

**MAXİNE GREENE’İN EĞİTİMDE ESTETİK BAKIŞ AÇISIYLA 6.
SINIF GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE ESTETİK SORGULAMA:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Doktora Tezi

Bahar KARAMAN GÜVENÇ

Eskişehir 2019

**MAXİNE GREENE’İN EĞİTİMDE ESTETİK BAKIŞ AÇISIYLA 6.
SINIF GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE ESTETİK SORGULAMA:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Bahar KARAMAN GÜVENÇ

DOKTORA TEZİ

Güzel Sanatlar Eğitimi Programı/Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Mustafa TOPRAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2019

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1605E192 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bahar KARAMAN GÜVENÇ'in "Maxine Greene'in Eğitimde Estetik Bakış Açısıyla 6. Sınıf Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Sorgulama: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tezi 24.12.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TOPRAK	
Üye : Prof.Dr. Handan DEVECİ	
Üye : Prof. Şemsettin EDEER	
Üye : Doç.Dr Oktay KÖSE	
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Enver YOLCU	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür
Vekili

ÖZET

MAXİNE GREENE'İN EĞİTİMDE ESTETİK BAKIŞ AÇISIYLA 6. SINIF GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE ESTETİK SORGULAMA: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Bahar KARAMAN GÜVENÇ

Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2019

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Mustafa TOPRAK

Günümüzde eğitim-öğretim alanları içinde sorgulamaya dayalı öğrenmeden yararlanılmaktadır. Sanat eğitiminde de sorgulama temelinde dersler yaratılması önemli görülmekte ve farklı bakış açılarından araştırmalar yürütülmektedir. Bu araştırmada Maxine Greene'in eğitimde estetik bakış açısı, sanat eserleriyle karşılaşmalar aracılığıyla sorgulamaya dayalı derslerin yaratılmasına imkân tanınması nedeniyle temel alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; görsel sanatlar 6. sınıf düzeyinde estetik sorgulama kapsamında derslerin nasıl yürütülebileceğini ortaya koymak ve öğrencilerin farklı bakış açılarından bakarak kendini ve çevresini anlamlandırma becerilerini geliştirmektir. Bu araştırma; devlete ait bir ortaokulda 14 haftalık süreci kapsayan bir eylem araştırmasıdır. Araştırmada tematik analizden yararlanılarak “Bakış Açılarını Yansıtmaya”, “Çoklu Bakış Açıları” ve “Öğrencilerin Kendilerine Verdikleri İmkâna” yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular çerçevesinde; öğrencilerin deneyimledikleri dersler içinde fark ettiklerini, önceki bilgi ve deneyimleriyle bağlar kurup ilişkilendirme yaptıklarını, fikirlerine ve kendilerine yönelik değerlendirmelerini yansıtarak daha geniş bir bakışa ulaştıkları söylenebilir. Öğrencilerin sanatçıların deneyimlerinin rehberliğinde ders süreçlerinde farklı bakış açılarından bakarak yarattıkları anlamlarla kendi uygulamalarında yaratıcı çalışmalar ortaya koydukları; birlikte hareket ederek birbirlerine katkı sağladıkları görülmüş ve düşünemedikleri noktalara yönelik empati kurmaları mümkün olmuştur. Öğrencilerin, öğretmenin rehberliğiyle, kendi meraklarına yönelik sorular geliştirerek; fikirlerinin nedenlerini açıklayarak, kendini ifade etmede ve uygulama çalışmalarında zorlananların süreç içinde aktif olmasıyla, kendilerine imkân tanımada gelişme gösterdikleri ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Maxine Greene, Görsel sanatlar eğitimi, Estetik sorgulama, Estetik deneyim, Sorgulamaya dayalı öğrenme.

ABSTRACT

AESTHETIC INQUIRY IN VISUAL ARTS EDUCATION OF 6th GRADERS WITHIN THE FRAMEWORK OF MAXINE GREENE'S AESTHETIC VIEW ON EDUCATION: AN ACTION RESEARCH

Bahar KARAMAN GÜVENÇ

Department of Art Teaching

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2019

Advisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa TOPRAK

Inquiry-based learning is used in the fields of education today. Development of inquiry-based courses is also deemed to be important in art education and thus, researches are carried out from different points of view. This research is based on Maxine Greene's aesthetic view on education as it allows for the development of inquiry-based courses through encounter of the works of art. In parallel with this, the goal of this research is to reveal how courses could be taught within the framework of aesthetic inquiry in visual arts course for the 6th graders and to help the students understand themselves and their surrounding through different perspectives. This is an action research carried out in a state secondary school throughout a curriculum of 14 weeks. Thematic analyses are used in the research to reach findings about the "Reflection of Viewpoints", "Multiple Perspectives" and the "Opportunities the Students Offer Themselves". The findings suggest that; students realize during the classes they experience, they establish relations with their previous knowledge and experiences and attain a wider perspective by reflecting on their evaluation of themselves and their opinions. It is found that students adopt multiple perspectives and they produce creative works as a result of meanings they have created; they collaborate to gain different opinions and to contribute to each other. In classes designed under the guidance of the experiences of artists, students establish empathy about the issues they have not considered before. It can be concluded that students develop by forming questions intended for their interests, by explaining the reasons of their opinions and that, those who find it difficult to express themselves develop by taking an active role in the process and creating opportunities for themselves under the guidance of a teacher.

Keywords: Maxine Greene, Visual arts education, Aesthetic inquiry, Aesthetic experience, Inquiry-based learning.

ÖNSÖZ

Sanat yaşamın içinde deneyimlerin bir parçası olarak yerini almaktadır. Sanatçılar hayal gücü ve sorgulama süreçlerinin bütününde ortaya koyduklarıyla önümüzde yol gösterici olarak yerlerini alabilirler. Dönüşen dünyayı anlamlandırmaya sanat eserleri onların gözünden bakmak için bir aracı olurken öğretmene ve öğrenciye kendi yolunu çizmede rehberlik etmektedir. Bu anlamda estetik sorgulamalarla görsel sanatlar ders kapsamı içerisinde sanat sınıflarında sorgulamaya dayalı öğrenme olanaklarından yararlanmanın araştırılmasının önemi odak alınmıştır. Bu sebeple Maxine Greene'in bakış açısı, 21. yüzyıl sanat eğitimcilerini ve diğer alanlardaki eğitimcileri etkilemesi ve sanat eserleri aracılığıyla hem sanat hem diğer alanların öğretimi için sorgulamalarla öğrenmeye katkısı açısından önemli görülmektedir.

Bu bağlamda görsel sanatlar ders kapsamında estetik sorgulamaları içeren dersler yaratılarak bu derslerin nasıl yürütülebileceği üzerine çalışılmıştır. Bu amaçla belirlenen sanat eserleri derslerde odak alınarak; öğrenciler sorgulamalar yapıp sanatçının görselleştirme yollarına dair araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Amaca yönelik yapılan eylem araştırması ile bu yaklaşımın uygulanmasının derse olan katkıları açısından değerlendirilmesine ve görsel sanatlar dersini bir başka açıdan düşünmeye olanak sağlamıştır.

Araştırma sürecinde emek ederek katkılar sağlayan birçok kişi olmuştur. Öncelikle araştırmanın yürütülmesine destek veren danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Toprak'a teşekkür ederim. Araştırma sürecinin tez izleme komitesinde yer alan, görüş ve önerileriyle geçerlik komitesinde katkı sağlayan ve araştırmanın her aşamasında desteklerini esirgemeyen, Prof. Dr. Handan Deveci'ye ve Prof. Şemsettin Edeer'e teşekkür ederim.

Tez jürisinde yer alan ve değerli fikirleriyle teze katkı sağlayan Dr. Öğretim Üyesi Enver Yolcu'ya ve Doç. Dr. Oktay Köse'ye teşekkür ederim.

Araştırma sürecinin her aşamasında tartışma ve paylaşımlar yaptığım, desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşım Arş. Gör. Ayça Sesigür'e ve yine araştırma süresince desteğini gördüğüm, her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Arş. Gör. Suzan Arslan'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecini destekleyen Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi'ne, araştırma sürecinde gönülden katılım sağlayarak araştırmanın

gerçekleştirilmesine vesile olan sevgili öğrencilere ve görsel sanatlar öğretmenine teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

Ayrıca yanımda olup sabır gösteren, maddi ve manevi desteğini esirmeyen değerli eşim Kadir Güvenç'e; hayatta her ne olursa olsun yanımda olan ve bugünlere gelmeme vesile olan annem Seher Karaman'a, babam Hasan Karaman'a, kardeşlerim Sevcan Söngü'ye ve Ali Karaman'a sonsuz teşekkürler.

Bahar KARAMAN GÜVENÇ

Eskişehir 2019

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.

Bahar KARAMAN GÜVENÇ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ SAYFASI.....	ii
ÖZET	1
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar ve Kavramlar	8
2. ALANYAZIN.....	10
2.2. Sanat Eğitimi	10
2.3. Görsel Sanatlar Eğitimi.....	11
2.1. Estetik ve Estetik Deneyim.....	15
2.4. Estetik Eğitim.....	18
2.5. Maxine Greene’in Sanat Anlayışı ve Estetik eğitim	20
2.5. Maxine Greene’in Estetik Eğitim Anlayışının Eğitim Kuramlarıyla İlişkisi...	27
2.6. Sorgulamaya Dayalı Öğrenme.....	31
2.7. Estetik Sorgulama.....	32
2.8. Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Sorgulama	34
2.9. İlgili Araştırmalar	37
3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Deseni	41
3.2. Ortam.....	46

	<u>Sayfa</u>
3.3. Araştırma Grubu	48
3.4. Araştırmacı Rolü.....	50
3.3. Geçerlik Komitesi	52
3.4. Eylem Süreci.....	53
3.4.1. Görsel sanatlar ders kapsamında estetik sorgulamaya dayalı yürütülen dersler	53
3.4.1.1. Birinci etkinlik “Gözlemlerimiz”	54
3.4.1.1.1. <i>İmren Erşen’in “Gecekondular” çalışması üzerinden</i> yürütülen dersler	55
3.4.1.1.2. <i>Friedensreich Hundertwasser “Yeşil Şehir” üzerinden</i> yürütülen dersler	59
3.4.1.2. İkinci etkinlik “Semboller”	63
3.4.1.2.1. Rafet Van’ın “Balık Şahmeran” çalışması üzerinden yürütülen dersler	63
3.4.1.3. Üçüncü etkinlik “Anlam Yaratma”	68
3.4.1.3.1. Juan Osborne’un “Çılgılık” çalışması üzerinden yürütülen dersler	68
3.5. Veri Toplama Araçları	73
3.5.1. Video kayıtlar	74
3.5.2. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri	75
3.5.3. Görüşmeler	75
3.5.4. Doküman incelemesi	77
3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	77
2.5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik	80
4. BULGULAR VE YORUM	83
4.2. Görsel Sanatlar Ders Kapsamında Estetik Sorgulamaya Dayalı Yapılandırılan Derslere Yönelik Bulgular	83
4.2.1. Bakış açılarını yansıtmaya yönelik bulgular	84
4.2.1.1. Fark ettiklerini yansıtma	84
4.2.1.1.1. <i>Sanat eserlerinde var olanları fark etme</i>	84
4.2.1.1.2. <i>Ders sürecine yönelik fark ettiklerini yansıtma</i>	86
4.2.1.2. Bağ kurarak ilişkilendirme	90

	<u>Sayfa</u>
4.2.1.3. Fikirlerinde değişiklik.....	96
4.2.1.4. Geliştiğine dair yansıtma	100
4.2.2. Çoklu bakış açılarına yönelik bulgular	103
4.2.2.1. Anlam yaratma	103
4.2.2.1.1. <i>Sanat eserlerinde gördüklerine yönelik anlam yaratma</i>	<i>103</i>
4.2.2.1.2. <i>Öğrencinin kendi uygulama çalışmasında deneyimlerini</i> <i>bütünleştirmesi</i>	<i>109</i>
4.2.2.2. Sanatçı gibi düşünme	128
4.2.2.3. Birlik olarak çalışma	132
4.2.2.4. Farklı fikirler	137
4.2.3. Öğrencinin kendine verdiği imkâna yönelik bulgular	140
4.2.3.1. Merak ettiklerini sorma.....	140
4.2.3.2. Fikrine yönelik neden sunma	145
4.2.3.3. Özgüven durumları	148
4.2.3.3.1. <i>Söz sahibi olma</i>	<i>148</i>
4.2.3.3.2. <i>Uygulama araştırmalarında özgüven durumları.....</i>	<i>152</i>
4.2.3.4. Öğretmen rehberliği.....	160
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	166
5.1. Sonuç	166
5.1.1. Bakış açılarını yansıtmaya yönelik sonuçlar	166
5.1.1.1. Fark ettiklerini yansıtma	167
5.1.1.1.1. <i>Sanat eserlerinde var olanları fark etme</i>	<i>167</i>
5.1.1.1.2. <i>Ders sürecine yönelik fark ettiklerini yansıtma.....</i>	<i>167</i>
5.1.1.3. Bağ kurarak ilişkilendirme.....	168
5.1.1.4. Geliştiğine dair yansıtma	169
5.1.1.5. Fikirlerinde değişiklik.....	169
5.1.2. Çoklu bakış açılarına yönelik sonuçlar	170
5.1.2.1. Anlam yaratma	170
5.1.2.1.1. <i>Sanat eserinde gördüklerine yönelik anlam yaratma.....</i>	<i>170</i>
5.1.2.1.2. <i>Öğrencinin kendi uygulama çalışmasında deneyimleri</i> <i>bütünleştirmesi</i>	<i>171</i>
5.1.1.2. Sanatçı gibi düşünme	173

	<u>Sayfa</u>
5.1.1.3. Birlik olarak çalışma	173
5.1.1.4. Farklı fikirler	174
5.1.3. Öğrencinin kendine verdiği imkâna yönelik sonuçlar	175
5.1.3.1. Merak ettiklerini sorma	175
5.1.3.2. Fikrine yönelik neden sunma	176
5.1.3.3. Özgüven durumları	177
5.1.3.3.1. Söz sahibi olma	177
5.1.3.3.2. Uygulama araştırmalarında özgüven durumları	178
5.1.3.4. Öğretmen rehberliği	180
5.2. Tartışma	182
5.3. Öneriler	190
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	190
5.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	192
KAYNAKÇA	193
EKLER	201
ÖZGEÇMİŞ	215

TABLÖLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Odak Öğrenci Özellikleri.....	49
Tablo 3.2. İmren Erşen’in “Gecekondular” Çalışması Üzerinden Yürütülen Dersler ...	57
Tablo 3.3. Friedensreich Hundertwasser’ın “Yeşil Şehir” Çalışması Üzerinden Yürütülen Dersler.....	61
Tablo 3.4. Rafet Van’ın “Balık Şahmeran” Çalışması Üzerinden Yürütülen Dersler ...	65
Tablo 3.5. Juan Osborne’un “Çılgılık” Çalışması Üzerinden Yürütülen Dersler	71
Tablo 3.6. Araştırma Uygulama Takvimi	73
Tablo 3.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tarihleri.....	76

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Sorgulama Çizgisi	31
Şekil 3.2. Araştırma Adımları.....	43
Şekil 4.1. Görsel Sanatlar Ders Kapsamında Estetik Sorgulamaya Bağlı Yürütülen Derslere Yönelik Bulgular	84

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. Ders Etkinlik Öncesi (Çağdaş Sanatlar Müzesi, 14.10.2016)	46
Görsel 3.2. Müzede Yürütülen Ders Kapsamında Oturma Düzeni (Çağdaş Sanatlar Müzesi)	46
Görsel 3.3. Atölye Ortamında İnceleme Çalışmaları	48
Görsel 3.4. İmren Erşen, “Gecekondu”, 70x100 cm, Kağıt Üzerine Pastel Boya, 2006, Çağdaş Sanatlar Müzesi Koleksiyonu Eskişehir	55
Görsel 3.5. Friedensreich Hundertwasser, “Yeşil Şehir”, Karışık Teknik, 1978.....	59
Görsel 3.6. Rafet Van, “Balık Şahmeran Serisinden”, TÜKT, 70x90 cm, 2008.	63
Görsel 3.7. Juan Osborne, Çılgılık, Dijital Çalışma, 2010	68
Görsel 3.8. Edvard Munch, “Çılgılık”, Mukavva Üzerine Tempera ve Pastel, 91x73,5 cm 1893 Nasjonalgalleriet, Oslo, Norveç	69
Görsel 4.1. “Gecekondu” İsimli Çalışma Kapsamında Gülay’ın Yaptığı Çalışma .	110
Görsel 4.2. “Gecekondu” İsimli Çalışma Kapsamında Demir’in Yaptığı Çalışma .	110
Görsel 4.3. “Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Bora’nın Yaptığı Çalışma.....	111
Görsel 4.4. “Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Müge’nin Yaptığı Çalışma	112
Görsel 4.5. “Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Mert’in Yaptığı Çalışma	113
Görsel 4.6. “Balık Şahmeran” İsimli Çalışma Kapsamında İraz’ın Yaptığı Çalışma..	114
Görsel 4.7. “Gecekondu” İsimli Çalışma Kapsamında Mert’in Yaptığı Çalışma ...	116
Görsel 4.8. “Gecekondu” İsimli Çalışma Kapsamında Müge’nin Yaptığı Çalışma	116
Görsel 4.9. “Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Demir’in Çalışması.....	116

Görsel 4.10.	“Gecekonduklar” İsimli Çalışma kapsamında Iraz’ın Yaptığı Çalışma....	117
Görsel 4.11.	“Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Öykü’nün Yaptığı Çalışma..	118
Görsel 4.12.	“Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Aslıhan’ın Yaptığı Çalışma .	119
Görsel 4.13.	“Balık Şahmeran” Kapsamında Müge’ nin Yaptığı Çalışma	119
Görsel 4.14.	“Balık Şahmeran” Kapsamında Ahmet’in Yaptığı Çalışma	120
Görsel 4.15.	“Balık Şahmeran” Kapsamında Gülay’ın Yaptığı Çalışma.....	121
Görsel 4.16.	“Balık Şahmeran” Kapsamında Mert’in Yaptığı Çalışma.....	122
Görsel 4.17.	“Balık Şahmeran” Kapsamında Bora’nın Yaptığı Çalışma.....	122
Görsel 4.18.	“Çığlık” İsimli Çalışma Kapsamında Iraz’ın Yaptığı Çalışma	123
Görsel 4.19.	“Çığlık” İsimli Çalışma Kapsamında Gülay’ın Yaptığı Çalışma.....	123
Görsel 4.20.	“Çığlık” İsimli Çalışma Kapsamında Mert’in Yaptığı Çalışma.....	124
Görsel 4.21.	“Çığlık” İsimli Çalışma Kapsamında Ahmet’in Yaptığı Çalışma.....	124
Görsel 4.22.	“Çığlık” İsimli Çalışma Kapsamında Iraz’ın Fikrinin Yer Aldığı Çalışma	125
Görsel 4.23.	“Çığlık” İsimli Çalışma Kapsamında Gülay’ın Fikrinin Yer Aldığı Çalışma	126
Görsel 4.24.	“Çığlık” İsimli Çalışma Kapsamında Müge’nin Fikrinin Yer Aldığı Çalışma	127
Görsel 4.25.	“Çığlık” İsimli Çalışma Kapsamında Emircan’ın Fikrinin Yer Aldığı Çalışma	127

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

A	: Araştırmacı
A.G.	: Araştırmacı Günlüğü
Bkz.	: Bakınız
Ç.Y.	: Çalışma yaprağı
dk	: Dakika
G.G.	: Geçerlik Günlüğü
G.K.T.	: Geçerlik Komite Toplantısı
LCI	: Lincoln Center Institute
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğrenci
Ö.G.	: Öğrenci Günlüğü
V.V.	: Video verisi

1. GİRİŞ

Geçmişten bugüne sanat farklı anlamlar kazanmış ve yaşanan zaman içerisinde var olan sanat dili anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Sanat; bazen doğanın/toplumsal yansıması, bazen duyguların ifadesi, bazen de biçime dönük anlatımların amacını taşımıştır. Yaşanan çağ ve dönemin bakış açıları itibarıyla dönem algılayışları sanatın anlamı üzerinde etkili olmuştur. Bir diğer taraftan ise; en geniş anlamıyla sanatı Bozkurt (2014, s.9) “...benliğin kişiliğe dönüştürülmesi eylemi olup, dışımızdaki dünyalara ilgi ve bilinmeyenlerin çekiciliği de bu eylemimizi besleyen ana damarlardır” diyerek tanımlamıştır.

Bu bağlamda yaşanan çağda, sanatçı çevresinde gördüklerini algı süzgecinden geçirerek bunlara kişisel benliğini katar, gördüklerinin dönüşümüyle bakış açısını yansıtır. Böylece sanat yapan kişinin yaşadığı estetik deneyim onun yaşama karşı yapılandığı özgün bilgisini ortaya koymasını sağladığı ifade edilebilir.

“Sanat, insanın kendisini tanımasının, dönüştürmesinin ve yaratmasının bir dışavurumu ya da bir serüvenidir. Bu serüvenin sonunda insanın başkaları aracılığıyla kendini tanıdığını, varlığını kanıtladığını, kendini aşma çabası içinde kendi bilincine vardığını gözleriz. Yarattığı bir ‘imgeler ekolojisiyle sanatçı gerçekliği ve kendisinin içinde yer aldığı kendi dünyasını yeniden kurar’ (Bozkurt, 2014, ss.9-10).

San (2003, s.67) sanat kuramını “sanatsal düşünme, tasarımı ve yaratmanın, evrim içindeki yasaya benzer düzenliliklerin felsefik çerçevesini çizer” diyerek tanımlamıştır ve sanat kuramının en geniş anlamıyla estetiğin esas konusu olduğunu ifade etmiştir. Sanat kuramını konu alan estetik ise; farklı dönemler içinde felsefeciler ve kuramcılar açısından ele alınabilir. Felsefi estetik temelinde sanatın doğasını ele alan estetik en geniş anlamda sanatın yapımı, sanat (ya da estetik) deneyimi, sanat kültür arasındaki ilişkileri sorgular ve araştırır. Sanat eseri olduklarına inanılan çalışmalar veya performanslara karşı ortaya çıkan sorular ise; estetik sorgulama kavramıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramın da farklı tanımlamaları olmasına rağmen Greene (2007) bu sorgulamanın amacının sanatçının çalışmasında veya atölyesinde neler olup bittiğini açıklamak değil insan bilinci ile sanat eseri olarak sunulan şey arasında gerçekleşen alışverişlerin anlamını keşfetmek olarak tanımlamaktadır. Bu sorgulamadan çıkan sonuç olarak da, daha yansıtıcı bir estetik tepki oluşturmayı hedef alan estetik eğitim açısından, ipuçları elde etme fikrini bize yansıtmaktadır. Buna dayanarak sanatçının kendine özgü

bulduğu yolları incelemenin sanat eğitimi ya da daha geniş kapsamda estetik eğitimi içerisinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

1.1. Problem Durumu

20. yüzyıldan günümüze örgün eğitim içerisinde, eğitimin her kademesinde sanat ve estetik eğitimin amaçları tartışılmaya başlamış, araştırmalara konu olmuştur. Değişen bakış açıları, çağın olanakları, teknoloji ve kültürel değerlerin ön plana çıkması, disiplinlerin iç içe geçmiş hali, eğitimdeki değişimleri de beraberinde getirmektedir. Yaşanan çağa, güncel hayata ayak uydurmak, aynı zamanda farkındalık eğitiminde oldukça önem kazanmaktadır. Bu anlamda sanatın bize sunduğu olanaklar estetik sorgulamalarla öğrencinin yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünmesini sağlayarak eğitimde olumlu bir dönüşümü olanaklı kılmaktadır.

Genel olarak günümüzde sanat eğitiminin güzel vakit geçirme olarak algılanmasının getirdiği sonuçlardan biri olarak kabul edebileceğimiz, bir yanılgı görsel sanatlar eğitiminin yalnızca uygulama boyutuna odaklanarak derslerin yürütülmesidir. Bu alanın diğer bağlarından kopuk kalmasına ve yapılanın anlamına ilişkin eksikliklere sebep olmaktadır. Sanat alanında çalışmak dendiği zaman yalnızca uygulama ağırlıklı yönüne odaklanıldığı, sanat incelemeleri yapılmadığı görülmektedir. Artan bir şekilde günümüz toplumlarında sanat inceleme etkinlikleri görsel sanatlar eğitiminde ve sanat eserlerinin odak alındığı eğitim anlayışları kapsamında (hatta uzman sanat eğitimcisi olmayanlar için bile) geniş bir kabul kazandığına vurgu yapılmaktadır (Pavlou, 2013, s.73). Sanatın odak alındığı ve sanat eserleri ile karşılaşmalarla farklı alanların öğretimi de dahil olmak üzere disiplinlerarası-multidisipliner okul anlayışları geliştirilmektedir.

Sanat alanlarının eğitimin içinde güzel vakit geçirme anlayışıyla var olması zihinsel gelişime olan katkısının göz ardı edilmesine neden olduğu söylenebilir. Bu durum dünyada sanat eğitiminin bu yönünün estetik eğitim ile daha geniş bir açıdan bakılarak desteklenmesi şeklinde kendini göstermektedir. Kırıçoğlu (2002, s.7) da ülkemiz açısından sanat eğitime yönelik genel yaklaşımlar üzerine benzer noktayı ifade eder:

“Sanat hala birçoklarına göre; yüce duyguların işlendiği düşük bir araçtır...Oysa sanatın işlevi ne salt duygusal rahatlama, ne de salt haz duyurmasıdır. Sanatın çok yönlü, kültürel, iletişimsel, bilgilendirici, aydınlatıcı ve davranış geliştirici işlevi onu yine çok yönlü ve önemli kılmaktadır. Sanatın ‘bu değeri kendinde’ işlevleri ve yalnızca sanata özgü nitelikleridir ki kişinin farklı bir boyutta ussal gelişimini sağlar”

Sanat eğitimi, öğrencileri çeşitli yönlerden geliştirebilir. Yazar, Aslan ve Şener (2014, s.593) için de temel eğitim içerisinde sanat eğitimi önemlidir:

“Sanat eğitimini okul programlarının bir süsü, bir yetenek sorunu halinden çıkarıp ikinci planda kalan ders olmaktan kurtarıp diğer derslere göre konumunu iyi tespit etmek gerekmektedir. Sanat eğitimini yetenek- yaratıcılık eğitimi olarak özleştirmek sanat eğitimini olumsuz yönde etkileyerek sanatın diğer bilimlere olan katkısı göz ardı edilmekte ve topluma olan katkısı ihmal edilmektedir”.

Bu anlamda sanat eğitimini yalnızca uygulama ağırlıklı bir yapıdan çıkarmalı ve hatta öğrencilerin sorgulama yönünün geliştirilerek eleştirel düşünmesine yönelik öğretmenlerin teşvik edilmesi önemlidir.

Pavlou (2013) görsel sanatlar eğitiminin çocuklar için öğrenmenin güçlü ve önemli alanlarından biri olabileceğine vurgu yapmaktadır. Sanatsal inceleme çalışmalarıyla yaratıcı öğrenmenin niteliğinin artabileceği bunun da estetik sorgulama ile gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Bu bakımdan Maxine Greene’in bakış açısından görsel sanat eserleriyle karşılaşmalar üzerine derslerin yapılandırılmasıyla sanatın sunduğu olanaklardan yararlanılabilir.

Diaz (2010, s.94) estetik deneyim öğretiminde Greene’in, estetik eğitim sürecini hem öğrenciler, hem öğretmenler için sorular açmaya ve seçme ihtiyacına karşı farkındalık olarak tanımladığını yansıtır. Böyle bir eğitim içerisinde öğrencilerin sorgulamaya davet edilirse öğrenmenin yolunu, yeni fikirler ve bilgiler yaratmanın yollarını gerçekten bulacakları ifade edilmektedir. Öğrenmenin ise; sanat gibi, düşünülmüş seçimler, zor kararlar ve bu eylemlerin sonuçlarının kabul edilmesini gerektirdiğine vurgu yapılmaktadır.

Greene’in bakış açısına göre; insan bilinçli bir varlıktır ve nesneler dünyasına bilinçle yaklaşır. Değişen, dönüşen zaman içinde sanatçının yaptığı çalışmaya hayal gücünün katkılarıyla anlam verilir. Sanat eserine karşı yaşanan estetik deneyimler aracılığıyla yorumlamalarla ortaya çıkan ihtimaller var oluştun alternatif yollarını düşünmeyi getirebilir. Greene (2010)’in de ortak gerçekliklerden çıkarılan ihtimalleri ve öğrencinin bunu ifade edebilme gücüne sahip olmasına önem verilmesinin gerekliliğini vurguladığı söylenebilir:

“Metinleri sadece tarif etmekten ya da analiz etmekten değil, yorumlamaktan bahsediyoruz; dışarıda olanın resimdeki temsillerini saptamak yerine, resmi okumaktan bahsediyoruz. Bilinç ve dilin biçim veren, üretici güçleri üzerine düşünüyoruz; insanların ortak

“gerçeklikler”i olduğunu düşündükleri şeyleri ifade etmelerinin önemini inceliyoruz” (Greene, 2010 (Önsöz), Akt. Burnham, Kai-Kee, 2015, ss. 18-19).

Greene, estetik bir durumun çeşitli aşamalarının anlamlarını ararken etkilendiği çerçeve olarak; Marleau Ponty ve diğer bazı varoluşçuların (Sartre) fenomenoloji çalışmalarını göstermektedir. Ona göre; olgular ve tezahürler (görünme), o dünyanın içine dalan bir bilinç düzeyinde kavranarak, algı, hayal, yargı ve inanç yoluyla bilinir hale gelir. Greene, Sartre’ın “kendisi için var olma” “kendisinde var olma” görüşüne bağlı olarak dünyanın, bağımsız ve nesnel olarak var olmak yerine, algılandığı, kavrandığı, duyumsandığı, hissedildiği ve hayal edildiği şekliyle bizlerin gerçeği haline geldiğine vurgu yapar. Bu görüşüyle insan deneyiminin nesnelliğe karşı mücadele etmeye, var olmaya yönelik tutkusunu kaybettiği günümüzde ancak bunun üzerine düşünerek hayal gücü aracılığıyla bir şeylerin başka bir şekilde var olabileceği ihtimalleri için estetiği bir araştırma olarak değerlendirmektedir (Greene, 2007). Bu bağlamda bir araştırma olarak estetiğin; güncel yaşam içerisinde anlam arayışına yönelttiği söylenebilir.

Greene, Marleau-Ponty’nin algının üstünlüğüne vurgu yaparak algıyı bir şeyleri kavramak ya da onlara başka bir perspektiften bakarak yapılandırmak olarak tanımladığını ifade etmiştir. Greene, bu bakışla da sanat eserinin çok katmanlı tükenmeyen özelliğini ön plana çıkararak kavrama yeteneğine katkı sağladığını, ayrıca kişilerin verdiği anlamlar, hayal etme ve yeni olasılıkları ortaya çıkarmak için bilinç sağladığını yansıtmıştır (Greene, 2007). Eğitimin içerisinde sanat eserlerini anlama ve değerlendirmenin sağlanmasıyla dersler yürütülmektedir.

Genel anlamda sanat eserlerini değerlendirmek; sanat değerinin ne kadar olduğuna ya da sanat olup olmadığına yönelik belli ölçütler içinde ele alınmaktadır. Mckenna (2004, s.53) Greene’in öğretmenler tarafından geçmişte sanat eserleriyle karşılaşmanın katı yansıtıldığına vurgu yaptığını ifade eder. Greene öğretmenlerin estetik deneyimi elementler içinde (analiz, anlamlandırma ve değerlendirme) algılama ve içeriğe cevap verme olarak baktıklarını yansıtır ancak günümüzde bu durumun kırılarak öğretmenlerin estetik teori anlayışlarını denemeye başladıklarını yansıtır. Ayrıca, Greene, estetik teorilerin, öğretmen ve öğrenciler için sanat eserleriyle ilişkilenebilir çalışarak hem öğretmenlere hem öğrencilere bir çerçeve (plan) sağladığına vurgu yapar. O, bunu öğrencilerin estetik deneyimlerinin tanımlamalarını inşa etmelerine yöneltme olarak ifade etmektedir (Greene, 2001).

Greene de öne sürdüğü estetik teorisi ile kendi bakış açısını ortaya koymuş ve estetik sorgulamanın eğitimde kullanılmasıyla hem teori hem uygulamaya dayalı araştırmalar aracılığıyla estetik eğitim anlayışını geliştirmiştir. Bireyin algısının ön plana çıktığı bu estetik eğitim anlayışı arayan sorgulayan ve kendi anlamını bulan bir bakış açısı görsel sanatlar eğitim anlayışımız içinde yerini bulabilir. Bu bakış açısı, ne sanat odaklı ne de diğer derslerin öğretimi için bir araçtır (Holzer, 2007, s.6). Görsel sanatlar eğitimi ve diğer alanlarla kurulabilecek ilişkileri sağlayan bu yaklaşım estetik eğitime farklı bir açıdan bakmayı sağlamaktadır.

Maxine Greene'in estetik eğitim anlayışı farklı eğitim kuramlarıyla ilişkisi kurulmaktadır. Bunlar yapılandırmacı kuram ve çoklu zekâ kuramıdır. Estetik eğitim ile yapılandırmacılığın anlam yapma süreci ve öğrencinin aktif oluşu bakımından bağları kurulabilmektedir. Bir diğer taraftan çoklu zekâ kuramıyla ise; her bir öğrencinin öğrenme olanaklarına ulaşma açısından farklı zekâ alanlarını değerlendirerek derslerin planlanması açısından bir ilişki kurulmaktadır.

Bu estetik eğitim anlayışı temelinde yürütülen derslerde sorgulamaya dayalı bir yapıdan yararlanılmaktadır. Sorgulamaya dayalı öğrenme ile öğrenci bir araştırmacı gibi sorgulamalarını yapar, öznel anlamlandırmalara gider. Sorgulamaya dayalı yapı öğrencinin güncel yaşamıyla bağlar kurabilmesine olanak sunar. Estetik sorgulama bakış açısı ise; sorgulamaya dayalı öğrenme bakımından bilimlerdeki sorgulamadan farklı bazı özelliklere sahip, bilişsel öğrenmenin yanında duyuşsal öğrenmelere imkân sunmaktadır. Estetik sorgulama ile öğrencilerin sanat eserlerini incelemesi, çok yönlü düşünmenin gelişmesi, farklı bir şekilde düşünmek için ve yeni olasılıkların ortaya çıkmasının nasıl mümkün olabildiğinin görülebileceği belirtilmektedir (Pavlou, 2013, s.73).

Görsel sanatlar eğitiminde sanat eserleriyle karşılaşarak öğrencilere yaratılabilecek tartışma ortamları öğrencileri düşünmeye sevk edebilir ve böylece aktif olmaları sağlanabilir. Öğrencilerin sanat eserleriyle karşılaşmalar aracılığıyla çoklu olasılıkları bulmalarına başka bir deyişle farklı seçeneklere ulaşarak dersler içinde kendi kararlar alabilmelerine katkı sağlanabilir. Böyle bir öğrenme ile hayal gücü ve yaratıcılığın ön plana çıktığı ve aynı zamanda öğrencinin kendi keşfine ulaşmasının sağlandığı ve öğrencilerin görsel okuryazarlık alanlarında yeterliliklerinin geliştirilebildiği söylenebilir. Mulcahey (2009)'e göre; okullarda, çocuklar birbirleriyle konuşur ve birbirleriyle kendi deneyimlerini paylaşır, gözlemler ve öğrenirler. Bu bakımdan sosyal

etkileşimler için verilen imkânın yanında sanat hakkında konuşmak onların sözcük becerilerini geliştirir ve görsel okuryazarlığına katkı sunabilir. Greene'in yaklaşımının, çoğu küçük öğrenciye sanata yönelik yapamam duygusunu bırakmaya, yapabilirim duygusunu kazanmaya olanak sağladığına vurgu yapılmaktadır (Currence, 2008, s.33). Bu yönüyle de öğrencilerin sanat anlamında olduğu gibi genel anlamda da özgüven geliştirmesine katkı sağlanabilir.

Sanatın tüm zamanlarında yapılan çalışmalar üzerinden geliştirilen diyaloglar ve sanatçıların yaşadığı estetik deneyimler önemlidir. Sanat eseri hangi zamanda yapılırsa yapılsın öğrenci kendi bağlamından anlamlandırmalara ulaşarak sanatçının deneyimini yaparak yaşayarak kendi anlamını yaratma olanağı bulur. Sanat eseri üzerinden plan yapmak öğretmen ve öğrencinin ilgisine ya da tercih edilen öğretim programına dayandırılabilir. Maxine Greene'in bakış açısındaki estetik eğitimde, sonuçtan çok sürecin ön planda tutulduğu; eleştirel düşünmenin sağlandığı, hayal gücünün işe koşulduğu sorgulamaya dayalı etkinliklerle sanat eserleri aracılığıyla öğrencinin kendi yapabileceklerinin farkına varması sağlanabilir. Görsel sanatlar dersi kapsamında öğrencinin kendi bakış açısını yakalayabileceği, kendi deneyimleriyle özgüven geliştirebileceği olanakları sunabilecek olan bu yaklaşım ile öğretmenlerin de özgün dersler yürütmelerine katkı sağlanabilir.

Türköz (2018) ise; daha geniş bir açıyla öğrencilerin kazanımlarına yönelik Maxine Greene'in yaklaşımının, toplumsal dönüşüm için eğitim sistemleri içinde yer alması gerekliliğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çağımızın bir tanığı olan Maxine Greene'in, sanat ve estetik eğitimi yoluyla daha demokratik, özgür, insancıl bir toplum oluşturulması konusundaki güçlü çağrısının, tüm dünyadaki eğitim sistemleri açısından bir esin kaynağı olabileceği söylenebilir. Greene'in bu çağrısından hareketle, öğrencilerimizin insanlık durumunu bir sanatçı duyarlılığıyla sorgulayıp hissedebilmeleri için, onlara sanat eserleriyle karşılaşmalar yoluyla çeşitli olanaklar sağlayarak farkındalıklar kazandırmak, çağdaş ve nitelikli bir eğitimin temel özelliklerinden biri olmalıdır” (Türköz, 2018, s.400).

Bu bağlamda sanat eserleriyle karşılaşmalar aracılığıyla sağlanacak sorgulamalar günümüz toplumları için farkındalık sağlamak ve duyarlılık kazanmak için çağdaş eğitimin içerisinde yer almalıdır. Maxine Greene'in estetik eğitim ve estetik sorgulama anlayışı üzerine odaklanmadan önce genel anlamda estetik ve kavramları, sanat eğitimi,

görsel sanatlar eğitimine ve estetik eğitim anlayışları/kuramları üzerine kısaca değinilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf düzeyinde estetik sorgulama kapsamında bir görsel sanatlar dersinin nasıl yürütülebileceğini ortaya koymak ve estetik sorgulamalarla öğrencilerin farklı yönlerden bakarak kendini ve çevresini anlamlandırma becerilerini geliştirmektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırma Soruları

1. Görsel sanatlar ders kapsamında sanat eserleri aracılığıyla öğrencilerin sorgulama yapması nasıl sağlanabilir?
2. Estetik sorgulama kapsamında yürütülen derslerde öğrenciler deneyimlerine yönelik kendi bakış açılarından nasıl yansıtma yapmaktadırlar?
3. Öğrenciler estetik sorgulamalarla yürütülen görsel sanatlar derslerinde farklı bakış açıları aracılığıyla nasıl anlamlandırmalara varmaktadırlar?
4. Öğrenciler estetik sorgulamalarla yürütülen görsel sanatlar derslerinde kendi gelişimlerine nasıl katkı sağlamaktadırlar?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma ile görsel sanatlar ders kapsamındaki öğretim olanaklarını geliştirmeye katkı sağlanabilir. Sanat eserleriyle karşılaşmalar aracılığıyla yapılabilecek dersler açısından yalnızca uygulamalara dayalı yürütülen görsel sanatlar dersine farklı açıdan bakmayı sağlayabilir. Ayrıca, böyle bir bakış açısı ile derslerin nasıl yürütülebileceğine örnek oluşturarak öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme olanaklarını genişletmeye imkân tanınabilir. Öğrencilerin farklı bakış açılarından sorgulamalar yaparak; kendini ifade etmesine fırsat tanınarak; eleştirel düşünen bireyler haline dönüşmesi mümkün kılınabilir.

Öğrencilerin yaşadıkları estetik deneyimler sayesinde kendi estetik algılarını geliştirebilir, var olanın ötesine yönelik hayal gücü aracılığıyla öğrenmelerin yolu açılabilir. Öğrencilerin yaşanabileceği bilinçlenmeler ile kurulabilecek empati ile diğerlerine ve kendine yönelik farkındalıklar sağlanabilir. Böylece öğrencilerin kendi

süreçlerinde aktif bir rol almaları ve sanat eseri karşısında kendi anlamını bulmaya çalışırken, sanatı, kendini ve çevresini anlamlandırma becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabilir. Böylece görsel sanatlar ders kapsamında bütün öğrencilerin eksikliklerini bilerek ve kendi yeterliklerine güvenerek aktif olmalarına katkı sağlanabilir.

Görsel sanatlar ders kapsamında ürün odağından ziyade tüm sürecin değerlendirildiği sorgulamaya dayalı bir dersin, estetik sorgulamalar ile yaşama karşı öğrencinin kendi anlamlarını kendi yapılandırabileceği bir eğitim yaklaşımının yansımaları görülebilir.

Oluşturulan ve yürütülen dersler ile öğretmenler için kendi ders deneyimlerinde yapabilecekleri iyileştirmelere ve öğretmen adaylarına yaratılabilecek dersler için örnekler sağlanabilir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Eskişehir il merkezinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıfındaki şubelerinden birindeki öğrencilerden elde edilecek verilerle,
- Sunulan içerik açısından araştırma, Maxine Greene'in ortaya koyduğu estetik sorgulama anlayışı doğrultusunda oluşturulacak görsel sanat eserlerine odaklı etkinlikler ile,
- Yöntem açısından araştırma, uygulama sürecinde elde edilen nitel verilerin analizi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar ve Kavramlar

Estetik deneyim: Dewey (1934)'e göre; insanın ve toplumun pratik yaşamını bütünlük içinde geliştirmeyi ve zenginleştirmeyi hedeflemesi sebebiyle yaşamı yeniden şekillendirme ve eksik olan yanları giderme girişimi (Akt. Eroğlu, 2011, s.77).

Estetik Sorgulama: Sorgulamanın bir türü olarak hizmet ederek estetik deneyimin anlamlarını araştırma. İnsan bilinci ile sanat eserleri arasındaki etkileşim (Greene, 2007, Moon ve diğerleri, 2013).

Sorgulama temelli öğrenme: Dewey'e atfedilerek, eğitimde öğrencinin kendi bilgisini yapılandırmasına olanak sağlayarak; ilk olarak çeşitli bilim alanlarında ve daha

sonra diğ er disiplin alanlarında öğrenme ve öğretmenin metotlarının problem çözme temelinde kullanılması (Heid, Estabrook ve Nostrant, 2009, s.9).

2. ALANYAZIN

2.2. Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi ilk olarak; Platon ve Aristo'nun sanat hakkında yazılarında ve köken olarak Yunanistan'da yerini bulduğu söylenebilir. Platon'un sanatı doğanın taklidi olarak tanımlayarak bilimsellikten uzak olduğu üzerinde durduğuna, Aristo'nun ise; doğanın her an değişen durumlarını ve insanlarla olan ilişkilerini öğretmede bir eğitim aracı olarak ifade ettiğine vurgu yapılır (Özsoy, 2003, Gökay, 2011, s.20). Sanatın eğitimdeki yansımaları, geçmişten günümüze kadar değişikliklerle, kuramlar ve kuramcılar çerçevesinde ele alınmaktadır.

Özsoy, 1960'lı yıllardan itibaren sanat öğretiminde eğitim bilimiyle bağlar kurulması açısından sanatın bir disiplin olarak ilk ve orta öğretimde yerini aldığını ifade etmiştir. İlk olarak 1562'de Floransa'da güzel sanatlar okulunda sanat eğitiminin deneyime dayalı yöntemin kullanılmasıyla bir sanat öğretim bağlantısı yakalanmış, sonrasında eğitim, endüstrileşmeye bağlı olarak tasarımlar için yetenekli öğrencilerin kabul edildiği planlı eğitim programları olarak uygulanmıştır. Almanya'da sanat ve zanaatın birleşmesiyle oluşturulan Bauhaus Okulunda sanat programları yerine haftanın içinde belirli ders saatlerine dönüştürülmesi ve plan program dâhilinde ele alınması söz konusu olmuştur. Alanda yapılan bilimsel araştırmalarla çeşitli kuramlar geliştirilmiş ve sanat farklı dönemler için farklı yöntemler uygulanarak örgün eğitim içine dahil edilmiştir (Özsoy, 2001, s.52).

19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında sanat eğitimi ve estetik eğitim ile ilgili Almanya ve Fransa'da bir atılım görülmüştür. 1900'lü yıllardan sonra sanat açısından birçok görüşün aynı anda savunulduğu bir dönemin karşımıza çıkmasıyla sanat eğitimi ve estetik eğitimi yönünde olasılıkların zenginleşmesi ve bir tartışma ortamı doğması açısından önemli olduğu üzerinde durulmaktadır (Söylemez, 2017).

“Sanat eğitimi, 20 yy. içeriğinde genel anlamda bazı sorunlar içermektedir. Çünkü; sanattaki dönüşümler, sanat eğitiminin hedefleriyle özdeşleştirilmeli ayrıca; bu dönüşümler pedagojik formasyonun bilgi alanından yararlanılarak yapılması gerekmektedir. Sanat eğitiminin yöntembilimle uzlaşımının zorlayıcı olması ve sanat eğitiminin problemlerinin tartışılması, estetik eğitiminde güzel kavramına farklı algılar getirmiştir” (Söylemez, 2017, s.45).

Bu bağlamda Amerika'da da bazı gelişmeleri destekleyici çalışmalar yürütülmüştür. Çünkü eğitimde bilimselliğin ve psikolojinin ön plana çıktığı bir ortamda sanatın ya ikinci planda kaldığı ya da eğitimin bir parçası bile olamadığı ifade

edilmektedir (Denaway, 2013, s.5). Genel anlamda sanat eğitiminde kuram ve uygulamanın bütünleştirilmeye çalışıldığı estetik eğitim anlayışı desteklenmeye ve geliştirilmeye çalışılmış ve çalışılmaya devam etmektedir.

Eisner, Jerom Bruner sanat eğitimi içerisindeki bilişsel bir gelişime odaklanarak “Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi” yöntem ile birlikte estetik eğitimin gerekliliğini vurgulamışlardır. Harry Broudy ve Ralph Smith de estetik eğitimin öncüleri olmuşlardır (Özsoy, Alakuş, 2017). Estetik eğitiminde öne çıkan kuramcılar açısından estetik eğitim anlayışlarına ayrıntılı olarak değinilecektir ancak öncelikle odak aldığımız alan olarak ülkemizde ve dünyada gerçekleşen değişimler açısından görsel sanatlar eğitimi üzerinde durulacaktır.

2.3. Görsel Sanatlar Eğitimi

Eğitimde, yaşanan dönemin ihtiyaçlarına dönük düzenlemeler yapılmaktadır. Sanat eğitimi için de ihtiyaçlar göz önünde bulundurulsa da iş eğitimi yönüyle öne çıkmış, ancak günün anlayışlarına göre sanat eğitiminin kuramsal yönüyle (Ünver, 2016, s.868) de değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Her ne kadar dönüşümler zaman alsa da ya da olanaklar açısından zorlanılsa da temel hedeflerin gerçekleştirilmesine dönük bir çaba söz konusudur.

Kuramsal olarak bağların kurulmasında öncelikle adlandırma sorunu ele alınabilir. Geçmişte ve yakın tarihe kadar Türkiye’de sanat eğitimi Resim-İş Eğitimi adı altında ele alınmıştır. 1968 yılında İlköğretim Resim-İş Dersi öğretim programının uygulamaya koyularak 1992-1993 yılına kadar yürürlükte kaldığı ifade edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında yapılandırmacı kuramın da temel alındığı İlköğretim Görsel Sanatlar Ders Programı uygulamaya konarak Resim-iş olarak ifade edilen dersin adı Görsel Sanatlar olarak değiştirilmiştir (Gökay, 2011, s.32). Bu yönüyle yalnızca resim-iş ve uygulama odaklı anlayıştan uzaklaşmaya çalışılmıştır.

Görsel Sanat eğitiminin genel içeriğinin; “güzel sanatlar ya da görsel sanatlar ve tasarım alanları olan resim, heykel, seramik, grafik, tekstil, fotoğraf gibi farklı sanat ve tasarım dallarının eğitimini kapsadığı” ve aynı zamanda “sanat tarihi, eleştiri, estetik disiplinlerinin eğitim ve öğretimi; ders öğretim programları, araç, gereç, derslik donanımı, özel öğretim yöntemleri ve değerlendirme” yi kapsadığı söylenebilir (Özsoy, Alakuş, 2017).

Görsel sanatlar eğitiminin kapsamına uygun olarak öğretim temelinde Türkiye’de de Disipline dayalı sanat eğitimi temel alınmıştır. Disipline dayalı sanat eğitimi dört disiplinin (sanatsal uygulamalar, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik) uyumunu gerektirerek Türkiye’de çok alanlı sanat eğitimi yaklaşımı olarak yerini almıştır. Bu öğretim yöntemi dünyada ve Türkiye’de başlangıçta eksiklik veya yetersizlikleriyle eleştiri almıştır. Bu eksiklik ve yetersizliklerin müze eğitimi, çok kültürlü ve kültürlerarasılık ilişkileriyle ve programların geliştirilmesiyle bir dönüşüm sağlanmaya çalışılmaktadır (Özsoy, Alakuş, 2017; Yolcu, 2018).

Genel olarak da dünyada ve Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi değişim ve dönüşüm içerisindedir. Sanat eğitiminde plastik sanatlar ve tasarım alanlarında yaşanan gelişmelerle birlikte sanat eğitiminde teknolojik gelişmelerin yansıması olarak “çok kültürlü ve kültürlerarası sanat eğitimi”, “disiplinlerarası sanat eğitimi”, “postmodern sanat eğitimi” “görsel kültür” üzerine eğitsel yenilikler için çalışılmaktadır (Özsoy, Alakuş, 2017).

Görsel sanatlar öğretim programları da yapılan araştırmalar doğrultusunda ve ortaya konan kuramlar çerçevesinde günün şart ve ihtiyaçlarına göre düzenlenerek geliştirilmektedir. Türkiye’de Görsel sanatlar dersi öğretim programı kapsamında temel alınan öğrenme alanları şu şekildedir (MEB, Görsel Sanatlar Öğretim Programı, 2017, 2018):

1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme
2. Kültürel Miras
3. Sanat Eleştirisi ve Estetik

Ayrıca öğretim programında öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesine yönelik anlayış çerçevesinde bu üç öğrenme alanına neden odaklanıldığı şu şekilde açıklanmıştır:

“Görsel Sanatlar dersinde öğrencilerin, alana dair bilgi ve becerileri kazanmaları, eleştirel düşünceleri, problemleri araştırarak çözmeleri; bilgi, tutum ve deneyim sonrası karar verebilmeleri, grup içinde (iş birliği) çalışma becerileri kazanmaları, farklı kültür-sanat değerlerini takdir etmeleri, onları koruma ve yaşatmaya istekli olmaları, hayal güçlerini geliştirebilmeleri, görsel okuryazar olmaları, duygu ve düşüncelerini farklı tekniklerle görsel sanat çalışmalarına yansıtabilmeleri beklendiğinden program üç öğrenme alanı üzerine odaklanmıştır” (MEB, Görsel Sanatlar Öğretim Programı, 2017).

Bir diğer taraftan ortaokul görsel sanatlar dersi açısından Görsel Sanatlar öğretim programı (2017) genel felsefesinde disiplinlerarası ilişkinin hedeflediği söylenebilir:

“Farklı disiplinlerin bir arada olduğu ama nihayetinde sadece bu disiplinlerin toplamından ibaret olmadığı, kendi niteliklerini taşıyan bir “bütün”e sahip ve aynı zamanda disiplinler arası etkileşimin açık olduğu bir yaklaşımla sadece hedefi değil, yolu da inşa eden bir içerikle öğretim programları hazırlanmıştır” (MEB, 2017).

Genel olarak ifade etmek gerekirse; sanatta sadece teknik becerilerin öğretimine dayalı olmayan bir eğitimi benimsemek ve bir diğer taraftan öğrencinin yaşamının tüm yanlarının dikkate alındığı ve diğer disiplinlerle bütünleştirilmiş bir eğitim anlayışı da gerekli görülmektedir. Bu anlamda 21. yüzyılda, görsel kültür ve disiplinlerarası yaklaşımlar öğrencinin kendini sosyal açıdan tanımasına katkı sağlayacak yöntemler olarak gösterilmektedir (Gökay, 2011, s.25).

Aykut (2013), görsel kültür kuramının sanat eğitimi alanında yarattığı yeni perspektif; özellikle modernizm sonrasında değişen paradigmlar eşliğinde sanatı anlamaya yönelik çabaları estetik değer, estetik beğeni ve yargı temeli ötesindeki ilişkilerle keşfetmeye yönelttiğini belirterek estetik eğitim kapsamında görsel kültür kuramını önermektedir. Günümüz eğitim yaklaşımlarının benimsenmesiyle öğretmenin rehber olduğu, öğrencilerin bireysel özellikleri, öğrencinin kendi yaşamının ve bakış açısının önem kazandığı bir eğitim anlayışına yönelinmektedir. Sanat eğitiminde de çağın küresel-toplumsal özellikleri, gelişen teknoloji ve olanakları, disiplinlerin keskin çizgilerinin kalkması gibi konular dikkate alınarak yeni yaklaşımlar üzerine çalışılmaktadır.

Günümüzde yapılan araştırmalarla sanat alanlarının eğitimdeki yerinin önemine de vurgu yapılmaktadır. Ünver (2016), sanat eğitiminin çok boyutlu ele alınışını vurgulayarak görsel algı temelindeki sanat eğitimlerinin sorgulamalar yönünde kazanımları vurguladığı ifade edilebilir:

“Sanat eğitimi alan birey, dünyayı anlamlı yaşamakta, maddeyi değiştirerek yeniden biçim vermektedir. Yeniden biçim verebilmek tek boyutlu bir eğitimle mümkün değildir. Estetiğin, eleştirinin, sanat tarihinin ve uygulamanın birliği yanında, yaşamın ve varlığın doğru biçimde sorgulanıyor olması gerekir. Eğitim sürecinde görsel algı yeteneğini geliştiren birey, sadece varlığın görünen yönlerini algılamakla kalmaz, varlıklar arasındaki ilişkileri sorgular” (Ünver, 2016, s.870).

Bir diğer taraftan sanat alanlarının, aktif öğrenme ve sorular sorma ilişkileri içinde öğrencileri motive ederek bir bütün olarak onlara kendi kültürlerini ve kişisel kimliklerini anlama ve yaratmaya eşsiz olanaklar sunduğuna vurgu yapılmaktadır. Ayrıca sanat

alanlarının, disiplinler arası çalışmaları desteklediğine ve karar vermede katılımcılığa teşvik ettiğine vurgu yapılmaktadır (Smilan, Eça, Georgia, Ricardo, Tarihsiz).

Küresel bir değişimin olduğu ve dijital kültür, görsel kültürün arttığı günümüz dünyasında sanat eğitiminin dünya ile olan ilişkileri belirlemede önemli rolü olduğu söylenebilir. Dinlemek, düşünmek, problem çözmek, fonksiyonları eşleştirmek ve karar vermek gibi bilişsel becerilerin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülen yaratıcılığın, hayal gücünün, gözlemin de algı ve düşünceyi şekillendirebildiği düşünülmektedir (Clapp ve Edwards, 2013).

Müze eğitimi kapsamında ise; günümüzde müzelerde kendine has yorum ve deneyime dayalı bir eğitim anlayışı çerçevesinde eğitimlere yer verilmektedir. Genel anlamda sanat eserleri deneyimler aracılığıyla insanlara katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda müzeler de uygulamalar yorum, anlam ve deneyime dayalı öğrenme alanları olarak ifade edilmektedir:

“...müzeler en başta insanlar içindir. İnsanların sanat eserlerinin anlamıyla ilgili anlayışlarını, kendi düşünceleri, duyguları ve sesleriyle ifade edebildiği kamusal alanlardır. Müzelerin sadece anlam inşa etme edimlerine katılabildiği yerler değil, aynı zamanda ziyaretçileri de yeniden tanımladığımız, bilgi değil, deneyim, derin düşünme ve hayal gücü peşinde insanlar olarak gördüğümüz yerler olmasını istiyoruz” (Burnham, Kai-Kee, 2015, s.243).

Günümüzde eğitimlerin yeni eğitim paradigmaları çerçevesinde okul müze eğitim işbirlikleri şeklinde yapılması ve hatta bir eğitim işbirliği şeklinde sanat temelli öğretim ve öğrenmenin çeşitli olanaklar sunacağına vurgu yapılmaktadır. Sadece tek bir ders ile sınırlı kalmaması ve müzeye, topluma ve çevreye açılan okulun ötesine genişleme gerekliliğine vurgu yapılır (Smilan, Eça, Georgia, Ricardo, Tarihsiz). Bu anlamda dünyada çeşitli ülkelerde sanat temel alınarak genel eğitimi destekleyen bütüncül bir bakış açısıyla, toplumların dönüşüm hedeflerini içeren çalışmalar ve araştırmalar yapılmaktadır. Bu nedenle sanat eğitiminde estetik algının önemini vurgulayan bakış açılarının değerlendirilerek bu temelde yeni yapılanmaların gerekliliği üzerinde durulabilir. Estetik algı, estetik sorgulamalar farklı bakış açılarından ele alınarak çalışmaların ve araştırmaların yürütülmesiyle sanat eğitimi ya da görsel sanatlar eğitimi farklı bakış açılarından eğitim anlayışlarıyla sanat-kuram-uygulama ekseninde geliştirilebilir. Bir diğer taraftan daha geniş bir bakış açısıyla estetik eğitim öğrencilere sağlanabilecek katkılar açısından ele alınabilir. Bunun için Maxine Greene’in anlayışı ele

alınacaktır ancak öncelikle estetik ve estetik deneyim kavramları üzerinde durularak farklı bakış açılarından estetik eğitim anlayışlarına kısaca değinilecektir.

2.1. Estetik ve Estetik Deneyim

Terim olarak en geniş anlamda estetik, duyular, algılar ve hayal gücü deneyimleriyle alakalı felsefenin özel bir dalı olarak görülmektedir. Estetiği duyu ile algılamak anlamı üzerinden Tunalı (2008, s.13) “duyulur algının, duyusallığın sağladığı bilgi ile ilgili bir bilim olarak düşünüldüğünü” ifade etmektedir. Estetiğin farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Genel olarak Yunancadan gelen ‘aesthetike’ kelimesini ilk olarak Baumgarten, 1735’te (Tunalı, 2008) duyuları nasıl bileceğimizin bilimi şeklinde tanımlar. Bozkurt (2012, s.25) Baumgarten’ın ‘duyusalın yetkinliği’ öğretisini geliştirdiği ‘Aesthetica (1750)’ adlı yapıtı sebebiyle estetiğin “güzelin bilimi” olarak anlaşıldığına vurgu yapmıştır. Ancak Tunalı (2008) “estetiğin güzellik dediğimiz bilimin araştırma alanını çok dar olarak sınırlamış” olacağını ifade etmiştir. Bunun nedenini estetiğin dar anlamında yalnız bir değer felsefesi, bir değer bilimi olarak anlaşılsa bile bu bilimin sınırları içinde yalnızca güzellik değeri olmadığını, başka değerlerin de girdiğini belirterek açıklamıştır. David Hume, 19. yüzyılda estetiği “tatların standartları” yani estetik tat olarak” (McDonald Currence, 2008, s.33) ifade ettiğinde estetiğin anlamı farklılaşmıştır. Bu tanıma göre; sanattan haz almaya vurgu yapan özel bir alanı ifade etmektedir. Bu bakımdan belirtmek gerekir ki; birçok kaynakta geçmişten günümüze estetiğin anlamı tartışılmıştır. Dewey, estetiği yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak ifade etmektedir. Sanatın müzelerle olan ilişkisini günlük yaşam deneyimlerinden ayrılması yönünde eleştirmektedir. Dewey’e göre; “Sanatın yaşamın içerisinde olması yaşamın tüm görüntülerinin estetik deneyimde anlam bulmasını sağlar” (Eroğlu, 2017, s.42).

Dönemlerin felsefi bakış açılarının da estetik alanına yansımaları olmuştur. “20. yüzyılın başlarında felsefede genellikle psikolojizme karşı yükselen tepki, aynı biçimde psikolog estetiğe karşı bir tepkiyi de beraberinde getirir. Bu tepki özellikle fenomenolojiden ve fenomenolojik estetikten gelir” (Tunalı, 2008, s.19). Sanatın oynadığı roller ve onlarla ilişkili davranışları anlamaya yönelik çeşitli teorilerin uygulanmasının yanı sıra çeşitli sanatlara verilen bilişsel, bedensel ve genellikle de yorumsal tepkilerin incelenmesine ve açıklanmasına odaklanma psikolojik estetik olarak ifade edilir (Greene, 2012).

Husserl'in psikolojizme karşı, "fenomenolojinin felsefeye getirdiği slogan: "Şeylere geri dönelim" sözü ile karşımıza çıkar. Tunalı bunu şu şekilde açıklar: "Sujeyi, sübjektiv yaşantılara bırakalım ve objelere geri dönelim" (Tunalı, 2008, s.19). Başlangıçta estetikte yerini bulamadığına vurgu yapılan bu anlayışta sonrasında varoluşçuluk temelinde etkileri öne çıkan isimlerin Maurice Marleu-Ponty ve Jean Paul Sartre olduğu ifade edilmektedir. Genel anlamda "Fenomenolojide insan bir sübjektiflik olarak, dünya ile bir alış veriş halindedir. Ben diye isimlendirdiğimiz şey, tek başına bir iç hali değil, fakat dış aleme doğru sayısız yönelişler olarak inceleneceği" (Gürsoy, 2007, s.40) vurgulanmaktadır. Fenomenolojinin bu anlamını destekleyen anahtar kavram olarak nitelenen "yönelimsellik" in "Husserl'da transendental bir bilince ait olarak" ortaya çıktığı "Marleau-Ponty'de ise; doğrudan doğruya dünya içinde yer alan "öz benden" in (corps propre) yönelmişliği" olarak ele alındığı vurgulanmaktadır (Gürsoy, 2007, s.40).

Marleau-Ponty, çoğu kez Sartre ile Fransız varoluşçuluğu içinde anılmıştır. Algı fenomenolojisiinde yakınlıkları olmasının yanında aralarında önemli de bir farkın olduğu ifade edilmektedir. Marleau Ponty'de "betimleyici özellikte felsefe, Sartre'da Varlık ve Hiçlik'in özdeşliğine dayanan ontoloji kurma çabası"yla öne çıkmaktadır (Marleau-Ponty, 2016, ss. 5-6, Önsöz Ahmet Sosyal). Marleau Ponty'nin tasvir etmek üzerine olan bakış açısı, felsefecinin düşüncesinde de fenomenoloji anlayışında da "Bütün bilgilerin, hatta bilimlerin esas noktasını teşkil etmektedir" (Gürsoy, 2007, s.43).

Sartre'ın bakış açısı ise; Husserl'dan izler taşıdığı yazdığı denemelerde görülmektedir. Varoluşçuluk öğretisi içinde kalmadan geniş bir alana yayılma düşüncesi hakimdir.

"Ona göre; doğaötesi (metafizik) sezgi, sanat yapısının evrenini kendi dokusuyla besler. Bu doğaüstü metafizik sezginin fenomenolojik psikolojisi ile yakından ilgisi vardır. Sartre, klasik felsefenin yanlışları üzerine kurulan tüm "gerçekçi" imgelem (imagination) kuramlarına karşı çıkmış, "imge"yi (image) biricikliği, tekliği ve kendiliğindenliği olan bir şey diye benimsemeyi yadsımış ve dahası "imge"nin düşüncesinin dışında başka bir kendiliğinden varlığa sadık bir yanıt olup olmamasına da ilgisiz kalmıştır. Ona göre bir "imgelem kuramı" hem ruhun kendi imgeleri ve algıları arasında spontane olarak yaptığı farklılaştırmaları göz önünde bulundurmalı, hem de düşüncesinin işlemlerinde imgenin oynadığı rolü açıklamalıdır" (Bozkurt, 2014, s.295).

Aykut (2012) günümüz estetik bilimini, "duygusal algılamalarda kazanılan anlamların bilimi" olarak ifade etmektedir. Günümüz estetik kuramlarını "klasik ve çağdaş kuramlar olarak" iki ana bölümde ele alan Aykut, estetik bilimini "estetik

deneyim” olarak incelendiğini ve sanat felsefesi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisini kapsayan “bir zaman ötesi içeriksel, karşılaştırmalı” bir bilim olarak tanımlamaktadır. Bu özelliğinden kaynaklı estetik deneyimin, yalnızca zevk veren bir deneyim değil, pratik değeri yüksek görsel bir bütün olarak değerlendirmek gerektiğine vurgu yapmaktadır (Aykut, 2012, ss.71-72).

Estetik deneyim kavramı da farklı bakış açılarıyla ele alınabilir. Biçimci olarak ifade edebileceğimiz Kant’ın bakış açısını Bozkurt (2014, s.47) estetik deneyimin ayırt edici özelliği olarak çıkar bağlamında bir kullanımdan uzak olduğuna vurgu yaparak açıklar. Estetiği ahlaktan da bilimden de ayırıp estetik yaşantının öznesinin estetik nesne ile merakını gidermek için ilgilenmediğini ve estetik nesneyi bir başka amaca hizmet eden bir araç olarak da görmediğini ifade etmektedir.

Bir diğer yandan John Dewey’in estetik deneyime bakış açısı ise şu şekildedir: “Estetik deneyim deneyimin anlamı içinde, deneyimin mümkün estetik nitelikleri ve değerlerinin tümünü kapsar” (Eroğlu, 2017, s.93). Bu bağlamda estetik deneyimde yeniden şekillendirme ve eksik yanları giderme girişimi olarak insan ve topluma yaşamsal pratikleri yönünde bir bütün olarak iyileştirme ve geliştirme sunabilir (Eroğlu, 2017, s.94). Bu bakış açısıyla estetik deneyim içeriğin ön plana çıktığı, bağlamsal bir yapı içinde ele alındığı söylenebilir. Günümüzde hala John Dewey’in genel anlamda eğitim ve sanat eğitimine etkileri devam etmektedir. Dewey’in etkileriyle çağımızdaki estetiği Aykut (2012) şu şekilde açıklamaktadır:

“Çağımızda estetik, sanat felsefesi olmaktan çıkıp sanat eseri, sanatçı, izleyici ile toplumsal yapıyı kültürel çevre ilişkisiyle sorgulayan bir yargılama ya da kültürel bir eleştiri süreci anlamına gelmektedir. Hatta sanat yapıtlarına ilişkin değerlendirmeler betimsel olmaktan çıkıp, görsel algı çalışmalarıyla laboratuvarlara taşınmıştır... Günümüzde estetik, dogmalardan tamamen uzaklaşmıştır. Hatta görme ve algılama ile yetinmeyip bilgisinin ne liği konusunda sorular sorar, bu estetik sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi kendisine görev edinmiştir. Yaşamın içine giren estetik, bireyleri kendisinin ve diğer kültürlerin sanatından haz almanın ötesinde akla, hoşgörüyü, soru sormaya, araştırmaya, anlamaya, çözüm, önerileri oluşturma ve toplumsal değerler açısından farklı disiplinlerle işbirliğine yöneltmektedir” (Aykut, 2012, ss.104-105).

Aykut, estetiğin sadece duyumsama ve haz almayla ilgili olmayacağını; bir dizi bilişsel süreçten geçerek estetik olay karşısında yoruma götüren bir disiplin olduğunu vurgulamakta ve bu konuda disiplinlerarası işbirliğinin önemine dikkat çekmektedir. Günümüz toplumlarında eğitimde, sanat ve estetik eğitimin amaçları tartışılmaktadır.

Estetik algının geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar anlamın çoklu alternatiflerini göstererek bize eğitimde olanaklar sunmaktadır.

2.4. Estetik Eğitim

Estetik eğitim, bir bütün olarak sanat eğitimi olarak algılandığı gibi sanat eğitimi disiplini/alanı olarak da algılanabilmektedir. İyi yapılandırılmış bir sanat eğitimi programından, sanat disiplinlerinin kuram, yorum ve atölye uygulamalarını dengeli bir şekilde bir araya getirmesi beklenir. “Estetiğı sanat eğitiminin içerisinde bir ders ile sınırlamak eğitimi değıil sanatsal üretim biçimlerini de yozlaştırır” (Aykut, 2012, s.176). Estetiğın sanat eğitiminin bütününde yer alması gerekliliğı vurgulanmaktadır. Estetik eğitim sanat eğitiminin bütününü kapsayarak ele alınmasını destekleyen görüşler incelendiğinde çağdaş kuramcılarının bakış açıları dikkat çekmektedir.

Smith (2005)’e göre; estetik eğitim yaratma ve sanat algısı konularında estetik okur-yazarlığı geliştiren, konu veya kavramların öğretime bakılmaksızın ayırt edici bir duyarlılığın güçlendirilmesi veya estetik kavramlar ve prensipleri tarafından birleştirilmiş sanat programlarını bütünleştiren sanat eğitimi programları olarak anlaşılabilir. Smith (2005, s.19) çağdaş kuramcılarının estetik eğitimini, felsefenin bir dalı olarak yakın bir ilişkide yorumladıklarını vurgulamıştır. Bunun nedeni, estetik içeriklerin ve sorgulama yöntemlerinin analizinin eğitimsel ilişkilerini ele almalarıdır. Kısaca estetiğın ulaştığı en geniş kapsamlı tanım, estetik eğitim için de geçerli kılınışlardır. Buradaki tanım kapsamında felsefi sorgulama olarak düşünölen estetik, estetik eğitim içinde aynı bağlamda kullanılmıştır.

Farklı estetik eğitim anlayışları farklı kişiler tarafından sunulmuştur. Bu bağlamda çağdaş kuramcılara değıinmeden önce, estetik eğitimin temellerinde var olan kuramcılara değıinmek yerinde olacaktır. Estetik eğitiminde etkili üç kuramcı olarak Friedrich Schiller, Herbert Read ve John Dewey gösterilmektedir. Schiller’in, mantıksal ve duyuşsal olanın sanatla birleşmesiyle, bir insanın ulaşabileceğı bu uyum içinde yetişmesinin estetik eğitimle gerçekteşebileceğı görüşü ifade edilmektedir (Özsoy, 2003). Onun, modern insandaki yabancılaşmayı tespit ederek sanat ve oyun aracılığıyla yaratıcı bir çözüm beklentisi içinde olduğına vurgu yapılır (Aykut, 2012, s.97). Read’in ise; düşöncelerini birleştirdiğı Schiller, Marx, Morris ve Ruskin’in bakış açılarının bütününden oluşan bir yaklaşımı olduğı söylenebilir. Geleneğın büyük yapıtlarının incelenmesinin değıerli

olduğunu vurgulayan Schiller'in aksine sanat objesinin deęerinin dūřūrılması eğilimi Read'in pedagojisinde yer almıřtır. Çünkü onun beklentisi pasif tepkiler yerine, Dewey'in dūřūncesinde yer alan yaparak yařayarak öğrenme fikri gibi bir arayıřtır. Sonuç olarak, kendini ifade etmede yaratıcılıęa odaklanan süreçler onun destekledięi pedagojiyi temellendirmiřtir (Smith, 2005, s.20; Aykut, 2012).

Read'in pedagojik fikirleriyle Dewey'in bakış aısında “sanatın hem bütünüleyici değeri olduğu hem deneyimlerin dönüşümü ve yeniden oluşumu potansiyeli için yaşanması fikri aısından ortaklık olduğu” (Aykut, 2012, s.100) ifade edilmektedir. İşler (2005, s.138) “*Art as Experience*” kitabına (1934) atıf yaparak Dewey'in 20. yüzyılın ilk yıllarında sanat eğitime etkisini vurgulamaktadır. Dewey müzeler üzerinden seçkin sanat anlayışının karşısında “demokratik toplumun doğası” olarak ifade edilen bir anlayışta sanatın günlük yaşam içinde var olması gerekliliği üzerinde durmuştur. Bunun aracılığı ile sanat eserleri olarak güzel sanatlar ve el sanatlarının kullanılmasıyla Dewey'in görüşlerini benimseyen okullarda sanat ve diğer konuların eşitliğinin sağlandığı bir ortamda öğrencilerin ifade ve iletişim aracı olarak yararına bir durum ortaya çıkmıştır.

Çağımız bağlamında estetik eğitimdeki kuramcılar olarak öne çıkan isimler Harry Broudy, Ralph A. Smith, Maxine Greene'dir. Bu kuramcılar estetik teorileriyle estetik eğitim çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

Harry Broudy, 20. yüzyılın ikinci yarısında önemli bir yeri olan Amerikan estetik eğitim filozofu olarak ifade edilmektedir. Hem felsefe hem de eğitim yazıları ile kariyerinde estetik eğitime yer vermiştir. Kısaca, sanatları ifade ve izlenim olarak tanımlayan Broudy, genel eğitim olarak estetik eğitimin hem yaratıcı hem takdir edici beceriler kazanan öğrenciler için bir bağlam sağladığına vurgu yapmaktadır. Smith ise; sanat yapıtlarının özellikle oluşturmacı ve açığa vurmak için bir değer olduklarına inanır. Bu sayede deneyimleri estetik enerjiyle aşılama ve çeşitli insani ve doğal fenomenler hakkında bilgi sağlama kapasitesi olarak anladığı söylenebilir. Estetik eğitimin genel amacını belirlemek için yansıtıcı perspektiften bakar; gençlerin sanat dünyasında zekâ, duyarlılık ve özerklik derecesine sahip olmalarını sağlayan bir eğilim olarak ifade etmektedir (Smith, 2005, s.24). Broudy'nin bakışında estetik deneyimin yaşanmasında sanat objesi olmayan şeyleri de ayırmamasına rağmen, Smith estetik deneyimin yalnızca güzel sanatlardan sağlanabileceğini dūřünmektedir (Denaway, 2013, s.3).

