

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI RESİM İŞ ÖĞRETMENLİĞİ
BİLİM DALI

**PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ
YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Mehmet ÖNAL

Danışman

Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN

Erzincan 2019

TEZ BİLDİRİMİ

"Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması" isimli "Yüksek Lisans" tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.


Mehmet ÖNAL

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından **Yüksek Lisans** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman / Jüri : Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN



Jüri : Dr. Öğr. Üyesi Selma TAŞKESEN



Jüri : Dr. Öğr. Üyesi Şenay BAŞ



PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ
YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Mehmet ÖNAL

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar
Eğitimi Anabilim Dalı, Resim İş Öğretmenliği Bilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi

Nisan 2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN

ÖZET

Bu araştırmada, öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısını ortaya koyabilecek bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde eğitimine devam eden 210 ortaokul öğrencisi ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Çalışma .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

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 Açımlayıcı 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 (One-Way ANOVA) testi, pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ile sanat ilgileri arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise Pearson Korelasyon Katsayıları testi uygulanmıştır.

İç tutarlılık güvenirliği için yapılan 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. Araştırmada ayrıca öğrencilerin sınıflara ve cinsiyete göre Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği puan ortalamalarının farklılaşmadığı, pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı düzeyleri ile sanat ilgisi düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında bütün analizlerden elde edilen değerlerin 31 maddeden oluşan 1 faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçek, ortaokul öğrencilerin cinsiyete ve sınıfa göre pedagojik sanat eleştirisi düzeylerinde farklılık olup olmadığına ve pedagojik sanat eleştirisi düzeylerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalarda kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Ortaokul Öğrencileri, Ölçek Geliştirme, Pedagojik Sanat Eleştirisi.

PEDAGOGICAL ART CRITICISM
COMPETENCY PERCEPTION SCALE DEVELOPMENT STUDY

Mehmet ÖNAL

Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences

Department of Fine Arts Education

Master Thesis

April 2019

Thesis Supervisor: Assoc. Doc. Dr. Orhan TAŞKESEN

ABSTRACT

In this study, it is aimed to develop a scale which can reveal the perception of the students' pedagogical art criticism. For this purpose, a working group with ongoing training of 210 middle school students in the province of the Eastern Anatolia Region of Turkey, was created.

The research was carried out using a screening model of quantitative research methods. SPSS and AMOS programs were used for data analysis. The study was tested at .05 significance level.

Internal Consistency Reliability (Cronbach's Alpha Value) and Test-Retest Reliability to test the reliability of the scale, Scope Validity to test the validity, Kasier-Mayer-Olkin and Bartlett test to test the conformity of data to the factor structure, Exploratory Factor Analysis for Structure Validity , Item Analysis and Confirmatory Factor Analysis tests, Univariate (Independent) T-Test to measure the difference between the scores of the Pedagogical Art Criticism Perception Scale of

the students according to the gender variable, One-Way ANOVA test to measure their scores according to the grade levels Pearson Correlation Coefficients test was used to measure the relationship between pedagogical art criticism perception and art interests.

The internal consistency of the scale was excellent for the internal consistency reliability, and the internal consistency of the scale was excellent. As a result of the test-retest reliability, the relationship between the two applications was found to be high, positive and significant. It was found that the value obtained as a result of KMO analysis was suitable for Factor Analysis, and that the factor with two factors reached as a result of Factor Analysis fell to a factor as a result of Confirmatory Factor Analysis and that the fit index values were acceptable. In the study, it was also observed that the mean scores of the Pedagogical Art Criticism Perception Scale did not differ according to the classes and gender, and there was a low positive and significant relationship between the level of proficiency perception and level of pedagogical art criticism.

At the stage of development of the scale, it was concluded that the values obtained from all analyses were valid and reliable scale with 1 factor consisting of 31 items. The scale developed can be used to determine the level of pedagogical art criticism of secondary school students according to gender and class and to determine the level of pedagogical art criticism.

Keywords: Scale Development, Secondary School Students, Pedagogical Art Criticism, Visual Arts Education.

ÖNSÖZ

Sanat eğitimi bireyin yetenek, beceri ve yaratıcılığının geliştirilmesinin, yanı sıra dünya kültürlerini tanınmasının en iyi yöntemidir. Küçüklükten alınmaya başlanan sanat eğitimi estetik duyguları gelişmiş bir toplum olmanın yolunu açacaktır. Sanat eğitimi sanat dilinin anlaşılmasının kapısını aralar ve bireylere sanat eserlerini değerlendirebilme yetisi kazandırır.

Günümüzde bir disiplin olarak ele alınan sanat eleştirisi sanat eğitiminin içerisinde pedagojik sanat eleştirisi olarak kendine yer bulmuştur. Bu durum sanat eğitimcilerine büyük görevler yüklemektedir. Pedagojik sanat eleştirisi yöntemini öğrenen öğrenciler sanat eserini organize düşünerek anlamaya ve bir disiplin içinde yorumlamayı öğrenirler. Bu sayede öğrenciler estetik yargılarda bulunabilirler.

Alanyazın taraması yapıldığında sanat eleştirisi hakkında daha çok sanat eleştirisinin nasıl yapılacağı üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin sanat eleştirisi becerilerinin seviyelerini ölçmenin mümkün olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin sanat eleştirilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilebileceğini ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerine yönelik pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısını ortaya koyabilecek bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Hazırlanacak bu ölçek kullanılarak öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algı seviyeleri belirlenebilecek ve öğrenciler arasında sanat eleştirisi becerisinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çalışmalar yapılabilecektir.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü öğrenimime başladığım andan bugüne kadar beni cesaretlendiren bilgi birikimi, fikirleri ve tecrübesiyle her zaman bana destek olan ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emeği olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Sanat alanındaki çalışmalarıyla ve tecrübesiyle bana örnek olan ve yol gösteren Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÖZNÜLÜER'e, bilgi birikimlerinden yararlandığım Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR'a, araştırma süresince önerilerini ve katkılarını benden esirgemeyen Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT'a, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına, Yüksek Lisans tez savunma jürisinde yer alarak beni onurlandıran Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Selma TAŞKESEN ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Şenay BAŞ'a ve bugüne kadar eğitim aldığım bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek Lisans öğrenimim boyunca bana sabır gösteren, tez aşamam sırasında bana destek olan, varlıklarını ve manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim eşim Meryem İNAN ÖNAL'a, çocuklarım Zeynep ve Melih'e, son olarak bugüne kadar bana her konuda destek olan aileme, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet ÖNAL

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ	I
TEZ KABUL TUTANAĞI	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
ÖNSÖZ	VII
TEŞEKKÜR	VIII
KISALTMALAR	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
TABLO LİSTESİ	XVI
GİRİŞ	1
1. PROBLEM	5
2. ARAŞTIRMANIN AMACI	6
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
4. VARSAYIMLAR	6
5. SINIRLILIKLAR	7
6. TANIMLAR VE TEMEL KAVRAMLAR	7
I. BÖLÜM	9
I. 1. SANAT EĞİTİMİ	9
I. 1.1. Sanat Eğitiminin Önemi	10
I. 1. 2. Çok Alanlı Sanat Eğitimi	11
I. 1. 3. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı	12
a) Öğretim Programının Yapısı	12
I. 1. 4. Sanat Kuramları	13
I. 2. SANAT ELEMANLARI VE SANAT İLKELERİ	15

I. 3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME	20
I. 4. SANAT ELEŞTİRİSİ	21
I. 5. PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ.....	22
I. 5. 1. Betimleme	25
I. 5. 2. Çözümleme	26
I. 5. 3. Yorumlama.....	27
I. 5. 4. Yargı.....	29
II. BÖLÜM.....	31
II. 1. BENZER ARAŞTIRMALAR:	31
III. BÖLÜM	35
YÖNTEM.....	35
III. 1. ARAŞTIRMA MODELİ	35
III. 2. ÇALIŞMA GRUBU	35
III. 3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	40
III. 3. 1. Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği	40
a) Ölçek Maddelerinin Hazırlanması	41
III. 3. 2. Sanat İlgisi Ölçeği	42
III. 4. VERİLERİN ANALİZİ.....	42
IV. BÖLÜM	44
BULGULAR VE YORUM.....	44
IV. 1. PSEYAÖ’NİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMALARI.....	44
IV. 1. 1. Güvenirlilik Çalışmaları	44
a)İç Tutarlılık Güvenilirliği	45
(1) Cronbach Alfa Değeri.....	45
b) Test-Tekrar Test Güvenilirliği	46
IV. 1. 2. PSEYAÖ’nin Geçerliliği.....	48
a) Kapsam Geçerliliği.....	48
b) Yapı Geçerliliği.....	52

(1) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA).....	52
(2) Faktör Analizi	53
c) Madde Analizi	60
(1) Madde-Toplam Puan Korelasyonu Katsayılarının Ortalaması.....	60
(2) Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizi.....	62
d) Doğrulamalı Faktör Analizi	63
V. BÖLÜM.....	75
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	75
V. 1. ALT ARAŞTIRMA SONUÇLARINA İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR	75
V. 1. 1. Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	75
a) İç Tutarlılık Güvenilirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	75
b) Test-Tekrar Test Güvenilirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	76
V.1. 2. Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	76
a) Kapsam Geçerliliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	77
b)Yapı Geçerliliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	77
(1) Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	77
(a) Madde Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	78
(i) Madde-Toplam Korelasyonu Katsayılarının Ortalamasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	78
(ii) Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	78
(2) Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	79
V. 1. 3. Sınıf Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algıları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	80
V. 1. 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerin Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algıları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	80
V. 1. 5. Ortaokul Öğrencilerinin Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algıları ile Sanat İlgileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	81
KAYNAKLAR.....	83

İNTERNET KAYNAKLARI.....	91
EKLER	92
EK-1	93
EK-2	94
EK-3	97
EK-4	98
EK-5	99
EK-6	100
ÖZGEÇMİŞ	102

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ABD	: Ana Bilim Dalı
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AFGI	: Düzeltilmiş Uyum İndeksi
AMOS	: Analysis of Moment Structures
ANOVA	: Tek Faktörlü Varyans Analizi
ARK	: Arkadaşları
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
ÇASEY	: Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi
DDSE	: Disipline Dayalı Sanat Eğitimi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	: Uyum İyiliği
GMO	: Görsel Matematik Okuryazarlığı
GSE	: Güzel Sanatlar Eğitimi
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranları
KMO	: Kasier-Meyer-.Olkin
M	: Madde
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MİBÖ	: Müziksel İletişim Boyutları Ölçeği
NFI	: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
NNFI	: Non-Normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)
PSEYAÖ	: Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)

SiÖ : Sanat İlgisi Ölçeği

SPSS : Statistical Package For The Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin Paket İstatistik Programı)

S-RMR : Standardized Root Mean Square Residuals (Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü)

VB : Ve benzeri

YEM : Yapısal Eşitlik Modeli

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa No
Şekil 1	PSEYAÖ'nin Yamaç-Birikinti Grafiği	56
Şekil 2	PSEYAÖ'ne İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri	67



TABLO LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı	13
Tablo 2	Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	36
Tablo 3	Çalışma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı	37
Tablo 4	Taslak Ölçekte Maddelere Göre Verilen Cevapların Frekansları	38
Tablo 5	PSEYAÖ'nin Cronbach Alfa Katsayısı	46
Tablo 6	Test Tekrar Test Güvenlik Katsayısına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları	47
Tablo 7	$\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler.	50
Tablo 8	PSEYAÖ Kapsam Geçerliliğini Değerlendirmek Üzere Oluşturulan Uzman Grubunun Demografik Özellikleri	50
Tablo 9	PSEYAÖ Uzman Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgular	51
Tablo 10	PSEYAÖ'nin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler	53
Tablo 11	PSEYAÖ Maddelerinin ve Faktörlerin Varyansı Açıklama Oranları	54
Tablo 12	Faktör Analizinin Döndürülmüş Temel Bileşenler (Rotated Component Matrix) Analiz Sonuçları	57
Tablo 13	PSEYAÖ'ye ait Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Sonucundaki Faktörler ve Yük Değerleri Sonuçları	59
Tablo 14	Her Maddeye İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonu	61
Tablo 15	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin PSEYAÖ Puanlarına İlişkin Alt-üst Grup Ortalamaları İçin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi Sonuçları	62
Tablo 16	Doğrulayıcı Faktör Analizi'nin Uyum İndekslerine Ait İstatistikleri	64

Tablo 17	PSEYAÖ'ye ait Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Sonucundaki Faktörler ve Yük Değerleri sonuçları	68
Tablo 18	Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri	69
Tablo 19	Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi Sonuçları	70
Tablo 20	Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi Sonuçları	71
Tablo 21	Ortaokul Öğrencilerinin Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algıları ve Sanat İlgileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları	72
Tablo 22	Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sanat İlgisi Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi Sonuçları	72
Tablo 23	Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Sanat İlgisi Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri	73
Tablo 24	Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Sanat İlgisi Ölçeği puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin Tek faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi Sonuçları	73

GİRİŞ

Tarihin derinliklerine doğru bir yolculuk yaptığımızı düşündüğümüzde, insanların kendilerini diğer canlılardan ayıran özelliklerini ön plana çıkardıklarını ve bunları kullanarak yaşamlarını daha kaliteli hale getirebilmek için büyük aşamalardan geçtiklerini söyleyebiliriz. “İnsanoğlunu diğer canlılardan farklı kılan özelliklerin önde gelenlerinden biri olarak “güzele yönelme” söylenebilir. Güzel, güzele ulaşma çabası, güzeli ortaya koyma ve izleme insanoğlunun en temel eylemlerindedir. İnsanoğlu için böylesine önemli olan güzelin, ürüne dönüştüğü ya da ulaşıldığı alanların başında sanat gelir” (Beştepe, 2014: 2). Geçmiş çok eskilere dayanan sanat, farklı aşamalardan geçerek günümüze ulaşmıştır ve sürekli kendini yenileyerek gelişmesine devam edecektir. Bu süreç boyunca neyin sanat olduğuna dair değişik fikirler üretilmiş ve günümüze kadar sanatın çok fazla tanımı yapılmıştır.

“Platon’un sanatı taklit olarak tanımladığı yaygın olarak kabul edilmiştir. Fakat sanki taklit ortadan kalkmış ve onun yerini başka bir şey almıştır. Estetiğin icat edildiği ya da keşfedildiği on sekizinci yüzyılda, sanatın güzele katkı sağladığı, dolayısıyla beğeni sahibi olanlara haz verdiği düşünülmüştü” (Danto, 2015: 14). Günümüz sanatında, içerisinde taklit olmayan çok fazla sanat eserinin olduğunu görmekteyiz. Platon’un söylediklerinden sonra sanat çok fazla yol almıştır. Dolayısıyla yapılan tanım geçerliliğini kaybetmiştir, onun yapmış olduğu ilk adımı atmaktan ibaretti. Danto (2015: 15) Platon’un milattan önce altıncı yüzyıldan milattan sonra 1905-1907’ye, yani Vahşi Hayvanlar diye bilinen ve Kübizm ve Fovlara kadar çok uzun zaman sahnede kaldığını ifade etmiştir.

“Platon’un sanat tanımından daha farklı tanımları yakın geçmişteki sanatçıları araştırarak bulabiliriz. Marchel Duchamp 1915 yılında güzelliği tamamen ortadan kaldırmanın bir yolunu bulmuştu. Andy Warhol 1964’te bir sanat yapıtının gerçek bir nesneye tıpatıp benzeyebileceğini keşfetmişti. Fluxus, Popart, Minimalizm ve Kavramsal Sanat gibi 1960’lı yılların önemli akımları ise taklit sayılamayacak eserler yaptılar. Garip ama 1970’li yıllarda sanatsal öz bilincin merkezini değiştiren, fotoğraf ve heykel oldu. Ondan sonra da artık her şey mümkündü. Her şey makbuldü ve bundan

böyle sanatın bir tanımı olabilir mi bilinmiyordu. Önde gelen estetikçiler, tüm durumları kapsayan tek bir nitelik olmadığı için sanatın tanımsız olduğuna karar vermişlerdir” (Danto, 2015: 14). Alan yazın taraması yapıldığında birçok araştırmacının sanatı değişik ifadelerle tanımladığı görülmektedir (Alakuş ve Mercin: 2011: 1, Küçüktepepınar, 2014: 28, Boydaş, 2007:5 ve Eliri, 2013: 64). Türk Dil Kurumu’nda “sanat, bir duygunun, bir tasarımın, bir düşüncenin ya da güzelliğin anlatımında kullanılan yöntemlerin tümü ve bunların sonunda erişilen üstün yaratıcılık” şeklinde tanımlanmıştır” (tdk.gov.tr.). Genel tanımlama yapılacak olursa sanat, duygu, düşünce ve hayallerin farklı malzeme ve yöntemlerle anlatılmaya çalışılmasıdır.

“Sanatın ana özelliklerinden biri insanın yaratıcı gücü ile birleşen iradeli bir eylem olmasıdır. Doğada kendiliğinden oluşan durumlar, olayların sonuçları ve diğer canlıların çabaları ile ortaya çıkanlar sanat eseri değildir ve olamazlar. Duyuş, düşünce, amaçlar, durum ya da olaylar, düş gücü ve beceri kullanılarak, deneyimlerden de yararlanılarak özgün bir biçime kavuşturulur” (Şişman, 2011:1-2). Sanata bu pencereden baktığımızda, insanlar tarafından yapılan, insanlar için üretilen bir faaliyet olduğunu görmekteyiz. Sanatın insan yaşamındaki yerini bu etkinlik ve çabalardan görmek mümkündür. Döl (2015:135) sanatı meydana getiren temel unsurlar içinde sanatçı, sanat eseri, sanat izleyicisinin yanı sıra sanatın içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevrenin bulunduğunu söylemektedir. Bu bağlamda sanat içinde bulunduğu toplumsal çevre ve izleyicisinin etkileşimine ve iletişimine ihtiyaç duyar. Bu iletişimi sağlayacak olan da formal veya informal bir sanat eğitim sürecidir.

İnsanların çağdaş uygarlığa ulaşmasına katkı sağlayan en önemli unsurların başında eğitim gelmektedir. Eğitim insanların yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına, bu yeteneklerin geliştirilmesine büyük katkı sağlamaktadır. Bu eğitim çarkı içerisinde sanat eğitiminin de önemi büyüktür. Sanatın gelişmiş ve çağdaş toplumlarda hayatın içinde önemli ölçüde yer aldığı bilinmektedir. Ülkemizde de sanatın ve sanat eğitiminin toplumsal yaşamdaki yerinin hak ettiği noktaya gelebilmesi için örgün eğitim içinde sanat eğitime gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Çünkü Akın ve Ece’ye (2014: 8) göre kültür ve sanat, bireylerin entelektüel, akademik, sosyal ve

kişisel ve kültürel gelişimlerini oluşturacak kapsamlı bir eğitim programının temel bileşenidir. Her bir bireyin, sanat eğitimi yoluyla estetik duygusunu, yaratıcılığını ve eleştirel düşünebilme yeteneklerini geliştirme hakkı vardır.

Küçüktepepınar'a (2014: 29) göre genel eğitim içerisinde sanat eğitimi, sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak, kişiye estetik kişilik kazandırmayı amaçlayan bir eğitim alanıdır. Sanat eğitimi boyunca; algılama, bilgilenme, tasarlama, düşünme, yorumlama, ifade etme ve eleştirme gibi davranışlar, estetik ilkeler çerçevesinde sanatların dili kullanılarak edinilir. Sanat eğitimi dalında birey; resim, müzik, tiyatro, öykü, şiir, dans, öykü, heykel roman, fotoğraf, seramik, yaratıcı drama, video, film, vb. gibi sanat evrelerinden, kendisine en uygun olan dili seçme şansına sahip olarak kendini ifade imkanı bulmaktadır. Sanata bu pencereden baktığımızda insanlar tarafından yapılan, insanlar için üretmeyi hedefleyen bir faaliyet olarak ortaya çıkmaktadır. Görüldüğü gibi sanat eğitimi, toplumun bütün katmanları için önemlidir. Sanat eğitiminin estetik düşünce bilinci geliştirmede etkisi kuşkusuz büyüktür. Çünkü sanat eğitimi kişinin düşüncelerini, izlenimlerini ve duygularını ifade etmesine estetik boyut kazandırabilmek hedefiyle yürütülen eğitimin tamamıdır.

“Sanat eğitimi, kişinin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmek, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir seviyeye ulaştırmak amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümüdür. Sanat eğitimi; kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretir. Sanatçı yetiştirmeye değil; yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi, yaratıcılığa yöneltip, onun bilgisel, bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Yaratıcı güç ve potansiyelleri eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için çalışır” (Küçüktepepınar, 2014: 28). Buradan hareketle derslerde sanatın tanıtılmasıyla başlayan sanat eğitimi sürecinin bütün eğitim süreci boyunca devam etmesi gerektiği kanısına varabiliriz. Herhangi bir sanat türüne ilgi duymak, iyi bir sanat sever olmak veya bazı sanat dallarına yakınlık duymak çağdaş toplumun ve kültürel hayatın varlığını bize hissettirir. Sanat eğitiminin gelişiminin ilk dönemlerinde alan öğrencilerin, gelecekte iyi bir sanatsever olma olasılıkları, yeterli düzeyde sanat eğitimi alamamış öğrencilere göre daha farklı olma

ihtimalleri yüksektir. Bu bağlamda düşündüğümüzde ülkemizdeki sanatçıların ve sanatseverlerin çoğalmasa için gerekli sanat eğitimini kazandırmada eğitim sistemine ve eğitim kurumlarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

“Çevresine eleştirel bir gözle bakabilme, buradaki sorunları uygarca tartışabilme, sorunlarla ilgili düzenleme ve tasarım yapabilme birikimine sahip ilk ve ortaöğretim programlarından mezun olmuş öğrenci şüphesiz sanat ve estetik eğitiminde daha başarılı olacaktır” (Kaya, 2010:149). Buradan da anlaşıldığı gibi sanat eğitiminin amaçlarından birinin de bireylerin eleştiri yapabilmelerinin sağlanması olduğudur. Türk Dil Kurumu eleştiriyi, “bir edebiyat veya sanat eserini her yönüyle değerlendirerek anlaşılmasını sağlamak amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik.” şeklinde tanımlamıştır (tdk.gov.tr).

Mazlum ve Emekçi’ye (2016: 67) göre sanat eleştirisi kapsamında basın eleştirisi, popüler eleştiri, akademik eleştiri ve pedagojik eleştiri olmak üzere dört eleştiri türü olduğunu, pedagojik sanat eleştirisinin sanat ve tasarım eğitimi verilen farklı basamaklardaki eğitim-öğretim kurumlarında sanat öğretmenleri tarafından yürütüldüğünü belirtmektedirler. Dolayısıyla pedagojik sanat eleştirisi konusunda sanat eğitimcilerine büyük görevler düşmektedir. Karabulut, Karakuzu ve Konca’nın da (2010: 88) ifade ettikleri gibi “pedagojik sanat eleştirisinin temel hedefi, öğrencilerde var olan estetik algılamasının körelerek yok olmasına engel olmak ve bunun daha da geliştirilmesini sağlamaktır.” Bu durumda öğrencilerin eleştirel bakış açısına kavuşturulması için her yönüyle kaliteli bir eğitim almaları yerinde olacaktır.

Sanat eleştirisi günümüzde görsel sanatlar dersinin temel alanlarından biri haline gelmiştir. Bunun sayesinde çocuklar, sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştirme ve sanat eserlerini keşfetme olanağını yakalamaktadırlar. Dolayısıyla sanat eleştirisi öğrencilerin aldıkları resim eğitimi içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda düşündüğümüzde öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi algı düzeyinin hangi aşamada olduğunun bilinmesi sanat eğitimcileri için önemlidir.

