etkinlik kitabı kullanılmıştır. Araştırma sonunda, elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve velilerin görüşlerine göre sanal müze ziyaretlerinin, görsel sanatlar dersine olumlu yönde katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi konusundaki açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programında okutulan ‘Sanat Eleştirisi’ dersi kapsamında müze ortamında gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerini ele alan bir durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması nitel araştırmada en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımının tercih edilme nedeni, bir konuyu derinlemesine araştırmayı ve konuya ait bilgilerin uygulamaya dayalı açıklığa kavuşturulmasını sağlamasıdır.

Nitel araştırmanın odağı ‘nitelikli’ (doğa, öz). Nitel araştırmanın en belirgin özelliği ise esnek, aniden oluşan ve geliştirilebilir bir yapıda olmasıdır. Nitel araştırmada araştırmacı temel araçtır, görüşmeler, gözlemler ve belgeler bu araştırma biçiminin veri toplama yöntemleridir. Nitel araştırmada araştırmacının amacı konuya ilişkin anlayış, açıklama, buluş, anlam ve hipotez kurmayı gerçekleştirmektir. Nitel araştırmanın çeşitli türleri bulunmaktadır. Durum çalışması da bunlardan bir tanesidir. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2015, s. 18-40).

Creswell (2016, s. 97) durum çalışması araştırmasını, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı bilgi topladığı ve bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Durum çalışması ile bir birey, bir akademik kadro ya da bir kurum için yapılan çalışmalar bir ‘eğitim ortamı’ geliştirmeye kadar gidebilmektedir. Elde edilen verilerin gerçeklik bağlamında çok güçlü olması, sosyal gerçekleri ayrıntılarına kadar işleyerek özümsemeye olanak tanınması, elde edilen bulguların doğrudan yorumlanmaya ve kullanıma hazır olması da durum çalışmasının tercih edilme nedenleri olarak gösterilebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s. 184’den aktaran Aytaçlı, 2012, s. 8).

Durum çalışması yapılırken izlenebilecek yol Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Durum çalışmasının planlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 292)*

Durum çalışmasının planlanması
Araştırma sorularının geliştirilmesi
Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi
Analiz biriminin saptanması
Çalışılacak durumun belirlenmesi
Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi
Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması
Durum çalışmasının raporlaştırılması

Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, iç içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört tür durum çalışması deseninden bahsedilmektedir (Yin, 1984’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 300).

Bu çalışmada, bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. “Tek durum desenlerinde, isminden de anlaşılacağı gibi, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 300)”.

Sanat eleştirisi dersi kapsamında müze ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin gözlemi, etkinliklere katılan öğretmen adaylarının görüşleri ve yazılı materyaller durum çalışması türlerinden biri olan bütüncül tek durum desenine uygun olarak incelenmiştir.

3.1.1. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı’nda yer alan SAN306 kodlu sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ders kapsamında etkinlikler, 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde sanat eleştirisi dersini alan bütün öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Durum çalışmasında katılımcı sayısının az olması göz önünde bulundurularak, araştırmanın çalışma grubunu sanat eleştirisi dersini alan üçüncü sınıfta öğrenim gören beş erkek bir kız olmak üzere toplam altı öğretmen adayı oluşturmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ait bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ait bilgiler*

Kod Adı	Cinsiyeti	Etkinliklere Katılma Durumu
Ö1	E	Evet
Ö2	K	Evet
Ö3	E	Evet
Ö4	E	Evet
Ö5	E	Evet
Ö6	E	Evet

“Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi, durum çalışmasında da katılımcı sayısı veya örneklem büyüklüğü görece olarak küçük olacaktır. Bu ilke, durum çalışmalarının ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yöntemi olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 295)”.

Araştırma grubunu belirlerken sanat eleştirisi kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerini birebir deneyimlemiş öğretmen adayları esas alınmıştır. Bu anlamda öncelikle amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yaklaşımı benimsenmiştir. Bu şekilde belirlenen öğretmen adaylarının sayısının fazla olması buna karşın durum çalışmasının örnek büyüklüğünün küçük olması gerektiği için ulaşılması kolay gönüllü olacak altı öğretmen adayı yeterli görülmüştür. Bu anlamda amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yaklaşımı da araştırma grubunu belirlemede benimsenmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına uygun olarak kendi özgür iradeleri doğrultusunda araştırmaya katılmışlardır. Tüm katılımcılara araştırmaya dair bilgiler verilmiş ve izinleri alınmıştır. Araştırmaya katılan altı öğretmen adayından her birine bir numara verilerek gözlem ve odak grup görüşmeden yapılan alıntılarda kod isim biçiminde kullanılmıştır.

3.1.2. Araştırmanın veri toplama araçları

Bu araştırma kapsamında birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır. “Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla

zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73)”.

Araştırmada veriler, gözlem formu, odak grup görüşmesi, etkinlikler sonucu oluşturulan çalışma yaprakları (doküman incelemesi) ile elde edilmiştir. “Durum çalışması katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile doküman toplama yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2013, s. 30)”. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ‘gözlem’, ‘odak grup görüşme’ ve ‘doküman incelemesi’ başlıkları altında daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.1.2.1. Gözlem

Durum çalışması kapsamında incelenen duruma ait bilgilerin derinlemesine araştırılmasında ‘gözlem’ nitel araştırmanın önemli veri toplama araçlarından biri konumundadır. Araştırmada ‘yarı yapılandırılmış’ gözlem yapılmıştır (EK-1).

“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 (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 175)”. Bu bağlamda gözlem formu araştırılmak istenen konu kapsamında düzenlenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programında yer alan SAN306 kodlu Sanat Eleştirisi dersi 13.03.2017 ve 27.03.2017 tarihlerinde iki hafta süreyle Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi’nde uygulamalı etkinliklerle işlenmiştir. Araştırmacının etkinlikler sırasında öğretmen adaylarının davranış ve tutumlarını gözlemleyebilmesi için müzede gerçekleştirilen etkinlikler araştırmacı tarafından iki hafta süreyle video kayıtları ile kayıt edilmiştir.

“Durum çalışmasının ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 289).” Bu bakımdan araştırmacı, gözlem sürecinde müzede gerçekleştirilen etkilere müdahale etmemiştir, sürecin özgün akışının bozulmaması sağlanmıştır. Kayıtların gerçekleştirilebilmesi için

ise etik kuruldan, ilgili kurumdan ve katılımcılardan resmi olarak izinler alınmıştır (EK-2, EK-3, EK-4 ve EK-5).

Gözlem sırasında elde edilen video kayıtları, video kamera ile gerçekleştirilmiş, yapılan kayıtlar araştırmacının bilgisayarına aktararak kaydedilmiştir. 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde sanat eleştirisi dersinde gerçekleştirilen gözlemler Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3. *Anadolu üniversitesi çağdaş sanatlar müzesi ’nde gerçekleştirilen gözlemlere ait bilgiler*

Gözlem Haftası	Gözlem Tarihi	Gözlem Yeri
1. Etkinlik Gözlemi	13.03.2017	Çağdaş Sanatlar Müzesi
2. Etkinlik Gözlemi	13.03.2017	Çağdaş Sanatlar Müzesi
3. Etkinlik Gözlemi	27.03.2017	Çağdaş Sanatlar Müzesi

3.1.2.2. Odak grup görüşme

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de odak grup görüşmesidir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 158) tarafından ‘odak grup görüşmesi’ ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle plânlanmış bir tartışmalar serisi olarak tanımlanmaktadır.

Veri toplama tekniği olarak odak grup görüşmesinin tercih edilme sebebi zengin bir veri seti oluşturulmasını sağlamasıdır. Bu anlamda “bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konular, grup görüşmelerinde diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla gelebilir ve ek yorumda bulunmak mümkün olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 157)”.

Araştırma sürecinde odak grup görüşme soruları araştırma sorularına uygun olarak, açık uçlu, kolay anlaşılır ve ders sürecine yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan 12 açık uçlu görüşme sorusu, sanat eğitimi alanında uzman beş kişinin görüşleri doğrultusunda geliştirilerek tekrar düzenlenmiştir (EK-6).

Merriam’a (2015, s. 92) göre odak grubun oluşturulması, tartışılacak konuya bağlıdır. Bireysel görüşmelerde olduğu gibi amaçlı örnekleme yoluyla konuya hâkim kişilerin dâhil edilmesi de zorunludur.

Sanat Eleştirisi dersi kapsamında Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi’nde iki hafta süresince gerçekleştirilen etkinliklere katılan altı öğretmen adayı ile

gönüllülük esasına uygun olarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme 26.04.2017 tarihinde sessiz bir ortamda yuvarlak toplantı masası etrafında bir saat 14 dakika sürmüştür ve bu görüşme ses ve video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilerek önceden hazırlanmış izin formunu imzalamaları istenmiştir. Görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak ek sorular da yöneltilmiştir. Odak grup görüşmesine ait ses ve video kayıtlarının daha sonra yazılı olarak metne dökümü yapılmıştır.

3.1.2.3. Doküman incelemesi

Araştırmada sanat eleştirisi dersi sürecinde gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinlikleri sonucu ortaya konan yazılı materyal ve çalışma yaprağı da diğer araştırma verilerini desteklemek üzere ele alınmıştır.

“Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189)”.

3.2. Araştırmanın Fiziksel Ortamı

Araştırma, 2016-2017 öğretim yılı bahar dönemi Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Programı sanat eleştirisi dersi kapsamında, 13.03.2017 ve 27.03.2017 tarihlerinde Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi’nde gerçekleştirilmiştir.

Bina, birinci Ulusal Mimarlık Dönemi 1915-1919 örneklerindendir ve Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Yerleşkesi merkezinde bulunmaktadır. Yapı birtakım onarım ve iç düzenlemeler ile uzun yıllar içinde değişik amaçlarla kullanılmıştır. Prof. Dr. Engin Ataç’ın Rektörlüğü döneminde Çağdaş Sanatlar Müzesi olarak kurulması yapının restore ettirilmesine dayanmaktadır. Yapının onarımına 1998 yılında başlanmış ve bu süreç otuz ayda tamamlanmıştır. Tek katlı ve dikdörtgen planlı yapı, dıştan dışa 13, 25 x 43, 15 m. boyutunda olup ahşap tavanlı ve iç yüksekliği 3, 80 m’dir. Müzede her biri 110 m²’lik üç sergi salonu bulunmaktadır. Dış cephesi orijinaline bağlı kalma amacıyla sarı ve beyaz renklere boyanmıştır (http-5; Şimşek, 2014, s. 71-72).

Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi'nin içten ve dıştan görünümü Görsel 3.1'de sunulmuştur.



Görsel 3.1. *Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesinin içten ve dıştan görünümü, Eskişehir*
(<https://csmuze.anadolu.edu.tr>)

Araştırmada ele alınan etkinler müzenin girişe en uzak olan en sağdaki galeride gerçekleştirilmiştir. Bu galeride aktif öğrenme tekniklerine uygun olarak oturma düzenlemesi 'aktif öğrenme' bölümünde (Bkz. Sayfa 19) anlatıldığı gibi düzenlenmiştir.

3.3. Sanat Eleştirisi Etkinliklerinin Uygulanması Süreci

Bu bölümde sanat eleştirisi dersi kapsamında müzede gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin uygulanması sürecine dair bilgilere yer verilmiştir.

Sınıfta işlenen sanat eleştirisi dersinde ‘plastik çözümleme açısından temel tasarım elemanları ve ilkeleri’, ‘Feldman’ın eleştirisi türleri’, ‘Wolff ve Geahigan’ın eleştirisi türleri’ konuları ele alınmış ve etkinlikler bu konular temel alınarak dersin öğretim elemanı tarafından tasarlanmıştır.

Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi’nde gerçekleştirilen etkinliklere ait bilgiler Tablo 3.4’de sunulmuştur.

Tablo 3.4. *Anadolu üniversitesi çağdaş sanatlar müzesi’nde gerçekleştirilen etkinliklere ait bilgiler*

Etkinlik Türü	Etkinlik Tarihi	Etkinlik Yeri
1. ‘Öykü yazma etkinliği’	13.03.2017	Çağdaş Sanatlar Müzesi
2. ‘Nesi Var?’ eğitsel oyunu	13.03.2017	Çağdaş Sanatlar Müzesi
3. ‘Bulmaca’ etkinliği	27.03.2017	Çağdaş Sanatlar Müzesi

Müzedede gerçekleştirilen sanat eleştirisi etkinliklerinde öğretmen adayları, aktif öğrenme anlayışına uygun olarak dersin öğretim elemanı öncülüğünde düzenlenmiş ‘U’ şeklindeki koltuklara oturmuşlardır (Bkz. Sayfa 19).

Aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler ile gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersi sürecinde, müzedeki bir eserden yola çıkılarak öğretmen adaylarına ‘nesi var?’ eğitsel oyunu oynatılmıştır (EK-7a ve EK-7b). ‘Nesi Var?’ oyununun uygulanışı ve üstün yönleri ise Tablo 3.5’de sunulmuştur.

Tablo 3.5. *‘Nesi var?’ eğitsel oyunu (Bilen, 2002, s. 212; Sönmez, 2009, s. 225)*

‘Nesi Var?’ eğitsel oyununun uygulanışı	Sınıftan bir kişi sınıfın dışına çıkar ve içeride kalanlar belirlenen nesneyi ‘nesi var?’ diye sorarak sınıf dışına çıkan kişiye ipuçları ile buldurmaya çalışırlar.
‘Nesi Var?’ eğitsel oyununun üstün yönleri	Bu eğitsel oyun ile bir durum, bir kimse betimlenebilir. Öğrenme hızlanır, ilgi uyandırır, güdüleyicidir, etkin katılımı özendirir.

‘Nesi Var?’ eğitsel oyunu için müzedede sergilenmekte olan öğretmen adayları tarafından seçilen bir eser ele alınmıştır.

Müzedede ele alınan eser ise *Nazan Erkmen*'in gravür çalışmasıdır (Bkz. Görsel 3.2).



Görsel 3.2. ‘Nesi var?’ eğitsel oyununda kullanılan eser: Nazan Erkmen, ‘İsimsiz’, 25 cm x 15 cm, Gravür, 2002, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir (<https://csmuze.anadolu.edu.tr>)

Pedagojik eleştiri aşamaları ‘betimleme’, ‘çözümleme’, ‘yorum’ ve ‘yargı’ müzedeki oyun içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Oyun sürecinde ilk olarak öğretmen adayları tarafından bir ebe belirlenmiştir. Ebe olarak belirlenen kişi müze salonunun dışına çıkmış, salon içerisinde kalan öğretmen adayları da oyun için bir eser seçmişler ve ipucu belirlemeye çalışmışlardır. ‘Nesi Var?’ oyunu içerisinde eleştiri basamakları ebe olarak seçilen kişinin doğru eseri bulamadıkça yeni bir eleştiri basamağına geçilmesi şeklinde tasarlanmıştır.

Betimleme aşamasında müzedeki eser incelenerek ‘eserde ne görüyorum’ sorusuna yanıt aranmıştır. Çözümleme aşamasında eserin kompozisyon düzeni incelenerek, temel

tasarım ilke ve öğeleri arasında ilişki analiz edilmeye çalışılmıştır. Yorum aşamasında ise sanat eserinin uyandırdığı duygular ele alınmıştır. Oyunun son basamağı olan ‘yargı’ aşamasında eserin hangi estetik kurama dâhil olduğu ve neden başarılı olduğu analiz edilmeye çalışılmıştır.

Geahigan (1999, s. 224) sınıfındaki sanat eleştirisinin öğretimine yönelik gözlemlerinde öğrencilerin yazılı açıklama yapma görevini sıkıcı bir egzersiz olarak gördüklerini, sanatın sözlü olarak tanımlamasının derse olan ilgiyi azalttığını belirtmiştir. Bunun bir diğer nedeni de betimleme yapan öğrencilerin, bir sanat eserinin diğerleri tarafından görülen yönlerini mekanik bir şekilde sunmak zorunda kalması olarak ifade etmiştir. Ayrıca ayrıntılı bir açıklama sunma görevi, özellikle de karmaşık sanat yapıtları için son derece zaman alıcı olabilmektedir. Betimleme yapan öğrencilerin açıklamalarını tamamlamalarını beklerken diğer öğrencilerin eserle olan etkileşimi bir kenara bırakılmakta ve öğrencilerin söylediklerine katkıda bulunma fırsatı da verilmemektedir. Bu bağlamda pedagojik eleştirinin sıkıcı işlem basamaklarının ‘eğitsel oyun’ aracılığıyla daha eğlenceli bir hale dönüştürüldüğü söylenebilir.

Silberman’a (1996, s. 26-27) göre de deneyime dayalı etkinlikler öğrenmeyi aktif hale getirmeye yardımcı olmaktadır ve öğrencilerin bir şeyleri deneyimlemeleri dinleyip cevap vermelerinden daha etkilidir. Bu görüş uygulamaya dayalı etkinliklerin öğrenme süreci açısından önemini destekler niteliktedir.

Müzedeki sanat eleştirisi dersinde öğretmen adayları aktif öğrenme kapsamında ‘öğretimsel iş’ (Bkz. Sayfa 27) olarak çeşitli çalışmalar yapmışlardır. İzlenimci eleştiri konulu ‘öykü yazma’ etkinliği ve plastik çözümleme konulu ‘bulmaca’ etkinliği ders kapsamında uygulanan öğretimsel işlere birer örnektirler.

Sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen öykü yazma etkinliğinde ‘izlenimci eleştiri’³ türü ele alınmıştır. Müzedeki bir eserden yola çıkarak gerçekleştirilen ‘öykü yazma’ etkinliğinde bir ‘izlenimci sanat eleştirmeni’ gibi davranarak, eserden yola çıkarak duygu ve izlenimleri yansıtan grupça bir öykü yazılması istenmiştir (EK-8a ve EK-8b).

³ İzlenimci sanat eleştirisinde eser hakkında herkes için geçerli olan yargılar verilmeyeceğine inanıldığı için eserin nitelikleri ve yapısı üzerinde durulmaz. Eleştiren eserin kendisinde uyandırdığı duyguları, yaşantıları anlatmaktadır. Bununla birlikte izlenimlerini kaydederken kendi duygularını ifade eder ya da eserin havasını ve bazı özelliklerini aktarabilir (Moran, 2003, s. 264).

Öykü yazma etkinliğinde müzede ele alınan eser ise *Oya Kınıklı*'ya ait 'İsimsiz' adlı çalışmadır (Bkz. Görsel 3.3).



Görsel 3.3. 'Öykü yazma' etkinliğinde kullanılan eser: *Oya Kınıklı*, 'İsimsiz', 70 cm x 50 cm, Tuval üzerine yağlıboya, 1987, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir (<https://csmuze.anadolu.edu.tr>)

Bu bağlamda bir izlenimci eleştiri örneğinin sunulması gerekli görülmüştür. Bolat Aydoğan'a (2010) göre Wainewright'ın Rembrandt'ın 'Çarmıha Geriliş' tablosuna dair eleştirisi, izlenimci eleştiriye örnek olarak verilebilir:

Sahnenin üzerine, kötü şeylerin habercisi olan karanlık bir örtü serilir; lanetli korunun tepesinden, karanlık bir çatıdaki delikten akıyormuş gibi şiddetli bir yağmur, bütün gücüyle yağar ve gecenin kendisinden bile daha ürkütücü olan hayaletimsi bir ışık yayar çevreye. Toprak, derin derin nefes almaktadır! ... Aslında Rembrandt böyle bir sahne resmetmedi hiç ve haklıydı. Hayal gücümüze bin bir seçenek sunan o muğlaklık örtüsü kaldırılsaydı, sahne bütün çekiciliğini de yitirecekti çünkü. Oysa şimdi başka bir dünyaya ait gibidir bu sahne ve

onunla aramızda karanlık sularıyla bir körfez bulunmaktadır. Duyularımızla hissedebileceğimiz bir şey değildir bu; önümüzde uzanan bu karanlık körfeze ancak ruhumuzla erişebiliriz (Wilde, 2008, s. 142).

Eleştiri örneğinde eserin biçimsel özelliklerinin bir kenara bırakıldığı ve daha çok eserin kişide uyandırdığı duygu ve izlenimleri yansıtan ifadeler kullanıldığı görülmektedir.

Müzedeki bir eserden yola çıkılarak tasarlanan sanat eleştirisi bulmacasında ise ‘plastik çözümleme’ konusu ele alınmıştır. Sanat eleştirisi bulmacasında; eserin sanatçısının adı, eserin türü, eserde etkin olan şekil türü, eserin tekniği vb. şeklinde sorular sorulmuştur. Bulmacada yer alan soruların belirlenen eser üzerinden cevaplanması istenmiştir (EK-9a ve EK-9b). Bulmaca etkinliğinde ele alınan eser ise müzede sergilenen *Leyla Varlık Şentürk*’e ait ‘İsimsiz’ adlı çalışmadır (Bkz. Görsel 3.4).



Görsel 3.4. ‘Bulmaca’ etkinliğinde kullanılan eser: Leyla Varlık Şentürk, ‘İsimsiz’, 120 cm x 100 cm, Tuval üzerine yağlı boya, 2006, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir

Çalışma grubunun sanat eleştirisi dersi kapsamında, sanat eleştirisi yazılarını derleyerek oluşturdukları ‘duvar gazetesi’ de öğretimsel işler kapsamında değerlendirilebilir (Bkz. Görsel 3.5).



Görsel 3.5. ‘Duvar gazetesi’, Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Programı, Eskişehir

Görüldüğü üzere sanat eleştirisi dersinin teorik anlatıma dayalı konuları, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri aracılığıyla daha çok uygulamaya dayalı bir hale dönüştürülmüştür.

3.4. Veri Analizi Süreci

Araştırmada gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. “Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde

kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239)”. Betimsel analiz aşamaları Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. *Betimsel analiz aşamaları (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240)*

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma	Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden, görüşme ya da gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur.
Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi	Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur.
Bulguların tanımlanması	Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir.
Bulguların yorumlanması	Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması gerçekleştirilir.

Analiz sürecinden önce çalışma grubundaki her bir öğretmen adayına bir numara verilerek kod isim biçiminde doğrudan alıntılarda kullanılmak üzere kaydedilmiştir. Ayrıca görüşme döküm formunun güvenilirliğini sağlamak amacıyla video kayıtlarının birden fazla izlenmesi söz konusu olmuştur.

Verilerin analiz aşamasında görüşme sorularından yola çıkarak temalar belirlenmiş ve elde edilen alt temalar bunların altında toplanarak sunulmuştur. Ayrıca direkt alıntılara yer verilerek elde edilen veriler desteklenmiştir.

Verilerin analizi sürecinde elde edilen bulgular güvenilirliği arttırmak amacıyla tez danışmanı tarafından da kodlanmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sırasında gerekli düzenlemeler yapılarak görüş birliğine ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmesinden elde edilen veriler, etkinliklerin müzede gerçekleştirilmesi sırasında yapılan gözlem verileri ve etkinlikler kapsamında ortaya çıkan yazılı materyal ve çalışma yaprağı ile birlikte ele alınarak bulgular kısmında sunulmuştur.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

İç geçerlik (inandırıcılık) çalışmanın gerçek değerini sorgulamak ve ‘yapılan çalışmanın geçerli bir değeri var mı?’ sorusuna açıklık getirmeyi gerektirmektedir. Dış geçerlik (aktarılabirlik) ise bulguların genellenebileceği alanı tanımlamak veya açıklamak ile ilgilidir (Akar, 2016, s. 134). Araştırmanın geçerliğini sağlamak için süreçte veri çeşitlemesi gerçekleştirilmiş, farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan odak grup görüşme soruları verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla sanat eğitimi alanında uzman beş kişinin (bu uzmanlardan biri müze bilinci konusunda yüksek lisans tezi yönetmiş, başka bir uzman ise yüksek lisans tezini müze eğitimi konusunda yapmıştır) görüşleri doğrultusunda geliştirilerek düzenlenmiştir.

Araştırma süreci görüntü ve ses kayıtları aracılığıyla kayıt altına alınmış, kayıtların araştırmacı tarafından saklanması sağlanmıştır. İlgili kayıtlar aracılığıyla ortaya konulan veriler katılımcılara gösterilmiştir. Katılımcı öğretmen adayları, izinleri doğrultusunda hazırlanmış olan verileri kontrol etmişlerdir (EK-10). Verilerin yorumlanması sürecinde gözlem notlarından, katılımcıların görüşlerinden ve etkinlik sürecine ait çalışma yapılarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Güvenirlik (tutarlılık) araştırma verilerinin tutarlı sonuçları sunmasını ifade eder. Güvenirlik (tutarlılık) iç güvenilirlik (iç tutarlılık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) ile ilgilidir. İç güvenilirlik (iç tutarlılık) çalışmanın doğruluğunu arttırmak için farklı araştırmacıların araştırma verilerini incelemesine fırsat vermeyi ifade eder, dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) ise farklı araştırmacıların benzer bir yöntemle benzer bir bağlamı incelediklerinde birbirine benzer bulguları ortaya çıkarabilmelerini ifade eder (Akar, 2016, s. 135).