Maxine Greene'in ise; Dewey'in görüşlerinden etkilendiği söylenebilir. Greene, sanat beğenisi ve sanat eğitiminden estetik eğitimi ayırır. Sanat beğenisi ve estetik deneyim arasındaki büyük fark dünyaya karşı umursamaz olan öğrencileri uyandıran eğitimciler bağlantısındadır. Estetik eğitim, öğrenenlere neyin fark edileceğini fark ettirerek, sanatlarla takdir edici, yansıtıcı, kültürel ilişkileri beslemek için tasarlanmış kasıtlı girişimlerdir ve bu amaçla onların çeşitli bir şekilde anlamlı olarak başardıkları böyle bir yolda öğrencilerin yaşamlarına sanat eserlerini ödünç verir. Greene'e göre; estetik deneyimler diyalogların çeşitli anlamlarını kazandırır. O'na göre hiçbir şey aynı kalmaz (Moon, Shawn, Black, Black, Hwang, Lynn, Memoli, 2013, s.223-224). O'na göre; yüksek kültür olarak değerlendirilmiş sanatsal çalışmalar onların tarihsel bağlamlarından okunmak zorunda olan görsel imajlar olurlar (Greene, 1994a: Akt: Amadio, Truong, Tschurenev, 2006). Odaklanılan kuramcı olarak onun bakış açısına aşağıdaki bölümde ayrıntılı olarak değinilecektir.

Estetik eğitim, 21. yüzyıl içerisinde sanat tabanlı bir anlayış içerisinde temellendirilmeye çalışılmaktadır. Modern sanat eğitimindeki estetik eğitim anlayışı, sanat eğitimiyle aynı anlamda kullanılarak estetik bir disiplin alanı bağlamında sanat eğitimi içerisinde yerini almıştır. Postmodern anlayışta ise; estetik eğitim hem duyuşsal alanın yapılandırılması hem de bilişsel ilişkilerin kurulduğu bir amacı yansıtmaktadır (Aykut, 2012, s.117). Aykut (2012)'a göre; estetik eğitimin amacı sanat yoluyla topluma olumlu etkiler sağlamak olmalıdır. Çünkü estetik tabanlı bir sanat eğitiminin sadece beğeni düzeyi ve yaşam kalitesine katkısı yoktur.

21. yüzyılda geliştirilen estetik eğitim anlayışlarının estetik deneyim bağlamında yürütüldüğü söylenebilir. Estetik deneyiminin temel alındığı estetik eğitim, kişisel özelliklerin gelişimine, yaratıcılık, hayal gücü ve ifade, kendine güven, sabır ve bir eleştirel ruha sahip olması adına öğrencileri geliştirmeyi amaçlayabilir. Daha da fazlası kültürel ve ortak kimliğin oluşumunda ve farklılıklara açık diğer kültürlerle iç içe geçmiş bir diyaloga da imkân sunmaktadır (Amadio, Truong ve Tschurenev, 2006).

2.5. Maxine Greene'in Sanat Anlayışı ve Estetik eğitim

23 Aralık 1917 New York doğumlu olan ve 2014 yılında yaşama veda eden Maxine Greene, John Dewey'in "manevi mirasçısı" olarak ifade edilmektedir (Türköz, 2018, s.393). Maxine Greene, Amerika'da Columbia Üniversitesi Öğretmenler Fakültesi'nde

felsefe ve eğitim alanlarında daimi profesör olarak yer almıştır. 1966'dan 1973'e eğitimde sanatlar için müzik, görsel sanatlar, tiyatro, dans vb. sanat alanlarında eğitim veren Lincoln Merkez Enstitüsü'nde Öğretmenler Fakültesi yöneticiliğini yapmıştır. Genel olarak, Maxine Greene'in 21. yüzyıl eğitimi için önemli olduğuna vurgu yapılır. Çünkü eğitim alanındaki çalışmaları yeni nesil eğitimcileri etkilemektedir (McDonald-Currence, 2008, s.1-2).

Sanat felsefesi ve estetik eğitim anlayışını oluştururken felsefî açıdan pek çok filozoftan etkilenmiştir. Bunlardan bazıları; Sartre, Merleau Ponty, Hannah Arendt ve Alfred Shutz'dır. Sartre için sanat, izleyicinin hisleriyle ve sanatçının içeriğiyle etkileşime giren özel güçlere sahiptir. Resim, izleyicinin algılarıyla yeniden oluşturulmaktadır. Maxine Greene, Sartre'dan etkilenerek, sanatın toplum ve kültürel etkilerine dair bakış açısını geliştirmiştir. Estetik, tüm insanlığın değeri olduğundan toplumun farkındalığını artırmak için estetiğin ahlaki sorumluluğu vardır. Sanat, iletişim kurmak için özel bir güce sahiptir. Merleau-Ponty'den etkilenerek, onun "toplumsal hayal gücü" (social imagination) görüşünü geliştirmiştir. Arendt'ten etkilenerek, harekete geçmek bağlamında "praxis" kavramını benimsemiştir. Alfred Schutz ise; Greene'e bilincin bir düzlemi olan "tamamen uyanıklık" olarak ifade ettiği "*wide-awakeness*" kavramını öğretmiştir. Greene de tamamen uyanıklık bağlamında kişilerin bilinçli bir şekilde hayata ve gereksinimlerine dikkatinin sağlanması üzerinde durmuştur. Kuramcı, John Dewey'den de sosyal demokrasi ve hayal etme özgürlüğü konularında etkilenmiştir (Goldman, 2010, ss.7-8). Greene'in estetik felsefesi Dewey'in bir deneyim olarak sanat fikrinden, varoluşçuluk felsefesi, eleştirel teori ve postmodernizmden geliştirilmiştir. Sanatsal estetik deneyim ilişkisi ile ortak bir alanda diyalog geliştirmek için ideal olan bir fikir olarak ifade edilmektedir (Comeaux, 2013).

Ayrıca, Greene'in yaklaşımının felsefî temelinde varoluşçuluk ve fenomenoloji vardır. Sartre ve Merleau Ponty etkileri ile özellikle bilincin aşkınlığı üzerine çalışmıştır. Bunların yanında kendi katkısı olarak insan doğasının karmaşık varsayımlarını çizen "açık alanlar" ("*open spaces*") ve "tamamen uyanıklık" ("*becoming wide awake*") kavramlarını eklemiştir. Bu iki kavram estetik eğitiminde Maxine Greene'in teorisi için temel olmuştur ve sonrasında bu kavramlara bir üçüncüsünü eklemiştir. Bu kavram da "hayal gücünün önemi" olmuştur (Currence, 2008, s.28). Kısaca bu kavramlara değinecek olursak; *Açık alanlar* estetik eğitim aracılığıyla kişinin kendi kendini bulmak için başka

bir deyişle kendi yapabileceklerini görmek için kendine izin verdiği bir yol olarak tanımlanabilir. *Tamamen uyanıklık*, kendini keşfetmeye doğru bir çabayı gerektirir. Farkına varmanın dört alanla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Ruh, kendi ve kişisel yansıma, entelektüel olasılıklar ve toplumdur. Kişinin, kendi kültürü, ailesi ve inançları aracılığıyla yakın çevresine karşı kendi duyumunu yakalaması olayıdır. Hayal gücünün önemini keşfetme ise; algısal olarak empati kavramıyla ilişkilidir. Hayal gücü, bir başkasının gözüyle görme kapasitesi, dünyayı diğerlerinin bakış noktasından hissederek, duyarak, görerek kavramaktır (Currence, 2008).

“Greene’in, zengin sanatsal ve felsefi kaynaklardan beslenerek aktardığı düşünceleri, bireyin kendisini gerçekleştirmesini engelleyen sınırların aşılabilmesi, renginden, cinsiyetinden ya da sosyoekonomik durumundan ötürü boyun eğmek durumunda kalan halkların sesi olması açısından büyük önem taşımaktadır. Onun odak noktası, insanın kendisine verileni aşabilmesi ve şeylere olduklarından başka türlü bakabilme yeteneğinin gelişmesidir (Türköz, 2018, s.394).

Greene’in fikirlerinin çoğu, doğrudan John Dewey’in fikirleriyle ilişkilidir. Her ikisi de toplum ve eğitim ilişkilerini odağa almaktadır. Dewey gibi Greene de estetik deneyimin büyük oranda algısal yaklaşımıyla ilgilenmektedir. Dewey (1934)’e göre; estetik insan doğasındaki deneyim ve muhakeme için içsel bir niteliktir. O, eğer öğrencilere estetik deneyimler için olanaklar verilmemişse, muhakeme ve görsel okuryazarlık alanlarında ciddi bir şekilde zorlanabileceklerini ifade eder. Estetik, kişinin deneyimi ve sorgulama yapması sonucu ortaya çıkan içsel durumunu betimleyendir ve bu estetik deneyimi her öğrencinin yaşaması gerekir. Dewey’e göre; estetik basit bir şekilde deneyimin bir niteliğidir veya bir zaman ya da durumda birinin dünyasına katılmak için bir yoldur. Dewey’e göre herhangi bir şekilde sorgulamaya bağlı estetik nitelik, deneyim temelinde olduğu sürece, bilim ya da sanat merkezli olup olmadığı önemli değildir. Bu sorgulama anlayışında; birinin önceki deneyimleri, hisleri, istekleri ve hayal gücü geçmişinden ortaya çıkanı sunan sorgulamanın estetik doğası üzerine odaklanır. Sorgulama temelli öğrenme ve problem çözmenin de nitel düşüncelerin temel bilgileri olduğu fikri ifade edilmektedir. Bu bağlamda Dewey’in de bütün çalışma alanlarında problem çözmeyi düzenleyen sorgulamayı önerdiği vurgulanmaktadır (Heid, Estabrook ve Nostrant, 2009).

Maxine Greene (2001) estetik alanını algı, duyum, hayal gücü ile dünya hakkında bilmeye, anlamaya ve hissetmeye yönelik nasıl ilişki kurulabildiği üzerine tanımlar

(Medina, 2009, s.59). Greene; estetiğin sanat eserleriyle karşılaşarak şüpheyeye düşülen deneyimin durumunu tanımlayan veya belirleyen bir niteleme olduğuna vurgu yapar. Bir başka deyişle, estetik; sanat eserleri ile karşılaşmaların yansımaları ile ilgilidir. Estetik alanında düşünmek sadece gerçek deneyimlerle başlayabilir. Greene, estetik deneyim nesnesinin tüm bilinenlerden arınmış, yaşayarak kişinin kendi bilincinde oluşturduğu nesne olarak görmesi gerektiğine işaret eder (Greene, 2001). Sanat eserleri, estetik sorgulamalara imkân sunmaktadır. Sanat eserleri karşısında yapılan sorgulamalarla o esere karşı kişi kendi anlamını yapılandırmaktadır. Estetik deneyim bağlamında, eğer kişi sanat eseriyle gerçekten ilişki kuracaksa, nasıl anlatıldığı, nasıl ifade edildiği ve niçin yapıldığı sorularını sorarak eserle diyaloga girilmelidir. Ayrıca, sanat eseri ve onun yaratıcısı hakkındaki bilgi de önemlidir. Çünkü bu bilginin diyalogu beslediği vurgulanmaktadır (Mckenna, 2010, s.54).

Susan Stinson (1985) estetik deneyimin üç farklı seviyesini tartışmış ve estetik deneyime farklı bakış açılarından bakarak şu şekilde değerlendirmiştir. Birinci seviye sanat eserinin güzelliğinin takdirine yöneliktir. Özetle; eleştirel düşünme, anlamlandırma uygulamaksızın yeni bilgileri depolamak ile sınırlı olan bir yaklaşımdır. İkincisi; yaşam deneyimlerine bağlı boyuttur; ancak bu da yeterli görülmemektedir. Bu türdeki estetik deneyimin sosyal alan içinde kişiselliğın ötesini arayışa imkân vermediği düşünülmektedir. Estetik deneyimin üçüncü seviyesi ise; kişinin çevresindeki gözlemi ve dünya arasındaki ilişkiyi güçlendiren bakış olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada, sanat eseri kendimiz ile diğer insanların yaşadıkları durumlar ve kurdukları bağlantıları anlamak ve sanat eserini değerlendirmek için bir araç olur ve böylece de empati gerçekleşir (Stinson 1985; Akt. Medina 2009, s.59). Stinson (1985), Greene'in sanat eserlerinin dünyadaki bilinç ilişkileri içinde farklı imkânlar sağlaması açısından öncelikli olduğu ve bunların müfredat içinde (öğretim programı) içinde merkez/odak olması gerektiği görüşünü vurgular. Bu bağlamda öğrencilere estetik deneyimin bu üçüncü seviyesine ulaşabilen bir çevre yaratmak için onlara yardım edebilecek olan sanat eserleriyle karşı karşıya getirebileceğimiz eğitim programları sunmamız önerilmektedir (Stinson 1985; Akt. Medina 2009). Greene'e göre; "Resim, edebiyat, tiyatro, film gibi sanatlar tüm kapıları açabilir ve bireyi dönüştürebilir" (Greene, 2000, s.150; Türköz, 2018, s.395). Bu bilgilere göre üç tür estetik deneyim tanımlanmaktadır. Bunlardan üçüncü yaklaşım Greene'in değindiği öğretilenler için merkez olabilecek sanat eserleriyle

karşılaşmaların sağlandığı dersleri içermektedir. Böyle bir anlayışla öğrencinin çevresine karşı kendi duyumunu yakalaması sağlanabilir ve estetiğin verdiği olanaklarla çeşitli dersler yürütülebilir. Greene'in estetik eğitim anlayışının estetik okur-yazarlık amacını taşıması sebebiyle; öğrencilere estetik kavrayış ve eleştirel zekâ kazandırabilmesi açısından teşvik edilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Smith, 2005, s.25).

Medina (2009), sanat eserleriyle karşılaşmalarda yaşanan estetik deneyim sürecini; sanatçının bakış açısının hayal gücü ve kişisel hikâyelerin kullanılarak çözülmesi olarak ifade etmektedir. Bu bakımdan Greene (2001)'in sözünü ettiği estetik deneyim, basit bir şekilde sanat eserini görmek veya duymaktan ziyade anlamlandırmak için öğrenciye yardım etmektedir. Ayrıca, Medina (2009, s.59) bu tür karşılaşmaların; bedensel seviyede deneyimlerle ilişkili olması sebebiyle; hayal gücünü özgür bırakmak ve şefkat yaratmak için olağanüstü bir kapasiteye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Bu türde bir eğitim için Maxine Greene Lincoln Eğitim Merkezinde 1980 yaz döneminde anlamlandırmaya bağlı, yansıtıcı, kültürel, katılımcı ilişkilerle öğrenenlere çeşitli olanaklar sağlayan sanat alanları ile bir eğitim tasarlamıştır. Bu anlayışa göre; estetik deneyimlerle yeni bağlantılar yapılarak; yeni tarzlar şekillenmekte, yeni bakış açılarının açılması mümkün olabilmektedir (Denaway, 2013). Greene (2001, s.6)'e göre; bu türde bir eğitim, bilişsel, algısal, duygusal ve hayal gücü gelişmelerini içererek kişinin gelişimlerini bütünler. Bu merkezde sanat temelli eğitim organizasyonu olarak yer alan Greene'in yaklaşımı sanat alanlarına yönelik deneysel bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Denaway, 2013). Bu merkezde, öğrencilerin bir malzeme/araç ile çalışma deneyimi yaşamaları sağlanır. Bu anlamda öğrenciler aynı malzeme/araç ile yapılmış profesyonel bir çalışma içine konmuş olur. Böylece öğrenciler kendi deneyimlerine dönük soru sormak durumunda kalır (Greene, 2001). Ayrıca, sanat eserleri ve incelemeler ile etkileşerek estetik deneyim yaşarlar. Buradaki eğitim yaklaşımı, ne tamamen sanatı öğretmek, ne de sanatı kullanarak diğer konuları öğretmektir. Bu süreç daha ziyade algı, kavrama, etki ve hayal gücü içeren sanat eserleriyle etkileşim ve deneyim süreçlerini kullanan tamamen farklı bir süreçtir (Denaway, 2013, s.8-9). Bir başka deyişle sanat ve diğer alanlar birbirlerine eğitim öğretim konusunda katkılar sunarlar. Bu katkı, öğrencilere sanat yapmak ve bir sanat eseri gördüğünde onu anlamak için katılımcı aktivitelerde bulunmak olarak ifade edilebilir.

Böyle bir eğitim ile öğrencinin sanat aracılığıyla yaşama dönük sorgulamalar yapması sağlanır. Greene (2001) bunun önemine, özellikle farkındalık kavramıyla dikkat çekmektedir. Estetik eğitime katılanların ilk kaygısı, öğrencilerde daha aktif bir duyarlılık ve farkındalık geliştirmenin yollarını bulmaktır. Bunu ortaya koymak için, öğrencilerin müzikte yaşamının, bir resmin içinde ve ötesinde olmanın, heykellerin kitleleri arasında dolaşıp gezinmenin ve bir şiirde var olmanın nasıl bir his olduğunu keşfetmeye yönlendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Sanatın neye benzediğini ve ne anlama geldiğini hissetmek bir başlangıç noktası olmaktadır. Bu türden deneyimlerle, Greene ve bu türde eğitim üzerine çalışanlar her şeyin ötesine giderek bir aydınlanmanın gerçekleşmesinin sağlanması için çabalamaktadırlar (Greene, 2001). Sanat aracılığıyla yansıtıcı, kültürel ve katılımcı ilişkileri fark etmeyi (farkındalık) öğrenciye sağlar. Greene bu anlayışı “tamamen uyanıklık” kavramıyla açıklamaktadır.

“Greene’in düşüncesinde uykuda olmak ise; ‘seçenekleri görememektir’. Çoğu zaman uyuyan insanlar ‘her şey olması gerektiği’ gibi diyen ve buna inanan insanlardır. Uyanık olmak ise; görmek istemeyeceğimiz şeyleri görmek için risk almaktır. Greene, şeylere başka türlü bakmak, olasılıkları görmek ve tamamen uyanık olmak için sanatı bir katalizör olarak görür...”(Türköz, 2018, s.397).

Maxine Greene’in bakış açısında hayal gücünün önemine ve bu bağlamda empati kavramına özellikle dikkat çekilmektedir. Greene, diğerleri için empati duygumunu yaratmayı gerekli görür ve de diğerlerinin yaşamı ve onların yaşamındaki olasılıkları yaratmak için de gereklidir. Ona göre; hayal gücü, bir problemin çevresindeki yolu bulmak için belli niyetler ile kullanıldığı zaman, olasılıklı (çok yönlü) düşünmenin ortaya çıkması sağlanabilir (Greene, 1995). Bu bağlamda da “estetik eğitim, modern hayatın zorlu teknolojik gereklerini de iyileştirebilir ve fertlerin klişeleşmiş düşünce ve hislerden kaçınmalarına yardımcı olabilir” (Smith, 2005, s.25, Aykut, 2008).

“Greene, teknolojinin yol açtığı imge bombardımanının, yaratıcı düşünce üzerindeki dondurucu etkisinin ancak düşlem gücünün geliştirilmesiyle açılabileceğini öne sürmüştü; bu nedenle özgün ve nitelikli sanat eserleriyle karşılaşmalar yoluyla öğrencilerin düşlem gücünün geliştirilmesinin önemini sıklıkla vurgulamıştır” (Türköz, 2018, s.397). (*düşlem gücü=imagination, bu tezde hayal gücü olarak çevrilmiştir*).

Greene, alternatif gerçekliklerdeki pencereleri açarak, bazılarının daha önce hiç görmediği mekânlara hareket etme ihtimali ile ilgilenildiğine vurgu yapar. Özellikle teknik ve beceri eğitimi anlayışının sınırlandırmasından çıkmanın amaçlandığı bir anlayışı ifade eder. Merak ve sorgulama ile henüz olmayanların peşinde koşmayı

sağlayan geniş çaplı uyanışlarla, yeni atılımlar ve yeni başlangıçlar hedeflenmektedir (Greene, 2001, s.44). Bir başka deyişle var olanın ötesindeki alternatiflerin araştırılmasına odaklanılması amaçlanmaktadır.

Diaz (1998) ise; sanat ve estetik deneyimin öğretilmesi ile alternatiflerin araştırılmasında duyuların harekete geçtiğini ve böylece sanatın, deneyimler ve görüşler arasında bağlantılar kurarak gerçeklikler, varsayımlar ve hayal gücünün; dans, müzik, resim, edebiyat ve drama yoluyla temsil edilmesini sağladığına vurgu yapmıştır. Sanatın hayatla ilgisini ifade ederek keşfe yönelttiğini, güveni beslediğini ve dönüşüm yarattığını yansıtmıştır (Akt. Diaz, 2010, s.92).

Greene (1995)'e göre; araştırmacılar, anlam üretenler olarak, etraftaki insanlarla gerçekleri inşa etmekle uğraşan kişilerdir. Öğrencilere, gerçekliğin çoklu perspektif olduğu ve yapısının asla tamamlanmadığı, her zaman daha fazla olduğu fikrini aktararak iletişim kurmaya çalışabileceklerinin gösterilmesini ifade ederek farklı şekillerde anlamlar yaratılabileceği üzerinde durmaktadır. Sanatçının eserinden yola çıkan öğrenci, onun yolunun alternatiflerini araştırır ve böylece hem sanatın çok anlamlılığına hem de yaşamın çok anlamlılığına ve başkalarının hayatlarına karşı toleranslı olması gerekliliğine dönük çıkarımlar yapabilirler. Türköz (2018) de estetik deneyimler ile öğrencilere sağlanabilecek fark yönlerde bakmanın katkılarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Sanat eserleriyle geçirilen estetik yaşantılar yoluyla öğrencilerin duygu ve düşünceleri yönünden bilinçlenmelerine katkıda bulunulabilir, Böylece onların başka dünyalarda “neyin ne olduğunu ve bir gün ne olabilir görebilmelerine; var olanı, kabul edileni, alışkanlıklarını sorgulayabilmelerine; kendileri gibi olmayanlara sevgi ve şefkat duyabilmelerine; engellerini tanımlayabilmelerine ve eyleme geçmek için risk alabilmelerine olanaklar sağlayabilir” (Türköz, 2018, s.399).

Türköz de öğrencilerin estetik deneyimlerle var olanın sorgulanması, farklı bakış açılarından bakılması ve harekete geçme yönünde katkılarına değindiği ifade edilebilir.

Ayrıca öğretmenler açısından öğrenciye bakışın geleneksel anlayıştan farklı, öğrencinin bir değer bağlamında görülmesinin gerekliliği vurgulanabilir. Greene'in anlayışında “öğretmenler bireysel deneyimin öznelliğine karşı duyarlı olmalıdırlar” (Smith, 2005, s.25, Aykut, 2008). Çünkü sanat eserine yönelik deneyim ile yaşam deneyimi bir anlamda bütünleşerek öğrenciye bağımsız ve kendi seçimlerinin sonuçlarıyla karşılaşabileceği olanaklar yaratmaktadır.

2.5. Maxine Greene'in Estetik Eğitim Anlayışının Eğitim Kuramlarıyla İlişkisi

Sanat eğitimi alanında bazı diğer uygulamacıların aksine (Eliot Eisner ve Howard Gardner gibi) Dewey ve Greene estetik eğitiminde tümüyle bilişsel yaklaşıma inanmamaktadırlar. Greene'in felsefesinde, bilmenin entelektüel, bedensel, duygusal, duyuşsal yollarındaki zorluklar üzerinden eğitimsel fikrine ulaşılır (Bose, 2008, s.11). Eğitimsel ilişkiler bağlamında bu yaklaşımda çoklu zekâ kuramıyla belli bağların olduğu ifade edilmektedir (Holzer, 2005).

Zekâ üzerine, farklı alan uzmanları araştırma sonuçlarına yönelik görüşlerini ortaya koymuşlardır. Zekânın ölçülebilirliğine dair farklı fikirlerini yansıtmışlardır. Geleneksel bakış açısında zeka ölçüsü olarak ele alınan testin (IQ:intelligence quotient-ZB: Zeka bölümü testi) çok boyutlu olarak zekayı ölçmediği konusunda ve zekanın ne olarak tanımlanması gerektiği üzerine sorgulamalar sürmüştür (Bümen, 2011, s.2).

Garder, zekânın tanımı ve zekânın farklı alanları belirlemesiyle farklılıkları dikkate alan bir bakış açısı ortaya koymuştur. Bümen (2011, s.3) Gardner'ın geleneksel anlayışını inceledikten sonra ortaya koyduğu “zekâ biyopsikolojik bir potansiyeldir” tanımı üzerine zekâyı “bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir” şeklinde tanımlamıştır.

Çoklu zekâ kuramının odaklandığı temel nokta, zekânın farklı alanların bileşiminden oluştuğudur. Sekiz zekâ alanı her insanda bulunur ancak, bazı alanlar diğerlerine göre daha baskındır. Bu zekâ alanları şunlardır (Gardner, 2004, ss.17-24): Sözel-Dilsel Zekâ alanı; Mantıksal-Matematiksel Zekâ alanı, Görsel-Uzamsal Zekâ alanı; Bedensel-Kinestetik Zekâ alanı; Müziksel-Ritmik Zekâ alanı, Sosyal Zekâ alanı; İçsel Zekâ alanı, Doğa Zekâsı alanı. Bu çerçevede öğrencilerin farklı geçmişleri ve farklı bilişsel güçleri olması sebebiyle öğrenmede kullanılan çoklu zekâ modelinin estetik eğitim içerisinde etkisi fark edilebilir.

Greene (2005)'e göre; objektif bir bakış açısıyla “doğrunun” elde edilmesi görüşü ve tanıdık hiyerarşiler terk edilmeye başlanmıştır. Nesneler ve özneler, bilinç ve şeylerin görünüşleri arasındaki bölünmeler üzerine gittikçe daha fazla sorgulanma yoluna gidilmiştir. “Bilişsel”e “duygusal” “erkek”e “kadın”, “siyah”a “beyaz” gibi karşıtlıkları içeren yenilenmiş bir problem ele alınmaya başlanmıştır. Düşüncelerin bu türden karşıtlıklar aracılığıyla yapılandırıldığı yolları ortaya koyan Jacques Derrida (1978), bir yandan da bir kavramın diğer kavrama göre nasıl kullanıldığını görmemize yardımcı

olduğu bir anlayışı getirir. Bu doğrultuda Dualizmi (İkicilik) ve bu türden bölünmeleri ve parçalanmaları reddeden bir ortamda, monologlar tek bir sesle, “verilen”i tanımlayan ve evrenselci bir niyetle neyin gerçek olduğunu belirleyen tek bir inanç sistemi olarak tahakküm altına alan bir anlayış ortaya çıkar ve bilimler açısından da çeşitli sanat alanları açısından da standart bir sorgulama olmuş olur. Bu bakımdan Greene (2005), aranan öğrenme türlerini aktif, yansıtıcı ve yorumlayıcı olarak ifade etmektedir. Tek boyutluluk ve tek bakış açısına karşı direnç nedeniyle öğrenmenin temel olarak diyalojik olduğunu yansıtır. Öğrenmeler için; öğrencilerin şimdi ve geçmişe ulaşarak derse karşılıklı konuşmalar (diyaloglar) dahil edildiğinde, böyle bir öğrenme çoklu duyu modellerini içerdiğini ifade eder. Bu açıdan Greene (2005) Howard Gardner’ın “çoklu zekâ” teorisinin psikolojik bir garanti sunduğuna değinir. Ayrıca, Vygotsky’nin bakış açısına göre; belirli bir sosyal çevrenin çocuğun entelektüel yaşamına dönüştüğü fikrini yansıtır (Greene, 2005, s.115-116).

Eğitimsel bağlamda ilişkisi kurulabilecek bir diğer yaklaşım ise yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılık insanların nasıl öğrendiği hakkında temel bir teoridir. Bilgi üretimine odaklanan yapılandırmacılığın, bireyin güncel şartlarda kendini biçimlendirmesinden çok anlam yaratmasını savunduğu söylenebilir (Aydın, 2012, s.69).

Yapılandırmacı öğrenmede bilginin bireysel olarak oluşturulduğundan insanın içinde olduğuna ve bireylerin nesneler üzerindeki etkileri sayesinde ortaya çıktığına vurgu yapılmaktadır. Bireyin öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrenmenin yaşam boyu devam etmesi, karşılaştığı çelişkiler karşısında yeniden anlam bulmaya çalışması onun nasıl bilgi çıkardığını keşfetmesi önemlidir (Yurdakul, 2011, s.40-41). Bu bakımdan öğrencinin keşfetmesine olanak sağlamak gerektiği söylenebilir. Bunun sağlanması öğrencinin bilmediği durumlarla karşı karşıya getirilerek sorular sorması ve öğrencinin aktif duruma getirilmesi durumunun Greene’in görüşüyle yapılandırmacılık arasındaki bağları ortaya koyabilir. Yapılandırmacılıkta anlam önemlidir. Greene (2001)’e göre anlam ise; kişilerin kendi yaşamları boyunca edindiklerine karşı bir anlam oluşturmaya başarma yolunda bir çaba gerektirir. Basit bir şekilde bulunmaması nedeniyle aktif öğrenme ile beden zihin ve duygunun birleşimiyle uyarılma sağlanması gerekmektedir. Sanat alanında ise; anlamın diğer alanlarda olduğu gibi, öğrenim, değişimin ve paylaşılan keşiflerin atmosferinde en verimli şekilde ortaya çıktığına vurgu yapar (Greene, 2005, s.115-116).

Greene, estetik deneyimin karakteristiğini, sıradanlıktan kurtulmak, ötesine geçme arzusu, kişinin mantığa bağımlılıktan kurtulması olarak ifade etmektedir. Bir eserde okuyucu kendi deneyimini yeniden şekillendirir, bağlantı kurar, bakış açıları oluşturur ve bunu yaparak zaman içinde kendini yeniden yapılandıracağı yeni bir gerçeklik inşa ederek anlamlar yaratır. Greene, bütün bunlarda hayal gücünün olduğu ya da “mış gibi” dünyalar oluşturmak için bilişsel kapasiteyi ortak kanının ötesindeki anlam alanlarına taşımaktan söz etmektedir (Greene, 2005, s.112). Böylece hayal gücü ile birlikte bir dönüşüm sağlanabileceği söylenebilir.

Bir diğer taraftan ise; Greene (1995) öğrencilerin, sanayi devrimi sonrası teknolojinin de ilerleyişi ile toplumun ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde yetiştirilmeye başlandığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, anlayışını öğrencilere farklı olmayı, kendi seslerini bulmayı ve bir topluluk içinde katılımcı olup bütünün parçalarını oluşturmayı destekleyen de bir eğilim olarak göstermektedir. Sanatı içeren bu çerçevedeki etkinliklerle kişilerin birbirlerine yaklaşmasının sağlanabileceği ve sanatın sağladığı yaratıcılık ve problem çözme ile de değişmeyen durumlar için bir ihtimal doğabileceğini vurgulamaktadır.

Eğitim açısından sanatın sağlayabileceği katkı aktif olma ile mümkün olabilir. Sanat açısından aktif olma estetik deneyimler ile kişinin merak etmesiyle, aramak ve bulmak için yönelmesiyle gerçekleşir. Dewey ve Greene bir sanat eserini algılamak için sahip olunması istenilen farkındalık ve katılım için çalışmaktadırlar. Her ikisi de izleyici tarafından anlaşılan şeyin sanat eserinin söylemeye çalıştığı şey olarak görmektedirler. Bu da eğitim açısından aktif öğrenciyle ilişkilendirilmektedir. Greene’in yaklaşımında aktif olmak doğrudan öğrenmenin yerine bir şeyleri araştırma ve bulmaya yönelik istekle gerçekleşir. Öğrencilerin merakla birlikte sorular sordukları anlarda duyular ile ortaya çıkardıklarının faydadan öte bir şey olduğu belirtilmektedir (Greene, 2001, s.47). Greene (2001)’e göre; sıradan ve rutin durumlar içine gömülmek, pasif kalmak, uyanık kalma fırsatını kaçırmaktır. Bu sebeple her bireyin, yaşadığı bağlamda anlamlı bir çalışma elde etmek için olup bitenlerin içerisinde birey olarak var olması ve hayatta olması (farkındalık bağlamında) gerekmektedir. Bilinçli bir şekilde hareket eden kişi bir oyun, bir metin, bir resim, bir müzikal performans ile merak içerisinde sık sık sorgulamak üzere düşünebilmektedir. Sanat eserlerinin sunmuş olduğu bu olanaklardan yararlanmak adına örgün eğitim içerisinde dersler yürütülmektedir. Bir diğer taraftan Maxine Greene’in

yaklaşımlarını benimseyen sorgulama temelli dersleri içeren farklı okul anlayışlarında dersler de yürütülmektedir. Aynı zamanda bu yaklaşımla sanatçılar, sanatçı öğretmenler, sınıf öğretmenleri tarafından dersler düzenlenebilmektedir.

Maxine Greene'in yaklaşımında soru sorma stratejileri, sorgulamaya dayalı öğretme ve öğrenme olanaklarından yararlanıldığı ifade edilebilir. Bu çerçevede sorgulamalar için belli temalar çerçevesinde, müfredat içindeki hedeflere uygun ya da erişilebilir olmasına göre belli sanat eserlerine odaklanılmaktadır. Özgün sanat süreçlerinin deneyimini kapsayan dersler içinde ders öncesi ve sonrasında kinestetik deneyim, yansıtıcı yazma, görselin temsili, tartışmayı içeren çoklu yöntemlerle ise öğrencilerin yansıtıcı yapımları sağlanabilmektedir. Sanat eseri ve sanatçının bağlamsal bilgisinin araştırılması da diyaloglara destek açısından önemli görülmektedir (http 1).

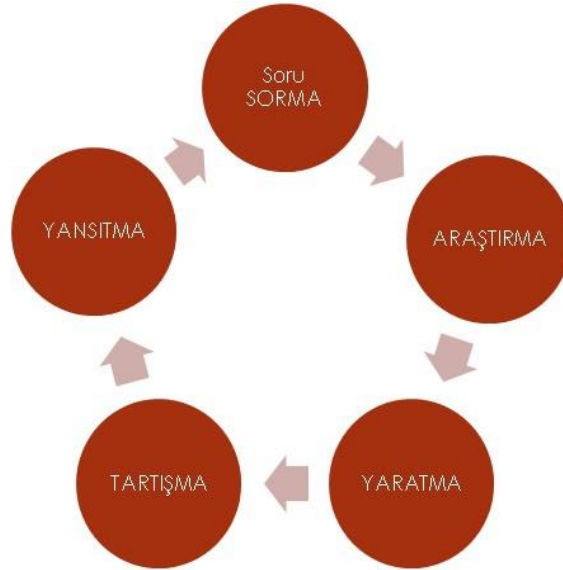
Lincoln Merkez Enstitüsü'ndeki eğitim anlayışında reçete planlara karşı öğrencinin deneyimi olan çevre ile sınırlanarak önlem alınmaktadır. Bu da temel alınan sanat eserlerine yönelik yaşanan estetik deneyimlerle sağlanmaktadır. Sanat eserleri sınır tanımayan bir derinlik kapasitesine sahiptir. Çünkü aynı çalışma ile aynı estetik deneyime bir defadan daha fazla sahip olunamayacağı görüşüne inanılmaktadır. Bir sanat eseri hem davet eden hem talep edendir, her zaman bir özgün keşif deneyimi sağlanabilir. Dersler içinde sınıf toplumu olarak merak geliştirilmektedir ve böylece öğrencilerin bireysel olarak keşfetmesiyle sınırlı kalınmadığı da ifade edilebilir (Bose, 2008, s.173). Aynı zamanda bu sayede öğrencilerin sınıf ortamında kendi fikirlerini keşfeden topluluğun bir parçası olabildikleri söylenebilir.

Ders süreçleri içinde ürün üzerine odaklanan bir yaklaşım yerine sürecin odak alındığı bir temelde dersler yürütülür. Dersler içinde öğretmen rehberliği önemlidir. Öğretmen, üstün yetenekli ya da daha fazla bilgi sahibi olanlar ve başkaları tarafından yargılanacağını düşünen ve bu açıdan mükemmeliyet için çaba gösteren öğrencilerle ilgilenebilir. Bir diğer taraftan teknolojik bilgi ve beceriler açısından, bir kolaylaştırıcı olabilir ve öğrencilerle karşılıklı olarak birbirine katkı sağlanabilir. Bununla birlikte, bir açıdan, öğretmen hala görev yöneticisi ve rehber olması ifade edilmektedir. Sanat öğretmeni, sanat ve estetik deneyime saygı duyan temel sorular hakkında bir bilinç sahibi olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Greene, 2001, s. 26, Manifold, 2010, s.80).

2.6. Sorgulamaya Dayalı Öğrenme

Günümüzde eğitim alanında sorgulama ön plana çıkmış durumdadır. Yapılandırmacı kuramın temelinde öğretim uygulamalarından biri olarak ifade edilen sorgulamaya dayalı öğrenme genel olarak; Dewey'in (1956) çalışmasına atfedilmektedir. İlk olarak çeşitli bilimsel alanlarda uygulanmaya başlanan bu yaklaşım, öğrenme ve öğretmenin metotlarını aynı şekilde kullanarak problem çözme temelinde diğer disiplinlerin eğitiminde de kullanılmaya başlanmıştır (Heid, Estabrook ve Nostrant, 2009, s.9).

Sorgulamaya dayalı öğrenme öğrenci merkezli, soru sormaya, eleştirel düşünmeye, problem çözmeye odaklanmış etkin bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu bakımdan öğrencilerin tüm yaşamları boyunca gereksinim duyabilecekleri becerileri geliştirmelerine ve okuryazar bireyler olabilmelerine katkı sağlayabilir (Duban, 2008). Sorgulamaya dayalı öğrenme; ortaya bir ürün çıkarmak ya da duruma uygun çözüm üretmekten çok, öğrencilerin bilgiyi toplama sürecine odaklanmaktadır (Lim, 2001, Akt. Duban, 2008, s.13).



Şekil 1.1. Sorgulama Çizgisi, (Heid, Estabrook & Nostrant (2009)'ın makalesinden uyarlanmıştır)

Geleneksel öğrenme ile sorgulamaya dayalı öğrenme arasında farklar vardır. Geleneksel bakış açısının sırasıyla gerçekleşen adımları sorgulamaya uygun değildir. Öğrenmenin geleneksel basamakları doğrusal yönde iken sorgulama dairesel yönde ilerleme eğilimindedir. Bir diğer önemli fark sorgulama yakınsak düşüncelerden ziyade

iraksak düşünmeyi çağırır. Bütün sorulara doğru cevap verilemeyebilir. Bazen bir soru için çoklu çözümler bulunabilir. Sonuç olarak; sorgulamaya dayalı ders planları, öğrencilerin öğrenme akışıyla doğal yaklaşım ile yönetilerek oluşturulabilir (Heid, Estabrook ve Nostrant, 2009, s.10).

Maxine Greene'in felsefi bakış açısının uygulandığı Lincoln Merkez Enstitüsünde, estetik sorgulamanın diğer bilimlerdeki sorgulamadan farklı yapıda olduğu vurgulanmaktadır. Bu estetik sorgulama anlayışında sanatçıların eserlerini yaratırken kullandıkları süreç takip edilmektedir. Bu nedenle, biliş ile birlikte (problem çözme becerileri ve hayal gücü dahil) duyguların, duyguların ve diğer somutlaştırma biçimlerinin kullanımını içermektedir. Buradaki anlam, bilişsel (problem çözme ve hayal gücü) ve etkilenme (duygular) süreçleri ve büyük oranda kapasiteleri takip etmenin gelişmesine bağlıdır: Kapasiteler; Derinden fark etme, şekillendirme, soru sorma, bağlantılar yapma, şekilleri tanımlama, empati sergileme, anlam yaratma, harekete geçme ve yansıtmadeğerlendirme' dir (Holzer, 2007, s.5).

2.7. Estetik Sorgulama

Estetik sorgulama sanatın tanımı ve anlamı hakkında sorular üzerine odaklanmaktadır. Bazı sanat eğitimcileri, teorisyenler estetik sorgulamayı tanımlamışlardır. Her tanımlama kullanılan içeriğe göre, çok az farkla yapılandırılır. Örneğin, eğitimde araştırma yürütmenin bir özel perspektifi ile ilgili, sanat hakkında genişletilmiş soruları araştırmak ve bir diğeri sanat eserlerini araştırmanın özel yol, yöntemlerini uyarlama şeklindedir. Bunlardan üçüncüsü Maxine Greene'in fikrine dayalı (LCI) ortaya koyulan yaklaşımdır (Pavlou, 2013). Bu bakış açısına göre; estetik sorgulama tüm zamanların sanat çalışmalarına/eserlerine yönelik o anki deneyimlerinden oluşan, bireysel ya da grup sorgulamalarını içermektedir. Bu sorgulama süreçte daha ileri sorular için harekete geçirip sanat eserlerinin sosyal ve kültürel içeriğinin araştırılmasını sağlayarak çoklu ortam ve çoklu disiplin kaynaklarını kullanır ve sanat yapma çerçevesinde ve içinde oluşur. Sorgulamanın bu modelinde sanat alanları dışındaki disiplinlerle karşılıklı etkileşim sağlanmaktadır (Holzer, 2007, s.4).

Çoğu sanat eğitimcisi veya teorisyene göre estetik sorgulama yapısının, farklı tanımlamaları olmasına rağmen katılımın, soru sormanın, analizin, araştırmanın, risk almanın, düşünmenin ve hissetmenin, mantık kurmanın ve anlamlandırmanın terimleri

içinde tanımlanabildiği vurgulanır (Pavlou, 2013, s.74). Greene (2007)'e göre; estetik sorgulama sorgulamanın bir türü olarak hizmet eder. Estetik deneyimin anlamlarını araştırır. Bu, insan bilinci ve sanat eserleri arasındaki etkileşim olarak ifade edilmektedir (Greene 2007, Moon ve vd., 2013, s.224). Greene (2001, s.96), okunan, duyulan ve karşılaşılan sanat tarzlarında, kişilerin yaşamlarının boyutlarının, hayat hikâyelerinin, geçmiş yaşantılarının açığa çıkabildiğine ve dikkate değer keşiflerin paylaşıldığına inandığını belirtmektedir. Bu bakımdan estetik (sanat) aracılığıyla yapılan sorgulamanın tüm bunları ortaya çıkardığı söylenebilir.

Greene, estetiği bir sanat bilimi olarak ifade eder; uğraş alanları olarak sanat eserlerinin doğası, sanat yapımı, sanat (ya da estetik) deneyimi, sanat ve kültür arasındaki ilişki, algılayıcının rolü, sanatın duysal ve hayalperest yönlerini gösterir. O, psikolojik estetikten ziyade felsefi estetik ve sanat eseri olduğuna inanılan çalışmalarla veya performanslarla olan karşılaşmalarda ortaya çıkan sorular konusuna değinmektedir. Böyle bir sorgulamanın amacını, sanatçının eserinde veya atölyesinde neler olup bittiğini açıklamak olarak değil; bu ortaya çıkanların anlamını ortaya koymak, estetik deneyimlerin—ya da insan bilinci ile sanat eseri olarak sunulan şey arasında gerçekleşen alışverişlerin—anlamını keşfetmek olarak ifade etmektedir (Greene, 2007). Estetik sorgulamanın bu türü sanat eserlerinin anlaşılması ve anlamlandırılması ayrıca sanat yaratmanın ve sanatın bir şekliyle sanat eserlerine cevap vermenin süreçlerini içermektedir (Pavlou, 2013, s.75).

Böyle bir sorgulamada sanatçıların, sanat eğitimcilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve onların rehberliğinde öğrencilerin sanatsal yaratım süreci ile kendi keşiflerini bulmalarına imkân sunar. Bütün sanatçılar, disiplinleri ne olursa olsun, kendi ortamlarını keşfetmeleri için bir şekilde ilham alırlar ve yeni bir şey yaratma sürecinde soru sorar, derinlemesine fark eder, ortaya çıkan sorunlara alternatif çözümler hayal eder, bu çözümleri dener ve üzerinde düşünür. Bu sorgulama sürecini sonuçlardan memnun olana kadar tekrar yaparlar. Bunu yapabilmek için hayal gücü ve yaratıcılık ile ilgili kapasiteleri geliştirmelidirler (Holzer, 2007). Bu bakımdan estetik eğitimde öğrencilerde de aynı kapasitelerin gelişimi için rehberleri eşliğinde sorgulama sürecini yaşamaktadırlar. Bu sorgulama süreçleri farklı sanat alanları çerçevesinde veya işbirliğinde ele alınabileceği söylenebilir. Bu tez kapsamında ise; görsel sanatlara ait eserler üzerinden görsel sanatlar eğitiminde yürütülebilecek dersler açısından ele alınmıştır.

2.8. Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Sorgulama

Günümüzde görsel sanatlar eğitimi içerisinde estetik deneyime dayalı estetik algı odağında derslerin yürütülmesi hedeflenmektedir. Böylece uygulama ve ürün odaklı yürütülen derslerin sanatın diğer alanlarıyla bütünleştirilerek verilmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri olan disipline dayalı sanat eğitiminin de sanatçılar ve tasarımcılar, sanat tarihçileri, sanat eleştirmeni ve estetikçi gibi sanat dünyasının temel unsurlarına göre şekillendiği ve öğrencinin çalışmanın bir öznesi olarak değerlendirildiği vurgulanmaktadır (Özsoy, Alakuş, 2017). Bir diğer taraftan ise; disipline dayalı sanat eğitiminin “21. yüzyıl toplumunda çağdaş sanattaki konuları keşfetme, anlama ve tartışmaya yönelmede yetersiz kaldığı yönünde eleştiriler” olduğu da ifade edilmektedir (Özsoy, Alakuş, 2017). Bu nedenle görsel sanatlar eğitimi çağdaş sanattaki konuların da dahil olabildiği anlama ve anlamlandırmaya bağlı öğrencinin merkez olduğu yaklaşımlarla geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Görsel Sanatlar Öğretim Programında yer alan “Geçmiş dönemlerde yapılmış sanat eserlerinin yanı sıra güncel sanat örneklerine de yer verilmelidir” (MEB, 2018) ifadesiyle güncel sanat eserlerinin de dersler içine nasıl dahil edilebileceğine dair bir soru doğmaktadır. Bir diğer taraftan derslerde genel amaçlar içerisinde anlamlandırmaya odaklı öğrenci rolleri ifade edilmektedir. Görsel Sanatlar Öğretim Programında bu alanın öğretiminde “öğrencinin öğrenmeye aktif olarak katıldığı, mevcut bilgi ve beceri yapısının öğrenmede önemli rol oynadığı; sorgulama ve araştırmanın temel alındığı” (MEB, 2013) ifadesiyle öğrencinin sorgulamaya dayalı öğrenmesi ve öğrenci merkezli anlayışın önemli görüldüğü söylenebilir. Öğrencilerin gördüklerine karşı ön kabulden ya da ön yargıdan uzak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilerek, karışıklıklar içinde değerlendirmeler yapmaları, sorgulama ve araştırma yapısının içinde önemi dikkate alınmalıdır. Ancak alandaki araştırmalar incelendiğinde yapılandırmacılık kapsamında sorgulamaya dayalı derslerin nasıl yapılabileceği ve öğrenci merkezli sorgulamalarla anlamın ön planda olduğu derslerin nasıl gerçekleştirebildiğine dair araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu açıdan Greene (2007)’in sözünü ettiği estetik sorgulamalar; sanat eserleriyle yaşanan karşılaşmalarla bir anlama ulaşmak için öğrencilere kendisi ve çevresi açısından sorgulamaya ve araştırma imkânı sağlamaktadır. Öğrencilerin sanat eserleri veya sanat çalışması olarak tanımlanan nesne ya da performansların anlamlandırılmasıyla

kendine ve çevresine yönelik farkındalıklar kazanması sorgulamaya dayalı derslerle sağlanabilmektedir.

Bir diğer taraftan ortaokul öğrencilerine yönelik sanat eğitiminde, öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı yalnızca yetenekli öğrencilere odaklanan bir yapıdan uzakta olması gerekliliğine bağlı olarak uygulamanın temel alınmadığı dersler yürütülmelidir. Çünkü öğrencilerin bireysel özelliklerine bağlı olarak eğilimleri farklı yönlerde olabilir. Görsel Sanatlar Öğretim programında da bireysel farklılıklar ve öğrenciler arasındaki farklılıklar şu şekilde vurgulanmaktadır:

“Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir” (MEB, 2018).

Öğrencilerin katılımlarında yalnızca uygulama odağından uzaklaşma, aynı zamanda sözel olarak da kendini ifade etme yönlerine odaklanılmasının önemi vurgulanabilir. Uygulama çalışmalarında ise; öğrencilerin kendi yaş düzeylerinden ve onların bakış açılarından yansıttıklarıyla ilgilenilmesi üzerinde durulmalıdır. Yolcu (2018)’nin da çocuğun farklı bakış açısından değerlendirilmesi gerekliliğini şekilde vurguladığı söylenebilir:

“Çocuk, yetişkinin küçültülmüş bir örneği, minyatürü değildir. Yetişkinine benziyor olması, yaptığı resimlerin de benzemesini gerektirmez. Çünkü yetişkin algılarıyla çocuğun algıları farklıdır. Bu farklılığa neden olan bir diğer öğe ise; çocuğun hayal dünyasının çok geniş olmasıdır. Dış dünyayı ve olayları mantık çerçevesinde irdele(ye)meyen çocuk, yetişkinden çok farklı bir anlatıma yönelir. Bu anlatım, hem sözel hem de grafiksel olabilir. Bu nedenle, çocuk resimleri, onun özellikleri dikkate alınarak incelenmeli ve rehberlik edilmelidir” (Yolcu, 2018, s.119).

Görsel Sanatlar Öğretim programında da öğrencilerin yaptığı çalışmalarda sanatçı yeteneği sergilemelerinin beklenmemesi görüşünü destekleyen ifadeler ise şu şekildedir:

“Bireyin Görsel Sanatlar eğitimi alması onun bir sanatçı veya çok üstün yeteneklere sahip olmasını gerektirmez. Görsel Sanatlar eğitimi, bireyin kendini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler ve toplumlar açısından avantajlar sağladığından her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir (MEB, 2018).

Ortaokul 9-12 yaş öğrencilerinin yaptıklarına dair güven duymama eğilimleri yüksektir. “Bu dönem çocuğunun resminde artık erken yılların güçsüz fakat özgür havası

kalkmış, içinde yaşadığı kültür ve toplumun bazı zevk ölçülerine uyma kaygısı” (Yavuzer, 1992, s.65) taşıdığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin yaş özellikleri beraberinde onlardan beklenenin yüksek oluşunun yansıtılması kendine güvenlerini daha fazla sarsılabilir. Sanat eserlerinin ve sanat eseri olarak tanımlanan objelerin öğrencinin dünya ile olan ilişkisinde ve anlamlandırmasında estetik bakış açısıyla katkı sağlayabileceği söylenebilir. Sanatçıların bakış açılarından dünyaya bakarak yaşadığı anlamlandırma sürecinde arayışla kendi yapabileceklerine dair yol gösterici olabilir. Mulcahey (2009) estetik sorgulamanın sanatın, sınıfın ve okulun ötesindeki fikirler ve konular üzerine odaklanmada öğrencilere olanak sağlaması açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Estetik sorgulamanın anlamın çeşitliliğine bakmayı ve mantıklı bir bütüne ulaşmak için çabalamayı içerdiğini ifade eder.

Türkiye’de görsel sanatlar eğitiminin genel amaçlarını ve kazanımlarını yansıtan görsel sanatlar öğretim programı bu alandaki öğretmenlere yol gösterici olmaktadır. Bu program 2017, 2018 yıllarında düzenlenerek içeriği geliştirilmiştir. Sınıf düzeylerine göre farklılık gösteren genel kazanımlar 6. sınıf öğrencileri için 2013 yılında şu şekilde ifade edilmektedir:

“Altıncı sınıf görsel sanatlar dersinde öğrencilerin sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanarak duygu ve düşüncelerini çalışmalarına yansıtma ve tasarlama becerilerini geliştirme, sanatçıların formları, materyalleri ve sembolleri eserlerinde nasıl kullandıklarını analiz edilmesi ve değerlendirilmesi üzerinde durulur” (2013, MEB).

2017 ve 2018 yıllarında yapılan düzenlemelerle 6. sınıf genel kazanımlarına aşağıda yer alan eğitsel gelişime odaklanan ve disiplinlerarası ilişkilerin kurulmasına yol gösteren ifadeler eklenerek kazanımlar geliştirilmiştir:

“Bu düzeyde öğrencilere saygı, adalet, öz-denetim, sorumluluk ve vatanseverlik değerleri kazandırılmaya çalışılırken eğitsel başarı, eğitsel ve mesleki gelişim gibi kişisel, sosyal ve eğitsel gelişim alanları da Program’ın uygulanması sırasında göz önünde bulundurulur. Kazanımlar, disiplinler arası yaklaşım kapsamında Matematik dersi oran-orantı konusuyla ve Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanı ve diğer ilgili olan derslerin kazanımlarıyla ilişkilendirilebilir (2018, MEB).

Genel olarak; görsel sanatlar derslerinde, sanata bağlı konuların, sanatçıların ve eserleri, uygulama yol ve yöntemlerinin, ders kapsamında öğrencinin kendini ve çevresini anlamlandırmasına odaklı, diğer alanlarla ilişkilerin kurulduğu ve aynı zamanda eğitsel gelişim alanlarını da desteklemesinin önemsendiği söylenebilir. Araştırma kapsamında bu genel hedef ve 6. kazanımlarının desteklenmesi için Maxine Greene’in eğitimde

estetik anlayışına bağlı estetik sorgulamanın sorgulama temelli yürütülebilecek dersler için yol gösterici olabileceği ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında alan yazın çerçevesinde yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazına odaklanılarak yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu nedenle Maxine Greene’in estetik sorgulama anlayışı kapsamında, sanat sınıflarında sorgulamaya dayalı öğrenme ve estetik eğitim alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Aykut (2008)’un, “Güzel sanatlar fakülteleri programlarında yer alan estetik derslerinin incelenmesi” üzerine yaptığı araştırma güzel sanatlar fakültesindeki estetik derslerinin incelenmesini kapsamaktadır. Araştırma kapsamında 7 öğretim elemanı güzel sanatlar fakültesinde ders veren) 135 öğrenci ve 4 alan uzmanından veriler elde edilmiştir. Nitel ve nicel araştırma ve analizi kapsayan bu araştırma ile güzel sanatlar alanındaki estetik ile bu kapsamda olmayan estetik arasındaki farklar vurgulanmıştır. Felsefi estetik ve estetik bir model olarak sanat süreçlerinin farkları ortaya koyulmuştur.

Ünlüer (2017)’in “Estetik eğitim programının beş yaş çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi” isimli çalışması; okul öncesi eğitiminde beş yaş çocuklarının estetik yargı ve görsel algılarının estetik eğitim programı ile geliştirilmesinin etkililiği üzerine bir doktora tezidir. Araştırma kapsamında 18 deney grubu-18 kontrol grubunu oluşturan 36 çocuk ile çalışılmıştır. Deney grubuna on hafta süreyle haftada iki kez estetik eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise; estetik eğitim programı uygulanmayarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2013 yılında yayınlamış olduğu öğretim programı uygulanmıştır. Çeşitli veri toplama araçlarına elde edilen veriler ve bunların verdiği sonuçlarla estetik eğitim programının 5 yaş çocukları üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Türköz (2018)’ün “Maxine Greene’in Felsefesinde Sanat ve Estetik Eğitimi” isimli çalışmasında Maxine Greene’in sanat ve estetik eğitim anlayışı ile ilgili kavramlar ve ilişkilerini açıklanmıştır. Kuramcının bakış açısına göre; sanat yoluyla; olasılıkların hayal edilmesi, farklılara saygı ile insan gerçekliğinin algılanması ve toplumsal dönüşümün sağlanması için sanatın eğitimde temel önceliklerden biri olması gerekliliği üzerinde durmuştur. Greene’in kavramları üzerine tartışma ve açıklamalar yansıtılmıştır.

McDonald-Currence (2008), “A Philosophical Investigation of Maxine Greene’s Aesthetic Theory For K-12 Education” adlı çalışmasına yönelik çalışma doktora tezidir. Araştırmacının bir sanat eğitimcisi olarak eğitimin içinde sanatın kullanılmasına yönelik aktif araştırmalarının yansımalarını içermektedir. Araştırmacı, bu yaklaşıma yönelik K-12 eğitiminde kullanmak üzere felsefi alt yapı kurgulamasını ve kendi uygulamak üzere geliştirdiği yaklaşımını savunmaktadır. Genel olarak eleştirel pedagoji, kültürel çalışmalar, ilgi teorisi ve özellikle Maxine Greene’in estetikler teorisinin üzerine temellendirilmiş kuramsal bağlarla K-12 eğitim yaklaşımını geliştirmeye yönelik bir doktora tezidir.

Heid, K., Estabrook, M. ve Nostrant, C. (2009)’ın isimli çalışması “Dancing with Line: Inquiry, Democracy, and Aesthetic Development As an Approach to Art Education” Bir nitel araştırma olarak gerçekleştirilen bu makale; Sorgulama, demokrasi ve estetik gelişmeler bağlamında hayal gücüne bağlı sorgulamalar çerçevesinde yapılan etkinlikler ve görsel kültür üzerine araştırma gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında John Dewey’in demokratik eğitim yaklaşımını ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi temel alan bu makalede sorgulamaya dayalı görsel kültür ders uygulamasının nasıl gerçekleştirilebileceğini araştırmaktadır. Bulgular, araştırma soruları doğrultusunda temalara ayrılarak verilmiş olup literatür bilgisi ve yapılan eğitim bulguları da bu soruların hemen altında verilmiş bulunmaktadır.

Denaway (2013)’ın “Inquiry Based Curriculum in A Public School Art Room: Aesthetic Education and Lincoln Center Institute” isimli çalışması bir yüksek lisans tezidir. Maxine Greene ve Lincoln Merkez Enstitüsü yaklaşımını temel alarak devlete ait okulda sanat sınıfında kullanılmak üzere sanat eserlerini odağa alan sorgulama temelli derslerin yaratılması üzerine bir araştırmadır. 3. sınıf öğrencileri için öğretmen ve öğrencinin ilgilerine yönelik sanat sınıflarında uygulanabilecek özgün bir öğretim programı geliştirilmiştir. Bu tez araştırmacı tarafından eğitim verdiği okulda kullanmak üzere bir yıllık planın oluşturulmasına yönelik araştırma sürecini yansıtmaktadır.

Pavlou (2013) “Investigating Interrelations in Visual Arts Education: Aesthetic Enquiry, Possiblity Thinking and Creativity” adlı çalışmasında görsel sanatlar eğitimindeki estetik sorgulama, olasılıklı düşünme ve yaratıcılık ilişkilerini nitel araştırmanın durum çalışması deseniyle araştırmıştır. Maxine Greene’in bakış açısını temel alarak sanat eserlerini incelemenin alanda ve diğer alanların öğretimine katkılarına

vurgu yapan yazar, yaratıcılık, olasılıklı düşünmenin (çok yönlü düşünme) estetik sorgulamalarla arttığını göstermektedir; ön-test ve son-testten yararlanmıştır. Ön-test için; öğrencilere müdahale etmeden yalnızca ağaç resimleri çizmeleri istenmiştir. Son test olarak ise; Klimt'in "*The Tree of Life*" isimli çalışması üzerinden dersler yürütülmüştür. Bu çalışma üzerine sorularla beyin fırtınası yapılmış ve üzerine tartışılmıştır. Sonraki süreçte öğrencilere tekrardan resim yaptırılmıştır. Bu eylemler sonucunda yaratıcılık bağlamında öğrencilerin yaptığı bu resimlerde gözle görülür bir fark ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sanat eserlerinden etkilendikleri gözlemlenmektedir; ancak yazar bunun bir taklit olmadığına, sadece kişisel bakışın çoklu olasılıkları olduğuna vurgu yapar.

Powell ve Serrie (2013)'nin "Image Based Participatory Pedagogies: Reimagining Social Justice" isimli çalışması kapsamında Maxine Greene'in bakış açısı ve görsel kültür kuramı görsel temelli pedagojiler olarak bir çatı altında birleştirilerek ele alınmıştır. Maxine Greene'in yaklaşımına göre; toplumdaki sosyal yargı kavramlarının sanat/estetik aracılığıyla görselleştirilmesi, "Hayal gücü" ve "Farkındalık" kavramlarına vurgu yapan ayrıca toplumdaki görsel kodların çözülmesi anlamında görsel kültür yaklaşımını temel alan disiplinlerarası eğitim uygulaması olarak Amerika'da bir üniversitede okulöncesi öğretmenliği bölümünde gerçekleştirilen bir araştırmadır.

Moon, S. ve diğerleri (2013) nin "Releasing the Social Imagination: Art, the Aesthetic Experience and Citizenship in Education" isimli çalışması, eğitimde yer alan sanat (estetik) aracılığıyla toplumsal hayal gücünün salınımıyla ilgilidir. Estetik deneyim, öğrencilerde demokratikleşmeyi ilerletme bilincini uyandırmak için çoklu bakış açıları, özgürlük ve sorumluluk dahil olmak üzere değerler açısından bir araç olarak kullanılmaktadır. Greene'in toplumsal hayal gücü kavramı ve estetik eğitim felsefesi temel alınmaktadır. Sanat aracılığıyla estetik deneyime vurgu yapmak çoğulcu bir şekilde demokratik değerlerin gelişmesine katkıda bulunmaya vurgu yapılmaktadır. Süreçte estetik sorgulamadan araştırma yöntemi olarak yararlanılmıştır. Farklı 6 eğitimcinin gerçekleştirdiği farklı yer, farklı odak sanat eserleri ve farklı yaş gruplarından oluşan öğrenci profili ve yetişkinlerden oluşan bir grubun da dahil edildiği 6 ayrı araştırma sürecinin yansımalarını içermektedir.

Upton (2014)'un tarihli çalışması ise; "New York'un keşfi" üzerine sorgulamaya dayalı yürütülen bir estetik eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bu sorgulama anlayışı yazar tarafından düşünülmüştür. Öğrenci katılımıyla yürütülen derslerde evsizlik üzerine

odaklanılmıştır. Estetik eğitim anlayışında sanat eserinin bir metin olarak ele alınmasıyla sanat eserinin ötesine araştırma yapılmıştır. Burada kentin kendisi bir metin “bir sanat eseri” olarak hizmet etmiştir.

Williams (2015)’ın “Seeking Wide-Awakeness: An Exploration Of Engagement In A High School Visual Arts Course” adlı çalışması bir doktora tezidir. Maxine Greene’in tamamen uyanıklık kavramı üzerine yazdığı yazıların araştırılması ve kuram ve uygulama işbirliğinde bir araştırmayı kapsamaktadır. K12 geleneksel görsel sanatlar derslerinde geniş bakış açısının eksikliğinin tespit edilmesi üzerine lise görsel sanatlar ders süreçleri içinde “tamamen uyanıklık” kavramına yönelik bir araçsal durum çalışması yapılmış ve anlatı sorgulamasından yararlanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmaların estetik eğitim bağlamında sınırlı sayıda olduğu, Maxine Greene’in bakış açısının ele alındığı estetik eğitim, estetik sorgulama ve sorgulamaya dayalı öğrenme üzerine nitel ya da nicel araştırmaların olmadığı ifade edilebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden, eylem araştırması deseniyle yapılandırılmıştır.

Eylem araştırması, gerçek ortamlarda sınıf ya da okulu kapsayan durumları içeren eylem aracılığıyla öğretim uygulamasını değerlendirme ve iyileştirmeler süreci olarak ifade edilebilir. Eylem araştırması farklı alanlarda yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar vb. uygulama süreçlerini yaşayan kişiler tarafından gerçekleştirilebileceği gibi araştırmacı eşliğinde de gerçekleştirilebileceği vurgulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 295). Eğitim açısından öğretmenlere sistematik, planlanmış ve diğerleriyle paylaşılabilen yönleriyle kendi uygulamalarını değerlendirme olanağı vermektedir. Bunun yanında bir problemin belirlendiği eylemin sonucunda gerçekleşen durumlara sorgulamalarla değerlendirme imkanı sunduğu söylenebilir. Bu araştırma yaklaşımı, araştırmacının uygulamada ortaya çıkan soruna yönelik getirdiği önerilerle değişimi sağlayıp yeniden ortaya çıkan duruma ilişkin yeni öneriler sunması süreçlerini kapsayan bir araştırma olarak ifade edilmektedir (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın 2013, s.259).

Aydın (2005, s. 241)'ın aktarımına göre; Lewin (1947)'in bakış açısı üzerinden eylem araştırmasının sürecinin üç aşamalı sarmal olarak ifade edildiğine ve bunlardan ilkinin “Keşfedilecek noktaların araştırmasını kapsayan bir planlama” ikincisinin “Eyleme geçme” ve üçüncüsünün “Eylemin sonuçları hakkında bulgular elde etmek” olduğuna vurgu yapmaktadır. Bir diğer taraftan Johnson (2005)'a göre; eylem araştırması beş temel adım veya bölüm içerir. İlki, soru sormak, bir problem belirlemek veya inceleme alanı tanımlamaktır. İkincisi hangi verileri toplamak zorunda olduğu, bu verilerin nasıl ve hangi sıklıkla toplanması gerektiğine karar verme; üçüncüsü veri toplama ve analiz etme; dördüncüsü bulguların nasıl kullanılabileceği ve uygulanabileceğini belirleme, bulguları temel alarak eylem için plan yapma ve son olarak, bulguları paylaşma veya rapor etme ve diğerleriyle eylem için planlama şeklindedir (Johnson, 2015, s.45).

Berg (2001) farklı yaklaşımları bir araya getirerek eylem araştırmasını “teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması”, “uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma

odaklı işbirliği eylem araştırması” ve “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması” olarak üç gruba toplamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.296). Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasında belirlenmiş olan kuramsal çerçeve kapsamında uygulamanın araştırmacı ve uygulamacı işbirliğinde yapılabilen ve yeni bir yaklaşımın değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir. Uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırmasında ise; yine araştırmacı ve uygulayıcı işbirliğinde ortaya çıkan olası sorun alanlarının, bunun nedenleri ve nasıl çözülebileceği üzerine olasılıkları değerlendirildiği olarak ifade edilebilir. Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırmasının uygulayıcının eleştirel bakış açısı kazanmasını amaç edinen ve yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazanmasına olanak sunan bu yaklaşımda, uygulayıcının kendi uygulamalarındaki rolünü sürekli olarak sorgulamasıyla problem çözümüne odaklandığı söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.296).

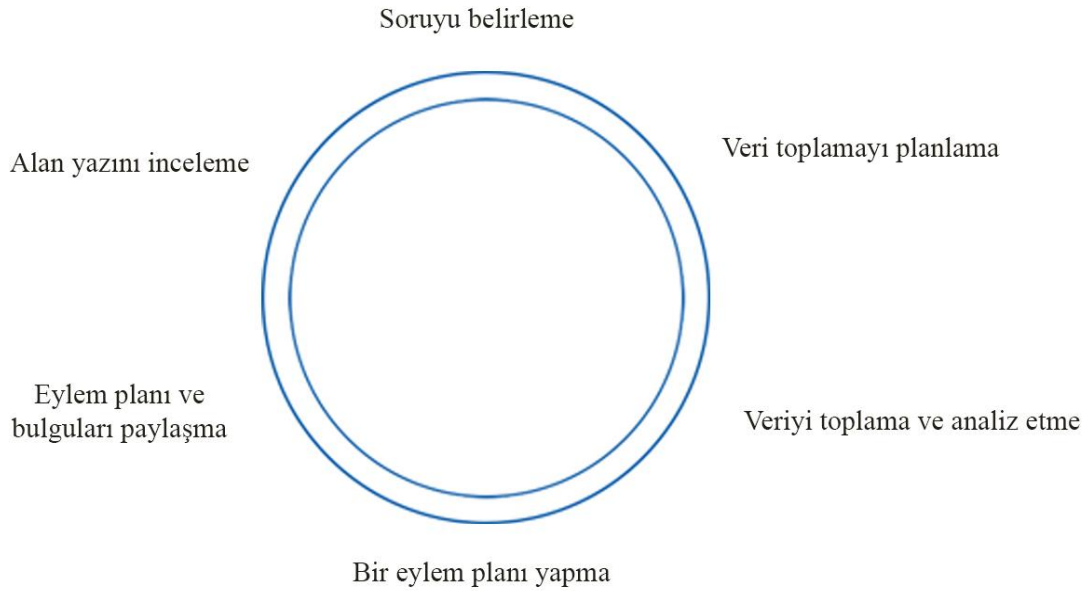
Johnson (2015, s.45), eylem araştırma konusunu bulmak için üç araştırma olasılığı sunmaktadır: “(a) bir öğretme stratejisini değerlendirin ya da çalışın, (b) bir problem araştırın veya tanımlayın ya da (c) ilgilendiğiniz bir alanı inceleyin”. Bir önemli noktaya da şu şekilde vurgu yapar:

“Eylem araştırması bir şeyi ispatlamak zorunda olduğunuz anlamına gelmez. Bir deney değildir (olabilmesine rağmen). Genellikle bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak için düzenlenir. Amaç, problemi çözme, değerlendirme veya hatta yeni fikirleri bulma ve nasıl çalıştığını anlamaktır” (Johnson, 2015, s.44).

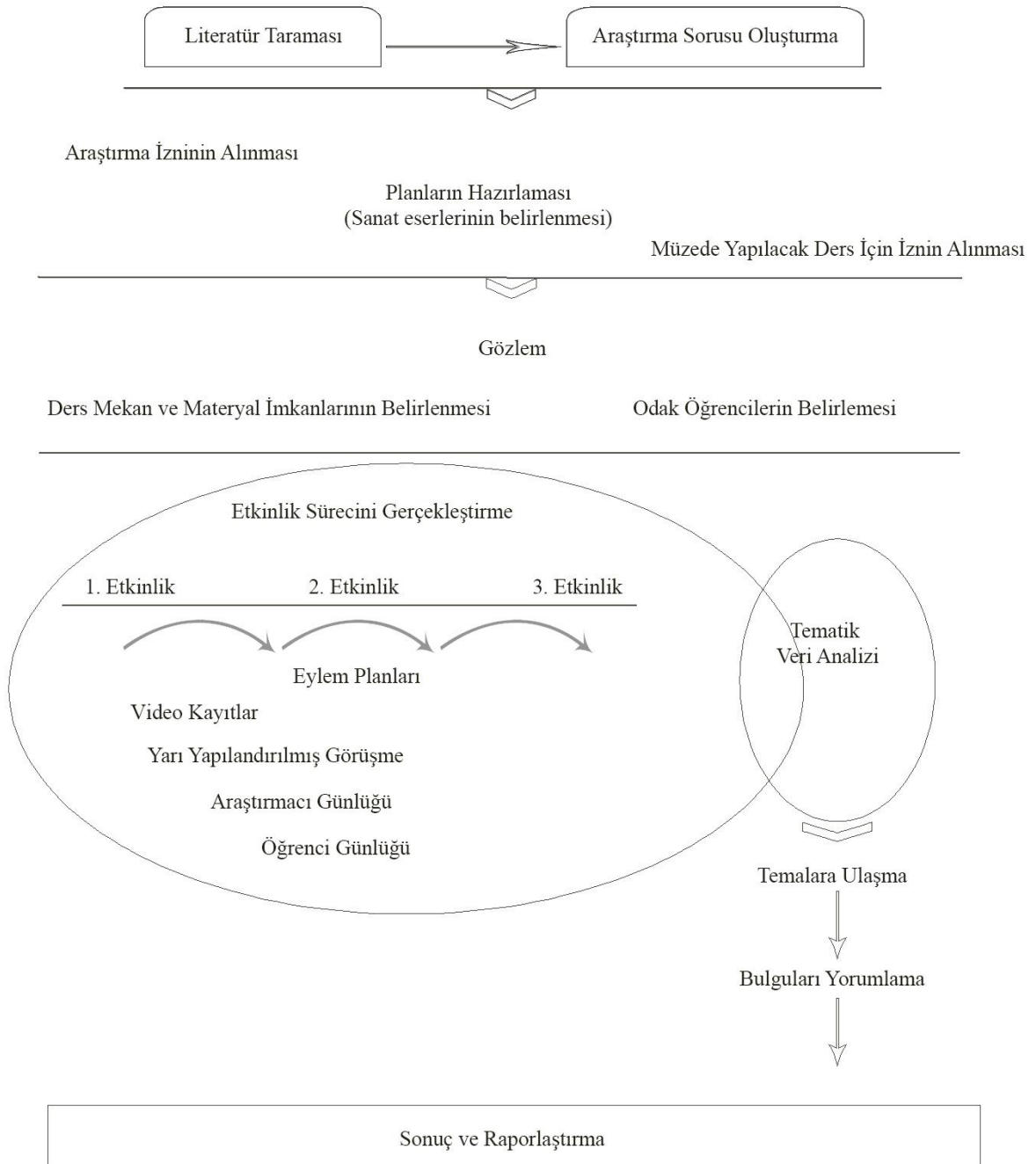
Bu bilgiler ışığında ele alınan kuram çerçevesinde bir görsel sanatlar dersinin düzenlenmesi, uygulanması ve bunun nasıl çalıştığının değerlendirmesine yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Maxine Greene’in kuramsal bakış açısı bağlamında estetik sorgulama çerçevesinde yapılan öğretim fikrinin uygulanması üzerinde durulmuştur. Çünkü eğitimin içinde yer alan öğrenci olarak bireyin kendi öğrenme süreci, ilgi ve ihtiyaçlarına dönük sorgulamalarının sağlanmasında sanat eserleri imkan sunmaktadır. Sanat eserleriyle karşılaşmalarla temelde eğitimde, alan olarak ise; görsel sanatlar ders kapsamında var olana yeni anlamların verildiği farklı fikirler ve yaşanabilecek farkındalıklar için bir eğitim anlayışı sunulmaktadır. Çağın toplumları için farkındalık yaratma, farklılıkları anlama ve saygı duyma ve hayal gücü ile var olanın ötesine dair arayış ile öğrenme ve öğretme imkânı sunduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin araştırma süreçlerinde sorular sorarak sorgulamalar yapmalarına; aktif bir şekilde diyaloglar

geliştirilmelerine katkı sağlanabilir. Günümüzde estetik deneyimler aracılığıyla öğrenmelere yönelik girişimler için bir seçenek olabilecek bu yaklaşım ile öğrencinin kendi kültürel çevresi ve yaşanan çağı ile iç içe farklı disiplinlere açık bir anlayış olması açısından araştırmaya değerdir. Genel olarak görsel sanatlar dersinin yalnızca uygulamaya dayalı ve üretim odaklı içeriklerinin yerine öğrencinin farklı becerilerine ve öğrenme alanlarına hizmet eden bakışla bütüncül ve farklı bir bakış açısı olarak ele alınabilir. Bu doğrultuda günümüz şartları içinde görsel sanatlar eğitimi ders kapsamında bu yaklaşımın değerlendirilmesi, sanat eserleri ile karşılaşmalar aracılığıyla dersin nasıl yürütüldüğünün bir değerlendirmesi sunulmaya çalışılmıştır. Sınıfa özgü ders planları yaratma imkânı sunan bu yaklaşımın görsel sanatlar bağlamındaki sanat eserleri aracılığıyla planlar oluşturulmuş ve dersler içinde ortaya çıkan sorunların iyileştirilmesine çalışılmıştır. Görsel sanatlar alanında sorgulama temelli öğretimin sınırlılıklarının olması açısından görsel sanat eserlerinin aracılığıyla estetik sorgulamanın uygulamadaki yansımalarının araştırılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Eylem araştırma süreci olarak; eylem araştırmasının araştırma adımları dikkate alınarak sürece yön verilmiştir.



