



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
FELDMAN'IN ELEŞTİRİ SINIFLAMASI VE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE
EĞİTİMİ (P4C) YOLUYLA SANAT ELEŞTİRİSİ BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Rabia TUNA ASLAN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL

**ALANYA
2024**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
FELDMAN'IN ELEŞTİRİ SINIFLAMASI VE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE
EĞİTİMİ (P4C) YOLUYLA SANAT ELEŞTİRİSİ BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Rabia TUNA ASLAN
Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim
Program Adı: Sınıf Eğitimi

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL

ALANYA
(2024)

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Rabia Tuna ASLAN'ın "Görsel Sanatlar Dersinde İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Feldman'ın Eleştirisi Sınıflaması ve Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (P4C) Yoluyla Sanat Eleştirisi Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı tezi 26/12/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL

Üye : Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Akif KURTULUŞ

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER

Enstitü Müdürü

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 edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....

İmza

Rabia TUNA ASLAN

TEŞEKKÜR

Feldman'ın eleştirisi sınıflaması ve çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin sanat eleştirisi becerilerini geliştirip geliştirmediğini araştırdığım çalışmamda, bilgisini ve tecrübesini esirgemeyen, çalışmalarımıza en ince detayına kadar özen gösteren, dönütleriyle yol çizen, güler yüzü ve ilgisiyle hep yanımda olan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL'a sonsuz teşekkür ederim. Çalışmalarımı inceleyip gerekli uzman dönütlerini benimle paylaşan Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN ve Prof. Dr. Necla COŞKUN'a teşekkür ederim. Araştırma kapsamında uygulamalarımı gerçekleştirdiğim Elikesik Şehit İlyas Güzel İlkokulu idarecilerine, öğretmenlerine ve 4-A şubesi öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamı yürütme esnasında bana hep motivasyon kaynağı olan, desteğini hep hissettiğim, sevgisiyle güç veren eşim Selahaddin ASLAN'a ve tezimi yazma sürecinde manevi desteğini esirgemeyen kıymetli dostum Derya KESER'e çok teşekkür ederim. Uzun ve zor olan bu yolculukta, tezimle birlikte büyüttüğüm fedakarlıkların en kıymetlisini gösteren, beş yaşında kendi küçük, desteği ve yaptıkları büyük, güzeller güzeli gözbebeğim kızım Arven ASLAN'a teşekkürlerimi özrümlerle birlikte sunuyorum. Son teşekkürümü ise çocukları olmaktan gurur duyduğum babam Ersin TUNA ve annem Emine TUNA'ya sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

ÖZET

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FELDMAN'IN ELEŞTİRİ SINIFLAMASI VE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ (P4C) YOLUYLA SANAT ELEŞTİRİSİ BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Rabia TUNA ASLAN

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Aralık, 2024 (140 Sayfa)

Bu araştırma Feldman'ın eleştiri sınıflamasını, çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla öğretilmesinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin sanat eleştiri becerilerine, derse karşı tutumlarına etkisini incelemek ve öğrencilerin Feldman'ın eleştiri sınıflaması ile öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön-son test tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Elikesik Şehit İlyas Güzel İlkokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 25 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin sanat eleştirisi becerilerini geliştirmek için Feldman'ın eleştiri sınıflamasının öğretimine yönelik 10 hafta boyunca çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi ile planlanan ve yürütülen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği ve görsel sanatlar tutum ölçeği kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde örneklem sayısının düşük olması nedeniyle parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise Feldman'ın eleştiri sınıflaması ve çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi temelli öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, oturum

videoları vesürec değerdendirme formlarındaki veriler kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi ise içerik analiziyle yapılmıştır.

Araştırmada her iki ölçek verilerinden elde edilen nicel bulgular ile görsel sanatlar dersinde Feldman'ın eleştiri sınıflaması ve çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla öğrencilerde sanat eleştirisi becerilerinin geliştiği ve etkinliklerin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Nitel bulgular sonucunda öğrenciler görsel sanatlar dersinde Feldman'ın eleştiri sınıflamasına göre; eserdeki insanlar, hayvanlar, cansızlar, şekiller ile eser ve sanatçının adının eserde ilk dikkat ettikleri özellikler olduğu; kullanılan renkler ve malzemeler, perspektif ve canlı ya da cansız varlıklar arasındaki ilişkiye göre eseri inceledikleri; korku, mutluluk, sevinç gibi eserin kendilerinde oluşturdukları duyguları, sanatçının eseri yapma nedenini yorumladıkları; eserin değerli, özel ve eşsiz olup olmadığına ilişkin yargılarda buldukları; Feldman'ın eleştiri sınıflamasında en çok yorumlama aşamasında zorlandıkları; çocuklar için felsefe eğitimi (P4C) ile yürütülen 10 haftalık ders sürecinde Feldman'ın eleştiri sınıflamasına göre soru oluşturmayı, gerekçeli düşünmeyi ve farklı düşüncelere saygı duymayı öğrendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda görsel sanatlar dersinde çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi temelli etkinliklerle Feldman'ın eleştiri sınıflaması öğretiminin öğrencilerin sanat eleştirisi becerilerindeki etkisi göz önüne alındığında; görsel sanatlar dersinde P4C eğitimi ile farklı beceriler üzerinde, yine P4C eğitimi ile Feldman'ın eleştiri sınıflaması bütünleştirilerek farklı gruplar üzerinde de çalışılması önerilmektedir.

Anahtar Kavramlar: Sanat Eğitimi, Sanat Eleştirisi, Çocuklar için Felsefe(P4C), Feldman, estetik.

ABSTRACT

DEVELOPING THE ART CRITICISM SKILLS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS IN THE VISUAL ARTS COURSE THROUGH FELDMAN'S CRITICISM CLASSIFICATION AND PHILOSOPHY EDUCATION FOR CHILDREN (P4C)

Rabia TUNA ASLAN

Department of Basic Education

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

December, 2024 (140p.)

This research was prepared to examine the effect of teaching Feldman's criticism classification through philosophy for children (P4C) education on the 4th grade primary school students' art criticism skills and attitudes towards the course, and to determine the students' opinions on Feldman's criticism classification and teaching practices. In the research, a convergent parallel design from mixed methods research was preferred. In the quantitative dimension of the research, a pre-post test single group experimental design was used. In the qualitative dimension of the research, case study design was used. While determining the study group of the research, maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The research was carried out in the spring semester of the 2023-2024 academic year at Elikesik Şehit İlyas Güzel Primary School, affiliated with Alanya District Directorate of National Education. 25 students participated in the study. In the study, activities planned and carried out with philosophy for children (P4C) education were carried out for 10 weeks to teach Feldman's criticism classification in order to improve students' art criticism skills. Pedagogical art criticism competence perception scale and visual arts attitude scale were used as quantitative data collection tools in the research. In the analysis of quantitative data, due to the low number of samples, Wilcoxon Signed Rank Test, one of the non-parametric tests, was used. In the qualitative part of the research, data from student opinions, student and researcher diaries, session videos and process evaluation forms regarding Feldman's criticism classification and philosophy (P4C) education-based teaching practices for children were used. The analysis of qualitative data was done by

content analysis. In the study, with the quantitative findings obtained from both scale data, it was concluded that students' art criticism skills improved through Feldman's criticism classification and philosophy for children (P4C) education in the visual arts course and that the activities positively improved students' attitudes towards the visual arts course. As a result of the qualitative findings, students in the visual arts course, according to Feldman's criticism classification; People, animals, inanimate objects, shapes and the name of the work and the artist are the first features they notice in the work; They examine the work according to the colors and materials used, perspective and the relationship between living or inanimate objects; They interpret the emotions that the work creates in them, such as fear, happiness and joy, and the artist's reason for making the work; They make judgments about whether the work is valuable, special and unique; In Feldman's criticism classification, the most difficult ones are at the interpretation stage; They stated that during the 10-week course carried out with philosophy education for children (P4C), they learned to pose questions according to Feldman's criticism classification, think rationally and respect different ideas. As a result of the research, considering the effect of teaching Feldman's criticism classification through philosophy (P4C) education-based activities for children in the visual arts course on students' art criticism skills; It is recommended to work on different skills with P4C training in visual arts classes, and to work on different groups by integrating P4C training with Feldman's criticism classification.

Key Concepts: Art Education, Art Criticism, Philosophy for Children (P4C), Feldman, aesthetics.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4.Araştırmanın Problemi.....	6
1.4.1 Alt Problemler.....	7
1.5.Sayıtlar.....	7
1.6.Sınırlılıklar.....	7
1.7.Tanımlar.....	8
2.LİTERATÜR	9
2.1 İlkokullarda Görsel Sanatlar Eğitimi	9
2.1.1.Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrenciye Kazandırdığı Beceriler	10
2.1.2.Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Sınırlılıkları	11
2.1.3.İlkokul Çağı Çocuklarının Sanata ve Sanat Eğitime Bakış Açılıarı	13
2.2.Görsel Sanatlar Eğitimi Programı.....	17
2.3.Disipline Dayalı Sanat Eğitim Yaklaşımı.....	20
2.3.1.Pedagojik Sanat Eleştirisi	22
2.4.Feldman'ın Eleştiri Sınıflaması	28
2.4.1.Pedagojik Sanat Eleştirisinde Eleştiri Süreci.....	28
2.5.Çocuklar için Felsefe (P4C).....	35
2.5.1.Çocuklar İçin Felsefenin Önemi	35
2.6.P4C Eğitimi ile Feldman'ın Eleştiri Sınıflamasının Öğretimi.....	40
2.7.İlgili Araştırmalar	46

2.7.1.Sanat Eleştirisi Kapsamındaki Çalışmalar.....	46
2.7.2.Çocuk Felsefesi (P4C) Eğitimi Kapsamındaki Çalışmalar.....	52
3.YÖNTEM	57
3.1.Araştırmanın Modeli.....	57
3.1.1.Araştırmanın Nicel Boyutu.....	58
3.1.2.Araştırmanın Nitel Boyutu	58
3.2.Katılımcılar60	
3.2.1.Çalışma Grubu	60
3.3.Veritoplama Araçları	61
3.3.1.Nicel Veritoplama Araçları	62
3.3.2.Nitel Veritoplama Araçları	64
3.4.Uygulama ve Veritoplama Süreci	69
3.4.1.Birinci Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler.....	71
3.4.2.İkinci Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler.....	75
3.4.3.Üçüncü Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler	77
3.4.4.Dördüncü Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler.....	80
3.4.5.Beşinci hafta gerçekleştirilen etkinlikleri	82
3.4.6.Altıncı Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler.....	83
3.4.7.Yedinci hafta gerçekleştirilen etkinlikler.....	85
3.4.8.Sekizinci Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler	88
3.4.9.Dokuzuncu Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler	90
3.4.10.Onuncu Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler	93
3.5.Veritoplama Süreci.....	95
3.6.Veritanalizi.....	97
3.6.1.Nicel Verilerin Analizi.....	97
3.6.2.Nitel Verilerin Analizi	98
3.7.Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	99
4.BULGULAR.....	102
4.1.Nicel Verilere Ait Bulgular.....	102
4.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	103
4.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	104
4.2.Nitel Verilere Ait Bulgular	105
4.2.1.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	106
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	120

5.1.Sonuç ve Tartışma	120
5.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	120
5.1.2.Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma	121
5.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	122
5.2.Öneriler.....	127
5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	127
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	128
6.KAYNAKÇA.....	130



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1 Bloom'un Taksonomi ile ilişkili Sanat Eleştirisi Soru Örnekleri	40
Tablo 3.1 Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri.....	60
Tablo 4.1 Tutum Ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi.....	104
Tablo 4.2 PSEYAÖ Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	103
Tablo 4.3 Betimleme Aşamasına İlişkin Düşünceler	106
Tablo 4.4 Çözümleme Aşamasına İlişkin Düşünceler	108
Tablo 4.5 Yorumlama Aşamasına İlişkin Düşünceler	110
Tablo 4.6 Yargı Aşamasına İlişkin Düşünceler	111
Tablo 4.7 Zorlanılan Aşamaya İlişkin Düşünceler	113
Tablo 4.8 Derse İlişkin Genel İzlenimler	114
Tablo 4.9 Daha Önceki Derslerden Farkı	116
Tablo 4.10 Etkisinde Kalınan Etkinlikler.....	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Sanat Eleştirisi Öğretim Süreci (Boydaş, 2005).....	5
Şekil 2.1 Görsel Sanat Eğitiminin Kazandırdığı Beceriler	10
Şekil 2.2 İlkokul Çağı Çocuklarının Sanata ve Sanat Eğitime Bakış Açıları.....	13
Şekil 2.3 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Temaları	19
Şekil 2.4 Sanat Eleştirisi Becerileri(Beardsley, 1979).....	23
Şekil 2.5 Sanat Eseri İlkeleri.....	33
Şekil 2.6 Kolaylaştırıcıda Bulunması Gereken Özellikler (Direk, 2018).	38
Şekil 2.7 Sorgulama Topluluğunun Genel Amaç ve Hedefleri	39
Şekil 2.8 Lipman'a Göre P4C Eğitimi'nin Uygulanış Basamakları.....	43
Şekil 3.1 Veri Toplama Araçları.....	61
Şekil 3.2 Katılımcıların Sınıf Düzeni (Küme, Ekip Çalışması).....	69
Şekil 3.3 Ünlü Tablolar.....	70
Şekil 3.4 Yin Yang Isınma Oyunu.....	73
Şekil 3.6 Feldman'ın Eleştiri Sınıflaması Soruları	73
Şekil 3.7 Etkinlik Kağıdı	74
Şekil 3.9 Feldman'ın Eleştiri Sınıflaması Tablosu	74
Şekil 3.10 Öğrenci Karikatür Çizimi	76
Şekil 3.12 Değerlendirme Kağıdı	76
Şekil 3.13 Feldman'ın Eleştiri Tablosu	78
Şekil 3.14 KWL Etkinlik Kağıdı	78
Şekil 3.15 Balık Kılıcı	79
Şekil 3.16 Hikaye Haritası	79
Şekil 3.17 Altı Şapka Tekniği.....	81
Şekil 3.19 Eleştiri Çeşitleri	81
Şekil 3.20 Süreç Değerlendirme Formu	83
Şekil 3.21 Zarla Hikaye Oluşturma Etkinlik Kağıdı.....	83
Şekil 3.22 Pankart Hazırlama	85
Şekil 3.24 Duygular	85
Şekil 3.25 Bilinç Koridoru Tekniği	87
Şekil 3.27 Etkinlik KağıdıŞekil	87
Şekil 3.28 Bilinç Koridoru Tekniği	87

Şekil 3.29 Natürmort.....	89
Şekil 3.31 Hikaye Haritası	89
Şekil 3.32 Sanatçı Eser Eşleşmesi	90
Şekil 3.33 Çabuk Yaz Tekniği.....	92
Şekil 3.35 Hikaye Oluşturma Seçenekleri	92
Şekil 3.36 Feldman'ın Eleştiri Sınıflaması Tablosu	94
Şekil 3.37 Dans Türleri.....	94



KISALTMALAR

ALKÜ	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
P4C	Philosophyfor Children
PSEYAÖ	Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği
KWL	(Ne biliyorum?),(Ne öğrenmek istiyorum?),(Ne öğrendim?)
ÖG	Öğrenci Günlüğü
AG	Araştırmacı Günlüğü
ÖK	Öğrenci Kayıt Videosundaki kod



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırma amacına, araştırmayı yönlendiren sorulara, önemine ve ilgili tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin bilim ve teknolojideki gelişmelerle uyum içerisinde olması ve güncelliği yakalayabilmesi adına yeni yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir. Bu yaklaşımlarla birlikte eğitim ortamları ve programları da geliştirilir.

Çağdaş eğitim yaklaşımları öğrencilerin birçok alanda nitelikli bir biçimde gelişimlerini amaçlamaktadır. Bu yaklaşımlarda öğrencinin zihnini aktif bir biçimde kullanması ön plandadır (Bulutova, 2006). Ayrıca öğretimin yalnızca akademik değil estetik, toplumsal ve bilimsel anlamda ilerlemesi önemli görülmektedir. Müzik, drama ve resim gibi alanlarda becerilerin geliştirilmesi de zihnin aktif bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir (Özden, 2011). Yeni eğitim programlarında eğitim, sanat ve bilimin işbirliğine vurgular yapılmaktadır. Tüm bunların ortak noktası insanı keşfetmek ve var olan potansiyelini ortaya koyabilmesini sağlamaktır. Bilime verilen önem kadar sanata ve duyguların eğitime önem verildiğinde bilişsel becerilerin gelişiminin beklenenden daha hızlı ve etkili olduğu bilinmektedir (Yolcu, 2018).

Fischer'in (1979) de belirttiği gibi sanat, bir anlamda yaşamın yerini tutar ve yaşamla insan arasında geçmişte olduğu gibi bugün de bir denge kurar. Sanat eğitimi alma fırsatı bulamamış bir birey estetik kayıdan, "güzel" anlayışından uzaklaşmış olacaktır. Güzel olanı aramak, güzel ile güzel olmayanı ayırt edebilmek, hiç kuşkusuz estetik eğitimi zorunlu kılmaktadır (Tuna, 2007). Sanat eğitimi ve güzellik kavramı denilince akla ilk gelen kavram "estetik" kavramıdır. Estetik, bireyin yaşamı boyunca elde edeceği zevki artırır. Chapman (1992) estetik kavramını, duygu ve düşünce yoluyla bir şeylerin farkına varma olarak tanımlamakta ve bu tanımla estetik kavramının algılama ile ilintili olduğunu ifade etmektedir. Birey için sanatın ve estetiğin neden önemli olduğunun gerekçeleri şu biçimde sıralanabilir:

- Çocukların estetik duyguları ve hayal güçleri, harika bir öğrenme kaynağıdır.
- Estetik beğenisi gelişen öğrenci çevresindeki güzelliklerin farkına varır. Doğadaki örüntüleri daha net görebilir.

- Estetik duyuları gelişen iyi bir tasarımcı olabilir: Araç, giysi, mobilya gibi birçok alanda duyarlılığı artar.
- Çocuk sanata ilgi duyacağı için sanatsal etkinliklere ilgisi artar.
- Sanatla, estetikle, güzellik kavramıyla iç içe olan bir çocuk; gerçeğin, iyiliğin ve hoşluğun ne olduğunu kavrar.
- Estetikle ilgili deneyimler, çocuğun kavramsal algısını arttırır (Schirrmacher, 1988).

Erinç'e (1995) göre estetik algı kendiliğinden oluşmaz ve kendi kendine bir yöne ilerlemez. Bu duyguyu ancak bir estetik obje, bir başka ifadeyle bir sanat eseri ortaya çıkarır. Bu nedenle, öğrencilerin estetik objelerle sıklıkla karşı karşıya bırakılması estetik algı ve gelişimi için önemli etkenlerden biridir. Öğrencilerin estetik kavramını bilmesi bunun yanı sıra mekânlara, objelere, eserlere sorgulayıcı bakabilmesi eleştirel düşünme ve yorumlama becerileri gerektirmektedir (Bulotova, 2006). Eleştirinin bilinen iki kullanım şekli şu biçimdedir.

1- Günlük dilde kullanılan eleştiri hep olumsuz bir yargı gibi ifade edilir çünkü eleştiri öznel bir yaklaşımı ortaya koyar. Böyle bir eleştiri daha çok kişisel yargıları dile getirir. Günlük dilde sıkça duyduğumuz "Konuya eleştirel yaklaşılmalıdır.", "Eleştiriye açıktır.", "Yanlışlarıyla yüzleştiği için eleştiriden hoşlanmaz", biçimindeki söylemlerdir (Beştepe,2006).

2-Eleştirinin ikinci anlamı, günlük dildeki kullanımından oldukça farklıdır. Bunun anlamı, belirli bir ölçüt bağlamında yorumlama yapabilmek demektir. Eserin, objenin ya da bir durumun olumlu olumsuz tüm yanları ve neler hissettirdiği gibi durumların ele alınması bu kategoriye girmektedir (Beştepe, 2005).

İlgili alanyazında eleştiri ile ilgili çok sayıda tanımla karşılaşılacaktır (Beştepe, 2006). Erinç'e (2003) göre, "Eleştiri, bir kimsenin, dolaylı ya da dolaysız ilişki kurduğu somut ya da soyut her türlü var olan üzerine edinimlerini ve bu edinimlerle ilgili kişisel değerlendirmelerini ortaya koyması, açıklaması demektir". Püsküllüoğlu'na (1995)göre ise eleştiri; amacı, bir yazın ya da sanat eserini her yönüyle ele alıp açıklamak, anlaşılmasını sağlamak ve değerlendirmek olan yazı türüdür. Tunalı (1979), eleştiriyi, "Sanat eserinin sanat değerini belirlemek, bu değeri objektif ölçütler içinde çıkarmak" olarak tanımlamaktadır. Tüm tanımlar incelendiğinde belirli bir ölçüt bağlamında yorumlama yapabilmek anlamı ortaya çıkmaktadır. Sanat eleştirisi eserin iyi bir eser olup olmadığı, ne ölçüde başarılı olduğu ve değeri gibi kavramlar üzerine

durularak eser derinlemesine analiz gerektirir (Tuna, 2007). Pedagojik sanat eleştirisi ise bakmak, anlamak, değerlendirmek, analiz etmek, düşünceleri gerekçeleriyle açıklamak ve bir karara varmanın sistemli olarak yürütüldüğü bir kavramı karşılamaktadır. Sanat eğitimi alan öğrenciler, sanat eserinin derinlerine inebilmekte ve sanat eseriyle daha katmanlı bir ilişki kurabilmektedir (Mazlum & Ekmekçi, 2016). Sanat eleştirisi, esere ilişkin olabildiğince doğru bir yargıya ulaşma çabası olarak belirtilebilir. Bu süreç belirli yol ve yöntemlerle ilerletilirse süreç ve sonuç daha anlamlı olacaktır (Ersoy, 1995, Akt: Karabulut, 2008). Öğrencilere sanat eleştirisi yapabilme becerisi kazandırmak için kimi yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri E. Feldman'ın ortaya koyduğu pedagojik eleştiri sınıflamasıdır. Feldman (1970), “Sanat eleştirisi davranışının belli bir sistem içerisinde ele alındığı zaman öğretilebileceğine” inanmaktadır. Bu sınıflama betimleme, çözümlenme, yorum ve yargı (karar) evrelerini içermekte olup konularla benzerlik göstermektedir. Betimleme evresi sanat eserine baktığımızda görülenleri doğrudan belirtmektir. Bu evrede yalnızca bilginin temeli oluşturulmaya çalışılmaktadır. Çözümleme evresinde ise sanat eserinin yapısı ve kompozisyonu üzerinde yoğunlaşılır. Yorumlama evresi ise sanat eserinin hissettirdikleri, ne gibi duygular kattığıyla ilgilendiği aşamadır. Yargı evresi ise, incelenen sanat eserinin değerinin ne olduğuyula ilgilenebilir. Sanat eserinin değerine ilişkin karar vermek bu evrenin en önemli kısmıdır (Cromer, 1990).

1.2. Araştırmanın Amacı

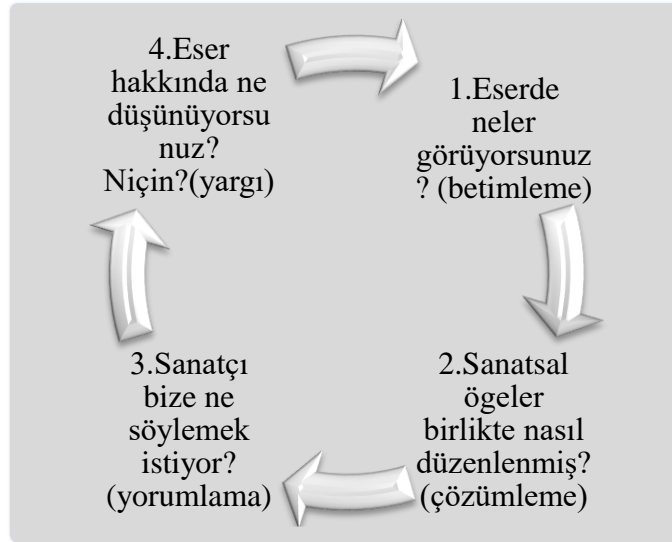
Bu çalışmanın amacı Feldman'ın eleştiri sınıflamasını, çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla öğretilmesinin ilkököl 4.sınıf öğrencilerinin sanat eleştirisi becerilerine, derse karşı tutumlarına etkisini incelemek ve öğrencilerin sanat eleştirisi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Sanat eleştirisini öğrenen çocuk doğru sorular sormayı da öğrenmiş demektir. Bir esere bakarken onun neden değerli ya da önemli olduğunu söyleyebilmek için bunun gerekçelerini öncelikle belirlemesi gerekmektedir. Bir eseri anlayabilmek ya da ona bir değer biçmek için o esere yalnızca bakmak yeterli değildir. Bakmak ve bakmanın yanı sıra baktığını görmek bir başka ifade ile baktığına anlam yüklemek gerekmektedir. Sanat ve sanat eserleri ile ilgili estetik bir beğeni geliştirmenin ancak sanat eserlerine nasıl bakılması gerektiği öğrenildiği zaman gerçekleşeceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sanat eğitiminin öncelikli amacı öğrencilerin algısal ve yorumsal yetilerini arttırmaktır. Öğrenciler sanat eğitimi yoluyla eserlerin estetik niteliğini belirlemeyi öğrenirler (Boydaş, 2005). Sanat eleştirisi öğretimi olması nitelikli bir sanat eğitimi programının önemli yapı taşıdır (Tuna, 2007). Sanata karşı duyarlı tepki verebilme süreci olarak tanımlanan sanat eleştirisi (Kırıçoğlu &Stokrocki, 1997), görünmeyenin ardındakini kavrama ve haz alma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Boydaş, 2005). Sanat eleştirisi; bu tanımlamalarla birlikte, derin bir sorgulama süreci içerir. Sorgulayan birey, analiz edebilme becerisiyle eserin iyi bir eser olup olmadığı, ne kadar başarılı olduğu ve değerine ilişkin düşüncelerini ortaya koyabilir. Ayrıca bu düşüncelerini gerekçeli olarak paylaşabilir. Sanat eleştirisi yapabilen bireyin, doğrudan bir sanat pratiğiyle ilgilenmese de nitelikli bir sanat tüketicisi olabileceği ve bu yetisinin bireysel estetik algısından yaşadığı çevreye kadar geniş bir yelpazede etkilerini gösterebileceği düşünülmektedir (Tuna, 2007). Görüldüğü gibi sanat eleştirisi gözlemlenebilir durumlarla başlamakla birlikte yorum ya da yargı ile sonuçlanan planlı bir süreçtir. Sanat eleştirisi yapabilme becerisi soru sorma, karşılaştırma ve estetik değerlendirme üzerine fikir sahibi olabilmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda sanat eleştirisi uygulamalarının eleştirel ve yoruma dayalı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkin bir rol oynadığı söylenebilir (İşler, 2005).

Sanat eleştirisi, yalnızca “beğeniyorum” ya da “beğenmiyorum” gibi basit yargılardan çok daha fazlasını içermektedir. Çocuklar, sanat üretim sürecine katılmaktan, sorgulayıcı bir tutum sergilemekten ve sanat üzerine konuşmaktan keyif alırlar. Duygu ve düşüncelerini resim, müzik, şiir ve dans gibi sanatsal ifade yollarıyla dış dünyaya aktarmayı severler. Doğaları gereği yaratıcı, meraklı ve sanata yatkındırlar. Bu doğrultuda, çocukların estetik ve sanatsal gelişimlerini desteklemek için onları sergilere ve müzelere götürmek, sanat eserleri hakkında tartışmalarını teşvik etmek, sanatçıları tanıtmak ve sanatçıların yöntemlerini anlatmak önemlidir. Ayrıca, güzel ve çirkin kavramları üzerine düşünmelerine rehberlik etmek ve görünürde olmayan güzelliklerin farkına varmalarını sağlamak, sanat eğitimi sürecinin temel öğeleri arasında yer almalıdır (Çakır İlhan, 2002).

Sanat eleştirisinde derinlemesine düşünme ve argümantasyona dayalı düşünme biçimi vardır (İşler, 2005). Sanat eleştirisi öğretim süreci ise şu basamaklardan oluşmaktadır:



Şekil 1.1 Sanat Eleştirisi Öğretim Süreci (Boydış, 2005).

Öğrencilerin bilgi birikiminin artması ve eleştiriyi nasıl yapacaklarını içselleştirmeleri ile bu soruların sıraları değişebilir. Sanat eleştirisi öğretim sürecinin başında betimleme ve çözümleme sorularına yanıt verebilen öğrenci, zamanla yorumlama ve yargı bölümlerindeki sorulara da rahatlıkla yanıt verebilmektedir. Bu da sanat eleştirisi becerisinin gelişime açık olduğunu göstermektedir (Acer, 2015). Batılı ülkelerde sanat eleştirisi becerilerinin derslerde, sanat çalışmaları sırasında geliştirilerek kazandırılabilceği üzerinde durulur (Karabulut vd.,2008). Öğrenci ya da çocuk, sanatı öğrenmek, eleştirisi becerisi kazanabilmek için sanatçı gibi çalışmak ve emek vermek durumundadır.Bu süreçte eleştiri becerisi ve estetik bakış açısına sahip deneyimli bir öğretmenin,bu konudaki bilgi birikimini paylaşması öğrenci için yararlıdır (Karabulut vd.,2008)

Estetik algı eğitimi, müze eğitimi ve sanat eleştirisi gibi kazanımların öğrencilerin yaratıcılıkları ve dil becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığına yönelik gerekçelerle, görsel sanatlar programı zenginleştirilmiştir (Erdik, 2003). Bu bağlamda, 2006 yılında geliştirilen görsel sanatlar dersi öğretim programı çocukların sanat ve sanat eserlerine yönelik bakış açılarını geliştirmek ve 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için 2013 ve 2018 yıllarında yeniden geliştirilmiştir (MEB, 2013; MEB, 2018).

Sanatçıların değerli birer kaynak olduklarını bilip bunun farkında olan ülkelerde çocuklara yönelik sanat eğitimi programlarına önem verilmektedir. İskoç ve İngiliz eğitim sisteminde sınıf öğretmenlerinin sanatı olabildiğince programa dâhil etmeleri ve öğretim etkinliklerini, sanat ağırlıklı düzenlemeleri istenmektedir (Sanderson ve Savva,

2004). Ayrıca son yirmi beş yılda, Avrupa ve Amerika'da profesyonel sanat eğitimi veren okullara karşı ilgi artmıştır. Müze ve galeri gibi ortamlarda öğrencilerin sanat çalışmaları ile etkileşime geçmeleri oldukça önemsenmektedir (Çakır İlhan, 2002).

Sanat ve sanat eserleri ile ilgili estetik bir beğenin gelişmesi; sanat eserlerine nasıl bakılması gerektiğinin öğrenilmesi ile olanaklıdır. Sanat eleştirisini öğrenen öğrenci doğru sorular sormayı ve bir esere bakarken onun niçin değerli ya da önemli olduğunu söyleyebilmek için öncelikle bunun gerekçelerini öncelikle belirlemesi gerektiğini öğrenmiş demektir. Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerine P4C eğitimi ile sanat eleştirisi basamaklarının öğretilerek onların sanat eleştirisi yapabilmelerinin olanaklı olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç, araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Sanat eleştirisi, öğrencilerin eleştirel düşünme, estetik değerlendirme ve yaratıcı ifade becerilerini geliştiren önemli bir pedagojik süreçtir. Özellikle ilkokul düzeyinde sanat eleştirisinin kazandırılması, çocukların sanatsal algılarını ve düşünce yapılarını biçimlendirmede önemli bir rol oynar. Bu bağlamda, sanat eleştirisi basamaklarının öğretilmesi ve felsefi sorgulama yönteminin kullanılması, öğrencilerin yalnızca sanat eserlerine yönelik bir değerlendirme yapmalarını değil, aynı zamanda farklı perspektiflerden düşüncelerini, kendi yorumlarını geliştirmelerini ve estetik duyarlılık kazanmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, sanat eğitiminin bu yönleri derinlemesine incelenerek, sanat eleştirisi sürecinin küçük yaşlarda kazandırılabilirliğini ortaya koyma bakımından görsel sanatlar eğitimiyle ilgili alan yazına önemli katkılar sunmakta amaçlanmaktadır. Araştırmanın odaklandığı bu konunun, sanat eleştirisi eğitiminin etkili yöntem ve uygulamalarla daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmasını sağlaması açısından öğretmenlere ve araştırmacılara yol göstermesi bakımında da büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmada öğrencilerin Feldman'ın eleştiri sınıflaması ve çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla sanat eleştirisi becerilerinin geliştirilmesi incelenecektir. Estetik beğenin ne olduğunun öğretilmesi ve sanat eleştirisinin yöntemler bağlamında kazandırılması Türkiye'de ortaokul ya da lise yıllarında gerçekleşmektedir. Konu ile alanyazında tarandığında estetik beğeni ve sanat eleştirisi ile ilgili araştırmaların büyük yaş gruplarıyla yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerde sanat eleştirisi becerisi

geliştirme çalışmalarının ilkokul öğrencileriyle yürütülmemiş olması görülen önemli bir eksik olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda çerçevesinde bu araştırmada:

“Öğrencilere, Feldman’ın eleştiri sınıflamasını, çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla öğretilmesinin onların sanat eleştiri becerilerine ve derse karşı tutumlarına etkisi nasıldır?” problem cümlesiyle yola çıkmıştır.

1.4.1. Alt Problemler

Araştırmada temel problem çerçevesinde aşağıda yer alan alt problemlere de yanıt aranmaktadır. Bu alt problemler şu biçimdedir:

- Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında pedagojik sanat eleştirisi becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında görsel sanatlar dersine karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- Öğrencilerin Feldman’ın eleştiri sınıflamasına ve çocuklar için felsefe(P4C) eğitimi yoluyla öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Sayıtlar

1. Süreç boyunca görüşüne başvuru uzmanların görüşlerinin samimi ve gerçekçi oldukları varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin yapılan çalışma kapsamında veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarında samimi oldukları varsayılmıştır.

3. Öğrencilerin ölçme araçlarındaki soru maddelerini okurken okuduklarını anladıkları varsayılmıştır

4. Yarı yapılandırılmış görüşme ve öğrenci günlüklerinin öğrenciler tarafından içten samimi ve düşünülerek yanıtlandırıldığı varsayılmıştır.

5. Süreç boyunca araştırmacının her aşamada tarafsız olduğu ve etkisini minimum şekilde tuttuğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Yapılan araştırma aşağıda belirtilen maddeler ile sınırlıdır:

1. 2023-2024 Alanya’da bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 25 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür.

2. Ünlü sanat tablolarının yalnızca 10 tanesinin sanat eleştirisi yapılmıştır.

1.7. Tanımlar

Sanat: Doğada olmayan bir şeyi yaratma amacı taşıyan ve duygu, düşünce ve tasarımların estetik duyguyu yansıtacak biçimde ortaya koyulduğu yaratıcı etkinlik (Cevizci, 1999).

Sanat eğitimi: Bireylerin ruhsal ve bedensel eğitiminin bütünlüğünü temel olarak estetik kaygı, görüş ve düşüncelerin geliştirilmesini, yaratıcılığın artırılmasını, sanat ve kültür alanlarında yetiştirilmesini ve bilinçlendirilmesini, sanatsal değerlere hoşgörü ile yaklaşım çabasını temel alan eğitim (Artut, 2004).

Sanat Eleştirisi: Bireyin bir sanat eserini görerek, açıklayarak ve ilişkileri çözümleyerek, anlamlarını yorumlayarak ve yargılayarak esere ilişkin görüşlerini farklı bir bakış açısıyla ifade etmesine sanat eleştirisi denir (Alakuş & Mercin, 2005; Yolcu, 2018).

Çocuklar için Felsefe (P4C): Birlikte düşünme ve birlikte tartışma yöntemiyle (sokratik yöntem) metinlerden yola çıkarak çocukların kendiliğinden ortaya koydukları felsefi kavramlar ve sorular üzerinde düşünmelerini sağlayan bir süreç eğitimidir (Direk, 2019).

2. LİTERATÜR

2.1. İlkokullarda Görsel Sanatlar Eğitimi

Sanat, insanın etrafında gördüklerini, deneyimlediklerini ve hislerini nesillere aktarma, yansıtma uğraşdır (Acer, 2015). Tolstoy (2008)'e göre “Sanat, bir duyguyu yaşayan insanın, o duyguyu bilerek ve isteyerek başkalarına aktarma olayıdır.” Tansuğ'a (1988) göre “Sanat, insanın ruhsal düzen gereksinimini karşılayan bir biçim yaratma eylemidir.” Artut'a (2004) göre ise sanat, “İnsan ile doğadaki nesnel gerçeklikler arasında estetik ilişki; insanların doğa karşısında duygu ve düşüncelerini çizgi, renk, biçim, ses, söz, ritim gibi araçlarla güzel ve etkili bir biçimde kişisel bir üslupla ifade etme çabasıdır.”.

Sanat, yetişkinler için olduğu gibi çocuklar için de duygu aktarma aracıdır. Sanat, çocukların iç dünyalarına inilebilmesi sağlayıcı bir araçtır. Sanatta semboller vardır, çocuk da duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarmak için bu sembollerden yararlanır (Çakır İlhan, 2002). Görsel sanatlar eğitimi, okul öncesi döneminden üniversiteye kadar verilen örgün; aynı zamanda öğrencilerin serbest zamanları değerlendirme ve bir hobi alanı olarak da yaygın olarak sanat galerilerinde, müzelerde, iletişim ve bilgi çağı olarak nitelenen 21. yüzyılın en önemli eğitim alanlarından biridir (Özsoy, 2015). Görsel sanatlar eğitimi birçok alanı kapsamaktadır. Bunlar; resim, mimarlık, heykel, uygulamalı sanatlar, grafik sanatlar, bilgisayar sanatı, moda tasarımı, uygulamalı sanatlar gibi oldukça geniş bir alanı kapsar. Tüm bu dallarla ilgili olarak okul öncesinden yükseköğretime kadar her öğretim basamağında sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili uygulamalı ve kuramsal çalışmalara “görsel sanatlar eğitimi” yada “sanat eğitimi” denilmektedir (Kırıçoğlu, 2005). Görsel sanatlar eğitimi yaşantılarımıza canlılık verir, bizi hassaslaştırır ve neye inandığımıza, kim olduğumuza, ilgilerimizi, kendimizi ve toplumumuzu aynaya yansıtmanızı sağlar. Görsel sanatlar eğitimi, her bireyin özgünlüğüyle, benzersizliğiyle kişilikli birey olmanın yüceliği ile ve yaratıcı hayaller kurma ile ilgilenir (Özsoy, 2015). Görsel sanatlar eğitimiyle ulaşılmak istenen eğitimsel amaçlar şunlardır (Ayaydın,2009):

- Görsel sanatlar eğitimi alan öğrenciler; farklı toplumların ve kültürlerin tarihi gelişimlerini ya da günümüzdeki sanat eserlerini analiz ederek, bunları içerik olarak değerlendirmeyi öğrenir.

- Öğrenciler görsel sanat eserlerini incelerken, esere eleştirel ve analitik düşüncelerle bakmayı, evrensel ve yerel sanatlara ilişkin farklı anlam ve içerikleri tanımlamayı öğrenir.

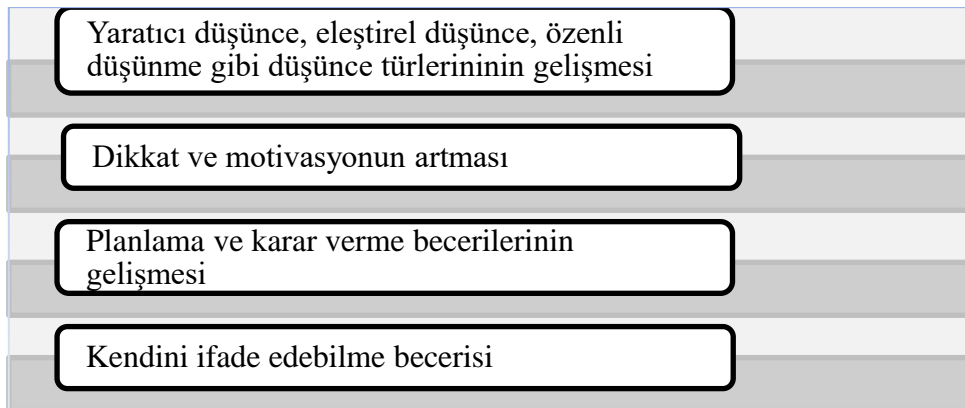
- Öğrenciler sanat uygulamaları ile ilgili yeni fikirler üreterek bunları geliştirmeleri, farklı araç-gereçler kullanarak ürüne dönüştürmeyi öğrenir.

Görsel sanatlar eğitimi somut ve yaşam odaklı öğrenmeyi kapsadığı için çocukların nitelikli ve yaratıcı düşüncelerine katkı sağlar. Böylece çocuklar güncel konulara da aktif olarak eğilirler. Bu da onların bir dünya görüşü elde etmelerini sağlar. Kendini rahatlıkla ifade edebilen, güncel konulara etkin katılmaya gönüllü olan çocuğun öz disiplini ve öz saygısı güçlenir (Isbell & Raines, 2003).

2.1.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrenciye Kazandırdığı Beceriler

Sanat eğitimi, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmenin yanı sıra, onların fiziksel tüm koordinasyonlarını da geliştirir. Bu koordinasyonların başında el göz koordinasyonu bulunmaktadır. El göz koordinasyonu kazanmış bir öğrenci, başlangıçta kol hareketleriyle yaptığı çizimleri zamanla el ve parmaklarıyla yapmayı başarır (Koster, 2001). Çocukların kendilerini ifade etme yollarından biri olan resim, farklılıklara saygı duymaya ve iletişime açık olmayı da beraberinde getirmektedir. Zamanla sanatsal deneyimleri gelişen çocuklar sanat eserleri hakkında fikirler üretmeye, farklı düşünme becerilerine sahip olmaya da başlayacaklardır (Fox & Schirrmacher, 2018). Sanat eğitimi, öğrencinin tüm düşünme becerilerini desteklediği gibi en çok yaratıcı düşünme becerisini desteklemektedir.

Görsel sanatlar eğitiminin kazandırdığı beceriler şunlardır:



Şekil 2.1 Görsel Sanat Eğitiminin Kazandırdığı Beceriler

Öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin algıları ve benimsedikleri pedagoji onların öğretim uygulamalarını etkiler ve bu da öğrenme sonuçlarını (Brown, 2004) bir başka

anlatımla öğrencilerin deneyimledikleri sanat eğitiminin sonunda ulaştıkları kazanımları, edindikleri becerilerini etkiler. İlkokullarda görsel sanatlar eğitimi sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilere verilmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine karşı tutumları, bu konudaki bilgi birikimleri, sanat eğitimine karşı açık fikirli olmaları son derece önemlidir. Sınıf öğretmenleri sanatı, estetiği, doğru yargıda bulunabilmeyi, güzel bakabilmeyi öğrencilerine öğretmeli ve onlara düzeylerine uygun neler yaptırabileceği gibi kuramsal bilgilere de sahip olmalıdır (Oğuz, 2013). Bir sınıf, öğretmeni sınıf seviyesindeki yaş grubunun gelişimsel özelliklerini iyi bilmelidir. Dede'e (2006) göre "Bir sınıf öğretmeni karalamadan başlayarak, simgesel anlatıma doğru gelişen çocuk resimlerinin görme, algılama, imge elde etme, depolama, hatırlama, düşünme ve çağrışım gibi bir dizi eylemden sonra ortaya çıkacağını bilmelidir."

İlkokulda görsel sanatlar dersi öğretim programında sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sanata yönelik ilgilerini keşfetme ve geliştirme sürecinde rehber bir rol üstlenir. Öğretmen, estetik algı ve yaratıcı düşünme becerilerinin temellerini atarken, öğrencilerin bireysel olarak kendilerini ifade edebilmelerini destekleyerek sanatı bir iletişim aracı olarak kullanmalarını da teşvik eder. Ayrıca, öğretmenler sanat eserlerinin incelenmesi ve eleştirilmesi süreçlerini yönlendirerek öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve farklı perspektifler geliştirme becerilerini kazanmalarına katkı sağlar. Sanat eğitimi bağlamında öğretmen, aynı zamanda öğrencilerin kültürel ve sanatsal mirası anlamalarına ve bu mirası yorumlayarak günlük yaşamları ile bütünleştirmelerine yardımcı olur. Bu süreçte, öğretmenlerin motive edici, yaratıcı ve esnek bir yaklaşım benimsemesi, öğrencilerin sanata olan ilgisini artırmak ve yaşam boyu sürecek bir estetik duyarlılık geliştirmeleri için kritik öneme sahiptir.

2.1.2. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Sınırlılıkları

Sanat eğitimi, ilkokul öğrencilerine birinci sınıftan başlayarak dördüncü sınıfa kadar haftada bir saat görsel sanatlar dersi öğretim programı kapsamında verilmektedir. Sınıf öğretmenleri tarafından verilen sanat eğitiminin içeriğinin nitelikli olması, yapılacak olan etkinliklerin önceden ve doğru planlanması önemlidir (Çakır, 1990). Sınıf öğretmenlerinin planlama yapması kadar öğrencilerin hayal güçlerine dokunması da oldukça önemlidir (Reid, 1983). Etkili bir sanat eğitimi için sınıf öğretmenlerinin haftada bir saat olan görsel sanatlar dersini en etkili biçimde yürütmesi gerekmektedir.

Görsel sanatlar dersi öğretim programının sınırlılıkları şu biçimde sıralanabilir:

- Dersin öneminin tam olarak bilinmemesi,

- Öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin yeterli donanıma sahip olmamaları,
- Ailelerin araç ve gereç temini noktasında ekonomik olarak zorluklar yaşıyor olması,
- Ders saatinin azlığı,
- Dersin içeriklerinin çocuğunun seviyesi daha üst düzeyde hazırlanıyor olması,
- Okullarda sanat atölyelerinin olmayışı karşılaşılan sorunlar arasındadır.

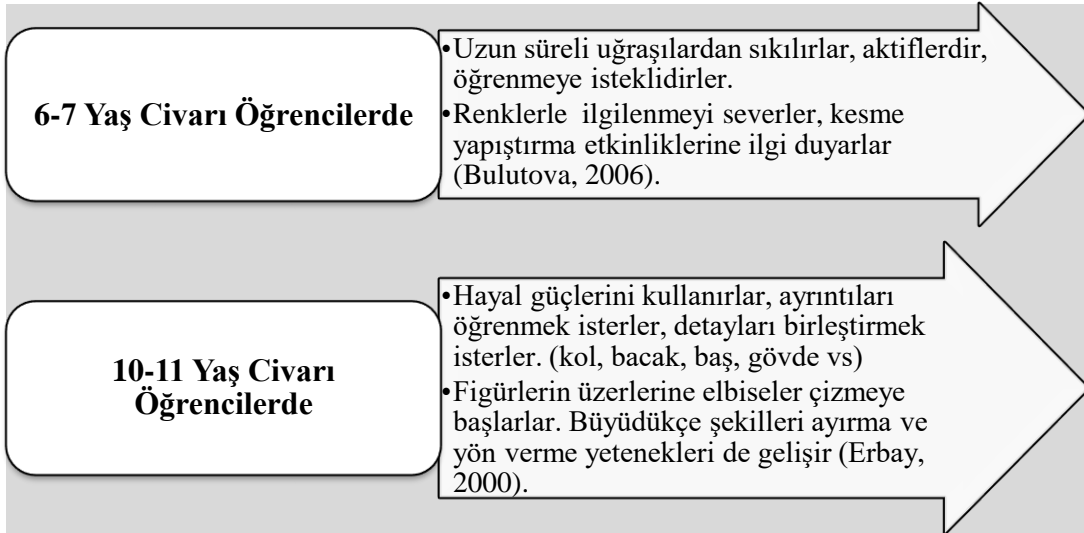
Görsel sanatlar dersi öğretim programında fiziki ortamların yetersizliği konusunda Ayaydın (2009), okullarda donanım yetersizliğinin ya da atölyelerin kurulmamış olmamasının önemli bir sorun olduğunu belirtmektedir. Öğrencileriyle seramik çalışması yapmak isteyen bir sınıf öğretmeni için seramik atölyesinin hali hazırda çalıştığı kurumda olması gerekmektedir. Ayaydın (2009) bu konuda “Uygun çalışma ortamı hazırlanmayan öğrencilerden nitelikli çalışmalar beklemek haksızlıktır.” demektedir. Yine fiziksel ortam ve araç konusunda Çakır ve Kırıçoğlu’na (2005) göre, “Görsel sanatlar derslerinin büyük bir kısmının atölye gereksinimi vardır. Ancak birçok okulda atölyeler yetersizdir ya da hiç yoktur. Bu sınırlılıklara araç gereç sıkıntısı da dahildir.”. Görsel sanatlar dersi öğretim programına gereken önemin verilmemesinin nedenlerinden biri toplumun bakış açısıdır. Görsel sanatlar dersi öğretim programında yetenek dersi olarak görülmüştür. Bu bağlamda yeteneğinin olmadığını düşünen öğrencinin derse karşı ilgisi azalmaktadır. Ayrıca bir başka bakış açısı da görsel sanatlar dersinin boş zaman uğraşı olarak görülmesidir (Kırıçoğlu, 2014). Sanat zeka ile doğrudan bağlantılıdır ancak bunun farkında olmayan çoğu aile, çocuğunu sanat dışındaki sosyokültürel ya da ekonomik olarak daha avantajlı olduğunu düşündükleri alanlara yönlendirmektedir (Erbay, 2000).