Alanyazın taraması yapıldığında Türkiye’de güzel sanatlar alanında bazı önemli ölçeklerin yapıldığı görülmektedir. Bunlara Taşkesen (2014) tarafından

geliştirilen “Sanat ilgisi ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sanata olan ilgileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” Gökdaş ve Öztürk (2017) tarafından geliştirilen “Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” Dede (2016) tarafından “Öğrencilerin sanata karşı bakış açılarını ortaya koymaya yönelik bir tutum ölçeği”, Yücetoker (2014) tarafından “Sanat okuryazarlığı ölçeğinin hazırlanması ve geliştirilmesi” ve benzeri başlıklı ilkökul, ortaokul ve üniversite düzeyinde yapılan araştırmalar örnek olarak gösterilebilir. Günümüz sanat eğitiminde sanat eleştirisinin önemli bir yere sahip olmasına rağmen yapılan araştırmalar sonucunda bir sanat eleştirisi ölçeğinin geliştirilmediği görülmektedir.

1. Problem

“Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” nin geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki problem cümlesi belirlenmiş ve bu amaç doğrultusunda araştırma gerçekleştirilecektir.

“Ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirilebilir mi?”

Bu problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1) Ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısını ölçmeye yönelik hazırlanacak ölçek güvenilir midir?
- 2) Ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısını ölçmeye yönelik hazırlanacak ölçek geçerli midir?
- 3) Sınıf değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algıları arasında fark var mıdır?
- 4) Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algıları arasında fark var mıdır?
- 5) Ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ile sanat ilgileri arasında ilişki var mıdır?

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerine yönelik pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısını ortaya koyabilecek bir ölçek geliştirilmesidir.

3. Araştırmanın Önemi

Bu konunun seçilmesinin nedeni, öğrencilere verilen sanat eğitimi içerisinde yer alan sanat eleştirisi konusunun hangi seviyede olduğunun ölçülebilecek olmasıdır. Sanat eleştirisi öğrencilere uygulamanın yanında, anlama, yorumlama ve eleştirel düşünce becerisini kazanmasına yardımcı olmaktadır. Alanyazın taraması yapıldığında sanat eleştirisi hakkında daha çok sanat eleştirisinin nasıl yapılacağı üzerinde durulduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sanat eleştirisi becerisinin seviyesini ölçmek mümkün olmamaktadır. Hazırlanacak bu ölçeğin uygulanmasıyla öğrencilerin sanat eleştirisi becerisini ölçme imkanı elde edilebilecek, öğrencilerin bu konudaki seviyeleri belirlenebilecek ve öğrenciler arasında sanat eleştirisi becerisinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Bu durum sanat eleştirisi konusunu işlenirken Görsel Sanatlar Dersi öğretmenlerine yardımcı olacaktır. Bu ve buna benzer çalışmalarda ihtiyaç duyulduğunda araştırmacılar “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” ni (PSEYAÖ) bilimsel çalışmalarında kullanabileceklerdir.

4. Varsayımlar

Bu araştırma;

1. Öğrencilerin, kullanılan ölçekleri doğru bir şekilde cevaplandırabileceği ve öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarla gerçek düşüncelerini yansıtabileceği bir veri toplama aracı kullanılmıştır.

2. Araştırmaya katılan katılımcıların uygulanan ölçekleri kendi iradeleri ile objektif olarak yanıtladıkları, düşünülerek gerçekleştirilmiştir.

5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Erzincan ilinde yaşayan 10-14 yaş arası öğrencilere 2018 yılı Eylül ayı ile 2018 Aralık ayı arasında uygulanmıştır.

2. Araştırma Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği ve Sanat İlgisi Ölçeği ile sınırlıdır ve bu ölçeklere verilen cevaplar üzerinden gerekli verilere ulaşılmıştır.

6. Tanımlar ve Temel Kavramlar

Algı: “Bir şeye dikkati yöneltmek o şeyin bilincine varmak, idrak” (tdk.gov.tr.).

Estetik: “Güzelliğin insan üzerindeki etkilerini konu olarak alan felsefe koludur” (Yaşar, 2000: 101).

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY): “Amerika Birleşik Devletleri’nin (ABD) resmi okul sisteminde, eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında ve dengeli olması gereken okul ders programları içinde sanata gereken önemin verilmesi ve genel eğitim içinde sanatın merkezi bir konuma sahip olabilmesi amacıyla Getty Güzel Sanatlar Eğitim Merkezi tarafından geliştirilen bir yöntemdir” (Şahin ve Alakuş, 2009: 283).

Görsel Sanatlar: “Desen, resim, özgün baskı, heykel; film, televizyon, grafik, üretim tasarımı gibi iletişim ve tasarım sanatları; mimarlık ve çevresel sanatları; halk sanatlarını; seramik, elyaf, takı ve mücevher, ahşap eserler ve diğer malzemelerle yapılanları içeren geniş bir sınıf” (Özsoy, 2007: 252).

Güzel Sanatlar Eğitimi: “Bütün sanatları ve bu sanatların birbirleriyle ilişkisini düşünsel boyutta, izleyici, toplum, kültür ve eğitim bağlamında irdeleyen kuramsal çalışmalara Güzel Sanatlar eğitimi denir” (Kırıçoğlu, 2005: 3).

Pedagojik Sanat Eleştirisi: “Sanata bakmak, sanatı anlamak, sanat hakkında konuşmak ve sanat yapıtını incelemek-değerlendirmek için geliştirilmiş sistemli bir yöntemdir. Bir sanat yapıtının estetik değerini ölçebilmek izleyicinin bilinç düzeyine

dolayısıyla estetik yargıda bulunabilme kapasitesine bağlı son derece önemli bir beceriyi ortaya çıkartmaktadır” (Mazlum ve Emekçi, 2016: 65).

Sanat: “Bir duygunun, bir tasarımın, bir düşüncenin ya da güzelliğin anlatımında kullanılan yöntemlerin tümü ve bunların sonunda erişilen üstün yaratıcılık şeklinde tanımlanmıştır” (tdk.gov.tr.).

Sanatçı: “Yaratıcı eylemin estetik değerlendirmeye, düş gücüne ve özgünlüğe bağımlı olduğu bir sanatı uygulamakta özel yeteneği olan kişidir” (Rona, Beykan, 1997: 1607).

Sanat Eğitimi: “Kişinin duygu, düşünce izlenimlerini anlatabilmek, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir seviyeye ulaştırmak amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümüdür” (Küçüktepepınar, 2014: 28).

Sanat Eleştirisi: “Sanat niteliği olan eserlerin sağlam bir kuramsallık çerçevesinde araştırılması; analiz ve sentez yoluyla incelenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesidir” (Akkaya, 2014: 21).

I. BÖLÜM

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde; Sanat eğitimi, pedagojik sanat eleştirisi konuları ve “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” ne benzer araştırmalar irdelenmiştir.

I. 1. Sanat Eğitimi

İnsanlığın en büyük yol göstericisi olarak karşımıza çıkan eğitim, bireyin kendi mutluluğunu aramasının, hayatını en iyi şekilde devam ettirmesinin bir yolu haline gelmiştir. Eğitimin önemli ayaklarından biri olan sanat eğitimi ise, Uysal’a (2005: 41) göre “insanların sanat ve kültür alanlarında eğitilip, bilinçlendirme çabasıdır. Kuramsal ve uygulamalı çalışmalar ile verilen sanat eğitimi kimi zaman sadece plastik sanatları, kimi zaman da diğer sanat dallarını ele alır. Sanat eğitimi süreci uygulamalı çalışmaları da içerdiğinden dolayı yaratıcılığı etkilediği bilinmektedir. Çok yönlü verilen bir sanat eğitimi ile dış dünyayı algılaması değişen bireyin, daha yaratıcı kendine güvenen, üretici, çevresini olumlu yönde değiştirmeye ve yeni biçimler vermeye çalışan biri olacağı düşünülmektedir.”

Bütün toplumun sanat eseri yapması veya sanatçı olması beklenmez. Sanatçı olmak bazı insanlara özgü bir durumdur. Ancak sanat dallarından bazılarıyla ilgilenmek sosyal ve kültürel yaşamın zenginleşmesinde ve toplumların çağdaşlaşmasında önemli rol oynayacaktır. Sanat eğitimi bu anlamda en temel etkindir. Sanat eğitimi süreci okulların ilk yıllarında çocuklara verilen sanat dersleriyle başlamaktadır. Önemli olan verilen bu sanat eğitiminin eğitim sürecinin bütün basamaklarında etkin bir şekilde devam etmesidir. Ancak bunun sonucunda sanat eğitimi kalıcı olacaktır. Eğitimin ilk yıllarında sanat eğitimini alan ve bunu devam ettiren bir eğitim sürecinden geçen öğrenci ile sanat eğitimini gerektiği şekilde almamış öğrencinin birer yetişkin olduklarında bir sanat sever ve sanat tüketicisi olma durumu birbirinden çok farklı olabilir. Yazar, Aslan, Şener’e (2014:594) göre “sanat eğitiminin estetik değer ve algısal duyarlılıklarının gelişmesine, görsel sanatları anlama öğrenme yetisini geliştirmeye var olan yetenekleri ve yaratıcılığı, geliştirmeye,

bireysel ve toplumsal açıdan iletişimin gelişmesine katkısı olduğu yatsınamaz. Sanat eğitimi sürecinin algı alanının genişlemesine, sözlü iletişim yanında sanatsal bağlamda farklı bir alanda iletişimin gerçekleşmesine, kişisel gerginliklerin azalmasına, ilgi ve merakın artmasına ve teknik becerinin gelişmesine neden olabilir.”

I. 1.1. Sanat Eğitiminin Önemi

“Sanat eğitimi her yaştaki birey için gereklidir ve insan hayatında önemli bir yer tutar. Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir. Sanat, bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, işbirliği ve yardımlaşmayı, doğruyu seçme ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp bitirme sevincini tatmayı, üretken olmayı sağladığı için gereklidir. Sanat eğitimi, gözlem yapma, orijinalite, buluş ve kişisel yaklaşımları destekler, pratik düşünmeyi geliştirir. Olayları olmadan da beyinde gerçekleştirebilme gücünü arttırır. Bireyin el becerilerini geliştirir ve sentez yapmasına yardımcı olur” (Yolcu, 2018: 79). Dolayısıyla sanat eğitimi bireyin yetenek, beceri ve yaratıcılığının geliştirilmesinin bununla beraber dünya kültürlerini tanınmasını en iyi yöntemidir.

Sanat eğitiminin çağdaş insanların oluşmasındaki etkisi kuşkusuz büyük olacaktır. Çocukluktan itibaren alınan sanat eğitimi estetik duyguları gelişmiş bireylerin yetişmesinin yolunu açacaktır. Ayrıca sanat eğitimi sanat dilinin anlaşılmasının kapısını aralar ve sanat eserlerini değerlendirebilme yetisi kazandırır.

Sanat eğitimi, eğitimi alan kadar eğitimi veren içinde önemlidir. Çünkü öğretmenler bilgi birikimlerini okullarda öğrencilere aktarırken çok farklı sıkıntı ve engellerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Buna çalışma ortamlarının kısıtlı olması, ders saatinin azlığı, araç gereçlerin yetersiz olması, derse olan ilginin azlığı gibi sorunlar örnek gösterilebilir. Bununla beraber ailelerin, okul idarelerinin, bazı alan öğretmenlerinin sanat derslerine karşı yaklaşımları da bu sorunların daha belirgin bir şekilde bürünmesine zemin hazırlamaktadır. Bunun gibi olumsuzluklar sanatın ikinci plana atılmasına yol açmaktadır. Bu olumsuzluklardan kurtularak sanat eğitiminin almanın bizlere neler kazandıracığını Kurbanov’un (2010: 2) şu ifadelerinden anlayabiliriz. “Platon, Aristoteles, Leonardo da Vinci, Lessing, Hegel, Kant, Tolstoy

gibi düşünürler sanat eğitimini bireylerin genel estetik kültürü, yüce maneviyatı, bedii (sanatsal) zevk ve arzuları, bu sırada sanatta, doğada, insan münasebetlerinde güzelliği, mükemmelliği, uyumu vb. görebilmek yeteneği ile bir arada açıklamayı önemli kılmışlardır.”

I. 1. 2. Çok Alanlı Sanat Eğitimi

Sanat eğitiminin canlanmasına Görsel Sanatlar Dersi kuşkusuz en büyük katkıyı sağlamaktadır. Öğrenciler bu dersle teorik bilgi ile farklı sanat türlerini, sanat tarihini, sanat eleştirisini ve estetiğin ne olduğunu öğrenmekte, örneklerini görmekte ve uygulama fırsatı yakalamaktadır. Bu hedefler doğrultusunda okullarda verilen sanat eğitimi Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) ile uygulanabilir. Türkiye’de Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı oluşturulurken ÇASEY’den yararlanılmıştır.

“Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DDSE) olarak da bilinen ÇASEY, ABD’nin resmi okul sisteminde, eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında ve dengeli olması gereken okul ders programları içinde sanata gereken önemin verilmesi ve genel eğitim içinde sanatın merkezi bir konuma sahip olabilmesi amacıyla Getty Güzel Sanatlar Eğitim Merkezi tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Yöntemin içeriğini, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanatsal uygulamalar oluşturmaktadır” (Greer,1993: 21, Aktaran: Özsoy, 2007: 188).

DDSE’ni oluşturan dört temel ilke şu şekilde açıklanmaktadır.

“Sanatsal uygulama: Sanatsal üretim yapmak,”

“Estetik: Sanatın doğasını, sanat eserinin niteliğini tartışabilmek,”

“Sanat tarihi: Sanatın ve sanat eserlerinin tarihsel süreçler içindeki gelişimini, önemini ve yerini kavrayabilmek,”

“Sanat eleştirisi: Bir sanat eserini çözümleyebilmek ve bu çözümlerinin kökenini inceleyip değerlerini sorgulayabilmek” (Akın ve Ece, 2014: 23). ÇASEY kapsamı içinde bulunan sanat eleştirisi alanı öğrencilerin eleştirel düşüncesinin gelişmesinde büyük öneme sahiptir.

Alakuş ve Şahin’ne (2014: 65) göre “ÇASEY öğrencilere sanatın uygulama alanının yanı sıra daha birçok alanda deneyim kazandırmayı hedeflemektedir. Bunlar içinde; eleştirel düşünce becerisinin geliştirilmesi, sanatsal deneyimleri anlama becerilerinin kazandırılması ve estetik beğenin gelişmesi söylenebilir. Disipline Dayalı Sanat Eğitimi olarak bilinen ÇASEY Görsel Sanatlar dersi müfredatının temelini oluşturmaktadır.”

I. 1. 3. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı

İnsanı öğrenmeye iten güç meraktır. Çünkü öğrenme merak duygusuyla başlar. Birey soru sorar ve sorularına yanıt bulmaya çalışır. Böylelikle kendi iç dünyasıyla beraber dış dünyayı da yeniden keşfeder. Çağdaş eğitim sistemi, temel becerilerin bireyler üzerinde bırakmış olduğu etkinin eğitim süreci ile kalıcı olmasını ve çevresindeki değişime kendisini uyumlu hale getirmesini sağlamaktadır. Çağdaş eğitim sistemi içinde görsel sanatların da önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır.

“İnsanların sanat eğitimi alması için üstün yeteneklere sahip olması gerekmez. Sanat eğitimi, estetik bilinç kazanarak kendini ifade edebilme ve hayatına katacağı olumlu kazanımlardan dolayı öğrenciler için bir ihtiyaç haline gelmiştir” (MEB 2017: 5).

a) Öğretim Programının Yapısı

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

Bu öğrenme alanları şu şekilde sıralanmıştır:

1. “Görsel İletişim ve Biçimlendirme,”
2. “Kültürel Miras,”

3. “Sanat Eleştirisi ve Estetik” (MEB 2017: 14).

Tablo: 1 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı

Sınıflara göre görsel sanatlar dersi öğretim programı öğrenme alanları kazanımlarının dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Sınıflar	1	2	3	4	5	6	7	8
Görsel İletişim ve Biçimlendirme	10	10	7	7	7	9	8	9
Kültürel Miras	2	5	3	5	4	6	4	4
Sanat eleştirisi ve Estetik	3	2	7	4	7	6	8	7
Toplam	15	17	17	16	18	21	20	20

Tablo 1’de Görsel Sanatlar Dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları kazanımları gösterilmiştir (MEB 2017: 16). Tabloda görüldüğü gibi Öğretim alanlarından Sanat Eleştirisi ve estetik alanında ortaokulların 5. sınıfında 7 kazanım, 6. sınıfında 6 kazanım, 7. Sınıfında 8 kazanım, 8. sınıfında 7 kazanım olmak üzere toplamda 28 kazanım bulunmaktadır.

I. 1. 4. Sanat Kuramları

Günümüzde sanat eserlerini değerlendirirken tek bir sanat kuramı yeterli değildir. Bütün sanat eserlerini tek bir sanat kuramıyla değerlendirmek mümkün olmayacağından farklı sanat kuramları kullanılması zorunlu hale gelmiştir. Boydaş’ın (2007: 10) ifade ettiği gibi geçmişte, güzelin yaratılması sanatın amacı olarak düşünülmüştür. Bugün daha karmaşık çağdaş toplumda sanatın amacı daha da karmaşık bir hal almıştır. Bazı sanatçılar hala sanatın amacının “güzellik” veya sanat elemanlarının güzel bir şekilde düzenlenmesi olduğunu düşünürler. Bazı sanatçılara

göre de sanat, gerçekliği yansıtmalıdır. Başka sanatçılar ise sanata, duygu ve düşünceleri güçlü bir şekilde ifade aracı olarak yaklaşırlar. Sanat derslerine başlayan öğrenciler, sanat hakkında estetik yargılar geliştirmek için henüz çok az deneysel arka yapıya sahiptirler. Bu nedenle öğrencilerden sanat yapıtları üzerinde analiz yapabilmeleri için üç estetik kuram üzerinde durulmuştur. Çünkü farklı sanat üslubunda yapılmış eserlere uygulandığında, hiçbir estetik sanat kuramı tatmin edici ve yeterli bulunmamaktadır.

Bu üç estetik kuram şunlardır:

1. Yansıtmacılık : Konu (Gerçekçi nitelikler)
2. Biçimcilik : Kompozisyon (Görsel Nitelikler)
3. Dışavurumculuk : İçerik (Anlatımcı Nitelikler)

Yansıtmacılık: “Bu kuram doğadaki varlıkların, nesnelerin görüldüğü gibi gerçekçi, yani figüratif bir anlayışla olduğu gibi yansıtılmasıdır. Genellikle manzara, natüremort, portre gibi klasik konular işlenir. Bu kurama ilişkin bir diğer yaklaşımda; bazı sanatçıların doğayı kendi mükemmel güzellik anlayışları ile resimleyerek yapıtlarını idealize ederler. İdealleştirilmiş sanat yapıtları aslında tam anlamıyla gerçekçi değildir. Çünkü onlar doğayı-nesneleri (figürleri); insanların görmeyi arzu ettiği bir pencereden yansıtmaya çalışırlar. Dolayısıyla kurama göre, en inandırıcı (betimleme) en iyi sanat yapıtıdır” (Artut, 2004: 94). Bu kuram tanımadıkları sanat üslup ve felsefelerine yaklaşımda, anlamada, öğrencilere daha uygun, güvenli bir başlangıç noktası teşkil eder. Yansıtmacılık bir sanat eserinin vazgeçilmezlik tamamlayıcısı olan “konu” ile ilgilenir (Boydaş, 2007: 11).

Biçimcilik: “Estetikselsel anlamda sanat ürünlerinin yapısal düzenlemesini vurgulayan bir açıklama getirir. Daha çok alışılmışın (görünen ve bilinenin) dışında sanat ürününün yapısıyla ilgilidir. Renk, doku, form ve çizgi gibi sanatsal elemanlar ön planda olup, onların ilişki ve değişkenlikleri ile oluşan kurgu ve soyut biçimsel kaygılar görülür” (Artut, 2004: 94). Bu kuramda sanatın elemanlarının sanat ilkelerine göre düzenlenmesi ön plana çıkmaktadır. Biçimcilik sanat eserinde kompozisyonla ilgilenir.

Dışavurumculuk: “Sanatçı iç dünyasını, duygusal yaşamını alışılmışın dışında yeni renk, çizgi ve biçim ölçülerini etkili bir şekilde kullanırlar. Sanatçı iç dünyasını büyük bir yoğunlukla eseri aracılığıyla izleyicilere aktarır. Bu anlayıştaki yapıtlarda psikolojik etki ve izlenimler ön plandadır. Sanatçının düşleri, özlemleri ve kaygıları gibi duyuşsal tasarımlarının bir yansımasıdır, anlatımıdır. Neşe, hüznün, aşk, ızdırap, mutluluk gibi konuların işlenmesi bu kuramın içeriğini oluşturur “(Artut, 2004: 94).

Kuramların çeşitliliği öğrencilere sanat eserleri ile ilgili değerlendirmelerini ifade edebilme olanaklarını zenginleştirmektedir.

I. 2. Sanat Elemanları ve Sanat İlkeleri

Resmi oluşturan onu sanat eseri haline getiren bazı unsurlar vardır. Bunları sanatın katmanları olan ön yapı ve arka yapıda görebiliriz. Ön yapı sanat eserinin görünür hale gelmesini sağlayan sanat elemanları ile oluşur. Aynı zamanda ön yapı arka yapının taşıyıcısıdır. Arka yapı ise sanat eserinin anlam dünyasını bizlere ifade eder. Sanat eserine baktığımızda önce tuval, bez gibi malzemelerle beraber sanat elemanları karşımıza çıkar. Bu durumda bizler sanat elemanlarının sanat ilkeleri ile nasıl bir kompozisyon oluşturduğuna bakarız. Kompozisyon sanat yapıtını oluşturan elemanların herhangi bir yüzeyde uyumlu düzenlenmesi veya sanat yapıtını meydana getiren unsurların bir düzen içinde bir araya getirilmesidir.

Sanatçı duygu ve düşüncelerini sanat eserinin yapı taşlarını oluşturan sanat elemanlarını kullanarak eserini oluşturur. Plastik sanatlarda kullanılan bu sanat elemanlarını genellikle şunlardan oluşmaktadır:

1. Renk
2. Değer (Valör)
3. Çizgi
4. Doku
5. Biçim-Form
6. Mekan (Boşluk- Espas):

Çağlarca'ya (93: 5) renk; göz ile anlaşılan bir ışık etkisidir. Işığın eşya üzerine çarpması ile yansıyan ışınların gözümüzde oluşturduğu duyumlardır. Renk anlamı, ışık, göz ve beyin vasıtasıyla kavranır.

Resim denilince ilk akla gelen eleman kuşkusuz renk olacaktır. Resimde kompozisyonun oluşturulmasında renklerin çok büyük önemi vardır; renklerin tasarımıdaki dağılımı bize çalışma hakkında bilgi vermektedir. Doğru renk kullanımı, resmi daha güçlü ve etkili hale getirebilir. Başarılı bir resimde; rengin etkin kullanımı, dengeli dağılımı ve birbirine uyumu aranmalıdır. İlkokul ve ortaokullarda görsel sanatlar dersinde, liselerde ise resim dersinde renkle ilgili çalışmalar sıcak-soğuk renkler, ana renkler, ara renkler, zıt renkler, renk çemberi çerçevesinde öğrencilere öğretilir.

Valör (Değer): “Bir rengin ışıktan gölgeye geçerken aldığı ton dereceleri valördür. Bu durum herhangi bir rengin ışıktaki hangi derece açık tonda veya gölgede ne kadar koyu gözükeceğini gösterir. Halbuki ışık-gölge, renkli resimlerde soğuk ve sıcak renklerin kullanışları ile sıkı sıkıya ilgilidir. Açık-koyu ve valör, resimde üçüncü boyut, yani derinlik etkisi elde etmek için kullanılan elemanlardır” (Atmaca, 2014: 23). “Valör seçilen bir rengin, siyah, beyaz gibi nötr renkler ve diğer birçok renk karışımı ile ortaya çıkan ve çok değişik renk değerlerinden oluşan bir renk yelpazesidir” (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 118).