Şekil 3.1. *Araştırma Adımları Eylem Araştırması El Kitabı'ndan uyarlanmıştır. (Johnson, 2015)*



Şekil 3.2. Araştırma Süreci Basamakları

Araştırmada ilk olarak belirlenmiş alana odaklanılarak yapılan literatür araştırması sonrasında araştırma soruları oluşturulmuştur. Araştırma sırasında ilkökul görsel sanatlar alanında estetik sorgulamalara bağlı araştırmalara sıklıkla rastlanmıştır. Bu bakımdan araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin dersleri nasıl yürütebileceği üzerine odaklanılarak derslerin nasıl yürütülebileceği merakı doğmuştur. Bunun için ortaokul ya

da lise öğrencileri üzerinde yapılmasının uygun olabileceği düşünülmüştür. Araştırmacının ortaokul öğrencilerine verdiği ders deneyimi sebebiyle de ortaokul öğrencilerine odaklanılmasına karar verilmiştir. Bu açıdan uygulamanın yapılacağı okul olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na ait ortaokul düzeyinde bir okul tercih edilmiştir. Uygulama okulu olarak araştırmanın yapılmasına gönüllü olan iki görsel sanatlar ders öğretmeni ve müdürlerle görüşülerek bir değerlendirme yapılmıştır. Uygulamanın yapılacağı okul olarak Eskişehir'e bağlı ilçede bulunan bir okul ve merkezde fiziksel olanakları açısından atölye olanağı olan ve Çağdaş Sanatlar Müzesi'ne erişimin kolay sağlanabileceği bir okul geçerlik komite üyelerine sunulmuştur. Geçerlik komite üyeleri müzeye erişimin kolaylığının sağlanması açısından merkezde bulunan okulu önermişlerdir. Uygulama yapılacak okul belirlendikten sonra gerekli izin yazıları yazılarak araştırmaya dair müdür ve öğretmene yapılacak uygulamalar ve araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Etik kurul izni (Bkz. EK-1) ve sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı (Bkz. EK-2) izni alınmıştır. Araştırmacı, kendi ders deneyimlerine bağlı gözlemleri, alandaki yazın ve araştırmalarda yer alan problem durumlarına odaklanarak 12 Mayıs 2016-20 Mayıs 2016 tarihlerinde gözlemler yapmıştır. Araştırmanın hangi düzeye uygulanabileceğine yönelik ortaokulda 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerine dair ayrı ayrı yapılan gözlemler, görsel sanatlar ders öğretmeninin deneyimlerine ilişkin verdiği öneriler ve alan uzmanlarının önerileriyle 6. sınıf öğrencileriyle çalışılmasına karar verilmiştir. Görsel Sanatlar Öğretim Programı incelenerek ve öğrenci yaş düzeyi özellikleri araştırılarak öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olabileceği ve öğretim bağlantıları kurulabileceği düşünülen sanat eserleri incelenmiştir. Derslerin gerçekleştirilebileceği yerler belirlenerek bu yerlerin sunduğu olanaklar araştırılmıştır. Sanat eserlerinin yerinde incelenmesi açısından ilk ders kapsamında müzede dersin yürütülmesine karar verilmiştir. Olası eylem planları hazırlanarak okulun ve müzenin durumuna göre değerlendirilmiş ve geçerlik komitesiyle paylaşılarak araştırma süresi olarak 14 haftalık bir ders programı belirlenmiştir. İlk üç haftalık süreçte uygulama okuluna gidilerek gözlem yapılmıştır. Öğrencilerle tanışılarak öğrencilere yapılacak uygulama hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin kameraya alışması için gözlemler sırasında bir ders süresince kamera çekimi yapılmıştır. Öğrencilere yapılan uygulamanın sebepleri ve kamera çekiminin nedenleri hakkında da bilgiler verilmiştir.

3.2. Ortam

Birinci etkinlik kapsamında yapılan ilk çalışma müzede gerçekleştirilmiştir. Müzede yapılacak ders uygulaması için Eskişehir Çağdaş Sanatlar Müzesi yetkilileriyle görüşülmüş gerekli izinler alınarak uygun tarih belirlenmiştir. Müzede yapılabilecek ders için gerekli düzenlemelere yönelik görüşme yapılmış ve ders tarihinde müzeye ait bir salon buna göre düzenlenmiştir. Okul dışında yapılacak uygulama için okul müdürü ve ailelerden yazılı izinlerin alınması sağlanmış ve ilk hafta müze gezisi ve orada işlenen ders sanat eserini inceleme kısmı burada gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin güvenliği açısından ve ulaşımının kolay sağlanması sebebiyle Anadolu Üniversitesi Çağdaş Sanatlar Müzesi tercih edilmiştir. Müzenin içerisinde ortadaki salona öğrencilerin oturması için koltuklar yarım daire şeklinde yerleştirilmiş ve öğrencilerin her birinin rahatlıkla görebilmesi için sanat eserinin merkeze koyulması sağlanmıştır (Bkz. Görsel 3.1.).

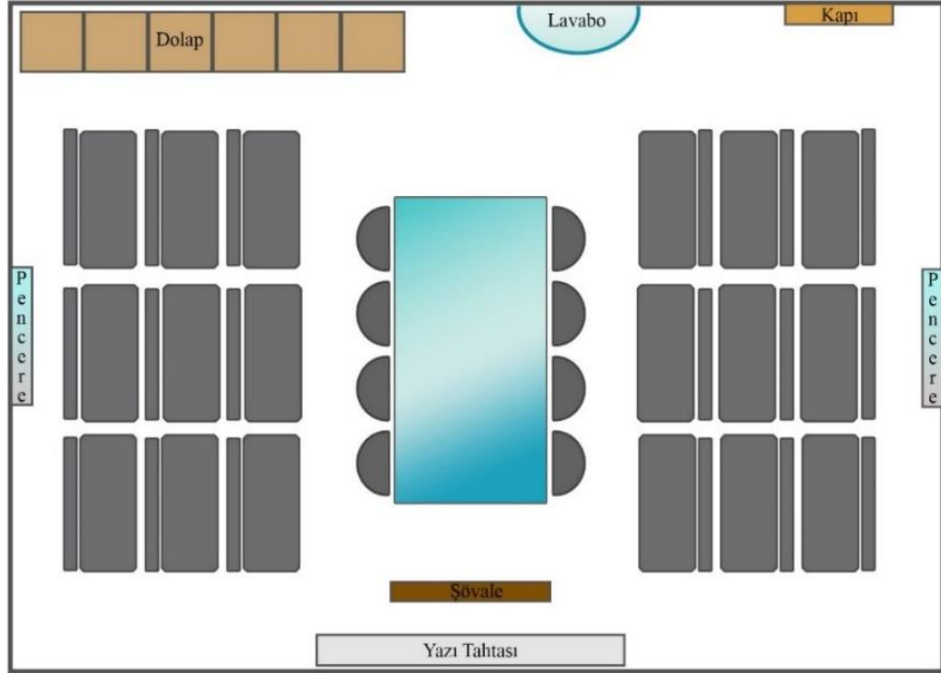


Görsel 3.1. Ders Etkinlik Öncesi (Çağdaş Sanatlar Müzesi, 14.10.2016)



Görsel 3.2. Müzede Yürütülen Ders Kapsamında Oturma Düzeni (Çağdaş Sanatlar Müzesi)

Dersin uygulama kısmı ve diğer etkinlikler okula ait olan ayrı bir bina içerisinde yer alan atölye ortamında yapılmıştır. Bina, ayrı ayrı resim, teknoloji ve tasarım ve müzik atölyelerinden oluşan tek katlı bir yapı şeklinde öğrencilere imkân sunmaktadır. Resim atölyesi yaklaşık 40 kişilik öğrenci için planlanmış, içerisinde sıra, masa, sandalyeler, malzeme depolama dolapları, tahtaya sahip bir atölyedir.

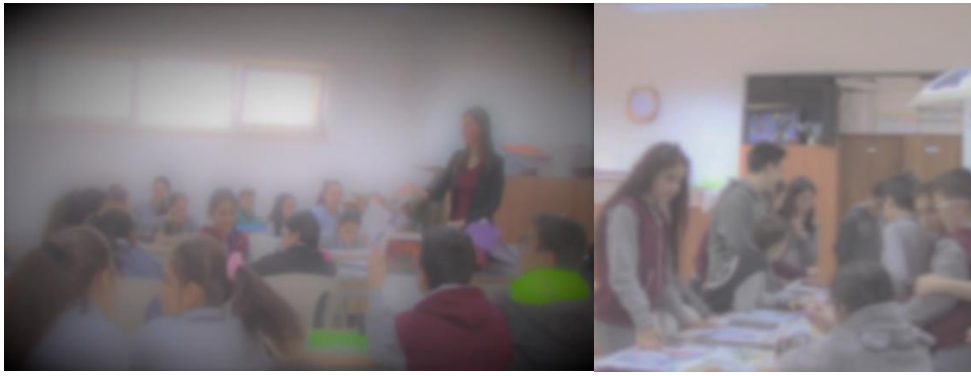


Şekil 3.3. Atölye Düzeni

Etkinlik uygulamaları başlamadan yapılan gözlemler aracılığıyla öğrenci durumları ve atölyenin fiziksel durumları değerlendirilmiş olası eylem planları gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler için önlemler alınmıştır. Kullanılacak ders araç gereçlerinin atölye durumuna uygun olup olmadığı denenerek sonuç alınamayan durumlar için alternatifler geliştirilmiştir. Öğrencilerin her zaman müze, sanat galerilerine ya da sanat eserlerine ya da performanslarına ulaşamayacağı varsayılarak okul ortamında sanat eserleriyle karşılaşmalar sağlanarak dersler yürütülmüştür. Bu bakımdan sanat eserlerinin incelenmesi için projeksiyon aletinin uygun olabileceği düşünülmüş ancak atölyenin iki taraftan ışık alması ve perdeleri bulunmaması nedeniyle projeksiyon aleti kullanıma uygun bulunmamış ayrıca öğrencilerin sanat eserleriyle birebir karşılaşma sağlanmasa bile etkileşim halinde olmaları göz önünde bulundurularak geçerlik komitesindeki üyelerinin önerileriyle baskı alınarak röprodüksiyonlarının atölyeye getirilmesine karar verilmiştir. Öğrencilerle bu sanat eserlerine nasıl ulaşıldığı ve bunların röprodüksiyon

oldukları hakkında paylaşımlar derslerden önce yapılmıştır. Sanat eserleri tahtanın önüne şövaleye koyularak bütün öğrencilerin görebileceği şekilde konumlandırılmıştır.

Atölye düzenine derslerin başlangıcında müdahale edilmemiş, ancak müdahale edilmemiş oturma düzeninde yapılan dersler sırasında öğrencilerin birbirinden kopuk ve odaklanmakta zorlandıkları görülmüştür. Buna dayanarak öğrencilerin oturma düzeni şeklindeki gibi değiştirilmiştir (Bkz. Şekil 3.3). Dersler sürecince ortada yer alan cam yüzeyli masada genellikle aynı beş öğrenci oturmuş ve diğer sıralarda dersler içinde öğrencilerin yer değiştirerek oturdukları gözlemlenmiştir.



Görsel 3.3. *Atölye Ortamında İnceleme Çalışmaları*

3.3. Araştırma Grubu

Araştırma Eskişehir il merkezinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Burada yapılmasının sebebi; görsel sanatlar ders öğretmenin araştırmaya olanak sunmada gönüllü olması, okul içerisinde yer alan atölye imkânı ve okulun müzeye erişiminin kolay sağlanmasıdır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde Görsel Sanatlar Öğretim Programı (2013)’nda yer alan genel amaçlar incelenmiştir. Bu genel amaçlarda 5. sınıf öğrencilerine yönelik sanat eserlerinin anlamlı değerlendirmelerin temel alınması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu sebeple 5. sınıf düzeyinin sanat eserleri aracılığıyla sorgulamaların sağlanmasında odak olabileceği düşünülmüştür. Bir diğer taraftan 6. Sınıf öğrencilerinin de “Sanatçıların formları, materyalleri ve sembolleri eserlerinde nasıl kullandıklarının analiz edilmesi ve değerlendirilmesi üzerinde durulması” (MEB, 2013)’na yönelik genel amacıyla estetik sorgulamaların sağlanabileceği bir sınıf düzeyi olmasını düşündürmüştür. Bu nedenle, araştırma sürecine başlamadan önce 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin hangisinin uygun olabileceğini

değerlendirmek adına gözlem yapılmıştır. 5. sınıf öğrencilerine göre 6. sınıf öğrencilerinin sanata olan ilgilerinin ve derse uyumlarının daha iyi olduğu kanısına varılmıştır. Ayrıca, dersi yürüten görsel sanatlar ders öğretmeni ile görüşülerek araştırmaya yönelik sınıf düzeyleri ile ilgili önerileri alınmıştır. Görsel sanatlar ders öğretmeni ve alanda ders deneyimleri olan alan uzmanlarıyla görüşmeler sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin atölye ilgi ve uyumlarında yaşanabilecek sorunlar açısından araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin daha uygun olabileceği düşünülmüştür.

Sınıf mevcudu toplam 35 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin tümünün katılımı sağlanmış ancak verilerin toplanmasında, ders sürecinin verilerinin analizinde ve yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde belirlenen odak öğrenciler üzerinden araştırma yürütülmüştür. Odak öğrenci olarak 10 öğrenci belirlenmiş, 5 kız 5 erkek öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. “Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır” (Yıldırım, Şimşek, 2011, s.112). Ele alınacak olan ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilmektedir. Bu araştırmada öğrenciler sözel ifadede daha güçlü olanlar, daha sessiz kalanlar ve yaptıkları çalışmalarda aktif olanlar ya da her ikisinde de güçlü yanları olan öğrenciler olarak katılımları etkinlikler içerisinde farklı yönlerde değişiklikler gösteren öğrenciler arasından seçilmiştir. Odak öğrencilerin belirlenmesinde öğrencilerin derse az ve ya çok katılımı göz önünde bulundurularak sözel ifadede güçlü olanlar ya da sessiz kalanlar ve çalışmalarda aktif rolü olan öğrenciler olarak ölçüt belirlenmiştir. Çünkü öğrencilerin katılımları bakımından kendini ifadede güçlü yanları olan öğrenciler ve sanat eserleri üzerine deneyimlerde kendini rahat ifade eden öğrenciler olarak dikkat çekmişlerdir. Böylece maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal farklılıkları yönünden çeşitliliğin sağlanması dikkate alınmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2011, s.109). Bu açıdan farklı açılardan öğrencilere dair elde edilen verilerle değerlendirme yapılması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğrenci isimleri gizli tutulmuş ve öğrencilere kod isimler verilmiştir (Bkz. Tablo 2.1.)

Tablo 3.1. *Odak Öğrenci Özellikleri (Araştırmacı Gözlemlerine dayalı olarak yazılmıştır)*

Iraz: Çalışkan, derse katılımında hem sözel hem çalışma bazında aktif bir öğrencidir.

Ahmet: Farklı fikirleriyle ön planda ve yaptığı çalışmalarda hızlı çözümler üretebilen bir öğrencidir.

Mert: Fikirlerini sunmada zorlanmayan ve yaratıcı fikirleriyle dikkat çeken uygulama çalışmalarına katılım göstermesine rağmen pratik işleri seven bir öğrencidir.

Aslıhan: Sessiz, söz almada ve kendini ifade etmede zorlanan ve çalışmalarında yaratmada zorlanan bir öğrenci olması açısından dikkat çekmiştir.

Öykü: Kendini ifade etmede zorlanmayan ve eleştirel bakışı yüksek bir öğrencidir. Çalışmalarında da söz hakkında da kendi isteğine bağlı olarak hareket etmektedir.

Demir: Sessiz olmayı tercih eden, uygulama çalışmalarında da ön planda olmayan bir öğrencidir.

Gülây: Hareketli, konuşkan kendi ifadede rahat ve katılımı yüksek aynı zamanda sanat çalışmalarına meraklı ve uygulama çalışmalarında aktif bir öğrencidir.

Müge: Sözel olarak kendini ifade edebilen, uygulama çalışmalarında katılımı yüksek ancak kendini hem sözel ifadede hem de çalışmalarında yeterli görmeyen bir öğrencidir.

Emircan: Kendine güvenen, söz alan ancak çalışmalarda kendini yetersiz bulduğundan uygulama çalışmalarını yapmada isteksiz bir öğrencidir.

Bora: Yakın çevresine duyarlı, söz hakkı alan ancak kendini ifadede zorlanan bir öğrencidir. Uygulama çalışmalarında başarılı ancak katılımı düşük bir öğrencidir.

3.4. Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, lisansını Resim-İş Eğitimi alanında, yüksek lisansını ise; Resim Anasanat dalında tamamlamıştır. Çeşitli bilimsel ve sanatsal etkinliklere katılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda 2009 Sonbahar döneminde görsel sanatlar ve teknoloji tasarım derslerini yürütmüştür. Araştırmacı nitel araştırma ve nitel veri analizi derslerini almıştır. Bu dersler kapsamında NVİVO programının kullanımına dair eğitim de almıştır. Ayrıca araştırmacı nitel araştırmalara ait seminerlere katılmıştır.

Araştırma konusunun seçilmesinde önceden edinilmiş bilgiler doğrultusunda görsel sanatlar eğitimine katkı sağlamak amaç edinilmiştir. Araştırmacının kendi eğitim-öğretim sürecinde yaşadığı deneyimlerde eksikliğini hissettiği noktalar ve aynı zamanda yaşadığı öğretmenlik deneyimi ve araştırma okulunda görsel sanatlar ders kapsamında yapılan gözlemler bu araştırmanın yapılmasının gerekliliğini göstermiştir. Öncelikle araştırmacı kişilerin yarattıkları anlam konusu üzerine odaklanarak literatür araştırmalarını gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda araştırmacı kuramsal temelde fenomenoloji, yapısalcılık-post-yapısalcılık kavramları, kuramcı olarak Derrida üzerinden araştırmalarını sürdürmüştür. Bu kuramların sanat ve eğitim bağlamında etkileri üzerine yapılan

araştırmalar incelenmiştir. Bu kuramlar doğrultusunda bireyin algısının temel alındığı ve öğrencinin kendi arayışını gerçekleştirerek kendi anlamını yaratabildiği sanat ve eğitim bağlamında nasıl dersler yapılabilirdiği üzerinde durulmuştur. Bu noktada sanat eğitimi ve sorgulamanın nasıl btnleştirilebileirdiği sorusu ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık bağlamında sorgulamaya dayalı öğrenmenin sanat sınıflarında uygulanması noktasında bir arayış olmuştur. Bu amaçla müzelerde gerçekleştirilen sanat eserlerine yönelik yapılan anlamlandırmalara dayalı, deneyim temelli dersler incelenmiş ve bu doğrultuda bunun örgün eğitim içerisinde nasıl yer alabileirdiği düşüncesi ile araştırmalara devam edilmiştir. Bu anlamda sanat eserlerinin üzerine yaratılan anlam ve estetik deneyim ve estetik sorgulama kavramı üzerinden Maxine Greene ile ortak bir bakış açısı yakalanmıştır. Böylece sanat eserlerini-çalışmalarını temel alan ve sanat sınıflarında sorgulamaya dayalı öğrenmeyi konu edinen yaklaşımın araştırılması önerilmiştir. Bu doğrultuda Maxine Greene'in bakış açısına yönelik literatür ve alanda yapılan uygulamalar araştırılmıştır. Böylece kuram ve uygulama arasında bağ kurulabileirdiği fark edilmiştir. Maxine Greene'in 21. yüzyıl sanat eğitimcileri, estetik eğitim alanındaki etkileri ve hatta farklı disiplin alanlarındaki eğitimcileri etkilediği yönünde edinilen bilgi bu bağlamda bir araştırmanın uygulamasının nasıl yrtlebilirirdiği yönünde bir eylem araştırmasına yöneltilmiştir. Ayrıca bu yaklaşımı bir kurum olarak yaşatan yönetici-akademisyen-öğretmenlerle iletişim kurulması ve onların paylaşımcı yaklaşımları araştırma isteğini güçlendirmiştir.

Araştırmacının kendi geçmişiyle ve kendi bakış açısıyla kendi anlamını yapılandırdığı bu süreçte önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Araştırma sürecinde araştırmacı ğretmen olarak sürecin içinde yer almıştır. Araştırmacının doğrudan sürecin içinde yer almasının sebebi uygulamada temel alınan kurama yönelik n bilgileridir. Süreç içinde öğrencilerin katılıma gnlllđđ ve ailelerin bu konudaki görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerle ders içi ve ders öncesinde-sonrasında iletişim kurulmasına gayret gösterilmiştir. Teorik ereve kapsamı gözetilerek bulunan ortam ve öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasına ve imkanlar doğrultusunda dersler yrtlmeye ve ortaya çıkan sorunlar iyileştirilmeye çalışılmıştır. Eylem araştırmasının doğası olan sürekli sorgulama bağlamında yapılan çalışmalara araştırmacı olarak dışarıdan bakılmasına ve önyargılardan uzaklaşma çabasıyla sürecin değerlendirilmesine

alışılmıştır. Aynı zamanda araştırmanın geçerlik komitesi ile işbirliği içinde yürütülmesi farklı bakış açılarından değerlendirilmesini sağlamıştır.

Verilerin toplanmasında ayrıntılı olarak olumlu-olumsuz tüm sürecin yansıtılmasına çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşmelerdeki gönüllülüğü dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde verilerin tekrarlarla gözden geçirilerek ne çıkan noktalar belirlenmiş ve temalarla elde edilen verilere ait anlama ulaşılmıştır.

3.3. Geçerlik Komitesi

Bu eylem araştırmasında geçerliğin sağlanması için dışarıdan gözlemciler olarak geçerlik komitesi kurulmuştur. Bu araştırmada geçerlik komitesi beş uzmanın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uzman 1 nitel araştırma çalışmaları yürütmekte olup, nitel araştırma ve eylem araştırma çalışmalarına danışmanlık yapmıştır. Uzman 2 ve Uzman 3 güzel sanatlar eğitimi alanında ders verme deneyimlerine sahiptir. Uzman 4 ise; ortaokul görsel sanatlar eğitimi alanında ders verme deneyimine sahip olmakla birlikte nitel araştırma dersleri almış ve bu alanda çeşitli seminerlere katılmıştır. Uzman 5 ise; güzel sanatlar alanında eğitim görmüş ve nitel araştırma dersleri almıştır.

Geçerlik komitesinin toplanma amacı araştırma sürecinde yürütülen derslerden çıkan verilerin incelenmesi, verilerde görülenlere yönelik problem tespiti ve bu problemlere yönelik önerilerinin sunulmasını içermektedir. Geçerlik komitesi araştırma süreci boyunca dört kez toplanmıştır. Bu toplantılardan ilkinde araştırma öncesi yapılan planlara dair bilgilendirme yapılmış ve öneriler alınmıştır. Ayrıca müzede yapılacak ders hakkında bilgilendirme yapılmış ve sonraki süreçler için müzede ders yürütülemeyeceği belirtilmiştir. Atölye ortamının olanakları paylaşılarak sanat eserlerinin atölyeye nasıl getirilebileceği yönünde görüş alınmıştır. Sonraki toplantılarda da uygulamaya dair videolar özetlenerek ve dersler içinde ortaya çıkan olumlu olumsuz durumlar makro analizlerle sunulmuştur. Geçerlik komite yeleri izledikleri uygulama süreçlerine dair problem tespitleri yapmışlar ve geliştirme önerilerinde bulunmuşlardır. Video kayıtları izlenerek video kontrol listelerinde (EK-5, EK-6) yer alan ğretmen ve öğrencinin yapması gerekenlere dair adımlar takip edilmiştir. Geçerlik komitesine dair yapılan toplantılar ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

3.4. Eylem Süreci

Eylem süreci; sanat eserlerinin belirlenmesi, ders planlarının oluşturulması, ders süreçlerini ve geçerlik komitesinin dönütleriyle iyileştirmelere yönelik eylem planlarının oluşturularak uygulamasının yansıtılmasını kapsamaktadır.

3.4.1. Görsel sanatlar ders kapsamında estetik sorgulamaya dayalı yürütülen dersler

Derslerin hazırlanma sürecinde öncelikle görsel sanatlar öğretim programının incelenmesiyle hangi konulara yönelik çalışma yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Buna bağlı olarak sanat eserlerinin neler olabileceğine karar verilmiştir. Sanat eserleri belirlenirken öğrenci yaş düzeylerine uygunluğu ve üzerine konuşabilecekleri düşünülen sanat eserlerinin seçilmesine dikkat edilmiştir. Sanat eserlerinin nasıl seçilebileceği yönünde karar için bu kapsamda yapılmış tezler, çalışmalar incelenmiş, sanat eseri olarak nitelenen nesne ya da performansların sanat eserleri kategorisinin neye göre belirlendiği sorusu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan Maxine Greene’in bakış açısında eğitim verme deneyimine sahip, uzman eğitimci olan Heidi Upton ile iletişim kurulmuştur. Görüşülen eğitimci de sanat eserinin öğrencinin konuşmasına olanak sunacak şekilde seçilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bu eğitimci, yalnızca yüksek ya da iyi sanat eseri denilebilecek çalışmaların kullanılması yönünde kesin bir yargı oluşturmayı bir soru işareti olarak ifade etmiştir. Bunun, öğrenciler için değerli bir bakış açısı olduğunu; bir sanat eserine nasıl yaklaşılması gerektiği ve değerine nasıl karar verileceğinin de sorgulamaya açık yönünü ifade etmiştir. O ise; üzerine konuşulabilecek kadar derin olan çalışmaları yüksek sanat olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir. Bir başka deyişle; bunun bakış açısına göre değişebileceğini vurguladığı söylenebilir. Araştırmacı da karar verilen sanat eserlerini benzer bir bakış açısıyla öğrencilere katkı sağlayabilecek ve öğretimsel bağlantıların kurulabileceği yönler açısından ele alarak tercih etmiştir.

Buna göre üç tema altında etkinlikler planlanmış birinci etkinlik “Gözlemlerimiz”, ikincisi “Semboller” üçüncüsü ise; “Anlam Yaratma” etkinliğidir. Araştırma sürecinde dört sanat eseri üzerinden dersler yürütülmüştür. Eserler belirlenen etkinlik temalarının öğretim amaçlarına uygun olacak şekilde seçilmiştir. Sanat eserlerinden “Gözlemlerimiz Etkinliği” kapsamındaki ilk çalışma İmren Erşen’e ait olan “Gecekondu” ve ikinci çalışma ise Friedensreich Hundertwasser’ın “Yeşil Şehir” çalışmasıdır. İlk etkinlik

kapsamında iki çalışmadan yararlanılmasının sebebi; iki farklı sanatçının farklı deneyimlerini yaşamaları benzerlik farklılık ilişkisi kurlmaları açısından değerlendirmelerine olanak sağlamaktır. İkinci etkinlik kapsamında ise; Rafet Van'ın “Balık Şahmeran” serisinden bir çalışma ele alınmıştır. Sanat eserleri ve sanatçının bağlamsal bilgilerinin araştırması yapılarak nasıl bir çizgide dersin yapılandırılabilceği üzerine olası planlar hazırlanmıştır. “Semboller” etkinliği kapsamında da iki eser temel alınmasına rağmen belirlenen bir eser süreç içinde bazı derslerin ortak sınav yapılması (TEOG) ve okul içi bir etkinliğin düzenlenmesi sebebiyle yapılamamasından dolayı sürecin daha verimli hale getirilmesi için plandan çıkarılmıştır.

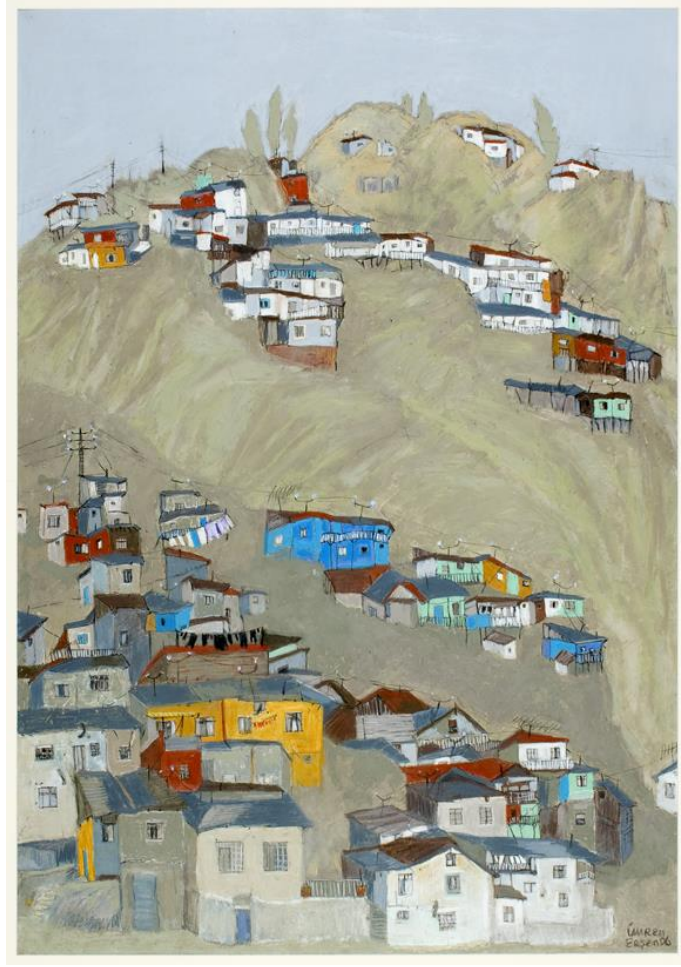
Odak alınan sanat eserlerinin belirlenmesinde kendi toplumundan benzer deneyimleri yaşayabileceği üzerinden örnek teşkil edebilecek sanatçılara yer vermeye çalışılmış, aynı zamanda farklı kültüre sahip iki sanatçının çalışmalarına yer verilmiştir. Sanat eserlerinin incelenmesi sırasında öğrencilere sorularak rehberlik edilmiş ve öğrenciler sorular sorarak merak ettikleri noktaları dile getirmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri ile ilgili doğruya ulaşmak çabası içine girilmemiş söz alan her öğrencinin fikirlerini sunması sağlanmaya çalışılmıştır.

Dersler öğrenci ve öğretmen ilgisi doğrultusunda süreç içinde şekillenmeye devam etmiştir. Dersler yürütülürken öğrencilerin sanat eserlerini inceledikleri sırada çalışmayla ilgili yansıtıcı yazma, resim yapma, şiir yazma vb. yansıtmalara imkân vermek amacıyla geçerlik komitesinin de önerisiyle ders öncesinde verilmek üzere hazırlanmış çalışmanın küçük boyutta görselinin yer aldığı çalışma yaprakları da süreç içinde yer almıştır. Öğrenciler bu çalışma yapraklarına sanat eserleriyle ilgili bakış açılarının yansıtmalarını yazarak kendilerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin burada yansıttıkları ifadelerden yararlanılarak süreç içinde planlar öğrenci ilgilerine göre dönüştürülmüştür. Dersler içinde sanat eserlerine bağlı öğrencilerin ilgileri doğrultusunda aktif olabilecekleri deneyimlere bağlı anlamlandırma etkinlikleriyle dersler yürütülmüştür.

3.4.1.1. Birinci etkinlik “Gözlemlerimiz”

Birinci etkinlik kapsamında gözlemler üzerine İmren Erşen'in “Gecekondular” çalışması üzerinden ve Friedensreich Hundertwasser'a ait “Yeşil Şehir” üzerinden dersler yürütülmüştür.

3.4.1.1.1. İmren Erşen'in "Gecekondular" çalışması üzerinden yürütülen dersler



Görsel 3.4. İmren Erşen, "Gecekondular", 70x100 cm, Kağıt Üzerine Pastel Boya, 2006, Çağdaş Sanatlar Müzesi Koleksiyonu Eskişehir.
(<https://csmuze.anadolu.edu.tr/sites/csmuze.anadolu.edu.tr/files/370imrenersn.jpg>)

Bağlamsal Bilgi: İmren Erşen; 1940 Berlin doğumludur. Siyasal Bilimler Fakültesi mezunudur. Gözlemlerimizin birer imge olarak beynimizden ve gözümüzden kendimize has bir şekilde dökülürmesi çizgilerimizle mümkündür. İmren Erşen'in çalışmalarında da çizgisel kurgu ve desen sağlamlığı öne çıktığı söylenebilir. Refik Epikman'ın öğrencisi olarak ifade edilen İmren Erşen onunla birlikte desen ve resim yönünde gelişmeler sağlamış, sonrasında Lütfü Günay ve Eşref Üren ile çalışmıştır. İmren Erşen verdiği bir röportajda öğrencisi olduğu Eşref Üren'den öğrendiklerini şu şekilde yansıtmıştır:

"Başlangıçtan beri figür çalışmakta iddialıydım. Hep insan çizdim ama doğanın varlığını, güzelliğini, değişkenliğini bana Eşref Hoca öğretmiştir. Eşref bey, 'Ben gözümü açarım ve

“önce gökyüzüne bakarım” derdi hep. İlk zamanlarda ne anlama geldiğini anlamamıştım ama yavaş yavaş ne demek istediğini anladım” (http 3).

Sanatçı pek çok konuda çalışmıştır: figür, portre, gecekondular, natürmort bunlardan birkaçıdır. Gecekonduları Ankara peyzajını çalıştığı zamanlarda keşfettiği ifade edilmektedir. İmren Erşen, gecekondularla ilgili deneyimlerinden yansıttığı bir ayrıntıyı şu şekilde paylaşmaktadır:

“Üniversitede okurken tüm arkadaşlarım Altındağ’da oturuyorlardı. Hafta sonu gecekondularına giderdim, dostluk açısından, birlikte yaşam açısından çok güzel yerlerdi ve maalesef şimdilerde çürümeye başlayan bir kent parçası oldular ve hızla yok olmaya başladılar” (http 3).

Ders Süreci: İlk etkinlik kapsamında incelemek üzere İmren Erşen’in “Gecekondular” çalışması seçilmiştir. Sanat eserinin doğrudan incelenmesi için Eskişehir Çağdaş Sanatlar Müzesi’ne gidilmiştir. Ders süreci başlatılmadan önce, sergilenen çalışmalar görülmüş sonrasında önceden hazırlanan ortama öğrencilerin yerleşmeleri sağlanmıştır. Öğrencilere sanat eserini inceleme fırsatı verilerek ders süreci başlatılmıştır. Bir ders saati süresi burada yapılan incelemeye ayrılmıştır. Öğrencilerin odaklandıkları ve ilgilerini çeken noktalar yapılan beyin fırtınası ve çalışma yapraklarında ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin inceleme süreci tamamlandıktan sonra müzeden ayrılmışlardır. Bir sonraki ders başlangıcında öğrenciler araştırdıkları sanatçı hakkında eriştikleri bilgileri paylaşmışlardır. Araştırmacı da öğrencilerle sanatçı ve yaptığı sanat eseri hakkında bilgileri paylaşarak sanatçının gecekondularla ilgili paylaştığı yorumu üzerine tartışma açmıştır. Öğrenciler de kendi çalışmalarında çevrelerinde dikkatlerini çeken mimari yapıları dikkate alarak sanatçının deneyimi üzerinden uygulama aracılığıyla kendi araştırmalarını gerçekleştirmiş ve gözlemlerini yansıtmışlardır.

Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi şeklinde sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden öncelikle kendi çalışmalarını dikkatlice incelemeleri istenmiş, sonrasında da sıra arkadaşlarıyla yaptıkları çalışmaları değiştirmeleri istenmiştir. Öğrencilere arkadaşlarının çalışmalarında dikkatlerini çeken noktaları paylaşmaları yönünde rehberlik edilmiştir.

Öğrencilerin bu sanat eseri temelinde 14.10.2016-26.10.2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen ders süreçlerinin aşamaları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. İmren Erşen Gecekondular Çalışması Üzerinden Yürütülen Dersler

İmren Erşen Gecekondular Çalışması Üzerinden Yürütülen Dersler
Kazanımlar;
• Yaşadıkları yerde çevrelerinde var olanları fark eder. • Gördüklerini yansıtmada çizgileri ön planda kullanır. • Gördüklerine yönelik kendi deneyimlerini görselleştirerek yansıtır.
Ders işleyiş Süreci
Ders 1 14.10.2016
• Ders kapsamında yapılacakların hatırlatılması • İmren Erşen'in çalışmasına yönelik sorular sorularak rehberlik edilmesi • Öğrenci en çok neyin dikkatini çektiğini ifade edilmesi • Öğrencilerin bağlantılar yapması • Öğrencilerin sanat eserine yönelik merak ettikleri noktalara yönelik sorular sorması • Sanatçının neden bu çalışmayı yapmış olabileceği üzerine anlamlar yaratılması • Sanatçının hangi malzemeleri kullanarak görselleştirme yaptığı üzerine konuşulması • Tercihlere göre malzemelerin gelecek haftaya getirilmesine yönelik bilgilendirme
Ders 2 17.10.2016
• Sanatçının bu çalışmasıyla ilgili bağlamsal bilginin verilmesi ve tartışma • Öğrencilerin kendi deneyimlerini detaylandırması • Sanatçının çalışmasını nasıl yaptığı sorusu üzerinden araştırma sürecinin başlaması (Sanatçı yaşadığı şehirde dikkatini çeken gecekonduları nasıl yansıtmıştır?) • Öğrencilerin sanatçının deneyimi ile kendi deneyimlerini bütünleştirerek kendi duyumunu yakalaması • Öğrencilerin kendi gözlemlerinden örnekler vermesi • Sanatçının kullandığı malzemenin tanıtılması • Uygulama çalışmasının yapılması
Ders 3 26.10.2016
• Uygulama çalışmalarının tamamlanması • Yansıtma/Değerlendirme

Derslerin analizinin yapılmasıyla ilgili alan uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda sorularla daha ayrıntılı rehberlik yapılması ve öğrencilere kendi yaşamlarıyla ilgili ayrıntıları verebilecekleri fırsat yaratılması üzerinde durulması önerilmiştir (G.G.1, 14.10.2016). Bir diğer taraftan bağlamsal bilginin ne zaman verilmesi gerektiği konusunda kararsızlık yaşanmış, “Gecekondular” isimli çalışmaya yönelik bağlamsal bilgi ikinci ders başlangıcında verilmiştir; ancak öğrencilerin ilk ders içinde çok merak duyarak belirsizlik yaşadıkları gözlenmiştir. Buna bağlı olarak incelemeler sırasında öğrenci ilgileri doğrultusunda bilgilerin aralarda girilmesinin uygun olabileceği düşünülmüştür (A.G.1, 17.10.2016).

Uygulama çalışmalarını gerçekleştirme sırasında ise; öğrencilerin yapacaklarına dair onay alması yönündeki davranışları dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda ise; kendi kararlarını alarak sorumluluklarını almaları yönünde “Boyamaya geçmenin zamanı

geldiğini düşünüyorsan boyamaya geçebilirsin” (G.G.1, 17.10.2016) şeklinde dönütler verilmesi önerilmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin uygulama çalışmalarını yaparken çalışmalarını yetersiz hissederek bunu yansıtma üzerine ne yapılması gerektiği konusunda kararsız kalmıştır. Bu bağlamda da öğrencilere ısrarlı şekilde yaptıklarının önemli olduğunun vurgulanması, herkesin kendi fikirleriyle bir şeyler yapmasının önemli olduğu ve mükemmel olmasının gerekmediğinin yansıtılması üzerinde durulmuştur. Sınıf içinde genel bir konuşma yapılarak tüm öğrencilere duyurulması önerilmiştir (G.G.1, 19.10.2016).

Dersler arasına zamanın girmesiyle öğrencilerin bir önceki derste yapılanları unuttuğu ve bu doğrultuda ders öncesinde derslerin hatırlanmasının sağlanmasının önemli olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmacının katılmış olduğu küçük çocuklar için felsefi sorgulamalara yönelik çalıştayda dersler arasında bağların kurulabilmesi için önceki ders tortularının ortaya çıkarılmasının öneminin vurgulanması örnek teşkil etmiştir. Öğrencilerin ders öğretmenleriyle bu durum tartışılmış ve her ders öncesinde önceki ders tortularının ortaya çıkarılmasına yönelik sorular sorularak derslere başlanması uygun bulunmuştur.

Derslerin sonunda yansıtma ve değerlendirmelerin yapıldığı sırada öğrencilerin birbirlerini dinleme konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür ve araştırmacı da dersin verimli olmasını engellediği yönündeki görüşlerini şu şekilde yansıtmıştır:

“Birini dinlerken hepsi birden konuşuyorlardı. Böyle bir ders algıları olmadığını biliyorum ama bunu değiştirmek çok zor gibi görünüyor. Aslında çocuklar konuşmak istedikleri için konuşuyor bunu yadırgamıyorum ama birbirleriyle konuştukları sürede konuşulanları benim duymam ya da sınıftaki diğer arkadaşlarının duyması mümkün olmuyor. Dolayısıyla akıcılığı sağlayamıyoruz. Sürekli arkadaşlarının dinlenmesi üzerine uyarmak durumunda kaldım. Ama yine de çok verimli olduğunu söylemek zor” (A.G.1, 27.10.2016).

Yapılan derslere ilişkin videolar geçerlik komitesine sunularak; araştırmacı yaptığı analizler sonucunda tespit ettiği durumları olumlu-olumsuz yönleriyle paylaşmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin incelemeler sırasında katılımları konusunda tereddüt ettiğine ancak öğrencilerin katılımlarının yüksek olduğuna dair fikirlerini paylaşmıştır. Bir diğer yandan öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmelerinin yanında, birbirlerini dinlemede problem yaşadıkları görülmüştür. Geçerlik komite üyeleri de benzer bir görüşü dile getirerek öğrencilerin birbirlerini dinlemedikleri ve sınıf ortamında karmaşanın hakim

olduğuna dair gözlemlerini paylaşmışlardır.

3.1.1.1.2. Friedensreich Hundertwasser “Yeşil Şehir” üzerinden yürütölen dersler



Görsel 3.5. Friedensreich Hundertwasser, “Yeşil Şehir”, Karışık Teknik, 1978
(<http://www.hundertwasser.at/english/oeuvre/malerei/malerei.php>)

Bağlamsal Bilgi: Mimar, heykeltıraş ve ressam olarak ifade edebileceğimiz Friedensreich Hundertwasser, Avusturyalı’dır. Sanatçı, orada yaptığı spiral formların ağırlıklı olduğu kubbeli mimarileriyle ve spiralleri kullandığı resimleriyle dikkat çekmektedir. Hundertwasser’in düşünceleri, estetik, yaşam ve sanatın doğayla uyumlu sanat felsefesidir. İlk sanatsal eylemlerinden bu yana düşünceleri aynı konular etrafında dolaşır: hayat, doğa ve her güzellik. Ayrıca ona göre; kendi ifadeleriyle insanın doğayı düzeltmesi gerektiğini düşünmesi bir hatadır ve her topluluğun mümkün olduğu kadar doğal manzaraları korumak için çabalaması gereklidir. O’nun ifadesiyle; Dere, nehir bataklık, nehir kenarındaki sulak alanlar, Tanrının yarattığı yol kutsal olmalı ve bizler tarafından dokunulmaz olmalıdır (http 5). Bu görüşleriyle doğa, doğallığa saygı duyulması gerekliliğine vurgu yaptığı söylenebilir. Bu bağlamda çevreci bakış açısı da ön plana çıkmaktadır.

Sanatçının resimlerinde önceki sanatçılardan etkilendiği de ifade edilmektedir. Bunlar Egon Schile ve Gustav Klimttir. Hundertwasser evde, doğada, yolda, kafelerde,

trende ziyaret ettiği evlerde vb. farklı yerlerde çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Herhangi bir stüdyoya sahip olmayan sanatçı, çeşitli malzemeler kullanmayı tercih etmiştir. Sanatçı, kendi boya ve malzemelerini hazırlamış hatta yaratmıştır; sanatçının kullanılmış kağıt ya da farklı malzemeler (kontrplaklar) üzerine çalışmalarını yaptığı ifade edilmektedir. Renklerle kontrastlık yaratmasının yanında dokularla da kontrastlık yaratmıştır (http 5 Hundertwasser 1928-2000, Katalog Raisonné, Köln, 2002, Cilt 2).

Spiral çizgiler çalışmalarında ön plana çıkmaktadır. Spiral çizgilerin anlamı, cansız maddenin hayata dönüşmesi bağlamında bir semboldür. Tüm hayatımız spiraller halinde ilerliyor. Spiral çizgilerin anlamı her iki doğrutuda yaşamı ve ölümü simgeler. Spiral bir bitki gibi doğar ve ölür; yani döngünün sağlandığı ifade edilebilir. O, renklerle önemli bir etki yaratır. Renkleri herhangi bir şekilde sembolizmle ilgili değildir; içgüdüsel olarak kullanır. Yoğun ve parlak renkleri tercih etmektedir. Bugün onun tarzının tekil ve benzersiz olduğu ifade edilebilir (http 5)

Ders süreci: İlk etkinliğin ikinci çalışması olarak ele alınan bu çalışmada da benzer şekilde gözlemler üzerine sanatçının yaşadığı yere kattığı anlam ve görmek istedikleri üzerine uyguladığı farklı teknikler öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın öğrencilerin üzerine konuşabileceği kendilerine yakın hissedebilecekleri düşünölerek seçilmiştir. Aynı zamanda iki sanatçı arasındaki farklı bakış açılarını görebilmelerine katkı sağlayacağı düşünölümüştür. Bu alışma üzerine inceleme atölye ortamında gerçekleşmiştir. Çalışma incelendikten sonra, öğrencilerden gözlerini kapatarak resmin içinde olduklarını hayal etmeleri istenmiştir. Öğrenciler hayal ederek nerede oldukları ve neler gördüklerini paylaşmışlardır. Öğrencilerin dersler içinde dikkatlerini çeken nokta olan spiral çizgiler ve sanatçının kendi çizgisini bir sembol olarak kullanmasından yola çıkarak “Kendi izgilerini Bulma”ları üzerine ders sürdürölümüştür. Öncelikle öğrencilere A4 kâğında 6 karenin olduğu boş kâğıtlar dağıtılmıştır. Bu karelere farklı çizgilerin kullanıldığı çizgi çalışmalarını yansıtmaları sağlanmıştır. Öğrenciler, böylece kendilerine yakın buldukları çizgiyi bulmak için çeşitli şekillerde çizgi araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Buradan seçtikleri bir çizgiyi ele alarak bu çizgiyi neden seçtikleri üzerine konuşmaları sağlanmıştır. Buldukları çizgilerin anlamları üzerine konuşulmuştur. Öğrenciler bir sonraki aşamada seçtikleri çizgi ve renkleri kullanarak sanatçının çevresine hayal gücünü yansıtmaları üzerine uygulama çalışmalarıyla araştırma yapmışlardır. Öğrenciler, süreç içinde tercih ettikleri malzemelerle yansıtmalarını yapmışlardır. alışmalarını bitiren

öğrencilerden gönüllü olanların çalışmaları üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrenciler, öncelikle kendi çalışmalarında neler olduğu, ne anlatmak istediği ve neyi vurguladıkları ile ilgili kendilerini ifade etmişlerdir. Sınıftaki diğer öğrenciler de bu çalışmalara yönelik yorumlarını yansıtarak, arkadaşlarına sormak istedikleri soruları sormuşlardır.

“Yeşil Şehir” isimli çalışma kapsamında 09.11.2016-23.11.2016 tarihleri arasında yapılan ders süreçlerinin aşamaları Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3. *Friedensreich Hundertwasser “Yeşil Şehir” Üzerinden Yürütülen Dersler*

Friedensreich Hundertwasser “Yeşil Şehir” Üzerinden Yürütülen Dersler	
Kazanımlar;	
• Çizgi ve türlerini tanımlar. • Çizginin anlamını keşfeder ve çizgilere kendi deneyimleri doğrultusunda anlam verir. • Çevresinde gördüklerine anlam katarak sanat çalışması yaratır.	
Ders İşleyiş Süreci	
Ders 1 03.11.2016	
• Hundertwasser’ın çalışmasına yönelik sorular sorularak rehberlik edilmesi • Öğrenci en çok neyin dikkatini çektiğini ifade edilmesi • Öğrencilerin bağlantılar yapması • Öğrencilerin sanat eserine yönelik merak ettikleri noktalara yönelik sorular sorması • Sanatçının neden bu eseri yapmış olabileceği üzerine anlamlar yaratılması • Gözlerini kapatarak resmin ötesini hayal etme. • Sanatçının hangi malzemeleri kullanarak gözlemlerini nasıl görselleştirdiği üzerine konuşulması • Sanatçının bu çalışmasıyla ilgili bağlamsal bilginin verilmesi ve tartışma • Gelecek haftaya tercihlere göre malzemelerin getirilmesine yönelik bilgilendirme	
Ders 2 10.11.2016	
• Önceki dersin hatırlanması • Sanatçının çalışmasını nasıl yaptığı sorusu üzerinden araştırma sürecinin başlaması (Sanatçı yaşadığı yere yönelik hayal gücünü kullanarak görmek istediklerini nasıl yansıtmıştır?) • Çizgi üzerine var olan bilgilerini ortaya çıkarma. • Çizgiler üzerine bilgilerin paylaşılması. • Kendine has çizgi oluşturma çalışmalarının yapılması/ • Kendi çizgilerini belirleme ve anlamı üzerine konuşulması • Öğrencilerin sanatçının deneyimi ile kendi deneyimlerini bütünleştirerek kendi duyumunu yakalaması • Öğrencilerin kendi yaşadıkları yerde var olan veya var olmayanlara ilişkin örnekler vermesi • Kendi belirledikleri çizgileri ve renkleri ve kendi deneyimlerinden yararlanarak uygulama çalışmalarının yapılması	
Ders 3 17.11.2016	
• Önceki dersin hatırlanması • Uygulama çalışmalarının tamamlanması • Yansıtma/Değerlendirme	

“Gecekondu” çalışmasının inceleme sürecinin müzede yapılmasından sonra, uygulamalara atölye ortamında devam edilmiştir. Öğrenciler müze ortamında öğretmen rehberliğinde hareket etmişler ve birbirlerini dinleyerek birbirlerinin fikirlerine katkı sağlayarak ders yürütülmüş ancak atölye ortamında daha önceki alışkanlıklarını devam

ettirerek kendi çalışmalarını yaparken kendi aralarında konuşmalar sebebiyle iletişim kurmada problem yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmacı dersin başlangıcında öğrencileri ders içinde özenli davranmaları ve iletişim problemi olduğuna dair uyarmanın aralarda yapılan uyarılardan daha etkili olacağı düşüncesiyle özenli davranmaları yönünde genel bir konuşma yapmıştır:

“Öncelikle herkesten özenli davranması istiyorum. Çünkü sesleriniz çok karışıyor bu şekilde dersi iyi bir şekilde işleyemeyiz. Anladınız mı? O yüzden; Söz alarak birbirimizin konuşmasına saygı duyarak konuşmaya özen gösterelim. Hep beraber güzel bir şekilde çalışma yapacağız. Daha sonra boyamaları yapacağız. Devam edeceğiz” (V.V.1, 03.12.2016).

Araştırmacı öğrencilerin iletişim konusundaki probleminin atölye ortamından kaynaklanabiliyor olabileceğini düşündüğünden sınıf ortamındaki durumlarını ders öğretmenlerine danışmıştır. Görsel sanatlar ders öğretmeninin önerisi olarak, öğrencilerin yerlerinin değiştirilmesi konusu geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmış; ancak geçerlik komitesi tarafından öğrencilerin yerlerinin değiştirilmesinin öğrenciler açısından olumsuz olacağı görüşü sunulmuştur. Bu duruma istinaden öğrencilerin yerlerinin değiştirilmesi yerine atölyenin imkân verdiği düzeyde sıra düzenleri değiştirilmiştir (Bkz. Şekil 3.3.).

Öğrencilerin genel olarak derse katılımının yüksek olmasının yanında yaşanan iletişim problemi dikkate alınmıştır. Bu sebeple, bu duruma uyum sağlamaları için öğrencilerin birbirlerini konuşurken dinlemeleri ve söz hakkına saygı duymaları üzerinde durulmuştur. Geçerlik komitesi tarafından ders öğretmeninin görüşlerinden yararlanılması önerisinde bulunulmuş, ayrıca dramalarla arkadaşlarını dinlemelerine yönelik empati iletişim çalışmaları önerilmiştir (G.K.T.1). Bu yönde yapılabilecek örnekler sunulmuş, mikrofon oyunu araştırmacıya da uygun gelerek uygulanmasına karar verilmiştir.

Geçerlik komitesinin önerisiyle ders öğretmenleriyle de görüşme yapılmış, yapılan derse ilişkin dikkatini çeken noktalar açısından değerlendirmesi sağlanmıştır. Öğretmen de; söz alma ve katılımcı olma noktasında öğrencilerden bazılarının geri planda kaldığı üzerine görüşlerini yansıtmıştır. Öğretmen “Müzedde daha çok konuşabildi çocuklar. Tabi fırsat olmuyor, yine birbirlerini dinlemedikleri için de çekingen kalan çocuklar oluyor belki onlar konuşacak ama konu geçmiş oluyor” (Öğretmen, Görüşme 1) demiştir ve bir öneri sunmuştur:

“Tek tek sırayla belki sorabilirsin çocuklara...Mesela müzeye gidip yaptığımız şeyler çok güzeldi. Çocuklar farklı bir yerde bir ders işlemiş oldular. Orada daha ilgiliydiler hani orada olmaları sebebiyle. Tek tek sırayla belki sorabiliriz çocuklara. Parmak kaldıranları değil de, mesela her konuda hepsi konuşamaz tabii ki de, bir konuda sınıfın sağındakiler konuşabilir diğer konuda öbür taraftakiler konuşabilir sırayla hani söz hakkı kendilerine verildiğinde belki mecbur kalıp fikirlerini söyleyebilirler. Çekingen davranmazlar. İşte baskıcı olarak illaki konuş demeyeceksin ama sen ne düşünüyorsun diye bu konuda diye sorulabilir” (Öğretmen, Görüşme 1).

Ders öğretmenin görüşü dikkate alınarak dersler içinde öğrenciler katılıma davet edilmiş, söz isteyen herkese söz hakkı vermeye özen göstererek dersi yürütülmesi kararı alınmıştır.

3.4.1.2. İkinci etkinlik “Semboller”

İkinci etkinlik kapsamında semboller üzerine Rafet Van’ın “Balık Şahmeran” çalışması üzerinden yürütülen dersler yürütülmüştür.

3.4.1.2.1. Rafet Van’ın “Balık Şahmeran” çalışması üzerinden yürütülen dersler



Görsel 3.6. Rafet Van, “Balık Şahmeran Serisinden”, TÜKT, 70x90 cm, 2008.

Bağlamsal bilgi: Rafet Van, 1936 yılında Mersin’de doğmuştur. Ankara Dil Tarih Coğrafya Fakültesini bitirmiştir ve sanatla buluşması 1995 yılında olmuştur. Heykel ve resim alanında çalışmaları vardır. Sanatla olan ilgisini kendisi şu şekilde açıklamaktadır:

“Resim ve heykele hiç kabiliyetim yoktu. Ancak en büyük şansım veya şanssızlığım bir daha hiçbir yerde rastlamadığım insan ve sanat sevgisiyle dopdolu hocalarımızın oluşuydu... (Uzun yıllar karayollarında çalışıyor) En büyük kazancım Türkiye’yi tanıma olanaklarına sahip oldum. Müzeleri ören yerlerini defalarca dolaşma imkânı buldum. Anadolu insanının taşı toprağı nasıl yoğurduğunu gördüm onları sevdim. Büyük bir hazla dolaştım oraları” (http 6)

Mut Kalepınar çeşmeleri üzerine “Karacaoğlan 2000 Yorumlaması” adında bir kabartma yapmıştır. Heykel ve resim çalışmalarını birlikte sürdüren sanatçı bir süre sonra sadece resim çalışmalarına yönelmiştir. Kendi tarzını yaratarak çeşitli kişisel ve karma sergilere katılmıştır.

Kültürel değerlere önem vererek çalışmalarını bu kültürel değerlerle yarattığı görülebilir. Ele aldığı kültürel değerlerden biri mitolojilerdir. Şahmeran miti üzerine yarattığı serisinde Şahmeranı bir balık olarak sembolleştirmiş ve mite yeni bir anlam katmıştır. Bir proje olarak ele alınan “Balık Şahmeran Projesi” 2008’den 2014’e kadar bir süreyi kapsamaktadır. Farklı boyutlarda 60 çalışmadan oluşan bu seri “Balık Şahmeran”ın oluşumunun aşamalarının görselleştirmesi olarak ifade edilmektedir:

“Rafet Van; ressamlığının da ötesine geçerek, doğduğu yaşadığı kente bir hizmette bulunmak istiyor. Anlatılarda kurban edilerek öldürülen Şahmaran’ı bu kez Balık Şahmaran kimliğinde diriltip, turizmin, edebiyatın, sanatın hizmetine kazandırmayı düşünüyor. Yeniden yaşatmak istediği, Şahmaran resimlerini Tarsus’ta bir müzede diğer mitolojik objelerle, kitaplarla bir arada sergileyip, yerli ve yabancı ziyaretçilerin beğenisine sunmak; böylece turizmden, yazın ve sanat hayatına taze bir kazanım elde etmek istiyor” (http 7).

Ders süreci: Ders kapsamında kullanılan bu çalışmada sanatçının kendisine ulaşarak bu çalışmanın görseline erişilmiştir. Bu çalışmaya yönelik incelemelerin yapıldığı sırada öğrencilere bağlamsal bilgi verilmiş ve üzerine sorgulamalar sürdürülmüştür. Öğrencilerin Şahmeran, mitoloji ve mitlere ait sembollere yönelik var olan bilgileri ortaya çıkarılmış, ardından Şahmeran, mitoloji ve mitolojileri sembolize eden figürler hakkında bilgiler paylaşılmıştır. Öğrenciler de var olan bilgileriyle derse katılarak kendi bildikleri mitoloji ve mitolojilere ait figürleri paylaşmışlardır. Sonrasında da sembol kavramına yönelik ön bilgilerini paylaşmaları sağlanarak bununla ilgili bilgiler de öğrencilerle paylaşılmıştır.

Öğrencilerin incelemeler üzerinde odaklandıkları noktalar dikkate alınarak nelerin sembol olabileceği, bunların nasıl kişiden kişiye göre değiştirilebileceği üzerine etkinlik yapılmıştır. Öncelikle en basit sembollerin nelerden oluşabileceği üzerine sınıf içinde

beyin fırtınası yapılmıştır ve çizgiler veya renklerinde sembol olabileceği üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda iki renk (sarı ve kırmızı) kâğıt kullanılmış ve sınıf ikiye ayrılarak biri sarı grup biri kırmızı grup renge ait kendi anlamlarını yazmışlardır. Sırasıyla gruplar birbirlerinin anladıklarına dair fikirler yürütmüşler ve sonrasında her gruptaki öğrenciler kendi rengine ait anlamlarını paylaşmışlardır. Etkinliğin sonunda öğrencilerle renklerin anlamlarına yönelik ortak kanı olabileceği gibi kişiden kişiye değişebileceği üzerine konuşulmuştur. Sanatçının da benzer şekilde konu aldığı mitolojide kullanılan Şahmeran figürünü yorumlamış olduğu ve balık olarak ele alarak sembolleştirdiği vurgulanmıştır. Sonrasında öğrenciler temsil olarak hangi hayvan figürünü kullanacaklarına dair tercihlerini belirleyerek; kendi belirledikleri mitolojiler veya hikâyeler üzerine yeni anlamlar yaratmışlardır. Öğrenciler ilk olarak hayvan figürlerini, ardından yararlandıkları metinleri kendi yarattıkları anlamları doğrultusunda görselleştirmişlerdir. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra kendi çalışmalarlarıyla ilgili süreçlerini, metinlerini ve çalışmalarını paylaşmaları sağlanmış, sınıf olarak bu çalışmalar üzerine yorumlar yaparak, sorular sorarak değerlendirmeler de yapılmıştır.

Öğrencilerin bu sanat eseri kapsamında 30.11.2016-19.12.2016 tarihleri arasında yapılan ders süreçlerinin aşamaları Tablo 3.4.’de verilmiştir.

Tablo 3.4. *Rafet Van’ın “Balık Şahmeran” Çalışması Üzerinden Yürütülen Dersler*

Rafet Van’ın “Balık Şahmeran” Çalışması Üzerinden Yürütülen Dersler	
Kazanımlar;	
• Çevresinde var olan görsel sembolleri tanımlar. • Kendi anlamını yaratmak için sembolleri kullanır. • Kişisel ifade için kullanılabilen sembolleri anlar. • Efsanelerde yer alan sembolik imajlar aracılığıyla görsel sembolleri araştırır. • Sembolik imaj üzerinden hikâye anlatan bir sanat çalışması yaratır.	
Ders işleyiş Süreci	
Ders 1: 05.12.2016	
konuşulması	• Rafet Van’ın çalışmasına yönelik sorular sorularak rehberlik edilmesi
	• Öğrenci en çok neyin dikkatini çektiğini ifade edilmesi
	• Öğrencilerin bağlantılar yapması
	• Öğrencilerin sanat eserine yönelik merak ettikleri noktalara yönelik sorular sorması
	• Sanatçının neden bu çalışmayı yapmış olabileceği üzerine anlamlar yaratılması
fırtınası	• Sanatçının hangi malzemeleri kullanarak gözlemlerini nasıl görselleştirdiği üzerine
	• Sanatçının bu çalışmasıyla ilgili bağlamsal bilginin verilmesi ve tartışma
	• Mitoloji, Şahmeran, mitolojik figür ve semboller, hakkında bilgi verilmesi ve tartışma, beyin
• Kendi çevrelerinde duydukları ya da bildikleri mitolojilerin paylaşılması • Tercihlere göre malzemelerin gelecek haftaya getirilmesine yönelik bilgilendirme	
Ders 2 06.12.2016	

- Önceki dersin hatırlanması
- Sanatçının çalışmasını nasıl yaptığı sorusu üzerinden araştırma sürecinin başlaması (Sanatçı mite ait sembol üzerine nasıl anlam yaratarak bu miti görselleştirmiştir?)
- Öğrencilerin sanatçının deneyimi ile kendi deneyimlerini bütünleştirerek kendi duyumunu yakalaması
- Sembol kavramı üzerine sembol olarak renklerin farklı anlamları üzerine sınıf etkinliği
- Hayvan figürünün belirlenerek çizilmesi
- Yeniden anlam yaratılacak mitoloji ya da hikâyelerin belirlenmesi

Ders 3: 13.12.2016

- Önceki dersin hatırlanması
- Kendi hikâyelerini oluşturma
- (Görselleştirme) Uygulama çalışmalarının yapılması

Ders 4: 19.12.2016

- Uygulama çalışmalarının tamamlanması
 - Yansıtma/Değerlendirme
-

Geçerlik komitesi görüşüyle planlanan şekilde söz hakkına saygı duymalarını anlamlandırmaları amacıyla bu etkinlik kapsamında yapılan ilk ders içinde belirli bir zaman diliminde gerçek bir mikrofon dâhil edilmiştir. Öğrencilerle mikrofonun amacının ne olduğu üzerinde durularak, öğrencilerin görüşlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Mikrofon dersin diğer yarısında kaldırılmasına rağmen ve mikrofon olmamasına rağmen dersin devamında öğrencilerin birbirlerini dinlediği ve söz hakkı alarak dersin uyumlu bir şekilde yürütüldüğü söylenebilir. Bu bağlamda araştırmacının yapılan derse yönelik izlenimleri şu şekilde olmuştur:

“Ders süreci içine mikrofonu da dahil ettim. Mikrofonu derse dahil etmemizin sebebi öğrencilerin birbirlerinin söz hakkına saygı duyarak birbirlerini dinleyerek dersi daha verimli hale getirmektir. Bu bakımdan dersi iyileştirmek amaçlı kullanıldı. Mikrofon derse dahil edilerek daha etkili olmasına çalışıldı. Çünkü ayrı bir çalışma olarak yapmak etkili olmayabilirdi. Öğrencilerin hemen ilgisini çekti. Nasıl olur dediğimde iyi olur dediler. Öncelikle mikrofonun olduğu kişinin konuşacağını diğerlerinin dinleyeceğini konuşmak isteyen mikrofonla konuşması gerektiğini söyledim. Bunun bir kural olduğunu ifade ettim. Bunun üzerine konuşmak isteyeneye verdim ve incelememize başladık. Öğrenciler bu fikre çabuk alıştılar. Hemen konuşmak, fikirlerini söylemek istediler. Özellikle mikrofonla olunca sessiz kalan öğrencilerin de söz almaya çalıştıklarını fark ettim. Daha önce hiç konuşmamış öğrencilerin konuşması ve onların dinlenmesi iyi oldu. Kurala bazı zamanlarda uymasalar da genel olarak uyuldu ve daha sakin bir ortamda konuşma/inceleme yapmış olduk” (A.G.2, 05.12.2016).

Yapılan uygulamadan sonra mikrofonun kullanılmasının nedenine yönelik öğrencilerin tartışmaları sağlanmıştır. Öğrencilerle mikrofonun amacının ne olduğu

üzerinde durularak, öğrencilerin görüşlerini belirtmeleri sağlanmıştır. Mikrofon dersin diğer yarısında kaldırılmış ancak öğrenciler birbirlerini dinleyerek ve söz hakkı alarak ders uyumlu bir şekilde yürütüldüğü gözlemlenmiştir:

“Burada öğrencilerle neden mikrofonu kullandığımız konusunda konuşuyoruz. Ahmet sorduğum soruya "mikrofon söz hakkımızı temsil ediyor" dedi. Berkant "birbirimizin söz hakkına saygı duymamız gerekir" dedi. Bu mikrofonu ihtiyacımız var mı diye sorduğumda çoğunluk “hayır” dedi. Eğer buna ihtiyacımız olmadığını düşünüyorsak mikrofon olmasa da arkadaşlarımız konuşurken mutlaka dinliyoruz diyerek mikrofonu kaldırdık ve derse devam ettik (A.G.2, 05.12.2016).

Araştırmacı öğrencilere, fikirlerinin önemli olduğu ve birbirlerini dinlemelerinin derse olumlu yansıyacağı üzerine görüşlerini paylaşmıştır. Bu kapsamda genel olarak rehberlik yönünde söz hakkı isteyen öğrencilere söz verilmeye çalışılmıştır.

Geçerlik komitesi de izlenen kayıtlarda öğrencilerin birbirini dinleyerek ve söz hakkı alarak konuşmalarının öneminin fark ettirilmesinin öğrencilerdeki olumlu yansımalarını gördüklerini ifade etmişlerdir.

Sonraki ders süreçlerinde uygulama çalışmalarını yaparken, geçerlik komitesinin önerisiyle müzik açılarak öğrencilerin çalışmalarına odaklanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca dersler esnasında katılımı düşük olan öğrencilerin de fikirlerini ifade etmeleri için katılımının sağlanmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda yapılan dersler geçerlik komitesine sunulduğunda olumlu yönde bir fark gözlemlendiğine vurgu yapılmıştır.

Bu ders içerisinde bir problem olarak görülen nokta ise; renklerin neyi sembolize ettiği üzerine yapılan etkinlik içinde öğrencilerin kendilerini ifade ederken neden belirtmedikleri ve araştırmacının da nedenlerini belirtmeleri için sorular sorarak derinleştirmediklerinin gözlemlendiğine geçerlik komitesi tarafından vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda geçerlik komitesi öğrencilere neden bu şekilde düşündükleri üzerine derinleştirmeyi ve kendi deneyimlerini yansıtmalarını sağlayabilecek sorular sorulmasını önermiştir. Araştırmacı, öğrencilerin bazı zamanlarda sorgulanıyor gibi hissedeceklerinden çekindiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin fikirlerinin nedenlerini açıklamalarının bu dersler adına önemli olduğu yönünde karar alınarak üçüncü etkinlik kapsamında öğrencilerin fikirlerinin nedenlerini açıklamalarına yönelik teşvik tüm dersler içine yansıtılmak üzere planlar içine dahil edilmiştir.

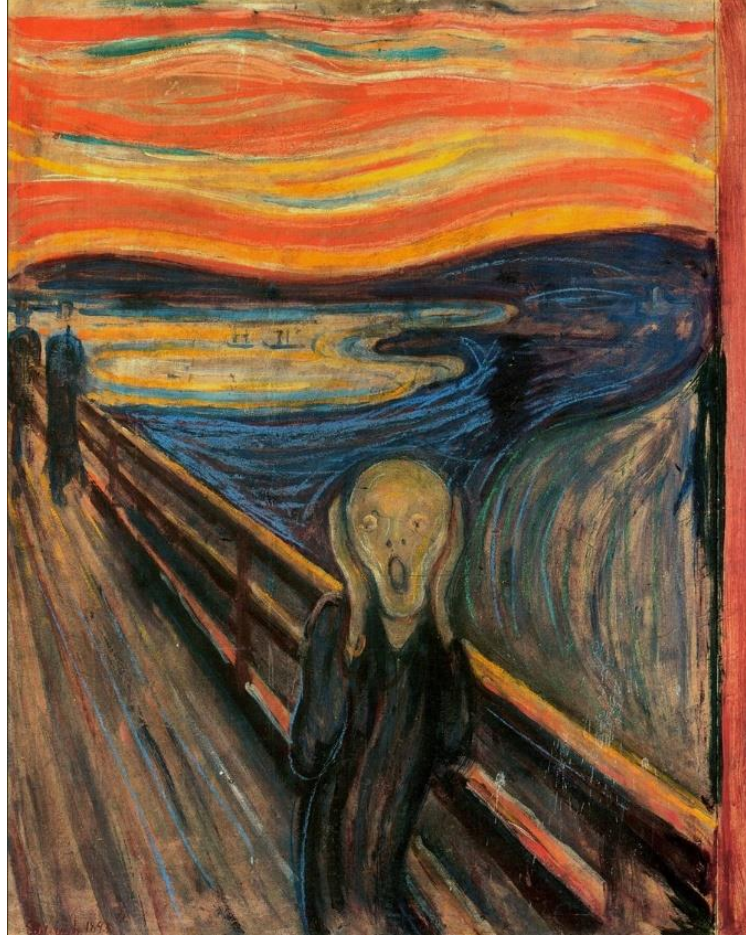
3.4.1.3. Üçüncü etkinlik “Anlam Yaratma”

Üçüncü etkinlik kapsamında anlam yaratmaya yönelik Munch’un “Çılgılık” çalışması üzerine anlam yaratan Juan Osborne’un “Çılgılık” çalışması üzerinden dersler yürütülmüştür.

3.4.1.3.1. Juan Osborne’un “Çılgılık” çalışması üzerinden yürütülen dersler



Görsel 3.7. Juan Osborne, Çılgılık, 2010, Dijital Resim (<https://twistedstifter.com/2010/12/juan-osborne-word-art/>)



Görsel 3.8. Edvard Munch, “Çığlık”, Mukavva Üzerine Tempera ve Pastel, 91x73,5 cm 1893
Nasjonalgalleriet, Oslo, Norveç. <http://samling.nasjonalmuseet.no/en/object/NG.M.00939#>

Bağlamsal Bilgi: Juan Osborne İspanyol bir sanatçı, grafik tasarımcısı ve illüstratördür. Sanatçı Munch’un “Çığlık” çalışması için dile getirdiği cümleleri alarak onun çalışmasını yeniden üretim şeklinde düzenlemiştir. Özellikle her görseli/resmin binlerce kelimedenden oluştuğuna vurgu yapmaktadır. Popüler olan farklı görseller üzerinde de aynı düzenlemeleri yaparak illüstrasyon denilebilecek çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Wikipedia üzerinden ulaştığı Munch’un “Çığlık” çalışmasına yönelik yaptığı betimlemenin son kısmını alarak resmin her yerine yaydığını ifade etmiştir (http 8).

Osborne, kelimeleri güçlü, doğrudan insan aklına girdiğini ve resimlerine bir fotoğraf makinesiyle çekilen normal bir fotoğraftan elde edilemeyecek bir şey eklediklerini ifade etmiştir. Çalışmasını bilgisayar üzerinde yapmıştır. Munch’un ifadelerinden aldığı bölüm aşağıda İngilizce ve Türkçe çevirisiyle şu şekilde verilmiştir:

İngilizcesi: “I was walking along a path with two friends — the sun was setting — suddenly the sky turned blood red — I paused, feeling exhausted, and leaned on the fence — there was blood and tongues of fire above the blue-black fjord and the city — my friends walked on, and I stood there trembling with anxiety — and I sensed an infinite scream passing through nature.” Edvard Munch ([http:8](http://8)).

Türkçesi: “İki arkadaşla beraber yürümekteydim. Bu sırada güneş batmak üzereydi ve gök, kan kırmızı renkteydi. Yoruldum ve tırabzanlara dayandım. Arkadaşlarım ise yürümeye devam etti ve ben endişe ile titreyerek burada kaldım. İşte tam o sırada doğanın çılgınlığını duydum” Edvard Munch/Wikipedia.

Ders süreci: Öğrenciler, “Çılgılık” isimli çalışmayı incelemişler ve kendi sorularını sorarak merak ettiklerini yansıtmışlardır. Derse her iki çalışmanın da örneği götürülmüş ve ilk olarak Juan Osborne’un çalışması incelendikten sonra Munch’un “Çılgılık” çalışması da gösterilerek üzerine tartışılmıştır. Öğrenciler çalışmayı gördükleri anda tanıdıklarını ifade ederek çalışmanın ismini söylemişlerdir. Genel olarak, çalışmanın üzerine yapılan incelemeden sonra öğrencilerin ilgilerini çeken noktalar dikkate alınarak ders sürecinde yapılacak etkinlikler gözden geçirilmiş ve buna göre düzenlemeler yapılmıştır. İncelenen çalışmada görsellerin ardında yatan birlerce kelimeyi kullanarak bir sanatçının çalışmasını nasıl değiştirdiği sorusuna odaklanarak çevrelerinde var olan gazete ya da dergilerden ilgilerine dönük görseller seçmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin kendi duyumlarını geliştirerek kendi ilgilerine odaklanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu görsellerin ne anlattığına dair araştırmalarını yaptıktan sonra kelimeler ya da cümleler kullanarak seçtikleri görseller üzerinde kendi anlamlarını yaratmışlardır. Bir sonraki adımda görsel sanat olarak nitelenen bir çalışma üzerinden bir grup etkinliği gerçekleştirilmiştir. Sanat eseri incelemeleri sırasında öğrencilerin çılgılık ve çevre kirliliği ilişkisini kurmaları, araştırmacıyı çevre kirliliği temalı bir kolaj çalışması yapmaya itmiştir. Öğrencilerle öncelikle bu çalışma üzerine beyin fırtınası yapılarak kendi fikirlerini yansıtmaları sağlanmıştır. Sonrasında ise; araştırmacı çalışmaya yönelik yapmak istedikleri ve yaratmak istediklerine yönelik öğrencilere bilgiler vermiştir. Bu çalışmada kolaj çalışması dört eşit parçaya ayrılmıştır. Buna göre her öğrenciye bir parça düşecek şekilde öğrenciler dörderli gruplara ayrılmaları sağlanmıştır. Öğrenciler yaptıkları düzenlemelerde ya bireysel olarak ya da grup olarak kelimeler-cümleler kullanarak anlam yaratma çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Her öğrenci kendine ait

olan parçayı düzenlemiş ya da grup olarak ne yapacaklarına karar alarak etkinlik kapsamında çalışmalarını yapmışlardır.