Nitel araştırmada, araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığı kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 272). Bu bakımdan araştırmada dış güvenilirliği arttırmak için; araştırmacı süreçteki rolünü ifade etmiş, katılımcıların ve araştırma ortamının özelliklerini belirtmiştir. Böylece benzer sorunlarla ilgili araştırma yapacak araştırmacıların, uygun ortam ve katılımcılara ulaşabilmeleri sağlanabilir. Etkinlikleri deneyimleyen tüm katılımcıların bireysel deneyimleri, araştırmacının gözlemleri ve etkinlik sürecine ait materyaller hakkında da ayrıntılı bilgi verilmiştir. Elde edilen bulguların güvenilirliğini arttırmak amacıyla bulgular, tez danışmanı tarafından da kodlanmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır.

Bu karşılaştırmalar sırasında gerekli düzenlemeler yapılarak görüş birliğine ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler olduğu gibi aktarılmıştır. Böylece ilgili konularda araştırma yapacak araştırmacıların uygulamalarını daha bilinçli bir şekilde gerçekleştirmeleri sağlanabilecektir.



4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Giriş

Araştırmada bulgular, çalışma grubu ile yapılan odak grup görüşmesi, araştırmacıya ait gözlem notları ve etkinlik sürecinde ortaya konan yazılı materyal ve çalışma kâğıdından yola çıkarak elde edilmiştir. Farklı veri toplama araçlarından elde edilen veriler anlaşılma bütünselliği sağlamak amacıyla ayrı başlık altında ele alınmayıp birlikte sunulmuştur.

4.2. Bulgulara İlişkin Başlıklar

Bulgular kısmında öncelikle etkinlik sürecinde yapılan gözlem verilerine yer verilmiştir. Odak grup görüşmesine dayalı olarak elde edilen bulgular ise başlıklar altında tablolar halinde sunulmuş ve araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir. Ayrıca bu verilere dayanak olarak etkinlik sürecinde ortaya konan yazılı materyal ve çalışma kâğıtlarına ilişkin görsellere ve bulgulara da yer verilmiştir. Bulgulara ilişkin başlıklar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Bulgulara ilişkin başlıklar*

Öykü yazma etkinliğine ilişkin bulgular
‘Nesi Var?’ eğitsel oyununa ilişkin bulgular
Bulmaca etkinliğine ilişkin bulgular
Öğretmen adaylarının aktif öğrenme aktif öğrenme etkinlikleri içerisindeki rollerine ilişkin bulgular
Öğretim elemanının aktif öğrenme etkinlikleri içerisindeki rolüne ilişkin bulgular
Grup çalışmasına ilişkin bulgular
Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumlu bulunan durumlara ilişkin bulgular
Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumsuz bulunan durumlara ilişkin bulgular
Etkinliklerin müze ortamında gerçekleştirilmesine ilişkin bulgular
Aktif öğrenme etkinliklerinin sanat eleştirisi dersi öğrenme sürecine katkısına ilişkin bulgular
Sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin öğretmenlik mesleğine katkısına ilişkin bulgular

4.2.1. Öykü yazma etkinliğine ilişkin bulgular

Araştırmada ele alınan sanat eleştirisi dersi kapsamında müzede gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinden biri de öykü yazmadır. Bu etkinlik dersin öğretim elemanı tarafından ‘İzlenimci Sanat Eleştirisi’ konusu temel alınarak çalışma grubunun bir öykü yazması şeklinde tasarlanmıştır. Etkinliğe ait yönerge EK-8a ve EK-8b’de sunulmuştur.

Öykü yazma etkinliğine konu edinilen eser ise *Oya Kınıklı*’nın ‘İsimsiz’ adlı çalışmasıdır (Bkz. Görsel 4.1).



Görsel 4.1. *Oya Kınıklı, “İsimsiz”, 70 cm x 50 cm, Tuval üzerine yağlıboya, 1987, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir (<https://csmuze.anadolu.edu.tr>)*

Etkinlik öncesi müzede öğretim elemanı tarafından belirlenen bir eser önünde ‘U’ şeklinde oturma düzeni ayarlanmıştır. Çalışma grubu üyeleri belirlenen eser önünde ‘U’ şeklinde düzenlenmiş koltuklara oturarak etkinliği gerçekleştirmişlerdir (1. Gözlem). Oturma biçiminin bu şekilde düzenlenmesinin nedeni ‘aktif öğrenme’ bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Bkz. Sayfa 18).

Aktif öğrenme kapsamında ele alınan öykü yazma etkinliğinin başlangıcında çalışma grubuna öğretim elemanı tarafından ortak bir yönerge kâğıdı verilmiş grup şeklinde çalışarak izlenimci sanat eleştirisi anlayışını yansıtan ortak bir öykü yazmaları istenmiştir (1. Gözlem).

Dersin öğretim elemanının etkinliği açıklarken, çalışma grubu üyelerinin izlenimci eleştirmen gibi davranmalarını, daha çok duygu ve izlenimlerini yansıtmalarını istediği görülmüştür. Bununla birlikte öğretim elemanının süreçte, ‘eserle bir bağ kurmaya’ ve ‘hayal gücünün gelişimine’ de vurgu yaptığı görülmüştür (1. Gözlem). Sürece ilişkin örnek şöyledir:

Öğretim elemanı: Öykü yazmada aynı ‘izlenimci eleştirmen’ gibi davranmanızı istiyorum. Geçen hafta size anlattım hatırlarsanız; izlenimci eleştirmen eserin gerçekliğinden öte (eseri işaret ederek) kendisinde hissettirdiği duygular üzerinden başka bir edebi metin oluşturuyordu. Bugün siz de aynı şekilde, aynı bir izlenimci eleştirmen gibi kesinlikle bir ön bilgi olmaksızın eserin sizde yarattığı duygu ve düşüncelerden yola çıkarak bir öykü metni yazacaksınız. Fakat öykü metnini kendi aranızda grupça tartışarak ‘birey olarak değil ayrı ayrı değil’ kendi aranızda, tartışmalarla oluşturacaksınız. Şimdi size ortak bir yönerge veriyorum, bunun üzerine yazacaksınız (Çalışma grubu üyeleri etkinlik yönergesini aldılar). (Öğretim elemanı açıklamasına devam etti). Şöyle bir yol izlemeniz mantıklı, nedir? Öncelikle eserin sizde yarattığı duygulardan yola çıkarak, zaman, kişiler yani karakterler ve mekân hakkında bir ana taslak tartışmalar sonucu ortaya çıkarabilirsiniz. Daha sonra o ana taslağı detaylandırarak şekilde öykünüzü devam ettirebilirsiniz. Oldukça basit, gerekli kuralları zaten yönergeye yazdım. Esere tabi ki birebir bağlı kalmak değil ama yine de eserdeki ayrıntılardan yola çıkmanız sizin için önemli. Hem eserle bir bağlantı kurmuş olursunuz hem de bu sizin hayal gücünüzü de geliştirecektir (1. Gözlem).

Öğretim elemanının, öykünün grupça tartışarak, ortak bir fikir birliği ile oluşturulması gerektiğine değindiği, grup çalışması sürecinde birbirlerinin görüş ve önerilerine saygılı olmalarını belirttiği de gözlemlenmiştir (1. Gözlem). Etkinlikte sürecin sorumluluğunun çalışma grubuna verildiği görülmüş ve bu süreç grup çalışması şeklinde yürütülmüştür. Öğretim elemanı çalışma grubu üyelerini sadece etkinlik hakkında

bilgilendirmiş, gerektiği yerlerde fikir ve önerilerde bulunarak öğrenme sürecini desteklemiştir (1. Gözlem). Gözlem sürecine ilişkin şöyle bir örnek verilebilir:

Öğretim elemanı: Grup içinde tartışma önemli, kendi aranızda ortak bir fikir birliğine varın. Tabi ki bu tartışma içerisinde birbirinizin görüşlerine saygılı olmaya da dikkat edin... Bu konuda tamamen esneksiniz. Hayal gücünüzü istediğiniz gibi kullanabilirsiniz. En sonunda da öyküyü hazırladıktan sonra grupça öykünüze bir ad vermenizi istiyorum. Arka kısımda görmüşsünüzdür zaten; grubunuzun adı, grup üyeleri, şu an burada bulunan kişilerin adları, eseriniz kimin eseri onun adını yazıyorsunuz. Sonra da öykünüzü yazıp, öykünüzün adını da yazarak çalışmayı tamamlıyorsunuz (1. Gözlem).

‘İzlenimci eleştiri’ konulu öykü yazma etkinliği müzedeki eserin çalışma grubunun uyandırdığı duygu ve izlenimleri anlatması şeklinde yürütülmüştür. Bu süreçte çalışma grubu üyelerinin bu duruma uygun bir tavır içinde oldukları gözlemlenmiştir (1. Gözlem). Müzedeki eser karşısında, grup içinde düşüncelerini paylaşarak ve tartışarak süreci yürüttükleri ve birbirlerinin bakış açılarına tanık olmayı deneyimledikleri görülmüştür (1. Gözlem).

Etkinlik sürecinde öğretim elemanının, çalışma grubuna öyküyü oluştururken eserin çıkış noktası olduğunu ve eseri istedikleri şekilde bir öyküye uyarlayabilecekleri yönünde tekrar eden hatırlatmalarda bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte duygularını yansıtmalarını tekrar tekrar dile getirmiştir (1. Gözlem). Sürece ilişkin öğretim elemanının sözleri şöyledir:

Öğretim elemanı: Eser sizin çıkış noktanız olacak arkadaşlar, onu istediğiniz yere götürebilirsiniz. Bir ‘izlenimci eleştiri’ örneği okumuştum size derste geçen hafta hatırlarsanız yani o duygular sizi nereye götürüyorsa o konuda serbestsiniz. Ama mutlaka belirgin bir kurgu, zaman, karakter veya karakterler, kişi bağlamında da eklemeler çıkarmalar... Tamamen esnek bir düşünme yapısı ile bakın (1. Gözlem).

Etkinlik sürecinde çalışma grubu üyelerinin birbirlerinin fikir ve düşüncelerini dinleyerek, yorumlar getirerek ortak bir öykü oluşturmaya çalıştıkları görülmüştür. Süreçte eserin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri açık bir şekilde ifade ettikleri de gözlemlenmiştir. Kendilerini ifade ederken, birbirlerini dinlerken anlayışlı, saygılı ve duyarlı bir şekilde davrandıkları da gözlemlenmiştir (1. Gözlem).

Öykü yazma etkinliği sürecinde karakterler oluşturmaya, karakterin yaşadığı dönemi ve yaşamı grup içinde fikir alışverişinde bulunarak tasarlamaya çalışmışlardır. Bu süreçte, Ö1 “Figür oradaki titreşimleri hissederek çalabilir (1. Gözlem)”, Ö2 “Karakterin bir yeteneği olsun (1. Gözlem)”, Ö3 “Figür, tedirginlikle bakıyormuş gibi (1. Gözlem)”, Ö4 “Karakterin belirgin bir özelliği olsun (1. Gözlem)”, Ö5 “(...) Karaktere

bir yöntem, bir gizem yükleyeceğiz. Hislerinden yola çıkarak kemanı çalıyor (1. Gözlem)", Ö6 "(...) Anılarını hatırlaması lazım müziği çaldığı zaman (1. Gözlem)" diyerek esere bir anlam yüklemeye çalıştıkları ve öyküyü oluşturmayı deneyimledikleri gözlemlenmiştir (1. Gözlem).

Etkinlik sürecinde çalışma grubu üyelerinin öyküyü yazıya dökmekten çok tartışmaya ve konuşmaya dayalı bir tavır içinde oldukları, özellikle öykünün ana karakterine hangi ismin verileceği konusunda uzun süreli bir tartışma süreci geçirdikleri görülmüştür. Bu durumun çok önemli olmadığını düşünen bazı çalışma grubu üyelerinin de düşüncelerini paylaştığı gözlemlenmiştir (1. Gözlem).

Konuya ilişkin olarak Ö6 "Sürecin sonunda doldurmamız lazım yani (öykü kâğıdını). Karaktere isim hemen bulabiliriz isim zor bir şey değil ki (1. Gözlem)" diyerek öykünün tamamlanması konusunda grup içinde düşüncesini dile getirmiştir.

Çalışma grubu üyelerinin öyküyü oluştururlarken aralarında geçen tartışmalarda tarihsel boyutta benzetmelere de yer verdikleri görülmüştür (1. Gözlem). Ö5'in "*Hypatia* mıydı neydi? İlk kadın filozoflardan, onun öldüğü döneme denk gelir karakterin yaşadığı dönem (...) (1. Gözlem)" şeklinde bir yorum yaptığı ve öyküyü bu konuyla bağdaştırmaya çalıştığı görülmüştür.

Bu süreçte farklı tarihsel dönemleri ele alan grup üyelerinin, konunun dışına çıkmamaları için öğretim elemanının devreye girdiği ve konuya ilişkin gerekli düzeltmeleri yaptığı görülmüştür (1. Gözlem). Sürece ilişkin öğretim elemanının sözleri şöyledir:

Öğretim elemanı: Zamanına dikkat edin, biriniz 1980'lerden bahsetti, biriniz daha sonra 4.yy dan bahsetti (çalışma grubu üyeleri güldüler). Biriniz daha farklı ahşap yapılar falan deyince başka bir coğrafyadan bahsetti (...). Sizin dediğiniz dönemlerle uymuyor bir kere kıyafetler ya da işte biraz araştırma yapmanız lazım. Eğer bu öyküye sosyolojik bir şeyler katacaksanız, tarihle ilgili bir şeyler katacaksanız, tarihle birebir gerçeklerin örtüşmesi gerekiyor. Dediğiniz dönemde böyle giyiniliyor muydu? Ona dikkat edin (...). Mümkün olduğunca vakıf olduğunuz ve bilgilerin doğru olabildiği, gerçekten çok iyi bildiğiniz alandan girmekte fayda var (1. Gözlem).

Öğretim elemanının süreçte gerekli düzeltmeleri yapması üzerine Ö6'nın "Zamanı, kıyafete göre değiştirelim o zaman, hani hepimizin dediği değil de kıyafetin zamanı ne ise o zaman olsun (1. Gözlem)" şeklinde bir ifade kullandığı görülmüştür.

Bu süreçte öğretim elemanı "Günümüzde de olabilir, resitallerde biliyorsunuz çok resmi giyiniliyor, keman resitallerinde (1. Gözlem)" şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Bunun üzerine Ö4 “Şimdi farklı bir şey kurdum kafamda resital deyince (1. Gözlem)” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bunun üzerine öğretim elemanı “Her şey olabilir. Hayır, ben size yönlendirme yapmak istemiyorum. Sadece mekân, zamanlar ve gerçeklikler çok uyuşmuyor dediklerinizle (1. Gözlem)” diyerek yönlendirme yapmak istemediğini dile getirmiş ve çalışma grubu üyeleri kendi aralarında tartışmaya devam etmişlerdir.

Bu süreçte dersin öğretim elemanının, öğrenme sürecini kontrol eden ve yol gösteren bir tavır içerisinde kalmaya özen gösterdiği de görülmüştür (1. Gözlem). Bununla birlikte çalışma grubu üyelerinin aralarında geçen tartışmalarda popüler kültür ve görsel kültür öğelerine, sosyokültürel bakış açılarına da yer verdikleri görülmüştür (1. Gözlem).

Ö2’nin bazı grup üyelerinin öyküye dair fikir bildirmeleri üzerine “Çok *Game of Thrones* oldu (1. Gözlem)” ve “*Titanik* (1. Gözlem)” şeklinde yorumlar ve benzetmeler yaptığı, Ö4’ün ise “*Spartaküs* gibi oldu (1. Gözlem)” diyerek düşüncesini dile getirdiği görülmüştür. Bu anlamda gözlem sürecinde çalışma grubu üyelerinin tek bir sanat eseri üzerinden yorumlar getirerek farklı bakış açıları geliştirdikleri de gözlemlenmiştir (1. Gözlem).

Etkinlik sürecinde bir çalışma grubu üyesinin ‘izlenimci sanat eleştirisi’ anlayışının dışına çıkmadan öykünün oluşturulması konusunda düşüncelerini diğerlerine açıkladığı görülmüştür (1. Gözlem). Bu sürece ilişkin gözlem ise şöyledir:

Ö4: Bence çok şey yaptık... Eser incelemesinden çıkıp karakteri sadece öyküye uyarlamış oluyoruz.

Ö2: Tamam öyle yapacağız zaten, yani öyle değil mi? ‘Eserden yola çıkarak’.

Ö4: Tamam ne hissettiriyorsa bize... Biz sadece mantıksal olarak düşünüyoruz ama duygusal olarak hissettiklerimizi yazmalıyız oraya (Eseri göstererek) (1. Gözlem).

Başka bir çalışma grubu üyesinin de ‘duygu ve izlenimleri yansıtmaya’ vurgu yaptığı görülmüştür (1. Gözlem). Bu konuya ilişkin olarak Ö1’in “Öykü gibi değil de bizde uyandırdığı hisleri düşünsek, sonuçta ‘izlenim’ (1. Gözlem)” ve “Araya duygularımızı da serpiştirelim (1. Gözlem)” şeklinde ifadeler kullandığı görülmüştür.

Öykü yazma etkinliğinin bitişine yakın bir sürede çalışma grubu üyelerinin öyküyü yazmak yerine hala tartışmaya devam ettikleri görülmüştür. Fikir alışverişine devam eden çalışma grubu üyelerine öğretim elemanı öykü oluşturmayı kolaylaştıran bir yöntem önermiştir, bu yöntem; sırayla bir paragraf yazıp ortak bir öykü oluşturmaları şeklinde

ifade edilmiştir. Çalışma grubu üyelerinin de bu öneriyi dikkate alarak düşüncelerini açıkladıkları görülmüştür (1. Gözlem). Bu süreç etkinlik içerisinde şöyle gerçekleşmiştir:

Öğretim elemanı: 20-25 dakikanız var ama sonrasında da tamamlayabilirsiniz öykünüzü. Zamanla ilgili sıkıntı yapmayın ama bugün hazır bir aradayken, sıcaklığı sıcakken ana karakterler, zaman ve mekânda ortak bir karar verin. Size bir şey önerebilirim bir taktik; isterseniz eğer tartışma tıkanıyorsa, belli bir noktaya gitmiyorsa ana mekânı, karakterleri aşağı yukarı belirlediyseniz, zamanı aşağı yukarı belirlediyseniz, Ö5 bir paragrafla başlangıç yapar, Ö3 o paragrafı devam ettirir derken böyle bir sıralamayla öyküyü tamamlayabilirsiniz (...).

Ö3: Hocam bu daha mantıklı, yani hepimizin fikri olmuş olur hem de mesela benim dediğim oraya geldiğinde çok farklı bir şekilde yorumlanabilir (...).

Öğretim elemanı: Şimdi burada belli bir süre içerisinde, isterseniz birkaç cümle de olsa birbirinizi tamamlayıcı bir öykü yazın daha sonra tekrar bir araya gelip bu öyküyü zenginleştirebilirsiniz. Arada bağlantıların kopuk olduğunu düşünüyorsanız bağlayıcı bir takım şeyler ekleyebilirsiniz paragrafların arasına. Kurguyu bağlayacak, sağlamlaştıracak şeyler de ekleyebilirsiniz.

Ö6: O zaman şöyle yapalım, herkes sırayla gelsin yani sırası gelen söyleyerek yazsın ki diğerlerimiz en azından küçük küçük müdahale ederler olumsuz yanlara. Direkt kafasındakini aktarsın ama küçük küçük düzeltmelerle biz de katılalım (...).

Öğretim elemanı: Yani herkes bir öncekini okumak zorunda yani okuya okuya o öyküyü tamamlasın.

Ö4: Altı kişinin sentezi ile bir kişinin hayal gücü bir olmaz diye düşünüyorum ben de (1. Gözlem).

Çalışma grubu üyeleri eserin kendilerinde uyandırdığı duygulardan yola çıkarak sırayla kısa kısa öyküler anlatmışlardır. Ancak bu süreçte de öyküyü yazmayı ihmal ettikleri görülmüştür. Bütün grup üyelerinin kendi öykülerini anlattıktan sonra, öyküyü öğretim elemanı tarafından verilen yönerge yerine küçük bir deftere notlar olarak kaydettikleri gözlemlenmiştir (1. Gözlem).

Etkinlik sonunda çalışma grubu, öğretim elemanına bitmiş bir öyküyü sunmamıştır. Bunun üzerine dersin öğretim elemanı çalışma grubunun tekrar bir araya gelerek öykülerini tamamlayabileceklerini belirtmiş ve etkinliği sonlandırmıştır (1. Gözlem). Daha sonra bütün çalışma grubu üyeleri bir araya gelerek oluşturdukları öykü çalışmasını dersin öğretim elemanına teslim etmişlerdir.

Çalışma grubu üyelerinin bir araya gelerek oluşturdukları ve ‘*Renklerin Ütopyası*’ (EK-11a ve EK-11b) adını verdikleri öykü çalışmasına ilişkin bulgular ise şu şekildedir:

Öykü yazma etkinliği sonucunda ortaya çıkan yazılı materyal değerlendirildiğinde çalışma grubu üyelerinin, yazdıkları öyküde daha çok ‘duyguları ifade eden’ bir anlatım dili benimsedikleri görülmektedir. ‘İzlenimci eleştiri’ konulu öykü çalışmasından “Kırmızı, lacivert, pembe, yeşil, kahverengi ve birkaç renk daha yeni bir çalışmaya çağırılıyordu. Heyecanlı bir şekilde uçuşuverdiler çağırıldıkları alana. Birbirine karışarak yavaş yavaş yeni bir çalışma oluşturuyorlardı” ifadeleri örnek olarak verilebilir. Soyut kavramların yer aldığı öykü çalışmasında, çalışma grubu üyelerinin eserin kendilerinde uyandırdığı duygu ve izlenimlere ek olarak “İkinci dünya savaşının ardından 1950’lerde *Rene Magritte, Duchamp, Dali*’lerin yaşadığı dönemin Fransa’sında genç bir kadın vardı” ifadesiyle tarihsel olay, mekân, sanatçı kişilik ve kurgusal bir kahramanı da öykülerine katmayı ihmal etmedikleri görülmüştür.

Öykü yazma etkinliği için yaklaşık 45 dakika süre tanınmıştır. Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Öykü yazma etkinliği hakkında görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş olup bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının ‘öykü yazma’ etkinliğine ilişkin görüşleri

Sanat eserine daha dikkatli bakma becerisi kazanma
Sanat eserine farklı bir bakış açısı ile yaklaşabilme
Farklı yaratıcı düşüncelere tanık olma
Eleştirmen gibi hissetme
Kurgulamayı öğrenme
Sanat eserinden esinlenilerek öykü yazılabileceğini keşfetme
Öğrenme sürecine çok katkı sağlamadığını düşünme
Grup çalışması ile ortak bir çalışma meydana getirmeyi deneyimleme
Eğlenceli olma
Kendini iyi hissetme
İyi bir etkinlik süreci geçirme
Farklı bir deneyim yaşama
Bireysel uygulanması gereken bir etkinlik olduğunu düşünme
Sanat eserinden yola çıkarak yorum yapabilme becerisi kazanma
Öğrenme sürecine katkı sağladığını düşünme
Kendi duygularını ifade etmeyi sağlama

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri öykü yazma etkinliğinin sanat eserine daha dikkatli bakma becerisi kazandırdığı, sanat eserine farklı bir bakış açısı ile yaklaşmayı sağladığı, kurgulamayı öğrettiği, sanat eserinden yola çıkarak yorum yapabilme becerisi kazandırdığı ve sanat eserinden esinlenilerek öykü yazılabileceğini keşfetmeyi sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö2 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Öykü yazmada bir esere bakıp çok değişik hikâyeler yazılabileceğini gördük. Düşünmeyi öğrendik, daha çok kurgulamayı öğrendik... Bir tabloya düz değil de belki derinlik olabilir gözüyle bakmayı öğrendik. Hiçbir resme bakıp da böyle hikâyesini ben kendim yazmamıştım, anlatılanı dinleyip ona göre yorumlamıştım, bu sefer hikâyesini biz yazdığımız için biraz değişik geldi (Ö2, Görüşme, s. 7).

Çalışma grubu üyeleri, öykü yazma etkinliği ile kendi duygularını ifade edebildiklerini, kendilerini eleştirmen gibi hissettiklerini, farklı yaratıcı düşüncelere tanık olduklarını ve grup çalışması ile ortak bir çalışma meydana getirmeyi deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö1 görüşünü şöyle ifade etmiştir: “(...) Resimden ayrı bir öykü yazmamız, resme daha farklı açılardan bakmamızı sağladı (Ö1, Görüşme, s. 6)”.

Konuya ilişkin olarak Ö6 ise görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Karaktere kişilik eklerken renklerinden olsun duruşundan olsun, herkes kendi bakış açısını ortaya koydu. Kendi düşüncesini ortaya koydu... (Ö6, Görüşme, s. 10)”.