Çizgi: En genel tanımıyla noktaların yan yana gelmesiyle oluşan doğru parçasıdır. Artut'a (2004: 125-126) göre çizgi hem plastik ve geometrik bir kavram hem de plastik eserin temelini şekillendiren bir araçtır. Değişik malzeme ve araçlarla sonsuz çizgi türleri bulunabilir. Çizgi anlatımın temeli, başlangıcı ve önemli bir denge unsurudur. Sanat yapıtının düzenlenmesi ve onu oluşturan organizasyon elemanları, ayrı ayrı temel gruplara sahiptirler. Bu elemanları bağlayıcı ve başlatıcı temel unsur çizgidir. Çizgi, kütleyle sınır olarak onu boşluktan ayırır ve tanıtır. Çizginin belirlediği noktalar; değişik doku karakterleri gösteren alanlarda renk ve valör ayrılıklarının kaynaşmadığı noktalardır. Çizgi bir boşluğun tanımında, bir alanın belirlenmesinde kontur (dış çizgi), olarak aynı zamanda o alanın süslenmesinde de kaligrafik ve sistematik doku olarak kullanılabilir. Uzunluğu genişliğinden fazla olan çizgi, desen

sanatında önemli bir sadeleştirme (stilize) olayıdır. Ancak çizginin kompozisyonu olmadıkça tek başına anlamı olmaz.

Doku: Artut (2004: 133) genel anlamda dokuyu, dokunma ve görme duyuları ile algılanan, kavranabilen bir etki ögesi olarak tanımlamıştır. “Doku, plastik sanatlarda oldukça yoğun kullanılan sanat elemanıdır. Bir doku saten gibi pürüzsüz ya da yağ gibi yumuşak olabilir. Pürüzlü, pürüzsüz, yumuşak ve sert gibi sözcükler, dokunma duyusuyla objelerin doğası hakkında bilgi verir. Pürüzlü yüzeyler, açıklık ve koyulukları üreten ışık ışınlarını keserken; parlak yüzeyler daha az kırılmış görüntüsü verir ve ışığı, daha eşit olarak yansıtır” (Atmaca, 2014: 31). Dokuları kendi içinde doğal ve yapay dokular olarak ikiye ayrılabilir. Doğada var olan tüm cisimlerin dış yüzeyleri doğal dokulardır. Yaprak, kaya, ağaç dokularını buna örnek gösterebiliriz. İnsanlar tarafından yapılan dokular da yapay dokuları oluşturur. Cam, Plastik, metal yüzeyler, ressamın fırça darbelerini yapay dokulara örnek gösterebiliriz. Atmaca'nın da (2014: 32) ifade ettiği gibi, dokular yaşantımızda tüm çevremizi kaplar, her yerde dokuların varlığını hissederiz, bu nedenledir ki sanatın var olma sürecinden itibaren doğal dokular ve sonrasında yapay dokular sanat üretiminin temel taşlarından biri olmuştur. Üç boyutlu çalışmalarda dokunarak hissedebileceğimiz doku örnekleri, iki boyutlu çalışmalarda gözümüzün algıladığı şekilde ve dokunarak ifade eder.

Biçim-Form: “Biçim; valör, çizgi, doku, renk, boşluk gibi elemanların tanımladığı ya da belirlediği gerçek veya hayali bir alana işaret eder. Resim sanatında biçim üç boyutlu bir görünüş kazanabilir. Biçimin iki boyutlu görünümü onu formdan ayırır. Dolayısıyla form üç boyutlu gerçek bir nesnedir. Formun iki önemli özelliği kütle ve hacimdir. Çember bir biçimdir, küre, futbol topu formdurlar ve formları vardır” (Boydaş, 2007: 19-20).

Mekan: “Uygulama çalışmalarında, konunun daha etkili hale gelebilmesi için boşluk-doluluk (konu- mekan) ilişkisinin iyi ayarlanması gerekir. Çalışma yüzeyinin tümü çeşitli şekillerle soluksuz doldurulursa resmin etkisi az olur. Resimde, konuyu daha iyi ortaya çıkarabilmek için gözü dinlendiren boş alanlara da ihtiyaç vardır. Bu nedenle kompozisyonda boşluk-doluluk ilişkisi iyi düşünülmelidir. Yani konu ve

konuyu çevreleyen mekan resmimizin daha etkili olması için gereklidir” (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 113).

Sanatçılar sanat ilkelerinden yararlanarak sanatın elemanlarını bir araya getirir ve eserlerini oluştururlar. Bu sanat ilkeleri genellikle şunlardan oluşmaktadır.

1. Denge
2. Vurgu
3. Ahenk
4. Değişiklik
5. Hareket ve Ritim
6. Ölçü-Oran

Denge: “Dengenin oluşmasında formlar arasında birlikteliği ve bütünlüğü oluşturmak için sanat yapıtının sanatçı duyarlılığı ile örtüşmesi gerekmektedir. Tek yönlü eğik ve kırık çizgiler dengeyi bozar. Bir sanat yapıtının oluşturulmasında denge önemli bir öğedir. Bu öğeler arasında bir ilişki olması gerekir” (Artut, 2004: 132). Genç ve Sipahioğlu’na (1990: 70) göre sanatçı için asıl önemli olan şey kompozisyonda eşitsiz bir denge elde edebilmektir. Düzen ancak düzensizlikle, dengesizlik dengeyle ayrılık ise beraberlikle gösterildiği zaman bir anlam kazanır. Sert-yumuşak, açık-koyu, büyük-küçük, uzun-kısa gibi öğeler resim yaparken denge unsuru olarak kullanılırlar.

Vurgu: “Sanatçılar genellikle eserlerinde tekdüzelikten kurtulmak için vurgu noktaları kullanırlar. Eğer bu bir resimse bir alan ya da bir obje öne çıkarılıp vurgulanır. Çünkü gözün resme bir yerden girmesi, ağırlık alanları ve kuvvet çizgileri boyunca gezmesi istenir. Böylece resim yüzeyinde bir akış sağlanır. Vurgu resimde bazı parça ya da alanları diğer alan ya da parçalara göre daha öne çıkarır” (Balcı, 2013: 76).

Ahenk: “Bir sanat eserinde sanat elemanlarının birbirine benzerlikleriyle, tekrarıyla sağlanan uyumdur. Bir sanat yapıtında tekrar sanat elemanlarının birbiriyle kaynaşmasını sağlar, bütünlük uyum yaratır. Tekrar edilen sanatsal öğeler sanatsal yüzeyde ortak bir aklın, şeyler arasında birbiriyle bağ kuran bir tasarımın varlığını

hissettirir. Sanat eserini birbirine bağlayan ortak payda sanat eserini bir bütün, uyumlu bir varlık olarak görmemizi sağlar” (Balcı, 2013: 77-78).

Boydaş’a (2007: 22-23) göre ise ahengi ve armoniyi birbirleriyle ilgili ön yapı elemanlarının tekrarı (farklı oranlarda üçgenler veya dikdörtgenler vb.) ahengi, doğurur. Sadece geometrik biçimlerin kullanıldığı bir tasarım, hem geometrik hem de serbest formların kullanıldığı bir tasarımdan daha ahenklidir. Ahenk iki zıtlık arasındaki ortadır, siyah beyazın arasındaki gridir.

Değişiklik: “Rutin dışında gerçekleşen farklılıklardır. Sanatsal alanda da bu ilke, farklılıkları ve birbirine karşı duran zıtlıkları gösterir. Farklı olan benzerlikler arasında derhal fark edilir. Hem ahenk hem de değişiklik yaratıcı süreçte kullanılır. Değişiklik görsel tasarımda dikkat çekmek için kullanılır. Fazla tekrara düşen bir sanat eseri donuk ve tekdüze algılanır. Bu monotonluğu kırmak ve sanat eserine ilginçlik katmak için sanat eserinde değişiklikler yaratılır. Bu değişiklik ya da farklılıklar sanat eserine olan dikkati oluşturabilir” (Balcı, 2013:78).

Hareket ve Ritim: “Hareket ve ritim birbirleriyle yakından ilgili iki sanat ilkesidir. En azından ritim, harekete bağlıdır ve daha çok müzikle ilgilidir. Varlık nesnelere değil olgulardan meydana gelir. Wittgenstein’in bu cümlesi ritmin önemini vurgular. Hareket bir sanat eserinde bulunan nesnelere hareket hissi uyandırmak amacıyla belli bir şekilde düzenlenmesidir. Doğaldır ki iki boyutlu bir sanat yapıtında hareket bir yanılısamadır. Ama bazı üç boyutlu sanat eserlerinde hareket gerçektir. Bu tür sanat eserlerinde sanat elemanları ya da bilgi objeleri sürekli değişen ilişkiler sergiledikleri için ilgi çekicidirler. Hareket izleyicinin dikkatini ilgi merkezine, vurguya çekebilir” (Boydaş, 2007: 25).

Atmaca’ya (2014: 71) göre ritim, tasarım sürecinde ortaya çıkan sanat nesnesindeki aralık, tekrar veya eleman değişimleridir. Hareket hissi oluşturabilir, desen ve doku kurabilir. Ritim, bir sanat yapıtıyla aramızda bir uyum ve düzen yaratmak için yinelenen kompozisyon düzenidir. Eserdeki dayandığı temel olay harekettir. Sanat eserlerinde ışık, gölge, yarı gölge değişimleri devinimleri oluşturur. Çizgi ve yüzeylerde oluşturulan yön değişikliği çalışmaya hareket kazandırır.

Ölçü-Oran: “Kitle, leke biçimlerinin ve renk parçalarının farklı fakat dengeli bir anlatım ve ilişki içinde yer almasıdır. Aynen tekrarlar, monoton bir anlatım oluşturacağından farklılıklara başvurmak gerekir” (Gökaydın, 1998: 26). Atmaca’ya (2014: 94) göre ise Ölçü ve oran, sanat tarihinin, gelişimi süresince, önem verilen ilkelereydi. Ünlü altın oran kuralı da bu önemin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçü ve oranın anlaşılmasında büyüklük, nicelik, derece bakımından, iki öge ya da parça ile bütün arasındaki ilişkilerin bağı rol oynar. Sanat eserini incelediğimizde oranların uyumuna hayran kalır, ölçü kaymalarını fark ederiz; bu nedendir ki sanat eğitiminin ilk basamaklarında ölçü ve oran ilişkisini özümsemeye çalışırız.

I. 3. Eleştirel Düşünme

Düşünmek insanoğlunu diğer canlılardan farklı kılan en temel özelliğidir. Düşünme eylemini daha kaliteli hale getirebilmek amacıyla sistemli düşünme noktasında eleştirel düşünme devreye girer. Eleştirinin genellikle insanlarda olumsuz bir anlam çağrıştırdığı düşünülür. Pek çok konuda veya alanda (sanat, spor, felsefe, siyaset, eğitim, vb.) bir şeyin olumsuz yönlerini ifade ederken tercih edilir. Fakat eleştirel düşünme bir konunun olumsuz veya kötü yönlerini ortaya çıkarmak için kullanılmaz. Eleştirel düşünme olumsuz yönleri tek başına değerlendirmek değil, bunun yanında olumlu yönlerinde ilave edilerek değerlendirme yapmaktır. İnsanlar eleştirel düşündüklerinde düşünme eylemini gerçekleştirirken analizde bulunur.

“Eğitim alanında eleştirel düşünmenin ilk savunucusu olan John Dewey (44), Eleştirel düşünme için ‘yansıtıcı düşünme’ kavramını kullanmış ve yansıtıcı düşünmeyi; bir konu üzerine uzun süreli dikkat vererek titizlikle derinlemesine düşünme biçimi olarak tanımlamış, bu süreçte problem çözmenin önemini vurgulamıştır” (Aktaran: Saçlı, 2013: 16). Öğrenciler eleştirel düşündüklerinde neden sonuç arasındaki ilişkiyi fark edebilen, sorgulayabilen ve yanlış bilginin farkına varabilen yeteneklerle donanmış olurlar.

Eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri ileride yaşayacağı topluma uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmektir. Çocukların hayata atıldıklarında çevresine uyum sağlayabilmesi için öğrenmesi gereken en temel becerilerden biri de eleştirel

düşünmedir. Cüceloğlu (1995) eleştirel düşünmeyi “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak başkasının düşünce süreçlerini göz önünde bulundurarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlamaktadır. Bireyler eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarında, olaylara farklı açılardan bakan ve sorgulayabilen, diğer insanların bakış açılarına ve düşüncelerine saygı duyan, verilerin doğruluğunun analizini yapabilen ve olaylar içindeki tutarsızlıkları yakalayabilen bir yapıya sahip olurlar. Bunlar bize eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının çağdaş eğitimin hedefleri arasında olması gerektiğini göstermektedir. Eleştirel düşünme içinde sanat eleştirisi de kuşkusuz kendine yer bulmaktadır.

I. 4. Sanat Eleştirisi

Sanat eleştirisi, sanatın doğuşundan itibaren sanat eseri ve sanatçı arasındaki ilişki üzerinden yapılan eleştiridir. Sanat eserini oluşturan temel unsurlar arasında sanat eseri, sanatçı ve izleyici söyleyebiliriz.

“Eleştiri en yalın şekliyle, bir konu hakkında değerlendirme yapmak demektir, Sanat eleştirisi ise, bir sanat eserini anlamak için soruşturmak, değerlendirmek; o esere yönelik duyarlı bir tepki verme sürecidir. O halde resim eleştirisi de, Bir resme yönelik duyarlı bir tepki verme süreci olarak özetlenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken şey, tanımda yerini bulan soruşturma ve değerlendirme kavramlarıdır. Soruşturma ve süreç sonunda değerlendirme, uzmanlık düzeyinde olmasa bile belli bir bilgi birikimini gerektirmektedir. Sözgelimi, resim sanatının temel elemanları ve bu elemanların estetik bütünlüğü için gerekli olan kompozisyon ilkeleri gibi iç etkenlerin yanı sıra; eserin yapıldığı tarihteki sanatsal hareketler (üsluplar-akımlar), çağının sosyal ya da kültürel değişimleri vb. gibi dış etkenler üzerinde de bilgi sahibi olmak, eseri eleştirebilmek için gerekli olan şeylerdir” (Yolcu, 2015: 85).

Döl (2015: 137) sanat eleştirisini, “eserin yapım şekli, kullanılan malzemeler, sanat yapının içinde barındırdığı biçim ve öz arasındaki ilişkiyi anlama ve yorumlama süreci olarak tanımlamaktadır.” Dolayısıyla sanat eleştirisi sanatçı, izleyici ve eserin

birleşiminden ortaya çıkan analizdir. Bu tanımlamaların yanında sanat eleştirisi, sanat eserini değerlendirme ve neden değerli olduğunun araştırılması süreci olarak da düşünülebilir.

I. 5. Pedagojik Sanat Eleştirisi

Feldman (1987:457), eleştiri türlerini, eleştiri yapan kişilere göre belirlemektedir. Eleştirmenlerin sosyal ve profesyonel rollerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiklerini vurgular. En çok bilinenler basın eleştirmenleridir. Bunlar sanat yazarlığı yapan bir tür gazetecilerdir ve gündemdeki sergiler, oyunlar, kitaplar, konserler hakkında inceleme ve yorum yazıları kaleme alırlar. Sanat dergilerinde yazan eleştirmenlerin ise sanatın arka planı ile ilgili daha özel konulara yer verdikleri görülür. Orta ve yükseköğretimde sanatı öğretmek için eğitimciler tarafından yapılan anlatıma dayalı (sözlü) sanat eleştirileri, eğitsel (pedagojik) eleştiri olarak değerlendirilmelidir. Buna ek olarak, akademik eleştiri ise kültürel düzeyi yüksek çevrelerce kabul gören özel yayınlardır. Bunlar, sanatsal üretimi ve koleksiyonları dolaylı olarak etkileyebilirler. Son olarak, halk tarafından yapılan popüler (yaygın) eleştiriden söz edebiliriz (İnce, 2007: 72-73).

Sanat eleştirisini bir disiplin olarak ele alan Edmund Feldman'ın sınıflandırmasının içerisinde pedagojik (eğitsel) sanat eleştirisi yer almaktadır. Sanat eleştirisi yöntemlerinden biri olan pedagojik sanat eleştiri yöntemini şu şekilde inceleyebiliriz.

“Feldman'ın eleştiri sınıflamasının içerisinde sanat eğitimi için ele alınması gereken en önemli eleştiri, elbette pedagojik eleştiridir. Çünkü bu eleştiri türü bireylerin sanat eğitiminin amaçladığı bazı davranışların gerçekleştirilmesinde daha sistemli bir yaklaşımı sağlar. Ayrıca bu eleştiri ile çocukların oyunlaştırılmış bir yöntem ile bilgiyi elde ederek yorumlayabilmesi sağlanır” (Mercin, Alakuş, 2005: 40-41). Sanat eserini incelerken birçok araştırmacı ve eleştirmen genelde sanat eleştirisi yöntemleri olarak betimleme, çözümlleme, yorumlama ve yargı evrelerini kullanmaktadırlar.

Pedagojik sanat eleştirisi konusu sanat eğitimi veren farklı eğitim-öğretim kurumlarında öğretmenler rehberliğinde yürütülür. Dolayısıyla pedagojik sanat eleştirisi konusunda sanat eğitimcilerine büyük görevler düşmektedir. Bu durumda öğrencilerin eleştirel bakış açısına kavuşturulması için her yönüyle kaliteli bir eğitim almaları yerinde olacaktır.

“Pedagojik sanat eleştirisi; sanata bakmak, sanatı anlamak, sanat hakkında konuşmak ve sanat yapıtını incelemek-değerlendirmek için geliştirilmiş sistemli bir yöntemdir. Sanat eğitimi alan öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yöntemini öğrenmeleri, onlara bir sanat yapıtını, düşüncelerini organize ederek yorumlamayı öğretmektedir. Öğrenciler bu sanat ve tasarım dilini öğrendiklerinde, sanat yapıtının derinlerine inebilmekte ve sanat eseriyle daha katmanlı bir etkileşim kurabilmektedir. Bu ise öğrenciler için estetik deneyim oluşturmakta ve öğrencilerin estetik yargılarda bulunabilme kapasitelerini geliştirmektedir. Bu bağlamda, bir sanat yapıtının estetik değerini ölçebilmek izleyicinin bilinç düzeyine dolayısıyla estetik yargıda bulunabilme kapasitesine bağlı son derece önemli bir beceriyi ortaya çıkartmaktadır” (Mazlum ve Emekçi, 2016: 65).

“Hurwitz ve Day Öğrencilerin eleştirel becerileri arttırılması halinde, sanat eğitimi çocuğun sanatsal çalışmalara değer verme yetisini geliştireceğine inanmaktadırlar. Onlara göre sanat eserinin doğrudan kendisiyle ve sanat eğitimcilerinin bakış açısıyla ilgili olarak bir eserin içsel eleştirisinin dört aşaması vardır. Eleştiriye aşamalı yaklaşım da denen bu aşamalar betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargıdır. Bu yaklaşımla öğrenciler, sanat eserlerini tartışırken konuya ilişkin bilgi kazanarak tarihsel ve eleştirel etkinlikler yapabilir ve bu çalışma incelenip tartışılana kadar farklı yargı ve yorumlamalarda da bulunabilirler.” (Aktaran: Alakuş ve Mercin, 2011: 62). Derslerde sanat eleştirisi konusu işlenirken sürenin fazla uzun tutulmaması, incelenen eserlerin dikkat çekici ve açık kompozisyonlardan oluşmasına özen gösterilmesi, öğrencilerin konuya katılımlarına ve konuyu öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Türkiye’de sanat eğitiminde bu dört aşamalı pedagojik sanat eleştirisi kullanılmaktadır. Bu yöntemde göre her aşamada öğrencilere değişik sorular yöneltilir.

Bu aşamalar şu şekilde sıralanır:

- a. Betimleme
- b. Çözümleme
- c. Yorum
- d. Yargı

Bazı eleştirmenler ise sıralamayı şu şekilde yaparlar:

- a. Duyusal
- b. Biçimsel
- c. Tematik
- d. Teknik

İki yöntemde de yer alan bölümlerin içeriğinde çok fazla değişiklik yoktur.

Bu dört evre sanat yapıtıyla ilgili şu dört temel soruyu araştırır.

“Neler görüyorsunuz? (betimleme)”

“Sanatsal elemanlar birlikte nasıl düzenlenmiş? (çözümleme)”

“Sanatçı bize ne söylemek istiyor? (yorumlama)”

Eser hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? (yargı)” (Karabulut, Karakuzu, Konca, 2010: 94).

İlk dönemlerde çözümleme ve betimleme evrelerinde başarı gösteren öğrenciler, sanatsal bakışın gelişmesiyle diğer evrelere geçebilir. Burada önemli olan sanat eleştirisinin nasıl yapıldığının öğrenilmesidir.

Bir sanat yapıtı incelenirken öğrencilere öncelikle incelenecek eserin ve sanatçının öyküsü anlatılır ya da bir ders önceden sanatçının adı verilerek bu sanatçının hayatının ve eserin araştırılması istenir. Sanatçının hayatını öğrenmeleri kuşkusuz

sanat eseri incelenirken öğrencileri daha hazır duruma getirmektedir. Bu durum öğrencilerin motivasyonuna olumlu yönde etki edecektir.

Kırıçoğlu'na (2005: 132) göre bir sanat yapıtı ile ilk karşılaşıldığında, sanat eseri öğrenciye çekici ya da itici gelebilir. Bu bir başlangıçtır. Yapıtla izleyici arasındaki bu “duygusal” bağın genelde açıklanması “hoşlandım ya da hoşlanmadım” şeklinde olur. Yapıt derinlemesine incelenmeyecekse başka açıklamaya gerek yoktur. Fakat, inceleme devam edecekse, o zaman öğrencinin “Niçin?” sorusunun yanıtını da vermesi gerekir. Bundan sonra sırası ile yapıt inceleme sürecine geçilir.

I. 5. 1. Betimleme

Betimleme, sanat eleştirisinde en temel ve geniş bilgilerin toplandığı ayrıca sanat eleştirisinin ilk basamağını oluşturan bölümdür.

Balcı'nın da (2013: 87) ifade ettiği gibi bu aşamaya envanter aşaması da denilebilir. Sanat eserinde bulunan, görünüşe çıkmış tüm bilgi objelerinin, biçimlerin dökümü yapılır. Genel olarak “Bu sanat çalışmasında ne görüyorsunuz?” sorusunun cevabı aranır. Bu soruya verilen her yanıt not edilir. Böylece elimizde sanat eserinden görünüşe çıkan bilgi objelerinin ve biçimlerin bir listesi oluşur.

Bu aşama sanatsal çalışmaları oluşturan sanatsal elemanları içerir. Çalışmayı anlamak için sanatsal elemanları tanımak gereklidir. Bu aşamada öğrencilere eser üzerinden sanat elemanlarına yönelik sorular sorularak, öğrencilerin sanat elemanlarını sanat eserinde görmeleri amaçlanır.

Bu aşamada Balcı (2013: 88) aşağıdaki soruların yöneltilebileceğini belirtmiştir:

1. Bu eserlerde gördükleriniz nedir, tanımlayınız?
2. Bu eser ne tür bir sanat disiplini içinde gerçekleştirilmiştir?
3. Bu eserin üretildiği tarih ve yer neresidir?
4. Eser hangi teknik ve malzeme ile yapılmıştır?
5. Bu ne tür bir sanat yapıtıdır?
6. Bu sanat eserinde ne tür bir zaman var?
7. Bu sanat eserinde eylem var mı?
8. Bu sanat yapıtı hangi sanatsal dönem ve tarzda yapılmıştır?