Çalışmaların tamamlanmasından sonra öğrencilerle atölyenin ortasında yer alan cam masaya bütün çalışmalar koyulmuş ve öğrencilerin etrafına toplanması sağlanmıştır. Araştırmacının da aralarına dahil olduğu öğrencilerin masa etrafında dolanarak bütün çalışmaların incelenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin öncelikle kendi çalışmalarını değerlendirmeleri ve sonrasında diğer çalışmalara yönelik değerlendirmelerinin yapılması yönünde rehberlik edilmiştir. Öğrenciler yaptıkları çalışmaların farklılıklarına yönelik nedenler üzerine fikirlerini yansıtmışlardır.

Bu sanat eseri kapsamında 19.12.2016-17.01.2017 tarihleri arasında yapılan ders süreçlerinin aşamaları Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5. *Juan Osborne’un “Çılgık” Çalışması Üzerinden Yürütülen Dersler*

Juan Osborne’un “Çılgık” Çalışması Üzerinden Yürütülen Dersler	
Kazanımlar;	
• Görsellerin arkasında yatan anlamı tanımlar. • Medya araçlarında yer alan görsellerin anlamını araştırır. • Görsellerin üzerine yazı yazarak anlamın değiştiğini anlar. • Sanat eserlerinin anlamını araştırır ve kendinden anlam katar. • Yeni bir görsel imaj yaratmak için kullandığı yazılarla anlamın nasıl değiştiğini yaparak gösterir.	
Ders İşleyiş Süreci	
Ders 1: 28.12.2016	
• Osborne’un çalışmasına yönelik sorular sorularak rehberlik edilmesi • Öğrenci en çok neyin dikkatini çektiğini ifade edilmesi • Öğrencilerin bağlantılar yapması • Öğrencilerin sanat eserine yönelik merak ettikleri noktalara yönelik sorular sorması • Sanatçının neden bu çalışmayı yapmış olabileceği üzerine anlamlar yaratılması • Sanatçının hangi malzemeleri kullanarak gözlemlerini nasıl görselleştirdiği üzerine konuşulması • Sanatçının bu çalışmasıyla ilgili bağlamsal bilginin verilmesi ve tartışma • Tercihlere göre malzemelerin gelecek haftaya getirilmesine yönelik bilgilendirme (gazete dergi vb. malzemelerin sınıfa getirilmesi).	
Ders 2 03.01.2017	
• Önceki dersin hatırlanması • Sanatçının çalışmasını nasıl yaptığı sorusu üzerinden araştırma sürecinin başlaması (Sanatçı bir görsel üzerine kelimeler ya da cümleler kullanarak nasıl anlam yaratmıştır?) • Görsellerin ne olduğu üzerine tartışma • Öğrencilerin sanatçının deneyimi ile kendi deneyimlerini bütünleştirerek kendi duyumunu yakalaması • İlgilerini çeken görselin belirlenmesi ve görsele ait bilgilerin belirlenmesi	

- Görsel üzerine anlam yaratma çalışması
- Nasıl anlamlar yarattıkları ve nelerin değiştiği üzerine beyin fırtınası ve değerlendirme
- Gelecek hafta yapılacaklar hakkında bilgilendirme ve dörderli grup oluşturma

Ders 3 10.01.2017

- Önceki dersin hatırlanması
- Araştırmacı tarafından öğrenci ilgileri doğrultusunda önceden hazırlanmış çevre kirliliği temalı kolaj çalışmasına ait parçaların dağıtılması
- Kolaj çalışmasına yönelik anlam çıkarımları ve araştırmacının kolaj çalışmasına ait yapmak istediğine dair bilgiyi paylaşması.
- Uygulama çalışmalarının yapılması

Ders 4 17.01.2017

- Uygulama çalışmalarının tamamlanması ve parçaların birleştirilmesi.
 - Yansıtma/Değerlendirme
-

Dersler içinde öğrencilerin seçtikleri görseller, yarattıkları anlamları ve ifade ettikleri düşüncelerini yansıtmalarına olanak sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kendi çalışmalarında ve kendi düşüncelerine yönelik neden sundukları gözlenmiş ve geçerlik komitesine sunulmuştur. Geçerlik komitesi üyeleri de derslere ait video kayıtları izleyerek öğrencilerin kendini ifade etmede rahat olduklarına dair gözlemlerini yansıtmışlardır. Son olarak ders üzerine yapılan çalışmaların yeterli olduğu görüşü sunulurken dersler sonlandırılmıştır. Dersler içinde genel olarak; derslerin yürütülmesine bir engel olmamasına rağmen araştırmacı ve öğrenci tarafından ders saatinin az olması yönünde zorlanma yaşanmıştır. Araştırmacı, zamanın yetersiz oluşunun öğrencilerdeki yansımalarını şu şekilde ifade etmiştir: “Çünkü zaman kısıtlı ve öğrenciler bir ders saati içinde tam motive olup çalışmaya başladıkları sırada ders saati bitiyor. Daha sonra aynı heyecanı bulmak zor oluyor” (V.V.2, 13.12.2016). Araştırmacı bu şekilde öğrencilerin motivasyonunun sağlanması için sürenin yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenciler de ders sürelerinin yetersizliğine dair görüşlerini yansıtmışlardır. Gülay “Hem konuşmaya hem fikir üretmeye çalışıyoruz derslerimiz az. Hem boya yapmaya çalışıyoruz (Gülay, Görüşme 2) diyerek zorlandığını yansıtmıştır. Öğrenciler ders saatlerinin arttırılması yönünde isteklerini de dile getirmişlerdir: İraz “Her perşembe günü bizim dersimiz var. Her hafta perşembe gelse de görsel dersine gitsem diye düşünüyorum. Hatta 2-3 ders olsa çok iyi olur yani. Yoksa hiçbir şey anlamadan geçiyor” (İraz, Görüşme 1) diyerek; Öykü, “Bence eğlenceli bir ders ben resim ve etkinlikler yapmayı seviyorum keşke iki ders olsa (Öykü, Ö.G. 17.11.2016) diyerek ve Gülay da “her zamanki gibi klasik olacak ama görsel dersleri biraz daha fazlalaşırsa bizim için daha güzel olur. Mesela

haftada iki üç ders olabilir. Hem el becerimiz daha iyi olur hem daha mutlu oluruz” (Gülay, Görüşme 3) diyerek yansıtmışlardır.

Araştırmacı da süreç içinde zamanın yetersizliğinin etkilerini en az indirmeye çalışarak; zamanı verimli kullanmak adına ders planlamalara dikkat etmiş ve öğrencilere zamanın verimli kullanılmasına yönelik rehberlik ile zaman kaybı yaşadıkları noktalarda uyarılarda bulunarak zamanın verimli kullanılmasına çalışmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması sistematik bir araştırma olarak ifade edildiğinden hangi verilerin toplanacağı, ne zaman ve hangi sıklıkta kullanılacağına karar verilmelidir (Johnson, 2015, s.79). Bu sistematikliğin veri toplamada sürdürülmesi için hangi verinin ve ne zaman toplanacağına karar verilmiştir. Verilerin toplanmasında süreç çıktılarının elde edilmesi için video kayıtlarının, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, bireysel görüşmeler kullanılmasına karar verilmiş, genel çerçevede belirlenen etkinlik planları dâhilinde her ders videoların çekilmesi, her ders öncesi ve sonrası araştırmacı günlüklerinin yazılması, ders sonrasında öğrencilerin günlüklerinin yazılması ve her etkinlik sonunda odak öğrencilerle yapılacak yarı-yapılandırılmış görüşmelerin tarihleri belirlenmiştir. Geçerlik komitesinin önerisiyle sanat eserlerinin incelenmesinden hemen sonra öğrencilerin esere dair yansımaların yapıldığı çalışma yapraklarından da araştırma sürecinde yararlanılmıştır. Etkinliklere ilişkin belirlenen tarihler ders planlarının süreç içinde şekillenmesiyle değişikliklere uğramıştır. Aşağıdaki tabloda etkinliklerin yapıldığı tarihler yer almaktadır: (Bkz. Tablo 3.6.).

Tablo 3.6. *Araştırma Uygulama Takvimi*

Etkinlik Sırası	Etkinliğin Adı	Tarih / Ders Saati
	Sınıftaki öğrencilerle tanışma/Gözlemci olarak derse katılma	19 Eylül 2016
	Gözlemci olarak derse katılma	26 Eylül 2016
	Gözlemci olarak derse katılma/Video çekimi yapma	3 Ekim 2016
1	Müze Ders Sanatçı Eseri üzerine Konuşma/ Tartışma İmren Erşen “Gecekondular”	10 Ekim 2016
2	Gözlemlerimiz Etkinliği Uygulama Çalışmaları Tamamlanması/ Gözlemlerimiz Etkinliği Uygulama Çalışmasına Yönelik Değerlendirme	17 Ekim 2016

3	Gözlemlerimiz Etkinliği Uygulama Çalışmaları Sanatçı Çalışması üzerine Konuşma/ Tartışma Friedensreich Hundertwasser “Yeşil Şehir” “Kendi Çizgisini Bulma” çalışması	03 Ekim 2016
4	Gözlemlerimiz Etkinliği Uygulama Çalışmaları	09 Kasım 2016
5	Gözlemlerimiz Etkinliği Uygulama Çalışmaları	16 Kasım 2016
6	Gözlemlerimiz Etkinliği Uygulama Çalışmalarının Değerlendirmesi	23 Kasım 2016
7	Semboller Etkinliği Sanatçı Çalışması üzerine Konuşma/ Tartışma Semboller Etkinliği	03 Aralık 2016
8	Semboller Etkinliği; Uygulama Çalışması Renkler ve Semboller Uygulama Çalışması	06 Aralık 2016
9	Semboller Etkinliği; Uygulama Çalışması Hayvan Sembolleri Uygulama Çalışması	13 Aralık 2016
10	Semboller Etkinliği; Uygulama Çalışması Genel ders değerlendirmesi	19 Aralık 2016
11	Anlam Yaratma Etkinliği; Sanatçı Çalışması üzerine Konuşma/ Tartışma	28 Aralık 2016
12	Anlam Yaratma ve Uygulama Çalışması; Dikkat Çeken Görseller Üzerine Anlam Yaratma	03 Ocak 2016
13	Anlam Yaratma ve Uygulama Çalışması; Çevre Kirliliği Temalı Sanat Çalışması üzerine Anlam Yaratma Çalışması	10 Ocak 2016
14	Anlam Yaratma Etkinliği; Uygulama Çalışmasının Tamamlanması/ Çalışmalar Üzerine Genel Değerlendirme	17 Ocak 2016
TOPLAM		3 Etkinlik (14 Hafta) 14 Ders Saati

3.5.1. Video kayıtlar

Video kayıtlar öğrencilerin araştırmacının sözel olmayan davranışlarını yansıttığından dolayı genel bir bakış açısıyla uygulanan pedagoji ve performanslara ilişkin veri toplamaya olanak sunar. Video kayıtların çekildiği ortamlarda öğrencilerin kameraya alışık olmamasından dolayı gerçek durumları yansıtmalarını kısıtlayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Johnson, 2015, s.96). Bunun için araştırma sürecini başlatmadan önce öğrencilerin kameraya alışması amacıyla süreçte kullanılacağına dair bilgi verilerek araştırma süreci dışında yürütülen bir ders boyunca 03.10.2016 tarihinde kamera derse dahil edilmiştir. Uygulamanın yapıldığı dersler içinde de kamera uygun açıyla konumlandırılarak öğrenci ve araştırmacının süreçteki durumları izlenmiştir. Dijital bir kamera tripod kullanılarak sabit bir şekilde ders sürecinde kullanılmıştır. Ders

sonrasında video verilerinin dökümü yapılarak ders süreci ayrıntılı şekilde izlenmiş ve dikkat çeken noktalar not edilmiştir. Toplamda 14 ders saati 560 dk'lık video verisinin tümü araştırma sürecinin analizi kapsamında incelenmiştir. Video çekimleri her ders saati süresince tüm süreci kapsayacak şekilde çekilmiştir.

3.5.2. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri

Günlükler, gözlemlerin ve düşüncelerin kaydı olarak kullanılan, yapılan uygulamanın kronolojik bir bütün halinde bakılmasını sağlayan bir kaynak olarak ifade edilebilir (Johnson, 2015, s.81). Araştırma sürecinde araştırmacı günlükleri ve öğrenci günlükleri veri olarak toplanmıştır. Araştırmacı günlükleri ders öncesi ve sonrasında tutulmuştur. Ders öncesi araştırmacı günlüğünde; dersin planlanmasına yönelik genel değerlendirmeler yapılarak bir önceki ders ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Ders sonrasında ise; öğrencilerin gözlemlenmesi, yapılan uygulamalara verdikleri tepkiler, uygulamaya olumsuz yansıyan durumların değerlendirilmesi ve gelecek dersler için neler yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Araştırmacının dersin yürütücüsü olarak dersin yönetiminde yer almasından dolayı sürenin az olması göz önünde bulundurulmuş ve ders süreci içinde notlar almak yerine ders çıkışında derse yönelik, gözlemler, analizler, öğrenci yorumları duygu ve düşüncelere yer verilerek günlüklerin yazılmasına çalışılmıştır. Günlükler, düzenlemesinin kolaylığı açısından bilgisayar ortamında yazılmıştır.

Öğrenci günlüklerinde ise; öğrencilerin uygun günlük defterleri edinmeleri sağlanmıştır. Günlükler, dersin nasıl geçtiği, onlara ne katkı sağladığı ve derse yönelik verdikleri tepkilerin doğrudan yansıtılmasına olanak sağlayan öğrenci günlükleri araştırmacıya süreci yönlendirmesinde yapacağı değişiklikler açısından yardımcı olmuştur.

3.5.3. Görüşmeler

Görüşmelerde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşmeler kullanılabilir. Bu araştırma süreci içinde ise; yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının önceden belirlediği sorular çerçevesinde ortaya çıkan durumlara göre yeni soruların oluşturulabilmesine olanak veren ve nitel araştırmada sıkça kullanılan bir veri toplama aracı olarak ifade

edilebilir (Halıcıoğlu, Taşgın, 2013). Görüşme soruları iyi hazırlansa bile değişime açık bırakılmalıdır (Glesne, 2013). Bu bağlamda araştırmacı görüşme sorularını yapılan araştırmanın amacına uygun olacak şekilde hazırlamıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşleri alınarak yeniden şekillendirilmiştir. Görüşmeler sırasında da öğrencilerin verdikleri cevapları genişletmelerine yönelik yardımcı sorular sorulmuş ve gerekli görülen yerlerde yeni sorular dahil edilmiştir. Öğrencilerle görüşme yapılmak üzere tarihler belirlenmiş ve uygun olan saatlerinde öğretmenlerinden izin alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca geçerlik komitesinin önerisiyle ilk etkinliğin sonunda ders öğretmeni ile de bir görüşme yapılarak sürecin geliştirilmesine yönelik değerlendirmelerini içeren görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu görüşme destek veri olarak kullanılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin küçük olmasından dolayı rahat edebilecekleri ortam önceden ayarlanmış, ayrıca verinin elde edilebilmesine engel oluşturacak etmenlere (gürültü, kalabalık ortam, dikkat dağıtıcı unsurlar) göre bir yer seçilmesine özen gösterilmiştir. Odak öğrencilerin görüşme öncesinde kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla görüşme için önceden bilgilendirilme yapılmış ve görüşmenin hemen öncesinde grup olarak öğrencilere neden görüşme yapıldığı açıklanmıştır. Bu sırada öğrencilerin merak ettiklerine ilişkin sormak istedikleri sorulara yanıtlar verilmiştir. Öğrencilerin kendi tercihlerine göre katılımları sağlanmıştır. Öğrencilerin sorulara yanıt vermede zorlanmaması adına öğrencilerin deneyimlerine ilişkin görüşlerine odaklanılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılarak verilerin toplanması sağlanmış, öğrenciler bu konuda bilgilendirilerek öncesinde izin alınmıştır. Öğrencilerle her etkinlik sonunda birer görüşme gerçekleştirilmiştir. Ancak öğrencilerden Öykü, Bora ve Demir ile ilk etkinliğin sonunda görüşme yapılabilmektedir. Sonraki görüşmelere okula gelmedikleri için katılım gösterememişlerdir. Görüşmelerden elde edilen verilerle öğrencilerden süreçte yaşanan deneyime yönelik dönütlerin alınmasıyla derslerin onlarda nasıl anlam bulduğu fikrine ulaşıldığı söylenebilir. Görüşme soruları EK-8’de sunulmuştur. Ayrıca görüşme tarihleri aşağıdaki tabloda verilmiştir: (Bkz.Tablo 3.3.).

Tablo 3.7. *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tarihleri*

Etkinlik	Görüşme Tarihi
Gözlemlerimiz Etkinliği	28.11 2016

3.5.4. Doküman incelemesi

Yıldırım ve Şimşek (2011, s.187)'e göre; görüşme ve gözlemlerin yanında araştırma problemine bağlı olarak araştırma geçerliğini arttıracak yazılı, görsel materyal ya da malzemeler araştırmaya dâhil edilebilir. Bu bağlamda yapılan araştırmada öğrenci çalışma yaprakları da veri toplama aracı olarak sürece dâhil edilmiş ve diğer veri toplama araçlarıyla birlikte analize katılmıştır. Çalışma yaprakları doküman olarak analiz sürecine hizmet etmiştir. Bu çalışma yapraklarında öğrencilerin sanat eserinde gördükleri, gördükleriyle ilişkili kurdukları bağlar ve sanat eserine yönelik anlamlandırmalar yer almaktadır. Öğrenciler çalışma yaprakları aracılığıyla sözel olarak ifade ettikleri görüşlerinin yanı sıra yazarak da düşüncelerini yansıtmışlardır.

Ayrıca, öğrencilerin ders süreçleri içinde yaptıkları çalışmaların görselleri de analiz sürecine katılarak bunlardan verilerin analizi çerçevesinde destek veri olarak yararlanılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizi, nitel araştırma çalışmasının sonucunda uygulama sürecinde çalışma yapraklarının ve sonrasında yapılan bireysel görüşmelerinin, süreç çıktılarının, video kayıtlarından elde edilen verilerin analizini kapsamaktadır. Video verisi kayıtlarında makro analizler ve mikro analizler yapılarak geçerlik komitesine sunulmuştur.

Veri analizi, yaşanan deneyimi ve ondan öğrenilenleri anlamak için görülen, duyulan ve okunanların düzenlenmesini içermektedir (Glesne, 2013). Verilerin düzenlenmesi ve sunulmasına yönelik verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, veriler içindeki benzer kalıp veya temaları tanımlamak, analiz etmek ve raporlamak için kullanılan bir yoldur (Braun ve Clarke, 2006). Nitel yöntemlerin çoğunun aksine özel bir bilgi veya teorik perspektife dayanmamaktadır. Bu da öğrenme ve öğretmede çalışmanın farklılıklarını veren dikkate değer bir avantaj sağlayan esnek bir yöntem olmasını sağlar (Braun ve Clarke, 2006; Clarke, Braun, 2012; Maguri ve Delahunt, 2017). Glesne (2013, s.259)'ye göre; analitik tekniklere odaklanan bu analiz

türünde en önemli nokta kodlamadır. Süreç içinde kodlanan aynı verilerin gözden geçirilerek kodun özüne ulaşmak hedeflenmelidir. Sonrasında kodlanmış verilerin durum içinde, zaman içinde, ortamdaki ortama değişiklik ve çeşitliliği görülebilir. Son olarak ise; durumlar, zamanlar ve ortamlar içinde değişen kodlarla ulaşılan tematik düşüncenin temsiline ulaşılabilir.

Tematik bir analizin amacı, temaları tanımlamaktır. Araştırma ve konu hakkında bir şeyler söylemek için bu temaları kullanmaktır. Bu, verileri özetlemekten çok daha fazlasıdır; iyi bir tematik analiz, onu yorumlar ve anlamlandırır (Clarke ve Braun, 2013). Braun ve Clarke (2006, s.84) iki ayrı tema tanımlamaktadırlar: anlamsal ve örtülü. Semantik temalarda verilerin açık ya da yüzeysel anlamları doğrultusunda katılımcının söylediklerine odaklanılmaktadır. Bu yönüyle yazılanların ötesinde bir arayışın olmadığı ifade edilebilir. Örtülü temalar ise; kısaca, söylenenlerin ötesine bakmaktadır.

Bu araştırmada da verilerin anlamsal bağlarına bakılarak tematik analiz doğrultusunda bir düzenleme yapılmıştır. Bununla da yalnız tarif etme düzeyinden de farklı şekilde veriler aracılığıyla temaları yorumlamaya ve açıklamaya odaklanılmıştır. Araştırma sorusuna yönelik görsel sanatlar dersinin estetik sorgulama kapsamında yapılandırılarak nasıl yürütülebileceğine yönelik amacımız öğrenci ve araştırmacının süreçte yaşadıkları deneyimlerine nasıl anlamlar verdiği ve dersin nasıl olduğunun anlaşılmasına çalışılmıştır. Bir bütün olarak araştırmacı tarafından birleştirme, indirgeme ve yorumlama ilişkisi gözetilerek öne çıkan anlamlar doğrultusunda analiz süreci yürütülmüştür.

Merriam (2013)'a göre; temalar oluşturulurken tümevarımsal bir yaklaşım kullanılır. Ancak analizler ve temalar altındaki veriler kontrol edilmeye başladığı noktada tümdengelimsel bir yaklaşım sergilenmeye başlar. Ayrıca, ona göre; her çalışmanın teorik bir çerçevesi olduğundan temaların adlandırılmasında tema ya da bulgular araştırma sorularına cevap verme niteliği taşıdığı için çalışma ile uyum içinde olacaktır (s.175). Yani, temaların oluşturulmasında kuramsal alt yapıya dönülerek bağ kurulması sağlanmalıdır.

Bu bağlamda araştırmadaki analiz sürecinde Braun ve Clarke (2006)'ın tematik analiz basamakları açısından değerlendirme yapılmıştır: Sırasıyla aşamalar; 1. Verileri tanımak, 2. Başlangıç kodlarını oluşturmak, 3. Temaları aramak 4. Temaları Gözden

Geçirmek 5. Temaları tanımlamak 6. Raporlaştırma yapmak'tır. Bu aşamalar arasında keskin bir ayrım yoktur. Aşamalar arasında ileri geri gidilerek analiz gerçekleştirilmiştir.

1. Verileri Tanımak: Bu kısımda nitel araştırmanın doğasına uygun olarak verileri tekrar tekrar gözden geçirmek gerekmektedir. Görüşmeler, video verisi, günlüklerden oluşan araştırma veri seti eylem araştırması süreci içinde gözden geçirilmiş yapılan her ders sonunda dökümü yapılan derslere ilişkin notlar alınmıştır.

2. Başlangıç kodlarını oluşturmak: Bu aşamada anlamlı ve sistematik bir şekilde verilerin düzenlenmesine başlanmaktadır. Kodlama verileri küçük parçalara ayrılarak indirgeme sağlanmaktadır (Maguire ve Delahunt, 2017). Araştırmada araştırmacının kişisel bakış açısıyla verinin belli noktalarından çıkan anlama odaklanılarak ilk kodlamalar yapılmıştır. Öğrencilerin ya da araştırmacının kullandıkları ifadeler bazı kodlara taşınmıştır. Bazı verilerde ise; metinden çıkan anlamı yansıtan ifadelerle kodlar adlandırılmıştır. İlk olarak kâğıt üzerinde tüm veriler kodlanmıştır. Bu kodlamalar her ders sonunda yapılarak etkinlik sonunda öne çıkan noktalar olumlu olumsuz yönleriyle geçerlik komitesine sunulmuştur. Sonraki süreçte ise; verilerin bir bütün olarak değerlendirilmesi için NVİVO 11-12 PRO kullanılarak yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Veriler tekrar tekrar gözden geçirilerek kodlar geliştirilmiştir. Bu sırada bazı kodlar değiştirilmiş, bazı kodlar eklenmiştir.

3. Temaları Aramak: Kodları bütün olarak değerlendirerek anlam birliği oluşturabilecek kodlar ön temalarla isimlendirilmiş ve altına toplanmıştır. Kodlar arasında alt temaların olup olmadığına bakılmıştır. Alt temalar altında toplanabilecek kodlar belirlenerek verilerin alt tema ile anlamsal ilişkisi değerlendirilmiştir. Birbirine yakınlığı çok olduğu düşünülen kodlar bu aşamada benzerlikleri açısından değerlendirilerek birleştirilmiştir. Kodların oluşturulmasında tümevarım yapılarak temalara ulaşılmasının ardından kuramsal bilgiyle bağlantıları kontrol edilmiştir. Bazı kodların birden fazla temanın altına gidebileceği gözlemlendiği zaman kod ve veriler yeniden gözden geçirilmiştir.

4. Temaları Gözden Geçirmek: Burada temaların anlamlarıyla altında yer alan kodların içeriğinin (veriler) birbirini destekleyip desteklemediğine bakılmıştır. Verilerin içinde temalarla uyumlu olmayan kodların diğer temaların altında yer alıp almayacağı açısından incelenerek yerleri değiştirilmiştir.

5. Temaları Tanımlamak: Temaların son kez incelenerek neyin özünün yansıtıldığını tanımlama amacını gerektirir (Braun ve Clarke, 2006, s.92). Bu açıdan her bir temanın ne anlattığına dair genel bir tanım yapılmıştır. Alt temalar da tanımlanarak tema ile bağlantıları ilişkilendirilerek yazılmıştır. Son olarak da temaların birbirleriyle olan ilişkilerine bakılmıştır. Temalar ve alt temalara ait ayrıntılar Şekil 3.1’de verilmiştir.

6. Rapor oluşturma: Analizin son aşamasıdır ancak verilerin yazılması tekrar verilere geri dönülemeyeceği anlamına gelmez sürekli olarak geri dönüşler ve değişiklikler yapılabilmektedir. Yani iç içe geçmiş bir süreci içerir. Raporun amacı analizlere dayanarak ilgi çeken bir metin sunmaktır. Metin, karmaşık ve bilimsel alana gömülmemeli, ikna edici ve açık olmalıdır (Braun ve Clarke, 2012). Bu bakımdan bulgular içindeki verilerin tema ile ilişkisi kurularak benzer durumlar, benzer süreçlerin içinde nasıl değiştiği ve çeşitlendiği (Glesne, 2013) üzerine değerlendirmeler yapılarak yazılmıştır.

2.5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Yıldırım ve Şimşek (2011)’e göre; nitel araştırmada geçerlik güvenirlik konusunda kabul gören kavramlar inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirliktir. “araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına yine nesnel bir yaklaşımla sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin kanıtlar sunması gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.265). Bu bağlamda; araştırma uzun süreli etkileşim amacıyla 3 hafta gözlem ve 14 haftalık uygulama sürecini kapsamıştır. Aynı zamanda araştırmacı araştırma öncesinde yapılan gözlemler sırasında da öğrencilerle etkileşim sağlamıştır. Eylem araştırması sürekli olarak verilerin değerlendirmesini gerektirdiğinden haftalık ders verilerinin analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan durumlar ve sonuçlarla ilgili notlar alınmıştır. Bir diğer taraftan, eylem araştırmalarında veri çeşitlemesinin önemine vurgu yapılır. Eylem araştırmalarında veri çeşitlemenin; değişik zaman, bulguların farklı kişiler tarafından doğrulanması ve düzeltilmesi yönünde yapılanları içerdiği söylenebilir (Johnson, 2015). Araştırma sürecinde veri çeşitlemesi yapılarak farklı yönlerden bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır. Veri çeşitlemesi için farklı veri araçlarından, farklı öğrencilerden ve aynı öğrencilerden farklı zaman aralıklarında toplanan verilerle sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler alan uzmanlarıyla paylaşılarak

geri bildirimler alınmış ve öneriler değerlendirilmiştir. Ham veriler üzerinden analiz için iki alan uzmanının analiz sürecine dahil edilmesiyle geçerlik sağlanmıştır. Bu iki alan uzmanı, resim-iş eğitimi alanında lisans, yüksek lisans mezunu ve aynı zamanda doktora eğitimlerine devam etmektedirler. Aynı zamanda ortaokul öğrencilerine ders verme deneyimlerine sahiptirler.

Ayrıca geçerlik komitesi oluşturularak video verileri, öğrenci ürünleri, analizler ve öne çıkan noktalar paylaşılmıştır. Video kontrol listeleri ile tüm video verileri değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan sorunların iyileştirilmesine yönelik kararlar alınarak öneriler geliştirilmiş ve bu doğrultuda dersler yürütülmüştür.

Genelleme kavramının karşılığı olarak aktarılabilirlik kavramının öne çıktığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.265). Aktarılabilirlik, verilerle ilgili verilerin okuyucu için temalar altında ortaya çıkan sonuçların detaylı bir şekilde yansıtılmasını gerektirir. Bu bakımdan yapılan araştırmada verilerin temalar altında anlaşılır bir şekilde bağlantıları kurularak yansıtılmasına dikkat edilmiştir.

Tutarlılığı, Yıldırım ve Şimşek'in (2011) güvenilirlik yerine geçecek bir kavram olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bu bakımdan eylem araştırmasında güvenilirlik açısından değerlendirecek olursak; Johnson (2015, s.111) eylem araştırmasında “benzer sonuçlarla tekrarlanabilirlik derecesi” olarak tanımladığı güvenilirliğin farklı bir şekilde değerlendirilmesi gerekliliğinin dikkate alınması gerekir. Bu sebeple, her seferinde farklı olgu, olaylarla karşılaşma durumundan dolayı eylem araştırmalarının bir genelleme değil özel durumların anlaşılması üzerine yapıldığı söylenebilir. Bu bakımdan araştırmada sınırlılıklarla ele alınan grup içinde ortaya çıkan durumların anlaşılmasına odaklanılmıştır. Tekrarlanabilirlik ise; “verilerimizden ortaya çıkan tekrarlı unsurları, temaları ve örüntüleri fark edişimizle gerçekleştir” (Johnson 2015, s.112) şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda veri analizi ile verilerin tümü detaylı olarak incelenmiş, en küçük parçalara ayrılarak anlamlar aranmış, tekrar eden veriler kod, alt tema ve temalar altında sunulmuştur.

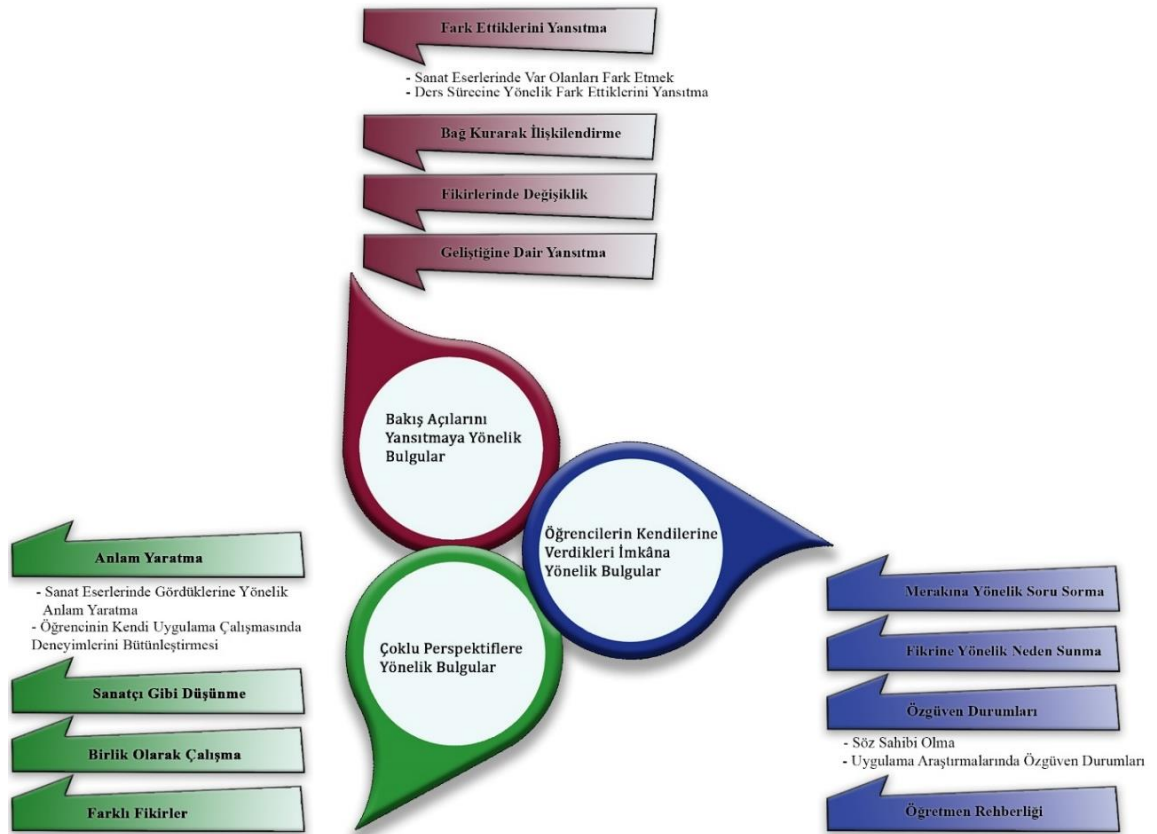
Teyit edilebilirlik kavramının ise; nesnellik kavramının yerine nitel araştırmada yerini bulduğu söylenebilir. Elde edilen verilerle okuyucuya mantıklı verilerin sunulması için sürekli olarak ulaşılan sonuçların toplanan verilerle teyit edilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda da bulgu ve sonuçların sunulmasında ortaya

ıkan temalar verilere ait alıntılarla teyit edilerek anlamlı bir bütün oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonuçların yazılmasında bulgularla ilişkiler kurulmasına dikkat edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bulgular, video kayıtlarından, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden, ders öncesi ve sonrası araştırmacı günlüklerinden, öğrencilerin günlüklerinden ve çalışma yapraklarından elde edilen verilerin tematik analizleri sonucunda erişilen temalarla araştırma sorularının bağları kurularak oluşturulmuştur. Bulgular, araştırma soruları kapsamında ele alınan bulgu başlıklarıyla tematik analizler sonucunda ulaşılan tema başlıkları altında ve bu temalara bağlı alt temalar altında sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bulgulara ait temaların içeriği kodlar çerçevesinde öğrenci ve araştırmacının yaşadığı süreç ve değerlendirmelerine ait elde edilen verilerin yorumlanmasıyla oluşturulmuştur.

4.2. Görsel Sanatlar Ders Kapsamında Estetik Sorgulamaya Dayalı Yapılandırılan Derslere Yönelik Bulgular



Şekil 4.1. Görsel Sanatlar Ders Kapsamında Estetik Sorgulamaya Bağlı Yürütülen Derslere Yönelik Bulgular

Estetik sorgulama bağlamında yapılandırılan derslere yönelik bulgular üç bulgu başlığı altında ele alınarak tema ve alt temalar altında bulguların yorumlanmasıyla ele

alınmıştır. Araştırma soruları bağlamında “Bakış Açılarında Yansıtma Yönelik Bulgular” “Çoklu Bakış Açılarında Yönelik Bulgular” ve “Öğrencilerin Kendilerine Verdikleri İmkâna Yönelik Bulgular”ın temalarla ilişkisi gözetilerek Şekil 4.1.’de şu şekilde sunulmuştur:

4.2.1. Bakış açılarını yansıtma yönelik bulgular

Öğrencilerin geçmiş bilgileri, deneyimleri ve tüm ders süreçleri içinde yaşadıkları deneyimler sonunda yansıttıklarını kapsamaktadır. Bu bulgular “Fark Ettiklerini Yansıtma”, “Bağ Kurarak İlişkilendirme”, “Fikirlerinde Değişiklik”, “Geliştigiine Dair Yansıtma” temaları altında ele alınmıştır.

4.2.1.1. Fark ettiklerini yansıtma

Bu tema, öğrencilerin gördükleri sanat eserleri ve deneyimledikleri dersler içinde fark ettikleri noktalara yönelik yansıttıkları ifadeleri içermektedir. Öğrencilerin ilk olarak sanat eserlerinde dikkatlerini çeken noktalara ve sonrasında ders süreçleri içinde fark ettiklerine dair yansıtmalarına yer verilmiştir. Bu bakımdan “Sanat Eserlerinde Var Olanları Fark Etmek”, “Ders Süreci İçinde Fark Ettiklerini Yansıtma” alt temaları altında ele alınmıştır.

4.2.1.1.1. Sanat eserlerinde var olanları fark etme

Bu alt tema, öğrencilerin süreç içinde sanat eserleriyle karşılaşarak yapılan incelemelerde dikkatlerini çeken noktalara yönelik yansıtmaalarını içerir. Öğrenciler böylece çalışmalarda var olanları derinlemesine fark etmenin ilk adımını yaşamışlardır ve bununla bir sonraki aşama için hazırlık sağlanmıştır.

Öğrenciler dersler içinde ilk olarak sanat eserleriyle karşı karşıya getirilmişlerdir. Bir süre incelemenden sonra doğrudan dikkatlerini çeken imgeleri sıralamışlardır. Bu bağlamda incelenen 4 sanat eseri çerçevesinde elde edilen verilerde gecekondular, evler gibi mimari yapılara, insan ve hayvan figürleri gibi somut imgelere doğrudan değinirlerken somut bir şekilde göremedikleri ya bilmedikleri imgelerin de ne olabileceği üzerine fikirler yürütmüşlerdir.

İmren Erşen'in çalışmasına yönelik öğrencilerden Ahmet ilk izlenimini "Dağların üstünde gecekondur" (V.V.1, 14.10.2016) şeklinde ifade ederken, sınıf bütününde mahalle ve evler gördükleri yönünde fikirlerini ifade etmişlerdir.

"Yeşil Şehir" isimli çalışmada ise; Mert'in "sağ alt köşedeki şapkalı bir insan" (Mert, Ç.Y.2) şeklindeki yazılı ifadesiyle figüre, benzer şekilde Osborne'un "Çılgılık" çalışmasında da Aslıhan'ın "Bir adam var gibi, bir şeyler anlatmak istiyor herhalde. Oradaki adam dikkatimi çekti" (Ç.Y.4) diyerek ve Müge'nin de "Tam ortada durmuş ve korkmuş gibi gözüken adam" (Ç.Y.4) ifadesine dayanarak çalışmalarda gördükleri figürlere odaklandıkları söylenebilir.

Öğrenciler bir diğer yandan çalışmanın bütününe ya da gördükleri imgelerdeki biçimsel özelliklere vurgu yaparak renk, çizgi ve şekillerin ve yazıların dikkatlerini çektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Öykü, İmren Erşen'in çalışmasındaki "Sarı kocaman bina ilgimi çekti" (V.V.1, 14.10.2016) diyerek binanın renk ve şekline vurgu yapmıştır. Mert ise; gördüğü boşluğu vurgulayarak "Benim burada dikkatimi çeken sanatçının neden ortada boşluk bırakması. Dikkatimi en çok o çekti. Ben dediğim gibi burayı bir köye benzettim ama sanatçının evleri ayırması çok saçma olmuş ama resim güzel" (Mert, Ç.Y.1) demiştir ve eleştirisini yapmıştır. Gülay ise; "Yeşil Şehir" isimli çalışma için "Renklerin uyumu ve evlerin dizilişi çok güzel olmuş. Yani renkli çizgilerin dizilimi" (Gülay, Ç.Y.2) diyerek renk ve çizgilere ve benzer şekilde Iraz da "Böyle çizgiler var. Değişik çizgiler var" (V.V.1, 03.10.2016) diyerek çizgilere vurgu yapmıştır.

Öğrencilerden Iraz "Balık Şahmeran"da kültürel bir bağlamı çağrıştıran imgeye odaklanmıştır: "Orada yuvarlak var. Yüzyıllar öncesinden kalmış, taşların üzerine çizilmiş resimler görüyorum" (V.V.2, 05.11.2016) diyerek gördüklerini betimlemiştir. Bu çalışma üzerine de ilk olarak hayvan figürlerine (balık ve yılanlar) odaklanmalarının yanında, farklı noktalara odaklananlar da olmuştur. Gülay "deniz" imgesine ve denizin içinde var olan küçük noktalara odaklanarak bunların ne olduğu üzerine fikir yürütmüştür.

Bir diğer taraftan öğrenciler Osborne'un "Çılgılık" çalışmasında dikkatlerini çeken nokta olarak yazıların kullanılmasını vurgulamışlardır. Mert "Kelimeler. Resim kelimelerden oluşuyor" (Mert, Ç.Y.4) diyerek kelimelere, benzer şekilde Emircan da "Kelimeler her yerde" (Emircan, Ç.Y.4) diyerek kelimelerin resmin bütününe yer aldığına dair fark ettiklerini yansıtmıştır.

Ayrıca “Yeşil Şehir” çalışmasında somut olarak görülen imgelerin farklı şekillerde ele alınışının dikkat çektiği söylenebilir. Mert “Yeşil Şehir” çalışması için “Dağların içine yapılan evler dikkatimi çekti” (Mert, Ç.Y.2) diyerek evlerin farklı şekilde konumlandırılmasına vurgu yapmış, Demir de benzer şekilde “Binaların üstünde çimenler var” (V.V.1, 03.10.2016) diyerek evlerin farklı yapısına vurgu yapmıştır. Aynı çalışma için ise; Gülay “Resimde ağaçlar çok değişik renkte ve şekilde çizilmiş” (Gülay, Ç.Y.2) diyerek de ağaç imgelerinin biçimsel yönde farklı ele alınışına vurgu yapmıştır.

4.2.1.1.2. Ders sürecine yönelik fark ettiklerini yansıtma

Bu alt tema, ders süreci içinde yaşadığı deneyimler sonucunda yaptıklarından çıkarımları aracılığıyla fark ettiklerine dair yansıtmaları kapsamaktadır. Öğrenciler yapılan dersler içindeki deneyimleri sonucunda fark ettikleri noktaları paylaşmışlar ve kendi bakış açılarından değerlendirmeler yapmışlardır. Öğrenciler dersler içinde; sanat eserlerinin farklı bakış açılarından farklı şekillerdeki anlamlarına, sanat eserlerinin katkı sağladığına, hayal gücüne ve derslerin yürütülmesine yönelik fark ettiklerini yansıtmışlardır.

Öğrenciler yapılan görüşmelerde inceledikleri çalışmalara ilişkin genel olarak çıkarımlarını paylaşmışlardır. Öğrencilerden Mert “Yeşil Şehir” isimli çalışmaya yönelik “Resim bence güzeldi. Sanatçı bence çok şey anlatıyordu o resimde bize. Doğayla insanın iç içe olmasını anlatıyordu” (Mert, Görüşme 1) diyerek sanatçının verdiği mesaja yönelik fark ettiği anlamı paylaşmıştır.

Öğrencilerden Gülay ve Mert “Çılgılık” çalışması üzerinde sanatçının yazıları kullanmasına rağmen “güzel” olduğuna değinerek ve sanat değeri üzerine yorumlar geliştirerek fark ettiklerini yansıtmışlardır. Gülay sanatçının yaptığı çalışmada hem görsel hem yazı kullanmasına dikkat çekmiş ve çalışmanın sanatsal ifadesini bozmadan görsel ile yazıları bir bütün hale getirerek biçim ve içeriği kullandığına vurgu yapmıştır ve kendi çalışmasına da bu düşüncesini yansıtmaya çalıştığını ifade etmiştir:

“Biz öncelikle aynı yazıları kullanarak daha güzel yazılar yazmaya ve onları güzelce renklendirmeye dikkat ettik. En sonda bir arkadaşımız yapıştırdı. ...Sanatçı, sözel olarak... Sadece görsel olarak anlatmış. Sözel olarak anlatmamış ama orada sözel olarak da anlayabiliyoruz, görsel olarak da... İki yönlü yani... Mesela bir resmin yanına yazı yazarsak karikatüre dönüşebiliyor konuşturduğumuzda. Mesela karikatürler de iki yönlüdür. Ama

böyle olunca (sanat eserini kastederek) hem resme yazı karıştırıyor. Hem güzel bir sanat eseri çıkmış oluyor, hem de iki yönlü çıkıyor” (Gülây, Görüşme 3).

Mert de benzer şekilde sanatçının hem yazıları kullanılmış olmasına hem de aynı zamanda sanat değerinin kaybolmadığına vurgu yapmıştır:

“Sanatçı, yazı ile resimde olan olayı anlatıyor ve göze kötü gelmeyecek şekilde yapıyor. Bunu yapmak da bence zor bir iş. Onu ayarlamak... Yani resmi yazılarda oluşturmak zor bir iş bence. Benim dikkatimi çekti. Yazılarda oluşan bir resim bana kötü görünür diye düşünüyordum. Bu yüzden bu farklı bir şekilde yapılmış” (Mert, Görüşme 3).

Bir diğer taraftan öğrenciler sanat eserlerinin kendi çalışmalarını yaparken onlara katkısı yönünde fark etiklerini yansıtmışlardır. Demir “fikirler açısından” (Demir, Görüşme 1) katkı sağladığına vurgu yaparken, Ahmet “O resim bana kendi resmimi yapmamı sağladı. Yardımcı oldu. Onu yapan da sanırım kendi Şahmeranını oluşturmuştu. O Şahmeranda eski paralar vardı, kafes vardı” (Ahmet Görüşme 2) diyerek ona katkı sağladığına vurgu yapmıştır.

Öğrencilerden Müge, dersin katkısına yönelik, yorum yapıp düşüncelerini yansıtmak bakımından “Bana bir şeylere yorum yapmamı sağladı. Düşünce katabildim. Resim yaparken yorum katıyoruz, konuşuyoruz” (Müge, Görüşme 1) diyerek ve “Derste resimleri yorumluyoruz” (Müge, Görüşme 2) diyerek yorumlama yapmaya vurgu yaparken, Demir de benzer şekilde yorumlayarak anlam bulma ve sanatçının düşüncelerini anlama noktasında “Sanatçıları tanıdım o açıdan. Yorumlamak açısından. Resimdeki şeyleri bulmak açısından iyi olabilir... Sanatçıları tanımak, onun resimlerini nasıl düşündüklerini bilmek açısından katkısı oldu” (Demir, Görüşme 1) şeklindeki ifadesini yansıtmıştır. Öykü de benzer şekilde “Tanıma, yorumlama, beceri...” (Öykü, Görüşme 1) diyerek kendi bakış açısından dersin katkısını ifade etmiştir.

Iraz ise; “Bakış açımda her şey çok değişti. Mesela bu sefer onları gördükçe daha fazla şeyler yapmaya başladım” (Iraz, Görüşme 3) diyerek sanat eserlerinin daha fazla olasılığa ulaşma şansı verdiğine dair fark ettiğini yansıttığı söylenebilir. Sanat eserlerinin öğrencilerin kendi bakış açılarını oluştururken katkı sağladığına yönelik farkındalık yaşadıkları söylenebilir.

Gülây ise; görsel sanatlar ders kapsamında yapılan tüm çalışmaları genelleyerek bunların farkındalık yaratmadaki katkısına vurgu yapmış ve yaşama yönelik bağ kurarak yakın çevresine yönelik duyumunu yansıtmıştır:

“...böyle değişik resimlerin de günlük hayata geçirilmesi çok güzel oluyor. Çünkü bence günlük hayat biraz solgun. Mesela ikinci resmi incelemiştik; böyle yuvarlak ağaçlar falan

vardı. Bunlar günlük hayatta çok güzel olabilir ... Ama bence uygulama çalışmalarının bizim bazı şeyleri fark etmemizde daha büyük rolü var” (Gülay, Görüşme 1).

Müge ise; kendilerine bir katkı olarak düşündüğü dersleri “Çevreye olan duyarlılığımızı geliştirdi” (Müge, Görüşme 3) diyerek derslerin farkındalık yönünde değiştirdiğine dair fark ettiğini yansıtmıştır.

Öğrencilerden Mert ve Gülay yapılan üçüncü etkinliğin sonunda bakış açılarının genişlemesine yönelik katkısına vurgu yapmışlardır. Öğrencilerden Mert yapılan dersler içinde yaşadığı bu süreçte kendisine bir katkı olarak “Bence insanların bakış açılarını genişletiyor ve yeni fikirler üretmemizi sağlıyor” (Mert, Ö.G.3, 17.01.2017) diyerek geniş bir açıdan bakarak fikir üretme olanağına dair farkına vardığı noktayı yansıtmıştır. Benzer şekilde Gülay da “düşünce alanımızı iyice genişlettik”(Gülay, Görüşme 3) diyerek fark ettiği noktayı yansıtmıştır.

Ayrıca öğrenciler deneyimleri sonucunda sanat eserlerini anlamlandırmalarla sanat eserleri ile hayattaki bazı şeylerin bağlarına dair fark ettiklerini yansıtmışlardır. Iraz, İmren Erşen’in çalışmasında Momo adlı hikayeyle kurdukları bağa dikkat çekmiştir “...gittiğimiz müzedeki resim hakkında bilgiler üretmiştik. Bizim bir tane “Momo” diye kitabımız vardı sınav olacaktık ondan. Aynı ona benzettik. Yani resimdeki bazı şeylere bağlı olduğunu düşündük” (Iraz, Görüşme 1). Gülay ise; efsaneden yola çıkarak bir çalışma oluşturma deneyiminden sonra “Bir eserle bir hikayeyi bağdaştırma” (Gülay, Görüşme 3) diyerek bağ kurmaya yönelik fark ettiğini ifade etmiştir.

Araştırmacı; öğrencilerin sanatçının eseri üzerinden yani onun gözünden bakarak dünyaya yönelik hayal gücü potansiyellerini keşfederek katkı sağlamayı amaçlamıştır: “Bu anlamda yaptığımız çalışma onların tekdüzeliğe düşmemesine ve daha yaratıcı bir bakış açısı geliştirmelerine ve hayal güçlerini ortaya çıkararak önemini anlamalarına katkı sağlayabilir” (A.G.1, 17.11.2016). Öğrenciler de dersler içinde yaşadıkları deneyimler sonucunda kendi algılarına göre; hayal gücüne dair fark ettikleri noktaları ifade etmişlerdir. Mert hayal gücüne değindiği gibi hayal gücünün sınırsızlığının derse yansıdığını bu anlamda herkesin kendi fikrini yansıtmaya olanak sağlandığını vurgulamıştır ve hayal gücünü çocukluğunda oynadığı oyunlarla şu şekilde bağdaştırmıştır:

“Şimdi herkes böyle bir çerçeve içinde sadece bir konu hakkında bir şey yapmıyor. İstedığımız şeyi yapabiliyoruz yani. Ve aklımıza gelen şeyleri sembolize ediyoruz. Hayal gücümüz nasıl yeterse. Ve bence her birini kullanmak eğlenceli bir şey. Ben eğlendim bu

çalışmada. Küçüklüğümden beri ben şey yaparım. Hayalde bir şey kurarım ve o hayal ile oynamaya başlarım evin içinde. Küçüklüğümde yani, tabi şuan azaldı yani büyüdüm artık (Mert, Görüşme 2).

Gülay ise; hayal gücüyle düşünce alanının genişlediğine vurgu yapmıştır: “Hayal gücümüz daha çok gelişti, düşünce alanımızı iyice genişlettik. Mesela kendimiz iki tane hayvanın birleşimi ya da farklı bir objenin birleşiminde hayal gücümüzün iletimini yaptık (Gülay, Görüşme 3). “Yeşil Şehir” çalışması üzerinden Aslıhan sanatçının yaşadığı çevreye kattığı hayal gücüne dair fark ettiklerini kendi çevresi açısından “Herkesin hayal gücü ve çevrene baktığında o hayal gücünle çevrendeki hiç bir şey uyuşmuyor. Her şey değişik” (Aslıhan, Görüşme 1) diyerek değerlendirmiştir ve hayal gücüne dair fark ettiklerini yansıtmıştır.

Ayrıca, öğrenciler dersler içinde dikkatlerini çeken nokta olarak inceleme yapmayı vurgulamışlardır. Mert “Farklı sanatçıları ve farklı eserlerini farklı yönlerden inceliyoruz” (Mert, Ö.G.3, 17.01.2017) diyerek yapılan incelemeye, Müge de “değişik çalışmalar yaptık mesela sanat eserleri inceledik. ..Değişik sanatsal eserleri inceledik. Onlar benim çok hoşuma gitti” (Gülay, Görüşme 3) diyerek bu incelemeden duyduğu memnuniyeti yansıtmıştır.

Demir; ise derslere yönelik fark ettiklerini yansıtarak sadece resim yapmadıkları yönüne vurgu yapmıştır “Farklılık olarak daha ayrıntılı resimler getiriyorsunuz, eskiden cetvelle yol filan çiziyorduk. Genelde ressam şeylerini ele almıyorduk. O var. Sadece resim yapmadık” (Demir, Görüşme 1). Müge ise; “Bu dersler daha eğlenceli geçti bana göre. Çünkü geçen sene sadece resim yapıyorduk. Sıkıcı oluyordu bu sene daha eğlenceli oldu” (Müge Görüşme1) diyerek dersler içinde uygulama ile sınırlı kalınmadığını ve bu duruma yönelik memnuniyetini yansıtmıştır. Benzer şekilde Ahmet de derste yapılan incelemeler yaparak uygulama ile sınırlı kalınmadığına vurgu yapmıştır: “Sıkıcı işlemedik dersi...Yani böyle kuru kuru resim yapmadık...Yani inceledik böyle, sizin getirdiğiniz resimleri inceledik. Müzeye gittik” (Ahmet, Görüşme 1). Benzer görüşünü ikinci etkinlik sonunda da tekrarlayarak “Dersi daha çok sevmemi sağlıyor. Sıkılmamamı sağlıyor. Önceden ders daha sıkıcıydı. Sadece resim yapıyorduk. Kuru kuru...”(Ahmet, Görüşme 2) diyerek inceleme yapmanın derse olumlu bakmasına katkı sağladığını yansıtmıştır.

Emircan da dersin farkına vurgu yaparak sadece uygulama ağırlıklı olmadığını ve diyalogları da içerdiğine dair fark ettiğini ifade etmiştir: “Çok farklı. Önceki görsel

dersimizde sadece etkinlik yapıyorduk. Bunda her şey hakkında konuşuyoruz. Sanatçılar, onların resimleri. Ötekinde sadece etkinlik yapıyorduk. (beğenmez bir tavırla) boyama çizme o tür” (Emircan, Görüşme 3). Bir diğer taraftan Müge de dersler içinde eleştiri yapma ve fikirleri yansıtmaya vurgu yaparak fark ettiklerini şu şekilde yansıtmıştır:

“Daha önceki görsel sanatlar dersi daha sıkıcıydı. Şimdi siz geldiğinizde daha değişik etkinlikler yapıyoruz. Daha eğlenceli şeyler yapıyoruz...O daha böyle düz oluyordu çalışmalar filan daha sıradan oluyordu. Ama şimdi sizinle mesela biz eleştiriyoruz. Geçenki derslerimizde onlar yoktu. Ama şimdi bir şeyleri eleştiriyoruz, fikirlerimizi söylüyoruz. Öyle bir değişiklik oldu” (Müge Görüşme 3) .

Iraz yapılan derslere yönelik fark ettiği nokta olarak; dersi bilime benzetmiş ve yapılan dersleri araştırmaya benzeterek fark ettiği noktayı yansıtmıştır: “Yeni yeni şeyler öğrenmiş oldum. Sadece görsel değil sanat, müze resmen gezi gibi bir şey oldu. Araştırma gibi” (Iraz, Görüşme, 1). Benzer görüşünü bir sonraki etkinlik sonunda da “Yaptığım şeyler bana daha çok görsel dersi değil de, bir şeyi araştırır gibi, bilim gibi gelmişti” (Iraz, Görüşme 2) diyerek yinelemiştir.

4.2.1.2. Bağ kurarak ilişkilendirme

Bu tema, öğrencilerin sanat eserlerine yönelik yaşadıkları estetik deneyimler sonucunda geçmiş deneyimleriyle, güncel yaşamlarıyla ve dersler içinde ortaya çıkan geçmiş bilgi ve öğrenmeleriyle kurdukları bağların ilişkilendirmelerini kapsar.

Bağ kurarak ilişkilendirmeye yönelik öğrenciler, eserlerde parçadan bütüne ilişkiler kurarak yaşamlarında gördükleriyle benzetmeler yoluyla tanımlamaları, kendi yaşamlarında gördükleri imgeler, yerler, çevre kirliliği, kültürel ve tarihsel bilgileriyle ilişkileri, sanat eserlerinde gördüklerini yaşamlarına yansıtarak kurdukları bağları, önceki derslerde öğrendikleriyle sonraki derslerdeki çalışmalarında kurdukları bağlara yönelik ilişkilendirmelerini yansıtmışlardır.

Öğrenciler, sanat eserlerinde yaşadıkları deneyimlerde var olan detaylara yönelik dikkatlerini çeken noktaların önceden gördükleri ya da bildikleriyle ilişkilerini benzetmeler yaparak açıklamaya çalışmışlardır.

İmren Erşen’in çalışması üzerine ilk anda dikkatlerini çeken imgelerin ev, gecekondlu ifadelerinin yanı sıra bütünde gördükleri yerin bir köye ait olduğuna dair fikirlerini de yansıtmışlardır. Öykü “Buğday tarlasının içinde küçük bir köye benzettim” (V.V.1, 14.10.2016) diyerek fikrini yansıtmıştır. Demir “Görüşüm gelişmekte olan bir

köy ve üst taraf fidanlık” (Demir Ç.Y.1, 14.10.2016) diyerek köyle bağ kurarken, Mert ise; “Ben bu resmi bir köye benzettim ama daha çok alt taraftaki evler köye benziyor üstteki evler terk edilmiş olabilir” (Mert, Ç.Y.1, 14.10.2016) diyerek köye benzetmiştir. Ahmet ise; gördüğü boşluk ve sarı alanı tarlaya benzetmiş “Burayı bir tarlaya benzettim. İnsanlar köyde yaşıyor, bura da onların tarlası” (Ç.Y.1, 14.10.2016) demiştir ve buna dayanarak bütünde bir fikre ulaşmıştır.

Benzer şekilde “Yeşil Şehir” isimli çalışmada Iraz imgelere odaklanarak “Şu dikkatimi çekti. Şurada bir yol gibi bir şey var. Mağara yolu gibi” (V.V.1, 03.10.2016) diyerek aslında bilgisi olmayan imgeyi benzetme yaparak ilişkilendirmiş ve somutlaştırmaya çalışmıştır. Bora ise; aynı eser için “Burada bir biçim var. Parmak izine benziyor” (V.V.1, 03.10.2016) diyerek sanatçının bütünde kullandığı spiral çizgileri benzetme yaparak açıklamıştır.

“Balık Şahmeran” çalışmasında da öğrenciler benzetme yaparak önceki bilgileriyle açıklamaya çalışmışlardır. Mert; “Balık Şahmeran” isimli çalışma için “Bence burada; denizin içinde boncuklar atılmış gibi olmuş ve bu boncuklardan da balıkların etrafını saran yılan gibi şeyler görüyorum: Karadelik gibi bir yer” (V.V.2, 05.12.2016) diyerek gördüklerini betimlemiş ve bir benzetme yapmıştır. Ahmet ise; denizi ve içinde gördüklerini bir kanalizasyona benzeterek nedeniyle beraber fikrini şu şekilde açıklamıştır:

“Ben burada kanalizasyon görüyorum. Bunlar kanalizasyona atılmış eski paralar. Bunlar da kanalizasyona atılmış balıklar böyle evrimleşmişler. Bunlar da kanalizasyon suları. Bu suyu pis olarak gördüm. Sanki biraz kararmış gibi gördüm. Hani bazen atıyorlar ya balıkların yaşadığı sulara, denizlere atık madde....” (V.V.3, 05.12.2016).

Iraz ise; aynı çalışmada yer alan kültürel özelliklere atıf yapan imgeyi “şu yukarıdaki en büyük yuvarlak var ya çiçek gibi, kilim sereceklerimizde ona benziyor” (V.V.2, 05.11.2016) diyerek kendi kültürüne has özelliklerle somutlaştırarak geçmiş deneyimleri aracılığıyla bağdaştırarak ilişkilendirme yapmıştır. Mert ise; bu imgeyi “Bu simgeler filan... Romalılar da buna benzer yazılar yazıyorlarmış, ona benzettim” (V.V.2, 05.11.2016) diyerek önceki bilgileri ile bağdaştırarak fikrini yansıtmıştır.

Her eser kapsamında bu tür benzetmeler yapmalarının yanı sıra araştırmacı da nasıl bağlantılar yapabileceklerine dair sorusuyla daha ileri bağlar için sorgulama süreçlerini teşvik etmiştir. Araştırmacı incelemeler sırasında İmren Erşen’in “Gecekondular” çalışmasıyla nasıl bir bağlantı yapacaklarına dair soru sormuştur. Öğrenciler ilk anda fikir

yürütememiş, sessiz kalmışlardır. Bu noktada öğrencilere daha önceden öğrendikleri ya da okuduklarıyla nasıl bir bağ kurabilecekleri yönünde daha özel bir soru sorularak rehberlik edilmiştir. Sonrasında ise; Türkçe dersinde okudukları “Momo” adlı kitap ile kurdukları bağlantıyı ifade etmişlerdir:

“A.: Daha önce okuduğunuz bir şeyler vardır ya da derste gördüğünüz bir şeyler vardır. Onunla ilgili nasıl bir bağ kurabilirsiniz?

Ö: Nasıl?

A.: Daha önce okuduklarınız gördüklerinizden ile ilişkili çalıştıklarınız ile alakalı?

(sessizlik)....

(Moma'yı anlatıyor diye söz almadan birkaç kişi söylüyor.)

Sınıf: “Momo” “Momo” (diye sesler yükseliyor) (V.V.1, 14. 10.2016).

Öğrencilerde kurdukları bu bağlantıdan sonra kitaplarla ilişki kurabileceklerine dair bir algı oluştuğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrenciler daha önce Türkçe ders kapsamında okumuş oldukları ya da duydukları, edebi metinlerle bağ kurmuşlardır. Ancak nasıl bir bağlantı kurduklarıyla ilişkili herhangi bir açıklama yapmamışlardır. Sadece okudukları ya da duydukları hikâye ya da kitapların isimlerini sıralamışlardır:

“Bora: Benim aklıma bir şey geliyor ben şimdi unuttum hatırlayamadım.

A.Ö.: Tamam sen şimdi düşün o zaman.

Ö1: Biraz saçma olacak galiba. Küçük Prens diye bir kitap var ya. Hani oradaki gezegenlerden biri olabilir.

Mert: Vadideki Zambak diye kitap vardı.

A.: Vadideki Zambak. Evet.

Bora: İki dağ ayrılması vardı ya öyle bir hikâye vardı. Hala adı aklıma gelmiyor.

(Mert Leyla ile Mecnun diyerek hatırlatıyor).

Bora: Hah evet o” (V.V.1, 14.10.2016).

Öğrenciler Türkçe dersinde inceledikleri ve okudukları “Momo” adlı hikâyeyle bir bağ kurdukları için bu hikâyeyle nasıl bir bağlantı yakaladıkları üzerinde durulmuştur. Öğrenciler bu hikâye ile sanat eserindeki gecekondu üzerine bağ kurarak anlam yaratmışlardır. Araştırmacı, öğrencilerin kurdukları bağlantının olumlu olduğuna öğrencilerin bağ kurmaya yönelik heyecan duyduğuna değinmiştir:

“Öğrenciler ilk anda tepki vermeyince, soruyu daha farklı şekilde sormam gerektiğini düşündüm. Öğrenciler bir süre düşündükten sonra, daha önce okudukları bir hikâyenin ismini heyecanla söylediler: “Momo” Ben de bu hikâyenin ne olduğunu sordum. Öğrenciler küçük fakir, gecekonduya yaşayan bir kızın hikâyesi olduğunu söylediler. Güzel bir bağlantı kurduklarını düşündüm. Aslında böyle bir şey beklemiyordum” (A.G.1, 14.10.2016).

Iraz, kurdukları bağlantıyı kendi bakış açısından şu şekilde açıklamıştır: “Momo” adlı kitabımız vardı, orada öksüz bir kız çocuğu olan “Momo” aynı bu tür bir yerde yaşıyordu” (Iraz, Ç.Y.1, 14.10.2016) diyerek kurduğu ilişkiyi açıklamıştır.

İkinci etkinlik kapsamında “Balık Şahmeran” çalışması üzerine ise; Ahmet daha önceden duymuş olduğu bir hikâye ile bağ kurarken “Bir yerde izlemiştim. Bu yedi başlı yılan” (V.V.1, 05.12.2016) diyerek bağ kurarken sınıfın büyük çoğunluğu “Keloğlanda” (V.V.1, 05.12.2016) diyerek “Balık Şahmeran” çalışmasıyla bağ kurmuştur. Öğrenciler “Balık Şahmeran” çalışmasında öğrendiklerinden yola çıkarak daha önceden izlemiş oldukları çizgi filmdeki doğaüstü figür ile ilişkilendirmişlerdir.

Öğrencilerin dersler içinde estetik deneyimlerde farklı açılardan bakarak kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek farklı bağlantılar kurdukları söylenebilir. Bu ders kapsamında Iraz, Sosyal bilgiler dersiyle ve Müge ise; Fen Bilgisi dersiyle ilişki kurmuştur:

A.Ö: Bu resimde hayatınızda olan herhangi bir şeyle ilişki kurabildiniz mi?

Iraz: Ben kurdum. Paralar Sosyal bilgiler dersi ile ilgili bence.

A.Ö: Öyle mi? dersinle ilişkilendirirdin. Nasıl ilişkilendirdin?

Iraz: Milat'tan önce gibi.

A.Ö: Evet, güzel başka?

Müge: Ben fen dersi ile ilişkilendirirdim. Balıkların pulları filan dökülmüş ya.

A.Ö: Evet (V.V. 2, 05.11.2016).

Müge kurduğu bağı detaylandırarak balıkların pullarının dökülmesini kirlilikle ilişkilendirmesi açısından fen bilgisi dersiyle ilişkilendirdiğini vurgulamıştır.

Benzer şekilde Juan Osborne'un “Çılgılık” çalışması üzerinden yürütülen derste de diğer dersleriyle ilişki kurmuşlardır. Iraz, “Ben sadece İngilizce yazıları, okulda öğrendiğim ile çağrıştırdım” (Iraz, Ç.Y.4.), Aslıhan “Türkçe dersinde işlediğimiz yazılar” (Aslıhan, Ç.Y.4) diyerek öğrenciler doğrudan öğrenme alanlarıyla ilgili kelimelerle bağ kurarak dil bağlantısı doğrultusunda İngilizce ve Türkçe dersleriyle ilişki kurmuşlardır.

Öğrenciler ayrıca sanat eserinde gördükleriyle güncel yaşamları arasında bağlar kurarak yaşadıkları ya da daha önce gördükleri yerlerle de ilişkilendirmeler yapmışlardır. “Yeşil Şehir” çalışması üzerine Demir “Buradaki (Eskişehir) Hamam yolu gibi kenarlarda ev var. Etrafında dükkânlar var” (V.V.1, 03.11.2016) diyerek yaşadığı yerdeki mekânlarla bir bağ kurarken Mert ise; “Burası Venedik, şu dağlar Pedro, Nehir ortası. Nehrin diğer kısmında çöl var” (V.V.1, 03.11.2016) diyerek daha önce gördüğü ve bildiği yerlere ait

bilgilerini çalışma üzerinden yansıtmıştır. Bora ise; daha önceden izlediği bir dizi ile ilişki kurarak “Resim Ertuğrul”daki Hanlı Pazar’a benziyor. Orda suçlu gibi görünen bir adam gördüm” (Bora, Ö.G.1) “Yeşil Şehir” isimli çalışma üzerinde gördüğü yer ve mekânları diziyle bağlayarak açıklamıştır.

Bir diğer taraftan öğrenciler bilgi sahibi oldukları ülkelerle de bağlar kurarak fikirlerini ifade etmişlerdir. İmren Erşen’in “Gecekondular” çalışması için Ahmet sömürge ülkesi benzetmesini yaparken bu çıkarımın üzerine Emircan Suriye ile bir bağlantı kurmuştur:

“Ahmet: Belki bu sömürge'deki bir şehrin ülkesidir.

Emircan: Suriye” (V.V.1, 14.10.2016).

Benzer şekilde “Balık Şahmeran” çalışması için; var olan sembollere yönelik kültürel bağlar olabileceği üzerinden Ahmet, “Yunanla alakalı olabilir” (V.V.2, 5.11. 2016) diyerek var olan bilgileri doğrultusunda bir ülke ile ilişkilendirmiştir. Bir diğer taraftan Mert ise; yapılan ders sırasında “Bence şu balıkları tutanlar sinsi niyetli insanlar. Bunlar saf insanlar” (V.V.2, 05.12.2016) diyerek insan karakterleriyle bir bağ kurmuştur. Gördüğü balık ve yılan figürlerini insan karakterleriyle ilişkilendirerek bir anlam yaratmıştır: “ balıklar gerçek hayatta saf insanları, yılanın yılan gibi sinsi insanları temsil ettiğini düşünüyorum” (Mert, Görüşme 2) demiştir.

Öğrenciler “Çılgılık” çalışmasında ise; kelimelere odaklanarak resmin içeriğine yönelik ilişkiler kurmuşlardır. Bu bağlamda öğrencilerden Ahmet ve Müge kötü düşünceler olarak kelimeler ve resim arasındaki ilişkiyi şu şekilde yansıtmışlardır:

A.: Peki, bu yazılarla resmin arasında bir ilişki olabilir mi? Nasıl değerlendirirsiniz?

Müge: Hepsinde böyle kötü düşüncelerden filan bahsediyor. Burada da adam bağırıyor.

A.: Şimdi bu çalışmada, bizim hayatımızla ilişkili herhangi bir şey var mı? Bir bağlantı kursak nasıl bir bağlantı kurabiliriz?

Ahmet: Korku, buradaki kelimelerde de var.

Müge: Bence kötü düşüncelerle ilgili (V.V.3, 28.12.2017).

Ahmet ve Müge’nin kelimeler ve resim arasındaki ilişkiye yönelik kötü düşünceler diyerek karamsar duygulara dikkat çektiği, Mert’in ise; “Şurada iki kişi var. Orada arkadaşlarını bırakıp gidiyor. ‘Trabzanlara dayanmış duruyor’ diyor” (V.V.3, 28.12. 2017) şeklindeki ifadesiyle yalnız kalmaya işaret ettiği yönünde yine duygulara vurgu yaptığı söylenebilir. Yalnızlık duygusuna ilişkin Mert, “Doğanın sesi bize rüzgarın sesi ...ağacın sesini duyarız. Hayatta yalnızlığı anlatıyor” (Mert, Ç.Y.4) şeklinde bir bağlantı

kurduğuna dair yansıtmalarını yapmıştır. Müge'nin ise; "Çocuğun korkması. Biz de korkuyoruz, endişeleniyoruz" (Müge, Ç.Y.4) diyerek yaşanan ortak duygulara işaret ederek ilişkilendirme yaptığı söylenebilir.

Öğrenciler, öğrendikleri doğrultusunda yaşamla bağlar kurarak karşılaştırma yapmışlardır. Müge "Mesela dışarıda gördüğüm şeyleri de yorumluyorum" (Müge, Görüşme 2) diyerek sanat eserlerine yönelik yaptıkları yorumlamalarla dışarıda gördüklerine dair yorumlamayı benzeterek bir bağ kurmuştur. Bir diğer yandan ise; ikinci etkinliğe ilişkin Mert "Sembolleri her yerde görüyoruz zaten. Mesela ne bileyim Burger King sembolü falan. Yani o konunun içeriğini anlatıyor gibi. O şeyin resme dökülmüş hali. Sembolize edilmiş hali" (Mert, V.V.2, 13.12.2016) diyerek öğrendiklerini hayatına yansıtarak ilişki kurmuştur.

Ayrıca dersler içinde kendi bilgilerini paylaşarak, yaşamla ilgili bağlardan yararlanarak örnekler vermişlerdir. Ahmet "Mesela; siyah Ebru'nun dediği gibi üzünlüğü sembolize eder. Mesela Facebookta insan kötü bir olay olduğunda üzünlüğünü belli etmek için siyah ekran yapıyor" (Ahmet, V.V.2, 13.12. 2016) diyerek bir gözlemleri ilişkilendirme yapmıştır ve sembollere yönelik bilgisini kendi yaşamına yansıtarak bir örnekle açıklamıştır. Bora'nın ise; "Yeşil Şehir" isimli çalışma kapsamında yapılan kendi çizgisini bulmak için yapılan çizgi çalışmalarından elde ettiği bilgiyle ilişkilendirme yaptığı söylenebilir:

"Etrafımızdaki nesnelere daha çok yer ayırdım. Macera yaptım. Köye gidince farklı nesneleri araştırdım. ...Bazen odunların içinde şişe filan oluyor. Şişenin içinde buzlar filan oluyor. Buzları böyle kırıyorum, içindeki değişik değişik desenleri araştırıyorum... En çok desenleri dikkatimi çekti, farklı farklı desenleri var, baktım" (Bora, Görüşme 1)

Bir diğer taraftan öğrencilerin dersler içinde bir önceki derste öğrendikleri üzerinden de bağlantılar kurarak fikirlerini ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmacı, "Çılgılık" çalışması üzerine yürütülen derste görseller üzerine bilgilendirmeler yaparken bir yandan öğrencilerin kurabilecekleri bağlar üzerine düşüncelerine teşvik etmiştir. Öğrenciler de bir önceki derste öğrendikleriyle bağlar kurarak fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"A: Çevremizde gördüğümüz birçok görsel var. Bu resimleri de birer görsel olarak düşünüyoruz. Gazetelerde, dergilerde televizyonlarda birçok görsel görebiliyoruz ve bu görseller bizim ile bir anlamda iletişim kuruyorlar.

Emircan: Nasıl yani?

A.: Nasıl yani, bir düşünün bakalım.

(Bir süre düşünürler.)

Emircan: Mesela yeşil bize doğayı anlatıyor.

A: Evet olabilir.

Ö: Siyah hüznü anlatır, hep diyorum ama.

Öykü: Resimler hikâyeleri anlatır. Hikâyeler de bize değişik şeyler anlatabilir.

A: Evet aslında karşılıklı bir ilişki içerisinde, hikâyeler bize görsellerle anlatılabilir. Görseller de bizimle iletişim kurabilir” (V.V.3, 28.12. 2017).

Araştırmacı Iraz’ın da benzer şekilde belirlediği görsel üzerine resim yaparak özgür olmayla ilişkisini vurgulamasıyla öğrencinin ders süreçlerinden kendi adına aldıklarını yansıttığına vurgu yapmıştır:

“Iraz ise; resim yapan birinin görselini yapıştırmıştı ve üzerine “Kendin ol.” “Rahat ol.” diye cümleler yazmıştı. ‘Kalbinin sesini dinle onu canlandır. Boya çiz karala. güzel bir resim, çiz karala, özgür ol kendin ol. Sen kendin. Mutluluk’ vb. gibi kelimeleri sıralamış kendine göre düzenlemişti. Iraz süreçte hissettiği rahatlığı yansıtmış olmalı” (A.G.3, 03.01.2017).