Okulların yetersiz fiziksel ortamları, öğretim programının ilkökul düzeyine uygun hazırlanmaması, atölyelerin olmayışı ya da çok kalabalık olması, eğitim araç ve gereçlerinin yetersizliği, öğretmenlerin sanat eğitimi konusunda isteksizlik gibi nedenler Türkiye’de sanat eğitiminin ileriye gidememesi sebeplerindedir (Erbay, 2000). Benzer bir biçimde Buyurgan’da (2012) “Görsel sanatlar dersleriyle ilgili, atölye, ders saatleri, program içerikleri, malzeme gibi hala çözümlenememiş önemli problemler mevcuttur.” Özgen ve Çakır’da (1990) gerek sanat eğitimcilerinin gerek de öğrenciyi olumlu biçimde yönlendirecek bilimsel nitelikli kaynakların eksikliğinin söz konusu olduğunu ve kitle iletişim araçlarından da yeterince yararlanılmadığını ifade etmişlerdir.

2.1.3. İlkokul Çağı Çocuklarının Sanata ve Sanat Eğitimine Bakış Açıları

İlkokul çağı çocuklarının sanata bakış açıları; onların estetik algılarının, yaratıcı düşünme becerilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve kendini ifade etme yollarının biçimlendiği kritik bir dönemi yansıtır. Bu yaş grubundaki çocuklar, genellikle çevrelerindeki görsel ve estetik uyaranlara duyarlıdır ve sanat eğitimi aracılığıyla gerek bireysel duygularını ifade etme gerek kültürel ve sosyal bağlamda sanatın anlamını keşfetme fırsatı bulurlar. Sanat eğitimi, çocukların yaratıcılığını, hayal güçlerini, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirken (Ülger, 2015), çocukların kendilerini keşfetmelerine ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmalarına olanak tanır. Böylece çocuklar, kendilerine olan güvenlerini artırır ve özsaygılarını geliştirirler (Öztürk & Katırcı, 2024). Bu dönemde verilen nitelikli sanat eğitimi, çocukların sanatı yalnızca bir ifade aracı olarak değil, aynı zamanda yaşamın farklı alanlarında anlam üretmeye yönelik bir araç olarak görmelerini de sağlar.

İlkokul çağı çocuklarının sanatsal becerilerini desteklemeye yönelik gerçekleştirilen eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin sanat eğitimi bağlamında gelişim düzeylerinin farkında olup onların motivasyonunu olumsuz etkileyecek durumlardan kaçınması önemlidir (Erbay, 2000). İlkokul çağı çocuklarının sanat eğitimi bağlamında gelişimsel süreçlerine aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 2.2 İlkokul Çağı Çocuklarının Sanata ve Sanat Eğitimine Bakış Açıları

Çocuklar büyüdükçe resimleri daha gerçeğe yakın ve doğru orantılarda olmaktadır. Bununla birlikte çocukların gelişimlerinin her evresinde bir önceki evreye göre çizimlerinde belirgin ayırt edici özellikler dikkat çekmektedir (Erbay, 2000). Çocuğun sanat anlayışı konusunda Franz Cizek'in "Tüm çocukların dışa vuracak şeyleri

vardır. Önemli olan çocuk ve gelişimi üzerindeki etkileridir, yoksa bitmiş ürün değil.” ifadesi dikkat çekicidir (Steven, 1968).

Kuşkusuz bir yetişkin ile bir çocuğa verilecek sanat eğitimi arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra çocuklara yönelik sanat eğitiminin de sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. Birinci sınıf düzeyindeki öğrencilere görsel sanatlar üzerinde çalışmanın değerli olduğu öğretilmelidir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin sanat ürünü ortaya koymalarını isterken öykülerden, oyunlardan ve olaylardan yararlanabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmeni sanat eserlerinin bireylerde farklı duygusal etkiler yaratabileceğini vurgulamalıdır. Bu sınıf düzeyinde, öğrencilere saygı, dostluk, sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik ve sorumluluk gibi değerlerin kazandırılmasında sanat önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. İkinci sınıf Görsel Sanatlar dersi öğretim programında öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak kültür kavramı üzerinde durulur ve yakın çevre ile uzak çevresindeki kültürel dokular ele alınır. Türk kültürü ile farklı ülkelerin kültürleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırmalı olarak incelenir. Bu kazanımları uygulamaya dönüştürürken öğrencilerden, sanat malzemelerini ve tekniklerini kullanmaları beklenir. Bu bağlamda, sanat teknikleri ilişkin öğrencilere bilgi verilerek, bu tekniklerin pratik uygulamalarla pekiştirilmesi sağlanır.

Birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki öğrenciler, temel biçimleri tanıyabilir, resmin kompozisyonuna ilişkin basit çıkarımlar yaparak biçimler arasındaki farkları ayırt edebilir. Farklı araçlarla oluşturulmuş biçimlerde temel düzenlemeler yapabilirler. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin bir resimdeki biçim özelliklerini belirlemesine rehberlik etmelidir. Böylece öğrenciler bir çiçek, bitki, nesne ya da hayvanın biçimsel farklılıklarını daha kolay ayırt edebilirler (Erbay, 2000). Sözelimi bir eser incelenirken bir kuşun kanatlarının yapısal özellikleri ve gagasının biçimsel ayrıntıları üzerinde durularak, öğrencilerin ayrıntılara odaklanması sağlanmalıdır. Ayrıntılara odaklanmayı öğrenen bir öğrencinin sanatsal inceleme yetkinliği artacaktır. Bunun yanı sıra formları eşleştirme ve farklılıkları ayırt etme gibi etkinlikler, öğrencilerin sanatsal becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Bu yaş grubundaki öğrenciler, çoğunlukla “büyük-küçük”, “yakın-uzak”, “iç-dış”, “doğal-yapay”, “düzenli-düzensiz”, “parlak-mat”, “sağ-sol”, “aşağı-yukarı”, “üst-alt” ve “açık-kapalı” gibi kavramsal farklılıkları kolaylıkla ayırt edebilirler (Linderman, 1997).

Birinci ve ikinci sınıf öğrencileri, düşsel kahramanların yer aldığı eserler ile parlak renkler ve farklı doku çalışmalarını içeren esere daha fazla ilgi göstermektedir. Bu süreçte sınıf öğretmenleri, öğrencilerin gördüklerine ilişkin düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin, gördükleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisi geliştikçe, renkler ve bu renklerin duygular üzerindeki etkileri üzerine konuşmaları sağlanabilir. Zamanla öğrenciler, bir sanat eserinden hoşlanıp hoşlanmadıklarını gerekçeleriyle açıklayabilir duruma gelirler. Sözgelimi, öğrenciler eserdeki canlı renk çeşitliliği ya da eserin geçmiş bir anısını anımsattığı gerekçesiyle o eserle duygusal bağ kurabilir ve duygularını ifade edebilir (Aslan, 2012). Birinci ya da ikinci sınıf öğrencileri, bir eserin suluboya, pastel boya ya da yağlı boya gibi hangi malzeme ile yapıldığını belirtebilir ve açıklamalarında çizgi, biçim ve tasarım öğelerinden söz edebilirler. Bu gelişim döneminde, öğrenciler her geçen gün öğrendikleri yeni sanatsal sözcüklerle sanatsal sözcük dağarcıklarını zenginleştirirler (Herberholtz, 1998). Ayrıca, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri “ince-kalın”, “düz-eğri”, “kavisli-kırıklı” gibi farklılıkları görüp fark edebilirler. Bu nedenle öğretmenler; öğrencilerin renk, çizgi ve doku gibi tasarım öğelerine ilişkin konuşmaları ve tartışmaları için ortamlar oluşturabilirler.

Üçüncü sınıf Görsel Sanatlar dersi öğretim programında, öğrencilerin sorgulama yoluyla öğrenmeleri üzerine yoğunlaşılır. Sanat çalışmaları sırasında öğrencilere, görüşleri gerekçeleriyle sorularak, eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri teşvik edilir. Öğrenciler dengerek ulusal gerek farklı kültürlerle ait sanat ve mimari örnekleri incelemeleri beklenir. Bu süreçte, yalnızca sanatın estetik boyutuyla sınırlı kalmayıp saygı, sorumluluk, adalet, dostluk, sabır, sevgi ve vatanseverlik gibi değerlerin kazandırılmasını da hedeflenir. Aynı zamanda, kendini kabul etme ve kişiler arası ilişkiler gibi, sosyal ve duyuşsal gelişim alanlarına da vurgu yapılır.

Üçüncü sınıf öğrencileri, sanat eserlerindeki biçimsel benzerlik ve farklılıkları fark edebilir; biçim ve formların duygu ve düşünceler üzerindeki etkilerini sorgulayabilirler. Öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alındığında, somut biçimlerle çalışmanın daha etkili olduğu, ancak soyut biçimlerin de basit düzeyde ele alınmasının yararlı olacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğretmen, farklı ton değerlerinin ruhsal etkileri üzerine de tartışma ortamları oluşturulabilir. Öğrencilerin yaptıkları renk seçimlerinin nedeni sorulmalı, seçtikleri renklerin onların duyguları üzerindeki etkileri konusunda tartışmaya yöreklendirilmelidirler.

Üçüncü sınıf öğrencileri ile her konuda sanatsal tartışmalar yapabilir. Söz gelimi sanatsal objeler, binalar, çevre düzenlemeleri ya da endüstriyel ürünler gibi konular tartışmaya açılabilir. Öğrenciler denge, derinlik, doku, form, renk, çeşitlilik ve hareket etkisi yaratan objeleri seçme ve düzenleme uygulamalarına yönlendirilebilir. Daha sonra öğrencilerin yaptıkları resimler “pozitif-negatif biçim”, “açık-koyu”, “renk uyumu-uyumsuzluğu”, “oran uygulamaları”, “iki ve üç boyutlu” gibi başlıklar altında çözümlenmelidir (Linderman, 1997). Bu süreçte, öğrenciler öğrendikleri yeni sanat terimlerini içeren bir sanat terimleri sözlüğü hazırlamaları için teşvik edilebilir. Sanatçıların, eserlerinin konusu olan tarihsel olayları, doğayı ve insanları nasıl ele aldıkları üzerine öğrencilerle tartışabilir. Ayrıca, toplum, okul ve kentsel mimari ile ilgili sanatsal konuların tartışılması, öğrencilerin estetik ve eleştirel bakış açılarının gelişimine önemli katkılar sağlayabilir (Payne, 2004).

Dördüncü sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programında, öğrencilerin sanata karşı duyarlılık kazanmaları ve sanat elemanları ile tasarım ilkelerini öğrenmeleri amaçlanır. Bu süreçte, öğrencilerden kendi görsel sanat çalışmalarında kullandıkları materyalleri ve bu materyalleri seçme nedenlerini açıklamaları ve çalışmalarının ana fikrini ortaya koymaları beklenir. Ayrıca öğrencilerden geçmiş dönemlerde üretilmiş sanat eserlerinin günümüz kültürüne etkilerini incelemeleri de istenir (MEB, 2018). 4. sınıf öğrencilerinden eserde kullanılan renkleri ve renklerin çeşitliliğini tanımaları; çizgi, biçim, renk ve doku gibi sanatsal elemanlar ile yaratılan odak noktalarını belirlemeleri istenebilir. Ayrıca ön plan, orta plan ve arka plan ilişkisini ilişkilerini incelemeleri sağlanabilir (Linderman, 1997). Öğrencilerle renklerin duygusal etkileri ve hissettirdikleri üzerine tartışmalar yapılabilir. Bu tartışmalar, öğrencilerin hem sorgulama becerilerini geliştirmelerine hem başkalarının sanat eserlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak tanır. Öğrenciler, gerek bir sanat eserinin gizem, ilgi, heyecan, neşe gibi kendilerinde uyandırdığı duyguları gerek eserle ilgili kendi düşüncelerini değerlendirmeleri ve yorumlamaları konusunda da teşvik edilmelidir (Fox & Schirmacher, 2018). Öğrencinin bir sanat eserini analiz etmesi, bir başka ifadeyle çözümlayıp değerlendirmesi beklenirken, bu beceriyi kazandırması beklenen sınıf öğretmenlerinin yeterli donanımına sahip olmalarını sağlayacak hizmet öncesi eğitimde, görsel sanatlar eğitimi kapsamında aldıkları derslerin sayısı ve çeşitliliği tartışmaya açıktır. Eğitim fakültelerinde, sınıf öğretmeni adayları yalnızca bir dönem görsel sanatlar öğretimi dersi almakta olup, bu durum onların alan bilgisi ve

uygulama becerileri açısından yeterli düzeye ulaşmalarını önemli ölçüde sınırlamaktadır.

Bahar'e (2011) göre öğretmen adayları bilişsel ve duyuşsal açılardan görsel sanatlar eğitiminin işlevlerini tanıma, grafiksel gelişim basamaklarına göre öğrencilerin gelişim düzeylerini belirleme, çocuk resmini analiz etme, farklı tasarım uygulamaları yapma, resim çizme ve çizim yoluyla görsel, işitsel ve dokunsal algıda farklılaşma, sanat alanıyla öğrenme ve yaratıcılığın gelişimi konularında yeteri kadar bilgilendirilmemektedir." Bunların yanı sıra Hesapçioğlu da (1988) sanat eğitimi veren sınıf öğretmenin dersin akışı ve anlaşılabilirliği konusunda kendisini geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.2. Görsel Sanatlar Eğitimi Programı

2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı üç öğrenme alanı olan "Görsel İletişim ve Biçimlendirme", "Kültürel Miras" ve "Sanat Eleştirisi ve Estetik" olarak yapılandırılmıştır. Kazanım ağırlıkları incelendiğinde sınıf düzeylerinde zamanla artış olduğu görülmektedir. Görsel sanatlar programında toplam 44 kazanım bulunmaktadır.

Toplam kazanım sayısına oranla öğrenme alanlarında en fazla 1.sınıfta Görsel İletişim ve Biçimlendirme alanında 10 kazanım görülmektedir. Kültürel miras alanında en fazla dördüncü sınıfta beş kazanım ve sanat eleştirisi ve estetik alanında ise en fazla üçüncü sınıfta yedi kazanım görülmektedir. Kazanımların alanlara göre toplam sayılarında en fazla kazanımın görsel iletişim ve biçimlendirme alanında 67 ikinci sırada sanat eleştirisi ve estetik 44 ve son sırada kültürel miras 34 yer almaktadır.

İlkokullarda görsel sanatlar dersi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Sınıf öğretmenleri MEB tarafından hazırlanan görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilere kazandırırken öğrenciye görelilik ilkesini göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Öğrenciye görelilik ilkesi kapmasında öğrenciye uygun hazırlanmış bir sanat öğretim programı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Diamond, 1996). Bu kapsamda görsel sanatlara ilişkin programların öğrenciye göre hazırlanması öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını sağlayacak ve başarılarını da arttıracaktır. Görsel sanatlar dersi öğretim programı geliştirilirken göz önünde bulundurulması gereken amaçlar şu biçimde sıralanabilir;

- görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip,
- görsel sanatlar alanında temel bilgi ve yetiye sahip,

- görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara aktif olarak katılan ve tartışmayı değerlendirebilen,
- görsel sanatların kökenini inceleyen, değerini sorgulayan,
- güncel kültür tasarımlarını bilinçli olarak irdeleyen,
- kültürel mirasını koruyan,
- görsel sanat çalışmalarında günceli takip edip teknolojiyi etkin bir biçimde kullanarak düşüncelerini ifade eden, görsel sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren bireyler yetiştirmektir (Başaran, 1983).

İlköğretim yıllarında temel hedef, öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini, gelişim özelliklerini göz önüne alarak onları bir üst öğrenime hazırlamaktır. Yedi ve sekiz yaşlarındaki öğrenciler sembollerle çalışmayı severler ancak çabuk sıkılırlar, semboller yerine elle çalışmanın olanaklı olduğu etkinliklere daha istekle katılırlar çünkü bu yaş civarındaki öğrenciler kolay heyecanlanan, aktif ve oldukça hevesli yapıdadırlar. Sanat eğitimi verilirken çocukların bu gibi özelliklerine dikkat edilmelidir (Erbay, 2000). Çocuklar sürekli gelişim sürecinde buldukları için renk yetenekleri deneyimle gelişir, bu deneyimi yaşarken karşılaştığı güçlükleri kendi olanaklarıyla aşabilir (Başaran, 1983). Sanat Eğitimi Kuramları kitabında “Öğrencileri tek başına çalışmalar yapmalarındansa grup halinde ve sosyal etkileşim içinde olmalı asıl istenendir. Rekabetler Yerini karşılıklı etkileşime bırakmalıdır. Ayrıca öğrenciden üretilmiş olanın üzerinde düşünmesi, çözümlenmeler yapması ve sorgulama yapması beklenir.” ifadesi yer alır. Bu konuda Başaran (1983), “İlkokulda öğrenciler takdir beklemektedirler ayrıca bireysel çalışmalar yerine grupla yapılacak olan etkinlikler onları daha çok mutlu edecektir.” Bu özellikleri bilmek çocuk için hazırlanan ders programlarının daha iyi yapılmasını ve onlara sanatı sevdirmeyi sağlamaktadır. Bu sayede güzeli görebilen, sosyal olan daha mutlu ve dengeli bireyler yetişebilecektir (MEB, 2017). Görsel sanatlar dersiyle öğrenci kendisini ifade etmekte, görsel okuma yetisi kazanmaktadır. Sanat yoluyla eğitim, çağdaş eğitimin bir parçasıdır ve sanat eğitimi eskiden “resim-iş” dersi olarak verilmekteyken yeni adıyla “görsel sanatlar” dersi olarak uygulamaya konmuştur (MEB, 2006). Görsel sanatlar eğitimi için hazırlanan programlar, tüm güncellemelere açık olmalıdır. Gelişime açık, devamlılığı sürdürülebilir eğitim programlarıyla sanatın ve Türk Sanatı’nın yeri ve önemi anlaşılırken; evrensel olana ulaşma çabaları da bir yol bulacaktır(MEB,2018).

Türkiye’de Görsel Sanatlar dersi öğretim programı içerik olarak üç kısmı vardır. Bunlar şu biçimdedir:



Şekil 2.3 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Temaları

Görsel İletişim ve Biçimlendirme;

Öğrencilerin;

- Hayal dünyasını geliştirmelerini ve görsel iletişim kurmalarını,
- Görsel sanat çalışmalarında sanat elemanları (renk, çizgi, biçim, form, doku, mekân/uzam) ve tasarım ilkelerini (ritim, denge, oran-orantı, vurgu, birlik, çeşitlilik, hareket, zıtlık) kullanmalarını,
- Başkalarının ortaya koyduğu sanat eserlerine saygı duymayı öğrenmelerini,
- Görsel sanat çalışmalarını oluştururken teknik uygulamaları gerçekleştirmelerini,
- Dersle ilgili araç gereçlerini özenle kullanmalarını,
- Yetilerini ortaya çıkaracak etkinliklere katılmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2017).

Kültürel Miras

Öğrencilerin;

- Türk kültürü başta olmak üzere farklı toplum ve kültürlerde ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları incelemelerini,
- Sanat ile kültürün birbirini şekillendirdiğini ve yansıttığını kavramalarını,
- Müze, ören yerleri, tarihî mekânlar, sanat galerisi, sanatçı atölyeleri ve bunun gibi yerlerdeki kültür-sanat eserlerini incelemelerini,
- Sanatın duyguları ve düşünceleri aktarmada en etkili araç olduğunu bilmelerini,
- Görsel sanatların geçmiş ile gelecek arasında aktarım yapabildiğini anlamalarını,
- Kültür-sanat örneklerini incelemeleri, analiz etmeleri ve yorumlamaları amaçlamaktadır (MEB, 2018).

Sanat Eleştirisi ve Estetik

Öğrencilerin;

- Eserleri eleştirebilmelerini,
- Eserleri basitten karmaşığa doğru eser eleştirisi yöntemine göre inceleyebilmelerini,
- Görsel sanatlar alanıyla ilgili kavramları ve sanat eserlerinin oluşturulma süreci hakkında öğrendiği bilgileri sanat eseri analizinde kullanmalarını,
- Sanat eserinin duygu ve düşünceleri ifade etmedeki gücünü, iletişim kurma kapasitesini analiz etmeleri ve yargıya varmalarını,
- Sanat eserini anlamlandırma ön bilginin ve deneyimin ne kadar etkili olduğunu kavramalarını,
- Sanat eseri hakkında bir yargıya varıp eser hakkında fikir beyan edebilmelerini,
- Eser hakkında sunulacak fikirlere saygı göstermeyi bilmelerini, Görsel sanat alanındaki etik kuralları bilmeleri amaçlamaktadır (MEB, 2016)

2.3. Disipline Dayalı Sanat Eğitim Yaklaşımı

Sanat, insanın duygu ve düşüncelerinin bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Sanat, bireylerin duygu dünyası, düşünsel süreçleri ve davranışları üzerinde derin ve kapsamlı bir etki alanına sahiptir. Günlük yaşamın bir parçası olarak, kullandığımız eşyalar, yaşadığımız ortamlar ve mekanlar gibi birçok alanda kendini göstermekte ve neredeyse yaşamımızın merkezinde yer almaktadır (Karakurt, 1991). Yaşamımızla böylesine iç içe olan sanatın, özellikle de görsel sanatlar eğitiminin önemini anlamak ve bu alana gereken özeni göstermek, bireylerin estetik, kültürel ve entelektüel gelişimi açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi dört alt disiplinin birleşmesi ile oluşturulan bir görsel sanatlar eğitimi yöntemidir. Bu alt disiplinler; estetik, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve uygulamadır. Yöntemde bir alt disiplinin bir diğerine göre üstünlüğü söz konusu değildir (Boydaş,2005). Her alanda dengeli bir biçimde veri aktarımı yapılır. Bu aktarım ile amaç ve hedef yalnızca sanatın uygulama alanı ile ilgili bireyler yetiştirmek değil, bunun yanı sıra, sanatı anlayan, sanatı eleştiren, estetik gözle dünyaya yaklaşabilen, sanatı ve estetiği yaşamının her alanına katabilen bireyleri de yetiştirmek olmuştur. Böylelikle dünya üstünde özlemi duyulan nitelikli toplum, birey yaşamının

oluşmasında belki de en önemli etken olan sanat eğitimi, her yönüyle kapsamlı olarak verilebilecektir (Ersoy,1993). Disipline dayalı sanat eğitimi yöntemini oluşturan disiplinlerden biri olan estetik, kelime anlamıyla günlük yaşamımızda sıkça kullandığımız bir güzellik duygusunu ifade etmede kullanılır. En yalın anlamı ile güzel olanı düşünmedir.Sanatı oluşturan birçok öge vardır bunların başında belki de sanatın çıkış noktası olarak kabul edilen estetik eğitimi gelmektedir. Estetik eğitimin bu denli önemli olmasında kişilik eğitimini de içeriyor olmasından kaynaklanmaktadır. Estetik bakış açısına sahip bir birey duygusunu ve aklını görsel sanatlar ile bütünleştirebilmektedir. Ruhen sağlıklı bireylerin yetişmesine katkıda bulunmak istiyorsak zihin ve duygu bütünlüğünün önemini iyi kavramalıyız. Ruhen sağlıklı yetişen bireylerin çevrelerini algılamaları da yine sağlıklı olabilecektir (Payne, 2004). Karakurt'un (1991) ifadesi ile çağımızın gelişen değişken endüstrileşme süreci içinde bireylerin; iyi, yararlı, doğru ve başarılı gibi değer kavramlarıyla eşanlamlı olarak kullanılan "güzel" değerini bilip bu kavramın "estetikçe değerli" olanla aynı anlama geldiğini bilen, yaratıcı kendine güvenen, hoşgörülü, estetiği özümlemiş bireyler olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Özsoy,2003). Görsel sanatlar eğitimi, tüm öğrencileri sanatçı olarak yetiştirmeyi ya da salt teknik bilgi aktarımını amaçlayan bir öğretim biçimi değildir. Görsel sanatlar eğitiminin asıl amacı sanattan anlayan ve sanatın önemini, gerekliliğini, değerini anlayan öğrenciler yetiştirmektir.

Sanat, insanın kendisini ve çevresini algılama biçimi üzerinde olumlu ve derin etkiler yaratma gücüne sahiptir. Etike'nin de (1995)belirttiği gibi sanat ve sanat eğitimi, önemli bir çalışma alanıdır. Bilim ve teknikten sonra gelmez ancak onlardan da ayrı düşünülemez. Bu nedenle görsel sanatlar eğitimi gerek sanatsal gerek bilimsel tavır gerektirir. Sanat ve sanat eğitimi, birey ve toplum için bir lüks ya da zorunluluk değil, doğal bir gereksinimdir. Günümüzde sanat eğitime bakıldığında görsel sanatlar dersi yalnızca uygulama ağırlıklı gerçekleştirilmekte ve neredeyse bu uygulamaların tamamının iki boyutlu çalışmaları hedeflediği gözlenilmektedir. Bu durum da zamanla öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Edman'ın da (1977) belirttiği gibi sanat denilince akla yalnızca; heykel, resim, senfoni, opera gelmemelidir. Sanat, yaşamı anlama yetisine sahip bir zekânın, onu en estetik ve en etkileyici biçimlerde ifade etme süreci olarak tanımlanabilir.

Sanat eğitiminde istenilen amaçlara ulaşılamamasının nedenlerinden biri kuşkusuz sınırlı ders saatleridir (Ersoy, 1993). İlkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda görsel sanatlar dersi öğretim programı haftada yalnızca bir saat olarak gerçekleştirilmektedir.

Bu kesinlikle yetersiz olduğu söylenebilir. Derse gereken önemin kazandırılması, görsel sanatlar eğitimcilerinin üzerine düşen bir sorumluluk olmakla birlikte, görsel sanatlar derslerine yönelik ilginin artırılması ve ona hak ettiği değerin verilmesi eğitim politikalarını belirleyenlerin, okul yöneticilerinin, görsel sanatlar eğitimcilerinin ve ailelerin iş birliğini de gerektirmektedir.

2.3.1. Pedagojik Sanat Eleştirisi

Öğrencilere uygulama olanakları sunarak "güzel" kavramını ve estetik bakış açısını kazandırmayı amaçlayan görsel sanatlar eğitiminin, bu kazanımların yanı sıra en fazla üzerinde durulması gereken amaçlarından biri, sanat eleştirisidir. Kırıçoğlu'ne (1997) göre sanat eleştirisi, sanata karşı duyarlı tepki verme olarak tanımlanabilir, ayrıca eserden anlam çıkartma ve sanat eserinden haz alma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Boydaş, 2005). Bir başka anlatımla sanat eleştirisi, bir eserin niçin değerli olduğunu sorgulama ve analiz etme süreci olarak tanımlanabilir (Whiren & Rupiper, 2019). Bu analiz sürecinde, eserin "nitelikli" bir eser olup olmadığı ve iletmek istediğı mesajı ne derece başarılı bir biçimde yansıttığı değerlendirilmektedir (Alakuş, 2005).

Estetik, sanat tarihi ve sanatsal uygulama gibi çok alanlı sanat eğitiminin bir alanı olan "Sanat Eleştirisi"nin öğrencilere ilkokul yıllarında öğretilmesi, öğrencilere çok yönlü kazanımlar sunmaktadır. Eleştiri yapabilen öğrenci, gözlemledikleri şeyleri anlamaya yönelik bir merak geliştirir, onların estetik değerlerini takdir etmeyi hedefler ve bir esere ilişkin net ve bilinçli bir estetik tepki ortaya koyabilir (Yetkin,1980). Ancak, bu yetkinlikleri geliştirebilmenin ön koşulu, öğrencinin sanatla ilgili yazılar okuması ve bu alanda bilgi sahibi olmasıdır. Sanat eleştirisi yapabilen bir öğrencinin sahip olması gereken becerilere aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 2.4 Sanat Eleştirisi Becerileri (Beardsley, 1979)

Şekil 2.4’de görüldüğü gibi çocuğun; temelde bir sanat eserinintemel öğelerini fark etmekteneserin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlayabilme ve bu yargılarını mantıklı temellere dayandırabilmeye kadar daha karmaşık becerileri gerektirenbir dizi kazanımaulaşmasıonun sanat eleştirisi becerisine sahip olduğunugösterebilir. Aşağıdabir sanat eserini değerlendirirken sanat eleştirisi yapabilen çocukların gösterdiği becerilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir:

Yorumlama: Çocuk, bir sanat eserindeki renk, kompozisyon, doku gibi öğeleri fark edebiliyor ve bunların estetik etkisini yorumlayabiliyorsa, bu beceri sanat eleştirisinin önemli bir göstergesidir.

*Çözümleme:*Çocuk, bir sanat eserini estetik, kültürel ya da teknik öğeleri gibi farklı bileşenlerine ayırarak analiz edebiliyor ve bu bileşenlerin birbiriyle ilişkisini değerlendirebiliyorsa, sanat eleştirisi yapabilme becerisine sahiptir. Bubececi, öğrencinin farklı bakış açılarını değerlendirme ve kendi görüşlerini desteklemek için gerekçeler oluşturma becerilerini de geliştirir.

*Anlamlandırma:*Bir sanat eserini değerlendirirken sanat eleştirisi yapabilme becerisini kazanan çocuklar, sanat eserinin yaratıldığı kültürel ya da tarihsel bağlamı dikkate alarak anlamlandırma yapabilir.Bu beceri, öğrencinin eserle ilgili daha derin bir anlayış geliştirmesini sağlamasının yanı sıra onun eleştirel bir bakış açısına sahip olduğunu da gösterir.

*Tepkide bulunma:*Çocuk,bir sanat eseri ile karşılaştığında esere ilişkin düşüncelerini açık ve tutarlı bir biçimde ifade edebiliyorsa,yaratıcı ve alternatif perspektifler üretebiliyorsa, sanat eserine ilişkin kendi özgün yorumlarını sunabiliyor ve

eseri farklı açılardan değerlendirebiliyorsa bir sanat eseri ile karşılaştığında estetik ve entelektüel tepkilerde bulunabilme becerisini kazandığı söylenebilir.

Karşı düşüncelere saygılı olma: Çocuk, sanat eleştirisi yaparken sanat eserlerine ilişkin düşüncelerini etkili bir biçimde ifade edebilmenin yanı sıra farklı bakış açılarıyla da tartışabilmelidir. Çocuğun bir sanat eserine yönelik farklı bakış açılarıyla karşılaşması, bu bakış açılarını özenle dinleme becerisine sahip olması, onun sanat eserini değerlendirirken o esere ilişkin sahip olduğu bakış açısını da zenginleştirir.

Çocukların sanat eleştirisi yapma becerisini kazanmaları için sanat eleştirisi öğretiminde kullanılan yöntemler, sanat tarihçilerinin kullandıkları yöntemlere benzer bir yapıdadır. Gökay'ın da (2005) belirttiği gibi, çocuğun gözlemlediği her öge sanat eleştirisi bağlamında incelenebilir. Bu bağlamda, doğal ve kültürel çevredeki tüm öğeler sanat eleştirisine konu olabilir. Dolayısıyla, sanat eleştirisinin yalnızca ünlü sanatçıların eserleriyle sınırlı olduğu algısı yanlıştır; mimari eserler ve el sanatları ile oluşturulmuş nesnelere de sanat eleştirisi yapılabilir. Kazancı (1989) sanat eğitiminin, öğrencilere başka bireylerin yargılarını sorgulayarak kendi özgün düşüncelerini geliştirme fırsatı sunması gerektiğini vurgular. Etike'ye (1995) göre, çocukların bilişsel gelişiminde; resimler hakkında onları konuşurmak, ressamı tanıtmak ve onlarla tanıştırmak, bir ressamın resim yapma sürecini gözlemlemelerini sağlamak, çevredeki ve doğadaki estetik güzelliklere dikkat çekmek ve bu güzelliklerin niçin "güzel" ya da "çirkin" olarak değerlendirildiğini tartışmak, olumlu etkiler bırakır ve gelecekteki sanatsal gelişimleri için bir temel oluşturur.

Çağdaş sanat eleştirisinin temel ilkeleri arasında eleştirinin esere dayandırılması ve belirli ölçütlerle desteklenmesi yer almaktadır. Bu ölçütlerin de alana uygun olması gerekir (Tunalı, 1979). Beardsley (1979) bir eleştirinin sanat eserini değerlendirirken eleştirilerinin dayandığı gerekçeleri açıkça ifade etmesi gerektiğini vurgular. Nesnel ölçütlere dayanmayan eleştiriler dogmatiktir ve bilgi sağlayıcı nitelikten yoksundur. Bu nedenle eleştiriler nesnel ve eser üzerine kurulu olmalıdır. Erinç'e (1998) göre, yapılacak olan eleştiri kendi içerisinde tutarlı olmalıdır. Tutarlı bir eleştiride her zaman ve her yerde eserden hareketle kanıtlanabilen eleştiridir.

Çağdaş sanat eleştirisinin temel ilkelerinden birinin eser üzerine kuruluyor olmasının yanı sıra bir başka ilkesi de eserin bir ölçüte dayanılarak değerlendirilmesidir. Sanat eleştirisinde kullanılacak olan ölçütün alana uygun olması gerekir (Tunalı, 1979). Sanat eleştirisi, hangi sanat dalında gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, temel amacı sanat eserini açıklamak ve değerlendirmek olduğundan, öz ve işlev açısından büyük ölçüde

benzerlik göstermektedir. Ancak sanat dallarının kullandıkları araç ve gereçler göz önüne alındığında, kendilerine özgü farklılıklardan söz etmek olanaklıdır. Bu farklılıkların temelinde, her bir sanat dalının yöneldiği duyu organlarının, eserlerin algılanma biçimlerindeki anlık ya da zamansal farklılıkların ve eserlerin fiziksel sunuluşlarının çeşitliliği yatmaktadır. Sanatı özel kılan en önemli öğelerden biri; görüntü, ses, beden ve söz gibi çeşitli araçları ayrı ayrı ya da bir kısmını bir arada kullanabilme potansiyelidir. Söz gelimi tiyatro, plastik sanatlar ve mimarlık gibi farklı sanat dalları, ortak yönlere sahip olmakla birlikte, yöneldiği duyu organı, kullanılan araçlar, eserlerin algılanma ve sunuluş biçimleri açısından birbirlerinden ayrılmaktadır. Yazın alanında, duyu ve düşüncelerin okuyucuya aktarılabilmesi için sözcüklerin kullanılması gereklidir (Boydaş, 2005). Bir yazın eserinin okuyucu tarafından algılanabilmesi için okuyucunun zamana gereksinimi vardır. Benzer biçimde, mimarlık alanında bir yapının anlaşılabilmesi için dış cephe, iç mekân ve yapının yer aldığı çevre gibi öğelerin incelenmesi gereklidir. Ancak bu inceleme sürecinde gereken zaman, yazın eserlerinin okunması için harcanan zamandan farklıdır. Plastik sanatlarda ise bu alanı diğer sanat dallarından ayıran belirgin bir fark, kullanılan malzemelerdir. Ayrıca, plastik sanatların iki ve üç boyutlu eserler gibi farklı boyutlardaki yapıtları içermesi, başka bir ayırt edici özelliktir. Sözelimi, heykel ve seramik gibi üç boyutlu yapıtlar, ilk bakışta bütünüyle algılanamaz; eserin çevresinde dolaşılıp tüm yönlerinin görülmesi gerekmektedir (Beştepe, 2005). Buna karşılık, resim ve özgün baskı resim gibi iki boyutlu eserler, bir bütün olarak anlık biçimde algılanabilir. Sonuç olarak, eleştirilmek istenen sanat eserinin, kullanılan teknikleri, malzemeleri ve sanatçının kimliği gibi öğelerinin eleştirmen tarafından bilinmesi, eleştirinin derinliğini ve niteliğini artıracaktır. Bu durum, sanat eleştirisinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Tüm bunlar, sanat eleştirisini öğrencilere öğretecek öğretmenler tarafından bilinmesi ve öğrencilerin de sanat eleştirisi yapabilme becerilerini kazanmaları için öğrenmeleri gereken önemli bir sanat eleştirisi içeriğidir. Bu nedenle sanat eleştirisini öğrencilere öğretecek öğretmenlerin gerek pedagojik anlamda gerek görsel sanatlar anlamında donanımlı olması gerekmektedir.

Pedagoji bilimi, çocukları yaşama ve geleceğe hazırlamak amacıyla eğitim-öğretim süreçlerini inceleyen bir disiplin olarak, sanat eleştirisi eğitiminin temel dayanaklarından birini oluşturur. Pedagojik eğitim almış öğretmenler, öğrencide istendik davranış değişikliğinin planlı olarak gerçekleşeceğinin farkındalığı ile ders içeriklerini nasıl planlayacaklarını ve öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun bir

biçimde nasıl sunacaklarını bilmektedir (Eraslan & Çakıcı, 2011). Bu bilgi birikimi, sanat eleştirisi eğitiminin pedagojik bir yaklaşımla öğrencilere kazandırılmasında önemli bir rol oynar.

Pedagojik sanat eleştirisi, sistemli bir yöntem olarak, öğrencilere sanatı anlamaya yönelik temel beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu yöntem, öğrencilere sanata bakmayı, gördüklerini anlamlandırmayı ve değerlendirmeyi, aynı zamanda görüşlerini ifade edebilmeyi ve ölçütler geliştirerek yargıda bulunmayı öğretir. Pedagojik sanat eleştirisi eğitimi alan bir öğrenci, düşüncelerini örgütleme ve bu düşünceler üzerinden yorum yapma yeteneği kazanır. Bu sanat ve tasarım dilini öğrenen öğrenciler, sanat eserlerini daha derinlemesine analiz edebilir ve eserlerle çok katmanlı bir etkileşim kurabilir. Bu becerilere sahip bir öğrenci için estetik deneyim oluşturduğu için estetik yargıda bulunabiliyor denilebilir. Düşüncelerini belirli ölçütler çerçevesinde değerlendirebilen ve bu doğrultuda yargıda bulunabilen bir öğrenci, sanat eserinden anlam çıkarabilme yetkinliğine erişir. Bu süreç, sanat eleştirisinin temel yapı taşlarından birini oluşturur ve eleştiri sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Eleştirel pedagoji, köklerini eleştirel kuramdan alan ve eğitim süreçlerinde eleştirel düşünceyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Eleştirel pedagojik düşüncenin ilk kez yaygın bir biçimde benimsenmesinde Frankfurt Okulu'nun önemli bir rolü olmuştur. Frankfurt Okulu'na mensup eleştirel pedagoji düşünürleri, eleştirel anlayışa yeni bir boyut kazandırarak, bu anlayışı pedagojik bir duyarlılıkla birleştirmiştir. Bu sayede eleştiri ve pedagoji, eğitim alanına birlikte entegre edilebilmiştir (Boydaş, 2005). Pedagojik eleştiri; eleştirel görme becerisi, öğrenci, öğretmen ve öğretim sürecini kapsayan bütüncül bir yapıdır (Şahin & Arcagök, 2016).

Sanatın pedagojik bir yaklaşımla sunulması, öğrencilerin kendilerini tanımlarına, kendilerini ve çevrelerini anlamlandırmalarına ve çevrelerindeki unsurları daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak tanımaktadır (Aslan, 2012). Bir sınıfta öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmesi, o sınıfta yetki ve sorumlulukların paylaşıldığını göstermekte ve bu durumun etkileri zamanla öğrencilerin diğer yaşam alanlarına da yansımaktadır. Pedagojik sanat eğitiminin bir diğer önemli kazanımı, öğrencilerin görsel hafızalarını geliştirerek, onlara edindikleri görsel bilgileri etkin bir öğrenme sürecine entegre edebilme yetkinliği kazandırmasıdır.

Eleştirel pedagojik sanat eğitimi, öğrencilere eleştirel görme becerisi kazandırarak, toplumsal dönüşümün eleştirel çok yönlü bakış açısıyla gerçekleştiği farkındalığı geliştirmelerini sağlar. Bu doğrultuda, eleştirel pedagojik sanat eğitimi

benimseyen eğitim kurumları ve eğitimciler, eleştirel pedagojik sanat eleştirisi yoluyla, öğrencilerde eleştirel düşünme ve görme tutumunu güçlendirerek çevresindeki olay ve olguları sorgulayan, yaratıcı ve analitik düşünen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu süreç, öğrencilerin gerek bireysel gerek toplumsal düzeyde daha bilinçli ve analitik bir perspektif geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmasında kuşkusuz pedagojik sanat eleştirisi yöntemlerini etkili bir biçimde kullanabilen ve bu alanda yeterli bilgi ve becerilerle donatılmış öğretmenlerin rolü son derece önemlidir. Sanat eğitimi ve pedagojik sanat eleştirisinin nasıl ve hangi yöntemlerle verileceğini bilen, bu konuda gerekli eğitimi almış yetkin eğitimciler yoluyla, öğrenciler sanat eserlerini analiz etme, özünü anlama, sınıflandırma ve değerlendirme becerilerini geliştirebilir (Ersoy, 2010).

Eleştirel düşünme, pedagojik sanat eleştirisinin temelini oluşturan ve bireyin düşünme süreçlerini derinleştiren üst düzey bir bilişsel beceridir. Eleştirel düşünme, öğrencinin var olan düşünme becerilerinin üzerine inşa edilen ve üst düzey bilişsel süreçleri içeren bir düşünme biçimidir. Bu bağlamda, eleştirel düşünmenin gelişebilmesi için temel düşünme becerilerinin öğrencide var olması kritik bir öneme sahiptir. Çünkü bu temel beceriler olmadan eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi olanaklı değildir (Sağlam & Büyükuysal, 2013). Eleştirel düşünme, kanıtlarla uyumlu düşünme süreçlerini ve bu süreçlerin analizini kapsamaktadır. Aynı zamanda, düşünme üzerine düşünmeyi içermesi nedeniyle yaratıcı düşünme süreciyle de ilişkilidir. Bu süreç, bireyin kendi düşüncelerinin farkına varmasını, bu düşüncelerin farklılıklarını ve tutarlılığını analiz etmesini, başkalarının düşüncelerini anlayabilmesini ve çevresini anlamlandırmasını sağlayan bilişsel süreçleri içerir.

Sonuç olarak eleştirel düşünme, bireyin kanıtları analiz etme, argümanları değerlendirme, farklı perspektifleri anlamlandırma ve kendi düşüncelerinin tutarlılığını sorgulama gibi süreçleri kapsar. Pedagojik sanat eleştirisi ise bu süreçleri sanat eğitimi bağlamına taşır ve öğrencilerin sanat eserlerine sistemli bir biçimde yaklaşımlarını sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin sanat eserlerini değerlendirme süreçlerinde bilinçli ve yapıcı bir eleştirel tutum geliştirmelerine olanak tanır. Eleştirel düşünmenin sorgulama, analiz etme ve değerlendirme boyutları, pedagojik sanat eleştirisi kapsamında, Mercin ve Alakuş'un (2005) belirttiği gibi sanat eserlerine yönelik sistematik sorular sorma ve bu eserler üzerine anlamlı tartışmalar yapma becerileriyle birleşir. Böylece pedagojik sanat eleştirisi, öğrencilerin sanatı daha derinlemesine anlamalarına, estetik yargılar geliştirmelerine ve sanat eserleriyle eleştirel bir diyalog kurmalarına olanak tanır. Bu

yönüyle pedagojik sanat eleştirisinin, eleştirinin yapıcı bir biçimde sanat eserinin anlaşılmasına katkı sağladığı bir eğitim yöntemi olduğu söylenebilir.

2.4. Feldman'ın Eleştiri Sınıflaması

Feldman bir sanat eserini tartışmak üzere yöntem geliştiren ilk sanat eğitimcisi olarak kabul edilmiştir (Mazlum & Ekmekçi, 2015). Feldman sanat eleştirisinin amaçlarını şu biçimde olduğunu ifade etmiştir: “Sanat eleştirisinin ilk amacı anlamak ikinci amacı ise zevk almaktır”. Ayrıca Feldman, öğrencinin sanat eserine karşı ilgi duyabilmesinin de oldukça önemli olduğunu belirtmiştir (Mazlum & Ekmekçi, 2015).

Feldman'ın eleştiri sınıflamasının içinde sanat eğitimi için ele alınması gereken eleştiri, pedagojik eleştiridir. Çünkü bu eleştiri türü, bireylerin sanat eğitiminin amaçladığı kimi kazanımları edinmesinde daha sistemli bir yaklaşım sağlar (Alakuş & Mercin, 2005).

2.4.1. Pedagojik Sanat Eleştirisinde Eleştiri Süreci

Sanat eleştirisinin temel amacı, sanat eserini anlamaktır. Sanat eserlerinin içerdiği durumları anlamak ve bu eserlerin değerlerinin kişiselleştirilmesini sağlayacak yolları bulmak sanat eleştirisi sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Sanat eleştirisinin bir diğer önemli amacı, sanat eserini anlamak kadar değerli olan, haz ya da estetik zevke ulaşmaktır. Sanattan alınan haz, iki temel ögeye dayanır: Sanat eserinin kendisinin kalitesi ve izleyicinin bu kaliteyi görmede kendi deneyimini kullanma kapasitesi (Boydaş, 2003). Sanat eserlerini incelerken bireyler, depresyon, haksızlığa uğramışlık, heyecan, baskı altında hissetme ya da sakinleşme gibi çeşitli duygusal durumlar deneyimleyebilirler. Peki, sanat üzerine konuşmayı bu denli anlamlı kılan nedenler nelerdir? Sanat, duyguların özgürce ve utanmadan ifade edilmesini sağlayan en etkili araçlardan biri olarak görülmektedir. Eleştirmenler, sanat eserlerini analiz ederek bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarına olanak sağlayacak yollar sunarlar. Ersoy'a (1997) göre eleştirmen, bir sanat eserinin anlamını ortaya çıkarmak için bir arkeoloğun titizliğiyle kazı yaparcasına çalışır (Dağdaş, 2010). Eleştirmenlik, sanata ilişkin değerlendirmelerde bulunan bir meslek olarak, bu değerlendirmelerin temelinde yatan ölçütler tamamıyla üzerinde uzlaşmış bir başka ifadeyle standart üzerinde tamamıyla uzlaşmış ölçütler olmadığı için yorumları da öznel bir karakter taşıyabilir. Eleştirmenler, bir sanat eserinin "nasıl iyi" olduğunu belirli bir çerçevede yargılayarak bir başka anlatımla değerlendirme yaparak ortaya koymaya çalışırlar. Eleştiri, yalnızca

bir eserin yargılması değil aynı zamanda onun estetik değerinin ortaya çıkma sürecidir. Bu nedenle eleştirinin, titizlikle ve sistematik bir çerçevede gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

İnsanlar, bir şeyin başka bir şeye göre daha iyi ya da daha değerli olduğunu ifade etme gereksinimi duyarlar. Neyin "iyi," "daha iyi" ya da "en iyi" olduğuna ilişkin yargılarda bulunabilmek için belirli temel yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Bunun temel nedeni, bireylerin beğendikleri ya da değer verdikleri şeyin hakkını güvende hissetmesi isteğidir. Bu bağlamda, eleştiri sürecinin bütünlüğünü ve doğruluğunu mümkün olduğunca korumak gerekmektedir. Ersoy'a (1995) göre, bir sanat yapıtına yönelik eleştiri süreci üç aşamadan oluşmaktadır: Öncelikle yapıtı görmek, ardından düşünmek ve son olarak bir fikir dile getirmek (Ersoy, 2010). Kırıçoğlu (2002) ise eleştirmenlik sürecinin sistematik bir yol izlediğini belirtmektedir. Nasıl ki avukatlar delil toplayarak, gerçekleri vurgulamak için kanıtlar oluşturarak ve bu süreçte savunmalarını güçlendiren yöntemler geliştirerek bir sistem içinde hareket ediyorsa, sanat eleştirisi de benzer biçimde belirli bir yöntem ve sistematığa gereksinim duyar. Eleştirinin sağlam temellere dayanabilmesi için sürekli bir gözlem yeteneği, entelektüel kapasite ve bilgi birikiminin en iyi biçimde kullanılmasını sağlayan bir yapı ya da form gereklidir. Eğitimciler ve araştırmacılar, sanat eleştirisi sürecinde bilinenden bilinmeyene doğru bir ilerleme kaydedilmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler (Kırıçoğlu, 2002).

Eleştiri; görsel, düşünsel ve yaratıcı boyutlarda süren, bakma ile görme süreçlerinin bir arada işlediği dinamik bir süreçtir. Bu süreç, bilgi ve deneyimden yoksun bir biçimde kendiliğinden gerçekleşemez. Öğrencilerle gerçekleştirilecek eleştiri etkinliklerinde, incelenecek sanat eserlerinin seçiminde öğrencilerin ilgi alanları, ön bilgileri ve anlama kapasiteleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, bu seçimlerin önceden belirlenen öğretim amaçlarıyla uyumlu olması gerekmektedir. Sanat eleştirisi alanında önemli bir isim olan Feldman, öğrencilerin sanat hakkında konuşmasının, doğru yargılara varmasının, öğretmenlerin yönelteceği uygun sorularla olanaklı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin sanat eserlerini eleştirebilmesi ve karşılaştırma yapabilmesi için öğretmenin süreci kolaylaştırması ve rehberlik etmesi önemlidir.

Öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yapabilme becerilerinin gelişmesi amacıyla çeşitli sanat eleştirisi sınıflamaları kullanılmaktadır. Bu modellerden biri, Feldman tarafından ortaya koyulan pedagojik sanat eleştirisi sınıflamasıdır. Bu model, dört temel sınıflamadan oluşmaktadır. Bu aşamalarda çocuğa yöneltilen sorular onun

gelişimsel düzeyine uygun değildir. Küçük çocuklara sorulan sorular keşfetmeye yönelik oyun şeklinde sorulduğunda onlar bu soruları yanıtlamaya daha isteklidirler. (Fogan,1984).Oyun biçiminde gerçekleştirilen bu diyaloglar, Feldman'ın eleştiri sınıflamasının yalnızca cesaretlendirici ve yararlı bir yöntem olmayıp aynı zamanda çocukların bu tartışmalara istekli bir biçimde nasıl katıldıklarını da ortaya çıkarmaktadır (Mercin&Alakuş, 2005). Bu süreçte önemli olan bir diğer konu, öğretmenin öğrenciye sanat ürünü hakkındaki duygularını tanımlaması, analiz etmesi ve yorumlamasına ilişkin sorular yöneltip süreci kolaylaştırmasıdır. Çocuklar keşfetmeye yönelik aktif olarak katıldıkları bir eleştiri sürecinde entelektüel, sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştirme fırsatı yakalarlar.

Aşamalı olarak ilerleyen bu model, çocuğun düşüncelerini düzenleyebilmesine olanak sağlar. Feldman'ın eleştiri sınıflamasına göre semboller, çizgiler ve diğer tüm ayrıntılar incelenerek iletişim süreci başlatılır. Bu süreçte görülenlerin ifade edilmesi, çocuktaki sözcük dağarcığını geliştirir. Çocuğun düşüncelerini sözcüklerle ifade edebilme yetkinliğinin artması onun düşüncelerinin değerini de öğrenmesini sağlar (Çakır, 2002). Bu kazanımların yanı sıra çocuk başkalarını etkin dinleme, dinlediğini eleştirel bir biçimde değerlendirme, farklı fikirlere saygılı olma becerilerini de kazanır. Sanat ile iç içe olan bir çocuk, tüm insanlığın ortak duygu ve düşünce derinliğini anlamaya istekli olur. Öğrenciler zamanla bir sanat eserinin yalnızca sonuçtaki başarısını değil, aynı zamanda ürünün oluşturulduğu sürece de dikkat edilerek yapılacak bir değerlendirmenin daha anlamlı olduğunu öğrenirler (Boydaş, 2003). Bu eleştiri sürecinde kimi zaman sanatçının eserini oluştururken hayal etmediği farklı anlamlar ve yorumlarda keşfedilebilir. Bu tür yorumları hata olarak nitelendirmek doğru değildir. Bu durum sanat eserinin herkes için özel ve özgün anlamlar taşıdığını ortaya koyar.

Sanat eserine yönelik eleştirilerin, belirli modellere ya da yöntemlere dayandırılarak yapılması esere yönelik yargıların bir başka ifadeyle değerlendirmelerin daha düzenli bir biçimde yapılmasını sağlar. Bu model ve yöntemler, sanatın dilinin öğrenilmesini olanaklı kılar. Sanatın dili öğrenildiği zaman, nesnelere üzerinde derinlemesine düşünce artar. Daha derinlemesine inceledikçe de sanat eseriyle daha önemli ilişkiler kurulabilir. Sınıfta, bir sanat eserine yönelik eleştiri süreci kimi hazırlıkları gerektirir. Eleştiriye hazırlık süreci aşamasında yapılması gerekenlere aşağıda yer verilmiştir:

- Eleştiri yöntemi başlanmadan önce tartışılacak eser önceden belirlenmelidir.

- Eserin yüksek nitelikte ve özgün bir sanat ürünü olmasına özen gösterilmelidir. Eğer olanaklı ise bu tartışma için sanat müzeleri tercih edilmelidir. Bu olanaklı değilse, eserin reproduksiyonu sınıfa getirilerek eleştirel tartışmalar yapılabilir (Mercin&Alakuş, 2005).

Feldman'ın eleştiri sınıflaması bireyin amaçlanan davranışlara ulaşmasını sağlayan, sistematik ve net bir yaklaşım sunmaktadır. Feldman'ın eleştiri sınıflaması, sanat eserlerini değerlendirme aracı olmasının yanı sıra eleştirel düşünme süreçlerine katkı sağlayan bir öğrenme süreci olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca ilkökul çağı çocuklarının gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu eleştiri sınıflaması öğrenme öğretme sürecinin oyunlaştırılabilmesi için oldukça uygun bir yapı sergilemektedir. Öğrenci oyunlaştırma yoluyla sanat eleştirisine ilişkin bilgi ve becerileri aktif bir biçimde edinir, bu bilgi ve becerileri yorumlayarak anlamlandırabilir. Feldman'ın eleştiri sınıflamasına göre eleştiri süreci dört basamaktan oluşmakta olup, her basamakta öğrencilere düşünme süreçlerini derinleştirmek için bir bütünlük içinde farklı sorular yöneltilir. Bu yöntemle göre eleştiri dört sınıflamadan oluşur. Her sınıflamada öğrencilere farklı sorular yöneltilir. Bu basamaklara ve sorulacak sorulara aşağıda yer verilmiştir:

Feldman'ın Eleştiri Sınıflaması ve Sorulacak Sorular(Çakır, 2002).

BETİMLEME

1. Bu sanat eserini yaratan sanatçının adı nedir?
2. Bu eser ne tür bir sanat eseridir?
3. Sanat eserinin adı nedir?
4. Bu eser ne zaman yaratılmıştır?
5. Eserde gördüklerinizi sıralayınız (ağaçlar, insanlar, hayvanlar, dağlar gibi)

ÇÖZÜMLEME

1. Hangi çizgiler görünüyor? (düz, eğri, kırık ya da hepsi).
2. Hangi şekiller daha çok kullanılmış? (geometrik, organik ya da her ikisi).
3. Renkler daha çok nasıl düzenlenmiş? (sıcak, soğuk, her ikisi).
4. Açık renkler mi yoksa koyu renkler mi daha çok kullanılmış?
5. Mekan daha çok nasıl? (düz, üst üste; derin bir alan olarak ya da her ikisi).
6. Doku daha çok nasıl? (kaba, yumuşak, her ikisi de).
7. Birbirini tekrar eden şekiller var mı?
8. Kimi nesnelere önde iken kimileri arkada mı durmakta?

9. Resimde görülen nesnelere ya da figürler gerçek büyüklüğünde mi?

YORUMLAMA

1. Sanatçı eserde ne söylemeye çalışıyor? Bunu nasıl anladınız?
2. Sanatçı bu sanat eserini neden yapmış olabilir?
3. Eser size göre ne anlama geliyor?
4. Bu esere baktığınızda sizde ne gibi hisler uyandırıyor?
5. Eser, size göre hangi nesneye benzeyen bir koku hissi veriyor?
6. Eser, size göre hangi nesneye benzeyen bir tad veriyor?
7. Eser, size göre hangi nesneye benzeyen bir ses hissi veriyor?
8. Eser, size göre hangi nesneye benzeyen bir görüntü uyandırıyor?
9. Eserde hangi renkler sembolik olarak kullanılmıştır?

YARGI

1. Bu sanat eserinden hoşlandınız mı? Niçin?
2. Onun iyi bir sanat eseri olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız neden? Düşünmüyorsanız neden?
3. Onun önemli bir sanat eseri olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız neden? Düşünmüyorsanız neden?
4. Bu sanat eserini evinize asıp seyretmek ister miydiniz? Niçin?
5. Bu sanat eseri müzeye konmaya değer bir eser mi? Niçin?
6. Bu eser, evinizin hangi odası için uygun olurdu? Niçin?
7. Resme, heykelle ya da tasarı çalışmasına baktığınızda çizgilerin, renklerin ve şekillerin sizde hissettirdiği şeyleri gerekçesiyle anlatır mısınız?

Betimleme Aşaması

Feldman'ın pedagojik sanat eleştirisi sürecinde betimleme aşamasında sanat eserinin en ince ayrıntısına kadar anlaşılabilmesi için o sanat eserinin her yönden titizlikle araştırılması gerekmektedir. Bu nedenle incelenecek olan eserin renklerinin, dokularının ve çizgilerinin derinlemesine incelenmesi önemlidir. Özel'e (2004) göre sanat eleştirisi sürecinin başlangıç aşaması kritik bir öneme sahiptir. Bu aşamada yönlendirilen sorular, nitelikli bir tartışma ve diyalog ortamının ortaya çıkmasına temel hazırlaması açısından önemlidir. Bu aşamada bir bütün olarak, "Eserde ne görüyorsunuz?" sorusuna yanıtlar aranır. Sanat çalışmasında tanımlama, bir başka anlatımla tasvir olarak bilinen betimleme aşaması, görünür şeylerin listelenmesiyle başlar. Bu listeye eserde gözlemlenen bilgi öğeleri, tüm yapıların isimleri yazılır. Bu basamağın amacı, eleştiri yapacak bireyi, ayrıntıları gözden kaçırmaması için aceleci bir

tutumdan uzaklaşmasını sağlayarak yavaşlatmaktır (Koster, 2001). Ayrıntıların gözden kaçırılmaması için sürecin yavaş ve özenli bir biçimde sürdürülmesi önemlidir. Her tanımlama, eserin türü, boyutları, kimlik bilgileri gibi esere ilişkin kimi bilgileri gerektirir. Bu bilgiler resim altı bilgilerinde genelde verilir. Bu betimleme sürecinde nesnel olunması gerektiği unutulmamalıdır. Öğrenciler betimleme aşamasındaki soruları yanıtlarken kendi duygu ve düşüncelerini eklemeyebilirler, soruların yanıtları göreceli değildir. Bu nedenle bu bölümde nesnellik oldukça önemlidir. Bu durum da betimleme sürecinin güvenilir ve sistematik bir biçimde ilerlemesini sağlamak adına temel bir gerekliliktir.

Çözümleme Aşaması

Feldman'ın pedagojik sanat eleştirisi sürecinde çözümleme aşamasında genel olarak, "Eser nasıl düzenlenmiştir?" sorusuna yanıtlar aranır. İkinci aşama olan analiz kısmı bir başka anlatımla çözümlemede sanat öğelerinin ve ilkelerinin bilinmesi önemlidir. Sanat eleştirisi yapan bireyin bu aşamada özen göstermesi gereken durum, eserin nasıl düzenlendiğini fark etmesidir. Eleştiri yapan birey, sanatçının ortaya koyduğu ya da gizlediği duygu durumunu ve düşüncelerini bu aşamada keşfedebilir (Özel, 2004). Sanatçı biçim, renk, doku, leke, derinlik gibi öğeleri; ritm, hareket, denge, oran-orantı, değişiklik, vurgu ve birlik gibi ilkelere göre kullanır. Bu aşamada sanat yapıtında kullanılan en belirgin sanat ilkeleri ele alınır. Bu ilkelere Şekil 2.5'te yer verilmiştir (Russell, 2005).



Yorumlama Aşaması

Feldman'ın pedagojik sanat eleştirisi sürecinde yorumlama aşamasında çocuğun dikkatini verdiği duygu ve düşüncelerini sanat çalışması aracılığıyla irdelediği aşamadır. Bu aşamada “Sanat çalışması, hangi mesajı iletmek istiyor?” sorusuna yanıt aranır. Yorumlama aşamasında tahminlerde bulunulabilir. Bu basamak, sanat eleştirisi sürecinin belki de en zor aşamasıdır çünkü bu aşamada kişiden kendine özgü fikirler ortaya koyması beklenir. Bu nedenle öğrencinin en yaratıcı olmasını beklenen basamaktır (Tansuğ, 1988). Eleştiriyi yapan birey, duygularını ifade etmekten kaçınmamalı cesaretli olmalıdır. Bir sanat eseri tek bir nesne olsa da ona bakan izleyicilerinin algıları ve özellikleri birbirinden farklıdır. Her şeyden evvel izleyenler birbirlerinden farklıdır. Bununla birlikte yorumlar belirli bilgi birikimi üzerine yapılması gerekmektedir (Tansuğ, 1988). Daha önceki iki basamakta toplanılan ipuçları, eleştiri sürecinde yorumlama ile ilgili amaçlara ulaşılmasını sağlar. Yorumların duygulara, duyguların da sanat eserinde bulunan ipuçları ile ilgili olması beklenir.

Yargılama Aşaması

Feldman'ın pedagojik sanat eleştirisi sürecinde yargı aşamasında eleştirmen diğer üç basamaktaki bilgilerinden yola çıkarak bu basamaktaki soruları yanıtlamalıdır. Yargı basamağında “Bu eser, başarılı bir eser midir?” sorusunun yanıtı üzerine yoğunlaşılır. Bu aşamada eserin başarılı olup olmadığının kararı gerekçeler ile ifade edilir. Eser başarılı bulunmuşsa neden, başarılı bulunmamışsa neden olduğu özellikle açıklanmalıdır (Özel,2004). Ayrıca bu aşamada çocuk, sanat eleştiri yapması beklenen resim hakkındaki kişisel anlamlandırmasının yanı sıra kendi dünyasını hikâyeleştirmeye çalışır. Bu yaşlarda çocuğun ulaşacağı yargılar çok basit olabilir ancak onun sanatı anlaması ve bu konuda yaşadığı deneyimlerle ilişkilendirmesi çok önemlidir. Sınıf öğretmenleri pedagojik sanat eleştirisinin öğretim süreçlerini, ilgi alanlarından biri estetik olan felsefi tartışmalar yoluyla gerçekleştirebilir. İlgili alanyazında felsefi tartışmaları yürütmeye yönelik farklı modeller bulunmaktadır. Bu felsefi tartışma modellerinde, tartışmalar belirli aşamalar biçiminde yürütülür. Öğretmenlerin bu modellerin farkında olması, pedagojik sanat eleştirisi öğrenme öğretme süreçlerini bu modellere göre planlaması ve gerçekleştirmesi çocuklarla sanat eleştirisine yönelik estetik ve felsefi tartışmalar yürütmesi için kolaylaştırıcı olabilir. Felsefi tartışmaları gerçekleştirmek için kullanılan modellerden biri, bu araştırmada da kullanılan Lipman'ın çocuklarla felsefe yapmak için geliştirdiği modeldir.

2.5. Çocuklar için Felsefe (P4C)

Çocuklar için felsefe (P4C) 1970 yılında Matthew Lipman ve Ann Sharp tarafından ortaya konmuş bir düşünme eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın amacı, demokratik ve özgür düşünme ortamında çocukların eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri geliştirmesidir (Bakır, 2014). P4C eğitimindeki diyaloglar üzerine akıl yürütme ve eleştirel düşünmenin Sokrates'in felsefi yöntemlerine dayandığı söylenebilir. P4C, sokratik sorgu yöntemiyle benzerlik gösterse de düşünme becerilerini geliştirme noktasında farklılaşmaktadır.

Lipman'ın bu yaklaşımında amaç, felsefeyi Sokrates, Platon, Aristo gibi filozofların öğretilerini doğrudan öğretmek değil, felsefi diyaloglar yoluyla düşünsel becerileri gerçek yaşama aktarmaktır. Bir başka anlatımla çocuğun felsefi tartışmalar yoluyla kendini ve içinde bulunduğu toplumu anlama ve anlamlandırma çabası olduğu söylenebilir. Aslında Lipman'ın ortaya koyduğu bu eğitim anlayışı, felsefenin okullarda yer almasının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır (Vansielegem & Kennedy, 2011; Akt. Akkocaoğlu Çayır, 2015).

2.5.1. Çocuklar İçin Felsefenin Önemi

Günümüzde çocukların büyük bir kısmı, sanal dünyalarda yoğun bir biçimde zaman geçirmekte ve bu durumun ortaya çıkardığı sorunlar var olan eğitim sistemiyle yeterince çözülememektedir (Direk, 2008). Bu sorunların çözümünde okullara önemli görevler düşmektedir (Russell, 2005). Okullardan öğrencilerin kendini ifade etmesi, ifade ettiğinin gerekçesini söyleyebilmesi gibi yönlerinin geliştirilmesi beklenmektedir. Öğrencinin düşüncelerini rahatça ifade edebilmesi gerekir. Direk'e (2011) göre bir kimsenin "Ben böyle düşünüyorum." demesinin tek başına bir anlamı yoktur çünkü kişi düşüncesini kanıtlara dayandırmalı ve düşüncesinin gerekçesini net bir biçimde açıklayabilmelidir. Gerekçeli düşünme alışkanlığını edinmiş bireyin, güçlü temellere dayalı bir biçimde düşündüğü söylenebilir. Gerekçeli düşünme, sorgulama, kanıtları değerlendirme gibi bilişsel eylemler felsefi düşüncenin özelliklerindedir. Felsefenin özü, merak duygusudur. Bu merak duygusunun nedeni de dünyayı anlama istediğinden kaynaklanmaktadır (Özkan, 2020). İnsan merak edindiği konular yoluyla kendine sorun edindiği konulara da çözümler bulabilir. Dünyayı keşfetme, anlama isteği, soru sorma, merak etme gibi özellikler yetişkinlerden daha çok çocuklarda bulunan özelliklerdendir (Özkan, 2020).

Çocuklarla filozofların ortak özellikleri oldukça fazladır. Çocuklar da tıpkı birer filozof gibi yaşamı, doğayı, çevrelerinde olup biteni büyük bir merakla gözlemler ve bu süreçte cesur bir tutum sergilerler. Wartenberg (2009) doğal merak ile dünyaya gelen çocukların doğal filozoflar olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle Wartenberg, çocukların doğal olarak felsefe yapabildiğini, çocuklarda bu yeteneğin doğuştan geldiğini ileri sürmektedir. Ona göre doğal filozof olan çocukların yaratıcı bakış açıları desteklenmelidir. Bunun için çocuklar felsefe ile erken yaşta tanıştırılmalıdır. (Wartenberg, 2009). Felsefe çocuklar içindir. Felsefede sözcükler ve nesnelere oynamaya izin verilir (Özkan, 2020). Çocuklara verilecek felsefe eğitimleri yoluyla onlar düşünme becerilerini geliştirir. Çocuklar felsefe yoluyla günlük yaşamlarında karşılaştıkları herhangi bir uyarıcıyı ya da kendilerine sunulan metin, öykü, afiş gibi uyarıcıları sorgular, diyaloglar kurar ve birbirleriyle tartışma yoluyla kavramları inşa edebilirler (Direk, 2008). Çocuklar için felsefenin öncüsü Lipman (2003) ise çocuklarla felsefe eğitiminin çocukların düşünme kapasitelerini geliştirdiğini belirtmektedir. Çocuklar için felsefe eğitiminin kendine özgü yöntemleri bulunmaktadır. Kohan (2014), çocuklar için felsefe eğitiminin amaçlarını; bağımsız düşünebilme, özenli vatandaş olabilme, kişisel gelişimi destekleme, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme ile felsefeyi kavramsallaştırma olarak ortaya koymuştur. Felsefi kavramlar, sorun ya da sorular çocuklar için felsefe eğitiminin odağını bir başka deyişle içeriğini oluşturur (Direk, 2008).

Çocuklar için felsefe yaklaşımının kurucusu olan Matthew Lipman 1970'lerin başında Montclair Üniversitesinde çalışma arkadaşlarıyla birlikte çocuklar için felsefe programını geliştirmiştir. Lipman, çocuklarla felsefeyi bir araya getiren bu adımıyla bu konuda var olan boşluğu doldurmuş olan önemli bir filozoftur. Lipman'ın çocukla felsefe kavramını bir araya getirmiş olmasının katkıları yıllar geçtikçe daha çok ortaya çıkmıştır. Ona göre felsefeyle tanışan çocuğun merakı, hevesi, heyecanı ve eleştirme becerisi çocuğun bilincinde önemli bir yer edinecektir (Kohan, 2014). Erken yaşlarda felsefi düşünebilme becerisi kazanmış olan çocuğun bu becerisini yıllar içinde geliştirerek yetişkinlik döneminde ayakları yere daha sağlam basan, kendini gerçekleştirebilen bir birey olacağı düşünülmektedir. Lipman'a göre çocuklar geç olmadan felsefeyle tanıştırılmalıdır (Kennedy, 2012). Lipman'ın, erken yaşta çocuklarla felsefe çalışmasının gerekçelerinden bir diğeri, onların entelektüel yeteneklerinin büyük ölçüde keşfedilmemiş olduğuna inanmasıdır. Çocuklar düşünebilmeyi, sorgulayabilmeyi, bağımsız yargılar oluşturabilmeyi ve kendi bakış açılarını cesaretle

savunabilmeyi öğrenmelidir. Erken yaşta yeterli desteği alamayan çocuğun kendi bilişsel yetkinliğine güvenmeyen bir kişi olarak yaşantısını sürdüreceği öngörülmektedir.

Lipman, çocuklarla felsefe oturumlarında el kitabı ve yedi romandan oluşan bir materyal seti kullanmıştır. Söz konusu romanlar, felsefi tartışmalar için sıçrama tahtası olarak kullanılmaktadır. Romanlardaki ana karakterler, kendi akıl yürütme becerileri ile sorunlarını çözmeyi çalışmaktadır (Boyacı ve diğerleri, 2018).

Çocuklarla felsefe oturumlarında çocuklar bir “araştırma topluluğu” olarak hareket eder. Bu oturumlarda öğretmen çocuklara destek olacak açık uçlu sorular sunar. Lipman’a göre bu açık uçlu sorular, çocuğun düşünmesini çeşitlendirdiği için oldukça önemlidir. Çocuklarla felsefe oturumlarında kullanılan uyarıcılar, Lipman’dan sonra gelişmeye devam etmiştir. Fisher (1996) İngiltere’de çocuklarla felsefe oturumlarında kullanılacak bir dizi kitap hazırlamıştır. Çocuklarla felsefe oturumları, oturum yöneticisinin kısa öykü, resim, broşür, karikatür ya da başka bir uyarıcıyı sunmasıyla başlar. Bu nedenle zamanla farklı yöntemlerin kullanıldığı çocuklarla felsefe çalışmalarında farklı materyaller de kullanılmaya başlanmıştır (Trickey & Topping 2004). Haynes (2002) çocuklarla felsefe oturumlarının uygulanışını dokuz adımda özetlemiştir:

- Rahatlama egzersizi yapma ve oturum kurallarını belirleme,
- Sorgulamayı başlatmak amacıyla bir uyarıcı (hikâye, nesne, resim vb.) sunma,
- Uyarıcı üzerine düşünülmesi için zaman verme
- Katılımcıların ilginç ya da şaşırtıcı sorular düşünmesi için zaman verme ve soruların sorulması,
- Sorular arasında bağlantı kurma,
- Sorgulama sürecine girilmesi için sorgulama yapılacak soruyu seçme,
- Soru hakkında düşünce geliştirme, birbirinin düşüncesini takip etme ve oturum yöneticisi tarafından sorgulama yolları açmaya teşvik etme,
- Tartışmayı ve süreci özetleyen ve kaydetmeyi sağlayan bir görsel oluşturma,
- Süreci yansıtan özetleme yapma.

Bu adımları uygulamak gereklidir ama yeterli değildir çünkü Haynes'in de belirttiği gibi, felsefi tartışma, bağımsız düşünceyi geliştirmeye yönelik bir ‘araç kiti’ yaklaşımı değildir. Süreç adım adım söylenileni yapmak anlamına gelmemelidir. Sürecin ve diyalogların niteliği oldukça önemlidir (Boyacı ve diğerleri, 2018). Çocuklar

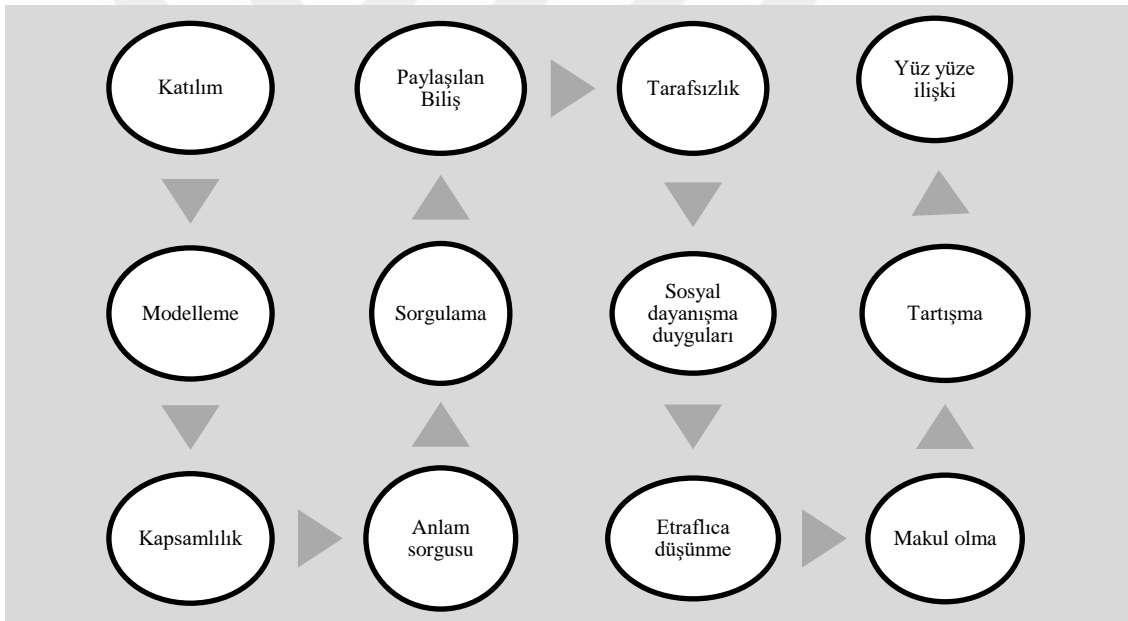
İçin Felsefe oturumlarında temel ilkelerden biri, karşılıklı düşüncelere saygı göstermektir. Söylenen fikirlerin küçümsendiği, ön yargılarla eleştirildiği bir ortamda yaratıcı ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasının zor olduğu düşünülmektedir (Lone, 2017). Çocukların düşüncelerinden dolayı yargılanmayacağı güvenli bir ortamda bulunduğunu bilmek ister. Çocuklar İçin Felsefe oturumlarında oturumları yöneten kişi, öğretmen değil kolaylaştırıcı olarak ifade edilmektedir. Kolaylaştırıcı, katılımcıların düşünmesini ve sorgulamasını destekler (Direk, 2002). Direk'e (2002) göre, kolaylaştırıcıda bulunması gereken kimi özellikler vardır. Bunlara aşağıda yer verilmiştir:

-
- Yöntemin öğrenci odaklı olduğunu bilir ve ona göre davranır.
 - Sorduğu soruların kalitesinin önemini bildiğinden tek cevabı olan sorular sormaktan kaçınır.
 - Öğrencilerin yerine düşünerek öğrencinin düşünme tembelliğine girmesine sebep olmaz.
 - Gerekli yerlerde düşünsel akıl yürütmelere yer verir ve böylece ele alınan konular üzerinden düşünme sürecinin örneklerini sunar.
 - Öğrencileri fikirlerinden dolayı yargılamaz.
 - Ortaya çıkması gereken düşünceleri çerçeveleyerek ortaya çıkmasını sağlar.
 - Karşı fikir üretmek için değil anlayabilmek için dinler.
 - Fikirlerini dile getiren öğrencilerde adaleti sağlar.

Şekil 2.6 Kolaylaştırıcıda Bulunması Gereken Özellikler (Direk, 2018).

Çocuklar İçin Felsefe “İnsanın değerli ve biricik bir varlık olduğu, onun değişebilen, kendisine olanaklar sunulduğunda gelişebilen bir canlı olduğunu” öğrenciye gösterir (Cenan, 2016). Eğitim sisteminin amacı “Terbiye edilmiş, emirleri eleştirmeden kabul eden ve onları uygulayan bir varlık yaratmak değil bağımsız, kendi özgürlüğüne sahip çıkan bireyler oluşturmak “olmalıdır (Pieper, 2012). Lipman pedagojisinde sıkça vurgulanan temel kavramlardan biri “Sorgulama Topluluğu”dur. Sorgulama Topluluğu eğitim ortamı, Matthew Lipman’ın Düşünme Eğitimleri sonucunda ortaya çıkmış topluluklardır. Lipman, felsefe yapılacak ortam olarak

sınıfı seçmiştir. Lipman'ın ortam olarak sınıfı seçmesinin nedenlerinden biri, felsefi sorgulamaları bir kurum içinde, tüm çocuklara ulaştırabilecek biçimde oluşturmak istemesindedir. Lipman, kendini gerçekleştirebilecek olan bireylerin ancak farklı ve zengin fikir ortamlarında yetişebileceklerini belirtir (Lipman, 2003). Ayrıca bu toplulukların oluşturulması çocukta çok boyutlu düşünmeyi gerçekleştirir. Kapsamlı, özenli, yaratıcı ve eleştirel düşünme olarak bilinen bu boyutlar yalnızca konuşmalarla değil disiplinli diyaloglar ile gerçekleştirilir (Lipman, 1995c). Lipman'ın sorgulama topluluklarının çocuğa en önemli katkılarından biri, çocuklarda bağımsız muhakeme becerisini geliştirmesidir (Lipman ve diğerleri, 1978). Kuşkusuz çocuklar yetişkinler gibi düşünmez, yetişkinler gibi hareket etmez ancak bu onların yetersiz küçük insanlar olduklarını değil, potansiyellerini ne biçimde ortaya koyacaklarını ve kendi zihinlerini nasıl kullanacaklarını henüz keşfedemediklerindedir. Lipman'ın sorgulama topluluğunun genel amaç ve hedefleri şunlardır(Lipman, 2003).;



Şekil 2.7 Sorgulama Topluluğunun Genel Amaç ve Hedefleri

Lipman, sorgulama toplulukları ile öğrencilerin kendi bilişsel becerilerini keşfedebilen bağımsız düşünürler olmalarını amaçlamıştır. Çocukların “Kuralları kim koyar?”, “Mutlu olmak ne demektir?”, “Kişinin var olma amacı nedir?”, “Düşünceler de kendi aralarında konuşabilir mi?”, “Anneannem öldüğünde nereye gitti?”, “Hiç kimsenin bilemeyeceği şeyler var mıdır?” gibi sorularının felsefi olduğunu söyleyen Lipman, bu felsefi cevherin işlenmek yerine köreltildiğine anlam verememiştir (Gregory, 2008). Lipman, geleneksel eğitim anlayışındaki öğretmen yerine demokratik bir sınıf oluşturmayı ilke edinmiş öğretmenlerin olması gerektiğini savunmuştur.

Lipman'a göre kolaylaştırıcı sorgulama içinde pasif gibi görünse de diyalogun dinamik kalması için en çok çaba harcayan, sorgulama sürecinde katılımcılar arasında köprü olan kişidir.

2.6. P4C Eğitimi ile Feldman'ın Eleştiri Sınıflamasının Öğretimi

Feldman'ın eleştiri sınıflamasında uygulama sürecinde öncelikle bir uyarıcı seçilir. Bu uyarıcı çocukların kendi yaptıkları eserler, akranlarının yaptıkları eserler ve sanatçıların eserleri olabilir (Kırışoğu, 2019). Bu uyarıcı bir hikaye olabileceği gibi bir video ya da resimli öykü kitabındaki resimlerle de sanat eleştirisi modeli kullanılabilir. Çünkü resimli öykü kitabının her bir çizimi değerli bir hazinedir (Hsiao, 2010).

Sanat eleştirisi sürecinde uyarının sunumu kadar uyarın hakkındaki düşüncelerin alınması da oldukça önemlidir. Uyarının sorgulanmasının ardından Feldman'ın betimleme, analiz, yorumlama ve yargıyı içeren sistematik bir süreç ve sıralı bir yaklaşımı işe koşulur. Bu basamaklar, özelden genele ve kolaydan zora doğru ilerler (Feldman, 1994). Feldman'ın eleştiri sınıflaması ile Bloom'un taksonomisi basamaklarının örtüştürülmesi de Feldman'ın eleştiri sınıflamasında Bloom'un basamakları gibi kolaydan zora ilerlediğini bizlere gösterir.

Tablo 2.1 Bloom'un Taksonomi ile İlişkili Sanat Eleştirisi Soru Örnekleri (Hamblen,1984)

BLOOM	SORULAR	DETAYLANDIRMA VE AÇIKLAMA	FELDMAN
Bilgi	-Bu nesneyi kim yaptı? -Bu nesne ne zaman yapıldı? -İlk baktığımda gördüklerini sırala? -Hangi malzeme kullanılmıştır?	-Gözüne çarpan nesne, insan neler var açıkla -İlk izlenimler neler? -Sanatçı/tasarımcı hakkında neyi bilmek isterdin?	<u>BETİMLEME</u>
Kavrama	-Rengin kullanımını betimle. -Tasarım elemanlarını betimle	-Bu nesnede ilgini en çok neler çekmektedir?	<u>BETİMLEME</u>
Uygulama	-Bu nesneyi yapmak için hangi çeşit materyallere ihtiyacın olur? -Nesneler ya da insanlar arasında ilişki ne olabilir? -Kullanılan rengi, dokuyu sınıflandır.	-Kullanılan teknik hakkında neyi bilmek isterdin? -Hangi renkler, ruh halini en çok etkilemektedir?	<u>BETİMLEME</u> <u>ÇÖZÜMLEME</u>
Analiz	-Niçin bu teknik kullanılmış? -Bu sanat eserinin yapılış işlevini analiz et. -Bunun sanatçının	-Nasıl bir ruh hali oluştu? Niçin? -Hangi özellikler bu çalışmayı değerli kılmaktadır? -Değerli olmayı nasıl	<u>ÇÖZÜMLEME</u> <u>YORUMLAMA</u>

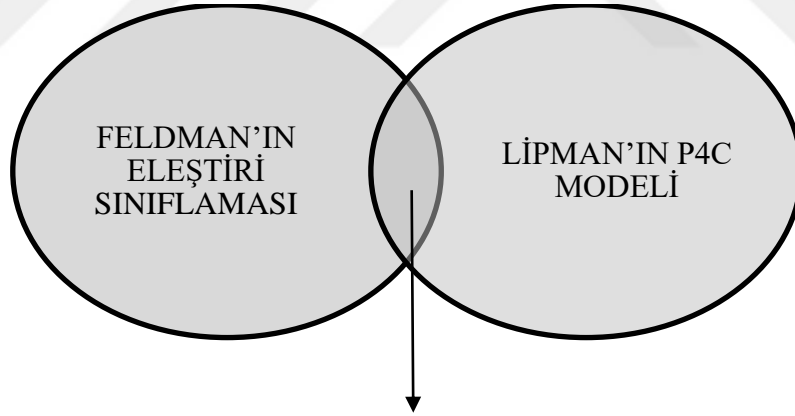
	kariyeri için anlamı nedir?	tanımlarsın?	
Sentez	-Bu nesnenin daha değerli olması için plan yap. -Bu nesneyi pazarlamak için plan yap.	-Sence bu nesne iki, beş veya 10 yıl önce bu nesne değerli miydi ? Açıkla. -Sence iki, beş veya 10 yıl sonra bu nesne değerli olacak mı ? Açıkla.	<u>YORUMLAMA</u>
Değerlendirme	-Bunun kişisel ve sosyal önemini değerlendir. Estetik değerini yargıla. -Bu eşsiz bir eser mi? Neden?	-Bu eseri değerli buluyor musun? Niçin? -Senin için nasıl bir kişisel anlamı var?	<u>YARGI</u>

Hamblen'e (1984)göre taksonomi altı aşamadan oluşmaktadır. Bu sınıflandırma düşünme, öğrenme ve anlama süreçlerini kapsamaktadır. Bu anlamda taksonomi eğitimcilerle kullanılabilir tutarlı, oldukça belirgin ve çoğunlukla kabul edilmiş bir dil sunmaktadır. Çocukların sanat eleştirisini anlamlandırma süreci onların düşünme becerilerinin gelişimi ile ilişkilidir. Feldman'ın eleştiri sınıflaması, Bloom'un taksonomisi ile bağdaştırılarak düşünme süreçleri ile sanat eleştirisi becerisini öğrenme basamakları arasında anlamlı bir bağ kuran sistematik bir çerçeve sunulabilir. Sözelimi öğrencinin, Guernica'da sanatçı ne söylemek istiyor, vermek istediği mesaj nedir?' sorusuna yanıt verebilmesi için analitik düşünme becerisini kazanmış olması gerekmektedir. Her ne kadar öğrenci buna ilişkin bir ders kitabı okumuş ya da derste öğretmeni bu konuda onu bilgilendirmiş olsa da öğrencinin bu soruyu yanıtlayabilmesi için düşünmesi, kavraması, analiz etmesi gerekmektedir. Bu yüzden nasıl ve niçin soruları, kimi durumlarda gerçekten hafıza soruları olabilmektedir. Bu gibi durumlarda öğrencinin eser ile ilgili daha önceden öğrendiği bilgileri vermesi yeterli olmayacaktır. Burada öğrencinin sınıfa getirdiği birikimler ve uygulama öncesi açıklamalar da değerlendirilmelidir. Araştırmacılara göre Bloom'un taksonomisi özellikle bu gibi durumlar için ele alınmalıdır (Hamblen, 1984).Sonuç olarak, gerek Feldman'ın eleştiri sınıflaması gerek Bloom'un taksonomisi çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, ön bilgilerden hareketle yeni anlamlar oluşturmayı ve bunları sistematik bir biçimde ifade etmeyi amaçlar.

Sanat eleştirisi sürecinde Feldman'ın eleştiri sınıflamasında da birbiriyle ilişkili olup her basamak diğer bir basamağa temel oluşturmaktadır. Bu nedenle bu dört basamak çocukların sanat eserini bir bütün olarak anlamalarında önemlidir. Sanat eleştirisi sürecinde, çocuklara baktıkları sanat eserlerindeki uyarıları gerçekten görmeleri, gözlemlenmeleri ve sorgulamaları öğretilmelidir. Bu nedenle bu süreç

kendiliğinden ya da doğal olarak gerçekleşmez (Smith, 2018). Bu sorgulamalar, çocukların sanat eserine ilişkin izlenimleri ve izlenimlerinin ne anlama geldiği hakkındaki ifadeleri daha ayrıntılı bir biçimde düşünmelerini destekleyebilir. Bir sanat eserindeki çizgileri, şekilleri ya da işaret kümelerini anlamayı öğrenmek; çocukların sanat eserindeki görselleri okumaya başlamasıyla benzer görülür (Cole & Schaefer, 1990).

Sınıf öğretmenleri, çocukların sanat eleştirisi becerilerini kazanmaları için onların sorulacak soruları sınıflandırmaları ve bu soruları somuttan soyuta, basitten karmaşığa, özelden genele doğru sıralamayı öğrenmeleri ile ilgili süreci aşama aşama tasarlamak için P4C eğitiminden yararlanabilir. Feldman'ın eleştiri sınıflaması için de P4C eğitimi için felsefi kavramları barındıran uyarıların çocuklara sunulması oldukça önemlidir. Bu uyarıların çocuklara sunulması onları etik ve estetik gibi konularda çok yönlü düşünmeye teşvik eder. Ayrıca her iki yaklaşım da çocuğun düşünmesine ve düşünme araçlarını tanımasına vurgu yapmaktadır. Bu araştırmada da öğrencilere pedagojik sanat eleştirisi becerisini kazandırmaya yönelik öğretim sürecini planlama ve bu planları yürütme süreçleri, Feldman'ın eleştirisi sınıflaması ve P4C eğitimi ile gerçekleştirilmiştir.



Pedagojik Sanat Eleştirisi

Lipman ve takipçilerinin kullandığı P4C eğitimindeki uygulama basamakları çoğunlukla aşağıdaki sürece benzer (Daniel & Auriac 2011; Lipman 2003: Akt. Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018; Akkocaoğlu, Çayır, 2021)

ISINMA

UYARI SUNMA

DÜŞÜNME VE KONUŞMA ZAMANI



Şekil 2.8 Lipman'a Göre P4C Eğitimi'nin Uygulanış Basamakları

Isınma: Isınma aşaması öğrencilerin rahatlaması, kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri açısından önemli bir aşamadır.

Uyarı sunma: Tüm sınıfa öykü okuma, resim gösterme, video izleme, günlük yaşam deneyimini paylaşma gibi bir uyarıcı sunulur.

Düşünme ve konuşma zamanı: Çocuklar eşleriyle ya da küçük gruplar halinde uyarıcı üzerine konuşur.

Fikirlerin kaydedilmesi: Çocuklar düşüncelerini not ederler ve düşüncelerini yansıtana bir ya da birden fazla soru yazarlar.

Soruların toplanması: Öğretmen soruları tahtaya yazar

Soruların analiz edilmesi ve seçilmesi: Sorular arasında ilişki kurulur, benzer olanlar belirlenir, bazıları elenir, tartışılacak soruya karar verilir

Tartışma: Çocuklar akıl yürütür görüşlerini açıklar, bir görüşe katılıp katılmama durumlarını ifade eder. Öğretmen çocukların felsefe yapmasını sağlayacak sorular sorar.

Değerlendirme: Çocuklar tartışmayı ve süreci özetler. Sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşır. Kullandıkları ve geliştirilmesi gereken becerileri hakkında konuşurlar. Değerlendirme süreci etkinliklerle desteklenebilir (Dal, 2022).

Çocukların felsefe yapması ile denenceler üretmesi, sorular sorması, sorular sorular üzerinde derinlemesine düşünmesi, ön bilgilerini işe koşması, çıkarımlar yapması yargıda bulunma becerilerini geliştirmeyi amaçlanmaktadır. Lipman çocukların doğasında olan merak ve keşfetme duygularının felsefe disipliniyle birleştirmesinin nedeni çocukların ileriki yaşamlarında sorgulamayı bilen, olayların

nedeni niçini araştıran bireyler olmasını istemesinden kaynaklanmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Mutlu Özdamar, 2017, Taş; 2017). Lipman uygulamalarında kullanmak üzere hazırladığı öyküleri, tartışmalar için sıçrama tahtası görevi görecek biçimde de oluşturmuştur. Öyküdeki ana karakterler kendi akıl yürütme becerilerini kullanarak sorunlarını çözmeye çalışmaktadır. Öğretmen çocuklara destek olacak biçimde süreç için önemli olan açık uçlu sorular sorar. Bu nedenle diyalogun niteliği oldukça önemlidir. Lone'e (2018) göre uygulama sürecinde öğretmenlerin soruşturmayı nasıl yürüteceği, derinleştireceği ve kolaylaştırılacağı konusunda öğrencilere yöneltilmesi gereken sorular şu biçimde olabilir:

- “.....derken ne demek istedin?”
- “.....anlamı nedir?”
- “.....dediğinde.....mı demek istedin?”
- “Bunu söylemene neden olan şeyler nedir?”

Bu soruların kullanılması iletişimin niteliğini arttıracaktır. Etkileşimin kalitesi düşükse diyalogdan kimse memnun ayrılmaz (Boyacı ve diğeri, 2018).Uygulamalarda ilk olarak çocuklara konuyla ilgili bir uyarın sunulmaktadır. Öğrenciler yüksek sesle metin okuyarak sürece başlamış olurlar. Bu adımın amacı; çocukların tartışma, merak etme, kuşku duyma, soru sorma ya da önerilerde bulunmalarını sağlamaktır. Ardından çocuklara uyarınla ilgili felsefi bağlamda sorular sorulduktan sonra sorgulama başlamaktadır. Çocuklar, sorgulanan olaya yönelik yargılama da bulunurken arkadaşlarının fikirlerine destek olabilir, arkadaşlarının düşüncelerine gerekçelerle karşı çıkabilirler (Gür, 2010). Öğrencinin bunu yapabilmesi için eleştirel bir biçimde düşünür olması gerekmektedir. Yaklaşımın kurucusu Lipman'ı diğeri eğitimcilerden ayıran en belirgin özellik, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının çocuk için oldukça önemli olduğunu düşünmesidir. Lipman'ın üzerinde durduğu eleştirel düşünce tanımı pragmatiktir, onun için eleştirel düşünme, kişinin deneyimlerine olumlu katkı yapmalıdır (Boyacı ve diğeri 2018; Daniel & Auriac, 2011). Eleştirel düşünmede öğrenci çabalamalı, kendisinde var olan bilgileri bir araya getirmeye çalışmalı, yorumlamalı, fikirlerini kanıtlarla sunmalıdır (Cevizci, 2012).Lipman için eleştirel düşünmenin üç koşulu vardır. Bunlar şu biçimde sıralanabilir:

- Sağlam yargılar üretmek,

- Kendini doğruluyor olmak bir başka anlatımla fikrini farklı gerekçeler ya da yöntemlerle temellendirebilmek,
- Bağlama duyarlı olmak.

Lipman'a göre bu üç koşul yalnızca felsefe disiplini ile sağlanabilmektedir. Bu nedenle Lipman çocukların eleştirel düşünebilmesinin, süreci değerlendirmesine de katkı sağlayacağını altını çizmektedir. Yapılan felsefi tartışmalarda sürecin değerlendirilmesi öğretmenin, grubun, bireyin, etkinliklerin niteliğinin değerlendirilmesi ya da çocukların düşünme becerilerine yönelik olabilir (Akkocaoğlu Çayır, 2015). Yargılar üretmek, fikirlerin gerekçeli olarak sunulması çocukların ilgisini çeker ve çocuklara zevk verir. Çünkü çocuklar tartışmayı ve mücadelecili bir tartışmayı severler, bu nedenle öğretmenlerin çocuklara görüşlerini sık sık sormaları, alınan görüşlerin sağlam düşüncelere dayandırmasının istenmesi gerekmektedir (Karakaya, 2006).

Feldman'ın eleştiri sınıflaması ve Lipman'ın P4C eğitimi oldukça fazla ortak yönleri vardır. P4C eğitiminde öğrenci eleştirel düşünebilmeli, düşüncelerini gerekçeli açıklayabilmelidir. Sanat eleştirisi yapabilmek de için ön temel koşul çocuğun sorgulamayı yapabiliyor olmasıdır. Bu da çocuğun öncelikle felsefi topluluklar içinde düşüncelerini temellendirerek karşındakine açıklayabilmesiyle olanaklıdır. Ön bilgilerini kullanan öğrenci, sorgulama ve gerekçeli düşünmenin ardından sorular yazar. Soru oluşturabilmek gerek Feldman'ın eleştiri sınıflaması gerek felsefi düşünmede yeri oldukça büyüktür. Günümüzde öğrenciler aldıkları bilgiler çerçevesinde onlara yöneltilen bilgi ve kavrama basamağındaki soruları düşünmeden ezberle yanıtlayabilmektedir. Ancak bu durum öğrencinin derinlemesine düşünebilmesine engel olabilir (Karakaya, 2006). Derinlemesine düşünmede sorulara yanıt vermeden daha öncelikli olarak soru oluşturabilme vardır. Pedagojik sanat eleştirisinde ve P4C eğitiminde öğrenciler tarafından yazılan tüm sorular kıymetlidir, tüm sorular değerlendirilir ve sorgulama yapılacak sorular belirlenir, daha sonra belirlenen sorulara ilişkin düşünce geliştirme, birbirinin düşüncesini takip etme, öğretmen tarafından sorgulama yolları açmaya teşvik etme basamakları gerçekleştirilir. Sorgulamayı yapabilen öğrenci, yargı geliştirebilme becerisini edinmiştir. Bu bağlamda gerekçeleriyle yargısını ifade eder, daha sonra tartışmayı ve süreci yansıtan özetlemeler yaparak süreç tamamlanır.

Sonuç olarak Feldman'ın eleştiri sınıflaması ile Lipman'ın çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi arasında, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve sanat eleştirisi sürecini anlamlandırma süreçlerini derinleştiren yöntemsel bir uyum bulunmaktadır. Feldman'ın betimleme, çözümlenme, yorumlama ve yargılama basamaklarından oluşan sanat eleştirisi sınıflaması, Lipman'ın etik ve estetik sorgulamaya doğru süreci ilerleten modeli ile örtüşerek, sanat eleştirisine yönelik değerlendirmeleri ve gerekçelendirme süreçlerini destekleyebilir. Her iki yaklaşımda, analiz ve eleştirel yorumlama becerilerini geliştirmeyi amaçlarken, eleştirel diyaloglar ve açık uçlu sorular sormayı teşvik etmektedir. Feldman'ın eleştiri sınıflamasında soruların sorulması ve yanıtlanması sürecinde diyalog önemlidir. Lipman'ın çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla oluşturulan soruşturma toplulukları, Feldman'ın eleştiri sınıflamasının öğrenildiği sınıflarda çocukların birbirlerinin sorularını ve sorulara ilişkin gerekçeli düşüncelerini duyması için önemlidir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında bulunan çalışmalar incelenerek “Görsel sanatlar dersi ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Feldman'ın eleştiri sınıflaması ve çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla sanat eleştirisi becerilerinin geliştirilmesi” tez çalışmasının araştırma konusu, gerekçesi araştırılan diğer alanyazındaki çalışmalar kapsamında değerlendirilmiştir.

