

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSESİ
RESİM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL
YETERLİLİĞİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE EĞİTSEL
GELİŞİM DOSYASININ (PORTFOLYO) ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Nuray MAMUR**

**Danışman
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY**

ANKARA-2009

Nuray Mamur'un **ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSESİ RESİM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL YETERLİLİĞİNİ ÖLÇME ve DEĞERLENDİRMEDE EĞİTSEL GELİŞİM DOSYASININ (PORTFOLYO) ROLÜ** başlıklı tezi **22/01/2009** tarihinde, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

.....

Üye: Prof. Dr. Adnan TEPECİK

.....

Üye: Prof. Dr. Ziya SELÇUK

.....

Üye: Prof. Nur GÖKBULUT

.....

Üye: Doç. Dr. Serap BUYURGAN

.....

ÖNSÖZ

Günümüzde eğitim alanındaki yeni araştırmalar ve uygulamalar geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını da etkilemiştir. Bu değişim süreci, öğrencinin öğrenmesinin sınırlı zaman dilimlerinde değerlendirilmesinden ziyade, öğrencinin öğrenme sürecindeki bireysel veya grup olarak gösterdiği performansını değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Eğitim alanındaki bu gelişmeler ve değişimler diğer alanlarda olduğu gibi güzel sanatlar eğitimini de derinden etkilemektedir.

Başarının değerlendirilmesi her sanat programının önemli bir parçasıdır. Gerçek hayatta bir şeyin üretilmesinin ardından değerlendirilmesi gerekmektedir. Güzel sanatlar eğitiminin temelinde de, öğrenciden özgün sanat çalışmaları oluşturması beklenmektedir. Özgün sanatsal çalışmaları oluşturabilme karmaşık becerileri gerektirmektedir. Öğrenciden keşfetmesi, sorunu bir konsepte oturtmak için gerekli bilgileri araştırması, sorunun çözümleri için düşünmesi, farklı seçenekler geliştirmesi ve düzenleme yeteneğini kullanması beklenmektedir. Fakat bazı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları basit düzeydeki bilgi ve becerileri ölçmekte, üst düzeydeki bilişsel becerileri yoklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlayan ve öğrencinin öğrenme sürecinde göstermiş olduğu performansı değerlendirmede kullanılan sosyal, yapısalcı ve bilişsel öğrenme kuramlarının felsefesi ile tutarlı olan alternatif değerlendirme teknikleri önerilmektedir.

Alternatif değerlendirme tekniklerinin bilimsel temellere dayandırılması, yarar elde etmenin ön koşuludur. Bu çalışmanın hedefi de atılacak bilimsel temele katkı sağlamaktır. Bu amaçla araştırmada, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi atölye derslerinde öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede yapılan uygulamalar ile sanat atölye derslerine özgü hazırlanan eğitsel gelişim dosyası (EGD/portfolyo) değerlendirme tekniğinin sanatsal öğrenmeyi ölçme ve değerlendirmede rolü belirlenmek istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular EGD'nin sanat atölye derslerinde etkililiği ve uygulanabilirliği bağlamında yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırma pek çok kişinin emeği ve görüşleri ile var olmuştur. Araştırmanın ilk aşamasından son aşamasına kadar geçen süreçte bana yardım ve destek sağlayan,

böylelikle hem gelişimimde hem de araştırmanın oluşumuna katkı sağlayan kişilerin tümüne en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın oluşumunda öncelikle araştırmanın yapıldığı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırma boyunca bilgi ve birikimiyle maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Vedat ÖZSOY'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Araştırma süresince düşüncelerinden yaralandığım Prof. Dr. Ziya SELÇUK ve Prof. Dr. Adnan TEPECİK'e ve araştırmama değerli önerileriyle katkı sağlayan Prof. Nur GÖKBULUT ve Doç. Dr. Serap BUYURGAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın her aşamasında yoğun paylaşımda bulunduğum, desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli arkadaşım, Elif Sazak PINAR'a görüş ve önerileriyle katkıları esirgemediği için minnettarım.

Araştırmada EGD puanlama ölçeklerinin geliştirilmesinde görüş ve önerilerini aldığım, Doç. Dr. Melek Gökay YILMAZ, Yrd. Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ ve Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK'a, nitel verilerin güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmede önerilerini benimle paylaşan çok değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Nalan OKAN, Selma KAYA ve Burcu KARAGÖZ'e sonsuz teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim süresince, yardımlarını her zaman hissettiğim, kaygılarımla ve sorunlarımla bunalttığım sevgili arkadaşlarım Şule MERMER, Esmâ DEMİR ve ailelerine süreçte sağladıkları kolaylıklar nedeniyle teşekkür ederim. Ayrıca araştırmada yardımlarını her zaman hissettiğim arkadaşlarım Ebru AK ve Canan DEMİR'e teşekkür ederim.

Yaşamımın önemli bir sürecini ayırdığım sevdiğim ve emek verdiğim bu çalışmada oldukça yoğun, stresli ve gergin olduğum anlarda sevgilerini ve hoşgörülerini esirgemeyen, beni sürekli destekleyen sevgili aileme sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız.

Tümünüze en içten dilekleri sunarım.

Nuray MAMUR

ÖZET

ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSESİ RESİM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL YETERLİLİĞİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE EĞİTSEL GELİŞİM DOSYASININ (PORTFOLYO) ROLÜ

MAMUR, Nuray

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

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

Ocak 2008, XIV+354 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi atölye derslerinde resim bölümü öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemleri belirlemek ve sanat atölye derslerine özgü hazırlanan EGD değerlendirme tekniğinin sanatsal öğrenmeyi ölçme ve değerlendirmede uygulanabilirliği ile öğrenme sürecine katkıları açısından değerlendirmektir.

Nitel Araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, bir güzel sanatlar lisesi resim bölümünün 9. sınıf IIBSA (İki Boyutlu Sanat Atölye) dersi ve 11. sınıf GT (Grafik Tasarım) derslerinde yürütülmüştür. Araştırmada tipik durum örnekleme çerçevesinde IIBSA derslerine giren 9. sınıf öğrencileri (n=25) ile GT derslerine giren 11. sınıf öğrencileri(n=21) olmak üzere 46 öğrenci ve bu dersleri yürüten araştırmacının da içinde bulunduğu 5 resim öğretmeni yer almıştır. Uygulama süreci onbeş haftadan oluşmuştur.

Araştırma verileri; öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden, gözlem ve EGD kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nitel bulguların geçerliliği ve güvenilirliği alandan üç uzmanın yardımıyla ve iç-dış geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarıyla sağlanmıştır.

Araştırma sonunda hali hazırda uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenciyi ve programı gerçekçi ve ayrıntılı olarak izleme ve değerlendirmede yetersiz

kaldığı belirlenmiştir. EGD değerlendirme tekniğinin sanat atölye derslerinde uygulanması sonucunda EGD'nin derin ve kapsamlı değerlendirmeye olanak tanıdığı ve öğrenme sürecini desteklediği, öğrencilere kendilerini ve öğrenme stillerini tanıttığı, öğrencinin üretimsel, eleştirel, kültürel ve estetik anlamda sınıf ödevlerinde neler yapabileceği yönünde örnekler sunduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler tarafından toplanan verinin niteliği öğrencinin sanatsal öğrenmesinin niteliğini de ortaya koymuştur. Bu çerçevede EGD değerlendirme tekniğinin kullanımına yönelik iyi bir eğitim ve planlama ile uygulanabileceği önerilmektedir.

ABSTRACT

THE ROLE OF PORTFOLIO ASSESMENT IN THE EVALUATION PROCESS OF ANATOLIAN FINE ARTS HIGH SCHOOL STUDENTS' PROFICIENCY IN ART

Mamur, Nuray

Ph.D., Department of Fine Arts Education Division of Art Teaching

Supervisor: Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

January 2009, XIV+354 Pages

The goal of this study is to determine the methods which are used to assess and evaluate students' art proficiency in studio classes of Anatolian Fine Arts High School and to evaluate the contributions of portfolio assessment to art learning and its practicability in assessment and evaluation.

This study is conducted with 9th grade students (two dimension art studio) and 11th grade students (graphic design) and qualitative research method is used. In this study, within the framework of typically case sampling. The participants are composed of 46 students-25 of them are 9th grade two dimension art studio students and 21 of them are 11th grade graphic design students- and five teachers. Researcher is one of the teachers as a participant observer. Practice or application period has taken fifteen weeks.

The data is collected through interviews, which are made with students and teachers, observation and portfolio records. The data is explained by the help of content analysis. The reliability and validity of data is provided by the help of three experts in this field.

As a result of the study, it is concluded that current assessment and evaluation techniques are inefficient in detailed and real monitoring and evaluation of the students and the programme. As a consequence, after applying portfolio method in art studio classes, it is observed that portfolio evaluation provides opportunities to detailed evaluation and supports the learning process, introduces students their own learning styles, provides examples about what they are able to do in their own class

works in terms of being productive, critical and having cultural and aesthetic point of views. The quality of data which is collected by students, has mentioned the student's quality in art learning. All things considered, it is suggested that portfolio assessment can be used effectively with a good instruction and planning.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Amacı	6
3. Araştırmanın Önemi	7
4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
5. Varsayımlar.....	8
6. Tanımlar.....	9
7. Kısaltmalar.....	11

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE..	12
1. GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	12
1.1. Sanatsal Öğrenmede Değerlendirilen Özellikler	15
1.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Değerlendirme Yaklaşımları	21
1.3. Görsel Sanatlar Eğitiminde EGD İle Değerlendirme	26
1.3.1. EGD Çeşitleri	30
1.3.2. EGD Geliştirme Süreci	33
1.3.3. EGD'nin Değerlendirilmesi.....	34
1.3.3.1. Dereceli Puanlama Anahtarı	35
1.3.3.2. Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliği	38
1.4. EGD'nin Avantaj ve Sınırlılıkları	38

2. ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİ	40
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
3.1. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	42
3.1.1. EGD (Portfolyo) Değerlendirme Tekniğinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar.....	42
3.1.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Yapılan Araştırmalar	43
3.1.3. Görsel Sanatlar Eğitiminde EGD (Portfolyo) Değerlendirme Tekniğinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar	45
3.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	47
3.2.1. EGD (Portfolyo) Değerlendirme Tekniğinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar	47
3.2.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Yapılan Araştırmalar	51
3.2.3. Görsel Sanatlar Eğitiminde EGD (Portfolyo) Değerlendirme Tekniğinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar	54

BÖLÜM III

YÖNTEM	57
1. Araştırmanın Modeli.....	57
2. Çalışma Grubu.....	58
3. Araştırmanın Verilerinin Toplanması.....	60
4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	83
5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	93
6. Araştırmacının Rolü	96

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM	98
A. GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE GELENEKSEL ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME SÜRECİ.....	105
1. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Aldıkları Eğitim.....	106

2. Öğretmenlere Göre Ölçme ve Değerlendirmenin Amacı	107
3. Güzel Sanatlar Lisesinde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Süreci.....	109
3.1. Sanatsal Öğrenmede Değerlendirilen Boyutlar	110
3.2. Öğretmelerin Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri/Yolları	112
3.3. Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Formlar	117
3.4. Ölçme ve Değerlendirme Sıklığı	118
3.5. Ölçme ve Değerlendirmeye Ayrılan Zaman	119
3.6. Sanatsal Öğrenmeyi Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler.....	120
3.7. Kullanılan Ölçütün/ Ölçütlerin Seçilme Biçimi.....	122
3.8. Uygulanan Ölçme ve Değerlendirmenin Güçlü Yönleri.....	123
3.9. Uygulanan Ölçme ve Değerlendirmenin Zayıf Yönleri.....	125
4. Öğrencilerin Değerlendirme Sürecinden Beklentileri	136
5. Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmenlerin Önerileri	140
B. EĞİTSEL GELİŞİM DOSYASI (EGD) DEĞERLENDİRME SÜRECİ.....	145
1. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerin Rollerini.....	146
2. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerin Sorumlulukları.....	149
3. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğrencilerin Rollerini	152
4. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğrencilerin Sorumlulukları.....	154
5. EGD Değerlendirme Sürecinin Sağladığı Değişimler.....	157
5.1. Öğretmene Sağladığı Kazanımlar.....	158
5.2. Öğrenci Kazanımları.....	166
5.2.1. Bilişsel Kazanımlar.....	166
5.2.2. Duyuşsal Kazanımlar.....	177
5.2.3. Sosyal Kazanımlar	185
6. EGD Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Teknikler.....	189
6.1. Öz Değerlendirme.....	189
6.2. Akran Değerlendirme.....	193
6.3. Puanlama Ölçeği ve Dereceli Puanlama Anahtarı	197

7. EGD Değerlendirme Tekniğinin Güçlü Yönleri.....	199
7.1. Planlama.....	199
7.2. Uygulama	200
8. EGD Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Güçlükler.....	209
9. EGD Değerlendirme Sürecine Dair ğrencilerin Beklentileri...	215
10. EGD Değerlendirme Sürecine Dair ğretmenlerin nerileri...	216
C. SANATSAL ğRENME SÜRECİNDE EğİTSEL GELİşİM	
DOSYASI.....	219
1. Algısal Yeterlilik	221
2. Eleştirel Yeterlilik.....	227
3. Estetik Duyarlılık	233
3.1. Bilişsel Oluşumlar	234
3.2. Duyuşsal Oluşumlar	239
4. Sanatsal Bilgi	246
5. Uygulama Yeterliliği	249
BÖLÜM V	
TARTIşMA	257
BÖLÜM VI	
SONUÇ ve ÖNERİLER	263
1. Sonuçlar	263
2. neriler	280
2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik neriler	280
2.2. Araştırmacının Deneyimleri ve Diğer Araştırmacılara	
nerileri	282
KAYNAKÇA	284
EKLER.....	300

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Temel Sanat Davranışlarının Diğer Davranış Sınıflandırmaları ile Karşılaştırılması.....	16
Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	59
Tablo 3: Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımı.....	59
Tablo 4: Sanat Atölye Derslerinde Öğrencilerin Öğretmenlere Dağılımı.....	60
Tablo 5: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	60
Tablo 6: Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	65
Tablo 7: Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğrencilerin Sınıflara ve Derse Göre Dağılımı.....	65
Tablo 8: Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımı.....	66
Tablo 9: Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD) İçeriği	70
Tablo 10: EGD Değerlendirme Süreci Haftalık Etkinliklere Ait Alt Boyutlar (Öğrenci).....	71
Tablo 11: EGD Değerlendirme Süreci Haftalık Etkinliklere Ait Alt Boyutlar (Öğretmen).....	72
Tablo 12: Puanlama Ölçeği, Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yansıtma Formları.....	75
Tablo 13: Sanat Çalışmalar için Dereceli Puanlama Ölçeğinin AGSL Programı Hedefleri İle İlişkilendirilmesi.....	77
Tablo 14: Puanlama Ölçeği ve Dereceli Puanlama Anahtarlarının Kendall W Sonuçları	80
Tablo 15: Nitel Veri Seti.....	85
Tablo 16: Belirlenen Temalar (Kategoriler) ve Kodlar.....	87
Tablo 17: Tema ve Alt Temaların Düzenlenmesinden Bir Kesit.....	89
Tablo 18: Nitel Veri Setinin Yönetimi.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Araştırma Verilerinin Toplanması.....	61
Şekil 2: Öğretmen ve Öğrencileri Bilgilendirme (Yetiştirme)İçeriği.....	73
Şekil 3: Nitel Verilerin Çözümleme ve Yorumlanma Süreci.....	92
Şekil 4: Görsel Sanatlar Eğitiminde Geleneksel Ölçme Değerlendirme Sürecine Bakış	105
Şekil 5: EGD Değerlendirme Sürecine Bakış	146
Şekil 6: EGD Değerlendirme Süreci	152
Şekil 7: EGD Değerlendirme Sürecinin Öğretmen ve Öğrencilere Yansımaları	158
Şekil 8: EGD Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçek ve Formların Sürece Etkileri	189
Şekil 9: EGD Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Güçlükler	209
Şekil 10: Sanatsal Öğrenme Sürecinin EGD'ye Yansımaları	219

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar, terimler ve kısaltmaların tanımları üzerinde durulmuştur.

1. Problem Durumu

En basit tanımıyla bireyin sanatla eğitimi olarak tanımlanan görsel sanatlar eğitimi (resim-iş) genel eğitimin önemli alanlarından biridir ve eğitimin genel hedeflerinin davranış biçimine dönüştürülmesinde, yaşam biçimi haline getirilmesinde katkısı büyüktür.

Sanat eğitimi ile kişi; duygu, düşünce ve imgelerini bir ürüne dönüştürebilecek yaratıcı bir süreçten geçmektedir. Çevreyle ilk tanışma, görme, onu algılama ve düzenleme ile başlayan sanat eğitimi daha sonra ürün oluşturma ve bu üründen tat alma olarak gelişmektedir. Bu süreç içerisinde bireyin; ayrıntılara dikkat etme, görsel nitelikleri fark etme, kendini ifade etme, eleştirel ve estetik bakış açısı kazanabilme gibi yeterliklerinde gelişme olmaktadır. Telli (1996, 41) sanat eğitimi; algılama, düşünme ve pratik arasında bütünleşmeyi sağlayan etkin bir eğitim aracı ve sorun çözme deneyimi olarak görmektedir. Kırıçoğlu ise (1990) sanat eğitimi, eğitim ile sanatın değişik konumlarda, boyutta ve ağırlıkta bir araya geldiği bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu durumda sanat eğitimi ile bireyin sanata bakışında, algılayışında ve onu üretilişinde gözlemlenebilir bir takım değişikliklerin olması hedeflenmektedir. Bu değişikliklerin ne düzeyde olduğunu belirleyebilmek amacıyla değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Değerlendirme, sanat eğitiminin en tartışmalı kavramları arasında yer almaktadır. Bu alanın kendine has bazı özellikleri, ölçme değerlendirmede çeşitli zorlukların yaşanmasına neden olmaktadır. Çünkü görsel sanatlar eğitimi, eğitimin temellerine dayanmasına rağmen sanatla da ilişkilidir. Sanatın ise nesnel olduğu kadar öznel yönleri bulunmaktadır. Güzeli belirleyen beğeni ve ölçütler ise kişilere, zamana, mekâna ve toplumlara göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla sanatsal çalışmaların değerlendirmesinde bazen öğretmenin kendi beğenisi ve ilgisi ön plana

çıkmakta, öğrencinin yapmak istedikleri ikinci planda kalmaktadır. Ayrıca değerlendirme esnasında, uygulamada görülen sanatsallık çoğu kez öğretmeni öğretimsel olanı dışlamaya götürebilmektedir. Tüm bu etmenler, sanatsal öğrenmenin hem ölçülmesinde, hem de değerlendirmesinde sorunlara yol açmaktadır. Nitekim ilk ve ortaöğretimdeki görsel sanatlar derslerine bakıldığında değerlendirmenin; “bu çalışma güzel, etkili, bu çirkin” gibi birkaç kelimeden öteye gidemediği açıkça görülmektedir (İleri 2002). Bu konuda öğretmenlere rehberlik edebilecek kaynaklarda ise değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterli bilgi bulunmamakta ya da verilen bilgiler sadece uygulama çalışmalarına yönelik birkaç değerlendirme ölçütünü açıklamaktan öteye gidememektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde ölçme değerlendirmeye ilişkin bu sorunlara ve kaygılara ilişkin çözüm arayışlarına girilmemesinde birtakım kavram yanılgılarının rolü olduğu görülmüştür. Bu yanılgıları, öğrencilerin sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesinin onlarda düş kırıklığı yaratabileceği, ya da çocuğun yalnız başına bırakıldığında doğal olarak gelişim göstereceğine dair düşünceler oluşturmaktadır. Öyle ki, Kırışoğlu (1990,85) uzun yıllar çocuk resimlerindeki “kendiliğindenliğin” ve “içtenliğin” yalın güzelliği sanat eğitimiyle, doğal gelişimi eş anlamlı kıldığını, doğal gelişimi engeller endişesiyle de her türlü öğretimden kaçınıldığını belirtmektedir. Özsoy’a (1998,60) göre ise, sanat dersleri toplumda sadece bir yetenek dersi olarak algılanmaktadır. Bu nedenle yetenekli yeteneksiz ayrımı birçok öğrencinin sanatı öğrenmesini engellediği gibi, öğretmeni de dersini öğretmekten alıkoymaktadır. Hatta görsel sanatların bir us uğraşısı değil bir el uğraşısı olduğu, renk, çizgi, form, doku, uzam gibi değerlerle uğraşmanın fazla düşünmeyi gerektirmediği düşünülmektedir (Kırışoğlu 2002,5). Oysa araştırmalar genel kanının aksine sanat eğitiminin fazla düşünmeyi gerektirmeyen el becerisine dayalı bir uğraş olduğu görüşünün yerine, zihinsel bir uğraş olduğunu ortaya koymaktadır (Gökay 1998,16). Buna paralel olarak araştırmalarda eğitim alanındaki değişimlerle beraber sanat eğitimi de usta çırak ilişkisinden ya da salt uygulamaya yönelik eğilimlerden uzaklaşarak resim derslerinin sadece devinışsel ve duyuşsal alanla ilgili değil, bilişsel alanla da bağlantısı vurgulanmıştır (İlhan 1998, Gökay 1998, İnce 2003). Özellikle 20. yüzyılın başından itibaren sanat eğitimi okullarda

belirgin bir ağırlık kazanmaya başlamış ve gittikçe etkinliği önem kazanmıştır (Tepecik 2002). Böylelikle sanatın öğretilbilirliği üzerinde durulmuştur. Sanatın öğretilbilirliği de geçerli ve güvenilir değerlendirme biçimlerinin kullanımını gerekli kılmıştır.

Bu çerçevede görsel sanatlar eğitiminde yapılan değerlendirmelerde, hangi sanatsal niteliklerin ölçüldüğü, bu niteliklerin hangi ölçüt ya da ölçütlerle ölçülebildiği, niteliklerin sayısal değerlerle ölçülüp ölçülemeyeceği, ölçümlerin hangi nitelikleri yansıttığı ve de ölçümler sırasında öznel davranılıp davranılmadığı önem taşımaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde ölçme değerlendirme uygulamalarına bakıldığında, öğrencinin büyük oranda ürettiği ürünlerle değerlendirildiği ortaya çıkmaktadır (Wilson 1971, Mamur 2002, İleri 2002, Mermer 2006). Hâlbuki ürüne dayalı yapılan değerlendirme şekli yeteneği sınırlı öğrencilerin nasıl değerlendirildiklerini bilmedikleri için gelişimini engellemekte, yetenekli öğrenciyi ise sınıfta yüceltmektedir. Fakat görsel sanatlar eğitiminin yapılan ürün (uygulama yeterliliği) dışında değerlendirmede göz ardı edilemeyecek önemli yapıları bulunmaktadır. Wilson (1971) sanatsal çalışmaların üretilmesinin sanat derslerinin önemli hedeflerinden biri olduğunu, fakat sanat eğitimi hedeflerinin ve süreçteki değerlerin uygulama çalışmalarının gölgesinde kalmaması gerektiğini belirtmektedir. Lowenfeld (1959) ise sanatsal etkinlikler yoluyla duygusal, fiziksel, algısal, sosyal, estetik ve yaratıcı yönde gelişim olduğunu belirterek, öğrencinin tek bir unsura göre değerlendirilmemesinin gerektiğini vurgulamaktadır (Ak: Wilson 1971). Bu çerçevede öğrencinin ürüne giden yolda elde ettiği deneyimleri değerlendirebilen tekniklerin geliştirilmesi ve kullanılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda hangi değerlendirme tekniklerinin gerçek ve güvenilir olduğunun tartışılması ve farklı seçeneklerin araştırılması gerekmektedir. Özellikle sanatta öğrenmenin değerlendirilebilmesi ve öğrenci gelişimini izleme, öz disiplin ve sorumluluk bilincini kazandırma, öğrenileni belgelendirme, gelecekteki öğretmenlere bilgi sunma, yetenekleri sergileyip ilgi alanları oluşturma ve özel programlara öğrenci seçme açısından görsel sanatlar eğitiminde çok yönlü bir değerlendirme anlayışına gidilmesi gerekmektedir.

Son yıllarda eğitimde gerçekleştirilen önemli değişiklikler, özellikle öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerine nasıl yardımcı olabileceği ve öğrencilerin nasıl öğrendiği konusundaki bilgilerinde artışı sağlamıştır. Öğrencileri sadece “bilgi alıcıları” olarak görmekten öte onları, etkin öğrenenler olarak görmeye doğru giden bir farklılaşma oluşturulmuştur. Diğer bir anlatımla, öğretimi vurgulayan “davranışsal modellerden” çok öğrenmeyi vurgulayan “bilişselci ve yapısalci modeller” benimsenmiştir (Bekiroğlu 2005). Eğitimde gerçekleştirilen bu yenilikler, uygulanan ölçme değerlendirmede de alternatif yöntemleri ortaya çıkarmıştır. Öğretimde sonucu değerlendirmek kadar süreci ve performansı değerlendirmeye de geçilmiş, “alternatif” ya da “tamamlayıcı” olarak adlandırılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır.

Bu alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri, özellikle fen, matematik ve dil derslerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Yeteneklerini sergileme ve bir şeyler üretme anlayışı ile öğrencinin ne yapabildiğine odaklanan bu yöntemlerden biri olan portfolyo tekniği, görsel sanatlar eğitiminde de yer almaya başlamıştır. Öğrencinin ürününün yanında, ürüne ulaşma yolunu, yani sürecini de yoklayan portfolyolar uzun yıllar sanatçılar tarafından çalışmalarını sunmak, sanatsal ifadelerini, yeteneklerini göstermek ve çalışmalarına destek sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Fakat okullarda ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılması oldukça yenidir.

Portfolyonun tanımı, kullanıcıların amaçlarına ve kullanma biçimine göre değişmektedir. Değerlendirme amaçlı portfolyolar “Bireysel Gelişim Dosyaları” “Gelişim Dosyaları”, “Süreç Dosyaları” ya da “Tümel Değerlendirme” olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada ise portfolyoların “Eğitsel Gelişim Dosyası” olarak kullanımı uygun görülmüştür.

Berberoğlu (2006,138) eğitsel gelişim dosyalarını öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi veren dokümanların toplandığı dosyalar olarak tanımlamaktadır. Arter ve Spandell’e (1991) göre, eğitsel gelişim dosyası, öğrenciye ve başkalarına öğrencinin bir veya daha fazla alandaki başarılarını sunmak amaçlı olarak öğrenci çalışmalarının toplanmasıdır. Bu dosyalar; tutum anketleri, kontrol listeleri, kendini değerlendirme listeleri, öğretmen gözlemleri, standart testlerin sonuçları, fotoğraf ve

çizimler, sunumlar, son ürünler, videokaset veya bilgisayar disketlerinden oluşabilmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde öğrenme, süreç ve bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünlerden oluşmaktadır. Yani öğrencinin ödevinin sonunda ortaya koyduğu ürünün dışında onun çabalarının ve sanatsal deneyimlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü görsel sanatlar alanındaki pek çok öğretmen öğrencileri mevcut problemi çözmek konusunda daha araştırmacı olma yönünde motive etmektedir. Bu süreçte öğretmenler öğrencilerden sonuçta tek bir çözüm üretmelerini bekleseler de onlardan başka seçenekler de görmek istemektedirler. Bu nedenle eğitsel gelişim dosyası süreci öğrencinin sarf ettiği çabanın her bir aşamasını gösterebilecek bir değerlendirme yöntemi olarak görülmektedir. Bu durumda öğrencinin tüm çalışma süreci değerlendirilmekte, verilen not çalışmanın son haline değil de onun niteliğini ve üretim evresindeki çalışmalarını yansıtmaktadır. Bu nedenle Walker (1998) eğitsel gelişim dosyası değerlendirmesinde öznel ölçütlerin daha az rol oynadığını ve notlandırma sürecinde öznellikten ve gizemlilikten daha çok uzak durulduğundan bahsetmektedir. Öyle ki Blaike, Schönau ve Steers (2004) tarafından yapılan bir araştırmada Hollanda, Kanada ve İngiltere'deki sanat ve tasarım derslerinde eğitsel gelişim dosyası kullanımı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar; sanat ve tasarım derslerinde eğitsel gelişim dosyası hazırlığına karşı olumludur. Öğrenciler bu süreçte "bizden neler beklendiğini görebiliyorduk" biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir. Ayrıca İngiliz öğrencilerin % 94'ü, Kanadalı öğrencilerin % 77'si Hollandalı öğrencilerin ise % 57'si eğitsel gelişim dosyası değerlendirmelerinin çok yararlı bir deneyim olduğuna inanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu özellikle grup eleştirisi ve öğrenciye öğretmeniyle konuşabilme fırsatı vermesi ve üniversitelerin, liselerin sanat bölümlerine girmek isteyenler için oldukça yararlı deneyimler kazandırdıklarını belirtmişlerdir.

Sonuçta tüm sanat programlarında öğrenciler bir takım sanat çalışmaları oluşturmakta ve öğretmenler de öğrenciye not vererek yapılan çalışmayı teknik ve nitelik açısından değerlendirmektedir. Yapılan sanat çalışmaları birer ölçüt olarak kabul edildiğinde ise öğrencinin harcadığı çaba, çalışmanın niteliği, özgünlüğü,

öğrencinin okuduğu sınıfı ve seviyesi göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir (Dorn, Madeja ve Sabol 2004). Fakat ölçme alanındaki sorun öğrenci performansını değerlendirirken bu sanat çalışmalarının kullanılıp kullanılmayacağı değildir. Asıl sorun bu sanat çalışmalarının öğrenci performansını gösteren kanıtlar olarak nasıl kullanılacağıdır. Öğrenciden beklenen görsel algılama, estetik sorgulama (estetik alanında karar verebilme), eleştirel bakış, görsel problem çözme ve uygulama becerilerine yönelik zaman içerisinde kat ettiği ilerlemenin göstergesi olup olmayacağıdır ya da öğrencinin zaman içerisindeki gelişiminin nasıl gözleneceği ya da nasıl veri toplanacağıdır. Şu da bir gerçektir ki, sanattaki profesyonelliğin tam olarak ölçülebileceğini garanti eden hiçbir ölçüm yoktur. Bu nedenle öğretmenlerin farklı performansları değerlendirirken adil ve tutarlı yargılar olabilmeleri için eğitilmeleri gerekmektedir (Castiglione 1996). Sonuçta gerçek bir değerlendirme öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır (Kırısoğlu 1990, 104). Eğitsel gelişim dosyalarının görsel sanatlar eğitiminde öğrenci başarısının ölçülmesinde alternatif bir yöntem olarak kullanılması oldukça yenidir ve ölçme değerlendirmedeki uygulanabilirliğinin araştırmalarla belirlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın çalışma alanını oluşturan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, alanında ilgi ve yetenekleri olan öğrencilerin yaratıcı, yorumcu ve üretken yönlerini geliştirmek amacı ile kurulmuştur. Bu nedenle araştırmada öğretmen ve öğrencilerin sanat eğitimi sürecinde ve sonunda ölçme ve değerlendirmeden beklentilerinin ve Eğitsel Gelişim Dosyası tekniğinin uygulanması ile etkililiğinin araştırılması gerektiğine inanılmaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyasının rolünü belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer verilen alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1- Öğretmen ve öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir?

2- Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD) değerlendirmesinin sanat atölye derslerinde öğrenme sürecine katkısı nasıldır?

3- Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD) değerlendirmesinin sanatsal öğrenmeyi ölçme ve değerlendirmede uygulanabilirliği nasıldır?

3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda öğrenmenin nasıl olduğu konusunda geliştirilen kuramlar, farklı öğretim stratejilerinin kullanılmasını gündeme getirmiştir. Bu durum öğrencinin öğreniminin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bazı anlayışların değişmesine neden olmuştur. Artık yalnızca sonuca önem veren ölçümler yerine sürecin de değerlendirilmesi, öğrencinin ne bildiğinin değil, neleri yapabildiğinin ölçülmesi, öğrenciye yazıya dayalı görevler yerine, gerçek dünya ile ilişkili problemler ve görevler verilmesi; öğrencinin ölçülmesinde kullanılan ölçütlerin belirli ve açık olması, yalnızca öğretimden sonra değil, öğretim sırasında da ölçümler yapılması, tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp, çoklu ölçüm yöntemlerinin kullanılması ve aralıklarla değil, sürekli ölçümlerin yapılması hedeflenmektedir. Son yıllarda sıklıkla kullanılan ölçme tekniklerinden birisi de bireysel gelişim dosyası tekniğidir.

Görsel sanatlar eğitiminde eğitsel gelişim dosyası değerlendirmeleri ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunun öğretmen adaylarının değerlendirmelerine yönelik olduğu ve eğitsel gelişim dosyasının amacıyla içeriğini hedeflediği görülmüştür. Öte yandan bu çalışmaların bir kısmı eğitsel gelişim dosyalarının geçerliliği ve güvenilirliğine odaklanmıştır (Cho,1999). Bu çalışmada ise eğitsel gelişim dosyaları, “alternatif” ya da “tamamlayıcı” bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak ele alınmış, sanat eğitimindeki rolü incelenmek istenmiştir. Bu nedenle bu çalışma, eğitsel gelişim dosyalarının uygulanabilirliğine ilişkin görsel sanatlar eğitimcilerine bir alternatif katkı sunmayı hedeflediğinden önemli görülmektedir. Ayrıca görsel sanatlar eğitiminde eğitsel gelişim dosyaları üzerine yapılan araştırmaların çoğu evrensel yaklaşımlardan ve standartlardan oluşmuş, bu alanda yürütülen araştırmaların az olması nedeni ile belirgin ölçütler oluşturulamamıştır (Zimmerman 1997).

İşte bu nedenle yapılan araştırmanın sonuçlarının; ortaya konulacak olan eğitsel gelişim dosyası değerlendirmesi ile öğrencilerin sanatsal yeterliğinin çok yönlü ve daha objektif değerlendirilebileceği, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin

ortaya çıkarılabileceği, Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümlerinde görev yapan eğitimcilere daha sağlıklı değerlendirme yapma olanağı sağlayacağı, ölçme değerlendirmeye yönelik yeni bir bakış açısı kazandıracığı, MEB karar organlarının sanat dersleri program tasarılarının geliştirilmesinde dikkate alacakları ilkeleri belirlemede yardımcı olacağı ve özellikle sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik başka araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- a) 2006-2007 Öğretim Yılı, İkinci Yarıyıl Döneminde 14 hafta ve toplam 108 ders saati ile,
- b) Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü 9. ve 11. sınıf öğrencileri ile (46 öğrenci),
- c) Bir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü İki Boyutlu Sanat Atölye ve Grafik Tasarım dersleri ile,
- d) Bu derslerde görev alan 4 (araştırmacının dışında) resim öğretmeni ve farklı bir okulda aynı sınıf düzeyinde ders veren 2 öğretmen ile,
- e) Bir ölçme değerlendirme yöntemi olan Eğitsel Gelişim Dosyaları'nın uygulanması ile sınırlıdır.

5. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

- 1) Eğitsel gelişim dosyalarının eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacağı,
- 2) Araştırmaya katılan öğretmenler ve araştırmacı uygulama ilkelerine uygun davrandıkları,
- 3) Sanat eğitimine özgü Eğitsel Gelişim Dosyası tekniğinin uygulanabilmesi için uygulama öncesinde öğretmen ve öğrencilere araştırmacı tarafından verilen eğitimin yeterli olduğu,
- 4) Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü oldukları,

5) Eğitsel gelişim dosyası değerlendirmeleri için hazırlanan puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarını (rubrik) görsel sanatlar eğitimi alanında uzman olan iki ve ölçme değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesinin tetkik ve düzeltmelerinin geçerlilik güvenirlik açısından yeterli olacağı,

6) Eğitsel gelişim dosyası için hazırlanan puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarının Kendall's W sonuçları puanlayıcılar arasındaki uyumu göstermede yeterli olduğu varsayılmış ve

7) Uygulama sürecinde, bilişsel, sosyal ve duyuşsal özellikler ile fiziksel çevrenin öğrenme sürecine katkısının katılımcılardan bağımsız olacağı düşünülerek araştırma gerçekleştirilmiştir.

6. Tanımlar

Güzel Sanatlar Eğitimi/ Görsel Sanatlar Eğitimi/ Sanat Eğitimi: Bütün sanatları ve bu sanatların birbirleriyle ilişkisini düşünsel boyutta, sanatçı, izleyici, toplum, kültür ve eğitim bağlamında inceleyen kuramsal çalışmalara “Güzel Sanatlar Eğitimi” denir (Buyurgan ve Buyurgan 2007). Görsel sanatlar, resim, heykel, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğrafı, tekstil, moda tasarımı ve seramik, bilgisayar sanatı gibi geniş bir alanı kapsar. Bu dalların tümüyle ilgili olarak okul öncesinden yüksek öğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalar “Görsel Sanatlar Eğitimi” ya da “Sanat Eğitimi” olarak adlandırılmaktadır (Kırıçoğlu 2002).

Yeterlik: Bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özelliklerdir (Şahin 2004).

Yeterlik; bireyin görevleriyle ilgili rollerini amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Taymaz 2002).

Yeterlik; Alanlar bütünü. (Bursahioğlu 1981)

Yeterlilik: Bireyin belirli bir performans düzeyini başarma kapasitesidir (Keskin ve Orgun 2006)

Ölçüt: Bir ürünün, performansın ya da tutumun niteliğidir (Armstrong 1994).

Ölçme aracı: Öğrenci performansı hakkında veri toplama metodudur. Sanat eğitiminde; anket, test, kontrol listeleri, sanat ürünü ya da performansını değerlendirmede kullanılan puanlama ölçekleri ölçme araçlarıdır (Armstrong 1994).

Ölçme: Durum belirleme. Öğrencinin davranışı ya da ürününü bazı ölçütlere göre yorumlama sürecidir. Öğrencilerin niteliği, ilerlemesi, atölye ve akademik çalışmalarındaki performansı ile ilgili bilgi toplama araçlarını içerir (Armstrong 1994).

Değerlendirme: Farklı ölçümlere dayanan değerlerin, izlenimlerin ve dikkate değer olayların yorumlanmasıdır (Armstrong 1994).

Süreç Değerlendirmesi: Öğrencinin çalışması sırasında değerlendirilmesidir (Kırıçoğlu ve Stokrocki 1997). Bu değerlendirmede öğrencilerin ders sürecindeki öğrenme eksikliklerini ve bu eksikliklere neden olabilecek güçlükleri belirlemek ve gidermek hedeflenmektedir (Tekin 1996).

Sonuç (Ürün) Değerlendirmesi: Öğrenme derecesini saptamak ve daha çok üzerinde durulması gereken sanat kavramlarını ve ustalıkları belirlemek için yapılan biçimsel yoklamadır (Kırıçoğlu ve Stokrocki 1997).

Alternatif Ölçme Değerlendirme: Tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerinde içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmelerdir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006,49).

Öğrenmenin gerçekleştiğini gösteren delillerin geleneksel olmayan yöntemlerle kaydedilmesidir. Eleştirel tartışmaların kaydedilmesi, EGD'ler, öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte belirledikleri ölçütlere göre ürünlerini değerlendirmeleri, günlükler, gözlemler bu değerlendirme tekniklerindedir (Armstrong 1994).

Portfolyo: Eğitsel Gelişim Dosyası, Bireysel Gelişim Dosyası, Ürün Seçki Dosyası, Öğrenci Ürün Dosyası

Eğitsel Gelişim Dosyası; öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi veren dokümanların toplandığı dosyalardır (Berberoğlu 2006,138).

Eğitsel Gelişim Dosyası; belirlenmiş bir sürede öğrencilerin tüm çalışmalarının bir araya getirildiği koleksiyonlardır (Armstrong 1994).

Puanlama Ölçeği: Öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlik

düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir”(Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006,74).

Bir kişinin belli bir konuya dair sahip olduğu becerileri sayısal sembollerle gösteren ölçeklerdir (Nitko 2004).

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric): Belirli bir işin niteliğini veya niceliğini tanımlayan kısa ve açık cümlelerdir(Armstrong 1994).

Dereceli Puanlama Anahtarı: Performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir (MEB 2006c).

Akran Değerlendirme: Öğrencilerin arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir (MEB 2006c).

Öz Değerlendirme: Bireyin kendi kendini değerlendirmesidir (MEB 2006c).

7. Kısaltmalar

EGD:	Eğitsel Gelişim Dosyası
AGSL:	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
IIBSA:	İki Boyutlu Sanat Atölye Dersi
IIIBSA:	Üç Boyutlu Sanat Atölye Dersi
GT:	Grafik Tasarım Dersi
OGG:	Odak Grup Görüşme
ANAGF:	Alan Notu Alma Gözlem Formu
DPA:	Dereceli Puanlama Anahtarı
ÖSÇ:	Öğrenci Sanatsal Çalışması
AkD:	Akran Değerlendirme
ÖzD:	Öz Değerlendirme
SE:	Sanat Eseri
ÖSEİ:	Öğrenci Sanat Eseri İnceleme
ÖESY:	Öğrenci Estetik Sorgulama Yaprağı
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
Snf :	Sınıf

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde alan yazın taraması sonucunda ulaşılan bilgiler çerçevesinde tezin kavramsal yapısı oluşturulmuştur.

1.GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin önemli bir ögesidir. Bilindiği gibi test sonuçlarını sayısallaştırma işlemine “ölçme” denilmektedir. Sayıları anlamlı hale getirmek için yapılan işlemlere “durum belirleme” (assessment), buradan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öğrenciler hakkında karar verme sürecine de “değerlendirme” (evaluation) denilmektedir (Berberoğlu 2006). Sanatın okullarda bir ders olarak yer alması ona, öğretilme ve değerlendirme yükümlülüğü vermiştir. Ancak uzun yıllar sanatta öğretim ve öğrenme kavramlarından kaçınılmıştır. “Sanatın akıl ile değil, yürek ile kurulmak istenen ilişkisi sanatla öğretimi olumsuz yönde etkilemiştir” (Kırıçoğlu 2002). Akla dayalı alanların öğretilbilir, yüreğe ve sezgilere dayalı alanların öğretilmez olduğu uzun yıllar tartışılmıştır. Öğretim, bireyin bilinçlenmesi, yani bilişsel alanın geliştirilmesi olarak görülmüştür. Sanatsal beceri ve estetik yargılar tamamen doğuştan gelen yetenekler temelinde ele alınıp sezgiler yoluyla gelişeceğine inanılmış, öğretilbilir olmaktan uzaklaştırılmış ya da büyümenin doğal bir sonucu olarak bakılmıştır. “Fakat geçmişte sanatın öğretilmezliğinde etken olan bu görüşler yerini bilimsel araştırmalarla saptanan yeni doğrulara bırakmıştır” (Kırıçoğlu 2002) ve okullarda sanat bir öğrenme alanı olarak yerini bulmuştur.

Sanatla eğitimin her bir birey için gerekliliği, kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumlarda sanatın etkisi artık tartışılmaz bir gerçektir. Estetik duyarlılığa sahip, düşünen, araştıran, yaratıcı bireyler yetiştirilmesinde sanat eğitiminin katkısı büyüktür. Fakat insandaki yaratıcı gücü ortaya çıkarmak, onu özgür, yapıcı, araştırmacı kılmak, düşünen, üretken bireyler haline getirmek ancak bilinçli yapılan sanat eğitimi programları ile mümkün olmaktadır. Bu sanat eğitimi programlarında ise görsel

sanatlar eğitimindeki amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını bilmek için ise değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Armstrong'a göre (1994) değerlendirme olmadan gerçekleştirilen bir sanat eğitimi dizginsiz bir at gibidir ve kontrolsüz bir at da herhangi bir yere gidebilir ya da herhangi bir yere gitmek isteyebilir. Ona göre değerlendirme, bütün konularda, öğrencinin eğitimi için okulu, topluma karşı sorumlu tutan nitelikli bir sanat eğitiminin önemli bir parçasıdır.

Eisner'a (1997)göre ise değerlendirme; öğrencinin düşünme yeteneklerini geliştiren yollar ile ilgisini çekmek için kullanılan etkinlikleri ve eğitim programının etkililiğini içermektedir. Bu tanımlar incelendiğinde; öne çıkan unsurların programın değerlendirilmesi ile öğrenci, öğretmen ve yöntem değerlendirmesinin olduğu görülmektedir.

Değerlendirme, öğretim süreci devam ederken ve süreç sonucunda yapılan çeşitli ölçümlerden çıkan verilerin öğretmen tarafından yargılanması ile meydana gelmektedir (Mermer 2006). Okullarda öğretmenlerden öğretim yılı boyunca işledikleri konularda öğrencilerin gösterdiği performansı değerlendirmeleri istenmektedir. Öğretmen tarafından yapılan bu değerlendirmeler ise öğrencinin kendini değerlendirmesine, yeni ve geçmişte öğrendiklerini gözden geçirmesine olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda yapılan bu değerlendirmeler öğrenimi gözden geçirerek öğretmene de dönüt olanağı vermektedir.

Eğitimde olduğu gibi görsel sanatlar eğitiminde de etkili ve nitelikli değerlendirme yaklaşımları; öğrencinin motivasyonunu ve ilgisini artıran, öğretimi yönlendiren, öğrencinin gelişimi hakkında bilgi veren rolleri içermektedir.

Sabol (2004) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlere görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin faydalarını dile getirmeleri istenmiş ve öğretmenler sanat derslerinde ölçme ve değerlendirme ile; öğrencilerin programın getirdiği hedefleri anladıklarını, kendi gelişimlerini gördüklerini, öz güvenlerinin ve derse karşı sorumluluklarının arttığını ve öğretmen için öğretimi ve öğrenimi geliştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Notla değerlendirme, yani gerçekten öğretilmek istenilenin öğrenci tarafından doğru anlaşıldığından emin olmak öğretimde önemlidir. Bunun yanı sıra Armstrong (1994) değerlendirme sonuçlarını bildirmenin sanatın değerini anlaşılır şekilde gösterdiğini vurgulamaktadır. Ona göre sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme şu ana amaçlara hizmet etmektedir.

- a) Öğretimin hedeflerini ve programın başarısını ölçmek,
- b) Öğrencinin bilgi temellerini ve ihtiyaçlarını belirlemek,
- c) Bilgiyi sorgulamak ve yeniden gözden geçirmek
- d) Öğrencinin ne öğrendiği konusunda bilgi sahibi olmak, tanımlamak, tanımak ve karşılaştırmak

Bu başlıkları açmak ve ayrıntılarını anlamak yararlı olacaktır.

a) Öğretimin hedeflerinin ve programın başarısının ölçülmesi: Sanat eğitiminde hedefler bir sanat programının yapısını temsil eder. Hedeflere ulaşıldığını göstermek ise derinlemesine bilgi, gözlenebilir kanıtlar ve değerlendirmeyi içerir. Programın hedefleri, değerlendirmeyle birlikte anlam kazanır. Her sanat programının genel hedefleri ve o derse ait hedefleri bulunmaktadır. Eğer bir öğrenci derste öğretilmek istenenleri öğreniyorsa bir anlamda genel hedefleri de anlamaktadır.

b) Öğrencinin bilgi temellerini ve ihtiyaçlarını belirleme: Notla değerlendirme, öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemeye yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencideki değişimleri gözleme ve istenilen bilgi ve becerilerin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmeyi sağlamaktadır. Eğer öğrenciler aynı tür konularda, aynı düşünme düzeyinde, aynı kavram alanlarında hata yapıyorsa, bunu gösteren bir değerlendirme, öğretmene aynı konuyu tekrar farklı yoldan anlatmaya, hedef davranışa uygun farklı uygulama yaptırmaya veya farklı tekniklerle değerlendirmeye yönlendirir.

c) Bilgiyi sorgulama ve yeniden gözden geçirme: Değerlendirme öğrencinin ne bilmesi gerektiği ve sanatla ne yapılabileceği üzerine neden- sonuç ilişkilerini araştırmasına olanak tanımaktadır.

d) Öğrenimi tanıma, tanımlama ve karşılaştırma: Sanat öğretmenleri öğretime hazırlanırken geriye bakmakta ve öğrenci performansından elde ettiği verilerle

öğrencinin neler kazandığını değerlendirmektedirler. Öğretmenin değerlendirmesi öğrencilere nelere çalışmaları gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin dürüst dönüt vermesi yol gösterme noktasında onu güvenilir kılmaktadır. Burada yapılan değerlendirme, özellikle geneli övmekten çok gelişmeye dair ipuçları vermeyi başarıyorsa, öğrencilerin öğrenmeye dair kendine özgü olumlu fikirler geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir.

Yapılan değerlendirmenin amaçlarına ulaşması değerlendirmelerin eğitim açısından doğru ve güvenilir olması ile sağlanabilmektedir (Armstrong, 1994). Görsel sanatlar eğitiminde yapılan ölçüm ve değerlendirmelerin doğru ve güvenilir olması amaçların ya da öğrenciden beklenen davranışların belirlenmesi ile başlamaktadır.

1.1. Sanatsal Öğrenmede Değerlendirilen Özellikler

Öğrenme kısaca insan davranışlarında, yetilerinde, eğilimlerinde değişme olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı 2004). Bu çerçevede sanatta değişimi beklenen davranışlar, yetiler nelerdir?

Eğitimciler ve sanat eğitimi sanat çalışmalarını ve öğretimi planlamada dikkate alınması gereken benzer davranış kategorileri üzerinde çalışmışlardır (Armstrong&Armstrong, 1977; Armstrong, 1986; Bloom, 1956; Davis D.J. 1971; Gagne&Driscoll,1988; Kibler, Barker&Miles,1970; Krathwohl, Bloom&Masia, 1964; Wilson, 1971,1988 Akt: Armstrong, 1994)

Armstrong (1994) davranış hiyerarşisindeki benzerlik ve sanat alanındaki davranışları incelemiş bunlardan görsel sanatlarla ilgili yedi temel davranış alanı belirlemiştir. Bilmek, algılamak, organize etmek(düzenleme), araştırmak(sorgulama), değer vermek, beceriyle kullanmak ve etkileşime girmek olarak adlandırdığı bu davranışları Wilson (1971) beş kategoride ele almış ve değer biçme, algılama, bilgi edinme, yargılama ve ürün olarak sınıflandırmıştır. Lowenfeld (1959) ise yapmış olduğu araştırmalarda sanatsal aktiviteler ve sanat çalışmalarından etkilenen 6 alan belirlemiştir. Bu gelişim alanlarını duygusal, fiziksel, algısal, sosyal, estetik ve yaratıcı alanlar olarak adlandırmıştır (Akt: Wilson 1971).

Armstrong'un (1994) temel sanat davranışları çerçevesinde diğer sınıflandırmalarla karşılaştırması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Temel Sanat Davranışlarının Diğer Davranış Sınıflandırmaları ile
Karşılaştırılması

Temel Sanat Davranışları Armstrong 1977-1986	Bloom, 1956	D.J. Davis, 1971	Gagne/ Briggs, 1974	Wilson, 1971
	Davranışlar	Sanat Davranışları	Öğrenmenin Çıktıkları	Sanat Eğitiminde Davranışlar
Bilmek (Bilgi)	<i>Bilişsel</i> Bilme	<i>Farkındalık</i> Dil	<i>Bilgi</i> Gerçekler Sanatçıların isimleri İlkeler	<i>Bilme</i> Gerçekler Dönemler Yöntemler Teoriler Kurallar Sınıflandırmalar Ardıllık
Algılamak (Algılama)		Algılama	<i>Entellektüel</i> <i>Beceriler</i> Ayırt etmek Farkı göstermek	<i>Algılama</i> Sanat çalışmaları arasında ve içinde
Düzenlemek (Organize Etme)	Kavrama Uygulama Analiz Sentez Değerlendirme	<i>Analitik</i> Sınıflandırma Tanımlama Açıklama <i>Uygulama</i> Sanat formunun oluşturulması Yargılama	Kural ve ilkeleri kavramsallaştırma	Kavrama ilişkilerinin Analizi Değerlendirme
Araştırmak (Sorgulama)		<i>Uygulama</i> Esneklik Akıcılık Orjinallik Ayrıntılandırma	<i>Bilişsel Stratejiler</i> Yenilikçi Düşünme	<i>Üretim</i> Yaratıcılık
Değer Vermek	<i>Duyuşsal</i> Alma Cevaplama Değer Karmaşık değerlerin düzenlenmesi	<i>Tepki</i> Değerler Tutumlar Karmaşık değerlerin niteliği	<i>Tutumlar</i> Kişisel tercihler Sosyal etkileşim Toplumsal sorumluluk	<i>Takdir Etme</i> Hisler Değerler Kendini başkasının yerine koyma
Beceriyle Kullanmak (Uygulama Becerisi)	<i>Devinişsel</i>	Yapma Yerine getirme	<i>Motor Beceriler</i> Araçları ve Materyalleri Kullanma	<i>Üretim</i> Beceriler
Etkileşim(İşbirliği)	Sosyal becerileri içeren davranışlar			

(Armstrong 1994)

Tablo 1 çerçevede temel sanat davranışları içeriğine değinmekte yarar vardır.

Bilmek(Bilgi): Bilgi; hatırlama ve farkına varma davranışları içerir (Wilson 1971). Sanat açısından değerlendirildiğinde bilgi davranışları terminoloji (sözcük ve kavram) bilgisi, kurallar, yöntemler, sınıflandırmalar, teoriler ve gerçekler gibi alanları kapsar.