Konuya ilişkin olarak Ö5 de görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Herkesin farklı farklı yorumları vardı ona rağmen hepimizin farklı yorumlarını tek bir hikâyeye tek bir kurgu içerisinde sunabildik ve o hikâye artık hepimizin bir parçasıydı. Bunu dış dünyada oluşturmak bence çok zor. Bana göre şöyle, bana göre böyle gibi şeyler, uyumsuzluklar, çelişkiler tartışmalar falan çıkıyor genel olarak ama biz birleştirebildik. Bence bu bizim başarımızdı (Ö5, Görüşme, s. 9).

Çalışma grubundan bir öğretmen adayı, öykü yazma etkinliğinin öğrenme sürecine çok katkı sağlamadığı ve bu etkinliğin bireysel uygulanması gereken bir etkinlik olduğu yönünde görüş bildirirken, başka bir çalışma grubu üyesi ise öğrenme sürecine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Ö3 konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

(...) Bireysel olarak ele alsak daha farklı hikâyeler ortaya çıkarabilirdik. Yani ders açısından ele aldığımda zaten izlenimci bakış açısı ile yaptığımızdan dolayı bize çok bir şey kattığını düşünmüyorum. Çünkü bu, herkesin yaptığı bir eleştiri türü olduğu için çok da bir şey katmadı (Ö3, Görüşme, s. 7).

Konuya ilişkin olarak Ö4 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: “(...) Bence gayet de bir şeyler kattı. Esere farklı şekilde bakmayı... Her zaman bilimsel şekilde bakmak zorunda değiliz veya çözümlemek zorunda değiliz bence (Ö4, Görüşme, s. 10)”.

Ayrıca çalışma grubu üyeleri öykü yazma etkinliğinin eğlenceli olduğunu, etkinlikte kendilerini iyi hissettiklerini, iyi bir etkinlik süreci geçirdiklerini ve farklı bir deneyim yaşadıklarını da ifade etmişlerdir.

4.2.2. ‘Nesi Var?’ eğitsel oyununa ilişkin bulgular

Müze de gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersinde ‘Nesi Var?’ eğitsel oyunu oynanmıştır. Bu oyunun içeriği dersin öğretim elemanı tarafından Feldman’ın pedagojik eleştiri yöntemine uyarlanmıştır. Bu bağlamda ‘betimleme, çözümleme, yorum ve yargı’ aşamaları oyun içerisinde sistemli bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Etkinliğe ait yönerge EK-7a ve EK-7b’de sunulmuştur. ‘Nesi Var?’ eğitsel oyunu için müze de sergilenmekte olan bir eser ele alınmıştır. Müze de ele alınan eser ise *Nazan Erkmen*’in gravür çalışmasıdır (Bkz. Görsel 4.2).



Görsel 4.2. Nazan Erkmen, “İsimsiz”, 25 cm x 15 cm, Gravür, 2002, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir (<https://csmuze.anadolu.edu.tr>)

Araştırma kapsamında bu aktif öğrenme etkinliğine ilişkin süreç araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu gözleme ilişkin bulgular ise şu şekildedir:

Müze de gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersinde, aktif öğrenme etkinliklerinden biri olan ‘Nesi Var?’ eğitsel oyunu oynanmaya başlamadan önce çalışma grubuna öğretim elemanı tarafından bu oyunun kurallarının açıklandığı görülmüştür.

Bu süreçte öğretim elemanının oyunun içeriğini ve kurallarını anlaşılır ve açık bir dille ifade ettiği, bir rehber ve yol gösterici konumunda kalmaya özen göstererek, konuya ilişkin gerekli açıklamaları yaptığı görülmüştür. Etkinlik sürecinin sorumluluğu çalışma grubuna verilmiş, oyun için seçilecek ebenin belirlenmesi de çalışma grubunun verdiği karar sonucu ortaya çıkmıştır (2. Gözlem).

Feldman’ın sanat eleştirisi sınıflamasından pedagojik eleştiri kapsamında ele alınan ‘Nesi Var?’ eğitsel oyunu çalışma grubuna öğretim elemanı tarafından şöyle açıklanmıştır:

Öğretim Elemanı: Şimdi arkadaşlar 'Nesi Var?' oyununda öncelikle bir tane ebe belirliyoruz.

Ö4: Ebemiz (Ö2’yi işaret etti).

Öğretim Elemanı: Tamam (Öğretim elemanı ebe olarak seçilen Ö2’ye dönerek konuşmasına devam etti).

Öğretim elemanı: Her seferinde seni çağırdıklarında geleceksin ve diyeceksin ki 'Nesi var?' onlar sana birer ipucu söyleyecekler her seferinde. Sen sadece bu salondan sorumlusun ve ipucundan yola çıkarak eseri tahmin etmeye çalışacaksın ve bilemedin geri gideceksin. Tekrar çağıracaklar, sen yine 'Nesi Var?' diye soracaksın ve bu süreç devam edecek. Ne kadar erken bilersen, kazanan sen olacaksın. Diğer gruplarda da şu an başladı oyun. Siz de ne kadar ebenin geç keşfetmesini sağlarsanız sizin de şansınız artacak, siz kazanan olacaksınız, tamam mı? Sen çıkıyorsun şu an (Ebe rolündeki Ö2’ye dışarıya çıkmasını söyledi ve etkinlik için hazırlanan elindeki oyun yönergesini gruba uzattı, Ö4 grubu temsilen yönergeyi aldı) (2. Gözlem).

‘Nesi Var?’ eğitsel oyunu çalışma grubuna açıklandıktan ve ebenin kim olacağı belirlendikten sonra ebe rolündeki Ö2 müze salonunun dışına çıkarılmıştır. Müze salonu içerisinde kalan çalışma grubu üyelerine öğretim elemanı pedagojik eleştiri basamakları betimleme, çözümleme, yorum ve yargının ‘Nesi Var?’ eğitsel oyunu ile nasıl gerçekleştirileceğini ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır (2. Gözlem). Sürece ilişkin araştırmacının gözlemi şöyledir:

Dersin öğretim elemanı, çalışma grubunu ‘Nesi Var?’ eğitsel oyununda betimleme, çözümleme, yorum ve yargı aşamalarını nasıl gerçekleştirecekleri konusunda bilgilendirdi. Çalışma grubuna oyun yönergesinde ‘betimleme’ aşamasında sorulacak sorulara dair

örneklerin bulunduğunu hatırlattı. Betimleme aşamasında, eser üzerinde gördüklerine yorum katmadan açıklama getirmelerini ve eserde gördükleri renk ya da figürlerden de yola çıkabileceklerini belirtti. Eğer ilk aşamada ebe rolündeki öğretmen adayı doğru eseri bulamazsa, ikinci aşamaya yani ‘çözümleme’ aşamasına geçmelerini söyledi. Bu aşamada eseri kompozisyon dili açısından ele almaları gerektiğini belirtti. Eğer ebe bu aşamada da doğru eseri bulamazsa ‘yorum’ aşamasına geçmelerini söyledi. Bu aşamada eserin kendilerinde uyandırdığı fikir ve düşünceye ilişkin ipucu verebileceklerini belirtti. Ebe yine bilemezse, ‘yargı’ aşamasına geçmelerini söyledi. Bu aşamada eseri yargı kuramlarıyla ilişkilendirmelerini istedi ve seçilen eserin uygun olduğu kurama ilişkin bir ipucu vermelerini söyledi. Ebe bu dört aşamada hala doğru eseri bulamadıysa en başa dönüp yine betimleme aşamasına uygun bir ipucu vermelerini ve süreci devam ettirmelerini belirtti (Araştırmacı Notları, s. 3).

Öğretim elemanı ‘Nesi Var?’ oyunu hakkında gerekli açıklamaları yaptıktan sonra oyuna başlanmıştır. Çalışma grubu ilk olarak pedagojik eleştiri basamaklarından ‘betimleme’ aşamasını gerçekleştirmiştir. Ancak ebe rolündeki Ö2 ilk aşamada doğru eseri bulamadığı için ‘çözümleme’ aşamasına geçilmiştir. ‘Çözümleme’ aşamasında ebe doğru eseri bulamadığı için ‘yorum’ aşamasına geçilmiştir. ‘Yorum’ ve ‘yargı’ aşamasında da ebe doğru eseri bulamadığı için oyun en başa yani ‘betimleme’ aşamasına dönmüştür. Oyun, ebenin seçilen eseri bulamadıkça yeni bir eleştiri aşamasına geçilmesi şeklinde planlanmıştır. Bu nedenle çalışma grubu ‘betimleme, çözümleme, yorum ve yargı’ aşamalarını üç kez başa döndürerek oyunu oynamışlardır (2. Gözlem).

Bu süreçte çalışma grubunun ebe rolündeki Ö2’nin eseri kolayca bulamaması için zorlayıcı ipuçları belirledikleri de gözlemlenmiştir. Süreç sonunda oyunu en uzun sürede bitiren ve ebenin en geç bilmesini sağlayan araştırmanın çalışma grubu, oyunun kazananı olmuştur (2. Gözlem). Oyun sürecine ilişkin örnek ise şöyledir:

Ebe rolündeki Ö2, dört aşamada da seçilen eseri bulamadığı için oyun tekrar en başa yani pedagojik eleştirinin ilk basamağı olan ‘betimleme’ aşamasına döndü. Çalışma grubu üyeleri tekrar bir araya toplandı ve betimleme aşaması hakkında aralarında konuşmaya başladılar. Çalışma grubu üyeleri öğretim elemanının da yardımıyla aralarında betimleme aşaması için yeni bir ipucu belirlemeye çalıştılar. Ö5 bir tasarım elemanını ipucu olarak öne sürdü, bununla birlikte öğretim elemanı tasarım elemanının çözümleme aşamasına uyan bir ipucu olacağı şeklinde bir düzeltme yaptı. Öğretim elemanı ve çalışma grubu uygun ipucunu belirledikten sonra ebe rolündeki Ö2 salona çağırıldı ve seçilen eseri tekrar bulamadı. Çalışma grubu üyeleri tekrar bir araya geldiler ve oyunun ikinci aşaması olan ‘çözümleme’ ile ilgili ipuçları üretmeye başladılar. Uygun ipucu belirlendikten sonra ebe içeriye geri çağırıldı ve ipucu olarak belirlenen temel tasarım öğeleri söylendi. Ebe rolündeki Ö2 müze salonu içinde gezinmeye başladı. Bir esere yaklaşarak ‘bu mu?’ diye sordu. Ö5 gülerek

‘değil!’ dedi ve ebe tekrar müze salonunun dışına çıkarıldı. Ebe ‘yorum’ aşamasında da doğru eseri bulamadı. Çalışma grubu üyeleri tekrar toplanıp ipucu belirlediler. Bu esnada öğretim elemanı diğer salondan oyunun oynandığı salona girdi ‘arkadaşlar grup olarak siz kazandınız’ diyerek ‘Nesi Var?’ oyununun kazananlarını açıkladı. Çalışma grubu üyeleri sevindiler. Daha sonra ebe rolündeki Ö2 ‘yargı’ aşamasında da doğru eseri bulamadı ve oyun üçüncü kez başa yani ‘betimleme’ aşamasına döndü. Ebe rolündeki Ö2 tekrar doğru eseri bulamayınca bu kez ‘çözümleme’ aşamasına geçildi. Ebe dolaşarak eserlere bakmaya devam etti, diğerleri de onu takip ettiler. Ebe bir eserin önünde durarak eliyle işaret etti ve doğru eseri buldu. Böylece oyun bitmiş oldu (2. Gözlem).

Oyun sürecinde çalışma grubu üyelerinin müze içerisinde hareket ve davranışları kısıtlanmadan rahat bir şekilde yürüyerek, birbirleriyle etkileşim sağlayarak oyun sürecini yürüttükleri görülmüştür. Bununla birlikte müzedeki eseri daha dikkatli bakarak yakından inceledikleri ve aralarında tartışarak, düşüncelerini paylaşarak eseri yansıtan bir ipucu belirlemeye çalıştıkları da gözlemlenmiştir (2. Gözlem).

Ebe rolündeki Ö2 doğru eseri bulmaya çalışırken, diğer çalışma grubu üyelerinin onun doğru eseri bulması için bakış açısını geliştirici önerilerde bulundukları da görülmüştür (2. Gözlem).

Oyun sürecinde Ö3 “Bence eğik çizgi var burada (2. Gözlem)”, Ö4 “Doku var diyelim (2. Gözlem)”, Ö5 “Eserde mimari yapı var (2. Gözlem)”, Ö6 “Sadece doku olarak bakma! (2. Gözlem)” ve Ö2’nin “Gizemli hava diyorsanız, keman çalan kızın resmi (2. Gözlem)” diyerek müzedeki eserleri analiz etmeye çalıştıkları ve birbirlerine bu konuda fikir vermeye çalıştıkları görülmüştür (2. Gözlem).

Etkinlikte dersin öğretim elemanı ise çalışma grubuna rehberlik eden ve süreci kolaylaştıran bir konumda kalmaya özen göstermiştir (2. Gözlem). Bu süreçte öğretim elemanının “Ö2, istersen şöyle bütün ipuçlarını düşün. Mesela mimari yapı var mı? Bütün verilen tüyoları düşün! (2. Gözlem)” diyerek ebe rolündeki Ö2’ye doğru eseri bulabilmesi için fikir verdiği görülmüştür.

Etkinlik sürecinde çalışma grubu üyelerinden birkaçının zaman zaman ‘betimleme, çözümleme, yorum ve yargı’ aşamalarında eseri yansıtan uygun ipucunu belirlemekte sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda dersin öğretim elemanının, küçük düzeltmelerle sürecin akışını düzenlemeye çalıştığı görülmüştür (2. Gözlem).

Bu süreçte bir grup üyesinin betimleme aşaması için ‘lekeselliği’ ipucu olarak öne sürmesi üzerine dersin öğretim elemanı “Lekesellik çözümleme aşaması için uygun olmaz mı? (2. Gözlem)” diyerek bir hatırlatma yapmıştır.

Öğretim elemanı tarafından yapılan bu düzeltmelere çalışma grubunun tavrının olumlu yönde olduğu da görülmüştür (2. Gözlem). Gözlem sürecinde görüldüğü üzere öğretim elemanı çalışma grubuna uygun ipucunu bulmaları konusunda yardımcı olmuş ve kendi kararlarını verebilmeleri için de uygun ortamı sağlamıştır. Oyun esnasında çalışma grubu üyelerinin oldukça keyif aldıkları ve eğlendikleri de gözlem sürecine yansımıştır (2. Gözlem). Bu bağlamda oyun sürecine ilişkin şöyle bir örnek verilebilir:

Öğretim elemanı: Şimdi öncelikle çağırmayın (ebe rolündeki Ö2’yi kastederek). Kendi aranızda bir ipucu belirleyin, birisi yönergeyi okusun içinizden hızlıca, Ö5 bir okur musun?

Ö5: Grup içinde bir ebe belirleyiniz ve müze salonunun dışına çıkartınız. Müze salonundaki bir eseri diğer grup üyeleri olarak inceleyiniz ve pedagojik eleştirinin ilk basamağı olan 'betimleme' aşamasına uygun olarak eserde görülen nesneleri ya da sanat elemanlarını belirleyiniz. Ebenin bulmasını zorlaştıracak en zor ipucunda karar kılınız.

Öğretim elemanı: Aynen. Mesela bu eser için nasıl bir ipucu söyleyebiliriz?

(Çalışma grubu üyeleri seçilen esere iyice yaklaştılar, biri “Çizgi var burada” dedi).

Öğretim elemanı: Evet, nasıl çizgi?

(Bunun üzerine çalışma grubu üyeleri eseri dikkatli bir şekilde incelemeye başladılar).

Ö4: Bakın, bence eğik çizgi var.

(Çalışması grubu üyeleri eseri incelediler ve betimleme evresi için bir ipucu belirlemeye çalıştılar).

Öğretim elemanı: Çözümlemeye girmeden gördüğünüzü anlatabileceğiniz ‘betimleme’ evresi için her şeyi örnek olarak verebilirsiniz.

(Çalışması grubu üyeleri kendi aralarında usulca tartıştılar. Karar verdiklerinde öğretim elemanı salonun dışında bekleyen ebe rolündeki Ö2’yi etkinlik salonuna çağırdı).

Öğretim elemanı: ‘Nesi Var?’ diye soruyorsun (Ebe rolündeki Ö2’ye bakarak).

Ö5: Resimde figür var (Betimleme aşaması için bir ipucu verdi).

Ö2: Figür mü var? Tamam, budur o zaman (Müze salonundaki bir eseri işaret etti).

Öğretim elemanı: Hayır! Bilemedin (Güldü). Bu olabilir dedin, bir eser söyleme hakkın var. (Öğretim elemanı ebe rolündeki Ö2’ye oyunun kuralını hatırlattı ve Ö2 doğru eseri bulamadığı için tekrar salonun dışına çıktı) (2. Gözlem).

Etkinlik sürecinde dersin öğretim elemanı ‘Nesi Var?’ eğitsel oyununun amacını çalışma grubuna “Bu oyunun amacı, aynı zamanda sizin iyi bakmanızı sağlamak (2. Gözlem)” diyerek vurgulamıştır. Bu süreçle ilişkin araştırmacının gözlemi şöyledir:

‘Nesi Var?’ oyunu sırasında öğretim elemanı ebe rolündeki Ö2 ile konuştu. Diğer çalışma grubu üyeleri da onları dinleyip, müze salonu içerisinde yürüyerek takip ettiler. Öğretim elemanı “Çok detaylı ve yavaş yavaş bak” dedi. Ebe rolündeki Ö2 duvarda asılı duran eserleri daha dikkatli incelemeye başladı. Öğretim elemanı “Bu oyunun amacı, aynı zamanda sizin iyi bakmanızı sağlamak” diyerek çalışma grubunu eserleri daha dikkatli incelemeye teşvik etti (Araştırmacı notları, s. 8).

‘Nesi Var?’ eğitsel oyunu belirlenen kurallar çerçevesinde yaklaşık 26 dakikada tamamlanmıştır. Araştırmada kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Nesi Var? Eğitsel oyunu hakkında görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir ve bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri ise Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının ‘nesi var?’ eğitsel oyununa ilişkin görüşleri

Kalıcı öğrenmeyi sağlama
Teorik öğrenmeye göre daha etkili olma
Eğlenceli olma
Öğretici olma
Sanat eserine daha dikkatli bakma becerisi kazanma
Oyun aracılığıyla eser inceleme
Farklı bakış açıları geliştirme
Esere eleştirmen gibi bakmayı sağlama
Etkinlik sürecinde kendini iyi hissetme
Güzel bir öğrenme süreci geçirme

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri ‘Nesi Var?’ eğitsel oyununun öğretici olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve teorik öğrenmeye göre daha etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö1 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

‘Nesi Var?’ oyunu bence zihinde çağrıştırdığı anlamları oyuna dökerek daha akılda kalıcı bir yol izledi. Bu yönden yani bence iyi bir yol. Öğrenme sürecimi etkiledi. Çünkü daha çok teorik uygulamadan ayrı olarak pratik yaptık, bunları gerçek oyuna dönüştürdük, uygulamalı şeyler yaptık. Bu yönden, etkiledi. Daha çok eğlendim (Ö1, görüşme, s. 2).

Çalışma grubu üyeleri, oyun aracılığıyla eser incelemeyi deneyimlediklerini, sanat eserine daha dikkatli bakma becerisi kazandıklarını, farklı bakış açıları geliştirdiklerini ve esere eleştirmen gibi bakmaya başladıklarını da dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö2 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“(…) Daha çok eserlere bakış tarzımı, düşünme tarzımı etkiledi. Daha çok dikkatli olmayı, görmeyi, düşünmeyi bana söyledi aslında bu oyun (Ö2, Görüşme, s. 2)”.

Ö4 ise görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Etkinlikte resimlere bakarken normal izleyici gözüyle değil de, farklı bir bakış açısıyla baktık (Ö4, Görüşme, s. 3)”.

Konuya ilişkin olarak Ö3 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğrenme sürecimi etkiledi, bir resme ilk baktığımızda göremediğimiz şeyleri daha detaylı ele aldığımızda birçok farklı şeyle karşılaştığımızı fark ettim. Sadece bir eserde bile detaylarda çok şey bulabileceğimizi fark ettim (Ö3, görüşme, s. 3)”.

Konuya ilişkin olarak Ö6 da görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

(...) Ayrıntıları tek tek incelemeye başladık, tabi sadece bir resmin ayrıntısını değil, birçok resmin ayrıntısını incelemeye başladık. Seçtiğimiz resmin ayrıntısına baktığımız zaman onun (ebe rolündeki Ö2'nin) göremeyeceği bir şekilde, baktığı zaman tek bakışta anlayamayacağı bir şekilde bir ayrıntı seçmeye dikkat ettik bu da ‘Nesi var?’ oyununun bir parçası oluyor zaten. İlk baktığında görülmeyen ve bir sanatçının bakıp da görebileceği şekilde ayrıntılar bulmaya çalıştık (Ö6, görüşme, s. 5) .

Ayrıca çalışma grubu üyeleri ‘Nesi var?’ eğitsel oyununun eğlenceli olduğunu, etkinlik sürecinde kendilerini iyi hissettiklerini ve güzel bir öğrenme süreci geçirdiklerini de belirtmişlerdir.

4.2.3. Bulmaca etkinliğine ilişkin bulgular

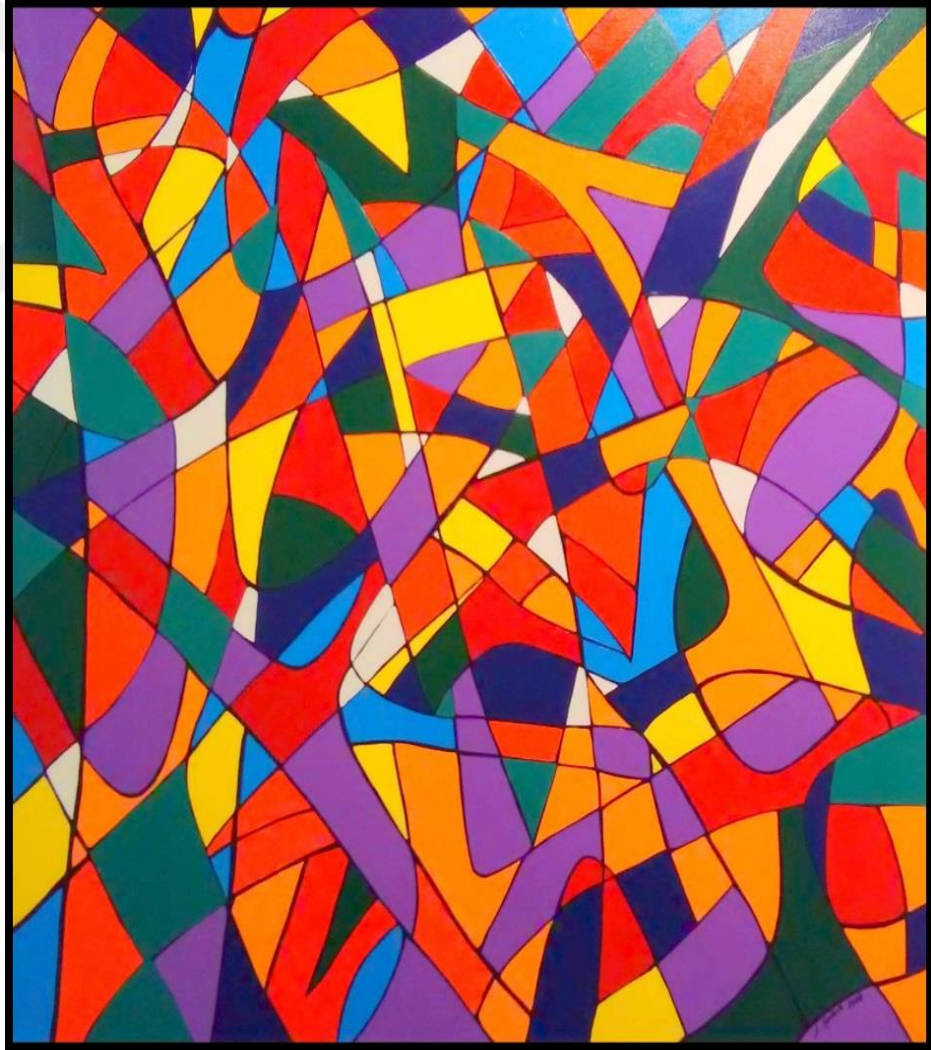
Sanat eleştirisi dersi kapsamında ‘plastik çözümleme’ konusu ‘bulmaca’ etkinliği şeklinde çalışma grubuna sunulmuştur. Etkinlik öncesinde öğretim elemanı tarafından müzede bir eser belirlenmiş ve bu esere yönelik bir bulmaca hazırlanmıştır (EK-9a ve EK-9b). Öğretmen adaylarının eser önünde ‘U’ şeklinde düzenlenmiş oturma düzeninde bu bulmacayı çözmeleri istenmiştir. Etkinliğin başlangıcında öğretim elemanının bulmaca etkinliğine ilişkin açıklamalarda bulunduğu görülmüştür. Bu açıklamalar esnasında öğretim elemanının etkinlikte ‘çözümleme’ aşamasına daha çok odaklanıldığına değindiği görülmüştür (3. Gözlem). Bu sürece ilişkin öğretim elemanının sözleri şöyledir:

Öğretim elemanı: Çözümleme aşamasına daha çok yoğunlaşmış yani eserin plastik çözümlemesine ilişkin bilgiler var... Burada künyeden de bakarak cevap verebileceğiniz sorular bulmaca içerisinde yer alıyor. 12 tane soru var, bu 12 soruya kendi aranızda tartışarak bir cevap bulmanızı istiyorum. İlla sırayla gitmek zorunda değilsiniz, aynı bir bulmaca mantığı gibi emin olduklarınızı cevaplıyorsunuz, emin olmadıklarınız kalır. İsterseniz kurşun kalemle çözün, yeri geldiğinde de silersiniz (3. Gözlem).