2.7.1. Sanat Eleştirisi Kapsamındaki Çalışmalar

Seferoğlu (2000) “*Sanat ve Eleştiri*” adlı yüksek lisans tezinde sanat eleştirisinin sanat eğitimindeki yerinden söz edilir. Sanat eğitiminde sanat eleştirisinin yeri oldukça yenidir. Oysaki eleştiri denince aklımıza filozoflar gelir ki eleştirel düşünce yapısı çok eskilere uzanmaktadır. Eleştirisinin sanat kavramıyla bütünleşmesi her ne kadar uzun yıllar alsada insan yaşamındaki yeri ve etkinliği yüzyıllar öncesine dayanır. Eleştirinin varlığını, insanların yönetim biçimlerini değerlendirmede, karşı oldukları fikirleri dile getirmede ortaya çıkmaya başlamıştır. Eleştiri kavramıyla birlikte, değerlendirme, kıyaslama, bir ölçüte göre davranma şeklinde kavramlar da ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu kavramla zamanla sanata yansımıştır. Sanata yansıyan boyutunda, sanat eserlerinin hak edilen değerleri üzerinde olmuştur. Sanat eserlerindeki değer arayışı sanat eserlerinin halka açık sergilenmesiyle başlar. İnsanlar sanat eserlerine baktıklarında neden-sonuç ilişkisi aramaya başlamışlardır. Bu da eleştiriye

açan kapılardan biri olmuştur. Zamanla sanat eserleri nicelik olarak artmaya başlamış bu sayede daha çok kişiye ulaşmaya başlamıştır. Bu da üzerinde konuşulma gereğini tetiklemiştir. Neyi doğru neyi yanlış demesi gerektiğini net olarak bilmeyen kararsız kalan insanlar başlar da sanat eserlerinin değeri bulamazlar, bu karmaşık durum zamanla eleştiri yapmanın belli temellere oturması gerektiğini eleştiri yapmada ölçütlerin oluşturulması gerektiği gerçeğini ortaya çıkarır. Eleştirebilmek için belli ölçütler gereklidir. Bu sayede yapılan eleştiri doğru eleştiri olacaktır.

Yazkaç (2009) tarafından yazılan “*Görsel Sanatlar Dersinde Kullanılan Pedagojik Sanat Eleştiri Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Eser Eleştiri Düzeyine Etkisi*” başlıklı doktora tezinde, öğrencilerin akademik başarılarında, öğrencilerin görsel sanatlar dersinde öğrendikleri pedagojik sanat eleştirisi uygulamalarının etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunu altıncı sınıfta okuyan 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilere, ünlü Türk ressamlarının eserlerine dayalı pedagojik eser analizi yaptırılmıştır. Çalışma beş hafta sürmüştür. Öğrencilerin eleştiri yapma becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Deney grubu öğrencilerine Ankara Devlet Resim Heykel Müzesi’nde uygulamalı dersler verilmiştir. Araştırma sonunda, pedagojik sanat eleştirisi çalışmalarının öğrencilerde olumlu etkiye neden olduğu görülmüştür. Deney grubunun başarı puanı, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Pedagojik sanat eleştirisi yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarılarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir’in (2009) yapmış olduğu araştırmada “*Görsel Sanatlar Dersinde Sanat Eleştirisi Yönteminin Üç Boyutlu Çalışmalarda Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Etkisi*” araştırılması incelendiğinde üç boyutlu çalışmaların öğrencilerin sanat eleştirisi becerilerine etkisi araştırılmıştır. Üç boyutlu çalışmaların araştırmada yer verilmesiyle öğrencilerin duyuşsal becerileri işe koşulmak istenmiştir. Öğrenme süreçleri içerisinde sanat eleştirisi ve algılama süreçleri, üç boyutlu çalışmalara yönelik uygulama becerileri ve duyuşsal özellikleri araştırılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın modelini durum çalışması oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin üç boyutlu çalışmalar ortaya koyabilmelerinde sanat eleştirisi yönteminin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir (2002) “*Sanat Eğitiminde Sanat Eleştirisinin Yeri ve Önemi*” adlı yüksek lisans tezinde; öğrencilerin sanatsal çalışmalara karşı beğenilerini dile getirmesinin öneminden bahsedilmektedir. Sanat çalışmalarında bireylerin benzer ve farklı yönleri

ortaya koyabilmeleri amaçlanmıştır. Demir'e göre, kişinin estetiği bilmesi, estetik bakış açısına sahip olmasının ön koşulu kişinin eleştirel bir tutum kazanmasıyla mümkün olabilir. Öğrencinin estetik bakış açısı kazanması onun hayatında da büyük etkilere sebep olacaktır, bu etkilerin onlara farklı kapılar açacağı da varsayılmıştır. Araştırmaya göre sanat eleştirisi becerilerinin geliştirilmeye çalışılması sanat eğitiminin önemli kazanımlarındandır.

Önal ve Taşkesen (2020) "*Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması*" adlı çalışmada sanat eleştirisinde yeterlilik algısı üzerine analizleri yapılmış bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma 210 ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın yöntemi nicel yöntem olup modeli ise tarama modelidir. Veriler SPSS ve AMOS programlarıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 31 maddeden oluşan ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğinin tam olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçek ile ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi becerilerinde cinsiyetin ve sınıf düzeyinin bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Özaltın'ın (2016) yapmış olduğu "*Sanat Eleştirisi Kültürünün Türkiye'de Gelişimi 1880-1980*" adlı çalışmada sanat eleştirisinin nasıl ve ne biçimde ortaya çıktığını, tarihsel gelişimini dönem dönem ayırarak incelemiştir. Temel olarak sanat eleştirisinin Türkiye'de yer edinişi, gelişimsel süreci üzerinde durulmuştur.

Kömürcü (2019) "*Yaratıcılık Bağlamında Sanatçı Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri*" isimli çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenlerin neler olduğu üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırma sanat eğitimi alan 98 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Adayların eleştirel düşünme düzeylerini belirleyebilmek için "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin dağılımı Shapiro-Wilk testi ile belirlenmiş olup verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi, istatistiksel analizler için SPSS 19.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üniversitede sanat eğitimi gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca branş, cinsiyet, akademik durum gibi değişkenlerin ise anlamlı farklar yarattıkları ortaya konmuştur.

Dede (2016) "*Öğrencilerin Sanata Karşı Bakış Açılarını Ortaya Koymaya Yönelik Bir Tutum Ölçeği*" adlı çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerinin sanata karşı tutumları belirlenmek istenmiştir. Hazırlanan ölçeğin öğrencilerin sanata karşı

tutumlarını ölçmede geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydoğan'ın (2010) yapmış olduğu doktora tezinde “*Sanat Eğitimi ve Sanat Eleştirisi Türkiye’de Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar Örneği*” adlı çalışmada sanat eleştirisinin önemi üzerinde durularak öğrencilere kazandırılması gereken beceri türü olduğundan bahsedilmiştir. Türkiye’deki Resim-iş Öğretmenliği Lisans Programlarındaki mevcut programın, öğrencilerin sanat eleştirisi becerisini geliştirmeye yönelik ihtiyacı karşılamadığını, sanat eleştirisi becerisinin kazandırılması için ders olarak okutulması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca mevcut şartlar dışında ne gibi ihtiyaçların var olduğuna yönelik nitel araştırma olup detaylı bir alanyazın taramasını içermektedir.

Özdemir (2007) “*Sanat Eğitiminde İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Sanatçılardan Gösterilen Örneklerin Öğrenci Başarısı ve Yaratıcılığın Gelişmesine Etkisi*” adlı çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin bir kısmına resim çizmeden önce sanatçılardan örnekler gösterilmiş bir kısma gösterilmemiş. Sanatçılardan örnek gösterilen grubun gösterilmeyen gruba göre başarılarında ve yaratıcılıklarında bir fark olup olmadığı araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir. 25 deney ve 25 kontrol gruplarının oluşturulduğu çalışmada deney grubuna sanatçı örnekleri gösterilirken kontrol grubuna örnek gösterilmemiştir. Araştırmanın bitiminde, örnek gösterilen gruba, gösterilmeyen gruptaki öğrencilerin yaptıkları resimleri değerlendirmek için, uzman görüşü alınarak “Öğrenci Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. SPSS programıyla yapılan analizler neticesinde deney grubu tüm ölçütlerde kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Analizi yapılan ölçütlerden yalnızca cinsiyet faktöründe anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Akar ve Kara (2016) “*İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi*” adlı çalışmayı araştırmışlardır. Araştırmada yöntem olarak tarama yöntemi tercih edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri orta seviyede olduğu çıkmıştır. Analiz sonuçlarının varyansları dikkate alındığında en yüksek katkının ders başarısı (%27) olduğu ve hemen sonrasında okunan kitap sayısı (%19) olduğu ve gelir durumunun (%0,50) da çok düşük düzeyde de olsa etkili olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve televizyon izleme saatleriyle eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kaptan ve Aslan (2012) yapmış oldukları çalışmada görsel okuryazarlıkla pedagojik sanat eleştirisi arasında ilişki araştırılmıştır. Araştırmada ortaya yeni çözüm

yöntemleri atılmıştır bu çözüm yöntemlerinin sanat eğitim anlayışına olumlu katkılar getireceği belirtilmiştir. Görsel okuryazarlık ve pedagoji ikilisinin bir araya getirilmesinin sanat eğitimini zenginleştireceği belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada bu birleşimin bir model olarak sanat eğitime girmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir. Araştırmada geniş kapsamlı alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırma bir araya gelmesi gereken bu iki kavramdan görsel okuryazarlığı bilgi, iletişim, imgelerin mesajlarını yönetebilme yetisi olarak tanımlamıştır. Görsel okuryazarlık ve pedagojik sanat kavramlarının bir araya gelmesiyle ileride bir model olarak kullanılması gerek 'eleştirel görsel okuryazarlık' kavramı gelecekteki sanat eğitiminin geleneksel yöntemleri adına tepkisel, düşünsel ve deneysel bir bakış önerdiği ve sanat eğitimi öğretimini geniş bir kapsamda ileriye taşıyacağını belirtmektedir.

Kahraman (2010) tarafından yazılan "*İlköğretim Sekizinci Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Programında Yer Alan 'Eser Analizi' Konusunun Sanatsal Öğretime Katkısı Nedir?*" adlı çalışmada sekizinci öğrencilerin eser analizi yapmalarının sanat öğelerini öğretmelerine katkıların olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma Yalova'da 31 sekizinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri toplamada deneysel model tercih edilmiş olup ön test son test kontrol gruplu biçim ele alınmıştır. Araştırma öncesi öğrencilere Van Gogh'un 'Ekin Biçme Zamanı' eserin röprodüksiyonu gösterilmiş, durum tespiti testi uygulanmıştır. Eğitim verilen gruba Van Gogh'un 'Arles'daki Langlois Köprüsü ve Çamaşır Yıkayan Kadınlar' adlı yağlı boya tablosunun röprodüksiyonu gösterilmiş ve test uygulanmıştır. Öğretimden önce başarı %39 olarak analiz edilmiş, öğretimden sonra bu yüzde %87 ye çıkmıştır.

Yıldız (2012) tarafından yazılan "*Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Sanat Eleştirisi Disiplinin Baskı Resim Derslerine Olan Etkisi*" başlıklı doktora tezinde, görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlarda baskı resim derslerinin sanat eleştirisi eğitimiyle ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler; başarı testi, tutum ölçeği ve öğrenci baskı resim çalışmaları değerlendirme ölçeği ile elde edilmiştir. Nicel ver t- testiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Sanat Atölye III (Baskı resim) seçmeli dersini alan üçüncü sınıf öğrencilerinden, deney grubuna sanat eleştirisi disiplini, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırma sonunda sanat eleştirisi disiplini verilen deney grubunun geleneksel eğitim alan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Feldman (1992) "*Varieties of Visual Experience*" adlı kitabında sanatı anlama sürecini içinde düştüğümüz heyecan, korku, kaygı, sevinç, huzur un nereden geldiğini anlamlandırma istediğinden oluştuğunu belirtmiştir. Büyük eleştirmenler sahip oldukları zengin ve farklı estetik yetenekleriyle, bizim sanatı anlama ve ondan haz alma kapasitemizi geliştirir. Bu yönüyle sanat eleştirisi bilgilenilen bir süreçtir. Sanat eleştirisinin bu hedefleri, insanoğlunun çokça dillendirilen İnsanoğlu daima iyi ve daha iyi arasındaki sıralama ölçütlerine hakim olmak ister. Ne iyi yapar ne daha iyi yapar bunu bilmek kişiye haz verir. Bu anlamda, "daha iyi" olana sahip olma isteğini hep içinde barındıran insanoğlundaki bu itki, sanat eleştirisinin ciddi bir disiplin olarak gelişimine katkıda bulunmuştur. Sanatsal şöhret ve saygınlık, bizim sanat eserleri hakkında sahip olduğumuz eleştirel yargılarımıza bağlıdır. Yani sanat eserleri arasında değer yönünden yapılan kıyaslama, bizim eleştirel yargılarımızın bir sonucudur. Bu yargılar sonucunda kabul edilen sanatçıların "büyüklüğü" sanat eserlerinin otantik olarak gelişmesine de yol açar. Böylece, sanat tarihi ve eleştirisi, sanat ile insan düşüncesi ve davranış kalıpları arasındaki bağlantıları görmemizi sağlar.

Mortimer (1989) "*Critical Studies in Art and Design Education*" adlı kitabında; Eleştiri üzerine yapılan çalışmalarda üzerinde durulan en önemli şey sanat eleştirisi çalışmalarında birincil kaynakların ikincil kaynaklara göre daha çok uyarıcı içerdiğiidir. Ona göre; ölçek, araç ve detaylar kadar, 'mevcudiyet' ve 'durum' kavramları da sanat deneyiminin önemli özelliklerindedir. Mortimer; ayrıca Avusturalya ve İsviçre'den de örnekler vermektedir. Avustralya'da okul gezileri ile ilgili yapılan araştırma, "aktif deneyim" in olduğu ziyaretlerde öğrenmenin arttığını göstermiştir. İsveç'teki araştırma ise, sergilerden kazanılanlar ile ziyaretçinin yaratıcı faaliyetleri arasında güçlü bir korelasyonun bulunduğunu göstermiştir gibi tespitler de bulunmuştur.

Schnotz ve Bannert'ın (2003) "*Construction and İnterference in Learning from Multiple Representation*" adlı makalelerinde; görsellik üzerine araştırmalar yapılmıştır. Shah ve Hoffner'ın araştırmalarının vardıkları sonuç öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı için görsel öğrenmenin şart olduğudur ve görsel öğrenme çocuk için bir ihtiyaçtır. Onlara göre birçok yazar şunun altını çizer: Öğrenciler görsel anlatımlarla çalışmalıdırlar, görsellelikle birçok şey onlara daha net ve kolay gelir bu sayede de eğitime daha aktif katılırlar.

Elmascan'ın (2018) yapmış olduğu araştırmada “*Eugène Delacroix'nin Eserlerinin Araştırmacı Sanat Eleştirisi Yöntemine Göre Değerlendirilmesi*” adlı çalışmayı ele almıştır. Çalışmada dönemin toplumsal olayları sanat eleştirisi ile ele alınmış ve derinlemesine irdelenmiştir. Çalışmada sanat eleştirisinin nasıl yapılacağı ve basamakları üzerinde de durulmuştur. Araştırma tarama modelinde desenlenmiş, analiz yöntemi olarak betimsel analiz yöntemi kullanılarak kullanılmıştır.

Hobbs Trapp (1998) tarafından yazılan “*An Examination Of The Effects Of An Art Criticism Training Model On The Creative Productions Of Selected Junior High Students*” başlıklı doktora tezinde, araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sanat eleştirisi programı içerisinde yaratıcılıklarına ilişkin üretimlerindeki değişimleri Torrance Yaratıcı Düşünce Testler ile ölçerek belirlemektir. Çalışma sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma yarı deneyseldir ve ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubunda 48 kişi (24 erkek, 24 kız); kontrol grubunda 62 kişi (45 erkek, 17 kız) yer almaktadır. Araştırma gönüllü öğretmenler tarafından yürütülmüştür. Araştırma yaratıcı düşünceyi, sanat eleştirisini, eser analizini odak noktası olarak ele almıştır. Çalışmanın sonucu, sanat eleştirisinin ve eser analizinin öğrencilerin yaratıcılıklarına ve üretimlerine katkı sağladığı yönündedir.

2.7.2. Çocuk Felsefesi (P4C) Eğitimi Kapsamındaki Çalışmalar

Sormaz Ögüt (2019) “*Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe*” adlı araştırmada, çocuklara felsefe eğitimi verilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiştir. Çocuklara erken yaşlarda verilecek felsefe eğitimi yoluyla çocuk felsefi düşüncenin ne olduğunu kavrayabilecektir. Araştırma, düşünmenin öz niteliklerini açıklamaya, düşünme biçimlerini (yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme) ortaya koymaya ve çocuk felsefesi öğretimindeki çeşitli etkinliklerle ilgili bilgilendirme yapmaya çalışmıştır. Ayrıca çalışma halen alanyazında yeni olan çocuklar için felsefenin ne olduğu, amaçları, tarihsel gelişimi, basamakları, çocuklara katkısının ne olduğunda da söz edilmiştir.

Boyacı, Karadağ ve Gülenç (2018) “*Çocuklar için Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar*” başlıklı araştırmasında halen tam olarak bilinmemekle birlikte son zamanlarda yaygınlaşan çocuklar için felsefe kavramını ele almış, çocuklar için felsefeyi tarihsel açıdan incelemiş, uygulanış aşamaları hakkında detaylı bilgiler vermiştir. Çocuğun sosyal becerisi üzerinde etkili olan eleştirel ve yaratıcı düşüncenin felsefi düşünmeyle kazanılacağı bunun da çocuklar için felsefe

eğitimlerinin verilmesiyle mümkün olacağı belirtilmiştir. Ayrıca felsefi düşünmeyi kazanan bir birey, fikrini karşı tarafa kabul ettirmek için öfkelenmek kızmak yerine kanıtlar arayıp kanıtlarını ortaya koyacaktır. Bu nedenle felsefe düşünmenin kıymeti oldukça büyüktür.

Ahghar ve Naaderi (2020) öğrenciler arasındaki kişisel ilişkileri geliştirmek için, “Çocuklar için Felsefe (P4C) sorgulama topluluğu” yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma için sosyal ilişkileri zayıf olan 50 kız öğrenci seçilmiştir. Bu 50 kişinin yarısı kontrol grubunu yarısı da deney grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna P4C eğitiminin adımları uygulanarak sekiz hafta boyunca etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kişiler arası ilişkinin kalitesini ölçmek için ölçek kullanılmıştır. Verilerinin kovaryans analizlerinde, sorgulama topluluğu yöntemiyle P4C eğitimi alan grubun kişilerarası ilişkileri geliştirmedeki etkinliğinde kontrol grubuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Mehdizadeh, Araghih ve Heydarih (2019), P4C eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıklarındaki etkisini araştırmışlardır. Çalışma nicel desen olup nedensel karşılaştırmalı bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu İran’daki 5. Sınıf 50 erkek öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcılık Testi (Form B) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre yaratıcılık puanları daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada varılan sonuç P4C eğitiminin çocukların yaratıcılıklarını arttırdığı yönündedir.

Makaiau ve Tanaka (2018) Japonya ve ABD’de sosyal bilgiler öğretiminde Çocuklar için Felsefe (Hawaii öğretim programına uyarlanmış adıyla Çocuklar için Felsefe Hawaii-P4CHI) yaklaşımının etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Japonya ve ABD’den sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacılara göre P4CHI, sosyal ilişkilerin güçlenmesine, kişisel inanç ve değer yargılarının daha sağlam oturmasına olumlu etki etmektedir. Ayrıca P4CI, birlikte üretmek, fikirlere saygı gösterme becerisi gibi becerilerin de çocukta yer edinmesi açısından oldukça önemlidir.

Vansielegem ve Kennedy’ nin (2011), “Çocuklar için Felsefe nedir? Çocuklarla Felsefe nedir?” adlı çalışma son on yılda çocuklar için felsefe eğitimi için neler yapıldığı hakkında bilgilendirmeler içermektedir. Araştırmada, program başlangıcı ile Matthew Lipman’ın ardından yapılanlar ele alınmıştır. Bu kapsamda P4C eğitimine

dair uygulayıcıların birbirinden farklı bakış açıları ile uygulamaları nesil şeklinde (birinci ve ikinci nesil) ifade edilmiştir.

Marashi (2008), “*Çocuklara felsefe öğretimi: İran’da yeni bir deneyim*” ismindeki çalışması ile P4C eğitimi çerçevesinde felsefi sorgulama topluluklarının etkililiği irdelenmiştir. Çalışma grubunu 8. Sınıfa giden 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu 60 kişinin 30’u deney 30’u kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre P4C eğitimi bağlamında sorgulama topluluklarının oluşturulması, düşünmeyi öğretmek amacıyla başarılı bir yöntem olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Jones-Teuben (2013) “*Kendime katılmıyorum!*” başlıklı çalışmasında çalışma grubunu 5-7 yaş aralığında 19 öğrencinin oluşturduğu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma P4C sorgulama topluluğunun yaratıcılığa ne gibi etkisinin olduğu araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularında yaratıcı düşünme kalitesinde, öğrenci etkileşiminin niceliğinde genel bir yükseliş gerçekleşmiştir.

Barrow (2012) Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitiminin çocukların ahlak gelişimlerine etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma öğrencilere verilecek felsefe eğitimi yoluyla öğretmenlerin öğrencilere göre kendilerini konumlandıracaklarını, öğrencilerin ise adil, eleştiriye açık, fikirlere saygılı ve soru sora bilen bireyler olmasıyla ahlak gelişimlerine olumlu etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Akkocaoğlu Çayır (2015) “*Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitimi*” adlı çalışmasını 48 tane ilkokul 3. Sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. 48 öğrenciye 14 hafta boyunca 28 saat boyunca eğitim verilmiştir. Eğitim için Kumkurdu adlı çocuk kitabı seçilmiştir. Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak araştırmasını yürütmüştür. Araştırma nitel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada P4C eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerindeki bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonunda çocuklara kazandırılacak felsefi düşünme sayesinde çocukların düşünme biçimlerinin olumlu etkileneceği ve çocukların felsefenin yaşamlarındaki yeri ve önemini kavrayacakları bunun da onların yaşamında olumlu etkiye sebep olacağı sonucuna varılmıştır. Araştırma da ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin tartışmayı yürütme becerileri yanında felsefi bilgiye de ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Erdoğan (2018) “*Çocuklarla felsefe*” yaklaşımı ile ilgili alanyazın taraması yapmıştır. Araştırma kapsamında edinilen bilgilere göre çocuklarla filozoflar arasında birçok ortak noktanın olduğu bu sebeple çocukların felsefe yapmaya oldukça yatkındır. Çocuklara felsefi eğitim verecek kişinin alanında yetkin olması gerektiği, yeterli felsefi bilgiye sahip olması gerektiği de araştırmanın üzerinde durduğu başka bir konudur.

Yetkin kişilerin çocuklara vereceği felsefi eğitimler sayesinde çocuklarda yansıtıcı, eleştirel, çok boyutlu düşünme, gelişecektir. Ayrıca çocuklar için felsefe yaklaşımının son yıllarda ana sınıf öğrencilerinden lise öğrencilerine kadar her yaş grupta yapılabildiği ortaya konmuştur. P4C eğitiminin farklı ülkelerde de kullanılan güçlü bir yaklaşımdır.

Günhan Altıparmak (2019) “*Çocuklarla Felsefede Merakın Rolü ve Önemi*” adlı çalışmada çocuklara verilecek felsefi sorgulamanın çocukların merakını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırma nitel olarak desenlenmiştir. Bu amaçla Luciano Floridi'nin felsefi sorular hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmada merak duygusunun uyandırıcı etkisinden merak sayesinde çocukların olaylara ve durumlara sorgulayıcı yaklaşabileceklerini bu sayede felsefi boyutta tartışmalar yapabileceklerini açıklanmıştır.

Mazı (2008) “*Çocuklar için Felsefe'nin (P4C)*” isimli çalışmada çalışma grubunu 74 tane 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma 10 hafta sürmüştür. Araştırmacı 10 hafta boyunca hikâyelerle düşünme etkinlikleri planlamıştır. Bu biçimde işlenen derslerin düşünme türlerine ve okuduğunu anlamaya ne tür bir etkisinin olduğu araştırmanın saptama çalıştığı olgudur. Araştırmada veri kaynağını 35 sorudan oluşan okuduğunu anlamaya yönelik test oluşturmaktadır. Testlerin analizi t-testi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında göre hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin düşünme biçimlerinde okuduklarını anlama ve anladığını aktarmada kontrol grubuna göre fark olduğu ortaya konmuştur.

Karakaya (2006), “*Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi*” adlı çalışmada klasik yöntemlerle verilecek eğitimlerin çocukları sıktığı, bu tarz eğitimlerin onları ezberci bir halde getirdiği bu sebeple çözüm yollarının bulunması gerektiğinden bahsedilmiştir. Karakaya çalışması, çocuklarla felsefe yaklaşımının tarihsel sürecinin anlatması ve metotları ayrıntılı olarak bahsetmesi açısından kıymetlidir. Araştırmada varılan sonuç çocukların düşünsel zekaları üzerinde de P4C eğitiminin etkili olduğudur.

Şavşet (2016) çalışmasında ise sorgulamalı eğitim, P4C ve öyküleştirme yardımıyla oluşturulmuş etkinliklerinin okul öncesi çağındaki çocuklar üzerindeki etkisine bakılmıştır. Çalışma grubunu 30 ana sınıfı öğrencisi oluşturmuş olup bu çocuklarla beş hafta sorgulamalı eğitimler içeren etkinlikler yapılmıştır. Sorgulama tabanlı eğitim etkinliklerine katılım gösteren öğrencilerin, bilgileri daha kalıcı olmuştur.

Tüm bu bilgiler ışığında alanyazın incelendiğinde sanat eleştirisi ve P4C eğitimi alanında oldukça çalışma olduğu ancak ikisinin birlikte verildiği çalışmanın olmadığı

görüşmüştür. Sanat eleştirisinde de P4C eğitiminde de temel mantık belli ölçütlere, adımlara göre sorgulama yapmak önemlidir. Feldman'ın eleştiri sınıflaması incelendiğinde soruların kolaydan zora oluşturuluş biçimleri, P4C eğitiminin uygulama basamaklarıyla benzerlik göstermektedir Alan yazında ikisinin birlikte olduğu etkinliklerin planlanıp uygulandığı çalışma bulunmamaktadır. Buradan hareketle seçilen on ünlü eser öğrencilerle birlikte pedagojik sanat eleştiri kapsamında irdelenmiş, bu süreçte soru oluşturma, sorgulama sürecinde öğrencinin etkin olarak sürece dahil edilmesinde P4C eğitiminden destek alınmıştır.



3. YÖNTEM

Feldman'ın eleştirisi sınıflamasını, çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla öğretilmesinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin sanat eleştirisi becerilerine, derse karşı tutumlarına etkisini incelendiği ve öğrencilerin uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlediği bu çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışmadaki katılımcılar, veri toplama araçları, öğretim materyalleri, çalışma grubuna yapılan uygulamalar, veri toplama süreci, verilerin analizi ele alınmıştır. Her bir başlık aşağıda sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı nedeniyle karma bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının nicel ve nitel verileri bir araya getirmesi, araştırılan problemi kavramada nicel ve nitel verilerin tek başına kullanılmasına göre avantajlı olmuştur. (Creswell, 2014). Karma araştırmalara gösterilen ilgi giderek artmaktadır. Karma yöntem araştırmaları, araştırma yöntemlerinin sınıflandırılmasında ayrı bir kategori olarak ele alınan ve gittikçe daha çok tercih edilen bir araştırma paradigması özelliği göstermektedir (Kabakçı ve Ersoy,2014). Araştırmacılar çalışmalarını daha sağlam bir temele oturtmak için daha fazla kanıt ulaşmak istemekte, araştırmayı zenginleştirerek araştırmanın kapsamını artırmaktadırlar. Ayrıca çeşitli yöntemlerden ulaşılan sonuçları derleyerek, elde edilen verileri desteklemek amacıyla karma yöntemi tercih etmektedirler(Kabakçı &Ersoy, 2014).

Uğurlu'ya (2013) göre karma desende nitel ve nicel bir arada kullanıldığından çalışmadan elde edilecek kanıtlar daha çok çeşitli olacak bu da çalışmaya sağlamlık kazandıracaktır. Karma yöntemde farklı desenler vardır. Bu çalışmanın deseni karma araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yakınsak paralel desendir. Yakınsak paralel karma araştırma deseninde nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanır, analizler ayrı ayrı yapılır ve bulgular bütünleştirilerek yorumlanır (Creswell, 2014). Bu desende amaç aynı konuda birbirini tamamlayan veriler elde etmek ve bunların birbirini desteklediğini göstermektir. Bu desen araştırmacının geniş kapsamlı veri toplaması ve analiz yapması için elverişlidir (Creswell &Plano Clark, 2014). Araştırmanın nicel boyutunda eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan ön-test son-test tek gruplu yarı deneysel desen

kullanılmıştır. Tek gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen, deneysel işlemin etkisinin deneysel işlem öncesi ve sonrasında test uygulanarak incelendiği desen türüdür (Johnson & Christensen, 2014). Deneysel araştırmalar, neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Çalışmada nicel kısımda sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği ve görsel sanatlar tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise sanat eleştirisi ve P4C eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, oturum videoları kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın nitel kısmında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması özel bir durum, fenomen ya da olgu üzerine odaklanılmasıdır (Kurtuluş, 2023). Araştırılan her bir durumun, çalışmanın kendi içerisinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı bu araştırma, bütüncül çoklu durum desenine göre düzenlenmiştir. Bu durum çalışmasında görsel sanatlar dersinin video ve ses kaydı, yarı yapılandırılmış görüşmelerden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Nicel araştırmalar, yöntemleri, olayları istatistiksel çözümlerle inceler. Amacı olayların nedenini anlamaktır. Olayların neden sonuç ilişkilerini ortaya koyarak aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışır. Nicel araştırmalar sayısal verilere dayandığı için araştırmalarda güvenilir yöntemler arasında sayılmaktadır. Nicel araştırma tasarımı, basamaklar biçiminde hazırlanan ve nitel araştırmaya göre daha yüksek örnekleme çalışma olanağı sağlamaktadır (Türnüklü, 2000). Ayrıca anket ve standart testler gibi önceden hazırlan veri toplama araçları kullanıldığı için veri toplama aşması oldukça hızlı olmaktadır (Akarsu & Akarsu, 2019). Bu araştırmada da sayısal veriler toplamak üzere geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış “Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” (Önal & Taşkeseni, 2020) ve “Görsel Sanatlar Tutum ölçeği” (Aslantaş, 2014) kullanılmıştır. Ölçekler öntest-sontest deneysel desen biçiminde uygulanmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırma, araştırma yapacağımız konuyu her haliyle, her yönüyle ele alabileceğimiz görüşme, gözlem ve doküman tekniklerinden oluşmaktadır (Şimşek & Yıldırım, 2008). Nitel araştırmada en önemli basamak problem durumunun iyi belirlenmesidir. Problem durumu belirlendikten sonra probleme uygun nitel yöntemin tekniklerinden seçimler yapılmalıdır. Bunu yaparken dikkate alınacak en önemli husus

kimlere nasıl uygulanacağıdır. Uygulama sonrası verilerin bir araya getirilip analiz edilmesi analizin ardından belli sınıflandırmaların yapılması, daha sonra da bu verilerin yorumlanarak raporlaştırılması gerekmektedir. Bu araştırmada veri toplama tekniklerinden olan görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme yöntemi kişilerin farklı konularla ilgili, düşüncelerini ve bunların sebeplerinin neler olduğunu ortaya koyan bir yöntemdir (Karasar, 1999). Görüşmenin amacı, üzerinde çalışma yapılan konu hakkında daha önceden yazılmış sorular ya da görüşme sırasında oluşan sorularla bireyin düşüncelerini öğrenmektir. Alan yazında görüşme türleri üçe ayrılmaktadır. Bunlar yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşmelerdir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu üniversitede çalışmakta olan bir akademisyen ve alanında uzman iki sınıf ve bir görsel sanatlar öğretmeniyle değerlendirilmiştir. Soruların hazırlanma aşamasında öncelikle uzman görüşleri ve alanyazın taraması ile soru havuzu oluşturmuş ardından gerekli değerlendirme sonucunda, öğrencilerin etkinliklerle ilgili kazanımları ve deneyimleri ile ilgili yanıtları verebilmeleri ölçütü göz önünde bulundurularak görüşme sorularında gerekli revizeler yapılmış ve sorular oluşturulmuştur. Görüşmenin yapılacağı öğrenciler amaçlı örnekleme türüne dayanarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilikte, küçük bir örneklem üzerinden de üzerinde çalışılan probleme bakış açısı derinlik kazanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda altı öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler için başarı düzeyi anlamında sınıfın temsil edilmesi bakımından altı kişilik grup üst, orta, alt şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Üst gruptan iki öğrenciyle, orta gruptan iki öğrenciyle, alt gruptan da iki öğrenci olmak üzere altı öğrenci görüşme için öğrenciler seçilmiştir. Görüşmeler ortalama 10-15 dk sürmüştür. Görüşme yapılacak öğrencilerin öncelikle rızaları alınmış altısının da görüşmeye katılmak için istekli oldukları görülmüştür. Görüşme öncesinde katılımcıların rahatlatması adına, onların izni olmadan ses kayıtlarını kimsenin dilmeyeceği sözü verilmiştir. Gizlilik kapsamında öğrencilerin isimleri doğrudan değil kodlar aracılığıyla araştırmada yer alacaktır. Ayrıca araştırmanın daha sağlıklı bulgular vermesi için veri toplama tekniklerinden gözlemden de faydalanılmıştır. Gözlem yoluyla araştırmayı yapan kişi araştırmanın yapıldığı grubun günlük durumlarını belgeleyerek, onların çalışmalarını daha iyi anlamaya çalışır. Gözlem bireylerin ifade ettikleriyle gerçekte uyguladıkları arasında farklılık olma durumuna karşı etkili bir veri toplama tekniği olabilir (Demirci, 2014). Gözlem yöntemi, eğitim araştırmalarında sık olarak tercih edilen bir yöntemdir. Araştırmacı

daha önce belirlediği bir ortamda neler olduğunu analiz etmeye çalışır, fakat gözlemlenen durumlara dahil olmaz. Ayrıca gözlem, görüşme gibi diğer yöntemlerle üçgenlenerek, var olan sorunları daha derinden çözebilmek için doğal ortamlarında bilgiye ulaşılmasını sağlar (Menter ve diğerleri, 2011). Bu araştırmada da gözlem tekniği için öğretmen on hafta boyunca tüm derslerden sonra araştırmacı günlükleri tutmuştur. Yapılan araştırmaya derinlik katabilmesi adına, oturumlar video kaydına alınmış, alanyazın taraması ve konu ile ilgili kaynak araştırması da yapılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırma karma desenli bir araştırma olduğu için katılımcılar iki farklı başlık altında verilmiştir. Nicel verileri toplamak için katılımcılar, evren ve örneklem biçiminde ifade edilirken, nitel verileri toplamak için katılımcılar, çalışma grubu biçiminde belirtilmiştir.

3.2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için Alanya Elikesik İlkokulunda öğrenim gören 25 tane 4. Sınıf öğrencisine “Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği” ön test- son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliğine bakıldığında 13’ünü erkek öğrenci, 12’sini kız öğrenci oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda cinsiyet dağılımının yüzde verilerine ait tablo bilgisi ve pasta grafiği gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Değişken	Frekans (F)	Yüzde (%)
Kız	12	48,0
Erkek	13	52,0

Tablo 3.1 de görüldüğü gibi katılımcıların 13 erkek 12 kız olmak üzere toplam 25 kişiden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların tamamının yaş aralıkları 9-10 aralığında olduğu görülmektedir. Grupta özel durumu olan bir öğrenci bulunmamaktadır. Yine katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki pasta grafiğinde verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Görüşmenin yapılacağı öğrenciler amaçlı örnekleme türüne dayanarak belirlenmiştir. Küçük bir örneklem üzerinden de üzerinde çalışılan probleme bakış açısı derinlik kazanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda altı öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler için başarı düzeyi anlamında sınıfın temsil

edilmesi bakımından altı kişilik grup üst, orta ve alt biçiminde üç gruba ayrılmıştır. Üst gruptan iki öğrenciyle, orta gruptan iki öğrenciyle, alt gruptan da iki öğrenci olmak üzere altı öğrenci görüşme için öğrenciler seçilmiştir. Karasar'a göre (1999) göre görüşme yöntemi kişilerin farklı konularla ilgili, düşüncelerini ve bunların sebeplerinin neler olduğunun anlaşılmasıdır. Görüşmenin amacı üzerinde çalışma yapılan konu hakkında daha önceden yazılmış sorular ya da görüşme sırasında oluşan sorularla bireyin düşüncelerini öğrenmektir. Alan yazında görüşme türleri üçe ayrılmaktadır. Bunlar yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşmelerdir (Türnüklü, 2000). Araştırmada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu üniversitede çalışmakta olan bir akademisyen ve alanında uzman iki sınıf ve bir görsel sanatlar öğretmeniyle değerlendirilmiştir. Soruların hazırlanma aşamasında öncelikle uzman görüşleri ve alanyazın taraması ile soru havuzu oluşturmuş ardından gerekli değerlendirme sonucunda, öğrencilerin etkinliklerle ilgili kazanımları ve deneyimleri ile ilgili yanıtları verebilmeleri ölçütü göz önünde bulundurularak görüşme sorularında gerekli revizeler yapılmış ve sorular oluşturulmuştur. Görüşmeler ortalama 10-15 dk sürmüştür. Görüşme yapılacak öğrencilerin öncelikle rızaları alınmış altısının da görüşmeye katılmak için istekli oldukları görülmüştür.

Görüşme öncesinde katılımcıların rahatlatması adına, onların izni olmadan ses kayıtlarını kimsenin dilmeyeceği sözü verilmiştir. Gizlilik kapsamında öğrencilerin isimleri doğrudan değil kodlar aracılığıyla araştırmada yer alacaktır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Feldman'ın eleştiri sınıflamasını, çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla öğretilmesinin onların sanat eleştiri becerilerini ve derse karşı tutumlarını araştırmak için yürütülen bu çalışmada, yöntem olarak karma araştırma yöntemi seçilmiştir. Veri toplama araçları nitel ve nicel olmak üzere iki bölümde incelenmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları	Nitel Veri Toplama Araçları
<ul style="list-style-type: none">•Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği•Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği	<ul style="list-style-type: none">•Yarı Yapılandırılmış Görüşme•Öğrenci ve Araştırmacı Günlükleri•Oturum Videoları•Öğrenci Ürünleri (Feldman'ın Eleştiri Sınıflama Tablosu ve etkinlik kağıtları)

Şekil 3.1 Veri Toplama Araçları

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi çalışmanın nicel boyutu için veri toplama aracı olarak “Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel boyutu için ise seçilen on ünlü tablo, Feldman’ın eleştiri sınıflamasına ve P4C eğitimine bağlı kalarak eleştirilmiş ve bu kapsamda araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, 10 haftalık derslerin oturum videoları ve öğrenci ürünleri araştırmanın nitel veri toplama araçlarını kısmını oluşturmuştur.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde nicel veri toplama araçlarının neler olduğundan bahsedilmiştir. Hazırlanma, geliştirme, uygulama aşamaları bu bölümde mevcuttur. Ayrıca geçerlik ve güvenilirlik kapsamında yapılan çalışmalar verilmiştir.

3.3.1.1. Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği

Araştırmada, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algılarının ölçülmesi için “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda görülmektedir ki ölçeğin hazırlanma aşamasında benzer ölçeklerden, süreli yayınlara ilişkin alanyazından ve ilgili kitaplardan yararlanılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında 42 maddeden oluşan taslak ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçek maddeleri oluştururken güzel sanatlar fakültesi öğretim üyesinden ve sekiz alan uzmanından görüşler alınmıştır. Alan uzmanları, incelemelerinin ardından maddelerin her birinin anlaşılabilirliği ve pedagojik sanat eleştirisi ile ne derece örtüştüğü ile ilgili olumlu dönütler vermişlerdir. Bu doğrultuda “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” oluşturulmuş ve ölçeğin kısaca “PSEYAÖ” şeklinde adlandırılmasında karar kılınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için İç tutarlılık Güvenilirliği, (Cronbach Alfa değeri) ve Test-Tekrar Test Güvenilirliği, geçerliğini test etmek için Kapsam Geçerliliği, verilerin faktör yapısına uygunluğunu test etmek için Kasier-Mayer-Olkin ve Bartlett testi, Yapı Geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi, Madde Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi testleri, öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği puanları arasındaki farkı ölçmek için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi, sınıf düzeylerine göre puanlarını ölçmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (OneWay ANOVA) testi, pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ile sanat ilgileri arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise Pearson Korelasyon Katsayıları testi uygulanmıştır. Cronbach Alfa sonucu ölçeğin iç

tutarlılığı mükemmel, Test-tekrar Test Güvenirliği sonucunda iki uygulama arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür. KMO analizi sonucunda elde edilen değerler faktör analizi için uygun olduğu, faktör analizi sonucunda ulaşılan iki faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bir faktöre düştüğü ve uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında tüm analizlerden elde edilen değerlerin 31 maddeden oluşan bir faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilmiş olan ölçeğin görsel sanatlar dersine yönelik yapılacak araştırmalarda kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

3.3.1.2. Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği

Bu çalışmada kullanılan “Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği” öğrencilerin görsel sanatlar dersine karşı tutumlarını ölçmeye yarayan bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri incelendiğinden geniş bir alanyazın taraması ve çok sayıda ölçme aracı taranarak madde havuzunun oluşturulduğu görülmektedir. Sorular tutumun birçok yönünü (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) kapsayıcı sorulardan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin 17’si olumlu maddeden, 14 tanesi ise olumsuz maddeden olmak üzere ölçek 31 maddeden oluşmaktadır. Maddeler likert tipi dördümlü dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Likert tipi tutum ölçeklerinde kişi kendisine yakın fikri ne derece benimsediği ya da ne derece benimsemediğini işaretleyerek gösterir (Tavşancıl, 2006).²⁵ öğrenciye hem uygulama başında hem uygulama sonunda ölçek uygulanmıştır. Yapılan uygulamanın ölçümü sonucunda tamamı olumlu ve olumsuz yönde düzenlenmiş maddelere; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), katılıyorum (3) ve tamamen katılıyorum (4) şıklarından birini seçerek yanıtlar verilmiştir. Olumsuz ifadelerde bu değerler terse çevrilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 4 ile çarpımı ile 1 arasındadır. Ölçekten düşük puan almak görsel sanatlar dersine yönelik tutumun yeterince düşük olduğunu, yüksek puan almak ise Görsel Sanatlar Dersi’ne yönelik tutumun yeterince yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada kullanılan bu ölçek araştırıldığından faktör analizinin SPSS 20 programıyla açımlayıcı ve LISREL programıyla doğrulayıcı faktör analizleri ile yapıldığı görülmektedir. Faktör analizleri sonucunda Ölçeğin *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) değeri 0,896 olarak bulunmuştur. Sınır olarak kabul edilen .60’ın üzerinde bir değer olduğu görülmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi LISREL programında

yapılmıştır analizleri sonuçlarına göre, ölçeğin belirtilen faktör hallerinin kabul edilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin yapı geçerliliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Son aşamada ölçeğe ait güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla likert tipi ölçekler için en uygun olan Cronbach alpha katsayısı SPSS 20 programıyla hesaplanmıştır (Tezbaşaran, 2004). Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinde bulunan 28 maddenin toplamı için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) 0,923 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında 0.70 ve üstü yüksek bir değer olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu ve iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) 0,92 olarak tespit edilmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde nitel veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve oturum videoları kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı verilere zenginlik katması açısından araştırmacı: KWL, grafik örgütleyiciler, öğrenci ve öğretmen günlükleri, süreç değerlendirme formu, hikaye haritaları, Feldman'ın eleştiri sınıflamasına uygun soru oluşturma tablosu, çalışma yaprakları, öz ve akran değerlendirme formları, balık kılıcı haritası, zarla hikaye oluşturma şablonu, "Ne hissettim?" değerlendirme kağıdı vb verileri destekleyici araçlardan da faydalanmıştır.

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Feldman'ın eleştiri sınıflaması ve çocuklar için felsefe eğitimi (P4C) nin 4. sınıf öğrencilerinin eleştirisi becerilerine ne tür etkisinin olduğunu araştırmak için veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Önceden hazırlanmış sorulara yanıtlar verme bunun için de zihinsel uyanıklığın gerektiği, karşılıklı etkileşimin olduğu iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcı kısıtlanmaz ya da tamamen özgür bırakılmaz (Karasar, 2005). Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilir. Görüşme programı yalnızca araştırmacı tarafından geliştirilmez ona görüşmeye katılacak kimse de fikirleriyle destek olur. Bu araştırmada açık uçlu sekiz sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her öğrenciyle görüşmeye başlanmadan önce sorulara bakmasını bilmediği kavramın olup olmadığını ya da anlaşılmayan yerler varsa eğer açıklanacağı

belirtilmiştir. Sorular hazırlanırken alanyazındaki birçok form incelenmiştir, soru oluşum sürecinde çocuklar için felsefe alanında bir akademisyen, görsel sanatlar alanında iki akademisyenden onay alınmıştır. Tez danışmanı soru sayısının artırılması gerektiğini belirttiği için soru sayısı altıdan sekize çıkarılmıştır. Ayrıca tez danışmanı sorulardan “Daha önceki görsel sanatlar dersi öğretim programına işleyişimizi son zamanlarda işlediğimiz görsel sanatlar dersiyle karşılaştırır mısın?” sorusu yerine “Daha önce görsel sanatlar dersini işleyişimizle, on haftadır görsel sanatlar dersini işleyişimizi kıyaslarsan neler dikkatini çekti, ne söylemek istersin ?” biçiminde biçimsel düzeltmenin olması gerektiğinden söz etmiştir. Görsel sanatlar alanındaki akademisyen hangi aşamada zorlandığının da sorulara eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilere “Feldman’ın eleştiri sınıflamasındaki soruları yanıtladırken hangi aşamada zorlandın?” sorusu çalışmanın kapsamıyla ilgili olduğundan forma eklenmiştir. Son biçimi verilerek geliştirilen görüşme formu eklerde sunulmuştur. Görüşmeler akademik olarak alt, orta ve yüksek akademik başarıya sahip altı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların her biri ile yaklaşık 10-15 dakika aralığında görüşmeler sürmüştür. Görüşmenin amaca hizmet etmesi için öğle arasında boş olan üçüncü kattaki sınıflar tercih edilmiştir. Öğrencilerin izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ses kaydı alınacağı öğrenciye önceden bildirilmiş, izni de alınmıştır. Kayıt oluşturmak veri kaybını engellediği gibi araştırmacıya tekrar dinleme fırsatı da verdiğinden önemlidir. Gizliliğe dikkat edilmesi açısından araştırmaya katılan öğrencilerin isimleri doğrudan verilmek yerine kodlarla ifade edilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3...gibi). Yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularının düzenlemiş son biçimi şu biçimdedir:

- Feldman’ın betimleme aşaması hakkında öğrendiğin bilgileri düşünerek aklında kalanları benimle paylaşabilir misin?
- Feldman’ın çözümlenme aşaması hakkında öğrendiğin bilgileri düşünerek aklında kalanları benimle paylaşabilir misin?
- Feldman’ın yorumlama aşaması hakkında öğrendiğin bilgileri düşünerek aklında kalanları benimle paylaşabilir misin?
- Feldman’ın yargı aşaması hakkında öğrendiğin bilgileri düşünerek aklında kalanları benimle paylaşabilir misin?
- Feldman’ın dört aşamasındaki soruları yanıtladırken hangi aşamada zorlandın?

- 10 haftadır görsel sanatlar dersini nasıl işlediğimizi düşünürsen genel olarak bize neler söylersin?
- Daha önce görsel sanatlar dersini işleyişimizle, on haftadır görsel sanatlar dersini işleyişimizi kıyaslarsan neler dikkatini çekti, ne söylemek istersin?
- Sanat Eleştirisi üzerine işlediğimiz görsel sanatlar derslerimizde seni en çok etkileyen, aklında en çok kalan etkinlikler neler oldu? Gerekçeleriyle açıklar mısın?