Iraz ise; kurduğu bağı yaptığı çalışmaya yönelik derste öğrendikleriyle açıklayarak özgür kalmanın uygulama çalışmalarına nasıl yansıdığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Dersimizle alakalı bir bağ kurdum. Mesela siz bize diyorsunuz kendinizi serbest bırakın. Çok sıkmayın. Bir duvarın üzerine bile bastırarak boyayınca tuval mahvoluyor. Ama serbest bırakınca zaten o böyle daha değişik olup, yani daha etkileyici oluyor. Mesela hep aynı renklerle boyamayıp fırçayı tuttuğumuz gibi şöyle savurarak bile boyasak daha güzel oluyor. Daha güzel şeyler çıkabiliyor” (Iraz, Görüşme 3).

Ayrıca öğrencilerden Mert’in de “Anlam Yaratma Etkinliği” kapsamında yaptığı çalışmada bir önceki derste “Sembollerimiz Etkinliğinde” ilgi alanı olarak belirttiği efsanelerle ilgili bağ kurduğu söylenebilir “Şöyle bir ebabil kuşu yaptım. Bence bu doğayı, özgürlüğü filan temsil ediyor. Buraya onları yazdım” (V.V.2, 03.01.2017). Genel olarak; öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleriyle bağlar kurulmasının yeni bilgiler yaratmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

4.2.1.3. Fikirlerinde değişiklik

Bu tema, dersler içinde öğrencilerin fark ettikleri noktalara farklı bir açıdan bakarak fikirlerinde değişikliğe uğradıklarına yönelik yansıtma çalışmalarını kapsamaktadır. Öğrenciler, fikirlerinin yaşama yansıtılabileceğine, farklılıklara açık bir bakışın mümkün olduğuna, var olanın değişebileceğine, önceden sahip oldukları bilgilerin değiştiğine dair bakış açılarını yansıtmışlardır.

Öğrenciler dersler gerçekleştirildikten sonra düşüncelerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Gülay, sanatçının kullandığı farklı ifade şeklinin onun bakış açısının değişmesine etki ettiğini ifade etmiştir. Gülay, “Müzeeye gitmek dışında, farklı resimleri keşfetmiş oldum daha önce hiç böyle bakmıyordum... Böyle, aklımdan geçen şeylerin olamayacağını düşünüyordum. Yani normal hayatta olamayacağını düşünüyordum. Ama olabileceğini gördüm” (Gülay, Görüşme 1) diyerek olasılıklara yönelik bakış açısının genişleyerek fikrinde bir değişikliğe uğradığını yansıtmıştır. Benzer şekilde Aslıhan, “Her şey aynı olmak zorunda değil. Ben bu dersten bunu öğrendim” (Aslıhan, Ö.G.3, 17.01.2017) diyerek farklılıklara açık bir şekilde bakış açısı geliştirebilme şansının varlığına dair bakış açısının değiştiği söylenebilir.

Öğrenciler sanatçıların bakış açılarını gördükçe var olanın ne kadar değişebileceğine dair fikirler yürütmüş, daha önce düşünmedikleri noktalara erişerek farkındalıklarını dile getirmişlerdir. Iraz, “Yeşil Şehir” isimli çalışmadan etkilenerek sanat eserinin güzel olmasının sadece düz çizgilerle olmayacağı konusunda değişen fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sadece hayata değil yani bakış açım değişti. Bazı şeylere bakış açım değişti. ...Mesela resim normalde yapılan güzel bir şey olması gerekiyor ama sadece sanatlar güzel ve düz çizgilere bakılarak değil eğri bögürü çizgilerle de bir resim oluşturacağımızı öğrendim. Ondan sonra resme karşı bir ilgim olmaya başladı. Daha önceden vardı da hep klasik resimler çizdim. Birinci sınıf filan dörde kadar hep aynı resimleri çizdim. Ama şimdi hani evde tek başıma oturduğunda bir şeyin hayalini gözümde canlandırarak da çizebiliyorum” (Iraz, Görüşme 1).

Gülay ve Mert ise; Osborne’un çalışmasından etkilenerek fikirlerinde olan değişiklikleri ifade etmişlerdir. Gülay, üçüncü etkinlik sonunda “Mesela bir resmin, bir sanat eserinin hep aynı kalacağını düşünüyordum ben. Ama o yazıların farklılaştırması benim fikrimde çok şeyleri değiştirdi” (Gülay, Görüşme 3) diyerek bir şeyleri değiştirmenin mümkün olduğuna dair bakış açısının değiştiğini yansıtmıştır.

Mert ise; Osborne’un bakış açısının onda yarattığı izlenim ve çıkarımından söz ederek sanatçının yaptığı çalışmada yazılar ile resmi görselleştirerek estetik bakış açısını koruduğuna değinmiş ve önceden var olan kalıplaşmış bir fikrin nasıl değiştiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Resmin anlatım şekli bana çok farklı geliyor. Yani yazıyla anlatma şekli çok farklı geliyor. Yani, sanatçı kaç yılında yapmıştır bilmem ama. ...Yani, fark şimdi bu dönem bizim arkadaşlarımızın da yazıyla resim yapma konusunda bir fikri yoktu. Çünkü biz ilkokuldan beri resmin üzerinde bir şey olmaz diye öğrendik. O yüzden hiç resmin üstüne yazı gelmez

diye düşünüyordum. Ama bu resimdeki yazı olayı bana o şeyin yanlış olduğunu öğretti. Tam tersi olduğunu” (Mert, Görüşme 3).

Öğrenciler genel olarak; görsel sanatlar dersine yönelik ilgilerinin olduğunu ama yapılan etkinliklerle derslerin daha farklı bir anlam kazandığına ve ilgilerinin daha çok arttığına dair fikirlerini belirtmişlerdir. Böylece öğrencilerin derse olan bakış açılarının değiştiği ifade edilebilir. Ahmet “Ben daha önce resim derslerini sıkıcı buluyordum. Şimdi sevmeye başladım” (Ahmet, Görüşme 1) diyerek derse yönelik fikrinin değiştiğini, Müge ise; “Ben eskiden sanatı pek sevmiyordum ama resimleri sevmeye başladım” (Müge, Görüşme 1) diyerek sanat eserlerinin onda yarattığı etkiyi ifade etmiştir. Demir ise; birinci etkinliğe yönelik genel bir değerlendirme yaparak “Benim hayal gücüm açıldı ve görsele daha çok ısındım” (Demir, Ö.G.1, 17.11.2016) diyerek derse ilgisinin arttığını yansıtmıştır. Mert ise; önceki derslerle karşılaştırma yaparak “Daha öncekilerle kıyaslarsam; yani önceden biraz daha kötü resim çiziyordum. Şimdi biraz daha açıldım yani, biraz daha ilham geliyor böyle” (Mert, Görüşme 1) diyerek fikir çeşitliliğinin onun çizimlerine olumlu yansıdığını düşünmesi sebebiyle kendine güven yönünde bir değişim yaşadığı söylenebilir. Müge ise; “Yorumlayabilme ve düşünebilme katkısı sağladı” (Müge, Ö.G.3, 17.01.2017) diyerek dersin katkısına yönelik bir yorum yapmıştır ve önceden sıkıcı bulduğu görsel sanatlar çalışmalarına yönelik fikrinin değiştiğini ifade etmiştir: “Böyle şeyleri sıkıcı buluyordum. Ama derste kendim yapınca eğlenceli olduğunu gördüm. O yüzden o güzeldi. Daha önce evde üşeniyordum. O yüzden hiç yapmıyordum ve sıkıcı buluyordum zaten. Ama siz yaptırınca hoşuma gitti” (Müge, Görüşme 3). Emircan ise; çevresinde gördüğü sanat eserlerini inceleme yönünde bir değişime vurgu yaparken “Mesela önceden sanatla pek ilgilenmiyordum. Telefonda görünce hemen geçiyordum. Artık onu (sanat eserlerini kastederek) inceliyorum. Sanatçının nasıl yaptığını. Bir yerde bir resim görünce ya da bir sergi ona bakıyorum” (Emircan, Görüşme 3) demiştir. Öykü’nün de incelediği çalışmalarda sorgulama yönünde değişen bakış açısını yansıttığı söylenebilir: “Önceden fazla detaya girmiyordum, diyelim ev yapmış. -ev yapmış derdim geçerdim. Ama şu anda neye dikkat ettiğini öğrenmeye çalışıyorum” (Öykü, Görüşme 1).

Öğrenciler dersler içindeki diyaloglara da genel olarak olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Bu bakış açısının derse olan ilgiyi arttırdığı söylenebilir. Bora “Oradaki diyalogu oradaki o konuşmayı...” (Bora, Görüşme 1) diyerek dersin en sevdiği yönünü vurgulamış önceki dersleri kıyaslayarak “Resme ilgi duymazdım biraz. Sonradan ilgi

duymaya başladım işte bu çalışmayı yaparken. (Yeşil Şehir) ...Resim böyle hani, ne bileyim tek resim çiziyoruz. Öyle bir şey sanıyordum ben. O aşamaya kadar. Ama öyle konuşmaların da olduğu bir dersmiş” (Bora, Görüşme 1) diyerek derste geçen diyalogların onda yarattığı olumlu etkiyle derse yönelik düşüncesinin değiştiği vurgulanabilir. Bir diğer taraftan Müge ise; derste yapılanlara yönelik değişen bakış açısını “Böyle şeyleri sıkıcı buluyordum. Ama derste kendim yapınca eğlenceli olduğunu gördüm” (Müge, Görüşme 3) diyerek yansıtmıştır.

Iraz genel olarak; görsel sanatlar dersinin onun gördüğü ve anladığı anlamından daha farklı bir anlam kazandığına ve hayal gücünün önemine yönelik fark gördüğüne dair fikrini ifade etmiştir:

“...daha basit şeyler yapıyorduk mesela boyama: zaten görsel deyince her türlü çizim, boyama geliyor aklımıza. Ama bu sefer gerçekten görsel dediğinde böyle çok değişik şeyler geliyor aklıma, mesela: yaptığımız etkinliklerde her şeyleri görebiliyoruz...Ben zaten yaptığımız çalışmaların hepsini çok beğeniyorum. Çünkü hani sonuçta bu hayal gücü. Herkesin önüne belirli bir şey olarak koymuşlar ve bunları yapa yapa insanların canı sıkılıyor. ...görselde (görsel sanatlar dersini kastederek) normal otursaydık, hep belli başlı şeyler yapsaydık tabii ki de canımız sıkılırdı. Mesela geçen sene de farklı farklı şeyler yapmıştık ama onlar bilindik şeylerdi. Bu seneki yaptığımız dersler çok farklı” (Iraz, Görüşme 2).

Bir diğer yandan öğrencilerin süreçten öğrendikleriyle de fikirlerinde değişikliklerin meydana geldiği söylenebilir. Ahmet yaşamıyla bağlantı kurarak öğrendiği sembollerin, farklı bir yönünü fark ederek fikirlerinde değişiklik sağlandığını yansıtmıştır:

“Sembolleri biraz düşünmüştüm. Ağacın sembolü mesela bir iki tane çizgi sonra, kıvrıkcık dallar. Mesela kötülüğün sembolü bazı renkler söylemiştik: Siyah. Biz kendimiz bulmuştuk. ..Bize kağıt vermiştiniz biz yazmıştık. Ben o zaman kötülüğün sembolü; kırmızı demiştim. İyiliği de sarı demiştim...Kırmızıya kötü dememin nedeni, kan olabilir...Renklerin sembol olabileceğini öğrendim. Yani sadece çizimlerin sembol olabileceğini biliyordum. Renkleri fazla bilmiyordum” (Ahmet, Görüşme 2).

Gülây ise; renklerin sembol oluşuna ilişkin yapılan etkinlikten çıkardığı noktaya değinerek “Renklerin kullanılması gereken yerleri çok iyi öğrendim. Mesela mutluluk açık renkler daha canlı renkler. Üzüntüsü ya. Koyu renkler... Şahmeranlı resimde sanatçı koyu renkler kullanmış” (Gülây, Görüşme 2) şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda Gülây’ın hala renklerin anlamına yönelik kalıp düşüncelere sahip olduğu ve onun açısından fikirlerinde değişiklik yaşanmadığı söylenebilir.

Mert, “Balık Şahmeran” isimli çalışmaya yönelik ise; “Şahmeranı” daha önce duymuştum da. Ben onu Medusa olarak tanıyordum. ...Sadece adını duymuştum” (Mert, Görüşme 2) diyerek önceki bilgisiyle yeni öğrenmesini değerlendirmiş ve farklı bir yönden bakarak önceki bilgisine katkı sağladığı bakış açısını yansıtmıştır.

4.2.1.4. Geliştigiine dair yansıtma

Bu tema, öğrencilerin süreçler içinde kendilerini geliştirdiklerini düşündükleri yönlerine dair yansıtmaolarını içermektedir. Öğrenciler derse yönelik; kendilerinde yarattıkları gelişme açısından düşünceleri geliştirme, farklı düşünceler kazandırma, görsel zekâyı geliştirme, hayal gücünü geliştirme, yaptıkları aracılığıyla bilinç kazanma yönlerini yansıtmışlardır. Bir diğer taraftan kendilerinde gördükleri değişiklik olarak; düşünerek hareket etme ve bunun aracılığıyla çalışmalarını yapma, eleştirme yeteneğini geliştirme, bilmediklerini öğrenme yönünde; farklı malzemeleri bir arada kullanabileceğini öğrenme, sanatsal uygulama aşamalarını öğrenme, yeni eserler görme, sanatçıların kullandıkları yollar aracılığıyla yeni yöntemler öğrenmeye dair fikirlerini yansıtmışlardır.

Öğrenciler ders süreçlerinden elde ettiklerine dair yansıtmaolarını yaparak fikirleri yönünde gelişmeleri ifade etmişlerdir. İraz “Ders kapsamında fikrim ve düşüncelerimi geliştirdim” (İraz, Ö.G.3, 17.01.2017) diyerek düşünceleri geliştirme yönünde bir katkıya vurgu yapmıştır. Mert ise; “Gördüğüm resimlerde farklı bir düşünce tarzı kazandım” (Mert, Ö.G.3, 17.01.2017) diyerek farklı düşünce tarzlarının katkısı olarak farklı yönlerden düşünme yönündeki kazanımını vurgulamıştır.

Öğrenciler etkinliklerin düşünerek hareket etmelerine yönelik kazandırdıklarını da yansıtmışlardır. Ahmet, derste önceki derslerden farklı düşünerek hareket ettiğine dair “Daha önceden aklıma geleni yapıyordum. Şimdi daha derin düşünmeye başladım” (Ahmet, Görüşme 1) diyerek vurgulamıştır. İraz da benzer şekilde çizimlerle sınırlı kalmadan düşünerek çalışmalar yapmayı vurgulamıştır: “Benim için katkısı görsel çalışmalarının sadece düz çizimli değil, bir şeyi düşünerek ve farklı figürlerle doldurabilmeyi öğrendim” (İraz, Ö.G.3, 17.01.2017).

Bir diğer taraftan Demir ise; “Bence etkinlik bizim görsel zekâmızı geliştiriyor” (Demir, 17.11.2016) diyerek dersin geneline dair onlarda yarattığı gelişmeyi vurgularken, Müge ise; “Sanatsal ve eleştirisel yönümüz gelişti. Eleştirme yeteneği kazandığımı

düşünüyorum” (Müge, Ö.G.3, 17.01.2017) diyerek ve benzer düşüncesini “Tabii ki eleştiri yeteneğimiz geliyor” (Müge, Görüşme 3) diyerek eleştiri yönünde gelişim gösterdiğine dair fikrini yansıtmıştır.

Öğrenciler genel olarak yapılan derslere yönelik hayal gücünün geliştiğine vurgu yapmışlardır. Mert “Hayal gücümüzü geliştiriyor” (Mert, Ö.G.17.11.2016) diyerek görüşünü yansıtırken, Demir de benzer şekilde “Benim hayal gücüm açıldı” (Demir, 17.11.2016) diyerek hayal gücünü vurgulamıştır. Demir, üçüncü etkinlik sonunda aynı görüşünü yansıtarak “Hayal gücümü genişletti” (Demir, Ö.G.3, 17.01.2017) demiştir. Iraz da “Hayal gücü kapsamımda yerler genişledi. Ben genel olarak hayal gücümün genişlediğini fikirlerimin ürettiğini düşünüyorum” (Iraz, Ö.G.3, 17.01.2017) diyerek hayal gücünün onun açısından düşünce yaratmadaki etkisini vurgulamıştır. Gülay da “Ben iki hayvanı birleştirdiğimiz çalışmayı hem de o mitolojik hayvanlarla bir hikâye yazmayı daha çok sevmiştim. Çünkü hayal gücümüz daha çok gelişti” (Gülay, Görüşme 3) diyerek yaptıkları çalışmaların onların hayal güçlerinde yarattığı gelişmeyi vurgulamıştır.

Iraz ise; “Hayal gücünü geliştirdi” (Iraz, Ö.G.3., 10.01.2017) diyerek hayal gücünü vurguladığı bakış açısını daha geniş bir ifadeyle daha önceki dersleri açısından bir değerlendirme yaparak şu şekilde yansıtmıştır:

“Daha önceki yaptığımız derslerde genel olarak, ilkokuldayken hep resim çizme ve boyama, o türlü, beşinci sınıfa geçtiğimizde yine böyle daha değişik tuvallele filan yapmıştık. Bu sefer daha değişik bir şeyler verdiniz bize. Kendi hayal gücümüzü geliştirmemizi istediniz. Yani aralarındaki fark hayal gücümüzü geliştirmeye yaradı” (Iraz, Görüşme 3).

Öğrenciler süreçler içinde bilmediklerini öğrendiklerine dair yansımalar da yapmışlardır. Gülay ikinci etkinlik kapsamında öğrendiklerini “Mitolojik varlıklar hakkında bir şey öğrendik. Ondan sonra bir efsane yazdık. Efsanelerin nasıl olduğunu öğrendik. Efsaneler inceledik. Şahmeranı daha önce bilmiyordum. Onu yeni fark ettim. Şahmeranı hiç görmemiştim” (Gülay, Görüşme 2) diyerek yansıtmıştır. Ahmet ise; aynı etkinlikte öğrendiklerine dair “Renklerin sembol olabileceğini öğrendim. Yani sadece çizimlerin sembol olabileceğini biliyordum. Renkleri fazla bilmiyordum” (Ahmet, Görüşme 2) diyerek kendi öğrenmesini yansıtmıştır.

Gülay üçüncü etkinlik sonunda genel olarak derslerden öğrendiklerine dair “Malzeme olarak mesela değişik ürünleri, malzemeleri karıştırarak harmanlayarak daha güzel çalışmalar yapabileceğimizi öğrendim” (Gülay, Görüşme 3) diyerek farklı

malzemeleri bir arada kullanılabilmesine dair öğrenmesini yansıtmıştır. Aynı ders kapsamında Emircan, “Etkinlikte aşamaları öğrendim” (Emircan, Görüşme 3) diyerek yaşadıkları sanat deneyimlerini vurgulamıştır.

Dersler içinde gördükleri sanat eserlerini ilk defa gördüklerini ve derinlemesine yapılan incelemeler ve üzerlerine yapılan yorumlamaları vurgulamışlardır. Ahmet bunu derste gördükleri eserlere dair “Yeni yeni eserler gördüm” (Ahmet, Görüşme 1) diyerek vurgulamış, Gülay ise; “Genel olarak resimleri çok farklı yorumlayabileceğimizi öğrendim” (Gülay, Ö.G.3, 17.01.2017) diyerek sanat eserleri üzerine yaptıkları yorumları vurgulamıştır.

Gülay, Osborne’un “Çılgılık” çalışması üzerine bilmediği bir yöne değinerek öğrendiğini şu şekilde yansıtmıştır: “Bana değişik yöntemleri ve resimlerdeki iki ve tek yönlülüğü öğretti. Çünkü resimlerle yazıların tek eserde buluşup iki yönlü olmasını bilmiyordum” (Gülay, Ö.G.3, 17.01.2017). Gülay sanatçının yazıları kullanarak içerik ve görselin bir arada olmasına dair kullandığı yöntemi vurgulamıştır. Müge de bilgiye ulaşma yönünden katkısına “Daha bilgili bir insan oluyorum burada böyle konularda” (Müge, Görüşme 3) diyerek değinmiştir.

Iraz ise; süreçte yaptıkları uygulamalardan öğrendiklerinin bir bilinç kazandırdığına dair yansıtma yaptığı söylenebilir:

“En son etkinlikte çevre kirliliği hakkında idi. Çevre kirliliği normal hayatta da gördüğümüz şeylerdir. Mesela bazı bireyler çok saygısızca davranıyor, yediği yiyeceğin kabını yere atıyor. Mesela bunu görmemizi sağladı. Ve biz de bunun kapanması gibisinden şablonlar yaptık biz. Yarın getireceğim hatta. Çevre kirliliği, çevremizi temiz tutalım diye... Yani bu temiz olmamızı sağladı ve çevremize önem göstermemiz gerektiğini anlamamızı sağladı” (Iraz, Görüşme 3).

Bir diğer taraftan Müge de benzer şekilde “Çevreye olan duyarlılığımızı geliştirdi” (Müge, Görüşme 3) diyerek yapılan uygulamanın bilinç kazandırdığına dair benzer bir bakış açısını yansıttığı söylenebilir.

Öğrenciler genel olarak dersin onlara katkılarıyla el becerilerinde gelişme gösterdiklerini de ifade etmişlerdir. Müge “El becerimiz de gelişiyor... Ben evde filan hiç resim yapmadığım için burada yapıyorum, o yüzden el becerim gelişiyor, çizim yeteneğim gelişiyor” (Müge, Görüşme 3) diyerek, benzer şekilde Öykü “beceri... (Öykü, Görüşme 1)” diyerek beceri yönünden dersin katkısına vurgu yapmışlardır. Mert de kendini el becerisi yönünden eksikleri olduğuna vurgu yapmasına rağmen “Daha

öncekilerle kıyaslarsam; yani önceden biraz daha kötü resim çiziyordum. Şimdi biraz daha açıldım yani, biraz daha ilham geliyor böyle” (Mert, Görüşme 1) diyerek süreç içinde gelişme gösterdiğine dair fikrini yansıtmıştır. Gülay da “El işi yeteneğim biraz daha gelişti “(Gülay, Görüşme 3) diyerek benzer bir bakışla kendinde olan gelişmeyi yansıtmıştır.

4.2.2. Çoklu bakış açılarına yönelik bulgular

Çoklu bakış açıları, farklı yönlerden anlam yaratma süreçlerini yaşayarak birlikte yarattıkları anlamlarla öznel bakış açısının sentezinde ortaya koydukları anlamları, deneyimler aracılığıyla süreç içindeki farklı bakış açılarını fark etmesi ve diğerlerinin bakış açılarına duydukları saygı ve önemine yönelik anlamlandırmalarına dair ifadeler içeren bulguları kapsar. Çoklu Bakış Açılarına yönelik bulgular “Anlam Yaratma”, “Sanatçı Gibi Düşünmek”, “Birlik Olarak Çalışma”, “Farklı Fikirler” temaları altında değerlendirilmiştir.

4.2.2.1. Anlam yaratma

Sanat eserlerinin incelenmesiyle var olanın ötesine hayal güçlerini kullanarak farklı bakış açılarından anlam olasılıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu tema, öğrencilerin sanat eserleri ve tüm süreçler içinde yarattıkları anlam ve deneyimlerini bütünleştirerek kendi uygulama çalışmasında yansıttıkları anlamları içermektedir. Bu bakımdan “Anlam Yaratma Teması”, “Sanat Eserlerinde Gördüklerine Yönelik Anlam” ve “Öğrencinin Kendi Uygulama Çalışmasında Bütünleştirme” alt temaları altında ele alınmıştır.

4.2.2.1.1. Sanat eserlerinde gördüklerine yönelik anlam yaratma

Bu tema; öğrencilerin sanat eserlerinde gördükleri aracılığıyla geçmiş deneyimlerinin bağlarını kurarak sanatçının gözünden ve sanat eserlerinin bütününe dair hep birlikte yarattıkları anlamları kapsar. Bu kapsamda öğrenciler sanat eserlerinde belli bölümlere ve bütünde gördüklerine yönelik kendi bakış açılarından anlamlar yaratmışlardır.

Öğrenciler, doğal afet, yaşamın olması ve terkedilmenin yaşanması, ayrılık ve buna bağlı olarak kuraklık ve yoksulluk, çevre kirliliğinin yansıtılmasına, yönetme ve

yönetilme bağlamında toplumsal durumlara yönelik anlamlar yaratmışlardır. Ayrıca, elindekilerin değerini bilmek, doğanın zarar görmesi yönünde düşünceli olmak, doğaya saygı gösterilmesi gerekliliği, arkadaşlık ilişkilerinde seçici olmaya yönelik ders çıkarma yönünde anlamlar yaratmışlardır. Bir diğer taraftan ise; sanatçının bakış açısının üzerine sanat eserlerinde hayatın gerçeklerini yansıtma, hayatta görmek istediklerini yansıtma, ilgisi doğrultusunda yansıtma, duyguları yansıtma, olumsuz olarak gördüğü noktaları yansıtma, görsellerin içeriğini kullanarak yansıtma, yorum yaparak dönüştürme, duyulan rahatsızlığın yansıtılması ve iletişim kurma amacı olduğuna dair farklı bakış açılarından anlamları dile getirmişlerdir.

Etkinlikler sırasında sanat eserlerinde dikkatlerini çeken imgelerin ve bir bütün olarak çalışmanın anlamının ve sanatçının bu çalışmayı yapmadaki niyetinin ne olabileceği üzerinde durarak fikirlerini ifade etmişlerdir. Birbirlerinin yarattıkları anlamlara katkı sağlayarak çeşitli yönlerde anlam olasılıklarına ulaştıkları söylenebilir. İmren Erşen'in "Gecekondular" çalışması üzerine ortadaki çizgi ya da boşluk olarak ifade ettikleri yere odaklanarak "Belki de burada bir deprem olmuş olabilir" (V.V.1, 14.10.2016) fikrinin de etkisiyle öğrencilerden; Mert "Şura şöyle iniyor ya (Bkz. Görsel 3.4.) Ortadan yarık arada uçurum varmış gibi görüyorum. Belki de deprem olmuştur, ortası yarılmıştır" (Mert, Ç.Y.1) diyerek deprem fikrine odaklanmıştır.

Bir diğer yandan öğrenciler parçadan bütüne doğru incelemelerini sürdürerek bütünde anlamının ne olabileceği üzerine arayışları devam etmiştir. Demir "Gelişmekte olan bir köy ve üst tarafı fidanlık" (Demir, Ç.Y.1), Öykü "Köy yaşantısına benzetiyorum" (Öykü, Ç.Y.1) diyerek köyü yansıttığına dair bir anlam çıkardıkları söylenebilir. Ahmet "Terk edilmiş bir ev, köy, kasaba olabilir" (V.V.1, 14.10.2016) diyerek ve ders sırasındaki ifadesini genişleterek; "Ben bu resmi bir köye benzettim ama daha çok alt taraftaki evler köye benziyor üstteki evler terk edilmiş olabilir" (Ahmet, Ç.Y.1) diyerek terkedilmiş bir köye, Gülay sanatçının bakış açısından düşünerek "Bence şey çok büyük binalardan sıkılmış olabilir. Böyle bir yer hayal etmiş olabilir" (V.V.1, 14.10.2016) demiştir ve bu görüşünü yineleyerek "Burası bir köy olabilir. İnsanların şehirlerdeki büyük apartmanlara falan taşınmadan önce yaşadığı yerler olabilir. O yüzden daha çok iç içe geçmiş eski evler vardır" (Gülay, Ç.Y.1) diyerek köy ve büyük şehirler arasındaki farkı ifade ederken, Müge de sanatçının bakış açısından "Terk edilmiş evler ve halen

kullanılan evler arasındaki farkları aktarmaya çalışmış olabilir” (Müge, Ç.Y.1) diyerek benzer bir bakış yansıtmıştır.

Öğrenciler bütün çalışmalar içerisinde güncel hayat sorunlarıyla bağlantılar kurarak gördükleri imgelerin ötesine dair yorumlarıyla temaya ulaşmaya çalışmışlardır. Öğrenciler “Gecekondular” çalışması üzerinden resimdeki boş ve sarı olarak gördükleri yeri kuraklıkla bağdaştırmışlardır. Ders içinde Mert “Orası kurak olabilir bize onu anlatıyor olabilir”, Gülay ise; “Bence bir nehir vardı ve nehir kurudu. Köy de bu halde kaldı” (V.V.1, 14.10.2016) diyerek yorumlarını dile getirmişlerdir. Gülay bu fikrini genişleterek “Bence resimdeki ortadaki boşluktan nehir veya akarsu geçiyormuş ve kuruyunca ortaya böyle bir görüntü çıkmış ve orası biraz kurak gibi gözüküyor. Orda oturanlar yoksul insanlar olabilir ve çok zorlu bir hayat geçiriyor olabilirler. Yoksul ve kurak bir yerdeki zorluklar” (Gülay, Ç.Y.1) diyerek kuraklığın yaşattığı yoksulluk fikrini, Demir de benzer şekilde “Burası kuraktır bence biraz ama yaşanmayacak kadar değil” (Demir, Ç.Y.1) diyerek kuraklığı vurgulamışlardır. Mert ise; ayrı iki tepenin oluşu ve ortada gördüğü boşluktan dolayı ayrılık fikrine ulaşmış ve kuraklığın nedenini bu ayrılığa bağlamıştır: “Bir tane ev vardı, böyle ayrı ayrı bir tanesi dağın tepesindeydi. Bir tanesi diğer dağın tepesinde. Bence orası eskiden yeşillikti ama orası ikiye ayrılınca aynı gerçek hayatta da olduğu gibi güçlerini kaybediyorlar ve yıkılıyorlar, kuraklaşıyor her yer” (Mert, Görüşme 2).

Öğrenciler “Balık Şahmeran” isimli sanat eserinde sembollerin temsillerini toplumlar üzerinden değerlendirerek gördüklerinin ötesine anlam arayışında bulunmuşlardır. Ahmet, “Oradaki kafesi merak ettim. Belki yılanların kafesini çizmeyi denedi. Balıklara yardım etti orada. Çıkabilmeleri için. ... üsttekiler akıllı toplumlar, düşünen toplum, zeki toplum. Alttaki de hiç düşünmeden hareket eden, işte onların kölesi olanlar olabilir” (Ahmet, Görüşme 2) diyerek toplumları sembolize ettiğini düşündüğü figürler üzerinden anlam yaratmış, Mert de benzer bir düşünce ile resim içinde yer alan figürlerin yöneten ve yönetilen insanların olduğuna vurgu yapmıştır:

“Sembolize eden resimde, gerçek hayatta saf insanları zeki yılan gibi insanları, yılan gibi sinsi insanları temsil ettiğini düşünüyorum. Bana göre; sanatçı da benimle aynı fikirde düşünüyor diye düşünüyorum. Bence şu yılanların yakaladığı (balıkları) safları yönettiğini düşünüyorum. Bence ressam da öyle düşünerek yapmıştır diyorum. Ressam benle aynı kafadandır diye düşünüyorum” (Mert, Görüşme 2).

Öğrencilerin bu bağlamda süreci deneyimlemelerine ve sanatçının fikrine ait bilgileri almalarına rağmen sanatçının yarattığı sembollere farklı bir bakış açısından bakarak farklı yorumlar geliştirerek anlam arayışına devam ettikleri söylenebilir.

Öğrenciler genel olarak bütün çalışmalara yönelik çevre kirliliği anlam olasılığını yansıtmışlardır. Ahmet, “Gecekondu” çalışmasına yönelik “Bence şehrin pisliğini anlatıyor olabilir. Burada hiçbir pis yer yok (*Gördüğü resmi kastederek*)” (V.V.1, 14.10.2016) diyerek sanatçının eserinde temiz olarak çevreyi yansıttığı ve böylece kirliliği vurgulamak istediğini ifade etmeye çalıştığı söylenebilir. Benzer şekilde “Balık Şahmeran” isimli çalışmada ise; çalışmanın biçimsel özelliklerinden yola çıkarak Ahmet, gördüğü denize odaklanarak “Ben burada kanalizasyon görüyorum, bunlar kanalizasyona atılmış eski paralar. Bunlar da kanalizasyona atılmış balıklar böyle evrimleşmişler. Bunlar da kanalizasyon suları” (V.V.2, 5.12.2016) diyerek kirliliğe dair bir anlam çıkarmıştır. Gülay da “Bence balıkları saranlar (yılanlar), denizdeki çöplerin birleşiminden oluşmuş ve balıkları öldürmüş yani sararak öldürüyor” (Gülay, Ç.Y.3) diyerek kirliliğin yaşattığı sonuçlara yönelik gerçeküstü bir anlam yaratmıştır. “Çılgılık” çalışmasına yönelik de benzer bir bakış açısıyla Gülay “Doğanın çılgılığı kirlilik olabilir” (Gülay, Ç.Y.4) diyerek çılgılık kelimesinin karşılığında kirliliğe olan çılgılık yorumunu çıkarmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin çılgılık kelimesinin neye karşılık çılgılık olduğuna dair anlam arayışlarıyla; kirlilik yani bir anlamda yaşanan bir olumsuzluğa karşı çılgılık anlamını yakaladıkları söylenebilir.

Öğrenciler anlam yaratma süreçlerinde ortaya çıkan anlamlardan kendilerine ve hayatlarına yönelik çıkarımlar yapmışlardır. Öğrencilerin böylece ders çıkarma yönünde anlam yarattıkları söylenebilir. Demir; kuralıkla ilişkili yarattığı anlamdan hareketle “Elimizdeki nimetlerin değerini bilmeliyiz” (V.V.1, 14.10.2016) çıkarımını yansıtmıştır.

Gülay ise; “Yeşil Şehir” isimli çalışmaya yönelik “Burası bir şehre benziyor fakat her yer yemyeşil. Doğanın güzelliği yavaş yavaş kayboluyor insanlar maalesef bugünkü gibi doğayı yok etmeye, kendilerinden başka kimseyi düşünmemeye devam ediyor” (Gülay, Ç.Y.2) diyerek kendi bağlamına yönelik eleştirel bir bakış sergilemiştir. Osborne’un “Çılgılık” çalışması için de “Bence doğaya zarar vermemeliyiz. Her şeyden öncesi doğayı kirletmemeliyiz... Nasıl bir canımız varsa doğanın da bir canı vardır asla zarar vermemeliyiz” (Gülay, Ç.Y.4) diyerek kendi yarattığı anlamın ötesinde kendi yaşamıyla ilişkilendirerek bir çıkarım yapmıştır. Benzer şekilde “Balık Şahmeran” isimli

çalışmaya yönelik de çevresel durumlarla ilgili bakışını yansıtmıştır: “Bence akarsuları kirletmememiz gerekiyor. Ben bununla bağ kuruyorum. Çünkü deniz kirli gibi” (Gülay, Ç.Y.3). “Çılgılık” çalışmasında da benzer bakışını sürdürerek “Resimle kendi yaşamımızın arasındaki bağ insanların doğaya saygı göstermemesi fakat göstermesi gerektiği ile bir bağlantı olabilir” (Gülay, Ç.Y.4). Mert ise; terkedilmenin olduğunu “Şurada iki kişi vardı. Orada arkadaşlarını bırakıp gidiyor. Trabzanlara dayanmış duruyor diyor” (V.V.3, 28.12.2016) diyerek ifade ettiği cümlelerinden hemen sonra yalnızlık anlamını yaratmıştır: “Bence yalnızlıkla alakalı” (V.V.3, 28.12.2017). Bu doğrultuda da arkadaşlık ilişkilerine dair terkedilme anlamı olabileceği üzerinden “Sizi bırakmayan iyi ve saygılı arkadaşlar buluruz” (Mert, Ç.Y.4) diyerek kendi yaşamına dair bir çıkarım yapmıştır. Mert görüşmede bununla ilgili görüşünü ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Orada iki tane adam vardı. İki adam bir arkadaşını bırakıp gidiyorlardı yola devam ediyorlardı. O adam yolun karşısında duruyordu. Neyse, şimdi arkadaşlar arkadan bıçaklama yapıyorlar bazıları. Yani bana yapmadılar da... Gülme... Burada da öyle arkadan bıçaklama olayları oluyor. Olayları yansıtıyor resim. Oradan da zaten böyle çılgılık atıyor. Yani değişik bir şey olmuş” (Mert, Görüşme 3).

Sanat eserleri üzerinden sanatçının bakış açısının ne olduğuna dair yorumlar da geliştirmişlerdir. Aslıhan “Sanatçı, evlerin nasıl olduğunu veya yoksul insanların hayatlarının nasıl olduğunu aktarmaya çalışmış olabilir” (Aslıhan, Ç.Y.1) diyerek sanatçının hayatın gerçeklerine yansıtmaya çalıştığına dair bir fikre ulaştığı, Gülay’ın ise; “Yeşil Şehir” isimli çalışma üzerinden “Sanatçı belki çok renkli ve ağaçlı olan yerlerin çok güzel gözüktüğünü ve renksiz olan yerlerin renklendirilmesi gerektiğini anlatıyor olabilir” (Gülay, Ç.Y.2) diyerek sanatçının hayatta görmek istediklerini yansıttığını kendi yorumuyla ifade etmiştir.

Ders sürecinde öğrenciler sanatçının ne düşündüğü ve nasıl yaptığı üzerine ilgisi, duygularını yansıttığı, yaşadığı yeri yansıttığı gibi farklı bakış açılarından fikirlerini dile getirmişlerdir: İraz: “Bence ressamın evlere ilgisi var” ve Ahmet: “Bu ressam kendini mühendis yerine koymuş olabilir evleri seviyordur. Sanatçı köyleri seviyordur” (V.V.1, 14.10.2016) diyerek sanatçının ilgi alanına, Gülay’ın ise; sanatçının gecekonduları yansıtmaya odaklanarak “Bence şey çok büyük binalardan sıkılmış olabilir” (V.V.1, 14.10.2016) diyerek farklı bir yönden ilgi alanını vurguladığı söylenebilir. Öykü ise; “Köye duyduğu özlem” (Ç.Y.1) diyerek sanatçının duygularını yansıttığını, bir diğer taraftan İraz’ın “Ressam çocukluğunu bize anlatmış olabilir” (İraz, Ç.Y.1), Öykü’nün “Burada

yaşıyor olabilir ve evi de şurası olabilir (*Genel olarak gösteriyor*)” ve Mert’in “Ressam küçükken ıssız ve küçük bir yerde yaşamıştır. Ressam yetiştiği yeri resmetmiş olabilir” (V.V.1, 14.10.2016) diyerek sanatçının kendi yaşamına ilişkin bağları olduğunu ifade ederek genel fikre ulaşmaya çalıştıkları söylenebilir. Öğrenciler bu şekilde sanatçının bakış açısı üzerinden çoklu olasılıkları araştırmışlardır.

Hundertwasser’ın bakış açısına dair ise; Iraz; “Bence, sanatçı burada kendini böyle ifade etmek için yapmıştır” (Ç.Y.2). Osborne’un fikrine yönelik Mert de “Bence böyle güzel görünüyor” fikrinin hemen ardından “Kendisini ifade etmek istemiş olabilir” (V.V. 3, 3.01.2017) diyerek sanatçının fikrini ifade etmesine vurgu yapmışlardır.

Bir diğer taraftan ise; Mert “Sanatçı bize kelimelerle bir şey anlatıyor” (Mert, Ç.Y. 4), Aslıhan “Bize yazılar, kelimeler, cümleler ile birçok resim ifade edilebileceğini anlatmak istiyor” (Aslıhan, Ç.Y. 4) ve Gülay “Anahtar kelime kullanarak resmi anlatıyor” (Gülay, Ç.Y. 4) diyerek kelimelerle sanatçının ifade etmek istediklerini yansıttığına vurgu yapmışlardır.

Başka bir bakış açısıyla ise; Osborne’un “Çılgılık” çalışması için öğrenciler süreç içinde sırasıyla Ahmet: “Yorum yapmış olabilir” (V.V.3, 03.01.2017), Gülay: “Bence bu resmi yapan, daha önceki resmi görüp yorumlayıp öyle yapmış” (V.V.3, 03.01.2017), Öykü ise; “Bir resmi yorumlarıyla başka bir şeye dönüştürebileceğini...” (V.V.3, 03.01.2017) diyerek sanatçının yeniden yorumlama yaptığına dair anlam çıkarmışlardır.

Öğrenciler genel olarak çılgılığın neye karşı olduğuna dair yorumlar geliştirmişlerdir. Müge, sanatçının gözünden kurduğu bağlantıyı “Doğada yaşanan olayların kötülüklerine çılgılık atıyor olabilir” (Müge, Ç.Y.4) sanatçının duyduğu rahatsızlığa dair bir anlama dair çıkarımını dile getirmiştir.

Bir diğer yandan öğrenciler sanatçının insanlarla iletişim kurma yönünde bir amacı olabileceğine dair fikir yürütmüşlerdir. Gülay’ın “Bence sanatçı, doğaya saygı göstermemiz gerektiğini anlatıyor olabilir” (Gülay, Ç.Y.4). Bora ise; “Bize kulaklarımızı açıp doğanın sesini dinlememizi istiyor ve sol alt köşenin yazılarını resme aktarmış” (Bora, Ç.Y.4). Emircan ise; “Belki çevreyle ilgili, ya da resimle ilgili mesaj vermek istiyor olabilir. Yazıyla anlatma biçimini anlatmak istiyordur. Görseller bizimle nasıl konuştuğu, nasıl bir şey anlattığını anlatıyor olabilir” (Emircan, Görüşme 3) ifadeleriyle çıkardığı anlamı ifade etmiştir.

4.2.2.1.2. Öğrencinin kendi uygulama çalışmasında deneyimlerini bütünleştirmesi

Öğrencilerin inceledikleri çalışmalara dair yarattıkları anlamlarla önceki deneyimleri ve bilgileri ile kurdukları ilişkileri kendi çalışmalarında sentezleyerek görsel biçimlendirme ve sözel olarak dile getirdikleri anlamlandırmaları kapsamaktadır.

Öğrenciler kendi uygulama çalışmaları üzerinden sanatçıyla olan benzerliklerine dair esinlenme yaptıklarını, sanatçı fikrinden yola çıktıklarını, biçim ve içerik doğrultusunda yararlanıp kendi fikirleriyle bütünleştirdiklerini ve benzer düşünceye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bir diğer taraftan uygulama çalışmalarında önceden gördükleri mimari yapılar, gözlemledikleri mekânlar, izledikleri filmler, yaşadıkları anılara bağlı deneyimler, olumsuz duyguların yansıtılması yönünde bağlar kurarak anlamlar yaratmışlardır. Sanatçılardan etkilenerek, çevrelerinde gördükleri, bildikleri, okudukları metinler, imgeler ve görsellere yönelik yeni anlamlar katarak, gördükleri dersleri, görsellerin kendilerinde yarattığı duyguları, önceki derslerde öğrendiklerini, kendi ilgi alanlarıyla ilişkilendirdiklerini kendi çalışmalarında kullanarak anlamlar yaratmışlardır.

Dersler esnasında öğrenciler kendi bakış açılarını sözel olarak ya da yaptıkları uygulama çalışmalarıyla ortaya koymuşlardır. Öğrenciler genel olarak her incelemeden sonra yarattıkları anlamlar doğrultusunda kendi karar süreçlerini yaşamışlar ve kendi çalışmalarını yapmışlardır. İmren Erşen'in "Gecekondu" çalışması üzerinden yapılan incelemeden sonra, süreç içinde kendi deneyimleri ile sanatçının çalışmasından etkilendikleri noktaların senteziyle kendi bakış açılarını geliştirmeye çalışmışlardır. Böylece öğrencilerin sanatçının estetik deneyimini farklı perspektiflerden ele alarak bir deneyimin farklı olasılığını daha sundukları söylenebilir. Öğrenciler yaptıkları uygulama çalışmalarında kendi fikir ve bakış açılarını ve yorumladıkları durumları zaman zaman ders içerisinde araştırmacı ile diyaloga girerek dile getirme ihtiyacı hissetmişlerdir. Öğrenciler "Gecekondu" çalışması çerçevesinde ağırlıklı olarak evleri farklı yönleriyle ele almayı düşünerek ahşap ev yapmak isteyenler, gecekondu yapmak isteyenler, daha önce gittikleri, gördükleri yeri yapmak isteyenler, hayalinden yapmak isteyenler, tasarım şeklinde evler yapmak isteyenler gibi çeşitli şekillerde sanat eserinden yaptıkları çıkarımlar aracılığıyla fikirlerini ifade etmişlerdir:

"Gülay: Ağaç ev yapacağım.

Iraz: Ben gecekondu yapacağım" (V.V.1, 17.10.2016).

Öğrenciler bu yansıttıkları fikirleri doğrudan gerçekleştirme girişiminde bulunmuşlar ancak süreç içinde fikirlerini değiştirdikleri de gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin “Gecekondu” çalışmasını inceledikten sonra ev tanımlamaları yaparak farklı türlerdeki ev imajlarını yansıtmaya odaklandıkları söylenebilir. Gülay ve Demir ağaç ev yapmayı tercih etmişlerdir (Bkz. Görsel 4.1., Görsel 4.2.).



Görsel 4.1. “Gecekondu” Çalışması Kapsamında Gülay’ın Yaptığı Uygulama Çalışma



Görsel 4.2. “Gecekondu” Çalışması Kapsamında Demir’in Yaptığı Uygulama Çalışması

Bora ise; cami çizmeyi tercih etmiştir: Ev anlamı üzerinden caminin “Allah’ın evi olduğu” (V.V.1,17.10.2016) fikrini yansıtmış ve onu yapmak istediğini belirterek kendi bakış açısını geliştirdiği söylenebilir. Bu anlamda öğrenciler kavram olarak ev fikrine odaklanarak bunun anlamları üzerine yansıtılarda bulunmuşlardır. Araştırmacı da bu bakış açılarına saygı duyarak öğrencileri kendi fikirlerini yansıtılmaları konusunda desteklemiştir.



Görsel 4.3. “Gecekondu” Çalışması Kapsamında Bora’nın Yaptığı Çalışma

Benzer şekilde “Yeşil Şehir” çalışması üzerinden de öğrenciler kendi bakış açılarını geliştirerek sanatçıyla benzer estetik deneyimlerini yansıtmışlardır. Araştırmacı öğrencilerin bakış açılarını ifade etmelerine olanak sağlamaya çalışmış ve öğrencilerin yapacaklarına dair aldıkları kararları şu şekilde ifade etmiştir:

“Aslıhan ‘ben renkli ağaçlar hayal ettim renkli ağaçlar çizeceğim’ dedi. Sanatçının çalışmasından etkilenmiş görünüyor. Ama yeşil olmayacak demişti. Kendi bakış açısını da bu şekilde yansıtmış oluyor. Denizi çizdiğini ve deniz olmasını istediğini söyleyenler vardı (Müge). Hatta çizmeye başlamış olanlar vardı. Müge’nin yaptığı çalışmada balıklar ve gökyüzü vardı iki bölüme ayırmıştı. Böyle bir yerde yaşamak istiyorum dedi...İraz ‘kitapların üzerinde asılı olduğu ağaçlar yapmak istedim’ dedi (A.G.1, 17.11.2016).

Araştırmacı ve Müge arasında geçen diyalogda Müge’nin sanatçıdan farklı bakış açısı yakalayarak kendi bakış açısına müdahale ettirmemesi kendi bakış açısını ortaya koymadaki duruşunu göstermiştir: (Bkz. Görsel 4.4.)

“Müge mavi ağırlıklı bir resim yapıyordu. Tıpkı sanatçının yeşil ağırlıklı yaptığı gibi. Ayrıca gökyüzü yapmıştı. Ne yaptığını sorduğumda hemen açıklamadı. Sonra deniz ve gökyüzü dedi. Ben de desteğe ihtiyacı olabileceğini düşünerek belki de buralarda farklı şeyler daha olacaktır. Binalar veya ağaçlar dediğimde, ‘hayır ben hiç binanın olmadığı bir yer istiyorum’ dedi” (A.G.1, 17.11.2016).



Görsel 4.4. “Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Müge’nin Yaptığı Çalışma

Öğrencinin bu görüşüyle; sanat eserinde üzerine yarattığı anlamı yansıttığı söylenebilir. Aynı zamanda öğrenciler incelenen sanat eserlerinin anlamsal ve biçimsel yönlerinden etkilenecek kendi çalışmalarını yaptıkları söylenebilir. Araştırmacı, öğrencilerin kendi tercihlerini bulmaya çalışırken etkilendikleri noktalar konusunda şu şekilde bir değerlendirme yapmıştır: “İraz, gecekonduları çalışmak istediğini söyledi. Burada sanatçıdan etkilendiğini düşünmek doğal. Tema olarak geçmiş derste konuştuklarımız etkili olmuş olmalı” (A.G.1, 19.10.2016).

Öğrenciler de kendi süreçlerine dair yaşadıkları deneyimleri anlamlandırarak ve kendi çalışmaları aracılığıyla sanatçıyla benzerliklerine vurgu yapmışlardır. Ahmet, sanatçıdan özellikle etkilendiğini belirterek kendi yaşamından bir parçayı ortaya koyduğunu ifade etmiştir: “Ben sanatçının yaptığı evleri benzetmeye çalıştım biraz. Değişik bir ev yaptım. Yaşadığım ev de öyle. Sanatçıdan esinlenerek yaptım. Çizgi çalışmasındaki gibi” (Ahmet, Görüşme 1) diyerek “Yeşil Şehir” isimli çalışmada da sanatçıdan esinlendiğine vurgu yapmıştır (Bkz. Görsel 4.5).



Görsel 4.5. “Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Mert’in Yaptığı Çalışma

Iraz ise; “Balık Şahmeran” çalışması üzerinden yaptığı çalışmasında “Sanatçının yaptığına biraz benzedi benimkisi. İlk önce aklımda bir şey yoktu ama yapa yapa geliştirdim” (Iraz, Ö.G.2) diyerek sanatçının fikrinden yola çıkarak kendi yolunu geliştirdiğine vurgu yapmıştır. Iraz, kendi çalışmasındaki yaratma sürecini şu şekilde açıklamıştır:

“Başta bir fikrim yoktu, başta bu kartonu boyamıştım pastel boyayla. Ondan sonra çok kötü durdu. O yüzden bunları yaptım. O yüzden bunun durması için de arkasına karton yapıştırdım. Arkadaşlarımdan da fikir aldım. Burası da deniz olduğu için, bu denizin farklı olmasını istedim. Her taraf deniz olursa aynı şey olacaktı. Başta ahtapotu yapmaya çalışmıştım. Ondan sonra böyle durunca taş gibi durdu” (V.V.2, 21.12.2016).

Bir diğer yandan Iraz, kendi çalışmasının hikâyesini de sanatçının çalışması üzerinden sürdürerek görselleştirme süreci içinde yaratmıştır. Iraz, kendi hikâyesini çalışması üzerinden şu şekilde ifade etmiştir:

“Burada anne balık var. O burada. Yavruları var dört tane. Buraya hapis olmuşlar, bu kirli bir deniz. Bir tane yavru da “anne anne” diye arıyor. Şuradaki iki tanesi de çokbilmişler. Anneye bakıp duruyorlar. Şuradakiler yosun. Ama bir anne çocuklarını arıyor. Ama bir tane balıkçı gelip onu buraya hapsediyor. Buraya kirli şeyler atıyor. Şu annenin şu tarafındaki yerlerinde iyilik var. Etrafına iyilik saçıyor. Bu kadar...” (V.V.2, 21.12.2016).

Iraz’ın yaptığı çalışmada da deniz imgesinin yer alması sanatçı ile benzerliği ve denizin kirliliğinden yararlanması da inceleme sırasında yarattıkları anlamın bir yansıması olarak görülebilir.



Görsel 4.6. “Balık Şahmeran” İsimli Çalışma Kapsamında İraz’ın Yaptığı Çalışma

Müge’nin de kendi sürecini değerlendirerek gördüğü resimlerin bir çıkış noktası olduğu ve kendi bakış açısıyla bütünleştirdiği söylenebilir: “Gösterdiğiniz resimlerden örnek aldım bazen. Bazen de aklımdan geçeni çizdim öylece” (Müge, Görüşme 1). Müge bu benzer görüşü üçüncü etkinliğin sonunda da tekrarlamıştır: “Bazılarının anlamından yola çıkıp bir şeyler yapıyorum. Öyle ilham alıyorum. Bazen anlamından bazen görüntüsünden” (Müge, Görüşme 3) diyerek biçim ya da içerik doğrultusunda yararlandığına vurgu yaptığı söylenebilir.

Mert de yaptığı çalışmalarda sanatçıların çalışmalarından esinlendiğine ve benzer düşüncelere sahip olduklarına dair fikirlerini şu şekilde yansıtmıştır:

“Resimde gördüğüm yapılarla benzettim, benzeterek yapmışım biraz. Onlardan esinlenmişim, onlardan ilham almışım. Benim çizimlerime de benziyorlardı zaten. Benim çizimlerde de böyle doğa, ev filan o tür şeylerdir. Düşünce yönünden de benziyorlar ...Mesela doğa ile insanın iç içe olması...ikinci resimdeki gibi ben de doğa ile insanın iç içe olması gerektiğini düşünüyorum. Mesela evlerin ayrı olması konusu pek de bana yansımadı, ama ikinci resim bana daha çok hitap ediyordu. Ama birinci resim çok değil” (Mert, Görüşme 1).

Öğrenciler bu bağlamda sanatçının bakış açısından yola çıkarak deneyimledikleri çalışmalarda çevrelerine yönelik kendi duyumlarını da yakalayarak kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek bir sentez sağlamışlardır. Öğrenciler önceden görmüş oldukları mimari yapılara yönelik izlenimlerini aktarmışlardır. Bora camiyi betimleyerek geçmiş

deneyimleriyle bağ kurmuş ve bu çalışmada yaptıklarını detaylarıyla şu şekilde açıklamıştır “Cami vardı büyük bir cami. İki tane de minaresi vardı sonra şadırvan yaptım. Bir de çay ocağı yaptım. Sonra morgunu yaptım. Banklar oturma yerleri sonra dış tarafındakileri yaptım, çimenleri, yolu o kadar” (Bora, Görüşme 1) (Bkz. Görsel 4.3.).



Görsel 4.7. “Gecekondu” İsimli Çalışma Kapsamında Mert’in Yaptığı Çalışma



Görsel 4.8. “Gecekondu” İsimli Çalışma Kapsamında Müge’nin Yaptığı Çalışma

Benzer şekilde Mert de daha önce görmüş olduğu dikkatini çeken mimari yapıyı yansıtmaya çalışmış ancak olmadığını düşündüğü anda dönüştürerek ele almıştır: “Bir

resim çizmiştik. Hatta ben Louvre Müzesi'nin bir maketini çizmiştim ama sonradan onu çöl arka planını çizip piramide dönüştürdüm” (Mert, Görüşme 1) (Bkz. Görsel 4.7.).

Öğrencilerden Müge ise; sanat eserinden çıkardığı anlamla aynı paralellikte fikrini kendi çalışmasına yarattığı söylenebilir. Bu fikri kendi çalışmasında bağ kurarak televizyonda gördüğü gökdelen ve küçük evler çizerek kendi bakış açısını “gökdelen bir de eski bir ev çizdim. ...Eski evlerin farkıyla şimdiki evlerin farkını anlatmak istemiştım” (Müge, Görüşme 1) diyerek ifade etmiştir.

Öğrenciler çalışmalarını yaparken izledikleri filmlerle de bağlar kurmuşlardır. Ahmet bir mimari yapıdaki asansöre odaklanarak “Asansör her yöne gidebiliyor. Evden çıkmanıza gerek yok. Çarlı'nın Çikolata Fabrikası'ndaki gibi” (Ahmet, Görüşme 1) diyerek izlediği bir film ile bağlantı kurmuştur. Benzer şekilde Müge de “Yeşil Şehir” üzerinden yaptığı çalışmasını “Benim ilham aldığım şey filmlerde olan bazı şeyler. Mesela denizin içinde yüksek bir salıncak ve küçük bir ada bir ağaç ve benzeri şeyler” (Müge, Ö.G.1) (Bkz. Görsel 4.4.) diyerek izlediği filmde gördüğü imgelerle bir bağ yakalamıştır. Müge çalışmasını da betimleyerek “Deniz yapmışım. Daha yeşil bir alanda, temiz güzel bir alan. Biraz daha boş bir yerde hani çok gürültülü filan değil, öyle bir yer hayal etmişim, istemişim. Mesela çevre kirliliğinden, insanların birbirine saygı duymamasından rahatsızım...” (Müge, Görüşme 1) diyerek sanatçıyla olan benzer görüşü yakalamaya çalıştığı düşünülebilir.



Görsel 4.9. “Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Demir'in Yaptığı Çalışma

Öğrenciler kendi yaptıkları çalışmaları ifade ederken önceden yaşadıkları anılar da çalışmalarında etkili olmuştur. Bora yaşadığı olumsuz deneyimi “Çadırların olduğu bir yerde yaşamak isterdim. Her yer yemyeşil. Dışarıdaki köpekler bize zarar vermemesini isterdim” (Bora, Görüşme 1) şeklinde ifade ederken, Demir de, “İkinci çalışmada hastane yapmıştım. Aklıma gelmişti. Büyük bir hastane... İşte yanımda hastane olmasını istiyordum çünkü hasta olduğumda akşam mesela oralara gidemiyorduk, babam işte olduğu için. Yanımızda olsa gidebilirdik” (Demir, Görüşme 1) diyerek yaşadığı olumsuz anısına yönelik olmasını istediğini ifade etmiştir (Bkz. 4.9). Bu bağlamda öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerden çıkardıklarıyla kişisel isteklerini yansıttıkları söylenebilir.

“Gecekondu” isimli çalışma üzerinden yapılan etkinlikte Iraz, kararsızlık yaşayarak iki farklı çalışma yapmış öncelikle gecekondu ve son kararı olarak köye dair fikrini uygulamaya karar vermiştir. Iraz’ın da yaptığı çalışmada köydeki deneyimlerinden yola çıktığı söylenebilir (Bkz. Görsel 4.10).



Görsel 4.10. “Gecekondu” İsimli Çalışma kapsamında Iraz’ın Yaptığı Çalışma

Iraz köy ile bağlantısı olduğunu ve orada yaşadığı deneyimlerini yansıtmayı sevdiğinden söz etmiştir: “Köy yeri yapmıştım. Bir tane köyde bulunan evlere benzer bir ev çizmiştim. Ondan sonra gökyüzü filan bir de bahçede insanların kahvaltı yaptığını

çizmiştım ben” (İraz, Görüşme 1) diyerek kendi çalışmasını betimlerken köy ile bağlantısını ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Benim zaten şehirle köy arasında bir ilişkim var. Köyü daha çok severim. Orada daha da eğleniyordum. Arkadaşlarım da var benim orada. Ayrıca dışarda kahvaltı yapmayı çok severim. Ondan sonra mesela bir şeyi canlandırmayı çok severim. Seksek atlıyoruz; o seksek oyunun çizimini yapmayı seviyorum. En son resmim de köydü” (İraz, Görüşme 1).

Ahmet ise; “Yeşil Şehir” çerçevesinde yaptığı çalışmasında kendi deneyimleriyle bağ kurarken matematik dersine karşı duyduğu olumsuz duygusunu yansıtmıştır:

“Biz şimdi bu dünyada yaşıyoruz şekerden. Bu şemsiye şeker, bu sopalı şeker, bu elmalı şeker. Bu da pamuklu şeker. Bu adam bunların hepsinden çok çok yemiş alt tarafı büyümüş... Böyle bir yerde yaşamak isterdim her yer şeker. Okul da yok burada, matematik de yok” (Ahmet, Görüşme 1) (Bkz. Görsel 4.5).

Öğrencilerin bu şekilde sentezler kurarak anlamlar yaratmalarının mümkün olduğu söylenebilir.



Görsel 4.11. “Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Öykü’nün Yaptığı Çalışma

Öğrenciler yapılan çalışmalarda sanatçıların var olana verdikleri yeni anlamlardan etkilenererek kendi çalışmalarını şu şekilde ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Öykü “Yeşil Şehir” çalışmasında sanatçıyla hayal gücünün kullanımı noktasında bir ortaklığa vurgu yaptığı çalışmasını “Yemek evler gibi bir şey çizmiştım. Elma armut nar ve üzüm ev yapmıştım” (Öykü, Görüşme 1) diyerek evlere yeni bir anlam kazandırmaya çalışmıştır (Bkz. 4.11). Aslıhan da sanatçının düşüncesine benzer ancak aynı zamanda farklı bir yaklaşım arayışı olduğu “İşte ağaçların üstünde ağaçlar hep yeşil, hep yeşillik onların rengini değiştirdim. ... Ağacı pembe yaptım, mavi falan değişik oldu” (Aslıhan, Görüşme

1) diyerek dışarıda gördüklerine hayal gücünü katarak anlam katmaya çalışmıştır (Bkz. 4.12).



Görsel 4.12. “Yeşil Şehir” İsimli Çalışma Kapsamında Aslıhan’ın Yaptığı Çalışma

Benzer şekilde Iraz ise; kendi çalışmasında çizgilere verilen anlamlarla kendi çalışmasında ulaştığı fikri şu şekilde açıklamıştır:

“Bir çizgi çizdim. Yani o şekilleri çizerken hayatın tek bir düz çizgili değil bir sürü şekli olduğunu düşündüm mesela. Ağacın sadece bir dal değil, başka türlü şeyler olduğunu düşündüm. Ondan sonra hatta size de söylemiştim evlerin sadece balkon ve camdan ibaret olmasına, kapısı filan başka türlü değerlendirebildiğimi söylemiştim. Ondan sonra o çizgilerden bir tanesini seçip üzerine şekiller filan çizmiştik” (Iraz, Görüşme 1).



Görsel 4.13. “Balık Şahmeran” İsimli Çalışma Kapsamında Müge’nin Yaptığı Çalışma

İkinci etkinlik kapsamında yapılan çalışmalarda da öğrencilerin doğrudan bir hikâyeyi yansıtmamaları için öncelikle bir hayvan figürü seçerek çizimlerini yapmaları sağlanmıştır. Ancak öğrencilerden Müge'nin çizdiği hayvan figüründen vazgeçerek bildiği ya da araştırdıkları efsaneyi temsil eden figürü yaptığı görülmüştür.

Müge ise; daha önceden bildiği Unicorn'larla bir bağlantı kurarak biçimsel olarak Unicorn'larda değişiklik yapmadan yansıttığı görülmektedir: “Böyle Unicorn'ları değişik değişik yapmaya çalıştım. Böyle tam hikâyede anlattığım yaşamı oraya çizmeye çalıştım (Müge, Görüşme 2). Müge'nin yaptığı değişiklik açısından Unicornları farklı karakterlerde ele aldığı; şişman, zayıf, renkli vb. özellikler kazandırarak yeni bir anlam yüklemeye çalıştığı söylenebilir (Bkz. Görsel 4.13).

Bunun yanında sembollerde ve aynı zamanda efsanelerde yeni anlamlar üretmeye çalıştıkları da ifade edilebilir. Ahmet, arkadaşıyla beraber yapmayı tercih ettikleri çalışmada sanatçının yeni bir anlam vererek yaptığı Şahmeran figürüne süreçten öğrendiklerini harmanlayarak bilgelik özelliği kazandırmışlar ve genel anlamda bilge figürlerin sahip olduklarını ortadan kaldırarak yeni bir anlam yaratmışlardır:

“Bir tane Şahmeran yaptık. Altı yılan üstü kuş gibi bir şey böyle. Sakalları filan var. Bilge yılan bu. Sonra bir gün tepesi atıyor, bir berbere gidiyor. Berberde sakallarını kestirince onu başka bir kişi zannediyorlar. Artık bilge olmuyor yani o da bilgeliğinden sıkılmış. Saçını başını kestiriyor. Bilgelerin hep böyle sakalları falan oluyor ya” (Ahmet, Görüşme 2).



Görsel 4.14. “Balık Şahmeran” İsimli Çalışma Kapsamında Ahmet'in Yaptığı Çalışma

Gülay ise; bir efsane yerine ilgilendiği bir hikâye tercih etmiş ve hikâyede sevdiği hayvan olarak kedi figürünü ön plana çıkarmayı tercih etmiştir. Kalıplaşmış masallarda var olan yapıya yönelik kedi imgesini kullanarak hikâyenin görselleştirmeleri ile hikayeye yeni bir yön vermiştir:

“Bir sürü hikâye belirlemiştim. Arkadaşlarıyla oynarken kedinin biri sorun çıkıyor gibi... Daha sonra çizgi filmlerdeki masallardan esinlenerek belirledim. Ama mesela ben elmas ağaçları daha çok sarkıtlar şeklinde çizdim. İlk önce hikâyelerin çizimlerini yaptım. En çok Elmas Avşar hoşuma gittiği için o hikâyeyi seçtim” (Gülay, Görüşme 2).



Görsel 4.15. “Balık Şahmeran” İsimli Çalışma Kapsamında Gülay’ın Yaptığı Çalışma

Mert de yaptığı çalışmasında çizgi film ile bağ kurarak oradaki figürü doğrudan yansıtmayı tercih etmiştir:

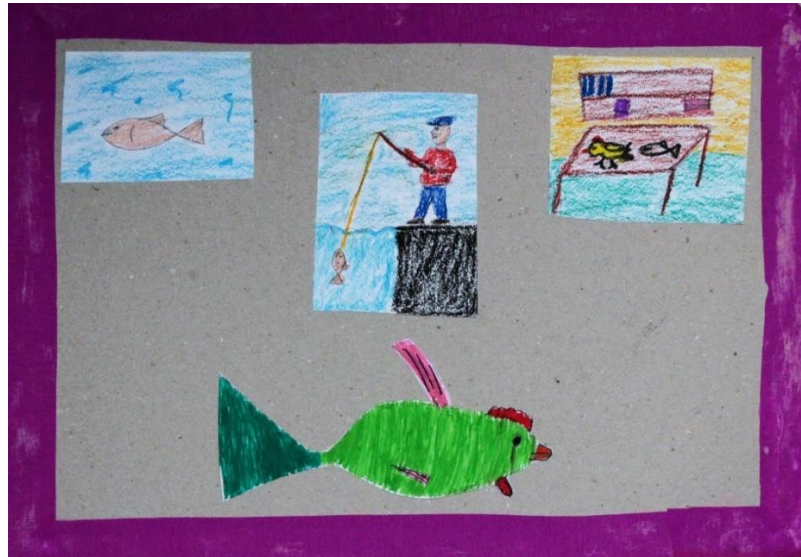
“Şimdi bir zamanlar maskeli bir adam varmış. Bu maskeli adam birinden intikam almak istiyormuş. O adam da onun eski ustası. Çinde ninjalar vardı ya. Neyse bunun için dokuz kuyruklu şeytan tilkiyi ele geçiriyor ve onunla bütün köyü yakıp yıkıyor. Ama o intikam almak istediği kendi ustası, kendini feda ederek tilkiyi kendi çocuğunun içine hapsediyor. Ama tilki dışarı çıkmaya çalışıyor. Onun hikâyesini...” (Mert, Görüşme 2). (Bkz. Görsel 4.16)

Bora ise; etkinlik kapsamında mitolojik figürlerle ilgili öğrendiği bilgiden yola çıkarak bilim adamlarının yarattığı mutasyonlarla ilişki kurmuştur.

Öğrenci kendi çalışmasını “Şimdi, burada bir balık var denizde geziniyordu. Sonra bir bilim adamı şey, deney yapmak için balık tutmaya geliyor. Bu balık da yakalanıyor. Sonra bu balığa bir deney yaptığı için bir civcivle –şey- birleştiriyor. Farklı bir yaratık çıkıyor” (V.V.2, 20.12.2016) diyerek ifade etmiştir (Bkz. 4.17).



Görsel 4.16. “Balık Şahmeran” İsimli Çalışma Kapsamında Mert’in Yaptığı Çalışma



Görsel 4.17. “Balık Şahmeran” İsimli Çalışma Kapsamında Bora’nın Yaptığı Çalışma

Üçüncü etkinlik kapsamında ilk olarak ilgilerini çeken görseller üzerine anlam yaratma çalışması yapmışlardır. Öğrencilerden Iraz, dikkatini çeken görsel üzerinde çalışırken görsel sanatlar dersiyle ilişki kurduğunu ifade etmiş ve neden yaptığını şu şekilde açıklamıştır (Bkz. 4.18):

“Kendimi serbest bırakırsam, kendime güvenirsem her şey yoluna girebiliyor. Onu yazdım zaten. Asetat kağıdı ve kalemi ile. Kendimize güvenirsek diye yola çıktım. Normalde orada mesela meslekle alakalı resimler de vardı dergilerde. Ama mesleklerle alakalı bir bağ kuramadım kendi kendime. Bunu görünce oradaki kadın böyle boyarken daha çok somut bir renk kullanmış ve kendini çok serbest bırakıyormuş gibi geldi gözüme. Onun gibi yaptım ve

Fly E-babil Fly E-babil Happy
 Fast + Happy trust + Bird Nature Fast + Fly Bird
 Fly trust + Powerful Fast Happy Air Nature
 Nature Powerful Happy E-babil Bird Happy
 Fast Powerful Happy Safe Air Fly
 Bird E-babil Safe Bird Nature

Happy E-babil Nature Bird Fly All Safe
 Fast + Fly Safe Happy Nature Air E-babil
 Bird Fly Safe Nature Happy PB Air E-babil
 trust trust safe Happy Bird Air trust
 nature trust Safe Bird Air Air

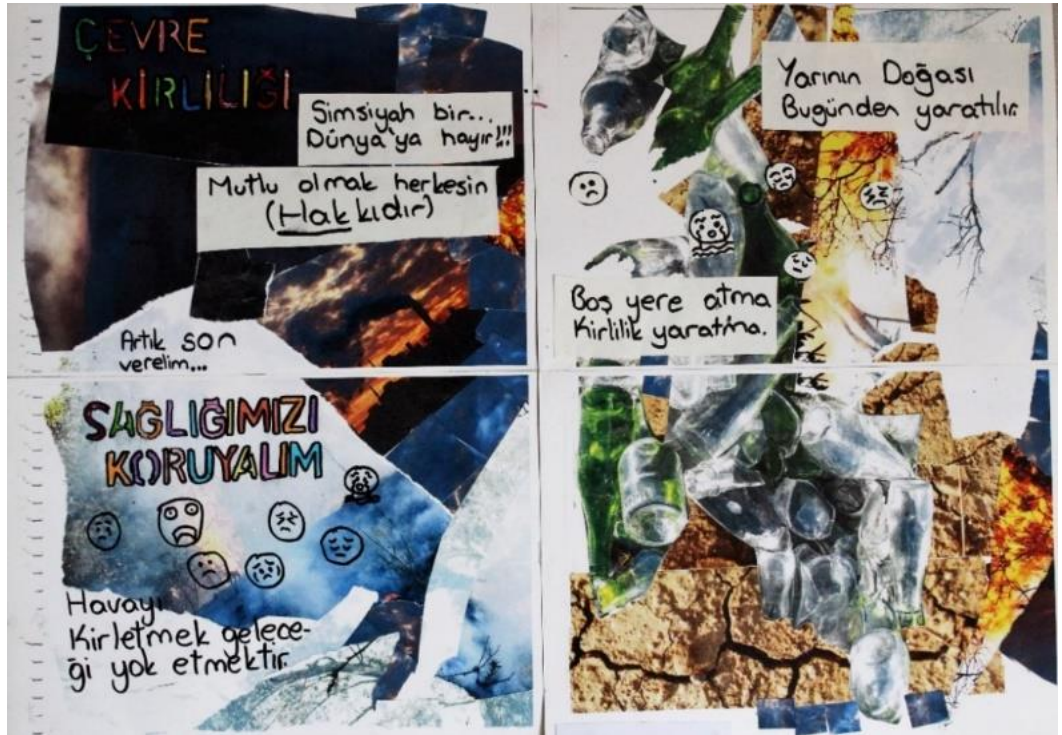
Mert yaptığı çalışmada Ebabil kuşuyla ilgili Türkçe ve İngilizce kelimelerden yararlanmıştır. Ahmet ise; ilgisini çeken görsel olarak Türk bayrağı üzerine temel olarak bağ kurduğu kelimeleri kullanarak bir çalışma oluşturmuştur.



124

Öğrenciler bir sonraki derste araştırmacıya ait “Çevre Kirliliği” temalı kolaj çalışması üzerinden anlam yaratma çalışması yapmışlardır. Öğrencilerden bazıları doğrudan sanatçının yolunu tercih ederek tekrar ettirerek çalışmayla ilgili kelimeleri yazmıştır. İraz ve grup arkadaşları; slogana dönüştürme fikrine ulaşmışlardır. Öğrencilerden İraz’ın çalışmasını nasıl yaptıklarını anlatarak kurduğu bağlantılarla kelimelerin insanları düşünmeye zorlayan bir uyaran olarak düşündüğü ve bunun faydalı olabileceğine vurgu yaptığı söylenebilir:

“Çevre kirliliği normal hayatta da gördüğümüz şeylerdir. Mesela bazı bireyler çok saygısızca davranıyor, yediği yiyeceğin kabını yere atıyor. Mesela bunu görmeyi sağlar. Ve biz de bunun kapanması gibisinden şablonlar yaptık ...Çevre kirliliği, çevremizi temiz tutalım diye... Yani bu temiz olmamızı sağladı ve çevremize önem göstermemiz gerektiğini sağladı...Mesela bir resimde anlaşılmayan bir şey olduğunda en fazla şöyle bir şey olurdu: çevre kirliliğine herkes görüyor ama bazı kişilerde -Aman boşver. Çevreyi kirlitsen ne olur kirliletmesen ne olur, gelir temizlerler- diyor olabilirler. Ama oraya yazdığımız şablonlar sayesinde en fazla çevremiz böyleyse biz de hasta oluruz, daha çok etkileşim sağlar diye düşünce yaratabilirler kafalarında. O sloganlar bir fikir gibi akıllarında kalır... Ve bu fikir yayınla tüm Türkiye'ye yayılabilir” (İraz, Görüşme 3).



Görsel 4.22. “Çığlık” İsimli Çalışma Kapsamında İraz’ın Fikrinin Yer Aldığı Çalışma

Öğrencilerin bu çalışma çerçevesinde özellikle güzel yapma gayreti içinde oldukları

söylenebilir. Mert ve Gülay’ın sanatçının yazı kullanmasına rağmen çalışmanın güzel olduğuna değindikleri fikrinin yansıması olarak kendi çalışmalarında da güzel yapmaya çalıştıkları söylenebilir:

“Çevre kirliliği ile alakalıydı ya, çevre kirliliği hakkında kelime üretebiliyoruz. Ama doğru şekilde ve resme uyacak şekilde kullanmaya özen gösterdik. Ben ne kadar uzun sürse de küçük yazmak istedim çünkü güzel görünsün diye. O şekilde o zaman özen gösterdim” (Mert, Görüşme 3).