Bununla birlikte etkinlik sürecinde dersin öğretim elemanının, çalışma grubunu bulmaca kâğıdının arka kısmında bulunan temel tasarım ilke ve öğelerine ait hatırlatma bilgilerini kullanmaya teşvik ettiği ve aralarında tartışarak ortak bir fikirde karar kılmalarını istediği de görülmüştür (3. Gözlem). Bu sürece ilişkin öğretim elemanının sözleri şöyledir:

Öğretim elemanı: Mutlaka ortak bir fikir olsun, arada geri dönüşler olabilir. Arka kısımda dediğim gibi temel tasarım öğeleri ve ilkeleri ile ilgili kısa kısa hatırlatma bilgileri var. Takıldığınız noktada onları okuyup yine kendi aranızda tartışıp o şekilde bir cevap bulmaya çalışabilirsiniz (3. Gözlem).

Bulmaca etkinliği için belirlenen eser ise *Leyla Varlık Şentürk*'ün 'İsimsiz' adlı eseridir (Bkz. Görsel 4.3).



Görsel 4.3. *Leyla Varlık Şentürk, "İsimsiz", 120 cm x 100 cm, Tuval üzerine yağlı boya, 2006, Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi, Eskişehir*

Bulmaca etkinliği sürecinde çalışma grubu üyeleri seçilen eserin önüne ‘U şeklinde’ yerleştirilmiş koltuklara oturdular ve etkinlik sürecini grup çalışması şekilde yürüttüler. Bu süreçte çalışma grubuna öğretim elemanı tarafından ortak bir bulmaca kâğıdı verilmiştir. Bu bulmaca kâğıdının arka kısmında temel tasarım ilke ve öğelerini hatırlamaya yardımcı kısa notlar bulunmaktadır. Gözlem esnasında çalışma grubu üyelerinin sık sık ipucu kâğıdındaki notlara bakarak eseri çözümlemeye çalıştıkları görölmüştür. Bulmaca kâğıdı etkinlik süreci boyunca Ö5’de bulunmuştur. Bulmaca soruları Ö5 tarafından sesli bir şekilde okunmuş, cevaplar da Ö5 tarafından kâğıda yazılmıştır (3. Gözlem). Sürece ilişkin şöyle bir örnek verilebilir:

Ö5: Eserde sağlanan tasarım ilkelerinden birisi, tasarım ilkelerinden birisi...

Ö5: Tekrar var mı bu arada (eserde)?

Ö4: Var tabi ki. Renk tekrarı, biçim tekrarı, çizgi tekrarı var.

Ö3: (Esere baktı) Evet.

Ö5: Birlik? Var... Zıtlık da var.

Ö6: Ritim de var (3. Gözlem).

Etkinlik sürecinde çalışma grubu üyelerinin bulmaca sorularını cevaplarken esere daha dikkatli bir şekilde baktıkları görölmüştür (3. Gözlem). Bu süreçte Ö1 “Turuncularla, sarılar çok değil mi? (3. Gözlem)”, Ö2 “Armoni de uyuyor (3. Gözlem)” ve “Üçgenler var (3. Gözlem)”, Ö3 “Ritim, Tekrar olabilir (3. Gözlem)” ve “Sarı hâkim. Sarı renk değeri olarak da diğerlerinden yüksek zaten (3. Gözlem)”, Ö4 “Biçim, diyorum ben (3. Gözlem)”, Ö5 “Soyutta hemfikir miyiz? (3. Gözlem)”, Ö6 “Ritim de var (3. Gözlem)” diyerek eseri plastik çözümleme açısından ele aldıkları görölmüştür.

Çalışma grubunun eser üzerinden tartışarak ve fikir alışverişinde bulunarak rahat bir şekilde soruları cevapladığı da gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı çalışma grubu üyelerinin tartışarak ve ortak bir fikirle hareket edilmesi gerektiğine değindikleri de etkinlik sürecinde görölmüştür (3. Gözlem). Bu konuda Ö3 “Hepsine aynı anda karar versek daha mantıklı değil mi? (3. Gözlem)” ve Ö5’in “Yani biraz bunu tartışmamız gerekiyor (3. Gözlem)” şeklinde ifadeler kullandıkları görölmüştür.

Bununla birlikte çalışma grubunun bulmaca kâğıdının arka kısmında bulunan temel tasarım ilke ve öğelerinden sık sık yararlandığı da görölmüştür. Bu durum çalışma grubunun bulmaca etkinliği sürecinde öğretim elemanının, temel tasarım ilke ve öğelerine ait açıklamalardan yararlanabilecekleri tavsiyesine uyduklarını gösteren bir davranış şekli olarak gözlemlenmiştir. Etkinlik sürecinde grup üyelerinin olduğca eğlendikleri ve

süreçten keyif aldıkları da gözlemlenen durumlar arasındadır (3. Gözlem). Bulmaca etkinliğine ilişkin şu süreç örnek olarak verilebilir:

Ö5 “Eserde yüzey boyunca dolanan çizgilerle sağlanan temel tasarım ilkesinin adı” şeklindeki bulmaca sorusunu okudu. Ö6, bulmaca kâğıdının arkasındaki temel tasarım ilke ve öğelerinin açıklamalarının bulunduğu kâğıdı kastederek “Bir arkaya bakalım mı? Kaçınıcı harfi K idi, 5 harflinin 4. Harfi K?” dedi. Bütün grup üyeleri bulmaca kâğıdına dönerek, dikkatlerini o yöne verdiler. Bulmaca kâğıdını elinde tutan Ö5 kâğıdı karıştırarak “5 harfli 4.harfli K” diye tekrarladı. Ö6 “4.harfli K, neler var başka arkada (ipucu kâğıdı)?” dedi. Bütün grup üyeleri, temel tasarım ilke ve öğelerinin açıklamalarının bulunduğu kâğıdı okumaya başladılar. Bu esnada Ö4 “Yanlış” dedi. Ö3 “Bir şeyi yanlış yaptık, ama” dedi. Ö2 “Birlik yanlış bence” dedi. Ö6 da “Birlikten başka da oturmuyor ama” dedi. Bunun üzerine Ö2 “Birlik yaparsak bir nedeni olmak zorunda” dedi. Süreçte çalışma grubu üyelerinin doğru cevabı bulmaya çalışırken, aralarında tartışarak ve düşüncelerini dile getirerek, ipuçlarından da yararlanarak süreci yürüttükleri görülmüştür (3. Gözlem).

Bu etkinlik sürecinde de dersin öğretim elemanı çalışma grubu üyelerini baş başa bırakarak öğrenme sürecini kendilerinin yürütmelerini sağlamıştır. Zaman zaman etkinlik sürecinin gidişatını kontrol etmiş ve süreçte yardımcı olabileceği konular için grup üyelerine fikir ve önerilerde bulunmuştur. Öğretim elemanının bu etkinlik sürecinde bulmaca çözümünde kolaylık sağlayacak yöntemler sunduğu da gözlemlenmiştir (3. Gözlem). Çalışma grubu üyeleri müzedeki eserin renk tonunu kararlaştırmak için tartışırken öğretim elemanı şöyle bir öneri sunmuştur:

Öğretim elemanı: Tonları bulmanın en iyi yolu nedir? Siyah-beyaz. İsterseniz fotoğraf makinanızla (eseri) siyah-beyaz hâle dönüştürün ve bu konuda karar verin, en güzeli o. Renk kafanızı karıştırır (...).

Ö1: (Ö1 cep telefonu ile eserin fotoğrafını çekti). Orta (Ö1 cep telefonunu arkadaşlarına doğru uzattı ve bütün grup üyeleri çekilen fotoğrafa baktılar).

Ö4: Orta dedim ben sabahdan beri, orta dedim size ben (Güldü).

Ö2: Tamam, sen bildin (Güldü).

Ö4: Tebrik de ediniz.

Ö2: Tebrik (Ö2 ve Ö4 gülerek el sıkıştılar).

Ö6: (Yanında oturan arkadaşının elindeki cep telefonuna baktı). Orta mı çıkıyor?

Ö5: Orta (3. Gözlem).

Etkinlik sürecinde zaman zaman bulmaca kâğıdının tek bir grup üyesinde bulunmasından kaynaklı anlaşmazlıklar yaşandığı görülmüştür. Bazı grup üyelerinin bulmaca kâğıdındaki boşlukları ve soruları görememekten yakınmışlardır. Bu nedenle bazı grup üyelerinin etkinlik sürecinde sessiz bir tavır içinde oldukları görülmüştür (3. Gözlem).

Etkinlik sonunda çalışma grubunun bulmaca sorularını eksiksiz bir şekilde tamamlayıp, dersin öğretim elemanına bitirdiklerine dair haber verdiği görülmüştür. Dersin öğretim elemanının “Bitti mi? Kontrol edelim mi? (3. Gözlem)” diyerek bulmaca kâğıdını aldığı ve kontrol ettiği “Evet, arkadaşlar doğru yapmışsınız (3. Gözlem)” diyerek etkinliği bitirdiği görülmüştür. Süreç sonunda çalışma grubu üyelerinin süreçten oldukça keyif aldıkları da gözlemlenen durumlar arasındadır.

Çalışma grubu tarafından yanıtlanan bulmaca kâğıdı incelendiğinde, bulmaca sorularını eksiksiz cevapladıkları, hiçbir kutucuğu boş bırakmadıkları, cevapları bulmaca etkinliği için seçilen esere uygun olarak cevapladıkları görülmektedir (EK-12).

Bulmaca etkinliği yaklaşık 20 dakikada tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Bulmaca etkinliği hakkında görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri ise Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının ‘bulmaca’ etkinliğine ilişkin görüşleri

Esere biçimsel açıdan daha dikkatli bakma
Etkinlikteki grup çalışmasını faydalı bulma
Kalıcı öğrenmeye katkı sağlama
Tartışma ortamı sağlama
Eğlenceli olma
Kendini iyi hissetme
Eseri plastik açıdan çözümlemeyi deneyimleme
Eseri daha iyi çözümlemeyi sağlama
Öğrenme sürecini olumlu etkileme
İpuçları ile etkinlik sürecinde zorlanmama

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri bulmaca etkinliğinin esere biçimsel açıdan daha dikkatli bakmayı sağladığı, eseri plastik açıdan çözümlemeyi deneyimlemeyi ve eseri daha iyi çözümlemeyi sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö1 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Bulmaca etkinliğinde, esere biçimsel açıdan daha dikkatli bakmayı öğrendim. Hani renk açısından, çizgi açısından daha dikkatli esere bakıyoruz. Ayrıca bir grup olarak bana göre yaptığımız en mantıklı grup çalışması çünkü farklı düşünceler ortaya çıkmıyor sadece tek bir

cevabı var, hangi renk hâkimdir? vb. (...) Beyin fırtınası yaparak o cevaba doğru gittik ve doğru cevabı da bulduk, bu yönden iyiydi (Ö1, Görüşme, s. 11).

Konuya ilişkin olarak Ö5 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“(…) Yüzeysel bir şey değildi esere daha derin bir şekilde bakmamız açısından önemli bir birikim sağladı bize, yaşanmışlık verdi (Ö5, Görüşme, s. 14)”.

Çalışma grubu üyeleri, bulmaca etkinliğinin kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını, tartışma ortamının yaratılmasını sağladığını, etkinlikteki grup çalışmasını faydalı bulduklarını ve etkinliğin öğrenme sürecini olumlu etkilediğini de belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö3 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“(…) Öğrenme sürecimizde, uyguladığımız için daha kalıcı bilgiler edindiğimizi düşünüyorum (Ö3, Görüşme, s. 12)”.

Ayrıca çalışma grubu üyeleri etkinlikte kendilerini iyi hissettiklerini, etkinliği eğlenceli bulduklarını ve ipuçları ile etkinlik sürecinde zorlanmadıklarını da belirtmişlerdir.

4.2.4. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme etkinlikleri içerisindeki rollerine ilişkin bulgular

Gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencinin merkeze alınarak planlandığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda etkinliklerde çalışma grubu üyelerinin kendilerini ifade ederek, kendi kararlarını vererek, tartışarak, bilgiye kendi çabaları ile ulaşarak bir öğrenme süreci geçirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte bu süreçte grup üyelerinin düşüncelerinin daha ön planda olduğu görülmüştür (1., 2. ve 3. Gözlem)

Bu süreçte dersin öğretim elemanı çalışma grubuna rehberlik eden ve yol gösteren, süreci kolaylaştırıcı bir konuma geldiği görülmüş böylelikle çalışma grubu üyeleri öğrenme sürecinin sorumluluğunu alarak bütün etkinlikleri bu şekilde yürütmüşlerdir. Bu süreçte elde edilen bulgulara ilişkin araştırmacının gözlemi şöyledir:

Ö5, öğretim elemanının oyun için belirlediği eserin sabah grubu tarafından kendilerine söylendiğini ve ebe rolündeki Ö2'nin de bunu bildiğini öğretim elemanına aktardı. Dersin öğretim elemanı, “Tamam başka bir tane seçin, seçelim” dedi ve yeni eserin seçimini grup üyeleri ile birlikte yapmaya karar verdiler. Öğretim elemanı ve çalışma grubu üyeleri müze içindeki duvarlarda asılı olan eserlere göz gezdirmeye başladılar, aralarında tartışarak oyun için kullanılacak eseri belirlemeye çalıştılar. Bu süreçte grup üyeleri düşüncelerini rahatça ifade edebilmektedirler. Öğretim elemanının grup üyelerinin fikirlerini dikkate aldığı,

etkinlik sürecine dair kendilerini ifade etmelerine izin verdiği de gözlemlenmiştir (Araştırmacı notları, s. 1-2).

Çalışma grubunun geleneksel anlayıştan farklı bir öğrenme anlayışı ile alışılmışın dışında etkinliklerle gerçekleştirilen ders sürecine uyum sağlamakta zorlanmadıkları da gözlemlenmiştir. Grup üyelerinin süreci ciddiye aldıkları, grup içinde sıkıntı yaratacak davranışlarda bulunmadıkları da görülmüştür (1., 2. ve 3. Gözlem) .

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde öğrenci olarak rolünüzü nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde öğrenci olarak rollerini değerlendirmeye ilişkin görüşleri

Daha özgür hissetme
Aktif olmayı daha öğretici bulma
Aktif olmayı daha eğlenceli bulma
Öğrenci merkezli bulma
Kendini öğretmen gibi hissetme
Kendini daha iyi ifade edebilme
Kendi duygu ve düşüncelerinin ön planda olması
Bilgiyi öğrencinin yapılandırması

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde kendi rollerini öğrenci merkezli buldukları, bilgiyi kendilerinin yapılandırdıkları, kendilerini öğretmen gibi hissettikleri, kendi duygu ve düşüncelerinin ön planda olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Konuya ilişkin olarak Ö5 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Sınıfta çok pasif bir konumdayız, öğretmen merkezli bir anlayış var sınıfta; müzede yaptığımız ise tamamen öğrenci merkezliydi (Ö5, Görüşme, s. 18)”.

Konuya ilişkin olarak Ö2 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“(…) Bu sefer hoca değil, biz aktiftik ve bu gerçekten güzeldi, kendimiz zaten öğretmen adayız, öğretmen gibi hissettiğimi orada fark ettim (Ö2, Görüşme, s. 20)”.

Konuya ilişkin olarak Ö6 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Sınıfta dediğim gibi öğretmen merkezli arkadaşımızın da dediği gibi sadece hani öğretmenin anlattığı, yeri geldiğinde bizim cevap verdiğimiz bir yer ama etkinliklerde sadece bizim

düşüncelerimiz, duygularımız ya da yapılması gereken şeyler önde durdu. Öğretmenimiz çok az bir karışma yaptı, ne yapmamız gerektiğini söyledi sadece (Ö6, Görüşme, s. 20).

Ayrıca aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde kendilerini daha özgür hissettiklerini, aktif olmayı daha öğretici ve eğlenceli bulduklarını, kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini de dile getirmişlerdir.

4.2.5. Öğretim elemanının aktif öğrenme etkinlikleri içerisindeki rolüne ilişkin bulgular

Öğretim elemanının, etkinlikler sürecinde çalışma grubuna göre daha pasif bir role büründüğü gözlemlenmiştir. Öğretim elemanının etkinlikler gerçekleştirilirken sadece rehberlik eder bir durumda kalmaya özen gösterdiği görülmüştür (1., 2. ve 3. Gözlem).

Çalışma grubu üyelerinin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için uygun ortamı sağlayan dersin öğretim elemanı, ders boyunca çalışma grubunun yanında bulunmamış, zaman zaman sürecin gidişatını kontrol etmek için öğrenme ortamında varlık göstermiştir. Bununla birlikte çalışma grubunun yanında dersi alan diğer öğretmen adaylarının oluşturdukları gruplarla da ilgilenmiştir (1., 2. ve 3. Gözlem).

Öğrenme sürecinde öğretim elemanının, grup üyeleri arasında tartışma ortamının yaratılması için yol gösterici olduğu ve onları grupça çalışmaya teşvik ettiği gözlemlenmiştir (1. Gözlem). Ortaya çıkan bulgulara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Öğretim elemanı: Mümkün olduğunca, herkes öneri getirsin ve daha bilinen hepinizin ortak olabileceği bir şey olabilir, konu olabilir. İsterseniz araştırma ile de destekleyebilirsiniz. Yani illa bir tarihsel bir boyutu olsun diyorsanız öykünün, bence evet, belli bir dilimi hep birlikte kütüphaneye giderek o bilgileri ortaya çıkartıp tartışarak yazabilirsiniz (1. Gözlem).

Öğretim elemanının çalışma grubu üyelerini birbirleriyle etkileşimi bırakmadan süreci yürütmeleri için sık sık grupça çalışmaya vurgu yapan ifadeler kullandığı gözlemlenmiştir (3. Gözlem).

Bu süreçte öğretim elemanının; “Kendi aranızda tartışabilirsiniz, mesela hangi temel tasarım ilkeleri var, burada neler görüyorsunuz (3. Gözlem)”, “O yüzden arkada notlar var arkadaşlar, takıldığınız kısımlarda notlara lütfen dönün ve bol bol tartışın (3. Gözlem)” gibi ifadeler kullanarak grup üyelerini rahat bir şekilde tartışmaya teşvik ettiği görülmüştür. Öğretim elemanının “Süreçten zevk alın, eğlenin, gerilmeyin (1. Gözlem)” gibi ifadelerle de grup üyelerini eğlenerek öğrenmeyi sağlamaları için cesaretlendirdiği de görülmüştür (1. Gözlem).

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde öğretim elemanının rolünü nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde öğretim elemanının rolünü değerlendirmeye ilişkin görüşleri

Geleneksel role göre daha pasif bir konumda olma
Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ortam sağlama
Gerekli durumlarda yol gösterici olma
Sadece düzeni sağlamak için öğrenme ortamında bulunma
Bilgiyi tamamen sunmama
Uygun etkinlikleri hazırlama

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde öğretim elemanının geleneksel role göre daha pasif bir konumda olduğu, uygun etkinlikleri hazırladığı, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ortam sağladığı, gerekli durumlarda yol gösterici olduğu, sadece düzeni sağlamak için öğrenme ortamında bulunduğu ve bilgiyi tamamen sunmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö4 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Hoca, öncelikle bizim eserlerimize çok hâkimdi, bize gerekli ipuçları verdi. Dediğimiz gibi topu bize attı tamamen, derste hani her zaman yapılan gibi o anlatıp da biz ne not aldık, ne de hani onun mesela hocanın söyledikleriyle yol almadık. Sade kendi fikirlerimiz, kendi düşüncelerimiz, arkadaşlarımızın düşünceleri (...). Hepsini yeri geldi harmanladık... Bir arkadaşımızın da dediği gibi; hocamız sadece düzeni sağlamak için vardı orada (Ö4, Görüşme, s. 21).

Konuya ilişkin olarak Ö3 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“(…) Hoca düzeni sağlamak için başımızdaydı ama bize çok karışmadığı için aslında bize bir şans tanımış oldu. Biz de neler yapabileceğimizi görmüş olduk (Ö3, Görüşme, s. 20)”.

4.2.6. Grup çalışmasına ilişkin bulgular

Etkinlikler sürecinde çalışma grubu üyelerinin, grup çalışmasının gerektirdiği koşullara uygun hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Grup üyelerinin, farklı fikir ve bakış

açılarına tanık oldukları, bu fikir ve düşüncelerin yol göstermesi ile ortaya ortak bir ürün ortaya koymaya çalıştıkları görülmüştür (1. ve 3. Gözlem).

Grup çalışması esnasında birbirlerini dinlerken oldukça duyarlı davrandıkları gözlemlenmiştir. Kendilerini ifade ederlerken, fikir ve öneriler sunarlarken, saygılı bir tavır içerisinde oldukları da görülmüştür. Etkinlikler sürecinde gerçekleşen tartışmalar esnasında kendilerini rahat bir şekilde ifade ettikleri, düşüncelerini açıklamaktan çekinmedikleri gözlemlenmiştir. Yeri geldiğinde birbirlerinin öne sürdükleri fikirleri eleştirmişler, neden öyle olması gerektiği ve olmaması gerektiği hakkında konuya açıklık getirmeye çalışmışlardır. Bununla birlikte çalışma grubu üyelerinin grup şeklinde çalışırken sorumluluk almaktan çekinmedikleri ve etkinlikler sonucunda ortak bir ürün ortaya koymayı başardıkları gözlemlenmiştir (1. ve 3. Gözlem).

Ancak grup çalışmasının getirdiği bazı olumsuzluklar da araştırma sürecinde gözlemlenmiştir. Grup içinde bazı grup üyelerinin liderlik vasfıyla daha ön plana çıkması, diğer grup üyeleri arasında zaman zaman eleştirilere yol açmıştır. Ortak bir ürün ortaya koyulması amacıyla tek bir çalışma yaprağının kullanılması da bazı grup üyeleri tarafından olumsuz bir tavır ile karşılanmıştır. Bununla birlikte grup üyelerinin bu durumu konuşarak çözmeye çalıştıkları ve sorunları aşmak için birbirlerinin fikirlerini dikkate aldıkları da süreçte gözlemlenmiştir (3. Gözlem).

Grup çalışması esnasında tartışma ortamının her zaman canlı kaldığı, bazen şakalaşarak ve gülerек grup üyelerinin bu süreçten keyif aldıkları da gözlemlenen durumlar arasındadır (1., 2., ve 3. Gözlem).

Çalışma grubu üyelerinin etkinlik sürecinde fikirlerini rahatça dile getirebildikleri ve birbirleriyle paylaştıkları sürece ilişkin ise şöyle bir örnek verilebilir:

Ö2: Şöyle yapalım; Ö5, hani şimdi tartışalım en azından fikrimiz olsun. Herkes bir hikâyesini söylesin, kendince baştan sona anlatsın. Baştan sona herkes bir dinlesin ondan sonra herkes düşünüp karar versin.

Ö6: En güzel olanı şey yaparız; değiştire değiştire, zenginleştire zenginleştire yazarız.

Ö2: Hadi Ö5, sen baştan söyle! Bir şey yazma şimdi, herkes bir fikrini, hikâyesini anlatsın kendince, ondan sonra yazmaya başlayalım, nasıl? Olur mu?

Ö1: Herkes kendi hikâyesinden bir parça yazarsa bir bütünlük olmayabilir.

Ö2: Yok yok! Yazmak değil anlatmak şu an.

Ö4: Herkes kendi hikâyesini anlatacak, belirleyip sentezleyip böyle karıştıracağız (1. Gözlem).