Bilgi, gizli olduğu için öğretmen bilgiyi ancak öğrenci açıkça söylediğinde, gösterdiğinde, çizdiğinde ya da bildiğini uyguladığında görme olanağı bulur (Armstrong 1994). Örneğin, sanatta terminoloji (sözcük ve kavram) bilgisi; öğrencinin sanatı diğer disiplinlerden ayıran kavramların tanımlarını hatırlayabilmesi ile görülebilir (Wilson 1971). Sözcük ve kavram bilgisi, sanatla ilgili daha sonraki araştırmalarda ya da sanat çalışmaları için temel oluşturabilir. Rengin; yoğunluğunun, doygunluğunun ya da rengin pastel, fresk ya da gravür tekniklerindeki etkisinin bilinmesi kavram bilgisine örnek gösterilebilir. Gerçekler bilgisi, sanat tarihindeki sanatçı isimlerini, sanat eserlerini ve yerlerini, sanat eserleri hakkında bilgi veren kitapları, müzeleri hatırlamayı içerebilir. Öğrencinin sanat eserlerindeki üslûp, ya da dönemi fark edebilmesine yönelik davranışları da, sınıflandırma yapabilmesine bir gösterge olabilir. Sanatta yöntem bilgisi ise; kili şekillendirme, ağaç baskı resim tekniğindeki kuralları bilme gibi teknik bilgileri anımsamayı gerektirir.

Algılamak (Algılama): Görünüşün görsel sanatlardaki yeri inkâr edilemez. (Wilson 1971). Sanatçıdan sanat eleştirmenlerine kadar tüm sanat dünyası görme verilerine göre hareket eder. Bu nedenle görsel farkındalığın geliştirilmesi sanat eğitiminde önemlidir. Algı, üst düzeyde yaratıcılığa, yorumlamaya katkıda bulunan, görsel veri kaynakları sağlamayı mümkün kılan bir davranıştır (Armstrong 1994). Görsel düşünme becerileri gelişmiş bir kişi ise, görsel yetenekleri eğitilmemiş bir kişiye göre sanatı anlamaya ve üretmeye daha hazırdır. Gördüğü biçimlerden oluşturduğu geniş bir repertuara sahiptir ve gerektiğinde pek çok görsel olay ve fikri hatırlayabilir, görsel karşılaştırmalar yapabilir ve görsel problemleri çözebilir (Wilson 1971).

Algısal hedeflere yönelik öğrencinin ne tür davranışlar sergilediği ya da öğrenip öğrenmediğini belirlemede ise bazı davranışlar öğretmene yol gösterici olabilir. Örneğin; öğrencinin gördüğü farklılıkları tanımlaması, gözlemediği

ayrıntılarını çizmesi, bazı sonuçların ortaya çıkmasına neden olan görsel özellikleri tarif edebilmesi, sanat eserlerindeki nitelikleri ve kullanılan araç-gerecin etkilerini görmek için yakından bakması, algılamaya yönelik davranışlar için örnek oluşturur.

Organize Etmek (Düzenleme Yapmak): Bir sanat çalışması yaparken çok sayıda farklı sanatsal unsur birleştirip bir bütün oluşturulmaktadır (Wilson 1971). Uygulamalı çalışmalarda ele alınan bu estetik düzenleme yüksek düzeyde bütünlük ve uyum gerektirmektedir (Kırıçoğlu 2002,209).

Bilişsel bir süreci içeren birleştirme ya da düzenleme Bloom'un (1956) taksonomisinde, kavrama, uygulama, analiz etme, sentez ve değerlendirme gibi kategorileri içermektedir.

Bu alan; bilgiyi, düşünceyi anlamak için kodlamak veya sınıflandırmak, kavram oluşturmak, öğrenilmiş olanı uygulamak, kavramlar arasında ilişki kurmak, bilgiyi kullanarak sentez ve genellemeler yapmak gibi unsurları içerir (Armstrong 1994). Burada, yepyenilik ya da bir buluş yapma gibi bir durumun olması gerekli değildir. Bu bileşendeki özellik; düzensizlik içinde düzeni kurmak, karmaşa içinden bütünü yakalamak, parçaları uyumlu bir bütünlük için bir araya getirmektir (Kırıçoğlu 2002,209). Örneğin; bir sanat eserinin oluşturulmasındaki varsayımların belirlenmesi, kompozisyonun incelenmesi, yeni bir kompozisyon oluşturması ya da önerilmesi sanat eserinin yorumlanması, sanat eserinin ya da öğrencinin kendi sanatsal çalışmasını belli ölçütler çerçevesinde değerlendirebilmesi gibi davranışlar bu beceriye gözlemlenebilir örnek oluşturur.

Araştırmak (Sorgulama): Görsel sanatlar eğitimi denemeyi, meraklı olmayı, esnekliği, farklı düşünmeyi, erken yargıya varmamayı ve eleştirel düşünmeyi içerir (Armstrong 1994). Araştırma sorgulama davranışları ise kendi kendine öğrenme ve bağımsız düşünceye neden olur. Bu bağlamda öğrencinin bilgi edinmede meraklı ve araştırmacı olması, kendisine verilen konu ve temalar üzerine ayrıntılı düşünmesi, farklı çözümler araması, fikirleri yeni yöntemlerle birleştirilmesi, problemi farklı yönleriyle ele alıp çok sayıda "doğru cevap" ile gelmesi, kendisine yöneltilen bir soru üzerine düşünmesi, fikirlerini pek çok sebeple desteklemesi araştırma becerisine yönelik somut davranışları oluşturur.

Değer vermek (Değer): Geleneksel olarak görsel sanatlar eğitiminde öğrencilere onları saran doğal çevre ve insan eliyle yapılan görsel güzelliklere ve sanat eserlerine karşı duyarlı olmaları öğretilir (Armstrong 1994).

Takdir etme, beğenme ya da değer biçme görsel sanatlar eğitimin de oldukça yaygın olarak belirtilen hedeflerden bir tanesidir (Armstrong,1994; Wilson 1971). Çünkü bu terimin ardında zevk alma, değer verme sanat eserinin ve sanatçının topluma olan katkısı gibi oldukça önemli kavramlar vardır. Genellikle okullarda sanat beğenisi öğretmenin ve pek çok otoritenin değerli gördüğü bir grup sanat eserinin tanıtılmasıyla öğretilmeye çalışılır. Bir eseri değerlendirme ise değer verme, empati kurma ve hissetme gibi unsurlara dayanır (Wilson 1971).

Değer verme değerlendirilen eserin estetik değerine saygı duyulması ile ilgilidir. Bir anlamda karşısındakiyle aynı şeyleri hissetmeye çalışma, verilen çabaya hoşgörü ile yaklaşmayı ve eseri hissetme ile sanatsal çalışmadan doğan heyecanı, coşkuyu ifade etmektedir (Wilson 1971).

Bu bağlamda değer verme davranışları üzerine öğretmenin gözlemleyebileceği; öğrencilerin sanatsal aktivitelere zorunluluğun ötesinde bir hevesle katılmaları, kendi çalışmalarına ve yapılan diğer çalışmalara saygı duymaları, sanat eseriyle ilgili kendi düşüncelerini aktarmaya başlamaları gibi davranışlar olabilir (Armstrong 1994). Fakat burada öğrencinin bir yapıt karşısında ya da kendi ürünü üzerinde “ben beğendim” demesi “niçin?” denildiğinde ise “çünkü bana göre güzel olmuş” yanıtını vermesi eleştirel boyutta bir “değer” oluşturmamaktadır. Öğrencinin, “niçin” yanıtını bilerek fikirlerini yapıt üzerinde örnekleme ile destekleyerek açıklaması gerekmektedir (Kırışoğlu 2002,211).

Beceri ile Kullanmak (Ustalık): Burada değerlendirilen fikir değil, el ustalığıdır. Bir anlamda sanatsal çalışmanın oluşturulması ve yapılandırılmasıdır (Armstrong, 1994). Öğrencinin hedefe ulaşmak için araçların kullanımında gerekli olan kuralları takip edebilmesidir. Bir başka deyişle, burada öğrenciden beklenen gereci bir anlatım aracına dönüştürebilmesindeki yeterliliğidir (Kırışoğlu 2002,207). Örneğin; öğrencilerin kili özdeşleştirmek için yoğurması, linol baskı tekniğinde

linolü düşünceye bağlı kalarak kesmesi, sulu boya ile resim yapıyorsa fırça ve boyayı tekniğe uygun olarak kullanabilmesi bu becerilere örnek oluşturur.

Araç ve gereç üzerindeki denetim gerçekte sanatsal bir sonuç elde etmede aranan tek bir davranış değildir. Ancak bu denetimden yoksunluk sonuca varmayı geciktirmekte ya da yok etmektedir (Kırıçoğlu 2002).

Etkileşime girmek (Etkileşim): Görsel sanatlar eğitiminde sanatçının özelliğine uygun olduğu düşünülerek bireysellik vurgulanmışsa da pek çok sanat uzmanı ve görsel sanatlar araştırmacısı sanatçının diğer sanatçılarla ve diğer insanlarla etkileşim içinde olmasının gerektiğini savunmaktadır (Armstrong,1994). Öğrencilerin sanat atölye ortamını paylaşmaları, ortak kullanılan araçlara dikkat etmeleri ve onlardan kendilerini sorumlu hissetmeleri, birbirlerinin çalışmaları hakkında yapıcı yorumlar yapmaları, grup eleştirileri, sanat üzerine yapılan tartışmalar, sınıf içindeki etkileşim ortamını gösteren delillerdir. Bu tür öğrenci-öğrenci etkileşimlerini öğretmenin desteklemesi hedeflerin gerçekleşmesine yardım eder.

Bir sanat çalışması oluşturma sürecinde bilgi, algı, araştırma, düzenleme, beceri gibi davranışların her biri birbiriyle kaynaşmıştır. Sanatsal öğrenmede bu temel öğrenme alanları ve davranışlarının belirlenmesi değerlendirme işlemlerini kolaylaştırmak ve değerlendirmeye veri sağlayarak ölçme araçları hazırlanmasında kullanılabilir. Öğrencinin gelişme, öğrenme ve dikkatinin belirli noktalara çekilmesi açısından değerlendirmenin ayrı ayrı noktalar üzerinde yapılmasında kimi zaman yarar vardır (Kırıçoğlu 2002,208). Örneğin; öğrencinin estetik sorgulama becerilerinin değerlendirilmesi için öğretmenin sınıf içinde kaydettiği gözlem kayıtları, kontrol listeleri ya da sanat eserleri üzerine yazacakları inceleme yazıları değerlendirme için veri olabilir. Ayrıca değerlendirme araçlarının içindeki her hangi bir ölçüt farklı kapsamlar için de kullanılabilir. Örneğin; iletişim (akranlarına karşı olumlu tutum, işbirliği, saygı sınırlarını aşmadan savunulan karşıt fikir) sanat eleştirisi deneyimlerinde bir ölçüt olarak kullanılabilir, öğretmenin kaydettiği bir gözlem olabilir, öğrenci günlüklerinde keşfedilen bir şey olabilir veya kontrol listesinde bir öge olabilir. Araştırma boyutu; estetik diyaloglar, araç kullanımı, sanat eleştirisi, sanat tarihi uygulamaları ve araştırmaları da belirleyici bir unsur olabilir. Düzenleme (organize) davranışları sözlü yazılı ifadelerde veya sanat çalışmalarında

gözlemlenebilir. Değerler; kültürel çalışmalar, grup çalışması, bireysel sanat çalışması veya sanat eğitiminde herhangi bir çalışmaya bağlı olarak ifade edilebilir (Armstrong 1994).

1.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Okullarda geleneksel olarak yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerindeki en temel amaç, öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları ve hangi düzeyde kazandırdıklarını tespit etmeye yöneliktir. Bu ölçme ve değerlendirme faaliyetleri Bloom'un taksonomisine göre yürütülmektedir. Bu taksonominin en önemli problemi değerlendirme sürecinde öğrencilerin sahip oldukları farklı yetenekleri ve gelişmeye açık potansiyellerini yeterince dikkate almaması olarak görülmektedir (Çepni 2006). Bununla birlikte Dünya'da ve Türkiye'de son zamanlarda geliştirilen eğitim programları daha çok yapılandırmacı, çoklu zekâ, proje tabanlı öğrenme ile problem çözme, eleştirel düşünme, etkili iletişim gibi becerileri ön plana çıkartan kuram ve uygulamalara dayandırılmaktadır. Dolayısıyla, benimsenen bu öğrenme teorilerinin doğasına uygun yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları geliştirilip, uygulanmaya başlanmıştır. Tamamlayıcı, süreç temelli ya da alternatif değerlendirme olarak adlandırılan bu yaklaşıma göre değerlendirme öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla yapılması gereken faaliyetleri kapsamaktadır. Bu görüş öğrenme ürünlerini dışlamamakla birlikte vurguyu daha çok öğrenme sürecinde gerekli olan performansların nasıl geliştiğine ve değiştiğine yapmaktadır (Çepni 2006,436).

Görsel sanatlar eğitiminde öğrencinin öğrenmesini değerlendirmede kullanılabilecek çeşitli yaklaşımlar ve teknikler mevcuttur. Fakat her değerlendirme tekniğinin farklı avantajları, dezavantajları ve sınırlılıkları söz konusudur. Öğretmenlerin uygun teknikleri seçebilmeleri için bu farkları bilmeleri gerekmektedir.

Eisner (1997) öğrenci ile ilgili yargılara ulaşmada üç farklı yaklaşımı öne sürmektedir. Bunlar; öğrencinin kendi kendisiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesi,

öğrencinin sınıf arkadaşları ile kıyaslanarak değerlendirilmesi ve öğrencinin saptanan ölçütlere göre değerlendirilmesidir.

Öğrencinin kendi kendisiyle karşılaştırılarak değerlendirilmesinde, öğrencinin yaptığı çalışmalarla son yaptıkları karşılaştırılır (Kırıçoğlu 2002,212). Öğrencinin, bu süreçteki gelişimi, yeterlilikleri, algıları incelenir ve öğrenci kendi içinde ele alınarak durumu belirlenmeye çalışılır (Eisner 1997). Bu tür değerlendirme bireyseldir. Öğrenci bir gelişme gösterdiyse, bu son değerlendirme olarak dereceye alınır (Kırıçoğlu 2002). Öğrencinin arkadaşlarıyla kıyaslanarak değerlendirilmesi; en iyiler, ortalar ve zayıflar gibi bir sıralama ile gerçekleşir (Kırıçoğlu 2002). Bu süreçte dikkat edilmesi gereken çocukların farklı ilgi, yetenek ve zekâlara sahip olduğu ve farklı çevrelerde yetiştiğidir (İleri 2002).

Değerlendirmede üçüncü tür yaklaşım ise, öğretim programlarında saptanan ölçütlere göre yapılan değerlendirmedir. Öğrencinin performansı dersin hedef davranışları ile karşılaştırma yapılarak değerlendirilir (Eisner 1997). Bu değerlendirme yaklaşımında zaman zaman anlatımsal öğelerin ve yaratıcı davranışların önceden belirlenen ölçütler çerçevesinde saptanamaması sorunu ortaya çıkabilmektedir. Ancak öğretimsel öğeler ve anlatımsal öğelerin bir bütünlük içerisinde öğrenilmesi beklenmektedir.

Öğrencinin sanatsal öğrenmesi ile ilgili verilecek kararlarda kullanılan ölçme araçları ise standart, alternatif ve özgün (authentic) değerlendirme teknikleri altında sınıflandırılmaktadır.

Standart ölçekler; genellikle bilgi ve kavramları test etmeye yöneliktir (Dorn, Madeja ve Sabol 2004). Bu ölçme araçları, öğrencilerin bilgileri hatırlayıp hatırlamadıklarını, kavramları tanıyıp tanımadıklarını ölçmek için kullanılmaktadır (İleri 2002). Sınırlı cevaplı sorulardan oluşan bu testler kâğıt- kalem testleri olarak da adlandırılmaktadır. Çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış gibi çeşitleri vardır. Bu testler geçerli ve güvenilir olmalıdır ve yapısı itibariyle bu testlerin çok azı görsel sanatlardaki başarıyı ölçmek amacıyla kullanılmaktadır ve çoğu sanat eğitimindeki uygulamalar için uygun görülmemektedir (Dorn, Madeja ve Sabol 2004).

Alternatif ölçme teknikleri görsel sanatlarda başarıyı gösterecek kanıtlar bulmaya yöneliktir. Alternatif ölçmelerin içinde; oyunlar, bulmacalar, dergiler, günlükler, öz değerlendirme, çalışma yaprakları, kontrol listeleri, grup tartışmaları, performans ölçme gibi araçlar yer almaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılan bu değerlendirmeler süreç veya ürün değerlendirmesini ya da her ikisini de kapsamaktadır (Dorn, Madeja ve Sabol 2004).

Yapılandırmacı düşünce, bilgi aktarımından daha çok öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturması üzerine odaklanmaktadır (Atıcı 2000). Yapılandırmacı eğitim öğrencilerin deneyimleri üzerine kurulmaktadır. Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleri ile gelmekte ve onları derste kullanarak yeni bilgiler öğrenmektedirler (Semerci 2001). Bu bağlamda yapılandırmacılıkta değerlendirmenin amacını öğrenciler belirlemektedir. Sonuç değerlendirmesinden daha çok öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencinin bilgiyi hatırlaması değil, uygulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir (Adams, Cooper, Johnson ve Wojtsiak 1996). Amaçtan bağımsız değerlendirme, özgün (authentic) görevler, bilginin yapılandırılması, ortam odaklı değerlendirme, çoklu bakış açıları yapılandırmacı değerlendirmede öne çıkan unsurlardır.

Yapılandırmacı anlayışta amaçtan bağımsız değerlendirme, değerlendirmecinin programdan beklediği sonuçları kendisinin ortaya koyması ve değerlendirmeyi buna göre yapmasıdır. Bu yaklaşımda doğal olma üzerine odaklanan özgün (authentic) görevlerle sınıf uygulamalarına gerçek dünyanın yansıtılması esastır (Semerci 2001). Diğer bir anlatımla, okulda öğrenilen bilgi ile gerçek dünyadaki olaylar arasında bir ilişki kurulması hedeflenmektedir (Çepni 2006). Bilginin yapılandırılması ölçütüne göre, değerlendirmeci zihinsel süreci yansıtan ürünler üzerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte problemlerin oluşturduğu ortamlarla birlikte verilmesi ve değerlendirme ölçütlerinin ortamın kendisinden çıkarılması gerekmektedir. Bu yaklaşımda çoklu bakış açıları ölçütünde iki unsur vardır. Buna göre ürün değerlendirmede bir tek ölçütün göz önüne alınması kabul edilmemektedir. Öğrenmenin pek çok davranışla gerçekleştiği savunulmaktadır. İkincisi ise, değerlendirmecinin sadece kendi bakış açısını dikkate almamasıdır (Semerci 2001).

Bu anlayış çerçevesinde yapılandırmacı öğrenmeye dair geliştirilen birçok yeni değerlendirme teknikleri (alternatif değerlendirme teknikleri) söz konusudur.

Alternatif değerlendirme, birçok durumda performans değerlendirme veya özgün (authentic) değerlendirme kavramları ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Fakat bu kavramlar incelendiğinde birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir.

Alternatif değerlendirme kavramı, geleneksel değerlendirmelerde kullanılmayan ölçme araçlarının dışında kalan araçları tanımlamak için kullanılmaktadır (Çepni 2006). Özgün (authentic) değerlendirme ise, okulda öğrenilen bilgi (okul bilgisi) ile gerçek dünyadaki olaylar (daha çok günlük hayat) arasında bir ilişki kurulması ve bununla ilgili uygulamalarının yapılmasına yönelik çalışmaları tanımlamak için kullanılmaktadır. Performansların değerlendirilmesi, ne alternatif değerlendirmeler gibi çok genel, ne de özgün değerlendirmeler gibi çok abartılı olmayan bir değerlendirme şeklidir. Burada amaç öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmek için onlara alanla ilgili görev verip, öğrencilerin o görevdeki etkililiğini, geçerliği ve güvenilirliği saptanmış ölçüm araçları kullanarak tespit etmektir (Çepni 2006).

Öğrenen bireylerin öğrenmelerinden farklı zamanlarda örnekler toplayarak, öğrenip öğrenmedikleri hakkında fikir sahibi olmayı kolaylaştıran bu değerlendirme tekniklerinde çoklu değerlendirmenin eğitim sürecine dâhil edilmesi söz konusudur (Arter 1995). Bu ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak öğrenme sınıf içinde desteklenmekte, öğrencinin bilgisinin derinliği ve yapabildikleri hakkında bilgi toplanabilmektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrenciye bir bilgiyi sormaktan çok öğrencinin o bilgiyi kullanmasına yönelik uygulamalar yaptırmaktadır (Eronat 2006). Bu yeni yaklaşımlar arasında; EGD (portfolio assessment) değerlendirme, öz değerlendirme (self-assessment), akran değerlendirme (peer-assessment), grup değerlendirme (co-assessment), performans değerlendirme, kavram haritaları gibi ifadeler yer almaktadır. Ayrıca dergiler, günlükler, seyir defterleri gibi değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler öğrencilerin düşüncelerini, tasarılarını,

araştırmalarını, süreçte yaşadıkları güçlükleri yansıtan bir anlayışla yapılandırılmaktadır.

Bu tekniklerden öz değerlendirme tekniği öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebildiği araçları içermektedir. Bu öz değerlendirme araçları öğretmen tarafından hazırlanmakta ve öğrenci sanat çalışması bittirdikten sonra çizelgeyi kendisi doldurmaktadır. Böylece öğretmen öğrencinin kendi çalışması hakkındaki fikirlerini ve duygularını öğrenme fırsatı bulur. “Öğrenciler kendi çalışmaları hakkında ne düşündüler, o çalışmadan sonra ne öğrendiklerini düşündüler, hoşlarına gitmeyen şeyler neler olmuştur, daha sonra ne çalışmak isterler” gibi sorular öğretmene ve öğrenciye yapılanları gözden geçirme olanağı vermektedir.

Bu alanda öğrenci başarısını tespit etmek ve öğrencinin gelişimini sağlamak amaçlı kontrol listeleri de kullanılan ölçme tekniklerinden biridir. Kontrol listeleri eğitsel süreçte öğrenci hakkında bilgi toplama ve bu bilgileri organize etmede etkilidir. Bitmiş veya yarım çalışmalar, malzemeler, kontrol listeleri ile takip edilip değerlendirilebilir (İleri 2002). Öğrencinin başarı düzeyi “hayır”, “hiçbiri” “az” “evet” ve “çok” gibi ölçeklerle kontrol edilebilir. Bu kontrol listeleri karşılaştırılarak gelişimin olup olmadığı tespit edilebilir.

Grup tartışmaları ya da grup değerlendirmeleri etkili bir öğretimi değerlendirme yöntemidir. Grup tartışmaları ile öğrencinin estetik ve sanat eleştirisi disiplinlerinde gösterdiği performans belirlenebilir (Mermer 2006). Fakat değerlendirme aracı olarak grup tartışmalarının kullanılması hedefleniyorsa, önceden tartışma sürecinin plânlanması gerekmektedir. Puanlamanın nasıl olacağı ve değerlendirme hedefleri belirlenerek etkinlikler plân doğrultusunda uygulanmalıdır.

Özgün (authentic) ölçmeler ise standart testlerden ve alternatif ölçme modellerinden farklıdır. Gerçek performansa dayalıdır (Dorn, Madeja ve Sabol 2004). Armstrong’a göre (1994) bu tür değerlendirmeler zihinsel açıdan zor olmasına karşın, okul ve öğrenci açısından oldukça uyumlu olduklarından yasaldır.

Özgün (authentic) değerlendirmeler sadece gerçek bilgiye odaklanmaktadır. Bu değerlendirme, bilginin, becerinin ve sürecin açık uçlu problem çözerken nasıl

kullanıldığı üzerinde durur. Ayrıca öğrencinin farklı türdeki öğrenmelere de dâhil olmasını sağlar (Dorn, Madeja ve Sabol 2004).

Öğrenme ve değerlendirmenin iç içe geçtiği bu ölçme ve değerlendirme tekniklerinde, yalnızca öğrencilere not vermek değil, öğrencilerin ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri gösteren ya da görmelerini sağlayacak bir süreç söz konusudur. Öğrencileri bildikleri üzerinde daha çok düşünmeye teşvik ederek öğretimi daha anlamlı ve yansıtıcı duruma getiren bu değerlendirme tekniklerinden EGD değerlendirmeleri bu çalışma için seçilmiştir. EGD’ler görsel sanatlar eğitiminde öğrencinin süreç ve sonuca (ürüne) ulaşma yollarını gösteren, kaydeden oldukça kapsamlı bir değerlendirme tekniğidir.

EGD değerlendirme tekniği, öğrenciyi olumlu bir şekilde motive edebilen, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmene çok yönlü veriler sunabilen bir yapıya sahiptir. Öğrenciye araştırma, çözümleme, fikir iletişimi gibi beceriler için kaynak oluşturur. Bu değerlendirmede; kişisel farklılıklar tanımlanır ve öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine göre alışkanlıklar geliştirmesi sağlanabilir (Wilson 1997).

1.3. Görsel Sanatlar Eğitiminde Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD) İle Değerlendirme

Portfolyo (EGD) kavramı Latince “portare” taşımak anlamı bir fiilden ve yine Latince kâğıtlar veya çalışmalar olarak geçen “foglio” sözlüğünden gelmektedir (Sharp 2002).

Portfolyonun (EGD) alt kümesi olan “folyo” terimi belirli bir tarzda sıraya konmuş fotoğraf, yazı metin ve çizimlerden oluşan kâğıt kümelerini tanımlamaktadır. Bilginin belirli bir düzende organize edilmiş şekillerini anlatır. Fakat görsel bilgiyi “folyo” şeklinde düzenlemek yeni bir girişim değildir (Dorn Madeja ve Sabol 2004).

Portfolyolar (EGD) uzun yıllar sanatçılar tarafından çalışmalarını sunmak, sanatsal ifadelerini, yeterliklerini gösterme ve çalışmalarına destek sağlama amacıyla kullanılmıştır (Dikici 2004). En ünlü portfolyolar (EGD) Leonardo Da Vinci’nin kapsamlı defterleri ve Charles Darwin’nin çizimleridir.

Portfolyo kullanımı sanat, mimarlık, gazetecilik gibi mesleklerde uzun bir geçmişe dayansa da eğitimde kullanımı oldukça yenidir. Bazı sınıf öğretmenleri 1960'lı yılların başında öğrenci çalışmalarını portfolyo (EGD) yoluyla değerlendirdiklerini ifade etseler de eğitim literatüründe 1980'li yılların ortasına kadar portfolyo (EGD) hakkında makale yayınlanmamıştır (Burnham 1986; Comp, 1986, Elbow ve Belonaff,1986 Akt: Korkmaz ve Kaptan 2005).

Eğitimde, tümel değerlendirme amacıyla kullanılan portfolyo (EGD) değerlendirmeleri “öğrenci gelişim dosyası” “ürün seçki dosyası”, “bireysel gelişim dosyası” değerlendirmeleri olarak da adlandırılmaktadır. Bu çalışmada portfolyolar belli bir eğitim sonucunda elde edilen birikimi yansıttığı düşüncesiyle “Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD)” anlamında kullanılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde EGD'nin tanımının kullanıcıların amacına ve kullanma biçimlerine göre değiştiği görülmektedir. Fakat eğitimde tümel değerlendirme amacıyla kullanılan EGD değerlendirmelerinin benzer tanımlar çerçevesinde yapılandığı görülür. Birgin (2002) EGD'yi öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini, yapmış olduğu çalışmaları veya gösterdiği davranışları düzenli ve birikimli olarak toplaması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesi olarak açıklamaktadır. Simon ve Forgette-Giroux (2000) EGD'yi, öğrencinin bir yeteneğindeki gelişimini değerlendirmek için öğrenci, öğretmen veya meslektaşları tarafından seçilen ve tavsiye edilen birikimli ve sistematik olarak çalışmaların toplanması şeklinde tanımlanmaktadır. Lustig EGD'yi (1996) öğrencilerin bir ya da daha çok alanda gelişimlerini yansıtan amaçlı, kronolojik öğrenci çalışmalarının biriktirilmesi olarak değerlendirirken, Grace (1992) ise EGD öğrencinin öğrenme sürecinin bir kaydı olarak görmektedir. Bu süreçte öğrenci; ne öğrendiğini, nasıl öğrendiğini, düşündüğünü, sentezlediğini, ürettiğini, nasıl yarattığını ve sosyalleşerek bunu diğerleri ile nasıl paylaştığını göstermektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin kendi çabaları sonucu ortaya çıkan gelişim düzeylerinin bir veya birden çok öğrenme aralıklarıyla tespit edilmesine olanak vermektedir. Bu yapısından dolayı görsel sanatlar eğitimine de uygun düşen bir değerlendirme tekniğidir. Bu değerlendirme sürecinde öğretmen, öğrencinin ödevinin sonunda ortaya koyduğu ürünün dışında

onun çabasını ve anlayışını da değerlendirme olanağı bulmaktadır. Buradaki temel amaç, öğrencinin yaptığı işin zaman içinde niteliğinin ve kapsamının ne şekilde değiştiğini izlemektir (Sewell, Marczak ve Horn, 2002). Çünkü EGD’de sadece öğrencinin performansına ilişkin kanıtlar yer almamakta aynı zamanda her bir öğrencinin kendini ifade etme, kendini yansıtmaya ve kendi kendini analiz etme özelliklerini geliştirmeye yönelik veriler de yer almaktadır. Örneğin 11. sınıf öğrencisi gelişim dosyasına şunları yansıtmıştır (Castiglione 1996).

“Sayın Bay/ Bayan,

Kendime mi yoksa gelişim dosyama mı hoş geldin diyeceğim? Elinizde tuttuğunuz şey plastik bir iple bağlanmış ve uzmanlık dosyası olarak adlandırılmış kâğıtlar kümesi değildir. Bu sayfaların içinde benim zorlandığım yerleri, başarılarımı, umutlarımı ve hayallerimi bulacaksınız. Pek çok durumda bu sayfalar ben olacak ya da ben onlar olacağım”

EGD’ler hem bir öğretim hem de bir ölçme aracı olarak öğretim programlarında belli amaçlar için kullanılmaktadır. Bu amaçların neler olduğunun bilinmesi, bu araçların hangi durumda kullanılmasının uygun olacağına ilişkin verilecek kararlar için önemlidir.

Bu nedenle aşağıda EGD’nin kullanılma amaçları aşağıda maddeler halinde verilmiştir

- a) Öğrencilerin gerçek yaşamla iç içe öğrenmelerini sağlamak (Atılğan 2006).
- b) Öğrencilerin öğretim süreci içindeki ilerlemesini aşama aşama izlemek (Mullin 1998, Bekiroğlu 2005).
- c) Öğrencide sorumluluk bilincini geliştirmek ve araştırma yapmaya, kendi kendine öğrenmeye sevk etmek ve cesaretlendirmek (Mullin 1998, Benson ve Smith 1998, Atılğan 2006, Çepni 2006).
- d) Biçimlendirici ve değer biçmeye yönelik değerlendirmeleri birleştirerek tümel bir değerlendirme yapmak (Atılğan 2006).
- e) Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı yönlerinin gelişimine katkı sağlamak (Freidus 1996, Çepni 2006, Okan 2005, Bekiroğlu 2004).
- g) Arkadaş destekli gelişmeye yönelik fırsatlar sunmak (Korkmaz ve Kaptan 2003).
- h) Öğrenilen bilgiye yönelik bakış açısını genişletmek (Korkmaz ve Kaptan 2003).

- ı) Yetenekleri sergilemek, ilgi alanları oluşturmak (Korkmaz ve Kaptan 2003).
- i) Gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak (Korkmaz ve Kaptan 2003).
- k) Öğrencilerin zihinsel, devinişsel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişimlerini gözlemek (Okan 2005, Bekiroğlu 2004).
- l) Öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak (Benson ve Smith 1998).

Bu amaçların sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi için ise EGD'nin ne zaman ve hangi durumlar için kullanılmasının uygun olunduğunun bilinmesi gerekmektedir. Çünkü uygun durumlar için kullanılacak ölçme araçları, yapılan ölçmenin geçerliğini artırmaktadır (Atılgan, Doğan ve Kan 2006). Ölçme sonuçlarına göre verilen kararların yerindeliği uygun ölçme araçları ile yapılan geçerli ölçme araçlarına bağlıdır. Bu çerçevede öğrencilerin değerlendirilmesinde "EGD'nin kullanımının uygun olduğu ya da uygun olmadığı durumlar nelerdir?" sorusu önem kazanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde (Sewell, Marczak ve Horn, 2002) EGD'nin programda yer alan bireyselleştirilmiş ya da esnek hedefler veya sonuçların değerlendirilmesinde, bireylerin toplum içinde değişmelerinin ve değişme kararlarının izlenmesinde, öğrencilerin çevresini ve içindeki yaşadığı toplumu tanınması, etkileşimde bulunması ve bunlarla ilgili süreçlerin takip etmesinin beklendiği durumlarda kullanılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca EGD'lerin sürecin her aşamasındaki değişme ve gelişmeleri dikkate alabilme özelliği taşıması, öğrencilerin süreç içersinde izlenmelerini kolaylaştırdığı düşüncesiyle uygun görülmektedir (Atılgan, Doğan ve Kan, 2006).

EGD'lerin öğrencideki gelişim ve değişimi; aile, okul yönetimi, öğretmen ve diğerleri tarafından da izlenmesinin gerekli olduğu durumlarda ve programdaki karmaşık üst düzey bazı becerilerin ölçülmesinde kullanılabileceği uygun görülmektedir. Fakat EGD'nin öğretim programında yer alan hedef ve davranışların esnek olmadığı, diğer bir anlatımla tüm öğrencilerin belirlenen davranışları aynı biçimde kazanmasının söz konusu olduğu durumlarda ve özellikle tanımaya ve hatırlamaya dayalı bilişsel alanın bilgi basamağındaki davranışların ölçülmesinde ve

değerlendirilmesinde kullanılmasının uygun olmayacağı alan yazında yer almaktadır (Atılğan, Doğan ve Kan 2006). Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi gereken durumlarda eğitsel gelişim dosyasının kullanımı uygun görülmemektedir. Fakat görsel sanatlar eğitimi gibi bazı özel alanlar için yapılacak seçme sınavlarında diğer standart testlerin puanları ile birlikte EGD'nin kullanılabileceği belirtilmektedir (Atılğan, Doğan ve Kan 2006).

1.3.1. Eğitsel Gelişim Dosyalarının (EGD) Çeşitleri

EGD'nin birçok türü vardır. Bu türler dosyayı kullanım amacına göre değişmektedir. Dosya türüne göre toplanan evraklarda değişime uğramaktadır (Birgin 2003). En çok rastlanılan öğrenci dosyaları aşağıdaki biçimde özetlenebilir.

a) Belgesel Kanıt (çalışma ya da öğretmen- öğrenci) Dosyaları: Öğrencinin kısa veya uzun süreli olarak sürdürdüğü çalışmalarını toplandığı dosyalardır (Çepni 2006). Bu dosyaların amacı öğretmenle birlikte öğrencinin kendi gelişimini değerlendirmesidir. Burada öğretmen ve öğrenci, öğrencinin öğrenmelerini ve gelişimini gösterecek çalışma örneklerini birlikte seçmektedir (Atılğan, Doğan ve Kan 2006). Öğretmen ve öğrencilerin sürekli etkileşim içinde olduğu beraber karar aldığı bir anlayış söz konusudur. Bu tür gelişim dosyaları, öğrencilerin süreç içinde topladıkları çalışmaları ile önceden belirlenmiş öğrenme hedefleri doğrultusunda nasıl ilerlediklerini ve nasıl geliştiklerini yansıtmaktadır (Atılğan, Doğan ve Kan 2006). Bu nedenle bu tür dosyalarda sadece bitmiş çalışmalar değil, öğrenme sürecinde yapılan taslaklar, araştırmalar öğrencinin ve öğretmenin değerlendirme yazıları da bulunmaktadır.

Bu gelişim dosyaları daha çok süreci (biçimlendirici) değerlendirmek için kullanılmaktadır.

b) Süreç Dosyaları: Bu tür öğrenci dosyaları öğrenme sürecinin yanı sıra, düzey belirleme amacıyla da kullanılabilen değerlendirme dosyalarıdır. Çünkü bu tür gelişim dosyalarında yer alan bütün unsurlar puanlanır ve değerlendirilir. Bu öğrenci dosyalarıyla programın hedefleri doğrultusunda öğrencinin gelişimi öğretmen- aile ve okul personeli ile işbirliği yapılarak değerlendirilebilmektedir. Bu dosyalar,

öğrencinin süreç içinde topladıkları çalışmaları ile önceden belirlenmiş öğrenme hedefleri doğrultusunda nasıl ilerlediklerini ve geliştiklerini yansıtır. Bu nedenle, öğrencinin bütün çalışmaları bu dosyada yer alır. Bu çalışmalar; taslak ve son ürünler, kontrol listeleri, puanlama ölçekleri gibi belgelerden oluşur.

c) Vitrin Dosyaları: Bu tür dosyalar sergileme tipi olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları en iyi ürünlerden, yani öğrencinin kendini en iyi yansıttığı eserlerden oluşur. Bu tür dosyalar genelde görsel sanatlarda kullanılmaktadır. Bu nedenle bu gelişim dosyaları günlük performansı yansıtmadığından öğretim süreci hakkında yeterli bilgi vermez ve daha çok öğrenci düzeyini belirlemek amacıyla kullanılır.

Gelişim dosyalarının bu türü özellikle giriş sınavlarında ve iş başvurularında yaygın olarak kullanılmaktadır.

d) Arşiv dosyaları: Bu tür dosyalara seçilmiş materyaller konulur. Bu tür materyaller öğrencinin yıl boyunca başarısının kaydı olan düzeyine ilişkin verilerin göstergesi niteliğindedir. Amaç, öğrencilerin yetenekleri hakkında gelecekteki öğretmenlere bilgi sağlamaktır.

Görsel sanatlar eğitimi alanında farklı EGD türleri, alternatif bir değerlendirme tekniği olarak kullanılmaktadır. Dorn, Madeja ve Sabol (2004) bunları günlük, öğretmen EGD'si ve günlüğü, kontrollü çalışma EGD'si, yerleştirme EGD'si ve öğrenci EGD'si ve günlüğü olarak sınıflandırmaktadır.

EGD'lerin günlük türü, öğrencinin derse yönelik analizlerini gösteren bir yöntemdir. Öğretmen EGD'si ve günlüğü ise, öğretmenin sınıfta olanları sistematik olarak kaydetmesiyle eğitsel olarak yaptığı değerlendirmeleri içermektedir. Bu öğrencinin sanattaki performansının ve öğretim hedeflerine ne ölçüde ulaştığının bir kayıdır. Bu yöntem veriyi sadece öğretmenin toplaması nedeniyle oldukça zaman alıcı bir EGD türü olarak kabul edilir. Öğrencinin dâhil olduğu EGD kullanımında ise; öğrenci çalışmaları; öğrencinin yazdığı yazılar, ses ve video kayıtları, sanatsal çalışmalar ve sınıftaki başarılarını gösteren kanıtlar-fotoğraflar ile öğretmenin öğrencinin performansını değerlendirdiği, verilen projeye göre geliştirilmiş puanlama ölçeklerine (rubrik) dayanan farklı sınıf içi çalışmalar ve öğretmenin kontrolünde

olan ya da kontrolünde olmayan sanat çalışmaları bulunmaktadır. Kontrollü çalışma EGD'lerinde ise, görsel bilgi mantıksal bir sıra içinde düzenlenir. Geleneksel EGD ve kontrollü EGD'lerin farkı; kontrollü EGD'lerin daha sonrada öğrencinin başarısını ölçmek için kullanılabilir olmasıdır. Üst düzey yerleştirme EGD'leri ise, lise öğrencilerinin lisans programlarına yerleştirilmesinde kullanılmaktadır.

Görüldüğü gibi EGD değerlendirmesi bilginin sistematik olarak toplanıp düzenlenmesi için oldukça pratik bir stratejidir. Sewell, Marczak ve Horn (2002) EGD'nin özellikle esnek ve bireysel hedefleri olan programların değerlendirilmesinde, değişim ve gelişim süreci ile ilgili davranışları belirlemede, bireylere kararlarında değişiklik yapma olanağının verilmesi gerektiği durumlarda ve kolay ölçülebilen davranışların yanı sıra karmaşık becerilerin de ölçülmesinde kullanılmasının uygun olacağını belirtmektedir.

Görsel sanatlar eğitimi değişim ve gelişimle ilgilidir. Öğrencinin algısal, kavramsal, teknik ve yaratıcı yönleri gibi oldukça karmaşık beceriler üzerine kurulmuş programlar üzerine yapılandırılmıştır. Tüm sanat programlarında sanat ürünleri oluşturulmakta ve sanat öğretmenleri öğrenciye not vererek yapılan çalışmayı teknik ve nitelik açısından değerlendirmektedir. Öğrencinin görsel algılama, estetik alanında karar verebilme, eleştirel bakış, görsel problem çözme ve teknik yeterlilik boyutlarında zaman içinde kat ettiği ilerlemenin göstergesi olarak EGD değerlendirmeleri önerilmektedir. Dobbs (1998) EGD'deki performans kayıtları ile sanatsal ürünlerden daha fazlasını bulmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. EGD'de ortaya konulan sanat ürününün yanı sıra sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik açısından oluşan problemler ve onlara bulunan çözümler ve öğrenme etkinlikleri de yer alabilir. Bu tür EGD'lerde; a) tarihsel, eleştirel ve estetiksel disiplinlerin belirtildiği yazılı materyaller, b) öğrencinin kendi çalışmasını değerlendirmesi, c) çalışmalar hakkında tartışan öğrencilerin görselleri ve değerlendirmeleri bulunabilir (Dobbs 1998).

Walker (1998) EGD değerlendirme tekniğinin kullanılması ile öğretmenin öğrencinin ödevinin sonunda ortaya koyduğu sanat çalışması dışında onun çabasını ve anlayışını da değerlendirmeye olanak verdiğini ve böylelikle çalışma sürecini önemli bir etken haline getirdiğini belirtmektedir. Çünkü görsel sanatlar alanında

öğretmenlerin önemli sorunlarından bir tanesi öğrencileri var olan problemi çözmek için daha araştırmacı olma yönünde motive etmekteki sıkıntılarıdır. Sonuçta ortaya tek bir çözüm çıksa da öğretmenler öğrencilerin farklı seçenekleri araştırdığını, düşünme süreçlerini ya da görsel problemin nasıl çözüme kavuştuğunu gösteren aşamaları görmek istemektedirler. Böylece öğretmen her bir öğrencinin hangi aşamada eksik olduğunu belirleyebilmektedir.

EGD değerlendirmeleri; öğretmene, öğrencinin sınıf ödevlerinde neler yapabileceği yönünde gözlenebilen ve somut örnekler içerir (Grady 1992). Öyle ki Bir sınıftaki tüm ödevler öğretmene teslim edildiğinde, ödevin öğrencilerin öğrenmelerinde ne kadar etkili olduğu ve öğrencilerde eksik kalmış, geliştirilmesi gereken yönleri belirleme olanağı verdiği görülebilmektedir (Walker 1998). Zimmerman (1997) EGD değerlendirmelerini kullanan öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel gelişimlerini gözlemleyebildiklerini, değerlendirme becerilerinin geliştiğini, kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve EGD'ler değerlendirildiğinde gözle görülür bir başarı ve ilerlemeyi hissettiklerini belirtmektedir.

1.3.2. Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD) Geliştirme Süreci

EGD'nin hazırlanması sistematik aşamalardan oluşur. Bu aşamalar temel olarak üç ardışık basamaktan meydana gelir (İlci 2002, Korkmaz ve Kaptan 2003, Atılğan, Doğan ve Kan 2006).

Birinci Basamak: Düzenleme ve Planlama: EGD geliştirme sürecinin bu aşamasında, öğrenciler öğretmenleri ile birlikte kendi gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi için dosyalarına ilişkin bazı sorulara yanıt ararlar. Öğrenciler ve öğretmenler için anahtar sorular şunlar olabilir.

- Sınıfta öğrendiklerimi yansıtmak için materyalleri, zamanı vb. nasıl seçmeliyim?
- Biriktirdiğim eşyaları, materyalleri vb. nasıl düzenlemeli ve sunmalıyım?
- Gelişim dosyamı nasıl sürdürüp korumalıyım?

İkinci Basamak: Koleksiyon Yapma (Biriktirme): Bu basamak, öğrencilerin gelişim dosyasını oluşturmak için materyalleri toplama sürecidir. Bu nedenle

öğrencinin eğitsel deneyim ve amaçlarına ilişkin çalışmalarının toplanması söz konusudur. Bu evrede, bağlamla ilgili ve EGD'nin amaçlarına, niyetlerine dayalı içerik hakkında kararların alınması gerekmektedir. Bunlar; a) özel konu alanı, b) öğrenme süreci, c) özel projeler/ temalardır. Koleksiyonda yer alan bütün seçimler; değerlendirme için belirlenmiş ölçütleri ve standartları açıkça yansıtmalıdır.

Üçüncü Basamak: Yansıtma: Bu aşama, EGD'yi sıradan bir dosyadan ayıran en önemli aşamadır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları neden seçtiklerinin, diğer çalışmaları ile karşılaştırdıklarında nasıl sonuca vardıklarının yanıtlarını içerir. Bu aşamada öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerine olan bilişsel yansımalarının, anahtar bilgi ve becerilerin gelişimlerinin izlenmesi mümkün olabilmektedir. Bu bölümde öğrenci, yaptığı çalışmaların bir ölçüde muhakemesini yapmak amacı ile kendi ile ilgili görüşlerini yansıtır. Bu yüzden “Neden bu çalışmayı seçtim?”, “Neleri iyi yaptım?”, “Buradaki amaçlarım neydi?”, “Hangi alanda zayıftım?”, “Bunun daha da gelişmesini nasıl sağlarım?” gibi sorulara yanıt arayabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006). Böylelikle öğrenciler yaptıkları çalışmalardan hareketle kendi başarılarının düzeyini belirler ve eksikliklerini belirleyerek gelişmeye gereksinim duydukları alanları görebilirler.

1.3.3. Eğitsel Gelişim Dosyalarının (EGD) Değerlendirilmesi

EGD değerlendirme süreci amacın belirlenmesi ile başlar. Daha sonra çalışmaların seçimi (kanıtlar) ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi aşamaları ile devam eder (Baton ve Collins 1997).

a) Amaç: Gelişim dosyasının hangi amaçla kullanılacağı, hangi amaca hizmet edeceğinin belirlenmesidir (Baki ve Birgin 2002). Bu amaçlar genel veya özel amaçlar çerçevesinde yapılabileceği gibi daha çok “Öğrencinin ne öğrenmesini istiyorum?” sorusu ile oluşturulabilir. EGD amaçları; öğrencinin dersteki ilerleyişinin değerlendirilmesi, öğretimle ilgili karar verme gibi genel amaçlar olabileceği gibi öğrencinin algısal ve eleştirel yeterliliğini, estetik duyarlılığını anlama ve uygulama yeterliliği hakkında bilgi toplama gibi özel amaçlar çerçevesinde yapılandırılabilir. Amaçların belirlenmesi EGD için toplanacak materyallerin seçimini etkilemektedir.

b) Çalışmaların Seçimi (Kanıtlar): Gelişim dosyasının amacına yönelik hangi tür çalışmaların nasıl seçileceği, kimler tarafından toplanacağı, kimlerin karar vereceği, hangi sıklıkta toplanacağına dair faktörlerin rol oynadığı süreçtir (Baki ve Birgin 2002). Özellikle EGD'ye girecek çalışmaların belirlenmesi sürecinde öğrencilerin sürece dâhil edilmesi, yapılacak olan çalışmalarda sorumluluk ve sahiplenme duygusunu geliştireceğinden oldukça önemlidir (Kuhs 1994). EGD içinde bulunması gereken çalışmalar amaca göre değişiklik göstereceğinden, hangi tür çalışmaların bulunması gerektiğine dair kesin kurallar yoktur (Baki ve Birgin 2004). Fakat öğrencinin başarı ve kişiliğini anlayıp kuvvetlendirmek için dönüt belgeleri, öğrencinin anlayıp geliştirdiği materyaller, öğrencinin gelişimini gösteren çalışmalar, yaptığı taslaklar ya da öğretmenin yaptığı küçük sınavlar bulundurulabilir.

c) Ölçütlerin Belirlenmesi: EGD'nin amacı açık olarak belirtildikten sonra gelişim dosyasındaki her bir çalışmanın hangi ölçütleri taşıması gerektiği belirlenir. Belirlenen ölçütlere göre öğrencinin yapmış olduğu çalışmalar önceden belirlenen ölçütlere bakılarak amaca ne derecede ulaşıp ulaşılmadığına karar verilir (Baki ve Birgin 2002). Önemli olan performansın seviyesinin açık ve anlaşılır olmasıdır.

Burada EGD'nin nasıl puanlanacağı ise önemli sorulardan biridir. EGD'ler daha çok öğretmenler, diğer görevliler, öğrencinin arkadaşları ve kendisi tarafından puanlanır. Yapılan bu puanlamalar genel bir izlenimle yapılır. Ancak bu durumda verilen puanlar hem geçerli hem de güvenilir olmaz. Bu nedenle öğrenme amaçları çerçevesinde toplanmış kanıtlara dayalı olarak bir araçla puanlanması uygun olur. Bu amaçla kontrol listeleri, puanlama ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarlarının (rubric) kullanılması EGD'lerin değerlendirilmesi için önerilmektedir (Paulson ve Paulson 1994, Atılğan, Doğan ve Kan 2006).

1.3.3.1. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

Oxford İngilizce sözlüğü "rubric" kavramının 14 yy'da bir kitabın farklı bölümlerinin başlıklarını ifade etmek amacıyla kullanıldığını belirtmektedir. Bu kavramın eğitimde değerlendirme etkinliklerinde kullanılması ise oldukça yenidir. Bugün ise rubrik, bir etkinliğin tamamının ya da bölümlerinin nasıl puanlanacağını ana hatlarıyla anlatmayı ifade etmektedir (Karadeniz 2006). Bu kavram Türkçe de,

“puanlama yönergesi”, “dereceli puanlama anahtarı”, “değerlendirmeye esas ölçütler”, “dereceleme ölçeği” ya da “puanlama ölçeği” olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada bu kavrama “Dereceli Puanlama Anahtarı” adı önerilmiştir.

Haladyna (1997) dereceli puanlama anahtarını; gözlemlere ait puanları tanımlanmış kategorilerden (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmeyi sağlayan değerlendirme aracı olarak tanımlamıştır. Armstrong (1994) ise dereceli puanlama anahtarını, belirli bir işin niteliğini ve niceliğini tanımlayan kısa ve açık cümleler olarak tanımlamaktadır.

Popham’a göre (1997) dereceli puanlama anahtarı; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları ve puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Değerlendirme ölçütleri; kabul edilebilir yanıtları ve kabul edilemez yanıtları ayırmak için kullanılmaktadır. Örneğin; öğrencinin çalışmasını değerlendirirken; kompozisyonun ifadesi, araç- gereç ve tekniğin kullanımı gibi ölçütler olabilir. Ölçüt tanımları ise; değerlendirilmek istenen ölçütlerdeki nitel farklılıkları ifade etmektedir. Bu niteliklere de puan verilmektedir (Arslanoğlu ve Kutlu 2003). Moskal (2003) dereceli puanlama anahtarı geliştirirken bazı kurallara dikkat edilmesini önermektedir.

- a) Dereceli puanlama anahtarı içindeki ölçütler ile beklenen görev, hedef ve konu ifadeleri açıkça sıralanmalıdır.
- b) Dereceli puanlama anahtarında ölçüt takımı, ürün özellikleri ya da gözlenen davranışlar boyutunda ifade edilmelidir.
- c) Dereceli puanlama anahtarı öğrencilerin anlayacağı açık bir dille yazılmalıdır.
- d) Dereceli puanlama anahtarı etkinliğin değerini yansıtacak açıklıkta olmalıdır.
- e) Puan düzeyleri arasındaki ayrılıklar açık olmalıdır.
- f) Ölçüt ifadeleri doğru ve hatasız olmalıdır.

Bu kuralın yanı sıra Lindström (2006) de puanlama ölçeklerine dair birkaç öneri sunmaktadır. Bunlar:

1- Dereceli puanlama anahtarları tanılayıcı olmalıdır. Farklı seviyelerdeki performansın tipik ve benzersiz özelliklerini tanımlamalıdır. Diğer bir anlatımla, tamamen karşılaştırmalı ve değerlendiren bir dil kullanmaktan kaçınılmalıdır. Örneğin; “şundan daha iyi kompozisyon”, ya da “şundan daha kötü kompozisyon” gibi.

2- Dereceli puanlama anahtarları yeterli derecede genel olmalıdır. Böylece bütün hedeflerle bağlantıları açık olur. Belirli bir çalışmaya uygulandığında daha somut ve kolay uygulanabilir.

3- Dereceli puanlama anahtarında bölümlerin sayısı ne çok fazla, ne de çok az olmalıdır. Önemli özellikleri birbirinden ayıracak sayıda ve seviyede olmalıdır. Fakat birini diğerinden ayırmayı zorlaştıracak kadar da çok olmamalıdır.

Bu çerçevede öğrencilerin performanslarını tanımlayan, sınırları iyi çizilmiş belli sayıdaki kategorileri taşıyan dereceli puanlama anahtarının bütüncül ve analitik olmak üzere iki biçimi vardır (Kutlu ve Arslanoğlu 2003).