9. Bu yapıtın ele aldığı olgu, tartıştığı ve bağlandığı tartışma alanı neler ya da neresidir?

Karabulut, Karakuzu ve Konca (2010: 97) sanat eserine yukarıdaki sorulara ek olarak aşağıdaki sorularında sorulabileceğini de belirtmiştir.

1. Bu alışma hangi sanat formundadır (resim, heykel, özgün baskı, seramik fotoğraf, ...)?
2. Hangi çizgiler sanat eserinde etkin görünüyor?
3. Sanat eserinin dokusunu bulunuz?

I. 5. 2. Çözümleme

Bu evre sanat eserlerinin sanat ilkeleri ve sanat elemanları ile nasıl düzenlendiğinin incelendiği aşamadır. Sanatçı duygularını ortaya koyarak eserin arka yapısını oluşturmak için sanat elemanlarını sanat ilkelerine göre kullanmaya çalışır.

“Bu aşamada sanat eserindeki somut verilerden, görünüşe çıkan eleman ve ilkelerden yola çıkarak sanat işlemine ilişkin döküm yapılmaya devam edilir. izgi, renk ya da uyum ve denge gibi olguları sanat eserinin kendinden çıkarmaya devam ederiz. Bunlar reel (gerçek) olgulardır ama betimleme aşamasında olduğu gibi çözümleme aşamasında da yorumdan tamamen bağımsız bir şekilde hareket etmek çok mümkün olmayabilir. İster ilkeler ister elemanlar olsun yorumdan bağımsız bir şekilde ifade etmek güçtür. Sadece sıcak ve soğuk renk yoktur, sevimli sıcak renkler ya da ürkütücü sıcak renkler vardır. Burada akılda tutulması gereken varlığının eleştiri için bize kolaylık sağlaması için oluşturulduğu ve aslında eleştirinin tüm bu aşamaların neredeyse i içe geçerek yrtldğdr”(Balcı, 2013: 91).

Balcı (2013, 91-92) zmleme evresinde şu soruların sorulabileceğini söylemiştir.

1. Hangi çizgiler görünüyor? (düz, eğri).
2. Hangi şekiller daha çok kullanılmış? (geometrik, organik).
3. Renkler daha çok nasıl düzenlenmiş? (sıcak, soğuk).
4. Açık renkler mi yoksa koyu renkler mi ağırlıktadır?
5. Mekanı Tanımlayınız?

6. Doku var mı ve nasıl bir doku kullanılmış? (sert, yumuşak).
7. Değer (valör) daha çok nasıl? (açık, koyu).
8. Birbirini tekrar eden şekiller var mı?
9. Resim hareketli mi yoksa durağan mı?
10. Sanat eserinde derecelenme var mı?
11. Eserde görülen biçimlerin oran ve orantı ilişkisi nedir?
12. Sanat eseri nasıl bir kurgu kullanmış?
13. Sanat eserinin bağlamı var mı?

I. 5. 3. Yorumlama

“Sanat eseri eleştirisinde betimleme ve çözümlenme aşaması eleştiriciyi yorumlama aşamasına götürmektedir. Yorum kişiden kişiye değişkenlik gösterebilir, bir sanat yapıtının hiçbir zaman kesin ve doğru yorumu yoktur. Yorumlama aşamasında artık bireyin hayal gücü ve aldığı eğitim devreye girer. Önceki iki aşamada görsel ve reel nitelikler önemliken bu aşamada anlatımcı nitelik yani duyguları ile hareket etmelidir” (Arıkan, 2011: 42). Çünkü bu süreç izleyicinin sanat ürününe bakış açısına, eğitim düzeyine, kültürel düzeyine ve estetik anlayışına göre değişiklik gösterir.

Bu aşamada öğrencilerden sanatçının amacı ve sanat yapıtında neyi yansıtmaya çalıştığını bulması istenir. Bunun yanı sıra öğrencilerden incelediği eserin ayırt edici özelliğini ve bu özelliği sanatçının nasıl kullandığı arasında bir bağlantı kurması beklenir. Öğrenciler burada sanat yapıtı oluşturulurken kullanılan sanat elemanlarının farkına varır.

Bu aşamanın öznel yanı ağır bassa da yapılan her yorum betimleme ve çözümlenmede bulunan verilerle yapılmaktadır. İlk başlarda yorumlar sade olabilir. Örneğin; renkler parlak, formlar sert/yumuşak, insanlar mutlu, çiçekler solgun, vb. İlerleyen dönemlerde yorumlar daha gelişmiş ve daha öznel olacaktır.

“Sanatçıların da kendi eserleri hakkında söyledikleri, yani yorumları bulunabilir. Eleştirmenlerin yorumları bazen bu yorumla çelişir. Bu çok garip bir durum değildir. Eleştirmenin yorumu genellikle sanatçının yorumundan daha iyi olur. Burada yapmak ile anlamak arasındaki ayrıma dikkat çekmek gerekir. Günümüz

sanatçıları oldukça entelektüel kişilerdir ve çoğunlukla yaptıkları şeyin bilincindedirler. Bu yüzden çalışmalarına ilişkin hesap istendiği zaman bunun dökümünü de yapabilirler. Ama eleştiri disiplini ayrı bir disiplin olduğu için en azından tutarlılığı gözetilmiş ve anlatımın güzelliğiyle şekillenmiş bir metni daha çok eleştirmenler ortaya koyabilir. Bunun yanı sıra sanatçılar tutkularıyla çalışan ve genellikle birbirleriyle çelişkili şeyleri aynı anda içlerini barındıran, hatta bu çelişkilerden beslenen kişiler oldukları için çalışmaları konusunda kafaları karışık olabilir. Bazı sanatçıların ise yaptıkları şey konusunda bir fikirleri yoktur, böyle bir dertleri de bulunmaz. Burada eleştirmen devreye girer ve sanatçının yaparken üzerinde çok durmadığı bu eseri analiz ederek hayatla ve kendisiyle bağlantılar kurarak açıklar” (Balcı, 2013: 94).

Bu basamakta aşağıdaki sorular ve benzerleri sorulabilir:

1. Sanat eserindeki ana fikir nedir?
2. Sanat eseri karşısında kendinizi mutlu, üzüntülü ya da başka etki altında mı hissediyorsunuz?
3. Eser yeni bir gelenek veya kültürle sizi karşılaştırıyor mu?
4. Sanatçı yer, zaman, inanış, kültürel ve sosyal farklılıklar hususunda neler söylüyor, size nasıl bir mesaj ulaştırıyor?
5. Sanatçı eserinde bir öykü veya mitolojik bir konuyu dramatize ederek mi anlatmış, nereden anlıyoruz?
6. Sanatçı eserinde, sizce hangi formları ve görüşleri abartmış?
7. Sanatçı eserine, neden bazı şeyleri çizerken, bazılarını almamış?
8. Bu sanat eserinin toplumda nasıl bir fonksiyonu vardır?
9. Dokunduğunuz zaman eserin yüzeyinden neye benzer bir his alırdınız?
10. Sanat eserinden yola çıkarak, sanatçının neleri sevdiğini düşünüyorsunuz?
11. Sanat eserinin evrensel bir mesajı var mı?

12. Sanat eserinde hangi simgeleri görüyorsunuz? (Örneğin aslanın gücü simgelemesi gibi).

13. Bu çalışmaya bir başlık bulunuz. (Karabulut, Karakuzu ve Konca, 2010: 101-102).

Bu aşamada yukarıdakilere ek olarak şu sorular sorulabilir:

1. Bu eser ya da çalışma ne anlatmaya çalışıyor?
2. Bu eser size ne hissettiriyor?
3. Bu çalışmanın nasıl bir atmosferi var?
4. Bu eser size ne düşündürüyor?
5. Bu eserin tartıştığı şey nedir?
6. Bu çalışmanın bağlandığı ya da onu sorguladığı tarihsel bir akım ya da disiplin var mı?
7. Bu eserin sosyolojik ya da tarihsel olarak gündeme getirdiği bir sorun ya da konu var mı?
8. Bu eser sizce olumlayıcı mı yoksa yadsıyıcı mı (Balcı: 94-95)?

I. 5. 4. Yargı

“Burada yapıtın genel değerlendirilmesi yapılır. Değerlendirmede önemli olan ‘hoşlanmanın’ ya da ‘hoşlanmamanın’ ötesinde öğrencinin yargılarının yer almasıdır. Eleştiri bu aşamada yapıtların yer aldığı kimi kategorilere göre yapılır. Burada kimi yansıtmacı, kimi biçimci, kimi dışavurumcu ve kimi de duygusal boyuttaki yapıtlara özel ölçütlerle yaklaşmak gerekir. Öğretmen öğrencisine yapıtın hangi tür ölçütlerle değerlendirilmesi gerektiğini öğretir. Öğrenci yapıt incelemenin başından beri eğer doğru yönlendirilirse, sonuçta uygun eleştiri kuramını bulup değerlendirmeye ulaşabilir” (Kırışoğlu, 2005: 135).

Bu aşamada şu şekilde sorular sorulabilir:

1. Bu sanat yapıtını beğendiniz mi, iyi buldunuz mu?
2. Bu sanat eseri sizde heyecan yarattı mı?

3. Bu heyecan sizde zaten var olan değer, yargı ve beğenileri tekrarlamasından mı kaynaklanıyor, yoksa size yeni bir şeyleri fark ettirdiği, yeni sentez ve bağıntılar yarattığı için mi gerçekleşiyor?
4. Bu eseri önemli bir sanat yapıtı sayabilir misiniz?
5. Bu sanat yapıtını beğenmenize sebep olan şeyler nelerdir?
6. Bu sanat eserinin teknik ve biçim olarak getirdiği bir yenilik var mı?
7. Bu eser içerik olarak daha önce fark etmediğimiz yeni bir durumun tespitini gerçekleştirmiş mi yoksa eski tespit ve yargıları mı tekrarlıyor?
8. Bu sanat eseri söylediği, anlattığı, ifade ettiği şeyi yeni bir dille mi söylüyor yoksa eski biçimleri söyleyişleri mi tekrarlıyor (Balcı, 2013: 98)?

Bu aşamada öğrencilere sanat eserinin özellikleri anlatılır ve öğrencilerden incelenen sanat eserinin hangi sanat kuramına yakın olduğunu belirtilmesi istenir.

II. BÖLÜM

II. 1. Benzer Araştırmalar:

Bu bölümde Türkiye’de sanat eğitimi ile ilgili yapılmış olan bazı ölçek geliştirme çalışmalarının özetleri yer almaktadır.

Alanyazın taraması yapıldığında Türkiye’de pedagojik sanat eleştirisi becerisi ile ilgili bir ölçek geliştirilmediği görülmüştür. Yapılan araştırmalar genelde sanat okuryazarlığı ve tutum ölçekleri üzerine yoğunlaşmıştır (Sanat Okuryazarlığı Ölçeği, Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, vb.). Buradan hareketle bu bölümde sanat eleştirisi becerisi ölçeği çalışması ile dolaylı ilgisi olan ve bu çalışmaya katkısı sağlayacağı düşünülen bazı çalışmalara yer verilecektir.

Bu çalışmalardan ilki olan “Sanat İlgisi Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri İle Sanata Olan İlgileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmada Taşkesen (2014) bireylerin sanata ilgisini ölçen bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin kişilik yapılarıyla ilişkili olup olmadığını test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları “Sanat İlgisi Ölçeği” nin öğrencilerin sanat ilgisini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Sanat İlgisi Ölçeği’nin hem sanat eğitimi disiplinde hem de disiplinler arası bir çok alanda kullanılabileceği söylenebilir.

Dede (2016) “Öğrencilerin Sanata Karşı Bakış Açılarını Ortaya Koymaya Yönelik Bir Tutum Ölçeği” başlıklı çalışmada ortaokul ve lisede öğrenimine devam eden öğrencilerin sanata karşı tutumlarını ortaya koyabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre “Sanata Karşı Tutum Ölçeği’nin” ortaokul ve lisede okuyan öğrenciler için, sanata karşı tutumlarını ölçmede kullanılabilecek yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Yücetoker (2014) “Sanat Okuryazarlığı Ölçeğinin Hazırlanması ve Geliştirilmesi” başlıklı çalışmasını eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümünde eğitim gören resim ve müzik bölümü öğrencilerinin sanatsal bilgi

edinmeleri, edindiği bilgileri yapılandırmaları, sanatsal bilgileri performans becerilerine aktarabilmeleri ve sanat okuryazarlığı ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı amacıyla geliştirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, ölçeğin geliştirilmesinde döndürme öncesi ve sonrası yapılan analizlere bakıldığında önemli ölçüde farklılık gözükmemektedir. Görülen farklılıklar ölçeğin güvenilirliğinin artırılması yönündedir. Analizlerden elde edilen değerler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Hazırlanan bu ölçek, güzel sanatlar eğitimi bölümlerinin yanı sıra sanat ile ilgili bölümlerde öğrencilerin bilgi edinme becerisi ve bilgiyi yapılandırma düzeylerinin belirlenmesi, alanlara göre okur yazarlık durumlarının belirlenmesi, sanat okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği ile ilgili çalışmalarda kullanılması önerilmektedir.

Ayaydın ve Kurtuldu (2010) “Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmalarının amacı, resim-iş ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin sanat eğitime karşı tutumlarını saptayan bir ölçek geliştirmektir. Çalışma sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenilebilir. Geliştirilen tutum ölçeği ile gelecekte öğretmen olarak çalışacak olan müzik ve resim-iş öğretmeni adaylarının okullarda eğitim-öğretim esnasında sanat eğitime olan tutumları kolay bir şekilde ortaya çıkarılabilecektir.

Beykal Orhun (2005) “Resim-iş Dersine İlişkin Tutumların Ölçülmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim okulları altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine “ÇASEY” göre Resim-iş dersine yönelik tutum ölçeği hazırlayarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ÇASEY’in uygulandığı sınıf ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfa devam eden öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bizlere ÇASEY’in öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilediği sonucunu vermektedir.

Aslantaş (2014) “Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi” başlıklı çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf Görsel Sanatlar Dersinde uygulanmak üzere geçerlik ve güvenilirliğine sahip bir “Tutum Ölçeği”

geliştirmeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Dağtekin (2016) “Ortaokul Öğrencilerinin Derslerde Teknolojinin Kullanılmasına yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı çalışmada ortaokul öğrencilerinin derslerde teknolojinin kullanılmasına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakılarak ortaokul öğrencilerinin derslerde teknolojinin kullanılmasına yönelik farkındalık ölçeği olarak isimlendirilen bu ölçek eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmış ve ilgili çalışmalarda kullanılması önerilmiştir.

Özpınar (2012) “6-8. Sınıflar Matematik Öğretim Programında Yer Alan Becerileri Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması” isimli çalışmasının amacı, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak Problem Çözme (PÇBÖ), İletişim (İBÖ), Akıl Yürütme (AYBÖ) ve İlişkilendirme (İKBÖ) becerilerinin değerlendirilmesine dayalı ölçekler geliştirmektir. Geliştirilen PÇBÖ’nün, İBÖ’nün, AYBÖ’nün ve İKBÖ’nün araştırmacılara yapacak oldukları çalışmalarında öğrencilerin bu becerilere sahip olma derecesini ölçme, öğrenim süreci boyunca kontrol etme ve ilgili becerilerin geliştirilmesine yönelik araştırmaları planlama konusunda katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Duran (2011) “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları İle Görsel Matematik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasının amacı, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile görsel matematik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler görsel olarak verilen bir problemi daha iyi anladıklarını belirterek görsel matematik okuryazarlığını (GMO) görsele dayalı soru hazırlayabilme, içinde şekil olan soruları daha iyi yorumlayabilme ve görselleri okuyabilme vb. özelliklerin bulunması gerektiğini ifade eden öğrenciler görsel matematik okuryazarı olmanın genel matematik başarısını arttırdığına inanmaktadır.

Gökdaş ve Öztürk (2017) “Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” adlı çalışmalarında, görsel sanatlar dersi öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını geçerli ve güvenilir olarak ölçmeye olanak tanıyan bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Yapılan analiz sonuçlarına göre görsel sanatlar öğretimine yönelik tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilen bu ölçeğin öğretmen adaylarının tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

Halaç, Eren ve Bulut (2014) “Sosyal Yenilikçilik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”, adlı çalışmalarında, Türk kültürüne uygun, birey düzeyinde geçerli ve güvenilir bir sosyal yenilikçilik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak, 1 boyutlu, sekiz maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bireysel sosyal yenilikçilik eğilimini ölçen bir ölçeğin geliştirildiği görülmüştür.

Doğru (2010) “3-6 Yaş Grubu Çocukların “Müziksel İletişim Boyutları Ölçeği” nin Geliştirilmesi” adlı araştırmasında, 3-6 yaş grubu çocukların Müziksel İletişim Boyutları Ölçeği’ni geliştirmeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen MİBÖ’nin araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. Ayrıca bu ölçek Türkiye’ye genellenerek müziksel iletişimin değerlendirilmesinde kullanılabilir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

III. 1. Araştırma Modeli

Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği'ni geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma, iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşaması “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” nin geliştirilmesi, ikinci aşaması ise bu ölçeğin uygulamada kullanılabilirliğini ortaya koyabilmektir. Çalışmanın birinci aşaması nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri; geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2011: 77).

Çalışmanın ikinci aşamasında ölçeğin kullanılabilirliğini ortaya koyabilmek için PSEYAÖ ile Taşkesen (2014) tarafından geliştirilen Sanat İlgisi Ölçeği (SİÖ) kullanılarak öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algıları ile sanat ilgileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu aşamada ise İlişkisel Tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2011: 81).

III. 2. Çalışma Grubu

Ortaokul öğrencilerine yönelik “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” nin geliştirilmesini amaçlayan araştırmanın çalışma grubunu 2018/2019 eğitim öğretim yılında Erzincan ilinde 5 (n=39), 6 (n=69), 7 (n=56) ve 8. (n=46) sınıflarda öğrenim gören 95'i (% 45.2) kız ve 115'i (% 54.8) erkek olmak üzere toplam 210 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışma grubuna ilişkin demografik özelliklerle ilgili genel tanımlayıcı bilgiler (cinsiyet ve sınıf) ve bunların yorumları aşağıda açıklanmıştır.

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo: 2 Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	95	45.2
Erkek	115	54.8
Toplam	210	100.0

Tablo 2’de araştırmaya katılan 210 öğrencinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında, 115’i erkek (%54.8), 95’i (% 45.2) ise kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Örneklemin belirlenmesinde amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir. Araştırmacı seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri ölçmeye ve açıklamaya çalışır” (Büyüköztürk ve ark, 2016:91).

Ölçüt örnekleme türü amaçsal örneklemin kapsamı içerisinde yer almaktadır. Büyüköztürk ve arkadaşları (2016:92) bu örnekleme türünü “Ölçüt örnekleme bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.), örnekleme alınır” olarak açıklamışlardır.

Katılımcıların sınıflara göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo: 3 Çalışma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

Sınıf	Frekans	Yüzde
5	39	18.6
6	69	32.9
7	56	26.7
8	46	21.9
Toplam	210	100

Tablo 3’de öğrencilerin devam etmekte oldukları sınıflara göre dağılımları incelendiğinde; 39’u 5. (% 18.6), 69’u 6. (% 32.9), 56’sı 7. (% 26.7) ve 46’sı 8. (% 21.9) sınıfa devam eden öğrencilerinden oluşmaktadır.

Beşli likert tipinde hazırlanmış taslak ölçekte her bir madde için, kesinlikle katılmıyorum 1 puan, katılmıyorum 2 puan, kararsızım 3 puan, katılıyorum 4 puan ve kesinlikle katılıyorum 5 puan şeklinde puanlanmıştır. Bu puanlama ile taslak ölçekten en fazla 210, en az 42 puan alınabilir. Taslak ölçekte yer alan maddelere verilen cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo: 4 Taslak Ölçekte Maddelere Göre Verilen Cevapların Frekansları

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M 1	10	4,8	17	8,1	72	34,3	54	25,7	57	27,1
M 2	10	4,8	12	5,7	47	22,4	55	26,2	86	41,0
M 3	36	17,1	41	19,5	51	24,3	38	18,1	44	21,0
M 4	23	11,0	23	11,0	43	20,5	53	25,2	68	32,4
M 5	17	8,1	20	9,5	42	20,0	39	18,6	92	43,8
M 6	18	8,6	18	8,6	54	25,7	45	21,4	75	35,7
M 7	43	20,5	39	18,6	64	30,5	30	14,3	34	16,2
M 8	45	21,4	34	16,2	46	21,9	51	24,3	34	16,2
M 9	33	15,7	18	8,6	67	31,9	41	19,5	41	24,3
M 10	13	6,2	12	5,7	30	14,3	42	20,0	113	53,8
M 11	27	12,9	27	12,9	71	33,8	38	18,1	47	22,4
M 12	18	8,6	17	8,1	41	19,5	43	20,5	91	43,3
M 13	15	7,1	6	2,9	33	15,7	55	26,2	101	48,1
M 14	12	5,7	19	9,0	45	21,4	47	22,4	87	41,4
M 15	7	3,3	7	3,3	14	6,7	40	19,0	142	67,6
M 16	8	3,8	7	3,3	26	12,4	55	26,2	114	54,3
M 17	7	3,3	8	3,8	47	22,4	49	23,3	99	47,1
M 18	9	4,3	8	3,8	15	7,1	38	18,1	140	66,7
M 19	22	10,5	18	8,6	70	33,3	47	22,4	53	25,2
M 20	18	8,6	13	6,2	50	23,8	52	24,8	77	36,7
M 21	8	3,8	8	3,8	18	8,6	25	11,9	151	71,9
M 22	24	11,4	13	6,2	66	31,4	46	21,9	61	29,0
M 23	27	12,9	26	12,4	73	34,8	48	22,9	36	17,1
M 24	26	12,4	26	12,4	44	21,0	48	22,9	66	31,4
M 25	14	6,7	19	9,0	64	30,5	50	23,8	63	30,0
M 26	16	7,6	23	11,0	49	23,3	48	22,9	74	35,2
M 27	14	6,7	23	11,0	44	21,0	57	27,1	72	34,3
M 28	22	10,5	28	13,3	54	25,7	44	21,0	62	29,5
M 29	33	15,7	34	16,2	58	27,6	37	17,6	48	22,9
M 30	18	8,6	14	6,7	56	26,7	53	25,2	69	32,9
M 31	22	10,5	19	9,0	67	31,9	51	24,3	51	24,3
M 32	11	5,2	13	6,2	44	21,0	53	25,2	89	42,4
M 33	18	8,6	22	10,5	63	30,0	51	24,3	56	26,7
M 34	16	7,6	20	9,5	49	23,3	52	24,8	73	34,8
M 35	23	11,0	24	11,4	59	28,1	47	22,4	57	27,1
M 36	20	9,5	24	11,4	61	29,0	47	22,4	58	27,6
M 37	28	13,3	20	9,5	49	23,3	55	26,2	58	27,6
M 38	12	5,7	15	7,1	41	19,5	58	27,6	84	40,0
M 39	24	11,4	23	11,0	58	27,6	50	23,8	55	26,2
M 40	26	12,4	26	12,4	80	38,1	31	14,8	47	22,4
M 41	14	6,7	21	10,0	47	22,4	53	25,2	75	35,7
M 42	15	7,1	20	9,5	59	28,1	44	21,0	72	34,3

Tablo 4’de bulunan maddelerin frekans ve yüzdeleri incelendiğinde; kesinlikle katılmıyorum; % 3.3 ile % 21.4 arasında, katılmıyorum; % 3.3 ile % 18.6, kararsızım; % 6.7 ile % 34.8 arasında, katılıyorum; % 11.9 ile 27.6, kesinlikle katılıyorum; % 16.2 ile % 67.6 yüzde aralığındadır.