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Etkinlikler sürecinde grup olarak çalışmak davranışlarınızı nasıl etkiledi?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının grup çalışmasına ilişkin görüşleri

Grup içi öğrenmeyi daha etkili bulma
Grup içi öğrenmeyi eğlenceli bulma
Samimi bir ortam sağlama
Bireyleri daha iyi tanıma
Farklı fikirlere tanık olma
Birlikte çalışmayı öğrenme
Hoşgörülü olmayı öğrenme
Düşüncelere saygı duyma
Ölçülü davranmayı öğrenme
Ortak bir ürün ortaya koyabilme becerisi geliştirme
İşbirliğinin tam sağlanamamasından kaynaklı olumsuzluk yaşama
Grup çalışmasından hoşlanmama
Grupça çalışmayı faydalı bulma

Tablo 4.7’de görüldüğü çalışma grubu üyeleri grup çalışmasını faydalı bulduklarını, grup içi öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli bulduklarını, grup çalışması ile samimi bir ortamın sağlandığını, farklı fikirlere tanık olduklarını, birlikte çalışmayı öğrendiklerini bununla birlikte ortak bir ürün ortaya koyabilme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö1 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Grup olarak çalışmak, biraz daha diğer kişilere ayak uydurmak gibi geldi bana; diğer fikirleri kendi fikirlerine uydurmak, onlarla harmanlamak, onların davranışlarına göre davranmak. Kimi zaman ondan kendine göre davranmasını istemek, böyle bir ortam oldu. Birlikte bir şeyler yaptık, tablo yorumladık onların biçimsel analizini yaptık, öykü yazdık, bunları tek tek yapmamız mümkün olurdu ama böyle grup şeklinde yaptığımızda daha çeşitli fikirler ortaya çıktı. Bir bütün olarak çalışmayı öğrendik; ‘birlikte çalışmak’ yani fikirleri toplayıp bir araya getirmek, onları bir bütün şeklinde bir konuya uyarlamak (Ö1, Görüşme, s. 23-24).

Konuya ilişkin olarak Ö5 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Grupça çalışmak bence güzeldi; çünkü tek başımıza çalıştığımız zaman tek bir tane bakış açısı ile konuya bakıyoruz, grup olarak yani altı kişi olarak baktığımız zaman birden fazla bakış açısı var gözümüzün önünde; grupça mantıklı bir şekilde düşünerek eleme sürecine giriyoruz ve bazı düşünceleri eliyoruz. Sonunda altı farklı bakış açısından en doğru olanını bulmaya çalışıyoruz, bu yönden mantıklıydı (Ö5, Görüşme, s. 25).

Çalışma grubundan bir üye grup çalışmasından hoşlanmadığını dile getirmiştir. Ayrıca grup içinde işbirliğinin tam sağlanamamasından kaynaklı olumsuzluklar yaşadıklarını belirtenler de olmuştur. Konuya ilişkin Ö3 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Grup olarak çalıştığınızda, başkasının fikirlerinden ya da yaptığı şeylerden biz de sorumlu olduğumuz için benim açımdan biraz sıkıntılı oluyor. Mesela benim yapmamak istediğim bir şeyi grupta başka biri yapabiliyor ya da benim yapmak istediğimi o yapmıyor. Bu gibi durumlarla karşılaştığım için ben genelde grup çalışmalarında bulunmaktan çok hoşlanmıyorum (Ö3, Görüşme, s. 25).

Çalışma grubu üyeleri, bu süreçte bireyleri daha iyi tanıdıklarını, hoşgörülü olmayı, düşüncelere saygı duymayı ve ölçülü davranmayı öğrendiklerini de dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö2 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“Grup çalışmasının bize kattığı şeyler güzel şeylerdi; dinlemeyi, sabretmeyi, alttan almayı, hoşgörülü olmayı öğrendik. Zaman zaman sıkıntı yaşadık ama sıkıntıları çözmeyi de öğrendik. (...) İnsanlara nasıl davranmamız gerektiğini, nasıl dinlememiz, nasıl konuşmamız ona göre nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik (Ö2, Görüşme, s. 24)”.

4.2.7. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumlu bulunan durumlara ilişkin bulgular

Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde olumlu olarak ifade edilebilecek durumlara örnek olarak gözlem sürecinde şu noktalar dikkat çekmiştir:

Aktif öğrenme etkinlikleri ile müze ortamında gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersinde çalışma grubu üyelerinin sınıftan farklı bir ortam olarak müzede ders sürecine katıldıkları gözlemlenmiştir ve buna bağlı olarak da sanat eserlerini daha yakından inceleyip analiz ettikleri görülmüştür (1., 2. ve 3. Gözlem).

Ayrıca ders sürecinde grup üyelerinin, öğrenme sürecini kendilerinin yürüttükleri ve teorik bilgiyi almaktan daha çok yaşayarak öğrenmeyi deneyimledikleri görülmüştür (1., 2. ve 3. Gözlem).

Etkinliklerdeki öğrenme sürecinin öğretmen adayları tarafından yürütülmesine ilişkin Ö5'in kullandığı şu ifadeler örnek olarak verilebilir:

“Biraz daha hızlı bir şekilde düşünssek daha iyi olacak, tartışma evresini geçtik zaten yine ufak çapta bir tartışma olsun ama daha çok eseri yazmaya yönelik çalışalım bence (1. Gözlem)”.

Çalışma grubu üyelerinin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için uygun ortamın sağlandığı da gözlem sürecinde görülmüştür. Grup çalışması esnasında yaratılan tartışma ortamında, birbirlerinin bakış açılarına tanık olarak, farklı düşünceleri sentezleyip yeni fikir ve öneriler sundukları da etkinlikler sürecinde gözlemlenmiştir (1. Gözlem). Bu sürece ilişkin şöyle bir örnek verilebilir:

Ö6 öykü yazma etkinliğinde düşüncelerini rahatça dile getirmiş ve grup çalışması sürecini kolaylaştırıcı önerilerde bulunmuştur (1. Gözlem).

Konuya ilişkin olarak öykü yazma etkinliğinde Ö6 görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Şimdi şöyle bir şey var... Biz bunu (öyküyü) başından sonunu düşünmeden yaza yaza gidersek sonunda başa göre hareket etmek zorunda kalırız ama biz şimdiden resimdeki figürün ne için daldığını, ne için düşündüğünü planlarsak hikâyeyi yazabiliriz (1. Gözlem)”. Bu bağlamda çalışma grubu üyelerinin etkinlikleri ciddiye alarak öğrenme sürecini geçirdikleri ve tüm etkinlikleri sonuna kadar grupça çalışmayı bırakmadan yürüttükleri de gözlemlenen durumlar arasındadır. Tüm etkinliklerin gerçekleştirildiği süreçler göz önüne alındığında ise grup üyelerinin eğlenerek ve keyif alarak süreci deneyimledikleri görülmüştür (1., 2. ve 3. Gözlem).

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumlu bulduğunuz durumlar nelerdir? Nedenleri ile açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumlu buldukları durumlara ilişkin görüşleri

Öğrenme sürecine daha iyi odaklanabilmeyi sağlama
Eski bilgilerin pekiştirilmesini sağlama
Öğretici bulma
Farklı bir deneyim yaşatma
Etkinliklerin müzede gerçekleştirilmesi

[Tablo 4.8. (Devam) Öğretmen adaylarının etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumlu buldukları durumlara ilişkin görüşleri]

Kalıcı öğrenmeyi sağlama
Kendini ifade etme becerisini geliştirme
Tartışma ortamının yaratılması
Eğlenerek öğrenme
Yaşayarak, ezberlemeden öğrenmeyi sağlama
Öğretim elemanının çok müdahale etmemesi
Sıcak ve samimi ortam sağlanması
Farklı bakış açıları geliştirebilme
Sanatçının eserde yansıtmak istediğini daha iyi anlama
Sanat eserine daha dikkatli bakma becerisi kazanma
Derse not kaygısıyla değil isteyerek katılma
Dersin kontrolünün öğrencide olması
Yaratıcı düşünmeyi sağlama
Farklı duyuları çalıştırmayı sağlama

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri, etkinliklerin öğretici olduğu, öğrenme sürecine daha iyi odaklanabilmeyi, eski bilgilerin pekiştirilmesini ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuya ilişkin Ö1 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bana göre başlı başına müzede bu etkinlikleri gerçekleştirmek, benim için olumlu bir şey oldu. Sınıfta işlediğimiz normal bir derse göre daha az konu işledik ama bu konular çok daha kalıcı oldu, bu yönden benim ilgimi çekti (Ö1, Görüşme, s. 27)”.

Çalışma grubu üyeleri, etkinliklerin tartışma ortamının yaratılmasını sağladığı, yaşayarak ezberlemeden öğrenmeyi sağladığı, derse not kaygısıyla değil isteyerek katıldıkları ve etkinliklerin müzede gerçekleştirilmesini olumlu buldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö4 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“(…) Sadece not alma kaygısıyla girdiğimiz bir ders değildi diğerleri gibi, gittik ve öğrendik (Ö4, Görüşme, s. 28)”.

Çalışma grubu üyeleri, etkinliklerde sıcak ve samimi bir ortamın sağlandığını, eğlenerek öğrendiklerini, farklı bir deneyim yaşadıklarını, öğretim elemanının çok müdahale etmemesini ve dersin kontrolünün öğrencide olmasını da olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Konuya ilişkin olarak Ö3 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Eğlenerek öğrendik, güzel vakit geçirdik ve daha kalıcı oldu (Ö3, Görüşme, s. 28)”.

Konuya ilişkin olarak Ö6 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

(...) Okul hayatım süreci boyunca hiç bu şekilde bir etkinlikle karşılaşmadım, bu benim için ilk olmuş oldu ve tabi ki de hani burada da öğrendiğim tabi ki de çok ilk olduğu için daha çok şeyler oldu. Eserlere daha fazla, daha farklı görüşlerle bakabildik, daha çok eğlenerek bakabildik. Sıcak ve samimi bir ortam oluştu. Arkadaşlarımızla olduğumuz için daha çok eğlenebildik zaten (Ö6, Görüşme, s. 29).

Konuya ilişkin olarak Ö2 ise görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Başımızda hoca varken bile konuşabildik, tartışabildik, güldük, eğlendik (Ö2, Görüşme, s. 27)”.

Ayrıca grup üyeleri etkinliklerin kendini ifade etme becerisini geliştirdiğini, farklı bakış açıları geliştirmeyi, yaratıcı düşünmeyi, farklı duyuları çalıştırmayı, sanatçının eserde yansıtmak istediğini daha iyi anlamayı sağladığını ve sanat eserine daha dikkatli bakma becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.8. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumsuz bulunan durumlara ilişkin bulgular

Aktif öğrenme etkinlikleri ile müze ortamında gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersinde çalışma grubu üyeleri arasında grup çalışması doğrultusunda oluşan bazı olumsuzluklar yaşandığı görülmüştür.

Ders kapsamında gerçekleştirilen grup çalışması esnasında öğretim elemanı tarafından bir adet çalışma kâğıdı verilmiştir. Tek bir çalışma kâğıdını paylaşan çalışma grubu arasında zaman zaman buna bağlı olarak sıkıntılar yaşandığı görülmüştür. Bununla birlikte bir grup üyesinin, grup içinde daha ön plana çıkmaya çalıştığı da gözlemlenmiştir. Bu durum gruptaki diğer grup üyeleri arasında zaman zaman eleştirilere yol açmıştır. Bu sürece ilişkin araştırmacının gözlemi şöyledir:

Çalışma grubu üyelerinden birkaçı bulmaca kâğıdının arkasında bulunan temel tasarım ilke ve öğelerini görmek istediler. Ö5’de çalışma kâğıdına ulaşamayan diğer grup üyeleri yakınmaya başladılar. Bunun üzerine Ö5 elindeki bulmaca kâğıdına bakarak “Arkadaşlar bu şey (bulmaca) gruplaşarak yapılır zaten” dedi. Daha sonra bulmaca kâğıdını uzaktan göremeyen Ö3 “biz göremediğimiz için” dedi. Bu süreçte bazı grup üyelerinin de durumdan hoşnut olmadıkları gözlemlenmiştir (3. Gözlem).

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumsuz bulduğunuz durumlar nelerdir? Nedenleri ile açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumsuz buldukları durumlara ilişkin görüşleri

Grup içinde bazı öğrencilerin öne çıkması
Teorik bilgi edinmenin az olması
Bazı etkinliklerin süresinin yetersiz olması
Etkinlikler için aynı galerinin kullanılması
Etkinliklerde ipucu kâğıtları kullanılması

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri, teorik bilgi edinmenin az olmasını, bazı etkinliklerin süresinin yetersiz olmasını, etkinlikler için aynı galerinin kullanılmasını ve etkinliklerde ipucu kâğıtları kullanılmasını olumsuz bulduklarını dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö1 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Olumsuz bulduğum çok az şey var. (...) Tek aklıma gelen konuların çok daha uzun sürede ve çok daha az sayıda işlenmiş olması... Bir konu üzerinde çok fazla durduk, tabi bu kalıcı olmasında işe yaradı ama çok az konu işledik (Ö1, Görüşme, s. 29).

Konuya ilişkin olarak Ö5 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Bulmaca etkinliğinde bir yerde yanlış bir şey vardı bence, arkadaş da biraz önce söyledi de yanlış olduğuna değinmedi. Sonuç olarak bazı şeyleri bilmiyorduk tam olarak açıklamasını, yazdık ve baş harfleri çıktı (...) yani onda hiç düşünmedik, düşünmeden direkt yazdık, o konu biraz yanlıştı. Ama öbür türlü ipucu verilmemiş olsaydı eğer o da çok sağlıklı bir süreç olmazdı ikisinin ortasının bulunması gerekiyordu (Ö5, Görüşme, s. 14-15).

Çalışma grubu üyeleri, grup içinde bazı öğrencilerin öne çıkmasını da olumsuz buldukları durumlara örnek olarak ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö6’nın görüşü şu şekildedir:

“Ö5 (...) çalışma kâğıdını eline aldı, sadece en sonunda bize sordu ‘Katılıyor musunuz? Katılıyoruz’ dedik. Olumsuz yönü bir tek bu oldu (Ö6, Görüşme, s.26)”.

Konuya ilişkin olarak Ö4’ün görüşü ise şu şekildedir:

“Ö5 aldı eline kâğıdı, yazdı yazdı yazdı yazdı... Yanlış diyoruz, yok doğru! (Ö4, Görüşme, s. 16)”.

4.2.9. Etkinliklerin müze ortamında gerçekleştirilmesine ilişkin bulgular

Aktif öğrenme etkinlikleri ile ‘müze’ ortamında gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersinde, çalışma grubunun davranış ve hareketlerini kısıtlamadan istedikleri gibi davranabildikleri görülmüştür. Eğitsel oyun sürecinde ve diğer etkinliklerde müze salonunun her noktasını rahatça dolaşarak kullanabildikleri gözlemlenmiştir (1., 2. ve 3. Gözlem).

Müze ortamında gerçekleştirilen etkinliklerle çalışma grubu üyelerinin müzede bulunan eserlerle birebir etkileşim gerçekleştirdikleri görülmüştür. Grup üyelerinin müze ortamında eserleri durağan ve sessiz bir şekilde incelemedikleri, aksine aktif bir biçimde birbirleriyle etkileşimde bulunarak inceledikleri gözlemlenmiştir. Eserleri daha yakından görerek analiz ettikleri, daha dikkatli ve uzun bir süre baktıkları, eser üzerinden izlenimlerini ifade ettikleri görülmüştür (1., 2. ve 3. Gözlem).

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Uygulanan etkinliklerin müze ortamında gerçekleştirilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının uygulanan etkinliklerin müze ortamında gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri

Sınıf dışı ortamda işlenen dersi faydalı /etkili bulma
Eserlerle birebir etkileşim gerçekleştirebilme
Kendini özgür hissetme
Sanatsal anlamda duyguyu daha iyi yakalayabilme
Müze ortamında gerçekleştirilebilecek etkinliklerin farkına varma
Öğrencinin aktif olmasını sağlayan bir ortam olma
Eğlenceli olma
Kalabalık ve aktif bir ortamda öğrenilebileceğini keşfetme

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri sınıf dışı ortamda işlenen dersi faydalı/etkili bulduklarını, müze ortamında kendilerini özgür hissettiklerini, müzenin öğrencinin aktif olmasını sağlayan bir ortam olduğunu düşündüklerini, eserlerle birebir etkileşim gerçekleştirebildiklerini, sanatsal anlamda duyguyu daha iyi

yakalayabildiklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö2 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“(...) Müzede olmamız ve aktif olmamız, bizimle resimler arasında bir bağ oluşturdu, onlara bağlandık, gördük, hissettik (Ö2, Görüşme, s. 38)”.

Konuya ilişkin olarak Ö1 de görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Müze ortamında tabloları görüyoruz hani gerçek tabloları birebir ressam elinden çıkmış işleri görüyoruz onları gerçekten hissedebiliyoruz o tabloları, o konuda iyiydi. Sınıf ortamında akıllı tahtada gördüğümüz o dijital ortamdaki tabloları tam olarak hissedemiyoruz ayrıca renkleri falan teknoloji ile iç içe olduğu için her an değişebiliyor. Tam olarak gerçek tabloların olduğu yerden böyle sanat ortamı kokan bir yerde gördüğümüz için biraz daha duyguyu hissettik diye düşünüyorum (Ö1, Görüşme, s. 32).

Konuya ilişkin olarak Ö4 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Her şeyden önce bütün derslerimizi amfilerde, sınıflarda gördüğümüz için müzede dışarıda bir etkinlik yaptığımızda o gün o ders öğrenilmesi açısından daha kalıcıydı çünkü anı olarak daha kalıcıydı çünkü sınıf dışındayız. Her gün olağan şekilde sınıfta veya atölyede değildik, o yönden güzeldi (Ö4, Görüşme, s. 18).

Ayrıca müze ortamında gerçekleştirilebilecek etkinliklerin farkına vardıklarını, kalabalık ve aktif bir ortamda öğrenilebileceğini keşfettiklerini ve müzedeki dersi eğlenceli bulduklarını da belirtmişlerdir. Bununla birlikte çalışma grubu üyeleri müze ortamında kendilerini daha özgür hissettiklerini de ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö1 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: “Müzede gerçekleştirdiğimiz aktif öğrenme ortamında biraz daha özgür oluyorduk, yani kendimizi tam olarak o ana o öğrenme ortamına verebiliyorduk. Ama söylediğimiz gibi diğer sınıf ortamında gerçekleştirdiğimiz öğrenme ortamı biraz daha sıkıcıydı (Ö1, Görüşme, s. 36)”.

4.2.10. Aktif öğrenme etkinliklerinin sanat eleştirisi dersi öğrenme sürecine katkısına ilişkin bulgular

Aktif öğrenme etkinlikleriyle müze ortamında gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersinde çalışma grubunun eğitsel oyun ve öğretimsel işlerle bir öğrenme süreci geçirdikleri gözlemlenmiştir. Bu süreçte grup üyelerinin teorik bilgiye dayalı sanat eleştirisi konularını uygulamaya dayalı bir şekilde işledikleri görülmüştür (1., 2. ve 3. Gözlem).

Etkinlikler sürecinde grup üyelerinin sanat eleştirisi dersi konularından ‘plastik çözümleme’ (biçimci eleştiri) ve ‘izlenimci eleştiri’ konularını öğretimsel işler yardımıyla uygulamalı olarak etkinliklerle işledikleri görülmüştür (1. ve 3. Gözlem).

Bununla birlikte yine sanat eleştirisi dersi konularından biri olan Feldman'ın pedagojik eleştiri türü 'Nesi Var?' eğitsel oyununa uyarlanmış ve çalışma grubunun bu oyunu oynadıkları gözlemlenmiştir (2. Gözlem). Bu süreçle ilişkin araştırmacının gözlemi şöyledir:

Dersin Öğretim elemanı “Bakın arkada kuramlar var!” diyerek oyun yönergesindeki bilgileri çalışma grubuna hatırlattı. Çalışma grubu üyeleri kendi aralarında eserin hangi sanat kuramına ait olabileceğini tartıştılar ve karar verdiklerinde ebe rolündeki Ö2'yi salona geri çağırdılar. Böylece oyunun yargı aşaması başlamış oldu. Bu süreçte dersin öğretim elemanı uygun ipucunun verilmesi üzerine eserin yansıttığı kuramın açıklamasını ebe rolündeki Ö2'ye yol göstermesi amacıyla okuttu. Daha sonra Ö2 “Eserin hikâyesi var o zaman” dedi ve müze salonu içerisinde gezinmeye başladı “Söylemeyeceğim, kovuyorsunuz” diyerek güldü. Bu esnada Ö5 “Gerçekçi bir eser, gerçek dünyayla bağlantılı bir şey” şeklinde bir ipucu verdi (2. Gözlem).

Etkinlikler sürecinde çalışma grubu üyelerinin uygulamaya dayalı çalışmaları gerçekleştirirken süreçte oldukça eğlendikleri de gözlemlenmiştir. Sanat eleştirisi ders konularını tartışarak ve eserlere farklı yorumlar getirerek süreci yürüttükleri görülmüştür (1., 2. ve 3. Gözlem).

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Aktif öğrenme etkinliklerinin sanat eleştirisi dersi öğrenme sürecinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının aktif öğrenme etkinliklerinin sanat eleştirisi dersi öğrenme sürecine katkısına ilişkin görüşleri

Etkinliklerde ele alınan eleştiri türlerini daha iyi anlama
Plastik çözümlemeyi daha iyi kavrama
Eserlere daha iyi bakmayı öğrenme
Sınıfta yapılan eser sunumlarına katkı sağlama
Kalıcı öğrenmeyi sağlama
Sınav başarısına olumlu katkı sağlama
Farklı bakış açısı geliştirmeye katkı sağlama
Temel tasarım ilke ve elemanlarına ilişkin bilgileri pekiştirme
Öğrenmeyi eğlenceli kılma

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri aktif öğrenme etkinliklerinde ele alınan eleştiri türlerini daha iyi anladıklarını, plastik çözümlemeyi daha iyi kavradıklarını, eserlere daha iyi bakmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Çalışma grubu üyeleri temel tasarım ilke ve elemanlarına ilişkin bilgilerini pekiştirdiklerini, kalıcı öğrenmenin sağlandığını, etkinliklerin farklı bakış açısı geliştirmeye katkı sağlandığını ve öğrenmeyi eğlenceli kıldığını da ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö4 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Dersteki başarıma etkisi olduğunu düşünüyorum. Daha öncesinde de söylediğim gibi bu sanat eleştirisi basamaklarını, bu basamaklarda neler soracağımızı yıllardır biliyoruz ama pratiğe döküldüğünde, kâğıda ABC işaretlemektense daha etkili oluyor ve ne öğrendiğimizi bilgi olarak bize ne anlatıldığını tam olarak kavırıyoruz o anda, böyle yararlı olduğunu düşünüyorum. Mesela resmin ilke ve öğeleri bize sorulduğunda etkinlik günü hiçbir fikir yürütemedik çoğu hakkında. Etkinlik sonrasında anladım, bize anlatılan buydu. Başarıma etkisi... Olumlu yönde etkiledi yapılan etkinlikler. Sanat eleştirisi dersinde daha öncesinde gördüğümüz konuları pekiştirme gibi oldu, kavrama gibi oldu gayet güzeldi (Ö4, Görüşme, s. 37-38).

Konuya ilişkin olarak Ö5 ise görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Oya Kınıklı’nın çalışmasında izlenimci eleştiriye biraz daha iyi kavradık ve Leyla Varlık Şentürk’ün soyut çalışmasında çözümleme evresini biraz daha iyi kavradık... ‘Nesi var?’ oyunu biraz daha dikkatli bir şekilde betimleme, çözümleme, yorumlama, yargı vesaire esere daha da derin bir şekilde bakmamızı sağladı... Genel olarak zaten amaç oydu sanat eleştirisini biraz daha iyi kavramak (Ö5, Görüşme, s. 35).

Ayrıca çalışma grubu üyeleri, aktif öğrenme etkinliklerinin sınıfta yapılan eser sunumlarına katkı sağladığını ve sınav başarısına da olumlu şekilde yansıdığını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö1 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bu etkinlikler olmasaydı sadece hocanın anlatımı ile diyelim ki sınava girdik, pek başarılı olacağımı düşünmüyorum ama pratik olunca sınavdayken o yaptığımız etkinlikler aklıma gelirdi daha kalıcı olduğu için, yani bu nedenle başarılı olacağımı düşünüyorum (Ö1, Görüşme, s. 36)”.

4.2.11. Sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin öğretmenlik mesleğine katkısına ilişkin bulgular

Aktif öğrenme etkinlikleri sürecinde çalışma grubu üyeleri, öğretimsel iş olarak ‘izlenimci eleştiri’ konulu öykü yazma çalışmasını ve ‘plastik çözümleme’ konulu bulmaca çalışmasını gerçekleştirmişlerdir.

Müzedeki bir eserden yola çıkarak da ‘nesi var?’ eğitsel oyununu oynamışlardır. Araştırma sürecinde bu etkinliklerin sınıf ortamında işlenen teorik konular temel alınarak tasarlandığı ve daha çok aktif olmayı gerektiren uygulamalar şeklinde biçimlendirildiği görülmüştür (1., 2. ve 3. Gözlem).

Bulmaca etkinliği sürecinde öğretmen adayı Ö5’in çalışmanın amacının temel tasarım öğelerini ve ilkelerini öğrenmeye yönelik olduğunu ifade ettiği; amacın yalnızca bulmaca çözmek olmadığını, etkinliğin ‘bilgi’ edinmeye yönelik hazırlandığını, bu durumun farkında olarak hareket edilmesi gerektiğini vurgulayan ifadeler kullandığı görülmüştür (3. Gözlem).