1- Bütüncül (holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı: Bu ölçekler öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak parçalarını dikkate almadan puanlamasını içerir. (Bahar ve Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006) Bu puanlama anahtarları süreçten çok sonuçla ilgilidir. Problemin çözümünün belirli ve önemli parçalarını yansıtmaktadır. Bütüncül dereceli puanlama anahtarının en olumsuz yanı güvenirlilik açısından yeteriz olmalarıdır. Bu ölçeklerde puanlama aralığı dar olduğu için 0-4 yetkinlik düzeyinde 3 olarak puanlanan bir çalışma başka bir puanlayıcı tarafından 2 veya 4 olarak puanlanabilmektedir. Bunun önüne geçilmesi için yetkinlik düzeylerinin çok net ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanmaları gerekmektedir (Haladyna 1997).

2- Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı: Bu ölçekler üründen çok süreçle ilgilidir. Bu puanlama anahtarlarında ise, önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanması, sonrada bu bireysel puanları toplayarak toplam puanın hesaplanması gerekir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006). Bu puanlama anahtarlarında ölçülecek her temel özellik için, kendi ölçütleriyle bir puanlama yapılmaktadır. Bu nedenle analitik dereceli puanlama anahtarları, bütüncül puanlama

anahtarlarına göre daha geçerli ve güvenilir puanlama sonuçları vermektedir (Haladyna 1997).

1.3.3.2. Dereceli Puanlama Anahtarlarının Güvenirliği

EGD'nin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama ölçeklerinin ve dereceli puanlama anahtarlarının güvenirliliğiyle ilgili çalışmalar genellikle puanlayıcıların tutarlılığıyla ilgilidir. Yani iki veya daha fazla puanlayıcının aynı performansı, aynı ölçütleri kullanarak puanlaması ve puanların kendi arasındaki tutarlılığına bakılması EGD'nin güvenirlilik düzeyini tahmin etmek için bir yoldur (Doğan 2005). Puanlayıcılar arası güvenirlilik katsayısının en az 0,70 civarında olması EGD değerlendirmesi için istenilen bir düzeydir. Puanlayıcılar arası uyumun yüksek olabilmesi için EGD'lerde görevlerin açık bir biçimde tanıtılması ve standardize edilmiş olması, puanlama ölçeklerinin iyi tanıtılması ve puanlayıcıların performans ölçütlerini ve düzeylerini anlamaları gerekmektedir (Shapley ve Bush 1999).

EGD'ler değerlendirilirken puanlamayı yapanların yanlı davranmaları ve öznel kanılarının puanlamaya karışması söz konusu olabilir. Bu sorunun aşılabilmesi amacı ile; EGD'ler amaca göre süreç içinde düzenli olarak puanlanabilir. Birden çok puanlayıcısının bağımsız olarak verdikleri puanların ya ortalaması ya da toplamı not olarak kullanılabilir (Atılğan Doğan ve Kan 2006).

1.3.4. Eğitsel Gelişim Dosyasının (EGD) Avantajları ve Sınırlılıkları

EGD değerlendirmelerinin en belirgin avantajı EGD içindeki çalışmaların tamamen öğrenci ilgi ve çabaların bir ürünü olması ve standart bir testin sonucunda elde edilen yaklaşık sonuçlar olmamasıdır (Grady 1992). Bu bağlamda EGD'ler sürekli bir sınıf etkinliğinin bir parçası olduğundan değerlendirmede öğrenmenin gerçek hayatta nasıl olduğunun doğal bir göstergesi olur. Bu sayede EGD değerlendirme tekniği öğrenme ve değerlendirmenin bütünleşmesine izin verir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006). Değerlendirme öğrenme döngüsünün önemli bir parçası haline gelir ve sadece sonuç olmaktan çıkar (De Fabio 1993).

EGD değerlendirmesi ile ilgili çalışmaları olan rretmenler, EGD'nin, okullarda öğretilen ders programıyla uyumlu bir biçimde bütünlüğünü belirtmişlerdir (Korkmaz ve Kaptan 2003).

EGD değerlendirme tekniğinin bir başka avantajı ise değerlendirmeyi kişiselleştirmesi ve bireysel öğrenmenin temelini oluşturmasıdır (Sewell, Marczak ve Horn, 2002). Böylece ğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini görmelerine yardım ederken başarı ve başarısızlıkları performansları ile daha iyi ilişkilendirebilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006). Bu süreçte öğrencinin gelişimi konusunda daha fazla bilgi edinilip ne öğrendiğinin somut resmi çizilebilmektedir (Korkmaz ve Kaptan 2003). Böylece rretmenin daha objektif değerlendirme yapabilmesi ve gerektiğinde daha somut kanıt sunabilmesi açısından EGD büyük avantajlar sağlamaktadır. EGD'nin avantajlarından bir diğeri ise, öğrencilerin değerlendirme sürecinde daha fazla rol almalarıdır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006). Böylece ğrenciyi, değerlendirmeden sorumlu olma konusunda cesaretlendirmekte ve öğrencide düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır.

EGD'lerin bu avantajlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da vardır. Örneğin; diğer ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre içeriğe karar vermek daha zordur ve diğer değerlendirme tekniklerine nazaran daha az güvenilirdir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006, Sewell, Marczak ve Horn 2002). Ayrıca rretmen ve programı uygulayanlar için zaman alıcıdır ve diğer nitel veriler gibi EGD verilerinin de analiz edilmesi ve değişimin belirtilmesi oldukça zordur (Sewell, Marczak ve Horn 2002).

EGD'ler, öğrencinin geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmeye çalışılan hatırlama temelinde dayalı davranışlara (özellikle bilgi basamağı) ne düzeyde sahip olduğunu ölçme sonucunda yetersizdir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006). Ayrıca EGD'lerle ilgili hedef ve ölçütlerin açıkça belirtilmemesi EGD'leri birçok şeyin bir araya getirildiği sıradan dosyalar biçimine getirebilir. Bu nedenle iyi bir plânlamaya ihtiyaç vardır.

EGD'lerin saklanması konusunda mekânsal sorunlar yaşanabilir. Aileler bu tip değerlendirme tekniklerine yabancı oldukları için diğer test tekniklerine nazaran

EGD değerlendirmelerine Őpheyyle yaklaŐabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006).

2. ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİ

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Milli Eğitim Temel Kanununun 33. Maddesi çerçevesinde açılan ortaöğretime bağlı eğitim kurumlarıdır. 1989 yılında İstanbul Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nin açılmasıyla eğitim-öğretime başlayan bu okullar güzel sanatlara yönelik program uygulayan yüksek öğrenim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılmıŐ ve 2008 tarihi itibariyle sayıları 53'e yükselmiŐtir.

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri 4 yıllık eğitim veren yatılı, gündüzlü ve karma okullardır. Bu okullarda Resim ve Müzik bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümlere özel yetenek sınavıyla her yıl 24'er öğrenci alınmakta ve bu öğrencilerin sanat derslerinde dersliklere dağılımı, sanat derslerinin özelliği dikkate alınarak düzenlenmektedir.

Bu okulların amaçları, öğrencilerin;

- Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini,
- Özel yetenek gerektiren yüksek öğrenim programlarına hazırlanmalarını,
- Alanlarında araŐtırmacılıęa yönelmeleri ve yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen yaratıcı ve üretken bireyler olarak yetiŐmelerini,
- Milli ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamak oluşturmaktadır.

“Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması” çerçevesinde Talim ve Terbiye kurulunun 07/06/2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile liselerin öğrenim süresi 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli olarak 4 yıla çıkartılmıŐtır. Bu doğrultuda güzel sanatlar liselerinde hazırlık sınıfı kaldırılmıŐtır ve programların yeniden düzenlenmesine gerek duyulmuŐtur. Bu nedenle araştırmanın yapıldığı dönem itibariyle (2006-2007) bu okullarda iki farklı program uygulanmıştır.

2004-2005 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinin haftalık ders programı;

Hazırlık sınıfında ortak derslerin haftada 30, alan derslerinin 9 saat, (Alan dersleri: Desen Çalışmaları 3, Resim Çalışmaları 3, Modelaj 2, Plastik Sanatlar Tarihi 1 Saat)

9. sınıfta ortak derslerin haftada 30, alan derslerinin 9 saat, (Alan dersleri: Desen Çalışmaları 3, Resim Çalışmaları 3, Bilgisayar 2, Plastik Sanatlar Tarihi 1 Saat)

10. sınıfta ortak derslerin haftada 14, alan derslerinin 15 saat, (Alan dersleri: Desen Çalışmaları 4, Resim Çalışmaları 4, Grafik Tasarım 4, Dijital Grafik 2, Plastik Sanatlar Tarihi 1 Saat, Seçmeli Estetik Dersi 1 Saat)

11. sınıfta ortak derslerinin 15, alan derslerinin 15 saat,(Alan dersleri: Desen Çalışmaları 4, Resim Çalışmaları 4, Heykel Çalışmaları 4, Seramik 2, Türk Resim Heykel Sanatı 1, Seçmeli Sanat Eserleri İnceleme 2 Saat) olduğu görülmektedir.

2006-2007 Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinin haftalık ders programı;

9. sınıfta ortak derslerin haftada 28, alan derslerinin 7 saat, (Alan dersleri: Desen Çalışmaları 2, IIBSA 2, IIIBSA 1, Plastik Sanatlar Tarihi 1 Saat)

10. sınıfta ortak derslerin haftada 20, alan derslerinin 8 saat, (Alan dersleri: Desen Çalışmaları 2, IIBSA 3, IIIBSA 3 Saat)

11. sınıfta ortak derslerin haftada 14, alan derslerinin 16 saat, (Alan dersleri: Desen Çalışmaları 4, IIBSA 4, IIIBSA 4, Grafik Tasarım 2, Türk Resim Heykel Sanatı 1, Estetik 1 Saat)

12. sınıfta ortak derslerinin 9, alan derslerinin 18 saat, (Alan dersleri: Desen Çalışmaları 4, IIBSA 4, Grafik Tasarım 4, Drama 1, Müze Eğitimi 1, Çağdaş Dünya Sanatı 2, Sanat Eserleri İnceleme 2 Saat) ile yapılandırıldığı görülmektedir.

Bunların dışında her sınıfta rehberlik dersi ile seçmeli dersler adı altında 10 sınıfta 6, 11. sınıfta 4, 12. sınıfta 7 saat ders seçilebilmektedir. Ayrıca uygulamalı alan derslerinde haftalık ders çizelgesine öncelik verilmek kaydıyla 10 saate kadar ilave yapılabilmektedir.

Orta öğretimde bu yeniden yapılandırmaya koşut olarak ders programları davranışsal modellerden yapısalcı modellere doğru yeniden yapılandırılmış ve ölçme değerlendirme tekniklerinde değişiklikler gündeme gelmiştir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde EGD (portfolyo) değerlendirme tekniğine ve görsel sanatlar eğitiminde ölçme değerlendirme yaklaşımları ile EGD (portfolyo) değerlendirme tekniğinin kullanımına yönelik Diğer Ülkelerde ve Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar özet olarak verilmiştir.

3.1. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Bu araştırmaları üç gruba ayırabiliriz. Bunlar; EGD (portfolyo) değerlendirme tekniğinin kullanımına yönelik araştırmalar, görsel sanatlar eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine yapılan araştırmalar ve görsel sanatlar eğitiminde EGD (portfolyo) değerlendirme tekniğinin kullanıma yönelik araştırmalardır.

3.1.1. EGD (Portfolyo) Değerlendirme Tekniğinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Paulson, Paulson ve Meyer (1991) “Portfolyoyu Portfolyo Yapan Nedir?” adlı makalesinde; portfolyoların (EGD) geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından farklı çoklu değerlendirme olanağı sunduğunu belirterek, öğrenci katılımının EGD değerlendirmelerinin temelini oluşturduğunu vurgulamıştır. Araştırmada ayrıca EGD’nin öğrenciye kendi öz denetimini sağlamada etkililiği vurgulanmıştır.

Arter (1995) “Eğitim Durumları ve Değerlendirme için Portfolyolar” adlı makalesinin sonunda bir portfolyoda (EGD) üç önemli unsurun olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar:

- EGD’ye girecek ürünlerin seçiminde öğrenci katılımının olması
- Öğrenci görüşlerinin açık bir şekilde yansıtılması, öğrendikleri hakkındaki düşüncelerini, hissettiklerini yansıtmaları
- Performans ölçütlerinin belirtilmesidir.

Sewell, Marczak ve Horn (2002) “Portfolyo Kullanımı ile Ölçme Değerlendirme” adlı makalesinde yapı itibariyle portfolyoları (EGD) beş başlık altında incelemiştir. Bunlar; EGD değerlendirmelerinin yararlı ve yararlı olmadığı

durumlar, EGD değerlendirmesinin avantajları ve dezavantajları, kullanımı, aşamaları, EGD değerlendirmesinde veri analizidir. Araştırma sonunda EGD değerlendirmelerinin eğitim öğretimde ilerlemeyi ölçen öğrenme sürecindeki değişiklikleri belgeleyen bir yol olarak kullanımı önerilmiştir.

Lemahieu (1995) “Geniş Çaplı Değerlendirmelerde Portfolyolar: Zor Ama Olanaksız Değil” adlı araştırmasında yazma dersinde yaptığı portfolyo (EGD) uygulamasında puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısını 0,74 ila 0,87 arasında bulmuştur. Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının yüksek çıkmasına etken olarak puanlayıcıların iyi eğitim görmüş olması ve sorun çıktığı zaman bir hakem puanlayıcının son karar vermesi gösterilmiştir.

Shapley ve Bush (1999) “İlköğretim Okullarında Geçerli ve Güvenilir Portfolyo Geliştirilmesi” adlı makalesinde portfolyo (EGD) değerlendirmesinin okullarda kullanımının yaygınlaştığını fakat bu değerlendirme yönteminin teknik özelliklerine dikkat edilmediğini belirtmiştir. Güvenilir ve geçerli bir değerlendirme yapılması için, görevlerin standardize edilmiş olması, puanlama ölçeklerinin sorunsuz olması ve puanlayıcıların yeterli eğitim almış deneyimli olmaları gerektiğini belirtmiştir.

3.1.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Yapılan Araştırmalar

Gilbert (1996) “İngiltere’de Temel Sanat Eğitiminde Değerlendirme Tutumunu Geliştirmek” adlı makalesinde üç farklı sınıfta 11 yaş grubundan 70 öğrencinin yer aldığı sınıf faaliyetlerinde çocukların modern sanatçıların kavramlarını anlayıp anlamadıklarını belirlemek amaçlı üç basamaklı bir ölçme ölçütleri hazırlanmıştır. Bu ölçütler:

- a) Çocuk kavramı anladı ve anladığını ifade etmek için tutum ve beceri geliştirdi.
- b) Çocuk kavramı anladı fakat anladığını ifade etmek için tutum ve beceri geliştirmede,
- c) Çocuk kavramı anlamadı ve sonuçta anladığını göstermek için tutum ve beceri geliştirmede.

Bu değerlendirme ile özellikle öğrencilerin öğrenme seviyelerini belirlemede, çalışmalarında neye yer verip, neye yer verilmediğini tespit etmede her çocuğun gelişimini farklı açılardan değerlendirmede ve öğretimde farklı teknikler geliştirmede oldukça yararlı sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Dorn, Madeja ve Sabol (2004) “Etkili Öğrenmenin Değerlendirilmesi” adlı incelemesi görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine yapılandırılmıştır. Araştırmada ölçmede sanat eğitimcilerinin rolleri, sanat eğitimcileri tarafından ne tür ölçme yöntemlerinin kullanıldığı, öğretmenlerin görsel sanatlar eğitiminde ölçme üzerine tutumları, görsel sanatlar eğitiminde ölçmenin olumlu ve olumsuz etkileri, atölye çalışmalarında ne tür değerlendirme ölçütlerinin kullanıldığı, öğrencilerin değerlendirme ile ilgili soruları/sorunları okullar için alternatif değerlendirme stratejileri ve EGD değerlendirme tekniği üzerine incelemelerde bulunmuştur.

Armstrong (1994) “Sanatta Ölçme Tasarımı” adlı kitabında eğitimci ve sanat eğitimcilerinin sanat çalışmaları ve sanat öğretiminin plânlanmasında dikkate aldıkları kategorileri temel alarak, sanatla ilgili yedi temel davranış belirlemiştir. Bu davranışları; bilmek, algılamak, düzenlemek, araştırmak, değer vermek, etkileşim ve beceriyle kullanmak olarak adlandırmıştır. Araştırmacı bu davranışların belirlenmesinin öğretmene sanat içeriğinin öğretilmesi ve hangi tür değerlendirme araçlarının kullanılması konusunda yardımcı olacağına yönelik önerilerde bulunmuş ve örnek çalışmalar sunmuştur.

Wilson (1971) “Sanat Eğitiminde Öğrenmenin Değerlendirmesi” adlı incelemesinde beş sanatsal öğrenme alanı ve bu alanlar çerçevesinde beş değerlendirme soru türü önermiştir. Bunlar; değer biçme, algılama, bilgi edinme, yargılama ve ürün oluşturma olarak adlandırmıştır. Değer biçme soruları ile; bir öğrencinin sanat biçimlerine karşı tutumu ve daha yenileri için hazır olup olamama durumunun saptanabileceğini, algısal sorular ile; öğrencinin ayırt etme yeteneğinin belirlenebileceğini, bilgi soruları ile; öğrencinin sanat kavramları ya da sanat tarihi gerçeklerini ne kadar anladığını tespit edilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca yargı sorularının bir öğrencinin geçerli nedenlere dayanarak bir sanat yapıtını değerlendirme yeteneğinin saptanabileceğini belirtmiştir.

3.1.3. Görsel Sanatlar Eğitiminde EGD (Portfolyo) Değerlendirme Tekniğinin Kullanıma Yönelik Araştırmalar

Blaikle, Schönau ve Steers (2004) “Sanat ve Tasarım Derslerinde Portfolyo (EGD) Değerlendirmesi; Kanada, İngiltere ve Hollanda’daki Ortaokul Öğrencilerinin Fikirleri ve Deneyimleri” üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin dönem içinde ve final sınavlarında EGD hazırlanmaya dair düşünceleri belirlenmiştir. Bu çalışmada Kanada, Hollanda ve İngiltere’deki 107 ortaokul öğrencisine anket uygulanmıştır. Araştırmada EGD’lerin Kanada ve Hollanda’da atölye çalışmalarında temel değerlendirme aracı olarak, İngiltere’de ise tamamlayıcı bir değerlendirme yaklaşımı olarak kullanıldığı görülmüştür. Fakat diğer değerlendirme yöntemlerinde olduğu gibi EGD’lerin değerlendirilmesinde de öznel yargıların ağır bastığı bir problem olarak görülmüş ve bununda özellikle İngiltere ve Hollanda da dışarıdan değerlendirmelerle çözümlendiği belirtilmiştir. Ayrıca Kanada, İngiltere ve Hollanda da öğrencilerin eleştirel düzeyi ve kendi çalışmalarını değerlendirmeye yönelik tutumlarının önemli olduğu, EGD’lerin öğrencinin düşünme sürecini, çalışma alışkanlığını ve ilerlemesini ortaya koyduğu belirtilmiştir. Her üç ülkede de genel olarak sanat ve tasarım derslerinde EGD hazırlığına yönelik bir destek söz konusudur. İngiliz öğrencilerin % 94’ü, Kanadalı öğrencilerin % 77’si ve Hollandalı öğrencilerin % 57’si EGD hazırlıklarının önemli bir deneyim kazandırdığı düşünmektedir.

Lindström (2006) “Yaratıcılık Nedir? Ölçülebilir mi? Öğretilir mi?” adlı araştırma sorularını EGD’ler yardımıyla irdelemiştir. Çalışmada okul öncesinden (5yaş), ikinci, beşinci ve altıncı sınıflardan (8, 11,15 yaş) ve zorunlu eğitim sonrası sanat programlarını tamamlama kurslarına katılan her yaş grubundan 500 öğrenciye yer verilmiştir. Bu çalışmada materyal olarak EGD kullanılmıştır. Kullanılan EGD içeriğinde son haliyle sanatsal çalışmalar, taslaklar, çizimler, kişinin kendini değerlendirdiği seyir defterleri, ilham aldığı kaynaklar yer almıştır. Araştırmada değerlendirilenin sadece sonuç (ürün) olmadığı, süreç ve öğrencinin gözlem yeteneğinin de önemi ve değerlendirmenin öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu değerlendirme deneyimini, sadece öğretmen ve

öğrencilerin arasında geçen basit bir olay olarak değil, öğrencilere kendi kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatının verildiği önemli bir olay olarak nitelendirmiştir.

Pereira de Eca (2005) “Harici (External) Değerlendirme İçin Portfolyo’nun (EGD) Kullanımı” adlı çalışmasında beş Portekiz okulunda lise eğitiminin sonunda yürütülen harici sanatsal değerlendirme için EGD kullanılan bir araştırmadan elde edilen sonuçları tanımlamaktadır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışma 44 sanat öğretmeni ve 104 sanat öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada EGD’nin motive edici, yapısalcı öğrenmeyi destekleyici öğrenci ve öğretmenler arasındaki diyalogu ve işbirliğini artırıcı özellikleri vurgulanmıştır. Öğretmenler EGD’nin kendilerine oldukça fazla yük yüklediğini belirtse de öğrencilere öğrenme fırsatı sunduğu ve sınıf içi ilişkileri kuvvetlendirdiği için memnun olmuşlardır. Öğrenciler ise kendi başarılarıyla motive olduklarını kendi öğrenme stillerini fark ettiklerini belirterek bu değerlendirme sistemini ilgi çekici bulmuşlardır. Araştırma sonunda ise, sanat değerlendirmelerinde geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin sorunların çözümüne yönelik araştırmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Walker (1998) “Görsel Sanatlarda Öğrenci Çalışmalarının Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmesinde Portfolyo (EGD) Süreci” adlı makalesinde Grafik Tasarım dersinde EGD sürecini irdelemiştir. Araştırmada EGD’nin görsel problem çözümede harcanan çabayı ve öğrencinin anlama düzeyini ölçmede etkili bir yöntem olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencinin öğrenme sürecine katılımının öğrenme düzeyini arttırdığı vurgulanmıştır.

Castiglione (1996) “Sanat Eğitiminde Portfolyo (EGD) Değerlendirmesi” adlı makalesinde EGD’nin sıradan bir değerlendirme tekniğinde olmayan zengin bilgi kaynağı sağlayabilme olanağına değinerek sanat öğrencilerinin yaratıcı süreçlerini iyi bir şekilde sergilediğini belirtmiştir.

3.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yapılan araştırmaları üç gruba ayırabiliriz. Bunlar; eğitimde EGD değerlendirme tekniğinin kullanımına yönelik araştırmalar, görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme anlayışı üzerine yapılan araştırmalar ve görsel sanatlar eğitiminde EGD değerlendirme tekniğinin kullanımına yönelik araştırmalardır.

3.2.1. EGD Değerlendirme Tekniğinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Baki ve Birgin (2002) “Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası (EGD) Uygulaması” adlı makalesinde alan yazına dayalı olarak EGD tanımı, kullanılma türleri ve eğitime sunduğu avantajları ve dezavantajları gelişim dosyalarının içeriğinin nasıl seçileceği, düzenleneceği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgi vermişlerdir. Matematik dersi için geliştirilen EGD, Trabzon Söğütü İlköğretim Okulunda iki haftalık uygulamasına ilişkin olarak klinik mülakat yöntemiyle öğretmenin görüşleri alınmış ve elde edilen veriler doğrultusunda EGD değerlendirme tekniği öğrenci performansını izleme ve değerlendirmede etkili bir teknik olup olmadığı geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu karşılaştırmalar EGD’nin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine göre öğrencinin öğrenmesi hakkında geniş ve ayrıntılı bilgi edinme ve tanıma fırsatı sağladığını ortaya koymuştur. Sonuçta EGD’nin öğretmen adaylarına ve hizmet içi eğitim kursları ile öğretmenlere tanıtılması önerilmiştir.

Korkmaz ve Kaptan (2003) “İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların (EGD) Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları” adlı makalesinde öğretmenlerin EGD’nin kullanımına ilişkin yaşadığı güçlükleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Ankara ilinde, üç ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve fen öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formundan oluşmuştur. Çalışmanın verileri nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonunda fen bilgisi eğitiminde EGD’nin uygulanabilirliğine yönelik en önemli güçlüğü öğretmenlerin EGD

değerlendirmeleri hakkında bilgi eksiklikleri ve derslerinde uyguladıkları öğretim metotlarının EGD'nin kullanılmasıyla değişeceği endişesini taşımaları olduğu görülmüş ve okullarda EGD'nin kullanılması ile ilgili öğretmen, öğrenci ve velilere bilgilendirmelerde bulunulması gerektiği önerilmiştir.

Birgin (2008) “ Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo (EGD) Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı makalesinde ilköğretim yedinci sınıf Matematik dersine yönelik EGD'nin uygulanmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Uygulama Trabzon ilindeki iki farklı ilköğretim okulundan seçilen iki yedinci sınıf şubesinde yapılmıştır. Araştırma özel durum çalışması ile yürütülmüş ve veriler uygulama sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden ve anketlerden elde edilmiştir. Araştırma sonunda EGD değerlendirmesinin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine göre öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği ve öğrenci öğretmen arasındaki iletişimi artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle EGD değerlendirme tekniğinin eğitim sisteminde alternatif bir değerlendirme tekniği olarak kullanılması önerilmiştir.

Ocak (2006) “Ürün Seçki Dosyaları (EGD) Hakkında Öğrenci Görüşleri” adlı makalesinde ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin EGD değerlendirmelerine ilişkin görüş ve düşüncelerini almaya amaçlamıştır. Araştırmada anket yoluyla toplanan veriler istatistiksel işlemlerle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin EGD'lerin ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılması, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme biçimlerini tanımalarına yardımcı olması konularında olumlu görüş bildirdikleri, ancak dosyaların hazırlanmasının fazla zaman alması yönünden şikâyetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Vaiz (2003) “Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (EGD) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları” adlı tezinde program geliştirmede öğrenme öğretme süreçlerinin eğitim durumları ve sınama durumları üzerine yansımalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla nitel ve nicel araştırma verilerinden yararlanılmıştır. Çalışma Ankara ilinde bir ilköğretim okulunun birinci kademe üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda geliştirilen EGD'nin incelenmesi ve sürecin gözlenmesi sonucunda EGD değerlendirme puanları

ile sınıf öğretmeninin yapmış olduğu kâğıt-kalem testi ve klasik değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen, veli ve öz değerlendirme puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmen ve veli değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Erdoğan (2006) “Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya (EGD) Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı tezinde EGD değerlendirmenin lise hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma bir lisenin hazırlık sınıfında okuyan 44 öğrenci ile yürütülmüştür. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Araştırmanın başında ve sonunda her iki gruba da başarı testi ve İngilizce’ye yönelik tutum ölçeği verilmiştir. Araştırma sonunda, EGD’nin öğrencilerin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı, ancak yazma becerilerine etkisinin olabileceği bulunmuştur. Diğer yönden öğrencilerin EGD değerlendirmesinden hoşnut oldukları, daha kaliteli ürün ortaya koymaya çalıştıkları, öğrenimleri konusunda daha fazla sorumluluk aldıkları, öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Doğan (2005) “İlköğretimde Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Dosya Oluşturma (Portfolyo) Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Çalışma” adlı tezinde öğretmen, öğrenci ve velilerin ilköğretim dördüncü sınıf Fen Bilgisi dersinde gerçekleştirilen EGD uygulamaları hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada toplanan veriler arasındaki ortak ifadeler belirlenip, o ifadeler doğrultusunda betimsel bir analiz çalışması yapılmıştır. Bir dönem boyunca EGD uygulaması yapılmıştır. Uygulama süreci boyunca öğretmen, öğrenci ve velilere verilen açık uçlu sorulardan oluşan formları doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmen, öğrenci ve velilerden elde edilen bulgular, öğrencilerin daha nitelikli çalışmalar yapmasına katkı getirdiğini, öğrencinin öğretmeniyle olan iletişimini, velilerin okula katılımını ve öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığını göstermektedir.

Okan (2005) “İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo (EGD) Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı tezini bir ilköğretim okulunun yedinci sınıf

Fen Bilgisi dersinde yürütmüştür. Bu çalışma için süreç boyunca öğrencilere performans görevleri verilmiş, bu görevler sonucunda oluşturulan ürünler puanlama ölçekleri (rubrik) ile değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilere süreçte tutum ölçeği, akran ve öz değerlendirme formu, velilerine ise veli görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın verileri ilişkili örneklem için 't' testi, pearson korelasyonu, aritmetik ortalama gibi kullanarak betimsel analiz yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ilköğretim yedinci sınıf Fen Bilgisi dersinde uygulanan EGD değerlendirme çalışmaları ile klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ölçülmesi güç olan duyuşsal özelliklerin kolay ölçülebileceği, klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile yapılan değerlendirmeler ile EGD değerlendirmeleri arasında 0,94 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrenci başarısını etkilediği bulunmuştur.

Karamanoğlu (2006) "İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo (EGD)" adlı tezinde sorgulamaya dayalı eğitimde EGD dosyası oluşturmanın öğrencilerin başarısına ve duyuşsal alandaki becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla araştırma bir ilköğretim okulundan tesadüfi olarak seçilen 20 öğrenci ile yürütülmüş, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulamaya başlanmadan önce hazırlanan başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı testi son test olarak tekrar verilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin geliştirdikleri beceriler puanlama ölçekleri, gözlem formları ve görüşmelerdeki notlar yoluyla belirlenmiş ve öğrencilere dönüt verilmiştir. Araştırma verileri ilişkili ve ilişkisiz 't' testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda EGD değerlendirmesinin öğrenci başarısında, öğrenmesinde, iletişim becerilerinin ve özdenetim becerilerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.

İlci (2002) "Portfolyo (EGD) Değerlendirme ve Eğitimdeki Yeri" adlı tezinde standart test geliştirmede yaşanan ciddi gelişme ve ilerlemelerinin yanında, bazı eğitimcilerin eğitsel ölçme sürecinin psikometrik dayanaklarının artık istenmediğini ve bunun yerine şu anda performansın ölçülmesine yönelik tekniklerin benimsenmesi gerektiğine değinmiştir. Çalışmada yeni değerlendirme anlayışında EGD'nin önemli bir yeri olduğunu vurgulayarak EGD hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Ayrıca EGD'nin eğitim ortamında materyal ve değerlendirme aracı olarak kullanıldığını örneklerle açıklamakta, günümüzde yaygın olarak kullanılan standart testlerle karşılaştırmaktadır.

3.2.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Yapılan Araştırmalar

İleri (2002) “Resim-iş Derslerinde Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirmenin Değerlendirilmesi” adlı tezinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını ve öğrenciyi notla değerlendirmede objektif ölçütlerin olup olmadığını sorgulamıştır. Bu amaçla veriler gözlem yapılarak ve anket düzenlenerek toplanmıştır. Gözlem için bir ilköğretim okulunun ikinci kademe yedinci sınıf öğrencilerini temsil eden 30 öğrencisi ile anket içinde, farklı illerden 50 resim öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin resim-iş dersinde ölçme ve değerlendirmeyi bir gereklilik olarak gördükleri sürece ve sonuca (ürün) önem verdikleri görülmüştür. Derste objektif değerlendirme yapmak için ise, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine, sürecin değerlendirilmesine çeşitli testlerin, puanlama ölçeklerinin ve kontrol listelerinin kullanılmasının gerekliliği ortaya koyulmuştur. Ayrıca araştırmada Resim-iş (görsel sanatlar) derslerinde kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilmesinin gerekliliği üzerine önerilerde bulunulmuştur.

Ayaydın (2004) “İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitiminde Değerlendirme Sorunu” adlı makalesinde; resim-iş (sanat) eğitiminin kendine has özellikleri nedeniyle değerlendirme işleminde kesin ölçütlerin olmayışı yüzünden yaşanan sorunlara değinmiş ve bu sorunlara karşı önerilerini sunmuştur. Araştırmacı görsel sanatlar eğitiminde amaçların yeterince açık olmaması ve değerlendirmede standartların olmamasının önemli bir sorun olduğunu belirterek görsel sanatlar eğitim programlarında amaçların ve başarı standartlarının ortaya konması gerektiğini önermiştir.

Yolcu (2004) “Özel Yetenek Sınavlarının Resim Yeteneğini Ölçmedeki Niteliği” adlı makalesinde Resim-iş Eğitimi Özel Yetenek Sınavları bünyesinde yer alan uygulamaların niteliği, çeşidi, sırası, puanlaması gibi durumların adayların

yeteneklerini ne kadar ölçebildiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda ülkemizde yaygın olarak uygulanmakta olan sisteme göre eleme niteliğinde olan birinci aşamada “canlı modelden desen” sınavı yapılmasının yetenekli adayları değil, beceri gösteren adayları belirlediğini bu nedenle birinci aşamada “imgesel tasarım” sınavıyla eleme yapılmasının, ikinci aşamada ise “canlı modelden desen” sınavının uygulanmasının daha yerinde olacağı önerilmektedir.

Bender (2004) “Sanat Eğitiminde Değerlendirme Üzerine” adlı makalesinde Sanat eğitiminde değerlendirme nasıl yapılıyor?, Nasıl yapılmalıdır? Hangi ölçütler kullanılıyor?/ Kullanılmalıdır? Değerlendirme nedir? ve Hangi ölçütlere uymalıdır? sorularına cevap aramıştır. Bu araştırma sonucunda amaçlı ve yöntemli bir süreç olan sanat eğitiminde, diğer eğitim disiplinlerinde olduğu gibi değerlendirmenin kaçınılmazlığından bahsetmektedir. Araştırmada, değerlendirmenin alışlagelmiş kurallarla görsel sanatlar eğitiminde uygulanamayacağını, öğrencilerin birbirleri için ölçüt kabul edilerek değil, her birinin kendi gelişimleri doğrultusunda ölçülerek değerlendirilmesinin gerekliliği önerilmektedir. Ayrıca araştırmada değerlendirmenin eğitimin kalitesinin belirlenmesi, öğrencilerin güdülenmesi, öğretmene öz denetim olanağı vermesi, var olan hataların saptanıp düzeltilmesi için bir esas teşkil ettiğini vurgulanmıştır.

Mermer (2006) İlköğretim 2. Kademe Resim-iş (Sanat) Eğitimi Derslerinde Sınama, Ölçümleme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı” adlı araştırmasında, ilköğretim okulları ikinci kademe resim-is derslerinde kullanılan değerlendirme tekniklerini belirlemiştir. Araştırmada, kaynak taraması yapılmış ve anket tekniği uygulanmış, sonuçlar çözümlene yolu ile yorumlanmıştır. Araştırma ilköğretim okulları ikinci kademe düzeyinde sınırlı tutulmuş ve ilköğretim okullarında görev yapan resim-iş (görsel sanatlar) eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bursa ilinde çalışan 75 görsel sanatlar (resim) öğretmenine, 45 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, görsel sanatlar (resim-iş) eğitimi öğretmenlerinin değerlendirmelerini ürüne dayalı yaptıkları ve değerlendirmenin öğrencilerin tutumları ve ilgileri ile ilişkili olmadığı vurgulanmıştır. Anket verileri ile geleneksel sanat testleri, anket ve döküm gibi ölçümleme araçlarının görsel sanatlar eğitimi

değerlendirmesinde kullanım oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler arasında ölçümlene ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Sonuç olarak sanat değerlendirmesinde, sanat eğitimi öğretmenleri tarafından farklı görsel sanatlar eğitimi ölçümlene stratejilerinin uygulanmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmede farklı yöntemleri uygulamama sebeplerinin görsel sanatlar eğitimindeki gelişmeleri takip etmemeleri, kaynak yetersizliği, resim-iş programının yapısı, ders saatinin yetersizliği ve sınıfların kalabalık oluşu ile açıklanmaktadır. Görsel sanatlar eğitimdeki bazı problemlerin sanat eğitimi ve değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ile çözülebileceği önerilmektedir. Ayrıca görsel sanatlar eğitiminin sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanat uygulamasından oluşan disiplin temelli sanat eğitimi yöntemi ve performans ölçümlene stratejilerine yönelik inşa edilirse, görsel sanatlar eğitimi değerlendirmesi daha iyi bir yöntemle yapılabileceği önerilmektedir.

Mamur (2002) “Çok Alanlı Sanat Eğitiminde Ölçümlene ve Değerlendirme Yöntemleri” adlı tezinde çok alanlı sanat eğitiminde (disipline dayalı sanat eğitimi) değerlendirme yöntemlerinin ne olabileceğini tespit etmeyi ve bir uygulama önerisi getirebilmeyi amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme ve anketlerle sanatsal bir etkinliğin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde yaşanan problemler belirlenmiştir. Bu anketlerden elde edilen bulgular doğrultusunda Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimine yönelik hazırlanan bir proje çalışması üç haftalık (3x40dk) ders etkinliğine dönüştürülmüş ve bu etkinlik sürecinde ve sonucunda öğrenciler değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerlendirme sistemine bakışlarında çocuğun değerlendirilmesi ve değerlendirilmemesi konusunda ikileme düştükleri, salt uygulamayı içeren değerlendirme yaptıkları, sanatsal kültürünü sınamaya yönelik değerlendirme yöntemlerinin uygulanmadığı, farklı ölçme tekniklerini kullanmadıkları saptanmıştır. Oysa öğrenciler uygulanan ön ve son anket sonuçlarında öğretmenlerinin yaptıkları notlandırmadan hoşnut olduklarını ve öğretmenlerinin herkese yönelik sistem kullandıklarını belirtse de sadece uygulama çalışmalarından değil, farklı beceri alanlarında değerlendirilmek istediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca hem öğretmen, hem de öğrenciler iyi ve

nitelikli bir değerlendirme için dersin süresinin yetersizliğinden yakınmışlardır. Araştırma sonucunda, görsel sanatlar eğitimindeki bu sorunların hizmet içi eğitim programları ve sanat eğitiminde ölçme değerlendirme alanında geliştirilebilecek teknik ve araçlarla giderilebileceği önerilmektedir.

Kırıçoğlu (1994) “Görsel Sanatlar Eğitiminde Yetenek Sınavı Değerlendirmeleri” ile ilgili yaptığı araştırmada değerlendirilmek üzere hazırlanmış ve gelişmiş güzel seçilmiş altı adet desen ve kimlik bilgileri, mesleki deneyim ve değerlendirmede temel alınan nitelikleri soran yedi soruluk küçük bir anket formu kullanmıştır. Anket formları güzel sanatlar fakülteleri ile eğitim fakülteleri resim-iş bölümleri öğretim elemanlarına gönderilmiştir. Anketleri 32 Profesör, 14 Doçent, 20 Yrd. Doçent, 11 Öğretim Görevlisi, 9 Araştırma Görevlisi olmak üzere 86 öğretim elemanı değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda birinci resim 20 ile 100, ikinci resim 40 ile 100, beşinci resim 25 ile 100, üçüncü resim 10 ile 100, dördüncü resim 20 ile 95, altıncı resim 20 ile 70 arasında değişen puanlarla değerlendirilmiştir. Görsel sanatlarda bir ürün iki bileşenden oluşur. Biri teknik beceri ya da ustalık, diğeri estetik ve anlatımdır. Birincisi bir ürünün nesnel, ikincisi öznel yanını oluşturur. Anket sonucunda resimlerde ustalığı ön planda tutanların oranı % 68,24, estetik ve anlatımı değerlendirmeyi yeğleyenlerin oranının % 31,76 olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları, bu iki alanın bir çalışmada birlikte dikkate alındığını bu nedenle puanlamada bir desende % 80'lere varan ayrılığın ortaya çıktığını göstermektedir.

3.2.3. Görsel Sanatlar Eğitiminde EGD (Portfolyo) Değerlendirme Tekniğinin Kullanımına Yönelik Araştırmalar

Türkiye’de sanat eğitiminde EGD değerlendirme tekniğinin kullanımına yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Yapılmış dört araştırma aşağıda sunulmuştur.

Dikici (2004) “Portfolyo (EGD) Değerlendirmesinin Sanat Eğitimine Yansımaları” adlı makalesinde EGD’nin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde alternatif bir değerlendirme tekniği olarak kullanımının doğurduğu sonuçları incelemiştir. Araştırmada EGD değerlendirme tekniğinin geleneksel testlerden, derecelendirmelerden ya da kapsamlı sınavlardan daha zengin bir değerlendirme

formatı ortaya koyduğu belirtilmiştir. Araştırmacı EGD'nin öğretim programında öğrencilerin çalışmalarını organize etmek ve öğrencileri düşünmeye yönleltmek için bir yansıtma aracı olarak kullanılabileceğini önermiştir.

Aykaç (2004) “Sanat Eğitiminde Değerlendirme ve Süreç Dosyası” adlı makalesinde görsel sanatlar eğitiminde değerlendirmede yaşanan çelişkiler nedeniyle objektif olunmadığını belirtmiştir. Bu amaçla İstanbul'un Kadıköy ve Üsküdar ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki 21 sanat eğitimcisine bir anket uygulanmıştır. Anket sonucunda, bugün ilk ve ortaöğretimde görsel sanatlar eğitiminde uygulanan değerlendirmede ortaya çıkan ürünler kıstas alındığı için öğrenci merkezli bir değerlendirmenin yapıldığı düşünülmektedir. Aykaç (2004) araştırmasında uygulanan değerlendirme yöntemlerinde sistemsal bir zorunluluk olması nedeniyle değerlendirmelerin geçerli, güvenilir ve kullanışlı olmadığını savunmaktadır. Eğitimcilerin beğenilerinin ön planda olduğu değerlendirme şeklinde öğrenciye vermeyi düşünülen sanat kültürü değerlendirme dışı bırakılmaktadır. Bu nedenle araştırmacı süreç ve ürünün birlikte ele alındığı öğrencinin özgüvenli, kendisiyle barışık, sanat kültürünü özümseyen, sanatsal eleştirilere katılabilen, yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı, üretken, mutlu bireyler olabilmelerine yönelik değerlendirme tekniklerini önermektedir.

Dikici ve Tezci (2004), “Bireysel Gelişim Dosyasına (EGD) Dayalı Değerlendirme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünce Gelişimine Etkisi” adlı makalelerinde, EGD değerlendirme yaklaşımının lise 1. sınıf öğrencilerinin sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme yetenekleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada bir deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma Balakgazi Lisesinde 2002-2003 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında 4 ay boyunca yürütülmüştür. Veriler, 17 deney ve 35 kontrol grubunda olmak üzere toplam 52 öğrenciden toplanmıştır. Deney grubunda EGD'ye dayalı değerlendirme yaklaşımı kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel değerlendirme yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırmada öğrenciler hikâye yazma ve resim çizme çalışmaları yapmışlardır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini ölçmek üzere veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel ve Şekilsel A Formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin ön test sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme

yetenekleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p > .05$) bulunmazken, son test sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme testinde deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p < .05$) bulunmuştur.

Buyurgan (2004) “Müzedede Etkili Öğrenme” adlı çalışmasında programlı bir müze rehberi yardımıyla eğitim sürecinde müzelerin nasıl etkili bir duruma getirilebileceğini incelemek istemiştir. Bu amaçla Ankara Beytepe İlköğretim Okulu 4-C sınıfı öğrencileri için Anadolu Medeniyetler Müzesine yönelik bir müze rehberi hazırlanmıştır. Araştırma verileri ön-test, son-test ve öğrenci EGD’leri yardımıyla elde edilmiştir. Öğrenciler müze etkinliği süresince yapmış oldukları çizim ve uygulama çalışmalarını ve doldurmuş oldukları çalışma kâğıtlarını EGD’lerinde biriktirmişlerdir. Araştırma sonunda EGD ve açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilen müze rehberinin eğitimi daha anlamlı hale getirdiğini göstermiştir. Müze etkinliğinin öğrencilerin öğrenme potansiyellerini artırdığı, sınıfta ilgisi olmayan öğrencileri bile heveslendirdiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, örneklem (çalışma grubu), araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması yer almıştır.

1. Araştırma Modeli

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü atölye derslerinde öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyası (EGD) tekniğinin uygulanabilirliğinin araştırıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar genel anlamda, herhangi bir nicelleştirme olmaksızın bulgulara ulaşılan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Strauss ve Corbin 1990). Bu araştırmalarda çalışılan konu, derinlemesine betimlenmekte, yorumlanmakta ve çalışmada kişilerin bakış açılarını anlama amaçlanmaktadır (Akgül, 2004, 138). Bu araştırmada EGD'lerin uygulanabilirliğine ilişkin daha çok veri toplamak hedeflendiğinden çalışmada "uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması" kullanılması uygun görülmüştür.

"Bu yaklaşımda, araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası müdahale yollarını saptanmakta ve araştırma problemi uygulayıcı ile araştırmacı tarafından sorunların değerlendirilmesi sonucunda işbirliği içinde belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2002, 296)." Araştırmada bu yaklaşım gereğince, araştırmacı katılımcılarla doğrudan doğruya görüşen, aynı ortamı paylaşan ve kazandığı bakış açısını veri analizinde kullanan bir kişi konumunda yer almıştır.

Araştırmacı, belirtilen lisede hem uygulayıcılardan biri, hem de katılımcı gözlemci konumunda biri olarak uygulayıcılarla işbirliği yapmış ve gerektiğinde onların uygulamalarına katkıda bulunmuştur. Böylelikle araştırmada kullanılan modele uygun olarak araştırmacı ve uygulayıcılar arasında yoğun bir etkileşim kurulmaya ve bilgi paylaşımı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek, farklı bakış açılarını, farklı göstergeleri ve anlamları ortaya çıkarmak için veri kaynaklarında çeşitlemeye (triangulation) gidilmiştir. Veri kaynaklarında çeşitleme görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Bu teknikle araştırmada ulaşılan sonuçların geçerliliği ve güvenilirliği artırılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2002, 267).

Bu çalışmada, gözlem, görüşme ve doküman analizi tekniklerinin tamamı kullanılmıştır. Kaynakların çeşitlemesi ile elde edilen araştırma verileri, doğacı araştırma ve tümevarıma dayalı içerik analizi tekniklerinden yararlanılarak çözümlenmiştir.

2. Çalışma Grubu (Örneklem)

Bu araştırmada, bir Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümünün atölye derslerinde (uygulamalı alan derslerinde) öğrencilerin sanatsal yeterliğini ölçme ve değerlendirmede EGD tekniğinin uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla, söz konusu lisenin bir sanat atölye dersi ve bir de tasarım atölye dersi seçilmiştir. İki farklı atölye dersi seçilerek sürece ve algılara ait verilerin çeşitleneceği görülmek istenmiş ve araştırma sonunda sürece, araştırma grubuna ve araştırma grubunda yer alan bireylere ilişkin daha fazla veri elde etmek hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu; seçilen İki Boyutlu Sanat Atölye derslerine giren 9. sınıf öğrencilerinden 25, Grafik Tasarım derslerine giren 11. sınıf öğrencilerinden 21 olmak üzere toplam 46 öğrenci ile bu dersleri yürüten araştırmacının da içinde bulunduğu 5 resim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde “tipik durum örnekleme”nden yararlanılmıştır. “Tipik durum örneklemede araştırmacı yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından, en tipik bir veya birkaç tanesini saptayarak bunları çalışabilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek 2005, 110). Buradaki amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik

konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektedir”(Yıldırım ve Şimşek 2005, 111).

a. Öğrencilerin demografik özellikleri

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerinin demografik özellikleri Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Ders	Kız	Erkek	Toplam
Grafik Tasarım	16	5	21
2 BSA	15	10	25
Toplam	31	15	46

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin % 67’inin kız (n=31), % 33’ünün ise erkek (n= 15) olduğu görülmektedir.

Tablo 3
Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş	9A	10A	%
15	20	-	%43
16	5	2	%15
17	-	19	%42

Öğrencilerin yaşlara göre dağılımına bakıldığında ise (Tablo 3) % 43’ünün 15 yaş, % 15’inin 16 yaş, % 42 ‘inin ise 17 yaş olduğu anlaşılmaktadır.

Güzel Sanatlar Liseleri resim ve müzik bölümlerine her yıl özel yetenek sınavı ile 24 öğrenci alınmaktadır. Bu öğrencilerin sanat dersliklerine dağılımı ise sanat derslerinin özelliğine göre okul yönetimince düzenlenmektedir. Bu nedenle seçilen güzel sanatlar lisesinde uygulamalı alan derslerinde öğrenciler sekizer kişilik üç gruba ayrılarak öğretmenlere dağılmaktadır. Her bir grubun öğretmenlere dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4
Sanat Atölye Derslerinde Öğrencilerin Öğretmenlere Dağılımı

Ders/ Öğretmen	A	B	C	D	E	Toplam
Grafik Tasarım	7			7	7	21
2 Boyutlu Sanat Atölye		8	8	9		25
Toplam	7	8	8	16		46

Tablo 4 incelendiğinde her öğretmene en az yedi öğrenci düştüğü görülmektedir, fakat D öğretmeni, hem grafik tasarım dersine, hem de iki boyutlu sanat atölye dersine girdiği için 16 öğrenci ile çalışmıştır. E öğretmeni ise araştırmacının kendisidir.

b. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri ise Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5
Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Kıdem Yılı	Haftalık Ders Yüğü	Okuttuğu Grup Sayısı	En Son Aldığı Eğitim Derecesi
A	20	17	5	Lisans
B	15	21	6	Lisans
C	9	16	4	Yüksek lisans
D	10	20	5	Lisans
E	8	16	4	Yüksek lisans

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin haftalık ders yükünün on altı ila yirmi bir ders saati arasında değiştiği görülmektedir. Bu öğretmenlerin uygulamalı alan derslerinde ise en az dört grup (her grup 7 veya 8 kişi) okuttuğu görülmektedir. Ayrıca C öğretmeni ve E öğretmeni alanlarında yüksek lisans yapmışlardır.

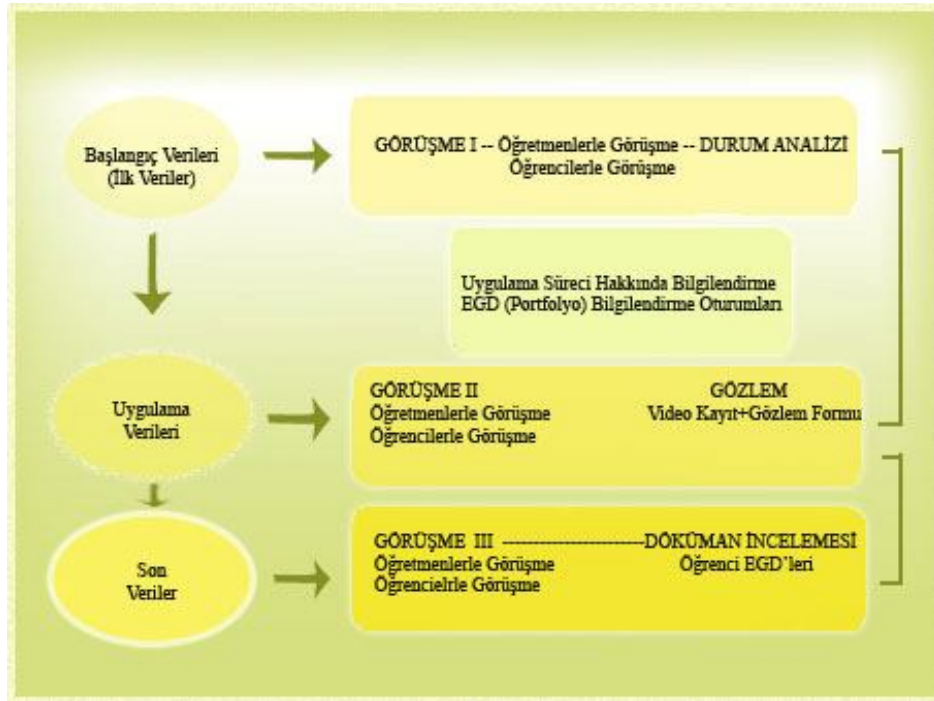
3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın verileri; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi farklı veri kaynakları kullanılarak toplanmıştır.

Veri kaynaklarında ve yöntemlerinde çeşitleme (triangulation) yapma, değişik yöntemleri kullanarak farklı birey ve olaylardan bilgi toplamayı sağlamakta, kullanılan yöntemlerin sınırlılıklarını azaltmakta ve getirilecek açıklamaların genelliğini ve geçerliğini daha iyi değerlendirmeyi olanaklı kılmaktadır (Maxwell 1996). Bir başka deyişle elde edilen veriler diğeri ile kontrol edilebilmektedir.

Araştırmada izlenen veri toplama süreci Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Araştırma Verilerinin Toplanması



Şekil 1’de görüldüğü gibi araştırmanın nitel alt amaçlarına ulaşmada; uygulama sürecinde öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden, süreçte ortaya çıkan olay ve olguları açığa kavuşturmak için yapılan gözlemlerden ve öğrencilerin EGD’lerinden yararlanılmıştır.

3.1. Görüşme

Görüşme tekniği araştırmada EGD tekniği uygulanmadan önceki ilk verilerin, uygulama sürecinde ve uygulandıktan sonraki son verilerin elde edilmesi için kullanılmıştır.

a) Öğretmen Görüşleri

Karasar'a (2004) göre görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Patton'a göre ise görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Patton 1987, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005,120). Kuş'ta (2003) nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin en belirleyici özelliğini görüşülen kişinin bakış açısını ortaya çıkarmak olarak açıklamaktadır.

Görüşmeler, değişik şekillerde gruplandırılabilir. Karasar (1999) görüşmeleri; görüşme amacına, görüşmeye katılanların sayısına, kendisiyle görüşülme istenen kişilerin özelliklerine ve görüşme sürecindeki kuralların özelliklerine bağlı olarak sınıflandırmıştır. Bogdan ve Biklen (1998) ise yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşme olarak üçlü bir sınıflandırma yapmaktadır. Görüşmeler bazen de söyleşi tarzında görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standart açık uçlu görüşme (Patton 1987) olarak adlandırılmıştır.