3.3.2.2. Öğrenci ve Araştırmacı Günlükleri

Öğrenci Günlükleri

Öğrencilerden sanat eleştirisi dersinde her hafta öğrendikleri bilgileri, yaşadıkları deneyimleri ve duygularını yansıttıkları günlükler tutmaları istenmiştir. Öğrencilere günlükleri daha rahat aktarmaları amacıyla bazı sorular yöneltmiştir. Bu sorular ışığında günlüklerini doldurulabilecekleri belirtilmiştir. Bu sorular:

- 1-Bu dersin hangi aşamasında zorlandınız?
- 2-Birinci ve ikinci haftaya göre eserleri daha iyi eleştirdiğinizi düşünüyor musunuz?
- 3-Bu derste keşke şu kısmı farklı yapsaydık dediğiniz oldu mu? fikirlerinizi yazınız.
- 4-Bu derste beni daha fazla öğrenmek için şunlar motive ederdi.....
- 5-Bu ders yeteri kadar ilgimi çekti çünkü(eğer yeteri kadar ilgini çekmediyse de sebebini yazar mısın?)
- 6-Bu bu dersin şu kısmında çok zevk aldım çünkü.....
- 7- Bu derste öğretmen ben olsaydım şunları da yapardım.....
- 8- Bu ders bana yeni şu kavramları öğretti.....
- 9-Sizce ders(sıkıcı, eğlenceli, öğretici, çok uzun, sıradan, heyecanlı) nasıl geçti?
- 10-Yeni bir sanat türü (natürmort) öğrenmek konusunda düşüncelerim şunlar:
- 11-Bu ders daha önce işlediğimiz görsel sanatlar dersinden farklı mıydı neden?
- 12-Grup halinde birlikte hareket edip sorular oluşturmak nasıl bir deneyimdi? sorun yaşadysanız yazınız.

Öğrencilerin tuttukları günlükler yoluyla yürütülen çalışmanın etkililiğinin ortaya konması sağlanmıştır. Her hafta toplanan günlükler araştırmacı tarafından öğrenci öğrencilerin dosyalarında saklanmıştır.

Araştırmacı Günlükleri

Uygulanan etkinliklerin ardından günlük tutma, uygulamanın tüm yönlerini keşfetmeye yarayan etkili araçlardan biridir. Kişinin kendini tanınması, etkililiği hakkında düşünme, kendine dönüt oluşturabilmede, başkalarını tanımada ve kendini başkalarına tanıtımda etkin bir araçtır. Öğretmen, uygulamalarının kendisi üzerinde ne gibi etkisinin olduğunu ve araştırmacıların onu nasıl gördüklerini daha iyi kavrayabilmesi için günlük tutması şarttır. Çünkü bu tür günlükler hem öğretmenin kendisini detaylı bir biçimde irdeleyebilmesi hem de başkalarının onu analiz edebilmesine destek olur. Bu nedenle öğretmenin günlük tutması, kendisini daha iyi tanıyabilmesi, bir sonraki planlamalarını yaparken ona göre yn vermesine yardımcı olur (Ekiz, 2006). Tutulacak günlük, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı tüm etkinliklerdeki gözlemleri hakkında yaptığı yorumları, yorumlara bağlı ya da bağımsız olarak oluşturduğu hipotezleri, tahminleri, gözlemler sonucunda göstermiş olduğu düşünsel ve davranışsal tüm tepkileri, imgeleri ve hatta ki verdiği tepkilere karşı hislerinin not edilmesini içerir. Bütün bunlar verilerin incelenmesinde analitik araç olup verileri çözümlerken toplanan bilgilere dayanak oluşturur (Ekiz, 2006). Günlük tutma, araştırma yapacak kişinin disipline olmasını, planlı olmasını sağlar. Ayrıca araştırma raporunu hazırlarken gerekli gördüğü yerlerde yazdığı günlüklerden alıntı yapmasına olanak sağlar (Ekiz, 2006). Araştırmalarda günlük tutulmasının gerekli olduğunu düşünenler bunun gerekçelerini şu maddelerle açıklamaya çalışmışlardır:

- Bu yöntemle araştırmacı tüm uygulamalara ilişkin duygu ve düşüncelerini hemen etkinlik sonrası yazdığı için hem tüm yaşanılanlar unutulmadan kayıt altına alınmış olur hem de ileride sağlam bir dönüt oluşturur.
- Bu yöntem, araştırmada diğer yöntemlerle elde edilen verileri denetleme olanağı sağlar.
- Bu alışmalar veri toplanan ortam, bu ortamın durumu ve araştırmacının araştırma yaparken içinde bulunduğu psikolojik durum ilişkin ipuçları, olarak sıralanabilir (Çepni, 2010).

Araştırmacının tuttuğu günlükler yoluyla yrtlen çalışmanın etkililiğinin ortaya konması sağlanmıştır. Her hafta araştırmacı tarafından tutulan günlükler arşivlenmiştir.

3.3.2.3. Oturumların Video Kayıtları

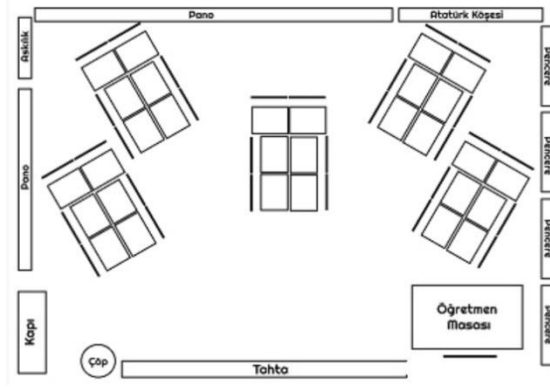
Uygulanan planların gerçekleştirilen çalışmaların ve yapılan gözlemlerin üzerinden uzun bir süre geçtiğinde araştırmacının istemeden de olsa kendi yorumlarını katmasına neden olabileceği için her hafta uygulamanın öğrencinin kendini daha rahat hissetmesi dikkate alınarak sesli video kaydı yapılmıştır. Her hafta uygulanan planın ders kayıt videolarının makro düzeyde analizi yapılmıştır. Bu analizler araştırma tezinin danışmanı ile her hafta paylaşılmıştır. Tez danışmanından alınan uzman görüşü ve geri bildirimler bağlamına bir sonraki dersin planı gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Çalışmanın raporlaştırmasından önce de videolar bilgisayar ortamında incelenerek gözlemlenen olguya ilişkin bilgiler kaydedilmiş ve oturumlardaki tartışma süreci incelenmiş, gerekli notlar alınmıştır. Böylece araştırmaya ait veri kaynakları zenginleştirilmiştir. Bir araştırmada veri kaynaklarının çokluğu ve çeşidinin bol olması araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artıran etkenlerdendir (Büyüköztürk, 2017).

3.3.2.4. Öğrenci Ürünleri (Feldman'ın Eleştiri Sınıflama Tablosu ve Etkinlik Kağıtları

Araştırmacı tarafından hazırlanan planlarda Feldman'ın eleştiri sınıflaması tablosu ve etkinlik kağıtlarına yer verilmiştir. Sınıflama tablosu ve etkinlik kağıtları sayesinde öğrenmelerin kalıcılığına destek sağlanmıştır. Bulgular kısmında sınıflama tablosundan ve etkinlik kağıtlarından örnekler verilmiştir.

3.3.2.5. Öğrenme Ortamının Özellikleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul genellikle sosyoekonomik orta, akademik başarısı orta ve çoğunlukla yerel halkın çocuklarından oluşan bir okuldur. Bu okuldaki araştırmalar 4-A sınıfı öğrencileriyle salı (13.05-13.45) saatleri arasındaki Görsel Sanatlar dersinde. Perşembe (09.45-10.25) ile (10.40-11.20) saatleri arasında Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.2 Katılımcıların Sınıf Düzeni (Küme, Ekip Çalışması)

Katılımcıların ders aşamasındaki sınıf düzeni aynı biçimde yukarıdaki görseldeki gibidir. Bu oturma düzeni öğrencilerin birlikte çalışma, yardımlaşma ve liderlik özelliklerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olur (Başar, 2005). Özellikle sınıfla bütün olarak değil, bireysel veya bir grupla çalışma yapmaya elverişlidir (Patton ve diğerleri, 2001).

3.4. Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Feldman'ın eleştirisi sınıflaması ve çocuklar için felsefe eğitimi (P4C) nin 4. sınıf öğrencilerinin sanat eleştirisi becerilerine etkisini araştırmak için yürütülen bu çalışmada araştırmacı tarafından 10 haftalık ders planları hazırlanmıştır. Ders planları araştırmacı için de öğrenciler içinde bir yol haritası olup düzenleyici işlev görürler (Demirel, 1999). Çalışma kapsamında hazırlanan ders planları uygulanmadan önce tarafından gözden geçirilmiş, araştırmacıya gerekli dönütler verilmiş, eklemeler, çıkartmalar yapılmıştır. Ayrıca 10 hafta boyunca eleştirisi yapılacak olan ünlü tabloların seçiminde araştırmacı, öğrencilerin gelişimlerine uygun olduğunu düşündüğü tablolar seçmiştir. Alınan uzman görüşleriyle tablolardan bir tanesi çocukların gelişimsel dönemlerine uygun olamayacağı gerekçesiyle, diğeri aynı sanatçının iki adet tablosuna gerek olmadığı düşünüldüğünden çıkartılmıştır. Öğretim üyelerinden biri bir adet natürmort tablo eklenmesi gerektiğini görüşünü belirttiğinden “Paul Cezanne/ Elmalı Natürmort” tablosu eklenmiştir. Yine bir öğretim üyesi tarafından “Neşe Erdok/ Gece Vapuru”nda eklenebileceği önerisi alınmış ve ekleme yapılmıştır. Alınan öneriler neticesinde öğrencilere sanat eleştirisi yaptırılacak 10 eserler belirlenmiştir. Eserin belirlenmesinin ardından, ders planları geliştirilmiştir.



Şekil 3.3 Ünlü Tablolar

Araştırmacı aldığı geri bildirimler bağlamında geliştirdiği planların son halini öğrencilerine uygulamıştır. Ders planları Feldman'ın eleştiri sınıflamasına ve P4C eğitimine uygun sorgulamaların olduğu, tüm öğrencilerle sürecin yönetildiği, öğrencilerin etkin katılımını olanaklı kılan ve eğlenerek öğrenecekleri etkinlik biçiminde hazırlanmıştır. Tüm haftalarda derslere başlanmadan önce ve ara ara öğrenciye, birbirlerine saygı duymalarının öneminden, söylenen fikirlerin küçük görülüp dalgasının geçilmemesinden, her fikre saygı duyulması gerektiğinden söz edilmiştir. Ders planları hazırlanırken bir ısınma oyunu ile başlanılmış, derse geçiş aşamasında aktif öğrenme tekniklerinden bir ya da birkaçına muhakkak yer verilmiştir. Konuyla ilgili farkındalık yaratmak amacıyla videolar izlettirilmiş, oyunlar oynattırılmış, sürece aktif katılmaları için çizimler yapmalarına, öyküler yazmalarına dikkat edilmiştir. En çok üzerinde durulan konu ise öğrencilerin rahatlıkla sorgulamalar yaptıkları sınıf atmosferinin oluşturulması olmuştur. Öğrenciler uygulama sürecinin başında soru yazmaya alışık olmadıkları için zorlanmışlardır. Sorulan sorulara yanıtlar verebilmenin yanı sıra soru oluşturabilmelerinin de çok kıymetli olduğu öğrencilere belirtilmiştir. Isınma oyunları ile başlanan plan, o haftanın ünlü tablosu neyse onun yansıtılmasıyla devam eder. Yansıtılan tablo hakkında öğrenciler yorumlarda,

tahminlerde bulunur. Yapılacak bir aktif öğrenme tekniği varsa yapılır. Ardından öğrenci Feldman'ın betimleme, çözümle, yorumla ve yargı basamağındaki sorulara esere bakarak yanıtlar verirler. Ardından onlara verilen tabloya göre bu kez onların sorular yazması istenir. Grup çalışması olarak işleyen bu süreçte grubun birlikte hareket etmesi, herkesin fikrine saygı duyulmasının önemi sık sık tekrar edilmiştir. Soruların yazılmasının ardından her grubun hazırladığı sorular tüm sınıf görebilsin diye tahtaya yansıtılır, basamağına uygun olmayan soruların basamakları değiştirilir, aynı olan sorular silinir. Sorular üzerinde düşünülür, sohbetler edilir. Tüm bu süreçler araştırmacı tarafından video kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla grafik örgütleyiciler, KWL süreç değerlendirme formu, hikaye haritaları, Feldman'ın eleştirisi sınıflamasına uygun soru oluşturma tablosu, çalışma yaprakları, öz ve akran değerlendirme formları, balık kılıcı haritası, zarla hikaye oluşturma şablonu, “Ne hissettim?” değerlendirme kağıdı gibi etkinlik kağıtları dağıtıldıktan sonra ölçme değerlendirme olarak kimi haftalarda öğretmen tarafından süreç değerlendirme formu doldurulmuştur. Ayrıca etkinliklerin bitiminde öğrencilerin akran ve öz değerlendirme formlarını da doldurmaları istenmiştir. 10 hafta boyunca her hafta öğrenci ve öğretmen günlükleri tutulmuştur. Öğrenci günlüklerinde şu tarz sorulara yer verilmiştir:

- Bu ders yeteri kadar ilgimi çekti çünkü (Eğer yeteri kadar ilgini çekmediyse de sebebini yazar mısın?).....
- Bu dersin şu kısmında çok zevk aldım çünkü.....
- Bu dersin şu kısmında çok zorlandım çünkü.....
- Bu derste öğretmen ben olsaydım şunları da yapardım.....
- Bu derste beni daha fazla öğrenmek için şunlar daha çok motive ederdi.....

3.4.1. Birinci Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler

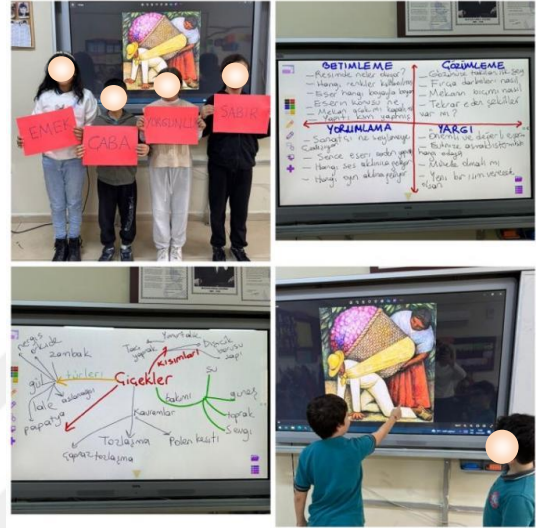
Birinci haftanın ünlü tablosu Diego Rivera'nın “The Flower Seller (Çiçek Satıcısı)” dır. Tüm hafta planlar dikkat çekme, güdüleme, derse geçiş, etkinlikler ve ölçme değerlendirme başlıkları şeklinde düzenlenmiştir. 1. Hafta dikkat çekme işlemi “Ying Yang” denen ısınma oyunla yapılmıştır. Yingyang kavramı uzak doğu kültürüne ait bir kavramdır. Ying Yang sembolü evrendeki birbirini tamamlayan zıt özellikleri temsil eder. Her iki zıtlıkta kendi içinde bir miktar birbirlerinin özelliklerinden taşırlar. Bu sembol grup etkinliklerinde grubun yapısı ve işlenen konunun özelliğine göre değerlendirme, karşılaştırma gibi çeşitli biçimlerde uygulanır. İletişimin öneminin kavranması için sınıf dört gruba ayrılır. Her grubun bir adet siyah pankart bir adet beyaz

pankart hazırlamaları istenir. Siyah pankarta iletişimi olumlu etkileyen etmenler, beyaz pankarta iletişimi zorlaştıran etmenlerin yazılması istenir. Pankartlara yazılan etmenler tüm sınıfla **Vızıltı (Buzz) tekniği** ile tartışma yaptırılır. Vızıltı grupları, kısa süreli tartışma grubu demektir. Oluşturulan dört heterojen grup için beş dakika tartışma süresi belirlenir. Sürenin başlamasıyla birlikte aynı anda tüm gruplar konuyu kendi içinde tartışır. Grup sözcüsü grubun iletişimi olumlu etkileyen etmenler ve iletişimi olumsuz etkileyen etmenler için düşündükleri fikirleri sınıfa açıklar ve tüm sınıf grup fikirlerini değerlendirmiş olur. Hazırlanan pankartlar sınıf koridorunda sergilenir. Isınma oyunu sonrası öğrenciler güdülenerek derse geçilir. Öğrencilere yönetilen “Çiçekler size ne hissettirir?”“Hangi çiçek türlerini biliyorsunuz?” sorusuna alınan yanıtlarla tahtaya zihin haritası çizilir ve ardından “Çiçekleri Oluşumu” adlı mini belgesel izlettirilir. Öğretmen Diego Rivera'nın (The Flower Seller), Çiçek Satıcısı tablosunu sınıfla paylaşır. Uyarı sunulduktan sonra öğrencilere önce Feldman'ın eleştiri sınıflamasındaki sorular öğrencilere gösterilir. Soruların oluşturuluş biçimleri üzerinde konuşulur. P4C eğitime göre önce ilk düşüncelerin alınması ardından soruların yöneltmesi ardından tartışma tekniklerinden olan köşeleme tekniği ile tartışma başlatılır. Yanıtı çok belirgin olmayan konuların öğretiminde kullanılan köşeleme tekniği öğrencilerin farklı fikirler görmelerine olanak sağlar. **Köşeleme tekniği** için Feldman'ın ‘Bu esere baktığınızda sizde ne gibi hisler uyandırıyor?’ sorusu tahtaya yazılır. Hissedilen duyguların neler olabileceği ile dönüşler alınınca bunlar sınıfın çeşitli köşelerine asılır, öğrenciler kendileri için en uygun buldukları cevabın bulunduğu köşede toplanırlar, Her köşede toplanan öğrenciler kendi aralarında neden bu köşeyi seçtiklerini tartışarak gerekçeler hazırlarlar, Her köşeyi seçen öğrenciler kendi gerekçelerini sınıfa sunarlar ve tartışarak değerlendirme yaparlar. Tartışma ve değerlendirmenin ardından tüm sınıfla sorgulama yapılır. Sonra öğrencilere 8 sorunun bulunduğu çalışma yaprağı dağıtılır. Soruları yanıtlayan öğrenci, bu yanıtlarla kavram havuzu oluşturur. Öğrencilerin oluşturdukları kavram havuzu onların yeni sorular oluşturabilmelerine temel oluşturmaya yarayacaktır. Kavram Havuzu ardından öğrenciler Feldman'ın eleştiri sınıflamasına uygun soru oluşturma tablosunu doldururlar. Tüm sınıfın oluşturulan soruları görmesi bu aşamada çok önemlidir. Oluşturulan sorular üzerinde fikir öne sürmek isteyenler söz alarak fikirlerini ifade ederler. (Bu sorunun kategorisini betimleme değil de yorumlama olabilir mi? Bu soru şu soruyla aynı şeyi ifade ediyorsa bu soruyu silebilir miyiz gibi).

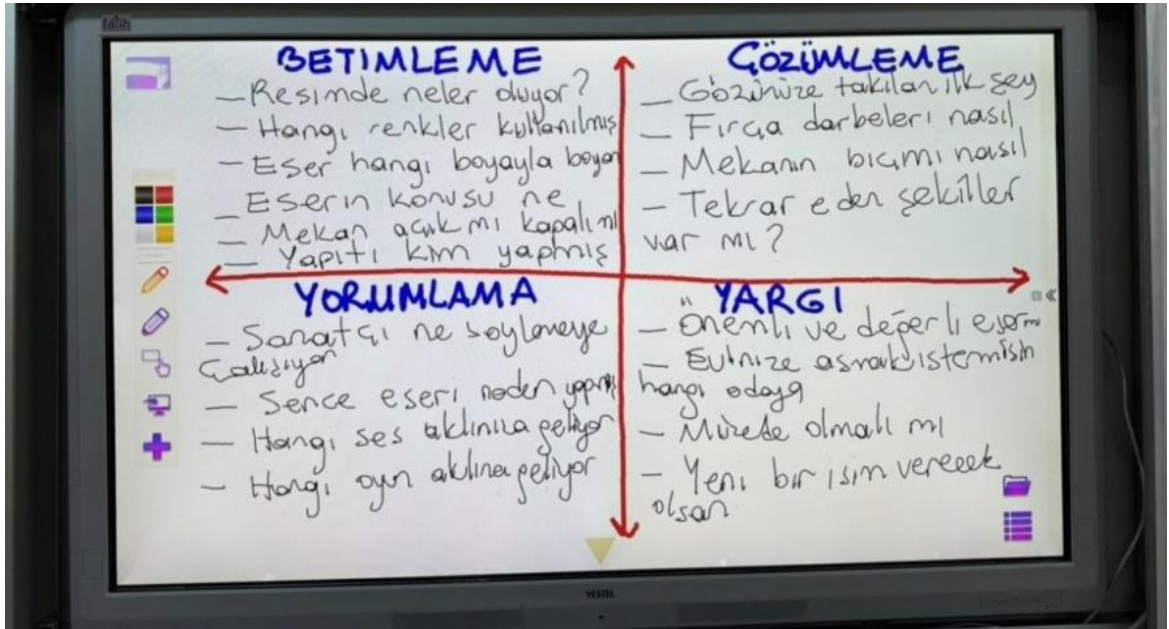
Sorular üzerine tüm sınıf tartışmasını yaptıktan sonra değerlendirme kısmına geçilir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları doldurulduktan sonra, öğrenciler öğrenci günlüklerini öğretmen de öğretmen günlüğünü doldurur. Plan tamamlanır.



Şekil 3.4 Yin Yang Isınma Oyunu



Şekil 3.5 Köşeleme Tekniği



Şekil 3.6 Feldman'ın Eleştiri Sınıflaması Soruları

1-Bu derste hoşlandığım şeyler şunlardır:
Grup çalışmalarını arkadaşlarımla yapmak. Feldman diye bir adamın çalışmasını sanat öğretmenimi eğlendirmesi.

2-Bu derste dikkatimi çeken şeyler şunlar oldu:
Sanat ile sanat ve cevap yazmak. Bu iş.

3-Bu derste zorlandığım şeyler şunlar oldu:
Zihin haritasını yaparken zorlandım.

4-Bu ders daha önce işlediğimi görsel sanatlar dersinden farklı mıydı? Neden?
Feldman Çiçek Zihin haritası yapılı grup çalışması yap-
tı. Çiçeklere hangi yapıtlar ve daha fazla şeyler yaptık.

5-Grup çalışması halinde sorular oluşturduğumuzda birlikte hareket etmek nasıldı? Sorun yaşadığınız yazınız.
Ben hep soruları cevapladım. Daha önce hiç soru sor-
mamıştım. Grup çalışması yapmamı öğretti. Herkesin
fikrini alıp yazdım.

Şekil 3.7 Etkinlik Kağıdı

Yapıtta nesnelere soralayınız (ağaçlar, insanlar, hayvanlar, dağlar vb.)
(Tanımlama)
Renkleri mor, renklere çiçekler, bir kadın.
ve bir erkek. Kadınlar çiçekler, bir bil. sepet
yapıyor. ve terlik.

Sence bu kişiler birbirini tanıyor mu? Aralarında nasıl bir ilişki var, aile mi vb
Denince tanıyan bir adam çiçek satarken
yapınlardan gele. Ağaçlar bir kadında
o adama yoldan çıkıyor.

Eser size göre hangi nesneye benzeyen bir koku hissi veriyor? (Yorumlama)
Bana göre ne gibi kokuları geliyor. Sadece
çiçek gibi kokuları duyuyor. Önden geliyor
olabilir.

Eser size göre hangi nesneye benzeyen bir tadı veriyor? (Yorumlama)
Denince tatlı, şekerli, veya tıktık, peynir
tadı geliyor.

Eser size göre hangi nesneye benzeyen bir ses hissi veriyor? (Yorumlama)
Çiçek sesi veya yoldan ses olabilir.
Denince.

Eser size göre hangi nesneye benzeyen bir görüntü uyandırıyor? (Yorumlama)
İşki, dışkı, bir halk kullanmış bir bakır
kapsi olabilir.

Bu eser evinizin hangi odası için uygun olurdu? (Yargı)
Sanat odasına, aşarım. Çünkü sanatkâr
o esme bakarak daha çalışkan olabilir.

Siz bu resme bir isim verecek olsanız hangi ismi koyarsınız?
Ben zorlu bir hayat olabilir.

Şekil 3.8 Etkinlik Kağıdı

Aşağıdaki tabloyu vönergelere uygun olarak doldurularım.

BETİMLEME SORULARI YAZALIM (Buraya esere ilk baktığımızda ne gördüğümüzle alakalı olan soruları yazıyoruz.)	ÇÖZÜMLEME SORULARI YAZALIM Gördüğünüzü söylediğiniz şeyler arasında nasıl bir bağ olabilir?	YORUMLAMA SORULARI YAZALIM Yapıtın bizde hissettirdikleri üzerine sorular yazıyoruz.	YARGI SORULARI YAZALIM (Sanat çalışmasının bize vermek istediği mesaj üzerine sorular yazıyoruz.)
- Açık renk mi kullanılmış yoksa koyu renk mi? - Kaç kişi vardır? - Resimde hangi şekiller vardır? - Resime bakınca ilk ne gördüm? - Resim hangi renk boya ile yapılmış? - Resim hangi mekanda yapılmış?	- Gözünüze takılan ilk şey. - Hangi şekiller daha çok kullanılmış? - Fırça darbeleri nasıldı?	- Sanatçı bunu yaparken ne düşünmüştür? - Bir çocuk olsan bu resmi hangi gruba benzetirdin? - Sanatçı bu resimde ne seçmeye çalışmıştır?	- Sence ne kadar eskidir? - Evde hangi odaya asardım? - Bu resmi arkadaşına hediye etmek ister miydin?

Şekil 3.9 Feldman'ın Eleştirisi Sınıflaması Tablosu

İlk görselde öğrenciler ısınma oyunu için pankart hazırlamaktadırlar. İkinci görselde köşeleme tekniği için hissedilen duygular yazılmıştır. Yine ikinci görselde çiçeklerle ilgili kavram havuzu ve sanat eleştirisi yapmak için eseri inceleyen iki öğrenci bulunmaktadır. Üçüncü görselde ise öğrencilerin oluşturduğu Feldman'ın eleştirisi sınıflamasına uygun olarak yazılmış sorular vardır. Dördüncü ve beşinci görselde ders esnasında dağıtılmış olan etkinlik kağıtlarından birer örnek

bulunmaktadır. Altıncı görselde ise Feldman'ın eleştiri sınıflaması için öğrencilere dağıtılmış tablo bulunmaktadır.

3.4.2. İkinci Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler

İkinci haftanın ünlü tablosu Henri Rousseau'ın "Uyuyan Çingene" idi. Dikkat çekme aşamasında katılımcıların dikkatinin toparlanması ve onları hareketlendirmesi amacıyla bir ısınma oyunu tercih edildi. Oyunu yöneten kişi tüm katılımcılardan kendisinin yapacağı harekete karşı bir ses belirler ve onu yapmalarını ister. Katılımcı ardı ardına hareketleri yaptığında katılımcılarda her birlikte, harekete ait olan sesi çıkarırlar. Ardından derse geçiş sağlanır. Öğretmen ünlü tabloyu yansıtır, öğrencilerin Feldman'ın eleştiri sınıfındaki soruları öğrencilere yöneltilerek sorulara ilişkin ilk düşünceler alınır, sorular hakkında konuşulur. Öğrencilerin düşüncelerini sınıfla paylaşımları istenir. Eğer yeni bir soru ortaya atılırsa diğer öğrencilerin bunu da yanıtlaması için süre tanınır. Daha sonra öğretmen öğrencilere tabloyla ilgili soruların olduğu bir çalışma yaprağı dağıtılır. Çalışma yaprakları öğrenciler tarafından doldurulur sonra öğretmen sınıfın daire olmasını ister. Konuşacak öğrencinin eline bir nesne verilir. Çalışma yaprağındaki sorulara verdiği yanıtı nesneyi eline alan öğrenci diğer arkadaşlarıyla paylaşarak paylaşır. Uygulanan **Konuşma Halkasının** kuralları da tahtaya yansıtılmış bir biçimde öğrencilere gösterilir. Konuşma halkası tekniğinin uygulanışının ardından öğrencilerden yansıtılan tablo hakkında sorular oluşturmalarını, soruların Feldman'ın eleştiri sınıflamasına uygun hazırlanması gerektiğini belirterek her gruba soru oluşturma tablosu dağıtır. Sorular oluşturulduktan sonra her grubun tablosu tahtaya yansıtılır. Tüm sınıfın oluşturulan soruları görmesi bu aşamada çok önemlidir. Feldman'ın eleştiri sınıfına uygun olarak hazırlanan sorulardan bazıları şu biçimdedir:

Oluşturulan sorular üzerinde fikir öne sürmek isteyenler söz alarak fikirlerini ifade ederler. Dersin son aşamasında öğretmen öğrencilere karikatürün ne olduğunu, karikatür çizim kurallarına ilişkin bilgiler verilip konu ile alakalı örnek videolar izlettir. Sorular üzerine tüm sınıf tartışmasını yaptıktan sonra beş parmak değerlendirme etkinlik kağıdı öğrencilere dağıtarak değerlendirme kısmına geçilir.

İlk görselde ve ikinci görselde öğrencilerin çizdikleri karikatürler yer almaktadır. Üçüncü görselde ise dersin sonunda öğrencilere dağıtılmış olan değerlendirme yaprağının bir örneği yer almaktadır.

3.4.3. Üçüncü Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler

Üçüncü Haftanın ünlü tablosu Pablo Picasso'nun Guernica eseri idi. Öğretmen ısınma oyunu olarak Pin kodu- Kilitleri Çözme oyunu ile derse giriş yaptı. Öğretmen ikiye bölünmüş çift olmasını ister. Eşlerden oluşan grubun yarısı dışarı çıkar. İçeride kalanlar uzaylılardır. Uzaylı eşlere yönerge verilir. Yönergeye göre; içeri gelip onunla iletişime geçmeye çalışacak olan eşine karşı tepkisiz kalması, gözlerini kaçırmadan sabit bir biçimde bakması istenir. Hiç bir biçimde iletişime girilmez. Uzaylı grubundakilere pin kodu verilir. Bu pin dokunma, el sıkma, merhaba deme, öpme, sarılma gibi hareketlerden biri olabilir. Dışarıdan gelen eş uzaylıyla iletişime girmeye çalışacak ancak uzaylı eş pin kodunu alana dek çözülmeyecek, sabit duracaktır. Ne zaman ki dışarıdan gelen eş doğru pin kodunu bir biçimde uygularsa uzaylı çözülecek ve iletişime girecektir. Yönergeleri verilen ısınma oyunu tamamlandıktan sonra öğrencilere KWL çalışma yaprağı dağıtılır. KWL çalışma yaprağı **Ne Biliyorum?, Ne öğrenmek istiyorum?, Ne öğrendim? Şeklindeki** üç kısımdan oluşur. Ne biliyorum? Kısımında yeni bir konu ile birlikte öğrenciler bu aşamada öğrenciler beyin fırtınası yöntemini kullanarak önceden edinmiş oldukları bilgilere dikkatlerini yoğunlaştırırlar. Öğrencilerin konu hakkında bildikleri tüm bilgileri ortaya çıkarılarak bu bilgiler, K sütununda kaydedilir. Ne Öğrenmek istiyorum? Öğrencilerin işlenecek konu ile ilgili neler öğrenmek istediklerine karar verdikleri bu aşamada ortaya çıkan bilgiler, W sütununda kaydedilir. Ne Öğrendim? Ünlü eserle ilgili sorular üzerinde tartışılıp, yeni soruların yazılmasının ardından öğretmen öğrencilere rehberlik ederek dersten öğrendiklerini, yeni fikir ve bilgileri çalışma kâğıdının L sütununa yazarlar, L sütunu bireysel olarak yazıldıktan sonra tahtaya tüm sınıf için ortak bir L sütunu oluşturulabilir.

- Etkinliğe başlamadan önce **K (Ne biliyorum?)**
- Etkinliğe başlamadan önce **W (Ne öğrenmek istiyorum?)**
- Etkinlik bitiminde **L (Ne öğrendim?)**

KWL tablosu ardından öğrencilere “Savaşa deyince ne hissettikleri sorulur. Konu hakkında sohbet edilir. Sohbetin ardından tüm sınıfla oluşturulacak bir **Balık Kılıcı** çizilir. Balık kılıcığının ne olduğu hakkında öğrencilere ufak bir bilgi verilir.

Öğretmen Pablo Picasso'nun Guernica Çiçek tablosunu sınıfla paylaşır. Uyarın sunulduktan sonra öğretmen betimleme, çözümlleme ve yargı basamaklarına ait soruları öğrencilere yönlendirir ve sohbet havasında sorular üzerinde konuşulur. Bu aşamadan sonra her bir gruba Feldman'ın eleştiri sınıflaması tabloları dağıtılır. Grupla birlikte sorular yazılır, yazılan sorular tahtaya yansıtılır ve üzerinde konuşulur.

Daha sonra KWL'nin L sütunu öğrencilerin öğrendikleri bilgiler ışığında doldurulur. Öz değerlendirme formunun işaretlenmesi, öğrenci ve öğretmen günlüklerinin doldurulmasının ardından plan tamamlanır

Aşağıdaki tabloyu vönergelere uygun olarak doldurularalm.

BETİMLEME SORULARI YAZALIM (Buraya esere ilk baktığımızda ne gördüğümüzle alakalı olan soruları yazıyoruz.)	ÇÖZÜMLEME SORULARI YAZALIM Gördüğünüzü söylediğiniz şeyler arasında nasıl bir bağ olabilir?	YORUMLAMA SORULARI YAZALIM Yapıtın bizde hissettirdikleri üzerine sorular yazıyoruz.	YARGI SORULARI YAZALIM (Sanat çalışmasının bize vermek istediği mesaj üzerine sorular yazıyoruz.)
Resme baktığımda ney görüyorsun? Figürleri tasmin edermiş? Resimde gördüklerini tek tek anlatırmısın? Sanat eserinin dokusu nedir? Sanat esrin de bir olay varmı?	Mekani tanımlayınız Açık renkleri mi koyu renkleri kullanılmış? Resimdeki çizgileri anlatırmısın? Biri birini tehlikeli eden şekiller var mı?	Sanat eserindeki ana fikir nedir? Bu eserin mesajı nedir? Bu eserin tartıştığı şey nedir? Eseri bir çocuk-çocuk benzetmesi ney oldu	Bu sanat yapıtı önemli bir yapıtı mı? Bu eser sizi heyecanlandırdı mı? Bu sanat eserini yaratma Eşi sizce zeki mi?

Şekil 3.13 Feldman'ın Eleştiri Tablosu

KWL

İsim Soyad: _____ Tarih: _____

Ne Biliyorum? (What I know...)	Ne öğrenmek istiyorum?(What I wonder...)	Ne öğrendim?(What I learned...)
Başkalarının düşüncelerine saygı duymayı biliyorum	Feldman gibi sanatçı olmak istiyorum	Bahar tıyl yorumlarına soruları öğrendim
Pedagojik eleştirinin ney olduğunu biliyorum	Daha yeni teknikler öğrenmek istiyorum	Ders yanında günlük tutmayı öğrendim
Yargı sorularını biliyorum	Duygularımı daha iyi ifade etmek istiyorum	Balık kılığını öğrendim
Yargı sorularının zor olduğunu biliyorum	Picasso'nun hayatını öğrenmek istiyorum	Konuşma halkasını öğrendim

Şekil 3.14 KWL Etkinlik Kağıdı

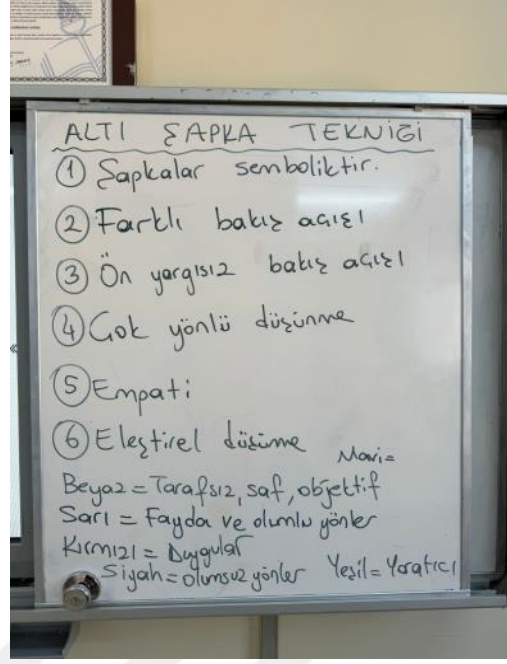
Birinci görselde öğrencilere dağıtılan Feldman'ın eleştiri sınıflamasına ait soru oluşturma tablosu yer almaktadır. İkinci görselde KWL etkinlik kağıdı örneği, üçüncü görselde ise öğrencilerle birlikte tahtada oluşturulmuş savaşa konulu balık kılıcı vardır. Dördüncü görselde ise öğrencilere dağıtılan hikaye haritası yer almaktadır.

3.4.4. Dördüncü Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler

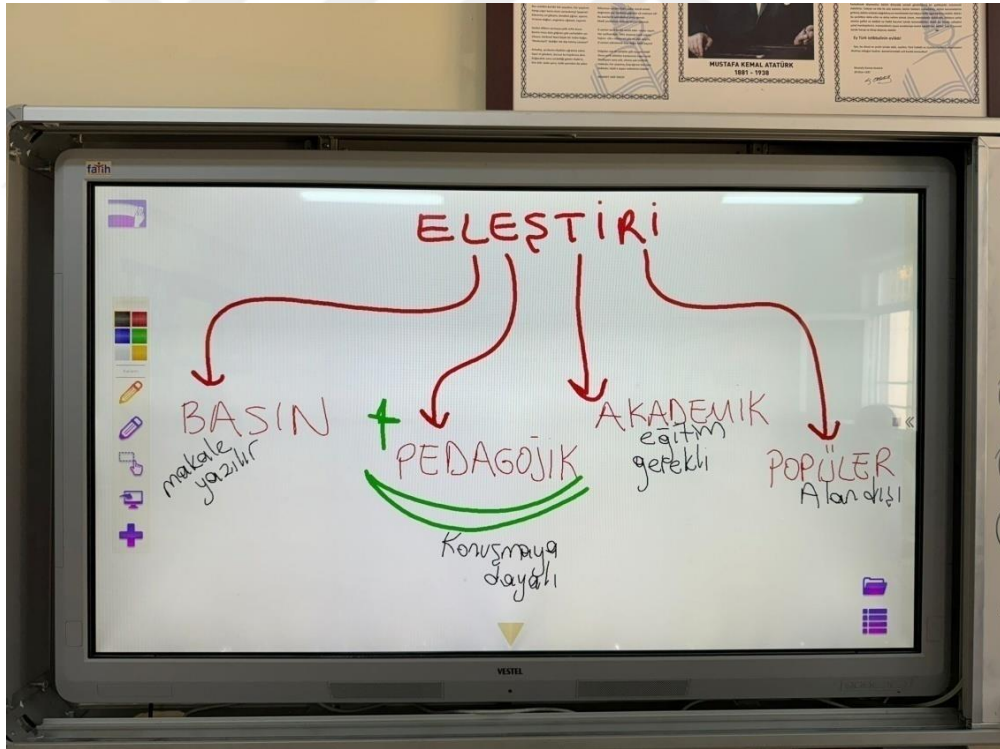
Dördüncü haftanın planının ünlü tablosu Cassat "Mavi Sandalyede Oturan Kız" idi. Öğretmen ısınma oyunu olarak "Meteor Çarpması" seçmiştir. Oyunda bir çocuk meteor olur. Diğerleri ise ikili gruplar halinde ya da tek başına binaları canlandırırlar. Meteor, önceden belirlenmiş bir alanda (uzay) serserice bir süre dolaştıktan sonra atmosfere yani binaların olduğu bölüme gelir. Binalara çarpmaya başlar. Meteor binaları yıkmaya çalışırken binalar ise sıkı durup yıkılmamaya çalışırlar. En sona kalan bina diğer oyunda meteor olur. Eğlenceli ısınma oyunu ardından öğretmen güdülemeyi de yaptıktan sonra derse geçiş yapar. Öğretmen öğrencilere eleştirinin ne demek olduğunu, eleştiri türleri hakkında bilgilerinin olup olmadığını sorar, fikirler alındıktan sonra öğretmen **basın eleştirisi, pedagojik eleştiri, akademik eleştiri ve popüler eleştiri** olmak üzere dört çeşit eleştiri olduğunu, gerçekleştirilen bu derslerde ise kullanılan pedagojik eleştiri olduğunu vurgular. Öğretmen öğrencilere birazdan kendilerine iki öğrencinin pedagojik eleştiri yaparak bir eseri nasıl değerlendirdiklerini göstermek için diyalog okuyacağını belirtir. Okunacak metinde Van Gogh'un "Yıldızlı Gece" adlı eserinin iki farklı öğrenci tarafından nasıl kendilerine özgü yorumlandığı yazmaktadır. Birinci öğrenci ifadeci bir dili ikincisinde ise kendi yaşantısı ile ilişkilendirdiği ifadeci bir dili kullanmıştır. Öğretmen öğrencilerden bu iki öğrencinin de fikirlerini ayrı ayrı **Edward De Bono'nun altı şapka tekniğine** göre değerlendirmelerini ve fikirlerini ifade etmelerini ister. Bir önceki ders yapılmış kartondan yapılmış olan 6 renk şapka öğrencilerin kafasına takılarak değerlendirmeler yapılır. Son olarak öğretmen eleştirinin kişiye has olduğunu, doğru ya da yanlış diyebileceğimiz net bir cevabının olmadığını belirterek Cassat'ın "Mavi Sandalyedeki Kız" tablosu sınıfla paylaşır, Feldman'ın eleştiri sınıflamasının olduğu tablo gruplara dağıtılır. Gruplardan bu tabloların doldurulması istenir. Tüm grupların yanıtları tahtaya yansıtılır, herkesin soruları görmesi sağlanır. Öğretmen sandalyede oturan kız için bir metin yazmalarını ister. Metni yazmaları için her bir öğrenciye hikaye haritası dağıtılır. Yine her planın sonunda olduğu gibi akran değerlendirme formu, öğrenci ve öğretmen günlüklerinin doldurulmasıyla plan tamamlanır.



Şekil 3.17 Altı Şapka Tekniği



Şekil 3.18 Altı Şapka Tekniği Kuralları



Şekil 3.19 Eleştiri Çeşitleri

İlk görselde altı şapka tekniğini uygulayan öğrenciler, ikinci görselde altı şapka tekniğinin kurallarının tahtaya yazılmış hali bulunmaktadır. Üçüncü görselde ise eleştiri

türleri, dördüncü görselde ise Feldman'ın eleştiri sınıflamasının olduğu tablonun öğrenciler tarafından doldurulmuş bir örneği yer almaktadır.

3.4.5. Beşinci hafta gerçekleştirilen etkinlikleri

Bu haftaki plan için seçilen ünlü tablo Dali "Eriyen Saatler" dir. Öğretmen ısınma oyununu bu kez okul bahçesinde oynanabilecek olan "Tilki Tilki Saat Kaç" seçilmiştir. Bunun için bir kişinin tilki olacağı ve tilki olan kişinin arkası gruba dönük bir biçimde duvarın önüne geçeceği açıklanır. Diğer kişilerin hep birlikte duvardan uzak bir yerde yan yana sıra olacağı söylenir. Sayışarak çocuklar arasından bir tilki seçilir. Daha sonra tüm grup hep birlikte tilkiye saatin kaç olduğunu sorar. Tilki saatin kaç olduğunu söylerse o kadar adım atılması gerektiği hatırlatılır. Adım atarken adımlar da yüksek sesle sayılır. Tilkinin yanına gelindiğinde yavaşça tilkinin arkasına dokunulur ve kaçıılır. Tilki kaçanlardan birini yakalamaya çalışır ve yakalanan kişi de bir sonraki sefer tilki olur. Tilki olmak isteyen diğer çocuklara da fırsat verildikten sonra etkinlik sonlandırılır. Öğretmen derse geçiş aşamasını öğrencilere "Sanat denince aklınıza neler geliyor?" "Sanatçı kimdir ve ne yapar?" sorularını yönelterek yapar. Alınan yanıtlar ardından **Salvador Dali'nin "Eriyen Saatler"** tablosu gösterilir. Eserin incelemesine geçilmeden önce öğretmen sanatçı hakkında bilgilendirmelerde bulunur. Yazar hakkında bilgilendirici videolar izlettirilip, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğretmen Salvador Dali'nin bazı ünlü eserlerinden bahseder. Daha sonra öğretmen öğrencilere Dali'nin eserlerine neden bu isimleri vermiş olduğunu sorar ve onlara ipucu olarak acaba "**Dondurma, tereyağ, peynir**" bu üçünden hangisinden ilham alarak bu resmi çimiş olabilir diye ekleme yapar. Alınan tahminler ardından onlara şu açıklamayı yapar: "***Dali eseri yaparken kendisine ilham kaynağı olan anısını şöyle anlatır der "Sıcak bir İspanya gecesinde anıızın yatağımdan uyandım ve yarı uykulu gözlerimle etrafıma bir bakındım, sıcaktan erimiş kötü kokulu kamamber peyniri ve duvarda asılı duran saat gördüğüm ilk şeyler oldu."*** der. Ardından öğretmen öğrencilere tekrar **Salvador Dali'nin "Eriyen Saatler"** tablosu gösterilir. Gruplar halinde Betimleme/Çözümleme/Yorumlama/Yargı soruları yazılır, tahtaya yansıtılır. Sorular üzerine tartışmalar yapılır ve farklı fikirler üretilir. Daha sonra "Hikaye Oluşturma" etkinliğine giriş yapılır. Hikaye Oluşturma etkinliği için bir zara ihtiyaç vardır. Öğrencilere **Karakter, Yer, Konu ve Zaman** kategorileri olan etkinlik kağıdı dağıtılır. Öğrenciler sırayla öğretmen masasına davet edilir. Öğrencilerden ilk zarı **zaman** kavramını belirlemesi, ikinci zarı **karakter** kavramını belirlemesi, üçüncü zarı **yer** kavramını

belirlemesi ve dördüncü zarı **konu** kavramını belirlemesi için atmaları istenir. Her öğrenci dört kez zar attıktan sonra hikaye oluşturma sürecine geçer. Öğrencilere başlığı en son koymalarının daha iyi olacağı belirtilir. Hikayelerini oluşturan öğrencilerin hikayeleri tek tek tahtaya davet edilerek okunması istenir. Hikayelerin olunmasının ardından hikayelerin çizilmesi istenir. Öğrencilerden kendi çizimlerini de Feldman'ın eleştirisi sınıflaması dikkate alınarak eleştirmeleri istenir. Daha sonra Akran değerlendirme etkinlikleri dağıtılır, öğrencilerden doldurmaları istenir. Son olarak öğretmen her öğrenci için süreç değerlendirmeleri doldurur. Plan bu biçimde tamamlanmış olur.

SÜREÇ DEĞERLENDİRME (Öğretmen tarafından doldurulacak)

	Evet	Hayır
Çalışmaya hazırlıklı geliyor mu?	✓	
Araç-gereç sorumluluğu var mı?		X
Araç-gereci kullanma yeterliliği var mı?	✓	
Özenli çalışıyor mu?	✓	
Temiz ve düzenli mi?		X
İlgili ve istekli çalışıyor mu?	✓	
Kendine güveni var mı?	✓	
Çalışmasında ısteklilik ve dayanıklılık var mı?	✓	
Çalışmasında ve çalışanlara saygılı mı?	✓	
Resiminde ki problemlerin çözümünde farklı teknik veya araç-gereç kullanıyor mu?	✓	
Edindiği bilgi ve izlenimleri çalışmasına yansıtıyor mu?	✓	
Zamanı iyi kullanabiliyor mu?		X
Konusu hakimiyeti var mı ve dikkati da olmadan çalışabiliyor mu?	✓	
Kompozisyon ve kurgulama sorunu yaşıyor mu?	✓	
Çalışmasını etki altında kalmadan tamamlayabiliyor mu?	✓	

HİKAYE OLUŞTURMA

Karakter , yer ve konunuzu seçmek için zarı üç kez atın. Daha sonra bunları kendi hikayenizi yazmak veya anlatmak için kullanın.

	KARAKTER	YER	KONU
1	Hayvanat Bahçesi görevlisi	Bir ormanda	Bir anahtar bulur
2	Bir doktor	Bir adada	Yangında mahsur kaldı
3	Büyük bir ayı	Bir çölide	Birini kurtarmaya çalışıyor
4	Yaşlı bir adam	Gizli bir mağarada	Kaybolur
5	Dost canlısı bir uzaylı	Bir eğlence parkında	Bir aslan tarafından kovalanıyor
6	Güçlü bir adam	Bir uzay gemisinde	Bir hayalet görüyor

Zarın 1.2.3.4.5.6. sayıları : Gece, gündüz, öğlen, sabah, öğleden sonra, gece yarısı

Şekil 3.20 Süreç Değerlendirme Formu. Şekil 3.21 Zarla Hikaye Oluşturma Etkinlik Kağıdı

İlk görselde araştırmacı tarafından her bir öğrenci için dolduğu süreç değerlendirme formu yer almaktadır. İkinci görselde ise zarla hikaye yazma etkinlik kağıdı yer almaktadır.