Öykü yazma etkinliği sürecinde de Ö4’ün eser incelemesinin bir kenara bırakıldığı, eserdeki karakterin sadece tartışılan öyküye uyarlanmaya çalışıldığı konusunda düşüncesini ortaya koyduğu görülmüştür. Buna karşılık Ö2’nin ‘eserden yola çıkarak’ öykünün oluşturulması gerektiğini vurguladığı görülmüştür (1. Gözlem).

Konuya ilişkin olarak Ö5’de ‘duygusal olarak orada hissettiklerimizi yazmalıyız’ şeklinde bir ifade kullanarak çalışmanın ‘izlenimci eleştiriyi’ öğrenmeye yönelik oluşturulması gerektiğine vurgu yaptığı görülmüştür (1. Gözlem). Bu bağlamda çalışma grubu üyelerinin teorik derslere ait konuları uygulamaya yönelik olarak deneyimledikleri gözlemlenmiştir (1. ve 3. Gözlem).

Etkinlikler sürecinde öğretmenlik mesleği bağlamında sanat eğitime ilişkin aktif öğrenme etkinliklerinin keşfedilmesine uygun eğitim ortamının hazırlandığı söylenebilir.

Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde dersin öğretim elemanının da çalışma grubunu farklı uygulamalar geliştirmeye teşvik eden ifadeler kullandığı görülmüştür (1. Gözlem).

Bu sürece ilişkin olarak dersin öğretim elemanının “Öykü yazmada farklı şeyler uygulayabilirsiniz (1.Gözlem)”, “Etkinliği zenginleştirebilirsiniz (1.Gözlem)” ifadelerini kullandığı gözlemlenmiştir.

Çalışma grubu üyelerinin öğretmenlik mesleği bağlamında farklı uygulamalar geliştirme konusunda fikir sahibi olmaya teşvik edildikleri gözlemlenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinde çalışma grubuna “Sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin öğretmenlik mesleği anlamında sizlere katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir.

Bu soruya ilişkin çalışma grubunun görüşleri Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Öğretmen adaylarının sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin öğretmenlik mesleğine katkısına ilişkin görüşleri*

Öğretmenlik mesleği anlamında katkı sağladığını düşünme
Mesleki hayatta uygulamayı düşünme
Öğrencilerin kendilerini ifade etmesini sağlamada kullanma
Eğlendirerek öğretmeyi öğrenme
Sanat eğitime ilişkin aktif öğrenme etkinliklerini keşfetme
Sınıf dışı ortamlarda yaptırılacak etkinlikleri keşfetme
Teorik derslerin uygulamalı olarak nasıl pekiştirilebileceğini öğrenme
Bu tür uygulamaların dezavantajlarını ve avantajlarını keşfetme
Etkinliklerin pedagojik derslerde de uygulanması

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere çalışma grubu üyeleri aktif öğrenme etkinliklerinin öğretmenlik mesleği anlamında katkı sağladığını, sanat eğitime ilişkin aktif öğrenme etkinliklerini keşfettiklerini, sınıf dışı ortamlarda yaptırılacak etkinlikleri keşfettiklerini, teorik derslerin uygulamalı olarak nasıl pekiştirilebileceğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö3 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğretmenlik mesleği anlamında katkısı oldu; çünkü bizim de gireceğimiz dersler resim ya da sanat tarihi üzerine dersler olacağından dolayı farklı ortamlarda uygulama yaptırabiliriz öğrencilere. Bu uygulamalar onların daha kolay, daha eğlenceli bir şekilde öğrenmesini sağlayabilir (Ö3, Görüşme, s. 40)”

Ayrıca çalışma grubu üyeleri, bu tür etkinlikleri öğrencilerin kendilerini ifade etmesini sağlamada kullanabileceklerini ve eğlendirerek öğretmeyi öğrendiklerini, aktif öğrenme etkinliklerini mesleki hayatta uygulamayı düşündüklerini de ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö2 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

Bu alanda yapabileceğimiz etkinliklerin var olduğunu gördük, yapabileceğimiz şeyleri de gördük. (...) Öğrencinin sadece oturup dinlemesi lazım gibi bir şey söz konusu olmadığını, eğlenerek de öğrenilebileceğini öğrendim. Eğer öğretmen olursam, çocuklara da bunları sunmayı planlıyorum açıkçası ((Ö2, Görüşme, s. 39).

Bir çalışma grubu üyesi ise bu tür uygulamaların dezavantajlarını ve avantajlarını keşfettiğini belirtmiştir.

Konuya ilişkin olarak Ö5 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Benim şöyle bir şeyim vardı, öğrencileri sıkıktansa sürekli uygulamalı etkinlikler halinde bir şeyler öğretmeyi yeğlerim gibi bir anlayış vardı. Ama onun mümkün olmadığını gördüm. Çok ütöpik bir şekilde düşünüyoruz... Hızlı bir şekilde öğretmemiz gereken şeyleri seri bir şekilde öğretmeye çalıştığımız zaman çok az bir konu bırakırsak uygulamalı bir şekilde anlatmayı düşünüyorum ben. Ama sürekli uygulama mümkün değil çünkü çok zaman kaybı oluyor (Ö5, Görüşme, s. 40).

Görüldüğü üzere Ö5 bu görüşünde öğretmenlik mesleği anlamında aktif öğrenme etkinliklerinin uygulanması konusunda olumlu görüş bildirmiş ancak bu tür uygulamaların zaman açısından dezavantajlar barındırdığını da belirtmiştir.

Başka bir çalışma grubu üyesi benzer etkinliklerin diğer eğitim derslerinde olması gerektiğini de vurgulamıştır. Konuya ilişkin olarak Ö2'nin görüşü şöyledir:

“Eğitim derslerinde de olmalı bu, pedagojik formasyonda da olmalı. Mesela bize pedagojik anlamda bilgi veriliyor ama hiç bize çocuklara böyle etkinlik yaptırıp onları görmemizi sağlamıyorlar, ortamlarda nasıl tepki verileceğini göstermiyorlar. Sadece bize anlatıyorlar ve biz dinliyoruz ne kadar yararlı bilmiyorum (Ö2, Görüşme, s. 41)”.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma müze ortamında aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile işlenen bir sanat eleştirisi dersi sürecini ve bu sürece katılan öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma altı öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında müze ortamında gerçekleştirilen etkinlikler iki haftalık süreçte her biri kameraya alınarak gözlemlenmiştir. Gözlemlerden sonra öğretmen adayları ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve sürece ilişkin görüşleri alınmıştır. Gözlem, odak grup görüşmesi ve etkinlik sürecinde kullanılan çalışma yapıları dikkate alınarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden ve gözlemlerden çıkan sonuçlar şu şekildedir:

1. ‘Öykü yazma’ etkinliğinin eser aracılığıyla öykü yazmayı deneyimlemeyi sağlayarak sanat eserine daha dikkatli bakma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Etkinliğin kendini ifade etmeyi sağlayarak, sanat eseri üzerinden farklı bakış açıları geliştirmeye yol açtığı, bununla birlikte grup çalışması aracılığıyla ortak bir ürün ortaya koyma çabası ile bir öykünün nasıl kurgulanacağını öğrenmeye yol açtığı da söylenebilir.

Yiğit’e (2007, s. 3-13) göre öğrenciler, öykü çalışmasında öykünün konusuna kendilerince bir anlam vermek için hayal ve gerçek arasında bir çizgi oluştururlar. Öykü, bilgiyi ortaya çıkarmakta ve öğrenciler için ilgi çekici bir eylem haline dönüşmektedir. Öyküler, sadece anlatım yeteneğinin gelişmesini değil, bir bütün olarak öğrenmeye de temel oluşturmaktadırlar. Öykü anlatımı sayesinde bireyler, kendilerini ifade etmeyi ve dünyayı anlamlandırmayı da öğrenebilmektedirler.

Karadağ (2013) tarafından yapılan çalışmada da yazılı anlatım dersinde müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak sınıf öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerini, seçtikleri tarihi bir eserin yerine koyup bütünleştirerek bir öykü yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonunda, yazılı anlatım çalışmalarının öğrencilerin yazma merakını artırdığı, konu seçiminde özgür hissettirdiği, yazmaya teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama sonucunda özgün ve etkileyici ürünler ortaya çıktığı, farklı düşünmeye, farklı bakış açılarının ve hayal gücünün gelişimine olanak sağlandığı, yazmaya ilişkin özgüvenin arttığı da ortaya çıkmıştır.

2. ‘Nesi Var?’ eğitsel oyununun teorik öğrenmeye göre daha etkili ve eğlenceli bir öğrenme süreci sunarak, kalıcı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Etkinliğin esere daha dikkatli bakma becerisini geliştirmeye yol açtığı, öğrenme sürecinde aktif olmayı sağladığı ve süreçte tartışma ortamının yaratılması ile farklı bakış açılarının geliştirilmesini sağladığı da söylenebilir.

Demirel’e (2007, 117-118) göre eğitsel oyunlar ile öğrenilen bilgiler pekiştirilebilir ve derste işlenen konular ilgi çekici bir duruma getirilebilir, en pasif öğrencilerin bile derse katılımı sağlanabilir. Bilen’e (2002, s. 203) göre de oyun anlayışından faydalanılarak sınıf çalışmaları daha güdüleyici ve anlamlı hale getirilebilir. Oyun aracılığıyla konular ilgi çekici bir hale gelir, bilginin akılda tutma süresini uzatma gibi durumlar da sağlanabilir.

3. ‘Bulmaca’ etkinliğinin eseri biçimsel açıdan çözümlemeyi ve daha dikkatli bakmayı sağlayarak kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı söylenebilir. Gürdal ve Arslan’a (2011) göre de oyun ve bulmaca tarzı aktiviteler kişilerin derse olan ilgisini artırdığı gibi kalıcı öğrenmeyi de sağlamaktadır. Bununla birlikte bulmaca yöntemi öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini ve öğrenilenleri tekrar etmelerini de sağlamaktadır.

Ayrıca araştırma sonunda etkinliğin, grup çalışması aracılığıyla tartışma ortamının yaratılmasını sağladığı ve ortak bir fikirle hareket etmeyi öğrettiği de söylenebilir.

4. Aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde öğretmen adaylarının rolü değerlendirildiğinde, bu sürecin öğrenci merkezli bulunduğu ve öğretmen adaylarının duygu ve düşüncelerinin de ön planda olduğu söylenebilir. Aktif öğrenme sürecinde bilgiyi öğretmen adaylarının kendilerinin yapılandığı böylece aktif olmanın daha öğretici olduğu da söylenebilir.

Kalem (2002) tarafından yapılan çalışmada da Eğitim Bilimleri Bölümü, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği, Öğretimde Planlama ve Denetleme dersini alan öğrencilerin uygulanan aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Aktif öğrenme sürecinde lisans ve lisansüstü öğrencilerinin, fikir üreten, soru soran, sorgulayan, istekli ve üretken görünen, sürekli olarak etkinlik sürecine dâhil olan ve aktif bir şekilde katılan konumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5. Aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde öğretim elemanının rolü değerlendirildiğinde, geleneksel eğitim anlayışındaki role göre daha pasif bir konumda olduğu sadece düzeni sağlamak için öğrenme ortamında bulunduğu söylenebilir.

Vural'a (2004, s. 178) göre de aktif öğrenme anlayışında öğretmen, eğitim yaşantılarına rehberlik eder, öğrenciyi aktif tutar, katılımı sağlar, düzenleyici ve yol göstericidir.

Araştırmada dersin öğretim elemanının öğrenme ortamında bilgiyi tamamen sunmayarak öğretmen adaylarının kendilerini ifade etmelerine imkân sunduğu da söylenebilir. Ayrıca aktif öğrenme ortamında öğretmen adaylarını tartışmaya, grupça çalışmaya ve eğlenerek öğrenmeye teşvik ettiği de söylenebilir.

Ayyıldız'a (2012, s. 32) göre de aktif öğrenmede öğretmen, çalışma grupları oluşturarak grup üyelerinin sorumluluklarını belirlemede yardımcıdır; grup içi veya gruplar arasında etkileşimi kolaylaştırır. Öğrencinin öğrenme sürecinde karar almasında yol göstericidir. Bu bağlamda Kalem ve Fer'in (2003) yapmış oldukları araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orta Öğretim Fizik, Kimya ve Matematik Öğretmenliğinde Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersini alan 34 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda aktif öğrenme süreci öğretmen davranışları açısından değerlendirildiğinde, öğretmenin rehber konumunda olduğu, bu durumun öğrencilere ve derse yansıdığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

6. Grup çalışmasına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, grup çalışmasının öğrenmeyi daha etkili ve faydalı kıldığı söylenebilir. Grup çalışmasının, birlikte çalışmayı öğrettiği, farklı bakış açılarına tanık olmayı sağladığı ve davranışların kontrol edilmesinde (hoşgörülü, saygılı olmak vb.) etkili olduğu da söylenebilir. Ayrıca grup çalışması sürecinde işbirliğinin tam sağlanamamasından kaynaklı olumsuzluklar yaşanabileceği de söylenebilir.

Yılmaz'a (2007, s. 753) göre de grup olarak çalışmak sorumluluk alma ve tartışarak ortak paydada buluşma duygularını geliştirir. Öğrencilerin daha az konuşma imkânı bulabildikleri diğer yöntemlere göre bu yöntem hareketli ve araştırmacı bir eğitim ortamı sağlamaktadır.

Kösterelioğlu, Bayer ve Kösterelioğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla etkileşim kurmalarına katkı sağladığı, etkinliklere katılım sağlamanın sınıftaki arkadaşlarını daha iyi tanımaya ve farklı görüşlere saygı duymayı sağladığı sonucuna da ulaşılmıştır.

7. Aktif öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sürecinde olumlu bulunan durumlar değerlendirildiğinde, etkinliklerin yaşayarak ve eğlenerek öğrenmeyi

sağlayarak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde rol oynadığı söylenebilir. A. Maden'e (2013, s.61) göre de başarılı bir öğrenme süreci geçirmek adına aktif öğrenme anlayışı öğretim sürecinde yoğun katılımı sağlayan, tam ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için çeşitli öğretim teknikleri barındırmaktadır.

Etkinliklerin eski bilgilerin pekiştirilmesine katkı sağladığı, sanat eserine daha dikkatli bakmayı sağlayarak, farklı bakış açıları ile sanatçının eserde yansıtmak istediğini daha iyi anlama becerilerini geliştirdiği de söylenebilir. Ayrıca etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde, kontrolün dersin öğretim elemanından çok öğretmen adaylarında olması da olumlu bulunan durumlar arasındadır.

Etkinliklerin müze ortamında gerçekleştirilmesi ile öğrenmenin daha farklı bir deneyime dönüşmesinin de olumlu olarak ifade edildiği söylenebilir. Hooper-Greenhill'e (1994, s. 168) göre de müzeler, düşünme becerilerinin geliştirilmesini de sağlayabilirler. Buna bağlı olarak küçük bir nesne grubunu incelemek gözlem, karşılaştırma, özetleme, sınıflandırma, eleştirme, varsayımlar aramak, bilgi toplayıp organize etmek, hipotez kurma ve hayal gücü kullanma becerilerinin kullanılmasını gerektirecektir.

8. Etkinliklerde grup çalışması sürecinde, grup içindeki rol dağılımına ilişkin olumsuz bulunan durumlar olduğu söylenebilir. Bununla birlikte etkinliklerde teorik bilgi edinmenin ve sürenin yetersiz görülmesine ilişkin de olumsuz bulunan durumlar olduğu da söylenebilir.

Ün Açıkgöz'e (2003, s. 36-304) göre aktif öğrenme sürecinde öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilmektedir. Ayrıca geleneksel sınıflarda kısa sürede daha çok konunun işlendiği düşünülebilir. Önemli olan bir derste öğretmenin konuların ne kadarına değindiği değil öğrencilerin öğrenme malzemesinin ne kadarını kavramış olduklarıdır. Bu bakımdan aktif öğrenmenin öğrenme için daha fazla zamana ihtiyaç duyması söz konusu değildir.

9. Etkinliklerin müze ortamında gerçekleştirilmesi değerlendirildiğinde, sınıf dışı ortamda işlenen dersin faydalı ve etkili olduğu söylenebilir. Buyurgan'a (2017, s. 318) göre de müzeler öğrenmede, özellikle 'etkili ve kalıcı' öğrenmede önemli rol oynar. Ayrıca öğrenciler sınıf dışında, farklı bir mekânda daha ilgili, meraklı ve heyecanlı olurlar.

Müzenin öğrencinin aktif olmasını sağlayan bir ortam olduğu ve eserlerle birebir etkileşim gerçekleştirebilmeyi sağladığı, müzedeki eğitim ortamının öğrenme sürecinde daha özgür hissettirdiği de söylenebilir.

Erem (2017) de yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenliği öğretim programında yer alan seçmeli ‘müze eğitimi’ dersinin gerekliliğine ilişkin lisans öğrencilerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonunda, müzede gerçekleştirilen aktivitelerin daha anlamlı olduğu ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönünde görüş bildiren öğretmen adayları olmuştur.

10. Aktif öğrenme etkinliklerinin sanat eleştirisi dersi öğrenme sürecine katkısı değerlendirildiğinde, etkinliklerin ele alınan eleştiri türlerini ve temel tasarım ilke ve elemanlarını daha iyi kavramaya katkı sağladığı söylenebilir. Etkinliklerin kalıcı bilgiyi sağlayarak ders başarısını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Aktif öğrenme, derse yönelik olumlu tutumu artırdığı gibi öğrenilen bilgilerin kalıcılığını da artırır. Aktif öğrenme, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri konusunda da motive edicidir (Wilke, 2003, s. 208’den aktaran Aydede ve Matyar, 2008, s. 19).

11. Sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin öğretmenlik mesleğine katkısı değerlendirildiğinde, etkinliklerin öğretmenlik mesleği anlamında olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Mentiş Taş’a (2005, s. 182) göre aktif öğrenmenin bütün öğretim kademelerinde özellikle de öğretmen eğitiminde uygulanması gerekir. Çünkü bir öğretmen adayının hizmet öncesi içinde bulunduğu öğrenme ve öğretme ortamları, onun mesleki yaşamının şekillenmesinde önemli bir etken olacaktır.

Etkinlikler aracılığıyla sanat eğitime ilişkin aktif öğrenme etkinliklerinin ve sınıf dışı ortamlarda yaptırılacak etkinliklerin keşfedildiği, anlatıma dayalı derslerin uygulamalı olarak nasıl sunulabileceğini öğrettiği de söylenebilir.

Gözlükaya Işık’ın (2014) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında da 2. sınıfta öğrenim gören görsel sanatlar öğretmen adaylarının farklı öğretim tekniklerinin ders süreçlerinde kullanımını önemsedikleri ve farklı öğretim tekniklerini gelecekte mesleki yaşantılarında kullanmayı ders sürecini iyi bir şekilde tasarlayabilme bakımından önemli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Diğer eğitim alanlarında olduğu gibi şüphesiz sanat eğitimi öğretim sürecinde de kullanılan yöntem ve uygulamaların geliştirilmesi oldukça önemlidir. Günümüzde sürekli gelişen ve değişen yenilikçi yöntem ve uygulamalar eğitim süreci içerisinde yer almalıdır. Böylece öğrenme sürecinde bireylerin kendisini en etkili şekilde geliştirebilmesine

olanak sağlanacak ve çağdaş bireylerin yetiştirilmesi yolunda önemli adımlar atılmış olacaktır.

“Eğitimde önemli olan bilgidir çok onu elde etme yoludur; çünkü yöntem bilgiye göre daha yavaş değişebilir. Kişiyi bilgi aktarılacağına, bilgiyi elde etme yolu ve yöntemlerini öğreneceği zengin ortamlar sağlanmalıdır (Sönmez, 2009, s. 146)”. Bu görüşün, eğitim sürecinde öğretim yönteminin ve yenilikçi öğrenme ortamlarının önemini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Çağımızda bilimsel ve teknolojik yenilikler sürekli değişen ve gelişen bir çizgidedir. Bu sebeple tüm bu gelişmeler ve yenilikler eğitim alanında da kendini göstermektedir. Başka bir deyişle eğitimde, yaşadığımız çağa ayak uyduran yöntem ve tekniklerin kullanılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Sünbül’e (2014, s. 146) göre geleneksel öğretimin yetersizliği nedeniyle eğitim bilimciler yeni yaklaşımların araştırılıp uygulanmasına yol açmışlardır. Bunun nedeni bilgi toplumunun, geleneksel öğretim yerine alternatif yaklaşımları talep etmesidir. Çağımızda bilginin doğruluk değeri kısa sürede değişmektedir ve değişime ayak uydurabilmek için, yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmek gerekmektedir.

21. yüzyılda eğitimde modern anlayıştan postmodern yaklaşımlara geçiş görülmektedir. Bu süreç bireyselleşmenin önem kazandığı, kişinin merkeze alındığı bir eğitim olarak algılanabilir. Böyle bir eğitim programı her öğrenciye uygun bir eğitim içeriğinin şekillendirilmesini de gerektirmektedir. Postmodernist pedagoji alanındaki gelişmeler ‘görsel sanatlar eğitimi’ kapsamındaki öğretim yöntemlerine de yansıtılmaktadır (Aykut, 2006, s. 33).

Eğitime yansıyan bu yenilikler ‘sanat eğitimi’ alanında farklı disiplinler içerisinde kendini göstermektedir. Çağdaş sanat eğitimi, eğitim sürecinde farklı yöntem ve uygulamaların kullanılmasına uygun bir alan sunmaktadır. Sanat eğitimi yaratıcı bir eğitim ortamının oluşturulabileceği pek çok seçeneği içinde barındırır. ‘Sanat eleştirisi’ bu seçeneklerden bir tanesidir. Sanat eleştirisi gibi eser incelemeye dayalı bir disiplin, sanat eğitimcilerine farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması adına oldukça kapsamlı bir alan sunabilir.

“Sanat eseri inceleme, düzenli bir hazırlık ve bilgili bir uygulama ister. Bu yaklaşımlarda ağırlığı öğretmen ayarlar. Eleştiri aktiviteleri, günümüzde uygulanan öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşılmasını sağlayabilir (Karabulut, 2010, s. 62)”. Bununla birlikte geleneksel anlayışa karşı alternatif öğrenme biçimleri sunan

anlayışlardan biri de ‘aktif öğrenme’ anlayışıdır. Prince (2004, s. 3) aktif öğrenmenin temel unsurlarını, geleneksel derslere etkinlik kazandırmak ve öğrencilerin katılımını teşvik etmek şeklinde ifade etmektedir.

Bireylere etkili bir öğrenme süreci yaşatılması açısından ‘aktif öğrenme’ anlayışının bu gereksinimi karşılayacak nitelikte olduğu söylenebilir. Sanat eleştirisi ve aktif öğrenmenin harmanlandığı bir eğitim anlayışı ise farklı bir öğrenme sürecini de beraberinde getirebilir.