Bu araştırmada EGD'lerin sanatsal yeterliliği ölçme ve değerlendirmede uygulanabilirliğini anlamak amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Alan yazın tarandığında ise araştırmacının alt amaçlarını görüşme formu yaklaşımının karşılayabileceği düşünülmüştür. "Görüşme formu yaklaşımı, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek 2005, 122).

Çalışmada, görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyi ve EGD tekniğinin değerlendirilmesini içeren görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış, uygulanan değerlendirme yönteminin başarı ya da başarısızlığına ilişkin derin ve detaylı bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanmasında, özellikle kolay anlaşılabilir ve konuya odaklanan, açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Soruların daha kolay anlaşılabilmesi için alternatif sorular ve sondalar kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen görüşmeleri EGD değerlendirme süreci uygulanmadan önce, uygulanırken ve sürecin sonunda

olmak üzere toplam üç kez yapılmıştır. Birinci görüşmelerde öğretmenlere 12, ikinci görüşmelerde 10, üçüncü görüşmelerde ise 11 soru yöneltmiştir (Bkz Ek 1).

Öğretmenlerle yapılan ilk görüşmelerde “sanat atölye derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme anlayışları” üzerine sorular sorulmuş, uygulanan ve uygulanması beklenen ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin durum analizi yapılmıştır. İkinci görüşmelerde “EGD değerlendirme sürecinin sanat atölye derslerinde uygulanmasında yapılabilecekler” üzerine görüşler alınmıştır. Üçüncü görüşmelerde ise, “sanat atölye derslerinde öğrencileri çok boyutlu ölçme ve değerlendirmede EGD’nin ne tür etkileri olduğu” saptanmaya çalışılmıştır.

Görüşmelere araştırmacı dışında beş öğretmenle başlanırken öğretmenlerden birisi ders programı değişikliği nedeniyle uygulama sürecinden çıkmak zorunda kalmıştır. Dolayısıyla iki ve üçüncü görüşmeler, dört öğretmenle sınırlı kalmıştır.

Görüşmeler seçilen okulda, araştırmacıya ait atölyede, öğretmenlerin boş ders saatlerinde yapılmıştır. Görüşmelerde ses kayıtlarının alınması amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce görüşmenin amacının; “sanat atölye derslerinde ölçme ve değerlendirmede EGD’nin uygulanmasına ilişkin görüş ve önerileri almak” olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin görüş ve önerilerinin önemli olduğu kendilerine kısaca açıklanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere kendi ses kaydının alınacağı, tez raporunda isimlerin şifreleneceği, böylelikle gizliliğin sağlanacağı ifade edilerek görüşmelere başlanmıştır. Görüşmelerde güven oluşturu bir zemin yaratılarak kolay yanıtlanabilecek sorulardan başlanmış ve özellikle (EGD) değerlendirme sürecinde yaşadıkları deneyimlere dair sorular sorulmuştur. Görüşmeler sırasında görüşmenin daha etkili ve verimli olabilmesi için; sorular sorulurken akışa göre gerekli değişiklikler yapılmış, konuşma tarzında bir tutumla teşvik edici dönütlerde bulunulmuştur. Yansız ve empatik olmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde; birinci görüşmeler toplam 157 dk., ikinci görüşmeler toplam 102 dk., üçüncü görüşmeler ise toplam 105 dk sürmüştür.

b) Öğrenci Görüşleri

Çalışmada, sanatsal yeterliliği ölçme ve değerlendirmede EGD tekniğinin rolünü belirlemek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan bu görüşmelerde “Odak Grup Görüşmesi” tekniğinden yararlanılmıştır.

Odak grup görüşmesi, seçilmiş bir grup bireyle onların bir konu hakkındaki görüşleri ve deneyimleri hakkında bilgi sağlamak için yapılan organize tartışmaları içermektedir (Kuş 2003,102). Nitel veri toplamada önemli bir yere sahip olan odak grup görüşmelerinde bireylerin birbirleri ile etkileşimi söz konusudur. Yani sorulara verilen yanıtlar bireylerin birbirini etkilemesi sonucu oluşmaktadır. “Bu görüşmelerin ana amacı ise, katılımcıların tutumlarını, duygularını, inançlarını, deneyimlerini ve diğer yöntemlerle elde edilemeyecek olan tepkilerini ortaya çıkarmasıdır (Kuş 2003, 102). Ayrıca bu görüşmeler bireysel görüşmelere nazaran grup etkileşimi sayesinde yoğun bir beyin fırtınası ortaya çıkmasına neden olmakta, katılımcıların birbirlerini harekete geçirmeleri sonucunda zengin veri kaynağı oluşturmaktadır. Öyle ki “ bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konular grup görüşmelerinde diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla gelebilmekte ve ek yorumda bulunmak mümkün olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2005,151).

Odak grup görüşme sorularının hazırlanmasında öğrencilerin tanışık olduğu bir sözcük dağarcığı içermesine dikkat edilmiştir. Soruların; açık uçlu, öz ve tek hedefli sorular olmasına özen gösterilmiştir. Sorular alan yazında belirtilen sıralama ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Soruların daha kolay anlaşılabilmesi için alternatif sorular hazırlanmış ve sondalarla desteklenmiştir. Böylelikle görüşülen kişilere yol gösterilmiş, görüşme akışının kontrolü daha rahat sağlanmıştır. Ayrıca kolay sorulardan başlanmasına dikkat edilmiştir. Odak grup görüşmeleri pilot bir uygulamayla denenmiş ve soruların gidişatı ve kayıt cihazlarının kontrolü sağlanmıştır.

Öğrencilere ilk odak grup görüşmesinde 10, ikinci odak grup görüşmesinde 8 ve üçüncü odak grup görüşmesinde ise 12 soru yöneltilmiştir (Bkz. Ek 2). Öğrencilerle yapılan ilk görüşmede, onlara “sanat atölye derslerinde nasıl değerlendirildiklerine dair” sorular sorulmuş ve öğrencilerin ölçme ve

değerlendirmeye dair bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci ve üçüncü görüşmelerde ise, öğrencilerin EGD değerlendirmesini nasıl algıladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Odak grup görüşmelerinde birinci görüşmeye 7, ikinci görüşmeye 7 ve son görüşmeye bir öğrenci sağlık durumu nedeniyle izin aldığından 6 öğrenci katılmıştır.

Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin demografik özellikleri ise Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 6
Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Odak Grup	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
1. Odak Grup	5	2	7
2. Odak Grup	5	2	7
3. Odak Grup	5	1	6

Tablo 6 incelendiğinde odak grup görüşmesinde kız ve erkek öğrenci dağılımındaki dengesizlik göze çarpmaktadır. Bu durum seçilen çalışma gruplarındaki erkek öğrenci sayısının az olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 7
Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğrencilerin Sınıflara ve Derse Göre Dağılımı

Odak Grup	IIBSA/ 9A Sınıfı	Grafik Tasarım/11A Sınıfı	Toplam
1. Odak Grup	3	4	7
2. Odak Grup	3	4	7
3. Odak Grup	2	4	6

Tablo 8
Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Katılımcıların Sayısı	%
15-16	3	%43
16-17	4	%57

Odak grup görüşmesinde öğrenci seçiminde özellikle her öğretmenin grubundan bir öğrenci olmasına dikkat edilmiştir.

Odak grup görüşmelerinin bir yönlendirici tarafından yönetilmesi gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu çalışmadaki odak grup görüşmeleri, araştırmacının kendisi tarafından yönlendirilmiştir. Odak grup toplantıları ise, seçilen güzel sanatlar lisesinde araştırmacının atölyesinde yapılmıştır. Tüm toplantılar ders bitiminde yapılmıştır. Toplantı odası, toplantı öncesinde, bir masa ve etrafında sekiz sandalye dizilerek hazırlanmıştır. Görüşmeler esnasında ses kaydının alınabilmesi amacıyla ses kayıt cihazı masaya yerleştirilmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce görüşmenin amacının “sanat atölye derslerinde ölçme ve değerlendirmede EGD’nin uygulanmasına ilişkin görüş ve önerileri almak” olduğu katılımcılara belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilere görüş ve önerilerinin önemli olduğu kısaca açıklanmıştır. Görüşme sırasında; öğrencilerin ses kaydının alınacağı, ses kaydının anlaşılır olması ve toplantının gereğince yürütülmesi için toplantı sırasında teker teker konuşulması gerektiği belirtilmiştir. Daha sonra önceden hazırlanmış odak grup görüşmesi soruları yöneltilmiş ve her katılımcının yöneltilen her bir soruyu yanıtlaması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, anlaşılmayan soruları alternatif sorularla ve sondalarla desteklemiştir. Bu yönlendirmeler sırasında konuşma tarzında bir tutumla, teşvik edici dönütlerde bulunulmuştur. Olumlu ve olumsuz dönüt vermekten kaçınılmıştır.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda; birinci görüşme 62 dk., ikinci görüşme 46 dk. üçüncü görüşme ise 52 dk. sürmüştür.

3.2. Gözlem

Araştırmada “EGD değerlendirmelerinin sanat atölye derslerinde öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede etkililiğini ve öğrenme sürecine katkısını betimlemek” amacıyla gözlem yapılmıştır. Böylelikle ortamda oluşacak davranışlara ilişkin daha ayrıntılı, daha kapsamlı ve zamana yayılmış resimler elde edileceği düşünülmüştür.

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek 2005,169).

Nitel araştırmalarda gözlemin amacı, gözlenen davranışların sıklığını sayısallaştırmaktan çok araştırmaya konu olan olguya ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaktır. Bu nedenle hazırlanan gözlem formunda “sayısal gözlem formunda olduğu gibi birbirinden bağımsız insan davranışları yerine, insan davranışlarının bütüncül bir anlayışla tanımlanması ve kendi ortamı içinde açıklanması”(Yıldırım ve Şimşek 2005) üzerinde durulmuştur.

Diğer veri toplama tekniklerinde olduğu gibi gözlem tekniği de değişik ölçütlerle sınıflandırılmaktadır. Ancak en temel ayrımı gözlenen olay ya da grubun içerisinde yer alma veya yer almama durumu ortaya koymaktadır. Eğer gözlemci gözlenen olay veya grubun içinde yer almıyorsa katılımsız, alıyorsa katılımlı gözlemlerden söz edilebilmektedir (Altunışık, Yıldırım, Coşkun ve Bayraktaroğlu 2005,91).

Bu araştırmada gözlemci, gözlenen durumun içerisinde bir katılımcı olarak yer almıştır.

Araştırmada gözlemlere ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “gözlem formu” kullanılarak toplanmıştır. Gözlem formunun hazırlanmasında EGD değerlendirme sürecine yer verilmiştir. Formda, EGD değerlendirme süreci araştırmacı tarafından üç aşamalı bir süreç olarak sınıflandırılmıştır. Bu süreçler; a) bilgilenme ve araştırma süreci, b) uygulama süreci, c) değerlendirme süreci olarak adlandırılmıştır. Böylece gözlem sürecinde her şeyin gözlenmesi mümkün olmayacağından gözlemin hangi kapsamda yapılacağı belirlenmiştir. Yine gözlenecek boyutların birbirinden bağımsız bir biçimde gözlenmesi mümkün

olamayacağından gözlenen her bir sürecin ve boyutun birbiri ile ilişkisi gözlem formunda ortaya konulmuştur. Gözlem formunun nitel veri setine ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmek üzere uygulama öncesinde Grafik Tasarım dersinde gözlem yapılarak denenmiştir. Yapılan bu deneme sonucunda gözlem formunun asıl uygulamada kullanılabileceği düşünülmüştür. Asıl uygulamada kullanılan gözlem formunun son şekli Ek 3’te verilmiştir.

EGD sürecinin her aşamasında öğrencilerin algısal ve eleştirel yeterliliklerine, estetiksel sorgulama, sanatsal bilgi ve uygulama yeterliliklerine ilişkin sözel ve sözel olmayan tepkilerinin yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin süreç içerisindeki özellikleri gözlem formuyla kayıt altına alınmıştır. Bu çerçevede; EGD değerlendirme sürecinin her aşamasında; a) öğrencinin sanat eserinde ve kendi sanat çalışmasında gördüğü farklılıkları tanımlaması, görsel nitelikleri tarif edebilmesi, bir nesneyi sanat yapan özellikleri ve sanat eserini sosyal, tarihsel ve kültürel yönden sorgulayabilmesi, fiziksel, algısal, estetiksel ve yaratıcı yönde gelişimlerine yönelik veriler ile öğrencilerin anımsama, farkına varmalarına dair sözel ve sözel olmayan davranışları gözlenmiştir. Ayrıca EGD değerlendirme sürecinde öğretmenlerin mesleki anlamda ne tür özellikler sergilediği, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim biçimleri, duygusal ortama dair veriler gözlem formuyla kayıt altına alınmıştır.

Araştırmacı tarafından EGD değerlendirme tekniğinin uygulandığı süreçte toplam 108 saat gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinin 24 ders saati fotoğraf, ses kayıt ve video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Yapılan gözlemlerde olası yanlılıkları azaltmak amacıyla bağımsız bir gözlemciden yardım alınmıştır. Belirlenen Güzel Sanatlar Lisesinde EGD uygulama sürecine katılmayan bir resim öğretmeni bağımsız gözlemci olarak seçilmiştir. Bağımsız gözlemci; gözlemin amacı, nelerin; nasıl ve hangi ölçütlerle gözleneceği, gözlemlerin nasıl kaydedileceği konularında yetiştirilmiştir. Bu eğitimlerin uygulamaya dönük gerçek durumlar üzerinden yapılmasına çalışılmıştır. Araştırmacı kritik noktaları bağımsız gözlemci ile tartışmıştır. Daha sonra uygulamaları tekrar tekrar izleyerek kayıtlarını yapmıştır. Bağımsız gözlemci toplam 108 saatlik uygulama sürecinden sadece video kaydı alınan 24 saati gözlemlemiştir.

3.3. Doküman İncelemesi

Araştırmada öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede EGD tekniğinin uygulanabilirliğini belirleyebilmeye yönelik görüşme, gözlem tekniklerinin yanı sıra doküman incelemesi tekniğine de yer verilmiştir.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005,188). Bu araştırmada da, öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede EGD tekniği uygulanmış, öğrenci EGD'leri birer yazılı materyal olarak veri kaynağı durumuna gelmiştir.

a. Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD/Portfolyo)

Birçok araştırmacı tarafından EGD'lerin ne olduğuna dair çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Arter ve Spandel'e (1991) göre EGD öğrenciye ve başkalarına bir veya daha fazla alandaki başarılarını sunmak üzere amaçlı olarak öğrenci çalışmalarının toplanmasıdır. Ediger ise (2000) EGD'leri dinamik, hedefi belirlenmiş ve sistematik çalışmaların derlenmesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Ediger'a göre EGD (1996) öğrenen kişinin çabalarını, ilerlemelerini ve performansını ortaya koymaktadır. Meisels ve Steele'e göre (1991) ise EGD, öğrencilerin kendi çalışmalarını, değerlendirmeye katılımlarını ve her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlayan ve bireysel olarak öğrencinin performanslarının değerlendirilmesi için temel oluşturan bir yaklaşımdır.

Bu çerçevede EGD değerlendirmeleri öğrencilerin sadece göstermiş olduğu performansın izlenmesi ve yapmış olduğu çalışmaların toplanıp dosyalanmasından öte, toplanan çalışmaların, amaçlı, birikimli, belli bir süre içerisinde ve önceden belirlenen değerlendirme ölçütleri içeren birer öğrenme kanıtlarıdır. Öğrencinin yeteneklerini, güçlü olduğu yönleri, başarıları ve süreç içerisindeki gelişimleri ve ihtiyaç duyduğu alanlarda deliller sağladığından öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirme olanağı vermektedir.

b. EGD'nin Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada, öğrencilerin ölçülmesinde kullanılan alternatif değerlendirme teknikleri incelendiğinde EGD'nin güzel sanatlar liselerinde sanat atölye derslerinde etkili bir biçimde uygulanabileceği düşünülmüştür.

Belirlenen sanat atölye derslerine yönelik, öncelikle uygulamanın yapılacağı tarihlerde öğretim programının hangi aşamada olabileceği ders öğretmenleri ile görüşülerek belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme amacıyla EGD'nin uygulanacağı tarihe kadar bir çalışma plânı oluşturulmuş ve uygulamanın yapılacağı tarihler arası EGD uygulamalarına ayrılmıştır.

Bu çerçevede 11. Sınıf Grafik Tasarım dersinde; *grafik tasarım teknikleri* öğrenme alanı içerisinde özgün baskı resim teknikleri üzerine, 9. Sınıf ise *biçimi algılama ve oluşturma* öğrenme alanı içerisinde çizgi ve yüzey, leke ve yüzey, doku ve yüzey üniteleri ile *resimde konu* öğrenme alanı içerisinde natüremort üzerine çalışmışlar ve EGD ile değerlendirilmeleri uygun görülmüştür.

Belirlenen sanat atölye derslerine yönelik EGD'nin içeriği, a) *araştırma notları* (yazılı ve görsel sorgulama veri ve raporları, eskizler, taslaklar) b) *orijinal sanat çalışmaları* ve c) *değerlendirme* sürecine ait estetik, eleştiri ve sanat tarihsel sorgulama yaprakları ile yansıtma yazılarının (öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve süreç değerlendirmesi) bulunduğu üç bölümden oluşmuştur.

Tablo 9
Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD) İçeriği

EGD SÜRECİ	EGD İÇERİĞİ	KANITLAR
Bilgilenme ve Araştırma Süreci	Araştırma Notları	Yazılı ve görsel sorgulama veri ve raporları; eskizler, taslaklar, fotoğraflar, araştırma notları, ders notları, bilgi yaprakları
Uygulama Süreci	Orijinal Sanat Çalışmaları	Yapılan sanat ürünleri
Değerlendirme Süreci	Sanat Eseri İnceleme Yaprakları Yansıtma Yazıları	Sanat eleştirisi çalışma yaprağı Estetik sorgulama yaprağı Sanat tarihi bilgi yaprağı Öz değerlendirme ve Akran Değerlendirme Yazıları
Kapak, içindekiler, EGD çalışma takvimi, kavram bilgi yaprağı		

Tablo 9’da da görüldüğü gibi, EGD içeriği oluşturulurken araştırmanın alt amaçları çerçevesinde, öğrencinin sahip olduğu algısal ve eleştirel yeterliliğini, estetik duyarlılığını, sanatsal bilgisini ve uygulama yeterliliğini ortaya koyabilmesi amaçlanmıştır.

Bu çerçevede öğrenciler EGD uygulama süreci içerisinde; ödevlerini, sanatsal ürünlerine dair eskizleri, orijinal sanat ürünlerini, araştırmalarını, verilen değerlendirme formlarını ve puanlama ölçeklerini, bireysel dosyalarında biriktirmeleri için görevlendirilmişlerdir. Ayrıca kendilerinden yapılan sanat çalışmalarının ebatları çerçevesinde, kendilerini de yansıtabilecekleri bir dosya hazırlamaları talep edilmiştir. Öğretmenler ise uygulamada, yapılan her bir sanatsal ürün sürecinde ve sonrasında dönüt verilmesinde ve öğrenci EGD’sinin değerlendirilmesinde görevlendirilmişlerdir.

Tablo 10 ve Tablo 11’de öğretmen ve öğrencilerin EGD uygulama süreci içerisindeki görevleri yer almaktadır. Tablo 10 öğrencilerin süreç içerisindeki faaliyetlerini, Tablo 11 ise öğretmenlerin süreç içerisindeki faaliyetlerini göstermektedir.

Tablo 10
EGD Değerlendirme Süreci Haftalık Etkinliklerine ait Alt Boyutlar
(Öğrenci)

Haftalık Etkinliklere Ait Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Konuyla ilgili bilgilendirme	X						X					
Sanatsal çalışmalara yönelik araştırmalar ve eskizler yapma		X	X					X	X			
Seçilen eskizi geliştirme çalışmaları yapma			X	X				X	X	X		
Döneme ait ürünleri biriktirme		X	X	X				X	X	X		
Kendini en iyi yansıtacak ürünleri seçme				X	X					X	X	
Seçilen ürünlere öz değerlendirme yapma					X	X					X	X
Seçtiği bir arkadaşının çalışmasına akran değerlendirme yapma					X	X					X	X
EGD’nin içeriğini kontrol listesi çerçevesinde kontrol etme					X	X					X	X
EGD’nin kapağını ve içindekiler kısmını oluşturma.					X	X					X	X
Dersle ilgili kendini yansıtacak süreç değerlendirme yazma						X						X
Öğretmenleriyle aldığı dönütler doğrultusunda görüşmeler yapma		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Aldığı dönütler doğrultusunda gelişim dosyası hakkında karar verme.					X	X					X	X

Tabloda her bir sütun 4 ders saatini (1 saat 45 dk.) karşılığdır.

Tablo 11
EGD Değerlendirme Süreci Haftalık Etkinliklerine ait Alt Boyutlar
(Öğretmen)

Haftalık Etkinliklere Ait Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Konuyla ilgili bilgilendirme	X						X					
EGD çalışma takvimini sunma	X	X					X	X				
Ürün biriktirme sürecini izleme		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Öğrencilere EGD sürecinde ihtiyaç duyduğu desteği sağlama		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
EGD ürünlerini öğrenciyle beraber seçme			X	X	X				X	X	X	
Öğrenciye kendini değerlendirme ve yansıtma için imkan tanıma					X	X					X	X
EGD ürünlerini puanlama ölçeği ve anahtarları ile değerlendirme						X						X
Öğrencilere güçlü ve zayıf yanlarını belirten dönütlerde bulunma					X	X					X	X
EGD hakkında öğrenci ile birlikte karar verme.						X						X

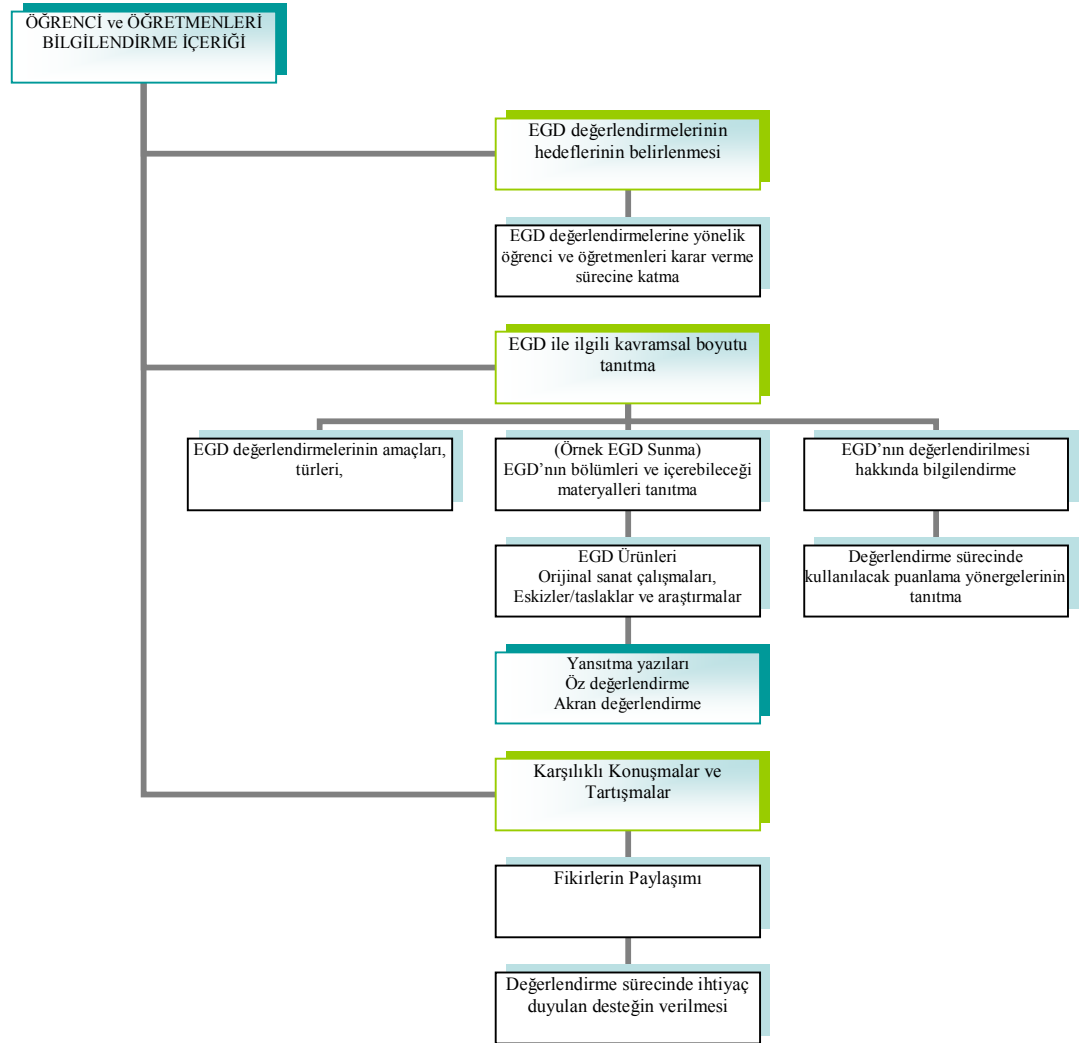
Tabloda her bir sütun 4 ders saatini (1 saat 45 dk.) karşılığdır.

Sanat atölye derslerinde ölçme ve değerlendirmede EGD'nin uygulanabilirliğinin araştırıldığı bu çalışmanın uygulama süreci ise, onbeş haftadan oluşmuştur. Bu sürecin ilk üç haftasında EGD'nin hedefleri belirlenmiş, öğrenciler ve öğretmenler karar verme sürecine katılmışlardır. Ayrıca ilk üç haftada araştırmacı EGD ile ilgili kavramsal boyutu öğretmen ve öğrencilere tanıtmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi bu süreçte öğretmen ve öğrenciler ayrı ayrı bilgilendirme oturumlarına alınmıştır. Birer gün arayla üç bilgilendirme toplantısı yapılmıştır.

Şekil 2'ye bakıldığında ise, birinci bilgilendirme oturumunda; EGD'nin kavramsal boyutu, amaçları, türleri ve avantajları tanıtılmıştır. İkinci bilgilendirme oturumunda; örnek bir EGD sunumu ile EGD'nin bölümleri, içerebileceği materyaller, yansıtma yazıları tanıtılmıştır. Üçüncü oturumda ise; EGD'yi değerlendirmede kullanılacak olan puanlama ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarları açıklanmıştır.

Bu bilgilendirme oturumlarının yanı sıra uygulama süreci içerisinde karşılıklı konuşmalar, fikirlerin paylaşımı ve değerlendirme sürecinde öğretmen ve öğrencilere ihtiyaç duyulan desteğin verilmesi gerçekleştirilmiştir.

Şekil 2
Öğretmen ve Öğrencileri Bilgilendirme (Yetiştirme) İçeriği



c. EGD Çalışmalarının Değerlendirilmesi

EGD'nin değerlendirmesinde, dosyalardaki kanıtların nasıl puanlanacağı konusunda alan yazın taranmış ve en uygun değerlendirme tekniğinin "puanlama ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarları (rubric)" olduğu görülmüştür.

Puanlama ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarları ölçme ve değerlendirmede kullanımı giderek yaygınlaşan araçlar haline gelmiştir. Benzer nitelikte yapılan bu ölçme araçları içerik itibarıyla birbirinden ayrılmaktadır. "Puanlama ölçekleri,

öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006, s50). Nitko (2004) puanlama ölçeklerini; bir kişinin belli bir konuya dair sahip olduğu becerileri 4 3 2 1 gibi sayısal sembollerle gösteren ölçekler olarak tanımlamaktadır. EGD'lerin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarlı ise, her bir ölçütün en iyiden en kötüye doğru sıralanmasını nitelendirmektedir (Goodrich'e 1997). Bir tür puanlama rehberi olan bu ölçeklerde her bir düzeydeki performansın niteliği açıkça tanımlanmaktadır. Luft'a (1999) göre dereceli puanlama anahtarları, öğretmenin öğrenci çalışmasını değerlendirmelerini basitleştirerek öğrenci, aile ve yöneticilere "Neden bu notu verdin?" tarzı sorular için cevap vermektedir.

Puanlama ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarları genelde iki başlık altında incelenmektedir. Bunlar analitik (çözümleyici-ayrıştırıcı) ve holistik (bütünleyici) puanlama ölçekleri ve puanlama anahtarları olarak tanımlanmaktadır.

Bütünleyici puanlama ölçekleri ve anahtarları, öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasını içermektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006, 50). Kaptan ve Önal'a (2006) göre, bu puanlama ölçekleri ve anahtarları süreçten çok sonuçla ile ilgilidir. Analitik puanlama ölçekleri ve anahtarları ise önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını sonrada bu bireysel puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006, s51).

Bu çalışmada ilgili alan yazına bağlı olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda sanatsal yeterliliği ölçme ve değerlendirmede analitik (çözümleyici) puanlama ölçeklerinin ve anahtarlarının kullanımının daha uygun olduğuna karar verilmiştir.

d. Puanlama Ölçeğinin ve Dereceli Puanlama Anahtarlarının Oluşturulması

Puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulmasında ilk olarak alan yazın da ki puanlama ölçekleri ve anahtarları incelenmiştir. Bir puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarları iki temel parçadan oluşmaktadır. "Bunlardan biri ölçüt'tür. Diğerisi ise standart'tır. Ölçüt, neyin değerlendirildiğini tanımlama

işlevini yapmaktadır. Standart ise, erişim düzeyi ve görevin başarılmasında ulaşılmaması gereken düzeyin tanımlanması olarak görülmektedir (Orlich ve Diğerleri 2001).

Lindström'e (2006) göre iyi tanımlayıcı puanlama anahtarları, öğrencinin kendi çalışmasını değerlendirmesine ve öğretilen şeyin hedeflerini anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle her bir parça geliştirilirken amacın açık bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Puanlama anahtarları geliştirmede; 1) puanlanacak ürüne ya da sürece ilişkin hedeflerin belirlenmesi, 2) öğrencinin ürününde, sürecinde ya da performansında olması istenen gözlemlenebilir özelliklerin tanımlanması ve 3) puanlama kategorilerinin tanımlanması gerekmektedir.

Bu aşamalar dikkate alınarak EGD deki her bir bölümün içeriğini değerlendirmek amaçlı bir puanlama ölçeği ve üç dereceli puanlama anahtarı (rubric) hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin EGD değerlendirme sürecindeki performansları ile ilgili görüşlerini ve sanat kavramlarını ne kadar anladıklarını, sanatsal düzenleme öge ve ilkelerini görsel olarak ayırt etme ve sanat biçimlerine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla kendilerini yansıtabilecekleri formlar hazırlanmıştır.

Hazırlanmış olan puanlama ölçeği, dereceli puanlama anahtarları ve yansıtma formları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12
Puanlama Ölçekleri ve Yansıtma Formları

EGD İÇERİĞİ	AGSL PROGRAMININ HEDEFLERİ	ÖLÇME ARAÇLARI	DEĞERLENDİRME ARAÇLARI
Araştırma Notları	Eleştirel Düşünme Yaratıcı Düşünme Problem Çözme Araştırma-Sorgulama Etkili İletişim Bilgiyi Kullanma ve Uygulama	Bilgilenme ve Araştırma Süreci Puanlama Ölçeği	Öz Değerlendirme Formu
Orijinal Sanat Çalışmaları		Sanat Çalışmaları için Dereceli Puanlama Anahtarı	Akran Değerlendirme Formu
Sanat Eseri İnceleme Yaprakları		Tarihsel Bilgi, Eleştirel Çözümleme ve Algılama için Dereceli Puanlama Anahtarı	Öğrencinin Süreci Değerlendirme Formu
Yansıtma Yazıları		Estetik Sorgulama için Dereceli Puanlama Anahtarı	Öğrenci EGD Değerlendirme Kontrol Listesi

1.1. Bilgilendirme ve Araştırma Süreci Puanlama Ölçeği

Bilgilenme ve araştırma sürecine yönelik öğrencilerin EGD'lerinde bulunan her türlü yazılı ya da görsel araştırmaları, eskizleri ve taslaklarının değerlendirileceği puanlama ölçeğidir (Bkz. Ek 4). Araştırmada bu puanlama ölçeğini oluşturulurken öncelikle sürece ilişkin hedefler belirlenmiştir. Bu hedeflerin belirlenmesinde Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin Aralık 2006 tarihli İki Boyutlu Sanat Atölye ve Grafik Tasarım Dersi Öğretim Programlarında ulaşılması beklenen ortak beceriler temel alınmıştır.

Programda ulaşılması gereken ortak beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, etkili iletişim, araştırma/sorgulama ve bilgiyi kullanma/uygulama becerileri olarak ele alınmış ve bu becerilerinin tanımlamaları ve açıklamaları incelenmiştir. Bu beceriler uygun biçimde tanımlanarak öğrenciden beklenen performans ölçütleri belirlenmiştir. Daha sonra bu performans göstergeleri 1 ile 4 arasında puanlarla derecelendirilmiştir.

Bu puanlama ölçeği öğrencinin; her bir sanatsal çalışması için bilgilenme ve araştırma sürecini değerlendirmek amacıyla iki kez kullanılmış ve sonuçlar öğrenci ile paylaşılmıştır. Böylece öğrenci geliştirmesi gereken yönlerini ve bir sonraki çalışmasında dikkat etmesi gereken yerleri öğrenme fırsatı bulmuştur.

1.2. Sanatsal Çalışmalar için Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrenci EGD'lerindeki orijinal sanat çalışmalarının değerlendirileceği dereceli puanlama anahtarıdır (Bkz. Ek 5). Bunun için öncelikle her bir sanatsal çalışmada olması gereken ölçütler konusunda alan yazın taranmıştır.

Kırıçoğlu (2002) uygulamalı alanda değerlendirilmesi gereken davranışları; teknik beceri, ürünlerdeki estetiksel ve anlatımsal öğeler ve ürünlerdeki yaratıcı öğeler olarak gruplandırmıştır.

Lindström (2006) yaratıcı performansın değerlendirmesinde İsveç Milli Eğitim Acentesi'nin 1998'de yedi ölçüt belirlediğini belirtmektedir. Bu ölçütlerden üçü bitmiş ürün üzerinden, dördü de süreç çalışmalarından olmaktadır. Ürün ölçütleri

incelendiğinde “Materyal ve tekniğin beceri ile kullanımı”, “renk, biçim ve kompozisyon” ve “öğrencinin görsel çalışmasında amacını iletebilmesi”dir.

Bu bağlamda öğrencilerin sanat ürününde özgünlük/ yaratıcılık, araç gereç ve tekniği kullanma, tasarım/ kompozisyon değerlendirme ölçütü olarak alınmıştır. Ancak değerlendirme sanat çalışmalarına katılmada istekli olma ile başlar düşüncesiyle bir dördüncü ölçüt “çalışma alışkanlığı” eklenmiştir.

Belirlenen ölçütler AGSL programındaki ulaşılması beklenen ortak hedeflerle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 13

Sanat Çalışmalar için Dereceli Puanlama Anahtarının AGSL Programı Hedefleri İle İlişkilendirilmesi

Programın Hedefleri	UYGULAMA SÜRECİ			
	Anlatım ve Özgünlük	Araç-gereç ve Tekniği Kullanma	Tasarım/ Kompozisyon	Çalışma Alışkanlığı
Eleştirel Düşünme		X	X	X
Yaratıcı Düşünme	X	X	X	X
Problem Çözme	X	X	X	X
Etkili İletişim				X
Araştırma / Sorgulama		X	X	X
Bilgiyi Kullanma/Uygulama	X	X	X	X

Ölçütlerin belirlenmesinden sonra her bir ölçütün tanımları ve açıklamaları incelenmiştir. Daha sonra bu özellikler uygun biçimde tanımlanarak performans ölçütleri ve öğrenciden beklenen performansın düzeyleri belirlenmiş ve her bir ölçüt 1 ile 4 arasındaki puanlarla derecelendirilmiştir.

Bu dereceli puanlama anahtarı öğrencinin her bir sanatsal çalışmasını değerlendirmek amacıyla iki kez kullanılmış ve sonuçlar öğrenci ile paylaşılmıştır. Böylece öğrenci geliştirmesi gereken yönlerini ve bir sonraki çalışmasında dikkat etmesi gereken yerleri öğrenme fırsatı bulmuştur.

1.3. Tarihsel Bilgi, Eleştirel Çözümleme ve Algılama için Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin örnekleri (sanat eserlerini) analiz yeterliliğinin değerlendirileceği dereceli puanlama anahtarıdır (Bkz. Ek 6). Bu bölümle öğrencilerin; a) sanatsal biçimlere karşı tutumları ve geçerli nedenlere dayanarak sanat yapıtını estetik açıdan

değerlendirme, b) sanatsal düzenleme öge ve ilkelerini görsel olarak ayırt etme yetenekleri, c) sanat kavramlarını ve sanat tarihi gerçeklerini ne kadar anladıklarını saptamak hedeflenmiştir. Bu nedenle öğrencilere sanat eleştirisi çalışma yaprağı ve sanat tarihi bilgi yaprağı uygulanmıştır (Bkz. Ek 7). Bu çalışma yapılarından elde edilen veriler Tarihsel Bilgi, Eleştirel Çözümleme ve Algılama için Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Bu ölçek ile öğrencilerin sanat eseri üzerinde duyuşal, çözümsel, tematik ve teknik boyutlarda tartışması ve elde ettiğı gelişmenin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Sanat eleştirisi yapmayı öğrenmek için birkaç yöntem vardır. Bu yöntemlerden kimileri basit, kimileri ise karmaşıktır. Yeni başlayanlar için araştırmaya yönelik olan önerilmektedir. Edmund Feldman (1970) sanat eleştirisinin ilk evrelerini geliştirmiş ve onun öğrencisi Gene Mitler (1986) ‘de bunu “Bakmayı Öğrenmek, Öğrenmek için Bakmak” diye adlandırarak bir dizi soruyla geliştirmiştir (Kırışoğlu ve Stokrocki 1997, s1.19) Sanat eleştirisi sürecini dört basamakta toplamıştır. Bunlar: 1) Betimleme (Description), 2) Çözümleme (Analysis), 3)Yorumlama (Interpretation), 4) Yargı (Aesthetic judgment) olarak adlandırılmaktadır.

Dört basamaklı bu eleştiri süreci, öğrencileri eserin bütünü içine daldırarak, onların estetik yargılarını geciktirmekte ve eser hakkında daha duyarlı tepki göstermelerine yardımcı olmaktadır (Boydaş 2005, s12).

Betimleme (eserin keşfedilmesi) aşaması, öğrencilerden beklenen sanat eserinde görülen bilgi objelerinin bir listesinin çıkarılmasıdır. Çözümleme (sanat eserinin düzenlenmesi) aşamasında, sanat eserinde bulunan tasarım elemanlarının ve tasarım ilkelerinin sanatçı tarafından nasıl kullanıldığını, yorumlama (fikirler, duygular ve psikolojik haller) aşamasında sanat eserinden nasıl bir ileti aldıklarını belirtmeleri istenmektedir. Yorumlama aşamasının, betimleme ve çözümleme aşamasından elde edilen verilere dayanması beklenmektedir. Yargılama aşamasında ise öğrencilerin sanat eseri hakkında bir karar vermesi beklenmektedir (Boydaş 2005, 13) Bu dört basamak birer ölçüt olarak ele alınıp performans ölçütleri belirlenmiş ve öğrencilerden beklenen performans düzeyleri oluşturulmuştur. Her bir ölçüt 1 ile 4 arasındaki puanlarla derecelendirilmiştir.

Bu dereceli puanlama anahtarı öğrencinin sanat eseri incelemesini değerlendirmek amacıyla bir kez kullanılmış ve sonuçlar öğrenci ile paylaşılmıştır.

1.4. Estetik Sorgulama için Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin sanat biçimlerine karşı tutumlarını ve geçerli nedenlere dayanarak sanat yapıtını estetik açıdan değerlendirebilme yeterliliklerini ölçümlemede kullanılacak olan dereceli puanlama anahtarıdır (Bkz Ek 8).

Sanat tutumları öğrencilerin yaptıkları tercihleri etkileyen içsel durumlardır ve bu tutumlar başarılı deneyimlerden olumlu yönde etkilenmektedir (Armstrong 1994) Sanatın tartışıldığı açık tartışma ortamlarında öğrencilerin sanata karşı tutumları ve sanatı algılamaları gözlemlenebilmektedir. Aynı zamanda bazı durumlar, öğretmenlere öğrencilerdeki estetik gelişimin olumlu yönlerini gözleyebilme olanağı da vermektedir. Örneğin ısrarlı olmak, sevmek, yeniyi ve farklıyı aramak öğrencilerin estetik tutumlarını göstermektedir. Bu nedenle sanat öğrencilerinden bir nesneyi sanat yapan özellikleri sorgulayabilmesi, sanat eserini neden sevdiğine ya da sevmediğine yönelik kişisel değerlerini açıklayabilmesi ve sanat eserini sosyal, tarihsel ve kültürel yönden sorgulamaya yönelik değerleri araştırması beklenmektedir. Dolayısıyla çalışmada öğrencilere Estetik Sorgulama Çalışma Yapağı uygulanmıştır (Bkz Ek 9). İki çalışma grubunun (9. sınıflar ve 11. sınıflar) seviyeleri farklı olduğu için iki ayrı çalışma yapağı düzenlenmiştir. 11. Sınıf 9. ve 10. Sınıfta sanat tarihi dersi almış, 11. sınıfta ise estetik dersi almaya başlamıştır. Sanat kavramları ve olaylarına aşikârdırlar. 9. Sınıf ise sanat atölye dersleri dışında sadece Plastik Sanatlar Tarihi dersi almaktadır. Bu nedenle dokuzuncu sınıf için uygulama çalışma yapağı daha basit hazırlanmıştır. Bu çalışma yapağı Estetik Sorgulama için Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Bu ölçekte; 1) sanat eserini sorgulama, 2) kişisel değerler ve 3) değerleri araştırma olarak üç ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler çerçevesinde performans göstergeleri belirlenmiş ve öğrenciden beklenen performans düzeyleri derecelendirilmiştir.

Bu dereceli puanlama anahtarı öğrencinin estetik sorgulama yeterliğini değerlendirmek amacıyla bir kez kullanılmış ve sonuçlar öğrenci ile paylaşılmıştır.

e. Puanlama Ölçeği ve Dereceli Puanlama Anahtarlarının Geçerlilik Güvenirlik Çalışmaları

Hazırlanan puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarının yeterince anlaşılır olup olmadığı 4 kişilik bir öğrenci grubuyla yapılan bir oturumda tartışılmış ve gerekli görüşler alınmıştır. Daha sonra geliştirilen puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarları üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarına son şekli verilmiştir.

Puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarının güvenirlik çalışması puanlayıcılar arası uyum indeksine bakılarak yapılmıştır. On öğrenci EGD'si 5 ayrı öğretmen tarafından birbirlerinden bağımsız olarak hazırlanan puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilmiştir. 5 puanlayıcıya göre 10 sd'e Kendall's W ve Chi-square sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Puanlama Ölçekleri Kendall W Sonuçları

Bilgilenme ve Araştırma Süreci Puanlama Ölçeği	Sanatsal Çalışmalar için Dereceli Puanlama Anahtarı																				
<p>Test Statistics</p> <table border="1"> <tr> <td>N</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Kendall's W^a</td> <td>,928</td> </tr> <tr> <td>Chi-Square</td> <td>46,393</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig.</td> <td>,000</td> </tr> </table> <p>a. Kendall's Coefficient of Concordance</p>	N	5	Kendall's W ^a	,928	Chi-Square	46,393	df	10	Asymp. Sig.	,000	<p>Test Statistics</p> <table border="1"> <tr> <td>N</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Kendall's W^a</td> <td>,904</td> </tr> <tr> <td>Chi-Square</td> <td>45,218</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig.</td> <td>,000</td> </tr> </table> <p>a. Kendall's Coefficient of Concordance</p>	N	5	Kendall's W ^a	,904	Chi-Square	45,218	df	10	Asymp. Sig.	,000
N	5																				
Kendall's W ^a	,928																				
Chi-Square	46,393																				
df	10																				
Asymp. Sig.	,000																				
N	5																				
Kendall's W ^a	,904																				
Chi-Square	45,218																				
df	10																				
Asymp. Sig.	,000																				
Tarihsel Bilgi, Eleştirel Çözümleme ve Algılama için Dereceli Puanlama Anahtarı	Estetik Sorgulama için Dereceli Puanlama Anahtarı																				
<p>Test Statistics</p> <table border="1"> <tr> <td>N</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Kendall's W^a</td> <td>,904</td> </tr> <tr> <td>Chi-Square</td> <td>45,218</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig.</td> <td>,000</td> </tr> </table> <p>a. Kendall's Coefficient of Concordance</p>	N	5	Kendall's W ^a	,904	Chi-Square	45,218	df	10	Asymp. Sig.	,000	<p>Test Statistics</p> <table border="1"> <tr> <td>N</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Kendall's W^a</td> <td>,733</td> </tr> <tr> <td>Chi-Square</td> <td>36,637</td> </tr> <tr> <td>df</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig.</td> <td>,000</td> </tr> </table> <p>a. Kendall's Coefficient of Concordance</p>	N	5	Kendall's W ^a	,733	Chi-Square	36,637	df	10	Asymp. Sig.	,000
N	5																				
Kendall's W ^a	,904																				
Chi-Square	45,218																				
df	10																				
Asymp. Sig.	,000																				
N	5																				
Kendall's W ^a	,733																				
Chi-Square	36,637																				
df	10																				
Asymp. Sig.	,000																				

Öğretmenlerin puanlama uyumluluğuna yanıt bulmak için kullanılan Kendall'ın W testi sonucunda; Bilgilendirme ve Araştırma Süreci Puanlama Ölçeği sonucu $W= 0,928$, Sanatsal Çalışmalar için Dereceli Puanlama Anahtarı $W= 0,904$, Tarihsel Bilgi, Eleştirel Çözümleme ve Algılama için Dereceli Puanlama Anahtarı $W= 0,904$, Estetik Sorgulama için Dereceli Puanlama Anahtarı sonucunda ise $W= 0,733$ bulunmuştur. Bu değerler öğretmenlerin öğrencilerin sanatsal yeterliliklerini ölçme ve değerlendirmede kullanılan puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarına verdikleri puanlar arasında yüksek bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin verdikleri puanlar birbirleri ile uyumludur. Bu da puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarının nesnellüğünün göstergesi olabilir.

2. Yansıtma Formları

Öğrencilerin EGD değerlendirme sürecinde performans görevleri ile ilgili görüşlerini yansıtılabilmeleri, sanat kavramlarını ne kadar anladıklarını, sanatsal düzenleme öge ve ilkelerini görsel olarak ayırt edebilme ve sanat biçimlerine karşı tutumlarını belirleyebilmek amacıyla “öz değerlendirme formu” ve “akran değerlendirme formu” kullanılmıştır.

Bu araçlar oluşturulurken alan yazın taranmış, uzman görüşleri alınmış ve alt amaçlara uygunluk dikkate alınmıştır.

2.1. Öz Değerlendirme Formu

Öz değerlendirme, bireyin belli bir konuda kendi kendini değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (MEB 2005). Ayrıca öz değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yargılamaları olarak ifade edilmektedir. Bu yargılama süreci öğrencinin öğrenmeye yaklaşımını, güçlü ve zayıf yanları hakkında değerlendirme yapmasını sağlamaktadır (Boud 1986). Bir anlamda öğrencinin kendi düşüncelerini kontrol etmesini, nasıl düşündüğünü, nasıl yaptığını ortaya koymasını sağlamaktadır. “Öğrenciye değerlendirme sürecinin bir parçası olma ve kendine dışarıdan bakma olanağı vermektedir” (MEB 2006c). Bu bağlamda çalışmada öğrencilere iki sanatsal ürün sonrası iki öz değerlendirme yapma fırsatı sağlanmış ve “Öz Değerlendirme Formu” (Bkz. Ek 10) hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında; ilgili alan yazın

taranmış ve araştırmanın alt amaçları çerçevesinde hareket edilmiştir. Sorular öğrencinin sanatsal yaratma sürecinde kendini yansıtabilmesine olanak sağlayan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Soru cümlelerinin anlaşılabilir ve tek boyutlu olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğrencilere formun doldurulma aşamasında doğru ve gerçekçi yanıt vermeleri konusunda uyarıda bulunulmuştur.

2.2. Akran Değerlendirme Formu

Akran değerlendirme, alan yazında genel olarak öğrencilerin arkadaşlarının yaptığı çalışmaları değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Boud (1986) akran değerlendirmesini bir grup içinde yer alan bireylerin birbirlerini gözlemleyerek çalışmalarını değerlendirmeleri olarak tanımlamaktadır. Akran değerlendirmeleri, öğretmene öğrencinin gelişim ve yeterlilik düzeyi hakkında geri bildirim olanağı vermektedir. “Öğrencinin arkadaşlarının çalışmaları değerlendirirken kendi eleştirel düşünme becerilerinde gelişme olmaktadır” (MEB 2006c). Aynı zamanda öğrenciye farklı bakış açıları sunmakta, bir nevi içsel konuşma becerilerinin gelişimini sağlayarak işbirlikli öğrenmeye teşvik etmektedir. Öğrenciye öğretmen dışında başka birilerinden de dönüt alma olanağı sunmaktadır.

Bu çerçevede çalışmada, öğrencilere iki sanatsal çalışma sonrası iki akran çalışması değerlendirme olanağı verilmiş ve “Akran Değerlendirme Formu” (Bkz. Ek.11) hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında; ilgili alan yazın taranmış ve araştırmanın alt amaçları çerçevesinde hareket edilmiştir.

Formun doldurulma aşamasında öğrenciye doğru ve gerçekçi yanıt vermeleri konusunda uyarıda bulunulmuştur. Ayrıca öğrencilere arkadaşlarının sanatsal çalışmalarını değerlendirirken yanlı davranmamaları gerektiği vurgulanmıştır.

Bu çalışmalar öğrenciye not vermek amacıyla yapılmamış, tamamen öğrencinin gelişimi hakkında nitel veri elde etmek hedeflenmiş, öğrencinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Öğrenciler her çalışma sonunda yaptıkları değerlendirmeleri bir önceki ile karşılaştırarak gelişimlerini kendileri gözlemlemiştir. Ayrıca bu gelişimler öğrenci ile yapılan ikili görüşmelerde de görüşülmüş ve öğrenciye bildirilmiştir. Çalışmalar sonunda önerilerde bulunulmuş, bir sonraki sanatsal çalışmada bu

uyarıları dikkate alıp almadıkları araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından gözlenmiştir.

4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanan nitel verilerin analizi içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu amaçla verilerin analiz edilmesinde; a) ön hazırlıklar ve b) verilerin içerik analizi yoluyla analiz edilmesi aşamaları izlenmiştir. Güvenirlik çalışmalarında ise üç ayrı alan uzmanı görev yapmıştır.

a) Ön Hazırlıklar

Ön hazırlık aşamasında, verilerin dökümü, kontrolü ile bilgisayar formlarının işlenmesi çalışmaları yer almıştır. Uygulama sonrası öncelikle uygulama sürecinde ve sonunda toplanan tüm veriler bir araya getirilmiş ve kayıtlar güvence altına alınmak amacıyla yedeklenmiştir. Daha sonrada ses ve gözlem kayıtlarının dökümü işlemine geçilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde katılımcıların ve yönlendiricinin söylediği her şey söylendiği şekliyle kâğıda dökülmüştür. Bir kişinin söylediklerinin birden fazla konu içermesi durumunda, her konu ile ilgili bölüm ayrı bir paragrafla bölünmüştür. Araştırmada ayrıca uygulama sürecinde yapılan gözlemlerin yazılı kaydı ve video kaydı alınmıştır. Alınan video kayıtlar çerçevesinde yapılan gözlemler ve alanda tutulan gözlem notları birleştirilerek araştırmacı tarafından kâğıda dökülmüştür.

Görüşme ve gözlem verilerinin dökümü bittiğinde tümü bilgisayarda hazırlanan bir forma işlenmiştir. Bu formda veriler orta bölüme yazılmış ve her bölüme birer satır numarası verilmiştir.

Görüşme tekniği ile elde edilen bu verilerin ilk güvenirlik basamağı, görüşme sürecinde elde edilen ses kayıtlarının yazıya dökümü sürecindeki tutarlılıktır (Kvale 1996). Bu amaçla, verilerin tümünün bilgisayara yüklenmesi bittiğinde yansız olarak

seçilen üç ses kaydı birinci alan uzmanına dinletilerek dökümlerin doğruluğunun kontrolü yapılmıştır.

Gözlem kayıtlarının güvenilirliğinde ise bağımsız bir gözlemciden yararlanılmıştır. Bağımsız gözlemci gözlemin amacı, nelerin, nasıl ve hangi ölçütlerle gözleneceği konusunda yetiştirilmiştir. Bağımsız gözlemci video kaydı alınan 24 ders saatini gözlemlemiş ve kayda dökmüştür. Daha sonra bu kayıtlar araştırmacının kayıtları ile birleştirilmiş görüş birliği olan yerler aynen kalırken görüş ayrılığı yaşanan bölümler tekrar incelenerek tartışılıp uzlaşma sağlandıktan sonra yeniden düzenlenmiştir.