3.4.6. Altıncı Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler

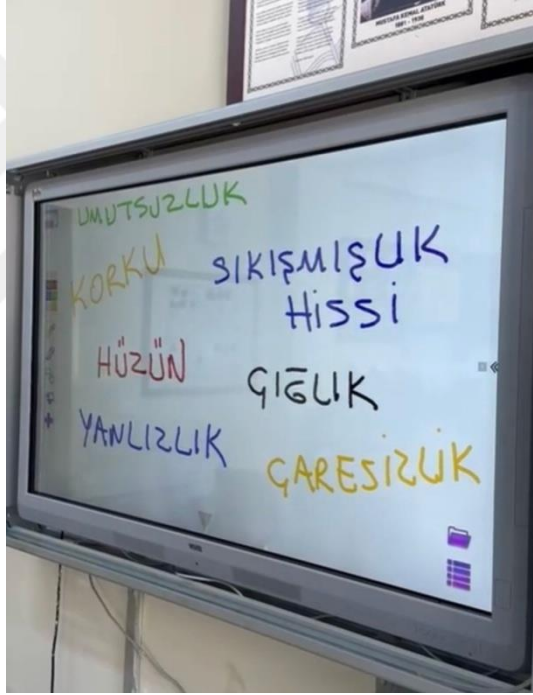
Altıncı hafta ders planı için seçilen ünlü tablo Munch "Çılgılık" tır. Öğretmen giriş etkinliği için "Kahkahaların Dansı" adlı ısınma oyununu seçer. Bu oyun için öğretmen öğrencilerden halka olmalarını ister. Bir ebe seçilir. Ebe eline bir top alır, topu

havaya atar. Top yere düşünceye kadar bütün çocuklar gülerler. Top yere düşünce bütün çocuklar susarlar. Top havadayken gülmeyen, ya da top yere düşünce susmayan çocuk, oyun dışı kalır. Bu oyunda topu yukarı atacak çocuk bulunamazsa, ebenin görevini öğretmen üstlenir. Isınma oyunu ardından ders için gerekli güdülemelerin ardından öğretmen öğrencilere “ Duygularımı Tanıyorum” adlı kısa bir bilgilendirici animasyon izletilir. Animasyon bitiminde öğrencilerin düşünceleri alınır ve duygu durumlarına örnek olan yaşantılarından örnekler vermeleri istenir. İsteyen öğrenci tahtaya çıkar ve hiç unutmadığı bir duyguyu ayrıntılarıyla, yaşadığı olayla birlikte arkadaşlarına anlatır. Ardından **korku, hüznün, sıkışmışlık hissi, çığlık, yalnızlık, umutsuzluk, çaresizlik** gibi kavram üzerine konuşulur. Konuşmanın ardından **donuk imge tekniğine** geçilir. Lider komutuyla bazı kişiler bir fotoğraf karesi gibi düşlenen yani hayal edilenin anlaşılabilir olacak biçimde donmalıdır. Bu süreçte tamamen donuk olarak kalınmalıdır. Daha sonra lider ve diğer karenin içerisinde olmayan kişilerin donuk olan kişilerin yansıttığını anlıyor olması gerekir. Lider ve diğer katılımcılar donuk olan kişilerin anlatmak istediğini öyküleştirmeye başlamalıdır. Yani yansıtılmak istenen imgelerle bir öykü oluşturulmalıdır. Ayrıca yorumlama da yapılabilir. Daha sonra bizi iyi hissettiren duygular hakkında konuşmaya geçilir: **Umut, barış, sevgi, huzur, iyilik, mutluluk vb.** bu duyguları çocuklarla eşleştirelim, şimdi herkes grubuyla bu kelimeleri “çocuk” kavramıyla eşleştirerek özlü sözlü yazsın daha sonra bu sözleri afişe çevirelim, fon kartonlarına yazalım süsleyelim boyayalım ve tüm okul öğrencilerinin görebileceği koridorda sergileyelim, denir. Öğretmen öğrencilere Munch’ın Çığlık tablosunu göstermeden önce Dr. F. Evren Daşdağ’ın Yazdığı “Sanat Eleştirisi Üzerine bir örnek: Üçüncü Mevki Vagon” adlı makalenin her gruba çıktısını dağıtılır. Eserin betimleme, çözümleme, yorumla ve yargı bağlamında nasıl değerlendirildiğini gösterir. Ardından makaledeki “yorumlama” kısmının nasıl analiz edildiği detaylıca incelenir. Bu sayede öğrenciler onlara soru yöneltmeden de Feldman’ın eleştiri sınıflamasına göre eseri değerlendirmeyi görürler. Öğretmen öğrencilere Munch “Çığlık” eserini tekrar gösterir ve onların betimleme, çözümleme, yorumlama, yargı kısımlarına gördüklerini yazmalarını ister. Ardından öğrencilerin çığlık resmini kendi yorumlarıyla tekrar çizmeleri ve çizdiklerini canlandırmaları istenir.



Şekil 3.22 Pankart Hazırlama Şekil

3.23 Pankart Hazırlama



Şekil 3.24 Duygular

İlk iki görsel öğrencilerin “çocuk” kavramına ilişkin hazırladıkları pankartlardandır. Üçüncü görsel ise duygular hakkında konuşulması için tahtaya yazılmış kelimelerdir.

3.4.7. Yedinci hafta gerçekleştirilen etkinlikler

Yedinci hafta için seçilen ünlü tablo Van Gogh "Patates Yiyenler"dir. Isınma oyunu olarak “Aşure Oyunu” seçilmiştir. Sınıf ikiye bölünür. Grup lideri oyunu başlatır. İlkiden birini belirterek şöyle der; “Ben bir aşure yaptım, içinde Ayşe yok.” Ayşe yanıt vermez. Ayşe'nin eşi Emine derki; ben bir aşure yaptım, içinde Ayşe var

Fatma yok...Oyun böylece sürer. Yanmalı bir oyundur. Son ikili kalana dek oynanabilir. Eğlenceli ısınma oyunu ardından Öğretmen Hollandalı ressam Vincent Van Gogh'un "The Potato Eaters" tablosunu sınıfla paylaşır. Öğrencilerin görseli biraz incelemeleri istenir. Ardından fakirlik üzerine sohbet edilir. Mutluluk nedir?, Fakirlik mutluluk önünde bir engel midir ?, Sizce dünyanın en mutlu insanları kimlerdir?, Mutluluk kalıcı mı yoksa geçici midir?, Mutluluk hayatın amacı mıdır?, İsteddiği her şeye sahip olan insanlar, dünyadaki en mutlu insanlar mıdır? Şekildeki soruları öğretmen öğrencilere yöneltir. Önce küçük gruplar halinde sonra büyük gruplar halinde konu tartışılır. Tartışmanın ardından öğretmen öğrencilere bir karakterin ya da bir durumun duygu ve düşüncelerini daha iyi anlama fırsatı sağlayan **Bilinç Koridoru** tekniğinden bahseder, tekniğin uygulanış aşamaları tahtaya yansıtılır. Bilinç Koridoru tekniği ardından Feldman'ın eleştirisi sınıflamasına uygun değerlendirmeler ve tartışmalar yaptırılır. Resim hakkında Feldman'ın eleştirisi sınıflamasına uygun eleştiriler yapılması istenir. Eleştirileri basamak basamak açıklamak için öğretmen gönüllü öğrencileri tahtaya davet eder. Öğrencilerin tahtada verdikleri bilgiler ışığında büyük grupla tartışma tekniği başlatılır. Tartışmaların ardından öğretmen öğrencilere **Van Gogh'un "The Potato Eaters"** eserini tekrar gösterir. Betimleme, çözümleme, yorumlama, yargı kısımlarına gördüklerini yazmalarını ister.

Yazılanların sınıfça değerlendirilmesinin ardından öğretmen öğrencilerden resme bakıp hikaye yazmalarını ister. Bunun için onlara seçenekler sunar:

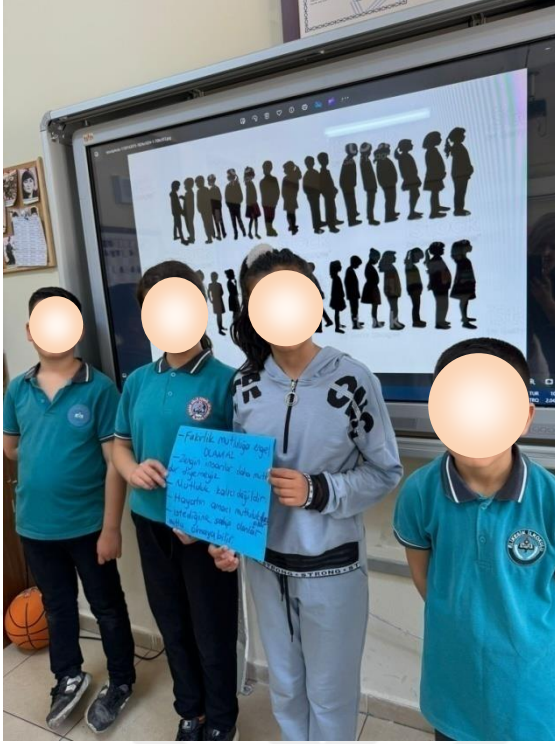
1-Masadaki bir kişi seçilir, yaşantısı, ruhsal durumu, hisleri, günlük yaşamı, geçmişsi vs tahmin edilir ve bunun üzerine yazı yazılır.

2-Tüm masadakilerin hayatı, bu masaya oturmadan önceki anlardaki, günlerdeki diyalogları

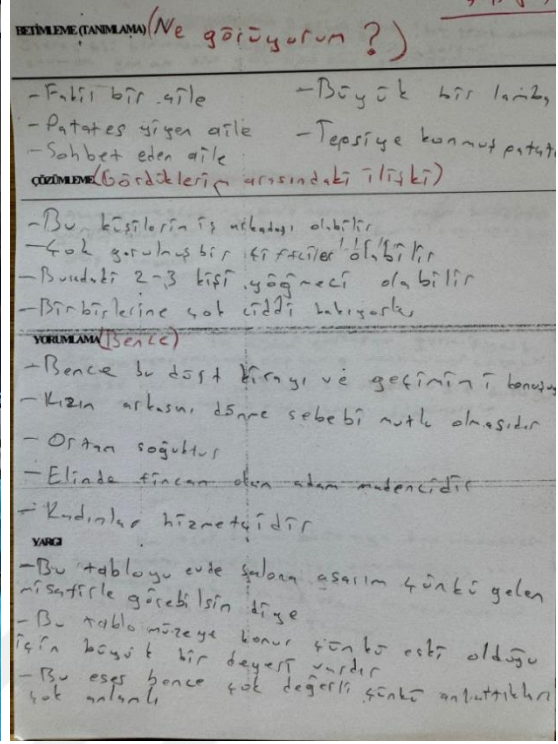
Kişilerin analizler vs bunların üzerine yaratıcı yazma yapılıır.

3-İsteyen öğrenci, bu masaya hayali olarak birini ekleyebilir, bu kendisi de olabilir, tanıdığı tanımadığı birisi de olabilir. Yeni gelen kişi ve masada oturanlar arasındaki bağa ve iletişime dikkat çekilerek yaratıcı yazma yapılıır.

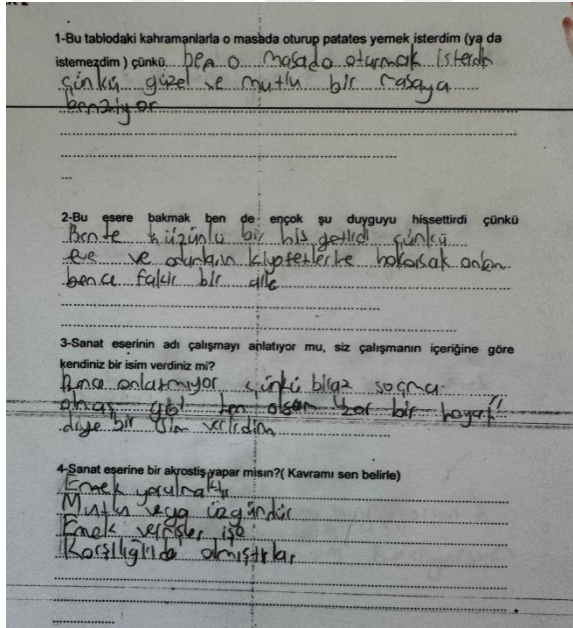
Yazılarını daha rahat yazabilmeleri için öğretmen öğrencilere hikaye haritası dağıtır. Hikaye haritasını dolduran öğrenciler yazılarını yazarlar. Hikayeler tahtada okunur, öğrenci ve öğretmen günlüklerinin doldurulmasıyla haftanın planı tamamlanır.



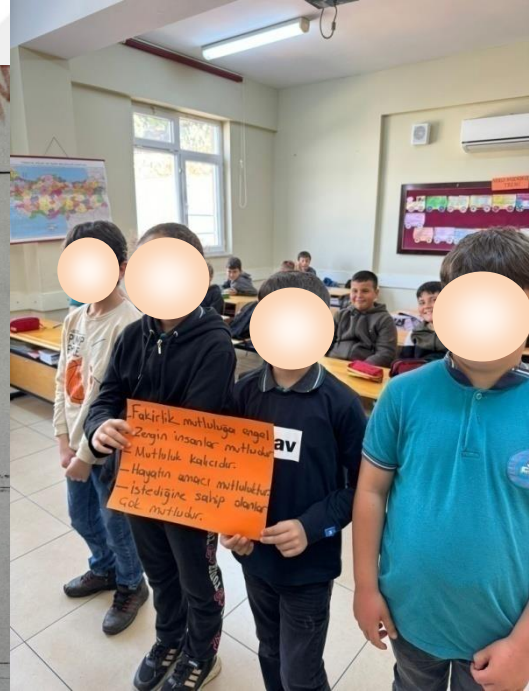
Şekil 3.25 Bilinç Koridoru Tekniği



Şekil 3.26 Feldman'ın Eleştirisi Sınıflaması Soruları



Şekil 3.27 Etkinlik Kağıdı



Şekil 3.28 Bilinç Koridoru Tekniği

İlk görselde öğrencilerin bilinç koridoru tekniğine dair uygulama esnaslarındaki görseldir. İkinci görselde öğrencilerin Feldman'ın eleştirisi sınıflamasına uygun yazıkları sorulardır. Üçüncü görsel derste dağıtılan bir etkinlik kâğıdıdır. Dördüncü görsel ise yine bilinç koridoru etkinliğinden bir karedir.

3.4.8. Sekizinci Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler

Bu haftanın ünlü tablosu Paul Cezanne "Elmalı Natürmort" dur. Öğretmen ısınma etkinliği olarak "Daha Fazla Kumkurdu" kitabının "Renkleri Düşünmek" hikayesini okur. Hikayedeki Zackarina'nın renkler hakkında Kumkurdu'yla konuşmak istemesiyle hikaye başlar. Renklerin oluşumu üzerine dikkat çekme için okunan metin ardından, sohbet edilir, fikirler alınır. Öğretmen giriş metinini öğrencilerin beğenip beğenmediğini ve gerekçelerini sorarak derse giriş yapar. Öğretmen öğrencilere natürmortun, hareketsiz durgun doğa anlamına geldiğini, aynı zamanda resim sanatında kullanılan bir terim olduğunu belirtir. Hareketsiz, yani dalından koparılmış meyve ve sebzelerin, bazı günlük eşyaların, vurulmuş kuşların, balıkların resimlerine de natürmort resmi olduğunu da altını çizer. Natürmortun konusunu, koparılmış çiçekler, meyveler, avlanmış hayvanlar, vazo, kitap gibi eşyaların oluşturduğunu ve Eski Çağ'dan beri yapıla gelmiş bir resim tipi olduğu bilgisini de öğrencileriyle paylaşır. Bilgilerin ardından öğretmen **Paul Cezanne'nin (Elmalı Natürmort)**unu gösterir. Öğretmen natürmort sanat türünü daha önceki haftalardaki eserlerle karşılaştırmalarını ve bu konudaki fikirlerini söylemelerini ister. Öğretmen bunun için "**Ortadaki Kalemler**" **teknik**ini kullanır. Bu tekniğin temel mantığı, konuşma aktivitelerinde bazen bir ya da birkaç öğrenci konuşmaya hakim olur, bu sebeple diğer öğrenciler konuşmaya katılmakta güçlük çeker. Ortadaki kalemler yönteminin amacı tüm öğrencilerin tartışmaya katılma fırsatlarının olmasıdır. Tekniğin uygulanış aşamaları öğrencilere anlatılır ve teknik uygulanır. Tekniğin ardından öğretmen bir gün önce öğrencilerden istediği meyveleri çıkartmalarını ister. Geniş bir kaseye getirilen meyveler konur. Kase sınıfın ortasına masa çekilerek üstüne konur. Öğretmen klasik bir müzik açar ve öğrencilerin kendi açısından gördüğünü bir sanatçı edasıyla resim defterine çizmelerini ister. Ardından öğretmen öğrencilerden bu zamana kadar eserlerini inceledikleri, **Diego Rivera, Henri Rousseau, Pablo Picasso, Cassat, Dali, Munch, Van Gogh** eserlerin sahipleri olan sanatçıları düşünmelerini ister.

Onlara şu soruları yöneltir:

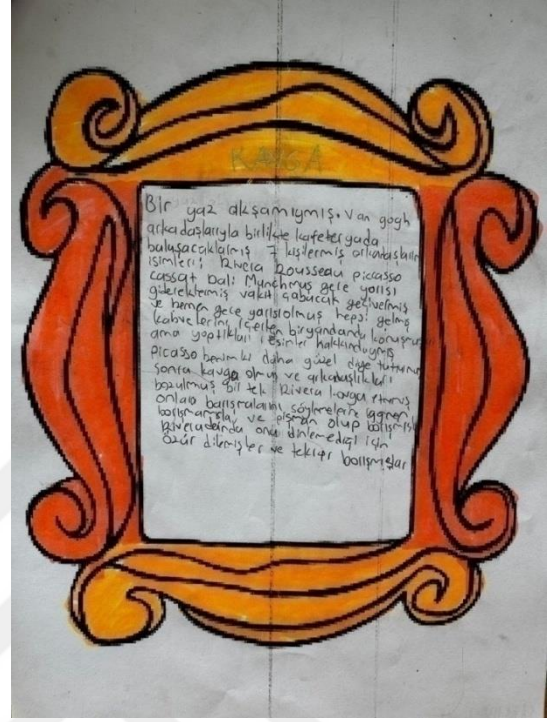
- Karşıdaki sandalyede hangisi otursun istersin ve onunla ne sohbet edersin?
- Bu sanatçılar kendi aralarında sohbet etseler ne sohbet ederler?

Öğretmen yönelttiği bu iki soru sonrasında öğrencilerden birinci ya da ikinci maddeden birini seçmeleri ve bu konuda yazmalarını ister. Yazının kolay yazılabilmesi

için hikaye haritası dağıtılır.Öğrenciler öncelikle taslak bir yazı yazarlar, yazılarını okuyan akranları taslağı değerlendirir, değerlendirmeler ışığında tekrar yazılarını kaleme alırlar. Öz değerlendirme ve öğrenci günlükleri doldurularak ders tamamlanır.




Şekil 3.29 Natürmort



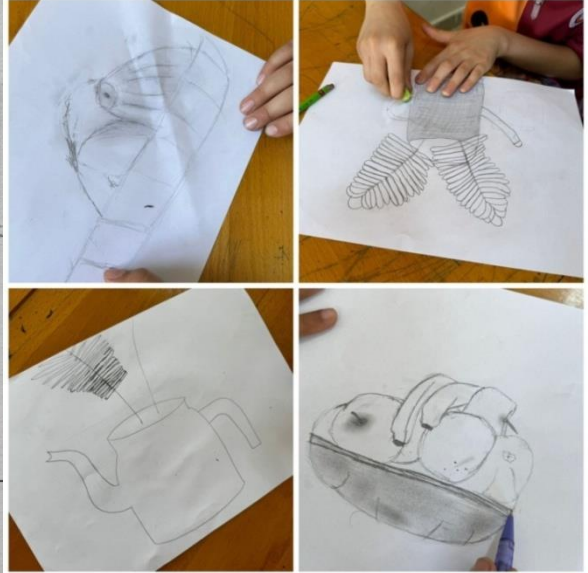
Şekil 3.30 Öğrenci Hikayesi

HİKAYE HARİTASI

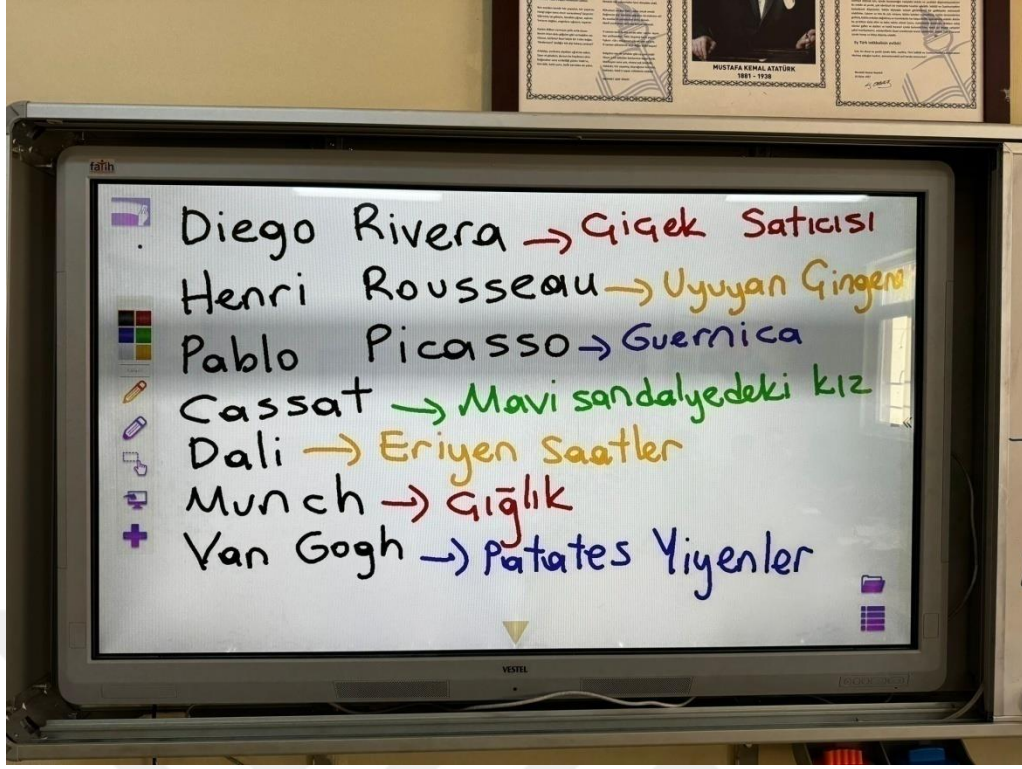


Karakter: Diego Rivera, Henri Rousseau, Pablo Picasso, Cezanne, Dali, Munch, Van Gogh	Yer: Limonatacı
Zaman: Akşam	Olay: Yeni bir tablo fikri aramaları
Ana fikir: Hep beraber olup tablo fikri bulmaları	

Şekil 3.31 Hikaye Haritası



Şekil 3.31 Natürmort Çizimi



Şekil 3.32 Sanatçı Eser Eşleşmesi

İlk görselde natürmort çizimi için oluşturulmuş nesnelere ve meyveler bulunmaktadır. İkinci görselde köşeleme tekniği için hissedilen duygular yazılmıştır. İkinci görselde öğrencilerin yazmış olduğu bir hikaye örneği vardır. Üçüncü görselde ise hikayelerin daha kolay yazılmasını sağlayacak hikaye haritası bulunmaktadır. Dördüncü görselde ise öğrencilerin çizdikleri natürmortlar bulunmaktadır. Beşinci görselde ise bundan önceki haftalarda verilen eser yazar eşleşmesi tahtaya yazılmıştır.

3.4.9. Dokuzuncu Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler

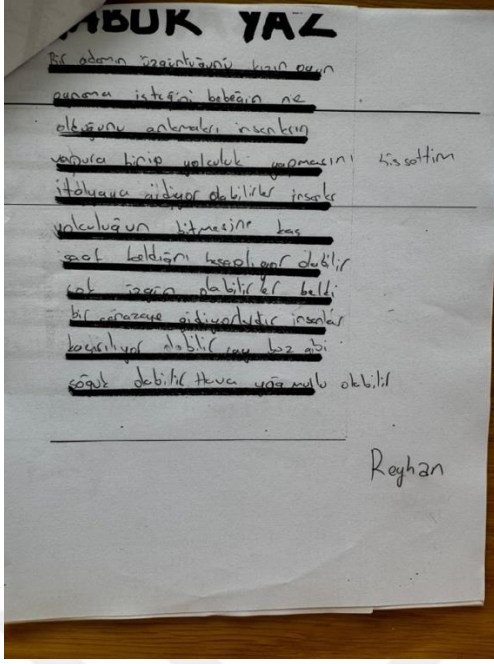
Öğretmen dokuzuncu hafta etkinliği için ünlü tablo olarak Neşe Erdok'un "Gece Vapuru" adlı eserini seçer. Giriş ısınma oyunu olarak bu kez "Uzay Gemisi" adlı oyun seçilmiştir. Oyunun amacı katılımcıların dikkatinin toparlanması, hareketlendirmesidir. Oyunu yöneten kişi bir uzay gemilerinin olduğunu ve hepsinin uzaya yapılacak yolculuğa davetli olduklarını katılımcılara açıklar. Ancak uzay gemisi küçük olduğundan, sadece kaptanın izin vereceği sınırlı sayıda eşyayı yanlarına alabileceklerini söyler ve katılımcılardan yanlarına almak istedikleri bir eşyayı sırayla söylemelerini ister. Oyun içinde kaptan rolünü oyunu yöneten kişi üstlenmiştir ve her katılımcıya söylediği eşyayı yanına alıp alamayacağını belirtir. Gemiye alınabilecek eşyalar, o eşyayı isteyen kişinin adının ilk harfiyle başlayan bir eşya olabilir ancak. Katılımcılar bunu bilmediklerinden, tesadüfen gemiye kabul edilen eşya ile bunu

isteyen katılımcılar arasındaki ilgiyi bulmaya çalışarak kendisine geçerli eşya bulmaya çalışır. Eğlenceli ısınma oyununun ardından öğretmen öğrencilere Neşe Erdok'un Gece Vapuru eserini gösterir ve öğrencilerden esere bakıp biraz düşüncelerini ister. Ardından öğrencilere **Çabuk Yaz** tekniği hakkında bilgi vermeye başlar. Çabuk yaz etkinliği ardından Feldman'ın eleştiri sınıflamasının yer aldığı sorular küçük hallerde kesilerek katlanır ve bir torbaya atılır. Her grupta bir kişi torbayı tutarak sırayla herkesin torbadan bir kağıt çekmesini ister, kağıdı torbadan çeken kişi, sorusunu yüksek sesle okur ve yanıtlar eğer bilemezse pas deme hakkı vardır. Bu biçimde her öğrenci dörder soru yanıtlamış olur. Tombala etkinliği ardından yazma etkinliğine geçiş yapılır.

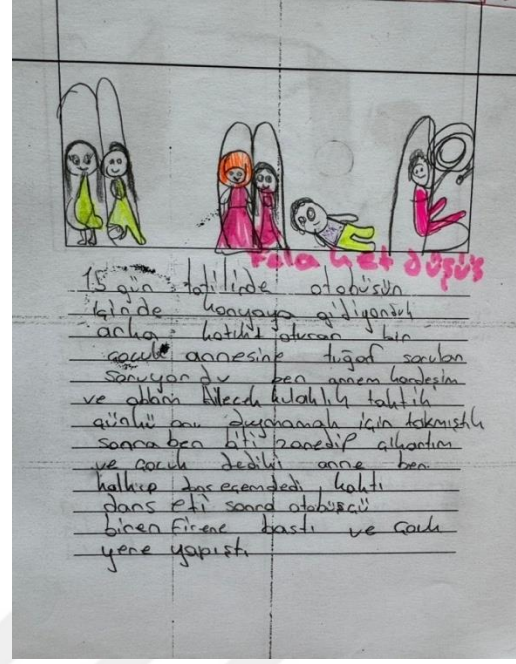
Öğretmen öğrencilere aşağıdaki soruları sorar:

- Daha önce hiç gemiye, vapura veya tekneye bindiniz mi?
- Gemi, vapur ve tekneye binerek yolculuk yapmak sizce keyifli miydi?
- Bu gezilerde sizin canınızı sıkan şeyler yaşadınız mı?
- Bu yaz bir geziye çıkacak olsanız, gemi, vapur, tekne, otobüs, uçak ve tren bunlardan hangisini tercih edeceğiniz bir geziye katılmak istersiniz)
Neden?

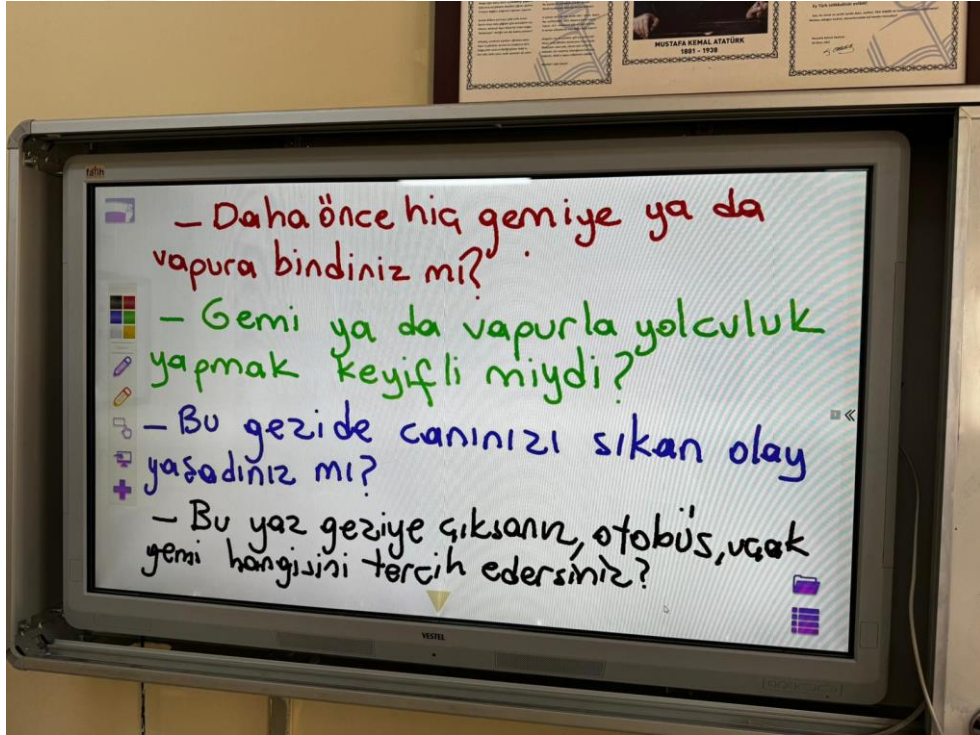
Öğrencilerin bu sorular üzerinden hangi konuda/konularda yazacaklarına ilişkin fikirlerin ortaya çıkması sağlanır. Bu noktada öğrencilerin bazıları yalnızca bir konuya odaklanabileceği gibi bazıları ise daha fazla konuda yazmak isteyebilir. Bu sebeple öğrencinin en çok yazmak istedikleri konu tespit edilir. Ardından yazmayı kolaylaştırması için grafik örgütleyiciler dağıtılır. Öğrenciler seçtikleri konu üzerinde yazılarını yazarlar, Yazılarını yazdıkları yerin üstünde çizim yapabilecekleri de bir alan olan kağıtlar öğrenciler tarafından çizimlerle doldurulup boyatılır. Öz değerlendirme formunun doldurulup öğretmen ve öğrenci günlüklerinin yazılmasıyla ders tamamlanır.



Şekil 3.33 Çabuk Yaz Tekniği



Şekil 3.34 Öğrenci Hikayesi



Şekil 3.35 Hikaye Oluşturma Seçenekleri

Birinci görselde aktif öğrenme tekniklerinden olan çabuk yaz tekniğine dair yazılanlar. İkinci görselde öğrencilerin yazmış oldukları hikaye örneği ve üçüncü görselde öğrencilerin hikaye oluşturmaları için onlara verilen seçenekler bulunmaktadır.

3.4.10. Onuncu Hafta Gerçekleştirilen Etkinlikler

Son haftanın ünlü eseri Pierre Auguste Renoir "Le Moulin de La Galette'da Dans"olarak seçilmiştir. Öğretmen ısınma oyunu olarak "Danslı Ping,pong" oyununu seçmiştir. Oyunda tüm sınıf ebe komut verene kadar sınıfta çalan müzik eşliğindedans eder. Ebe ortaya geçerek parmağıyla işaret ettiği kişiye "ping" ya da "pong" der. Ebe işaret ettiği kişiye "ping" derse işaret edilen kişi kendi solundaki kişinin ismini 3 saniye içinde söylemelidir, "pong" derse sağındaki kişinin ismini söylemelidir. Yanlış söylerse ebe olarak ortaya geçer. Ebe uzun süre ortada kalınca ya da herkesin kendi yanındakinin ismini ezberlediğini düşünüp yer değiştirmelerini istediğinde "ping-pong" diye bağırır. "Ping-pong" dendiğinde herkes yer değiştirmek zorundadır. Öğretmen eseri göstermeden önce sınıftakilerin dans etmeyi sevip sevmediklerini sorar. Öğrencilerden bildikleri dans türlerini saymalarını ister. Ardından öğretmen öğrencilere, Latin dans, Vals, Samba, Bale, Break dance, Çağdaş Dans vs dans türlerinin anlatıldığı "Dansların Rengi" adlı videoyu izletir. Dans türlerinin konuşulmasının ardından eseri inceleyen öğrenciler grup halinde eserle ilgili sorular yazarlar. Öğretmen bunun için her gruba Feldman'ın eleştirisi sınıflamasına dair sorularını yazabilecekleri tabloyu dağıtır.Tablolar doldurulduktan sonra öğretmen öğrencilere herkesin bu iki konudan birini seçmeleri gerektiğini açıklar:

- "Dansın insan yaşamındaki önemi" ni anlatan bilgilendirici bir yazı yada
- "Dansı hayatının merkezine koymuş bir dansçı" hayal etmelerini ve onun hayatını kaleme almalarını

Öğrenciler konu seçimini yaptıktan sonra, yazılacak yazının daha kolay ve planlı yazılabilmesi için öğrencilere hikaye haritası dağıtılır. Doldurulan hikaye haritasının ardından taslak yazma kısmına geçilir. Taslak yazı çalışması, yazının ana hatlarıyla ortaya konulduğu ve daha sonra üzerinde pek çok işlemin yapılacağı yazının temel halinin ortaya çıkarıldığı işlemdir. Bu aşama basit bir taslak çalışması olarak görülmemelidir çünkü sonraki tüm süreçler bu taslak yazı üzerinden biçimlenmektedir. Bu süreçte önemli olan, öğrencinin hazırladığı taslak çalışmanın, yazının son hali olmadığını bilmesidir. Bu noktada öğrenci kendi yazdığı taslağı beğenmezse yeni taslak yazmak için ona fırsat tanımak da yararlı olacaktır. Çünkü sonraki süreçte bu taslaklar üzerinde eksiklikler, hatalar ya da varsa geliştirilmesi gereken noktalar tespit edilecek ve diğer aşamalarda bunlar üzerine çalışmalar yapılacaktır. Taslak çalışması ardından öğrencilere yanında oturan arkadaşı editörlük yapar, arkadaşından aldığı dönütlerle

İlk görselde Feldman'ın eleştirisi sınıflaması için öğrencilere dağıtılmış tablo bulunmaktadır. İkinci görselde dans türleri üçüncü görselde ise hikaye haritası yer almaktadır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Feldman'ın eleştirisi sınıflaması ve çocuklar için felsefe eğitimi (P4C) nin çocukların sanat eleştirisi becerisine etkisini yönelik görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bazı basamaklar izlenmiştir. İzlenen basamaklar aşağıda verilmiştir.

1) İlk etapta Feldman'ın eleştirisi sınıflaması, çocuklar için felsefe, pedagojik sanat eleştirisi ile alakalı alanyazın taraması yapılarak bu konu kapsamında yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmaları detaylıca incelenmiştir.

2) Uygulama çalışmaları kapsamında 2023-2024 eğitim öğretim yılı için MEB izni ve etik kurul onayına dair gerekli izinler ayarlanmıştır.

3)Uygulamaya dair yapılan tüm hazırlıklardan sonra Antalya ili Alanya ilçesinin bir devlet okulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır.

4) Alanyazın taraması sonucunda araştırma süresince kullanılacak “Görsel sanatlar tutum ölçeği” Aslantaş'ın (2014)çalışmasından ulaşılmıştır. Sorular görsel sanatlar tutumun birçok yönünü (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) kapsayıcı sorulardan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin 17si olumlu maddeden, 14 tanesi ise olumsuz maddeden olmak üzere ölçek 31 maddeden oluşmaktadır. Maddeler likert tipi dördü dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin çalışmada kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek uygulanmaya başlamadan önce ve on haftalık uygulama süreci sonrasında öğrencilere uygulanmıştır. Bu iki ölçek sonuçları arasında farka bakılmıştır.

5) Bu çalışmada kullanılan bir diğer ölçek ise “Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği’ dir. Bu ölçek öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algılarının ölçmeye yararıdır. Ölçek 42 maddeden oluşmaktadır. “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” kısaca “PSEYAÖ” şeklinde adlandırılmıştır. Bu ölçek de yine on haftalık uygulama süreci öncesi tüm sınıfa uygulanmış, on haftalık uygulama süreci bitiminden sonra da tüm sınıfa uygulanmıştır. İki test sonucu anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

6) Uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından gerçekleştirilecek ders planları özenli bir biçimde hazırlanmıştır. Planlar hazırlanırken aktif öğrenme tekniklerinden de faydalanılmasına dikkat edilmiştir. Her plan hazırlandıktan sonra alanında uzman kişiler tarafından kontrolleri sağlanmıştır. Planların içerikleri çalışma yaprakları (KWL, grafik örgütleyiciler, ğrenci ve ğretmen günlükleri, süreç değerlendirme formu, hikaye haritaları, Feldman'ın eleştiri sınıflamasına uygun soru oluşturma tablosu, çalışma yaprakları, öz ve akran değerlendirme formları, balık kılığı haritası, zarla hikaye oluşturma şablonu, "Ne hissettim?" değerlendirme kağıdı vb. verileri) bakımından oldukça zengin olarak hazırlanmıştır. Ayrıca uygulayıcı her plan sonrası hem öğrencilerin hem öğretmenlerin günlük tutmalarına zen göstermiştir.

7) Uygulama 10 hafta sürmüştür. Her hafta için ünlü bir tablo seçilmiş, onun üzerinden sanat eleştirisi yapılmıştır. Bu on ünlü tablo şunlardır:

Diego Rivera "iek Satıcısı"

Henri Rousseau "Uyuyan ingene"

Pablo Picasso "Guernica"

Cassat "Mavi Sandalyede Oturan Kız"

Dali "Eriyen Saatler"

Munch "ığlık"

Van Gogh "Patates Yiyenler"

Paul Cezanne "Elmalı Natürmort"

Neşe Erdok "Gece Vapuru"

Pierre Auguste Renoir "Le Moulin de La Galette'da Dans"

Tabloların hangileri olacağı konusunda görsel sanatlar alanında uzman iki tane profesörden onay alınmıştır. Uzmanlardan biri iki eserin çocukların gelişimine uygun olmadığı gerekçesiyle çıkarılmasını istemiş, diğer uzman ise ekleme yapılabilecek  ünlü eser ismini önermiştir. Uzmanların verdikleri fikirler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmış, yukarıdaki liste oluşturulmuştur.

8) Uygulama sürecinde çalışmalar yapılırken sınıftaki bazı etkinlikler ve sınıf atmosferinde bazı anlar fotoğraflanmış, tüm süreç de video ile kayıt altına alınmıştır.

9-Son testlerinde uygulanmasının ardından altı öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin iki yüksek, iki orta ve iki alt akademik başarıya sahip öğrencilerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının transkriptlerinin analizi yapılmış, kategori ve kodlar elde edilmiştir.

10-Elde edilmiş olan veriler doğrultusunda araştırmanın raporlaştırılması yapılmıştır.

3.6. Veri Analizi

Araştırmanın bu bölümünde çalışma için toplanmış nicel ve nitel verilerinin analizin yapıldığı süreçten bahsedilmiştir. Araştırma karma desenlendiği için analizler nicel ve nitel olarak iki başlık altında verilmiştir. Katılımcılardan “Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği” ve “Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” ile elde edilen veriler nicel veri analizi ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve öğrenci ve öğretmen günlüklerinden, oturum videolarından elde edilen veriler de nitel verilerin analizinde verilmiştir.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında nicel veriler “Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği” veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Literatür taraması sonucu bulunan araştırmacılarından gerekli izinlerinin alındığı bu iki ölçek katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen veriler için SPSS 20 paketiyle analizleri yapılmıştır. Katılımcılara ilk olarak uygulanan ölçek “Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği”dir. Bu ölçekle katılımcıların pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algılarının ölçülmek istenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için İç tutarlılık Güvenilirliği, (Cronbach Alfa değeri) ve Test-Tekrar Test Güvenilirliği, geçerliliğini test etmek için Kapsam Geçerliliği, verilerin faktör yapısına uygunluğunu test etmek için Kasier-Mayer-Olkin ve Bartlett testi, Yapı Geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi, Madde Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi testleri, öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği puanları arasındaki farkı ölçmek için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi, sınıf düzeylerine göre puanlarını ölçmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (OneWay ANOVA) testi, pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ile sanat ilgileri arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise Pearson Korelasyon Katsayıları testi uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik sonuçları oldukça iyi olan bu ölçek 31 madde olarak öğrencilere uygulanmıştır. Katılımcılara uygulanan bir diğer ölçek ise “Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği”dir. Bu ölçek tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları dikkate alarak olumlu ve olumsuz maddelerin olduğu bir ölçektir. Olumlu ve olumsuz maddeler karışık olarak verilmiştir. 17 madde olumlu, 14 madde olumsuz olmak üzere toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Maddeler

likert tipi dörtlü dereceleme leği Şeklinde hazırlanmıştır. Hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), katılıyorum (3) ve tamamen katılıyorum (4) seçeneklerinden birini katılımcılardan tepki vermeleri beklenmiştir. Olumsuz ifadelerde bu değerler terse vrilmiŐtir. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 4 ile çarpımı ile 1 arasındadır. Ölçekten düşük puan almak görsel sanatlar dersine yönelik tutumun olumlu olmadığını, yüksek puan almak ise Görsel Sanatlar Dersi'ne yönelik tutumun yeterince yüksek bulunduğunu göstermektedir. Madde sayısının 31 olduğu durumda ölçekten alınabilecek en düşük 31 iken, en yüksek puan 124 puandır.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalar araştırmacıya veri analizinde çeşitlilik ve zenginlik sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda standart veri analizi yapılması araştırmayı kısırlaŐtıracaktır. Nitel araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinden birisi de içerik analizidir. İçerik analizindeki temel hedef toplanan verileri açıklamakta kullanılabilir kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım &Şimşek, 2016). Bu açıklamalara göre araştırmanın nitel veri araçları olan yarı yapılandırıcı görüşmeler, ğretmen ve ğrenci günlükleri, oturumların video kayıtlarının metinlerinde içerik analizi yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşmelerde süreçte araştırmacının çizdiği sınırlar olduğuca belirgindir. Görüşmelerde sorular önceden hazırlanır, hazırlanan sorular dıŐına çıkılmaz, eklemeler olmaz fakat yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda görüşmenin yönetilmesi söz konusudur. Araştırmacı bu amaca yönelik belirli temalar oluşturur ve bu temalara uygun olacak görüşme soruları hazırlar. Süreç içerisinde önemli görülebilecek bilgilere ulaŐılması hlinde eldeki görüşme sorularında deđiŐikliđe gidebilme imknı vardır (Hovardaoğlu, 2000). Bu araştırmada da belirlenen özellikler dikkate alınarak katılımcılara araştırmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu sekiz sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler akademik olarak alt, orta ve üst öğrencilerden eşit sayıda alınarak yapılmıştır. Her aşamadan iki ğrenci alınarak görüşmeler altı öğrenciyle yapılmıştır. Cihaza kaydedilen görüşmeler yazıya vrilmiŐtir. Yazıya vrilen veriler, tez danıŐmanıya detaylı incelenerek kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna dair çıkartılan kod ve kategoriler, öğrencilerin sorulara verdiği yanıtla rna örneklere bulgular kısmında detaylı bir biçimde yer verilmiştir.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma için gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için iç geçerliğe, dış geçerliğe, iç güvenirlik ve dış güvenirliklere dikkat edilmiştir. Çalışmalarda iç geçerlik, bağımsız değişken etkisinin bütünüyle ölçülebilme düzeyidir (Büyüköztürk, 2012). İç geçerliği artıran faktörler, bağımsız değişken etkisini gözlemlemek adına alınan önlemler, kontrol teknikleridir (Hovardaoğlu, 2000). İç geçerlikte, araştırmacıların yaptığı yorumların gerçeği yansıtma derecesi mevcuttur. O halde inandırıcılık iç geçerliğin göstergesidir (Lincoln &Guba, 2013). Ayrıca çalışmada tutarlığın titiz biçimde yapılması, rapor edilmesi, okuyucuya ulaştırılması da önem arz etmektedir (Yıldırım &Şimşek, 2013).Araştırmanın nicel kısmında kullanılan “Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği “ ve “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” bu testleri geliştiren araştırmacılar tarafından testlerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu testlerin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgilere testlerin açıklamalarında yer verilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanyazın taraması yapılarak oluşturulmuştur. Formun tez danışmanı, görsel sanatlar dersi öğretmeni ve Türkçe dersi öğretmeni görüşüyle kontrolü sağlanmıştır. Soruların öğrencilerin düzeylerine uygunluğu, açıklığı, yeterliği açısından uzman kontrolü tamamlanınca form son haline getirilmiştir. Analiz sürecinde tüme varımsal veri analizi tercih edilmiştir. Analiz yapılırken öncelikle anlamlı sözcükler, birbirini tekrar eden sözcüklere dikkat edilmiştir. Bunlardan kodların oluşup oluşmayacağına karar verilmiştir. Kod ve kategori oluşumun tez danışmanı ve iki araştırmacı tarafından da kontrol edilmiştir. Elde edilen tüm verileri kapsanacak biçimde kod ve kategori oluşturulmasına oldukça önem verilmiştir. Alanında uzman kişiler tarafından geri dönütler alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Ortak çalışma neticesinde son hali verilen kod ve kategoriler ile çalışmanın analizi yapılmıştır. İç geçerliği artırmak amacıyla görüşme öncesi öğrencilere çalışma amacı, bu tarz çalışmaların neden yapıldığı, bu tarz çalışmaların birçok çalışmaya ışık tutacağını bu nedenle verecekleri yanıtları düşünerek, özenle vermeleri gerektiği konusu üzerinde durulmuştur. Samimi biçimde açıklanmış olup verecekleri içten yanıtların çalışmanın amacına ulaşabilmesi açısından önem arz edeceğinden bahsedilmiştir. Görüşme sırasında öğrencilerin tam olarak anlamadığı yerler açıklanmış, sorunun doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilmiştir. Görüşme formundaki soruları betimsel (ne sorusu ile) ve içerik analizi (niçin sorusu ile) biçiminde veri analizi çeşitlemesiyle iç geçerlik

artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşmeler ses kaydı ile alınıp görüşme sonrasında tek tek ayrıntı biçimde dinlenmiş, görüşme sırasında alınan notlarla karşılaştırılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 10- 15 dakika arası sürmüştür. Sayısal verilerden (güvenirlilik katsayısı) çok, nitel araştırmaların doğası gereği farklı bakış açılarında ortak görüş birliğine gidilmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen bilgiler, bulgular bölümünde doğrudan aktarılmıştır. Bu biçimde çalışmanın inandırıcılığı netleştirilmeye ve artırılmaya çalışılmıştır. Diğer yandan iç geçerliği etkileyen birtakım etkenler daha kontrol altına alınmaya çalışılmış olup bu etkenler aşağıda sunulmuştur.

1) Zaman: “Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği” ve “Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” iki gün arayla öğrencilere uygulanmıştır. Ardından öğrencilere 10 haftalık hazırlanan ders planı uygulanmıştır. Öğrencilere Feldman’ın eleştirisi sınıflaması ve çocuklar için felsefe eğitimi (P4C) yoluyla sanat eleştirisi becerilerinin geliştirilmesi üzerine verilen eğitimlerin ardından öğrencilere, Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği” ve “Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” tekrar uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası ölçeklerin puan farkları karşılaştırılarak araştırmanın etkililiği hakkında kaniya varılmıştır.

2) Olgunlaşma: Çalışma kapsamında öğrenciler dördüncü sınıf öğrencileridir. Ortaokula geçmeye hazır halde bulunan öğrenciler sınıf ortamı, okul düzeni, akranlarıyla uyumu, verilen eğitimleri almaya istekli oluşları, sanata yatkınlıkları, aktif öğrenme teknikleriyle ders işlemeyi seven öğrenciler olmaları çalışmanın keyifle geçmesi açısından oldukça önemli olmuştur. Araştırmanın aksamasına yönelik herhangi bir uyum problemi öğrencilerde gözlenmemiştir.