Araştırma sürecinde, ‘sanat eleştirisi’ dersi kapsamında aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ve bu yenilikçi anlayışla öğretmen adaylarının ders esnasında çeşitli etkinliklerle aktif bir şekilde öğrenme sürecine katıldıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının aktif katılımını gerektiren etkinlikler ile sanat eleştirisi dersi sınıf ortamında sadece dinleyerek ve konuşarak değil müzede daha özgür diyebileceğimiz bir ortamda oldukça aktif bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları sanat eserleri ile birebir etkileşime geçmişler ve sürecin içinde etkin bir rol oynamışlardır. Sanat eserleri dijital ortamdan gerçek yaşam içerisine geçiş yapmış ve eser analizi için daha farklı bir öğrenme ortamının kapıları açılmıştır. Müzede bulunan sanat eserleri temel alınarak tasarlanan aktif öğrenme etkinlikleri ile öğretmen adayları bu süreci oldukça etkin bir biçimde deneyimlemişlerdir. Bu bağlamda Ünver’in (2016, s. 874) de belirttiği gibi; başarının, eğitilenin konuları yaşayabilmesiyle orantılı olduğunu söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak Resim-İş Öğretmenliği programında yer alan Sanat Eleştirisi dersleri bağlamında;

Ders sürecini daha aktif, öğretici ve eğlenceli kılmak amacıyla aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin teorik bilgi barındıran çeşitli konulara uyarlanarak sunulması,

Ders sürecinde kalıcı öğrenmeyi sağlamak adına etkinlik ve uygulama temelli bir öğrenme sürecinin geliştirilmesi,

Öğrenme ve öğretme sürecinin yürütülmesinde öğrenci ve öğretmen işbirliğinin sağlanmasına yönelik bir ders sürecinin geliştirilmesi,

Öğrenme sürecinde grup çalışmasına ağırlık vererek öğrencilerin birlikte ve tartışarak öğrenmelerine uygun ortamın sağlanması,

Eğitim kurumunun imkân ve olanaklarını göz önünde bulundurarak sadece sınıf içerisinde değil ‘müze’ ortamında öğrencilere farklı bir öğrenme alanının sunulması,

Sanat eleştirisinin mesleki anlamda öğretimine yönelik olarak öğretmen adaylarına içerisinde etkinlik ve farklı çalışma yöntemlerini barındıran yaratıcı bir eğitim sürecinin sunulması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılara;

Lisans düzeyinde sanat eleştirisi alanında aktif öğrenme anlayışının uygulanması üzerine araştırmaların arttırılması,

Bir ders olarak sanat eleştirisi kapsamında müzelerin kullanılmasına ilişkin araştırmaların arttırılması,

Sanat eleştirisinin, aktif öğrenme anlayışının ve müze ortamının birlikte kullanıldığı bir eğitim sürecinin etkilerinin daha geniş kapsamda incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 111-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbulut, B. (2012). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi cebir konusunun aktif öğrenme yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akengin, Ç. (2011). *İlköğretim 6.sınıf görsel sanatlar dersinde müze kaynaklı işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci kazanımlarına etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyürek, E. (1995). *Erwin Panofsky ve “ikonografi ve ikonoloji üzerine”-bilime adanmış bir yaşam*. İstanbul: Afa Yayıncılık’dan aktaran E. Boztaş ve N. Düz (2014). İkonografik ve ikonolojik eleştiri yöntemine göre Tintoretto’nun “İsa’nın vaftizi” adlı eserinin analizi. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 7(29), 319-329, s. 320.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşıroğlu, S. (2014). *Aktif öğrenme temelli fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerileri ve başarıları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayaydın, A. (2017). Çoklu zekâ tabanlı görsel sanatlar eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak müze eğitimi. *Milli Eğitim-Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 46 (214).
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aybek, B. (2013). Düşünme ve eleştirel düşünme. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 388-416). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2) 21, 33-42.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ayyıldız, Y. (2012). *Kimya dersi “kimyasal reaksiyonlar ve enerji” ünitesiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir aktif öğrenme materyalinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakır, K. (2007). *John Dewey ve demokratik eğitim*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barlas, M. (2010). *Resim-iş eğitimi öğrenci çalışmalarının disipline dayalı sanat eğitimi yöntemine göre sanat eleştirisi alanında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barrett, T. (2012). *Sanatı eleştirmek*. (Çev: G. Metin). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Beykal, F. (2002). Günümüz koşullarında sanat (resim-iş) eğitimcisinin özellikleri nelerdir ve hangi niteliklere sahip olmalıdır? *Türkiye’de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme, Gazi Üniversitesinin Eğitimde 75.yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası, s. 315-323.
- Bilen, M. (2002). *Plândan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolat Aydoğan, K. E. (2010). *Sanat eğitimi ve sanat eleştirisi: türkiye’de görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlar örneği*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bonwell, C. C. and Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. 1991 Ashe-Eric Higher Education reports. The George Washington University: ERIC Clearinghouse on Higher Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf> (Erişim tarihi: 18.10.2017)
- Boydaş, N. (2007). *Sanat eleştirisine giriş*. (2. baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999). *In the search of understanding the case for constructivist classrooms*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development. http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf (Erişim tarihi: 22.10.2017)
- Burden, P. R. and Byrd, D. M. (2003). *Methods for effective teaching*. (3rd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi, eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. (2. baskı). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları 2.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi, eğitimin her kademesine yöntem ve tekniklerle*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Buyurgan, S. (2017). Verimli bir müze ziyaretini nasıl gerçekleştirebiliriz? *Milli Eğitim-Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 46 (214).
- Çakır İlhan, A. ve Okvuran, A. (2001). Bir eğitim ortamı olarak müze ve müze çalışmaları. *Anadolu Sanat Dergisi*, 11, s. 86-93.
- Canlı, K. (2016). *İlkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, T. (2006). *Resim-iş eğitimi anabilim dallarında müze eğitiminin sanat tarihi, sanat eleştirisi ve anasanat atölyelerinde uygulamalara etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chang, E. (2007). *Making personal meaning from a museum experience: undergraduate students' art learning experiences at the indiana university art museum*. Doktora Tezi. Indiana: Indiana University, School of Education.
- Çıldır, Z. (2015). *Müzelerde görsel kültür çalışmalarının postmodern sanat eğitimi bağlamında yapılandırılmasına ilişkin hazırlanan eğitim paketinin eğitimevlerinde görevli uzmanların görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer'dan aktaran B. Aytaçlı (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9, s. 8.
- Coşkun Onan, B. (2017). Çağdaş sanat eğitimi kuramcıları bağlamında sanat eğitiminde yeni eğilimler ve çeşitli uygulama önerileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), s. 291-319.
- Cömert, B. (1999). *Mitoloji ve ikonografi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. (12. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Döl, A. (2009). *İlköğretim ikinci kademe 8. sınıf görsel sanatlar dersinde “eser analizi” etkinliğinin, sanat eleştirisine yönelik bilgisayar destekli öğretimi ve örnek cd tasarımı*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duman, B. (2008). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 277-352). Ankara: Pegem Akademi.
- Duru Öcal, S. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerinin varoluşçu okul yönetimine yaklaşımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efland, A., Freedman, K. and Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education*. Virginia: The National Art Education Association.
- Erem, E. (2017). Okul öncesi öğretmenliği öğretim programında yer alan seçmeli müze eğitimi dersinin gerekliliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 31-42.
- Ergen, G. (2014). Öğretimde yeni yönelimler ve düşünme becerileri. Ç. Şahin ve S. Z. Genç (Editörler), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.247-289). İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
- Erinç, S. M. (1995). *Resmin eleştirisi üzerine*. (1. baskı). İstanbul: Hil Yayın.
- Ersoy, A. (2010). *Sanat eleştirisi*. İstanbul: Artes Yayınları.
- Farris, P.J. (1996). *Teaching bearing the touch*. Madison: Brown and Benchmark'dan aktaran Z. Aydın (2011). İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına, akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 54.
- Feldman, E. B. (1992). *Varieties of visual experience*. (4th ed.). New York: Harry N. Abrams, A Times Mirror Company.
- Gardner, H. (1989). *Zero-based arts education: an introduction to arts propel. studies in art education*, 30 (2)'den aktaran O. T. Kırıçoğlu (2002). Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak. Ankara: Pegem A Yayınları, s. 33.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı*. (Çev: E. Kılıç). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences*. Newyork: Basic Books.

- Geahigan, G. (1999). Description in art criticism and art education. *Studies in Art Education*, 40(3), 213-225. <http://www.jstor.org/stable/1320863> (Erişim Tarihi: 26.12.2017)
- Gezgin, Ü. (2003). Sanat eleştirisinin kendine özgü dinamiği üzerine. *Anadolu Sanat Dergisi*, 14, 57-63.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayınları.
- Gözlükaya Işık, S. (2014). *Resim-iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Grimes, L. H. (2016). *The impact of active learning classrooms and pedagogy on student performance indicators at south texas college*. Doktora Tezi. ABD Teksas: Lamar University, The Faculty of the College of Graduate Studies.
- Gülbeyaz, E. (2009). *Plastik sanatlar eğitiminde sanat tarihinin ve eleştirinin yeri ve uygulanışı*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylöl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık'dan aktaran P. Karademir Mantar (2009). Görsel sanatlar dersi kapsamında yapılandırmacı yaklaşım ile davranışçı yaklaşım etkilerinin 5.sınıf öğrencileri üzerinde karşılaştırılması (Çubuk örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s. 16.
- Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011). Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe kelime öğretim yöntemi. 1. *International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Sarajevo May 5-7. https://www.researchgate.net/profile/Mustafa_Arslan10/publication/274080303_OYUN_VE_BULMACA_ETKINLIKLERIYLE_YABANCILARA_TURKCE_KELIME_OGRETIM_YONTEMI/links/551565410cf2f7d80a32e097.pdf. (Erişim tarihi: 25.12.2017)
- Güven, M. (2013). Öğretme-öğrenme süreci. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 154-261). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harmin, M. (1994). *Inspiring active learning: a handbook for teachers*. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development.

- Harmon, M. C. (2017). *Professional development as a catalyst for change in the community college science classroom: how active learning pedagogy impacts teaching practices as well as faculty and student perceptions of learning*. Doktora Tezi. ABD Kuzey Karolina: Wingate University School of Graduate Education.
- Hobbs Trapp, D. D. (1998). *An examination of the effects of an art criticism training model on the creative productions of selected junior high students*. Doktora Tezi. Kansas: University of Kansas, Department of Design and the Faculty of the Graduate School.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors*. London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge. [https://www.routledge.com/Museums-and Education-Purpose-Pedagogy-Performance/Hooper Greenhill/p/book/9780203937525](https://www.routledge.com/Museums-and-Education-Purpose-Pedagogy-Performance/Hooper-Greenhill/p/book/9780203937525) (Erişim tarihi: 21.10.2017)
- Hurwitz, A. and Day, M. (2007). *Children and their art: methods for the elementary school. (8th edition)*. USA: Thomson Wadsworth.
- İnce, B. (2007). *Türkiye’de sanat (resim) eğitimcisi yetiştirme sürecinde sanat eleştirisi dersine ilişkin öğrenci tutumları–öğretim etkinlikleri ve sanat etkinliklerini izleme edimi ilişkileri*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İstanbul Kültür Sanat Vakfı (2014). *Türkiye’de sanat eğitimi (yeniden) düşünmek, İKSV Rapor*. İstanbul: Ofset yayımevi.
- Johnson, A., Huber, K., Cutler, N., Bingmann, M. and Gove, T. (2009). *The museum educator’s manual: educators share succesful techniques*. New York: Altamira Press.
- Kahraman, M. (2010). *İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersi programında yer alan "eser analizi" konusunun sanatsal öğretime katkısı nedir?* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalem, S. (2002). *Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretimi planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 433-461.
- Karabulut, N. (2004). *Sanat eğitiminde öğretim alanları ve bir alt disiplin olarak sanat eleştirisi*. Doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabulut, N. (2010). Sanat eğitiminde bir alt disiplin olarak sanat eleştirisi ve bir akademik eleştiri örneği. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 20, 59-81.
- Karadağ, R. (2013). Müze temelli yaratıcı yazma etkinliği: bir durum çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 507-526.
- Kırıçoğlu, O. ve Stokrocki, M. (1997). *İlköğretim sanat öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası MEGP. MEB.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kösterelioğlu, İ., Bayer, A. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: bir durum araştırması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 1035-1047.
- Kurtuluş, Y. (2001). Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 201 -205.
- Lackey, D. K. (1997). *A descriptive study of fifth grade students' responses concerning a field trip to an art museum: implications for art teachers and docent training programs*. Doktora Tezi. Athens, Georgia: University of Georgia, Graduate Faculty.
- Maden, A. (2013). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.

- Mentiş Taş, A. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2), 177-184.
- Mercin, L. (2002). İlköğretim kurumlarında müze eğitiminin sanat eğitimi içerisindeki rolü. *Türkiye'de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme, Gazi Üniversitesinin Eğitimde 75.yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası, s. 341-349.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 36-46.
- Mercin, L. (2006). *Resim dersini müze kaynaklı oluşturmaya öğrenme yaklaşımı etkinliklerine göre uygulamanın erişime, kalıcılığı ve tutuma etkisi (Diyarbakır ili örneği)*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Moran, B. (2003). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul İletişim Yayınları
- Nist, S. L. and Holschuh, J. P. (2000). *Active learning: strategies for college success*. Boston: Allyn and Bacon.
- Onur, B. (2012). *Çağdaş müze eğitim ve gelişim, müze psikolojisine giriş*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Oğuz, A. (2013). Yapılandırmacılık. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 317-348). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (geliştirilmiş 5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, O. (2004). *Etkin öğrenci, etkin öğretmen, etkin eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Paykoç, F. ve Baykal, S. (1999). Müze pedagojisi: kültür, iletişim ve aktif öğrenme ortamı olarak müzelerin etkinliğine ilişkin bir çalışma. *Üçüncü Uluslararası Tarih Kongresi, Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme*. İstanbul: Türkiye Ekonomik Ve Toplumsal Tarih Vakfı, 102-113.
- Pekmezci, H. (2002). Eğitim-sanat eğitimi-nitelikli insan eğitimi. *Türkiye'de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme, Gazi Üniversitesinin Eğitimde 75.yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası, s. 31-38.
- Peko, A. and Varga, R. (2014). Active learning in classrooms. *Zivot i Skola*, 60 (31), 59-75. <https://hrcak.srce.hr/125296> (Erişim tarihi: 12.06.2017)

- Pirdal, K. (2011). *Müzelerin sanat eğitimi açısından kullanılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Poyraz Tunç, F. (2014). *Güzel sanatlar liselerinde okutulan “sanat eserlerini inceleme” dersinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93 (3), 223-231.
http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/prince_al.pdf (Erişim tarihi: 13.06.2017)
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. (geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim: yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. (genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Savick, J. (2013). *Factors behind the construction of student's personal learning environments in the museum*. Summary of Doctoral Dissertation Social Sciences, Education. Kaunas: Kaunas University of Technology, Faculty of Social Sciences.
- Senemoğlu, N. (2000). Eğitimin psikolojik temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 83-111). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serter, N. (1997). *21. yüzyıla doğru insan merkezli eğitim*. İstanbul: Sarmal Yayınevi'den aktaran M. Şahinel (2003). *Etkin öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Silberman, M. L. (2006). *Training the active training way: 8 strategies to spark learning and change*. San Francisco: Pfeiffer.
- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and theories of active learning. D. Stern and G. L. Huber (Editörler), *Active learning for students and teachers Reports from Eight Countries OECD OCDE PARIS* içinde (19-39). Berlin, New York, Paris: Peter Lang.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stone, D. L. (1996). Preservice art education and learning in art museums. *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 30, No. 83-96. <http://www.jstor.org/stable/3333323> (Erişim tarihi: 12.06.2017)
- şahinel, M. (2003). *Etkin öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- şışman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (6. baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- şimşek, H. (2014). *Sanat eğitimi ortamı olarak üniversite sanat müzelerinin işlevi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Talaz, G. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumları*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turanlı, S. (2012). *Oyuna dayalı müze etkinliklerinin öğrenci erişimi ve görsel sanatlar dersine karşı tutumları üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terzioğlu, S. (2004). *Eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde yeniden yapılanma programı kapsamında (resim derslerinde) aktif öğrenme yöntemi ile verimliliğin artırılması: bir atölye örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan Akmehtmet, K. ve Ödekan, A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi. *İTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 47-58.
- Uçan, A. (2002). Türkiye’de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar. *Türkiye’de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme, Gazi Üniversitesinin Eğitimde 75.yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası, s. 1-23.
- Ural, O. (2003). Eğitimin psikolojik temelleri. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 103-134). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. (3.baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5 (23), 865-878.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Walsh-Piper, K. (1994). Museum education and the aesthetic experience. *The Journal of Aesthetic Education*, 28 (3), 105-115. <http://www.jstor.org/stable/3333404> (Erişim tarihi: 18.10.2017)

- Wilde, O. (2008). *Sanatçı: eleştirmen, yalancı, katil estetik ve etik üzerine*. (Çev: E. Soğancılar, K. Genç, F. Özgüven ve T. Armaner). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wilke, R. R. (2000). *The effect of active learning on college students' achievement, motivation, and self-efficacy in a human physiology course for non-majors*. Doktora Tezi. Austin Teksas: The University of Texas at Austin.
- Wilke, R. R. (2003). *The effect of active learning on student characteristics in human physiology course for nonmajors*. *Advence in Physiology Education*, 27 (4)'den aktaran M. N. Aydede ve F. Matyar (2008). Aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları üzerine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 17-28, s. 19.
- Wolff, T. F. and Geahigan, G. (1997). *Art criticism and education*. Chicago: University of Illinois Press.
- Yalçın Wells, Ş. (2014). Bir üniversite müzesinde aktif sanat eğitimi: Barber enstitüsü örneği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 20-37.
- Yazkaç, P. (2009). *Görsel sanatlar dersinde kullanılan pedagojik sanat eleştiri uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve eser eleştiri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (genişletilmiş 10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. M. (2012). *Görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlarda sanat eleştirisi disiplininin baskıresim derslerine olan etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, F. H. (2014). *John Dewey'in eğitim görüşleri ve türk eğitim sistemine etkileri*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.
- Yiğit, E. Ö. (2007). *Öyküleştirme yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage'den aktaran A. Yıldırım ve H. Şimşek (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (genişletilmiş 10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, s. 300.

Yüksel, G. (2011). Bilişsel öğrenme kuramı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 46-71). Ankara: Pegem Akademi.

http-1: http://www.dat.net.tr/FileUpload/op488361/File/sanat_ontolojisi_tanitim.pdf
(Erişim Tarihi: 26.12.2017)

http-2: <https://eflatunplatosu.com/2016/05/11/kesfederek-ogrenme-nedir/> (Erişim Tarihi: 26.12.2017)

http-3: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition> (Erişim Tarihi: 13.09.2017)

http-5: <https://csmuze.anadolu.edu.tr/muze-hakk%C4%B1nda/muze-hakk%C4%B1nda>
(Erişim Tarihi: 31.10.2017)



EKLER

EK-1. Sanat Eleştirisi Dersi Etkinlik Gözlem Formu

Gözlem tarihi:

Gözlem yapılan yer:

ETKİNLİĞİN SÜRESİ				
ETKİNLİĞİN HAFTASI				
ETKİNLİĞİN İÇERİĞİ				
AKTİF ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİĞİ				
AKTİF ÖĞRENME ORTAMININ ÖZELLİKLERİ				
ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERSE KARŞI TUTUMU				

Araştırmacı gözlem notları:

EK-2. Etik Kurul İzin Belgesi

Kayıt Tarihi: 06.02.2017

Protokol No: 16007



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Aktif Öğrenme Bağlamında Sanat Eleştirisi Etkinlikleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. K. Evren BOLAT AYDOĞAN
TEZ YAZARI:	Sibel AÇIKGÖZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil.(Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNŞOY
Sos. Bil.(İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

İMZA/ TARİH

23.02.2017

(Handwritten signatures of Prof. Dr. Aydın Aybar, Prof. Dr. Hayrettin Türk, and Prof. Dr. Yusuf Öztürk)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Esra Ceyhan)

(Handwritten signatures of Prof. Dr. Bülent Günşoy and Prof. Dr. Münevver Çaki)

EK-3. Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Çağdaş Sanatlar Müzesi Etkinlik İzin Belgesi

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 07/03/2017-E.28356



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-399
Konu : Aktif Öğrenme Etkinlikleri

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Yard. Doç. Dr. Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN'ın yürütmekte olduğu SAN 306 Sanat Eleştirisi dersi kapsamında, Üniversitemiz Çağdaş Sanatlar Müzesi'nde ekte belirtilen gün ve saatlerde öğrencileriyle birlikte aktif öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmesi ve Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sibel AÇIKGÖZ'ün "Aktif Öğrenme Bağlamında Sanat Eleştirisi Etkinlikleri " başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında bu etkinliklerde video çekimi yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- Etkinlik Programı
2- Öğrenci İzin Dilekçeleri

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Bilgi:
Çağdaş Sanatlar Müzesi Müdürlüğüne

Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No: +90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No: +90 222 335 36 16
E-Posta: gensek@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolu.edu.tr

Bilgi İçin: Bediha AKSAN
Unvan: Büro Personeli
Telefon No: 1352

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK-4. Öğretmen Adayı Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRETMEN ADAYI GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırma, ‘Müze Gerçekleştirilen Aktif Öğrenme Temelli Sanat Eleştirisi Etkinlikleri: Bir Durum Çalışması’ başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup ‘Sanat Eleştirisi’ dersi kapsamında aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak düzenlenen etkinlikler ve öğretmen adaylarının bu sürece ilişkin görüşleri incelenmek istenmiştir. Araştırmanın tez danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Kibar Evren Bolat Aydoğan adına 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde açılan SAN306 kodlu ‘Sanat Eleştirisi’ dersi kapsamında gerçekleşmesi planlanmaktadır. Yaklaşık 2 haftalık uygulama sürecinde dersler gözlemlenecek, ardından sizlerle odak grup görüşmesi yapılacaktır. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasındaki olası kesintileri önleyebilmek amacıyla bu görüşmelerin ses kaydı alınacaktır. Gözlem, ses kaydı, dokümanlar ve fotoğraf/görüntüler yalnızca bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Uygulama sürecinde sizlerden bilimsel veri olarak toplanacak her türlü doküman, ses ve gözlemlerin çözümleri yapılacaktır. Elde edilen veriler bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılabilir. Toplanan veriler gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak veya imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı sibel.acikgoz91@hotmail.com adresime yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Sibel AÇIKGÖZ

Cep tel: 05542577641

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Öğretmen Adayının Ad-Soyadı:

İmza:

EK-5. Öğretim Elemanı İzin Formu

ÖĞRETİM ELEMANI İZİN FORMU

Bu araştırma, ‘Müze Gerçekleştirilen Aktif Öğrenme Temelli Sanat Eleştirisi Etkinlikleri: Bir Durum Çalışması’ başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup ‘Sanat Eleştirisi’ dersi kapsamında aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak düzenlenen etkinlikler ve öğretmen adaylarının bu sürece ilişkin görüşleri incelenmek istenmiştir. Araştırmanın 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde sizin adınıza açılan SAN306 kodlu ‘Sanat Eleştirisi’ dersi kapsamında gerçekleşmesi planlanmaktadır. Yaklaşık 2 haftalık uygulama sürecinde dersler gözlemlenecek, ardından öğretmen adayları ile odak grup görüşmesi yapılacaktır. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasındaki olası kesintileri önleyebilmek amacıyla bu görüşmelerin ses kaydı alınacaktır. Gözlem, ses kaydı ve dokümanlar yalnızca bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarından bilimsel veri olarak toplanacak her türlü doküman, ses ve gözlemlerin çözümleri yapılacaktır. Elde edilen veriler bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılabilir. Toplanan veriler gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Bu çalışmada tamamen kendi rızamla, 2016-2017 bahar döneminde adıma açılan SAN306 kodlu ‘Sanat Eleştirisi’ dersinin araştırmanın hedefi doğrultusunda bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı sibel.acikgoz91@hotmail.com adresime yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Sibel AÇIKGÖZ

Cep tel: 05542577641

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Öğretim Elemanının Ad-Soyadı:

İmza:

EK-6. Öğretmen Adayı Odak Grup Görüşme Formu

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ SORULARI

1. Uygulanan “Nesi var?” eğitsel oyunu hakkında görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
Sonda: Katıldığınız bu etkinlik öğrenme sürecinizi etkiledi mi? Etkilediyse nedenleri ile açıklar mısınız?
Sonda: Katıldığınız bu etkinlikte kendinizi nasıl hissettiniz?
2. Öykü yazma etkinliği hakkında görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
Sonda: Katıldığınız bu etkinlik öğrenme sürecinizi etkiledi mi? Etkilediyse nedenleri ile açıklar mısınız?
Sonda: Katıldığınız bu etkinlikte kendinizi nasıl hissettiniz?
3. Bulmaca etkinliği hakkında görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
Sonda: Katıldığınız bu etkinlik öğrenme sürecinizi etkiledi mi? Etkilediyse nedenleri ile açıklar mısınız?
Sonda: Katıldığınız bu etkinlikte kendinizi nasıl hissettiniz?
4. Aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde öğrenci olarak rolünüzü nasıl değerlendirirsiniz?
Alternatif: Geleneksel yöntemlerle sınıfta gerçekleştirilen bir ders sürecindeki rolünüzle müzedeki aktif öğrenme etkinlikleri içerisindeki rolünüzü karşılaştırdığınızda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
5. Aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde dersi veren öğretim elemanının rolünü nasıl değerlendirirsiniz?
Alternatif: Geleneksel yöntemlerle sınıfta gerçekleştirilen bir ders sürecindeki öğretim elemanının rolüyle müzedeki aktif öğrenme etkinlikleri içerisindeki rolünü karşılaştırdığınızda öğretim elemanını nasıl değerlendirirsiniz?
6. Etkinlikler sürecinde grup olarak çalışmak davranışlarınızı nasıl etkiledi?
Sonda: Bu süreçte olumlu bulduğunuz durumlar nelerdir?
Sonda: Bu süreçte olumsuz bulduğunuz durumlar nelerdir?
7. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumlu bulduğunuz durumlar nelerdir? Nedenleri ile açıklar mısınız?
8. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde olumsuz bulduğunuz durumlar nelerdir? Nedenleri ile açıklar mısınız?
9. Uygulanan etkinliklerin müze ortamında gerçekleştirilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
Sonda: Müze ortamında kendinizi nasıl hissettiniz?
Sonda: Geleneksel yöntemlerle ve sınıf ortamında gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersi ile aktif öğrenme yöntemiyle ve müzede gerçekleştirilen sanat eleştirisi dersini karşılaştırdığınızda ne gibi farklar olduğunu düşünüyorsunuz?
10. Aktif öğrenme etkinliklerinin sanat eleştirisi dersi öğrenme sürecinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
Sonda: Sanat eleştirisi dersindeki başarınıza bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenleri ile açıklar mısınız?
11. Sanat eleştirisi dersi kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin öğretmenlik mesleği anlamında sizlere katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
Sonda: Mesleki hayatınızda aktif öğrenme etkinliklerini uygulamayı düşünür müsünüz? Neden?
12. Belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

EK-7a. “Nesi Var?” Oyununun Yönergesi

SAN306 SANAT ELEŞTİRİSİ

2016-2017 ÖĞRETİM YILI BAHAR DÖNEMİ

“NESİ VAR?” OYUNUNUN YÖNERGESİ

- Grup içinde bir ebe belirleyiniz ve müze salonunun dışına çıkartınız.
- Müze salonundaki bir eseri diğer grup üyeleri olarak inceleyiniz ve pedagojik eleştirinin ilk basamağı olan ‘betimleme’ aşamasına uygun olarak eserde görülen nesneleri ya da sanat elemanlarını belirleyiniz. Ebenin bulmasını zorlaştıracak en zor ipucunda karar kılınız.
- Ebeyi çağırınız ve ‘Nesi Var?’ diye sorduğunda bu ipucunu söyleyiniz. Eğer eseri bilemezse ikinci aşamaya geçiniz. Bu arada ebeyi tekrar salon dışına çıkartınız.
- Ebe salon dışına çıkınca, pedagojik eleştirinin ikinci basamağı olan ‘çözümleme’ aşamasına uygun olarak eserde bulunan sanat elemanlarının nasıl düzenlendiğine dikkat ediniz ve ebeye söylemek üzere bir ipucu belirleyiniz.
- Ebeyi çağırınız ve ‘Nesi Var?’ diye sorduğunda bu ipucunu söyleyiniz. Eğer eseri yine bilemezse üçüncü aşamaya geçiniz. Bu arada ebeyi tekrar salon dışına çıkartınız.
- Oyunun üçüncü kısmında pedagojik eleştirinin diğer basamağı olan ‘yorumlama’ aşamasına uygun olarak eserin dışavurumcu özelliklerine (sanat eserinde anlatılan ve mümkün olan fikirler, duygular, psikolojik haller vb.) dair bir ipucu belirleyiniz.
- Ebeyi çağırınız ve ‘Nesi Var?’ diye sorduğunda bu ipucunu söyleyiniz. Eğer eseri bilemezse dördüncü aşamaya geçiniz. Bu arada ebeyi tekrar salon dışına çıkartınız.
- Oyunun dördüncü aşamasında pedagojik sanat eleştirisinin son basamağı olan ‘yargı’ aşamasına uygun olarak bu eserin *Yansıtmacılık*, *Biçimcilik*, *Anlatımcılık* ve *İşlevsellik* kuramlarından hangisi/hangilerine dâhil olduğunu ebeye söylemek üzere belirleyiniz.
- Ebeyi çağırınız ve ‘Nesi Var?’ diye sorduğunda bu ipucunu söyleyiniz. Eğer eseri yine bilemezse bütün aşamaları sırasıyla (ebe eseri bulana kadar) tekrar ediniz.