Kayıtların dökümüyle elde edilen veriler beş bölümden oluşan bir bilgisayar formuna aktarılmıştır (Bkz. Ek 14). Formda yer alan bölümler ve bölümlerin özellikleri şöyledir (Uzuner 1998);

- a) Bağlam Kayıtları: Tarih, kişiler, sayfa no gibi bilgilerin yer aldığı formun üst bölümüdür.
- b) Betimsel Bilgiler: Görüşme dökümlerinin yer aldığı formun ortasında bulunan bölümdür.
- c) Betimsel İndeks: Betimsel bilgilerdeki ayırt edici unsurların yer aldığı formun sol kısmındaki bölümdür. Betimsel indeks, araştırmacının betimsel bilgiler bölümünde yer alan verilerdeki bilgileri sınıflandırmak için kendisine ve güvenilirlik çalışmalarında görev alacak alan uzmanlarına kolaylık sağlayacak şekilde bu bilgileri özetlediği, verilerle ilgili olarak kendisine göre kısaltmalar kullandığı bölümdür. Örneğin, “EGD değerlendirmelerinin güçlü yönleri” gibi.
- d) Görüşmeci/Gözlemci Yorumu: Betimsel bilgiler hakkında araştırmacının duygularının, yargılarının ve görüşlerinin yer aldığı bölümdür.
- e) Genel Yorum: Formun ilgili sayfasına ilişkin olarak araştırmacının genel bir yorumu olduğunda, bu yorumun yazıldığı formun alt bölümüdür.

Kâğıda dökme işlemi sonucunda öğretmenlerle yapılan ilk görüşmelerden 37 sayfa, ikinci görüşmelerden 22 sayfa, üçüncü görüşmelerden ise, 28 sayfa olmak

üzere toplam 87 sayfa veri elde edilmiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinin birincisinden 14 sayfa, ikincisinden 12 sayfa, üçüncüsünden ise 16 sayfa olmak üzere toplam 42 sayfa veri elde edilmiştir. Gözlem kayıtları sonucunda ise 65 sayfa veri elde edilmiştir.

Öğrencilerin uygulama sürecinde oluşturdukları 46 EGD ve içeriği ise birer veri kaynağı olarak incelenmiştir. Tablo 15’de görüldüğü gibi toplam 976 sayfa veri seti kullanılmıştır.

Tablo 15
Nitel Veri Seti

Nitel Toplama Yöntemi	Veri Kaynağı	Materyal	Veri Seti (Sayfa)
Görüşme	Öğretmen	13 ses kaydı	87
	Öğrenci (OGG)	3 ses kaydı	42
Gözlem	IIBSA Dersi	Alan Notları	15
	Grafik Tasarım Dersi	10 Görüntü Kaydı	50
Doküman	Öğrenci EGD 46 EGD	EGD Ürünleri	400
		Puanlama Anahtarları	252
		Yansıtma Yazıları	230
Toplam			976

b) Verilerin İçerik Analizi

Araştırmada verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2005).

Verilerin içerik analizi ile analiz edilmesinde; a) verilere sayfa numarası verilmesi, b) verilerin kodlanması, c) kod dosyalarının düzenlenmesi, d) temaların oluşturulması ve tutarlılığının kontrol edilmesi, e) tema ve alt temaları oluşturan verilerin düzenlenmesi, f) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

a. Verilere Sayfa Numaraları Verilmesi: Verilere sayfa numarası verilmesi aşamasında, araştırmada elde edilen tüm veriler bir araya getirilmiş her bir sayfaya

numara verilmiştir. Sayfaların numaralanması kodlama dosyasında istenen verinin bulunmasını kolaylaştırmak için yapılmıştır. Numaralandırma işlemi sonucunda toplam 976 sayfa veriye ulaşılmıştır.

b. Verilerin Kodlanması: Nitel araştırmalarda büyük miktarda betimsel bilgi elde edildiği için bu bilgilerin düzenlenmesi gerekmektedir (Berg 1998). Verilerden elde edilen bilgilerin incelenmesi, anlamlı bölümlere ayrılması ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğinin bulunmasıyla temalar (kategoriler) oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Temalar (kategoriler), aynı konuya ilişkin bilgilerden meydana gelen veri bölümleridir (Bogdan ve Biklen 1998).

Kodlamaya, analiz temalarının saptanmasıyla başlanır (Bilgin 2006). Bu amaçla araştırmada elde edilen veriler defalarca okunmuş ve olası temalar çıkartılarak bir liste oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken araştırmacının alt amaçları ve araştırmada kullanılan görüşme soruları göz önüne alınmıştır. Örneğin, “Bir öğretmen olarak EGD değerlendirmeleri ile ilgili rol ve sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna gelebilecek yanıtlar için “EGD değerlendirme sürecinde öğretmenlerin rolleri ve öğretmenlerin sorumlulukları” ya da “EGD değerlendirme tekniğinin güçlü yönleri nelerdir?” sorusuna gelebilecek yanıtlar için ise, “EGD değerlendirme sürecinin güçlü yönleri” teması oluşturulmuştur. Ayrıca her bir tema, kullanım kolaylığı sağlaması amacıyla kısaltmalarla ve kısa kodlarla ifade edilmiştir.

Temalar ve kod listelerinin kabaca oluşturulmasından sonra veri seti üzerinde uygun satırlara, paragraflara yerleştirilmişlerdir. Her bir tema kendisini tanımlayan kısaltılmış harf sembolleri ile kodlanmıştır. Daha sonra kodlama güvenilirliğini belirleme çalışmalarına başlanmıştır. İçerik analizi tekniklerinin güvenilirliğini büyük ölçüde kodlama işlemine bağlıdır (Ghiglione, 1978. Ak: Bilgin 2006). Bu ise, kodlayıcıların ve kodlama temalarının güvenilirliği ile ilgilidir. Kodlama güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir (Bilgin 2006). Bu amaçla, kodların yerleştirilmesi aşamasında veri analizinde çalışan araştırmacı ve birinci alan uzmanının dışında ikinci bir alan uzmanına başvurulmuştur. Bu uzman kodlama sistematigi üzerine çalışmıştır. Bu çalışmalar sonucunda bazı kodlar

birleştirilmiş, bazılarının ise isimleri değiştirilerek kod sayısı azaltılmıştır. Örneğin, “görsel nitelikleri gruplama” ve “farklılıkları belirleme” kodları “görsel nitelikleri çözümlene” olarak birleştirilmiş, “EGD’nin değerlendirme sürecinin kazandırdıkları” ise, “EGD değerlendirme sürecinin sağladığı değişimler” olarak değiştirilmiştir.

Verilerle ilgili belirlenen temalar (kategoriler) ve bu temaların her birine gelen kodlar Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16
Belirlenen Temalar (Kategoriler) ve Kodlar

Temalar (Kategoriler)	Kodlar
Öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili aldıkları eğitim	Öğrt. Eğitimi
Ölçme değerlendirmenin amacı	Amaç
Uygulanan değerlendirme süreci	Değ. Süreç
Ölçme- değerlendirme sürecinden öğrencilerin beklentileri	Öğr.Beklenti
Ölçme-değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin önerileri	Öğrt. Öneri
EGD öğretmenlerin rolleri	Öğrt.Rol
EGD öğretmenlerin sorumlulukları	Öğrt.Sorm.
EGD öğrencilerin rolleri	Öğr. Rol
EGD öğrencilerin sorumlulukları	Öğr.Sorm
EGD sürecinin sağladığı değişimler	Değişim
EGD değerlendirme sürecinde kullanılan teknikler	Teknik
EGD değerlendirme sürecinin güçlü yanları	Güçlü Yön
EGD değerlendirme sürecinde yaşanan güçlükler	Güçlük
EGD değerlendirme sürecinde öğrencilerin beklentileri	Öğr. Beklenti2
EDG değerlendirme sürecinde öğretmenlerin önerileri	Öğrt. Öneri2
Algısal yeterlilik	Algı
Eleştirel yeterlilik	Eleştiri
Estetik duyarlılık	Estetik
Sanatsal bilgi	SBilgi
Uygulama yeterliliği	Uygulama

c. Kod Dosyalarının Düzenlenmesi: Veri sayfaları kodlandıktan sonra, araştırmacı ve ikinci alan uzmanı kodlama klasörü oluşturmuştur. Araştırmacı ve ikinci alan uzmanı klasörlerden faydalanarak karşılaştırma yapmıştır. Her kod için üzerinde ismi yazılı şeffaf dosyalar oluşturulmuş ve düzenlenmiştir.

b. Temaların Oluşturulması ve Tutarlılığın Kontrol Edilmesi: Bu süreçte, ilk aşamada ortaya çıkarılan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmış, birbirleri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Temalar araştırma verilerinden ortaya çıkartılan kavramlardır (Bogdan ve Biklen 1998). Temaların belirlenmesine ilişkin alan yazın tarandığında iki ilkenin göz önünde bulunması gerektiği görülmüştür. Bunlar; iç tutarlılık ve dış tutarlılıktır.

İç tutarlılık, ortaya çıkan temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığıdır. Dış tutarlılık ise ortaya çıkan temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesi ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek 2005,237). Diğer bir anlatımla, temalar birbirlerinden farklı olsalar bile kendi alanlarında bir bütün oluşturabilmelidir.

Bu aşamada araştırmacı ve ikinci alan uzmanı oluşturulan kod dosyalarını birbirinden ayrı incelemişler, defalarca okumuşlar, daha sonra anlamlı ve benzer ifadeleri içeren verileri, aynı başlıklar altında gruplandırmışlardır. Elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt- temalarını oluşturmuştur.

Tema ve alt temaların oluşturulmasından sonra ikinci güvenilirlik çalışmasına yer verilmiştir. Bu aşamada, temaların oluşturduğu veri bölümlerinin farklı araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmesi ve aynı veri bölümünden farklı anlamlar çıkarılması durumunda tartışılıp uzlaşılması işlemleri yer alır (Kvale 1996). Bu amaçla tema ve alt temaların oluşturulmasından sonra araştırmacı ve ikinci alan uzmanı birbirinden bağımsız olarak yapmış oldukları tema ve alt temaları karşılaştırmışlar ve görüş birliği bulunan bölümler aynen kalırken görüş ayrılığı yaşadıkları bölümleri tartışarak uzlaşmışlar ve yeniden düzenlemişlerdir.

c. *Tema ve Alt Temaları Oluşturan Verilerin Düzenlenmesi:* Araştırmada, verilerin rahatlıkla yönetilebilmesi için oluşturulan temalar çerçevesinde verilerin düzenlenmesi işlemine geçilmiştir. Bu aşamada elde edilen veriler kod defterinde düzenlenmiş ve mümkün olduğu kadar tanımlayıcı olmasına dikkat edilerek yorumlamaya hazır hale getirilmiştir. Bu aşamada araştırmacı kolay açılıp kapanabilen bir harita metot defteri, mum yapıştırıcı, renkli kalemler ve farklı veri gruplarının kolay algılanabilmesi için renkli kâğıtlar kullanmıştır. Tablo 17’de bu çalışmanın bir kesitine yer verilmiştir.

Tablo 17

Tema ve Alt Temaların Düzenlenmesinden Bir Kesit

A) Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Bakış

A1) Öğretmenlerin Sanat eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Bakışı

1. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme İle ilgili Aldıkları Eğitim

1.1. Ölçme Değerlendirme

4 A Öğretmen: *Hayır, katılmadım*

179 B Öğretmen: *Hayır katılmadım*

358 C Öğretmen: *Hayır*

552 D Öğretmen: *Ölçme değerlendirme üzerine bilgiyi üniversitede pedagojik formasyon derslerinde aldım.*

776 F Öğretmen: *Hayır katılmadım, sadece üniversitede aldım.*

1.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme Değerlendirme

8 A Öğretmen: *Hayır sadece okulda aldığım pedagojik formasyon içinde aldım.*

183 B Öğretmen: *Kurs olarak değil ama bir konferansta dinleme olanağım olmuştu.*

363 C Öğretmen: *Hayır katılmadım*

557 D Öğretmen: *Ama sanat eğitiminde ölçme değerlendirmeye dair herhangi bir*

558 *kurs almadım*

776 F Öğretmen: *Almadım sanat eğitime yönelik değildi.*

Kod defterinde yapılan bu düzenleme kodların temalar altında gruplandırılmasını, bu gruplar altında yer alan alt temaların organize edilmesini ve

temalara rahat ulaşılmasını sağlamıştır. Kod defterinde her bir kodun hangi yöntemle toplandığı, hangi satırda bulunduğu ve hangi veri kaynağı tarafından ifade edildiği ilgili satırlarda belirtilmiştir. Örneğin; “*Aslında sanat eğitiminde ölçme değerlendirmeye dair herhangi bir kurs almadım*” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/ st 557-558) ifadesinin yanındaki açıklama bu ifadenin birinci görüşme kaydında D öğretmenle yapılan bir görüşmenin 557 ve 558. satırda yer aldığını ifade etmektedir. Diğer bir anlatımla “*Ben ben bunu yapmalıyım diye düşünmeye başladım. Bu nedenle derse olan ilgimi artırdığını düşünüyorum*” (OG Görüşme Kaydı 2, Hale /st 126-127) ifadesinin ise ikinci odak grup görüşme kaydında Hale adlı öğrenci ile yapılan görüşmenin 126 ve 127. satırda yer aldığını ifade etmektedir. Belirtilen öğrenci isimleri de, öğrencilerin gerçek isimleri değil, kod isimleridir.

EGD kayıtlarındaki ifadelerin düzenlenmesinde de aynı yöntem kullanılmıştır. “*Biberin dümdüz bir şekli yoktur, yüzeyinde ezikler vardır. Ben de bu ezikliği vermek için gölgeler kullandım*” (Öz değerlendirme 1, IIBSA, 1S/3Ö) yorumunun yanındaki ifadenin açılımı ise birinci öz değerlendirme kaydında, İki Boyutlu Sanat Atölye dersi 9. Sınıf 3. öğrencinin ifadesini temsil etmektedir. Aşağıda diğer açılımlara yönelik örnekler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18
Nitel Veri Setinin Yönetimi

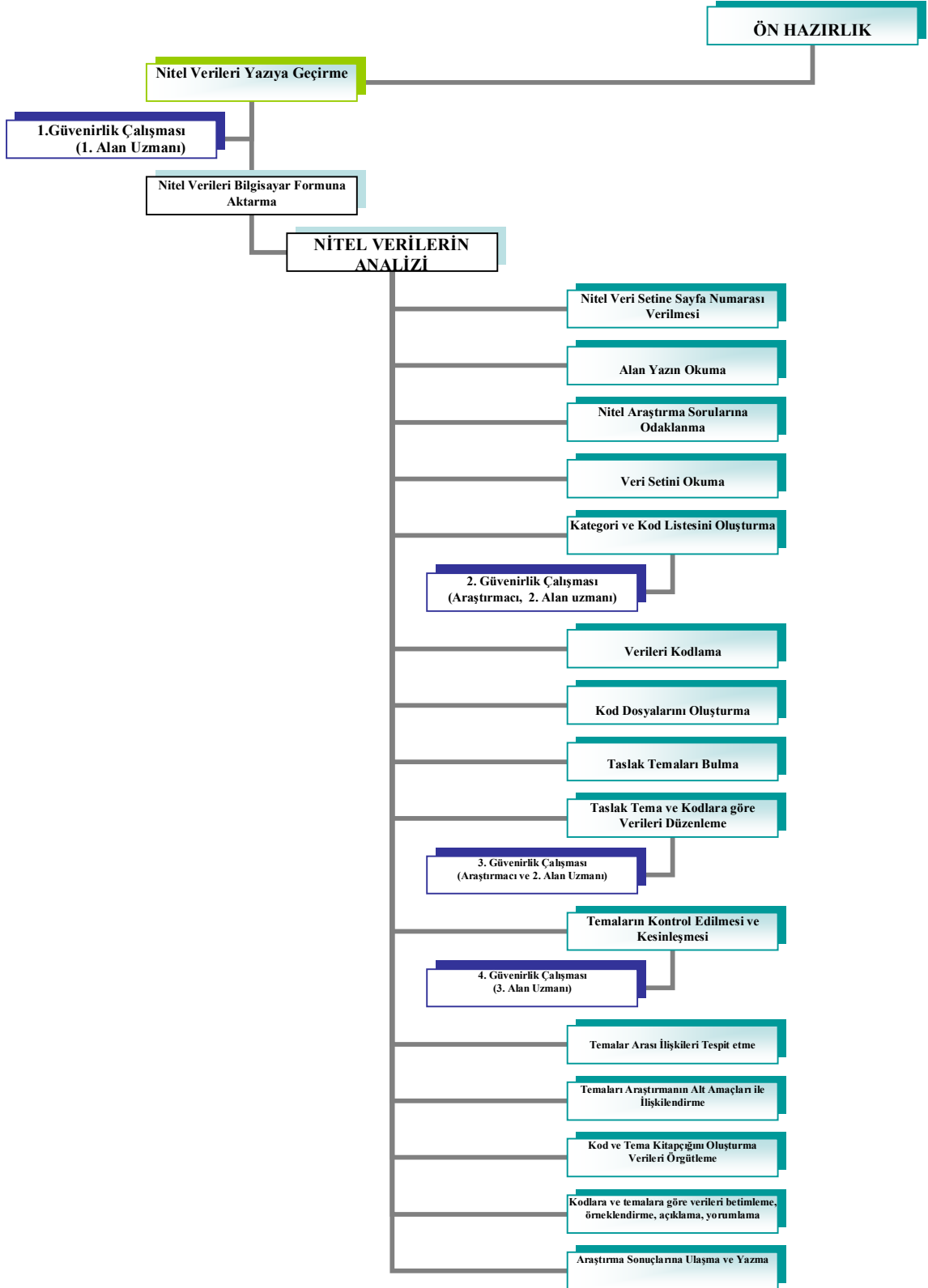
İfade	İfadenin açılımı
Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 22	Görüşme Kaydı 2, B Öğretmen, Satır 22
OG Görüşme Kaydı 3,Cansu/st 25	Odak Grup Görüşme Kaydı 3,Cansu, Satır 25
AkD. GT, 11.Snf/4Ö	Akran Değerlendirme, Grafik Tasarım, 11.Sınıf, 4. Öğrenci
ÖzD. IIBSA, 9.Snf/3Ö	Öz Değerlendirme, İki Boyutlu Sanat Atölye, 9. Sınıf, 3. Öğrenci
SEİ, IIBSA,9.Snf/10Ö	Sanat Eserleri İnceleme, İki Boyutlu Sanat Atölye, 9. Sınıf, 10. Öğrenci
ESY. GT, 11.Snf/4Ö	Estetik Sorgulama Yaprağı, Grafik Tasarım, 11. Sınıf, 4. Öğrenci
Gözlem Kaydı/ st 20	Gözlem Kaydı 4, Satır 20

Kod defterinin oluşturulmasından sonra yapılan çalışmaların kontrol edilmesi amacıyla araştırmacı veri analizinde çalışan alan uzmanlarının dışında üçüncü bir alan uzmanına başvurmuştur. Başvurulan üçüncü alan uzmanı bütün tema ve alt temaları okuyup, kontrol etmiş, birleştirilmesi ya da ayrılması gereken tema ve alt temaları belirlemiştir. Üçüncü alan uzmanının da değerlendirmeleri doğrultusunda araştırmacı tema ve alt temaların yazımına son şeklini vermiştir. Bu aşamalar sonucunda veri analizi tamamlanarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

d. Bulguların Yorumlanması ve Raporlaştırılması: Nitel araştırmalarda, araştırmacının görüş ve önerileri toplanan verilerin açıklanmasında ve anlamlandırılmasında önemli bir yer tutmaktadır (Yıldırım ve şimşek 2005,238). Bu çalışmada da araştırmacı veri toplama sürecinin doğal bir parçası olduğundan, yorumlama aşamasında uygulama sürecine dair yaşadığı deneyimleri ortaya koyabilmiş ve verilerle ilgili kendi düşüncelerini açıklayabilmiştir. Ayrıca araştırmacı neden- sonuç ilişkileri kurarak, bulgular arası ilişkileri açıklamış ve bulgulardan bir takım sonuçlar çıkararak elde ettiği sonuçların önemine ilişkin çıkarımlarda bulunmuştur.

şekil 3'te nitel veri özömlenmesinde izlenen temel aşamalar ve bu aşamalardaki işlemler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

Şekil 3
Nitel Verilerin Çözümleme ve Yorumlanması Süreci



5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda “geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğuyla, “güvenirlik” ise araştırma sonuçlarının tekrar elde edilebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Nitel araştırmada güvenirliği karşılamada güçlüklerle karşılaşılması nedeniyle bu araştırmaların en güçlü yanının geçerlik olduğu alan yazında yer almaktadır. Yine alan yazın incelendiğinde nitel araştırmalarda geçerliği artırmanın yolları, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi ve araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak çeşitlemeye gitmesi olarak görülmektedir. Aynı zamanda yardımcı gözlemci, meslektaş teyidi gibi yöntemler kullanılması geçerliliği artırmanın yolları olarak görülmektedir.

Bu araştırmada da araştırmacı dışında alandan üç uzman gözlem, görüşme ve doküman analizinden elde edilen verileri, araştırmacının kod ve temalarını incelemiştir. Görüş ayrılıklarının olduğu durumlarda ise tartişılarak uzlaşılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada nitel bulguların geçerlilik ve güvenirliği için toplanan veriler ayrıntılı olarak raporlaştırılmış ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçeği ortaya çıkarmadaki yeterliğine “iç geçerlik”, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine ise “dış geçerlik” denilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu çerçevede araştırmanın iç geçerliğini sağlayabilmek için yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

✓ Araştırmada bulguların verilmesinde çalışmanın yapıldığı ortamdan bağımsız hareket edilmemiştir. Bulgular önce alıntılarla tanımlanmış daha sonra yorumlanmıştır.

✓ Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve her bir temanın birbiriyle tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı alandan üç uzmanın görüşleri alınarak kontrol edilmiştir.

✓ Araştırmada bulguların anlamlılığını ve bütünlüğünü test etmek için izlenen nitel yöntemlerde ve veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilmiştir. Böylece farklı kaynaklardan elde edilen bulgular hem birbirlerini teyit etmiş hem de inandırıcılığa katkı sağlamıştır.

✓ Veri toplama sürecinde hem görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme anlayışı, hem de bir değerlendirme tekniği olan EGD'ye ilişkin alan yazın sürekli okunmuştur. Ulaşılan kavramsal çerçeve veri toplama araçlarının belirlenmesinde ve araştırmanın bulgularına ulaşmada araştırmacıya rehberlik etmiştir.

✓ Bulguları teyit etmede tümevarımcı bir yaklaşım temel alınmıştır. Gerekli görüldükçe yapılan yorumlar, ulaşılan bulgularla desteklenmiştir.

✓ Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminde ölçme değerlendirme yaklaşımları ile bir alternatif değerlendirme tekniği olan EGD'nin özellikleri dikkate alınmıştır. Böylelikle veri toplama araçlarının ilgili alan yazınla tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

✓ Araştırmanın veri toplama yöntemlerinden biri olan gözlem bulgularının oluşturulmasında bağımsız bir gözlemciden yararlanılmıştır. Ayrıca görüşme, gözlem ve doküman analizi kodlama ve temalarına ulaşmada alandan üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

✓ Araştırmanın bulgularından yola çıkarak yapılan tahminler ve genellemelerin çalışma grubuna yönelik olduğu açıklanmıştır. Bunun yanı sıra bulgular birden fazla kaynaktan elde edilen veriler doğrultusunda genelleştirilmiştir.

Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için yapılan çalışmalar ise şöyledir.

✓ Araştırmanın yöntem bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu ve özellikleri verilerin toplanmasında kullanılan araçların nasıl geliştirildiği, uygulama süreci ve uygulamanın yapıldığı fiziksel ortam ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Araştırma MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir Güzel Sanatlar Lisesi'nde yapılmıştır. Türkiye genelinde güzel sanatlar liseleri benzer özellikler çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına,

benzer koşullarda, benzer katılımcılarla yapılacak bir araştırmada da ulaşılabileceği düşünülmektedir.

✓ Araştırmanın çalışma grubu genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Bunun için güzel sanatlar lisesinde tek bir atölye dersi yerine bir sanat atölye, bir tasarım atölye dersi seçilmiş ve her bir ders birbirine denk olmayan iki farklı sınıftan seçilerek sürece ait bulguların çeşitlenmesi sağlanmıştır.

✓ Araştırmada, sürece, katılımcıların bakış açılarına ve ortama ilişkin farklı veri kaynaklarından ve veri toplama yöntemlerinden yararlanılarak derinlemesine veriler elde edilmiştir. Bu nedenle benzer grup, ortam ve süreçlerde kullanılabilir düzeyde genellemelere gidilebilmiştir.

Araştırmada sonuçların inandırıcılığına hizmet eden “güvenirlilik” çalışmaları ise, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilemeyeceğine yönelik “dış güvenirlilik” ve başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağıyla ilişkili olan iç güvenirlilik olarak ikiye ayrılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005)

Bu araştırmada dış güvenirliliği sağlamak için yapılan çalışmalar şöyledir:

✓ Araştırmada izlenen yöntem ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Nitel bulguların nasıl oluşturulduğu, veri toplama araçlarının amaçlarının neler olduğu, bu araçların nasıl geliştirildiği, nasıl uygulandığı, verilerin nasıl toplandığı, nasıl birleştirildiği ve nasıl analiz edildiği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

✓ Veri toplama sürecinde veri kaybını azaltmak amacıyla ses kayıt cihazı ve video kayıt cihazı kullanılmıştır. Bu kayıtlar ve uygulama sürecinden elde edilen tüm dokümanlar arşivlenerek saklanmıştır.

✓ Veri analizinde izlenen süreç ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Sonuçlar, ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir.

✓ Bulgularda araştırmanın alt amaçlarını desteklemesi için uygulama sürecinin fiziksel, duyuşsal, sosyal ve bilişsel ortam özellikleri tanımlanmıştır. Ayrıca bu sürecin öğretmen ve öğrenci özelliklerini nasıl etkilediği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

✓ Bulguların yorumlanmasında farklı görüşler ve alternatif açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak için yapılan çalışmalar ise aşağıda sıralanmıştır:

✓ Araştırmanın alt amaçları açık bir biçimde belirtilmiş ve araştırmanın çeşitli aşamalarının araştırmanın amaçları ile tutarlılığı sağlanmıştır.

✓ Araştırma veri kaynaklarından elde edilen bulgular yorum katılmadan doğrudan alıntılarla özgün bir biçimde sunulmuş, daha sonra araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir.

✓ Değişik veri toplama yöntemlerinden ve kaynaklarından yararlanılarak çeşitlemeye (triangulation) gidilmiştir. Böylelikle belirli bir konu yorumlanırken farklı kaynaklardan yararlanılmıştır.

6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenirliliği etkileyen önemli noktalardan biri araştırmacının rolüdür. Nitel araştırmacı alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu bağlamda araştırma sürecinde araştırmacının nasıl bir rol sergilediğinin kısaca açıklanmasında yarar görülmüştür.

Öncelikle araştırmacı, görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine yüksek lisans tezi hazırlamış ve sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme sürecine dair deneyimlerini zenginleştirme olanağı bulmuştur.

Araştırmacı, görev yaptığı okulda araştırmayı gerçekleştirmiştir. Bu nedenle araştırmacı alanın fiziksel ve sosyal ortamını tanımaktadır. Araştırmacının alanı ayrıntılı olarak tanınması, sürecin nasıl gelişeceğine yönelik çıkarımda bulunmasında ve var olan problemi bütüncül olarak yansıtmasında kolaylıklar sağlamıştır. Araştırmacı ayrıca araştırma uygulamasına başlamadan önce kendi takip ettiği uygulamalı sanat atölye derslerinde öğrencileri EGD ile değerlendirerek araştırmanın

bir pilot çalışmasını gerçekleştirmiş, böylece esas uygulamada ortaya çıkabilecek aksaklıkları önceden önlemeye çalışmıştır.

Araştırmacı süreçte hem katılımcı gözlemci rolü, hem de birebir araştırmanın içinde yer alan öğretmen rolü üstlenmiştir. Böylelikle araştırmacı süreçteki olay ve olguları daha iyi kavrayabilmiş, sürecin nasıl geliştiğine yönelik deneyimleri yaşamış ve böylece verilerin analizinde etkili olmuştur.

Uygulama sonunda araştırmacı, etik sorunları gidermek amacıyla tüm ham verileri (ses ve görüntü kayıtları, EGD dosyaları, alanda tutulan notlar, fotoğraflar) güvence altına almıştır. Araştırmacı verilerin analizinde ve araştırma raporunu yazmada inandırıcılığa büyük önem vermiştir. Araştırmacı, içerik analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla alandan üç uzmanın desteğine gerek duymuştur. Ayrıca araştırma raporunda aynı türden birçok alıntıya yer vererek inandırıcılığı göstermek istemiştir. Araştırmacı birçok veri kaynağından elde ettiği bulguları doğrudan alıntılarla vererek, okuyucunun verileri, yalın haliyle okumasını sağlamış ve böylelikle okuyucuda genel bir bakış açısı oluşmasına olanak tanımıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde izlenen yöntem sonucunda ulaşılan nitel veriler, araştırmanın temel amacı dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın alt amaçları ile ilişkili temaların açıklandığı ve bulguların belirli bir bütünlük içinde yansıtılmaya çalışıldığı bu aşamada gözlem, görüşme ve doküman kayıtlarının irdelenmesi sonucunda yirmi tema ve her bir temanın alt temaları belirlenmiştir. Temalar üç ana başlık altında gruplandırılmıştır. Araştırmanın bulgularını oluşturan temalar şu şekilde sıralanmıştır:

A. Görsel Sanatlar Eğitiminde Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Süreci

1. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ile ilgili aldıkları eğitim
2. Öğretmenlere göre ölçme değerlendirme amacı
3. Güzel Sanatlar Liseleri'nde uygulanan ölçme-değerlendirme süreci
4. Ölçme- değerlendirme sürecinden öğrencilerin beklentileri
5. Ölçme- değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin önerileri

B. Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD) Değerlendirme Süreci

6. EGD değerlendirme sürecinde öğretmenlerin rolleri
7. EGD değerlendirme sürecinde öğretmenlerin sorumlulukları
8. EGD değerlendirme sürecinde öğrencilerin rolleri
9. EGD değerlendirme sürecinde öğrencilerin sorumlulukları
10. EGD değerlendirme sürecinin sağladığı değişimler
11. EGD değerlendirme sürecinde kullanılan teknikler
12. EGD değerlendirme sürecinin güçlü yanları
13. EGD değerlendirme sürecinde yaşanan güçlükler
14. EGD değerlendirme sürecine dair öğrencilerin beklentileri
15. EGD değerlendirme sürecine dair öğretmenlerin önerileri

C. Sanatsal Öğrenme Sürecinde Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD)

16. Algısal yeterlilik
17. Eleştirel yeterlilik
18. Estetik duyarlılık
19. Sanatsal bilgi
20. Uygulama yeterliliği

Araştırmanın bulgularını oluşturan yirmi tema ve yirmi temanın alt temaları şu şekilde sıralanmıştır.

A.GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE GELENEKSEL ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin sanat eğitiminde ölçme- değerlendirmeye dair görüşleri şu şekilde gruplandırılmıştır.

1. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme ile İlgili Aldıkları Eğitim

- 1.1. Ölçme- değerlendirme
- 1.2. Görsel sanatlar eğitiminde ölçme-değerlendirme

2. Öğretmenlere Göre Ölçme ve Değerlendirmenin Amacı

- 2.1. Görsel sanatlar eğitimi dersinin gerekliliğini yerine getirmek
- 2.2. Öğrencinin düzeyini belirlemek
- 2.3. Öğrencinin sanatsal yönden gelişimi görmek
- 2.4. Öğrencinin eksik yönünü geliştirmek ve kapasitesini artırmak

3. Güzel Sanatlar Liselerinde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Süreci

3.1. Sanatsal Öğrenmede Değerlendirilen Boyutlar

- 3.1.1. Algılama becerisi
- 3.1.2. Uygulama becerileri
- 3.1.3. Diğer beceriler

3.2. Öğretmenlerin Uyguladıkları Ölçme Değerlendirme Teknikleri/ Yolları

- 3.2.1. Kişiyi kendi gelişimiyle değerlendirme
- 3.2.2. Kişiyi grup içindeki gelişimiyle değerlendirme
- 3.2.3. Ölçütler kullanarak değerlendirme
- 3.2.4. Gözlem yoluyla değerlendirme
- 3.2.5. Grubun birbirini eleştirmesi ile değerlendirme
- 3.2.6. Öz değerlendirme
- 3.2.7. Ön değerlendirme

3.3. Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Formlar

- 3.3.1. Herhangi bir belge kullanmama
- 3.3.2. Gözlem formu

3.4. Ölçme Değerlendirme Sıklığı

- 3.4.1. Her ders sonunda
- 3.4.2. Her sanat çalışması sonrasında
- 3.4.3. Ders içinde sürekli

3.5. Ölçme Değerlendirmeye Ayrılan Zaman

- 3.5.1. Her ders 5-10 dakika
- 3.5.2. Her ders sonunda 20 dakika
- 3.5.3. Her ders sonunda 30 dakika
- 3.5.4. Her ders sonunda 1 saat

3.6. Sanatsal Öğrenmeyi Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler

- 3.6.1. Süreç
 - 3.6.1.1. Sorumluluk
 - 3.6.1.2. Derse ilgi
 - 3.6.1.3. Çalışma alışkanlığı
- 3.6.2. Sonuç (Ürün)
 - 3.6.2.1. Tekniğin kullanımı
 - 3.6.2.2. Yaratıcılık- Özgünlük
 - 3.6.2.3. Kompozisyon-İfade Gücü

3.7. Kullanılan Ölçütün/Ölçütlerin Seçilme Biçimi

- 3.7.1. Bireysel olarak karar verme
- 3.7.2. Birlikte karar verme

3.8. Uygulanan Ölçme ve Değerlendirmenin Güçlü Yönleri

- 3.8.1. Sürecin her aşamasında geri bildirim verme
- 3.8.2. Kişiyi kendi gelişimi ile değerlendirme
- 3.8.3. Çok bakışlı değerlendirme yaklaşımları kullanma
- 3.8.4. Yaratıcı düşünceye önem verme

3.9. Uygulanan Ölçme ve Değerlendirmenin Zayıf Yönleri

- 3.9.1. Değerlendirmede bireysel düşüncelerin ve duygusallığın ön plana çıkması
- 3.9.2. Atölyeler arasında farklı değerlendirme tekniklerinin kullanılması
- 3.9.3. Değerlendirmenin yeterli motivasyonu sağlayamaması
- 3.9.4. Sanatsal bilginin teorik derslerde verildiğini düşünme
- 3.9.5. Farklı kişilerin değerlendirmelerine gereksinim duyma

- 3.9.6. Sanatsal öğrenmenin tüm yönlerinin değerlendirilememesi
- 3.9.7. Öğrencilerde değerlendirme bilincinin oluşturulamaması
- 3.9.8. Değerlendirme ölçütlerinin öğrenciyle paylaşılmaması
- 3.9.9. Öğretmen ve akran değerlendirmelerinin yaşattığı olumsuz etkiler
- 3.9.10. Değerlendirme ölçütlerinin güvenilir bulunmaması
- 3.9.11. Değerlendirmeden sonra açıklama beklenmesi

4. Öğrencilerin Değerlendirme Sürecinden Beklentileri

- 4.1. Öğrenciye karşı şeffaf olunmalı
- 4.2. Özgüven oluşturuıcı değerlendirme biçimleri benimsenmeli
- 4.3. Öğretmen- öğrenci etkileşimi artırılmalı
- 4.4. Araştırma- sorgulama becerileri ön plana çıkartılmalı
- 4.5. Sanatsal bilgi ölçülmeli
- 4.6. Atölyeler arası ölçüt birliği sağlanmalı
- 4.7. Farklı kişilerin değerlendirmeleri artırılmalı

5. Ölçme Değerlendirme ile İlgili Öğretmenlerin Önerileri

- 5.1. Araştırma- sorgulama becerileri artırılmalı
- 5.2. Öğrencinin gelişim düzeyi belgelendirilmeli
- 5.3. Atölyeler arası ortak değerlendirme ölçütleri oluşturmalı
- 5.4. Her öğrenciye değerlendirme için daha fazla süre ayrılmalı
- 5.5. Öğrencilere kendilerini değerlendirme olanağı verilmeli
- 5.6. Öğrencilere birbirlerini değerlendirme olanağı verilmeli
- 5.7. Değerlendirme öncesi ön bilgi verilmeli
- 5.8. Farklı öğretmenlere değerlendirme yaptırılmalı
- 5.9. Öğrencinin motivasyonunu artıran değerlendirme teknikleri kullanılmalı
- 5.10. Okulun ve dersin yapısına göre hizmetiçi eğitim verilmeli

B. EĞİTSEL GELİŞİM DOSYASI (EGD) DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Yapılan görüşmeler ve gözlem kayıtları sonucunda BDG değerlendirmesinin sanat atölye derslerinde öğrenme sürecine katkısı şu şekilde gruplandırılmıştır.

1. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerin Roller

- 1.1. Rehber
 - 1.1.1. Öğrenciyi bilgilendirme
 - 1.1.2. Öğrenciyi yönlendirme
- 1.2. EGD'yi değerlendirme

2. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerin Sorumlulukları

- 2.1. Destek olma
- 2.2. İzleme
- 2.3. Öğrenciyi seçim sürecine katma
- 2.4. Hazırlık yapma
- 2.5. Bilgi edinme

3. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğrencilerin Roller

- 2.1. Araştırmacı
- 2.2. Değerlendirici

4. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğrencilerin Sorumlulukları

- 4.1. Daha fazla araştırma
- 4.2. Biriktirme
- 4.3. Fikir paylaşımı
- 4.4. Planlı ve programlı olma

5. EGD Değerlendirme Sürecinin Sağladığı Değişimler

5.1. Öğretmene Sağladığı Kazanımlar

- 5.1.1. Öğrenciyi tanıma
- 5.1.2. Planlı ve programlı olma
- 5.1.3. Öğrenileni belgeleme
- 5.1.4. Kararlı ve daha kolay not verme
- 5.1.5. Öğrencinin düşünme sürecini görme
- 5.1.6. Öğrencinin gelişim sürecini görme
- 5.1.7. Motivasyonu artırma

5.2. Öğrenci Kazanımları

5.2.1. Bilişsel Kazanımlar

- 5.2.1.1. Derinlemesine bilgi edinme
- 5.2.1.2. Bilginin aktarımı
- 5.2.1.3. Öğrenmeye güdülenme
- 5.2.1.4. Kendi düşünme sürecini tanıma ve sorgulama
- 5.2.1.5. Çok boyutlu düşünme
- 5.2.1.6. Estetik deneyimlerin artması

5.2.2. Duyuşsal Kazanımlar

- 5.2.2.1. Duygusal tatmin
- 5.2.2.2. Değer verme
- 5.2.2.3. Değer görme
- 5.2.2.4. Kendini yaralı hissetme
- 5.2.2.5. Empati geliştirme
- 5.2.2.6. Öz denetim /Sorumluluk

5.2.3. Sosyal Kazanımlar

- 5.2.3.1. Değerlendirme sürecine katılım
- 5.2.3.2. Etkileşim (Paylaşım)
 - 5.2.3.2.1. Öğrenci-öğretmen etkileşimi
 - 5.2.3.2.2. Öğrenci-öğrenci etkileşimi

6. EGD Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Teknikler

6.1 Öz Değerlendirme

- 6.1.1. Öğretmen açısından öz değerlendirme
 - 6.1.1.1. Yeterlilik düzeyini belirleme

- 6.1.1.2. Öğretimi yönlendirme
- 6.1.1.3. Düşünme sürecini yansıtma
- 6.1.1.4. Değerlendirme bilinci uyandırma
- 6.1.1.5. Kendini sorgulama
- 6.1.2. Öğrenci açısından öz değerlendirme
 - 6.1.2.1. Öğrendiklerini sentez edebilme
 - 6.1.2.2. Kendini yansıtma olanağı

6.2. Akran Değerlendirme

- 6.2.1. Öğretmen açısından akran değerlendirme
 - 6.2.1.1. Öğretmeni anlama
 - 6.2.1.2. Öz değerlendirme yapma
 - 6.2.1.3. Eleştirel gözlem
 - 6.2.1.4. Düşüncelere değer verme ve saygı duyma
- 6.2.2. Öğrenci açısından akran değerlendirme
 - 6.2.2.1. Farklı fikirler uyandırma
 - 6.2.2.2. Farklı fikirleri karşılaştırma
 - 6.2.2.3. Arkadaş destekli öğrenme

6.3. Puanlama Ölçeği ve Dereceli Puanlama Anahtarları

- 6.3.1. Yönlendirici
- 6.3.2. Motive edici
- 6.3.3. Öğrencilerin niteliklerini ortaya koyma
- 6.3.4. Öğretmen açısından değerlendirmede kolaylık sağlama
- 6.3.5. Kendisinden istenileni bilme olanağı
- 6.3.6. Düzenli dönüt olanağı tanıma

7. EGD Değerlendirme Tekniğinin Güçlü Yönleri

- 7.1. Planlama
 - 7.1.1. Kapsamlı ve ayrıntılı
 - 7.1.2. Çok yönlü
- 7.2. Uygulama
 - 7.2.1. Öğrenci nasıl değerlendirileceği konusunda bilgi sahibi
 - 7.2.2. Öğrenci gelişimini ortaya koyma
 - 7.2.3. Öğrencinin sanatsal yeterliğini yansıtma
 - 7.2.4. Öğretim programının özümsemesine olanak tanıma
 - 7.3.4. Öğrenme farkındalığı oluşturma
 - 7.3.5. Farklı beceri alanlarını kullanmaya olanak tanıma
 - 7.2.5. Üniversite eğitimi için hazırlayıcı
 - 7.2.6. Planlı çalışmaya teşvik edici

8. EGD Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Güçlükler

- 8.1. Zamanın kullanımı
- 8.2. Materyal ve ortamın kullanımı
 - 8.2.1. Depolama alanı
 - 8.2.2. Kaynak ve materyallere ulaşma
 - 8.2.3. Ölçme- değerlendirme formları

- 8.3. Öğrencilerin yaşadığı güçlükler
 - 8.3.1. Başlangıçta eleştiriye açık olmama
 - 8.3.2. Başlangıçta zamanı ayarlayamama
 - 8.3.3. Başlangıçta benimseyememe
- 8.4. Sınıflar arasındaki farklılıklar

9. EGD Değerlendirme Sürecine Dair Öğrencilerin Beklentileri

- 9.1. Uygulamalı sanat derslerine yayılmalı
- 9.2. EGD değerlendirmeleri devam etmeli

10. EGD Değerlendirme Sürecine Dair Öğretmenlerin Önerileri

- 10.1. Konuların verilme şekli değiştirilmeli
- 10.2. EGD içersindeki bazı ölçekler birleştirilmeli
- 10.3. Tüm uygulamalı sanat derslerinde yaygınlaştırılmalı
- 10.4. Puanlama sistemi değiştirilmeli

C. SANATSAL ÖĞRENME SÜRECİNDE EĞİTSEL GELİŞİM DOSYASI (EGD)

Doküman kayıtları incelemesi sonucunda EGD'nin sanatsal öğrenmeyi ölçme ve değerlendirmede uygulanabilirliğine dair temalar şu şekilde gruplandırılmıştır.

1. Algısal Yeterlilik (Görsel Ayrımsama)

- 1.1. Görsel nitelikleri tanımlama
- 1.2. Görsel nitelikleri çözümlenme

2. Eleştirel Yeterlilik

- 2.1. Görsel nitelikleri yorumlama
- 2.2. Kavramlar ve değerler üzerine düşünme
- 2.3. Kültürel temaları belirleme

3. Estetik Duyarlılık

- 3.1. Bilişsel Oluşumlar
 - 3.1.1. Görsel alanda sorgulama
 - 3.1.2. Sanatta farklı oluşumlara açık olma
 - 3.1.3. Özgün fikirler arama
 - 3.1.4. Bilgiye dayalı estetik yargılarda bulunma
- 3.2. Duyuşsal Oluşumlar
 - 3.2.1. Değer verme
 - 3.2.1.1. İçselleştirme
 - 3.2.1.1.1. Farklı resim tekniklerini deneme
 - 3.2.1.1.2. Beğenme/beğendirme
 - 3.2.1.1.3. Gelişimini görme/gösterme
 - 3.2.1.1.4. Emek verme
 - 3.2.1.1.5. Kendini yansıtmama
 - 3.2.1.2. Kendini sanat yoluyla ifade etme

- 3.2.2. Israrlı olma
- 3.2.3. Kendine güven

4. Sanatsal Bilgi

- 4.1. Sanat kavramları ve teorileri
- 4.2. Sanat gerçekleri
- 4.3. Yöntem ve tekniğin kurallarını bilme

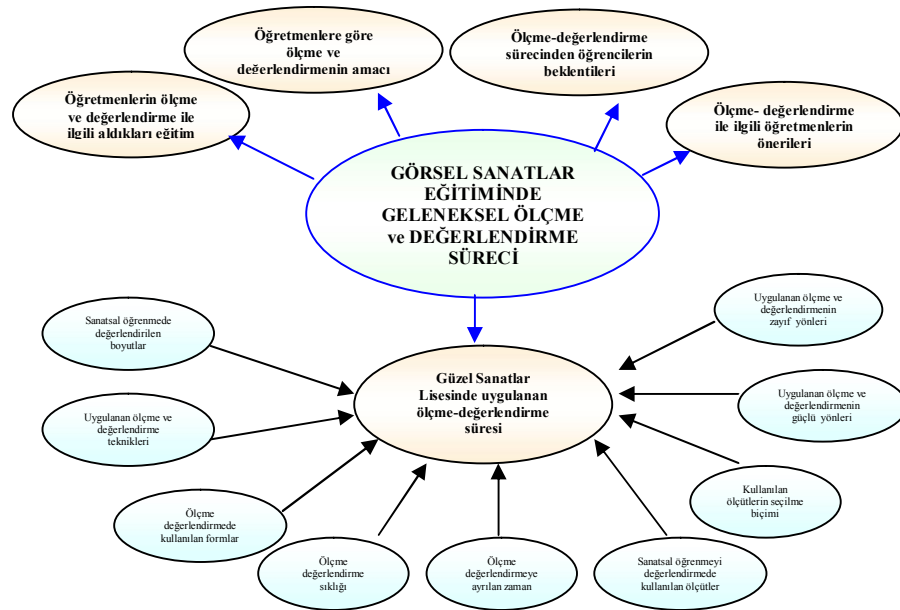
5. Uygulama Yeterliliği

- 5.1. Görsel ayırimsama
- 5.2. Görsel alanda sorumluluk alma
- 5.3. Görsel düzenlemede endişe
- 5.4. Görsel alanda problem çözme
- 5.5. Tekniğin olanaklarını araştırma
- 5.6. Tekniğin olanaklarını kullanma
- 5.7. Anlatım gücü ile tekniğin kurallarını sentezleme

A. GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE GELENEKSEL ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Araştırmanın birinci alt amacı; “Öğretmen ve öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye dair görüşleri nelerdir?” sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt amacı çözümlmek üzere görüşme kayıtları irdelenmiş ve veriler beş ana tema altında toplanmıştır.

Şekil 4: Görsel sanatlar eğitiminde geleneksel ölçme değerlendirme sürecine bakış



Şekil 4’de de görüldüğü gibi bunlar; 1) *öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili aldıkları eğitim*, 2) *öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirmenin amacı*, 3) *Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan ölçme ve değerlendirme süreci*, 4) *ölçme ve değerlendirme sürecinden öğrencilerin beklentileri* ve 5) *ölçme değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin önerileri*’dir.

Aşağıda bu temalar altında yer alan kodlar dikkate alınarak ulaşılan bulgular ve yapılan yorumlar sırasıyla sunulmuştur. Bulgular görsel sanatlar eğitiminde hali hazırda uygulanan ölçme ve değerlendirmenin özelliklerini ortaya koyucu nitelik taşımaktadır.

1. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Aldıkları Eğitim

Görüşmeye katılan 5 öğretmen **ölçme-değerlendirme** üzerine yeterli bir eğitim almadıklarını, üniversite eğitimleri esnasında sadece pedagojik formasyon dersleri içerisinde eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir (Görüşme Kaydı 1, ABCDF Ö, st 4,179,358,552,776).

Öğretmenler **görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye** dair hizmetiçi eğitim alma durumunu ise; A Öğretmen “*hayır*” (st 8), B Öğretmen, “*kurs olarak değil ama bir konferansta dinleme olanağım olmuştu*” (st 183-184), C Öğretmen “*hayır katılmadım*” (st 363), D Öğretmen “*sanat eğitiminde ölçme değerlendirmeye dair herhangi bir kurs almadım*” (st 557-558), F Öğretmen “*sanat eğitimine yönelik herhangi bir kurs almadım*” (st 777) ifadeleriyle belirtmişlerdir.

Bulgular bağlamında öğretmenlerin ölçme- değerlendirme ve görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Öğretmenler bu eğitimi sadece lisans programı içerisindeki bir ders süresinde almışlar ve bu eğitimin de görsel sanatlar eğitimi kapsamında olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ölçme değerlendirme ve sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduklarının farkındadırlar ve zaman içerisinde sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim kursları olmaması nedeniyle eksikliklerini gideremediklerini belirtmektedirler.

Sabol ve Bensur (2000) tarafından yapılan bir araştırma benzer sonuçları ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada öğretmenlerin % 40’ı ölçme eğitimini lisans

programına devam ederken aldıklarını, % 33'ü konferans ve seminerlerden, % 25'i kendi tecrübeleriyle deneme-yanılma yöntemleriyle, % 20'si de okul bölgesinde düzenlenen hizmet içi eğitim programları ile aldıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada öğretmenlerin % 25'inin ise ölçme ve değerlendirme eğitimi almadıkları ortaya çıkmıştır (Dorn, Madeja ve Sabol 2004).

Görsel sanatlar eğitiminde ölçme sanatın yapısı itibariyle diğer derslerden ayrı bir özellik taşımaktadır. Sanatın çalışma biçimi, yöntemi onu diğer disiplinlerden farklılaştırmaktadır. Kırıçoğlu (2002) bu alanın değerlendirmesinin zorluğundan ve öğretmenin değerlendirmede kolayca öznelliğe düşebileceğinden bahsetmekte ve öğretmenin kendi beğenisini çoğu kez söz ve hareketlerle belli ettiği gibi, nota da yansıttığını ifade etmektedir. İşte görsel sanatlar eğitimi sürecinin nesnellikten kolayca uzaklaşabilmeye dair yapısı sanat eğitimine yönelik ölçme değerlendirme eğitimini gerekli kılmaktadır.

2. Öğretmenlere Göre Ölçme ve Değerlendirmenin Amacı

Öğretmenler görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin amacını; *sanat eğitimi dersinin gerekliliğini yerine getirmek, öğrencinin düzeyini belirlemek, öğrencinin sanatsal yönden gelişimini görmek ve öğrencinin eksik yönünü geliştirerek kapasitesini artırmak* olarak açıklamışlardır.

D Öğretmen görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin amacını **görsel sanatlar eğitiminin bir gereğini yerine getirmek** olarak görmektedir. Öğretmen bu düşünceye dair görüşlerini şu cümlelerle açıklamıştır.

“Sanat eğitimi veriyoruz. Sanatçı yetiştirmiyoruz. Çocuğu sanatçı olarak görmüyoruz. Sanatçı olarak görsek ki çocuğun her yaptığını kabul edebiliriz tabii ki, ama burada sanat eğitimi veriyoruz. Burada varsaydığımız genel sanat ölçütlerini öğretmeye çalışıyoruz. Yaratıcılıktan tutunda, teknik boyuta kadar, biz bunları öğretmeye çalışırken çocuğun yaptığını sanat olarak kabul edersek yanlış yapmış oluruz. Eğitim boyutunda da herkesin başarılı olduğunu kabul edemeyiz. Ölçme mutlaka gerekiyor. Yani genel normlara göre ne doğru, ne yanlış çocuğun algılaması için mutlaka ölçmemiz gerekiyor diye düşünüyorum. Ha belli bir seyirci önüne çıkar, eleştirilir ya da benim tarafımdan eleştirilir. Düzeltmeleri yapar ya da istediği gibi yapar. Ondan sonra yaptığını yine beğenmeyebilirim”(Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 686-697).

D öğretmenin görüşü görsel sanatlar eğitiminde değerlendirmenin gerekliliğine yöneliktir. D öğretmen, öğrenme alanı sanat olsa bile, öğrenciye öğretimle kazandırılanların ölçülmesi gerektiğini belirtmiştir. Fakat yapılan ölçme ve

değerlendirmelerde **öğretmenin kişisel beğenisinin önemli olduğunu** da ifade etmiştir. C ve F öğretmenler ise, görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye **öğrencinin düzeyini belirleme** aracı olarak bakmışlardır. Yine aynı öğretmenler değerlendirmeyi **öğrencinin eksik yönlerini geliştirmek ve kapasitesini artırmak** olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Öğrencinin verilmesi gereken hedef davranışları ne oranda alıp, ne oranda almadığını tespit etmek, aldıysa da ne oranda aldığını belirleyip, öğrencinin gelişimini takip etmek ve öğrenciyi yönlendirmek için gerekli” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 367-369).

“Amaç; yani olması gereken ortaya çıkan sonuçta olması gereken sanatsal nitelikler yeterli mi, değil mi, yani hangi düzeyde olduğunu belirleyerek, eksik yönlerini geliştirmek. Atölye derslerinde genelde öğrenci çalışmalarından değerlendiriyoruz. Fakat öğrenci düzeyleri de önemli, yani öğrencilerin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışıyoruz” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 782-786).

A ve B öğretmenler de görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin amacını, **öğrencinin sanatsal yönden gelişimini görmek** olarak nitelendirmişlerdir.

“Öğrencinin kişisel gelişimi, yaratıcılığının gelişimi, sanata olan duyarlılığının, çevreye olan ilgisinin ve derslerde sorumluluk bilincinin gelişimi ve kapasitesini artırmak için gerekli diye düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 12-14).