Maddelerin (M) yüzdeler oranlarının büyüklüğüne bakıldığında, M 1 “Sıcak ve soğuk renkleri bilirim.”, M 7 “Çizimlerinde derinliği (perspektif) kullanabilirim.”, M 9 “Sanat formunda doğal ve yapay dokuyu fark edebilirim.”, M 11 “Sanat formunda hangi rengin egemen olduğunu bilirim.”, M 19 “Sanat formunda sıcak renkler mi, soğuk renkler mi hakim bilirim.”, M 22 “Sanat formunda hareketli mi yoksa durağan mı olduğunu bilirim.”, M 23 “Sanat formundaki renkler nasıl düzenlenmiş (soğuk, sıcak, birlikte) bilirim.”, M 25 “Sanat formunda sanatçının anlatmak istediği düşünceleri yorumlayabilirim.”, M 29 “Sanat formunda bulunan nesnelerin görülmeyen bölümlerini de bilirim.”, M 33 “Sanat formunun ana fikrini bilirim.”, M 35 “Sanat formundan yola çıkarak sanatçının neleri sevdiğini bilebilirim.”, M 36 “Sanat formunun adı çalışma ile ilgili mi? Bilirim.”, M 39 “Bana gösterilen bir sanat formunu betimleyebilirim.”, M 40 “Bana gösterilen bir sanat formunu çözümleyebilirim.” Maddeleri için öğrencilerin % 21,6 ile % 34,8’lik yüzdeler dilimleri arasında “Kararsızım” yönünde görüş bildirdiği görülmektedir.

M 2 “Ana ve ara renkleri bilirim.”, M 4 “Kontrast (zıt) renkleri bilirim.”, M 5 “Çizgi çeşitlerini bilirim.”, M 6 “Resimde hangi çizgilerin kullanıldığını bilirim.”, M 10 “Gösterilen resmin konusunu söyleyebilirim.” M 12 “İki boyutu ve üç boyutu bilirim.”, M 13 “Eserin hangi sanat formunda (resim, heykel, seramik, ...) olduğunu bilirim.”, M 14 “Sanat formunda hangi şekiller (geometrik, organik, her ikisi) olduğunu bilirim.”, M 15 “Sanat formu hangi teknikle yapılmış (sulu boya, pastel boya, yağlı boya, kara kalem) bilirim.”, M 16 “Sanat formu yapılırken ne tür araç gereçler kullanıldığını (fırça, boya, palet, kağıt, tuval,) bilirim.”, M 17 “Sanat formundaki renkler parlak mı, mat mı bilirim.”, M 18 “Sanat formunda açık renkler mi yoksa koyu renkler mi kullanılmış bilirim.”, M 20 “Sanat formunda birbirini tekrar eden şekiller var mı bilirim.”, M 21 “Sanat formundaki nesnelere, figürleri (ağaç, insan, hayvan, ev, dağ, ...) sayabilirim.”, M 24 “Sanat formunda bulunan nesnelere veya

figürlerin gerçek büyüklüğünde olup olmadığını bilirim.”, M 26 “Sanat formunda kullanılan figür ve nesnelerin önde mi yoksa arkada mı olduğunu bilirim.”, M 27 “Sanat formunda mekanın nasıl olduğunu (düz, derin, üst üste) bilirim.”, M 28 “Işığın geliş yönüne göre rengin açıktan koyuya doğru derecelendirileceğini bilirim.”, M 30 “Sanat formunda ne anlatılmak istendiğini açıklayabilirim.”, M 32 “Sanat formunun olumlu ve ya olumsuz mesaj verdiğini anlayabilirim.”, M 34 “Sanat formunun içeriğine göre isim verebilirim.”, M 37 “Sanat formu görmek bende heyecan yaratır.”, M 38 “Sanat formunu beğenmeme neden olan şeyleri bilirim.”, M 41 “Bana gösterilen bir sanat formunu yorumlayabilirim.”, M 42 “Bana gösterilen bir sanat formu hakkında yargılarda bulunabilirim.” Maddeleri için öğrencilerin % 27.6 ile % 71.9’lık yüzdeler dilimler arasında “Kesinlikle katılıyorum” yönünde görüş bildirdiği görülmektedir.

M 3 “Nötr renkleri bilirim.”, M 8 “Sanat formunda doku var mı bilirim.” Maddelerinin homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

M 31 Sanat formunun toplumsal bir konu anlattığını anlayabilirim.” Maddesinde ise “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” yüzdeler dilimleri % 24,3 ile eşit düzeyde olduğu görülmektedir.

Yapılan analizlerde maddelere verilen yanıtların “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” ifadelerin yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

III. 3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanması için alanyazın taraması yapılmış ve iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Sanat İlgisi Ölçeği”dir.

III. 3. 1. Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği

Hazırlanan Taslak Ölçek ile ilgili güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ait analizler bulgular kısmında verilmiştir.

a) Ölçek Maddelerinin Hazırlanması

“Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısını ölçmeye veya belirlemeye yönelik bir çalışmanın yapılıp yapılmadığı ve araştırmaya benzerliği olabilecek ölçekler araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda konu ile doğrudan ilgili bir ölçeğin olmadığı anlaşılmıştır. Sanat eleştirisi konusu üzerine benzer ölçekler, kitaplar ve süreli yayınlara ilişkin alanyazın taraması yapılmış, bu taramalardan yararlanarak pedagojik sanat eleştirisi algısı yeterliliğine ilişkin oluşturulan bu madde havuzundan eleme yapılarak 42 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur.

42 madde olarak hazırlanan taslak ölçek formu uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Bilim Dalı’ndan üç öğretim üyesinin ve sekiz alan uzmanı öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanları yaptıkları analiz sonucunda her bir maddenin anlaşılabilirliğini ve maddelerin pedagojik sanat eleştirisi ile ilgili ne derece örtüşüğünü değerlendirmişlerdir. Ayrıca bu değerlendirme ile uzmanlardan çıkarılması ve eklenmesi gereken maddelerle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Bu geri bildirimler doğrultusunda madde havuzunda 42 maddelik bir taslak “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” oluşturulmuş ve ölçeğin kısaca “PSEYAÖ” şeklinde adlandırılmasına karar verilmiştir.

Kapsam Geçerliliğini sağlamak amacıyla benzerlik gösteren ifadelerin çıkarılması, buna göre ölçeğin yeniden düzenlenmesi gibi çalışmaları içeren ilk değerlendirme neticesinde madde sayısı sabit kalmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen PSEYAÖ (2018), öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yeterliliklerini belirlemek için onların bu konuyu nasıl algıladıklarının veya bu konu hakkında ne hissettiklerini en kolay şekilde belirlemesi bakımından 5’li likert tipinde oluşturulan ve 1-5 arasında puanlanan 42 maddeye sahip bir taslak ölçek formudur.

Taslak ölçekten en fazla 210, en az 42 puan alınabilir. Hazırlanan bu taslak ölçekten alınan puanın yüksekliği pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısının yüksek olduğunu, alınan puanın düşüklüğü ise pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısının düşük olduğunu göstermektedir.

Bu 42 maddelik taslak formun anlaşılabilirliğini test etme adına ortaokulda öğrenime devam eden 210 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerden gelen geri bildirimlerden bütün maddelerin anlaşılabilir olduğu tespit edilerek taslak ölçeğe bu şekliyle son hali verilmiştir.

III. 3. 2. Sanat İlgisi Ölçeği

Sanat İlgisi Ölçeği (SİÖ): Taşkesen tarafından (2014) geliştirilen bir ölçektir. SİÖ 0-5 arasında puanlanan ve 20 maddeden oluşan bir ölçek formudur. Bir öğrenci bu ölçekten en fazla 100, en az en az 20 puan alabilir. Alınan puanların yüksekliği sanat ilgisinin yüksek olduğuna, alınan puanın düşüklüğü ise sanat ilgisinin düşük olduğuna işaret eder. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayısının, .84 olduğu görülmüştür. 20 maddelik “Sanat İlgisi Ölçeği” nin faktör analizi sonrası toplam varyansın % 41’ini açıklayan öz değeri 4.00’ in üzerinde olan 2 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapının doğrulanması amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda uyum İndeksi değerlerinin ise RMSEA= .052, GFI= .90, CFI= .90, AGFI= .89, NFI= .89, NNFI= .90 ve SRMR= .048 olarak bulunmuştur.

III. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi SPSS ve AMOS programları kullanılarak yapılmıştır. Çalışma ,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarını yapmak için İç Tutarlılık Güvenilirliği kapsamında Cronbach Alfa değeri bulunmuş ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak Test-Tekrar Test güvenilirliği hesaplanmıştır.

PSEYAÖ’nin geçerliğini sağlamak için Kapsam Geçerliliği ve Yapı Geçerliliği testleri kullanılmıştır. Yapı Geçerliliği kapsamında faktör analizinin varsayımını sağlamak için KMO, Faktör Analizi, AFA ve DFA yapılmıştır. Madde Analizi için

Alt-Üst Grup Ortalamaları karşılaştırılmış, Madde Toplam Korelasyonu katsayılarının ortalaması alınmış, madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetine bağlı sanat ilgisi ve pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algılarının farklarına bakmak için Bağımsız Örneklem T-Testi, sınıflara göre sanat ilgisi ve pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algılarının farkların ölçmek için ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (One- Way Anova) Testi kullanılmıştır. Ayrıca pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ile sanat ilgisi puanları arasındaki korelasyonu test etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.



IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

IV. 1. PSEYAÖ'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Bu bölümde öğrencilerin PSEYAÖ test etmek için yapılan istatistiksel analizler doğrultusunda elde edilen verilerin PSEYAÖ'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları ile ilgili bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan PSEYAÖ'nin veri toplama aracına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

IV. 1. 1. Güvenirlik Çalışmaları

1. Ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısını ölçmeye yönelik hazırlanacak ölçek güvenilir midir?

“Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Testin güvenirlik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon (r), test puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ve ne derece hata faktörüne bağlı olduğunu yorumlamak amacıyla kullanılır. Güvenirlik katsayısı .80 olan bir test için bireyler arası gözlenen test puanlarındaki farkların %80 oranında gerçek farkları, %20 oranında ise hatayı yansıttığı söylenebilir” (Büyüköztürk, 2015: 181-182). Bir ölçek güvenilir olmazsa geçerli de olamayacağından ölçeğin öncelikle güvenirliliğinin hesaplanması gerekmektedir.

Çakmur'a (2012: 340) Güvenirlik analizlerinin psikometriciler tarafından dört grupta ele alındığını belirtmektedir.

- 1- “İç tutarlılık güvenirliliği”
- 2- “Test-tekrar test güvenirliliği”
- 3- “Paralel Formlar güvenirliliği”
- 4- “Gözlemciler arası güvenirlilik.”

Bu çalışmada PSEYAÖ'nin güvenilirliğini test etmek için iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliği kullanılmıştır.

a) İç Tutarlılık Güvenilirliği

“Ölçek maddelerinin belli bir kavramsal yapıya sahip olması, maddelerinin birbirleriyle ilişkili olarak aynı yapıyı ölçmelidir. İç tutarlılık analiziyle tek bir ölçüm kullanılarak ve tek bir seansta ölçüm yapılarak maddelerin belirli bir kavramsal “yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediği araştırılır” (Çakmur, 2012: 340).

İç tutarlılık analizlerini elde edebilmek için değişik istatistik ve hesaplama yöntemleri vardır. Bu ölçekte iç tutarlılık analizi için Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır.

(1) Cronbach Alfa Değeri

Araştırmada Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. 42 maddelik PSEYAÖ'nde güvenilirlik tahmini işlemleri için iç tutarlılık yöntemlerinden biri olan Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır.

Geçkil ve Tikici (2015) Cronbach Alfa katsayısının likert tipi bir ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için Cronbach (1951) tarafından geliştirilen ve kendi adıyla anılan α katsayısı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Büyüköztürk ve ark. (2016:111) Cronbach Alfa (α)'yı şu şekilde ifade etmektedirler. “Test puanlarının güvenilirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan α katsayısı, özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda sıklıkla kullanılır. α katsayısının hesaplanmasında testi oluşturan maddelerin (bileşenlerin) varyanslarının toplam puanların varyansına bölünmesi temel alındığından test maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir.”

Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirliğinin 0.93 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan katsayı için genel kabul en az 0,70 olmasıdır (Dönmez, 2014:46). Bu durum Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği için hesaplanan Cronbach

alfa değerinin ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu sonucunu ($\alpha > 0.60$) bizlere göstermektedir.

Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği'nin Cronbach Alfa Katsayısı Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo : 5 Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği'nin Cronbach Alfa Katsayısı

Ölçek		N	%	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
PSEYAÖ	Geçerli	210	100.0	.93	42
	Geçersiz	-	-		
	Taoplam	210	100.0		
Toplam		210	100.0		

Tablo 5'de görüldüğü gibi PSEYAÖ'nin Cronbach Alfa katsayısı .93'tür.

“Genellikle güvenilirlik katsayısının .90 civarı olması mükemmel, .80 çok iyi, .70 civarında olması yeterli olarak kabul edilir (Özcan ve Balyer, 2013 :144).” Bu durumda PSEYAÖ'nin bütününe ilişkin iç tutarlılığın mükemmel olduğu görülmektedir.

b) Test-Tekrar Test Güvenilirliği

PSEYAÖ'nin zaman bağlamında kararlılığını istatistiksel olarak test etmek amacıyla test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. “Test-tekrar test güvenilirliği, bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır. İki uygulama arasındaki zaman, ölçülen davranışa ve hedef kitleye göre değişmekle birlikte ortalama dört haftalık bir sürenin genellikle uygun olduğu söylenebilir. İki puan seti arasındaki ilişkinin derecesi, varsayımları karşılandığı durumda Person Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanır. Hesaplanan korelasyon katsayısı, testin zamana bağlı olarak ne derece kararlı ölçümler verdiğini yorumlamak amacıyla kullanılır” (Büyüköztürk, 2015:182).

“Korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki, farklı türdeki değişkenler için farklı teknikler kullanılarak hesaplanan bir korelasyon katsayısı ile gösterilir. Bu katsayı +1 ile -1 aralığında değişen bir değer alır. Katsayının pozitif olması bir değişkende artış meydana geldiği zaman diğer değişkende de artış olduğunu, negatif olması ise bir değişkende artış görülürken diğerinde azalma meydana geldiğini göstermektedir. Korelasyon katsayısının, + -1 olması mükemmel bir ilişkiyi, 0 olması ise iki değişken arasında hiç ilişki olmadığını gösterir. Katsayı 0.30’dan küçük ise ilişkinin zayıf, 0.30 ile 0.70 arasında ise orta düzeyde, 0.70’den büyük ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Akgün, 2016: 185).

PSEYAÖ’nin Test-tekrar test güvenilirlik katsayısını belirleyebilmek amacıyla ölçek ortaokula devam eden 210 öğrenciden oluşan gruba 2 hafta ara ile uygulanmıştır.

Çalışma grubunun PSEYAÖ Test-Tekrar Test sonuçları Güvenlik Katsayısına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanarak Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo: 6 Ortaokul Öğrencilerinin Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algılarının Test-Tekrar Test Güvenlik Katsayısına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

		PSEYAÖ 1	PSEYAÖ 2
PSEYAÖ 1	Pearson	1	.880**
	Korelasyon		.000
	N	210	210
PSEYAÖ 2	Pearson	.880**	1
	Korelasyon	.000	
	N	210	210

Çalışma grubunun PSEYAÖ Test-Tekrar Test Güvenlik Katsayısına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde yapılan analiz sonucu PSEYAÖ’nin iki uygulaması arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görölmüştür. [$r(210)=0.880$, $p<.0.5$]

IV. 1. 2. PSEYAÖ'nin Geçerliği

2.Ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisini yeterlilik algularını ölçmeye yönelik hazırlanacak ölçek geçerli midir ?

“Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır” (Büyüköztürk, 2015: 179). “Geçerlilik, bir ölçeğin ölçmeyi amaçladığını, ölçüp ölçmediğini ve genellenebilirliğini gösterir. Ölçülmesi düşünölen olgunun doğru olarak ölçüldüğünü belirtir. Ölçümün geçerli oluşu, ölçme aracının ölçmeyi planladığı özellikleri gerçekten ölçüyor olması anlamına gelir. Geçerlilik için bir test, deney ya da ölçek tekrarlayan ölçümlerde aynı sonucu vermelidir. Geçerlilik, araştırmanın genel doğruluğunu zedeleyecek hataların bulunmaması durumudur” (Çakmur, 2012: 342).

PSEYAÖ'nin geçerlik çalışmaları için, kapsam geçerliliği ve yapı geçerliği yapılmıştır.

a) Kapsam Geçerliliği

“Kapsam geçerliliğinde ‘test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtır mı?’ sorusunun cevabı aranır. Burada her bir maddenin tanımlanmış davranışları ölçmede yeterli veya uygun bir soru olup olmadığına bakılır” (Büyüköztürk ve ark., 2016:117). Karakoç ve Dönmez’e (2014: 42) göre ise “Kapsam geçerliği bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiğidir.” PSEYAÖ'nin kapsam geçerliliğinin incelemesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

Lawshe tarafından geliştirilen kapsam geçerlilik oranları tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Kapsam geçerliğinin yanı sıra benzer şekilde maddenin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. amacıyla da uzman görüşleri derecelendirilebilir.

Lawshe tekniği olarak bilinen bu yaklaşım 6 aşamadan oluşmaktadır.

- a) “Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- b) Aday ölçek formlarının hazırlanması
- c) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- d) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- e) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- f) Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması” (Yurdugül, 2005: 2).

Uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

Burada; NG, maddeye “Gerekli” diyen uzmanların sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir.

Uzmanların yarısı maddeye ilişkin “Gerekli” şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmiş ise KGO>0 ve uzmanların yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmemiş ise KGO<0 olacaktır.

“KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir. KGO değerleri pozitif olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilirler. Elde edilen KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili literatürde önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken, hesaplama kolaylığı açısından $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir”(Yurdugül, 2005:2). “KGO, -1 (mutlak red) ile +1 (mutlak kabul) arasında bir değere sahiptir. Katılımcıların tamamı ölçekteki herhangi bir maddeyi “Uygun” olarak derecelendirirse o maddenin KGO değeri 1 olur. Ancak hata payı veya

şans eseri olabilme göz önüne alınarak bu değer 0,99 kabul edilmiştir” (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018: 255).

Tablo: 7 $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO’ları için minimum değerler.

Uzman sayısı	Minimum Değer
5	0.99
6	0.99
7	0.99
8	0.78
9	0.75
10	0.62
11	0.59
12	0.56
13	0.54
14	0.51
15	0.49
20	0.42
25	0.37
30	0.33
35	0.31
40	0.29

Lawshe tarafından geliştirilen kapsam geçerlilik oranlarına uygun olarak oluşturulan PSEYAÖ uzman değerlendirme formu, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Eğitimi Bilim Dalı ve MEB’de çalışmakta olan 3 öğretim üyesinin ve 8 alan uzmanı öğretmenlerin PSEYAÖ’nin kapsam geçerliliği ve öğrencilerin seviyesine uygunluğu bakımından görüşlerine sunulmuştur.

Araştırmaya katılan uzmanlara ait demografik özellikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo: 8 PSEYAÖ Kapsam Geçerliliğini Değerlendirmek Üzere Oluşturulan Uzman Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	5	46
Erkek	6	54
Toplam	11	100

Tablo: 9 PSEYAÖ Uzman Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgular

Madde No	Gerekli	Yetersiz	Gereksiz	KGO
M 1	11			0.99
M 2	11			0.99
M 3	11			0.99
M 4	11			0.99
M 5	10		1	0.81
M 6	10		1	0.81
M 7	10		1	0.81
M 8	11			0.99
M 9	10		1	0.81
M 10	10	1		0.81
M 11	11			0.99
M 12	11			0.99
M 13	11			0.99
M 14	10	1		0.81
M 15	11			0.99
M 16	11			0.99
M 17	10		1	0.81
M 18	10		1	0.81
M 19	10		1	0.81
M 20	10	1		0.81
M 21	11			0.99
M 22	11			0.99
M 23	10	1		0.81
M 24	11			0.99
M 25	11			0.99
M 26	11			0.99
M 27	11			0.99
M 28	11			0.99
M 29	9	2		0.63
M 30	10	1		0.81
M 31	9	2		0.63
M 32	9	2		0.63
M 33	10	1		0.81
M 34	11			0.99
M 35	9	2		0.63
M 36	11			0.99
M 37	10	1		0.81
M 38	11			0.99

M 39	10	1	0.81
M 40	10	1	0.81
M 41	10	1	0.81
M 42	9	2	0.63
Uzman Sayısı	11		
Kapsam Geçerlik Ölçütü	0.59		
Kapsam Geçerlik İndeksi	0.63		

Tablo 9’da görüldüğü gibi formda bulunan maddeler 11 uzman tarafından incelenerek 42 maddenin uygunluğu konusunda görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerlilik indeksinin 0.59 olan ölçekte KGO’nın 0.63 olduğu için uzman değerlendirme formunda yer alan 42 madde bu şekli ile kalarak ölçek maddeleri taslağı oluşturulmuştur.

b) Yapı Geçerliliği

(1) Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

PSEYAÖ’nin faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı (explanatory) faktör analizi uygulanmıştır.

Faktör analizi yapılabilmesi için öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi gerekmektedir.

“Verilerin faktör analizine uygunluğu Kasier-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile uygulanarak açıklanabilir. KMO değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından iyi bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir. Değerlerin sıfıra yakın ve ya sıfır çıkmasında ise korelasyon dağılımında, bir dağınıklık olduğu için bu değerlere dayalı olarak yorum yapılamaz. KMO testi sonucunda, değer 0.50’den düşük olması durumunda faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılmaktadır” (Çokluk ve ark.,2012: 207).

. Verilerin faktör analizi uygulanabilir mi sorusunun cevabını bulmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Bununla beraber analiz edilecek değişkenler arasında bulunan ilişkilerin sıfırdan farklı ve anlamlı mı olduğunu anlamak için de Bartlett testi yapılmıştır.

KMO Testi ve Barlett Testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo: 10 Pedagogik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler

KMO ve Barlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO)		
Örneklem Ölçüm Değer yeterliliği		,950
	Ki-kare	9218,952
Bartlett's Test of Sphericity	S.d.	861
	P	,000

* p < .05

Çalışma grubunun PSEYAÖ’nin faktör analizine uygunluğuna ilişkin verilerin sonuçları Tablo 10’da verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde KMO katsayısının .95 olduğu görülmüştür. Bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel” (Çokluk ve ark., 2012:207) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Barlett küresellik testi analiz sonuçları incelendiğinde ki-kare ($X^2_{(861)} = 9218,952; p < .05$) değeri anlamlıdır. Büyüköztürk (2010) “faktör yük değerinin .70 ve üzeri olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir.” Bu durum, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

(2) Faktör Analizi

“Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir” (Büyüköztürk: 2015, 133). PSEYAÖ’nin faktör deseninin ortaya çıkarılması için faktörleştirme yöntemlerinden temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemi olan varimax uygulanmıştır.

Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra 42 madde ile boyut tanımlanmadan temel bileşenler analizi yapılmış ve kavramsal anlamlılık sağlanması, kavramsal anlamlılığın artırılması amacıyla varimax dik döndürmesi yapılan faktör yapısı analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo: 11 Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçek Maddelerinin ve Faktörlerin Varyansı Açıklama Oranları

Temel Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı			Varimax Döndürme Sonrası		
	Toplam	Açıklanan Varyansın %	Yığılmış %	Toplam	Açıklanan Varyansın %	Yığılmış %	Toplam	Açıklanan Varyansın %	Yığılmış %
1	14,147	33,683	33,683	14,417	33,683	33,683	5,304	12,629	12,629
2	1,963	4,673	38,357	1,963	4,673	38,357	4,064	9,676	22,305
3	1,914	4,558	42,914	1,914	4,558	42,914	3,923	9,340	31,645
4	1,347	3,206	46,120	1,347	3,206	46,120	3,384	8,058	39,703
5	1,231	2,932	49,052	1,231	2,932	49,052	2,430	5,785	45,489
6	1,099	2,616	51,668	1,099	2,616	51,668	2,297	5,470	50,958
7	1,035	2,464	54,132	1,035	2,464	54,132	1,333	3,173	54,132
8	,997	2,373	56,505						
9	,926	2,205	58,710						
10	,898	2,138	60,848						
11	,864	2,026	62,903						
12	,799	1,903	64,806						
13	,784	1,868	66,674						
14	,744	1,772	68,446						
15	,743	1,768	70,214						
16	,717	1,707	71,921						
17	,694	1,653	73,574						
18	,668	1,590	75,165						
19	,623	1,483	76,648						
20	,612	1,457	78,105						
21	,596	1,418	79,523						
22	,584	1,391	80,914						

23	,568	1,351	82,265
24	,541	1,288	83,553
25	,530	1,262	84,815
26	,515	1,227	86,042
27	,484	1,152	87,194
28	,467	1,111	88,306
29	,460	1,096	89,402
30	,424	,1,011	90,412
31	,418	,995	91,408
32	,399	,949	92,357
33	,394	,938	93,295
34	,371	,883	94,178
35	,353	,840	95,018
36	,341	,811	95,829
37	,337	,803	96,632
38	,320	,761	97,393
39	,306	,728	98,121
40	,286	,682	98,802
41	,267	,635	99,437
42	,237	,563	100,000

Çalışma grubuna ait PSEYAÖ maddelerinin ve faktörlerin varyansı açıklama oranları Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11’de görüldüğü gibi 7 faktöre dağılan 42 maddelik Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeğinin faktör analizi sonrası toplam varyansın % 54’ini açıklayan özdeğeri 5.00’üzerinde bulunan 7 faktörlü bir yapı oluşmuştur.

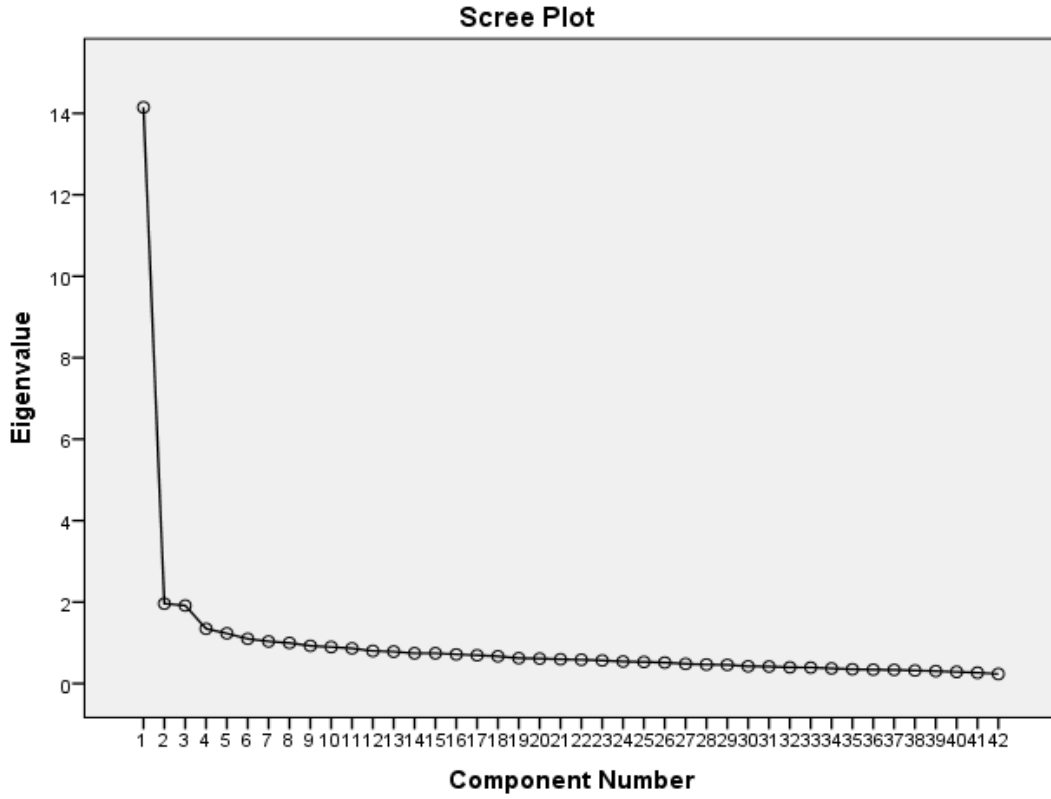
Faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan bir diğer yöntem de Scree-Plot’tur. Maddeler arasında bulunan ilişkinin ortaya çıkarılabilecek faktör sayısını belirleyebilmek amacıyla Scree-Plot grafiği, öz değer ve varyans yüzdeleri kullanılmıştır.

“Grafikte dikey eksen öz değer miktarını, yatay eksen ise faktörleri gösterir. Grafik, faktörlerin öz değerleriyle eşleştirilmesi sonucunda bulunan noktaların

birleştirilmesiyle elde edilir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir. Burada yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterir. Buda o faktörlerden birinin alınması durumunda diğerlerinin de alınmasını gerektirir, çünkü varyansa katkı hemen hemen aynıdır” (Büyüköztürk, 2015: 136).

Öz değer ve varyans yüzdelерinin şekil ve yamaç birikinti grafiğı aşağıda gösterilmiştir.

Şekil :1 PSEYAÖ'nin Yamaç-Birikinti Grafiğı



PSEYAÖ'nin Yamaç-Birikinti Grafiğı Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekil 1'de yatay eksen de faktörlerin, dikeyde ise özdeğerlerin bulunduğı yamaç-birikinti grafiğıne bakıldığında, yüksek ivmeli düşüşün ikinci noktadan itibaren azalmaya

başladığı anlaşılmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda taslak ölçeğin iki faktörle ifade edilebileceği görülmektedir.

Ölçekteki 42 maddenin 7 faktörden 2 faktöre göre nasıl gruplandırılabilceğini tespit edebilmek için faktör analizi döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır.

Büyüköztürk'e (2015, 134) göre "temel bileşenler analizi bir değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan ve uygulamada en sık ve yaygın olarak kullanılan ve görece olarak da yorumlanması kolay olan ve faktör analizi uygulamaları içinde yer alan bir çok değişkenli istatistiktir."

Faktör analizinin döndürülmüş temel bileşenler (Rotated Component Matrix) analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo: 12 Faktör Analizinin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Sonuçları

Rotated Component Matrix ^a							
	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
M 1	,179	-,007	,162	,225	,402	,575	,082
M 2	,243	,063	,269	,072	,051	,708	,029
M 3	,023	,173	-,037	,461	,233	,425	,035
M 4	,102	,265	,092	,291	,061	,596	,070
M 5	,132	,132	,265	,574	,028	,288	,168
M 6	,182	,108	,312	,616	,091	,149	,077
M 7	,083	,406	,090	,363	,243	,199	,251
M 8	,259	,214	-,015	,683	,225	,032	-,002
M 9	,250	,187	,126	,670	,100	,103	-,042
M 10	,484	-,047	,479	,250	,058	,005	-,148
M 11	,221	,411	,170	,449	,146	,135	,052
M 12	,055	,270	,347	,229	,319	,197	,014
M 13	,034	,267	,557	,104	,017	,199	,296
M 14	,080	,152	,367	,346	,187	,110	,364
M 15	,195	,058	,703	,146	-,020	,112	,241
M 16	,144	,161	,631	,178	,178	-,070	,219
M 17	,186	,112	,521	,150	,464	,089	-,182
M 18	,199	,191	,657	,030	,226	,187	-,177

M 19	,216	,188	,085	,164	,729	,226	,051
M 20	,242	,407	,318	,079	,229	,366	-,024
M 21	,197	,262	,671	,061	-,052	,151	-,042
M 22	,285	,538	,241	,384	,009	-,027	-,087
M 23	,252	,367	,043	,265	,497	,225	,193
M 24	,259	,626	,189	,183	,154	,036	,113
M 25	,473	,350	,194	,254	,141	-,122	,056
M 26	,220	,673	,196	,133	,011	,188	,025
M 27	,336	,332	,162	,221	,450	,030	,040
M 28	,164	,503	,214	,095	,278	,153	,097
M 29	,179	,617	,055	,212	,286	,005	,207
M 30	,514	,435	,154	,222	-,065	,157	,021
M 31	,462	,451	,221	,082	,190	,127	-,070
M 32	,432	,319	,351	,012	,214	,169	-,028
M 33	,578	,320	,074	,140	,061	,223	-,005
M 34	,447	,327	,190	,209	,071	,159	,167
M 35	,535	,104	,175	,171	,294	-,132	,242
M 36	,464	,198	,141	,191	,353	-,015	,236
M 37	,380	,099	,055	,008	,048	,093	,637
M 38	,445	,166	,226	,143	,031	,023	,278
M 39	,665	,123	,178	,085	,115	,175	,156
M 40	,678	,101	,049	,221	,146	,102	,076
M 41	,739	,136	,134	,126	,052	,105	-,030
M 42	,547	,176	,069	,025	,180	,214	,150

Tablo: 13 PSEYAÖ'ye ait Döndürölmüş Temel Bileşenler Analiz Sonucundaki Faktörler ve Yük Değerleri Sonuçları

Döndürölmüş Faktör Yük Değerleri		
Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
41	,739	
19	,729	
2	,708	
15	,703	
8	,683	
40	,678	
9	,670	
39	,665	
18	,657	
37	,637	
6	,616	
33	,578	
1	,575	
42	,547	
35	,535	
17	,521	
30	,514	
10	,484	
25	,473	
36	,464	
31	,462	
27	,450	
34	,447	
38	,445	
32	,432	
26		,673
21		,671
16		,631
24		,626
29		,617
4		,596
5		,574
13		,557
22		,538
28		,503
23		,497
3		,461
11		,449
20		,407
7		,406
14		,367
12		,347

PSEYAÖ'ye ait Döndürülmüş Temel Bileşenler Analiz Sonucundaki Faktörler ve Yük Değerleri sonuçları Tablo 13'de gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucunda 1, 2, 6, 8, 9, 10, 15, 17, 18, 19, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 ve 42 maddelerinin 1. faktör, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28 ve 29 maddelerinin ise 2. faktör altında toplandığı görülmüştür. 1. faktörde 25, 2. Faktörde 17 madde vardır. Faktör yük değerleri; 1. faktör .432 ile .739, 2. faktör ise .347 ile .673 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'e (2015, 134) göre "faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0.30'a kadar indirilebilir."

c) Madde Analizi

(1) Madde-Toplam Puan Korelasyonu Katsayılarının Ortalaması

"Madde-toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam puan korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir" (Büyüköztürk, 2015: 183).

Her maddeye yönelik madde-toplam korelasyonu ve faktör yükleri Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo: 14 Her Maddeye İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonu

	Madde Silinirse Ölçeğin Ortalaması	Madde Silinirse Ölçeğin Varyansı	Düzeltilmiş Madde- Toplam Puan Korelasyonu	Madde Silinirse Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı
M 1	149,3048	738,653	,387	,937
M 2	149,0000	734,010	,454	,936
M 3	149,8667	736,786	,328	,937
M 4	149,3571	734,747	,370	,937
M 5	149,1238	729,927	,446	,936
M 6	149,2571	725,867	,520	,936
M 7	150,0571	729,863	,438	,936
M 8	149,9524	729,615	,424	,936
M 9	149,6476	729,339	,442	,936
M 10	148,8333	728,379	,511	,936
M 11	149,6857	725,451	,519	,936
M 12	149,1095	727,782	,480	,936
M 13	148,8762	736,119	,401	,937
M 14	149,0810	733,147	,433	,936
M 15	148,4857	735,648	,495	,936
M 16	148,6905	735,889	,464	,936
M 17	148,8571	732,506	,510	,936
M 18	148,5381	731,293	,536	,936
M 19	149,4952	728,663	,490	,936
M 20	149,1810	725,833	,531	,936
M 21	148,4857	733,736	,497	,936
M 22	149,4190	724,637	,535	,935
M 23	149,7381	719,859	,632	,935
M 24	149,4429	718,879	,578	,935
M 25	149,3143	726,169	,554	,935
M 26	149,2571	726,441	,515	,936
M 27	149,2143	723,222	,582	,935
M 28	149,4714	726,337	,494	,936
M 29	149,7714	728,244	,450	,936
M 30	149,2571	725,292	,546	,935
M 31	149,5000	723,945	,564	,935
M 32	148,9952	725,928	,574	,935
M 33	149,4286	725,490	,547	,935
M 34	149,2333	723,606	,566	,935
M 35	149,4952	725,007	,524	,936
M 36	149,4571	723,139	,564	,935
M 37	149,4762	737,236	,332	,937
M 38	149,0381	733,539	,444	,936
M 39	149,5048	719,208	,609	,935
M 40	149,7048	725,262	,531	,936
M 41	149,1952	721,469	,609	,935
M 42	149,2714	728,869	,491	,936

Tablo 14 incelendiğinde PSEAYÖ’de en yüksek faktör yüküne sahip olan madde, 23 (.632), en düşük faktör yüküne sahip madde 3 (.328) dür. Madde-toplam korelasyonuna göre maddelerin her birinin iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir.

“Genel olarak, madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireylerin iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20’ den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir” (Büyüköztürk, 2015: 183).

(2) Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizi

“Madde analizi kapsamında başvuru bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Analiz sonuçları, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir” (Büyüköztürk, 2015: 183). PSEYAÖ’ne alt-üst grup ortalamaların farkına dayanan madde analizi tekniği uygulanmıştır. 210 kişiden oluşan grubun ilk % 27’lik bölümü (57 kişi) üst grup olarak, son % 27’lik bölümü (57 kişi) ise alt grup olarak oluşturulmuştur. Ölçekten elde edilen puanların dağılımına göre alt-üst % 27’lik iki grubun ilişkisiz gruplara yönelik t-testi ile öğrencilerin puanları arasında bulunan farkın anlamlılık düzeyi hesaplanmıştır. Analizden sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo: 15 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin PSEYAÖ Puanlarına İlişkin Alt-üst Grup Ortalamaları İçin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
1	57	185,15	11,4	112	25,105	,000*
2	57	118,28	16,4			

*p < .05

Üst ve alt grupların PSEYAÖ puanlarına ilişkin yapılan İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-testi sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucunda üst ve alt grup öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algılarının anlamlı ölçüde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır ($t_{112} : 25,105 p < .05$).

d) Doğrulayıcı Faktör Analizi

“Doğrulayıcı faktör analizi özellikle gizil değişkenler (faktörler) ve gözlenen ölçümler arasındaki ilişkilerin ölçüm modelleriyle ilgilenen Yapısal Eşitlik Modelinin (YEM) bir türüdür” (Çelik ve Veysel, 2013:43). “DFA ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem, önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir işlemdir. Genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır” (Yaşlıoğlu, 2017:78).

Kuramsal temelde oluşturulan 42 maddeden oluşan 2 faktörlü yapı elde edildikten sonra Açıklayıcı (Explanatory) Faktör Analizi sonuçları temel alınarak ölçeğin 2 boyutlu yapıya ait model DFA ile test edilmiştir. Elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle uyum indekslerini olumsuz etkileyen faktör yüklerine sahip maddeler ölçekten çıkarılmış ve faktör sayısı 1’e düşürülmüştür. Bu faktör ve madde sayısında yapılan değişiklikten sonra yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri İyi Uyum İndeksi (GFI), düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (S-RMR) incelenmiş ve sonuçlar tablo 15’ gösterilmiştir.

Tablo: 16 DFA'nin Uyum İndekslerine Ait İstatistikleri

Uyum İndeksleri	Uyum Olmayan Değerler	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Hesaplanan uyum Değerleri	Sonuç
Ki-kare (p)				570.29	
				168	
Ki-Kare (X ²)					
Ki-Kare X ² /df		0 ≤ χ^2 / df ≤ 2	χ^2 / df ≤ 5	3.39	Kabul edilebilir uyum
CFI	0	0,95 ≤ / ≤ 1,00	≥ 0,90	.87	Zayıf uyum
GFI	0	0,95 ≤ / ≤ 1,00	≥ 0,90	.85	Zayıf uyum
AGFI	0	0,95 ≤ / ≤ 1,00	≥ 0,90	.83	Zayıf uyum
NFI	0	0,95 ≤ / ≤ 1,00	≥ 0,90	.81	Zayıf uyum
NNFI	0	0,95 ≤ / ≤ 1,00	≥ 0,90	.90	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	1	0,00 ≤ / ≤ 0,05	≤ 0,08	.059	İyi uyum
SRMR	1	0,00 ≤ / ≤ 0,05	≤ 0,08	.065	İyi uyum

DFA'dan elde ettiğimiz sonuçlar Tablo16'da verilmiştir. Yapılan analiz sonucu Ki-kare değerinin ($\chi^2=570.29$, N=171, sd= 168, χ^2 / Serbestlik derecesi oranı =3.39, p=0.00) kabul edilebilir düzeyde anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. “Bu değer 2 veya altında bir değer olması modelin mükemmel bir model olduğunu 5 veya daha altında değer alması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir” (Sümer, 2000). Uyum İndeksi değerlerinin ise RMSEA= .059, GFI= .85, CFI= .87, AGFI= .83, NFI= .81, NNFI= .90 ve S-RMR= .065 olarak bulunmuştur.

Hu ve Bentler'e (1988) göre “bir modelin iyi uyum göstermesi için RMSEA değerinin .06'dan küçük olması gerekmekte ancak bu değer .08'e kadar çıkması da kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır” Modelin RMSEA analiz sonucu 0.59 olarak bulunmuştur. “RMSEA değerinin 0.05'ten küçük olması mükemmel uyumu, 0.08'den küçük olması ise iyi bir uyuma işaret eder”(Çokluk ve ark., 2014). Analiz sonucu RMSEA'nın iyi uyuma karşılık geldiği görülmüştür. “Bu indeks 0 ile 1 arasında değer almaktadır. GFI ve AGFI'nin aksine RMSEA'nın 0 olması mükemmel uyuma işaret eder” (Brown, 2006, Thompson, 2004 Aktaran Çokluk ve ark.,2010, 269).

“GFI ve AGFI indeksleri 0 ile 1 arasında değişir.” (Çokluk ve ark., 2010, 269). Modele ait GFI ve AGFI uyum indeksleri incelendiğinde, GFI’nın 0,85, AGFI’nın ise 0,83 olduğu görölmektedir. “GFI ve AGFI indekslerinin 0,95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’in üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir” (Çokluk ve ark., 2010, 312). Bu çerçevede, yapılan analiz için GFI ve AGFI değerlerinin zayıf uyuma karşılık geldiği görölmektedir.

“RMR ve S-RMR değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve değerin 0’a eşit olması mükemmel uyuma işaret eder” (Çokluk ve ark., 2010, 269). S-RMR uyum indeksinin .065 olduğu görölmektedir. “RMR ve SRMR indekslerinin 0,05’in altında olması mükemmel uyuma, 0,08’ in altında olması ise iyi uyuma ve 0,10’un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir” (Çokluk ve ark., 2010, 312). Yapılan analiz sonucunda S-RMR değerinin iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

CFI uyum indeksi incelendiğinde .87 değerine sahip olduğu görölmektedir. CFI 0 ile 1 arasında bir değer verir. Değerin 1’e yaklaşması iyi uyuma, 0’a yaklaşması ise uyumsuzluğuna karşılık gelir” (Çokluk ve ark., 2010, 270). Yapılan analiz sonucunda CFI değerinin zayıf uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

Son olarak yapılan analizde NFI ve NNFI uyum indeksleri incelendiğinde, NFI’nın .81, NNFI’nın .90 değerine sahip oldukları görölmektedir. “CFI’ya benzer biçimde NFI ve NNFI değerleri 0 ile 1 arasında değişir. Değerin 1’e yaklaşması iyi uyuma, 0’a yaklaşması ise uyumsuzluğuna karşılık gelir” (Sümer 2000, Tabachnick ve Fidell’den aktaran Çokluk ve ark., 2010, 270). Bu çerçevede, yapılan analiz için NNFI değerinin iyi uyuma sahip olduğu, NFI değerinin ise zayıf uyuma sahip oldukları görölmektedir.

PSEYAÖ çalışmasında elde edilen uyum indekslerine benzer şekilde Yılmaz’ın (2004:87) yaptığı “Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modelleri: Tüketici şikayetlerine Uygulanması” adlı çalışmada elde edilen uyum indeksleri; RMSEA 0.89, NFI 0.81, NNFI 0.84, CFI 0.87, GFI 0.88, AGFI 0.83 ve Yalçınkaya’ nın (2016:121) yaptığı “Ortaokul Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Tutumları (Ölçek Geliştirme Çalışması)” adlı çalışmada elde edilen uyum indeksleri;

RMSEA 0.05, NFI 0.95, NNFI 0.97, CFI 0.98, GFI 0.88, AGFI 0.86 bu uyum indekslerinde de PSEYAÖ çalışmasında elde edilen uyum indekslerine benzer şekilde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Bu uyum indeksi değerlerinden hareketle model ve gözlenen veri arasında uyum olduğu ve önerilen modelin makul düzeyde uyum gösterdiği bulgulanmıştır. Modele ilişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2’deki DFA sonucu elde edilen uyum indekslerine göre ölçeğin 1 boyutlu, 31 maddelik son haline ulaşılmıştır. Bu verilere dayanarak modele giren tüm maddelerin modelle uyum gösterdiği söylenebilmektedir. Aşağıda 31 maddeden oluşan ölçeğin Paht Diyagramı ve Faktör yükleri görülmektedir.

Tablo: 17 PSEYAÖ'ye ait Döndürölmüş Temel Bileşenler Analiz Sonucundaki Faktörler ve Yük Değerleri Sonuçları

Döndürölmüş Faktör Yük Değerleri	
Maddeler	Faktör 1
41	,739
19	,729
2	,708
15	,703
8	,683
40	,678
26	,673
21	,671
9	,670
39	,665
18	,657
37	,637
16	,631
29	,617
6	,616
33	,578
1	,575
5	,574
42	,547
35	,535
17	,521
30	,514
28	,503
10	,484
25	,473
36	,464
31	,462
27	,450
34	,447
38	,445
32	,432

Yapılan analiz sonucunda 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,40, 41 ve 42 maddeleri 31 maddeli 1 faktörlü yapıyı oluşturmuştur. Faktör yük değerleri; 432 ile .739 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'e (2015, 134) göre "faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0.30'a kadar indirilebilir."

Bu aşamadan sonraki 3, 4 ve 5. araştırma sorularının analiz değerlendirmeleri 31 maddeli ölçekten elde edilen verilerle yapılmıştır. Son halini alan bu ölçekten en fazla 155puan, en az 31 puan alınabilir.

3) Sınıf değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algıları arasında fark var mıdır ?

Araştırmanın sınıf değişkenine göre sanat eleştirisi yeterlilik algıları puanları Bağımsız Örneklem İçin Tek faktörlü Varyans Analizi (One- Way Anova) ile test edilmiştir. Araştırma bulguları Tablo 18 ve Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo: 18 Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss
5. sınıf	43	122,720	17,181
6. sınıf	35	127,857	20,824
7. sınıf	54	124,574	21,873
8. sınıf	52	125,961	17,929
Toplam	184	125,157	19,481

Tablo 18'de öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği puan ortalamaları farkına ilişkin sonuçlar verilmiştir. En yüksek sanat eleştirisi yeterlilik algıları puanının 155, en düşük sanat eleştirisi

yeterlilik algıları puanının 31 olduğu ölçekten sanat eleştirisi yeterlilik algıları puanının ortanın çok üstünde olduğu çıkarımı yapılabilir.