EK-7b. “Nesi Var?” Oyununun Yönergesi

SAN306 SANAT ELEŞTİRİSİ

2016-2017 ÖĞRETİM YILI BAHAR DÖNEMİ

Pedagojik Eleştiri Aşamaları

Pedagojik eleştirinin amacı öğrencilerin estetik ve sanatsal olgunluğunu geliştirmektir. Sanat eğitiminde benimsenen pedagojik sanat eleştirisi yaklaşımı dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde esere ilişkin şu sorulara yanıt aranır;

Betimleme:

-Yapıt dikkatle incelenerek, ‘ne görüyorum?’ sorusu sorulur.

-Sanat eserinin teması-konusu nedir? (Yorum yapılmadan eserde görülenler aktarılır)

-Bu çalışma hangi sanat formundadır?

-Yapıtın tasarım elemanlarının (renk, çizgi, doku vb.) özellikleri, yapıttaki dağılımı ve yoğunluğu vurgulanarak betimlemesi yapılır. (Analitik çözümleme yapılmadan sadece kısaca bilgi verilir)

Çözümleme:

-Sanat eserin kompozisyon düzeni nasıldır? (Yapıtın biçimsel elemanlarının hangi estetik ilkelere göre düzenlenmiş olduğu araştırılır) Form, çizgi, doku, renkler vb. tasarım öğeleri arasındaki ilişkiler çözümlenmektedir ve bu öğelerin oluşturduğu ilişkinin (uyum, ritim, birlik, kontrast vb. açısından) değerlendirilmesi gibi konuları üzerinde durulur.

Yorum:

-Sanat eserin uyandırdığı hisler nelerdir? (Bu hislere neden olan tasarım öğelerinin özellikleri belirtilerek aktarılır)

-Eserdeki zaman, mekân, sosyal ve kültürel vb. özellikler, sanat eserin toplumdaki fonksiyonu, içerdiği evrensel mesaj ve semboller nelerdir? (Eserdeki saklı anlamların keşfedilmesinin gerektiği bu yorumlama evresinde sanatçının amacının ne olduğu, neyi ifade etmek istediği ortaya konmaya çalışılır)

Yargı:

-Bu eser hangi estetik yargı kuramına (yansıtmacı, anlatımcı, biçimci, işlevci kuram) dâhildir?

-Buna göre bu eser başarılı mıdır?

Yansıtmacı kuram: Bu kurama göre bir eser reel dünyada görülenlere benzediği veya onları anlattığı sürece başarılıdır.

Anlatımcı kuram: Bu kurama göre bir sanat eserinde en önemli şey fikirlerin, duyguların (ruhsal durum) izleyiciye aktarılmasıdır.

Biçimci kuram: Bu kurama göre bir sanat eserinde en önemli şey sanat elemanlarının sanat ilkelerine göre etkili bir biçimde düzenlenmesidir.

İşlevselci kuram: Bu kurama göre bir sanat eserin toplumsal, siyasi, dini vb. bir işlevi olmalıdır. Bu tür eserlerde sosyal, dini, siyasi vb. konular etkili bir biçimde aktarılır.

EK-8a. Öykü Yazma Etkinliği Yönergesi

SAN306 SANAT ELEŞTİRİSİ

2016-2017 ÖĞRETİM YILI BAHAR DÖNEMİ

MÜZEDEKİ BİR ESERDEN YOLA ÇIKARAK ÖYKÜ YAZMA ETKİNLİĞİNİN YÖNERGESİ

İzlenimci eleştiri, eser hakkında herkesçe geçerli yargılar verilemeyeceği kanısında olduğundan eserin nitelikleri, yapısı üzerinde durmayıp eserin uyandırdığı duyguları, yaşantıları aktarır. Eleştirmen eserden çok kendi duygularından bahseder ve bundan dolayı bu eleştirel metnin değeri esere dair görüşlerinin doğruluğundan değil metnin kendi sanatsal değerinden gelir. Bu etkinlik çalışmasında bir izlenimci sanat eleştirmeni gibi davranıp müzedeki bir eserden yola çıkarak grupça bir öykü yazmanız istenilmektedir. Öyküyü yazarken aşağıdaki kurallara dikkat ediniz.

- Yazacağınız öyküde müzedeki eserden yola çıkınız, öykünüz içinde eserdeki ayrıntılara yer vermeye dikkat ediniz.
- Yazacağınız öykünün karakter/karakterleri, zamanı, mekân/mekânlarına ilişkin öncelikle grup içinde tartışarak bir ana taslak belirleyiniz.
- Belirlediğiniz bu ana taslak doğrultusunda, grup içinde tartışarak öyküyü tamamlayınız.
- Öyküyü okuduktan sonra gerekli düzeltmeleri ve ilaveleri yapabilir, başka ayrıntılar ekleyerek öykünüzü zenginleştirebilirsiniz.
- Öyküyü tamamladıktan sonra grupça öykünüze bir ad veriniz.
- Öykünüz en az 600 kelimedenden oluşmalıdır.
- Öykünüzün giriş-gelişme-sonuç bölümleri olmalıdır.
- Öykünüz esere ait somut veya soyut öğeler içerebilir.
- Grup içi tartışmalarda birbirinizin görüşlerine saygılı olmaya lütfen dikkat ediniz.

EK-8b. Öykü Yazma Etkinliği Yönergesi

SAN306 SANAT ELEŖTİRİSİ

2016-2017 ÖĞRETİM YILI BAHAR DÖNEMİ

Grup Adı :

Grup Üyeleri : 1.

2.

3.

4.

5.

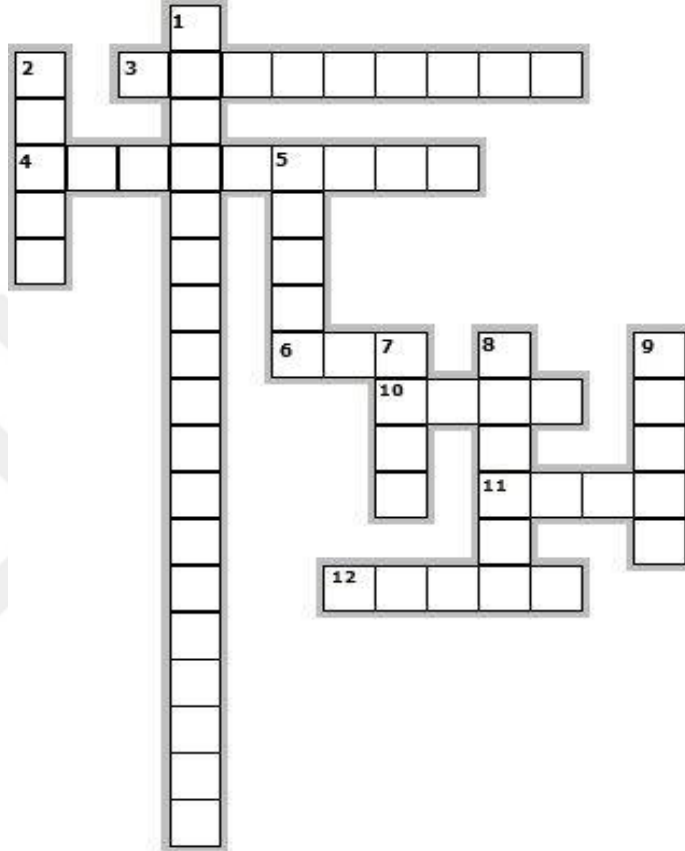
6.

Eser/Sanatçı Adı :

Öykünün Adı :

Öykü Metni

SANAT ELEŞTİRİSİ BULMACASI



- Müzede yer alan eserden yola çıkarak aşağıdaki soruları bulmaca üzerinde yanıtlayınız

1. Eserin sanatçısının adı
2. Eserin türü
3. Eserde etkin olan şekil türü
4. Eserin tekniği
5. Eser içerisinde üç boyutlu bir figür betimlenmediği için hangi temel tasarım ögesinden söz edilemez
6. Eserde yer alan renklerden biri
7. Resimde zıtlık ilkesini sağlayan temel tasarım ögesinin adı
8. Eserde sağlanan tasarım ilkelerinden biri
9. Eserdeki baskın renk türü
10. Eserdeki baskın çizgi türü
11. Eserdeki hâkim renk tonu
12. Eserde yüzey boyunca dolanan çizgilerle sağlanan temel tasarım ilkesinin adı

EK-9b. Sanat Eleştirisi Bulmacası, Temel Tasarım Öğeleri ve Temel Tasarım İlkeleri

Temel Tasarım Öğeleri

Cizgi: Temel tasarımda uyum ve armoniyi oluşturmak için benzer ve aynı tarzda çizgiler kullanılır. Ritim ve zıtlık ifadesi için farklı karakterde ve ölçülerde çizgilerden yararlanılır. Dikey, yatay, diyagonal, eğri ve zikzak olmak üzere beş çeşit çizgi vardır.

Yön: Yön, yerleşim düzeninin ve sisteminin örgütlenişini belirler. Yön, hareketi oluşturan zıt güçlerin, kuvvetlerin çatışması ile elde edilen ‘ritim’ anlatımlarını belirleyen temel bir öğedir. Ayrıca hem derinlik duygusunu hem de algısını etkiler ve belirler.

Sekil: Sanatçı tarafından kullanılan şekiller, kullanıldıkları çevreye ve koşullara bağlı olarak çeşitli terimlerle ifade edilirler. Şekiller kendi içerisinde; geometrik şekiller, organik şekiller gibi türlere ayrılırlar. Biçim ise üç boyutlu hacme dönüştürülmüş bir şekildir. Daire, bir şekildir; ilgili biçimi küredir. Üçgen ise, piramidin bir silüetidir.

Doku: Varlıkların görme ve dokunma duyularımızla kavrayabildiğimiz dış yapı özellikleridir. Varlıklara dokunduğumuzda elimizle algılayabildiğimiz dokulara ‘gerçek doku’ denir. Dokunma duyumuzla hissetmediğimiz halde yalnızca gözümüzle algılayabildiğimiz dokulara ise ‘görsel doku’ adı verilir. Sert dokular ruhsal yapıyı güdümler; hareketlilik, mücadele tesiri yaratırlar. Yumuşak dokular ise rahatlık, huzur, sessizlik, dinlendirici etkileri yaratırlar.

Ton Değeri/Işık-Gölge: Görsel sanatlarda ‘ton’ tasarım öğelerinden birisidir. Tarih boyunca, sanatçılar eserlerinde görsel kompozisyon oluşturmak, derinlik algısı yaratmak, objelere üç boyutlu görünüm kazandırmak, ilgiyi ve vurguyu arttırmak amacıyla tondan faydalanmışlardır. Ton değeri bir objenin üzerine düşen ışıkla ilişkilidir. Işık-gölge etkileri ton değeridirler. Işık, objeyi her noktadan aynı şiddetle aydınlatmadığı için ışığın geliş yönüne yakın yüzeyler daha fazla ışık aldığından açık; ışığa uzak ve arkada kalan yüzeyler daha az ışık alacağından koyu görünürler resim dilinde buna ‘açık-koyu’ denir.

Hareket: Bir sanat eserindeki nesnelerin hareket hissi uyandıracak şekilde düzenlenmesidir. Ritim de harekete bağlıdır ve tekrarlanan unsurların ve aralıkların farklı düzenlenmesi ile esere hem hareket kazandırılır hem de değişik ritimler yaratılır.

Espas (Aralık)/Mekân: Resimde negatif ve pozitif öğeler vardır ve negatif öğeler espasa, mekâna işaret ederler. Bu bakımdan espas öğesi ‘aralık’ demektir. Bu anlamda aralık; yüzeyler, cisimler arasındaki uzaklıktır. Mekân ise her şeyin içinde olduğu tanımlanamaz bir boşluk olarak tanımlanabilir. İki boyutlu düzlemde derinlik yanılsamasının oluşturulmasında başka bir yol da renklerin ve ton değerlerinin kullanımı ile yapılır.

Renk: Basit bir tanımlamayla “ışığın cisimlere çarpmasıyla yansıyan ışınların gözümüzde oluşturduğu her bir duyuma” renk denir. Renkler insanlar üzerinde psikolojik olarak yarattıkları etkiye göre sıcak ve soğuk diye ikiye ayrılır. Sıcak Renkler; Kırmızı, Turuncu, Sarı diye bilinirler. Soğuk Renkler; Yeşil, Mavi, Mor diye bilinirler.

Ölçü: Ölçü, “var olan şeylerin uzayda kapladıkları yerin, işlevlerin vb. değerlerinin birimlendirilmesi” şeklinde tanımlanabilir. Oran ise “nesnenin kendi içinde veya başka nesnelerle renk, biçim, leke anlamında ya da boyutlar arasında dengeli bir bütünlük oluşturulmasına yönelik estetik ilişkilerdir”. Proporsiyon yani ‘oran-orantı’ ise “düzenleme elemanlarının birbiriyle veya bütüne ölçü veya boyut açısından ilişkisine işaret eder”.

Temel Tasarım İlkeleri

Tekrar/Ritm: Bir öğenin birden fazla sayıda kullanılması ‘tekrar’ı meydana getirir. Birbirine benzer öğeler yan yana görüldüğünde benzerlik birleştirici olur ve tasarım çabuk algılanır, bütünlük etkisi verir. Kompozisyonda ritim ilkesi renk kullanımı yardımıyla da gerçekleşmektedir.

Vurgu/Egemenlik: Temel tasarım eğitiminde egemenlik bir kompozisyonu oluşturan öğeler arasında en baskın öğenin oluşturduğu yapıya denir. Büyüklük-küçüklük, açıklık-koyuluk, sade-karmaşık ya da farklı renklerin kullanımı gibi karşılıklı etkileşimli görsel özellikler taşıyan objelerle zıtlık sağlanarak tasarımda vurgu sağlanır. Tasarımda vurgu objelerin merkeze olan konumlarıyla da sağlanır.

Denge: Bir kompozisyon düzeninde biçimlerdeki yön, renk, ışık-gölge elemanlarının uyumlu düzenlenmesiyle denge oluşur. Simetri kullanılarak görsel denge sağlanması için kompozisyon alanı iki eşit parçaya bölünerek ve her iki tarafta aynı özelliklere sahip objeler kullanılarak meydana getirilir. Simetrinin tam tersi olan asimetriyle de görsel denge meydana getirilir. Asimetrik denge birbirinden tamamen farklı objelerin kullanımı ile oluşturulur.

Birlik/Uygunluk/Armoni: Tasarımda kullanılan objelerin şekil, ton, renk ya da doku gibi görsel özellikleri kademeli geçişlerle kendi aralarında bir bütünlük sağlandırırsa, başarılı bir biçimde ‘armoni’ elde edilmiştir denilebilir. Tasarımda tekrar sadece armoni oluşturmakla kalmayıp izleyicinin ilgisini de çekmektedir. Tasarımda armoniyi sağlamanın bir yolu da kompozisyonda kullanılan elemanların yansımaları olarak tanımladığımız, benzer özelliklere (renk, stil, içerik, tipografi gibi) sahip elemanların kullanılmasıdır. Bir sanat eserinde bütün öğelerin aralarında ilişki ile amacın vurgulanacağı bütünlüğün oluşturulmasına da ‘birlik’ denir.

Zıtlık-Çeşitlilik: Karşıtlık, kontrast gibi kelimelerle eş anlamlı olan ‘zıtlık’ tasarımdaki temel dengeyi oluşturduğundan monotonluk yıkılır. Tasarım ya da herhangi bir sanat eserinin heyecan verici, merak uyandırıcı, canlı, fark edilebilir, kışkırtıcı, çarpıcı olmasını sağlar. Çeşitlilik, tasarımın farklı durum, form, şekil, farklılık, vurgu, farklı boyut ve oranlarındaki kalite veya durumudur.

EK-10. Öğretmen Adayı Odak Grup Görüşmesi Metin Onayı Formu

ÖĞRETMEN ADAYI ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ METİN ONAYI FORMU

Bu araştırma, 'Müze Gerçekleştirilen Aktif Öğrenme Temelli Sanat Eleştirisi Etkinlikleri: Bir Durum Çalışması' başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup 'Sanat Eleştirisi' dersi kapsamında aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak düzenlenen etkinlikler ve öğretmen adaylarının bu sürece ilişkin görüşleri incelenmek istenmiştir. Araştırma, tez danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Kibar Evren Bolat Aydoğan adına 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde açılan SAN306 kodlu 'Sanat Eleştirisi' dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 2 haftalık uygulama sürecinde dersler gözlemlenmiş, ardından sizlerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasındaki olası kesintileri önleyebilmek amacıyla bu görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Uygulama süreci sonunda, sizlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesine ait veriler çözümlenmiştir. Elde edilen veriler, bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılabilir. Bu bakımdan araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla odak grup görüşmesine ait metinleri okuyarak teyit etmeniz gerekmektedir.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden toplanan, rahatsızlık verebilecek ve onaylamadığınız veriler çalışmadan çıkarılacak veya imha edilecektir.

Öğretmen adayları odak grup görüşmesi metin onayı formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Çalışma hakkındaki sorularınızı sibel.acikgoz91@hotmail.com adresime yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Sibel AÇIKGÖZ

Cep tel: 05542577641

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilirim bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Öğretmen Adayının Ad-Soyadı:

İmza:

RENKLERİN ÜTOPYASI

Renklerin bir arada yaşadığı muhteşem bir ütopya'dı, reel olan. Daha önceki sadere düzlerde olan. Belki de düzlerin düzlendikten sonra farklı bir dünyada gerçek olma-
dığı var olan. Sürekli aralarında belirli renkler seçilir ve düzlerin olduğu dünyada somut bir hal alırlardı. O kadar yaşlıydılar ki bazıları mağaralara yapılan resim-
lerin renkleri'di onlar. Rönesans'a, Barok'a, Kübizm'e, Sürrealizm'e şahit olmuşlardı, o düzlerin düşünüyünce insanları inkarınca. Kimileri bir araya gelerek Rembrandt'ın muhteşem resimlerini bile yaratabilmişlerdi. Yahut Duchamp'ın, Rembrandt'ın çalışmalarının bir masa örtüsü (veya başka bir şekilde) kullanabilmesini düşündükçe çalışmaların-
dan birinin rengi. Bir işin, bir nesnenin veya başka bir şeyin...

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından 1950 lerde Rene Magritte, Duchamp, Dali'lerin yaşadığı dönemin Fransa'sında genç bir kadın vardı. Paris'te yaşıyordu. Kendisi, bazı ressamlar gibi-Edward Hopper gibi mesela.- Yaşadığı dönemin akımından hiç etkilenmeyen bir yapıya sahipti. Evet kişiliği ona hissettiği duyguları başkalarını araştırırken, içinden geldiği gibi anlatmaya zorluyordu. Her ne kadar hissettiği duyguları yansıtmak becerisi bazı akımları çağırırsa da... Paris'in cıvılcı sokaklarında gezerek Simeone Crack adındaki bu kadın birden genç ve güzel ve kemal çalar bir kız görmüştü. Herkes arkasında bulunan 50 x 70 boyutlarında olan tıvalini ve boyalarını çıkarıp onu çizmeye başladı.

Renkler bulunduğu dünyadan bir kez daha çağırılıyordu. Kırmızı, lacivert, pembe, yeşil, kahverengi ve birtakım renk daha yeni bir çalışmaya çağırılıyordu. Heyecanlı bir şekilde ucuşuverdiler çağırıldıkları alana. Birbirine karsı olarak yavaş yavaş yeni bir çalışma oluşturmaya başladılar. Birtakım birbirine karsı olarak bir kenarı, yahut bir figür çizimini oluşturdular. Ayrıntıda bulunmuyordu hiçbir; lekeler olarak dağılıyorlardı. Birbirini tamamlıyorlardı her biri ve bu durumdan memnundular. Duygu yüklü her an.. Ve resim tamamlandığında yansıtılmaya yansıtılmaya alınan imge, görüntü diye birşey yoktu, Hiç var olmuyor bir şeyin yaratılmasıydı sonucu olan. Daha sonra her bir renk bir parçasını resme bakarak ucuşuverdi yaradıkları hayata. Resimler onlardan oluşuyordu. Her tablo sonunda bir parçası yok oluyordu. Kim bilir, ne zaman yok olacaktı. Düş edilen yerde..

EK-12. Araştırmanın Çalışma Grubu Tarafından Çözülen Sanat Eleştirisi Bulmacası

SANAT ELEŞTİRİSİ BULMACASI

*A grubu
öğrencilerden
sonra*

1. L

2. S

3. GEOMETRİK

4. YAGLI

5. BOYA

6. M

7. R

8. A

9. S

10. E

11. K

12. RİTİM

- Müzede yer alan eserden yola çıkarak aşağıdaki soruları bulmaca üzerinde yanıtlayınız

1. Eserin sanatçısının adı
2. Eserin türü
3. Eserde etkin olan şekil türü
4. Eserin tekniği
5. Eser içerisinde üç boyutlu bir figür betimlenmediği için hangi temel tasarım ögesinden söz edilemez
6. Eserde yer alan renklerden biri
7. Resimde zıtlık ilkesini sağlayan temel tasarım ögesinin adı
8. Eserde sağlanan tasarım ilkelerinden biri
9. Eserdeki baskın renk türü
10. Eserdeki baskın çizgi türü
11. Eserdeki hâkim renk tonu
12. Eserde yüzey boyunca dolanan çizgilerle sağlanan temel tasarım ilkesinin adı

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sibel Açıkgöz
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Çanakkale/11.02.1991
E-Posta : sibel.acikgoz91@hotmail.com

Eğitim Geçmişi:

- 2014, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Programı

Sanatsal Faaliyetleri:

- 2013 Haziran, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı Şemsettin Edeer Atölyesi Resim Anasanat Öğrencileri Resim Sergisi, 'Başka Bir Deyişle/In Other Words', Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Galerisi A/B, Eskişehir
- 2013 Aralık, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı Şemsettin Edeer Atölyesi Resim Anasanat Öğrencileri Resim Sergisi, 'Sadece Bir Kelime', Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Galerisi A, Eskişehir
- 2013 Aralık, Dünden Bugüne Akdeniz'de Buluşma Sergisi, Mimarlar Odası Antalya Şubesi Tarık Akıltopu Sanat Galerisi, Antalya
- 2014 Nisan, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı Şemsettin Edeer Atölyesi Resim Anasanat Öğrencileri Resim Sergisi, 'Ne Ki Hiç', Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Sanat Galerisi, Eskişehir
- 2014 Haziran, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı Öğrencileri Mezuniyet Sergisi, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Binası Sanat Galerisi, Eskişehir