“Çocuklara verilen sanat eğitiminin ne kadar öğretilbildiğini, nasıl uygulandığını, ne kadar beceri kazanıldığını, bir takım yönlerinin ne kadar ortaya çıktığını, yaratıcı düşüncenin ne kadar geliştiğini, bunları hayatta nasıl uygulayabileceğini, hayatla iç içe kullanıp kullanmayacağını anlayabilmem için gerekli olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 189-193).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı ölçme ve değerlendirmenin görsel sanatlar eğitimine olumlu sonuçlar getirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin sanatsal anlamda gelişimini görebilmeyi ve öğrencinin eksik yönlerini geliştirerek, yeterliğini artırabilmeyi amaçlamaktadırlar. Bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede daha çok öğrencinin ihtiyaçlarına odaklandığını göstermektedir.

İleri (2002) tarafından yapılan bir araştırma da benzer sonuçları ortaya koymuştur. Bu araştırmada da öğretmenler, öğrenci sanatsal çalışmalarının; çalışanla çalışmayanı birbirinden ayırmak, öğrencilerin yetenek ve ilgilerini tespit etmek, öğrencinin gelişimini sağlamak, teşvik etmek, hatalarını görmelerini sağlamak, ayrıca eğitim sisteminin gereği olarak ölçülmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerle yürütülen bir başka çalışma da ise, öğretmenlerden değerlendirme amaçlarını belirlemeleri istenmiş ve araştırma sonucunda diğer çalışmalara benzer sonuçlar görülmüştür. Öğretmenlere göre ölçme değerlendirmenin amacı, önem sırasına göre; öğrenci başarısını ölçmek, öğrenciye dönüt vermek, öğrencinin ihtiyaçlarını tespit etmek ve öğretileni değerlendirmek, sanat eğitimi programının eksik ve yeterli olduğu yerleri belirlemek, sanat eğitiminin standartlarını belirlemek olarak görülmüştür (Dorn, Madeja ve Sabol 2004).

Yukarıdaki araştırma sonuçları ve bu araştırma verileri incelendiğinde de öğretmenlerin öncelikli olarak **öğrencilerin ihtiyaçlarına** daha sonra ise programın değerlendirilmesine odaklandıkları görülmektedir. Armstrong (1994) sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin dört ana amaca hizmet ettiğini vurgulamaktadır. Bunlar; 1) öğretim hedeflerinin başarısının ölçülmesi, 2) öğrencinin bilgi temellerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, 3) bilgiyi sorgulama, yeniden gözden geçirme ve 4) öğrenimi tanıma, tanımlama ve karşılaştırmadır. Ayrıca ölçme ve değerlendirmeye sadece sınıftaki öğrencilerin başarılarının belirlenebileceği bir sistem olarak görmenin öğretmenleri yanılgıya düşüreceği belirtilmiştir. Dorn, Madeja ve Sabol (2004)'da ölçme ve değerlendirme ile görsel sanatlar eğitimi programlarının eksik ve yeterli olduğu yönleri belirleyebilecek nitelikler üzerinde durmasının sanat eğitimi dersindeki öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir.

3. Güzel Sanatlar Liselerinde Uygulanan Ölçme Değerlendirme Süreci

Uygulanan ölçme değerlendirme süreci, 1) *sanatsal öğrenmede değerlendirilen boyutlar*, 2) *öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri/yolları*, 3) *ölçme değerlendirmede kullanılan formlar*, 4) *ölçme ve değerlendirme sıklığı*, 5) *ölçme ve değerlendirmeye ayrılan zaman*, 6) *sanatsal öğrenmeyi değerlendirmede kullanılan ölçütler*, 7) *kullanılan ölçütün/ölçütlerin seçilme biçimi*, 8) *uygulanan ölçme ve değerlendirmenin güçlü yönleri* ve 9) *uygulanan ölçme ve değerlendirmenin zayıf yönleri* olarak temalandırılmıştır.

3.1. Sanatsal Öğrenmede Değerlendirilen Boyutlar

Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun, ölçme değerlendirmede sanatsal öğrenmeye dair **algılama ve uygulama becerilerini** temel aldıkları, bir kısmının ise zaman zaman sanatsal bilgi, araştırma ve sorgulama gibi **diğer becerilere** yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler ise, uygulamalı alan derslerinde öğretmenlerin uygulama becerilerini değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

A, C ve F öğretmenler sanatsal öğrenmeyi değerlendirirken öğrencilerin **uygulama becerilerinin** gelişim düzeylerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

“Uygulama çalışmalarındaki gelişime bakıyorum”(Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 42).

“Uygulama çalışması ile değerlendiriyorum”(Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 375).

“Atölye derslerinde genelde öğrenci çalışmalarından değerlendiriyoruz. ...” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 785).

B ve F öğretmenler öğrencilerdeki **algısal gelişimin** de çok önemli olduğunu ve değerlendirmede ön planda tuttuklarını ifade etmişlerdir.

“Bence öncelikle algılama çok önemli”(Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 782)

“Genelde derse göre değişiyor. 2BSA dersinde algılama, ışık-gölge, hacim, rengin algılanması...”(Görüşme Kaydı 1, BÖ/st224-223).

Yukarıdaki görüşler doğrultusunda öğretmenlerin, algılama ve uygulama becerilerini değerlendirme yaparken esas olarak aldıkları söylenebilir. Nitekim öğrencilerden Hasan da, öğretmenlerin kendilerini **daha çok uygulama** çalışmaları ile değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenci araştırma boyutuna yönelik bir değerlendirme yapılmadığını da belirtmiştir.

“Uygulama yeterliği ağırlıklı olarak var ama diğerlerinin çok fazla ön plana çıkarıldığını düşünmüyorum ben”(OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 166-167).

“Yani ürüne geçene kadar araştırmalardan ölçülmüyoruz. Geçen yıl bir dersten hep 90 aldım ama ödevden 45 aldım fakat bu notumu değiştirmedim, yani değerlendirildiğini düşünmüyorum (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 285-287).

Öğrenci özellikle **araştırma-sorgulama becerilerinin değerlendirilmediğini, sanatsal çalışmaya geçene kadar ki araştırma ve eskiz aşamalarının önemsenmediği** konusunda fikrini ifade etmiştir. Oysa öğrencinin çalışması kadar, çalışmayı tamamlayıncaya kadar geçirdiği süreç de önemlidir (Walker 1998). Sonuçta görsel sanatlarda öğrenciden, verilen görev sonunda orijinal bir çözüm

bulması beklense de farklı seçenekleri araştırması ya da sonuca giden yolda neler düşündüğü ve ne tür araştırmalar yaptığı da görülmek istenmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin sanatsal öğrenmeye dair diğer becerilere de sınırlı da olsa yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. C öğretmeni, sanatsal bilgi boyutunu değerlendirmeyi önemseyemediğini, ancak bilgi boyutunu ölçmeye yönelik bir ölçme aracı kullanmadığını, uygulama çalışmasından öğrencinin bilgi seviyesini görebildiğini ifade etmiştir.

“Yapılan çalışmaya göre değişiyor. Genel olarak bilgi boyutuna bakıyorum verdiğim bilgiyi öğrenci ne kadar almış ona bakıyorum. Sanatsal bilgiye yönelik test yapmıyorum fakat yapılırsa iyi olur. Genelde verdiğim bilgiyi soru- cevap yöntemiyle kontrol ediyorum. Ortaya koydukları üründe zaten görüyorum diye düşünüyorum...” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 407-411).

D öğretmeni ise, verilen konuya göre değerlendirme kapsamına aldığı boyutların değiştiğini belirtmiştir. Öğretmen, araştırma becerilerini bazı zamanlarda değerlendirme kapsamına aldığını ifade etmiştir.

“Verilen konuya göre değişiyor. Araştırma gerektiren bir konu ise araştırma becerisine bakabilirim. Mesela bir desen dersinde önünde var olan nesneyi çizecekse sanatsal yeterliliğini, uygulama becerisini, yeri gelince araştırma ve uygulama becerisinde olabilir. Yani konuya göre değişir” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 595-598).

Araştırma verilerine göre; öğretmenlerin ağırlıklı olarak **algılama** ve **uygulama becerilerini** değerlendirme yaparken ön plana aldıkları, sanatsal bilgi, araştırma-sorgulama, değer verme, değer biçme gibi becerilere ise yer vermedikleri ve de uygulama çalışmalarının öğrencinin tüm sanatsal öğrenme sürecini gösterebileceğini düşündükleri söylenebilir. Oysa Eisner (1997) öğrencinin üretim evresindeki başarısının eleştirel ve kültürel alanda ki başarısını ortaya koyamayacağını ve öğrencilerin sanat derslerinde alabilecekleri pek çok davranışın olduğunu belirterek bu düşünceye karşı çıkmaktadır. Wilson (1971)’da görsel sanatlar eğitiminde sanatsal öğrenme alanlarını sınıflandırmış ve bunları; değer biçme, bilgi edinme, algılama, yargılama ve ürün oluşturma olarak ifade etmiştir. Armstrong (1994) ise bu alanları sanatta temel bir davranış biçimi olarak ele almış ve bilmek, algılamak, organize etmek, sorgulamak, değer vermek, beceriyle kullanmak ve etkileşimde bulunmak olarak belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sanatsal öğrenmenin farklı boyutlarına sınırlı olarak yer verdikleri ve değerlendirme yaparken öncelik vermedikleri söylenebilir.

3.2. Öğretmenlerin Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri /Yolları

Öğretmenler öğrenciyi ölçme ve değerlendirmede; *kişiyi kendi gelişimi ile değerlendirme, kişiyi grup içindeki gelişimiyle değerlendirme, ölçütler kullanarak değerlendirme, gözlem yoluyla değerlendirme, grubun birbirini eleştirmesi ile değerlendirme, öz değerlendirme ve ön değerlendirme* gibi çeşitli teknikleri kullandıklarını belirtirken, öğrenciler öğretmenlerin; *kişiyi kendi gelişimi ile değerlendirme, kişiyi grup içindeki gelişimiyle değerlendirme, gözlem ve ön değerlendirme* tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

A, C ve D öğretmenler öğrencinin sanatsal gelişimini değerlendirirken **kişiyi kendi gelişimi ile değerlendirmeyi** tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

“...birbirleriyle de kıyaslamalar yapıyoruz, ama daha çok kişisel gelişimini ön planda tutuyoruz” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 23-24).

“Daha çok bireysel değerlendirmeye dikkat ediyorum. Bilgiye de önem veriyorum. Hem bireysel hem de gruba yönelik yapıyorum. Bireysel değerlendirmede ne kadar ilerlemiş, grup değerlendirmesinde ise grup içerisinde ne kadar gelişme sağlamış, ona bakmaya çalışıyorum. Yani süreç ve sonuç değerlendirmesi yapıyorum. Genelde haftalar arasında ne kadar yol kat etmiş ona bakıyorum” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 382-387).

“Normal bir lise olsak farklı bir amacımız olurdu. Ama alana yönelik bir eğitim verdiğimiz için amacımız daha farklı. Yani 30 un üzerine 20 i koyabilirlerse bu bizim için başarılı yani kişisel gelişim önemli” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 587-589).

Öğrencilerden Hasan’da öğretmenlerin özellikle kendilerini yine kendi gelişimlerine göre değerlendirdiklerini belirtmiştir. Öğrencinin ifadesi A, B ve C öğretmelerin uygulamalarını da desteklemektedir.

“Önceki çalışmalarımızla gün geçtikçe yaptığımız çalışmalar arasındaki gelişime de bakıyorlar. Gelişim var mı diye” (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 39-40).

Eisner (1997), öğrenciyi kendi gelişimi ile değerlendirme yöntemini öğrencinin tek olarak değerlendirilmesi olarak adlandırmaktadır. Burada öğrencinin süreç içerisindeki gelişimi, yeterlilikleri kendi kendisiyle karşılaştırılarak değerlendirilmektedir. Kırıçoğlu (2002) bu yöntemi bireysel olarak nitelendirmekte ve öğrencinin kendi başarısını kendine kanıtlayan bir değerlendirme yöntemi olarak nitelendirmektedir.

Öte yandan D öğretmen, kimi zaman da A ve C öğretmenler öğrenciyi **grup içerisindeki gelişimiyle değerlendirmeyi** tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

“...grup içinde programa göre en başarılıdan en başarısız doğru bir değerlendirme yapıyorum”(Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 564-565).

“...birbirleri ile kıyaslayarak değil de, yani doğruya en yakın hangisiyse en yüksek puanı alıyor. Yani bir anlamda çan eğrisi gibi yapıyorum” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 569-670).

“Genelde üç tip öğrenci varsa biri en iyi, biri orta ve yetersiz, en iyiyi kendi içindeki ilerlemesine göre, ortayı yine kendi içinde gelişimine göre, yetersiz olanıda yine kendi içinde değerlendirme kanaatindeyim. En iyi ile en yetersizi karşılaştırmanın anlamsız olduğunu düşünüyorum. Yani kapasitesini ne kadar kullanıyor?, Yeteneğini farklı bir biçimde kullanıyor mu? Bunu göz önüne alıyorum” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 617-622).

“...birbirleriyle de kıyaslamalar yapıyoruz” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 22).

“Değerlendirme yaparken tüm çalışmalarını en iyiden en kötüye doğru sıralıyoruz ve birbirleri ile de kıyaslıyoruz, ama bunu yaparken öğrencinin kendi içindeki değerlendirme bilincini geliştirmede biraz zayıf olduğumuzu düşünüyorum.”(Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 76-79).

“Grup değerlendirmesinde ise grup içersinde ne kadar gelişme sağlamış, ona bakmaya çalışıyorum...” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 385-386).

Öğretmenlerin bu görüşleri iki öğrencinin (Elif ve Bülent) düşüncesiyle desteklenmektedir. Öğrenciler öğretmenlerin kişiyi grup içindeki gelişimiyle değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Kıyaslamalar da oluyor, yani özellikle desen çalışmalarında öğretmenimizin yaptığı kıyaslamalar oluyor. Hep birlikte bakıyoruz desenlerimize, öğretmenlerimizle birlikte, desenler en iyiden en kötüye doğru diziliyor ve aralarındaki farklar çerçevesinde kıyaslanıyor. İşte şu arkadaş şöyle yapmış, bu arkadaş böyle yapmış şeklinde” (OG Görüşme Kaydı 1, Elif/st 29-37)

“Bence genelde kıyaslama yaparak, yani bütün grubun çalışmalarını dizerek iyiden kötüye şeklinde değerlendiriliyor.” (OG Görüşme Kaydı 1, Bülent/st 54-56)

Öğrenciler; öğretmenlerin değerlendirme yaparken, genellikle tüm sanat çalışmalarını en iyiden en kötüye sıralayarak kıyaslamalar yoluyla değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencinin arkadaşlarıyla kıyaslanarak değerlendirilmesi olarak da adlandırılan bu yaklaşımda en iyiler, ortalar, zayıflar gibi bir sıralama yapılmaktadır. Öğrencinin kendi gelişimi göz ardı edilerek öğrencilerin birbiriyle kıyaslanmasına göre öğrenciler derecelendirilmektedir. Kırıçoğlu (2002) bu yaklaşıma eğitim sisteminde yıkıcı ve kayıplara yol açıcı olduğu ve öğrencilerde öğrenme isteğini azalttığı, öğrenme için gerekli güdülenmeyi yok ettiği ve sonuçta daha sonraki öğrenmelerini engellediği gerekçesiyle reddetmektedir.

Öte yandan hem A, B ve F öğretmenler, öğrencileri **ölçütler kullanarak da değerlendirdiklerini** ifade etmişlerdir.

“Öğrenciye başlangıçta değerlendireceğimiz kriterleri veriyoruz, öğrenci nelere göre değerlendirileceğini biliyor” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 21-23).

“Ders içersinde de sanatta da belli kriterlerin olduğunu oran-orantı, hacim, renk gibi kompozisyon kuralları olduğunu belirtiyorum bunu derste anlatıyorum....” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 861-863).

“Verilen ödevi, direktifleri zamanında yapıyor mu, sorumluluk alıyor mu, gösterileni anlamak için çaba sarfediyor mu?, gelişimi nasıl?, yeteneği olan çalışıyor mu?, yeteneği olmayan da çaba gösteriyor mu? Yani süreç içersinde sürekli bir değerlendirme yapıyorum. Belli aralıklarla değil, yani sık sık bazen çabuk derste çok orijinal bir çalışma çıkartıyor buna not verebiliyorum. Her hangi bir belge kullanmıyorum” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 212-214).

Bu yöntem değerlendirmenin önceden saptanan hedeflere göre yapılmasıdır (Eisner 1997). Kırışoğlu (2002) bu değerlendirmenin öğretisel ve teknik becerilerinin ölçülmesini kolaylaştırdığını, fakat anlatımsal ve yaratıcı davranışların önceden saptanan hedefler doğrultusunda gelişemeyebileceğine işaret etmektedir. Sabol (2004)'da özgün ifadenin görsel sanatların temel özelliği olduğunu ve genel standart yargılara dayandırılmayacağını belirtmiştir. Yine yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlere özgün ifadenin ölçme ve değerlendirme kapsamına alınıp alınmayacağını sormuş ve % 75'inin alınması gerektiğine inandığını belirtmiştir. Yukarıdaki bulgularda B öğretmen, görüşünde öğrenciyi değerlendirmede kullandığı ölçütleri sıralamış, ama ders içersinde çıkan orijinal bir sanat çalışmasını da hemen ölçümleyerek, önceden belirlediği ölçütlerin dışına çıkabileceğini belirtmiştir. Fakat görsel sanatlar eğitiminde özgün ifade öğrencilerden beklenen becerilerden sadece bir tanesidir. Değerlendirmede tek bir bilgiye veya beceriye yoğunlaşmaksa geçerli ve güvenilir değerlendirmeye olanak oluşturmamaktadır. Oysa gerçek sanat deneyimleri pek çok davranışı ve alan içeriğini kapsamaktadır (Armstrong 1994).

Grubun birbirini eleştirmesi ile değerlendirme yapan öğretmenler ise D ve C'dir.

“Ders bitimine 5- 10 dakika kala bütün sınıf olarak değerlendirme yapıyoruz. Öğrenci kendini ve bütün grup içindeki yerini görüyor. Ayrıca ödevlere çok önem veriyoruz ve ödevleri bütün grup beraber değerlendiriyoruz. Öğrenciler arkadaşlarını da değerlendiriyorlar” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 379- 382).

“Genelde şöyle yapıyorum. Örneğin desen dersinde her ders derste çizilen deseni yere serip herkesin birbirini değerlendirmesini istiyorum ve desenleri başarılıdan başarısız doğru dizmelerini istiyorum. Başarılı deseni neden başarılı bulduklarını soruyorum.

Başarısız bulduklarını da sebepleri ve bunları nasıl düzeltebileceklerini sorup değerlendirmelerini alıyorum. Bu kendi yanlışlarını görme açısından hem de bir akranının değerlendirmesi açısından oldukça etkili oluyor. Öğrenci daha üst düzeyde bir şeyler bekliyor. Kendi gözleriyle başarılı olan arkadaşlarını değerlendiriyorlar. Yanlışlarını fark ediyorlar. Bazen tartışmalar olsada ki bunlarda olacak elbette. Sonuç genelde verimli oluyor” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 640-647).

“Grup tartışmaları” ya da “grup değerlendirmesi” olarak adlandırılan bu yöntem alternatif değerlendirme yaklaşımları içerisinde değerlendirilmektedir. Estetik sorgulama, sanat eleştirisi gibi becerilerin gelişimine de olanak tanıyan bu yöntem sadece iki öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Fakat C ve D öğretmenlerin ifadeleri bu yöntemi sınırlı kullandıklarını ve planlı kullanmadıklarını gösterir niteliktedir.

Öğrencilerin değerlendirilmesinde **öz değerlendirme** tekniğini kullanan öğretmen ise C ‘dir.

“Uygulama çalışması ile değerlendiriyorum. Öncelikle öğrencinin kendini değerlendirmesini bekliyorum, belge kullanmıyorum ama konuşuyoruz.” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 375-377).

Öğretmen öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak tanıdığını belirtmişse de bunu sistem çerçevesinde yapmadığını ve bir form veya ölçek kullanmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda C öğretmenin öz değerlendirmeyi tekniğe uygun kullanmadığı söylenebilir.

Diğer yandan B ve F öğretmenler öğrencileri değerlendirmede tercih ettikleri bir yolun da **gözlem** olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

“Çocuğa gerekli bilgiyi verdikten sonra, verdiğim bilgiler doğrultusunda, uygulama esnasında gözlem ve sorularla anlatmak istediğimi anlayabilmiş mi kontrol ediyorum. Söylemek istediğimi, anlatmak istediğimi, öğretmek istediğimi algılayabilmiş mi?...” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st199-202).

“Sürekli bir gözlem içinde yapıyorum, yani gözlem ve karşılıklı diyaloglar yoluyla verdiğimi ne kadar alabiliyorum ona dikkat ediyorum. Fakat çocukların bir birleri ile diyaloglarında önemli, mesala çocuk grup halinde mi çalışmayı seviyor, yada bireysel mi daha iyi sonuç çıkartıyor, yalnızken daha iyi mi sonuç gösteriyor, tabi birde doğuştan gelen yetenekler var, birde verilen ödevi direktifleri zamanında yapıyor mu, sorumluluk alıyor mu, gösterileni anlamak için çaba sarf ediyor mu?, gelişimi nasıl, yeteneği olan çalışıyor mu, yeteneği olmayan da çaba gösteriyor mu? Yani süreç içerisinde sürekli bir değerlendirme yapıyorum.” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 206-212).

“Öğrencinin başarısı bir ders saati ile sınırlı değil, yani gözleme önem veriyorum. Ona göre sonuca bakıyorum. Çocuğun çabası çok önemli oluyor bu süreçte” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 852-854).

Öğrencilerden Özlem’de öğretmenlerin kendilerini gözlem yoluyla değerlendirdiklerini ifade etmiştir.

“Ben gözlem yoluyla olduğunu düşünüyorum, mesala bakıyorlar, çalışmamıza göre not veriyorlar, değerlendiriyorlar” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 16-17).

“Bizde olan gelişimi de gözlemliyorlar, fark ediyorlar. Örneğin bir üzümü örnek verirsek, üzümü geçen hafta nasıl çizmişiz, bu hafta nasıl çizdik onlara dair konuşuyoruz” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 21-27).

Bu aşamada B ve F öğretmenler gözlemi daha çok öğrencinin öğretileni anlayıp anlamadığına yönelik yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca B öğretmenin daha çok bireysel farklılıkları belirlemeye yönelik gözlem yaptığı da görülmektedir. Fakat öğretmenler gözlem tekniğini kullandıklarını belirtse de, yapmış oldukları gözlemleri kaydetmek için bir belge kullanmadıklarını da ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Özlem ise, yapılan gözlemi sanatsal yönden gelişim açısından değerlendirmiş ve öğretmenlerin yaptıkları gözlem çerçevesinde sürekli değerlendirme yaptıklarını ifade etmiştir.

A ve B öğretmenler ise değerlendirmede **ön değerlendirmenin** etkili olduğunu ve sürecin her aşamasında sürekli dönüt verdiklerinde öğrenci gelişimi açısından olumlu sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir.

“Eğer sürecin her aşamasında eleştiri yapabilirsek yani sürekli geri dönüt verdiğimizde etkili olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 81-82).

“Sürekli bir gözlem içinde yapıyorum, yani gözlem ve karşılıklı diyaloglar yoluyla verdiğimi ne kadar alabiliyorum ona dikkat ediyorum” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 206-207)

Ön değerlendirmeyi Stokrocki ve Kırıçoğlu (1997) “nitel değerlendirme yöntemi” olarak adlandırmaktadır. Öğrenciye yol gösterme, olası çözümler önerme, karşılıklı konuşmalar bu yöntemde değerlendirilmektedir. A ve B öğretmenler ön değerlendirme yönteminin etkili sonuçlar ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden Hale ve Özlem, öğretmenlerin kendilerini ön değerlendirme yoluyla sürekli değerlendirdiklerini ifade ederlerken, bir öğrenci (Cansu) öğretmenlerin ders sonunda bir kere değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir.

“Bence desen çizerken de bizim sürekli hatalarımızı söylüyorlar, anlatarak hatalarımızı görmemizi sağlıyorlar. Yani şöyle yaparsan şöyle olur. Şurda çok başarılısın devamını getirirsen iyi olur şeklinde düşüncelerini söylüyorlar.” (OG Görüşme Kaydı 1, Hale/st 46-48)

“Mesala derste bir model oturuyorsa hatalarımızı sürekli söylüyorlar ve en doğru şekilde anlatıyorlar.” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 42-44)

“Bizi sınava tabi tutuyorlar, ya da desen derslerinde öğretmenler ne yapacağımızı söylüyorlar ve biz çalışıyoruz. Ders sonunda öğretmenler geliyor ve bizi değerlendiriyorlar.”(OG Görüşme Kaydı 1, Cansu /st 5-7)

Elde edilen bulgular bağlamında, öğretmenlerin uygulamalı sanat derslerinde farklı değerlendirme yollarını benimsedikleri söylenebilir. Öğretmenler, öğrencinin sanatsal gelişimini değerlendirmede kişisel gelişime önem verdiklerini ifade etseler de, ağırlıklı olarak öğrencileri birbirleri ile kıyaslayarak değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çok az bir kısmının grup değerlendirme, öz değerlendirme ve gözlem gibi tekniklere yer verdikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin zaman zaman bu teknikleri tercih ettikleri, tekniğe uygun kullanmadıkları ve herhangi bir form veya ölçekle belgelendirmedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kullandığı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ise daha çok uygulama becerilerini ön plana alır nitelikte olan sonuç (ürün) değerlendirmeleri olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede uygulanan değerlendirme tekniklerinin öğrencinin sanatsal öğrenmesine dair tüm becerilerini ölçmediği ve öğrencinin kendini ifade etmesine olanak tanımadığı söylenebilir. Oysa Eisner (1998) her çocuğa kendi gücünün ne olduğunu anlaması için çeşitli olnakların ve programların sunulması gerektiğini belirtmektedir. Dorn, Madeja ve Sabol (2004) ise, öğrencilere problem çözme becerisi ve yoğunlaşma gerektiren öğrenme görevleri verilmesini önermektedir. Bu görevlerde başarılı olmak içinde müfredatta ve ölçme tekniklerinde yeni düzenlemelere gidilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

3.3. Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Formlar

Toplum, tüm disiplinlerde öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini gösterebilecek kanıtlar bulma çabası içersindedir (Dorn, Madeja ve Sabol 2004). Bu da yapılan değerlendirmelerin ölçme araçları ile belgelendirilmesi ihtiyacını getirmektedir. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin değerlendirme amacıyla ölçme aracı kullanıp kullanmadıkları belirlenmeye çalışılmış ve görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının ölçme ve değerlendirme amacıyla herhangi bir belge kullanmadıklarını belirlenmiştir (Görüşme Kaydı 1, ABCDF Öğt /st 28,215,391,578,800). Sadece C öğretmeni,

öğrenciler hakkındaki gözlemlerini yazdığı bir **gözlem formu** kullandığını ifade etmiş; fakat bunun için herhangi bir puanlama sistemi oluşturmadığını söylemiştir.

“Her hangi bir belge kullanmıyorum. Aylık notlarını yazdığım bir belge var. Bazen de öğrenciyi gözlemleyerek küçük notlar alıyorum, ama ölçüye dökemiyorum. Puanlama sistemi kullanmıyorum.” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st392-394)

Bulgular çerçevesinde öğretmenlerin öğrenci gelişimini gösteren herhangi bir belge kullanmadıkları görülmektedir. İleri (2002) tarafından yapılan bir araştırmada da görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin ölçme amacıyla bir form kullanmadıkları ve uygulama çalışmalarına (ürün) not vererek ölçme yaptıkları belirlenmiştir. Dorn, Madeja ve Sabol (2004) ise, öğrencinin yapmış olduğu sanatsal çalışmadan öğrenciye bir not vererek, çalışmanın teknik ve nitelik açısından değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Fakat yapılan çalışmaların öğrenci performansını gösteren deliller olarak nasıl kullanılacağı, öğrencinin görsel algılama, estetik alanında karar verebilme, eleştirel bakış, görsel problem çözme ve teknik beceri yönünden zaman içerisinde kat ettiği ilerlemenin bir göstergesi olup olmayacağını sorgulamışlar ve alternatif ölçme araçlarının kullanımını ile yapılan ölçümlerin belgelendirilmesi gerektiğini önermişlerdir.

3.4. Ölçme ve Değerlendirme Sıklığı

Öğretmelerden C ve D, öğrencileri **her ders sonunda** değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan A öğretmen öğrenciyi **her sanat çalışması sonrasında** değerlendirdiğini, B ve F öğretmenler ise **ders içinde sürekli** değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

“Hemen hemen her çalışma sonunda...”(Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 32).

“Sürekli gibi bir şey”(Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 219).

“Hemen hemen her ders”(Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 398).

“Hemen hemen her hafta derste yaptıklarına göre”(Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 574).

“Hemen hemen sürekli ders içinde ve de çıkan sonuçlara göre” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 791).

Görüşlerden elde edilen veriler, öğretmenlerin öğrenciyi değerlendirme sıklıklarında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede bulgular öğretmenlerin öğrenciye ders içerisinde sürekli dönüt verdiğini ve değerlendirmenin “biçimlendirici” fonksiyonunu ön plana çıkarttıklarını gösterir niteliktedir. Armstrong (1994) eğitimcilerin çoğunun değerlendirmeyi dönem sonu yapılması gereken bir

faaliyet olarak gördüklerini ifade etmekte ve özellikle değerlendirmenin “biçimlendirici” fonksiyonunun öğretimin bir parçası ve öğrenme süreci ile ilgili öğrencilere dönüt olanağı verdiğini belirterek ve göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Şuda bir herçektir ki periyodik ve sürekli bir değerlendirme yapılmazsa ders hedefsiz hale gelecektir. Çünkü öğrenciye verilen düzenli dönütler hem performansın artmasında hemde öğrencinin kendine yönelik hedefler belirlemede etkili olacaktır.

3.5. Ölçme ve Değerlendirmeye Ayrılan Zaman

Öğretmenler öğrencileri değerlendirmek için her ders (4 ders saati) en az beş dakika ile en çok bir saat arasında zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

C öğretmen değerlendirmeye ayırdığı zamanı **5-10 dk. arası** ifade ederken (st 402), D öğretmen **20 dk.** ayırdığını (st 582) belirtmiştir. A öğretmen değerlendirme için ayırdığı sürenin konuya ve derse göre değiştiğini belirtmiş, her bir grup için **30-35 dk.** zaman ayırdığını (st 36-37) ifade etmiştir. Öte yandan F öğretmen değerlendirmeye ayırdığı süreyi “**hemen hemen bir saat**” olarak ifade etmiştir (st 795).

Öğretmenlerin, öğrenciyi değerlendirmeye ayırdıkları sürelerin farklılaştığı görülmektedir. Değerlendirmeye ayrılan sürenin öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerine göre çeşitlilik oluşturduğu düşünülmektedir. Diğer yandan Zimmerman (1997) gerçek değerlendirmenin zaman alıcı olduğunu ifade etmektedir. Armstrong (1994) ise öğrenci hakkında belirli ve bütünsel bir karar almanın öğretmenin değerlendirme için harcadığı zamanla belirlenebileceğini ifade etmektedir.

Basit ya da kısa zamana sığdırılan dönütler öğrencinin kendi öğrenme hedefini belirlemesi için yeterli değildir. Öğretmenin öğrencinin ne bildiği ve ne yapabildiği üzerine karar alması ayrıntılı izleme ve çözümleme sürecini içermektedir. Çünkü uzun vadede değerlendirme süreci, öğrencinin sanat programının getirdiği hedefler konusunda daha bilinçli olmasını sağlayarak sanatı anlama sürecini hızlandırabilir.

3.6. Sanatsal Öğrenmeyi Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler

Öğretmenler sanatsal öğrenme sürecinde öğrenciyi değerlendirmede “**öğrencinin sorumluluğu**”, “**derse ilgisi**” ve “**çalışma alışkanlığı**” gibi kodlarla betimlenen süreç ölçütlerini ve “**teknğin kullanımı**”, “**yaratıcılık/özgünlük**” ve “**kompozisyonu düzenleme**” kodlarıyla betimlenen sonuç (ürün) ölçütlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

A, B, C ve F öğretmenler öğrencinin öğrenmesi değerlendirmede hem **süreç** hem de **sonuç (ürün) ölçütlerini** kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin sanatsal öğrenmeyi değerlendirmede kullandıkları ölçütlere dair görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Yaratıcılık, kompozisyon, sorumluluk, derse ilgi, çalışma alışkanlığı, öğrencinin gelişim süreci, ödevlere karşı duyarlılığı gibi boyutları ön planda tutuyoruz” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 42-44).

“Tabi işte gelişimi, sorumluluk duygusu, yaratıcılık düzeyi, kompozisyonu oluşturması, ele alış biçimi gibi bunlara ön plana alıyorum. Hemen hemen hepsi göz önde bulunduruluyor” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 55-57).

“Gelişimi, sanat çalışmasının niteliği, tekniğin kullanımı, orjinallik tabii ki en önemlisi çalışma alışkanlığı” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 231-233).

“Kompozisyon bilgisi önemli, yaratıcılık boyutuna bakıyorum”(Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 415).

“İfade gücüne önem veriyorum. Öğrencinin taklit objeler yapmasından hoşlanmıyorum. Çalışma alışkanlığı, sorumluluk duygusu çok önemli ama her şeyden önce kendisi olabilen bir öğrenci her şeyden daha iyi tabii ki” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 422-425).

“Yani resim atölye olarak düşündüğümüzde renk, çizgi, ışık yani resimsel elemanların kullanımı, yaratıcılık, işte öğrencinin çalışma alışkanlığı, eskiz aşamasında çalışması, yani bu araştırma sürecini de baz alıyoruz. Öğrencilerin derse olan ilgisi de göz önüne alınabiliyor” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 805-808).

“Yani hemen hemen çalışma başarısı, ilgisi, yaptığı çalışma üzerinde ne kadar duruyor, ortaya çıkan sonuç ne kadar başarılı, ya da kullandığı teknik ne kadar uygun” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 813-815).

Öğretmenler sanatsal çalışmalarını ölçmede üç ölçütü temel almaktadırlar. Bunlar; **teknğin kullanımı, kompozisyonun ifadesi ve üründeki yaratıcı öğelerdir**. Bu ifadeler Eisner’in (1997) görüşü tarafından desteklenmektedir. Eisner (1997) bir sanat ürününün değerlendirilmesinde teknik yön, estetik yön ve yaratıcı yön üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenciler de öğretmenlerin yaptıkları

değerlendirmede sanat çalışmalarında tekniğin kullanımı, yaratıcılık/özgünlük ve kompozisyonun düzenlenmesine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Tekniği kullanabilmeye mutlaka bakıldığını da düşünüyorum zaten”(OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 114).

“Ama yaratıcılık tabii ki çok önemli, öğretmenler de yaratıcılığı geliştirmeye önem veriyorlar. Öğretmenler buna önem veriyorlar ve bakıyorlar” (OG Görüşme Kaydı 1, Elif/st 77-79).

“Yaratıcılık, yaptığımız tekniği kullanabilmemiz, kompozisyona mutlaka bakılmalı. Kişisel çaba çok önemli” (OG Görüşme Kaydı 1, Ece/st 87).

“Birde kompozisyonunda bir yerden mi esinlendi, yoksa tamamen kendi düşüncesini mi? Özellikle kendi aklıma gelen fikir olması çok önemli bence”(OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 103-105).

“Kompozisyon, oran-orantı, rengin kullanımı, çizgi, hepside var aslında”(OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 73)

Sanatsal bir çalışmayı değerlendirmede kullanılan ölçütler üzerine öğretmen ve öğrencilerin görüşleri birbirini desteklemektedir. Bu öğrencilerin, sanatsal bir çalışmanın niteliklerine yönelik farkındalığı olduğu yönünde değerlendirilebilir.

Öte yandan D öğretmen sanatsal bir çalışmada teknik, estetik ve yaratıcı yöne dair ölçütleri bir bütün olarak görmemiş, verilen konuya göre bir değerlendirme yaptığını aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

“Verdiğimiz neyse ona göre yani teknik boyutta bir şeyler vermişsem onu istiyorum Kompozisyona dair bir şey vermişsem onu görmek istiyorum” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 602-603).

“Tabii önceden örnekler sunuyorum. O örneklerle göre yaptığımız iş sonucunda şu olmalı aşamalardan geçip şuna varmalısınız diye belirtiyorum. Eğer varabiliyorsa neden olmadığını sonuçlarını belirtiyorum. Yaratıcılık özgünlük gibi konuları imgesel konularda ön planda tutarsın. Ama bir figüratif desende nasıl tutulabilir ki yani dersten derse ve konudan konuya değişiyor” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 607-612).

Öğretmenlerin süreç içerisinde temel aldıkları ölçütler ise **sorumluluk, derse ilgi, öğrencinin gelişim süreci, ödevlere karşı duyarlılığı** gibi ölçütler olmuştur. Öğrenciler süreç içerisinde ise özellikle derse karşı sorumluluk, derse ilgi ve çalışma alışkanlığının dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme sürecine dair görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Yani görevleri yerine getirip getirmediği, sorumluluk gibi”(OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 94)

“Ders bitiminde yaptığımız çalışmaya olan ilgi” (OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 98).

“Yaratıcılık, yaptığımız tekniği kullanabilmemiz, kompozisyona mutlaka bakılmalı. Kişisel çaba çok önemli”(OG Görüşme Kaydı 1, Ece/st 88-89).

“Bence nasıl çalıştığımız ruh halimizde önemlidir”(OG Görüşme Kaydı 1, Cansu /st 90).

Öğretmenler, öğrencilerin yapmış oldukları sanatsal çalışmaların teknik ve nitel özelliklerini değerlendirmenin yanı sıra öğrencinin o çalışmayı oluştururken harcadığı çabayı da değerlendirmenin gerekliliğini işaret etmişlerdir. İleri (2002) tarafından ilköğretim görsel sanatlar öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada öğretmenlerin % 97,15’lik bölümünün öğrenciyi değerlendirmede sanatsal çalışmaların yanı sıra ders içi ve ders dışı etkinlikler ile temiz ve düzenli çalışma gibi özellikleri de ölçmede temel aldıklarını göstermiştir. Sabol (2004) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin %75’inin öğrencinin problemi çözme yeteneğini, gelişme ve ilerlemesini, sınıf içi davranışlarını ve istekliliği gibi özelliklerini ölçmede kullandıkları belirlenmiştir.

3.7. Kullanılan Ölçütün/Ölçütlerin Seçilme Biçimi

Öğretmenlerin çoğunluğu; öğrencileri değerlendirdikleri ölçütlere, **bireysel** olarak karar verdiklerini belirtmişlerdir. Fakat grupların beraber değerlendirildiği ortak sınavlarda **derse giren öğretmenlerce birlikte karar** aldıklarını da ifade etmişlerdir. A, B ve C öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Genelde ortak yapılan sınavlarda beraber karar veriliyor.”(Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 61).

“Bazen beraber de oluyor ama genelde bireysel” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 237).

“Yani aylık yaptığımda kendime ait ölçütlerim var onları kullanıyorum. Ama ortak sınavlarda diğer arkadaşlarla beraber hareket ediyorum (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 429-430).

Ayrıca A öğretmen, atölyeler arası tutarlı olmak için sınıfı bir bütün olarak düşündüğünü değerlendirme yaparken diğer öğretmenlerle birleşmeyi tercih ettiğini belirtmiştir.

“Değerlendirmeyi mümkün olduğu kadar derse beraber girdiğim diğer arkadaşlarla ortak yapmaya çalışıyorum. Aynı sınıf 3 gruba ayrıldığı için mümkün olduğu kadar tutarlı olmak adına sınıfı bir bütün olarak düşünüp değerlendirme yaparken birleşebiliyoruz” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 65-68).

Bulgular bağlamında öğretmenler ortak ölçme ölçütlerini zaman zaman kullanmayı tercih etseler de, genellikle birbirlerinden bağımsız bir biçimde, standart

bir sistemde hareket etmektedirler. Bunun anlamı 24 kişilik bir sınıfın sekizer kişilik üç gruba ayrılması ve her üç grupta farklı ölçme tekniklerinin ve ölçütlerinin kullanılmasıdır. Bu durumun da ölçme sonuçlarını ölçme aracı ve tekniğinden kaynaklanan hataya götürebileceği ve dolayısıyla ölçme sonuçlarının güvenilirliğini etkileyebileceği düşünülmektedir.

3.8.Uygulanan Ölçme ve Değerlendirmenin Güçlü Yönleri

Öğretmenler uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin güçlü yönlerini; *sürecin her aşamasında dönüt verme, kişiyi kendi gelişimi ile değerlendirme ve çok bakışlı değerlendirme yaklaşımlarını kullanma* olarak ifade ederken, öğrenciler ise, *kışiyi kendi gelişimi ile değerlendirme ve yaratıcı düşünceye önem verme* olarak nitelendirmişlerdir.

B ve D öğretmenler değerlendirmede öğrencileri bir birey olarak düşünüp kendi kapasiteleri doğrultusunda değerlendirme yaptıklarını, öğrencinin kişisel gelişimine yönelik bireysel değerlendirmeye yöneldiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle açıklamışlardır.

“...mesala çocuğa ışık-gölge, oran-orantı, hacim gibi üzerinde durduğum şeyleri görmek istediğimi söylüyorum. Konuyu anlattıktan sonra ne kadar uyguluyor benim verdiğim bilgiden (anlatımdan) sonra özgür bırakıyorum ve gözlemlerimde anlamadığı yerleri tespit edip tekrar anlatıyorum. Anlayıncaya kadar, yani bireysel farklılıklar ya da grubun performansı önemli, yani konuya göre, duruma göre ya da öğrencinin psikolojisine göre hareket ediyorum.” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 289-294)

“Bireyleri bireysel olarak değerlendirme taraftarıyım. Yani yetersiz olan öğrencinin neden yetersiz olduğunu belirleyip yetersiz olduğu yön üzerinde duruyorum. Ya da müfredatın dışına çıkıp gereken zamanı ayırıyorum.” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 629-631)

“Bu konuda çok eksik olduğumuzu düşünmüyorum. Genel gidişat olarak doğru değerlendirdiğimi düşünüyorum. Yani eleştirel olarak ya da kişisel gelişim olarak belki aşamalarda hata yapabiliyor olabiliriz. Yani sonra yapmamız gerekeni daha önce yapıyor olabiliriz. Ama genelde bireysel eğitim veriyoruz. Ve sürekli de bireysel gelişimlerini takip ediyoruz. Önceden belirlenen genel değerlendirme ölçütlerinin ise işe pek fazla yaramayacağını düşünüyorum. Bireysel değerlendirme çok mantıklı önceden planlanmış programların çok tutmayacağını düşünüyorum. Hemen hemen bireysel eğitim yaptığımız için 6-8 kişilik gruplarla çalışıyoruz. Bu nedenle bireysel gelişimlerini birebir takip etme olanağımız oluyor.” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 708-712).

Öğretmenler bireysel farklılıkların önemini belirtmişler ve **kışiyi kendi gelişimine göre değerlendirdiklerini** ifade etmişlerdir. Nitekim öğrenciler de

uygulanan ölçme ve değerlendirmeyi öğretmenlerin kişiyi kendi gelişimiyle değerlendirmeleri yönünden güçlü bulmuşlardır.

Öğrencilerden Hasan ve Özlem, öğretmenlerin değerlendirmede kendi gelişimlerini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.

“Önceki çalışmalarımızla gün geçtikçe yaptığımız çalışmalar arasındaki gelişime de bakıyorlar.” (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 39-40).

“Yaptığımız çalışmalar, ödevler ve araştırmalar yönünden de değerlendirildiğimizi düşünüyorum. Mesela desen atölye dersinde bize verilen ödevler yardımıyla ve gelişimizi de değerlendirdiklerini düşünüyorum”(OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 9-11).

“Aslında önce kendi yaptıklarımızla karşılaştırıyorlar daha sonra kıyaslama yapabiliyorlar” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem /st 66-67).

İki öğrencinin verdiği bu ifadeler, öğretmen görüşlerini de desteklemektedir. Diğer yandan, öğrencilerden Özlem ve Elif ise, öğretmenlerin **yaratıcı düşünceyi ön plana çıkartıcı nitelikte rehberlik** yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerinin yaratıcılık açısından birer rehber olduklarını belirtmişlerdir.

“Yani sonuçta sanat okuyoruz, diğer okullardan farklı yapıda öğrenciler olduğumuzu düşünüyorlar ve bizi bu yönde yönlendiriyorlar hep” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 81-82).

“Yaratıcılık tabii ki çok önemli, öğretmenler de yaratıcılığı geliştirmeye önem veriyorlar. Öğretmenler buna önem veriyorlar ve bakıyorlar” (OG Görüşme Kaydı 1, Elif/st 77-79).

Öğretmenlerden B ve D ise yapılan değerlendirmeleri **çok bakışlı olması** nedeniyle güçlü bulmuşlardır.

“Mesela eleştirel düşünme de benim için önemli, çocukların çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesini ya da arkadaşlarının değerlendirmesine önem veriyorum” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 255-257).

“Yani sadece kendi değerlendirmemi ortaya koymuyorum kendilerini değerlendiriyorlar akranlarını değerlendiriyorlar. Kendi değerlendirmelerini yaptıktan sonra onlara soruyorum sence sıralama nasıl olmalı. Mesela sıralamada bireysel değerlendirmede kendi desenini 1. sıradan alıp 3. sıraya alanlar oluyor. Hatalarını söyleyerek orda olması gerektiğini biliyor. Yeri gelince bende daha acımasız olabiliyorlar. Bazen onların yaptıkları sıralamaya dokunmuyorum. O şekilde not veriyorum. Yani kendini değerlendirmeye özendiriyorum. Başta kompleksler yaşanabiliyor. Ama yavaş yavaş bunu özümüyorlar ve kendi değerlendirmelerini kendileri yapıyorlar yeri gelince de benden daha acımasız oluyorlar” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 660-669).

Çok bakışlı değerlendirme iki durum çerçevesinde yapılmaktadır. Bunlardan ilki, öğrenciyi değerlendirmede tek bir ölçütün göz önüne alınmaması, öğrenmenin

tek bir davranışla değil, olası bir takım davranışlarla gerçekleştiği görüşüdür. Diğeri ise, değerlendirmecinin sadece kendi bakış açısını dikkate almamasıdır (Semerci 2001). Bulgular öğretmenlerin zaman zaman öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi tekniklerle çoklu bakış açılarına yöneldiklerini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilere çoklu bakış açılarını gösteren bu yaklaşımları sözel düzeyde uygulamaktadırlar. Fakat Eisner (1997) öğrencinin kendi gelişimi ya da arkadaşının gelişimi hakkında ne düşündüğünü gösteren bu tekniklerin kaydedilerek yapılmasının öğrencinin süreçteki gelişimini takip etmek açısından daha yararlı olduğunu öne sürmektedir.

A öğretmen de, **sürecin her aşamasında dönüt vermenin** öğrenciler üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

“Yani eskiz ve çizim aşamalarında öğrenci eleştiri ve yönlendirme bekliyor. Yani aşama aşama değerlendirildiğinde başarılı sonuçlar çıkıyor. Süreç sonuca çok olumlu etki yapıyor. Öğrenci üzerinde daha etkili, sonuçta öğrenci başında çalışmıyorsa sonuçta iyi iş çıkartmıyor.”(Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 85-87).

Öz değerlendirme ve değerlendirmenin “biçimlendirici” fonksiyonuna değinen A öğretmen, öğrencinin teknik ve nitelik yönden gelişiminde sürecin her aşamasında dönüt vermenin etkili sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmiştir. Öğretim sürecinin bir parçası olarak görülen bu değerlendirme türünde, öğretim sürüp giderken her bir konudaki öğrenme eksikliğini ve güçlüklerini belirlemek ve bu eksiklik ve yetersizlikleri gidermek hedeflenmektedir (Tekin 1996). Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrenmeye rehberlik etmeye yönelik davranışlar içerisinde olduğu görülmektedir. Fakat bu rehberlikte eksikliğe ya da yetersizliğe yönelik yanıtları doğrudan söylemek değil, öğrenciyi doğru yanıtı ulaştıracak bir düşünce çizgisine sokmak önem taşımaktadır (Açıkgöz 2003). Örneğin; öğrenciye kullanması gereken rengi söylemektense estetik düzenlemeye olanak tanıyan renk armonileri üzerinde konuşmak ve problemi kendisinin çözmesini sağlamanın etkili olacağı düşünülmektedir.

3.9.Uygulanan Ölçme ve Değerlendirmenin Tekniklerinin Zayıf Yönleri

B ve C öğretmenler uygulanan ölçme ve değerlendirme anlayışının sınırlılığını **öğretmenlerde bireysel düşüncelerin ve duygusallığın ön plana çıkması ve**

atölyeler arasında farklı değerlendirme tekniklerinin kullanılmasına bağlamış, şu yorumları yapmışlardır.

“Atölyeler arasında tam bir diyalog, ortaklık yok, belli ölçütler, ortak ölçütler yok. Hatta kimi yerde bireysel düşüncelerin, duygusallığın da ön plana geçtiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st447-450).

“Süreç içersinde sürekli bir değerlendirme yapıyorum. Belli aralıklarla değil, yani sık sık bazen derste öğrenci orijinal bir çalışma çıkartıyor, buna not verebiliyorum”(Görüşme Kaydı 1, BÖ/st447-450).

B öğretmen sınıfta birden çıkan orijinal bir sanat çalışmasını hemen değerlendirebildiğini ifade etmiştir. Armstrong (1994) bu görüşü öğretmenlerin öğrettikleri şeyi ölçmek istediklerinde sahiplenme duygusunun ağır bastığı sözleriyle ifade etmiştir. Bu da bu çalışmada öğretmenlerin değerlendirmede duygularını ön plana çıkardıklarını göstermektedir.

Yine A öğretmende öğretmenler arasında fikir ayrılıklarından dolayı farklı değerlendirme tekniklerinin kullanıldığını dile getirmiştir.

“Genelde öğretmenlerin arasında bu tür fikir ayrılıklarının olduğunu biliyorum. Yada birbirlerinden farklı değerlendirme biçimleri uyguluyorlar” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 144-145).

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde atölyeler arasında ortak alınan kararlar çerçevesinde değerlendirme yapılmadığı kimi zaman **öğrencinin öğrenmesi hakkında karar vermede bireysel düşüncelerin ve duygusallığın ağır bastığı**, sanat atölye derslerinde ölçme değerlendirme işlemlerinin belli bir sistematığe yerleştirilmediği görülmektedir. Nitekim öğrencilerden Hasan ve Özlem de atölyeler arası farklı değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasının kendilerinde alışma ve bocalama sorunu yaşanmasına neden olduğunu dile getirmişlerdir.

“Mesela bir dersimde desenime öğretmen gölgeleme yapmamı önerdi. Fakat bir başka öğretmen bunu kesinlikle yapmamamı söyledi. Bu nedenle aynı ölçütler olsa çok daha iyi olacak. Yani değerlendirme tamamen öğretmenin elinde” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 213-216).

“Buraya geldik., her yıl atölye derslerinde öğretmenlerimiz değişiyor. Çok öğretmen değişince hepsinin anlatım tarzı farklı oluyor. Bu nedenle aslında başta bir alışma ve bocalama sorunu yaşıyoruz. Yani her öğretmen farklı ölçütlerle değerlendiriyor buna alışmamız çok zor oluyor” (OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 179-182).

“Öğretmen değişiminin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü her insanın beğenisi, duyguları, bakış açıları, düşünceleri çok farklı Bu nedenle öğretmeleri de farklı olacaktır. Bu durumda sürekli değişik fikirlerle karşılaşınca tabi bocalama olsa da pek çok farklı bakış olduğunu öğrendiğimi düşünüyorum. Çoğunluğun fikrini de öğrenmiş olduğumu düşünüyorum. Böylelikle daha iyiye ulaşacağımı düşünüyorum.

Yani burada arkadaşşıma katılıyorum yani belki değerlendirme ölçütleri ortak olabilir hani birliği sağlama açısından” (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 185-192).

Öğrenciler, **atölyeler arası farklı değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiğini**, her yıl atölyelerde farklı öğretmenlerden ders aldıklarını farklı biçimlerde değerlendirildiklerini, bunun kendileri üzerinde olumsuz ve güvensiz bir etki oluşturduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenciler, öğretmen değişimlerinin kendileri için faydalı olduğunu, farklı öğretmenlerden farklı bakış açıları, farklı düşünceler öğrendiklerini ifade etmişler ve değerlendirmede atölyeler arası ortak ölçütlerin kullanılabilceğini önermişlerdir.

D öğretmen ise hali hazırdaki **değerlendirme tekniklerinin öğrenciler üzerinde yeterli motivasyonu (güdülenmeyi) sağlayamadığını** belirtmiştir.

“...bazen de karşılıklı motivasyon eksikimiz olduğunu düşünüyorum. Yani öğrenciyi motive edemeyip aslında kolaylıkla alabilen öğrenciyken kaybettiğimiz oluyor. Yani motivasyondan kaynaklanan sorunlarımız olduğu kanaatindeyim” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 633-636).

Açıköz (2003) motive olmayı kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma gibi birçok duyguyu içeren karmaşık yapılı bir özellik olarak tanımlamaktadır. Ayrıca araştırmalar da motivasyonun öğrenci başarısı üzerine önemli etkileri olduğunu gösteren kanıtlar sunmaktadır. Bu doğrultuda yapılan ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin yeterlilik duygularının gelişimine dönük, öğrencinin öğrenme sürecinde etkili bir biçimde yer aldığını hissettiren ve öğrenciler arasında işbirliğini teşvik eden nitelikte olması beklenmektedir.