Tablo: 19 Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One- Way Anova) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	562,366	3	187,455	,490	,690
Gruplar İçi	68894,064	180	382,745		
Toplam	69456,429	183			

P>.05

Çalışma grubunun öğrenim gördükleri sınıflara göre sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği puan ortalamaları tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir. Test sonuçları öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği puan ortalamalarının anlamlı ölçüde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ($F_{3-180}: ,490 p > .05$).

4) Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algıları arasında fark var mıdır?

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği puan ortalamaları İlişkisiz Örneklemeler T-Testi ile test edilmiştir. Araştırma bulguları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo: 20 Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kız	81	128,284	21,278	182	1,945	,053
Erkek	103	122,699	17,662			

P>.05

Cinsiyete göre sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği puan ortalamaları İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi Sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği puan ortalamaları, erkek öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği puan ortalamalarından anlamlı ölçüde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ($t_{182}: 1,945 p > .05$).

5) Ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ile sanat ilgileri arasında ilişki var mıdır?

Çalışmanın ikinci aşaması olan bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği puanları ile sanat ilgisi puanları arasındaki korelasyona bakmak için ilişki tarama modellerinden korelasyon türü ilişki kullanılmıştır. “Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Örneğin öğrencilerin zeka ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki, böyle bir yaklaşımla belirlenebilir” (Karasar, 2011: 82). Ortaokul öğrencilerinin bu iki ölçeğe verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin nasıl olduğuna bakmak için Pearson Korelasyon Katsayılarına bakılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı ölçeği puanları ile sanat ilgisi ölçeği puanları arasındaki korelasyona ilişkin Pearson Korelasyon Katsayıları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo: 21 Ortaokul Öğrencilerinin Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algıları ve Sanat İlgileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

		PSEYA	Sanat İlgisi
PSEYA	Pearson	1	.255**
	Korelasyon		.000
	N	184	210
Sanat İlgisi	Pearson	.255**	1
	Korelasyon	.000	
	N	184	210

Tablo 21'de görüldüğü üzere pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı düzeyleri ile sanat ilgisi düzeyleri arasında ($r=.255$, $p<.05$) düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki mevcuttur.

Bu sonuca göre değişkenler doğru (aynı yönde) orantılıdır. “ Bir değişkendeki değerler arttığında diğeri de artıyorsa, azaldığında da birlikte azalıyorsa, bu iki değişken arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Örneğin öğrencilerin zeka düzeyleri yükseldikçe akademik başarı düzeyleri de yükseliyorsa, aynı şekilde zeka düzeyleri düştükçe, akademik başarı düzeyi de düşüyorsa, değişkenler arasındaki ilişki aynı yönlüdür” (Karasar, 2011: 83).

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre sanat ilgisi ölçeği puan ortalamaları İlişkisiz Örneklem T-Testi ile test edilmiştir. Araştırma bulguları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo: 22 Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Sanat İlgisi Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kız	81	75,382	13,762	182	1,158	,248
Erkek	103	72,844	15,488			

$P>.05$

Cinsiyete göre Sanat İlgisi Ölçeği puan ortalamaları İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi Sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin Sanat İlgisi Ölçeği puan ortalamaları, erkek öğrencilerin Sanat İlgisi

Ölçeği puan ortalamalarından anlamlı ölçüde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ($t_{182}: 1,158 p > .05$).

Araştırmanın sınıf değişkenine göre sanat ilgisi algıları puanları Bağımsız Örneklem İçin Tek faktörlü Varyans Analizi (One- Way Anova) ile test edilmiştir. Araştırma bulguları Tablo 23 ve Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo: 23 Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Sanat İlgisi Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri

Sınıf	N	\bar{X}	Ss
5. sınıf	43	79,907	10,066
6. sınıf	35	77,885	15,668
7. sınıf	54	74,314	15,544
8. sınıf	52	66,038	13,413
Toplam	184	73,962	14,768

Tablo 23'de öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre Sanat İlgisi Ölçeği puan ortalamaları farkına ilişkin sonuçlar verilmiştir. En yüksek sanat ilgisi puanının 100, en düşük sanat ilgisi puanının 20 olduğu ölçekten sanat ilgisi puanının ortanın çok üstünde (73,962) olduğu çıkarımı yapılabilir.

Tablo: 24 Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Sanat İlgisi Ölçeği puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin Tek faktörlü Varyans Analizi (One- Way Anova) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	5329,992	3	1776,664	9,247	,000
Gruplar İçi	34584,742	180	192,137		
Toplam	39914,734	183			

P<.05

Çalışma grubunun öğrenim gördükleri sınıflara göre Sanat İlgisi Ölçeği puan ortalamaları tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir. Test sonuçları öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Sanat İlgisi Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı ölçüde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. ($F_{3-180}: 9,247$ $p <.05$).



V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği” ile ilgili bulguların ayrıntılı tartışmaları yer almaktadır. Elde edilen bulguların yorumları ve bu bulguların literatürde yer alan diğer çalışmalar ile örtüştüğü noktalar otaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları birbirleriyle ilişkilendirilerek tartışma sonuçlandırılmıştır.

V. 1. Alt Araştırma Sonuçlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

V. 1. 1. Ölçeğin Güvenilirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliği kullanılmıştır.

a) İç Tutarlılık Güvenilirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

İç tutarlılık analizlerini elde edebilmek amacıyla farklı istatistik ve hesaplama yöntemleri uygulanır. Bu ölçekte iç tutarlılık analizi için Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır.

“İç tutarlılık anlamında bilgi veren ve güvenilirlik kanıtı olarak kullanılan katsayılar içerisinde hem eğitim hem de psikoloji alanında en sık kullanılanı Cronbach Alfa katsayısıdır” (Kula, Dirlik, 2016 :1869). “Cronbach Alfa değeri, likert türü toplamalı ölçeklerde, anlamsal farklılık ölçeklerinde, Stapel ölçeklerinde toplam veya ortalama puana dayanan diğer psikometrik testlerde ve bileşik maddelerden oluşan indeks türü ölçüm araçlarında maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını ve maddelerin hipotetik bir değişkeni ölçüp ölçmediğini belirler. Cronbach Alfa değerinin esas işlevi iç tutarlılığı saptamasıdır” (Çakmur: 2012, 340).

Yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirliğinin .93 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği

için hesaplanan Cronbach Alfa değerinin, ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu sonucunu bizlere göstermektedir.

“Genellikle güvenilirlik katsayısının .90 civarı olması mükemmel, .80 çok iyi, .70 civarında olması yeterli olarak kabul edilir” (Özcan ve Balyer, 013 :144).

b) Test-Tekrar Test Güvenilirliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

PSEYAÖ'nin zaman bağlamında kararlılığını istatistiksel olarak test etmek amacıyla test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2015:182) Test-tekrar test güvenilirliğinin, bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklandığını belirtmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısını belirleyebilmek amacıyla taslak ölçek 210 öğrenciden oluşan gruba 2 hafta ara ile uygulanmıştır. Buna göre PSEYAÖ'nin iki uygulaması arasındaki korelasyon katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

Büyüköztürk'e göre (2015:32) “Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel bir pozitif ilişkiyi; -1 olması, mükemmel bir negatif ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir.” Dolayısıyla yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu bizlere göstermektedir.

V.1. 2. Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

“Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ve tam olarak ölçebilmesidir. Geçerlik, ölçülmek istenen değişkenin ölçülebilmiş olma derecesidir. Geçerliğin yüksek olması, ölçülmek istenen kavramın gözlenebilir nitelikteki değişkenlerle ifade edilebilmesine bağlıdır. Bu nedenle doğrudan ölçmelerde geçerlik, dolaylı ölçmelere göre daha yüksektir” (Ergin, 1995: 126). PSEYAÖ'nin geçerlik çalışmaları için, kapsam geçerliliği ve yapı geçerliği yapılmıştır.

a) Kapsam Geçerliliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu aşamada, ilk olarak ankette yer alan maddeler, ihtiyaç duyulan olgusal ve/veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece yeterlidir? Sorusunun cevabı aranır. Anketin kapsam geçerliliğiyle ilgili olan bu sorunun cevabını almak için uzmanlara başvurulur (Büyüköztürk ve ark.: 2016, 131).

GSE ABD Resim İş Eğitimi Bilim Dalı Öğretim üyelerinin ve Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ölçek maddeleri hakkında görüşünü almak için ölçek maddelerinin bulunduğu uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Formda bulunan maddelerin öğretim üyeleri ve öğretmenler olmak üzere toplam 11 uzman tarafından incelenerek ölçeğin uygunluğu konusunda görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan analizler sonucunda KGO 0.59 olan taslak ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi 0.63 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre 42 maddeden oluşan ölçek maddeleri taslağı oluşturulmuştur.

b)Yapı Geçerliliğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

“Yapı geçerliliği, ölçeğin hangi kavram veya özellikleri ölçtüğünün belirlenmesini incelemektedir” (Aktaran, Öztürk, Babacan, 2012: 41) . Yapı geçerliliği analizlerini elde edebilmek için Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır.

(1) Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

PSEYAÖ’ne uygulanan AFA sonucunda iki faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Analiz sonucunda faktör yük değerleri .34 ile .73 arasında değişmektedir. Büyüköztürk’e (2015, 134) göre “faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer 0.30’a kadar indirilebilir.” Örneklem büyüklüğünün uygunluğu için KMO ve Barlett testi uygulanmıştır. KMO ve Barlett analizi sonucunda KMO katsayısının .95 olduğu görülmüştür. Büyüköztürk’e (2015, 136) göre “KMO katsayısı, veri matrisinin faktör

analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleşebilirlik için KMO'nun .60'dan yüksek olması beklenir." Bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için "mükemmel" (Çokluk ve ark., 2012:207) olduğunun bir göstergesidir. Ölçek toplam varyansın % 54,132'sini açıklamaktadır. Büyüköztürk'e (2015, 135) göre "tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir." Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır.

(a) Madde Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Madde analizini elde edebilmek amacıyla Madde-Toplam Korelasyonu Katsayılarının Ortalamasına ve Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizi yöntemleri kullanılmıştır.

(i) Madde-Toplam Korelasyonu Katsayılarının Ortalamasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

"Madde-toplam puan korelasyonu Çakmur'a (2012, 340) göre ölçeğin toplam puanlarıyla her bir maddeye ait puanların korelasyonunun alınmasıdır. Madde toplam korelasyon katsayılarının ortalaması testin güvenilirliğini verir." Her bir madde için madde-toplam puan arasındaki korelasyonlar .32 ile .63 arasında değiştiği görülmüştür. "Genel olarak, madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireylerin iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir" (Büyüköztürk, 2015: 183).

(ii) Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

"Madde analizi kapsamında başvuru alan bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki

farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasındaki istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Analiz sonuçları, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir” (Büyüköztürk, 2015: 183). Bu aşamada ölçeğin iç geçerliliğini ölçmek, bireylerin ayırt etme yeterliliğini öğrenebilmek amacıyla toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. %27 üst ve %27 alt grupta yer alan kişilerin madde puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeylerini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve yapılan analiz sonucunda üst ve alt grup öğrencilerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algılarının anlamlı ölçüde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

(2) Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Duyan ve Gelbal (2008) “Doğrulayıcı faktör analizi ile model veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanların Ki-kare (χ^2), χ^2/sd , RMSEA, RMR, GFI ve AGFI” olduğunu belirtmiştir.” PSEAYÖ Ölçeğinde AFA’ya ilişkin modelin uygunluğu DFA ile test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 570.29$, $N=171$, $sd= 168$, χ^2 / Sd oranı=3.39, $p=0.00$) kabul edilebilir düzeyde anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. “Bu değer 2 veya altında bir değer olması modelin mükemmel bir model olduğunu 5 veya daha altında değer alması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir” (Sümer, 2000).

Modelin RMSEA analiz sonucu 0.59 olarak bulunmuştur. “RMSEA değerinin 0.05’ten küçük olması mükemmel uyumu, 0.08’den küçük olması ise iyi bir uyuma işaret eder”(Çokluk ve ark., 2014). Analiz sonucu RMSEA’nın iyi uyuma karşılık geldiği görülmüştür. GFI’nın 0,85, AGFI’nın ise 0,83 olduğu görülmektedir. “GFI ve AGFI indekslerinin 0,95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir” (Çokluk ve ark., 2010, 312). Bu çerçevede, yapılan analiz için GFI ve AGFI değerlerinin zayıf uyuma karşılık geldiği görülmektedir. S-RMR uyum indeksinin .065 olduğu görülmektedir. SRMR indeksinin 0,05’in altında olması mükemmel uyuma, 0,08’in altında olması ise iyi

uyuma ve 0,10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir" (Çokluk ve ark., 2010, 312). Yapılan analiz sonucunda S-RMR değerinin iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir. CFI uyum indeksi incelendiğinde .87 değerine sahip olduğu görülmektedir. CFI 0 ile 1 arasında bir değer verir. Değerin 1'e yaklaşması iyi uyuma, 0' a yaklaşması ise uyumsuzluğuna karşılık gelir" (Çokluk ve ark., 2010, 270). Yapılan analiz sonucunda CFI değerinin zayıf uyuma karşılık geldiği söylenebilir. NFI ve NNFI uyum indeksleri incelendiğinde, NFI'nın .81, NNFI'nın .90 değerine sahip oldukları görülmektedir. Değerin 1'e yaklaşması iyi uyuma, 0' a yaklaşması ise uyumsuzluğuna karşılık gelir" (Sümer 2000, Tabachnick ve Fidell'den aktaran Çokluk ve ark., 2010, 270). Bu çerçevede, yapılan analiz için NNFI değerinin iyi uyuma sahip olduğu, NFI değerinin ise zayıf uyuma sahip oldukları görülmektedir.

DFA sonucunda ölçeğin 1 boyutlu, 31 maddelik son haline ulaşılmıştır. Bu verilere dayanarak modele giren tüm maddelerin modelle uyum gösterdiği söylenebilmektedir.

V. 1. 3. Sınıf Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algıları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Çalışma grubunun öğrenim gördükleri sınıflara göre sanat eleştirisi yeterlilik algıları puanları Bağımsız Örneklem İçin Tek faktörlü Varyans Analizi (One- Way Anova) ile test edilmiştir. Yapılan test sonuçları öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre sanat eleştirisi yeterlilikleri arasındaki fark incelenmiş, elde edilen sonuçta, sınıf değişkenine göre öğrencilerin sanat eleştirisi yeterlilikleri arasında anlamlı ölçüde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

V. 1. 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerin Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algıları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği puan ortalamaları İlişkisiz Örneklem T-Testi ile test edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilikleri

arasındaki fark incelenmiş, elde edilen sonuçta, kız ve erkek öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilikleri arasında herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin aynı sanat eğitimini aldıklarını düşündüğümüzde pedagojik sanat eleştirisi yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının normal bir sonuç olduğu düşünülebilir.

V. 1. 5. Ortaokul Öğrencilerinin Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Alguları ile Sanat İlgileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği puanları ile Sanat İlgisi Ölçeği puanları arasındaki korelasyona ilişkin Pearson Korelasyon Katsayılarını belirleyebilmek amacıyla PSEYAÖ ve SİÖ ortaokula devam eden 184 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısı düzeyleri ile sanat ilgisi düzeyleri arasında ($r=255$, $p<.05$) düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkinin mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre Sanat İlgisi Ölçeği puan ortalamaları İlişkisiz Örneklem T-Testi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin Sanat İlgisi Ölçeği puan ortalamaları, erkek öğrencilerin Sanat İlgisi Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Taşkesen ve Alpan (2018) tarafından yapılan bir araştırmada lise düzeyindeki öğrencilere SİÖ ölçeği uygulanmıştır. Yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğrencilerin sanat ilgisi puanları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığına bakıldığında, kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. SİÖ'nin yine lise düzeyindeki öğrencilere uygulandığı bir diğer çalışmada da (Taşkesen, Naldan, Güler, 2017) cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğrencilerin sanat ilgisi puanları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı test edildiğinde, kız öğrencilerin sanat ilgisi puanlarının erkek öğrencilerin sanat ilgisi puanlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmaların lise düzeyindeki öğrencilere uygulandığı dikkate alındığında kız öğrencilerin ortaokuldan liseye geçtiklerinde erkek öğrencilere göre sanata karşı ilgilerinin daha fazla arttığını

söyleyebiliriz. Çünkü SİÖ ortaokul öğrencilerine uygulandığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın sınıf değişkenine göre sanat ilgisi algıları puanları ise Bağımsız Örneklemeler İçin Tek faktörlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre Sanat İlgisi Ölçeği puan ortalamalarının anlamlı ölçüde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Taşkesen, Naldan ve Güler (2017) tarafından yapılan çalışmada liseye devam eden öğrencilerin sınıf düzeylerine göre SİÖ uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında sınıf değişkenine göre sanat ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. PSEYAÖ’de sınıf değişkenine göre pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algılarının 8. sınıfların aleyhine anlamlı çıkması bu sınıflara devam eden öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olmasına bağlanabilir. Çünkü 8. sınıfta öğrenciler genellikle sınava yönelik dersler üzerinde yoğunlaşmakta ve bazı derslere olduğu gibi Görsel Sanatlar Dersine yönelik azalan ilgi bu dönemde en üst seviyeye çıkmaktadır. Bu sonuç eğitim sistemini tartışmaya açacak durumlardan bir tanesini oluşturabilir.

Sonuç olarak, ölçeğin geliştirilme aşamasında bütün analizlerden elde edilen değerlerin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçek, ortaokullarda, liselerde ve sanat ile ilgili bölümlerde öğrencilerin pedagojik sanat eleştirisi becerisi düzeylerinin belirlenmesinde, cinsiyete ve yaşa göre pedagojik sanat eleştirisi düzeylerinde farklılık olup olmadığına ilişkin çalışmalarda kullanılabilir. Bu ve buna benzer çalışmalarda ihtiyaç duyulduğunda araştırmacılar “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeğini” (PSEYAÖ) bilimsel çalışmalarında kullanabileceklerdir.

KAYNAKLAR

- AKIN, Zülal Fazlıoğlu ve ECE, Özlem, “Türkiye’de Sanat Eğitimi (yeniden Düşünmek”, Ofset yapımevi, İstanbul, 2014.
- AKKAYA, Tayfun, “Akademik ve Disiplinlerarası Yeni Sanat Eleştirisi Kuramı”, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, 2014.
- ALAKUŞ, Ali Osman, MERCİN, Levent, “Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi”, Pegem Akademi, 2. Baskı, 2011.
- ALAKUŞ, Ali Osman, ŞAHİN, Derya, “Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğrencilerin İşlenen Derslere Yönelik Bilgilerini Uygulamaya Geçirmelerine Katkısı”, 21. Yüzyıl Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 3, Sayı 9, Sayfa 63-74, 2014.
- ARIKAN, Emine Nur Yılmaz, “İlköğretim Okullarında Yaratıcı Drama Yönteminin Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılmasının Eriş, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (Meram İlköğretim Okulu Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2011.
- ARTUT Kazım, “Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri” Anı Yayıncılık, 3. Baskı Ankara, 2004.
- ASLANTAŞ, Selma, “Görsel Sanatlar Dersine yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi” Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 2, Sayfa 185-196, 2014.
- ATMACA, Anıl Ertok, “Temel Tasarım”, Nobel Akademik Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara, 2014.
- AYAYDIN, Abdullah ve KURTULDU, M. Kayhan, “Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 20, Sayı 2, Sayfa 201-209, Elazığ, 2010.

- BALCI, Fatih, “Sanat Eleştirisine Giriş”, Kriter Yayınevi, 1. Baskı İstanbul, 2013.
- BEŞTEPE, Nami Eren, “Sanat Eleştirisinde Ölçüt Sorunu”, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 3, Sayı 6, 2014.
- BOYDAŞ, Nihat, “Sanat Eleştirisine Giriş Örneklerle Sanat eleştirisi”, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2007.
- BUYURGAN, Serap ve BUYURGAN ufuk, “Sanat Eğitimi ve Öğretimi Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle”, Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2007.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, “Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı”, Pegem Akademi, 21. Baskı, Ankara, 2015.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, “Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı”, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2010.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin, DEMİREL, Funda, “Betimsel Araştırma Yöntemleri”, Pegem Akademi, 21. Baskı, Ankara, 2016.
- CÜCELOĞLU, Doğan, “İyi Düşün Doğru Karar Ver”, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1995.
- ÇAĞLARCA, Sadettin, “Renk ve Armoni Kuralları”, İnkılap Yayınevi, 5. Baskı, İstanbul, 1993.
- ÇAKMUR, Hülya, “Araştırmalarda Ölçme–Güvenilirlik–Geçerlilik”, TAF Preventive Medicine Bulletin, Cilt 11, Sayı 3, Sayfa 339- 344, 2012.
- ÇELİK, H. Eray ve YILMAZ, Veysel, “Lisrel 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi Temel Kavramlar-Uygulamalar-Programlama”, Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2013.

- ÇOKLUK, Ömay, ŞEKERCİOĞLU, Güçlü, ve BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, “Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları”, Pegem Akademi Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara, 2010.
- ÇOKLUK, Ömay, ŞEKERCİOĞLU, Güçlü, ve BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, “Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları”, Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 2014.
- DAĞTEKİN, Nejat, “Ortaokul Öğrencilerinin Derslerde Teknolojinin kullanılmasına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, 2016.
- DANTO, Arthur C., “Sanat Nedir”, Sel yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul, 2015.
- DEDE, Hüseyin, “Öğrencilerin Sanata Karşı Bakış Açılarını Ortaya Koymaya Yönelik Bir Tutum Ölçeği”, İdil Dergisi, Cilt 5, Sayı 25, Sayfa 1559-1576, 2016.
- DOĞRU, Elif, “3-6 Yaş Grubu Çocukların “Müziksel İletişim Boyutları Ölçeği”nin Geliştirilmesi”, Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim dalı, Bolu, 2010.
- DÖL, Atilla, “Sanatın Temel Bileşenleri İncelenerek Eleştiri üzerine Bir Analiz”, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 3, Sayı: 9, 2015.
- DÖNMEZ, Levent, “ Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler”, Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi, Sayı: 40 Sayfa: 39-49, 2014.
- DURAN, Murat, “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları İle Görsel Matematik Başarıları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan, 2011.