Görsel 4.23. Juan Osborne “Çılgılık” İsimli Çalışma Kapsamında Gülay’ın Fikrinin Yer Aldığı Çalışma

“Biz öncelikle aynı yazıları kullanarak daha güzel yazılar yazmaya ve onları güzelce renklendirmeye dikkat ettik” (Gülay, Görüşme 3).

Müge ise; yaptıkları çalışmada özellikle anlama yönelik çıkarıma değinmiştir “O resimlerdeki temel anlamı üstüne yazdık ve o farklı resimdeki kelimelere bakıp daha da farklı anlam çıkarmaya çalıştık” (Müge, Görüşme 3) (Bkz. 4.24). Emircan ise; “O cümleleri nasıl yazış biçimi, hangi şekillerde. En çok o cümleleri nasıl bulacağımıza dikkat ettik” (Emircan, Görüşme 3) diyerek dikkat ettikleri noktaları yansıtmıştır (Bkz. Görsel 4.25). Öğrenciler yaptıkları bu çalışmada kolaj çalışmasını yaratan araştırmacının fikrini bilmelerine rağmen kendi fikirleri doğrultusunda kelimeler, cümleleri, sloganlarla çalışmalarını yaratmışlardır. Genel olarak; öğrenciler deneyimlerinde kendi kararlarını

alırken sanatçının bakış açısının etkileri ve kendi çevresiyle ve yaşantılarıyla kurdukları bağların yansımaları görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler yaratılan anlamlar üzerine kendi çalışmalarını yaratırken farklı dersler içinde araya giren zaman nedeniyle de farklı anlamlara yöneldikleri gözlenmiştir.



Görsel 4.24. “Çıglık” İsimli Çalışma Kapsamında Müge’nin Fikrinin Yer Aldığı Çalışma



Görsel 4.25. “Çıglık” İsimli Çalışma Kapsamında Emircan’ın Fikrinin Yer Aldığı Çalışma

4.2.2.2. Sanatçı gibi düşünme

Öğrencilerin sanat eserinin penceresinden dünyaya bakarak sanatçının sanat çalışmasını yaratırken izlediği kendine has olan yolunu deneyimlemeleri ve bu deneyimler sonucunda yaptıkları değerlendirmeleri kapsamaktadır (Bkz. Derslerin deneyimlere bağlı süreçlerin tüm aşamalarına “3.1. Görsel Sanatlar Ders Kapsamında Estetik Sorgulamaya İlişkin Yürütülen Dersler” başlığı altında ayrıntılı olarak yer verilmiştir).

Öğrenciler sanatçılarla benzer süreçleri yaşadıklarına vurgu yaparak; benzer resim yapmak, benzer deneyim yaşamak, hayal gücü ortaklığı, sembollerin kullanımı, yazılar kullanarak çalışmalarını yapmak, tema bağlamında ortaklık, kötü olayların dışavurumu yönünde anlamlandırmalarını paylaşmışlardır. Sanatçının deneyimini kendi deneyimi üzerinden yansıtarak; sanatçının kendiyle aynı fikirde olduğunu, deneyimin benzerini yaşayarak sanatı ve sanat eserlerini ve sanatçıyı anlamayı vurgulamışlardır. Ayrıca; sanatçının deneyimleri aracılığıyla sanatçının çizimini nasıl yaptığına, görsellerin nasıl iletişim kurduğuna, yeniden yorumlamayı anladığına, sanatçının ilgisi aracılığıyla seçimler yaptığına, sanat eserlerinin farklı yöntemlerle dönüştürülebileceğine dair anlamlandırmaları farklı bakış açılarından ifade etmişlerdir.

Öğrenciler yaşadıkları estetik deneyimler sonucunda bağlantılar kurarak kendi anlamlandırmalarına ulaşmışlardır. Deneyime bağlı süreçlerde de öğrenciler sanatçının deneyimine yönelik geliştirilen sorular ışığında kendi araştırma süreçlerini yaşamışlardır.

“Gözlemlerimiz Etkinliği” kapsamında yapılan İmren Erşen’in “Gecekondu” eseri için öğrenciler ortak nokta olarak evlerde yaşamın olmasına odaklanmışlardır. Araştırmacı öğrencilerden Müge’nin sanat eserinde gördüğü ortak noktayı nasıl ifade ettiğini şu şekilde yansıtmıştır: “Müge tek ortak noktanın ev olduğunu onların da evde yaşadığı bizim de evde yaşadığımız diye belirtti. Ayrıca aynı dünyada yaşadığını belirten de bir öğrenci oldu (Ahmet)” (A.G.1, 14.10.2016).

Bu bakımdan sanatçının çevresinde gördüğü ve dikkatini çeken gecekondu odaklanıp bunları nasıl görselleştirdiğine yönelik soru üzerinden, öğrencilerin çevrelerinde gördükleri ağaç ev, yaşadıkları ev, köylerindeki ev, cami gibi mimari yapılara ve öğrencilerden biri de müzeye giderek orada gördüğü camekâna odaklanarak yaşadıkları deneyimleri sonucunda onlarda bıraktıkları etkileri ele almaya odaklandıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı da öğrencilerin bu süreçte kendi bakış açılarını geliştirdiklerine vurgu yapmıştır:

“Öğrencilerden bazıları Odunpazarı evlerinden bahsetti. Bazıları dikkatlerini çekmiş ahşap evlerden bahsetti. Farklı yapılmış mimari eserlerden bahsetti. Bazıları çok eskimiş, Yosun tutmuş evlerden bahsetti. Öğrencilerden Mert ise; mimari açıdan yaklaşarak; Louvre müzesine gittiğinden ve burada değişik bir mimariye sahip olan Louvre müzesinin bahçesinde bulunan camekândan bahsetti. Buraya gidip gitmediğini sorduğumda gittiğini söyledi. Öğrenciler sanatçının çalışmayı nasıl yapmış olabileceğinden yola çıkarak kendi bakış açılarını yansıttılar” (A.G.1, 14.10.2016).

Diğer sanat eserleri üzerinden öğrenciler benzer şekillerde yarattıkları anlamlar üzerinden araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin çalışmalarında araştırma sürecinin başlangıcında sanat eserlerine yönelik verdikleri anlamlar ve onların kendi deneyimlerinin sentezinde anlamlar yarattıkları görülmüştür. Öğrenciler de bu bakımdan sanatçılarla benzer süreçleri yaşadıklarına ve sanatçılarla ortak noktalarına vurgu yapmışlardır. Demir; İmren Erşen’in çalışmasına yönelik yaratılan anlam çıkarımıyla kendi deneyimini karşılaştırarak “Sanatçının evlere duygusu varmış. Biz de ev yaptık” (Demir, Görüşme 1) şeklinde ifade ederek sanatçıyla benzer bulduğu uygulama yolunu ifade etmiştir.

Öğrenciler süreçler içinde yaşadıkları sanatçının deneyimi aracılığıyla sanatçıların çalışmalarıyla ilgili sonradan fark ettiklerini paylaşarak yansıtımlar yapmışlardır. Öğrencilerden Bora “Yeşil Şehir” çalışmasını inceledikten sonra yaptıkları uygulama çalışması sırasında bir bağlantı kurarak araştırmacıya “Bence, ressam böyle çizgileri çizerek yapmış bu resmi” (V.V.1, 10.11.2016) diyerek yaptıkları deneyim sonucunda fark ettiği noktayı paylaşmıştır. Araştırmacı ise; “Bunu fark etmesi oldukça etkileyiciydi. Demek ki eyleme geçtiği anda verdikleri anlam daha çok pekişiyor. Kendi kafasında bağlantıları kurabiliyorlar” (A.G.1, 10.11.2016) şeklinde yaptığı değerlendirme ile öğrencilerin öğrenmelerinde deneyimin önemine vurgu yapmıştır. Bir diğer taraftan öğrencilerden Emircan da yaşadığı deneyim sonunda Osborne’un “Çılgılık” isimli çalışmasında sanatçının bakış açısına yönelik çıkarımını “Yazıyla anlatma biçimini anlatmak istiyordur. Görsellerin bizimle nasıl konuştuğu, nasıl bir şey anlattığını anlatıyor olabilir” (Emircan, Görüşme 3) diyerek çıkarımını ifade etmiştir.

Öğrenciler sanatçının deneyimi aracılığıyla yaptıkları uygulama çalışmalarında yeniden yorumlamayı kavradıkları söylenebilir. Ders esnasında “Bence bu resmi yapan, daha önceki resmi görüp yorumlayıp öyle yapmış” (Gülay, V.V.3, 28.12.2017) diyen Gülay ise; deneyimlediklerine yönelik genel değerlendirmesini yaparak “Değişik sanatsal

eserleri inceledik ve bir resmi değiştirmeyi öğrendik. Bir yazıyla. Bir yazıyla değil aslında birçok yöntemle değiştirebiliriz ve hayatımızla bağdaştırdık” (Gülay, Görüşme 3) şeklinde anlamlandırmasını ifade etmiştir. Gülay’ın “En çok resimlerin üstüne yazı yazma kısmını sevdim. Çünkü resme farklı anlam kattık” (Gülay, Ö.G.2, 17.01.2017) şeklindeki ifadesinden de deneyimleri aracılığıyla anlam vermeyi kavradığı söylenebilir. Müge de benzer anlamlandırmayı “O resimlerdeki temel anlamı üstüne yazdık ve o farklı resimdeki kelimelere bakıp daha da farklı anlam çıkarmaya çalıştık” (Müge, Görüşme 3) diyerek vurgulamıştır.

Benzer şekilde araştırmacı ilgilere göre görsel seçimi deneyiminin, sanatçının nasıl görsel seçtiğine yönelik bilgiyi kazandırmasına ve ifade etmesine olanak sağladığına vurgu yapmıştır:

“Sanatçının görselini nasıl seçmiş olabileceğini sorduğumda sanatçının ilgisini söyledi. Daha önce öğrencilere bu konuda sanatçının ilgisinin önemli olduğunu söylemiştim. Bir önceki derste de görselleri kendi ilgilerine göre seçmişlerdi. Bu anlamda bir bağ yakalamış olabilir” (A.G.3, 03.01.2016).

Ahmet ise; “Yeşil Şehir” çalışması üzerinden çıkarımını benzer resim yapmak olarak tanımlamıştır: “Bir sanatçının yaptığı resimden biz de o resme benzer resim yapmaya çalıştık. Ben şekerden bir dünya yaptım ama güzel oldu” (Ahmet, Ö.G.2). Ahmet bu benzerliği “Hayal ettiklerimizi çizdik sanatçıyla ilgili” (Ahmet, Görüşme 1) diyerek hayal gücü ortaklığı vurgu yaparken benzer bir görüşü Öykü de “ (sanatçıyı kastederek) ikimizin de hayal gücünün çok olduğunu gördüm. O renkli evler yapıyordu. Ben de yemek evler” (Öykü, Görüşme1) diyerek kendi yaptıklarıyla sanatçının yaptıklarını karşılaştırarak benzerliği yansıtmıştır. Bir diğer taraftan Gülay da “Sanatçıyla olan ortak noktamız olağanüstü şeyler kullanmamız” (Müge, Görüşme 1) diyerek hayal gücünün kullanımına vurgu yaptığı söylenebilir. Aynı çalışma için ise; Bora kendi çizgisini yansıtmaya vurgu yapmış ve sanatçıyla benzer deneyimi şu şekilde ifade etmiştir “O sanatçı, çizgiler çizmişti, kendi çizgilerini. Biz de öyle yaptık” (Bora, Ö.G.1).

“Balık Şahmeran” çalışması için ise; öğrenciler sembollerin kullanılması yönünden benzerliğe vurgu yapmışlardır. Ahmet de sanatçıyla aynı süreci yaşadığına vurgu yaparak semboller üzerinden benzerliği “Yeni resimler getiriyorsunuz. Onların üzerine konuşuyoruz. Onların konusunu ele alarak biz de onlar gibi yapmaya çalışıyoruz. Mesela Şahmeran yapmıştık. Ben yılanla kuş yapmıştım. Sonra semboller üzerine çalışma yaptık. Ağacın sembolü. Bir takımın sembolü. Kötülüğün sembolünü” (Ahmet, Görüşme 2)

diyerek ifade etmiş, benzer şekilde Müge de “O (sanatçıyı kastederek) da sembol kullanmıştı ve onda da hikâye vardı. Bizim de sembollerimiz vardı. Bizim de hikâyemiz vardı” (Müge, Görüşme 2) diyerek kendi çalışmasını sanatçıyla karşılaştırarak sanatçının yaptığı ile benzerliği ifade etmiştir.

Osborne’un “Çılgılık” çalışması üzerinden yürütülen derslere yönelik Mert, süreç içinde yaptığı çalışmasında sanatçının fikrini ve çalışmasını üretmedeki yolunu anlamlandırdığı şekliyle; sanatçı gibi düşündüğüne değinerek kendi çalışmasında da aynı bakış açısını uygulamaya çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir: “Orada sanatçı gibi düşündük. Sanatçı yazı ile yapmış ya. Biz de yazıyla yaptık. Fikirlerimizi yazıya döktük ve bunu resimle duygulu bir hale getirdik. Ressam da böyle yapmıştı” (Mert, Görüşme, 3) demiştir. Iraz ise; tema olarak da bir benzerliğe değinerek atılan çılgılık ve çevre kirliliği ile kendi çalışmalarının ortak noktasına şu şekilde değinmiştir:

“Çevre kirliliği ile bir bağ kurabilirim. Mesela çevre kirliliğinde yere atılan cam şişelerin kırılması nedeniyle, oradaki bağırان adamın ayağına batıp bağırması olabilir. Öyle bir bağ da kurabilirim. ...Sonuçta insanlar kendi çevrelerinin temiz olmasını isterler. Nasıl kendimizin temiz olmasını istiyorsak veya temiz olmayınca kendimizi huzursuz hissediyorsak dışarıda da aynı şekilde. Mesela bazı insanlar dışarı çıkmayı hiç sevmez. Onun gibi. Mesela arasında bağ kurarsam dediğim gibi ayağına cam batıp da bağırması olabilir” (Iraz, Görüşme 3).

Iraz, Osborne’un ve Munch’un “Çılgılık”ına birlikte anlam vererek, figürün neden çılgılık attığına odaklanmıştır. Bu bağlamda Munch’un döneminde yaşadığı kötü olayların bir dışavurumu olarak yarattığı çılgılık ile Iraz’ın kendi bağlamında yaşanan olumsuz durumlara (çevre kirliliği) çılgılık atmak ile bir ortak nokta bulunduğu söylenebilir.

Ayrıca Iraz sanatçı gibi düşünmeyi “Resmi çizenin değişik çizimleri olmuş. Bir resmi yazılarla filan yapmışlar. Yani bizim gibi.” (Iraz, Görüşme, 3) diyerek kendi deneyimi üzerinden açıklamış, Mert de benzer şekilde “Bana göre; sanatçı da benimle aynı fikirde düşünüyor diye düşünüyorum. Bence yani şu yılanların yakaladığı safları yönettiğini düşünüyorum. Bence ressam da öyle düşünerek yapmıştır diyorum. Ressam benle aynı kafadandır diye düşünüyorum” (Mert, Görüşme 2) diyerek kendi yarattığı anlama yönelik sanatçının da benzer düşüncede olabileceği üzerine düşüncesini ifade etmiştir.

Öğrenciler genel olarak ya sanatçı gibi yapmaya ya da sanatçının onlar gibi yaptığına değinmişlerdir. Bu deneyimler sonucunda sanatçının deneyiminin benzerini yaşamaya vurgu yapmışlardır. Ayrıca yaşanan deneyimlerin kendi bakış açılarından

katkılarına yönelik çıkarımlarını da paylaşmışlardır. Öğrencilerden Demir'in bu deneyimlere yönelik çıkarımı "Sanatçıları tanımak, onun resimlerine nasıl düşündüklerini bilmek. Öyle bir katkısı oldu" (Demir, Görüşme 1) şeklinde olmuştur. Öğrencilerden Emircan'ın da benzer bir bakış açısıyla bu sürece ilişkin "Sanatın kendisini direk yaşamak" (Emircan, Görüşme 3) diyerek deneyime ve aynı zamanda Emircan bu görüşünün devamında "Sanatçının onu yaparken nasıl düşündüğünü anlıyoruz" (Emircan, Görüşme 3) diyerek sanatçı gibi düşünerek sanatçıyı anlamaya vurgu yapmıştır. Emircan aynı zamanda sanat eseri yaratmanın süreçlerini anlamlandırmaya yönelik katkısına "Sanat dallarını, nasıl yapıldığını, sürecini öğreniyoruz. Öyle bir katkıda bulunuyor. Sanatın nasıl geliştiği... Resmin yapılış biçimlerinin nasıl olduğu, mesela o yapılış biçimin nasıl evreleri olduğunu" (Emircan, Görüşme 3) diyerek açıklamıştır.

Genel anlamda bu sürecin empati kurup sanatı, sanat eserini, sanatçıyı anlamaya daha geniş bir bakış açısıyla estetik deneyimin anlamlarını araştırarak anlamlandırmalara katkı sağladığı söylenebilir.

4.2.2.3. Birlik olarak çalışma

Bu tema; öğrencilerin süreç içinde yaşadıkları duygu, düşüncelerini yansıtarak, birbirleriyle fikirlerini paylaşarak diyalog geliştirmesi ve birlikte çalışmaya yönelik bakış açılarını kapsamaktadır.

Öğrenciler birlik olarak hareket edip; birbirleriyle etkileşim haline geçerek birbirlerinden öğrenebildikleri, fikir alış verişi yaparak, diyaloglar geliştirerek, kendi aralarında yardımlaşıp birbirlerine katkı sağlayarak, birbirlerinin çalışmalarına yönelik saygı duyarak ve sordukları sorularla anlamlandırmalar sağlamışlardır. Öğrenciler birlik olarak hareket ederek, beraber düşünce oluşturmaya ve farklı fikirlere ulaşmaya, farklı düşüncelerle ortak düşünceler yaratıldığına, hep beraber aynı işi yapmaya, diğerlerinin fikirlerinden yararlanmaya, hep beraber düşünce oluşturmaya, diyaloglarla sosyal bağı güçlendirmeye, hep beraber oluşturdıkları diyalogların bilgi verdiğine dair anlamlandırmaları farklı bakış açılarından paylaşmışlardır.

Genel olarak tüm etkinlikler kapsamında ders içerisinde öğrencilerin diyalog geliştirmesine yönelik bir çaba gösterilmiş, öğrencilere sorular sorarak, bilgiler verip üzerine geliştirdikleri düşünceleri ortaya koyarak aktif hale gelmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. İlk etkinlik içindeki sanat eserine yönelik diyalogun araştırmacı

rehberliğinde öğrencilerin söyledikleri üzerinden anlam olasılıklarını bulunmasına çalışılmıştır. Araştırmacı, “Gecekondular” isimli çalışma üzerine öğrenciler yarattıkları anlam olasılıklarını birbirlerinin fikirleri üzerinden sürdürdüklerine dair gözlemini şu şekilde yansıtmıştır:

“Hemen bu arada buranın neden ayrı olduğuna takıldılar. Aralarında düşmanlık olup olmadığını sordular kendi kendilerine. Mert arada bir uçuruma benzer yerin olduğunu söyledi. Öğrencilerden birinin dikkat ettiği bu noktanın üzerine diğer öğrenciler daha fazla fikir üretmeye başladı ve böylece birbirlerinin anlamları üzerine katkı sağlayarak fikir geliştirdiler” (A.G.1, 14.10.2016).

Öğrenciler meraklarına ilişkin sordukları sorulara yönelik birbirlerinin soruları üzerine de anlam bulmaya çalışmışlardır. “Yeşil Şehir” çalışması üzerine Mert’in sorduğu soruya İraz farklı bir açıdan bakarak bir cevap geliştirmiştir:

“Mert: Nasıl bir zihniyetle yapmış? Ben onu merak ediyorum.

A.Ö: O zaman bir fikir yürüt mesela, nasıl bir zihniyetle yapmış olabilir?

Mert: Bence o gün, kafası karmaşık olabilir.

(Hemen İraz araya giriyor.)

İraz: Karmaşık olmasından ziyade perspektif kullanmadan çocukların yaptığı gibi yapmış”

(V.V.1, 03.11.2016).

Böylece öğrencilerin sorduğu soruların birbirlerinin sorgulama süreçlerini desteklediği söylenebilir.

“Çılgılık” çalışması öğrencilerin ilgisini çekmiş ve gördükleri andan itibaren kendi aralarında konuşarak fikir yürütmüşlerdir. Araştırmacı “Her zamanki gibi incelemelerini istedim. Zaten kendi aralarında konuşmaya, tartışmaya başlamışlardı” (A.G.3, 27.12.2016) diyerek bu durumu ifade etmiştir. Yürütülen üçüncü etkinlik içinde öğrencilerin incelemenin yapılması sırasında öğrencilerin araştırmacının sorular sormasına ihtiyaç duymadan kendi aralarında tartışarak fikirlerini paylaştıklarına vurgu yaptığı söylenebilir.

Araştırmacı “Çılgılık” üzerine yapılan incelemeden sonra öğrencilerin araştırma ve sorgulamalarının devam ettiği Bora ve bir arkadaşının kendi aralarında bir diyalog geliştirdiklerini gözlemlemiştir:

“Bora’nın inceleme süreci dersin sonunda hala bitmemişti. Farklı bir nokta bulup şurada bir köpek mi var acaba diye çalışmanın üzerinde göstererek merak ettiği başka bir noktayı ifade etti. Ben de olabileceğini söyledim. Hemen yanındaki arkadaşı aslından baksana diye uyardı. Ben Munch’un resmini alarak yanlarına gittim. (İki çalışmayı karşılaştırarak) Burada yokmuş orada var mı yok mu üzerine konuştular. Onları kendi aralarında konuşurken bırakıp diğer öğrencilerin yanına gittim” (A.G.3, 27.12.2016).

Sanatçıya ilişkin verilen bağlamsal bilgilerle sanatçının nasıl baktığına yönelik fikirleri üzerinde de durulmuştur. Öğrencilerin doğrudan verilen bilginin öğrencide herhangi bir anlamlandırmaya neden olmaması sebebiyle; araştırmacı öğrencilerin bu verilen bilgilerin de diyaloglar halinde yapılmasının uygun olabileceğini düşünerek uygulamaya koymuştur. Araştırmacı İmren Erşen’in “Gecekondu” isimli çalışması üzerine “Gecekondu şimdilerde çürümeye başlayan kenti parçası oldu” ifadesini paylaşmıştır. “Sizce ne demek istemiş olabilir? diyerek öğrencilere bir tartışma açtım. Belli bazı bakış açılarını sanatçının dilinden ifade etmek gerekiyor. Öğrenciye doğrudan bu bilgileri versem çocuklar anlayamayabiliyor. Ya da dinlemiyor. Bu şekilde birbirleri üzerine koyarak anlamı buluyorlar” (A.G.1, 19.10.2016) diyerek de ders içindeki bilginin aktarımından ziyade öğrenciyi dahil ederek öğrenciler beraber tartışarak anlamlandırma süreçlerini gerçekleştirmişlerdir. Bu gibi tartışmalarda öğrencilerden bazıları bilgi konusunda daha önde olabildikleri ve öğrenciler birbirleriyle etkileşim haline geçerek birbirlerinden öğrenebildikleri görülmüştür. Aynı zamanda yetenek anlamında önde olan öğrencilerin de birbirleriyle yardımlaşarak birbirlerine katkı sağladıkları söylenebilir.

Araştırmacı, öğrencilerin kendi çalışmalarını yapmaya başladıkları sırada birbirleriyle iletişim haline geçerek zaman zaman yardımlaşan, fikir alış verişi yapan öğrencilerin diyaloglarına yönelik gözlemini yansıtmıştır. Öğrencilerin “Semboller Etkinliği” kapsamında hayvan figürünün çiziminde ön arka ilişkisine yönelik yaptıkları tartışmayı araştırmacı şu şekilde yansıtmıştır:

“Ahmet ile arkadaşı aralarında nasıl olması gerektiğini tartışarak yapıyorlardı. Yaptıkları figüre kanat eklemişler ve ön arka ilişkisini sorguluyorlardı. Kendileri tartıştıkları durumu bana sordular, olup olmadığını ben de birinin önde birinin arkada göründüğünü söyledim. Kendi kendilerine yorumlarına devam ettiler (A.G.2, 06.12.2016).

Araştırmacı benzer şekilde bu etkinliğin bir sonraki ders sürecinde farklı öğrencilerin de kendi aralarında yardımlaşarak birbirlerinden öğrendikleri konusunda tespitini ifade etmiştir:

“Malzeme olarak da öğrencilerden bazıları atık malzemeler getirmiş ve figürlerini o şekilde görselleştiriyorlardı. Bir ara İraz’ın kendi çalışmasında kullandığı malzemeyi arkadaşlarına nasıl kullanabilecekleri konusunda yardım ederken gördüm. Öğrenciler arası yardımlaşma oldukça iyiydi. O öğrenciler yardımlaşıyor ve malzemelerini paylaşıyorlardı. Malzeme kullanma konusunda çeşitliliğe çok açık olmayan öğrenciler birinin hâlihazırda açık olduğunu görerek birbirlerinden öğreniyorlar. Öğrenciler birbirlerine yaptıkları çalışmaları

birbirlerine göstererek nasıl olduğu konusunda yorum almaya çalışıyor” (A.G.2, 13.12.2016).

Öğrencilerin dersler içinde birbirlerine fikirlerini yansıtarak, birbirlerinin fikirlerinden yararlanarak, tartışarak, yardımlaşarak öğrenmelerinde katkılar sağladıkları söylenebilir. Ayrıca öğrenciler birlikte yaptıklarına dair onlardaki yansımalarını da paylaşmışlardır.

Öğrencilerin çalışmalarını bitirdiği ve neler yaptıklarına dair birbirlerine katkı sağlayabilecekleri ayrıca sanat eserlerini incelerken yaşadıkları süreçten öğrendiklerini değerlendirme kısmında yansıtma olanakları olmuştur. Öğrencilerin inceleme süresi bittikten sonra, öğrencilerin arkadaşlarının çalışmaları üzerine dikkatlerini çeken noktaları paylaşmaları istenmiştir. Öğrenciler de arkadaşlarının çalışmalarında dikkatlerini çeken noktaları paylaşmışlardır. Araştırmacı benzer şekilde Iraz’ın çalışmasına yönelik yaptıkları değerlendirmede ise şunları kaydetmiştir:

“Sanatçının çalışmasıyla ortak noktaları yakalamaları için çizgileri ve neyi değiştirmek istediği üzerinden Iraz’ın çalışmasını aldığımda onunkisinde dikkatlerini çekenlerden bahsettiler. Iraz’ınki biraz daha olağanüstü gördüklerine vurgu yaptılar. (Yargılama) Olumsuz şeyler söyleyenler oldu. Iraz kendini rahatsız hissetmiş olabilir. Ben de hemen uyarı yaparak; Sadece değerlendiriyoruz, arkadaşımızı eleştirmiyoruz dedim” (A. G.1, 17.11.2016).

Bu bağlamda araştırmacı “Yeşil Şehir” çalışması üzerinden yürütülen ders kapsamında yapılan değerlendirmeye yönelik ortaya çıkan durumu öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarına saygı göstererek yaklaşmak yerine zaman zaman yargılama yaparak yorumladıklarını fark ettiğini yansıtmıştır. Bu anlamda öğrencilerin beraber yürütülen değerlendirme süreçlerinde zaman zaman olumsuz durumlar yaşansa da birbirlerinin çalışmalarına fikir ve yorumlarıyla katkı sağlamışlardır.

“Balık Şahmaran” çalışması üzerine yapılan çalışmada öğrencilerden Müge kendi yarattığı çalışmasını sunarak ve diğer öğrenciler de sorularıyla katkı sağlayarak beraber çalışmışlardır:

“Müge: Uzak yerlerde yaşayan mutlu beş prenses varmış. Onlar öyle mutlu yaşarken, bir gün şatolarına bir cadı gelip “güzelliğinizi bana verin” demiştir ve sihirli sözleri söylemiştir: “Velahunna Unicorna” dedi (Gülüşmeler) ve bir anda tüm prensesler Unicorna dönüştü. Ama oldukları yerde kalmadılar. Unicorn dünyasında buldular kendilerini. Hallerine çok üzüldüler. Ama Unicorn dünyası gerçekten çok güzeldi. Bir ay geçmişti. Artık alışmışlardı. Orayı seviyorlardı ama hallerinden de memnun değillerdi. O cadıdan intikam almayı çok istiyorlardı. Bir gün oralara gezmeye giden bir Pikachu, beş Unicornu gördü. Unicornlar Pikaçu ya durumlarını anlattılar ve pikaçu dünyaya gidip o cadıyı.....

Müge: Sonunu daha yazmadım da...

A.: Sonunda ne yazmayı düşündün peki?

Müge: Hikayeyi tam yazamamıştım.

A.: Sonu belki de, görselleştirirken devam eder. Merak ettiğiniz bir şey var mı, arkadaşınıza sormak ister misiniz?

Iraz: Hikayenin başında sihirli sözcük dediniz ya: onun Türkçesi ne?

Müge: “Unicorn’a dönün” demek.

Ö: Bence büyüü daha içten söylemeli.

Ahmet: Unicorn ne?

Müge: Tek Boynuzlu at.

Ö: Unicornlar çok tatlı.

Iraz: O pelerinler çok güzel olmuş. Ayrıca ağaçlar da canlı gibi duruyor.

Emircan: Şu en aşağıdaki unicorn yatıyor mu göremedim? İneğe mi benziyor?” (V.V.2, 21.12.2016)

Öğrenciler dersleri değerlendirerek dersler içinde beraber düşünce oluşturmaya vurgu yapmışlardır. Ahmet, dersler içindeki diyaloga vurgu yaparak “beraber bir düşünce yani belli bir konuda düşünce yürütüyoruz. Farklı farklı şeyler çıkıyor. O resim üzerinde düşündüğümüz şeyler doğru çıkıyor” (Ahmet, Görüşme 2) diyerek bir fikre ulaşmıştır. Benzer şekilde Iraz; “Aynı şekilde arkadaşlarım da öyle yapıyor. Onların düşünceleriyle benim düşüncelerim aynı olmadığı için hepimizin ortak düşünceleri çok güzel bir düşünce yaratıyor” (Iraz, Görüşme 1) şeklindeki ifadesiyle beraber düşünce oluşturmaya, anlam yaratmaya vurgu yaptığı söylenebilir.

Sanat eserleri üzerine yapılan diyaloglar konusunda öğrenciler kendi bakış açılarını olumlu yansıtmışlardır. Ahmet; derse yönelik en çok dikkatini çeken nokta olarak “Getirdiğiniz resimlerin üzerine konuşmamızdı” (Ahmet, Görüşme 1) demiştir ve sanat eserleri üzerine geliştirilen diyalogları vurgulamıştır. Ahmet, önceden yaptıkları derslere yönelik karşılaştırma yapıp “Yaptığımız çalışmalar daha farklı. Öbür derste öğretmen bir konu veriyordu, biz de onu yapıyorduk. Şimdi hepimiz beraber aynı işi yapıyoruz. Fikirlerimizi paylaşarak yapıyoruz” (Ahmet, Görüşme 1) diyerek fikir paylaşarak beraber çalışmayı ifade etmiştir.

Öğrenciler sınıf içinde geliştirilen diyalogla diğerlerinin fikirlerinin yarar sağladığına dair görüşlerini de yansıtmışlardır. Gülay bu bağlamda diyaloglar aracılığıyla farklı fikirlere ulaşarak renklerin anlamının olduğuna dair fark ettiği noktayı beraber yürüttükleri anlamlandırma süreçlerine bağlamıştır:

“Fikir bulunca daha çok güzel şeyler ortaya çıkıyor bence. Mesela arkadaşlarımızın dediği şeylerle resmin daha bir başka noktasına ulaşıyorum. Sonra böyle resmin daha önce göremeyeceğim şekilde şeylerini fark ediyorum. Mesela o resimde renkleri her zaman kullanabiliriz. Ama şimdi onların da çok farklı şeyler olduğunu düşünüyorum” (Gülay, Görüşme 1).

Iraz derse yönelik katkı üzerinde durarak “Düşüncelerimizi hep birlikte oluşturmamız, ortak düşünce oluşmasının katkısı olabilir. Bir de çizen kişinin ne anlattığını anlamak. Mesela bir tane resme baktığımızda ne anlattığını anlayamayız ama hepimiz ayrı ayrı fikirler düşünceler söylediğimizde hepsini birleştirdiğimizde gerçekten anlayabiliyoruz ve konuşabiliyoruz” (Iraz, Görüşme 2) diyerek sanat eseri üzerine sınıf olarak, birlik olarak düşünce yarattıklarını ifade etmiştir.

Bora ise; dersler arasında fark gördüğünü belirterek, “Bu sefer daha çok ders işliyoruz. Daha eğlenceli yapıyoruz. Arkadaşlarla sohbet ederek yapıyoruz. Sosyal bağımızı güçlendiriyoruz” (Bora, Görüşme 1) ifadesiyle sınıfta gerçekleşen diyalogun sosyal bağ kurulması yönünden yararına vurgu yapmıştır. Bir diğer taraftan Iraz da bu diyaloglardan “Bize bilgi verdiğini düşünüyorum...ve hepimizin bilgisi olduğunu düşünüyorum” (Iraz, Görüşme 1) şeklinde söz ederek birlik olarak yarattıkları bilgi bağlamında yararı ifade etmiştir.

4.2.2.4. Farklı fikirler

Bu tema; öğrencilerin ders sürecinde yapılan etkinlikler kapsamında ortaya çıkan farklı fikirlere dönük anlamlandırmalarını kapsamaktadır.

Öğrenciler, kendi fikirlerini yansıtarak; sanatçıların ve arkadaşlarının fikirlerini duyarak, görerek farklı fikirlere yönelik anlamlandırma sağlamışlardır. Farklı fikirlerin dersler içindeki katkılarına değinerek, arkadaşlarının fikirlerini anlama, yaratıcı fikirlere ulaşma, sanatçıların fikirlerinin onların farklı bir noktadan bakmalarına katkı sağladığına, farklı fikirlerin ortaya çıkmasının dersler içerisinde dikkatlerini çektiğine, farklı fikirlerin derse eğlence kattığına, dersler içinde düşünmedikleri fikirlere ulaştıklarına dair farklı bakış açılarından anlamlandırma sağlamışlardır.

Dersler içinde sanat eserlerini incelemeler sırasında öğrenciler farklı bakış açılarından fikirlerini sıralamışlardır. Araştırmacı İmren Erşen’in “Gecekondular” çalışması üzerine yürütülen inceleme sürecini “(Ahmet) sanatçının mimarlığa ilgisinin olabileceğini düşünerek ev resimleri yapabileceğini söyledi. Bir başkası başka bir şeyler

ama öğrenciler bu noktada çok meraklandılar ve sanatçı ne demek istiyor olabilir diye merakla olasılıkları söylemeye devam ettiler” (A.G.1, 14.10.2016) diyerek yansıtmıştır ve öğrencilerin merakla birlikte sanatçının neden çalışmasını yaptığına dair farklı bakış açıları sunmuşlardır.

Öğrenciler, dersler içinde söz hakkı alarak kendi bakış açılarına yönelik fikirlerini belirtmişlerdir. Ders süreçleri içinde sanat eserinin ötesini hayal ederek farklı fikirlere ulaşmışlar, birbirlerinin fikirlerini görme fırsatı yakalamışlardır.

Mert genel anlamda farklı bakış açılarını değerlendirerek; “Farklı sanatçıları ve farklı eserleri farklı yönlerden inceliyoruz ve resim yapıyoruz. Herkesin farklı bakış açıları var ve değişik” (Mert, Ö.G.3, 17.01.2017) diyerek yansıtırken, Gülay ise; her sanatçının farklı bir fikri olduğuna dair fikrini ifade ederek “Balık Şahmeran” çalışmasını yaratan Rafet Van’ın da farklı bir fikri olduğunu şu şekilde vurgulamıştır:

“O sanatçının, yani her bir sanatçının kendi resminde farklı düşünceyle yaklaştığını gördüm....Yani her insandan farklı düşünceler çıkabiliyor, o resmi farklı bir şekilde ele alabiliyorlar. Mesela biz sanatçı olsak her birimizden farklı fikir çıkardı. O sanatçının da çok farklı bir fikri var” (Gülay, Görüşme 2).

Bu bağlamda Gülay sanatçıların yarattıkları farklı fikirleri kendi yaşamı açısından da değerlendirerek farklı fikirleri değerlendirmiştir.

Ayrıca, öğrenciler dersler içerisinde farklı fikirlerin ortaya çıkarılmasının katkısını da vurgulamışlardır. Mert “Arkadaşların düşündüklerini gördüm” (Mert, Görüşme 1) diyerek bu durumun öğrencinin çoklu bakış açılarını fark etmesine olanak sağladığı söylenebilir. Benzer bir şekilde Müge de “Daha çok kişinin fikrini öğrenebiliyorum. Onlar ne düşünüyor onu anlayabiliyorum” (Müge, Görüşme 2) diyerek arkadaşlarının fikirlerini anlamaya yönelik olumlu bir bakış açısı sergilemiştir. İraz ise; “Bir sürü fikir olunca hem etkinliğimiz güzel olur hem de bakış açımız değişik olur. Değişik bir şey çıkartmış oluruz ortaya” (İraz, Görüşme 2) diyerek farklı fikirlerin ortaya çıkarılmasının katkısını dile getirmiştir.

Bir diğer taraftan öğrenciler sanatçıların kullandığı dili de farklı bulduklarını ifade etmişlerdir. Gülay “Balık Şahmeran” çalışmasında Rafet Van’ın kullandığı figürlerin farklılığına “Altındaki renkli boncuklar, deniz filan vardı. Balıklar çok farklıydı hiç görmediğim bir biçimde” (Gülay, Görüşme 2) diyerek vurgu yapmıştır. Gülay Osborne’un çalışmasını değerlendirerek ise; “O resmin, o resmi anlatan kelimelerle olması çok güzel, çok değişik. Sanatçının çalışması da çok farklıydı” (Gülay, Görüşme

3) diyerek ve Mert de benzer şekilde kullandığı tekniğe yönelik sanatçının kendini ifade etmede kullandığı yola vurgu yapmışlardır. Mert'in de "Bu çalışmada hani yazıyla olan var ya, bizde o bir farklı bakış açısı yarattı. Hiç düşünmemiştim yani o kadar şeyi düşündüm, şöyle yapılabilir, böyle yapılabilir. Böyle yazı ile yapılabileceğini hiç düşünmemiştim. Yani çok değişik geldi bana" (Mert, Görüşme 3) diyerek sanatçının geliştirdiği fikrin onun başka bir perspektiften bakmasına olanak sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerden Demir ise; "Yeşil Şehir" isimli çalışma üzerinden sanatçının uygulama yolunu farklı bir perspektiften bakarak değerlendirme imkânı olmuştur. "Hiç aklıma gelmemişti öyle bir şey. Genelde hayali şeyler filan çiziyordum.... Değişik bir şey, bence güzel. Biraz daha değişik... Yani çok görmediğim bir şey" (Demir, Görüşme 1). Mert de "Balık Şahmeran" çalışması üzerine sanatçının bakış açısına yönelik verilen bağlamsal bilgi aracılığıyla sanatçıyla kendi yarattığı anlam arasındaki farklılığa dikkat çekmiştir ve bunu düşünemediği bir bakış açısı olarak değerlendirmiştir. "O resmin hiç öyle olabileceğini düşünmemiştim. Yani siz söyleyene kadar. Başka şeyler düşündüm. Ama sizin söylediğinizden sonra yani çok şaşırdım yani hiç beklemiyordum. Yani biraz daha ufkumu genişletmiş oldu. Öyle diyeyim. Çok farklı şeyler çıkabilirmiş herhalde" (Mert, Görüşme 2).

Bir diğer taraftan Ahmet ise; ortaya çıkan farklı fikirlerin derse eğlence kattığını ve diğerlerinin düşüncelerini görmekten duyduğu memnuniyeti aynı düşüncenin sıkıcılığına vurgu yaparak ifade etmiştir: "Yani hep aynı düşünce olsa zaten herkes aynı şeyleri söyleyeceği için sıkıcı olurdu. Böyle daha eğlenceli oldu" (Ahmet, Görüşme 2).

Mert ise; farklı fikirleri yansıtmaya özgürlüğüne dönük olumlu bir bakış sergilemiştir: "Herkes böyle bir çerçeve içinde sadece bir konu hakkında şey yapmıyor. İstedğimiz şeyi yapabiliyoruz" (Mert, Görüşme 2).

Öğrenciler farklı fikirlerin ortaya çıkmasının dersler içerisinde dikkatlerini çektiğine vurgu yapmışlardır. Aslıhan, "En çok ilgimi çekense değişik fikirler olması oldu (Aslıhan, Ö.G.) diyerek farklı fikirleri vurgulamıştır. Mert de bu fikirleri "Arkadaşlarımın farklı farklı fikirleri dikkatimi çekti, arkadaşlarım benim hiç düşünemediğim şeyler düşünüyorlardı" (Mert, Görüşme 1) diyerek vurgulamıştır.

Benzer şekilde Mert genel olarak; yapılan dersleri değerlendirerek sanatçıların farklı bakış açısı olduğunu onlar aracılığıyla geliştirdiği farkındalığı şu şekilde yansıtmıştır:

“Bu yaptığımız derslerde mesela bir sürü öğrenmediğim görmediğim şeyleri gördüm. Resimlerde, tablolarla. Bir sürü farklı şeyler gördüm. Mesela resimlerin üzerine yazı yazılabileceği hiç aklıma gelmezdi, onu gördüm. Onda böyle, o kelimelerin o resmi anlatan kelimelerle olması çok güzel, çok değişik. Ondan öğrendim, Şahmeran’ı hiç görmemiştim. O sanatçının, yani her bir sanatçının kendi resminde farklı düşünceyle yaklaştığını gördüm (Mert, Görüşme 3).

4.2.3. Öğrencinin kendine verdiği imkâna yönelik bulgular

Öğrencilerin, araştırmacı rehberliğinde kendi öğrenme süreçlerinde kendilerine tanıdıkları imkânla yapabildiklerine dair bir alan yaratarak yaşadıkları süreçlere ve onların bakış açısından değerlendirmelerine dair bulguları yansıtır. Bu bulgular; “Merak Ettiklerini Sorma”, “Fikrine Yönelik Neden Sunma”, “Özgüven Durumları” teması altında “Söz Sahibi Olma” ve “Uygulama Araştırmalarında Özgüven Durumları” alt temaları olmak üzere ayrıca “Öğretmen Rehberliği” temaları altında ele alınmıştır.

4.2.3.1. Merak ettiklerini sorma

Bu tema; öğrencilerin süreç içinde merak ettikleri noktalara yönelik geliştirdikleri soruları kapsamaktadır.

Öğrenciler, kendi bakış açılarından gördükleri dikkat çekici noktalara yönelik sanatçının nasıl böyle bir çalışma yaptığı üzerine meraklarını dile getirerek sorular sordukları, sanatçının yeniden anlam vermesi noktasında yazıları neden kullandığı, sanatçının neden dolaylı yoldan böyle bir şey yaptığı gibi sorular sordukları görülmüştür. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirirken birbirlerine sorular sorarak, bağlamsal bilgiler üzerine merak ederek, sanat eserlerine ve dersin içinde yapılan etkinliklere yönelik merak duyarak sorular sorma yönünde kendilerine imkân tanıyarak kendi gelişimlerini sağlamışlardır.

Tüm süreçler içinde öğrenciler merak ettiklerini belirtmeleri ve sorular sormaları için cesaretlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler kendi bakış açılarından gördükleri dikkat çekici noktalara yönelik ya da genel olarak sanatçının nasıl böyle bir çalışma yaptığına odaklanarak meraklarını dile getirerek sorular geliştirmişlerdir.

Öğrenciler çok merak ettikleri noktalarda araştırmacının doğrudan bir bilgi vermesine odaklanmışlar ancak araştırmacı öğrencilere doğrudan bir bilgi aktarmak

yerine öğrencilerin ilgisine bağlı sordukları sorular ışığında araştırma sürecini yönlendirmiştir:

“Mert: Siz biliyor musunuz?

A.: Burada merak ediyoruz ne olabilir onu araştırıyoruz” (V.V.1, 14. 10.2016).

Bu doğrultuda ilk etkinlik süreci içerisinde yapılan incelemeler sırasında kendi fikirlerini üretmelerinin yanında araştırmacıdan bilgi alma gayreti içine girmişlerdir. Araştırmacı da öğrencilerin fikirlerinin önemli olduğuna vurgu yapmış ve aralarda bazı bilgiler vermiştir.

Sanatçıya ve sanat eserine dair bağlamsal bilginin sınırlı olabileceği ve sanat eseri üzerinden yapılacak derslerle kendi deneyimleri aracılığıyla elde edecekleri bilgilerin sanatı, sanatçıyı anlamak için kendi fikirlerini oluşturmada katkı sağlayacağına vurgu yapılmıştır.

İlk etkinlik kapsamında öğrencilere sanat eserine yönelik bağlamsal bilgi çok az verildiğinden öğrencilerin beklenti içinde kaldıkları gözlenmiştir. Bu duruma yönelik de inceleme anında öğrencilere fikirlerini yürütmelerine katkı sağlayacak bağlamsal bilginin dikkatlerini çeken noktalarda, yakaladıkları bağlantılarda verilebileceği üzerinde durularak bir sonraki ders sürecinde eser inceleme kısmı bu şekilde yürütülmüştür.

Öğrenciler ders içinde sordukları sorular yanında dersler öncesinde ve sonrasında da merak ettiklerine yönelik sorular sormuşlardır. Etkinlik kapsamında “Yeşil Şehir” üzerine yapılan inceleme sırasında öğrenciler araştırmacının sınıfa getirdiği röprodüksiyon çalışmayı incelemek üzere yanına gelmişler ve araştırmacıya sanat eserinin röprodüksiyonu hakkında merak ettiklerini sormuşlardır. Araştırmacı da öğrencilerin bu yaklaşımlarını şu şekilde yansıtmıştır: “Hemen bu sırada merak edenler ayaklandılar. Merak ettiklerini bu sırada sordular. Biraz daha bilgi vererek tuvale baskı alabileceğimizi söyledim. Çalışma hakkında konuşmak üzere parmak kaldırmaya başladılar... Kendi aralarında neler olduğu hakkında konuştular” (V.V.1, 14. 10.2016).

Araştırmacı, “Yeşil Şehir” çalışması üzerine de merak ettikleri ve sormak istedikleri sorular hakkında fikir ve görüşlerini yansıtmaya imkânı tanımış öğrenciler kendi sorularını geliştirmişlerdir. Öğrencilerden Mert kendi sorusunu şu şekilde ifade etmiştir:

“A.: Peki, şimdi. Bu resim size en çok neyi merak ettirdi?

Ahmet: Bence; ağaçlar tam şekere benziyor mesela.

Mert: Benim merak ettiğim tek bir şey var: ressam bunu nasıl yapmış?

A.: Ressam bunu nasıl yapmış?

Sınıf: Fırçayla, fırçayla olabilir...

Mert: Yok öyle değil. Nasıl bir zihniyetle yapmış? Ben onu merak ediyorum” (V.V.1, 03.11.2016).

Mert benzer bir soruyu Osborne’un “Çılgılık” çalışmasına yönelik de sorarak sanatçının neden böyle bir yol tercih ettiğine odaklanmıştır. Araştırmacı Mert’in sorusuna cevap vererek merakı üzerine bir değerlendirme yapmıştır:

“Mert biraz daha farklı bir şekilde nedenini öğrenmeye çalışarak bana soru yöneltti. Ben de doğrudan bilme imkânımız olmasa da onun tercihi olabileceğini tercihi diyebileceğimize vurgu yaptım. Süreç içinde kendi sorularına gittikçe cevap buluyorlar ama ilk etapta bu şekilde çok meraklanıyorlar” (A.G.3, 28.12.2016).

Öğrencilerden Müge de benzer şekilde “Balık Şahmeran” çalışmasına yönelik “Ben mesela ressam onu ne düşünerek yaptı? Onu merak ettim” (Müge, Görüşme 2) şeklinde merakını dile getirirken, Gülay da; bu etkinlik kapsamında incelenen Balık Şahmeran’a yönelik merak ettiklerini dile getirerek, kurduğu bağları belirtmiş süreç içinde sorularına cevap bulduğunu ifade etmiştir:

“O resimde en çok hem renklerin neden bu kadar soğuk olduğunu, çok karanlık renkler vardı. Hem de sanatçının neden Şahmeran’ı Balık Şahmeran şeklinde yaptığını merak etmişim...Süreç içinde (cevap) bulabildim, sanatçının bir hikayeyi farklı mesela bir kediye diyelim, bu şekilde uyarlanabileceğini anladım” (Gülay, Görüşme 2)

Gülay’ın süreçte yaşadığı kendi deneyiminin sorularına cevap bulmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Araştırmacı, öğrencilerin son etkinlik kapsamında rehberlik ettiği soruları beklemeden kendi sorularını geliştirmeye başladıklarına kendi ilgilerine yönelik sorulara ve anlam vermeye odaklandıklarına vurgu yapmıştır:

“Aşama aşama merak ettiklerini sıralıyorlar. Kendi sorularını soruyorlardı. Benim sorduğum soruların dışında hemen kendileri de soru geliştiriyorlar. Bazen ben soru sorsam da benim soruma cevap vermeyip kendi sorularını ya da meraklarını dile getiriyorlar” (A.G.3, 28.12.2016).

Öğrenciler ders süreci içinde üçüncü etkinlik kapsamında incelemelerini sürdürmüş ve sanatçının yeniden anlam vermesi noktasında çalışmasını yazılarla neden oluşturduğu sorusuna ulaşmışlardır:

“Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlardı bu Çılgılık değil mi? diye bu noktada öğrencilerin sorgulamasını sağlamak adına bir Munch’un “Çılgılık” resmini çıkardım. Ben getirirken bazı öğrencilerin işte asıl çılgılık resmi diye konuştuklarını duydum. Daha sonra inceleme sırasında da sorular sordular: Sanatçı neden böyle yapmıştır? “Çılgılık” resminin aslıyla ilişkili değerlendirme yapmalarını istedim. Öğrenciler bunu ilginç buldu. Neden böyle yapmış acaba

diye meraklarını dile getirdiler... Neredeyse bütün öğrenciler en çok ilgilerini çeken, merak ettikleri nokta olarak sanatçının neden yazıları kullanarak bir çalışma oluşturduğunu yazmışlardı” (A.G.3, 27.01.2016).

Mert ise; Osborne’un “Çılgılık” çalışması üzerine farklı bir noktadan bakarak “Neden ressam dolaylı yoldan böyle bir şey yapmak istiyor?” (V.V.3, 27.12.2016) diyerek merakını dile getirmiştir. Gülay “En çok dikkatimi çeken şey resmin yazılarla yapılması. Çok güzel bir bütünlük oluşmuş. Sanatçının yazıları neden kullandığını çok merak ettim” (Gülay, Ç.Y.3, 27.12.2016) şeklinde merakını yansıtmıştır.

Öğrenciler çalışmayı ilk gördükleri andan itibaren kafalarında oluşan sorulara cevap aramaktadırlar. Ancak süreç sonuna gelindiğinde de öğrencinin öğrendikleri üzerinden ya da buldukları fikirler bir adım sonraki soruyu yaratmaktadır. Öğrenciler bir yandan buldukları cevapların dışında hala soru işareti olarak kalan fikirlerini de paylaşmışlardır.

Müge’nin yapılan görüşmede; “Yani, doğanın çılgılığı derken: (*duraksama*)... gerçek “Çılgılık” değil de, yani nasıl bir şey olacağını merak ettim” (Müge, Görüşme 3) diyerek sanatçının burada çılgılık olarak ifadesinin temsil olduğunu düşündüğü ve bu soyut düşüncenin ne olabileceğini merak ettiği söylenebilir.

Gülay da “Çılgılık” kavramına odaklanmış “En çok merak ettiğim şey doğanın neden çılgılık atmasıydı. ...Bunda merak ettiğim şey neden iki arkadaşının arkasından geldiği idi. Neden onlar arkadan geliyor mesela bu benim aklımda bir çelişki oldu...” (Gülay, Görüşme 3), İraz da, benzer şekilde; Osborne’un yaptığı çalışmaya yönelik anladıklarını paylaşarak, Munch’un “Çılgılık”ı üzerine sorular geliştirmiş, nedenleri ve bağlantılarını sorguladığı düşüncelerini şu şekilde yansıtmıştır:

“Ben en son çalışmada çizen kişi resmin üzerine yazılar yazmış. Bunu neden öyle yazdığını merak etmişim. Bir de belli başlı kelimeler yazmıştı. Hatırladığım kadarıyla beş tane mi altı tane mi kelimesi vardı. O şeyleri nasıl bir bağlantı kurduğunu merak ettim.. Benim kurduğumda onun bağlantısını nasıl?... Atıyorum çılgılık deyince benim aklıma çılgılık atmak gelir hani ondan sonra ses o tür şeyler geliyor....O, kendi düşüncelerini, kendi fikrini yazmış. O, “Çılgılık” çalışmasında da en çok merak ettiğim: hani orada adam gibi bir şey vardı. Normal resimde de (Much’un “Çılgılık” çalışmasını kastederek) böyle bağırıyordu. Onu neden öyle yaptığını hiç anlayamadım. Çünkü yukarda iki tane de adam vardı galiba, onlar kendi arasında sohbet ediyordu. Aşağıdaki adam yürüyordu. Yanında ya deniz vardı ya da çiftlik gibi bir şey vardı. Hatırlamıyorum ama onun neden öyle bağırıldığını çok merak ettim” (İraz, Görüşme 3).

Mert de ders süreci içindeki sorularını “Neden doğadaki, yani doğanın çağrısı neden onu merak etmişim? ve arkadaşlarının neden onu bırakıp gittiğini merak etmişim ve sanatçıya o yazı fikrinin nerden geldiğini çok merak etmişim” (Mert, Görüşme 3) şeklinde ifade ederek belirtmiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirirken de birbirlerine sorular sorarak yapılan çalışmaları anlamaya çalışmalarını sağlamak için tüm süreçlerde soru sorma konusunda öğrencilere rehberlik etmiştir:

“Öğrencilerin birbirlerine soru sorarak devam etmelerini sağlamaya çalıştım. Öğrenciler için bir örnek teşkil etmek sürecin akmasını sağlamak için. O zaman sorulım arkadaşlarımıza neden renkli yapmayı tercih ettiler diye dedim. Hemen Iraz cevap vermek istedi. Öykü, Benim sorumu tekrar ettirerek siz neden renkli yapmayı tercih ettiniz diye sordu. ...Öğrenciler sorular sorarak ve yorumlar yaparak değerlendirmelerini yaptılar (A.G.3, 28.12.2016).

Sanatçıya ve sanat eserine ait bağlamsal bilgilerin de öğrencilerde soru işaretleri yarattığı söylenebilir. Öğrenciler bu soru işaretleri üzerine anlam yaratmaya çalışmışlardır. Araştırmacı “Balık Şahmeran” ile ilgili verdiği bilgiler doğrultusunda öğrencilerin öncelikle ikişerli olarak kendi aralarında konuşup anlamaya çalışmalarına sonrasında ise sınıfta söz hakkı alarak öğrencilerin anladıklarını konuşmalarına rehberlik etmiştir: “Herkesin sessizce verdiğim yazıyı okumasını istedim. İki kişiye bir tane verdim. Beraber hareket etmeleri için. Öğrenciler okuduktan sonra Şahmeranın ne olduğunu sormaya başladılar” (A.G.2, 05.12.2016). Bu sorular doğrultusunda Şahmeran’ın ne olduğu üzerine fikirler yürütülmüş ve açıklanması sağlanmıştır.

Öğrenciler genel olarak dersleri değerlendirdiklerinde merak duyarak hareket ettiklerini yansıtmışlardır. Öğrencilerden Iraz, görüşmeler sırasında araştırma ve soru sorma, merak durumlarına ilişkin durumu geçen yıl yaptığı görsel sanatlar dersiyle karşılaştırmıştır:

“Geçen seneye bakarak da hiç böyle bir etkinlik yapmamıştık. Öğretmenimiz bazen etkinlik yaptırıyordu. Onlar da eğlenceli oluyordu ama bu sefer yani müzeye gidiş ondan sonra daha çok şeyler inceleyiş... Geçen sene bir kağıdımız vardı. Ona bakarak yapıyorduk. Bu sefer hani hiçbir şey bilmiyoruz geldiğimizde karşılaşıyoruz, o zaman çok heyecanlanıyorum. Bugün acaba ne olacak diye?” (Iraz, Görüşme 1).

Iraz’ın önceki derste yapılacakların bir şekilde ellerinde olduğunu ancak estetik sorgulama kapsamında yapılandırılmış dersin genel bir planlaması olmasına rağmen anlık gelişen durumlarla şekillendiği ve buna merakla yaklaştığını vurguladığı söylenebilir.

Benzer şekilde Mert de sanat eserlerinin incelenmesine dair değerlendirmesini yaparak “Çalışma içerisinde en çok merak ettiğim; ilk resmi gösterdiğinizde konusunu acayip merak ediyorum. Siz bir de en son söylüyorsunuz ya. Herkese söz hakkı verdikten sonra. Ben valla meraktan çatlayacak gibi oluyorum gerçekten” (Mert, Görüşme 2) diyerek çok merak ettiğini vurgulamıştır.

4.2.3.2. Fikrine yönelik neden sunma

Bu tema; öğrencilerin tüm süreçler içinde belirttikleri fikirlerini nedenleriyle kendi bakış açısından açıklamasına yönelik girişimlerini içermektedir.

Öğrenciler, fikirlerini sunarken nedenini sanat eseri üzerinden göstererek, süreç içinde fikirlerini nedenleriyle açıklamada gelişme göstererek, kendi yaptıkları çalışmalarını açıklayarak ve nedenler sunarak kendilerine imkân sağlamışlardır.

Öğrenciler ilk çalışmanın incelemesi sırasında ve sonrakilerde de fikirlerini sunarken nedenini sanat eserleri üzerinden göstererek ifade etme isteği içinde olmuşlardır. Öğrencilerin bu yaklaşımı araştırmacı tarafından desteklenmişlerdir. İlk etkinlik sırasında araştırmacı “Öğrencilerden bazıları ayağa kalkarak bahsettikleri yerleri gösterme ihtiyacı da hissediyorlardı. Bu konuda onları destekledim” (A.G.1, 14.10.2016) diyerek bu duruma bakışını ifade ederken, üçüncü etkinlikte de benzer tavrı şu şekilde yansıtmıştır: “Öğrencilerin çoğu gelip göstermek istediler. Göstererek anlatmak ve bağlantılarını dile getirmek. Bu onların rahat ifade etmelerini sağlıyor olmalı” (A.G.3, 27.12.2016) diyerek öğrencilerin neden bu şekilde davrandıklarını yorumlamıştır.

Öğrenciler sanat eserlerinde dikkatlerini çeken noktaları gösterirken ya da bağlantılar kurarken düşündüklerini imgelerle, benzerlikler kurma yoluyla somutlaştırarak ifade etmişlerdir. Mert “Bence burada insanların doğayla birlikte yaşaması gerektiğini anlatıyor. Çünkü dağların içinde ev var” (Mert, Ç.Y.2) diyerek “Yeşil Şehir” çalışmasına yönelik geliştirdiği fikrini gördüğü üzerinden somutlaştırarak ifade etmiştir. Mert üçüncü etkinlikte de gördüklerinden çıkardığı anlamı nedenleriyle açıklamıştır: “Bence bize karamsar düşünceyi veya korkuyu anlatıyor çünkü her şeyi yani çoğu şeyi siyah yazmış veya yalnızlıkla ilgili yalnız kalmış, onu dışlamışlar” (Mert, Ç.Y.4).

Öğrencilerin derslerin başlangıcında “Gecekondular” çalışmasında kurdukları bağlara yönelik neden sunmadıkları ancak sonraki süreçlerde kurdukları bağlara ilişkin

nedenlerini sunmaya çalıştıkları da gözlenmiştir. Araştırmacı, “Balık Şahmeran” çerçevesinde yapılan derslerde öğrencilerin kurdukları bağları sadece ifade etmeden öteye taşıdıklarına ve anlam ilişkisi kurarak nasıl bir bağlantı kurduklarını açıkladıklarına vurgu yapmıştır:

“Öğrenciler “Balık Şahmeran” çalışmasında gördükleriyle kendi derslerini ilişkilendirdiler. Öğrenciler artık bu derste kolay bir şekilde bağ kurdular. Ayrıca derslerle kurdukları bağları sanat çalışmasında gördükleriyle ilişkilendirerek nedenini ifade ettiler (sebeup belirtiyorlar). Biri sosyal bilgiler dersiyle ilişkili bağ kurdu. Eskiden kalma paralar vb. dedi. Bir diğeri fen bilgisi vb. diyerek kirlilikle bağ kurdu. Denizi kirli gördükleriyle bağını kurdu” (A.G.2, 05.12. 2016).

Öğrencilerin “Yeşil Şehir” çalışması üzerinden kendi çizgilerini oluşturdukları ders kapsamında öğrencilere nedenleriyle kendilerini açıklama fırsatı verilmiş öğrencilerden bazısı, çok sevdiği bir şeyle ilişki kurarken, bazısı çok tatlı, çok güzel” gibi ifadelerle açıklamalarını yapmışlardır. Öğrencilerden Demir kendi çizgilerini yaratmada kendi ilgisine yönelik yakın bulduğu bir hayvandan esinlendiğine vurgu yaparak açıklamıştır:

“A.: Evet tamam. Sen onu seçtin. Neden?

Demir: Balıkları çok severim çünkü. (*Balık kuyruğuna benzer çizgiler yapmıştır*).

A.: Balıkları çok seversin evet” (V.V.1., 26. 10.2016).

Öğrenciler kendi yaptıkları çalışmaları açıklarken sanatçının bakış açısına yönelik yapılan yorumlardan yola çıkarak kendi fikirlerine ulaşmış ve bu bağlamda yaptıklarının nedenlerini açıklamışlardır. Aslıhan da kendi çalışmasını anlatırken, nedenini Hundertwasser’ın bakış açısı gibi evlerde kullandığı yaratıcılıkla açıklayarak benzer bir görüşü ifade etmiştir: “Ben ev ama böyle farklı bir ev yapmıştım... Yani hep aynı evler olmasını istemedim. Değişik farklı bir ev yaptım... Çünkü her yere baktığımızda işte çatısı var. Bacası var. Hani o kadar. Sarı, pembe, ben daha değişik yapmıştım” (Aslıhan, Görüşme 1).

Araştırmacı Iraz’ın “Balık Şahmeran” isimli çalışma kapsamında yaptığı çalışmasında çıkış noktası ve süreçte yaşadıkları ve çözüm yollarını ifade ederek nedenleriyle şu şekilde açıkladığını yansıtmıştır:

“Iraz yaptığı çalışmada aslında incelediğimiz çalışmadaki balıktan esinlenerek yola çıktığını ve bir balık yaptığını dile getirmiş (Ö.G.3). Sunumunda ise; kendi çalışmasının hikâyesini sembollerle anlattı. Balık ve balığın yavruları olduğunu, balık yavrularının ise kirli bir

denizin içinde olduğunu ve ayrı bir yerde olduklarını dile getirdi. Kullandığı malzemelerin de ona süreçte yön verdiğini söyledi” (A.G.2, 20.12.2016).

İkinci etkinlik kapsamında yapılan renklerin sembol oluşu üzerine yapılan anlamlandırma çalışmasında öğrencilerin sadece renklerin ne anlama geldiği üzerine fikirlerini belirttikleri ancak neden o anlama geldiği üzerine fikirlerinin nedenlerinin açıklanmadığı üzerinde durulmuştur. Geçerlilik komitesi öğrencilere bu imkânın verilmesi gerekliliği önerisinde bulunmuştur:

“Ahmet: Kırmızı öfkeyi sembolize eder.

A.: Evet öfke olabilir.

Öğrenci: Bence beyaz, açık sözlülüğü ve tarafsızlığı ifade eder.

A.: Evet.

Berkay: Bence gri çok karamsarlığı ifade ediyor.

A.: Gri karamsarlığı ifade ediyor evet.

Ö.: Bence beyaz özgürlüğü temsil ediyor.

A.: Özgürlüğü... Evet, güzel.

Ö.: Beyaz ölümü sembolize eder.

Mert: Mavi beni çok rahatlatır.

A.: Evet, böyle farklı şekillerde olabilir değil mi? Hepimiz farklı yorumlar yapabiliriz. Daha önce çizgi ile ilişkili de konuşmuştuk. Çizgiler de bazı sembolleri bize gösteriyor. Şekiller de gösterebiliyor. Renkler de gösterebiliyor” (V.V.2, 13.12.2016).

Öğrencilerin kendi duyularını ifade etmelerine imkân verilmesi gerekliliği üzerine araştırmacı üçüncü etkinlik kapsamında tüm süreç içinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalardaki tercihleri ve fikirlerini nedenleriyle açıklamaları için imkân tanımaya çalışmıştır:

“Onlara kendi görsellerinin ne hakkında olduğunu sordum. Geçerlik komitesinde öğrencilerin seçim nedenlerini açıklamaları gerektiği üzerinde durulmuştu ve ben de bazı öğrencilerin açıklamakta zorlandığını ve çok zorlamak istemediğimi dile getirmiştım. Ama bunun bir gereklilik olduğu noktasında, bir karara vardık ve bu derste bunun üzerine giderek tercih nedenlerinin üzerinde durduk. Ayrıca kurdukları bağlantıları da nedenlemelerinin de üzerine gittik” (A.G.3, 03.01.2016).

Öğrencilerin bu şekilde fikirlerinin nedenlerini açıklayarak sözel olarak kendi ifadelerini güçlendirmeleri, yaptıklarını açıklamaları, kendi yaşamlarına dönük duyularını yakalama imkânı sağladığı söylenebilir. Öğrenciler seçtikleri görseller üzerine nedenlerini açıklamışlardır:

“A.: Sizin çalışmanız ne anlatıyor? Siz hangi resmi tercih ettiniz? Bir konuşalım.

Müge: Ben ren geyiği seçtim.

A.: Ren geyiğini neden seçtin?

Müge: Çünkü Ren geyiği kar getirir, karıda severim başka da bir şey yok” (V.V.3, 3.01.2016).

Müge bu şekilde kendi ilgisiyle bağdaştırarak açıklamasının yanında, öğrencilerden Bora kendi seçtiğine dair açıklamasını yapmaktaki zorlanmıştır:

“Bora: Ben müziği temsil edecek bir alet yapacaktım. Hocam FIBAle müzik diye bir şey yaptım.

A.: Peki fibale ne demek?

Bora: Hocam...(Sessizlik).

A.: Tamam aklına gelince anlatırsın” (V. V. 3, 3.01.2016).

Öğrencilerin açıklayamadığı durumlarda öğrencilere zaman tanındığı, yine de kendini ifade etmede veya açıklama yapmada zorlanan öğrenciler için sonraki bir zaman diliminde de fikirlerini ifade edebilecekleri imkânı yansıtılmıştır.

Etkinlik sonlarında yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin kendi çalışmalarını incelemeleri istenmiş ve konuşulacağı belirtilerek zaman tanınmıştır. Öğrenciler kendi çalışmaları üzerine kendi süreçleri ve yaptıkları çalışmaların değerlendirmeleri yapılarak kendi yaptıklarını açıklamaları sağlanmaya çalışılmıştır:

“A.: Neden farklı? Bunun cevabını verelim.

Öğrenci: Çünkü ayrı kişiler.

A.: Ayrı kişiler yapmış.

Berkant: Herkesin zevki farklı.

Iraz: Her gruptan farklı farklı fikirler çıktı.

A.: Evet, neden farklı? Daha konuşmak isteyen var mı? Sizin eklemek istediğiniz bir şeyler var mı? Yorum yapmak istediğiniz.

Ö: Yazılar farklı.

Ö: Düşünceler de farklı (V.V.3, 17.01.2017).

4.2.3.3. Özgüven durumları

Bu tema; ders süreçleri içinde öğrencilerin kendini ifade etme ve kendi uygulama çalışmalarında kendilerine duydukları güvenin ne yönde olduğunun değerlendirmesini içerir. Bu bakımdan “Söz Sahibi Olma” ve “Uygulama Araştırmalarında Özgüven Durumları” alt temaları altında ele alınmıştır.

4.2.3.3.1. Söz sahibi olma

Öğrencilerin kendini ifade etmeye yönelik geliştirdikleri özgüven durumlarının

öğrencilerdeki yansımalarını kapsamaktadır.

Öğrenciler söz sahibi olma konusunda sorulara cevap vermede, düşündüğünü ifade etmede, açıklamada yapmada zorlandıklarına ve yorum yapamadığına dair görüşlerini paylaşmışlardır. Öğrencilerin çekingenlik yaşayarak az sesle konuştuğu, doğruya ulaşma çabasının olduğu, fikrini paylaşmaya istekli olanların olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisinde kendini ifade etmede öğretmenden cesaret bulduklarına, daha çok deneyimleyerek güven kazandıklarına, anlam çıkarabildiğine inandıklarına dair görüşleriyle kendilerine imkân tanıyıp gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Dersler içinde öğrenci katılımı gerektiğinden, dersler bütün öğrencilerin katılımı ve öğrenmeye açık, ilgilerini çekebilecek noktada düzenlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin katılımı ve sözel ifadeleri önemli olduğundan ilk işlenecek ders öncesinde öğrencilerin katılımıyla ilgili endişe yaşamış ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu katılım göstermiştir:

“Sorular öğrencilerin önünü açabilecek şekilde ucu açık sorular sormayı düşünüyorum. Ancak öğrencilerin bu sorulara cevap verip vermeyeceğine dair tereddütlerim var. Belki de hiçbir şey konuşmak istemeyebilir. Ama meraklı olacaklarını ve ortamın onları bu konuda etkileyeceğini düşünüyorum. Öğrenciler farklı şeylere açık görünüyor. Umarım çalışmamız güzel geçer ancak yine de tedirginim” (A.G.1 (Ders öncesi), 13.10.2016).

Öğrenciler tüm inceleme süreçleri içinde çalışmalarını ilk gördükleri andan itibaren konuşmak istemişler, araştırmacı da “Daha sonra konuşacağız şimdi inceleyin sadece” (V.V.2, 03.11.2016) diyerek öğrencileri öncelikle bir süre incelemeye yönlendirmiştir. Ayrıca öğrencilerin “Balık Şahmeran” çalışmasında söz alarak fikirlerini ifade etmede istekli oldukları gözlenmiştir. Araştırmacı “Öğrenciler sürekli parmak kaldırıp söz hakkı almak için uğraşıyorlar. Ama süre kısıtlı olduğundan dolayı sürece devam etmemiz gerekiyor” (V.V.2, 5.11.2016) diyerek öğrencilerin istekli oluşunu yansıtmış ancak zamana uyulması gerekliliğinden dolayı plana bağlı kalınmıştır.

Öğrenciler ilk etkinliğin sonunda değerlendirme yapıldığı sırada kendi fikirlerini ifade ederken seslerinin çok iyi duyulmadığı gözlemlenerek araştırmacı tarafından uyarılmışlardır: “Biraz yüksek sesle konuşursak herkes katılabilir değil mi?... Evet yüksek sesle konuşalım?” (V.V.1, 27.10.2016). Öğrencilerin çekingenlikten dolayı sesleri yeterli seviyede kullanamadıkları söylenebilir. Benzer bir durum olarak; ikinci etkinliğin sonunda Müge’nin kendi çalışması hakkında konuşurken az sesle konuştuğu ve dikkati toplayamadığı görülmüştür. Benzer uyarılar Müge’ye de yapılarak sınıf olarak katılımın

sağlanmasına çalışılmıştır. Öğrencinin bu durumuna ilişkin kendini ifade etmede zorlandığı söylenebilir; ancak öğrenci çekingen olsa da tüm dersler içinde katılım göstermiştir.

Tüm ders süreçleri içinde öğrencilerden Iraz, Mert ve Ahmet’in söz hakkı alarak fikirlerini ifade etmede istekli oldukları gözlenmiştir. Araştırmacı “Yeşil Şehir” çalışması üzerine yapılan incelemede Iraz’ın istekli bir şekilde parmak kaldırarak fikrini yansıtmak istediğini yansıtmıştır. Araştırmacı aldığı gözlem notlarında “Iraz yine ısrarla parmak kaldırıyor” (V.V.2, 03.11.2016) diyerek bunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu ilk dersin yürütülmesinden itibaren fikirleri yansıtmada konusunda aktif olmuşlardır ancak bazı öğrenciler fikirlerini yansıtmakta zorlanmış ya da hiç yansıtamamışlardır. Araştırmacı ilk etkinlik sürecinde öğrencilerin bu konuda zamana ihtiyaçları olabileceğini düşünmüştür:

“Her öğrenci birbirini dinleyerek aralarda katılarak konuşmaya başladı. Öğrencilerin her birinin konuşmasını sağlamaya çalıştım. Öğrencilerin katılım sağlaması için doğru olmak zorunda olmadığını sadece fikir ürettiğimizi söyledim. Ama sessiz kalan öğrencilere de ısrarcı olmadım. Aslında belki de sessiz olup konuşmak isteyen öğrenciler olabilir. Belki zamanla katılırlar” (A.G.1, 14.10.2016).

Araştırmacı öğrencilerin katılımıyla ilgili kendi aralarında konuşup birbirlerini dinlememe durumu iyileştirdikten sonra öğrencilerin cesaret almaları yönünde destekleyici olmaya çalışmıştır. Öğrencilerin söz hakkı alarak katılımının sağlanmasıyla sessiz kalan öğrencilerin de katılımının arttığı gözlemlenmiştir.

Etkinlik sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde derse katılım gösteren öğrenciler olmalarına rağmen fikirlerini yansıtmada yaşadıkları zorluklara dair fikirlerini belirtmişlerdir. Müge fikirlerini belirtmek konusunda “Güzel buluyorum ama ben çok yorumlayamıyorum” (Müge, Görüşme 1) diyerek kendini yeterli görmediğine vurgu yapmıştır. Aslıhan ise katılım göstermeyen öğrencilerden biri olarak; sorulan sorulara yönelik “Yani zor... farklı soruyorsunuz. Farklı sorular soruyorsunuz. İşte buna cevap vermek biraz zor oluyor... Değişik ya hani hiç ummadığın falan” (Aslıhan, Görüşme 1) şeklinde zorlandığına vurgu yapmış, ne şekilde onu rahatlatılabileceği ve çözümün ne olabileceği sorulduğunda ise; “Ya hani çok zor değil. Daha kolay sorabilirsiniz. Ya nasıl, siz soruyorsunuz cevap veriyoruz ama yani bazılarının hayal gücüne bağlı bu hani cevap vermek” (Aslıhan, Görüşme 1) diyerek cevap vermeyi hayal gücünün sınırına bağlayarak fikir üretmekte zorlandığına vurgu yaptığı söylenebilir. Mert de katılımı yüksek olmasına

rağmen “Bazen çok düşünemiyorum. Bir şey söyleyecek gibi oluyorum ama aklımdan gidiyordu. Yani bir anda çok düşünemiyordum” (Mert, Görüşme 1) diyerek süreçte kendini ifade etmede zorlandığını ifade etmiştir.