Uygulanan ölçme ve değerlendirmenin bir diğer zayıf yanının da “**sanatsal bilginin kuramsal derslerde verildiğini düşünme**” oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Tabi bunun için estetik, sanat tarihi dersleri gibi dersler var. Genelde teorik anlamda bu bilgiyi bu derslerde alıyorlar. Yani sanatla ilgili dersleri sadece uygulama derslerinden ibaret değil. Ama tabii ki uygulama derslerinde de bir takım teorik bilgiler alıyorlar. Yapıyormuyuz. Yapmıyoruz. Uygulamayla birleştirmek amacıyla yapılması tabii ki uygun olur. Ben genelde öğrencilere grup çalışmalarlarıyla düşüncelerini yazdırıyorum. Bu kâğıtlarda bu tarz eleştiriler geliyor. Sanat kavramlarını çok bilmiyoruz diyorlar” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 725-730).

“Bu tür konuları öğrencilerin sanat tarihi, estetik gibi derslerde öğrendiklerini düşünüyorum.” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 307-309).

“Açıkçası teorik bilginin uygulamayla iç içe olduğunu düşünüyorum Yani teorik bilgisi varsa uygulamasına yansiyacaktır diye düşünüyorum.” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 317-318)

D öğretmen sanatsal bilgiyi öğrencilerin kuramsal derslerde aldıklarını belirtmiştir. Sanat atölye derslerinde bir takım teorik bilgiler verildiğini, fakat bu bilgileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir işlem yapılmadığını ifade etmiş, öğrencilerden de zaman zaman “sanat kavramlarını bilmiyoruz”, şeklinde eleştirilerin geldiğini ifade etmiştir. B öğretmen ise sanatsal bilginin uygulama ile iç içe olduğunu, öğrencinin edinmiş olduğu bilgileri sanatsal çalışmasında görebileceğini belirtmiştir. Yine aynı öğretmen kuramsal bilginin teorik derslerde verildiğini ve değerlendirildiğini ifade etmiştir.

Her ne kadar B öğretmen bilginin, becerinin ve sürecin görsel bir problemi çözerken nasıl kullanıldığı üzerine yordamada bulunduğunu belirtse de, öğretmenlerin bilgiyi hatırlama, kavrama, bilgiyi yeni duruma uydurma, bilgi- konu bütünlüğünü sağlama gibi temel kavramlar üzerine odaklanmaları da gerekmektedir.

Öte yandan A ve B öğretmen öğrenciyi değerlendirmede daha huzurlu olmak için **farklı kişilerin değerlendirmelerine gereksinim duyduklarını** belirtmişlerdir.

“...yani genelde birkaç arkadaş beraber yaptığımızda daha huzurlu oluyorum. Yani ortak karar verildiğinde” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 37-38).

“...yani tereddüt ettiğim yerler, noktalar oluyor” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 102).

“Tabi ki, zaman zaman öyle olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 250-251).

Yapılan değerlendirmenin güvenilirliği ile ilgili bu düşüncelerde öğretmenler öğrenci hakkında karar vermede tereddütler yaşadıkları ve objektif olamama endişesi taşıdıkları ve kimi zaman değerlendirmeyi daha güvenilir kılmak amaçlı birleşerek değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Uygulanan bu değerlendirme şekillerinin geçerlilik ve güvenilirlik açısından sınırlı kaldığı söylenebilir. Turgut (1997) bir ölçme sonucunun tesadüfî hataların azlığı oranında güvenilir sayılabileceğini belirterek, araç, yöntem, ölçmecisi ve ölçme ortamından kaynaklanan bazı durumların ölçmenin güvenilirliğini etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerde bireysel düşüncelerin ve duygusallığın ön plana çıkması, atölyeler arası farklı değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması, farklı kişilerin değerlendirmelerine gereksinim duyma, değerlendirmenin güvenilirliğini etkilediğini gösterir niteliktedir.

Uygulanan ölçme değerlendirme sürecinde özellikle **ürün odaklı değerlendirme yapıldığı, sanatsal öğrenmenin tüm yönlerini değerlendirmede**

yetersiz kalındığı öğretmenlerin çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. F öğretmen ürün odaklı değerlendirme yapılmasından yakınmıştır ve özellikle öğrencilerde eleştirel becerilerin geliştirilemediğini, sanatsal anlamda bir sanat eserini sorgulayamadıklarını aşağıdaki sözlerle gündeme getirmiştir.

“Biz yapıyoruz ama öğrenciye de değerlendirme bilinci geliştirmeye yönelik bir şeyler yapılmalı. Yani sadece uygulama boyutunu değerlendirmekle kalmamalı. Bana göre çocuğun sanatsal bilgiye yani, tamam bir sanat bilgisi alıyor fakat sanatsal eleştiriye ihtiyacı var. Bu beceri de çok yeterli değil. Mesela atölye derslerinde farklı sanatçıların eserleri incelenerek kendi çalışmalarını değerlendirmeye götürülebilir. Bunu bilmiyor. Beraber değerlendirelim dediğimde eksik kalıyorlar. Bu da estetik anlamda yetersiz olduklarını düşündürüyor. Bir de öğrenciler ortaya bir sonuç çıkartalım diye bakıyorlar. Sonuç önemli onlar için onu oluştururken ki düşünme süreçleri o kadar önemli değil, yani bu nedenle onların bu konuda konuşmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlenebilir. Yani konuşma hakkına sahip olabilecekleri ortamlar yaratarak tartışmalarla sanatsal niteliklerine bakılabilir. Kendi içlerinde de sanatla ilgili konuştuklarını düşünmüyorum. Yani uygulama olmalı diye düşünüyorlar, ama bu kadar diğer süreçlere pek önem vermiyorlar. Bence. Bu yönden eksikler. Yani bu yönleri gelişebilir” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 898-910).

“Ölçme değerlendirmede dikkate almaya çalışıyorum. Ama öğrenciden çok iyi dönütler alamıyorum. Yani çocuklar eleştirel anlamda yaptığı çalışmayı, ya da arkadaşının çalışmasını ya da özgün bir sanat eserini değerlendiremiyor, yani sanatsal anlamda yorum yapamıyor. Yeterli değil. Yani uygulanabilecek test olabilir, ya da konuşmaların diyaloglar yoluyla ölçülebileceğini düşünüyorum. Sohbet ortamları yaratılıp belirlenebilir. Ölçtüğünü düşünüyorum yeterli düzeyde değil, ama mutlaka olması gerekiyor. Yani çocuğun sonuçta yaptığı çalışmayı estetiksel açıdan değerlendirebilmesi gerekiyor. Bu da bize ne öğrendiğini gösterir” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 825-833).

F öğretmen yapılan değerlendirmelerin öğrencileri eleştirel düşünmeye ve de özgün sanat eserlerini yorumlamaya yöneltmediğini ifade etmiştir. F öğretmen, öğrencilerin kendilerini sadece uygulamaya ve çıkan sonuca (ürün) yönelttiklerini, sürecin, bilginin ve becerinin nasıl kullanıldığına odaklanmadıklarını belirtmiştir. Bekiroğlu (2005), bunu öğrencinin ölçülme biçimine yönelik öğrenmeye meyilli olduğu düşüncesiyle açıklamıştır.

A öğretmenin görüşü de F öğretmenin görüşüne benzer özellikler taşımaktadır. A öğretmen de değerlendirmede eleştirel becerileri geliştirici özelliklerin eksikliğini ve sanatsal bilgiyi ölçmede yetersiz kalındığını ifade etmiştir. Yine D öğretmen sanatsal bilgi düzeyinin yeterince değerlendirilemediğini belirtmiştir.

“Etkili olacağını düşünüyorum. Yani bunun üzerinde biz fazla durmuyoruz. Ama aşırı dereceye kaçmadan olması gerektiğini düşünüyorum. Yani sanat eserleri incelemeleri üzerinden olabilir. Önceden sanat eserleri inceleme dersi vardı. Ama seçmeli olduğu için her sene seçilemeyebiliyor. Kompozisyonlar üzerine konuşarak bu eksikliklerini gidermeye çalışıyoruz. Ama yapılırsa iyi olur tabii ki” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 129-134).

“Bilgi konusunu ölçemiyoruz. Bunun abartmamak kaydıyla olabileceğini düşünüyorum. Ayrıca araştırma boyutunda kendi araştırma konularının olmasının da etkili olacağını düşünüyorum. Kendi araştırma konularını seminer biçiminde sunabilecekleri ortamlar yaratılmalı. Çok etkili olacaktır” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st160-164).

“Uygulamayla birleştirmek amacıyla yapılması tabii ki uygun olur. Ben genelde öğrencilere grup çalışmalarıyla düşüncelerini yazdırıyorum. Bu kâğıtlarda bu tarz eleştiriler geliyor. Sanat kavramlarını çok bilmiyoruz diyorlar. Ama müfredat gereği bilmeleri gerekiyor. Yani test yapmasakta sınıf içi diyaloglarla öğrenebiliyor. Sonuçta ilerdeki yaşantıları için gerekli yani teoriyi uygulamayla birleştirmeleri gerekiyor. Yani çocuğun bu konularda eksikliği oluyor. Kavramlar genelde Türkçe değil, yani verilse de başka bir şeye geçtiği zaman bilemeyebiliyor. Bu açıdan sık anlatılması gerekiyor. Ölçülebilirde çocuğun geriye bakma amaçlı neyi öğrendiğini görmesi amaçlı önemli” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 731-738).

C ve B öğretmen öğrencileri değerlendirmede **araştırma ve sorgulama becerilerinin önemsenmediğini** ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

“...okulda çok fazla kopyacılığa alıştırmaya, hazırcılığa yönlendirmeyi gözlemliyorum. Yani özellikle araştırma ve sorgulamaya yönlendirilmediğini düşünüyorum, iyi sonuç çıksın, sergiye iş çıksın diye düşünülüyor bazen. Fakat sürekli kopya yapmalarının çocuğun ilerde öz güveninin yok olmasına neden olacağını düşünüyorum. Yani kendine güvensizlik oluşturuyor, yaratıcılığını engelliyor ya da çocuk hep birileri olsun, birilerine sorayım isteyecek, yani birçoğumuzun rehber olmakla yapmayı karıştırdığını düşünüyorum, ama bunun sonucunun da şimdi değil, okuldan mezun olduktan sonra olumsuz sonuçlarını göstereceğini düşünüyorum. İyi bir rehber olunmadığını düşünüyorum. Yani çocuklara kendi ayaklarının üstünde durulması öğretilmelidir.” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st536-542)

“Çevredeki etkenlerde çok önemli. Yani genelde piyasa türü, ya da pop imajlara yönelebiliyorlar. Tercihleri o yönde oluyor. Güzelin ne olduğuna dair çok fazla fikirleri yok. Keşke sanat eleştirisi ilköğretimden gelerek oluşturulsa. Yani yargı boyutunda bir şeyler gerekiyor. Özellikle atölye derslerinde sanat eseri incelemelerine değinilebilir. Öğrencide kendi fikirlerini iletme anlayışının geliştirilmesi gerekiyor. Bunların öğretmene de çok şey öğrettiğini düşünüyorum. Bakış açısı değişiyor. Başkasının fikrinden çok kendi fikirlerini iletmeyi öğreniyor. Yani amaç öğrenciyi geliştirmek olmalıdır”(Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 263-264).

B öğretmen, öğrencilere yapılan rehberliğin öğrenciyi araştırma ve sorgulamaya yönlendirmediğini, öğrenciyi düşünmeye yöneltmediği için geleceğe yönelik olmadığını ifade etmiştir. C öğretmen ise, sanat yapıtlarını sorgulamaya yönelik etkinliklerde bulunulmadığını ve bu nedenle öğrencilerin pop imajlara yönelebildiğini, sanat eserlerinin estetik yönünü görmekte ve kendi fikirlerini iletmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Nitekim öğretmenlerin bu görüşlerini öğrenci görüşleri de desteklemektedir.

Öğrencilerden Hasan, okulda yapılan değerlendirmelerde uygulama odaklı değerlendirme yapıldığını ve farklı becerilerin ön plana çıkartılmadığını ifade etmiştir.

“Uygulama ağırlıklı olarak var ama diğerlerinin çok fazla ön plana çıkarıldığını düşünmüyorum ben.” (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 166-167)

Öğrencilerden Cansu, Elif, Hale ve Hasan, araştırma ve sorgulama becerilerinin değerlendirmede önemsenmediğini söylemişlerdir.

“Gerçi bu okulda araştırma konusu verilse bile arkası pek yoklanmıyor. Yani hem öğrencide hem de öğretmende bu konuda biraz sorumluluk bilinci olması gerekiyor. Yani öğrenciler bir şekilde kontrol edilmeli yoksa yapmıyoruz” (OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 293-296).

“Yani ben bir sanat eseri yorumlamayı kesinlikle bilmiyorum. Nasıl konuşacağımızı, bakacağımızı bilmiyoruz. Bunu 2,5 yıl sonra sanat tarihi dersinde ve estetik dersinde görüyoruz. Çok geç bir süre. Yani şurada mezun olmanıza az bir süre kalmış bazı şeylerin farkına yeni yeni varıyoruz. Yoksa bilemeyecez. Bir resim hakkında ancak güzel ve çirkin diye yorum yapabiliyordum. Örneğin benim anlamadığım yada beğenmediğim diyeyim bir resme öğretmenim başarılı bir eser olarak bakıyor. Merak ediyorum ne yönden güzel buldu ya da başarılı buldu diye. Ben bir sanatçı gibi bir eser hakkında yorum yapamam ama öğretilirse yaparım gibi geliyor” (OG Görüşme Kaydı 1, Elif/st 300-308).

“Böylelikle düşünmeyi de öğrenir mesela, daha farklı alternatiflerde arar, kendini daha çok zorlayıp daha iyi iş çıkartabilir mesela bize bazı noktalar ayrıntılı bir biçimde gösterilebilir. Bunu yaparsanız şuna ulaşacaksınız, şunu yaparsanız böyle olacak gibi Özellikle eleştirel düşünmeyi geliştirmek için atölye derslerinde sanat yapıtı inceleyebiliriz. Bir resim hakkında araştırma yapabiliriz. Eleştiriler sınıf ortamında paylaşılabilir. Böylelikle eleştiri becerisi kazanabileceğimizi düşünüyorum” (OG Görüşme Kaydı 1, Hale/st 33-39).

“Hayır, yani ürüne geçene kadar araştırmalardan ölçülmüyoruz. Geçen yıl bir desten hep 90 aldım ama ödevden 45 aldım fakat bu notumu değiştirmede, yani değerlendirildiğini düşünmüyorum (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 285,287).

Öğrenciler özellikle bir sanat yapıtının niteliklerini çözümlenmekte, yorumlamakta ve yargulamakta zorlandıklarını, görsel bir problemi ele almada, farklı çözüm önerileri bulmada sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise (B ve C) öğrencilerin kimi zaman sergi için iyi bir ürün çıkarmak amacıyla kopyacılığa yönlendirildiğini, düşünmeye yöneltilmediğini dile getirirken bazıları da (A ve F) öğrencilerin eleştirel anlamda özgün bir sanat eseri değerlendiremediklerinden yakınmışlardır.

Bulgular, öğretmen ve öğrencilerin ağırlıklı olarak uygulama yeterliliğine odaklandıklarını, eleştirel ve kültürel gelişime yönelik ölçme ve değerlendirmenin yeterli düzeyde yapılmadığını ortaya koymaktadır. Uygulanan ölçme ve

değerlendirme teknikleri estetiksel sorgulama, sanatsal bilgi, eleştirel bakış ve araştırmaya yönelik bilgi, beceri ve tutumları değerlendirmede sınırlı kalmaktadır. Oysa öğrencilerin öğrenme-öğretme yoluyla sanatı sorgulayıp takdir edebilme yeteneklerinin artırılması da gerekmektedir (Dobbs 1998). Öğrencinin uygulama becerisinde ya da ürün oluşturmada iyi olması, diğer becerileri de etkili bir biçimde kullanıyor anlamına gelmemekte, bir becerinin zayıf olması da öğrencinin yapısını neden yanlış uyguladığının göstergesi olmamaktadır. Bundan dolayı yapılan ölçümlerin geçerli sonuçlar verdiği düşünülmemektedir. Geçerlik, bir ölçme aracının amaca hizmet etme derecesidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006). Sanatsal bilginin teorik derslerde verildiğini düşünme, ürün odaklı değerlendirme yapılarak uygulamalı sanat derslerinde kazanılan bazı bilgi, beceri ve tutumların değerlendirme kapsamına alınmaması geçerlik sorununu ortaya koymaktadır.

Uygulanan değerlendirme tekniklerinin diğer bir zayıf yanı ise, **öğrencilerde değerlendirme bilincinin oluşturulamaması ve değerlendirme ölçütlerinin öğrenciyle paylaşılmamasıdır.**

A ve F öğretmen öğrencilerin kendilerini değerlendirmede yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

“Değerlendirme yaparken tüm çalışmalarını en iyiden en kötüye doğru sıralıyoruz ve birbirleri ile de kıyaslıyoruz ama bunu yaparken öğrencinin kendi içindeki değerlendirme bilincini geliştirmede biraz zayıf olduğumuzu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 76-79).

“Ölçme değerlendirmede dikkate almaya çalışıyorum. Ama öğrenciden çok iyi dönütler alamıyorum. Yani çocuklar eleştirel anlamda yaptığı çalışmayı, ya da arkadaşının çalışmasını ya da özgün bir sanat eserini değerlendiremiyor yani sanatsal anlamda yorum yapamıyor. Yeterli değil. Ölçtüğünü düşünüyorum yeterli düzeyde değil ama, ama mutlaka olması gerekiyor. Yani çocuğun sonuçta yaptığı çalışmayı estetiksel açıdan değerlendirebilmesi gerekiyor. Bu da bize ne öğrendiğini gösterir” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 825-830).

A, C ve D öğretmen, öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini bilmemeleri nedeniyle tereddüt yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“Benim notum arkadaşımın neden daha düşük şekilde rahatlıkla bir açıklama isteyebiliyor. Öğrenci saygısını yitirmeden bunu istediğinde öğretmen de açıklama yaptığı zaman ikna olabiliyor.” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 111-112)

“Öğretmen her yıl farklı bir öğrenci gurubuyla karşı karşıya geliyor. Her birimizin anlatım dili farklı olunca öğrenci bocalayabiliyor. Her birimizin dili ortak olursa yani ortak bir dil oluşturulursa daha iyi olacaktır.” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 508-510)

“Öğrenciler neden bunu aldım diye zaten açıklama bekliyor. Ben neden böyle aldım şeklinde soruyorlar zaten, grup içi eleştirilerde de hatalarını görüyorlar zaten, onları yönlendirir zaten.” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 674-676)

Öğrencilerden Özlem, Elif ve Cansu, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde ön bilgi vermediklerini, değerlendirme ölçütlerinin öğrenciyle paylaşılmadığını ifade etmişlerdir.

“Öğretmenim ben burada iki yıldır öğrenciyim ama neye göre değerlendirildiğimi bilmiyorum. Bizlere de verilse çok iyi olur” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st260-261).

“Ben nelere göre değerlendirildiğimi bilmiyorum. Hiçbir derste görmedim. Neye göre not aldığımı bilmiyorum” (OG Görüşme Kaydı 1, Elif/st 255-256).

“Açıkçası öğretmenin bana her şeyde açık olmasını isterdim. Yani ben bilmeliyim ön bilgi çok önemli” (OG Görüşme Kaydı 1, Cansu /st 267-268).

Bu öğrencilerden Cansu ise sadece genel sınavlarda hangi ölçütlerle değerlendirildiklerinin söylendiğini fakat daha sonrası için kesinlikle dönüt verilmediğini belirtmiştir.

“Genel sınavlarda genelde ölçütler söyleniyor. İşte kompozisyon, oran-orantı, çizgi gibi ama sınavdan sonra sen bu notu şu şu nedenlerle aldın şeklinde geri dönütler verilmiyor. Sadece notunu veriyorlar bizde neyi nerden kaçırdığımızı bilmiyoruz” (OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 243-246).

Ölçme değerlendirme sürecinde dönüt; değerlendirme öncesi ön bilgi (ne tür değerlendirme ölçütleri ile değerlendirileceğinin ifadesi) değerlendirme sürecinde dönüt ve son değerlendirmenin ardından öğrenciye dönüt verilmesi aşamalarını kapsamaktadır.

Öğrenciler değerlendirme öncesi genel sınavlar dışında ölçme ölçütleri hakkında bilgilendirilmediklerini, yine değerlendirme sonrası kendilerine bir açıklama yapılarak bir dönüt verilmediğini belirtmişlerdir. Fakat öğretim sürecinde sürekli dönüt verildiğini ifade etmişlerdir. Oysa öğretmenlerden A, öğrenciyi önce ve sonra mutlaka bilgilendirdiğini, B, ve F öğretmenler ise hem öğretim sürecinde hem de son değerlendirmenin ardından dönüt verdiklerini ifade etmişlerdir.

“Öğrenciye çalışmadan önce ve sonra mutlaka bilgi vermeye çalışıyorum.” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 120)

“Öğrenciye hangi kriterlere göre değerlendirileceğini zaman zaman söylesem de çok da etkili olmayabiliyor ama sonrasında da mutlaka dönüt veriyorum” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 874-875)

“Aslında sık sık değerlendirmenin yapılmasının gerektiğini düşünüyorum. Ama, çocuğun güçlü ve zayıf yanlarını gösteren bir durum bence. Ona göre hareket etmek,

yani ölçme değerlendirme bir rehberdir. Hem öğrenci için bir rehber hem de öğretmen için bir rehber. Yani çocuk eksikliğini gördüğünde onu kapatmaya çalışacak, başarısını gördüğünde ise daha çok şevke gelip daha fazla çalışacaktır” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 323-328).

“Gerektiğinde senin şu yönün çok gelişmiş fakat şu yönlerde de biraz çaba sarfetmen gerekiyor şeklinde geri bildirimlerde bulunuyorum” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 301-302).

Bulgular öğrencilerde kendilerine yönelik bir değerlendirme bilinci geliştiremediğini ortaya koymaktadır. Bu eksikliğin öğrencilere değerlendirme ölçütlerinin söylenmesi ya da sınırlı düzeyde söylenmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Kendini değerlendirme yeteneği öğrencilerin bireysel olarak geliştirebilecekleri bir yetenek değildir (Lindström 2006). Öğretmenler konuyla ilgili yeterli bilgi verdikten sonra öğrenciler bu özelliği geliştirip kendilerine göre sadeleştirebilirler. Kendi çalışmalarını değerlendirebilen öğrenci, yapmış olduğu çalışmayı materyal ve teknik, renk, şekil ve kompozisyon üzerine yorumlar yapıp, değerlendirebilir. Çalışmanın başarılı bölümlerini veya eksik kalmış bölümlerini belirleyebilir, fikirlerinin sebeplerini açıklayabilir (Lindström 2006). Bu çerçevede öğrencilerden beklenen kendini gözleme, değerlendirme ve kendini geliştirme davranışları gösterebilmesidir (Eisner 1997). B öğretmen de öğrencilerin değerlendirme sonrasında kimi zaman memnun olmadıklarını ve açıklama yapma gereksinimi hissettiğini belirterek öğrencilerin bu görüşlerini desteklemektedir.

“Değerlendirme yaptığımda çocuklar zaman zaman belki iyi bir sonuç çıkarmak istediklerinden çok iyi yaptıklarını düşünüyorlar ve onlara durumu açıkladığımda ve objektif olmalarını isteyerek ve hatalarını söylediğimde bana hak veriyorlar ama açıklama yapmadığımda tabii ki memnun olmadıkları oluyor. Eleştiri alıyorum. Eleştiriye duyduğum an açıklama yapıyorum” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 280-284).

A, D ve F öğretmenler değerlendirme sonrası öğrencilerin “ben neden bu notu aldım” şeklinde açıklama beklediklerini ifade etmişlerdir.

“Genelde öğrenciler bu konuda kolaylıkla fikirlerini söyleyebiliyorlar. Okulda öğretmen öğrenci ilişkilerinin oldukça iyi olmasından dolayı öğrenci kolaylıkla gelip öğretmeninden açıklama isteyebiliyor. Benim notum arkadaşımın neden daha düşük şeklinde rahatlıkla bir açıklama isteyebiliyor. Öğrenci saygısını yitirmeden bunu istediğinde öğretmende açıklama yaptığı zaman ikna olabiliyor.” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 108-113).

“Öğrenciler neden bunu aldım diye zaten açıklama bekliyor. Ben neden böyle aldım şeklinde soruyorlar zaten, grup içi eleştirilerde de hatalarını görüyorlar zaten onları yönlendirir zaten” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 674-676).

“Yani doğru değerlendirdiğimi düşünuyorlardır. Fakat zaman zaman benim çalışmam ondan daha iyi neden ben düşük aldım gibi durumlarla karşılaşıyorum bu durumda da gereken açıklamayı yapıyorum Yaptığımızda da beni anladıklarını düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 863-866).

Öte yandan C öğretmen beş dakika süren kısa bir değerlendirme yapıldığını ifade ederek yapılan değerlendirmeleri öğrencilerin güvenilir ve ciddi bulmadıklarını belirtmiştir.

“Çok fazla güvenilir bulduklarını düşünmüyorum. Çünkü birebir öğrencinin gözünün önünde yapılmıyor. Genelde derste 5 dakikada geçişirme bir değerlendirme yapıldığını düşünüyorum”(Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 459-462).

Bulgular bağlamında öğrencilerin uygulanan değerlendirme sürecine yönelik tereddütleri olduğu ve güvenilir bulmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine yönelik bu tür algıları öğretmenlerin öğrencide değerlendirme bilinci oluşturma yeterliliğini de gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Eisner (1997)’da öğrencilerde kendi çalışmalarını değerlendirme yetisi kazandırmanın öğretmenin sorumluluklarından biri olduğunu belirtmiştir.

Öte yandan diğer üç öğrenci (Elif, Özlem ve Bülent) öğretmen ve akranlarından gelen eleştirilerin kendileri üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğunu belirtmişlerdir.

“Ya ben bazen kendimi kötü hissediyorum.” (OG Görüşme Kaydı 1, Bülent/st 234)

“Ben 1 sınıfta desen dersini çok seviyordum ve can ata ata derse gidiyordum, iyiydi de, ama geçen yıl çok soğudum desen dersinden, genelde olumsuz eleştiriler soğumama neden oldu.” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 194-196)

“Öğretmenim bazen mesala arkadaşlarımızda gelip eleştiriler yapıyor. Öyle ağır oluyor ki sanki bu okulda işimiz yokmuş gibi hissediyorum.” (OG Görüşme Kaydı 1, Elif/st 236-237)

Bulgular doğrultusunda öğretmen ve akranların zaman zaman yapmış oldukları değerlendirmelerin öğrenciler üzerinde olumsuz ve güvensiz bir etki oluşturduğu düşünülmektedir. Bunun eleştiride ve değerlendirmede kullanılan dille yani söylenenlerle ilgili olduğu ya da eleştirel düşünmeyi öğrencinin içselleştirememesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Bundan dolayı öğrenciye öğretilmesi gereken, sanatsal bir çalışmanın görselliğinin ve estetik yönünün algılamasını sağlayacak duyarlılığın kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin; sanatsal öğrenmenin tüm yönlerini ölçme ve değerlendirmede yetersiz kaldığı ve bu yetersizlikte öğretmen

tutumlarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede belirgin bir standart çerçevede hareket etmedikleri gibi öğrencinin performansını belirlemede sınırlı bilgi ve becerilere yoğunlaştıkları görülmektedir.

4. Öğrencilerin Değerlendirme Sürecinden Beklentileri

Öğrenciler değerlendirme sürecinden beklentileri arasında, *öğrenciye karşı açık ve şeffaf olunması, özgüven oluşturu değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırılması, araştırma- sorgulama becerilerinin ön plana çıkartılması, sanatsal bilginin ölçülmesi, atölyeler arası ölçüt birliğinin sağlanması, farklı kişilerin değerlendirmelerinin artırılması* yer almaktadır.

Öğrencilerden Özlem, Ece, Cansu, Hasan ve Bülent, öğretmenlerin öğrenciye karşı açık ve şeffaf olması yönündeki beklentilerini şu cümlelerle dile getirmişlerdir.

“Bence ilk önce şu andaki değerlendirme benim açımdan bir sorun teşkil etmiyor. Ama, şöyle değerlendirilirse daha iyi olur. Konuya başlayınca öğretmenler bize konuyu anlatıp ne istediklerini anlatsalar daha iyi olur bence” (OG Görüşme Kaydı 1, Ece/st 50-55).

“Mesela bir dersimde desenime öğretmen gölgeleme yapmamı önerdi. Fakat bir başka öğretmen bunu kesinlikle yapmamı söyledi. Bu nedenle aynı ölçütler olsa çok daha iyi olacak. Yani değerlendirme tamamen öğretmenin elinde” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 213-215).

“Öğretmenim ben burada 2,5 yıldır öğrenciyim ama neye göre değerlendirildiğimi bilmiyorum. Bizlere de verilse çok iyi olur” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 260-261).

“Açıkçası öğretmenin bana her şeyde açık olunmasını isterdim. Yani ben bilmeliyim ön bilgi çok önemli” (OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 267-268).

“Desenin arkasında notlar yazılıyor ya orada ölçütlere göre verilen puanlar yazılmalı, yani nerde hata yaptığımız bilmeliyiz” (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 248-249).

“Değerlendirmeye ilgili öğrenciyle karşılıklı konuşulmalı”(OG Görüşme Kaydı 1, Bülent/st 263).

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin neye göre değerlendirildikleri konusunda oldukça karmaşık düşünceler içerisinde oldukları görülmektedir. Öğrenciler öğrenme sürecinden önce değerlendirme ölçütlerini bilme ihtiyacı duyduklarını, sonra da verilen ölçütlere göre nerede başarılı, nerede başarısız olduklarını açıkça gösterilmesi beklentisi içersindedirler. Diğer yandan öğrencilerden Cansu, Hasan ve Ece, özgüven oluşturu değerlendirme tekniklerinin benimsenmesine yönelik beklentilerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir.

“Özgüven çok önemli bu nedenle öğrencinin özgüven kazanmalarına yönelik çalışmalar olabilir. Değerlendirmeler bu yöne doğru gitmeli”(OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 324-325).

“Yapacağımız sanat çalışmalarında eskizleri genellikle öğretmenler seçiyor. Bize çok fazla seçme imkânı verilmiyor. Yani daha çok öğretmenin beğenisine göre yapılıyor” (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 270-273).

“Öz eleştiri yapılabilmesi de önemli bence. Kendimizi eleştirebilme öğretileridir. Bize. Çünkü insan kendini eleştirebiliyorsa bir şeyler öğrenmeye başlamıştır. Bazıları yapamayabilir. Ama bunu öğrenir. Bence öz eleştiri başkasını eleştirmekten daha ön planda gelmelidir bence. Yani öz eleştiri ön plana çıkarılmalıdır” (OG Görüşme Kaydı 1, Ece/st 141-145).

“Bence de özeleştiri bilincini öğretmenler aşılmalı ilk önce” (OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 147).

Öğrencilerin beklentileri, kendilerinde öz değerlendirme bilincinin oluşturulmasına yöneliktir. A ve F öğretmenler de öğrencilerde değerlendirme bilincinin oluşturmada yetersiz kaldıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin kendi sanat çalışmalarını tema, materyal, teknik, renk, şekil ve kompozisyon üzerine yorumlayıp kendisini değerlendirebilmesi, çalışmasının başarılı veya başarısız yönlerini belirleyebilmesi öz değerlendirme bilincinin görülmesinde ve özyeterlilik duygusunun gelişmesinde önemlidir. Fakat öğretmen ve öğrenci görüşlerinde uygulanan değerlendirme yönteminin öz değerlendirme yeterliğini sınırlı olarak ortaya koyduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğrenciler öğretmenle etkileşimlerinin daha fazla olması gerektiğine inanmaktadırlar. Sanat eğitiminde sanatçının özelliğine uygun olduğu düşünülerek bireysellik vurgulanmışsa da pek çok sanat uzmanı ve görsel sanatlar araştırmacısı, sanatçının diğer sanatçılarla etkileşim içinde olmasının gerektiğini savunmaktadır (Armstrong 1994). Burada öğrencinin öğretmeniyle etkileşiminin öğrenmeyi destekleyen önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden Bülent ve Elif, dersteki başarının artırılmasında “öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemine” işaret etmişlerdir

“Öğretmen öğrenci ilişkisi de önemli bence çok önemli. Mesela bizim öğretmenimiz değişti. Şimdi dersi daha çok seviyorum” (OG Görüşme Kaydı 1, Bülent/st 203-204).

“Desende özellikle öğretmen öğrenci ilişkisi çok önemli, öğrenci üzerinde etkili, öğrenmeye etki ediyor” (OG Görüşme Kaydı 1, Elif/st 206-207).

Öğrencilerden Özlem ve Hale, atölye derslerinde değerlendirme sürecine sanatsal bilginde eklenmesi konusunda beklentilerini dile getirmişlerdir.

“Yani tabii ki ölçülmeli. Bence insan bilgi birikimiyle bir şeyler ortaya koyabilir. Bu nedenle bir şeyler yapılması için araştırma gerekli. Bu yüzden önemli ve mutlaka oda nota yansımalıdır” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 289-291).

“Aslında öğretmenlerin bizleri bu konuda ne kadar bildiğimizi kontrol etmeli. Sonra konuyu anlatıp başlamalıyız uygulamaya. Çünkü bir şey bilmeden ne yapılabilir ki. Onun için ölçülmesi de gerekiyor” (OG Görüşme Kaydı 1, Hale/st 157-159).

Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili beklentilerinin A, C ve F öğretmenlerin önerileri ile örtüştüğü görülmektedir. Öğrenciler bilgi birikiminin önemini dile getirirken öğretmenler çok aşırıya kaçmadan sanatsal bilgiyi değerlendirmeye yönelik tekniklerin uygulanması gerektiğini önermişlerdir.

Bilgi gizli olduğu için öğretmen bilgiyi ancak öğrenci açıkça söylediğinde, işaret ettiğinde, eşleştirdiğinde, çizdiğinde veya bildiğini gösterdiğinde değerlendirilmektedir (Armstrong 1994). Öğrencilerin uygulama çalışmaları, öğrencinin bilgisine yönelik veri sunsa da, bilgi boyutunu kapsamlı olarak değerlendirememektedir. Öğrenciler sanatsal bilgi boyutunda da değerlendirilmek istediklerini belirtmektedirler.

Araştırma ve sorgulama becerilerinin ön plana çıkartılması yönündeki beklentileri ise Elif, Hasan, Özlem, Hale adlı öğrenciler ifade etmişlerdir. Öğrencilerin beklentileri C, D ve F öğretmenin önerileri ile de örtüşmektedir. C, D ve F öğretmenler sanat eseri incelemeleri yoluyla öğrencilerin sanatsal anlamda sorgulama becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerini sunmuşlardır.

“Yani bir sanat eseri yorumlamayı kesinlikle bilmiyoruz. Nasıl konuşacağımızı, bakacağımızı bilmiyoruz. Bunu 2,5 yıl sonra sanat tarihi dersinde ve estetik dersinde görüyoruz. Çok geç bir süre. Yani şurada mezun olmanıza az bir süre kalmış bazı şeylerin farkına yeni yeni varıyoruz. Yoksa bilemeyecez. Bir resim hakkında ancak güzel ve çirkin diye yorum yapabiliyordum. Örneğin, benim anlamadığım ya da beğenmediğim diyeyim bir resme öğretmenim başarılı bir eser olarak bakıyor. Merak ediyorum ne yönden güzel buldu ya da başarılı buldu diye. Ben bir sanatçı gibi bir eser hakkında yorum yapamam, ama öğretilirse yaparım gibi geliyor” (OG Görüşme Kaydı 1, Elif/st 300-308).

“Yani sanat tarihi derslerinde olduğu gibi eser incelemeleri ya da araştırma ödevleri olabilir. Biz bunları arkadaşlarımıza sunabiliriz. Kendimiz araştırma ve incelemeler yapabiliriz. Yani bu sadece sanat tarihi derslerinde olmamalı, böylelikle kendimizi daha rahat hissedeceğimizi düşünüyorum ben” (OG Görüşme Kaydı 1, Elif/st 335-338).

Öğrenciler sadece sorgulama becerilerinin sanat eseri incelemeleri yoluyla değil, sanata dair çeşitli araştırma ödevleriyle de yapılabileceğini önermiştir.

“Araştırma ödevleri fazlalaştırılmalı, mesala grafik atölye derslerine giriyoruz. Ama grafikle ilgili konular olmalı. Eleştiri boyutuna yönelik bir şeyler olabilir. Mesela

kendimizi değerlendirmeliyiz. Arkadaşların değerlendirmeleri de olabilir”(OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 312-315).

“Benim düşündüğüm, bence girdiğimiz atölye derslerine göre araştırma ödevi verilmeli. Örneğin, grafik tasarım derslerinde ünlü grafik tasarımcılarına dair ödevler verilebilir. Daha iyi öğreteceğini düşünüyorum. Kendimizi uygulama dışında farklı bir konuda da gösterebileceğimizi düşünüyorum” (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 121-124).

“Yani öğrenci ben şöyle yaptım, böylemi yapayım, şöyle mi yapayım diye sorabilir. Önce öğrencinin görüp sonra öğretmene göstermesi gerekiyor bence”(OG Görüşme Kaydı 1, Hale/st 327-329).

“Yani tabii ki ölçülmeli. Bence insan bilgi birikimiyle bir şeyler ortaya koyabilir. Bu nedenle bir şeyler yapılması için araştırma gerekli. Bu yüzden önemli ve mutlaka oda nota yansımalıdır” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 289-291).

Öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerine yönelik diğer bir beklentisi ise sanatsal çalışmaya geçmeden daha önce yapılan araştırmaların, eskizlerin ön plana çıkartılmasıdır.

“Böylelikle düşünmeyi de öğrenir mesela, daha farklı alternatiflerde arar, kendini daha çok zorlayıp daha iyi iş çıkartabilir. Mesela bize bazı noktalar ayrıntılı bir biçimde gösterilebilir. Bunu yaparsanız şuna ulaşacaksınız, şunu yaparsanız böyle olacak gibi Özellikle eleştirel düşünmeyi geliştirmek için atölye derslerinde sanat yapıtı inceleyebiliriz. Bir resim hakkında araştırma yapabiliriz. Eleştiriler sınıf ortamında paylaşılabilir. Böylelikle eleştiri becerisi kazanabileceğimizi düşünüyorum”(OG Görüşme Kaydı 1, Hale/st 133-139).

“Yani burada arkadaşıma katılıyorum yani belki değerlendirme ölçütleri ortak olabilir hani birliği sağlama açısından” (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 191-192).

Armstrong (1994) bilgiyi ele alma yaklaşımının yenilikleri belirlediğini, sanat eğitiminin de deney yapmayı, meraklı olmayı, esnekliği, farklı düşünmeyi, erken yargıya varmamayı ve eleştirel düşünmeyi gerektirdiğini belirtmiştir. Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerinin ön plana çıkartılması konusunda farklı boyutlarda beklentilerinin olduğu görülmektedir. Yine araştırma becerilerine yönelik diğer bir beklenti de **farklı kişilerin değerlendirmelerinin öğrenme sürecinde çok etkili olduğu** yönündedir.

“Bence öğretmenlerin eleştiri yapması çok iyi. Farklı öğretmenlerin eleştirileri ile daha iyi öğrenebileceğimizi düşünüyorum Sonuçta birinin görmediğini diğeri görebilir” (OG Görüşme Kaydı 1, Ece/st 218-222).

“... her insanın beğenisi, duyguları, bakış açıları, düşünceleri çok farklı. Bu nedenle öğretmeleri de farklı olacaktır. Bu durumda sürekli değişik fikirlerle karşılaşınca tabii bocalama olsa da pek çok farklı bakış olduğunu öğrendiğimi düşünüyorum. Çoğunluğun fikrini de öğrenmiş olduğumu düşünüyorum. Böylelikle daha iyiye ulaşacağımı düşünüyorum” (OG Görüşme Kaydı 1, Hasan/st 185-190).

Öğrencilerin bu görüşü çoklu bakış açılarının sanatsal anlamda gelişimlerini etkileyeceğine yönelik inançlarını gösterdiği şekilde yorumlanabilir. Öğrenciler aynı zamanda atölyeler arasında ortak ölçütlerin kullanılmasını istemişlerdir.

“Buraya geldik, her yıl atölye derslerinde öğretmenlerimiz değişiyor. Çok öğretmen değişince hepsinin anlatım tarzı farklı oluyor. Bu nedenle aslında başta bir alışma ve bocalama sorunu yaşıyoruz. Yani her öğretmen farklı ölçütlerle değerlendiriyor buna alışmamız çok zor oluyor” (OG Görüşme Kaydı 1, Cansu/st 179-182).

“Mesela bir dersimde desenime öğretmen gölgeleme yapmamı önerdi. Fakat bir başka öğretmen bunu kesinlikle yapmamı söyledi. Bu nedenle aynı ölçütler olsa çok daha iyi olacak. Yani değerlendirme tamamen öğretmenin elinde” (OG Görüşme Kaydı 1, Özlem/st 213-216).

Öğrencilerin bu önerisinin her yıl atölye öğretmenlerinin değişimi ve uygulamalı alan derslerine farklı öğretmenlerin girmesi nedeniyle yaşadıkları tereddüt ya da bocalamadan kaynaklandığı söylenebilir.

5. Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmenlerin Önerileri

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine yönelik önerileri uygulamalı sanat derslerinde EGD değerlendirme sürecini destekler niteliktedir.

A, C, D ve F öğretmenler sanat eseri incelemeleri yoluyla öğrencilerin sanatsal anlamda sorgulama becerilerini geliştirilebileceğine yönelik önerilerde bulunmuştur.

“Etkili olacağını düşünüyorum. Yani bunun (*sanat kavramları*) üzerinde biz fazla durmuyoruz. Ama aşırı dereceye kaçmadan olması gerektiğini düşünüyorum. Yani sanat eserleri incelemeleri üzerinden olabilir. Önceden sanat eserleri inceleme dersi vardı. Ama seçmeli olduğu için her sene seçilemeyebiliyor. Kompozisyonlar üzerine konuşarak bu eksikliklerini gidermeye çalışıyoruz. Ama yapılsa iyi olur tabii ki” (Görüşme Kaydı 1, AÖ/st 129-139).

“...öğrencinin bol bol örnek incelemesi gerektiğini düşünüyorum. Teorik boyuta çoğu zaman zaman yetmediğini düşünüyorum. Çünkü öğrenci dört saatlik bir derste sadece uygulamasını yapabiliyor” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st431-437).

“Keşke sanat eleştiri ilköğretimden gelerek oluşturulsa. Yani yargı boyutunda bir şeyler gerekiyor. Özellikle atölye derslerinde sanat eseri incelemelerine değinilebilir. Öğrencide kendi fikirlerini iletme anlayışının geliştirilmesi gerekiyor” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 538-542).

Aynı zamanda C, D ve F öğretmenler, öğrencilerin kuramsal boyutta eksikliklerinin giderilmesi için sanat kavramlarına yönelik araştırmalara yönlendirilmesine dair önerilerde bulunmuştur.

“Konuyla ilgili teorik boyutun yanında araştırma yaptırıp, örnek inceleme çok gerekli bence. Yine öğrencinin örnekler üzerinden düşüncelerini yansıtmaya çok iyi olurdu” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 435-437).

“Mesela atölye derslerinde farklı sanatçıların eserleri incelenerek kendi çalışmalarını değerlendirmeye götürülebilir”(Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 900).

“Yani sanat eserlerini incelemenin uygulama boyutunda çok şey kazandıracağına inanıyorum” (Görüşme Kaydı 1, DÖ/st 741-742).

Aynı zamanda C öğretmen yapılan ölçme ve değerlendirmelerin öğrencinin motivasyonunu artıran nitelikte olması gerektiğini belirtmiş ve öğrenciye kendini ifade edebileceği değerlendirme tekniklerinin sunulması önerisini getirmişlerdir.

“Öğrencinin kendini rahat hissedebileceği ve kendini ifade edebileceği ortamların oluşturulması gerekiyor. Öğrencide merakın uyandırılması gerekiyor” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 528-529).

“Aynı zamanda öğrencinin performansını artırıcı bir takım düzenlemelerinde yapılması gerektiğini düşünüyorum”(Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 483-484).

“Öğrencide kendi fikirlerini iletme anlayışının geliştirilmesi gerekiyor. Bunların öğretmene de çok şey öğrettiğini düşünüyorum. Bakış açısı değişiyor. Başkasının fikrinden çok kendi fikirlerini iletmeyi öğreniyor. Yani amaç öğrenciyi geliştirmek olmalıdır” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 540-541).

Yapılan değerlendirmede öğretmen görüşleri, farklı öğrenme alanlarına yer verilmesi doğrultusundadır. Öğretmenler öğrenciyi değerlendirmede tek bir beceriye değil, çoklu becerilere yönelmesinin öğrencinin kendini ifade etmesinde etkili olacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu görüşü Eisner (1997)’ın ifadeleriyle desteklenmektedir. Eisner (1997) her çocuğa kendi gücünün ne olduğunu anlaması için gereken olanak ve programların sunulması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin böylece sahip oldukları yeteneği ve ilgi alanlarını fark edebileceklerini ifade etmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler de öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin eleştirel, kültürel ve üretici anlamda daha etkin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

C ve F öğretmenler atölyeler arasında daha objektif olmak için belirlenecek ortak değerlendirme ölçütlerinin kullanımını önermişlerdir.

“Belli ölçütler belirlense ve herkes bunlara uysa daha objektif bir karar alınacağını düşünüyorum. Bunlarda belli bir not olarak ifade edilse daha objektif olunurdu. Ayrıca alan bilgisin çok önemli olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st450-453).

“Okul çapında tüm öğretmenlerin ortak hedefler ve ölçütler kullanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü herkes bireysel ve duygusal düşünebilir. Ortak hedefler ve ölçütler olması gerekiyor. Ortak bir dil sağlanırsa daha iyi olacağı düşüncesindeyim. Bunun başarıyı artıracığını da düşünüyorum. Ayrıca her yıl değişik öğrencilerle karşı karşıya geliyoruz. Grup değişimleri oluyor. Sınıflar üç gruba bölünüyor ve öğrenciler her yıl değişiyor. Öğretmen her yıl farklı bir öğrenci gurubuyla karşı karşıya geliyor. Her birimizin anlatım dili farklı olunca öğrenci bocalayabiliyor. Her birimizin dili

ortak olursa yani ortak bir dil oluşturulursa daha iyi olacaktır” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 502-514).

“Sanatta görecelik söz konusu. Yani bir matematik gibi değil. Yani benim beğendiğim bir çalışmayı çocuk beğenmeyebiliyor. Ya da onun beğendiğini ben beğenmeyebiliyorum. Yani orda bir çelişki yaşanıyor. Fakat belirli değerlendirme kriterleri koyunca bu durum daha ölçülebilir hale geliyor” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 887-888).

Yine C öğretmen her öğrenciye değerlendirme için daha fazla süre ayrılması gerektiğini ifade etmiştir.

“Bence her öğrenciye değerlendirme için farklı bir süre ayrılmalı ve öğrenciyle bire bir diyalog içinde olmak gerekiyor. Başarılı bulunan yerler, başarısız olduğu yerler karşılıklı konuşarak anlatılmalı, geçiştirilmemeli. Çünkü bizim işimiz tamamen duygularla ve hislerle ilgili olduğu için bunların gerektiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 466-470).

“Bu durumda da değerlendirme için zamanın iyi ayrılması gerekiyor. Her öğrenci için iyi bir vakit ayırmak gerekiyor. Önemli olduğu bilincinin öğretmende yer etmesi gerekiyor” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 518-520).

B, C ve F öğretmen öğrencilere birbirlerini ve kendilerini değerlendirme olanağı verilmesini önermiştir. C öğretmen böylelikle grupta (sınıfta) öğrenci-öğrenci etkileşiminin artacağını belirterek, birbirinden öğrenme olanağı oluşacağını söylemiştir.

“Birde sınıfta arkadaşlarının yorumlarını da almalı öğrenci. Fakat bir iki cümleyle geçiştirmemeli. Yani pek çok öneriyi duyabilmeli öğrenci. Yani öğrenciler birbirlerini daha iyi tanıyorlar. Aynı bakış açılarına sahipler aynı yollardan geçiyorlar. Bu nedenle birbirlerine yardımın daha iyi olacağını düşünüyorum. Birbirlerini değerlendirirken kendileri için de bir pay çıkaracaklarını düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 470-475).

“Çocukların birbirlerinin ve kendilerini değerlendirmelerini belgesel olarak yapmak lazım diye düşünüyorum. Çünkü çocukların bilmediğim pek çok yönünü yakalayacağımı düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 336-338).

“Biz yapıyoruz ama öğrenciye de değerlendirme bilinci geliştirmeye yönelik bir şeyler yapılmalı. Yani sadece uygulama boyutunu değerlendirmekle kalmamalı”(Görüşme Kaydı 1, FÖ/st893-894).

“Bana göre çocuğun sanatsal bilgiye yani, tamam bir sanat bilgisi alıyor, fakat sanatsal eleştiriye ihtiyacı var bu beceride çok yeterli değil. Mesela atölye derslerinde farklı sanatçıların eserleri incelenerek kendi çalışmalarını değerlendirmeye götürülebilir. Bunu bilmiyor. Beraber değerlendirelim dediğimde eksik kalıyorlar. Bu da estetik anlamda yetersiz olduklarını düşündürüyor. Birde öğrenciler ortaya bir sonuç çıkartalım diye bakıyorlar. Sonuç önemli onlar için onu oluştururken ki düşünme süreçleri o kadar önemli değil, yani bu nedenle onların bu konuda konuşmalarını sağlayıcı etkinlikler düzenlenebilir. Yani konuşma hakkına sahip olabilecekleri ortamlar yaratarak tartışmalarla sanatsal niteliklerine bakılabilir. Kendi içlerinde de sanatla ilgili konuştuklarını düşünmüyorum. Yani uygulama olmalı diye düşünüyorlar, ama bu kadar diğer süreçlere pek önem vermiyorlar. Bence. Bu yönden eksikler. Yani bu yönleri gelişebilir” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 898-910).

B ve F öğretmenler ise öğrencilerin kendileri ve birbirlerini değerlendirmesi ile öğrenciyi daha iyi tanıma ve öğrencide değerlendirme bilinci geliştirme olanağı yakalanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca F öğretmen değerlendirme öncesi ölçme ölçütlerinin öğrenci ile paylaşımının öğrenciyi yaptığı işe daha iyi motive edebileceğini ifade etmiştir.

“Yani bana göre öğrenci bu konuda bilinçlenmeli. Öğrenci ölçme ölçütlerini bilmeli bunları da paylaşmalıyız bence. Yani tekniğe uygunluk diyoruz ne istiyoruz bilmeli. Yani eksikliği olabilir. Bunu görmesini de sağlar. Mesela yaratıcılığı ön plana almıyordur. Ama bir ölçüt olarak görürse buna dikkat edecektir” (Görüşme Kaydı 1, FÖ/st 889-892).

A öğretmen ise bir ürünün farklı öğretmenler tarafından değerlendirmesinin daha uygun olacağını belirterek şu yorumları yapmıştır.

“Bir de bir sanatsal çalışmanın mümkün olduğu kadar çok kişi tarafından değerlendirilmesi gerektiği düşüncesindeyim. Yani atölye öğretmeni süreci değerlendirse de çıkan son üründe 3-4 öğretmenin değerlendirmesinin çok daha uygun olacağı düşüncesindeyim. Sonuçta ortak görüşlerin olmasının daha uygun olacağını düşünüyorum”(Görüşme Kaydı 1, AÖ/st153-156)

B öğretmen de öğrencinin gelişimini belgeleyecek değerlendirme yöntemlerine gidilmesinin etkili olabileceğini ifade etmiştir.

“Çocukların birbirlerinin ve kendilerini değerlendirmelerini belgesel olarak yapmak lazım diye düşünüyorum. Çünkü çocukların bilmediğim pek çok yönünü yakalayacağımı düşünüyorum.” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 336-338)

Öğretmenlerin değerlendirme sürecine dair önerileri uygulanan ölçme değerlendirme tekniklerinin yeterliliğini de ortaya koyar niteliktedir. Ulaşılan bulgular incelendiğinde öğrencileri estetik sorgulama ve kendini değerlendirme yeterliğini geliştirmeye yönelik değerlendirme öncesi ön bilgi verme, öğrencilere kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine olanak tanıma, gelişimi belgeleme gibi öneriler yer almıştır. Diğer yandan değerlendirmede izlenen yola dair her öğrenci için ayrılan zamanın artırılması, farklı öğretmenlere de değerlendirme yaptırılması, sanatsal bilginin değerlendirilmesi ve atölyeler arası ortak değerlendirme ölçütlerinin oluşturulması gibi öneriler, daha geçerli ve güvenilir değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi yönünde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerden gelen diğer bir öneri ise, ölçme değerlendirme alanında hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiğidir.

C ve B öğretmenler, görsel sanatlar eğitiminde öğretmenin alanında uzman kişilerden eğitim alması gerektiğini dile getirerek, verilecek hizmet içi eğitimlerin okulun ve dersin yapısına göre sunulmasını önermişlerdir.

“Dersi verecek kişinin bu konuda çok iyi eğitim alması gerekiyor ve bu alanda uzman kişilerden alanda kendini kabul ettirmiş kişilerden almalı. Derslerde bunu nasıl transfer edebileceğine dair rehberliğe ihtiyacı var”(Görüşme Kaydı 1, CÖ/st 499-500).