- DUYAN, Veli ve GELBAL, Selahattin, “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği’ni Türkçeye Uyarlama Çalışması”, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 33, Sayı 148 , Sayfa: 40-48, 2008.
- ELİRİ, İsa, “Sanat Eseri ve Ona yüklenen Mana Sorunsalı”, Akdeniz Sanat Dergisi, Cilt 6, Sayı 12, Sayfa 64, 2013.
- ERGİN, Demirali Y., “Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik” M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı, 7, Sayfa, 125-148, 1995.
- GEÇKİL, Tahsin ve TİKİCİ, Mehmet, “Örgütsel Demokrasi Ölçeği Geliştirme Çalışması”, Amme İdaresi Dergisi, Cilt 48, Sayı 4, Sayfa 41-78, 2015.
- GENÇ, Adem, SİPAHIOĞLU Ahmet, “Görsel Algılama “Sanatta Yaratıcı Süreç”, Sergi Yayınevi, İzmir, 1990.
- GÖKAYDIN, Nevide, “Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı”, MEB Yayınlar İdaresi Başkanlığı, 1. Baskı, İstanbul, 1998.
- GÖKDAŞ, Yakup ve ÖZTÜRK, Derya, “Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 24, Sayfa 683-692, 2017.
- HALAÇ SEÇKİN, Duygu, EREN Hakan ve BULUT, Çağrı, “Sosyal Yenilikçilik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”, H:Ü: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 32, Sayı 1, Sayfa 165-190, 2014.
- HU, L.T. ve BENTLER, “Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity tounder parameterized model misspecification”, Psychological Methods, 3, 421-453. 1998.
- İNCE, Bekir, “Türkiye’de Sanat (Resim) Eğitimcisi Yetiştirme sürecinde sanat Eleştirisi Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları–Öğretim etkinlikleri ve Sanat

- Etkinliklerini İzleme Edimi İlişkileri”, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi,. İzmir, 2007.
- KARABULUT, Necmettin, KARAKUZU, Melih, KONCA, Yavuz, “Sanat Eğitiminde Pedagojik Eleştiri Yöntemleri”, Güzel Sanatlar Enstitü Dergisi, Sayı 21, Sayfa: 88-110, 2010.
- KARAKOÇ, Fatma, Yeşim ve DÖNMEZ, Levent, “Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler”, Tıp Eğitim Dünyası Dergisi, Sayı: 40, 2014.
- KARASAR, Niyazi, “Bilimsel Araştırma Yöntemi”, Nobel Yayın ve Dağıtım, 22. Baskı, Ankara, 2011.
- KAYA. İsmail, “Ülkemizde Sanat Eğitiminin Sorunları”, Sanat Dergisi, Sayı:11, Sayfa 149-151, 2010.
- KIRIŞOĞLU, Olcay Tekin, “Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak”, Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 2005.
- KULA KARTAL , Seval ve MOR DİRLİK, Ezgi, “Geçerlik Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Güvenirlikte En Çok Tercih Edilen Yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, Sayı 4, Sayfa 1865-1879, 2016.
- KURBANOV, Babek, “Sanat Eğitimi ve Problemleri Üzerine Düşünceler”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 14, Sayfa 1-10, 2010.
- KÜÇÜKTEPEPINAR, Can, “Sanat Eğitimi ve uluslararası uygulamalar”, Erciyes Üniversitesi Enstitüsü Dergisi, Sayı 2, 2014.
- MAZLUM, Özge, EKMEKÇİ, Hasan, “Görsel iletişim tasarımı eğitiminde pedagojik sanat eleştirisi yöntemine ilişkin bir örnek olay çalışması”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 47, Sayfa 64-73, 2016.

MEB, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 19.12.2017 tarihinde indirilmiştir.

MERCİN, Levent ve ALAKUŞ, Ali Osman, “Sanat Eleştirisi ve Pedagojik Eleştiri Yönteminin İncelenmesi”, D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayfa 36-46, 2005.

ORHUN, Feryal Beykal, “Resim-iş Dersine İlişkin Tutumların Ölçülmesi”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 18, Sayı 18, Sayfa 19-29, 2005.

ÖZCAN, Kenan ve BALYER, Aydın, “Liderlik Oryantasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, Sayfa 136-150, 2013.

ÖZPINAR, İlknur, “6-8. Sınıflar Matematik Öğretim Programında Yer Alan Becerileri Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması”, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2012.

ÖZSOY, Vedat, “Görsel Sanatlar Eğitimi Resim- İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri”, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara, 2007.

ÖZTÜRK, Havva ve BABACAN, Elif, “Öztürk”, Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, Sayfa 36-42, 2012.

RONA, Zeynep ve BEYKAN, Müren, “Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi 3”, Yem Yayın, İstanbul, 1997.

SAÇLI, Fatma, “Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi”, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.

- SÜMER, Nebi, “Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar”, Türk Psikoloji Yazıları, Cilt 3, Sayı 6, Sayfa 49-74, 2000.
- ŞAHİN, Derya, ALAKUŞ, Ali Osman, “Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle Sanat Eserlerini İnceleme Dersini İşlemenin Öğrencilerin Sanata ve Sanat Eleştirisine Yönelik yaklaşımları”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 29, Sayfa 282-302, 2009.
- ŞİŞMAN, Ahmet, “Sanata ve Sanat Kavramlarına Giriş”, Literatür Yayıncılık, 2011.
- TAŞKESEN, Orhan, “Sanat İlgisi Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri ile Sanata Olan İlgileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”, Educational Research and Reviews dergisi, Cilt 9, Sayı 8, Sayfa 216-226, 2014.
- TAŞKESEN, Orhan, NALDAN, Funda ve GÜLER, Ebru, “Güzel Sanatlar ve Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Müze ve Sanat İlgilerinin İncelenmesi”, Journal of Strategic Research in Social Science, Cilt 3, Sayı 2, Sayfa 1-14, 2017.
- TAŞKESEN, Selma ve ALPAN, Gülgün Bangir, “Lise Öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle Sanat İlgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Journal of Strategic Research in Social Science, Cilt 4, Sayı 1, Sayfa 57-58, 2018.
- UYSAL, Arzu, “İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkileri”, Gazi Üniversitesi Kırşehir Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Sayfa 41-47, 2005.
- YALÇINKAYA, İbrahim, Ortaokul Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Tutumları (Ölçek Geliştirme Çalışması), Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Konya, 2016.
- YAŞAR, Tufan, “Okullarda Resim-İş eğitimi”, Yaşar Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2000.

- YAŞLIOĞLU, M. Murat. “Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması”, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, Cilt 46, Özel Sayı, Sayfa: 74-85, 2017.
- YAZAR, Tarık, ASLAN, Tamer ve ŞENER Sadık, “Sanat Eğitimi Sorunu Olarak Ülkemizde İlk ve Orta Öğrenim Kurumlarında Sanat Eğitimine Olan İlgisizlik Sebepleri”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 33, Sayı 2, Sayfa 593- 605, 2014.
- YEŞİLYURT, Selami ve ÇAPRAZ, Cüneyt, “Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliliği İçin Bir Yol Haritası”, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 20, Sayı 1, Sayfa 251-264, 2018.
- YILMAZ, Veysel, “Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modelleri: Tüketici Şikayetlerine Uygulanması”, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 1, Sayfa 77-90, 2004.
- YOLCU, Enver, “Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri”, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara, 2018.
- YOLCU, Enver, “Sanat İklimi”, Pegem Akademi, 1. Baskı, Ankara, 2015.
- YURDUGÜL, Halil, “Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması”, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül, Denizli, 2005.
- YÜCETOKER, İzzet, “Sanat Okuryazarlığı Ölçeğinin Hazırlanması ve Geliştirilmesi”, Sanat Eğitimi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, Sayfa 112-126, 2014.

İNTERNET KAYNAKLARI

<http://www.tdk.gov.tr> (30.01.2019).





EK-1

Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Onayı



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604.01.01-E.20879554
Konu : Araştırma İzni

02.11.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
12.09.2017 tarihli ve 2017/25 numaralı Genelgesi
b) Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün
31.10.2018 tarih ve 48010 sayılı yazıları.

Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Yüksek Lisans öğrencisi
Mehmet ÖNAL'ın "**Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Ölçeği Geliştirme Çalışması**"
konulu araştırma çalışması yapmak istediğine ilişkin, ilgi (b) yazıları ve araştırma çalışması
ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket -Araştırma -Tez Çalışmalarını
Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgililerin anket-ölçek çalışmasını merkez
resmi ortaokullarında uygulaması Müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Yalçın TÜRKİYILMAZ
Şube Müdürü

OLUR
02.11.2018

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
-Yazı ve Ekleri (18 Sayfa)

Mengüçeli Mah. Kamu Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>
e-posta: arge24@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Yalçın TÜRKİYILMAZ-Şube Mtd.
Tel: (0 446) 214 20 73-12 45
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6508-30e2-3930-8e85-42e6 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2

PEDAGOJİK SANAT ELEŞTİRİSİ YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ MADDELERİNE İLİŞKİN UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

“Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması” isimli Yüksek Lisans Tez çalışmasında kullanılmak üzere Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği (PSEYAÖ) hazırlanmıştır. Taslak ölçek 5’li likert tipinde oluşturulan ve 1-5 arasında puanlanan bir ölçek formudur. Buna göre ölçekteki her bir madde “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “karasızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilen taslak ölçek Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim İş Öğretimi Bilim Dalı’nda görev yapmakta olan öğretim üyelerinin ve Erzincan MEB’e bağlı okullarda görev yapmakta olan görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur.

Ölçekte yer alan maddeler, ihtiyaç duyulan veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada gerekli midir?

	Ölçek Maddeleri	Gerekli	Yetersiz	Gereksiz
1	Sıcak ve soğuk renkleri bilirim.			
2	Ana ve ara renkleri bilirim.			
3	Nötr renkleri bilirim.			
4	Kontrast (zıt) renkleri bilirim.			
5	Çizgi çeşitlerini bilirim.			
6	Resimde hangi çizgilerin kullanıldığını bilirim.			
7	Çizimlerimde derinliği (perspektif) kullanabilirim.			
8	Sanat formunda doku var mı birim.			
9	Sanat formunda doğal ve yapay dokuyu fark edebilirim.			
10	Gösterilen resmin konusunu söyleyebilirim.			
11	Sanat formunda hangi rengin egemen olduğunu bilirim.			
12	İki boyutu ve üç boyutu bilirim.			
13	Eserin hangi sanat formunda (resim, heykel, seramik, ...) olduğunu bilirim.			
14	Sanat formunda hangi şekiller (geometrik, organik, her ikisi) olduğunu bilirim.			

15	Sanat formu hangi teknikle yapılmış (sulu boya, pastel boya, yağlı boya, kara kalem) bilirim.			
16	Sanat formu yapılırken ne tür araç gereçler kullanıldığını (fırça, boya, palet, kağıt, tuval, ...) bilirim.			
17	Sanat formundaki renkler parlak mı, mat mı bilirim.			
18	Sanat formunda açık renkler mi yoksa koyu renkler mi kullanılmış bilirim.			
19	Sanat formunda sıcak renkler mi, soğuk renkler mi hakim bilirim.			
20	Sanat formunda birbirini tekrar eden şekiller var mı bilirim.			
21	Sanat formundaki nesnelere, figürleri (ağaç, insan, hayvan, ev, dağ, ...) sayabilirim.			
22	Sanat formunun hareketli mi yoksa durağan mı olduğunu bilirim.			
23	Sanat formundaki renkler nasıl düzenlenmiş (soğuk, sıcak, birlikte) bilirim.			
24	Sanat formunda bulunan nesnelere veya figürlerin gerçek büyüklüğünde olup olmadığını bilirim.			
25	Sanat formunda sanatçının anlatmak istediği düşünceleri yorumlayabilirim.			
26	Sanat formunda kullanılan figür ve nesnelere önde mi yoksa arkada mı olduğunu bilirim.			
27	Sanat formunda mekanın nasıl olduğunu (düz, derin, üst üste) bilirim.			
28	Işığın geliş yönüne göre rengin açıktan koyuya doğru derecelendirileceğini bilirim.			
29	Sanat formunda bulunan nesnelere görülmeyen bölümlerini de bilirim.			
30	Sanat formunda ne anlatılmak istendiğini açıklayabilirim.			
31	Sanat formunun toplumsal bir konu anlattığını anlayabilirim.			
32	Sanat formunun olumlu veya olumsuz mesaj verdiğini anlayabilirim.			
33	Sanat formunun ana fikrini bilirim.			
34	Sanat formunun içeriğine göre isim verebilirim.			
35	Sanat formundan yola çıkarak sanatçının neleri sevdiğini bilirim.			
36	Sanat formunun adı çalışma ile ilgili mi bilirim.			
37	Sanat formu görmek bende heyecan yaratır.			
38	Sanat formunu beğenmememe neden olan şeyleri bilirim.			
39	Bana gösterilen bir sanat formunu betimleyebilirim.			
40	Bana gösterilen bir sanat formunu çözümlenebilirim.			
41	Bana gösterilen bir sanat formunu yorumlayabilirim.			
42	Bana gösterilen bir sanat formu hakkında yargılarda bulunabilirim.			

	Açık Uçlu Sorular
1	42 Maddeden oluşan PSEYAÖ maddelerinin pedagojik sanat eleştirisi yeterlilik algısını ölçtüğünü düşünüyor musunuz?
2	42 Maddeden oluşan PSEYAÖ'nin Ortaokul Görsel Sanatlar Müfredatı'na uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

**Taslak Ölçeği Değerlendiren
Öğretim Üyesi / Öğretmen**

EK-3

Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Ölçeği

Okulunuz: (/) Yaşınız: ()
Şubemiz: (/) Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
Sevgili Öğrenciler,
Bu envanter kişilere uygun bazı etkinliklere ilişkin ifadelerden oluşmaktadır.
Bu ifadeleri tek tek okuyarak ifadelere ne derece katılıp katılmadığınıza cevap veriniz.

Lütfen tüm ifadelere boş bırakmadan cevap veriniz.

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM				
	1	2	3	4	5
1	Sıcak ve soğuk renkleri bilirim.				
2	Ana ve ara renkleri bilirim.				
3	Çizgi çeşitlerini bilirim.				
4	Resimde hangi çizgilerin kullanıldığını bilirim.				
5	Sanat formunda doku var mı bilirim.				
6	Sanat formunda doğal ve yapay dokuyu fark edebilirim.				
7	Gösterilen resmin konusunu söyleyebilirim.				
8	Sanat formu hangi teknikle yapılmış (sulu boya, pastel boya, yağlı boya, kara kalem) bilirim.				
9	Sanat formu yapılırken ne tür araç gereçler kullanıldığını (fırça, boya, palet,kağıt, tuval,) bilirim.				
10	Sanat formundaki renkler parlak mı, mat mı bilirim.				
11	Sanat formunda açık renkleri mi yoksa koyu renkleri mi kullanılmış bilirim.				
12	Sanat formunda sıcak renkleri mi, soğuk renkleri mi hakim bilirim.				
13	Sanat formundaki nesnelere, figürleri (ağaç, insan,hayvan, ev, dağ...) sayabilirim.				
14	Sanat formunda sanatçının anlatmak istediği düşünceleri yorumlayabilirim.				
15	Sanat formunda kullanılan figür ve nesnelere önde mi yoksa arkada mı olduğunu bilirim.				
16	Sanat formunda mekanın nasıl olduğunu (düz, derin, üstüste) bilirim.				
17	Işığın geliş yönüne göre rengin açıktan koyuya doğru derecelendirileceğini bilirim.				
18	Sanat formunda bulunan nesnelere görülmeyen bölümlerini de bilirim.				
19	Sanat formunda ne anlatılmak istendiğini açıklayabilirim.				
20	Sanat formunun toplumsal bir konu anlattığını anlayabilirim.				
21	Sanat formunun olumlu ve ya olumsuz mesaj verdiğini anlayabilirim.				
22	Sanat formunun ana fikrini bilirim.				
23	Sanat formunun içeriğine göre isim verebilirim.				
24	Sanat formundan yola çıkarak sanatçının neleri sevdiğini bilebilirim.				
25	Sanat formunun adı çalışma ile ilgili mi? Bilirim.				
26	Sanat formu görmek bende heyecan yaratır.				
27	Sanat formunu beğenmemeye neden olan şeyleri bilirim.				
28	Bana gösterilen bir sanat formunu betimleyebilirim.				
29	Bana gösterilen bir sanat formunu çözümlenebilirim.				
30	Bana gösterilen bir sanat formunu yorumlayabilirim.				
31	Bana gösterilen bir sanat formu hakkında yargılarda bulunabilirim.				

EK-4

Sanat İlgisi Ölçeği

Okulunuz: _____ Yaşınız: _____
Şubemiz: _____ Cinsiyetiniz: _____

Bu envanter kişilere uygun bazı etkinliklere ilişkin ifadelerden oluşmaktadır.
Bu ifadeleri tek tek okuyarak ifadelere ne derece katılıp katılmadığınıza cevap veriniz.
Lütfen tüm ifadelere boş bırakmadan cevap veriniz.

	KATILMIYORUM					KATILYORUM				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Sanatla ilgili olduğumu düşündüğüm bir afiş gördüğümde durup bakarım									
2	Gazetelerin kültür ve sanat sayfalarını okurum.									
3	Arkadaşlarımla sanat üzerine sohbet etmekten zevk almam *									
4	Sanatın bir dahiyle amatörcüye uğraşırım.									
5	Resim sergileri ilgimi çekmez. *									
6	Müzik albümlerinin içerisinde müzisyen bilgilerimi okurum.									
7	Konserlerde enstrümanlarla ilgili bilgilerimlere dikkate alırım.									
8	Sanatla uğraşan bireylerin daha yaratıcı olduğunu düşünürüm.									
9	Gazetelerin kitap tantum eklerini okumayı severim. *									
10	Ailemdeki bireylerle sanat olayları üzerine konuşur, tartışırım.									
11	Herhangi bir sanatsal faaliyetler için para ayırmam gerektiğini düşünürüm.									
12	Güzel bir fotoğraf gördüğümde fotoğrafçıya ilişkin bilgi alma isteği duyarım.									
13	İnternette sanatsal olayları takip etmekten hoşlanmam. *									
14	Sanatın bireyin gelişimi için gerekli olduğunu düşünürüm.									
15	Televizyonda sanata ilişkin bir haber kulduğuma geldiğinde dönüp bakarım.									
16	Müzik albümü almaktan hoşlanmam *									
17	Sanatsal faaliyetlerle ilgili olumlu düşüncelere sahibim.									
18	Bir konserde eserle ilgili bilgilerimlere dikkate alırım.									
19	İnternette sanatçıları ve yapıtlarını araştırmayı severim.									
20	Sergilere bilgi ve deneyimi olabileceğini düşündüğüm bir arkadaşımınla giderim.									

EK-5

Pedagojik Sanat Eleştirisi Yeterlilik Algısı Taslak Ölçeği

Okulunuz: (/) Yaşınız: ()
Şubeniz: (/) Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Sevgili Öğrenciler,

Bu envanter kişilere uygun bazı etkinliklere ilişkin ifadelerden oluşmaktadır.

Bu ifadeleri tek tek okuyarak ifadelere ne derece katılıp katılmadığınıza cevap veriniz.

Lütfen tüm ifadelere boş bırakmadan cevap veriniz.

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
	1	2	3	4	5
1	Sıcak ve soğuk renkleri bilirim.				
2	Ana ve ara renkleri bilirim.				
3	Nötr renkleri bilirim.				
4	Kontrast (zıt) renkleri bilirim.				
5	Çizgi çeşitlerini bilirim.				
6	Resimde hangi çizgilerin kullanıldığını bilirim.				
7	Çizimlerinde derinliği (perspektif) kullanabilirim.				
8	Sanat formunda doku var mı bilirim.				
9	Sanat formunda doğal ve yapay dokuyu fark edebilirim.				
10	Gösterilen resmin konusunu söyleyebilirim.				
11	Sanat formunda hangi rengin egemen olduğunu bilirim.				
12	İki boyutu ve üç boyutu bilirim.				
13	Eserin hangi sanat formunda (resim, heykel, seramik,...) olduğunu bilirim.				
14	Sanat formunda hangi şekiller (geometrik, organik, her ikisi) olduğunu bilirim.				
15	Sanat formu hangi teknikle yapılmış (sulu boya, pastel boya, yağlı boya, kara kalem) bilirim.				
16	Sanat formu yapılırken ne tür araç gereçler kullanıldığını (fırça, boya, palet,kağıt, tuval,) bilirim.				
17	Sanat formundaki renkler parlak mı, mat mı bilirim.				
18	Sanat formunda açık renkler mi yoksa koyu renkler mi kullanılmış bilirim.				
19	Sanat formunda sıcak renkler mi, soğuk renkler mi hakim bilirim.				
20	Sanat formunda birbirini tekrar eden şekiller var mı bilirim.				
21	Sanat formundaki nesnelere, figürleri (ağaç, insan,hayvan, ev, dağ...) sayabilirim.				
22	Sanat formunda hareketli mi yoksa durağan mı olduğunu bilirim.				
23	Sanat formundaki renkler nasıl düzenlenmiş (soğuk, sıcak, birlikte) bilirim.				
24	Sanat formunda bulunan nesnelere veya figürlerin gerçek büyüklüğünde olup olmadığını bilirim.				
25	Sanat formunda sanatçının anlatmak istediği düşünceleri yorumlayabilirim.				
26	Sanat formunda kullanılan figür ve nesnelere önde mi yoksa arkada mı olduğunu bilirim.				
27	Sanat formunda mekanın nasıl olduğunu (düz, derin, üstüste) bilirim.				
28	Işığın geliş yönüne göre rengin açıktan koyuya doğru derecelendirileceğini bilirim.				
29	Sanat formunda bulunan nesnelere görülmeyen bölümlerini de bilirim.				
30	Sanat formunda ne anlatılmak istendiğini açıklayabilirim.				
31	Sanat formunun toplumsal bir konu anlattığını anlayabilirim.				
32	Sanat formunun olumlu ve ya olumsuz mesaj verdiğini anlayabilirim.				
33	Sanat formunun ana fikrini bilirim.				
34	Sanat formunun içeriğine göre isim verebilirim.				
35	Sanat formundan yola çıkarak sanatçının neleri sevdiğini bilebilirim.				
36	Sanat formunun adı çalışma ile ilgili mi? Bilirim.				
37	Sanat formu görmek bende heyecan yaratır.				
38	Sanat formunu beğenmeme neden olan şeyleri bilirim.				
39	Bana gösterilen bir sanat formunu betimleyebilirim.				
40	Bana gösterilen bir sanat formunu çözümleyebilirim.				
41	Bana gösterilen bir sanat formunu yorumlayabilirim.				
42	Bana gösterilen bir sanat formu hakkında yargılarda bulunabilirim.				

EK-6

Yüksek Lisans Eğitimi Süresince Yapılan Akademik Çalışmalar

Dergilerde Yayınlanan Makaleler

ÖNAL, Mehmet, TAŞKESEN, Orhan, “İzlenmekte Olan Dizilerin Ortaokul Öğrencilerinin Resimlerine Yansımaları Üzerine Bir Araştırma”, Journal of Strategic Research in Social Science, Cilt: 4,Sayı: 3, Sayfa: 35-54, 2018.

TAŞKESEN, Orhan, İŞGÖR, İsa. Yücel, ÖNAL, Mehmet, “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 10, Sayfa: 59-68, 2017.

Hakemli Kongre/Sempozyumların Bildiri Kitaplarında Yer Alan Yayınlar

ÖNAL, Mehmet, TAŞKESEN, Orhan, “Türkiye’de İzlenmekte Olan Dizilerin Ortaokul Öğrencilerinin Resimlerine Yansımaları Üzerine Bir Araştırma”, IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi “Milli İrade Bilincive Katılımcı Demokrasi için Eğitim ve Eğitim Araştırmaları”, Ordu, Türkiye, 11 Mayıs–14 Mayıs 2017.

TAŞKESEN Orhan., İŞGÖR İsa. Yücel, ÖNAL Mehmet, KURT Cihan., ZHAKANOVA Gülnaz, KURT Nihal, “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, Türkiye, Sayfa: 50-50, 21- 24 Nisan 2016,

Sanatsal Etkinlikler

ÖNAL, Mehmet, “Barış AYDIN Anısına II. Uluslararası Plastik Sanatlar Sergisi”, Karma Sergi, İştirakçi, Ekim-2018.

ÖNAL, Mehmet, “Uluslararası Görsel Sanatlar Eğitimcileri Karma Sergisi”, Karma Sergi, İştirakçi, Kasım-2017.

ÖNAL, Mehmet, “ICES-UBEK Uluslararası Karma Sergisi”, Karma Sergi, İştirakçi, Nisan-2017.

ÖNAL, Mehmet, “15 Nisan Dünya Sanat Günü Karma Sergisi”, Karma Sergi, İştirakçi, Nisan-2017.

ÖNAL, Mehmet, “15 Nisan Dünya Sanat Günü Karma Sergisi”, Karma Sergi, İştirakçi, Nisan-2016.

ÖNAL, Mehmet, “24 Kasım Öğretmenler Günü Sergisi”, Karma Sergi, İştirakçi, Kasım-2015.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Mehmet ÖNAL
Doğum Yeri	Tokat / Reşadiye
Doğum Tarihi	01/02/1980
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	1997/2001 Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Öğretmenliği
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	2001/2004 Çorum / Uğurludağ MEB, Öğretmen 2004/2012 Tokat / Reşadiye MEB, Öğretmen 2012/ - Erzincan / MERKEZ MEB, Öğretmen
İletişim	
E-Posta Adresi	monal60@gmail.com