Bir diğer taraftan ise; öğrenciler olumlu bir çalışma olduğuna vurgu yapmışlardır. Müge dersin genelini değerlendirerek “Bu dersler daha eğlenceli geçti bana göre. Çünkü geçen sene sadece resim yapıyorduk. Sıkıcı oluyordu bu sene daha eğlenceli oldu. Yorum katıyoruz konuşuyoruz resim yaparken” (Müge, Görüşme 1) diyerek kendilerini ifade etmenin ve aktif olmanın derse olumlu yansıdığına vurgu yaptığı söylenebilir. Mert de yapılan dersleri değerlendirerek söz hakkına sahip olmanın onlara verdiği olanaklar açısından değerlendirme fırsatına vurgu yaptığı söylenebilir:

“Bence iyiydi, ders eğlenceliydi ve o resim hakkında düşüncelerimizi ifade ettik... bu iyiydi bence. Yani bir kere; normal derste bize genellikle hak vermiyorlar böyle. En çok sevdiğim kısım o. En çok bana hak verildi herhalde. Ama öbür taraftan da yani; düşünce şansı veriyor bize. Düşüncelerimizi söyleme şansı veriyor” (Mert, Görüşme 1).

Öğrencilerin zorlanma durumlarının böyle bir duruma alışık olmamaları ve hayal güçlerinin sınırlarını zorlamaları açısından değerlendirilmiştir. Sonraki süreçte doğrunun aranmadığı ifade edilerek ve öğrenciler görüşlerini söylemeleri konusunda desteklenerek bütün öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

İkinci etkinlik kapsamında öğrencilerin birbirlerini dinleme ve saygı gösterme konusunda dikkatlerinin çekilmesi ve söz alan öğrencilerin söz hakkının dağılımında dikkat edilmesi ve söz almayan öğrencilerin katılıma davet edilmesiyle durum çözülmeye çalışılmıştır. Araştırmacı bunları dikkate alarak işlediği derse yönelik izlenimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerin genel olarak söz alarak birbirlerini dinleyerek yorum yapması oldukça derse olumlu yansıdı. Söz almak isteyen öğrencilerin her birine söz vermeye çalıştım. Ders sürecinde her seferinde farklı öğrencilere söz hakkı tanımaya çalıştım. Daha önce hiç konuşmamış söz almamış öğrenciler de katılım gösterdi. Bu bakımdan dersin verimli geçtiğini düşünüyorum” (A.G.2, 05.12.2016).

Yapılan üçüncü etkinlik kapsamında ise; öğrencilerden katılım yapamayanların da sürece kendilerini ifade etmek üzere katılım gösterdiği gözlenmiştir “Yine daha önce hiç söz hakkı almamış öğrencilerden söz hakkı alan oldu” (A.G.3, 27.12.2016). Öğrencilerin her birinin katılım sağlaması için öğrencilere bilgilendirmeler yapılmıştır “Herkes söz hakkı vermeye çalışacağımı dile getirdim” (A.G.3, 27.12.2016). “Genel anlamda incelemelerini yaptıktan sonra konuşmaya başladılar. Öğrencilere söz hakkı verirken belli

bir yerden başlayarak hemen yanındakine ve yanındakine devam ettirmeyi düşündüm. Öğrencileri atlamamak ve herkese söz hakkı verdiğimden emin olmak için bunu yaptım” (A.G.3, 27.12.2016).

Öğrencilerden daha önceki etkinliklerde hiç söz hakkı almayan ve görüşmelerde zorlandığını ifade eden Aslıhan da katılım göstermiş, görseller üzerine yaptıkları anlam yaratma etkinliğinde yazıları yazarak nasıl bir değişiklik yarattığına dair fikrini belirtmiştir: “Ayrıca yine daha önce çok katılımı olmayan, hatta hiç konuşmamış öğrencilerden Aslıhan da söz hakkı istedi ve yorum getirdi. Daha önce görüşmelerde sorulara cevap vermekte zorlandığını söylemişti” (A.G.3, 03.01.2017).

Genel anlamda yaşanan süreç sonuna kadar öğrencilerin katılımı ve söz hakkı alması için gayret gösterilmiş, büyük oranda katılım sağlanmaya çalışılmıştır.

Müge, fikrini belirtmede yaşadığı duruma yönelik daha önceki etkinliklerle son durumda gelenek noktası karşılaştırarak kendini şu şekilde değerlendirmiştir:

“Yani, ilk zamanlarda birazcık nasıl yaparız diye düşünüyordum ama sonradan daha çok çalışma yaptıkça bu değişti. Daha çok, resmi eleştirebiliyorum artık. İlk zamanlarda mesela ne söyleyeceğimi filan bilemezdim, ne anlatmak istediğini anlayamazdım. Ama şimdi artık anlayabildim eleştirebiliyorum. Anlam çıkarabiliyorum” (Müge, Görüşme 3).

Müge’nin başlangıçta zorlandığını ifade etmesinin yanında deneyimleri sonucunda kendine güven kazandığı söylenebilir.

Iraz ise; kendini ifade etmede bir sorun yaşamadığına vurgu yaparak, öğretmenin verdiği güven ile yaptığı katılımlara yönelik bakış açısını ve süreçteki birlikte ürettikleri anlama ilişkin farkındalığını da şu şekilde yansıtmıştır:

“Problem yaşamıyorum çünkü siz diyorsunuz ki aklınızdan ne geçiyorsa onu söyleyin. Ben normalde çekinirim, parmak kaldıramam ama siz aklınızdan ne geçiyorsa onu söyleyin deyince ben de derslerde daha çok yapmaya çalıştım. Çünkü aklımda o resimde ne görüyorsam onu söylemeye çalışıyorum. Aynı şekilde arkadaşlarım da öyle yapıyor. Onların düşünceleriyle benim düşüncelerim aynı olmadığı için hepimizin ortak düşünceleri çok güzel bir düşünce yaratıyor. Hiç zorlanma yaşamadım” (Iraz, Görüşme 3).

4.2.3.3.2. Uygulama araştırmalarında özgüven durumları

Bu tema; öğrencilerin kendi uygulama çalışmalarını yaratma süreçlerinde yaşadıkları özgüven durumlarına ilişkin ortaya çıkan durum ve değerlendirmeleri kapsamaktadır. Öğrencilerin kendi uygulama araştırmalarında kararsızlıklar yaşadıkları, onay alma ihtiyacı hissettikleri, güzel yapma kaygısı taşıdıkları, yardıma ihtiyaç

duydukları yönünde özgüven durumları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin araştırmacının kabullenici davranmasıyla rahatladıklarını, sanatçının çalışmasını görerek onaylanma yaşadıklarını, daha önceden yapılan derslerdeki durumu ile karşılaştırarak zorlanmasına gerek kalmadığını ve buna bağlı olarak birilerine ihtiyaç duymadan yapabilme güvenlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenin desteği ile kendilerinin yapabildiklerine dair kabul yaşadıkları ve böylece kendilerine imkân tanıyarak gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Öğrenciler kendi çalışmalarında kendi tercihlerini bulmaya yönlendirilmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenciler dersler içerisinde aldıkları kararlarını dile getirerek yansıtmışlar ancak aldıkları kararlara rağmen süreç içerisinde yine de bazı kararsızlıklar yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerden Iraz “Gecekondu” isimli çalışma kapsamında aldığı kararını “Ben gecekondu yapacağım” (V.V.1, 27.10.2016) diyerek yansıtırken, yaşadığı kararsızlığı ise şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk çalışmada ev resmi çizmiştik. Ben arka arkaya evler çizmiştim. Ağaç falan çizmiştim. Evler samandandı. Evlerin yanındaki taşlar yosun tutmuştu. Öyle. Tabi ben üç tane resim değiştirdim. En beğendiğim oydu. Birincisinde normal binalar ve cadde filan çizmiştim, direkleri filan yapmışım. İkinci resimde köy yeri yapmışım. Bir tane köyde bulunan evlere benzer bir ev çizmişim. Ondan sonra gökyüzü filan bir de bahçede insanların kahvaltı yaptığını çizmişim” (Iraz, Görüşme 1).

Ahmet ise; ilk etkinliğin ikinci çalışmasında “Şekerden ağaçlar yapmaya karar verdim” (V.V.1,17.11.2016) diyerek yansıtmış ve bunu uygulamıştır. Iraz da “ben de ağaçların üzerine kitap ondan sonra kalem yapmak istedim” (V.V.1,17.11.2016) diyerek kararını uygulamaya koyarken, Aslıhan ise; “ben ağaçların renklerini değiştirmek istedim” (V.V.1, 17.11. 2016) diyerek yansıttığı fikrini uygularken ders esnasında kararsızlık yaşamış ancak sonrasında yine bu kararını uygulamaya koymuştur:

“Aslıhan: Ne yapacağıma karar veremiyorum. Daha başlamadım.

A.Ö: Sen karar vermiştin renkli ağaçlar çizecektin”.

(*Bilmiyorum diyerek işaret yaptı*) (Aslıhan, V.V.1, 17.11. 2016).

Üçüncü etkinlik kapsamında da Iraz yapacakları çalışmada belirledikleri uygulama yoluna dair kararlılığını şu şekilde yansıtmıştır: “Biz kağıtların üzerine yazacağız, ya da dergilerden kesip yapıştıracağız” (V.V.3, 10.01.2016), Müge ise “Keçeli kalemlerle yapacağız” (V.V.3,10.01.2016) diyerek kararını ifade etmiştir.

Öğrenciler çalışmalarını yaparken kendi çizecekleri konusunda ya da kullanacakları

malzemeler konusunda kararsız kaldıkları durumlar yaşamış, bu gibi durumlarda öğrencilere sorular sorularak ne yapmak istediklerine ulaşmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin ilk etkinlik içinde genel anlamda kendi kararlarını almakta zorlansalar da kendi kararlarına ulaşmada bir çaba söz konusu olduğu söylenebilir.

Mert Louvre Müzesinde gördüğü mimari yapıyı yansıtmak istemiştir. Ancak camekan bir yapı olduğu için zorlanmış ve bu konuda yardım istemiştir:

“Mert: Ben tek tek çizeceğim de, nasıl olacak bu?

A.Ö: Dur bir bakalım. Beşgen miydi?

Mert: Beşgen veya altıgen. Üstleri beşken ama altları altıgen” (V. V. 1, 17.11. 2016).

Araştırmacı Mert’i çalışmasını yaparken nasıl yapabileceği üzerine konuşarak desteklemiştir.

Iraz ise; ders esnasında güzel yapma kaygısını doğrudan öğretmene yansıtarak öğretmenden nasıl çizilebileceği yönünde yardım istemiştir. Araştırmacı da öğrencinin kendinin bunu başarabileceğine yaptığının hâlihazırda güzel olduğunu yansıtarak yeterli olduğuna dair bakış açısını yansıtmıştır:

“Iraz: Bana şuraya örnek bir tane ağaç çizebilir misiniz?

A.: Sen kendin çizebiliyorsun. Çizmişsin işte.

Iraz: Dalları çok değişik oluyor ben kalemle güzel bir şekilde çizemiyorum.

A: Evet senin çizdiğin güzel.

Iraz: Siz bana bir tane ağaç çizebilir misiniz? (V.V.1, 17.11.2016).

Iraz örnek gösterilerek çizilmesi konusunda ısrarcı bir tutum sergilemiştir. Ancak araştırmacı Iraz’a neden yapamayacağını şu şekilde açıklamıştır:

“Iraz ısrarlı bir şekilde resmine ağaç çizmemi ve kendisinin istediği şekilde ağaç çizemediğini ifade etti. Hayalinde kurduğunu ama çizemediğini örnek bir tane çizmemi istedi. Sen yapabilirsin ben senin hayalinde nasıl bir şey olduğunu bilemem. Bu senin çalışman. Sen yapabilirsin” dediğinde ‘Tamam’ dedi” (A.G.1, 17.11.2016).

Araştırmacı bu gibi durumlarda öğrencileri yapabileceklerinin farkına varmaları ve bağımsız şekilde kendi çalışmalarını yapmaları konusunda desteklemeye çalışmıştır.

Araştırmacı ilk yapılan etkinlik kapsamında öğrencilerin çalışmalarını yapmakta istekli olduklarını gözlemlemiştir; ancak, bazılarının kendi araştırma süreçlerinde yaptıkları çalışmalarda yetersiz olduklarına ve daha güzel yapmaları gerektiğine dair bir yaklaşım sergilediklerine dair gözleminin üzerine araştırmacı günlüğünde bu durumunu nedenini şu şekilde tartışarak yansıtmıştır:

“Durumun yaş özelliklerinden kaynaklandığını düşünüyorum çünkü 5. sınıftan 6. sınıfa yeni geçtikleri için olabilir. Literatüre göre; 5. ve 6. sınıf yaşa düzeylerinde öğrenciler genel

anlamda yaptıklarının beğenilmeme kaygısına düştükleri bir dönem yaşarlar. Altıncı sınıf özellikleri de daha gerçekçi bir dönemdir gerçekçi özellikler göstermeye başlar. Öğrenciler kendi çalışmalarının gerçekçi olmasına çalışırlar. Gerçekçi yapma kaygısından iyi yapamadıklarını söylerler. Ama bunun da aşılabileceğini düşünüyorum” (A.G.1, 27.10.2016).

Öğrenciler öğrendiklerinden yararlanmakta ve kendi fikirlerini yansıtmalarına rağmen yetersiz olduklarına dair görüşlerini belirtmektedirler. Müge, Mert, Iraz kendilerini yeterli görmediklerini ve zorlandıkları yönleri şu şekilde yansıtmışlardır: Müge güzel yapma kaygısını “Rahatsız olduğum bir şey yok ama resim yapmakta çok zorlanıyorum. Güzel yapamadığım için” (Müge, Görüşme 1). Iraz’ın da kendi yaptığını yeterli görmeyerek daha iyisine ulaşma çabası içine girdiği söylenebilir: “Ağaç yapımında ve şekilleri çizmekte zorlandım. Çünkü çok güzel olmalıydı ve özenini göstermek istemiştım. Çizgilerim nabız şeklindeydi. Farklı farklı renklerde yaptım. Bu çalışmayı çok beğendim” (Iraz, Ö.G.1, 27.10.2016). Mert; ise; “El işinde zorlandım. Pek el işi becerim yok ama gerisi iyiydi. Güzeldi. Kolaydı da. Dokuz kuyruklu tilki çizdim ben ve eğleneliydi” diyerek el becerisi yönünden kendini yetersiz gördüğüne dair görüşünü yansıtmıştır. Gülay ise; “ilk başta biraz zorlandım. Çünkü çizgilerim fırçayla yaptığımda çok güzel olmamıştı. Düzeltmeye çalıştım” (Gülay, Ö.G.1, 27.10.2016)

Öğrencilerden Emircan ise; yanındaki arkadaşlarının yapabildiğine ama kendisinin yeterli olmadığına vurgu yapmıştır. Araştırmacıya ders esnasında arkadaşları gibi yapamadığına vurgu yapmıştır: “Emircan yanındaki arkadaşlarını göstererek onun o şekilde çok güzel çalışmalar yapamadığını bunun nedenini öğrenmek istediğini söyledi. ‘Ben de çok istiyorum ama olmuyor’ dedi” (A.G.1, 27.10.2016). Öğrencilerin yaşadıkları güven sorunları ve en iyiye ulaşma çabaları kendilerini yansıtmada onlara engel olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda araştırmacı yaşanan bir durumu aktararak, bu durumu yaşayan öğrenciler için ne yapmak gerektiği üzerine alan uzman tavsiyesi almıştır. Bununla ilgili öğrencilere ısrarlı bir şekilde yaptıklarının değerli olduğunu, herkesin kendi fikirleriyle bir şeyler yapmasının önemli olduğu ve bu çalışmaların mükemmel olması gerekmediğini vurgulanmasına karar verilmiştir. Öğrencilere nasıl yapmak istiyorlarsa o şekilde yapmaları gerektiği konusu üzerine çalışmalarını yaptıkları sırada bir konuşma yapılmıştır:

“Eğer değerlendirmeyi bu derse sığdırabilirsem çok iyi olur. Öğrencilerin bu sayede neyi

neden yaptığını sorgulamaya başlaması sağlanır. Yaptığı çalışmanın öneme sahip olduğunu hissedebilir. Ama bitiremeyenler ve güzel yapamadığını düşünenler için sıkıntılı olabilir. Deneyip göreceğiz. Olmazsa başka çözüm yolları arayacağız. Öğrencilerin kendi çalışmalarının değerli olduğunu hissettirmek adına onlara başlangıçta hepsinin yaptıklarının çok değerli olduğunu söylemeliyim geçen ders çıkışında karar vermiştik (A.G.1 (Ders öncesi) 25.10. 2016).

Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarında bazı adımları takip ettirmek adına yapılan rehberlik sebebiyle öğrenciler her adımda soru sorarak yapmaları gereken adımları öğrenmeye çalışmışlardır. Öğrenciler bir sonraki adımda yapacaklarına dair onay alma ihtiyacı hissetmişlerdir.

Öykü sevmediği uygulamaya karşılık kendi uygulamak istediğine dair fikrini yansıtarak bir anlamda onay almaya çalışmıştır:

Öykü: Parmakla boyayabilir miyim?

A.: Yani boyasan daha iyi olur. parmağınla. Olabilir aslında...

Öykü: Çok fazla detay var.

A.: Değil mi nasıl? Nasıl oluyor?

Öykü: Ben boyamayı fazla sevmiyorum

A.: Sevmiyor musun?

Öykü: Ama eğleniyorum

A.: O zaman sen desen çizmeyi seviyorsun.

Öykü: Aynen.

A.: Ama boyamayı da sevebiliriz çok güzel boyalar var (V.V.1, 27.10.2016).

Benzer şekilde Mert de yapmakta zorlandığı noktaya ilişkin alternatif yollar bulmuş ancak yine araştırmacının onayına sunarak kendi yaptığı çalışmasında değişikliğe gitmiştir. Mert Louvre Müzesi'ndeki camekânın camlarını çizmekte zorlandığı için değiştirerek kendi yapabileceği şekilde yansıtmıştır. Mert "Camlar şeffaf olmak zorunda mı? (V.V.1, 27.10.2016) sorusuna karşılık istediği şekilde yapabileceği ifade edilerek rahatlama sağlanmaya çalışılmıştır.

Bir sonraki çalışmanın uygulaması yapılırken Ahmet de yarattığı çizgilerde yapmak istediğine dair doğrudan izin isteyerek yansıtmayı tercih etmiştir:

"Ahmet: Ben bunları biraz daha sıkılaştırabilir miyim? (*Seyrek bir şekilde yapmıştı. Daha sıkı bir şekilde yapması gerektiğini düşündü*)

A.: Evet yapabilirsin. Bazı yerlerde daha sık, bazı yerlerde daha seyrek de olabilir" (V.V.1, 10.11.2016).

Araştırmacı, Ahmet'in bu sorusu üzerine öğrencilerin kalıplar çerçevesinde hareket etmek zorunda olduklarını düşünmüş, daha rahat davranmaları için bütün sınıfa istedikleri şekilde çizgileri yaratabilecekleri konusunda uyarıda bulunmuştur. Benzer bir soruyu ders

esnasında Bora da sorarak alternatif fikri uygulama konusunda onaya ihtiyaç duyduğu söylenebilir:

“Bora: Sadece yatay mı olmak zorunda?

A...: Hayır, yatay da olabilir, dikey de” (V.V.1, 10.11.2016).

Bu bağlamda öğrenciler araştırmacı tarafından kendi istediklerini yapabilecekleri vurgulanarak desteklenmeye çalışılmıştır. Bir diğer taraftan ise; araştırmacının yapılan uygulamalarda yol göstermek amacıyla yaptığı yönlendirmelerin öğrencilerin bu ve benzeri sorular sormalarına neden olduğu da söylenebilir. Bir sonraki çalışmada da benzer şekilde Ahmet bir sonraki adım için öğretmenin yönlendirmesine ihtiyaç duyduğu “Ahmet: Ben kuruyunca ne yapayım? “(V.V.1, 10.11.2016) sorusundan anlaşılabılır.

Öğrenciler çalışmalarını yaparken de yaptıklarına dair ayrıntıları araştırmacı ile paylaşma ihtiyacı hissetmişlerdir. Öğrenciler kendi çalışmalarının beğendikleri yönleri üzerine ayrıntılarını yansıtmışlardır. Öğrencilerden Iraz ilk etkinlik içerisinde, “Iraz tekrar beni çağırarak evinin içeriği ve işlevselliği hakkında konuştu. Merdivenler ağaçlar ve evin içindeki geçişlerden bahsetti” (A.G.1, 17.11. 2016) diyerek ve Mert’in ise; ikinci etkinlik içinde yaptığı çalışmanın ayrıntılarını paylaştığına dair araştırmacı, günlüğüne yansıtmıştır: Araştırmacı “Mert, beni yanına çağırıp çizdiği resmi onun hikâyesini ayrıntılı bir şekilde anlattı...” (A.G.2, 06.12.2016) diyerek öğrencilerin paylaşımda bulunduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerden Müge ve Gülay kendi süreçleri içinde ikinci etkinlik içerisinde kendi kararlarını kendileri alarak yaşadıkları sorunlara buldukları çözümleri yansıtmışlardır.

“Kendi kafamdan bir sembol çıkarıp yapacaktım. Sonra ben de bulamayınca var olan bir şey yapayım dedim. Onu çizdim sonra hikâyesini düşününce de ortaya bir şey çıktı. Ben de biraz hikâyeye göre çizdim, biraz kafamdan çizdim. Hikâyeye onu uyarladım” (Müge, Görüşme 2).

Gülay ise; aldığı kararı “Hangisinin daha iyi resmini çizebileceğimi, hangisini daha iyi anlatabilirim diye düşünerek, o yönden seçtim” (Gülay, Görüşme 2) diyerek ifade etmiştir.

Öğrenciler çalışmalarına başladıktan sonra öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmiştir. Aşamadıklarını düşündükleri noktalarda fikir alışverişi yapılarak ve motive edilerek öğrencilerin problemleri aşmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

“Genel olarak çizimlerini yapan öğrenciler çalışmalarında sürekli iyi olup olmadığını sordular. Ben de her öğrencinin yanına giderek çalışmasına bakmaya çalıştım ve olumlayarak

yaklaştım. Eksikleri varsa yardımcı olabileceğim bir şekilde yardımcı olmaya çalıştım” (A.G. 1, 27.10.2016).

Iraz ise; günlüğüne yazdıklarıyla araştırmacının verdiği destek ile kendini rahat hissettiğine dair ifadesini şu şekilde yansıtmıştır:

“İlk önce şekiller çizdik ve devam ettirdik. Ardından değişmesini istediklerimizin resimlerini çizdik. Öğretmenimiz her türlü resimleri beğendi. Benimkisi tamamen doğaüstü olmuştu. Bence bu konu bizim için çok olumludur. Çünkü kendimi rahat hissettim” (Iraz Ö.G.2, 10.11.2016).

Gülay’ın sanatçının çalışmasını görmeden yaptığı uygulama çalışmasında sanatçının çalışmasını gördükten sonra bir onaylanma yaşadığı ve bununla beraber özgüvenini yansıttığı söylenebilir:

“Ben onu da aslında ikinci resmi görmeden her şeyi yuvarlak şekilde çizmiştim mesela. Çatısını filan kulaklık şeklinde yapmışım. Böyle filmlerde de çizgi filmlerde de gördüğümüz gibi bir şey olmasını istemişim. Her yerinde farklı bir desen kullanmışım. ...yani insanın böyle, kendi düşüncesi ile çok güzel şeyler ortaya çıkarabileceğini öğrendim. Ben mesela mimar olsaydım eminim çok güzel evler yapardım” (Gülay, Görüşme 1).

Mert ise; daha önceden yapılan derslerdeki durumu ile karşılaştırarak zorlanmasına gerek kalmadığına vurgu yapmış ve birilerine ihtiyaç duymadan yapabilme güvenini şu şekilde yansıtmıştır:

“Şimdi görsel sanatlar dersinde geçen sene biz resim çizerken falan ne denir ona... bazen zorlanabiliyorduk. Çizerken öğretmenden yardım istiyoruz genelde. Kendimiz zorlanıyorduk ama bu sene dediğim gibi kolaylık olduğundan dolayı yine kendimiz çizebiliyoruz, kendi düşüncelerimizi aktarabiliyoruz diye düşünüyorum. Yani bizim için birilerinin yardım etmesine ihtiyacımız yok. Bu sene daha kolay oluyor” (Mert, Görüşme 1).

Benzer şekilde ikinci etkinlikte de resim yapmakta zorlansa da etkinliğin kolay olduğuna vurgu yapmıştır:

“Etkinlik çok eğlenceliydi. Zaten de doğaüstü olaylar veya yaratıkları severim. Bu yüzden çok sevdim bu etkinliği. Hikâyeyi anlatmak da bir eğlence kattı. El işinde zorlandım. Pek el işi becerim yok ama gerisi iyiydi. Güzeldi. Kolaydı da. Ben dokuz kuyruklu tilki çizdim (Mert, Ö.G.2).

Genel olarak; öğrenciler yaptıkları çalışmalarda ve ders sürecinde problem yaşamadıklarından söz etmişlerdir; ancak öğrencilerden Gülay derse yönelik çıkarımları bağlamında, etkinliği yönelik olumlu olumsuz yönleriyle şu şekilde değerlendirmiştir:

“Etkinlik gerçekten çok eğlenceliydi. Biraz uğraştırıcı bir etkinlikti ama olsun gerçekten çok ilginç ve güzel bir etkinlikti. Bu etkinliğe katılmak çok büyük bir zevk bence bu çalışmanın amacı çizgilerin ilginç ve güzel eserler ortaya çıkarabileceğidir. Bu etkinliği yaparken

izgileri çizmekte zorlandım çünkü en küçük hata bile o resmi mahvedebiliyor çok dikkatli yapılması gerekiyordu” (Gülay, .G.2, 17.11.2016).

Öğrencilerden bazıları kendilerini ifade etmekte zorlanırken bazıları ise uygulamalar yapılırken zorlandıklarını ifade etmiş ancak öğrenciler kendi potansiyellerinden fazlasının istenmediğini anlamaya başladıklarında öğrenciler güven kazanmaya başlamışlardır. Araştırmacı bu bağlamda ikinci etkinlik içerisinde gözlemlediği durumu şu şekilde yansıtmıştır:

“ğrencilerin genel olarak artık ben yapamıyorum, ne yapacağım kaygısının azaldığını görüyorum. Çünkü, bu sefer ne yapacağı konusunda yakının olmadı. Hemen çizmeye başladılar. Sadece bir iki kişi figürü hayvan figürünü çizerken vücudunu nasıl çizeceği konusunda benden yardım istediler. Benim çizerek yardım edemeyeceğimi kendilerinin bunu başarabileceğini söyledim” (A.G.2, 06.12.2016).

Üçüncü etkinlik kapsamında öğrenciler kendi çalışmalarına güvenerek kendi çalışmalarını ifade etmişlerdir. Gülay’ın kendilerine ait olan çalışma için araştırmacı “alışmalarını beğendiğini ifade eden cümleler kurdu. Neden olduğunu sorduğumda; “ünkü biz yaptık” (A.G.3, 17.01.2017) ifadesini vurgulamıştır:

Gülay: Ben bizim resmin güzelliğini beğendim.

A.: Resmin güzelliğini beğendin, evet. Neden güzel? Sence.

Gülay: Çünkü güzelleştirdik.

A.: Tamam, evet.

Gülay: Her şey değıl de aslında şu... Yazıların renklerini” (V.V.3, 17.01.2017).

Gülay’ın bu şekilde kendi çalışmasına güvenerek konuşmasından genel olarak yaptığı çalışmadan memnun olduğı fikri çıkarılabilir.

Öğrencilere etkinlik sonlarında birbirlerinin çalışmalarını değılendirmelerine imkân sunulmuştur. İlk etkinlik sonunda araştırmacı öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarına saygı duyarak öğrenmek istedikleri, merak ettikleri noktalara yönelik görüş ve sorularını yansıtmaları için öğrencileri hemen yanındaki arkadaşıyla eşleştirmiş, çalışmaları değıştirerek inceleme fırsatları olması için bir süre tanımıştır. Ancak ğrenciler böyle bir durum karşısında kendi çalışmalarına müdahale edileceğini düşünerek itiraz etmişlerdir. Araştırmacı “Hemen müdahale ettim. Kimse kimsenin resmini boyamayacak, sadece konuşacağız” dedim. O zaman itiraz sesleri durdu” (A.G.1, 17.11.2016) şeklinde durumu açıklamaya çalışarak öğrencileri alışmadıkları duruma karşı kaygılarını yatıştırmaya çalışmıştır. Öğrenciler sonraki süreçler içinde ikinci ve üçüncü etkinlik içinde birbirlerinin çalışmalarını değılendirerek dikkatlerini çeken

noktaları belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi çalışmalarını paylaşımda istekli oldukları gözlemlenmiştir.

4.2.3.4. Öğretmen rehberliği

Bu tema, öğrencilerin dersler içinde yaşadıkları tüm süreçlerde onların kendi bilgilerini yapılandırmalarında yol gösterici olarak öğretmen (araştırmacı) tarafından yapılan rehberliğin nasıl olduğunu yansıtmaktadır.

Öğretmen olarak araştırmacının, bağlamsal bilgi verme, sorular sorarak sorgulama yolunu açma, uygulama süreçlerinin adımlarında yol gösterme, zamanın verimli kullanılmasında yol gösterme, uygulamalarda kullanılan teknik konuları ve kullanılan malzemeleri tanıtmaya, öğrencilerin ifadelerini yansıtmaya yaparak farklı fikirleri onaylama, öğrencileri kendi tercihlerine yöneltme, sınıf içi diyalogun kurulmasına çalışma yönünde rehberlik yapmıştır. Böylece öğrencilerin yapabileceklerine dair izin vermesine katkı sağlandığı ifade edilebilir.

Öğrenciler sanat eserleri ve kendi çalışmaları üzerine incelemelere yönlendirilmişlerdir. Araştırmacı bu incelemeler sırasında öğrencilerin düşüncelerine ve sorgulama yapmalarını sağlayacak sorularla rehberlik etmiştir. Bu sorular öğrencileri sanat eserinde neler olduğu, nasıl bağlantılar yapılabileceği ve bütünde nasıl bir anlamı olabileceği üzerinden olasılıklarını ortaya koymalarını sağlamaya yöneliktir. Araştırmacı tarafından “Sizin yaşamınız arasında nasıl bir bağlantı kurabilirsiniz?” (V.V.1, 14.11.2016) vb. gibi sorular sorulmuştur.

Öğrencilerin sanat eserlerine anlam vermeleri için sorularla rehberlik etme amacına yönelik hazırlıklar gerçekleştirilmiştir:

“Öğrencilerin resmin karşısına getirerek onlara resim karşısında sorular sorarak anlamını bulmalarını sağlamaya çalışacağım. Bunun için de öğrencilerin nelerin var olduğu, nelerin dikkatlerini çektiğine, kurabildikleri bağlara ve çalışmanın ne anlattığına yönelik sorular hazırladım. Bu sorular doğrultusunda ders sürecini gerçekleştireceğiz” (A.G.1, (Ders öncesi), 13.10.2016).

Süreç içinde öğrencilerin sorulan sorulara cevap verirken neden belirtmelerine yönelik sorular sorulması gerekliliği fark edilmiştir. Hem incelemeler hem de kendi araştırma-uygulama süreçlerinde öğrencilerin verdikleri yanıtları daha fazla açarak neden bu şekilde düşündüklerini derinleştirmeleri ve neden sunmaları için ileri sorular sorulmuştur.

Araştırmacı “Balık Şahmeran” isimli çalışma üzerine Ahmet’in yürütmüş olduğu fikrin nedenini açıklamasını sağlamaya yönelik rehberlik etmiştir:

Ahmet: Ben burada kanalizasyon görüyorum bunlar kanalizasyona atılmış eski paralar bunlar da kanalizasyona atılmış balıklar böyle evrimleşmişler. Bunlar da kanalizasyon suları.

A: Hmm o şekilde diyorsun? Peki neden kanalizasyon?

Ahmet: Bilmiyorum.

A.: Neyi gördün de kanalizasyon diyorsun yani? Biraz düşünebilirsin.

Ahmet: Yani hocam, bu suyu pis olarak gördüm. Sanki biraz kararmış gibi gördüm. Bazen atıyorlar ya balıkların yaşadığı sulara, denizlere atık madde...” (V.V. 2, 5.12.2016).

Öğrencilerin kendi çalışmalarının değerlendirilmesi sürecinde yaptıklarını neden sunmaları yönünde şu şekilde soru sorulmuştur: “Peki neden o görseli seçtin?” (V.V.3, 03.01.2017). Öğrenciler bu sorulara cevap vererek seçtikleri görselle ilişkili nedenlerini açıklamışlardır.

Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine yönelik de sorular sorulmuştur. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirme ve birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine fırsat tanınmış, fikirlerini belirtmelerine sorularla yol açılmıştır. Çalışmalarını paylaşmaya istekli öğrencilerin çalışmaları üzerine “Evet. Bu da Iraz’ın çalışması. Iraz neye dikkat etmiş?” (V.V.1, 17.11.2016) diyerek sorular sorulmuştur.

Araştırmacı sorularla yaptığı rehberlik konusunda sorgulama yaparak öğrencilerin ilgisinin önemine yönelik çıkarımda bulunmuştur:

“Bazen ben soru sorsam da benim soruma cevap vermeyip kendi sorularını ya da meraklarını dile getiriyorlar... Öğrencilerin kendi meraklarına odaklanması da dile getirmeye çalışması bir açıdan fikirlerini belirtme isteğini gösteriyor. Rehberliğim konusunda biraz tereddüte düşürdü. Ama dersin bu akıcılığı daha iyi ben de onlardan bir şeyler öğreniyorum böylece. Bu durum bana aslında dersin onların ilgisi üzerinden yürütmesi gerekliliğinin önemini gösterdi. Ayrıca öğrencilerin de ders işleme sistemimize rahat şekilde katılım sağlamaları, kendi fikirlerini söyleme istekleri artık bu özgüveni yaşadıklarını gösterdi (A.G.3, 27.12.2016).

Böylece öğretmenin rehberliğinin yanında öğrencilerin de ilgilerini ve önceki bilgilerini ders süreçlerine yansıtmasıyla öğretmene ve kendi arkadaşlarına yol gösterici yaklaşımlar sergiledikleri söylenebilir.

Bu bağlamda araştırmacı süreçler içinde öğrenci ilgilerini dikkate alarak sanat eserinde dikkatlerini çeken noktaları derinleştirmelerine yönelik de sorular sormuştur. Öğrencilerin dikkatini çeken noktaya yönelik “Arkadaşınız diyor ki; orada binaların

üstünde de yeşillik var diyor. Ağaç var diyor. Neden öyle bir şey yapmış olabilir sanatçı?” (V.V.1, 28.12.2017) diyerek öğrencilerin ilgileri doğrultusundaki noktalara yönelik incelemelere yönlendirmiştir.

Araştırmacı sanat eserlerine yönelik bağlamsal bilgileri süreçler içinde öğrencilerle paylaşmıştır. Öğrencilere bilgilerin doğrudan verilmesi yerine onların ilgi ve çıkarımları doğrultusunda bilgilerin aralarda verilmesinin uygun olabileceği düşünülmüştür. Araştırmacı tarafından öğrencilerden Ahmet’in “Çılgılık” çalışmasına yönelik yaptığı çıkarımından sonra hem Munch’un hem de Osborne’un “Çılgılık” çalışmasına yönelik bilgileri paylaşmıştır:

“Ahmet: Başka bir insan o resmi çizmeye çalışmış olabilir.

A.: Evet, az önce Ahmet bir şey söyledi. Bu resmi ‘Juan Osborne yapmış, orada yazılar var’ dedi. Bu resim Munch'un resmi. Resmin orijinali bu. Bu resmi de Osborne yapmış” (V.V.1., 28.12.2017).

Ayrıca, öğrencilerle sanat eserlerine yönelik bilgiler paylaşılırken sanatçının görüşleri ve sanat eseriyle ilişkili kavramlar üzerine fikir yürütülmesi sağlanmıştır. İlk etkinlik kapsamında İmren Erşen’in hakkında çalışmasıyla ilişkilendirilecek bir bilgi öğrencilerin fikir yürütmelerine rehberlik edilmiştir: “Gecekondu şimdilerde çürümeye başlayan kenti parçası oldu” demiş İmren Erşen. Bu şekilde bir bilgi var elimizde sizce ne demek istemiş olabilir? (V.V.1, 27.11.2016). Öğrenciler bu şekilde bilgileri yorumlamış ve anlamakta güçlük çekenlerin olma ihtimaline karşılık beraber anlamlandırmışlardır.

Öğrencilere uygulama süreçlerinin adımlarına yönelik de rehberlik edilmiştir. Burada sanatçının deneyimi yol gösterici olduğundan bu adımlar takip edilerek ders süreci yürütülmüştür. Derslerin yürütülmesi sırasında ders saatinin 40 dk. Olması sebebiyle zamanın iyi ve yeterli kullanılabilmesine yönelik rehberlik yapılmıştır. Ders süreçlerinde ders saatinin az olması sebebiyle öğrencilerin yetiştirmekte zorlandıkları zamanı verimli kullanmada sorun yaşadığı düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmacı planlama olarak dersleri iyi koordine etmeye çalışmış, öğrencilerin de bireysel özelliklerini dikkate alarak öğrencilere bir sonraki adıma geçmeleri yönünde uyarılar yapılarak zamanın verimli kullanılmasına yönelik bir çaba sergilemiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin çalışmalarını bitirmesi gerektiği ve zamanı verimli kullanmak adına uygulama süreçleri içinde öğrencilere “Çalışmalarımıza devam ediyoruz. Çok fazla vaktimiz de yok” (V.V. 1, 17.11.2016) şeklinde uyarılar yapılmıştır.

Araştırmacı ayrıca, öğrencilerin yetiştiremedikleri noktalarda esnek davranarak öğrenci durumları göz önünde bulundurmıştır. Bu duruma istinaden araştırmacı ders öncesi günlüğünde bu durumu şu şekilde değerlendirmiştir: “Yarın için kalınan yerden devam edileceği öğrencilere belirtilmişti. Aslında planlanana göre diğer resme geçmemiz gerekiyordu ama ders saati yeterli olmayabiliyor. Geçen ders öğrenciler sadece çizim yapabildiler. Boyamaya geçenler vardı ama hala ilerleyemeyenler de vardı. Öğrencileri çok sıkmak istemiyorum” (A.G. (Ders öncesi), 25.10.2016).

Uygulamaların yapıldığı aşamalarda teknik konulara ilişkin ön bilgilendirmeler yapılarak süreç içerisinde öğrencilerin anlayamadıkları ya da zorlandıkları noktalarda yardımcı olunmuştur:

“Evet, şimdi herkes bitirdi ve herkes beni dinliyebilir mi? Daha önce konuştuğumuz gibi teker teker konuşacağız. Birbirimizi dinleyeceğiz. Şimdi bir etkinlik yapacağız hep beraber. Güzelce görsellerinizi yapıştırdınız. Üzerine de asetat kağıtlarınızı yapıştırdınız. Elinizdeki kağıtlar yapışkanlı asetat kağıdı. Elinizde de asetat kalemleri var. Bu şekilde asetat kalemleri ile sadece bu yüzeylere yazı yazılıyor.

Herkes yapıştırdı ise; yapıştırdığınız görsele bakalım. Ne ile ilgili? Araştırarak bulalım. Herkes incelesin.

Evet. Ne mesaj veriyor sana orada? Ne ile ilgili olduğunu araştırabilirsiniz. İstedığınız gibi düzenleyebilirsiniz” (V.V.3, 03.01.2016).

Öğrencilere uygulama süreci içinde rehberlik edilmesinin yanında kendi süreçlerinde bağımsız bir şekilde karar almalarına teşvik edilmişlerdir. Öğrenciler zaman zaman onaya ihtiyaç duysalar da kendi kararlarını almaları yönünde destek verilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda yapmak istedikleri, kullanmak istedikleri malzemeler ve uygulama biçimleri yönünde özgür oldukları ifade edilmiştir. Tüm süreçlerde benzer şekilde öğrenciler yapmak istedikleri yönünde kendi tercihlerini bulmalarına yönlendirilmişlerdir. Yapılan üçüncü etkinlik kapsamında öğrencilerin kendi ilgilerini çeken görselleri bulmalarına “Sizden gazete, dergi gibi görseller istemiştin geçen hafta. Onlarda ilginizi çeken görselleri toparlayıp defterinize yapıştırabilirsiniz” (V.V.3, 03.01.2016) şeklinde bir teşvik sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin kendi kararlarını alma süreçlerinde kendi yollarını bulsalar bile onaya ihtiyaç duydukları gözlenmiş araştırmacı tarafından bu gibi sorulara istedikleri gibi yapabilecekleri yönünde dönütler verilmiştir:

“Ahmet: İki hayvanı birleştirebilir miyiz?

A.Ö.: Birleştirebilirsiniz tabi” (V.V.2, 06.12.2016).

Öğrencilerin zaman zaman zorlandıkları noktalarda araştırmacı, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmiş, öğrencilerin kendi bakış açılarını yakalamaları konusunda rehberlik etmeye çalışmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendilerinin karar alabilecekleri ve güzel çizme kaygısı yaşadıklarında yaptıklarının yeterli olduğuna dair dönütler verilmiştir. Öğrenciler kendi çalışmalarını üretmeye başladıklarında araştırmacıya gelerek konu dâhilinde yapmak istediklerini paylaşmışlar ve onay alma ihtiyacı hissetmişlerdir. Aynı zamanda araştırmacı öğrencilerin yanlarına giderek neler yaptıkları konusunda paylaşım yapmalarını sağlamıştır:

“Öykü çok hevesli bir şekilde gelip bana hayal gücüne dayalı mı yapıyoruz diye sordu. Ben de istediği gibi yapabileceğini söyledim. Öğrenci hemen aklındaki fikri paylaştı ve domatesten evler yapmak istediğini söyledi. Daha sonra buranın bir şehir olup olmayacağını sordu. Ben de tabi olabilir dedim. Hemen arkadaşlarıyla paylaşarak ben domates şehri yapacağım dedi. Hoşuna gitmiş görünüyordu” (A.G.1, 17.11.2016).

Öğrencilerin genel olarak güzel çizdiklerinden emin olmaya çalışmaları yavaş ilerlemelerine sebebiyet verdiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı “Yeşil Şehir” çalışması üzerinden yapılandırılan ders içinde genel olarak sınıfa rahat etmeleri konusunda uyarılarda bulunmuştur. “Öğrenciler çok yavaş çiziyorlardı. Kollarını rahat bırakarak serbest bir şekilde çizebileceklerini söyledim”(V.V.1, 10.11.2016).

Ayrıca araştırmacı tüm süreçlerde öğrencilerin söz alarak kendini ifade ettikleri zamanlarda destek anlamında “Evet doğayı belli etmek için olabilir” (V.V.1, 03.10.2016) gibi dönütlerle onların düşüncelerini yansıtmış ve öğrencileri fikirlerini ifade etmeye yönelik olasılıklara açık olduğunu göstermeye çalışmıştır.

Öğrencilerin genel olarak katılımı yüksek olmasına rağmen bazı öğrencilerin sessiz kaldığı gözlemlenmiş ve bu öğrencilerin katılımının sağlanması için amacın doğruya ulaşmak olmadığına vurgu yapılarak öğrenciler cesaretlendirilmeye çalışılmıştır: Sanat eserleri üzerine diyaloglarda öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yönelik “Buradan kimse konuşmayacak mı? Katılalım. Fikirler üretebiliriz. Bulmaya çalışıyoruz, araştırıyoruz. Biraz düşünün” (V.V.1, 14.10.2016) denilerek katılıma davet edilmiştir. Bunun için dersler sırasında fikirlerini ifade etmeye davet edilerek doğruya ulaşmak gibi çabanın olmadığına vurgu yapılmıştır. Öğrenciler genel olarak kendilerini ifade etmeye katılıma teşvik etmeye çalışılmıştır. “Sen söylemek ister misin?” (V.V.1, 27.10.2016) diyerek öğrenciler katılıma teşvik edilmiştir.

Öğrencilerin süreçler içinde kendi aralarında diyalog ve sınıf bütününde diyalog

kurulmasına yönelik rehberlik edilmiştir. Bunun için hemen yanlarındaki arkadaşlarıyla verilen bilgiler, alınacak kararlar ya da değerlendirmeler sırasında diyaloga geçilmesi istenmiştir. Ayrıca incelemeler sırasında öğrencilerin yarattıkları fikirler üzerinden genel olarak sınıfa sorular sorulmuş ve birbirlerinin fikirleri üzerine anlam yapılandırmalarına olanak tanınmaya ve birbirlerinin fikirlerini desteklemelerine ya da farklı bakış açılarıyla katkı sağlamalarına yönelik bir çaba sergilenmiştir.

Bu bağlamda ikinci etkinlik kapsamında öğrencilere sembol kavramı üzerine bilgi verilmeden önce “Şimdi hemen yanımızdaki bir arkadaşınızla konuşalım bakalım. Sembol nedir?” (V.V.2, 13.12.2016) diyerek beraber fikir yürüterek paylaşım yapmaları sağlanmıştır. Benzer şekilde yapılan uygulamalar sırasındaki etkinlikler içinde de beraber çalışarak diyalog geliştirilmeleri hedeflenmiştir:

“Bugünkü dersimizde geçen hafta başlanmış olan hayvan figürlerinin hikâyelerinin görselleştirilmesiyle devam edecek. Ancak ders başlangıcında sembollerle ilişkili küçük bir etkinlik yapacağız diye planlamıştım ve bunu gerçekleştirdik. Bu amaçla sembollerin ne olduğu üzerine fikirleri olup olmadığını sordum. Öğrencilerden hemen yanındaki arkadaşıyla konuşup tartışmasını istedim. Bir süre aralarında konuştular. Bekledim. Sembolün ne olduğu konusunda; ‘temsille ilişkili olduğuna dair konuşanları duydum’ (A.G.2,13.12.2016).

İkinci etkinlik kapsamında yapılan sembollere ilişkin anlamlandırma çalışmasında iki grup oluşturularak beraber çalışmaları sağlanmıştır: “Kırmızı renktekiler konuşmuyor, biz tahmin etmeye çalışacağız. Sarı renkteki grup arkadaşlarımızla tahmin etmeye çalışacağız. Kırmızı gruptakiler ne yazmış olabilirler, neyi temsil ediyor olabilirler?” (V.V.2, 13.12.2016).

Öğrenciler yapılan rehberlik süreçlerine yönelik bakış açılarını da yansıtmışlardır. Bu bakımdan ders içerisinde düşüncelerinin sorulması yönünden dikkatlerini çeken bir farkı vurgulamışlardır. Aslıhan “Aslında aynı bir değişiklik yok. Ama biz çok üzerinde duruyoruz. Çok konuşuyoruz. Düşüncelerimizi soruyorsunuz. Geçen sene öyle değildi. Direkt çiziyorduk, yapıyorduk” (Aslıhan, Görüşme 1) diyerek dersin farkını yansıtmıştır. Benzer şekilde Mert de düşüncelerini yansıtmaya imkânı verildiğini “Düşünce şans veriyor bize. Düşüncelerimizi söyleme şans veriyor... Konuşmalarda, yani bir kere; normal derste bize genellikle hak vermiyorlar böyle. En çok sevdiğim kısım o... En çok bana hak verildi herhalde” (Mert, Görüşme 1) diyerek kendi açısından değerlendirmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan temalar çerçevesindeki bulgulara ait sonuçların paylaşılması ve bu sonuçların tartışılması, araştırmacılara ve gelecek araştırmalara yönelik önerileri kapsamaktadır.

5.1. Sonuç

Ortaokul 6. sınıf düzeyinde estetik sorgulama kapsamında bir görsel sanatlar dersinin nasıl yürütülebileceği ve estetik sorgulamalarla öğrencilerin kendilerine ve çevrelerine yönelik anlamlandırma becerilerini geliştirme amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırma 14 haftalık bir süreci kapsayarak üç temel başlıktan oluşan etkinlikler çerçevesinde düzenlenmiştir. Bu etkinlikler içerisinde 4 görsel sanat eserine bağlı dersler yapılandırılarak ilk etkinlikte iki sanat eseri diğer etkinlikler içerisinde birer sanat eseri yer almıştır. İlk etkinlik kapsamında İmren Erşen'in "Gecekondular" çalışması ve ikinci çalışma olarak Hundertswasser'ın "Yeşil Şehir" isimli çalışması yer almış, ikinci etkinlik kapsamında Rafet Van'ın "Balık Şahmeran" adlı serisinden bir çalışma ve üçüncü etkinlik kapsamında ise; Juan Osborne'un "Çılgılık" çalışması temelinde dersler yürütülmüştür. Öğrenciler bu etkinlikler çerçevesinde araştırmacı rehberliğinde sanat eserlerine bağlı olarak anlamlarını yapılandırarak kendi çalışmalarını yaratmışlardır. Ders süreçlerine ait video verileri, çalışma yaprakları, öğrencilerle yapılan görüşmeler, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden toplanan verilerle tematik analiz yapılmıştır. Tematik analiz ile temalar aracılığıyla "Bakış Açılarını Yansıtma Yönelik Bulgular"a, "Çoklu Bakış Açılara Yönelik Bulgular"a, "Öğrencinin Kendine Verdiği İmkana Yönelik Bulgular"a ulaşılmıştır. Araştırmaya yönelik bulgulara ait sonuçlar ortaya konmuştur.

5.1.1. Bakış açılarını yansıtmaya yönelik sonuçlar

Bakış açılarını yansıtmaya yönelik; öğrenciler kendi bakış açılarından sanat eserlerinde ve kendi derslerinde fark ettiklerine, önceki bilgi ve deneyimleriyle bağ kurup ilişkilendirmelerine, fikirlerinde değişim açısından ve kendi yapabileceklerine dair yansıtma ve yansıtılarak daha geniş bir bakış açısına ulaştıkları söylenebilir.

5.1.1.1. Fark ettiklerini yansıtma

Bu tema; öğrencilerin kendi bakış açılarından sanat eserlerinde ve dersler içinde fark ettiklerine yönelik yansıtma çalışmalarını içermektedir. Öğrencilerin sanat eserlerinde ve ders süreçleri içinde dikkatli bakarak yaptıkları incelemeler ve değerlendirmeler ile farkındalık adına ilk adımı sağladıkları söylenebilir. Bu bağlamda sanat eserlerinde ve ders süreci içinde dikkatli bakarak, fark ederek bakış açılarında genişlemenin sağlandığı söylenebilir.

5.1.1.1.1. Sanat eserlerinde var olanları fark etme

- Öğrenciler sanat eserlerinde ilk izlenimlerini yansıtarak; biçimsel özellikleri, renklerin, çizgilerin, şekillerin ve yazıların dikkatlerini çektiğini ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler dikkatlerini çeken noktaları ifade ederken var olan imgeleri sıralayarak betimlemeler yapmışlardır. Öğrenciler gecekondular, insan ve hayvan figürlerine doğrudan değinirlerken somut bir şekilde göremedikleri ya bilmedikleri imgelerin de ne olabileceği üzerine sorgulamalar yaparak tanımlamaya çalıştıkları görülmüştür.
- Öğrenciler yaptıkları inceleme, betimleme, tanımlamalarla sanat eserlerinde var olanları fark ederek derinlemesine inceleme için ilk adımı sağlamışlardır.

5.1.1.1.2. Ders sürecine yönelik fark ettiklerini yansıtma

- Öğrenciler ders süreçleri içinde deneyimlediklerinden elde ettiklerine yönelik fark ettikleri noktaları yansıtmışlardır. Öğrenciler dersler içinde; sanat eserlerinin farklı bakış açılarından farklı şekillerdeki anlamlarına, sanat eserlerinin katkı sağladığına, hayal gücüne ve dersler yürütülmesine yönelik fark ettiklerini yansıtmışlardır.
- Öğrenciler fark ettikleri nokta olarak; sanat eserleri üzerine sanatçıların yarattıkları farklı seçenekleri; sanatçının verdiği mesajı, kullanılabilecek farklı olasılıkları sıralayarak sanat eserlerinin çok farklı şekillerde yapılabileceğini vurgulamışlardır.
- Ayrıca; sanat eserlerinin onlara katkı sağladığına yönelik fark ettikleri noktaları paylaşmışlardır. Bunları da kendi çalışmalarını yapma, yorum yapma, anlam bulma ve sanatçı düşüncelerini anlama, gördükleri eserlerle daha fazla seçeneğe ulaşma ve sanat eserlerinin farkındalık yaratması olarak sıralamışlardır.

- Tüm süreçleri değerlendirerek; geniş açıdan bakarak hayal gücünü vurgulamışlardır. Hayal gücüne yönelik; yeni fikirler üretme olanağının arttığını, sanat eserleri hayat bağının kurulması, hayal gücünün katkısını; hayal gücünün sınırsızlığını, hayal gücünün etkileyciliğini ifade ederek fark ettiklerini paylaşmışlardır.

- Derslerin yürütülmesine yönelik ise; incelemelerin yapıldığı ve uygulama ile sınırlı kalınmadığına, diyaloglarla yürütüldüğüne, eleştiriler yaptıklarına ve fikirlerini yansıttıklarına ve dersin araştırmalar aracılığıyla yürütüldüğüne yönelik fark ettiklerini yansıtmışlardır.

- Öğrenciler sanat eserlerinin farklı bakış açılarından farklı şekillerde yapılabileceğine, sanat eserlerinin katkı sağladığına, hayal gücüne ve dersler yürütülmesine yönelik fark ettiklerini yansıtarak derslerin yürütülmesine yönelik bakış açılarını ortaya koymuşlardır.

5.1.1.3.Bağ kurarak ilişkilendirme

Öğrencilerin sanat eserlerini incelenmesiyle; kendi yaşamında deneyimleri ve bilgileriyle farklı fikirlerini yansıtmışlar, kendi yaşamıyla benzerlikleri vurgulamışlar ve dersler içinde eski öğrendikleri ve yeni öğrenmeleri arasında bağlar kurarak bakış açılarında genişleme sağlandığı söylenebilir. Öğrenciler süreç içerisinde tüm sanat eserleri inceleme çalışmaları ve ders süreçleri içerisinde kendi bilgi ve geçmiş deneyimleri aracılığıyla bağlantılar kurarak ilişkilendirmeler yapmışlardır.

- Öğrenciler gördükleri eserlerde parçadan bütüne ilişkiler kurarak benzetmeler yoluyla tanımlamalar yapmışlar ve sanat eserlerinin bütündeki anlamına yönelik kurdukları bağları nasıl ilişkilendirdiklerini açıklamışlardır.

- Sanat eserlerinde imgeler, çizgiler, renkler doğrultusunda önceki bilgileriyle ilişkilendirmeler yapmışlar ve kendi yaşamlarında gördükleri imgeler, yerler, çevre kirliliği, kültürel ve tarihsel bilgileriyle ilişki kurarak anlamlar yaratmışlardır.

- Dersler içinde öğretmenin sorduğu soru rehberliğinde okudukları kitaplar, hikâyeler ve dersleriyle, önceden gördükleri yerler veya televizyon aracılığı ile gördükleri yerler, ülkeler, insan ilişkileri, duygu ve düşüncelerle bağlar kurmuşlardır.

- Ders süreçleri içinde öğrenciler öğrendiklerini yaşamlarına yansıtarak; yaşamda yorum, yaşamın içindeki sembolleri örneklendirme, yaşamı içinde araştırma süreçlerini sürdürerek kurdukları bağları yansıtmışlardır.

- Ayrıca dersler içerisinde önceki derslerde öğrendikleriyle ilişkiler kurarak bunları sonraki dersler içinde kullandıkları gözlemlenmiştir.

- Öğrencilerin kurdukları bağları sadece ifade etmeden öteye anlam ilişkisi kurarak açıklamışlardır. Öğrencilerin kurdukları bağların nedenlerini açıklamaları bazı dersler içinde öğretmen rehberliğinde bazı dersler içinde ise kendi açıklama istekleriyle gerçekleşmiştir.

- Öğrencilerin farklı yaşam deneyimleri sebebiyle kurdukları bağlar farklılıklar göstermiştir.

5.1.1.4. Geliştigine dair yansıtma

- Öğrenciler ders süreçleri içinde dersin geliştirme yönü ve kendilerini geliştirdiklerini düşündükleri yönlerle dönük yansıtmasını yapmışlardır. Öğrencilerin yürütülen derslerin onlara kattıklarını ve kendilerinde gerçekleştiğini düşündükleri gelişimlere dair yaşadıkları farkındalıklarla daha geniş bir açıdan değerlendirme olanağına sahip oldukları söylenebilir.

- Derse yönelik; kendilerinde yarattıkları gelişme açısından düşünceleri geliştirme, farklı düşünceler kazandırma, görsel zekâyı geliştirme, hayal gücünü geliştirme, yaptıkları aracılığıyla bilinç kazanma yönlerini vurgulamışlardır.

- Etkinlikler aracılığıyla kendilerinde gördükleri değişiklik olarak; düşünerek hareket etme ve bunun aracılığıyla çalışmalarını yapma, eleştirme yeteneğini geliştirme, bilmediklerini öğrenme yönünde; farklı malzemeleri bir arada kullanabileceğini öğrenme, sanatsal uygulama aşamalarını öğrenme, yeni eserler görme, sanatçıların kullandıkları yollar aracılığıyla yeni yöntemler öğrenmeye dair fikirlerini yansıtmışlardır.

5.1.1.5. Fikirlerinde değişiklik

Öğrenciler dersler gerçekleştirildikten fark ettikleri noktalar üzerine bazı düşüncelerinin değişikliğe uğradığına dair fikirlerini yansıtmışlardır. Öğrenciler, fikirlerinin yaşama yansıtılabileceğine, farklılıklara açık bir bakışın mümkün olduğuna, var olanın değişebileceğine, önceden sahip oldukları bilgilerin değiştiğine dair bakış açılarını yansıtmışlardır.

- Olasılıkları fark ederek; fikirlerinin yaşama yansıtılabileceğine dair ve farklılıklara açık bir bakışın mümkün olduğu yönünde değişikliği yansıtmışlardır.

- Sanat eserleri ve sanatçıların bakış açıları aracılığıyla var olanın değişebileceği ve düşünemedikleri noktalara erişme yönünde ve önceden sahip oldukları bilgiler ve kalıp yargıların değiştiğine dair fikirlerini yansıtmışlardır.

- Derslere yönelik fark ettikleri farklı noktalarla ve kendilerinde gördükleri gelişmelerle derse yönelik ilgilerinde değişikliği vurgulamışlardır.

- Ayrıca öğrencilerin önceki öğrenmelerinin üzerine katkı sağlayarak yeni öğrenmelerini yansıtmaları aracılığıyla bilgilerinde bir değişimin olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin çeşitli yönlerde fikirlerinde değişiklik olduğu görülmüş ve böylece öğrencilerin daha geniş bir açıdan bakarak kendileri, sanat eserleri, sanatçıları ve dersleri açısından değerlendirmeler yapmalarının mümkün olduğu söylenebilir.

5.1.2. Çoklu bakış açılarına yönelik sonuçlar

Öğrenciler sanat eseri penceresinden deneyimledikleri ders süreçlerinde farklı bakış açılarından bakarak süreç sonunda yarattıkları anlamların sentezi ile kendi uygulamalarında yaratıcı çalışmalar ortaya koydukları; birlikte hareket ederek farklı fikirlere ulaşmış ve birbirlerine katkı sağladıkları görülmüştür. Sanatçıların deneyimlerinin rehberliğinde oluşturulan derslerle çoklu perspektiflerden bakarak düşünemedikleri noktalara yönelik empati kurmaları mümkün olmuştur.

5.1.2.1. Anlam yaratma

Öğrenciler sanat eserlerinde gördüklerine yönelik farklı bakış açılarından anlamlar yarattıkları ve kendi uygulama çalışmalarında tüm sürecin anlamlandırmasını bütünlendirerek kendi çalışmalarını yaratarak yaratıcı fikirler ortaya koymuşlardır.

5.1.2.1.1. Sanat eserinde gördüklerine yönelik anlam yaratma

Sanat eserlerinin incelenmesiyle onların ötesine hayal kurup dikkat çeken noktalar ve sanat eserlerinin bütündeki anlamı üzerinden sınıf toplumu olarak yaratılan anlamlar ortaya konmuştur. Bu bağlamda çizgi, renk, boşluk, imgeler üzerinden ve bir bütün olarak sanat eserlerinin ötesine kurdukları bağların etkisiyle anlam olasılıkları yaratmışlardır.

- Öğrenciler sanat eserlerinde parçadan bütüne anlam arayışlarını sürdürerek, doğal afet, yaşamın olması ve terkedilmenin yaşanması, ayrılık ve buna bağlı olarak kuraklık

ve yoksulluk, çevre kirliliğinin yansıtılmasına, yönetme ve yönetilme bağlamında toplumsal durumlara yönelik yarattıkları anlamları dile getirmişlerdir.

- Aynı zamanda öğrenciler kendi açılarından ders çıkarma yönünde de anlamlar yaratmışlardır: Elindekilerin değerini bilmek, doğanın zarar görmesi yönünde düşünceli olmak, doğaya saygı gösterilmesi gerekliliği, arkadaşlık ilişkilerinde seçici olmaya yönelik anlamları ifade etmişlerdir.

- Sanatçının bakış açısından ise; sanat eserlerinde hayatın gerçeklerini yansıtmak, hayatta görmek istediklerini yansıtmak, ilgisi doğrultusunda yansıtmak, duyguları yansıtmak, olumsuz olarak gördüğü noktaları yansıtmak, görsellerin içeriğini kullanarak yansıtmak, yorum yaparak dönüştürme, duyulan rahatsızlığın yansıtılması ve iletişim kurma amacı olduğuna dair anlamları içeren ifadeler kullanmışlardır.

- Birbirlerinin yarattıkları anlamlara katkı sağlayarak çeşitli yönlerde anlam olasılıklarına ulaşmışlardır. Öğrenciler bütün çalışmalar içerisinde güncel hayatla bağlantılar kurarak gördükleri imgelerin ötesine dair yorumlarıyla sanat eserinin bütündeki anlamına (temaya) ulaşmaya çalışmışlardır. Öğrenciler süreci deneyimlemelerine ve sanatçının fikrine ait bilgileri almalarına rağmen sanatçının yarattığı sembollerin farklı yönlerini keşfetmeye, farklı yorumlar geliştirerek anlam arayışına devam etmişlerdir.

- Öğrenciler incelenen bütün çalışmalara yönelik çevre kirliliği anlamı yaratmışlardır.

- Öğrenciler yarattıkları anlamlar doğrultusunda kendi çalışmalarını yarattıkları gözlenmesine rağmen, bazen yarattıkları anlamın dışında yansıtımlar da yapmışlardır.

5.1.2.1.2. Öğrencinin kendi uygulama çalışmasında deneyimleri bütünleştirmesi

- Öğrenciler sanat eserlerini inceleyerek yarattıkları anlamlar ve kendi araştırma süreçlerini bütünleştirerek sanatçıların uygulama yolları rehberliğinde tercih ettikleri malzemeler ve görsel biçimlendirmelerle anlamlar yaratmışlardır. Böylece öğrenciler sanatçının estetik deneyimini farklı perspektiflerden ele alarak bir deneyimin farklı olasılığını daha sundukları söylenebilir.

- Öğrenciler süreçler içinde yarattıkları anlamlar ve araştırmaları doğrultusunda kendi kararlarını alarak ne yapacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler geliştirdikleri uygulama fikirlerinin savunmalarını yapmışlardır.

- Öğrenciler, incelenen sanat eserlerinden etkilendikleri noktaları ve kendi çevrelerinden, farklı alanlardan etkilendiklerini de çalışmalarını yaratarak kendi bakış açılarını oluşturmuşlardır. Öğrenciler bu bağlamda sanatçının bakış açısından yola çıkarak deneyimledikleri çalışmalarda çevrelerine yönelik kendi duyumlarını yakalamışlar kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek bir sentez sağlamışlardır.

- Öğrenciler kendi uygulama çalışmaları üzerinden sanatçıyla olan benzerliklerine dair esinlenme yaptıklarını, sanatçı fikrinden yola çıktıklarını, biçim ve içerik doğrultusunda yararlanıp kendi fikirleriyle bütünleştirdiklerini ve benzer düşünceye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

- Bir diğer taraftan öğrenciler uygulama çalışmalarında kendi çevreleriyle bağlar kurarak yaşadıkları deneyimlerden esinlenmişlerdir; önceden gördükleri mimari yapılar, gözlemledikleri mekânlar, izledikleri filmler, yaşadıkları anılara bağlı deneyimler, olumsuz duyguların yansıtılması yönünde bağları ifade etmişlerdir. Aynı zamanda yaptıkları çalışmalar ve yansıtmaları doğrultusunda bu bağlar görülebilmektedir.

- Sanatçıların var olana verdikleri yeni anlamdan etkilenecek çevrelerinde gördükleri, bildikleri, okudukları metinler, imgeler ve görsellere yönelik yeni anlamlar katarak gördükleri derslerle, görsellerin kendilerinde yarattığı duygularla, önceki derslerde öğrendikleriyle, kendi ilgi alanlarıyla ilişkilendirdikleri görülebilir.

- Öğrenciler yarattıkları çalışmalarında sanatçılardan etkilenecek ve kendi çıkarımları doğrultusunda aldıkları kararlarla uygulama çalışmaları yapmışlardır. Böylece yeni anlamlar yaratmışlardır ancak sanatçının deneyimini farklı algılayarak farklı yönlerde çalışmalar yaptıkları da görülmüştür. Öğrencilere bu durumlarda müdahale edilmemiş kendi tercihlerini uygulamaya koymaları konusunda destek verilmiştir.

- Öğrenciler sanat eserlerini uygulamalara bağlı deneyimler aracılığıyla sorgulayarak anlamlandırmasını yapmışlar aynı zamanda kendi bakış açılarını geliştirerek her biri farklı ve yaratıcı fikirler ortaya koydukları söylenebilir.

- Öğrencilerin kendi uygulama çalışmalarında kendi fikirlerine ulaştıkları bir başka deyişle her birinin farklı fikirlere ulaşma imkânı yakaladıkları yaptıkları çalışmalarda görülebilmektedir. Böylece öğrencilerin yaratıcı fikirler ortaya koydukları söylenebilir. Öğrenciler kendi anlamlarını yarattıkları çalışmalarda sanatçının deneyiminden

yararlansa da süreç ve çalışmalar yönünden bunun bir taklidi olmadığı öğrenci çalışmalarından görülebilir.

5.1.1.2. Sanatçı gibi düşünme

- Öğrenciler, sanat eserlerinde incelemeler yaparak; sanatçıların kullandıkları yollar rehberliğinde sanat eserlerine yönelik geliştirilen sorularla araştırma süreçlerini yaşamışlardır.

- Öğrenciler de sanatçılarla benzer süreçleri yaşadıklarına vurgu yaparak sanatçılarla ortak noktalarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler genel olarak ya sanatçı gibi yaptıklarını/düşündüklerini ya da sanatçının onlar gibi yaptığına değinmişlerdir. Bu deneyimler sonucunda sanatçının deneyiminin benzerini yaşamaya vurgu yapmışlardır; Benzer resim yapmak, benzer deneyim yaşamak, hayal gücü ortaklığı, sembollerin kullanımı, yazılar kullanarak çalışmalarını yapmak, tema bağlamında ortaklık, kötü olayların dışavurumu yönünde ortak noktaları yansıtmışlardır.

- Bir diğer taraftan sanatçının deneyimini kendi deneyimi üzerinden yansıtarak sanatçının kendiyle aynı fikirde olduğunu, deneyimin benzerini yaşayarak sanatı ve sanat eserlerini ve sanatçıyı anlamayı vurgulamışlardır.

- Öğrenciler yaşadıkları deneyimler aracılığı ile sanatçının çizimini nasıl yaptığını, görsellerin nasıl iletişim kurduğunu, yeniden yorumlamayı anladığını, sanatçının ilgisi aracılığıyla seçimler yaptığını, sanat eserlerinin farklı yöntemlerle dönüştürülebileceğini ifade ederek farklı yönlerdeki öğrenmelerini yansıtmışlardır.

- Öğrencilerin sanat eserinde odaklandıkları noktalara yönelik yaptıkları çıkarımları kendi uygulama çalışmalarında temel aldıkları söylenebilir. Öğrencilerin sanatçının fikriyle özdeşlik kurmaları ile sanat eserlerinde gördükleri biçimsel özellikler ve verdikleri anlamlar onlara kendi çalışmalarını yaparken yol gösterici olmuştur.

- Öğrencilere, estetik deneyimin anlamlarını araştırarak, sanat eserlerinin penceresinden empati kurarak sanatı, sanat eserlerini, sanatçıyı anlamaları ve kendi yaşamlarıyla kurdukları bağlarla anlamlandırmalar yönünde katkı sağlandığı söylenebilir.

5.1.1.3. Birlik olarak çalışma

- Öğrencilerin bir sınıf toplumu olarak inceleme, araştırma ve uygulama çalışmalarını oluşturma sürecinde birlik olarak hareket ettikleri ve diyaloglar

geliştirdikleri gözlenmiştir.

- Bu bağlamda öğrenciler anlam olasılıkları yaratırken birbirlerinin yarattıkları anlam olasılıklarına ve meraklarına ilişkin sordukları sorular üzerine katkı sağlayarak var olanın ötesinde farklı yönlerde bakış açıları yaratmışlardır.

- İncelemeler öncesi-sırası ve sonrasında verilen bilgiler üzerine tartışarak fikir paylaşımları yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerden bazılarının yetenek ya da bilgi konusunda daha aktif katılımlarının olduğu ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim haline geçerek birbirlerinden öğrenebildikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin uygulama çalışmalarını yaptıkları sırada birbirleriyle iletişim haline geçerek fikir alış veriş yaptıkları, diyaloglar geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Buna dayanarak öğrencilerin farklı yönlerde sahip oldukları bilgi ve görüşleriyle kendi aralarında yardımlaşarak birbirlerine katkı sağladıkları söylenebilir.

- Aynı zamanda değerlendirme süreçlerinde beraber hareket ederek birbirlerinin çalışmalarına yönelik saygı duyarak yaklaşmışlar ve sordukları sorularla katkı sağlamışlardır.

- Öğrenciler beraber düşünce oluşturmaya ve farklı fikirlere ulaşmaya, farklı düşüncelerle ortak düşünceler yaratıldığına, hep beraber aynı işi yapmaya, diğerlerinin fikirlerinden yararlanmaya, hep beraber düşünce oluşturmaya, diyaloglarla sosyal bağ güçlendirmeye, hep beraber oluşturdukları diyalogların bilgi verdiğiine dair görüşlerini paylaşmışlardır.

- Öğrenciler hayal güçlerini kullanarak farklı bakış açılarından anlamlar yaratmış ve hep beraber yapılan sanat eseri incelemeleri ve uygulama çalışmaları sırasında geliştikleri diyaloglarla birbirlerinin fikirleri üzerine anlam yapılandırmışlardır. Böylece öğrenciler yeni bilgi ve fikirlerle birbirlerinin hayal güçlerini genişleterek birbirlerine katkı sağlamışlardır. Süreç içinde öğrenciler diyaloglar geliştirerek birbirlerinin düşüncelerine ulaşma şansı yakalamışlardır.

5.1.1.4. Farklı fikirler

- Öğrencilerin kendi fikirlerini yansıtarak; sanatçıların ve arkadaşlarının fikirlerini duyarak, görerek farklı fikirlere yönelik anlamlandırma ile bir bilinç geliştirdikleri söylenebilir.

- Bu bağlamda öğrenciler farklı bakış açılarını; kendi yaşamları ve farklı kişiler açısından değerlendirmişlerdir.

- Farklı fikirlerin dersler içindeki katkılarını yansıtarak; çoklu bakış açılarının görülmesi, arkadaşlarının fikirlerini anlama, yaratıcı fikirlere ulaşılması yönünde katkılarını ifade etmişlerdir. Sanatçıların uygulama yollarına yönelik farklı fikirleri vurgulayarak sanatçıların bu fikirlerinin onların farklı bir noktadan bakmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

- Bir diğer taraftan öğrenciler farklı fikirlerin ortaya çıkmasının dersler içerisinde dikkatlerini çektiğine vurgu yapmışlardır. Öğrencilere düşünemediklerini arkadaşlarından duymaları noktasında ilgi çekici geldiği söylenebilir. Öğrenciler farklı fikirlerin derse eğlence kattığı, dersler içinde düşünmedikleri fikirlere ulaştıklarına dair fikirlerini dile getirmişlerdir.

- Öğrenciler yapılan derslerde farklı fikirlerin ortaya çıkmasıyla farklı bakış açılarından yorumların yapılabileceğinin farkına vardıkları ve öğrencilerin farklı fikirlere ilişkin olumlu bir bakış sergiledikleri söylenebilir. Öğrenciler sanatçıların eserleri üzerinden yani onun gözünden bakarak, dünyaya yönelik hayal gücü potansiyellerini keşfederek farklı fikirlerin katkı sağladığı ve böylece öğrencilerin süreç içinde farklılıklara açık bir bakış açısı kazandıkları söylenebilir.

5.1.3. Öğrencinin kendine verdiği imkânâna yönelik sonuçlar

Öğrencilerin, kendi meraklarına yönelik sorular geliştirerek; sorgulamalarının süreç içinde ve sonunda devam etmesiyle, sözel olarak ve uygulama çalışmalarında sunduğu fikirlerin nedenlerini açıklamasıyla ve kendini ifade etmede zorlananların süreç içinde aktif olması ve uygulama çalışmalarında özerk çalışması yönünde kendilerine imkân tanıyarak gelişme gösterdikleri ifade edilebilir. Öğretmenin, yapılacaklara yönelik yol gösterici olarak öğrencinin araştırma yapmasına ve kendi kararlarını almasına yönelik katkı sağladığı vurgulanabilir.

5.1.3.1. Merak ettiklerini sorma

- Tüm süreçler içinde öğrencilere sorularla rehberlik edilmiş ve öğrenciler merak ettiklerini belirtmeleri ve sorular sormaları için cesaretlendirilmeye çalışılmıştır.

Öğrenciler kendi bakış açılarından gördükleri dikkat çekici noktalara yönelik sanatçının nasıl böyle bir çalışma yaptığı üzerine meraklarını dile getirerek sorular geliştirmişlerdir.

- Öğrenciler genel olarak tüm sanat eserlerine yönelik sanatçının neden ve nasıl çalışmayı yaratmış olduğu sorusu üzerinde durmuşlar ve fikirler geliştirmişlerdir.