3) Deney öncesinde ölçme: Araştırmaya katılım gösteren öğrenciler, 10 haftalık eğitim sürecine girmeden önce ön-teste tabi tutulmuşlardır.

4) Ölçme araç ve süreleri: Çalışma kapsamında deney öncesinde ve deneyin sonrasında katılımcılara benzer şartlar altında, aynı ölçme araçları ile uygulamaları yapılmıştır.

5) Denek kaybı: Çalışma sürecinde okula devam etmeyen, devamsızlık sorunu yaşatan öğrenci olmamıştır. Ön teste de son teste de 25 öğrenci girmiştir.

Dış geçerlik çalışmanın genellenebilir olması ve ne kadar aktarılabilişliği ile alakalıdır (Lincoln ve Guba, 2013). Ayrıca seçilen grup üzerinde yapılan araştırmada ulaşılan sonuç da evrene, gerçek hayata genellenebilir ve buna da benzer biçimde dış geçerlik denir (Karasar, 2005). Çalışmada dış geçerlik kapsamında araştırma boyunca yapılan bütün çalışmalar ayrıntılı biçimde verilmiştir. Hafta hafta yapılan etkinliklerde

derse giriş kısmının nasıl olduğu, öğrencilerin nasıl güdüldüğü, o hafta işlenecek ünlü eserin ne olduğu, dersin işlenişinde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinden hangisinin kullanıldığı, ölçme değerlendirme neyle yapıldığı, her plan sonrası öğrencilerinde öğretmenin de günlük yazdığı çalışma kapsamında detaylı bir biçimde verilmiştir. Bilimsel araştırma basamaklarından yöntem kısmının (katılımcılar, veri toplama araçları, veri analizi) nasıl yapıldığı ve yorumlandığı ayrıntılı biçimde yazılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların isimleri gizlilik ilkesi gereği doğrudan verilmemiş olup o katılımcılara ait düşünceler kodlama ile belirtilmiştir. Katılımcı görüşleri kodlarla doğrudan verilmiştir. Ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Geçerlikten sonra araştırma için önemli olan güvenirlikle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Verilerin güvenirliğinin sağlanması için hem iç güvenirliğe yani tutarlılığa bakılırken hem de dış güvenirliğe bakılmıştır. Yapılan çalışmada iç güvenirlik için görüşmeden elde edilen nitel verilerin aktarımı yorumsuz biçimde doğrudan yapılmıştır. Veri toplama aşaması titizlikle yapılmaya çalışılmış olup, araştırma sorusu için uygun, amaca yönelik ve ayrıntılı biçimde sorular sorulmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sorusu ve araştırma sorusuna bağlı alt problemler açık ve net bir biçimde dile getirilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcılardan izinler alınarak ses kayıt cihazı yardımıyla görüşmeler yapılmıştır. Veri kaybı olmaması açısından tüm süreç video kayıt altına alınmıştır. Her uygulanan plan sonrası tez danışmanı ile bu video kayıtlar izlenmiş birlikte analizleri yapılmıştır. Dış güvenirliği, araştırma nesnelliği ile alakalı olan teyit edilebilirlik vurgulamaktadır (Lincoln & Guba, 2013). Bu doğrultuda görüşmeden ulaşılan verilerin, görüşme yapılan kişilerce teyiti sağlanmıştır. Bulgular ile ortaya koyulan sonuçlar karşılaştırılarak doğrudan ilişkisi sağlanmıştır. Çalışma boyunca yapılan tüm işlemler ve elde edilen veriler için uzman görüşleri alınmış olup o doğrultuda dönüt düzeltmelerle süreç tamamlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle nicel verilere ait bulgulara yer verilmiştir. Sonrasında ise nitel verilere dair bulgular mevcuttur. Bulgular kapsamlı biçimde aşağıda sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular

Bu çalışmada, deneme modellerinden “Tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni” kullanılmıştır. Bu model, deneme öncesi modellerden biridir; ancak gerçek anlamda bir deneme modeli niteliği taşımaz. Bilimsel değeri çok sınırlıdır. Bu modelde de yine gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Ancak bu kez hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 1998). Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygun koşullar sağlandığında parametrik testler parametrik olmayan testlere oranla daha güvenilir sonuçlar verir (Turanlı, 2000). Ancak bu çalışmada $n < 30$ olduğundan parametrik olmayan testlerin kullanılması daha uygun görülmüştür. Tek grup ön test-son test deseni için verilerin çözümlenmesinde genelde ilişkili ortalamalar t-testi uygulanır (Aslan, 2011); ancak bu çalışmada elde edilen ön test ve son test puanlarının uygulanan yönteme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla örneklem sayısının parametrik testler için yeterli gelmemesi nedeniyle Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Bu test ilişkili iki ölçüm grubuna ait puanlar arasındaki farkın manidarlığını test etmede kullanılır. Wilcoxon işaretli sıralar testi bağımlı örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır. Bu testte normallik varsayımı ve varyansların homojenliği gibi şartlar aranmaz. Wilcoxon işaretli sıralar testinin temel olarak iki varsayımı vardır. Bunlardan birincisi bağımlı değişkene ait değerler en az sıralama ölçeği düzeyinde olmalıdır. İkincisi ise örneklem grupları ilişkili olmalıdır (Aslan, 2011) Bu testi uygularken öncelikle ilgili değişkene ilişkin iki ölçüm arasındaki fark puanları elde edilir. Ardından bu fark puanları küçükten büyüğe doğru birden başlayarak sıralanır. Sıralamada aynı puanların olması durumundan Mann Whitney testinden olduğu gibi sıralama yapılır. Eğer iki ölçüm arasındaki fark 0 (sıfır) çıkmışsa bu puanlar analiz dışı tutulur. Sonrasında pozitif ve negatif olan fark puanlarının sıra sayıları toplanır. Sonrasında ilgili formüller kullanılarak z değeri hesaplanır. Bulunan test istatistiği örneklemdeki kişi sayısı için tablo z değeri ile karşılaştırılarak karar verilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). SPSS paket programı Wilcoxon sıralı testler ile

analizleri yapılan araştırmada anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Test sonuçları analiz edilmiş, raporlanmış ve sonrasında nitel verilerle de desteklenerek yorumlanmıştır.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt ‘‘ğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında pedagojik sanat eleştirisi becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır? biçiminde belirlenmiştir. Öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi becerilerini belirlemek amacıyla 31 sorudan oluşan PSEY uygulanmıştır. Elde edilen ön test ve son test puanları arasındaki farkı görmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2 PSEYAÖ Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Son Test-nTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	,00	,00		
Pozitif Sıralar	25 ^b	13,00	325	-4,376	,000
Fark Olmayan	0 ^c				

*Negatif sıralara dayalı

Tabloya göre katılımcıların pedagojik sanat eleştirisi becerisi testine göre almış oldukları ön test ve son test puanları arasında $p = 0,00 < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında ise, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma grubunun ön test puan ortalaması 53,24 bulunmuşken, son test puan ortalaması 148,20 bulunmuştur. Elde edilen veriler yapılan çalışmanın etkililiği lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğrenci günlüklerinde G13 ‘‘Bence daha iyi eleştiriyorum nk ilk zamanlar eleştirmeyi bilmiyorduk ve soruları anlamıyorduk şimdi daha iyi eleştiriyoruz.’’ ifadesini, 17 ‘‘Daha iyi eleştirdiğimi düşünüyorum nk ilk haftalarda cümle kuramazken şimdi bir sürü cümle kuruyorum.’’, 11 ise ‘‘Ben birinci ve ikinci haftaya göre daha iyi eleştirdiğimi düşünüyorum nk baya ders yaptım daha iyi anladım.’’ şeklinde düşüncelerini yazmışlardır.

Her hafta gerçekleştirilen planların ardından günlük tutan araştırmacının da gnlğinde de ‘‘.....bizim yaptığımız eleştiri türünün hangisi olduğunu sordum Artık pedagojik eleştiri kavramını biliyorlardı.’’ ifadesi, ‘‘Feldman’ın eleştiri sınıflaması tablosunu öğrencilere dağıttım gruplar tabloları doldurdular artık daha nitelikli ve daha

niceliği fazla sayıda sorular yazabiliyorlardı bu biçimde geliştiklerini görmeleri onları da mutlu ediyordu.” ifadesi ve “Feldman’ın eleştirisi sınıflaması tablosunu doldurması ortalama 10 dakika kadar sürerken bu hafta yaklaşık üç dört dakika içerisinde gruplar tabloları doldurmuştur.”ifadesi öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında pedagojik sanat eleştirisi becerilerinde artışolduğunu destekler nitelikteki verilerdendir. Yine 3. Hafta öğrencilere doldurtulan KWL kağıdından alınan verilere bakıldığında K2’nin “Artık pedagojik eleştirinin ne olduğunu biliyorum.” ifadesi, K15 ‘in “Eleştiriy yaparken adım adım gitmeyi biliyorum.” İfadesi de ölçek sonuçlarını destekler niteliktedir. Oturum videoları incelendiğinde sekizinci haftadaki (17.02.2024) videoda ÖK11“Eleştiriy yapmanın kötü bir kelime olduğunu biliyordum ama eleştiriy yapmak kötü bir şey değil, bizi geliştiren bir şey artık eleştiriy yapmayı biliyoruz.” şeklinde konuşan öğrencinin düşüncesi de yine öğrencilerin pedagojik eleştiriy becerilerinin arttığını göstermektedir. Haftalık gerçekleştirilecek olan planların hazırlanması, planların uygulandıktan sonraki değerlendirmeleri için tez danışmanıyyla yapılan toplantılarda, Dr. F. Evren Daşdağ’ın Yazdığı “Sanat Eleştirisi Üzerine bir örnek: Üçüncü Mevki Vagon” adlı makalenin öğrencilere okunmasından ardından öğrencilerin Feldman’ın eleştiriy sınıflamasına uygun tespitlerine “Öğrenciler tam manasıyla eleştiriy basamaklarını öğrenmişler, her bir basamağın ayrımını biliyorlar, ayrıca duyduğum bazı ifadelerden de anladığım üzere sanata dair teknik kelimelere de hakimler.” ifadesini kullanmıştır. (15.03.2024)

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında görsel sanatlar dersine karşı tutumlarında İstatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır? Şeklinde belirlenmiştir. Öğrencileri görsel sanatlar dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında “Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği” uygulanmış ve puanlama yapılmıştır. Elde edilen ön test ve son test puanları arasındaki farkı görmek amacıyla uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1Tutum Ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Son Test-ÖnTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
NegatifSıralar	0 ^a	,00	,00		
PozitifSıralar	25 ^b	13,00	325	-4,377	,000
Fark Olmayan	0 ^c				

*Negatifsıralaradayalı

Tablo 4.1'e göre katılımcıların "Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği" 'ne göre almış oldukları ön test ve son test puanları arasında $p=0,00<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında ise, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma grubunun ön test puan ortalaması 10,36 bulunmuşken, son test puan ortalaması 81,56 bulunmuştur. Elde edilen veriler yapılan çalışmanın etkililiği lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Sonuçlara paralel olarak öğrenci günlüğündeki soruya ÖG15 "Resme bakıp ne hissettiğimizi söylediğimizde zevk aldım.", ÖG 11, "Salvador Dali'nin hikayesinden zevk aldım." ÖG24 "Ders eğlenceli geçti çünkü oyunlar oynadık" ve ÖG18 de "Tabloyu incelerken çok eğlendim. Tablo incelemek bence eğlenceli bir şey, bir hikayesi var." biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görsel sanatlar dersinin işlenişinin değişmesiyle kurdukları cümleler de bunu göstermektedir. Araştırmacının her ders sonrası tuttuğu günlükler de geçen ".....bu hafta daha hazır bir biçimde ders başladılar. İlk iki haftaya göre daha heveslilerdi." cümlesi de öğrencilerin derse karşı isteklerinin arttığını göstermektedir. Öğrencilere 3. Hafta dağıtılan KWL etkinliklerine K21 kodlu öğrenci "Feldman gibi sanatçı olmak istiyorum.", K3 kodlu öğrenci de "Picasso gibi güzel resimler çizmek istiyorum." şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Bu cümlelerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin sanatçıları örnek almaları, onlara hayranlık duymaları, onların bu derse karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.üçüncü haftanın değerlendirmesini yaptığımız tez danışmanının, uygulanan plan videolarının izlenmesi sırasında "...etkinliklere katılımları oldukça istekli, hevesleri ve heyecanları gözlerine yansımış ifadesi de yine öğrencilerin derse karşı tutumlarına yönelik bize ipucu vermektedir.(23.02.2024)

4.2. Nitel Verilere Ait Bulgular

Nitel araştırmaların en belirgin özelliklerinden biri de araştırmacıya veri analizinde zenginlik sunmasıdır. Araştırması nitel verileri analiz yaparken esnek olabilmektedir. Nitel araştırmalarda öncelikle verilerin işlenmesi daha sonra görselleştirilmesi ve en sonda da sonuçların çıkarılması şeklinde süreç ilerler. Bu aşamalar dikkate alındığında nitel araştırmalar için kullanılacak en uygun analiz türlerinden biri içerik analizidir. İçerik analizindeki asıl hedef toplanan verileri açıklamakta kullanılacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu açıklamalara göre çalışmanın nitel veri araçları olan yarı yapılandırılmış görüşmelerinin, oturumların video kayıtlarının, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinin ve komite toplantılarının içerik analizi yapılmıştır. Bu bölüm için ilk aşamada öğrencilerle yapılan görüşmelerden ortaya çıkan verilere ait bulgular verilmiştir. Görüşmeler öncelikle transkript yapılmıştır. Verilerin analizi yapılırken kodlar ve kategoriler oluşturularak içerik analizine başvurulmuştur. Bazı sorularda öğrencilerin verdikleri yanıtlardan birden fazla kodun altında yer alanlar bulunmaktadır. Veriler kategori altında şekillenmiştir.

4.2.1. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada açık uçlu sekiz sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler akademik olarak alt, orta ve üst akademik başarıya sahip öğrencilerden eşit sayıda alınarak yapılmıştır. Her aşamadan iki öğrenci alınmıştır. Katılımcıların her biri ile yaklaşık 10-15 dakika aralığında sürmüştür.

1-Feldman'ın eleştiri sınıflamasının betimleme aşamasına ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşmelerden elde edilmiş olan veriler ışığında oluşturulan ilk soru için oluşturulan kategori, betimleme aşamasındaki düşüncelerdir. Öğrencilerin ifade etikleri görüşlerin analizi sonucunda ulaşılan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 4.3'te verilmiştir:

Tablo 4.3Betimleme Aşamasına Dair Düşünceler

Kategori	Alt kategori	Öğrenciler	Frekans	Kodlar
BetimlemeAşaması	Göze ilk çarpan şeyler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6	6	İnsanlar, hayvanlar, cansızlar, şekiller, ilk görülenler
	Eserin adı	Ö1,Ö4,Ö5	3	Resmin ismi, sanatçının adı
	Sanatçının adı	Ö2,Ö3,Ö4	3	Resmi yapan kişi
	Eserin yapılış zamanı	Ö3,Ö4	2	Resmin yapıldığı tarih
	Kolay olan aşama	Ö1,Ö2	1	Hiç zorlanmama
	Yorumsuz olan aşama		1	Fikir dile getirmeme, yorum yapmama

Tablo4.3 incelendiğinde öğrenciler betimleme aşamasındaki düşünceleri; göze ilk çarpan şeyler, eserin adı, kolay olan aşama, yorumsuz bölüm ve eserin yapılış zamanı olarak belirtmişlerdir. Görüşme yapılan altı çocuk da betimleme aşamasını, göze ilk çarpan şeyler olarak ifade etmişlerdir. Sözelimi Ö6 “Önce resme dikkatli bir şekilde

bakıyorsun, gördüğün insanları, hayvanları ve cansızları şekilleri yazıyorsun. Detaylı bir şekilde gözünle inceliyorsun. İlk ne görüyorsak o yani..” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Üç öğrenci betimleme aşamasını eserin adının söylendiği bölüm olarak belirtmişlerdir, sözgelimi Ö5 “*Resimlerin ismi vardı, yani betimlemede ismini ve yazarından bahsettik*” şeklinde fikrini dile getirdi.” şeklinde konuşmuştur. Yine üç öğrenci betimleme aşamasının tanımını “sanatçının adı” şeklinde açıklamıştır. Bunlardan Ö2 “*..... bir de resmi kimin yaptığını öğrendik.*” demiştir. Yöneltilen soruya eserin yapılış zamanı olarak yanıt veren iki kişiden Ö4 düşüncesini “*Her resmin bir ismi ve onu yapan bir kişisi vardı. Bu bölümde sanatçıyı ve ne zaman yapıldığını öğrendik.*” şeklinde ifade etmiştir. Bir öğrenci betimleme aşamasının kolay olan aşama olduğunu, bir öğrenci yorumsuz bölüm olduğunu söylemişlerdir. Sözgelimi Ö1 bu bölümün kolay olduğunu şu biçimde belirtmiştir. “*Benim hiç zorlanmadığım en kolay aşama buydu.*” Bu aşamanın yorumsuz olduğunu düşünen Ö2 de düşüncesini şöyle açıklamayı tercih etmiştir: “*Fikrimizi dile getirmedi. Yani yorum yapmadık hiç biz burada...*”

Yine öğrenci günlüklerindeki veriler incelendiğinde ÖG3 kodlu öğrenci “*Öğretici geçti, resimler hakkında betimleme yapmayı öğrendik.*” şeklinde bir cümle kurmuştur. Yine araştırmacının tuttuğu günlükler incelendiğinde araştırmacının “Feldman’ın eleştiri sınıflamasındaki tablosundaki basamaklara uygun soru yazmada en kolay yazdıkları aşama betimlemeye yani betimleme aşaması oldu.” şeklindeki kaleme aldığı düşünce de öğrencilerin betimleme aşaması hakkındaki fikirlerini göstermektedir. 3. Haftanın (22.04.2024) video kaydı incelendiğinde ÖK21 “*..... ilk aşamanın sorularını yanıtlandırırken yorumumuzu söylemiyoruz değil mi öğretmenim, sadece gözümüze çarpan ilk şeyleri söylüyorum değil mi?*” ifadesi de yukarıdaki bulguları desteklemektedir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları uygulanırken öğrencilerden Feldman’ın eleştiri sınıflamasına uygun olarak soruların yazılması istenmiştir. Bu nedenle öğrencilere, Feldman’ın eleştiri sınıflamasının olduğu boş tablolar dağıtılmıştır. Öğrencilere dağıtılan bu çalışma yapraklarına öğrencilerin *betimleme* için yazdıkları soruların bazıları şunlardır: Gördüklerini tek tek anlatır mısınız?, Sanat eserinin adı nedir?, Sanat eserindeki figürleri sıralayınız.,Bu ne tür bir sanat eseridir?, Sanatçının adı nedir?, Yapıt hakkında genel izlenimleriniz nelerdir?, Eserde gördüklerinizi tek tek sıralayınız.,Resimde gördüklerinizi betimler misiniz?, Eserde hangi figürler vardır?, Eser hangi tarihte yapılmıştır?, Resimde gördüğün renkleri sayar mısınız?, İlk bakışta neler dikkatinizi çekti?, Mekan açık mı, kapalı mı?, Resim hangi teknikle yapılmıştır?,

Sanat eserinde bir olay var mı?, Resimde kaç kişi vardır?, Resimdekilerin ten renkleri ne?, Kişilerin kıyafetleri eski mi?

2-Feldman'ın eleştiri sınıflamasının çözümleme aşamasına ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşmelerden elde edilmiş olan veriler ışığında oluşturulan ikinci soru için oluşturulan kategori, çözümleme aşamasındaki düşüncelerdir. Öğrencilerin ifade etikleri görüşlerin analizi sonucunda ulaşılan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 4.4'de verilmiştir:

Tablo 4.4 Çözümleme Aşamasına Dair Düşünceler

Kategori	Alt kategori	Öğrenciler	Frekans	Kodlar
Çözümleme Aşaması	Renkler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5	5	<i>Sıcak ve soğuk renkler,</i>
	Canlı ya da cansız varlıklar arasındaki ilişki	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6	4	<i>İnsanlar, hayvanlar canlılar, varlıklar arası ilişki</i>
	Kullanılan Malzeme	Ö1,Ö3,Ö5	3	<i>Yağlı boya, düz boya, karakalem</i>
	Perspektif	Ö1,Ö3,Ö4	3	<i>Nesnelerin uzaktan görünüşleri, nesnelerin küçüklüğü ya da büyüklüğü</i>
	Doku	Ö3,Ö4	2	<i>Kabarıklığı, pürüzlülüğü</i>
	Resmin Tekniği	Ö5	1	<i>Sulu boya, pastel boya</i>

Görüşme sorularından ikincisi olan çözümleme aşamasındaki düşüncelere öğrenciler; kullanılan malzemeler, renkler, perspektif, canlı ya da cansız varlıklar arasındaki ilişki, doku, resmin tekniği şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Çözümleme aşamasındaki sorular düşünüldüğünde altı öğrencinin aklına renkler hakkında bilgi verildiği kalmıştır. Ö3 çözümleme aşaması deyince akla renklerin geldiği şu biçimde ifade etmiştir “*Biz bu aşamada resmin nasıl yapıldığı, rengi, dokusu, sıcak renkler mi soğuk renkler mi çok kullanılmış biz onlara baktık.*” Çözümleme aşaması deyince görüşme yapılan çocuklardan dört tanesinin aklına, canlı ya da cansız varlıklar arasındaki ilişki, gelmiştir. Bu öğrencilerden Ö4 “*İnsanlar ya da hayvanlar canlılar varsa resimde öğretmen bize aralarındaki ilişki ne olabilir neler oluyor burada gibi sorular sordu.*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Çözümleme aşaması denince üç öğrencinin aklına kullanılan malzemelerin neler olduğunu saymak akla gelmiştir. Ö1 “*Biz bu kısımda resmin hangi malzemelerden yapıldığına baktık ilk olarak, yağlı boya ile mi yapılmış, yoksa normal düz boyayla mı mesela bunları söyledik*” şeklinde

düşüncesini ifade etmiştir. Çözümleme aşamasında akılda kalan bir diğer kavram perspektif olmuştur. Üç öğrenci bu soruda perspektif yanıtını vermiştir. Ö1 düşüncesini ise şu biçimde açıklamıştır “.....ımmm resimdeki nesnelere uzaktan görüşlerini inceledik, küçük mü büyük mü gibi...perspektif ine baktık yani.” İki öğrenci çözümleme aşamasını doku kavramıyla birleştirmişler ve kendilerine yöneltilen bu soruyu, çözümleme aşaması denince akıllarına gelen kavramın doku olduğunu belirtmişlerdir. Ö3 düşüncesini “resmin nasıl yapıldığı, rengi, dokusu yani kabarıklığı,pürüzlü mü,, sıcak renkler mi soğuk renkler mi çok kullanılmış biz onlara baktık” ifade etmiştir. Yalnızca bir öğrenci çözümleme aşamasında akla resmin tekniği geldiğini belirtmiştir. Öğrenci günlüklerine bakıldığında ÖG7'nin “Betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargıyı artık daha iyi öğrendim” şeklinde günlüğüne yazdığı bilgi ve araştırmacının “Tabloya yönelik sorular sorduğumda yargı sorularını yanıtlamakta zorlanıyorlar diğer aşamaları kolayca yanıtlıyorlar fakat soru yazacakları zaman en çok çözümleme aşamasına soru yazarken zorlanıyorlar.” şeklinde belirttiği düşüncesi de Feldman'ın çözümleme aşaması hakkında öğrencilerin düşünceleri hakkında bizlere fikir vermektedir. Yine KWL bulgularına göre K13 kodlu öğrenci “Artık çözümleme sorularını daha iyi biliyorum.” ifadesi de öğrencilerin çözümleme aşamasına ilişkin fikirlerini göstermektedir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları uygulanırken öğrencilerden Feldman'ın eleştiri sınıflamasına uygun olarak soruların yazılması istenmiştir. Bu nedenle öğrencilere, Feldman'ın eleştiri sınıflamasının olduğu boş tablolar dağıtılmıştır. Öğrencilere dağıtılan bu çalışma yapraklarına öğrencilerin *çözümleme* için yazdıkları soruların bazıları şunlardır: Resimde hangi şekiller daha çok kullanılmış?, Resimdeki kişilerin birbirleriyle ilişkisi nedir?, Fırça darbeleri nasıldır?, Resimde daha çok sıcak renkler mi yoksa soğuk renkler mi kullanılmıştır?, Nesnelere gerçek büyüklükte mi çizilmiştir?, Resmin hangi zamanda olduğu belli mi? Nesnelere gerçek büyüklükte mi çizilmiştir?, Resimdeki kişiler birbirini tanıyor mu? Resmin dokusu nasıldır?, Bazı nesnelere önde bazı nesnelere arkada mı?, Resimdeki baktığımızda bu kişilerin birbiriyle ilişkisinin ne olduğunu söylersiniz?, Resimdeki fırçaların darbeleri ne şekildedir?

3-Feldman'ın eleştiri sınıflamasının yorumlama aşamasına ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşmelerden elde edilmiş olan veriler ışığında oluşturulan üçüncü soru için oluşturulan kategori, yorumlama aşamasındaki düşüncelerdir. Öğrencilerin ifade ettikleri

görüşlerin analizi sonucunda ulaşılan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 4.5’de verilmiştir:

Tablo 4.5 Yorumlama Aşamasına Dair Düşünceler

Kategori	Alt kategori	Öğrenciler	Frekans	Kodlar
Yorumlama Aşaması	Duygular	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5	4	Korku, mutluluk, sevinç
	Sanatçının Mesajı	Ö2,Ö3,Ö6	3	Sanatçının eseri yapma sebebi
	Ana fikir	Ö1,Ö5	2	Söylenmek istenen
	Esere Yönelik Beğeni	Ö2	1	Esere karşı hoşlanıtı
	Yorumda Bulunmak	Ö4	1	Kişinin kendi fikri
	Hayal Gücü	Ö5	1	Farklı yorum, yeni düşünce
	Bize Özel Yanıtlar	Ö6	1	Kişiyeye göre farklı yanıtlar

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerden yorumlama aşaması dendiğinde öğrencilerin verdiği yanıtlar, duygular, ana fikir, sanatçının mesajı, esere yönelik beğeni, yorumda bulunmak, hayal gücü, bize özel yanıtlar olmuştur. Dört öğrenci yorumlama aşaması denince akıllarına duygulardan bahsettikleri gelmiştir. Ö1 verdiği yanıtı ” *Eee resim bizde korku, mutluluk, sevinç gibi ne duygular oluşturduğunu bu bölümde söyledim. Çoğu kişi farklı farklı şeyler hissettiğini söyledi. Mesela ben Çiğlık tablosuna baktığımda korktum arkadaşım baktığında asla korkmadı.*” şeklinde açıklamıştır. Üçüncü soru için yorumlama aşamasında sanatçının mesajı vardır diyen üç kişiden Ö6 “*Sanatçının bu eseri neden yapmış olabileceğini burada düşünüyoruz.*” fikrini dile getirmiştir. Yorumlama aşamasında ana fikirlerin belirtildiğini söyleyen iki kişiden Ö5, düşüncesini şöyle ifade etmiştir.” *Öğretmen resmin ana fikrini bize söylemek istediği şeyi burada bize sordu. Türkçede de öğrendiğimiz gibi ana fikri bulmak eee yani bence önemlidir.*” şeklinde açıklamıştır. Yorumlama aşamasında esere yönelik beğeni dile getirilir diyen tek öğrenci Ö2 “*Resme baktığımızda bize neler hissettirdiğini, beğenip beğenmediğimizden hoşlanıp hoşlanmadığımızdan bahsettik.*” diyerek düşüncesini dile getirmiştir. Bu soruya yorumda bulunmak yanıtını veren Ö4 “*Biz bu bölümde yorum yaptık kendimize göre yorumlarda bulduk cümlelerimize bence falan diye başladık.*” demiştir. Hayal gücü cevabını verene Ö5 “*Biz bu bölümde yorum yaptık kendimize göre farklı yorumlarda bulduk cümlelerimize bence falan diye başladık yeni düşünceler söyledik*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Ö6 ise bu sorunun yanıtına yorumlama aşamasının “.....bize özel yanıtlar olduğunu” şeklinde belirtmiştir ve düşüncesini şu biçimde dile getirmiştir “*Burda herkes kendine göre farklı farklı özel yanıtlar verebilir.* Video kayıtları incelendiğinde

beşinci haftada (14.05.2024) alınan kayıta ÖK9“*Yorumlamada hani diyoruz ya resme baktığında hangi kokuyu hissediyorsun, hangi ses aklına geliyor falan diye bu soruları yanıtlamak bence çok eğlenceli..*” şeklindeki düşüncesi ve KWL etkinlik kağıdına K6’nın “Daha iyi yorumlama sorularını yazmayı öğrendim.” şeklindeki ifadesi öğrencilerin yorumlama aşaması hakkındaki öğrendikleri bilgileri düşünerek aklında kalan düşünceleri desteklemektedir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları uygulanırken öğrencilerden Feldman’ın eleştiri sınıflamasına uygun olarak soruların yazılması istenmiştir. Bu nedenle öğrencilere, Feldman’ın eleştiri sınıflamasının olduğu boş tablolar dağıtılmıştır. Öğrencilere dağıtılan bu çalışma yapraklarına öğrencilerin yorumlama için yazdıkları soruların bazıları şunlardır: Sanatçı bunu yaparken ne düşünmüştür?, Bir çocuk olsan bu resmi hangi oyuna benzetirdin?, Sanatçı bu resimde ne söylemeye çalışmıştır?, Eser bize ne mesaj veriyor? Bu eser size hangi kokuyu hissettiriyor?, Bu eseri bir eşyaya çevirseniz hangi eşyaya çevirirdiniz?, Bu eserin tartıştığı şey ne?, Esere baktığımızda mutlu mu üzüntülü mü yada farklı bir duygu hissediyorsunuz?, Eseri bir şarkıya benzetseniz hangi şarkı olur?, Sanat eserinden yola çıkarak sanatçının neler sevdiğini bilebilir misiniz?, Eseri bir nesneye benzetseniz bu ne olur?, Esere baktığınızda ağzınıza hangi tat geliyor?, Sanatçı bu eseri neden yapmıştır?,Bu eser bir renk olsaydı hangi renk olurdu?, Eser size nasıl bir hava durumu andırıyor?

4-Feldman'ın eleştiri sınıflamasının yargı aşamasına ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşmelerden elde edilmiş olan veriler ışığında oluşturulan dördüncü soru için oluşturulan kategori, yargı aşamasındaki düşüncelerdir. Öğrencilerin ifade etikleri görüşlerin analizi sonucunda ulaşılan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 4.6 Yargı Aşamasına Dair Düşünceler

Kategori	Alt kategori	Öğrenciler	Frekans	Kodlar
Yargı Aşaması	Eserin Önemi	Ö2,Ö3	2	Eserin Değerli Oluşu, Önemi
	Sergilemeye Değer	Ö3,Ö4	2	Müzeye Konmaya Değer,Resmin Özel ve Eşsizliği
	Eve Asmaya Değer	Ö3,Ö5	2	Eserin Evin Hangi Odaya Asılacağı
	Eserin Eşsizliği ve Değeri	Ö1,Ö5	2	Eserin Özel Oluşu
	Tablonun Adına Alternatif	Ö3	1	Yeni ve Farklı İsim
	Sanatçının Başarısı	Ö5	1	Eseri Yapan Kişinin Yeteği

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerle yapılan görüşmelerde onlara yöneltilen sorulardan dördüncüsünün analizi bulunmaktadır. Sanat eleştirisi becerisi gelişimi açısından işlenen derslerde Feldman'ın eleştiri sınıflamasının son aşaması olan yargı aşamasını öğrenciler; eserin önemini verildiği bölüm, eserin sergilenmeye değer bir eser olup olmadığının belirtildiği bölüm, eserin eve asmaya değer bir eser olup olmadığının belirtildiği bölüm, eserin eşsizliği ve değerinin açıklandığı bölüm ve sanatçının başarısının konuşulduğu bölüm olarak tanımlamışlardır. Yargı aşamasında eserin öneminden bahsedildiğini söyleyen iki öğrenciden biri olan Ö3 *“Burda biz bize gösterilen ünlü resmin önemli mi değerli mi olduğunu düşündük.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Yargı kısmında eserin sergilenmeye değer bir eser olup olmadığından bahsedildiğini düşünen Ö3 ve Ö4'ten Ö4 düşüncesini *“Resmin müzeye konmaya değer olup olmadığını, resmin özel ve eşsiz olup olmadığı ummm yaniii güzel mi yani gibi soruları yanıtladık.”* cümleleriyle açıklamıştır. Yukarıdaki tabloda analizi verilen soruya “eserin eve asmaya değer olup olmadığı”nın belirtildiğini söyleyen Ö3 ve Ö5'ten Ö5 *“Eseri evimize asıp asmayacağımızı düşündük. Asarız dersek hangi odanıza asarsınız diye de sordu öğretmen sebebiyle açıkladık biz. Yatak odası dedik, mutfak dedik mesela cevaba.”* biçiminde cümleler kurarak verdiği cevabı açıklamıştır. Yargı bölümünde eserin eşsizliğinden ve değerinden söz edildiğini söyleyen Ö1 ve Ö5'ten Ö1 *“Eserin değerli yani özel olup olmadığını yanıtladık düşündük. Eee buradaki sorular cevabı sadece bize aitti, doğru ya da yanlış değildi.”* cümlelerini kurmuştur. Bir öğrenci bu soruya tablonun adı başka ne olabilirdi diye alternatiflerin düşünüldüğü bölüm olduğunu belirtmiştir. Yine bir öğrenci de bu soru da sanatçının başarısından bahsedildiğini söylemiştir. Araştırmacı günlüğünde araştırmacının “Feldman'ın betimleme ve çözümlene sorularına neredeyse sınıfın tamamı parmak kaldırırken, yargı sorularına söz hakkı almak isteyen öğrenci sayısı azalıyor. Güzel yanıtlar aldığım da mutlaka onların yanıtlarını övüyorum, kişiyi takdir ediyorum. Bu diğerlerinin de parmak kaldırması için itici bir güç oluyor.” şeklindeki fikri öğrencilerin yargı basamağı hakkındaki düşünceleri hakkında bize veri oluşturmaktadır. Yine KWL etkinliğinde K16 *“Daha iyi yargı soruları yazmayı öğrendim.”* biçiminde düşüncesini ifade etmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları uygulanırken öğrencilerden Feldman'ın eleştiri sınıflamasına uygun olarak soruların yazılması istenmiştir. Bu nedenle öğrencilere, Feldman'ın eleştiri sınıflamasının olduğu boş tablolar dağıtılmıştır. Öğrencilere dağıtılan bu çalışma yapraklarına öğrencilerin *yargı* için yazdıkları soruların bazıları şunlardır: Bu resmi arkadaşına hediye etmek ister miydin?, Bu sanat

eseri sizi heyecanlandırdı mı?, Eseri yapan kişi sizce zeki mi?, Bu sanat eserini beğendiniz mi?, Eser müzeye konmaya değer mi?, Sanatçı bunu iyi ki yapmış der misin?, Keşke bu eseri daha önce gördüm der misin?, Bu eser çok pahalı olsaydın alırdı mıydın?, Bu sanat eserinden hoşlandın mı?, Bu eser için eşsiz diyebilir misiniz?

5-Feldman'ın eleştirisi sınıflamasındaki bölümlerden zorlanılan aşamaya ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşmelerden elde edilmiş olan veriler ışığında oluşturulan beşinci sorunun analizinde, sanat eleştirisi yapılırken öğrenilen dört aşamadan öğrenciyi en zorlayan aşamanın hangisi olduğunu ve nedenini öğrencilere sormaktı. Öğrencilerin ifade etikleri görüşlerin analizi sonucunda ulaşılan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 4.7’de verilmiştir:

Tablo 4.7 Zorlanılan Aşamaya Dair Düşünceler

Kategori	Alt kategori	Öğrenciler	Frekans	Kodlar
Zorlanılan Aşama	Yorulama	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6	4	Fikirlerin Gerekçelendirilmesi, Yaratıcılık, Yanıtların Özel Oluşu, Ayrıntılı Düşünme
	Yargı	Ö2,Ö5,Ö6	3	Karışık Oluşu, Yanıtların Özel Oluşu, Uzun Düşünme, Fikirlerin Gerekçelendirilmesi
	Çözümleme	Ö3	1	Teknik Kelimelerin Bilinmesi

Feldman’ın eleştirisi sınıflamalarından öğrencinin anlamakta zorlandığı bölümün ne olduğu sorusu öğrencilere yöneltilmiş, gerekçesiyle birlikte yanıt beklenmiştir. Bu soruya öğrenciler, yorumlama yargı ve çözümleme bölümlerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Feldman’ın eleştirisi sınıflamalarından en çok yorumlama aşamasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö6 bu sorunun cevabını ve gerekçesini şu biçimde açıklamıştır” *Ben yargı ve yorumlama bölümünde çok zorlandım çünkü bence en zor sorular bunlardaki soruları doğru yanıtlamak ya da bu bölümlere soru yazmak için sadece bilmemiz yeterli değildi çok düşünmemiz gerekiyordu.* “En zorlanılan aşama olarak yargı cevabını veren üç öğrenciden Ö2 şunları söylemiştir” *Ben yargı bölümünde çok zorlandım çünkü bence en zor sorular buradaydı. Sorular karışıktı.*” En çok çözümleme aşamasında zorlandığını belirten Ö3, bunu şu cümlelerle ifade etmiştir” *Ben en çok çözümleme ve yorumlama aşamalarında zorlandım çünkü çözümlemede resmin dokusu, tekniği gibi zor kelimeler vardı aklımda tutamayabiliyordum. Yorumlama da içimizden geldiği gibi yanıtlar vermemiz gerekiyordu çünkü soruların tek bir cevabı*

yokmuş herkes istediği gibi yanıt verebilirmiş. Eeee resmin bize ne hissettirdiğini bulmak için resme dikkatli bakmak, düşünmek gerekti, yaratıcı olmazsak olmazdı.”

Öğrenci günlüklerinde geçen “Munch Çılgık eserinin yargı kategorisini açıklarken zorlandım çünkü yargı soruları en zor sorulardır.” şeklindeki ÖG11’in düşüncesi, “Munch’ın betimleme çözümlene yorumlama ve yargı aşamalarında zorlandım çünkü çok şey düşünemedim.” şeklindeki ÖG4’in düşüncesi, “Betimleme ve yargı sorularında çok zorlandım çünkü aklımda tek bir cümle vardı” şeklindeki ÖG9’un fikri ve “3. Mevki Vagon eserinin tüm aşamalarını yaparken zorlandım.” diyerek düşüncesini dile getiren ÖG10 un düşüncesi bu biçimdedir:

Araştırmacı günlüğüne bakıldığında “.....sonra onlara Feldman’dan bahsettim. İlk kez duydukları için bu ismi şaşırdılar, onun dört aşamalı sanat eleştirisi basamaklarından bahsettim. Sorular hakkında konuştuk. Basamaklara uygun sorulara güzel yanıtlar verdiler fakat olay onların soru yazmasına geldiğinde çok zorlandılar. Soru yanıtlanır, soruyu biz nasıl yazarız gibi tepkiler bile aldım, tüm aşamalarda soru yazmakta güçlük çekseler de ne çok çözümlene ve yargı basamaklarına soru yazarken zorlandılar.” şeklindeki yazısı da öğrencilerin Feldman’ın eleştirisi sınıflamasından hangisinde ya da hangilerinde zorlandıklarını göstermektedir.

Dördüncü haftanın (04.05.2024) ders video kaydında geçen ÖK10: “Bir türlü yargı sorularını yazamıyorum ben, grubumuz da zorlanıyor.” ifadesi de öğrencilerin hangi aşamada zorlandıklarını dile getirdikleri bir ifadedir.

6-10 haftalık gerçekleştirilen görsel sanatlar derslerine ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşmelerden elde edilmiş olan veriler ışığında oluşturulan altıncı sorunun analizinde on hafta boyunca Feldman’ın eleştirisi sınıflaması ve P4C eğitimiyle yürütülen görsel sanatlar dersinin daha önceki görsel sanatlar dersi işlenişiyile karşılaştırılması istenmiştir. Öğrencilerin ifade etikleri görüşlerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 4.8 de verilmiştir:

Tablo 4.8 Derse İlişkin Genel İzlenimler

Kategori	Alt kategori	Öğrenciler	Frekans	Kodlar
Genel İzlenimler	Soru Yazmak	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6	4	Serbest Fikir, Soru Oluşturma
	Fikirlere Saygı Duymak	Ö2,Ö3,Ö4	3	Düşüncelerin Dinlenmesi
	Ünlü Tabloları ve Sanatçıları Öğrenmek	Ö1,Ö2	2	Dali Munch Van Gogh
	Eleştiri Yapmak	Ö1,Ö6	2	Saygılı Biçimde Eleştiri

Düşünceleri Sebebiyle Söylemek	Ö2,Ö3	2	Fikirlerin nedeni ve sebebini açıklamak
Eğlenceli Oluşu	Ö5	1	Eğlenceli Zamanlar

Öğrencilerle yapılan görüşmede on haftadır işlenen görsel sanatlar dersinin, daha önceki görsel sanatlar derslerinin işlenişiyile karşılaştırıldığında dört öğrenci artık soru yazabildiklerini, fikirlere saygı duymanın önemini kavradıklarını, iki öğrenci ünlü tabloları ve sanatçıları öğrendiklerini, iki öğrenci diğer görsel sanatlar dersinde eleştiri yapmadıklarını artık işledikleri bu derslerle eleştiri yaptıklarını, iki öğrencinin eski ve yeni görsel sanatlar dersi işlenişisi arasındaki farkı düşünceleri nedeniyle söylemek olarak belirttikleri görülmüştür. Bir öğrenci de derslerin artık daha eğlenceli olduğu yanıtını vermiştir. Bu soruya soru yazmak yanıtını veren öğrencilerden biri olan Ö4 şu cümlelerle düşüncesini ifade etmiştir” *Soru oluşturuyoruz. Yanlış diye bir şey yok fikirlerimizi serbestçe söyleyebiliriz ama nedeniyle birlikte tabii..*” Yeni işlenen görsel sanatlar dersinin eski işlenişe göre farkının fikirlere saygı duymak olduğunu belirten öğrencilerden biri olan Ö3 “*Grup halinde soru yazmayı, yazarken birbirimizin düşüncesini dinlemeyi ve de saygılı olmayı öğrendik.*”

Ünlü tabloları ve sanatçıları öğrendik olarak bu soruya yanıt veren Ö1 ve Ö2’den Ö2 düşüncelerini şu biçimde ifade etmiştir. “*Yabancı ünlü sanatçıları tanımak bana kendimi bilgili hissettirdi. Artık Dalıyı, eeeMunch’ı, Van Gogh’u öğredim, eehmm yani eskiden bilmiyordum ben bu kişileri.*” Aradaki farkı eleştiri yapmak olarak tanımlayan Ö1 ve Ö6 ‘dan Ö1 düşüncesini şu biçimde ifade etmiştir “*Biz bu saygılı bir biçimde eleştiri yaptık.....*” Düşünceleri nedediyle söylemek olarak yanıt veren iki öğrenciden biri olan Ö3 “*Bir tabloya baktığımızda onu güzel olarak buluyorsak onun neden güzel olduğunu söylemek zorundaydık. Bazı arkadaşlar söylemedi tabii ama ben neden müzeye konmalı diye söyledim sebebini.*” bu biçimde konuşmuştur. Yeni işlenen görsel sanatlar dersinin eski işlenişe göre daha eğlenceli olduğunu belirten Ö5 “*Artık bence daha eğlenceli zamanlar yaşıyoruz, bunlar ben öyle olduğunu düşünüyorum hatta grup arkadaşlarım da.*” cümlelerini kurmuştur. Öğrenci günlüklerinde geçen şu ifadeler “ÖG4’ün Önceden görsel sanatlar dersinde resim yapardık sadece şimdi farklı şeyler yapıyoruz.”, ÖG7’nin “Eskiden öğrenci günlüğü yazmazdık, sanat eleştirisi yapmazdık.” ve ÖG19’un “Daha önce işlediğimiz derslerden farklıydı çünkü biz hep soruları yanıtlardık bu derslerde artık hep soru yazıyoruz” daha önce işlenen görsel sanatlar dersiyle araştırma sürecinde işlenen dersler arasındaki farkı göstermektedir. Ayrıca araştırmacın günlüğünde geçen “Başlarda gerekçelerini açıklayamamışlardı ama

sonraları ben daha neden böyle düşünüyorsun demeden, gerekçeleriyle birlikte yanıtları bana söylemeye başladılar. Hatta ki bu durum Türkçe matematik sosyal bilgiler gibi derslerde de etkisini gösterdi. Öğretmenim ben bu konuda şöyle düşünüyorum çünkü diye cümlelerine devam ettiler. Gerekçeli düşünmeyi öğrenmiş olmaları beni oldukça mutlu etti.”ifadesi de yukarıdaki verileri desteklemektedir. Araştırma kapsamında yürütülen derslerin kayıtları incelendiğinde de altıncı haftada (15.05.2024) dersinde ÖK12“Eleştiri yaparken fikirlerimize saygı duymanın daha önceden de neden önemli olduğunu siz bize anlattınız. Bu gerçekten bizim için önemli, kimse üzülüyor o zaman..” ifadesi bulunmaktadır. 17.04.2024 tarihinde tez danışmanıyla yapılan görüşmede, çalışma yapraklarını inceleyen tez danışmanı”..gerekçeli düşünceyi öğrenmiş olmaları çok güzel, ilk haftalarda onlara yönelttiğiniz soruları yanıtladırken sebebini belirtmiyorlardı, ya da kısa bir biçimde belirtiyorlardı, bu güzel bir ilerleme.” şeklinde ifadesi de yukarıda ulaşılan bilgileri desteklemektedir.

7-Daha önce işlenen görsel sanatlar dersleriyle ile on haftadır işlenen görsel sanatlar derslerinin kıyaslanmasına ilişkin öğrenci görüşleri

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilmiş olan bilgilerle yedinci sorunun analizinde, öğrencilere daha önceki görsel sanatlar dersi işlenişiyile, araştırma sürecinde hazırlanan planlar doğrultusunda işlenen dersler arasındaki fark sorulmuştur. Öğrencilerin ifade etikleri görüşlerin analizi sonucunda ulaşılan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 4.9’ daverilmiştir:

Tablo 4.9 Daha Önceki Derslerden Farkı

Kategori	Alt kategori	Öğrenciler	Frekans	Kodlar
Daha Önceki Derslerden Farkı	Soru Yazmak	Ö2,Ö5,Ö6	3	Soru Oluşturmayı Öğrenmek
	Yabancı Ressamları Öğrenmek	Ö1,Ö4	2	Dali Van Gogh Picasso
	Hikaye Haritası	Ö3,Ö6	2	Hikaye Yazmanın Kolaylaşması
	Fikirlere Saygı Duymak	Ö2,Ö5	2	Fikirleri Küçümsememek
	Isınma Oyunları	Ö3,Ö4	2	Eğlenceli oyunlar
	Yeni Teknikler	Ö3	1	Tekniklerin isimleri ve Kuralları
	Feldman	Ö3	1	Feldman’ın Aşamalı Şeması
	Düşünceleri Sebebiyle Söylemek	Ö1	1	Fikirlerin Nedenini Açıklama

Öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin daha önceden işlenen görsel sanatlar dersleriyle şimdi işlenen dersler arasındaki farklar sorulduğunda, üç öğrenci artık soru yazmayı bildiklerini, iki öğrenci yabancı ressamı öğrendiklerini, iki öğrenci hikaye haritası oluşturduklarını, iki öğrenci birbirlerinin fikirlerine saygı duyduklarını, iki öğrenci derslere ısınma oyunları başladıklarını, bir öğrenci yeni teknikler öğrendiklerini, yine bir öğrenci Feldman'ı tanıdıklarını belirtmiştir. Bu soruya soru yazmak cevabını veren Ö2,Ö5 ve Ö6'dan Ö2 düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir” *Ben bu derslerde soru yazmayı öğrendim. Daha önce soru yazmak nasıldır bilmiyorduk, soru yanıtlamayı biliyorduk ama.*” Ö6 ise şunları dile getirmiştir“..... *grup arkadaşlarımızla birlikte soru oluşturmayı da öğrenmiş olduk.*” Yöneltilen bu soruya yabancı ressamı öğrendik cevabını veren iki öğrenciden biri olan Ö4 *“Daliyi biliyorum, Van Gogh biliyorum, Picassoy'u da biliyorum, biz bir sürü yabancı sanatçıları hayatlarını falan öğrendik.”* Diğer işlenen görsel sanatlar dersi iletişimdeki kıyaslandığında aradaki farkın hikaye haritaları olduğunu belirten Ö3 ve Ö6 dan Ö3 *“Hikaye haritaları doldurduk, sonra da hikayeler yazmak daha kolay oldu.”*İfadeleriyle fikrine açıklık getirmiştir. Yedinci soruya fikirlere saygı duymak yanıtını veren öğrencilerden Ö5 *“.....fikirleri küçük görmemenin önemi de biz anladık”* ifadesini kullanmıştır. Daha önceki derslerden farkının ısınma oyunları olduğunu belirten Ö3 ve Ö4 ten Ö4 *“.... Ve birçok eğlenceli ısınma oyununu biliyoruz artık.”*diyerek düşüncesini açıklamıştır. Bu şekilde işlenen derslerde yeni teknikler öğrendiğini söyleyen Ö3 düşüncesini *“: Bir sürü yeni ders işleme teknikleri öğrendik, önce öğretmen yeni teknik öğreteceğim dedi adını söyledi sonra kurallarını yani”* Cümlelerini kullanarak dile getirmiştir. Bu soruya Feldman yanıtını veren bir öğrenci olmuştur o da düşüncesini şöyle dile getirmiştir Ö3 *“ Feldman'ını da onun aşamalı şemasını da biliyoruz artık”* Bu soruya düşüncelerimizi sebepleriyle söyledik diyen Ö1'in düşüncesini açıklayışı şu biçimdedir *“.....başta bu şekilde dersi işlemek bana farklı gelmişti çünkü düşüncelerimizi hep sebepleriyle söyledik, öğretmen bize hep neden dedi”* Öğrencilerin tuttukları günlüklere bakıldığında ÖG17'nin *“Isınma oyunu olan tilki tilki saat kaçtan çok zevk aldım”* ve ÖG8'in *“..diğer derslerden evet farklıydı çünkü zihin haritası yaptık, grup çalışması yaptık. Köşeleme tekniği yaptık”* şeklindeki ifadeleri bulunmaktadır. Araştırmacı günlüğünde ise *“Isınma oyunları haftanın etkinliklerine başlamak her zaman öğrencileri heyecanlandırıyor ve derse daha hevesli başlıyorlar. Bu haftanın ısınma oyununu açıkladım kuralları açıkladım ve oynadık. Isınma oyunlarına daha fazla zaman ayırmamı istiyorlar fakat sürenin yetişmeyeceğini*

onlara açıklıyorum” diğerk bir günlükten alınan “Bu ders konuşma halkası tekniğini öğrettim onlara. Teknik ğrenmeyi ve uygulamayı her zaman çok sevdiler” ve birbaşka araştırmacı günlüğünde bulunan “Daha önce de belirttiğim gibi öğrendikleri yeni tekniklere çok meraklılar ve bu konuda çok hevesliler. Tekniğin uygulanış aşamalarını tahtaya yansıtıp tekniği uyguladıktan sonra Feldman’ın eleştiri sınıflamasına uygun bir biçimde sanat eleştirisinin analizini yaptık” ifadeleri de yukarıdaki bilgileri destekler nitelikte olup üçüncü haftanın (23.04.2024) videosu incelendiğinde de K 17 “Ben bu resmi beğendim çünkü ressamın kendi hayatını bize çizmiş olabilir, amacı bizi düşündürmek olabilir. Bizi dşndrdğı için sevdim” şeklinde öğrencinin düşüncesi de öğrencilerin daha önce görsel sanatlar dersini işleyişleriyle, araştırma kapsamına işlenen görsel sanatlar dersini işleyişlerindeki kıyaslamaya veri oluşturacak bilgilerdendir. 14.03.2024 tarihinde tez danışmanıyla yapılan toplantıda danışmanın” ders planlarınızda mutlaka aktif öğrenme tekniklerinden birine yer veriyor oluşunuz çok güzel, videoları izlediğimde öğrencilerin teknikleri uygularken ki mutlulukları ekrana yansıyor” ifadesi geçmiştir.

8-Sanat Eleştirisi zerine işlenen görsel sanatlar derslerinde etkisi altında en çok kalınan kısımlara ilişkin ğrenci görüşleri

Yapılan görüşmelerde öğrencilere yöneltilen son soru, sanat eleştirisi üzerine işlenen derslerde öğrenciyi en çok etkileyen şeyin ne olduğu sorusuydu. Öğrencilerin ifade etikleri görüşlerin analizi sonucunda ulaşılan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar Tablo 4.10’da verilmiştir:

Tablo 4.10 Etkisinde Kalınan Etkinlikler

Kategori	Alt kategori	ğrenciler	Frekans	Kodlar
Etkisinde Kalınan Etkinlik	Feldman’I Tanımak	2,5	2	Feldman ve Aşamaları
	Soru Yazmak	3,4	2	İlk Kez Soru Yazma Deneyimi
	ocukların Felsefe Yapması	3,6	2	Felsefenin Yalnızca Büyüklerin Yapmadığı
	Tabloya Bakıp Hikaye Yazmak	1	1	Tabloya Bakıp Hayaller Kurmak
	Yabancı Ressamları öğrenmek	5	1	Birçok Yeni Yabancı Sanatçı İsmi öğrenmek

Öğrenciler yeni tarzda işlenen görsel sanatlar dersinde en çok etkileyen ve aklında kalanlar neler oldu sorusuna iki ğrenci Feldman’ı tanımak, iki ğrenci soru yazmak, yine iki ğrenci çocukların felsefe yapması yanıtını verirken, bir ğrenci

tabloya bakıp hikaye yazmak, bir öğrenci de yine yabancı ressamı öğrenmek yanıtını vermiştir. Aklında kalan ve onu en çok etkileyen bilginin Feldman'ı öğrenmek olduğunu belirten Ö5 şu biçimde düşüncelerini ifade etmiştir. *“Bence Feldmanı ve aşamalarını öğrenmek. Biz sürekli Feldman adını duyduk.”* Kendisine yöneltilen soruyu soru yazmak olarak yanıtlayan Ö3 ve Ö4 ten Ö4 *“Soru yazmayı daha önce hiçbir derste yapmamıştım.”* diyerek açıklamasını yapmıştır. Ö3 ve Ö6 ise akıllarında kalan ve kendilerini en çok etkileyen şeylerin çocukların da felsefe yapabilmesi olmuştur. Bu konuda Ö6 *“Çocukların yani bizlerin de felsefe yapması, felsefe demek büyük işi demek değilmiş yalnızca.”* yanıtını vermiştir. Bu soruya tabloya bakıp hikaye yazmak yanıtını Ö1 *“Bence tabloya bakıp kendi kafamıza göre istediğimiz gibi hayaller kurup hikaye yazmak çok güzeldi”* şeklinde ifade etmiştir. Soruya yabancı ressamı öğrenmek yanıtını veren Ö5 ise düşüncelerini şu biçimde ifade etmiştir *“.....yabancı bir sürü sanatçıyı öğrenmek...”* diyerek düşüncesini dile getirmiştir. Araştırmacın tuttuğu günlüklerde geçen *“Öğrencilerimin her hafta ünlü bir ressamı tanımaları onları çok mutlu etti. Ressamın hayatı ve eserleri hakkında da onlarla hep konuştuk. Bu hafta da Van Gogh'u tanıdılar.”* ifadesi ve birinci hafta (15.02.2024) videosu incelendiğinde ÖK3 *“Feldman'ı tanıdığım için mutluyum, onun hayatını da merak ediyorum ben. Her şeyi kolaydan zora sıralamış biz anlayalım diye yani”* şeklinde ifadesi geçmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada yer alan alt problemlere yönelik sonuçlara, tartışmalara ve bunlara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı Feldman'ın eleştiri sınıflamasını, çocuklar için felsefe () eğitimi yoluyla öğretilmesinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin sanat eleştiri becerilerine, derse karşı tutumlarına etkisini incelemek ve öğrencilerin uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynaklarını "Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği", "Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği", yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve oturum videoları oluşturmuştur. Ayrıca süreç içerisinde kullanılan KWL ve Feldman'ın eleştiri sınıflaması tabloları ile derste kullanılan etkinlik kağıtları gibi öğrenci ürünleri de araştırmanın verilerini desteklemek için bulgular kısmında kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, bir önceki bölümde sunulan bulgular doğrultusunda ulaşılan araştırma sonuçları alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve benzer konularda yapılacak olan çalışmalar için çeşitli öneriler getirilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında pedagojik sanat eleştirisi becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın varlığını ispat etmektir. Bu çalışmada kullanılan "Pedagojik Sanat eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği"dir. Katılımcıların pedagojik sanat eleştirisi becerisi testine göre almış oldukları ön test ve son test puanları arasında farklar tespit edilmiştir. Elde edilen veriler yapılan çalışmanın etkililiği lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Eraslan'ın (2019) yaptığı çalışma sonucu bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmacının ilköğretim öğrencileriyle yapmış olduğu görsel sanatlar dersinde pedagojik sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerine olan etkisinin belirlenmesi araştırmasında deney grubuna ait ön test ile son test puanlarına bakıldığında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Taşkesen ve Uludağ'un (2019) araştırması da sanat eleştirisi uygulamalarının öğrencilerin hem iç hem de dış motivasyonunları olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Benzer araştırmaların da mevcut araştırmayı desteklediği görülmektedir. Gözütok'un (2017) çalışmasında ilköğretim düzeyindeki 100 kişilik bir grup ile

Picasso'nun "Güvercinli Çocuk" adlı eseri pedagojik sanat eleştirisi çerçevesinde öğrenciler tarafından değerlendirilmiş anket sonuçları hesaplanmış ve istatistik verilerle betimleme, çözümleme yorumlama ve yargı evreleri ele alınmıştır. Yine Önal'ın (2019) yaptığı çalışma pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği geliştirme çalışması alana yeni katılan bir çalışma olup, öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısını ortaya çıkaracak bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Alan yazın tarandığında pedagojik sanat eleştirisi ile ilintili yukarıdaki araştırmalara rastlanmış olup daha çok farklılıklar içeren bağımsız araştırmalar mevcuttur.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında görsel sanatlar dersine karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın varlığını ispat etmektir. Bunun için katılımcılara araştırmanın başında ve sonunda "Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği" uygulandı. Katılımcıların "Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği" 'ne göre almış oldukları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında ise, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen veriler yapılan çalışmanın etkililiği lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. 10 haftalık planlanan görsel sanatlar dersi uygulamaları, çocukların ünlü tabloları öğrenmeleri, tablolar hakkında Feldman'ın eleştiri sınıflamasına uygun etkinlikler yapmaları, bunları yaparken çocuk felsefesine uygun adımlarla sorgulama yapmaları, dersleri aktif öğrenme teknikleriyle işlemeleri, ders sonunda ürünler ortaya koymaları, çocukların görsel sanatlar dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu çalışmadan önce öğrenciler için görsel sanatlar dersi demek "yalnızca resim çizmek" demektir. Öğrencilerin fikirlerinin, araştırma kapsamında hazırlanan 10 haftalık ders planları sayesinde değiştiği görüldü. Öğrenciler için görsel sanatlar dersi demek; eleştirmek, soru yazmak, gerekçeli düşünmek, empati yapmak, sorgulamak, derinlemesine düşünmek, ayrıntılara hakim olmak, estetik bakış açısına sahip olmak demek oldu. Bu kapsamda daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, tutum ölçeği kullanılan, Göktepeliler ve Demirbaş, (2024)'ın araştırmasına göre ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre inceledikleri çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların görsel sanatlar dersine yönelik tutumları; sergi ziyareti, yapmayı sevdikleri resim türü, kullanmayı sevdikleri boya türü, okulda atölye bulunma durumu, derse giren öğretmenin branşı, okul türü ve

dersi işledikleri mekân değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemişken öğrencilerin tutumlarının cinsiyetlerine ve resim yapmayı sevip sevmeme durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrencilerin görsel sanatlar dersine karşı tutumlarının araştırıldığı, Aslan ve Gökdemir, (2018)' in "Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" araştırmasının sonucunda, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sanat eğitime yönelik tutumun öğretmenler üzerinde incelendiği, Güngör ve Dalgıç, (2023)'in araştırmasında ise çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime ilişkin görüşlerini araştırmaktır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğrencilerin Feldman'ın eleştiri sınıflamasına ve çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri neler olduğuydu.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ilk olarak öğrencilerin Feldman'ın *betimleme* basamağına yönelik görüşler alınmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun betimleme basamağını göze ilk çarpan şeylerin sayıldığı olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı betimleme basamağını eserin adının söylendiği, bir kısmı ise sanatçının adının söylendiği basamak olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde betimleme kısmını eserin yapılış zamanı, kolay olan aşama ve yorumsuz aşama belirtenler de olmuştur. Koster 'e (2001) göre bu basamağın amacı, eleştiri yapacak bireyi, ayrıntıları gözden kaçırmaması için aceleci bir tutumdan uzaklaşmasını sağlayarak yavaşlatmaktır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerden Feldman'ın *çözümleme* basamağına yönelik görüşler alınmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun özellikle çözümleme basamağı denince renkler aklına gelmiştir. Sanat eserinde kullanılan renklerin sıcaklığı soğukluğu, renk tekrarı gibi etkenler, esere baktıklarında dikkatlerini çeken şey olmuştur. Russell'e (2005) göre sanatçı biçim, renk, doku, leke, derinlik gibi öğeleri; ritm, hareket, denge, oran-orantı, değişiklik, vurgu ve birlik gibi ilkelere göre kullanır. Bu aşamada sanat yapıtında kullanılan en belirgin sanat ilkeleri ele alınır.

Öğrencilerin yine büyük çoğunluğunun çözümleme basamağını canlı ya da cansız varlıklar arasındaki ilişki olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin ise çözümleme basamağını kullanılan malzemeler olarak açıkladığı görülmüştür. Sanat eserinin yapımı yağlı boya, karakalem, guaj boya vb hangi malzemeyle yapıldıysa, çözümleme basamağında öğrencilerin akıllarına ilk gelen bu olmuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda çözümleme basamağını perspektif, doku, resmin tekniği olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin Feldman'ın *yorumlama* basamağına yönelik görüşler alınmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yorumlama basamağını duyguların ifade edildiği bölüm olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yine büyük çoğunluğunun yorumlama basamağını sanatçının bizlere verdiği mesaj olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Alınan yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin yorumlama basamağını, esere yönelik beğenin olduğu kısım, yorumda bulunulan yer, hayal gücünün geliştiği kısım, bize özel yanıtlar verdiğimiz basamak şeklinde tanımlamalarda bulunduğu da tespit edilmiştir. Tansuğ'e (1988) göre yorumlama aşamasında tahminlerde bulunulabilir. Bu basamak, sanat eleştirisi sürecinin belki de en zor aşamasıdır çünkü bu aşamada kişiden kendine özgü fikirler ortaya koyması beklenir. Bu nedenle öğrencinin en yaratıcı olmasını beklenen basamaktır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerden Feldman'ın *yargı* basamağına yönelik görüşler alınmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun özellikle yargıbasamağı denince aklına eserin öneminin dile getirdiği, eserin sergilenip sergilenmeye değer olup olmadığı ve eve asmaya değer olup olmadığını düşündükleri basamak olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler de bu bölümde farklı olarak tablonun adına alternatif isimler düşünüldüğü ve sanatçının başarısının ele alındığı basamak olduğunu belirtmişlerdir. Özel'e (2004) göre yargı basamağında "Bu eser, başarılı bir eser midir?" sorusunun yanıtı üzerine yoğunlaşılır. Bu aşamada eserin başarılı olup olmadığının kararı gerekçeler ile ifade edilir. Eser başarılı bulunmuşsa neden, başarılı bulunmamışsa neden olduğu özellikle açıklanmalıdır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde Feldman'ın eleştiri sınıflamalarından öğrencinin anlamakta *zorlandığı bölümün* ne olduğu sorusu öğrencilere yöneltilmiş, gerekçesiyle birlikte yanıtlar beklenmiştir. Alınan yanıtlar neticesinde öğrencilerin en çok yorumlama aşamasında daha sonra yargı aşamasında ve son olarak çözümleme basamağında zorlandıkları tespit edilmiştir. Yorumlama basamağında, fikirlerin

gerekelendirilmesi ve yanitların kiŒiye özel olması gerektiğinden dolayı öğrencilerin en çok zorlandıkları bölüm olduğu tespit edilmiştir. Özel'e (2004) göre *Feldman'ın pedagojik sanat eleŒtirisi sürecinde yorumlama* aŒamasında çocuğın dikkatini verdiği duygu ve düşüncelerini sanat çalıŒması aracılığıyla irdelediği aŒamadır. Bu aŒamada“Sanat çalıŒması, hangi mesajı iletmek istiyor?” sorusuna yanıt aranır.

Öğrencilerle yapılan görüşmede on haftadır işlenen görsel sanatlar dersinin, *daha önceki görsel sanatlar derslerinin işleniŒiyle karşılaştırıldığında* öğrencilerin çoğu artık soru yazabildiklerini, fikirlere saygı duymanın önemini kavradıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise ünlü tabloları ve sanatçılarını öğrendiklerini, görsel sanatlar dersinde eleŒtiri yapmadıklarını artık işledikleri bu derslerle eleŒtiri yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin *daha önceden işlenen görsel sanatlar dersleriyle Œimdi işlenen dersler arasındaki farklar* sorulmuŒtur. Öğrencilerin bir kısmı bu soruya aktif öğrenme tekniklerini öğrenmek yanıtını vermiştir. Öğrencilerle yürütölen 10 haftalık çalıŒmada her hafta bir aktif öğrenme tekniğine yer verilmiştir. Öğrenciler aktif öğrenme tekniklerinin uygulanıŒ basamaklarını öğrendiklerinden dolayı mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Aktif öğrenme tekniklerinde öğrenci kendini sürece ait hissetmektedir çünkü aktif olan öğrencidir, araŒtırmacı sadece yönlendirmelerde bulunur, bu durum da öğrencileri daha derse karşı daha yetkin hissettirir. Aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde araŒtırmacının rolü değerlendirildiğinde, geleneksel eğitim anlayıŒındaki role göre daha geri planda bir konumda olduğu yalnızca var olan düzeni sağlamak için öğrenme ortamında bulunduğu söylenebilir. Vural'a (2004) göre de aktif öğrenme anlayıŒında öğretmen, öğrencinin yeni kazanacağı deneyimleri elde etmesine eğitim rehberlik eder, öğrenciyi aktif tutar, katılımı sağlar, düzenleyici ve yol göstericidir. AraŒtırmada dersin öğretmeni öğrenme ortamında bilgiyi tamamen sunmayarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân sunduğu da söylenebilir. Her ders kayıt altına alınan oturum videolarında da bu durum açık bir biçimde bellidir. Öğretmen sanat eleŒtirisi yaptırırken öğrencilerin birbirlerine sorular yöneltmelerini uzaktan incelemiŒ, ara ara soruyu derinleŒtirmek için sorulara eklemelerde bulunmuŒtur. Ayrıca aktif öğrenme ortamında öğrencilerin grupça çalıŒmaya ve eğlenerek öğrenmeye teŒvik ettiği de söylenebilir. Ayyıldız'a (2012) göre de aktif öğrenmede öğretmen, çalıŒma grupları oluŒturarak grup üyelerinin sorumluluklarını belirlemede yardımcıdır; grup içi veya gruplar arasında etkileŒimi kolaylaŒtırır. Öğrencinin öğrenme sürecinde karar almasında yol göstericidir. Bu

bağlamda Kalem ve Fer'in (2003) yapmış oldukları araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde yapılan araştırmanın sonucuna göre aktif öğrenme süreci öğrenci davranışları açısından değerlendirildiğinde, öğretmenin rehber konumunda olduğu, bu durumun öğrencilere ve derse yansıdığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Yine aktif öğrenme tekniklerine ilişkin yapılan çalışmalar alanyazında araştırıldığında, Maden'e (2013) göre başarılı bir öğrenme süreci geçirmek adına aktif öğrenme anlayışı öğretim sürecinde yoğun katılımı sağlayan, tam ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için çeşitli öğretim teknikleri barındırmaktadır görüşü de araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Açıkgöz'e (2003) göre aktif öğrenme sürecinde öğrenciler arasında fikir uyuşmazlıkları da çıkabilir. Ayrıca geleneksel sınıflarda kısa sürede daha çok konu işlense de kalıcılığı maalesef ki yok denecek kadar azdır. Önemli olan bir derste öğretmenin konuların ne kadarına değindiği değil öğrencilerin öğrenme malzemesinin ne kadarını kavramış olduklarıdır. Bu bakımdan aktif öğrenmenin öğrenme için daha fazla zamana ihtiyaç duyması söz konusu değildir.

Öğrencilerin *daha önceden işlenen görsel sanatlar dersleriyle şimdi işlenen dersler arasındaki farklara* verdikleri bir diğer yanıt hikaye haritaları oluşturmaktır. 10 hafta boyunca planlanan etkinliklerin sonunda ortaya bir ürünün konması dikkate alınmıştır. Planlanan etkinliklerinin bazılarının sonunda, öğrencilere hikaye haritaları ve grafik örgütleyiciler dağıtılmıştır. Bu sayede öğrenciler hikayelerini daha kolay oluşturabilmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde hikaye oluşturmayla ilgili olan araştırmalardan Yiğit'in(2007) araştırmasına göre öğrenciler, öykü yazarken hayal ve gerçek arasında bir çizgi oluştururlar. Öyküler sayesinde öğrencide var olan potansiyel ortaya çıkmakta, öğrenci düşüncelerini yazıya dökerek bir eylem gerçekleştirmektedir. Öyküler, yalnızca anlatım yeteneğinin gelişmesine katkı sağlamaz, genel olarak öğrencinin akademik tüm gelişimine katkı sağlar. Hikaye ya da öykü yazma etkinliğinde bireyler kendini yazıyla ifade etme şansı bulduklarından, kendilerini ifade edebildikçe ve dünyayı anlamlandırmada da yol kat etmiş olurlar, düşünceleri araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Karadağ (2013) tarafından yapılan çalışmada da yazılı anlatım dersinde öğrencilerden seçtikleri tarihi bir eserin yerine kendilerini koyup bütünleştirerek bir öykü yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonunda, yazılı çalışmaların öğrencilerin yazma merakını artırdığı, konu seçiminde özgür hissettirdiği, yazmaya teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama sonucunda kişiye özel ve yaratıcı ürünler ortaya çıktığı, farklı düşünmeye, farklı bakış açılarının ve hayal gücünün gelişimine olanak sağlandığı, yazmaya ilişkin özgüvenin

arttığı da ortaya çıkmıştır. Öğrenci günlüklerinde öğrencilerin, hikaye haritaları doldurmanın, yaratıcı hikayeler yazmalarının duygularını ifade etmek için kullanılan güzel bir yöntem olduğunu belirtmeleri de hikaye yazma etkinliklerinin öğrencileri olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğrenciler *daha önceden işlenen görsel sanatlar dersleriyle şimdi işlenen dersler arasındaki farka* verdikleri bir diğer yanıt ise ısınma oyunları ile derse başlamak cevabıydı. Araştırma kapsamında 10 hafta boyunca planlanan etkinliklerin hepsi o haftaya uygun bir ısınma oyunuyla başlamıştır. Isınma oyunları sayesinde öğrenciler derse daha istekli katılmışlardır. Demirel'e (2007) göre eğitsel oyunlar ile öğrenilen bilgiler daha kalıcı hale getirilebilir ve derste işlenen konular ilgi çekici bir duruma getirilebilir, derse karşı en ilgisiz gibi görünen öğrencilerin bile derse katılımı sağlanabilir. Bilen'e (2002) göre de oyun anlayışından faydalanılarak sınıf çalışmaları daha güdüleyici ve anlamlı hale getirilebilir. Oyun aracılığıyla konular merak uyandıran bir hale gelir, bilginin akılda tutma süresini uzatma gibi durumlar da sağlanabilir.

Öğrenciler *yeni tarzda işlenen görsel sanatlar dersinde kendilerini en çok etkileyen* ve akıllarında kalanların neler oldu sorusuna öğrenciler, Feldman'ı tanımak, soru yazmak, çocukların felsefe yapması, hikaye yazmak ve yabancı ressamın hayatını öğrenmek yanıtını verdikleri görülmüştür. Öğrenciler yalnızca büyüklerin felsefe yapmadığını çocukların da felsefe yapabildiklerini görmenin onları mutlu ettiğini belirtmiştir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik olumsuz tutumları felsefi çalışmalar ve sorgulamalı etkinlikler sayesinde olumlu anlamda değişmiştir çünkü çocuk felsefesi çalışmalarının çocukların var olan yaratıcılığını ortaya çıkarması, felsefe yaparken kendileri ve fikirlerini değerli hissetmeleri, onların özgüvenlerine oldukça iyi gelmiştir. İlgili alanyazına baktığımızda Akkocaoğlu ve Çayır (2016) da yaptıkları çocuk felsefesinin uygulanabilirliğine yönelik reform niteliğindeki çalışmalarında çocuk felsefesinin çocuğun bilişsel, duyuşsal birçok yönünü besleyen bir sorgulama olduğuna dair düşüncelerini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmanın sonucunda çocuk felsefesinin çocukların bilişsel ve duyuşsal birçok becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çocuk felsefesi çalışmaları, araştırmada uygulanan diğer yöntemlerle beraber düşünüldüğünde öğrencilerin sanat karşı tutumları üzerinde olumlu anlamda etkiye sahiptir. Bunun sebebi çocuk felsefesiyle çocuk düşüncelerini gerekçelendirir, farklı çözümler bulur, yaratıcıdır, eleştirel düşünme becerileri kazanırlar bu da çocukların düşünce dünyalarını zenginleştirir. Düşüncesi zengin çocuk ise özgürdür. Yapılan çalışmalar çocuk felsefesinin eleştirel düşünme ve

yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu değişimler sağladığını göstermiştir (Akkocaoğlu ayır & Akkoyunlu, 2016; Kefeli & Kara, 2008). Çocuklarla yapılan felsefi çalışmalar çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde etkilidir çocuklarla yapılan ocuk felsefesinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine olumlu etkisi bulunmaktadır. Felsefe ve düşünme birbirinden ayrılmaz iki unsurdur (Kızıltan & Dombaycı, 2020). Kızıltan ve Dombaycı'nın (2020) yaptıkları çalışmalarında da çocuklarla yapılan felsefi çalışmaların çocukların düşünme becerilerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşdelen (2014) yaptığı çalışmasında felsefeyi yaratıcılığı geliştiren bir düşünce eğitimi olarak belirtmekte, felsefenin yaratıcı düşünmeyle olan ilişkisini ele almaktadır.

5.2. Öneriler

Bu araştırma, bir devlet okulundaki öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinin Feldman'ın eleştiri sınıflamasını, çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla öğretilmesinin onların sanat eleştiri becerilerine ve derse karşı tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada katılımcılara iki ölçek uygulanmış elde edilen veriler yapılan çalışmanın etkililiği lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

P4C eğitimi etkinlikleri çocukların sanat eleştirisi yapmalarında, etkili bir yöntem olabilir. Bunun yanı sıra eleştirel ve gerekçeli düşünme becerisi kazanan çocukların günlük yaşamda ve sanal ortamlarda çocuklara yapılan yönlendirme, siber zorbalık ve manipölasyonlara karşı mücadelede eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirilmesinde yarar sağlayabilir. Ancak, bu araştırmadaki bulguları teyit etmek veya onaylamak ve sonuç olarak uygulayıcılara daha somut rehberlik sağlamak için P4C eğitimi ve görsel sanatlar dersi arasındaki ilişkiye dair daha birçok çalışmaya ve uygulamanın geliştirilmesine gereksinim vardır. Bu amaçla araştırmanın bu bölümünde bulgu ve sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve araştırmacıya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin sanat eleştirisi becerilerinin geliştirilmesine yönelik Feldman'ın eleştiri sınıflaması öğretimiyle ilgili sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.
- Ortaokul düzeyindeki öğrencilerle, Görsel Sanatlar Eğitimi, Düşünme

Eğitimi, evre Eğitimi, Sunum Becerileri gibi ders ve konularda P4C'eğitiminden yararlanılabilir.

- Çocuklarla felsefe yapacak uzman ihtiyacını gidermek için eğitim fakültelerinde P4C eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine yüksek lisans programları açılabilir.
- P4C eğitimine yönelik daha çok hikâye kitapları ve materyaller hazırlanabilir, bu alanda hazırlanmış yurt dışı kaynaklar Türkçeye evrilebilir.
- P4C eğitimine yönelik ülkemiz şartlarına uygun olacak ve öğretmenlere de hitap eden bir etkinlik ve kılavuz kitabı hazırlanabilir.
- İlkokulda görsel sanatlar dersinde pedagojik sanat eleştirisini yönteminin ilkokul görsel sanatlar dersi ğretim programında geniş ve anlamlı bir yer almalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik neriler

- Bu araştırmada, P4C eğitimi 10 haftalık çalışma süresi boyunca haftada bir ders Görsel Sanatlar dersinde iki ders Türkçe dersinde olmak üzere üç ders P4C eğitimi ile ilgili eğitimler verilmiştir. Yapılacak boylamsal çalışmalarla programın daha uzun vadede etkililiği ayrıntılı bir biçimde incelenebilir.
- Bu araştırmada sanat eleştirisini seçilen 10 ünlü esere yönelik yapılmıştır. Farklı konu alanlarına yönelik de etkinlikler geliştirilip ğrencilere P4C eğitimi aracılığıyla sanat eleştirisini sorgulamaları yaptırılabilir.
- Araştırma kapsamında aktif öğrenme tekniklerinden faydalanılmıştır. Yapılacak olan farklı çalışmalarda daha çok aktif öğrenme tekniklerinden faydalanılabilir.
- Bu araştırma karma desenli bir araştırmadır. Araştırmacılar nicel ya da nitel yöntem kullanarak Feldman'ın eleştirisini sınıflamasını, çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi yoluyla öğretilmesinin daha farklı boyutlarda ve daha derinlemesine inceleyebilirler.
- Bu araştırma ortaokul kademesinde bir devlet okulunun 4. sınıflarında

uygulanmıştır. Çalışma yapacak araştırmacılar P4C eğitimi farklı eğitim kademelerinde veya farklı kurum türlerinde çalışıp karşılaştırma yapabilirler.

- Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar P4C eğitimi diğer Müzik dersi, Hayat Bilgisi Dersi, Beden Eğitimi Dersi gibi diğer derslerle de ilişkili kullanabilir.
- Sınıf öğretmenleri, çocukların sanat eleştiri becerilerini geliştirmek için farklı öğrenme ortamlarında (müze, sanat galerisi, sergi vb.) uygulanmak üzere etkinlikler tasarlayabilir.
- Öğretmenlerin, çocukları farklı sanatçıları ve eserlerini nasıl ürettiklerini tanıtmaya yönelik yaşantılar yoluyla destekleyerek sanatçıların kullandığı malzeme ve teknikleri sınıf ortamında çocuklarla birlikte özgün çalışmalar yapmak üzere kullanması önerilebilir.
- Görsel sanatlar dersinde teknolojinin bize sağladığı olanaklardan yararlanarak sanal müze, galeri gezileri yapılabilir, videolarla çeşitli sanatçı ve sanat eserleri tanıtılabilir. Görsel okuma ve gördüklerini ifade etmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

1. Acer, D. (2015). The arts in Turkish preschool education. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 43-50.
2. Akarsu, B., Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı nicel, nitel ve karmaaraştırma yaklaşımları*. İstanbul: Cinius Yayınları.
3. Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar için felsefe. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 27,17-28.
4. Akkocaoğlu, Ç. N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara. 5 Kasım 2018 tarihinde <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1897/69f7535a-6cf6-4631-a65ddac0ffe04213.pdf?sequence=1&isAllowed=y> indirilmiştir
5. Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), 36- 46.
6. Arnheim, Rudolf. (2007). *Görsel Düşünme*. (Çev: Rahmi Ögdül), İstanbul: Metis Yayınları.
7. Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
8. Aslan, H. (2012). *Gelenekçi sanat eğitimi modellerine temel oluşturmak bakımından görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi*. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Samsun. Yükseköğrenim Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir(Tez no.311867).
9. Aslantaş, S. (2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 185-196.
10. Ayaydın, A. (2009). Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dallarının Sorunları ve Çözüm Önerileri.M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 30, 41-45.
11. Bahar, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin görsel sanatlar ile ilgili görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
12. Bakır, K. (2014). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine* (3.bs.).Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
13. Barlas, M. (2010). *Resim-iş eğitimi öğrenci çalışmalarının disipline dayalı sanat eğitimi yöntemine göre sanat eleştirisi alanında değerlendirilmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
14. Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
15. Başaran,E. (1983). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadipoğlu Matbaası.
16. Beardsley, Monroe C. (1979). *The Classification of Critical Reason, A Modern Book of Esthetics: An Anthology*.(ed. with introd. and notes by Melvin Rader), New

- York : Holt, Rinehart and Winston.
17. Beştepe, N. E. (2006). Sanat eleştirisinde ölçüt sorunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6).
 18. Beştepe, N. E. (2005). *Plastik Sanatlarda Estetik Eleştiri (Resim Örneğinde)*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
 19. Boyacı, N. P., Karadağ, F., ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173.
 20. Boydaş, N. (2005). *Sanat Eleştirisine Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
 21. Bulotova, O.S. (2006). On the Role of the Artistic Element in Pedagogical Activity. *Russian Education and Society*, 48 (6), 71–85.
 22. Buyurgan, S., Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi (Eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
 23. Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
 24. Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 24. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
 25. Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
 26. Cenan, Ş. (2016). *Antropontolojik Açından Eğitim Kavramı ve Eğitimde Etik Sorunsalı*. (Doktora Tezi). T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul. 12 Mart 2018 tarihinde Yükseköğretim Kurulu 100 Başkanlığı Tez Merkezi'nin internet sitesinden file:///C:/Users/MyPc/Downloads/447656%20(1).pdf olarak indirildi.
 27. Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü* (3. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
 28. Cevizci, A. (2006). *Sokrates*. İstanbul: Say Yayınları.
 29. Cevizci, A. (2012). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Say Yayınları.
 30. Cleghorn, P. (2002). *Thinking Through Philosophy*. Blackburn, England: Educational Printing Services.
 31. Cole, E. & Schaefer, C. (1990). Can young children be art critics?, *Young Children*, 45(2), 33-38. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ402923>
 32. Corsaro, W. A. (2005). *Sociology of Childhood*. 2nd Edition. UK: Sage Publication.
 33. Creswell, (2014) *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Çeviri Editörü: Prof. Dr. Mustafa Sözbilir. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
 34. Cromer, D. T., Storm, C. B. (1990). Structure of 4, 4', 5, 5'-tetranitro-2, 2'-biimidazole dihydrate. *Acta Crystallographica Section C: Crystal Structure Communications*, 46(10), 1957-1958.
 35. Çakır İlhan, A. (2002).Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde sanat eğitiminin rolü. *Çoluk Çocuk*, 19, 16-18.
 36. Çakır, A. (1990). *Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları*.

Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

37. Dal, S. (2022). *Metinlerle ve etkinliklerle karakter ve değer eğitimi. Nobel Akademik Yayıncılık.*
38. Daniel, M., Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5): 415-435.
39. Daşdağ, F. E. (2010). Sanat eseri eleştirisine bir örnek: Üçüncü mevki vagon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 378-386.
40. Dede, H. (2016). Öğrencilerin sanata karşı bakış açılarını ortaya koymaya yönelik bir tutum ölçeği. *İdil Dergisi*, 5 (25), 1559-1576.
41. Demirci, A. (2014). *Literatür taraması*. (Ed. Yılmaz Arı ve İlhan Kaya). Coğrafya Araştırma Yöntemleri, Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği Yayınları.
42. Diamond, M. (1996). The Brain. Use It or Lose It, *Mindshift Connection*, 1 (1), <http://archive.education.jhu.edu/PD/newhorizons/Neurosciences/articles/The%20Brain...Use%20it%20or%20Lose%20It/index.html> adresinden 11.09.2018 tarihinde erişilmiştir.
43. Direk, N. (2002). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayınları.
44. Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
45. Direk, N. (2011). Neden çocuklar için felsefe?. *Özne*, 14, 231-237.
46. Direk, N. (2018). Duvarlar örülmeden. *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, 1325, 7-9.
47. Edman, I. (1977). *Sanat ve İnsan, Estetiğe Giriş*. (Çev: Turhan Oğuzkan), İkinci Baskı, İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
48. Ekmekçi, H., Mazlum, Ö. (2015). Görsel İletişim Tasarımı Eğitiminde Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemine İlişkin Bir Örnek Olay Çalışması. *Turgut Özal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, s.65-68.
49. Eraslan, L., Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kırıkkale Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2), 427-438.
50. Erbay, M. (2000). *Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
51. Erdik Işık, Ö. (2003). *İlköğretimde bilişsel gelişime koşut olan resimsel gelişimde uzam kavramının saptanması* (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).
52. Erinç, S. (1995). *Resmin Eleştirisi Üzerine*. İstanbul: Hil Yayınları.
53. Erinç, S. M. (1998). *Sanat Psikolojisine Giriş*. (Birinci Basım), İstanbul: Ayraç Yayınları.
54. Erinç, S. M. (2003). Eleştiri yapmanın ve eleştirmen olmanın koşulları. *Anadolu Sanat, Anadolu Üniversitesi Süreli Sanat ve Kültür Dergisi*, 14, 33-36.
55. Ersoy, A. (1993). Sanat için eğitim, eğitim için sanat. *Türkiye'de Sanat, Plastik Sanatlar Dergisi*, 26, 40-43.
56. Ersoy, A. (2010). *Sanat Eleştirisi*. İstanbul: Artes Yayınları.
57. Etike, S. (1995). *Sanat Eğitimi Yazıları*. Ankara: İlke Kitabevi Yayınları.

58. Feldman, E. B. (1994). *Practical Art Criticism*. New Jersey: Prentice Hall.
59. Feldman, R. F., Sereda, P. J. (1970). A new model for hydrated Portland cement and its practical implications. *Engineering Journal*, 53(8-9), 53-59.
60. Fırat, M., Kabakçı-Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 2(1), 65.
61. Fisher, R. (1996). *Stories for Thinking*. Oxford: Nash Pollock.
62. Fischer, E. (1979). *Sanatın Gerekliliği*. İstanbul: E Yayınları.
63. Fox, J. E. ve Schirrmacher, R. (2018). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (Çev: Aral, N. ve Duman, G.) İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
64. Gaedi, Y. (2015). The nature of philosophy for children and its role in teaching and learning. *Philosophy Study*, 5 (6), 292-296. DOI: 10.17265/2159-5313/2015.06.004
65. Gay, LR ve Airasian, P. (2003). *Educational research: Competences in analysis and application*. (7th ed.). NJ: Pearson Education.
66. Gökay, M. (2005). *İlköğretim Resim-İş Eğitiminde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Uygulanması*, V. Özsoy (Ed.) İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Ankara: Görsed Yayınları.
67. Gözütok, B. (2017). *Sanat Eğitiminde Bir Alt Disiplin Olarak Pedagojik sanat Eleştirisi ve Bir Uygulama Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
68. Gregory, M. (Ed.). (2008). *Philosophy for children practitioner handbook*. Montclair: Montclair State University.
69. Gülbahar, Y., Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 148-161.
70. Gülenç, K. (2006). *Polemikçi Bir Gelenek Olarak Felsefe*, B. Çotuksöken ve S. İyi (Ed.) içinde, *Kimin İçin Felsefe* (ss.59-75). İstanbul: Heyamola Yayınları.
71. Gür, Ç. (2010). Çocuklarla Felsefe. *Civil academy Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), ss.43-54. 29 Mart 2018 tarihinde https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30880811/civilacademy_23_yaz2010.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556561011&Signature=yA%2BovJDN0m%2FEKT9XlQEpZuMYOIQ%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DLeyla_BUDAK_and_I_Karaaslan_Universite.pdf#page=55 adresinden indirildi.
72. Hamblen, K. A. (1984). An art criticism questioning strategy within the framework of bloom's taxonomy. *Studies in Art Education*, 26(1), 41-50. <http://www.jstor.org> adresinden 4 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
73. Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers*. London: Routledge.
74. Herberholtz, D. B. (1998). *Artworks for Elementary Art Teachers* (Eighth Edition), USA: McGraw Hill.
75. Hesapçıoğlu, M. (1988). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
76. Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. İstanbul: Ve-

Ga Yayınları.

77. Hsiao, C. Y. (2010). Enhancing children's artistic and creative thinking and drawing performance through appreciating picture books. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 143-152. doi: 10.1111/j.1476-8070.2010.01642.x
78. Isbell, R. T., Raines, S. C. (2003). *Creativity and the arts with young children*. New York: Center for Arts Education.
79. İşler, A. Ş. (2005). İlköğretim ilk yıllarındaki sanat eleştirisi uygulamaları ve bu uygulamaların eleştirel düşünme gelişimi açısından önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 135-149.
80. Johnson, B., Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (4. bas.). (Çev: S. B. Demir, H. Akdağ, S. Bakır, O. Bozkurt, Ş. Budak, A. Budak, M. Bütün, H. Çatlıoğlu, H. Ercan, R. Ercan, N. Kala, F. Karakuş, T. Kösa, T. Kutluca, A. T. Orhan, F. Zayimoğlu Öztürk, T. Öztürk, Ş. Özpınar, A. Türkdoğan, F. Yaman, E. Yeşiltaş, E. Ö. Yiğit). 282-445. Ankara: Eğiten Kitap.
81. Karabulut, N. (2008). Sanat Eleştirisi Öğretim Alanı ve Yöntemleri. *Ekev Akademi Dergisi* yıl: 12 sayı: 37, 239-254.
82. Karabulut, N., Karakuzu, M. ve KONCA, Y. (2008). Sanat eğitiminde pedagojik eleştiri yöntemleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (21), 87-111.
83. Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1). 23-37.
84. Karakurt, Emine. (1991). Sanat Eğitiminin Bireylerde Kazandırdığı Davranışlar. *Çağdaş Eğitim, Aylık Eğitim Öğretim Dergisi*, 166.
85. Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara: Nobel Yayınevi.
86. Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
87. Kazancı, Osman. (1989). *Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
88. Kennedy, N. S. (2012). Lipman, Dewey, and philosophical inquiry in the mathematics classroom. *Education and Culture*, 28(2), 81-94.
89. Kırışlıoğlu, O. (2005). *Sanatta eğitim görmek, anlamak, yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
90. Kırışlıoğlu, O. (2014). *Sanat bir serüven*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
91. Kırışlıoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim, Görmek-Anlamak-Yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
92. Kırışlıoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
93. Kırışlıoğlu, O. T. (2019). *Sanatta Eğitim: Görmek-Öğrenmek-Yaratmak* (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
94. Kırışlıoğlu, O., Stokrocki M., (1997). *Ortaöğretim sanat öğretimi (Öğretmen eğitimi dizisi), YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*. Ankara: Ajans - Türk Matbaacılık San. A.Ş.
95. Kohan, W. O. (2014). Good-Bye to Matthew Lipman (and Ann Margaret Sharp).

Published Philosophy and Childhood, 21-27.

96. Koster, J. B. (2001). *Growing artist; teaching art to you children*. Albany: Delmar Thomson Publishing.
97. L. H. (1992). *A World of Images*. Massachuttes :Davis Publication.
98. Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. USA: Left Coast Press.
99. Linderman, M.G. (1997), *Art in Elementary School* (Fifth Edition), USA: McGraw Hill.
100. Lipman, M. (1978). Can philosophy for children be the basis of educational redesign?. *The Social Studies*, 69(6), 253–257.
101. Lipman, M. (1995). Using philosophy to educate emotions. *Analytic Teaching*. 15(2). 3- 10.
102. Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York, NY: Cambridge University Press.
103. Lipman, M., Sharp, M. A. and Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy for children*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
104. Lone, J. M. (2017). *Filozof Çocuk*. (Çev. Gülsün Arıkan). İstanbul: Sola Yayınları.
105. Mazlum, Ö., Ekmekçi, H. (2016). Görsel iletişim tasarımı eğitiminde pedagojik sanat eleştirisi yöntemine ilişkin bir örnek olay çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 64-73.
106. MEB (2006). *İlköğretim Genel Müdürlüğü Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
107. MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı.
108. MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRE_TMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdfden alınmıştır.
109. MEB (2018). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
110. Menter, I., Eliot, D., Hulme, D., Lewin, J. & Lowden, K. (2011). *A guide to practitioner research in education*. London, Sage Publications.
111. Mercin, L., Alakuş, A.O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Fakültesi Dergisi* (5), 36-46.
112. Mittler, G. (1994). *Art in Focus*. USA: Glencoe/McGrawHill
113. Mutlu Özdamar, E. (2017). Çocuklar için felsefe eğitim programı (P4C). E. Aktan Acar (Ed.), *Erken Çocukluk eğitimi Mozaığı: Büyük düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar*(ss. 51-64). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
114. Oğuz, A. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik ilgilerine ve sanat eğitimi dersi başarılarına etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
115. Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe*. (Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 595272)

- 116.Önal, M. (2019).*Pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği geliştirme çalışması*.(Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan.
- 117.Önal, M., Taşkesen, O. (2020). Pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği geliştirme çalışması. *International Journal of Research in Fine Arts Education*, 3(2).
- 118.Özden, Z. (2011). *Okul öncesi eğitimde görsel sanatlar etkinliklerinin gerekliliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- 119.Özel, A. (2004). Sanat öğretimi deneyimlerinde yeni yaklaşımlar. G.Ü. Gazi Eğitim Fak. 2. Sanat Eğitimi Sempozyumu.
- 120.Özgen, M.K. (1996). İlköğretimden yükseköğretime kadar sorunları iyi bilen sanat eğitimcisi yetiştirilmelidir. *Milli Eğitim*, 131, 36.
- 121.Özkan, B. (2020). Çocuklar için Felsefe Neden Önemlidir?. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1), 49-61.
- 122.Özsoy, V. (2015). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- 123.Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- 124.Patton, J. E., Snell, J., Knight, W. J., & Gerken, K. (2001). A Survey Study of Elementary Classroom Seating Designs. Annual Convention of the National Association of School Psychologists.
- 125.Payne, J., (2004), Teaching Students to Critique, <http://artsedge.kennedycenter.org/content/3338/>
- 126.Pieper, A. (2012). *Etiğe Giriş*. (Çev. Veysel Atayman ve Gönül Sezer), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- 127.Püsküllüoğlu, Ali. (1995). *Türkçe Sözlük* (Birinci Basım).İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- 128.Reid, L.A (1983) *Art Teaching and the Conceptual Understanding of Art, in Art Education, Heritage and Prospect* içinde, A. Dyson, (ed). London: Institute of Education.
- 129.Russell, B. (2005). *Sorgulayan Denemeler*. (N. Arık, Çev.). Ankara: Tübitak Yayınları.
- 130.Sağlam, A, Ç., Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 260.
- 131.Sanderson, P., Savva, A. (2004). Artists in Cypriot primary schools: The pupils' perspective. *Music Education Research*, 6 (1), 5-22.
- 132.Schirrmacher, R. (1988). *Art and Creative Development for Young Children*. USA: Delmar Publisher Inc.
- 133.Smith, K. D. (2018). The relationship between the use of rubrics and student response quality in online art critiques (Unpublished doctoral dissertation). The University of the Arts, United States: Philadelphia.

134. Steven, M. (1968). *Art education*. London: B.T. Batsford Ltd.
135. Şahin, Ç., Demir, M. K., ve Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205.
136. Şimşek, H., Yıldırım, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
137. Tansuğ, S. (1988). *Sanatın görsel dili*. İstanbul: Remzi.
138. Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile veri Analizi*. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
139. Tolstoy, L. (2008). Sanat nedir? (Çev. Kâbil Demirkıran). İstanbul: Şûle Yayınları.
140. Trickey, S., Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children': a Systematic Review. *Research papers in Education*, 19(3), 365-380.
141. Tuna, S. (2007). Estetik Algı ve Beğeni Gelişimi Açısından, ilköğretimde Sanat Eleştirisi Öğrenimi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 121-133.
142. Tunalı, İ. (1979). *Sanat Eleştirisi Üzerine Denemeler*. İstanbul: İktisadi Yayınlar Lt.Şti.
143. Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
144. Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin ilköğretimin amaçlarının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(1), 132-147.
145. Vansieleghem, N, Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children—after matthew lipman. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 171-181. <https://doi.org/10.1111/j.1467.2011.00801.x>
146. Vygotsky, L. (1985). *Thought and Language*. çev. E. Hanfmann ve G. Vakar, Cambridge: MIT Press.
147. Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group.
148. Yetkin, S. K. (1980). *Estetik ve Ana Sorunları*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
149. Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
150. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
151. Yolcu, E. (2018). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ÖZGEÇMİŞ

Rabia TUNA ASLAN

ÖĞRENİM DURUMU

2012, Eskişehir Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği

2006, Afyon Cumhuriyet Lisesi

İŞ DENEYİMİ

2016, Şırnak Orgeneral Edip Başer İlkokulu

2018, Alanya Bilim ve Sanat Merkezi

2020, Alanya Okurcular Berat Hayriye Cömertoğlu İlkokulu

Halen, Alanya Elikesik Şehit İlyas Güzel İlkokulu

YAYINLARI

Haziran,2018/Kitap/ “Ben Hiç Lunapark Görmedim ki”

Alanya ISBN: 978-605245-084-0

Aslan, R. T., & Balcı, E. DİKKAT GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÇALIŞMALARIN
2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FONONOKİK FARKINDALIK BECERİLERİNE
ETKİSİ. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-
17.