- Öğrencilerin ders sürecinin ilk zamanlarında rehberliğe ihtiyaç duyarken son etkinlik kapsamında araştırmacının rehberlik ettiği soruları beklemeden kendi sorularını geliştirmeye başladıklarına, kendi ilgilerine yönelik sorulara ve anlam vermeye odaklandıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirirken de birbirlerine sorular sorarak yapılan çalışmaları anlamaya çalıştıkları gözlenmiştir.

- Öğrenciler ders süreçleri içinde sanat eserlerine ve dersin içinde yapılan etkinliklere yönelik merak duyduklarını ifade etmişlerdir.

- Sanatçıya yönelik verilen bağlamsal bilgilerin de öğrencilerde soru işaretleri yarattığı söylenebilir.

- Öğrenciler ders süreci içinde üçüncü etkinlik kapsamında sanatçının yeniden anlam vermesi noktasında yazıları neden kullandığı, sanatçının neden dolaylı yoldan böyle bir şey yaptığı gibi sorulara ulaşmışlardır.

- Öğrencilerin soru sorma becerilerinde öğretmen desteği olarak süreç içinde gelişme gösterdikleri söylenebilir.

- Öğrenciler ders içinde sordukları sorular yanında dersler öncesinde ve sonrasında da merak ettiklerine yönelik sorular sormuşlardır. Sanat eserine yönelik anlamlandırma süreçlerinin devam ettiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler sanat eserlerini ilk gördükleri andan itibaren kafalarında oluşan sorulara cevap aramışlardır; ancak süreç sonuna gelindiğinde de öğrencilerin öğrendikleri üzerinden ya da buldukları fikirlerin bir adım sonraki soruyu yarattığı görülmüştür. Öğrenciler bir yandan buldukları cevapların dışında hala soru işareti olan fikirlerini de paylaşmışlardır. Böylece sorgulamanın döngüsünün yaşama yönünde gelişimlerini yansıttıkları söylenebilir.

5.1.3.2. Fikrine yönelik neden sunma

- Öğrencilerin sanat eserlerinin incelemesi sırasında fikirlerini sunarken nedenini sanat eseri üzerinden göstererek ifade etme isteği içinde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin bu yaklaşımı fikirlerini somutlaştırmasına yardımcı olduğu, bu sayede daha

rahat bir şekilde nedeni kanıtlayarak ifade ettikleri söylenebilir. Bir diğer taraftan sanat eserleri içinde dikkatlerini çeken noktaları gösterirken ya da bağlantılar kurarken de düşündüklerini imgelerle somutlaştırarak ifade etmişlerdir. Sanat eserleri içinde imgeler üzerinden düşüncelerinin nedenlerini açıklamışlardır.

- Öğrencilerin ders süreçleri içinde nedenlerini kendi deneyimleriyle bağlantı kurmadan genel cevaplarla ifade ettikleri derinlemesine cevaplar vermedikleri görülmüştür. Öğrencilerin söylediklerini genişletmelerine yönelik ileri sorularla fikirlerini neden sunmalarına çalışılmıştır. Öğrencilerin süreç içinde fikirlerini nedenleriyle açıklama yönünde gelişme gösterdikleri söylenebilir.

- Öğrenciler kendi yaptıkları çalışmaları açıklarken sanatçının bakış açısına yönelik yapılan yorumlardan yola çıkarak kendi fikirlerine ulaştıkları için yaptıklarının nedenlerini açıklamada zorlanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin fikirlerinin nedenlerini açıklamanın sözel olarak kendi ifadelerini güçlendirmelerine ve kendi yaşamlarına dönük duyularını yansıtmalarına imkân verdiği söylenebilir.

5.1.3.3.Özgüven durumları

Özgüven durumlarına ilişkin söz sahibi olma ve uygulama araştırmalarına ait sonuçlara yer verilmiştir. Öğrenciler dersler içinde söz sahibi olmaya ve kendi uygulama araştırmalarında zorluklar yaşamalarına rağmen süreç içinde gelişme gösterdikleri söylenebilir.

5.1.3.3.1. Söz sahibi olma

- Yapılan dersler öğrenci katılımını gerektirdiğinden bütün öğrencilerin katılıma ve öğrenmeye açık ilgilerini çekebilecek noktada düzenlenmeye çalışılmıştır.

- Öğrenciler tüm inceleme süreçleri içinde eserleri ilk gördükleri andan itibaren konuşmak istemişler ve öğrencilerin söz alarak fikirlerini ifade etmede istekli oldukları gözlenmiştir.

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu ilk dersin yürütülmesinden itibaren fikirleri yansıtmada konusunda aktif olmuşlardır ancak bu durum öğrenciden öğrenciye değişkenlik göstermiştir. Öğrencilerin ders süreçleri ilerledikçe söz almaya teşvik edilen öğrencilerin katılımları artmıştır.

- İlk etkinlik sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde derse katılım gösteren öğrenciler de fikirlerini yansıtmada yaşadıkları zorluklara dair fikirlerini belirtmişlerdir. Bir diğer taraftan ise; öğrenciler olumlu bir çalışma olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin zorlanma durumlarının böyle bir duruma alışık olmamaları ve hayal güçlerinin sınırlarını zorlamaları açısından değerlendirilmiştir. Öğrenciler, süreçte doğrunun aranmadığı konusunda desteklenerek katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

- İkinci etkinlik kapsamında öğrencilerin birbirlerini dinleme ve saygı gösterme konusunda dikkatlerinin çekilmesi ve söz alan öğrencilerin söz hakkının dağılımına dikkat edilmesi ve söz almayan öğrencilerin katılıma davet edilmesiyle durum çözülmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin birbirlerini dinleyerek söz almaları derse olumlu yansımıştır. Derse hiç katılım göstermeyen öğrencilerin katılma imkânı yakaladığı gözlenmiştir. Süreç içinde öğrencilerden katılım yapamayanların da katılım sağladıkları ve nasıl yaparız kaygısına yönelik bir aşama kaydettikleri söylenebilir.

5.1.3.3.2. Uygulama araştırmalarında özgüven durumları

- Öğrenciler kendi çalışmalarında kendi kararlarını almaya yönlendirilmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenciler ilk dersler içerisinde aldıkları kararlarını dile getirerek yansıtmışlar ancak öğrencilerin aldıkları kararlara rağmen süreç içerisinde kendi çizecekleri konusunda ya da kullanacakları malzemeler konusunda kararsızlıklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler kendi kararlarını almakta zorlansalar da kendi kararlarına ulaşmada bir çabaları da görülmüştür.

- Öğrenciler kendi tercihlerini bulma yönünde desteklenmişler tercih ettikleri malzeme ya da uygulama yolları açık bırakılmıştır. Öğrenciler kendi malzeme ve uygulama yolları ve zorlandıkları noktalarda farklı seçeneklerle çözüm aramalarında araştırmacının onayına başvurarak hareket etmişlerdir. Süreç içinde bu kararsızlıkları aşarak bağımsız hareket ettikleri ve çalışmalarını gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir.

- İlk yapılan etkinlik kapsamında öğrencilerin çalışmalarını yapmakta istekli oldukları gözlemlenmiştir. Ancak, kendi araştırma süreçlerinde yaptıkları çalışmalarda yetersiz olduklarına ve daha güzel yapmaları gerektiğine dair yaklaşım sergileyenler olmuştur. Bunun da öğrencilerin yaş özelliklerinden kaynaklandığı söylenebileceği gibi güzel yapma zorunluluğuna dair inançlarının etkili olduğu da söylenebilir.

•Öğrenciler kendi fikirlerini yansıtmalarına rağmen yetersiz olduklarını dile getirmişler, güzel yapamadıklarını ve zorlandıklarını yansıtmışlardır. Güzel yapma kaygısı yaşadıkları, kendi yaptığını yeterli görmeyerek daha iyisine ulaşma çabası içine girme, el becerisi yönünden kendini yetersiz görmeye yönelik görüşlerini paylaşmışlardır. Öğrencilerin yaşadıkları güven sorunlarının ve en iyiye ulaşma çabaları kendilerini yansıtmada engel olduğu söylenebilir. Bununla ilgili öğrencilere yaptıklarının değerli olduğu, herkesin kendi fikirleriyle bir şeyler yapmasının önemli olduğu ve bu çalışmaların mükemmel olması gerekmediği yansıtılmıştır.

•Öğrenciler güzel yapma kaygısı sebebiyle yardıma ihtiyaç duydukları da gözlenmiştir. Öğrenciler araştırmacı tarafından kendilerinin yapabileceği konusunda desteklenmişler ve özerk şekilde uygulama çalışmalarını yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin son iki etkinlik içerisinde uygulama çalışmalarında onay almaya ihtiyaç duymadıkları görülmüştür. Öğrencilerin yapabildiklerinin kabul gördüğünü fark ettikleri ve süreç içinde kendi yaptıklarına güven geliştirdikleri söylenebilir.

•Öğrenciler her adımda soru sorarak yapmaları gerekenleri öğrenmeye çalışmışlardır. Öğrenciler bir sonraki adımda yapacaklarına dair onay alma ihtiyacı hissetmişlerdir. Öğrencilerin onay alması karşısında araştırmacı öğrencileri kendi tercihlerini bulmaya yönlendirmiştir. Araştırmacının yapılan uygulamalarda yol gösterici olarak yaptığı yönlendirmeler öğrencilerin bu ve benzeri sorular sormalarına neden olduğu da söylenebilir. Öğrenciler ikinci etkinlik içinde yaşadıkları kararsızlıklarda kendi çözümlerini bulduklarını görüşmelerde yansıtmışlardır. Öğrencilerin neye göre kendi kararlarını alabilecekleri yönünde bakış açılarının oluşmasının zaman içinde geliştiği söylenebilir.

•Öğrenciler çalışmalarını yaparken de yaptıklarına dair ayrıntıları araştırmacı ile paylaşma ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin yaptıklarından memnun olarak paylaşma ihtiyacı hissettikleri söylenebilir.

•Öğrencilerin araştırmacının kabullenici davranmasıyla rahatladıklarını, sanatçının çalışmasını görerek onaylanma yaşadıklarını, daha önceden yapılan derslerdeki durumu ile karşılaştırarak zorlanmasına gerek kalmadığını ve buna bağlı olarak birilerine ihtiyaç duymadan yapabilme güvenlerini ifade etmişlerdir. Üçüncü etkinlik sonunda öğrenciler kendi çalışmalarına güvenerek kendi çalışmalarını dile getirmişler ve kendi

alışmalarından memnun olduklarını yansıtmışlardır.

- Öğrenciler ders süresiyle ilgili çalışmalarını yetiştirme yönünde zorlandıklarına vurgu yapmışlardır.

- Öğrenciler kendini ifade etmede ve uygulamalar sırasında zorlanma yaşadıkları ancak öğrencilerin kendi potansiyellerinden fazlasının istenmediğini anlamaya başladıklarında güven kazanmaya başladıkları söylenebilir. Dersler içinde kendini ifade etmede ve uygulama çalışmalarında farklı öğrencilerin ön plana çıktıkları gözlenmiştir. Öğrenciler araştırmacının var olan durumlarını kabullenici tavrı ile ve zaman içinde derslerde gösterdikleri performansa dayanarak yapabileceklerinin farkına varmalarıyla kendini ifade etmede ve uygulama çalışmalarında özgüven kazandıkları söylenebilir.

5.1.3.4. Öğretmen rehberliği

- Öğretmenin rehberliğinin yanı sıra öğrencinin öğretmene rehberliği ve öğrencilerin birbirlerine olan rehberliği süreç içinde gerçekleşmiştir.

- Öğretmen rehberlik yaparken öğrencilere ne derecede müdahale etmesi gerektiği noktasında tereddüt yaşamıştır. İlk etkinlik içerisinde öğrencilerin çok serbest bırakılması öğrencilerin sınıf içi düzenin sağlanmasında sıkıntılara sebebiyet verdiği gözlemlenmiştir; ancak araştırmacının gerekli yerlerde müdahalesinin rehberlik anlamında bir gereklilik olduğu fark edilmiş ve bu şekilde davranılmıştır. Öğrencilerin de birbirlerine saygı duymaları için çaba harcanmış ve süreç içinde sınıf içi düzen sağlanmıştır.

- Rehberlik amacıyla öğrencilere sanat eseri ve sanatçı hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrencilere inceleme sırasında bilginin doğrudan verilmesi yerine gerekli görülen yerlerde dersler içinde farklı zamanlarda verilmesinin ilgi ve soruları ya da keşfettikleri noktalarda verilmesiyle dersin daha akıcılığının sağlandığı gözlenmiştir.

- Öğrencilerin dersler içinde yaşadıkları tüm süreçlerde onların kendi bilgilerini yapılandırmalarına yol gösterici olunmaya çalışılmıştır. Ayrıca, öğrencilerle sanat eserlerine yönelik bilgiler paylaşılırken sanatçının görüşleri ve sanat eserleriyle ilişkili kavramlar üzerine sorgulamalar yapılması sağlanmaya çalışılmıştır.

- Öğrenciler sanat eserleri ve kendi çalışmaları üzerine incelemelere yönlendirilmişlerdir. Araştırmacı bu incelemeler sırasında öğrencilerin düşünmelerine ve sorgulama yapmalarını sağlayacak sorular sorularla rehberlik etmiştir. Araştırmacı

öğrencilerin fikrinin nedenini açıklamasını sağlamaya yönelik ve birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine yönelik de sorular sorarak rehberlik etmiştir. Öğrencilerin kendi çalışmalarını ve birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine fırsat tanınmış, öğrencilerin değerlendirmelerine ve fikirlerini belirtmelerine sorularla yol açılmıştır.

- Öğrencilere uygulama süreçlerinin adımlarına yönelik de rehberlik edilmiştir. Burada sanatçının deneyimi yol gösterici olduğundan bu adımlar takip edilerek ders süreci yürütülmüştür.

- Derslerin yürütülmesi sırasında zamanın iyi ve yeterli kullanılabilmesine yönelik rehberlik yapılmıştır. Ders süreçlerinde ders saatinin az olması sebebiyle öğrencilerin yetiştirmekte zorlandıkları görülmüş ve zamanı verimli kullanma açısından önlem alınmıştır. Bu bağlamda araştırmacı planlama olarak dersleri iyi koordine etmeye çalışmış öğrencilerin de bireysel özelliklerini dikkate alarak öğrencilere bir sonraki adıma geçmeleri yönünde uyarılar yapılarak zamanın verimli kullanılmasına yönelik bir çaba harcanmıştır.

- Uygulamaların yapıldığı aşamalarda malzemelerin kullanımı gibi teknik konulara ilişkin ön bilgilendirmeler ve yönergeler verilerek süreç içerisinde öğrencilerin anlayamadıkları ya da zorlandıkları noktalarda yardımcı olunmuştur.

- Uygulama süreci içinde öğrenciler rehberlik edilmesinin yanında kendi süreçlerinde kendi tercihlerine yönelmeleri yönünde teşvik edilmişlerdir. Bu anlamda yapmak istedikleri, kullanmak istedikleri malzemeler ve uygulama biçimleri yönünde özgür oldukları ifade edilmiştir.

- Öğrencilerin kendi kararlarını alma süreçlerinde kendi yollarını bulsalar bile onaya ihtiyaç duydukları gözlenmiş; ne yapmaları gerektiğine dair istediklerini tercih edebilecekleri hatırlatılmıştır.

- Araştırmacı tüm süreçlerde öğrencilerin söz alarak kendini ifade ettikleri zamanlarda destek anlamında dönütlerle öğrencilerin düşüncelerini yansıtmış ve farklı bakış açılarına açık olduğunu göstermeye çalışmıştır.

- Öğrencilerin süreçler içinde kendi aralarında diyalog ve sınıf bütününde diyalog kurulmasına yönelik rehberlik edilmiştir. Bunun için hemen yanlarındaki arkadaşlarıyla verilen bilgiler, alınacak kararlar ya da değerlendirmeler sırasında diyaloga geçmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin diyalog halinde olmaları sağlanmış ve paylaşımlar

yapmaları sağlanmıştır.

- Öğrencilerin genel olarak katılımı yüksek olmasına rağmen sessiz kalan öğrencilerin olduğu gözlemlenmiş ve bu öğrencilerin katılımının sağlanması adına cesaret verilmeye çalışılmıştır. Bütün öğrencilerin ifade ettikleri fikirlere kabullenici yaklaşarak öğrencilerin kendilerini ifade etmede rahat olmaları sağlandığı söylenebilir.
- Genel anlamda dersler içinde öğretmen olarak araştırmacı rehberlik ederek öğrencilerin kendilerine dair yapabileceklerine dair olanaklarını genişletmeleri yönünde öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir.

5.2. Tartışma

Araştırma sürecinde estetik sorgulama bağlamında yapılandırılmış derslerle öğrencilerin sorgulamalar yaparak sanat eserleri üzerinden kendi arayışlarını gerçekleştirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Estetik sorgulama açısından sanat eserlerinin öğrenmede temel kaynak olmalarının sonuçlarının yansımaları görülmüştür. Araştırma sonucunda; öğrencilerin dersler içinde deneyimlerine yönelik yansıtmalarını yapmışlardır. Öğrenciler, dersler içinde yaşadıkları deneyimlerle fark ettiklerini, geçmiş bilgi ve deneyimleriyle bağlar kurup ilişkilendirdiklerini, kendileri açısından sorgulama ve değerlendirmelerini yansıtmışlardır. Öğrencilerin sorgulama süreçlerinde sorular geliştirdikleri ve cevaplar buldukça başka sorular yarattıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu da araştırmanın doğası olan döngü halinin yaşanmasıyla sorgulamanın devam ettiğini göstermektedir. Öğrenciler araştırma süreçlerinde kendilerine verdikleri olanak ile sorular sorarak, fikirlerinin nedenlerini bilerek ve kendilerine güven duyarak kendi gelişimlerine öğretmen rehberliğinde katkılar sağlamaktadır.

Sorgulama için; işbirliği ve birlikte düşünmek de önemlidir (Hartland, 2006). Öğrencilerin araştırmacı rehberliğinde, beraber hareket ederek gerçekleştirdikleri sorgulamalar aracılığıyla birbirlerine katkı sağladıkları görülmüştür. Öğrenciler sanat eserleri üzerinden diyalog geliştirerek deneyimler yaşamışlar, sanat eserinin ötesine hayal kurarak ve kendi yaşantısının yansımalarını bütünleştirerek, farklı bakış açılarından bakarak kendini ve çevresini anlamlandırmışlardır. Moon ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmada sanat eserleriyle etkileşimin topluluk üyeleri için dünyaya farklı bir şekilde bakmaya yarayan pencere olduklarını ifade etmişlerdir. Sanat eserini, dünyaya

diğerlerinin gözünden bakmaya yarayan, kendi problemlerimizi yansıttığımız bir gözetleme camı olarak tanımlamışlardır. Bu anlamda gerçekleşen eylemi; bir konuya bir pencere aracılığıyla bakmak olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırma kapsamında da belirlenen iki boyutlu sanat eserleri görsel sanatlar dersinin yürütülmesi ve öğrencilerin kendilerini, çevrelerini anlamlandırmaları için aracılık etmiştir.

Anlam yapılandırma; öğrencilerin harekete geçerek geçmiş bilgilerinin üzerine yeni bilgilerle sağlanmaktadır:

“Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlarlar. Çünkü, yeni bilgiler önceden yapılanmış üzerine bina edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır” (Şaşan, 2002, s.74).

Bu araştırmada da sanat eserleri aracılığıyla olan anlam yapılandırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda dersler içinde öğrenciler gördüklerine yönelik fark ettiklerini yansıtmışlar ve fark ettiklerine yönelik yorum ve değerlendirmeler yapmışlardır. Öğrenciler kendi anlamlarıyla kendi yorumlarını geliştirmişler ve yapılandırdıklarını düşündükleri bilgileri paylaşmışlardır. Bunun da öğrencilerin kendileri açısından yaptıkları sorgulamalarla gerçekleştiği söylenebilir:

“Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir. Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlamanın ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir” (Şaşan, 2002, s.74)

Bu araştırmada da hem sanat eserlerinin incelenmesinde hem de yürütülen dersler içinde öğrencilerin önceki bilgileriyle ya da derslerdeki öğrenmeleriyle yeni bilgiler üzerine yorumlar katarak kendi bakış açılarının yansıtmaları bulgulanmıştır. Öğrenciler dersler içinde sanat eserlerine yönelik incelemeler yaparak fark ettiklerini yansıtarak ve kurdukları bağlarla geçmiş ve yeni deneyimlerinin bir başka deyişle kendi dünyalarının yansımalarını buldukları bir senteze ulaşmışlardır. Bir diğer taraftan öğrenciler deneyimledikleri derslere yönelik fark ettikleriyle önceki öğrenmelerinin birleşiminde bağlar yakalayarak kendi bakış açılarından sorgulamalarını ve değerlendirmelerini yansıtmışlardır.

Öğrenciler her üç etkinlik içinde de kendi yaşadıkları yerler, önceki bilgi ve deneyimleri aracılığıyla fikirlerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin önceden yaşadıkları ve gördükleri yerlerden izlenimleri, kendi aile inanç ve kültürlerinin etkisiyle paylaşımlarını yaptıkları söylenebilir. Mcdonald Currence (2008, s. 152) da yaptığı araştırmada öğrencilerin, ailesi, kültürü ve inançları aracılığıyla kendi duygumunu geliştirdiğini; bilgi topladığını ve bunlar aracılığıyla empati kurduğunu ifade eder. 24 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen Mcdonald Currence (2008)'ın bu araştırmasında, Rembrant'ın eski bir asker portresi üzerine sorular sorulmuş, öğrenciler gözleri bularak soyut portreyi gezegele ilişkilendirmiş, hayal etmeye devam ederek askerin hayatıyla ilişkili fikirlerini yansıtmışlardır. Ayrıca, öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilişkilendirdikleri şiddet hakkında fikirlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, Irak'tan gelen öğrencilerdir; bu bakımdan şiddet ve asker bağlantısında yaşadıkları yerlerde gördükleriyle anlamlandırmayı sürdürmüşlerdir. Bu araştırmada da öğrenciler her etkinlik içinde sanatçı, sanat eserinde bulunan imgeler ve bir bütün olarak sanat eseri ve ötesine dair bağlar kurarak duygu ve düşüncelerini yansıtmışlardır. Bu bağlamda yapılan araştırmada da öğrencilerin sanat eseri aracılığıyla empati kurmaları yönünden benzerlik olduğu söylenebilir.

Dersler içinde sanatçıların yaratmaya yönelik araştırma ve keşif süreçleri derslerde yol gösterici olarak yerini almıştır. Bose (2008) araştırmasında görsel sanatlar ders süreci kapsamında Elizabeth Murray'nin dört sanat eserinin ele alınarak derslerde masa, sandalye ve insan figürlerini nasıl ayırdığı ya da bir araya getirdiği ve anlam yarattığı yönünde sorgulama çizgisinden yararlanıldığını belirtmiştir. Sanatçının sorgulama çizgisinin sınıfa özel etkinlikler yaratmada yol gösterici olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer taraftan; Bose, bu sürecin Murray'nin renk, şekil ayarlama seçimlerinin tam süreç taklitleri olmadığını ve benzer yollarla başlayıp, soyutlamanın prensiplerini araştırmak için öğrenciye imkân sağladığını vurgulamıştır. Araştırmada da, bu bakış açısından yararlanılmış ve bulgu olarak öğrenciler de düşünme yollarında sanatçıyla benzerlikleri vurgulamışlardır. Öğrenciler, araştırmalarında sanatçıdan aldıkları ilhamdan söz ederek süreçteki deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu deneyimlerin öğrencilerin anlamlandırma yapmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Bir diğer taraftan ise; öğrencilerin dersler içindeki deneyimlerinin sanatçının yaptıklarının ya da sürecinin bir taklidi olmadığı söylenebilir. Öğrenciler de bu bağlamda sanatçı gibi düşündüklerini, sanatçıların

eserlerinden anlam ve/veya biçim yönünden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Mulcahey (2009)'e göre; de sanatçıların çoğu diğer insanlara göre daha yakından bakarlar ve bir çocuk gözüyle diğerlerinin kaçırdığı şeylere dikkat etme eğilimindedirler. Sanatçılar, günlük hayatın içinde gökyüzünde ayrı bir şey yakalarlar, obje ve yansımalarda ayrıntılar görürler. Bir diğer taraftan çocuk gibi meraklıdırlar ve farklı yönlerden, farklı bakış açılarından araştırmalarını sürdürürler. Araştırma kapsamında da öğrenciler birlik olarak sanatçıların farklı yönlerden bakma deneyimi rehberliğinde çoklu bakış açılarından araştırma yapmışlardır.

Mcdonald Currence (2008, s.153) ise; yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bu öğrenme yöntemi ile duvarda yer alan resme yönelik kendi dünyalarına katılmasına izin verdikleri estetik deneyimler aracılığıyla sosyal olarak ilişkilene sağladıklarını vurgulamaktadır. Bununla sanatın rolü olarak; sınıf tartışmalarını; kültürel diyalogları açan ve diyalojik olarak sanatlarla sosyal olarak ilgilenilmesinin kanıtı olarak göstermiştir. Bir diğer yandan da kültürel diyalogların bilgi ve anlayışları yönettiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada da görsel sanatlar eğitimi içerisinde sanat eserlerinin incelenmesiyle öğrencilerin hem sözel hem de uygulama çalışmalarıyla ifade etmelerine imkân sağlamıştır. Öğrenciler tüm süreçler içinde diyaloglar geliştirerek, sosyal bağ kurarak beraber anlamlar yaratmışlar ve birbirlerinin fikirlerini bir adım öteye taşımaya katkı sağlamışlardır. Öğrenciler de beraber çalışarak, farklı fikirleri görerek sosyal bağ kurduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada ortaya çıkan anlam çeşitliliği öğrencilerin farklı fikirlere ulaşmasını sağlamıştır. Öğrenciler farklı fikirlerin ortaya çıkabileceğini fark ederek kendilerinin fikir üretmesinde sanat eserlerinin katkısı olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrenciler yaptıkları uygulama çalışmalarında kendi kullanmak istedikleri malzemelerle ve kendi istedikleri yönlerde tercihleriyle yansıtma yapmışlardır. Mulcahey de okul öncesi öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada hayvanların öğretilmesini içeren ders kapsamında Andy Warhol'un tehlikeli hayvan türlerini realistik olmayan renklerle ele aldığı baskı çalışmalarının üzerinden dersler yürütmüştür. Derslerde ortaya çıkan sonuçta öğrencilerin her birinin farklı seçimleri vurgulanmıştır. Mulcahey bazı öğrencilerin boya yaparak, bazı öğrencilerin heykel yaparak, bir veya birden fazla hayvanı yansıtarak ya da hayvan yerine farklı bir seçeneğe yönelerek tercih ettiklerini yansıttıkları bulgusunu ifade etmiştir (Mulcahey, 2009, s.24). Öğrencilerin her

birinin kendi geçmişine göre farklı kağıt, farklı renkler kullandığına ve her birinin farklı bir şekilde yaklaştığına ve bunun doğru veya yanlış bir yol olmadığına dair bulgusunu yansıtmıştır. Bir başka deyişle; öğrencinin verdiği karara saygı duyulması gerekliliğini vurguladığı söylenebilir. Benzer şekilde bu araştırmada da öğrencilerin süreçler içinde sanatçının yaptığından çok farklı yollara gittikleri görülmüştür. Öğrencilere bu gibi durumlarda müdahale etmenin onları kısıtlayıcı bir yaklaşım olacağı üzerinde durulmuştur. Öğrenciler girişimleri için izin istemişler ya da sormadan eylemlerini gerçekleştirmişlerdir. Dersler içinde öğrencilerin ele almak istediği bakış açısıyla kendi deneyimini yaşaması sağlanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin sanat eserlerini inceleyerek anlamlar yaratıp, farklı fikirlere ulaşmış olmalarıyla sanatçıların fikirlerinin farklı yollarını bularak yaratıcı fikirlere ulaştıkları söylenebilir. Pavlou estetik sorgulamanın, çok yönlü düşünmenin ve yaratıcılığın ilişkilerini araştırdığı çalışmasında bunların birbirlerine bağlı yapılar olduğuna dair bulgusunu yansıtmıştır. Pavlou (2013)'nın yaptığı araştırmada öğrenci çalışmalarının sanat eserlerini inceleme aracılığıyla çok yönlü düşünme ve yaratıcılığın gelişmesi arasındaki ilişkiyi görsel olarak gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda benzer şekilde yapılan araştırmada da öğrencilerin farklı fikirler ortaya çıkararak yaratıcı fikirlere ulaştıkları yaptıkları çalışmalardan görülebilmektedir.

“Releasing Social İmagination” adlı makalede yer alan 6 araştırmadan birinde yazarlar Philippe Halsman tarafından yapılan “Dali Anatomicus” adlı çalışmanın sorgulamasından elde edilenleri paylaşmışlardır. Katılımcılardan gördükleri çalışmaya yönelik birer hikaye yazarak yansıtmaları istenmiştir. Bu yazdıklarıyla fotoğrafta yer alan Dali'nin nasıl hissederek düşündüğü üzerine katılımcıların fikirlerini paylaşması aracılığıyla büyük bir empati duyumu ortaya çıktığına vurgu yapılmıştır (Moon ve diğerleri, 2013, s.225). Katılımcıların anlamlar yaratarak ve farklı fikirleri görerek empati duyumunun ortaya çıktığı bulgusu vurgulanmıştır. Bu araştırmada da üç etkinlik kapsamında yer alan sanat eserleri üzerinden öğrencilerin empati duyumlarını yansıtmaları imkanı buldukları söylenebilir. Öğrenciler böylece farklı yönlerden farklı bakış açılarına ulaşma imkânı yakalamışlardır.

Ayrıca bu araştırmada; öğrenciler dersler içerisinde çevresindekilere, ders süreçlerine ve kendilerine yönelik farkındalıklarını yansıtmışlardır. Öğrencilerin bu bağlamda daha geniş bir perspektiften bakabildikleri söylenebilir. Upton (2014)

sorgulamaya dayalı yürüttüğü derslerde New York şehri (New York Şehri bir sanat eseri olarak ele alınmıştır) ve orada yaşayan evsizler üzerine sorgulamalar yapılmıştır. Derslerin sonucunda yaratıcı düşüncenin sadece “öteki” ne karşı empati ve farkındalığını oluşturmak için değil, aynı zamanda kişinin kendisinin öğrendikleriyle derinlemesine bağ kurmasının bir yolu için de güçlü bir araç olabileceğine dair keşiflerini yansıttığı bulgusunu sunmuştur. Bu bağlamda yapılan araştırmada da öğrenciler çevrelerine yönelik farkındalık göstermelerinin yanında kendi yapabileceklerine ve gelişme gösterdiklerine yönelik oluşturdukları farkındalıkla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Hartland (2006, s.16) sanatın okullarda iyileştirme gücünden faydalanılabileceği düşüncesine sahip olan Eisner’ın görüşü üzerinden, deneyimlere bağlı anlam yapılandırma; sadece bakarak değil, görme yeteneği gerektiren sanatın anlamlandırması temelinde kendi öğrencileri için sanatla ilişkili sorgulamaya dayalı dersler yaratmıştır. Bu yaklaşımı öğrencilerin özerklik kazandığı bir yaklaşım olarak ifade etmiş; ayrıca, öğrencilerin kendilerine güven duyma ve kendi bakış açılarından tartışma ihtiyacına vurgu yapmıştır. Yazar, kendi sınıfında yer alan üç öğrencinin konuşurken utandıkları için çok zorlandıklarını bunun sebebinin de sınıfta konuşma zorunluluğu baskısından kaynaklandığını ifade etmiştir. Hartland, kendi yürüttüğü sorgulamaya dayalı dersler içinde öğrencilere herhangi bir zorunluluk getirmeyerek; öğrencilerin sonraki derslerde sorulara düzenli olarak cevap verdiği ve nispeten daha yüksek sesle konuştukları bulgusunu ifade etmiştir. Bu bulgu, bu araştırmada da öğrencilerin söz sahibi olmada kendine güven duymamalarını yansıtmalarıyla benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda araştırmacının öğrencileri cevap vermede özgür bırakmasıyla, öğrencilerin kendini ifade etmede özgüven kazanmalarının sağlanması yönünden örtüştüğü söylenebilir. Barrett (2014)’a göre; çeşitli yaşlardaki çocuklar yazarken veya konuşurken kendini ifade etmede zorlanabilmektedirler. Öğrencilerin kendilerini ifade ederken kısa ve yüzeysel cevaplar vererek açıklamalar yaptıklarına vurgu yapan Barret bunun için çocuklarla çalışırken soru sorarak başlamayı önermektedir; bunun hem sanat eserlerini açıklamada hem de anlamlandırmaların sağlanabilmesinde önemli olduğunu ifade eder. Ortaokul ve daha büyük yaşlardaki öğrencilerin açıklamaya eğilimli olmadıklarını, çünkü akranlarının önünde aptalca duruma düşmek istememelerinden dolayı “Hepimiz farklı şeyler görüyoruz” diyerek teşvik etmenin ve “her birimiz başka birinin fark edemeyeceği şeyler fark ettik” diyerek teşvik etmeyi tavsiye etmektedir. Ayrıca dürüst olmaya vurgu yaparak

“Teşekkür ederim sen söyleyene kadar bunu fark etmemiştim” (Barrett, 2014, s.89) gibi bir yaklaşımla öğrencilerin konuşmada ve kendini ifade etmede rahatlaması sağlanabileceğini vurgular. Bu araştırmada da dersler içinde benzer şekilde öğrenciler konuşurken kendini ifade etmede zorlandıklarını yansıtmışlardır. Dersler soru sorularak yürütülse de öğrenciler ilk derslerde sorulara cevap vermede zorlandıklarını, sonraki etkinlikler içinde ise; kendilerine güven duymaya başladıklarını yansıtmışlardır. Öğrencilerin fikirlerini kabul edici davranılarak; doğru cevabın aranmadığı ve farklı fikirler üretilebileceği yansıtılarak öğrenciler teşvik edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerde de bunun olumlu yansımalarının görüldüğü söylenebilir. Bu anlamda öğrenciler derslere yönelik kendilerini ifade etme fırsatı verilmesinin de olumlu yönünü vurgulamışlardır. Ayrıca, dersler içinde öğrencilere kendi dünyalarından bakabilecekleri ve yorumlamalar yapabilecekleri sorularla rehberlik edilmeye çalışılmıştır. Çünkü soruların karşılığı olarak bilgi verilmesine neden olan sorular yerine sentezin daha yüksek olduğu yorumlayıcı sorular daha yüksek düzeydeki beceriyi kullanmaya itebilir. Böyle sorularla öğrenciler sahiplenme duygusu kazanarak kendileri üzerinden düşündükleri için daha iyi bir cevap ortaya çıkması sağlanabilir (Hartland, 2006).

Öğrencilere sorular sorarak rehberlik edildikten sonra öğrencilerin kendi soruları geliştirerek merak ettikleri noktalara yönelik sorular sordukları görülmüştür. İlk etkinlikten sonra öğrencilerin rehberliğe gerek duymadan da incelemelerde sorular geliştirerek araştırmaya başladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin bu bağlamda aktif katılım gösterdikleri ve kendilerine güven kazandıkları söylenebilir.

Öğrenciler derste diyalog geliştirme, araştırma ve uygulama süreçlerinde, aktif olmaktan duydukları memnuniyetle ve yapabildiklerini gördükleri yönünden daha önceki dersleriyle karşılaştırmalar yapmışlardır. Görsel sanatlar dersine, sanata ilgilerinin arttığına ve derslerin daha eğlenceli geçtiğine vurgu yapmışlardır. Bu bulgu, Dilmaç ve Dilmaç’ın Görsel sanatlar dersinde özerklik üzerine yaptıkları araştırmada; “öğrencilerin oldukça büyük bir kısmı görsel sanatlar dersine karşı düşüncelerinde olumlu bir değişim olduğunu belirtmişlerdir. Otantik görevler sayesinde derslerde kendilerini aktif hissettiklerini bu durumda Görsel Sanatlar dersinin onların ilgisini çektiğini söylemişlerdir” (Dilmaç, Dilmaç, 2014, s.42) bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin aktif katılımı ve kendi yapabileceklerinin farkına varmasının dersi olumlu algılamalarını sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerine verdikleri

imkanlarla kendi yapabileceklerinin farkına vararak sorumluluk aldıkça ve aktif oldukça özgüvenlerinin arttığı da söylenebilir.

Öğrenciler kendi uygulama çalışmalarında kendilerini yetersiz gördüklerini özellikle ilk etkinlik içerisinde güzel yapamadıklarına ve el becerilerinin olmadığına dair fikirlerini yansıtmışlardır. Bu kaygının da yaş düzeyleriyle alakalı olmasının etkisi göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenin öğrencilere yaptıklarının yeterli olduğunu yansıtmaması bir başka deyişle araştırmacının bu yönde kabullenici olmasıyla öğrencilerin kendilerine güven kazanmalarını sağladığı söylenebilir. “Özgüven sahibi kişiler hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle yüzleşir, kendine karşı dürüst ve gerçekçi olur ve yetersiz olduğu konularda kendilerini geliştirmek için çaba gösterirler. Sorumluluk aldıkları konularda ise tek başlarına mücadele etme ve sorunlarla karşılaştıklarında çözme becerisine sahiptirler” (Çelik, Onay, 2014). Öğrencilerin sorumluluk almaları sağlanarak çok güzel yapma gibi bir zorunluluğa itilmemeleri gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin de kendi yaptıklarını yeterli olmasa da öne çıkan farklı özellikleriyle kendilerini kabullenebileceklerini anlamalarının sağlanabildiği söylenebilir. Ayrıca, bu araştırmada öğrenciler kendilerinden daha fazlasının beklenmediğini hissettikleri noktada bağımsız hareket edebileceklerine dair fikre sahip olmuşlardır.

Öğrencilerin dersler içinde fark ederek yansıttıkları önemli bir nokta ders saatlerinin azlığıdır. Aynı zamanda araştırmacı da ders süresinin az olması sebebiyle yaşadığı zorlukları yansıtmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ders süresinin arttırılması yönündeki görüşleri önemlidir. Güneş (2016)’ın hâlihazırda uygulanan program üzerinden “Ortaokullardaki Görsel Sanatlar Dersinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”ne yönelik araştırmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders saatlerinin azlığını ve çalışmalarını yetiştirmekte problem yaşadıklarını vurguladıkları görülmektedir. Bir diğer taraftan Görsel sanatlar dersi kapsamında otantik öğrenmenin öğrencilerdeki yansımalarının incelendiği makalede “Görsel Sanatlar Dersi akıcı, etkili ve sürekli öğrenci dikkatini üstünde tutacak şekilde işlenmelidir. Fakat 45’dk olan ders süresi karşılaşılan en büyük problemdir. Bu nedenle ders saatleri arttırılmalıdır” (Dilmaç, Dilmaç, 2014, s.43) yönündeki görüşün ders saatlerinin azlığının derslerin verimli işlenmesine engel olduğunu yansıttığı ifade edilebilir. Bu bağlamda estetik sorgulama çerçevesinde yapılandırılan dersler için de 45 dakika ders süresinin ders içinde yaşanan bir zorluk olduğu, bu nedenle ders saatinin arttırılmasının gerekliliği yönünde benzer bir

görüş ifade edilebilir.

Bir diğer taraftan öğrenciler dersler içinde fark ettikleri nokta olarak; derslerin incelemeler içerdiğini ve derslerin yalnızca uygulama ağırlıklı olmadığını yansıtmışlardır. Öğrenciler, böylece yapılan derslerin sıkıcı ve tekdüze geçmediğine vurgu yapmışlardır. Öğrenciler derslerde kendilerini geliştirdikleri ve öğrenmeler yaşadıkları görüşlerini yansıtarak dersin diğer derslere göre anlamlı bulduklarına vurgu yapmışlardır. Derslerin bütünde sanat eserlerine odaklı olmasıyla görsel sanatlar eğitimindeki öğrenme alanlarının ayrılmaması öğrenciler tarafından daha olumlu bulunduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrenciler müzeye giderek yapılan derse yönelik de memnuniyet duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin rehberliğinde öğrenme öğretmeye yönelik yapılabilecek araştırmalarla Riedler (2016, s.74)'in de vurguladığı gibi sanat müzelerinin “toplumu sanat aracılığıyla yetkilendirmeyi ve ziyaretçilerin çeşitli deneyimlerinin anlatılabileceği “olasılık dili” (Akt. Riedler 2016, Giroux, 1992) oluşturmayı amaçlayan söylemsel bir alan haline gelme potansiyeline sahip” olan yönüyle ele alınmasıyla okullarımız ve müzeler işbirliğinde dersler yaratılması mümkün kılınabilir.

Bu bakımdan öğrenciler sanat eserlerinin ya da sanat olarak ele alınan objelerinin incelenebileceği ortamların içine sokularak derslerin yürütülmesinin önemini vurgulamak gerekir. Bu bağlamda sanat objelerinin dersler içinde daha sık katılması imkânların ve bağlantıların sağlanması önemli olduğu söylenebilir. Ancak sanat eserlerini görmek estetik deneyimi doğrudan olanaklı kılmamaktadır. Bu sebeple de öğrencilerin sorgulamalar yaparak hareketlere geçmeleri sağlanmalı ve öğrenmelerine katkı sağlayacak dersler planlanmalıdır. Öğrencilere sağlanabilecek katkılar için de sanat eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenmelerin planlanması için öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemi vurgulanmalı ve bu anlamda çalışmalar yürütülmelidir.

5.3. Öneriler

Bu başlık altında elde edilen sonuçlara bağlı olarak uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Derslerin planlanmasında kullanılan sanat eserlerinin seçiminde öğrencilerin kendini ifade etmede rahat olabilecekleri bağ kurarak üzerine konuşabilmelerine yönelik

olması önemli görülmektedir. Barrett (2004)'a göre; incelenecek olan çalışmalar grubun ilgisine uygun olarak grubun seviyesinin altında ve üstünde kalmayacak sonsuz anlamlandırma düşüncelerine davet eden, grubun soru ve gözlemlerine verim sağlayabilecek çalışmalar seçilmelidir (Barrett, 2004, s.93). Aynı zamanda sanat eserleri öğrencilerin ilgileri ve öğretim bağlamında katkı sağlayabilecek çalışmalar olmalıdır.

- Öğretmen rehber olarak öğrencilerin kurdukları bağlar ve nedenleri üzerine nasıl bir bağ kurduklarını açması önemlidir. Bu kapsamda öğretmenin kendini geliştirmesi bir gerekliliktir.

- Derslerin dışarıda müze ya da sanat eserlerinin incelenebileceği, izlenebileceği yerlerde veya sanat olarak tanımlanan obje-mekân-yerlerde yapılmasına olanak sağlayacak duruma getirilmesi, bunun izinlerinin alınması ve ulaşımında kolaylık sağlanmasının mümkün kılınması önemli görülmektedir. Bu bakımdan müzeler, sanat galerileri, mimari yapılar vb. öğretimlerin sağlanabileceği yerlerle eğitim işbirliğinin sağlanması ve bu mekânlarla işbirliği içinde olunmasıyla eğitime katkıları sağlanmalıdır.

- Bu imkânların sağlanamadığı yerlerde ise; elektronik ortamlardan yararlanılarak öğrenciler desteklenebilir. Böylece dönem içinde öğrencilerle tercih edilen sanat eserleri üzerine diyaloglar gerçekleştirilebilir. Bilgisayara ulaşımın ve elektronik cihazların bulunmadığı sınıflarda ise röprodüksiyonlar önerilebilir.

- Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıf ortamlarında değerlendirmeler sırasında sıra arkadaşlarıyla çalışmalarını değiştirerek ya da sınıf ortamında merkez bir noktada bütün çalışmalar serilerek ya da sergilenerek kendini ifade etmek isteyen öğrencilere imkân tanınarak yürütülmesi önerilebilir.

- Ders saatlerinin yetersiz olması sebebiyle geçmiş araştırmalarda ve bu araştırmada da yansıtıldığı üzere 45 dakikanın arttırılması önemli görülmektedir. Ancak bu araştırmada yapıldığı gibi derslerin 45 dakika süre içerisinde iyi bir şekilde planlanarak zamanın verimli kullanılması sağlanabilir.

- Görsel Sanatlar ders öğretmenlerinin ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının sanat eseri olarak tanımlanan çalışmalar üzerinden sorgulamaya dayalı dersler yaratma konusunda eğitilmesiyle, kendi eğitim ortamlarında öğrenci özelliklerini temel alarak dersler yaratılmasıyla, sanat eğitimine ve estetiğin eğitime olan katkılarının sunulmasına imkân sağlanabilir.

5.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik neriler

- Bu araştırmanın genelleştirilememesinden dolayı farklı yaş grupları ya da yetişkin eğimlerinde sanat eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenmeler üzerine yaşanılan yerin imknlarına, ğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik derslerin iyileştirilmesi amacıyla nitel ve nicel çalışmalar yürütülebilir.

- Görsel sanatlar eserlerinin yanında müzik, sahne sanatları, edebiyat alanlarındaki eserlere dayalı nasıl dersler geliştirilebileceği ya da yaratılan derslerin nasıl yürütülebileceği üzerine araştırmalar yapılabilir.

- Yaklaşımın, çok kültürlü öğrencilere sahip okullarda öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini kuvvetlendirmenin ve zgven kazanmalarına dönük katkısının nasıl olduğu araştırılabilir.

- Sanat incelemeleri ve onlara bir cevabı içeren estetik sorgulama sanat eğitimi kapsamı ile sınırlanmayacağı gibi diğer öğrenme alanlarının (Matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler vatandaşlık) işbirliği çerçevesinde ğretim amaçlı kullanılmasına yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Amadio M., Truong N. and Tschurennev J. (2006). *Instructional time and place of aesthetic education in school curricula at the beginning of the twenty first century*, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education *IBE Working Papers on Curriculum Issues* No 1.
- Andrew P. J. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Ed. Y. Uzuner, M. Özten Anay). Ankara: Anı.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ayktut, A. (2008). *Güzel sanatlar fakülteleri programlarında yer alan estetik derslerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayktut, A. (2012). *Sanat eğitiminde estetik*. İstanbul: Hayalperest.
- Ayktut, A. (2013). Güncel sistemden estetik eğitime öneri: görsel kültür kuramı, *Turkish Studies*, Sayı 8/9, S.705-714. <https://www.academia.edu.tr> (Erişim: 28.11.2016)
- Barrett, T. (2004). Improving student dialogue about art, *Teaching Artist Journal*, 2,2, 87-94. <http://terrybarrettosu.com/wp-content/uploads/2017/08/Barrett-2004-Improving-Student-Dialogue.pdf> (Erişim tarihi: 01.08.2018)
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77-101. ISSN 1478-0887 <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>. (Erişim Tarihi: 06. 01. 2018).
- Braun, V. and Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (Pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association. https://www.researchgate.net/profile/Victoria_Clarke2/publication/269930410_Thematic_analysis/links/5499ad060cf22a83139626ed/Thematic-analysis (Erişim Tarihi: 06. 03. 2018).
- Bose, J. (2008). *Aesthetic education: philosophy and teaching artist practice at Lincoln Center Institute*. ProQuest Dissertations and Theses. (Erişim tarihi: 10.12. 2015).
- Bozkurt, N. (2014). *Sanat ve Estetik Kuramları*. Ankara: Bakım Sentez Yayınları.

- Bümen, N.T. ve Demirel, Ö. (Ed.) (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Pegem Akademi: Ankara.
- Burnham R., Kai-Kee E. (2015). *Müze dersleri: yorum ve deneyim*. (Çev: A. Onacak). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Clapp, E. P and Edwards, L. A. (2013). Expanding our vision for the arts in education. *Harvard Educational Review*, 83(1) 5-14. <http://hepg.org/herhome/issues/harvard-educational-review-volume-83-number> (Erişim Tarihi: 15.05.2017).
- Comeaux V. M. (2013). *Aesthetics in the classroom for social justices: how do the theories of John Dewey, Maxine Greene ve Jane Piirto inform us?* Unpublished Doctoral Thesis, Luisiana: Luisiana State University.
- Çelik, Y. ve Onay, İ. (2014). Sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumları ve özgüvenleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*. 2(2), 38-51 6. www.e-aji.com [Asian Journal of Instruction] e-ISSN:2148-2659 (Erişim: 01.08.2018).
- Denaway, J. (2013). *Inquiry based curriculum in a public school art room: Aesthetic Education And Lincoln Center Institute, Jacqueline*. Unpublished Master's Thesis USA: Western Michigan Üniversitesi.
- Derrida J. (1978). *Writing and difference*, (Çev: A. Bass). Chicago: Chicago University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Diaz, G. (2010). Experiencing the Moment, In *Teaching for aesthetic experience*. Diaz,G., Mckenna M.B. (Eds.). (85-99) Newyork: Peter Lang.
- Dilmaç, S. ve Dilmaç, O. (2014). Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 32, 57-67. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/916/850> (Erişim Tarihi: 18.09.2018)
- Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eroğlu, A. (2011). *John Dewey'de deneyim ve sanat*, Yayımlanmamış Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Eroğlu, A. (2017). *John Dewey'de deneyim ve sanat*. İstanbul: Hiperyayın.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (2005). A constructivist perspective on teaching and learning in the arts. In C. Twomey Fosnot (Ed.), *Constructivism theory, perspectives and practice*. (110-131), Teacher College Press: New York.
- Greene, M. (2007). Aesthetic as research https://maxinegreene.org/uploads/library/aesthetics_r.pdf. (Erişim tarihi: 14.01.2018).
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı*. (1. Basım). (Çev: E. Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy, P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldman, K. (2010). Maxine Greene: influences on the life and work of a dynamic educator. *Journal of Educational Controversy*: Vol. 5 (1) <https://cedar.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=jec> (Erişim tarihi: 14.01.2018).
- Gökay, M., (2011). Sanat eğitiminde tarihsel süreç. A. O. Alakuş ve L. Mercin, (Editörler), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi içinde* (s. 19-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, A. (2016). Ortaokullardaki görsel sanatlar dersinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, Cilt 6 2 (1). <http://www.yasambilimleridergisi.com/makale/pdf/1465203018.pdf> (Erişim: 17.11.2018).
- Gürsoy, K. (2007). *Maurice Marleau-Ponty'de algı problemine giriş*. Ankara: Lotus Yayıncılık.

- Hartland, C. (2006). *Inquiry-based learning: why? where? how?* 2 (1) 5-18. <http://reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/23/24> (Erişim Tarihi: 23.09.2018)
- Heid, K., Estabrook, M. and Nostrant, C. (2009) Dancing with line: inquiry, democracy, and aesthetic development as an approach to art education, *The University of South Carolina, McMaster College, USA Citation*, 10 (3) 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869413.pdf> (Erişim: 26.12.2018).
- Holzer, M. (2005). *Aesthetic education practice and traditions: education traditions*. New York: Lincoln Center for the Performing Arts. <https://ifimaysay.files.wordpress.com/2014/02/aesthetic-education-inquiry-and-the-imagination.pdf> (Erişim tarihi: 14.01.2018)
- Holzer, F. M. (2007). *Aesthetic education, inquiry and the imagination*, Lincoln Center for the performing Arts, Inc. Developed by Center Institute, New York. http://2014.creativec3.org/data/AE_Inquiry_and_the_Imagination.pdf (Erişim tarihi: 14.01.2018).
- İşler, A. ř. (2005). İlköğretimin ilk yıllarındaki sanat eleştirisi uygulamaları ve bu uygulamaların eleştirel düşünme gelişimi açısından önemi. *Eğitim Fakóltesi Dergisi*, CVIII (1), 135-149 <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/153263> (Erişim Tarihi: 12.09.2018)
- Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim: Görmek, öğrenmek, yaratmak*, Ankara: Pegem Akademi.
- Maguire, M. and Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: a practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *Dundalk Institute of Technology. AISHE The All Ireland Journal of Teaching of Learning in Higher Education*, 3 (8), 3351-33514 <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>. (Erişim Tarihi: 06. 01. 2018).
- Manifold, M. C. (2010). In a bishonan boarding house: Time, space and the social dimesions of an info age aesthetic. Diaz,G., Mckenna M.B. (Eds.). In *Teaching for aesthetic experience*. (63-83) Newyork: Peter Lang.
- Mckenna, M. B. (2010). Monday at the met: Engaging with works of art outside the museum. Diaz,G., Mckenna M.B. (Eds.). In *Teaching for aesthetic experience*. (49-61) Newyork: Peter Lang.

- Marleau-Ponty, M. (2016). *Göz ve tin*. (Çev: A. Soysal). Metis: İstanbul.
- McDonald-C. K. L. (2008). *A Philosophical Investigation of Maxine Greene's Aesthetic Theory For K-12 Education*. The University of Tennessee, Knoxville Doktora Tezi.
- MEB, (2013). *İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)* Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=358> (Erişim: 12.02.2016).
- MEB, (2017). *İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)* Ankara. https://can.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/25113145_GYrsel_Sanatlar_Dersi_YYretim_ProgramY.pdf (Erişim Tarihi: 07.03.2017)
- MEB, (2018). *İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)* Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=358> (Erişim Tarihi: 18.05.2018).
- Medina, Y. (2009). *Art education programs: empowering social change, perspectives on urban education*. 6 (2) 58-61, Perspectives on Urban Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869345.pdf> (Erişim Tarihi: 17.03.2017).
- Moon, S., Shawn, R., Black, A., Black, J., Hwang, Y., Lynn, L. and Memoli, J. (2013). *Releasing the social imagination: Art, the aesthetic experience and citizenship in education*, Creative Education 4 (3) 223-233 https://file.scirp.org/pdf/CE_2013032514363739.pdf (Erişim tarihi: 14.01.2018)
- Mulcahey, C. (2009). *The story in the picture inquiry and artmaking with young children teachers college*, New York and London: Columbia University.
- Özsoy, V. (2001). Güzel sanatlar (resim-iş) eğitiminde bilimsel araştırmalar. *Eğitim ve Bilim*, 26 (121), 51-57.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitiminin tarihsel düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.
- Özsoy, V. ve Alakuş, A. O. (2017). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Pavlou, V. (2013). Investigating interrelations in visual arts education: aesthetic enquiry, possibility thinking and creativity. *Frederick University, Cyprus, International Journal of Education Through Art*, 9 (1), 71-78. <http://eclnnetwork.com/wpcontent/uploads/2015/04/Visual-arts-education.pdf> (Erişim Tarihi: 01.01.2016).

- Powell K. and Serrie S. (2013). Image based participatory pedagogies: reimagining social justice. *International Journal Of Education*. <http://ijea.org/v14n15/>. (Erişim Tarihi: 15.01.2016).
- Riedler, M. (2016). Sanat müzelerinde öğretim ve öğrenme kuramları ve bu kuramların müze uygulamalarını oluşturma şekillendirme ve dönüştürmeye etkileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10 (19), s.61-78. <http://mjer.penpublishing.net/makale/305> (Erişim Tarihi: 12.09.2018)
- San, İ. (2003). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Smilan C., T. de Eça., Georgia K. C., and Ricardo R. (Tarihsiz). World arts joint declaration art education at the intersection of creativity: integrating art to develop multiple perspectives for identifying and solving dilemmas in the 21st century <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/presentation104cathysmilan.pdf>
- Smith R. A. (2005). Aesthetic education: questions and issues, arts education. *Policy Review*, 106 (3), 19-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ710290> (Erişim Tarihi: 16.01.2016).
- Söylemez, M. (2017). Sanat eğitiminde estetik değer tartışmaları ve metodolojisine ilişkin dayanaklar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (62). 40-50 http://www.asosjournal.com/Makaleler/106351646_13253%20Meltem%20S%C3%96YLEMEZ.pdf
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yaşadıkça Eğitim*. 49-52 <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf> (Erişim Tarihi: 09.08.2018)
- Tunalı, İ. (2008). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Türköz, S. (2018). Maxine Greene'in felsefesinde sanat ve estetik eğitimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (76), 392-401. http://www.asosjournal.com/Makaleler/464990468_13843%20Se%20A7il%20T%C3%96RK%C3%96Z.pdf (Erişim Tarihi: 09.08.2018)
- Upton, H. (2014). Aesthetic education and discover New York: inquiry, the arts and civic engagement, In P. Blessinger ve J. M. Carfora (Eds.), *Inquiry-based learning for the Arts, humanities, and social sciences: A conceptual and practical resource for*

- educators (Innovations in higher education teaching and learning, Volume 2* pp.325-343 Emerald Group Publishing Limited: <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/S2055-364120140000002029>. (Erişim tarihi: 01.08.2018).
- Ünver, E. (2016) *Neden ve nasıl sanat eğitimi*. 5 (23), 865-878. <http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1464607593.pdf> (Erişim tarihi: 05.04.2017).
- Williams, R. D. (2015). *Seeking wide-awakeness: an exploration of engagement in a high school visual arts course*. Doctor of Philosophy, Athens, Georgia: Georgia University.
- Yavuzer, H. (1993). *Resimleriyle çocuk*. (3.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazar, T., Aslan, T. ve Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında sanat eğitime olan ilgisizlik sebepleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 593-605. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/188091> (Erişim tarihi: 01.08.2018).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, E., (2018). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. *Eğitimde yeni yönelimler içinde*, Ö. Demirel (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

İnternet kaynakları

- http-1: <https://maxinegreene.org/> (Erişim Tarihi: 12.06.2016).
- http-2: <https://csmuze.anadolu.edu.tr/sites/csmuze.anadolu.edu.tr/files/370imrenersn.jpg> (Erişim Tarihi: 17.03.2017).
- http-3: <http://www.hurriyet.com.tr/imren-ersen-in-peyzaj-ve-figurleri-25252605>. (Erişim Tarihi: 14.06.2017).
- http 4: <http://www.hundertwasser.at/english/oeuvre/malerei/malerei.php> (Erişim Tarihi: 15.08.2017).
- http-5: Hundertwasser Archive, May 1990 Vienna http://www.hundertwasser.at/pdf/no_evils_of_man.pdf (Erişim Tarihi: 12.08.2017).

http-6: <http://www.yumuktepe.com/rafet-van/> (Erişim Tarihi: 21.05.2016).

http-7: <http://www.inovatifhaber.com/yazar/rafet-van-kendi-mitolojisini-resmeden-sanatci-1833.html>. (Erişim Tarihi: 12.05.2016).

http-8: <http://www.juanosborne.com/2010/06/the-scream/>. (Erişim Tarihi: 19.08.2017).

http-9: <http://samling.nasjonalmuseet.no/en/object/NG.M.00939#> (Erişim Tarihi: 19.08.2017).

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
EK-1. Etik kurul evrakı.....	202
EK-2. Milli Eğitim Bakanlığı izni	203
EK-3. Veli izin formu	204
EK-4. Araştırma gönüllü katılım formu	205
EK-5. Öğretmen izin formu	206
EK-6. Video kontrol listesi 1 (Öğrenci).....	207
EK-7. Video kontrol listesi 1 (Öğretmen)	208
EK-8. Anlam Yaratma etkinliği kapsamında kullanılan kolaj çalışması.....	209
EK-9. Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları örneği	210
EK-10. Tez yürütme takvimi	214

EK-1. Etik kurul evrakı

Kayıt Tarihi: 14.04.2016

Protokol No: 41683



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Estetik Sorgulamaya Dayalı Görsel Sanatlar Eğitimi: Bir Eylem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Mustafa TOPRAK
TEZ YAZARI:	Bahar KARAMAN GÜVENÇ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	—
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

29.04.2016

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.)

EK-2. Milli Eğitim Bakanlığı izni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/4730505
Konu: Araştırma Projesi

27.04.2016

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) 27/04/2016 tarih ve 4709575 sayılı olur.
b) 16/04/2016 tarih ve E.48094 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Yunusemre Kampüsü 26470
Tepebaşı/Eskişehir



Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cfa8-f1c5-3ec6-9b2c-ba3b kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Veli izin formu

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Eğitimi A.B.D.'da araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapmakta olduğum doktora eğitimi kapsamında, *Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Sorgulama: Bir Eylem Araştırması* başlıklı bir araştırma ile "Günümüz şartlarında bir ortaokul 6. sınıf düzeyinde estetik sorgulama kapsamında yapılandırılmış bir görsel sanatlar dersinin nasıl gerçekleştirilebileceği üzerine araştırma yapma" amacındayım. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı'nın izniyle 6B'de bulunan velisi olduğunuz öğrencilerle Mustafa Kemal Ortaokulu görsel sanatlar atölyesinde görsel sanatlar dersini işlemekteyim. Haftada bir saat olan görsel sanatlar dersini, 14 hafta süreyle (14 ders saati) tezim kapsamındaki etkinlikler doğrultusunda işleyeceğim. Etkinlikler içinde bir ders saati müzede gerçekleştirilecektir. Uygulamalarım, öğretilmek istenenler kapsamında seçilecek sanat eserleri doğrultusunda öğrenci sorgulama ve anlamlandırmalarına dayalı yapılandırılacak 3 etkinliği içermektedir. Genel amaçlar bağlamında Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile uyumlu olup uygulamaya dayalı çeşitli teknik öğretimleri de kapsamaktadır. Ders sürecinde gerekli araç-gereç (malzeme) temini araştırmacı tarafından sağlanmaktadır. Yaklaşık 14 haftalık uygulama sürecini kayıt altına alabilmek amacıyla video kamerayla çekim yapılacak, ardından seçilen 10 odak öğrenciyle görüşmeler yapılacaktır. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bu görüşmelerin ses kaydı yapılacaktır. Ayrıca öğrencilere ders süreci ile ilgili yazdırılacak öğrenci günlüklerinden de yararlanılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Öğrenci isim yazmak ya da kimliği açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değildir/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmacının amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde öğrenciden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Öğrencilerden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde öğrencilere rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımı sırasında öğrenci herhangi bir sebepten rahatsızlık hissettiğini belirtirse çalışmadan istediği zamanda ayrılabilir. Çalışmadan ayrılması durumunda öğrenciden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Resim-iş Öğretmenliği bölümünden Bahar KARAMAN GÜVENÇ'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Bahar KARAMAN GÜVENÇ

Adres: Anadolu Üniversitesi Resim-iş Öğretmenliği

İş Tel: **Dahili:** 38 25 **Cep Tel::**.....

Mail: baharkaramanguvenc@anadolu.edu.tr

Lütfen, velisi olduğunuz öğrencinin araştırma kapsamına alınması ya da alınmaması konusundaki görüşünüzü aşağıda belirtiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

İzin veriyorum	☐
İzin vermiyorum	☐

Velinin Adı- Soyadı:

İmza:

EK-4. Araştırma gönüllü katılım formu

Bu çalışma, *Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Sorgulama: Bir Eylem Araştırması* başlıklı bir araştırma çalışması olup “Günümüz şartlarında bir ortaokul 6. sınıf düzeyinde estetik sorgulamaya dayalı yapılandırılmış bir görsel sanatlar dersinin nasıl gerçekleştirilebileceği üzerine araştırma yapma” amacını taşımaktadır. Çalışma, Bahar KARAMAN GÜVENÇ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile görsel sanatlar eğitiminin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme, gözlem, video-ses kayıt yapılarak günlük yazdırılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- 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 ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Resim-iş Öğretmenliği bölümünden Bahar KARAMAN GÜVENÇ’e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Bahar KARAMAN GÜVENÇ

Adres: Anadolu Üniversitesi Resim-iş Öğretmenliği Bölümü Yunus Emre Kampüsü

İş Tel: **Dahili:**3825 **Cep Tel:**

Mail: baharkaramanguvenc@anadolu.edu.tr

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 Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5. Öğretmen izin formu

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Eğitimi A.B.D.’de araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yapmakta olduğum doktora eğitimi kapsamında, *Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Sorgulama: Bir Eylem Araştırması* başlıklı bir araştırma ile “Günümüz şartlarında bir ortaokul 6. sınıf düzeyinde estetik sorgulama kapsamında yapılandırılmış bir görsel sanatlar dersinin nasıl gerçekleştirilebileceği üzerine araştırma yapma” amacındayım. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı’nın izniyle 6B’de bulunan öğretmenim olduğunuz öğrencilerle haftada bir saat olan görsel sanatlar dersini 14 hafta süreyle (14 ders saati) tezim kapsamındaki etkinlikler doğrultusunda işleyeceğim. Etkinlikler içinde bir ders saati müzede gerçekleştirilecektir. Uygulamalarım, öğretilmek istenenler kapsamında seçilecek sanat eserleri doğrultusunda öğrenci sorgulama ve anlamlandırılmalarına dayalı yapılandırılacak 3 etkinliği içermektedir. Genel amaçlar bağlamında Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile uyumlu olup uygulamaya dayalı çeşitli teknik öğretimleri de kapsamaktadır. Ders sürecinde gerekli araç-gereç (malzeme) temini araştırmacı tarafından sağlanmaktadır. Yaklaşık 14 haftalık uygulama sürecini kayıt altına alabilmek amacıyla video kamerayla çekim yapılacak, ardından seçilen 10 odak öğrenciyle görüşmeler yapılacaktır. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bu görüşmelerin ses kaydı yapılacaktır. Ayrıca öğrencilere ders süreci ile ilgili yazdırılacak öğrenci günlüklerinden de yararlanılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- İsim yazmak ya da kimliği açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değildir/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmacının amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Öğrencilerden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde öğrencilere rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımı sırasında öğrenci herhangi bir sebepten rahatsızlık hissettiğini belirtirse çalışmadan istediği zamanda ayrılabilir. Çalışmadan ayrılması durumunda öğrenciden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Resim-iş Öğretmenliği bölümünden Bahar KARAMAN GÜVENÇ’e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı:Bahar KARAMAN GÜVENÇ

Adres: Anadolu Üniversitesi Resim-iş Öğretmenliği

İş Tel: Dahili:3825 **Cep Tel:**

Mail: baharkaramanguvenc@anadolu.edu.tr

Lütfen, öğretmenim olduğunuz 6B sınıfında araştırma yapılmasına izin verdiğiniz ya da izin vermediğinize dair görüşünüzü aşağıda belirtiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

İzin veriyorum	☐
İzin vermiyorum	☐

Öğretmenin Adı- Soyadı:

İmza:

EK-6. Video kontrol listesi 1 (Öğrenci)

Semboller Etkinliği	Evet	Kısmen	Hayır
Sanat eserini görür ve neler olduğuna dair betimleme yapar.			
Sanat eserinde dikkatini çeken noktaları belirtir.			
Öğrenciler sanat eserinde dikkatlerini çeken noktaları arkadaşlarıyla paylaşır ve üzerine konuşurlar.			
Öğrenciler dikkatlerini çeken yönlerin nedenini açıklar.			
Sanat eserinin konu ya da içeriğine yönelik fikir yürütür.			
Sanat eserinin bağlamına ilişkin küçük bir bilgi paylaşılır.			
Konu ya da probleme ilişkin basit neden-sonuç ilişkilerini tahmin eder.			
Kendi yaşamından örnekler vererek açıklamalar yapar.			
Konuya ilişkin kendine özgü düşünceler üreterek yaratıcı etkinliklere katılım sağlar ve “sembol”ün ne olduğunu kavrar.			
Sorgulama çizgisi belirler ve yakın çevresinde araştırma yapar.			
Sanat üretiminin içeriğinden yola çıkarak başka sosyal-toplumsal konuları neler olabileceği üzerine yapılan tartışmaya katılır.			
Seçtiği konu ya da probleme ilişkin basit neden-sonuç ilişkilerini tahmin eder.			
Bunu sembollerle nasıl görselleştirebileceğinin farkına varır.			
Sembollerin nasıl görselleştirebileceğinin farkına varır.			
Konu ya da probleme ilişkin bakış açısına göre seçtiği bir malzemeyle kendine özgü bir sembollerle bir uygulama çalışması ortaya koyar.			
Oluşturduğu sanat ürününü arkadaşlarıyla paylaşır.			
Yapılan ürün değerlendirmelerine katılır.			

EK-7. Video kontrol listesi 1 (Öğretmen)

Semboller Etkinliği	Evet	Kısmen	Hayır
Semboller Etkinliği kapsamında yapılacaklarla ilgili genel bilgi verir.			
Öğrencilerin öğretimine bağlı seçilen sanat eseri üzerine betimlemeler yapmalarını ister.			
Sanat eserlerinin sorgulanmasına yönelik rehberlik niteliğinde sorular sorar.			
Öğrencilerden dikkatini çeken yönlerini açıklamalarını ister.			
Öğrencilerin sanat eserinin konu ya da içeriğine yönelik fikir yürütmelerine teşvik eder.			
Öğrencilerin özgün fikirlerini yansıttıkları konuşmalarını pekiştirir.			
Öğrencilerin birbiriyle tartışabilecekleri demokratik bir sınıf ortamı yaratır.			
Öğrencilerle karşılıklı iletişim ve etkileşimde bulunur.			
Sorgulama çizgisi belirlemelerine rehberlik eder ve her öğrencinin kendi tercihlerini belirlemesine yardımcı olur.			
Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar.			
Öğrencileri araştırmaya dönük çalışmalarını destekler.			
Sanatçının kullandığı teknikle beraber, sanatsal uygulama çalışmalarında kullanılabilecekleri teknikler hakkında öğrencilere bilgi verir.			
Öğrencilerin sanatsal çalışmalara başlaması sırasında sınıftaki konuşma ve tartışmaları destekler.			
Öğrencilerin yaptıkları uygulama çalışmalarını oluşturma sırasında öğrencilere rehberlik eder. Öğrencilerin yarattıkları uygulama çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşmalarını teşvik eder.			
Öğrencilerin kendi uygulama çalışmalarını ve konuyu hangi yönleriyle ele aldıklarını açıklamalarına teşvik eder.			

EK-8. Anlam yaratma etkinliği kapsamında kullanılan kolaj çalışması



EK-9. Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları örneği

Görüşme Soruları Etkinlik 1

(Gözlemlerimiz Etkinliği) Görüşme Soruları

1. Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında müzede İmren Erşen'in Gecekonducular çalışmasına yönelik incelemeleri nasıl değerlendirirsiniz?
2. Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında İmren Erşen'in "Gecekonducular" adlı çalışması üzerinden yapılan etkinliği nasıl değerlendirirsiniz?

Sonda: Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında hangi yönlerini sevdiniz? Neden?

Sonda: Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında yürütülen derslerde zorlandığınız yönler oldu mu? Olduysa bunlar neler?

Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında "Yeşil Şehir" isimli çalışma kapsamındaki etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında hangi yönlerini sevdiniz? Neden?

Sonda: Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında yürütülen derslerde zorlandığınız yönler oldu mu? Olduysa bunlar neler?

3. Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında yürütülen derslerle araştırma kapsamı dışındaki görsel sanatlar derslerinizi nasıl karşılaştırırsınız?
4. Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında yaptığınız uygulama çalışmalarınızı anlatırmısınız?

Semboller Etkinliği Görüşme Soruları

1. Semboller Etkinliği kapsamında yapılan dersleri genel olarak nasıl değeriendirirsiniz?

Sonda 1: Semboller Etkinliği kapsamında yapılan derslerin sana katkısı olduğunu düşünüyor musun? Evet ise ne açıdan katkısı olduğunu düşünüyorsun?

Sonda: Semboller Etkinliği kapsamında hangi yönlerini sevdiniz? Neden?

Sonda: Semboller Etkinliği kapsamında yaşadığın bir sorun var mı? Evet ise; Sence bu durumu çözmek için ne yapılabilir?

2. Semboller Etkinliği kapsamında yapılan sanat eserlerini inceleme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Semboller Etkinliği kapsamında sanat eserlerini inceleme süreçlerinin hangi yönlerini sevdiniz? Neden?

Sonda: Semboller Etkinliği kapsamında sanat eserlerini inceleme süreçlerinde yaşadığın bir sorun var mı? Evet ise; Sence bu durumu çözmek için ne yapılabilir?

3. Araştırma kapsamı dışındaki görsel sanatlar dersi ile Semboller Etkinliği kapsamında yapılan dersleri benzerlik veya farklılık açısından nasıl değeriendirirsin?

4. Semboller Etkinliği kapsamında yaptığın uygulama çalışmalarınızı anlatır mısınız?

Sonda: Semboller Etkinliği kapsamında yaptığın uygulama çalışmasını nereden yola çıkarak yaptınız?

Sonda: Semboller Etkinliği kapsamında ele alınan sanat eseriyle sizin çalışmanız arasında nasıl bir bağlantı kurabilirsiniz?

Anlam Yaratma Etkinliği Görüşme Soruları

1. Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında yapılan dersleri genel olarak nasıl değerdendirirsiniz?

Sonda: Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında yapılan derslerin sana katkısı olduğunu düşünüyor musun? Evet ise ne açıdan katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında hangi yönlerini sevdiniz? Neden?

Sonda: Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında yaşadığın bir sorun var mı? Evet ise; Sence bu durumu çözmek için ne yapılabilir?

2. Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında yapılan sanat eserlerini inceleme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında sanat eserlerini inceleme süreçlerinin hangi yönlerini sevdiniz? Neden?

Sonda: Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında sanat eserlerini inceleme süreçlerinde yaşadığın bir sorun var mı? Evet ise; Sence bu durumu çözmek için ne/neler yapılabilir?

3. Araştırma kapsamı dışındaki görsel sanatlar dersi ile Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında yapılan dersleri benzerlik veya farklılık açısından nasıl değerdendirirsin?

4. Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında yaptığın uygulama çalışmalarınızı anlatır mısınız?

Sonda: Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında yaptığın uygulama çalışmanızı nereden yola çıkarak yaptınız?

Sonda: Anlam Yaratma Etkinliği kapsamında ele alınan sanat eseriyle sizin çalışmanız arasında nasıl bir bağlantı kurabilirsiniz?

Görsel Sanatlar Öğretmenine Yönelik Görüşme Soruları (Gözlemlerimiz Etkinliği)

1. Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında yürütülen ders süreçlerini genel olarak nasıl değerlendirebilirsiniz?
Sonda: Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında yürütülen derslerin öğrencilere olabilecek katkılarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
Sonda: Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında yürütülen dersler içinde varsa yaşanan sorunlara ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
2. Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında yürütülen derslerde sanat eserlerine yönelik incelemeler hakkında ne/neler düşünüyorsunuz?
3. Gözlemlerimiz Etkinliği kapsamında yürütülen ders süreçleri nasıl geliştirilebilir?
Bu kapsamda yürütülebilecek derslere yönelik önerileriniz nelerdir?

EK-10. Tez yürütme takvimi

Takvim	Yapılacak İş
Şubat 2016-Mayıs 2016	İlgili alan yazının taranması.
Haziran 2016-Eylül 2016	Görsel sanatlar ders kapsamında estetik sorgulama uygulama ve planlanmasına ilişkin noktaların belirlenmesi ve uygulamaya hazır hale getirilmesi.
Ekim 2016-Ocak 2016	Uygulama Süreci
Kasım 2016-Ocak 2017	Uygulama sürecinde ve sonrasında bireysel görüşmelerinden, süreç çıktılarından, ses ve video kayıtlarından elde edilen verilerin analizi.
Ocak 2017-Haziran 2017	Araştırmanın raporlaştırılması
Eylül 2017-Aralık 2017	Araştırmanın raporlaştırılması
Ocak 2018-Aralık 2018	Araştırmanın raporlaştırılması Araştırmanın sonlanması