“Hizmet içi eğitimin okullarda ve okulun yapısına göre verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani genelde sanatla ya da sanat eğitimi ile ilgili olmuyor genelde. Çünkü sanatta ölçme değerlendirme çok farklı bir kavram. Yani branş bazında ve okulda görmüş olsak çok iyi olur. Büyük bir eksiklik gider. Yani aslında değerlendirme önemli ama karneye yansımalarının çokta önemli olmadığını düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 1, BÖ/st 339-342).

B öğretmen görsel sanatlar eğitimi dersinin kuram ve yöntemlerinin diğer derslerden ayrı bir özellik gösterdiğini, verilecek hizmet içi eğitimlerin okulun ve dersin yapısına göre verilmesinin gerektiğini belirtmiştir. C öğretmen ise sanat öğretmenlerinin iyi bir eğitimden geçirilmesi gerektiğine dair önerilerini sunmuştur.

Pek çok araştırmacı görsel sanatlar öğretmenlerinin ölçme ile ilgili sınırlı bilgi ve beceriye sahip olduğunu ortaya koymuştur. (Armstrong 1994, İleri 2002, Dorn, Madeja ve Sabol 2004,). Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde, öğretmenlere gerekli eğitimin sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın sonuçları tarafından da desteklenmektedir.

Sonuç olarak, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim bölümü uygulamalı alan derslerinde yapılan ölçme ve değerlendirme anlayışının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirildiğinde bazı güçlü yönlerinin olduğu, zayıf yönlerin ve endişelerin de olduğu görülmüştür.

Öğretmenler; uygulamalı alan derslerinde ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğine inanmaktadırlar. Ancak ölçme değerlendirmeyi öğrencinin ihtiyaçlarını belirleyebilecek, sanatsal anlamda gelişimlerine odaklanabilecekleri bir araç olarak görmektedirler. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken farklı değerlendirme tekniklerini kullandıkları ve zaman zaman çok yönlü değerlendirme yaklaşımlarını da kullanmaya yönelik girişimlerde buldukları görülmektedir.

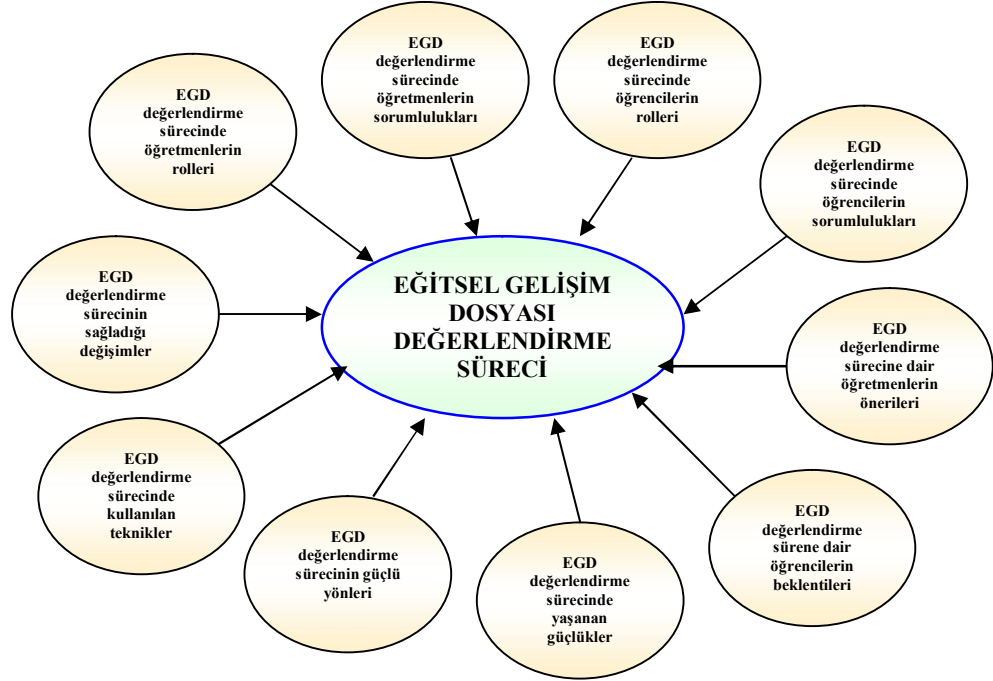
Öğretmen görüşleri çerçevesinde yapılan değerlendirmenin zayıf yönleri ise öğretmenlerin ölçme işlemlerinde herhangi bir belge kullanmamaları, değerlendirme için yeterli zamanı ayırmamaları ve farklı beceri alanlarını ölçmeye yönelik farklı

tekniklere yer vermemeleri olarak tespit edilmiştir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, yapılan değerlendirmelerde algılama ve uygulama becerilerine ağırlık verildiğini eleştirel ve kültürel anlamda bazı becerilerin değerlendirme kapsamına alınmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan değerlendirmelerin öğrenciyi öğrenmeye güdülemediği, araştırma ve sorgulamaya yönlendirmediği, öğrenciye özyeterlilik duygusunu geliştirici nitelikte olmadığı vurgulanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrenci görüşlerine yansıyan endişeler ise, öğrencilerin öğrenmeye dair hedefleri bilmemesi nedeniyle yaşadıkları bocalama, atölyeler arası farklı değerlendirme tekniklerinin kullanılması ve öğretmen değişimleri nedeniyle yaşanan sıkıntı olarak görülmüştür. Bu olumsuzluklarda ölçme ve değerlendirmenin geçerliliğini ve güvenilirliğini sarsmaktadır. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler ölçme değerlendirmeye yönelik beklenti ve önerilerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler ve öğrenciler, değerlendirmede çoklu bakış açılarını görebilmek amacıyla hem farklı beceri alanlarının değerlendirilmesini hem de farklı kişiler tarafından değerlendirmelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Değerlendirme öncesi ve sonrası bilgilendirme, gelişim düzeyini belgeleme ihtiyacı, tüm atölyelerde ortak değerlendirme ölçütlerinin kullanılması ve ürüne giden yoldaki düşünme sürecini görme, öğretmen ve öğrencilerin beklenti ve önerileri arasında yer almıştır. Aynı zamanda öğretmenler alana özgü ölçme ve değerlendirme üzerine eğitim almaları gerekliliğine inanmaktadırlar. Bu bağlamda elde edilen verilerin, EGD değerlendirme sürecini kullanmasının gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir.

B. EĞİTSEL GELİŞİM DOSYASI (EGD) DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Araştırmanın ikinci alt amacı, “Eğitsel Gelişim Dosyası” (EGD) değerlendirmesinin sanat atölye derslerinde öğrenme sürecine katkısı nedir? sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt amacı çözümlmek üzere görüşme ve gözlem kayıtları irdelenmiş ve veriler on tema altında toplanmıştır.

Şekil 5: EGD değerlendirme sürecine bakış



Şekil 5’de de görüldüğü gibi bunlar; 1) *EGD değerlendirme sürecinde öğretmenlerin rolleri*, 2) *EGD değerlendirme sürecinde öğretmenlerin sorumlulukları*, 3) *EGD değerlendirme sürecinde öğrencilerin rolleri* 4) *EGD değerlendirme sürecinde öğrencilerin sorumlulukları*, 5) *EGD değerlendirme sürecinin sağladığı değişimler*, 6) *EGD değerlendirme sürecinde kullanılan teknikler* 7) *EGD değerlendirme sürecinin güçlü yanları*, 8) *EGD değerlendirme sürecinde yaşanan güçlükler*, 9) *EGD değerlendirme sürecine dair öğrencilerin beklentileri* ve 10) *EGD değerlendirme sürecine dair öğretmenlerin önerileri* olarak belirtilmiştir.

Aşağıda bu temalar altında yer alan kodlar dikkate alınarak ulaşılan bulgular ve yapılan yorumlar sırasıyla sunulmuştur.

1. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerin Rollerini

Öğretmenlerin EGD değerlendirme sürecine ait rolleri **rehber olma** ve **EGD’yi değerlendirme** olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler kendilerini bu süreçte hem sınıf içinde hem de sınıf dışında rehber olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin ifade ettikleri rehberlik görevleri; **öğrenciyi bilgilendirme** ve **öğrenciyi yönlendirme** biçiminde sınıflandırılmıştır.

Öğretmenlerden A, B, C ve D, EGD değerlendirme sürecinde **öğrenciyi bilgilendirmeye** yönelik rehberlik yaptıklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir.

“Konuya yönelik araştırmalarda tekniğe ilişkin bilgilendirmelerde ve değerlendirmeye ilişkin sorumluluklarım olduğunu düşündüm. Aslında bizim görevimiz daha çok rehberlikti, ekstra ağır bir görev yükledi” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 5-7).

“Aslında bana rutin olarak çok fazla sorumluluk yükledi. Daha çok rehberlik amaçlı oldu. Yaptığı çalışmaları yönlendirmek ve onlara zorlandıkları bölümlerde yardımcı olmak, daha doyurucu yönde bilgi vermek gibi görevlerim oldu. Rehberlik haricinde bir sorumluluk yükledi”(Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 284-286).

“...aslında dersten çok farklı bir süreç olarak düşünmedim. Şu ana kadar yaptığım rehberliğe devam ettim. Çok bir şey değişmedi. Danışmanlık yaptım. Öğrencilere teknik boyutta yardımcı oldum. Bilgilendirme aşamasında gerekli bilgileri verdim” (Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 410-412).

“Bir de çocuklar portfolyo hazırladıkları için önceden teorik bilgiler veriyordum. Soru-cevap şeklinde dersi götürüyordum. Fakat portfolyolarda yapılan yansıtma yazılarında bazı yetersizlikleri fark edip, bu eksikliklerinde destek oldum. Birde çocuklar kendilerini yazı ile ifade ettikleri için onlara yardımcı olması amaçlı konuların tekrar tekrar üzerinden geçtim” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 141-143).

Ulaşılan bulgulara dayalı olarak öğretmenin öğrenme ve değerlendirme sürecindeki rehberliğinin öğrencilerin gelişimlerine yönelik **bilgilendirme** boyutunda olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrenciyi bilgilendirme boyutunda, konuya yönelik araştırmalarda ve tekniğe ilişkin bilgilendirmelerde bulduklarını ifade etmişlerdir. EGD değerlendirmelerini dersten farklı bir süreç olarak düşünmediklerini ve kendileri için zorlayıcı bir süreç olmadığını ifade etmişlerdir. B öğretmeni öğrencilerin yansıtma yazılarında bazı yetersizlikleri fark ettiğini ve bu eksikliklere yönelik bazı konuların üzerinden tekrar tekrar geçtiğini ifade etmiştir. C öğretmeni ise, bu durumu daha doyurucu yönde bilgi vermek olarak belirtmiştir.

Öğrencilerin kendilerini yazı ile ifade etmeleri, öğretmenin **öğrenciyi bilgilendirme** boyutuna ağırlıklı olarak yer vermesine ve öğrencinin yetersizliği doğrultusunda bilgilendirme yoluna gidildiği şeklinde açıklanabilir.

“Öğretmen atölyesinde bulunan 5 öğrenciyi başına toplamıştı. Küçük bir ağaç parçası ve linol parçası üzerinde oyma bıçaklarının nasıl kullanacağı konusunda öğrencilere bilgi veriyordu. Öğretmen farklı oyma bıçaklarının etkilerini malzeme üzerinde gösterdikten sonra oyma bıçaklarıyla bu artık parçalar üzerinde denemeler yapabileceklerini söyledi” (Gözlem Kaydı, DÖA, st 348-354).

Yukarıdaki gözlem kaydı öğretmenin yapılan çalışmada tekniği kullanmak için yaptığı bilgilendirmeyi işaret etmektedir. Öte yandan B ve C öğretmen EGD değerlendirme sürecinin, **öğrenciyi yönlendirme** açısından fırsat verdiğini dile getirmişlerdir.

“Yani öğrencinin eksikliğini portfolyoda fark ettiğiniz zaman gidip telafi etmek ihtiyacı duyuyorsunuz. Aslında bir anlamda bizim de yani öğretmen olarak kendimizi değerlendirmemizi sağlıyor. Öğrenciye nerede rehberlik yapmamız gerektiğini anlıyoruz. İşte eksik yönü de gidip gerekirse tekrar anlatıyoruz ya da geliştirilmesi gereken beceriye yönelik rehberlik yapıyoruz...” (Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 287-291).

“Mesala çocuklar herhangi bir tekniği denediklerinde olmuyorsa eğer, örnekler gösterip çocuğun konuyu pekiştirmesinde yardımcı oluyorum” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 139-140).

“Mesala çocuğun yazdıklarından neyi ne kadar öğrendiğini görebiliyorum. Çocukların her bir çalışma sonucunda bir portfolyo değerlendirmesi ile neyi ne kadar öğrendiğini görebiliyorum ve hemen arkasından o eksikliği tamamlama olanağım oluyor. Bu bakımdan öğretmen için birebir bir bilgi kaynağı olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 153-157).

Bulgular öğretmenlerin bu uygulamayla sürece ve gelişime odaklandığını gösterir niteliktedir. Öyle ki C öğretmenin “*portfolyoda eksikliği fark ettiğiniz zaman, öğrenciye nerede rehberlik yapmanız gerektiğini anlıyorsunuz*” ifadesi de bu görüşü desteklemektedir. B öğretmen de EGD'nin öğrencinin öğrenme düzeylerini gösterdiğini ve öğrencinin eksikliğini tamamlama olanağı yaratmasıyla öğretmen için bir veri kaynağı olduğunu belirtmiştir. Nitekim öğrencilerde bu süreçte öğretmenlerini yönlendirici olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerden Hasan ve Elif'in düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

“Biz baskı atölyesinde çalıştık ve öğretmenimiz bize hep yakındı, fikirleriyle bizi hep destekledi. Ayrıca öğretmenimin daha planlı olduğunu gördüm. Açıkçası iletişimimizin de arttığını düşündüm” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan /st 105-107).

“Bence benim öğretmenim gayet iyi yönlendirdi. Sürekli farklı alternatifler aramamı istedi. Hatta araştırmalara yönlendirdi. Kendimi ve gelişimimi gösteren kanıtlar koymamı önerdi. Sürekli seçim yaptırdı bana” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 113-115).

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretimle birlikte değerlendirme yaptıkları ve EGD değerlendirmelerini bir tür öğrenme stratejisi olarak gördükleri söylenebilir. Bu süreçte öğretmenler öğrenme sürecini ve öğrencinin gelişimini hem sınıf içi gözlemlerle, hem de EGD ile izlemiş ve gerektiğinde öğrencilere rehberlik ve danışmanlık yapmışlardır. Bu alanda Pereira de Eca (2005)

tarafından yapılan bir araştırmada benzer sonuçları ortaya koymuştur. Bu araştırmada ğretmenler EGD değerlendirmelerini bir öğrenme yöntemi olarak ele almışlardır.

Bu süreçte EGD'nin öğretmene sunduğu diğer bir rol ise, EGD'lerin değerlendirilmesi olmuştur. D ğretmen **EGD'lerin okunması** biçiminde bir görevlerinin olduğunu şu cmlerle ifade etmiştir.

“Portfolyoları okumak gibi bir görev vardı oda yorucu değildi” (Görüşme Kaydı 2, D/st).

Yapılan araştırmalar, EGD kullanımına dair en önemli zorluğun kalabalık sınıflarda öğrencilerin çalışmalarının puanlanmasının ve yansıtma yazılarının okunmasının zaman alıcı olmasından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Baki ve Birgin (2004)'in yapmış olduğu çalışmaları bu görüşü desteklemektedir. Bu araştırmada ğretmenler; EGD'nin rehber olma dışında bir görev yklemediğini ve EGD değerlendirmelerinin kendileri için zorlayıcı olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin öğretmenlere düşen ğrenci sayısının sekiz kişi ile sınırlı olmasında kaynaklanabileceği düşünülmektedir. nk Güzel Sanatlar Liseleri 20/08/1989 tarih ve 23792 sayılı yönetmeliği gereğince her yıl 24 ğrenci almakta, bu öğrencilerin uygulamalı alan derslerinde dağılımı ise sekizer kişilik üç grup şeklinde düzenlenmektedir. Bu nedenle Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nde EGD değerlendirmeleri için ayrılan zamanın öğretmenler için bir sorun oluşturmayacağı düşünülmektedir.

2. EGD Değerlendirme Sürecinde ğretmenlerin Sorumlulukları

EGD değerlendirme sürecinde öğretmenlerin sorumlulukları sınıf içinde; öğrenciye *destek olma*, *izleme* ve *ğrenciyi seçim sürecine katma* olarak belirlenirken sınıf dışında ders için *hazırlık yapma* ve *bilgi edinme* olarak ortaya konmuştur. Aşağıdaki gözlem kayıtları bulgular olarak sunulmuştur.

“...Bir ğrenci, kilimlerin geometrik formları hoşuma gidiyor ğretmenim belki onu da kullanabileceğim bir kompozisyon oluşturmayı düşünebilirim” dedi. Öğretmen olabileceğini ama daha ilgi çekici bir konuda olabilir mi acaba diye sordu. Bunun zerine ğrenci o konuyu yapmayı çok istediğini söyledi. Türk kilimlerdeki motiflerde çok değişik anlamların olduğunu bunları merak ettiğini bu nedenle yapmak istediğini belirtti. Bazı motiflerin çok sık tekrarlandığını, renk seçimlerinin de çok hoşuna gittiğini belirtti. Öğretmen “O zaman Türk kilimlerini, Türk kilimlerinde kullanılan motifleri bir araştır, sana farklı kompozisyonlar oluşturmanda yardımcı olabilir” dedi. “Hatta şu dolaptaki dergilerden birinde ben gördüm diye hatırlıyorum, işin bitince onlara bir bak, birkaç örnek vardı, ama sen yinede farklı kaynaklara da

yönel” dedi. Öğrenci “İşim bitince bakarım öğretmenim” dedi”... (Gözlem Kaydı, EÖA, st 280-296).

“...Birde çocuklar bana bir iki arkadaşınız dışında incelediği sanat eserini gösteren olmadı, bakın birkaç eser getirebilirsiniz beraber de seçebiliriz ya da resim hakkında araştırma yapmanıza yardım edebilirim. O sanat yapıtıyla ilgili sorularınız varsa konuşabiliriz burada hep beraber” dedi. “Ayrıca çocuklar bir şey daha söyleyeceğim. Bakın portfolyoalrınızda bir şey dikkatimi çekti. Eskizlerinizi mutlaka koyunuz ama onları da böyle özensiz bir şekilde koymayınız, çünkü sizler birer resim öğrencisisiniz. Yaptığımız ürünlere, eskizlere siz değer verirsiniz başkalarında değer verecektir. Onun için onları özenli bir şekilde korumalı ve koymalısınız, mesajını anlamışsınızdır sanırım. Yine sorularınız olursa portfolyolarla ilgili sorabilirsiniz. Şimdi bir ara verin sonra bahçede görüşürüz” dedi” (Gözlem Kaydı, CÖA, st 759-770).

Gözlem kayıtları öğretmenin sınıf içinde en önemli sorumluluğunun **izleme ve destek olma** olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler ders içinde görevlerini gerçekleştirirken karşılaştıkları güçlüklerde öğretmene danışmaktadırlar. Görevin nasıl yapılacağı konusunda öğrenciye destek veren öğretmen aynı zamanda öğretimi de yönlendirmektedir. Nitekim A, B ve C öğretmen bu süreçte kendilerini **öğrenciyi destekleyen ve izleyen** olarak değerlendirmişlerdir.

“Aslında her zaman yaptıklarımı yaptım. Fakat baştan belirli bir plan dâhilinde hareket edildiği için daha planlı oldu. Mesala öğrencilerin yaptıkları işleri yetiştirmesinde ve seçmesinde destek oldum, bir takipçisi oldum” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 136-138).

“Bu süreçlerinde onlara destek olmaya çalıştım.” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 497-498).

“Portfolyolarda yapılan yansıtma yazılarında bazı yetersizlikleri fark edip, bu eksikliklerinde destek oldum.” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 142-144).

“Öğrencilerin sözlü olarak söyleyemedikleri, anlamadıkları konuları rahatlıkla yazıya döktüklerinden eksiklerini söyleyebilmelerini sağladı. Buralarda tespit edilen önemli ayrıntılar sayesinde öğrenciyle birebir ilgilenme gereksinimi duydum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 79-81).

Görüşler, öğretmenlerin izlemeye ve desteklemeye dair özellikler sergilediğini göstermektedir. Fakat özellikle A ve B öğretmen desteğin daha çok yansıtma yazılarındaki yetersizliklere yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Lorie Cook (2001)’da EGD’nin düşünme biçimlerini ve öğrenme düzeylerini belgelendiren bütüncül bir değerlendirme sistemi olduğunu belirtmiştir. Öğrencideki gelişim ve değişimin belgelendirilmesi EGD’nin sürece ve gelişime odaklanan bütüncül bir değerlendirmeye olanak tanıdığını göstermektedir.

Bu süreçte bulguların diğer bir özellik ise, **öğrencinin seçim sürecine katılımının** sağlanması olmuştur. Nitekim öğrencilerden Elif, Cansu ve Hale

öğretmenlerini, **gelişimi gösteren kanıtlar isteyenler** olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin bu yöndeki görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Bence benim öğretmenim gayet iyi yönlendirdi. Sürekli farklı alternatifler aramamı istedi. Hatta araştırmalara yönlendirdi. Kendimi ve gelişimimi gösteren kanıtlar koymamı önerdi. Sürekli seçim yaptırdı bana” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 113-115).

“Birde öğretmenimiz sürekli kendimizin geliştiğini gösterecek çalışmalarımızı koymamızı ve seçmemizi önerdi” (OGGörüşme Kaydı 2,Cansu /st 103-104).

“ Benim öğretmenimde, mesala biz lavi yapıyorduk, en az 10 tane yaptım ama ancak birini seçtik. Beni sürekli daha iyisini yapabilirsin diye yönlendirdi” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 116-117).

Bu bulguyu destekleyen gözlem kayıtları aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen her bir öğrenciye teker teker sorarak bitirilmiş çalışmaları sordu, “seçelim” dedi. Öğrencilerin her biri öğretmenin başında toplandığı için bu seçim sürecine dâhil oldular. Öğretmen seçilen çalışmalarda kompozisyon üzerine önerilerde bulundu. Daha sonra öğrencilere “siz bu saatte bunları bitirmeye çalışın 2. ders saatinde sulu boyelerinizi ve sulu boya malzemelerinizi hazırlayın” diyerek odasına yöneldi....” (Gözlem Kaydı, CÖA, st 616-620)

“C öğretmenin atölyesine girildiğinde öğretmen öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalardan bir seçim yapıyordu. Öğretmen öğrencilerin farklı tekniklerle yapmış oldukları çalışmaların en iyilerini seçip bunları 35X50 bir fon kâğıdında düzenlemelerini ve portfolyoya koymalarını istedi. Ayrıca öğrencilere yapmış oldukları çalışmaları ve eskizleride koymalarını, portfolyoda görmek istediğini hatırlattı. Yapmış oldukları bu çalışmalara tarih koyabileceklerini söyledi....” (Gözlem Kaydı, CÖA, st 605-612)

Korkmaz ve Kaptan’a (2003) göre EGD, öğrencilere çalıştıkları alanla ilgili seçme, organize etme ve değerlendirme gibi becerileri kazandırmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrenciyi seçim sürecine yönlendirmesinin öğrenci de öz değerlendirme bilincinin oluşmasına neden olduğu ve öğrencinin problemi nasıl ele aldığına yönelik veri sunduğu görülmüştür. Zira görsel sanatlar öğretmenleri görsel bir problemin çözümünde öğrencilerden sadece tek bir çözüm bekleseler de çözüme gidiş yollarını ya da fikri nasıl geliştirdiklerini görmek istemektedirler. Bu bağlamda EGD’lerin öğrencinin gerçekte nasıl öğrendiğini belgelerle sunduğu söylenebilir.

EGD değerlendirme sürecinde öğretmenler sınıf dışı sorumluluklarını ise **hazırlık yapma ve bilgi edinme** olarak nitelendirmişlerdir.

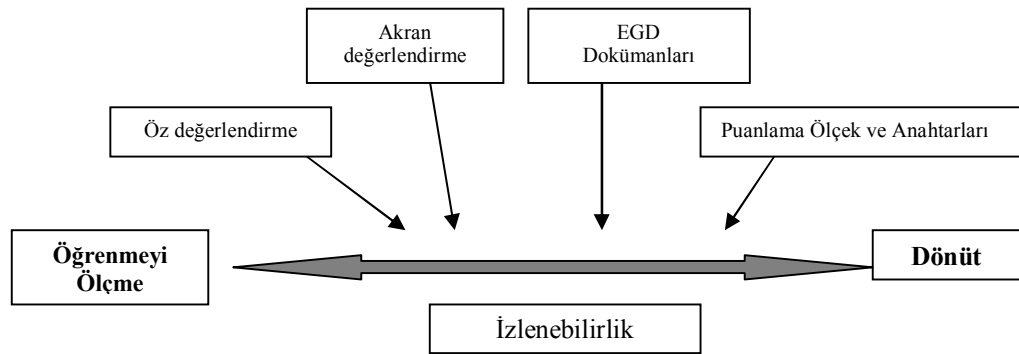
“ Mesala çocuklar herhangi bir tekniği denediklerinde olmuyorsa, örnekler buluyorum, gösterip çocuğun konuyu pekiştirmesinde yardımcı oluyorum.” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 139-140)

“Yani konu için hazırlık yapmak gerekiyor, bilgi edinmek gerekiyor, çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda(Görüşme Kaydı 2, CÖ/st)

Öğretmenler bu süreçte sınıf dışı sorumluluklarını öğrencinin yetersizliği doğrultusunda hazırlık yapıp yetersizliği kapatmak olarak değerlendirmişlerdir. Yine öğrencilerin kendilerini yazı ile ifade etmelerinin öğretmenleri hazırlık yapma ve bilgi edinmeye yönlendirdiği görülebilmektedir. B öğretmenin “*öğrenciler kendilerini yazı ile ifade ettikleri için onlara yardımcı olması amaçlı konuların tekrar tekrar üzerinden geçtim*” ifadesi bu yorumu destekler niteliktedir.

Özetle, elde edilen bulgular bağlamında öğretmenlerin sınıf içinde görev ve sorumlulukları; **öğrenciyi bilgilendirme, yönlendirme, izleme, destekleme ve seçim sürecine katma** olarak belirlenirken, sınıf dışı görev ve sorumluluklarının; **hazırlık yapma, bilgi edinme ve EGD’leri değerlendirme** olduğu görülmüştür. EGD’lerden elde edilen veriler çerçevesinde öğretmenlerin bu süreçte, sürece ve gelişime odaklanan bir sorumluluk sergiledikleri görülmüştür.

Şekil 6: EGD Değerlendirme Süreci



Şekil 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin EGD içersindeki pek çok kaynaktan öğrenciler hakkında tek tek veri elde etmesi öğrencileri bütüncül olarak değerlendirmelerine neden olmuştur. Öte yandan öğretmenler bu süreci kendileri için zorlayıcı ve zaman alıcı olarak bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte öğretmenin rolünün genel olarak, hedefleri belirlemek ve derste gerekli desteği sağlamak olduğu söylenebilir.

3. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğrencilerin Rollerini

Öğrenciler EGD değerlendirme sürecinde rollerini; *araştırmacı* ve *değerlendirici* olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin tümü, EGD değerlendirme sürecinde kendilerine yüklenen **araştırmacı** rolünü aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir.

“En başta konuyla ilgili araştırma yapmamız gerektiğini düşündük, konunun gerçekçi taraflarını araştırmamız gerektiğini düşündük” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan /st 7).

“Konuyla ilgili araştırmalarımız özellikle çok oldu...”(OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 44).

“Sınıf dışında da araştırmalar yapıyoruz” (OGGörüşme Kaydı 2,Cansu /st 37).

“Mesala dersimizle bağlantılı, konuyla ilgili araştırmalar yaptık. Bunları da portfolyomuza koyduk. Örneğin, konumuz dokuydu. Doku araştırmaları yaptık. Doğadan farklı doku fotoğrafları çektim” (OGGörüşme Kaydı 2, Ece/st 41-42).

“Bizde konu dokuydu ve farklı doku araştırmaları için fotoğraflar çektim” (OGGörüşme Kaydı 2, Bülent/st 167)

“Şimdi öğretmenim önceden ben öğretmenime gösteriyordum. Ama bu son yaptıklarımızı çok kişiye gösterdim. Onların fikirlerini almak istedim. Yani yaptığım kolaj ve guaj çalışmasında renklerin falan düzenlenişinde farklı öneriler almak için sordum. Fakat önceden sadece atölye öğretmenime soruyordum” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 139-142).

Öğrenciler EGD değerlendirme sürecinde daha fazla araştırma yapma ihtiyacı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri, EGD’yi sınıf etkinliğinin ve öğretim programının doğal bir parçası olarak algıladıklarını göstermiştir. Zira öğrenciler, öğrendiklerini göstermenin bir yolu olarak araştırmalara yönelmişlerdir. Öğrencilerin araştırma süreci, verilen konu doğrultusunda fotoğraf çekme, çeşitli kaynak kitapları araştırma, üst sınıflardaki öğrencilere sorma ve diğer resim öğretmenlerine danışma şeklinde gerçekleşmiştir. Bu bağlamda EGD’ler öğrencilerin, öğrenilen bilgiyi genişletmek amacıyla çoklu bakış açılarına yönelmesinde etkili olmuştur. Nitekim aşağıdaki gözlem kayıtları da bu düşünceleri desteklemektedir.

“Öğrencilerin konuyu benimsedikleri ve görevlerine odaklandığı gözlemlendi. Bir öğrenci Anadolu analarını konu olarak almayı düşündüğünü ve pamuk tarlasında çalışan Anadolu kadını konu almak istediğini belirtti. Pamuk bitkisini daha önce görmediği için tam olarak betimleyemediğini, bu nedenle internetten araştırma yaptığını söyledi.”(Gözlem Kaydı, /st254-262).

Gözlem kaydında öğrencinin, düşündüğü konuya dair araştırma yaptığı görülmektedir. Öğrencilerden Hasan ve Hale, EGD değerlendirme sürecinin kendilerine değerlendirci bir rol yüklediğini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Hep biz değerlendiriliyorduk şimdi bizde değerlendiriyoruz tabii ki” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan/st 237).

“Birde benim portfolyolar çok hoşuma gitti başta garip geldi, çünkü daha önce böyle bir şey yapmamıştık. Onu mu koysam bunu mu koysam diye düşündüm. Hatta bu yüzden grup içinde tartışmalar bile yaşandı. Ama her şeye rağmen anlaşılabildik” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 131-132).

Yukarıdaki bulgular da EGD’lerin öğrencilerin değerlendirme sürecine etkin katılımı sağladığı görülmektedir. Bu durumun EGD’nin içeriğinin düzenlenmesi ve öğrencinin değerlendirme sürecine dâhil edilmesi ile ilgili olduğu ileri sürülebilir. EGD’ler öğrenciye konu, amaç ve içerik açısından esnek bir yapı sunmuş, öğrenci sanatsal deneyimini geniş bir yelpazede gösterebilme olanağı elde etmiştir. Zira öğrenciler bu süreçte sanatsal yönden hem kendilerini hem de birbirlerini değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine girmesi yapılan değerlendirmelerde tek bir bakış açıdan ziyade çoklu bakış açılarının kullanılmasına neden olmuştur. Bu da süreçte birbirinden öğrenme ve birbirine öğretme etkileşiminin oluşmasını sağlamıştır. Ayrıca EGD öğrencileri sistemli bir seçim sürecine yöneltmiştir. Nitekim öğrencilerden Hale, EGD’ye koyacağı ürünlerde “*onu mu koysam, bunu mu koysam*” şeklinde tereddüt yaşadığını, fakat sonra bu kararsızlığın kaybolduğunu ifade etmiştir. Seçim sürecinin bir nevi karar vermeyi içermesi, öğrenciyi değerlendirme yapmaya yönlendirmiştir.

4. EGD Değerlendirme Sürecinde Öğrencilerin Sorumlulukları

Öğrenciler EGD sürecinde sorumluluklarını; *daha fazla araştırma, biriktirme, fikir paylaşımı, planlı ve programlı olma* yönünde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden Cansu, Hale, Elif, Bülent ve Hasan, **daha fazla araştırma** yönündeki sorumluluklarını şöyle ifade etmişlerdir.

“ Mesela bende Anadolu kültüründe halk oyunlarına yönelik araştırmalar yaptım. Açıkçası çok sığ düşündüğümü gördüm. Çünkü araştırdıkça çok derinlere indim. Bilmiyormuşum yani” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 164-166).

“Ben mesela guaj boya tekniğini yapamıyordum. Çok uğraştım, öğrenmeyi çok istedim. Özellikle bu tekniği araştırdım. Kitaplara baktım. Kendimden büyüklere sordum, diğer resim öğretmenlerine sordum” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 170-172).

“Benim ikinci çalışmamda Türk kilimi kullanmam gerekiyordu. Bu nedenle bir araştırma yaptım. Açıkçası çok etkilendim. O kadar güzel motifler vardı ki onları görmek çok hoşuma gitti ve bunları da ilk defa bu çalışmayla tanıdım. Ama portfolyo olmasaydı bunları araştırır mıydım bilmiyorum. Araştırmazdım herhalde” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 158 162).

“Mesela ben hocam yaptığımız çalışmalarla ilgili fotoğraflar çektim. Onları çalışmalarımı geliştirmekte kullanmadım. Yaptığım yazılı araştırmalarda da o kadar farklı şeyler gördüm kü Mesala derste dokuyu öğrendim. Ama ben baktım ki yaşamda doku diye bir şey var mesala müzikte de doku varmış” (OGGörüşme Kaydı 3, Hülya/st 59-62).

“Yani daha aktif olmamızı sağladı. Sürekli bir şeyler araştırma, eskizler yapma ihtiyacı hissettik” (OGGörüşme Kaydı 2, Bülent/st 84-85).

“Daha fazla araştırma yapma isteği uyandırdı ister istemez” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan /st 80).

EGD'nin daha fazla araştırma yönünde yüklediği sorumluluk öğrenciyi derinlemesine bilgi edinme yönünde tutumlar sergilemeye yöneltmiştir. Derinlemesine bilgi edinme de öğrencinin düşünme sürecini sorgulamasına yönlendirmiştir. Öğrencilerden Cansu, bunu “*açıkçası çok sığ düşündüğümü gördüm, araştırdıkça derinlere indim, bilmiyor muşum*” sözleriyle ifade ederken, Bülent “*sürekli araştırma yapma ihtiyacı hissettik*” sözleriyle açıklamıştır. Öğrenme sürecinde oluşan bu oluşum öğrenilen anlamlı ve ilişkili bilgilerin tekrar değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Öyle ki öğrenciler araştırma yapmayı ya da sanat çalışmasına yönelik farklı seçenekler arayıp düşüncelerini göstermek istemeleri gibi bir sorumluluk hissettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden Hasan, Cansu ve Elif de EGD'nin yüklediği diğer bir sorumluluğu **biriktirme** olarak ifade etmişlerdir.

“Arkadaşımızda dedi ya eskizleri biriktiriyoruz artık. Ben artık diğer derslerde bile derslerde tuttuğum notları, ödevleri biriktiriyorum. Bir gün lazım olur diye düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, /st 304-306).

“Bende mesela edebiyat dersindeki notlarımı bile bir gün lazım olur diye atmıyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 308- 309).

“En önemlisi eskizlerimizi biriktirdik, eskiden atardım ya da kaybolurdu. Şimdi yaptığım küçük bir eskizi bile arar oldum. Bu büyük bir sorumluluğu bizim için...” (OGGörüşme Kaydı 3, /st 295-298).

“Eskizleri atmamayı onların değerini öğrendik. ... Daha titiz çalışmayı çünkü onları bizi yansıtan bir dosyaya koyacaktık” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 14-16).

EGD'ler, öğrencinin gerçek gelişimini, belgelerle izleme şansı verir (Korkmaz ve Kaptan 2003). Gerçek gelişimi belgelendirme, öğrenciyi yaptıklarını **biriktirmeye** yönlendirmiştir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler yapmış oldukları çok küçük bir eskizi bile EGD için saklamaya, kendi gelişimlerini

yansıtmak için biriktirmeye yönelmişlerdir. Nitekim aşağıdaki gözlem kaydı da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

“Öğrencilerden biri “Ben beğenmediğim bazı eskizlerimi attım ama çok pişman oldum” dedi. “Ama hepsinin konulması ne kadar çalıştığımı ve geliştiğimi gösterirdi bu yüzden pişman oldum” dedi. Bunun üzerine öğretmen yaptığımız çok küçük bir karalama bile ilerde sizin bir başka çalışmanızda size ilham verebilir. Aklınıza yeni fikirler gelmesine neden olabilir” dedi. Bir başka öğrenci ise söze girerek “Öğretmenim ben 1. dönem yaptıklarımızı hep attım ama 2. dönem portfolyolar çıkınca hepsini biriktirmeye başladım hatta desen dersinde bile çizdiğim her şeyi dosyalıyorum” dedi”
 “Evet, bakın arkadaşımız çok güzel konuştu. Size bu çalışmalar geçmişte nasıl düşündüğünüzü gösterecek bir kayıttır”. Bir öğrenci “Öğretmenim ben tüm çalışmalarımın fotoğraflarını da çektim. CD yi de portfolyolaya koyayım mı, birde bir şey daha soracağım ben akran değerlendirmesinde Şeyda'nın çalışmasını değerlendirdim. O değerlendirdiğimiz resmin fotoğrafını da koyacağız değil mi?”
 (Gözlem Kaydı st 872-884)

EGD'nin önemli bir özelliği gelişimi gösteren farklı kanıtları biriktirmeyi içermesidir (Sewell, Maczak ve Horn, 2002). EGD'ye farklı zamanlarda eklenmiş pek çok veri ise bütünsel değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Gözlem kaydı biriktirme sorumluluğuna yönelik öğrencinin duyuşsal sürecini de yansıtmaktadır.

Öğrencilerden Hale'de EGD'nin kendilerine **fikir paylaşımı** yönünde bir sorumluluk yüklendiğini belirtmiştir.

“Bence çok iyi oldu öğretmenim. Çünkü sınıf eleştiriye açık değildi. Bir arkadaşımızın çalışmasına onun iyiliğine bir şey söylesek bile yanlış anlaşılıyordu. Ama şu anda herkes buna bir gereklilik olarak bakıyor. Ama önceden yanlış anlaşılıyordu” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 27-30).

“Mesala öğretmenim kimi zaman bir kompozisyon hakkında beraber düşündük, işte şu renk mi etkili durur, yoksa bu mu, işte burada şöyle bir hareket yapsam iyi durur mu gibi tartıştık öneriler aldık birbirimizden” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 211-213).

Öğrenciler bilgilerini paylaşımlarının bir gereklilik olduğunu açıklamışlardır. Fikir paylaşımına yol açan etmenlerin başında araştırma boyutunun, EGD'nin var olan bilgiyi genişletmesi ve değerlendirme etkinliklerinde öğrencinin de yer alması ile oluştuğu söylenebilir.

Değerlendirme sorumluluğunun paylaşımı aynı zamanda öğrencilere birbirinden öğrenme, birbirine öğretme gibi bir sorumluluğu da üstlenmelerini sağlamıştır. Öğrenciler eleştiriye açık ve işbirlikçi tutumlar sergilemişlerdir. Nitekim aşağıdaki gözlem kaydı da öğrenci görüşlerini desteklemektedir. Gözlem kaydı öğrencilerin yardımlaşmaya yönelik paylaşımda bulduklarını göstermektedir.

“...Öğrenciler portfolyo değerlendirmeleri için sürenin azalması nedeniyle yoğun bir şekilde çalışmaktaydılar. Birbirlerinden sürekli yardım istiyorlardı. Birbirlerinin

özgün baskı çalışmalarında hoşlarına giden renk tonlarını bulmada fikir alışverişlerinde bulunuyorlardı...” (Gözlem Kaydı st 542-547).

Öğrencilerin ifade ettiği bir diğer sorumluluk ise planlı ve programlı olması. EGD değerlendirme süreci öğrencileri planlı ve programlı olmaya yönlendirmiştir. Öğrenciler bunu, “*daha çok özen gösterdim, düzenli yapmaya başladım, temiz eskizler hazırlıyorum, yaptığım ile yetinmeyip daha iyisini yapmak için çaba harcadım*” sözleriyle ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Hasan’da bu süreçte **planlı ve programlı olma** yönündeki davranışlarını değerlendirme ölçütlerinin önceden öğrenciye bildirilmesine bağlamıştır.

“Yaptığımız son çalışmalarda daha dikkatli oldum. Şu ana kadarda dikkat ediyordum yani en iyisi olması için uğraşıyordum. Yani her zaman uğraşıyorum da şimdi daha çok özen gösterdim. Birde sadece öğretmenimiz değerlendirmeyecekti. Arkadaşlarımızda eleştirecekti. Bu nedenle daha çok dikkat ediyordum. Bir nevi yaptığımız çalışmayla yetinmedik, daha iyisini yapmak için neler yapılabilir diye çaba harcadık” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 18-23).

“Daha düzenli yapmaya başladım. Mesala daha önce yaptığımız eskizleri atıyordum. Çok fazlada önem vermiyordum. Ama şu anda onun bile değerlendirileceğini düşündüğümden atmıyorum. Hatta daha özenli, düzenli ve temiz eskizler hazırlıyorum. Farklı alternatifler aramaya özen gösteriyorum. Şimdi daha özenli oldu yani” (OGGörüşme Kaydı 2, Özlem/st 50-54).

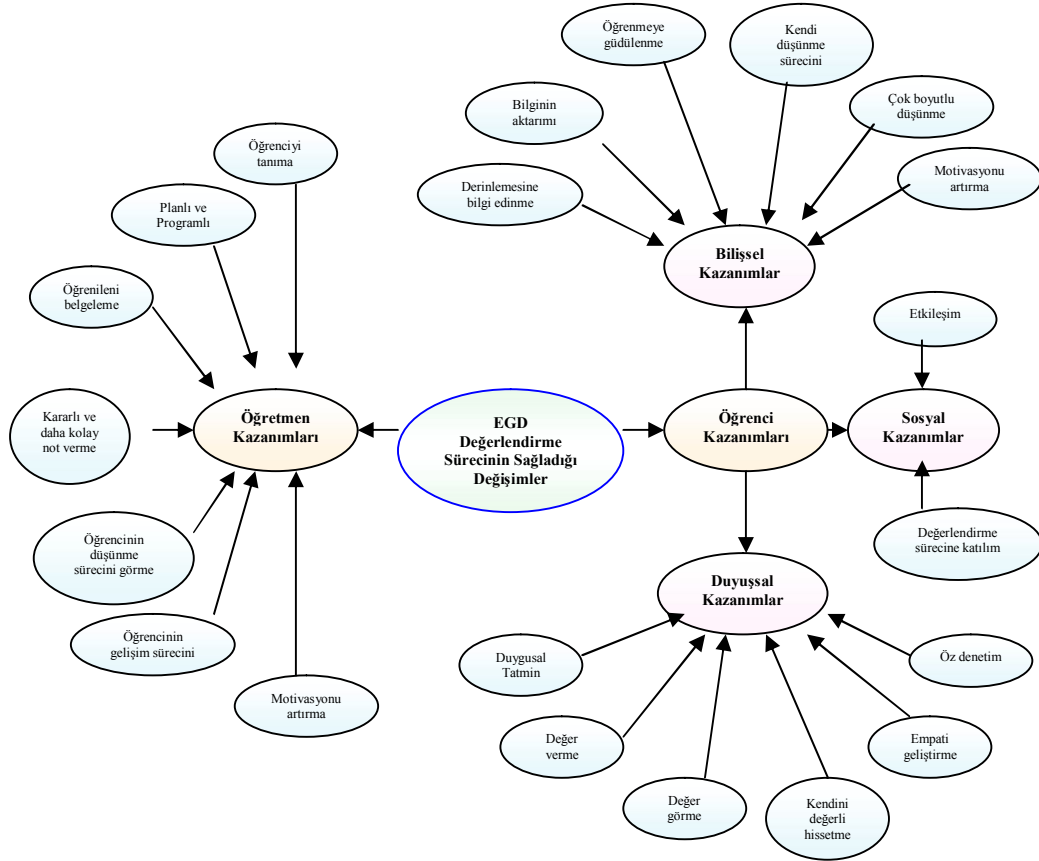
“Portfolyoda bizi nasıl değerlendirebileceğinize dair ölçütleri verdiniz ya öğretmenim onlar doğrusunu söylemek gerekirse daha planlı çalışmaya itti beni” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan /st 196-197).

EGD ölçütleri öğrenci için programın hedeflerinin açık bir biçimde tanımlanmasını sağlamıştır. EGD’nin önemli özelliklerinden biri, değerlendirme ölçütlerinin ayrıntılı olması ve öğrenciden beklenenlerin çok açık bir şekilde öğrenciye bildirilmesidir (Korkmaz ve Kaptan 2003). Bu paylaşımın özellikle öğrenciyi kendine yönelik öğrenmeye teşvik etme ve belirlenmiş sonuçlara doğru ilerlemeyi göstermede etkili olduğu söylenebilir.

5. EGD Değerlendirme Sürecinin Sağladığı Değişimler

EGD değerlendirme sürecinin sağladığı değişimler; 1) *öğretmene sağladığı kazanımlar*, 2) *öğrenci kazanımları* alt temaları altında gruplandırılmıştır.

Şekil 7: Eğitsel Gelişim Dosyası değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrencilere yansımaları



5.1. Öğretmene Sağladığı Kazanımlar

Öğretmenler EGD'yi **öğrenciyi tanıma** ve öğrencinin yeterlilik düzeyini görme yönünden etkili görmüşlerdir.

B öğretmen, EGD'nin öğrenciyi tanımada etkili olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir.

“Öğrenci hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi oluyoruz, onu daha iyi tanıyoruz. Sanatsal anlamda ne yapıp yapamayacağı yönünde daha iyi kestirim yapabiliyorsun. Portfolyolarda öğrenci bir dönem boyunca ne yapmış ne yapmamış bize bir şeyler sunuyor” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 174-177).

Öğretmenlerin öğrencileri EGD ile değerlendirmeleri öğrenciyi tanımalarını kolaylaştırmıştır. EGD öğretmenlere sadece bitmiş sanat çalışması üzerindeki performansını değil, öğrencilerin yansıtma yazılarını okuyarak öğrencinin, onun gerçek performansı üzerinde yordama yapabilme şansı vermiştir. B öğretmen bunu

“öğrencinin sanatsal anlamda ne yapıp ne yapamayacağı konusunda kestirim yapma” olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenler EGD ile öğrencileri daha yakından tanımışlar ve böylece onların ilgi, beklenti ve öğrenme potansiyellerine daha uygun görevler verebilmişlerdir. Böylelikle bireysel öğrenme olanakları yaratmışlar, kişinin kendi özellikleri çerçevesinde hedefler belirlemesine ve bu hedeflere ulaşmasına yardımcı olabilmişlerdir. Öğrencilerden Cansu EGD’nin öğretmenin öğrenciyi tanımasındaki etkisini şu sözlerle dile getirmiştir.

“Öğrenciyi daha iyi tanıma açısından daha iyi oldu. Öz değerlendirme açısından, hayal gücümüzü kullanma açısından, eleştiri açısından, araştırma açısından” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 277-282).

Öğrenci EGD’nin öğrencinin farklı yönlerini gösterebildiğini ifade etmiştir. Öğrenciler EGD’yi oluştururken olası konuyu araştırma, detaylı incelemede bulunma, kendi birikimlerini sunma ve değerlendirme gibi pek çok beceriyi kullanma durumunda kalmışlardır. Yapılan bu çalışmalarda öğretmene öğrencinin gelişimi ve hangi alanda daha fazla gelişime ihtiyaç duyduğu hakkında bilgi vermede etkili olmuştur. Nitekim A, C ve D öğretmen EGD’nin öğrencinin yeterlilik düzeyini görmede etkisini;

“Tabii ki oldu. Genelde öğrencilerin değerlendirmelerini doğru buldum. Ama özellikle bazı öğrencilerin estetiksel ve eleştirel yönden geliştirilmeleri gerektiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 43-45).

“Öğrencinin öğrenemediği şeyleri ortaya koyuyor. Bazı öğrencilerin uygulama çalışmalarında fark edemediğimiz noktalar oluyor. Bazılarına sorduğumda ne öğrenip ne öğrenmediğinin farkında bile değiller. Sınırlı cevaplarından ya da tavırlarından bunu rahatlıkla anlayabiliyorum. Bu nedenle öğrencinin sanatsal gelişimi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 10-14).

“...bazılarının edebiyatta da çok yeterli olmadıklarını bazı kelimeleri ifadeleri doğru seçemediklerini gördüm yani sadece branşta değil” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 74-76).

“Aslında baktığımda yaptıkları eleştirileri çok tatmin edici bulmadım. Daha doğrusu mesala bu resimden neden hoşlandın sorusuna “ İçime sindiği için beğendim” cevabını veren vardı. Aslında bu konuda öğrenciye çok fazla rehberlik yapamadım. Öğrencilere konuya uygun bir eser üzerinden bilgi verebilirdim. Böylelikle çok daha öğretici olabilirdi” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 448-453).

“Birinci sınıf olduklarından biraz kavramlara yabancıydılar. Mesala açık- koyu diyeceklerine siyah beyazlar şeklinde ifadeler kullanabiliyorlardı. Ama pek çok şeyi de görebildiklerini ayrımsayabildiklerini fark ettim (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 567-670).

sözleriyle ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri EGD’lerin öğrencilerin sanatsal bilgi, eleştirel düşünme, uygulama becerileri, algı ve estetik gelişim yönünden yeterlilik düzeylerini gösterdiğine yöneliktir. Hatta A öğretmen EGD’nin öğrencilerin “yazma

becerilerine yönelik bilgi verdiği” de ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencinin yeterlilik düzeyinin belirlenmesinin öğrenciye bireysel öğrenme olanakları yaratılmasında ve her öğrencinin yetersiz olduğu alan çerçevesinde yetiştirilmesine imkân tanıdığı söylenebilir. Çünkü öğrencinin bir alanda (örneğin; uygulama becerileri) yeterli olması diğer alanlarda da yeterli olabileceği (örneğin; eleştirel düşünme) anlamına gelmemektedir (Grady 1992). Bu bağlamda EGD’ler öğrencinin daha yakından tanınması ile öğrencinin zayıf olduğu yönlerde dair eğitimsel olanaklar yaratabilmesine olanak tanımaktadır.

EGD öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlere; *öğrenileni belgeleme, kararlı ve daha kolay not verme, planlı olma ve programlı olma, öğrencinin düşünme sürecini görme, öğrencinin gelişim sürecini görme ve motivasyonun artması* açısından kazanımlar sunmuştur.

B öğretmen, EGD’nin *öğrenileni belgeleme* konusunda öğretmene sunduğu imkânı şu sözlerle ifade etmiştir.

“Çocuklar öğrendiklerini tamam bize resimle belgeliyorlar ama aynı zamanda yazı ile de belgelemiş oluyorlar. Bu da sanki bir bütünlük sağlıyor. Bir de çocuğun bize değerlendirme açısından çok katkısı olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 152-157).

B öğretmen, EGD’lerin “yazma” işlevinin değerlendirmeyi bütünleştirdiğini belirtmiştir. Nitekim Akar ve Yıldırım (2004) tarafından yapılan bir araştırma da, EGD hazırlamanın ve yeni edinilen bilgileri yazıyla yansıtmının bilginin güçlenmesinde ve devamlılığında etkili olduğu ortaya koymuştur. Etkin EGD’lerin önemli özelliklerinden biri olan öğrencinin öğrendikleri konuları anlamasına ve ifade etmesine izin verme özelliği, bu bütünleşmeyi ortaya koymaktadır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde de EGD’lerin gelişimi ve öğrenileni belgelemeye yönelik işlevi göze çarpmaktadır. Öğrenciler bu süreci *“nerede olduğumuzu belgeliyor”* sözleriyle ifade etmişlerdir.

“Portfolyolar yanlışlarımızı ve doğrularımızı çok net bir biçimde görmemizi sağladı bence” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 153-154).

“Bende arkadaşlarıma katılıyorum nerede olduğumuzu belgeliyor resmen.” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 155).

Bulgular EGD’lerin iletişim için somut bir araç vazifesi sunduğunu göstermektedir. Öğrencinin yaptığı çalışmalarını EGD’de sistematik olarak toplaması,

öğretmene öğrencinin yeteneklerini, güçlü olduğu yönleri, başarılarını ve süreç içerisindeki gelişimi ile ihtiyaç duyduğu alanların belirlenmesine olanak tanımaktadır (Baki ve Birgin 2002). Böylelikle ileriki zamanlarda yapılabilecek analizler içinde bir plan teşkil etmektedir.

EGD'nin öğretmene sunduğu kazanımlardan birisi de **daha kararlı ve daha kolay not vermeye** olanak tanıma olmuştur.

“...önceden değerlendirme yaparken daha kararsız bir tutum içinde olurdum. Hatta bir arkadaştan rica ederdim. Ona da değerlendirme yaptırırdım. Ama burada daha kolay oldu, daha kolay verdim notu. Birde öğrencilerin değerlendirmelerinin de neyi ne kadar öğrendiklerini tüm yönleri ile gösterdiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 83-87).

“...Öğrenciler içinde her şeyin açık olduğunu düşünüyorum. Puanlarken de daha kolay, daha rahat not verdim” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 225-226).

“Bana çok kolaylık sağladı. Öğrenciler öğretmenlerini tanırlar öğretmenlerde öğrenciyi ama portfolyolar öğrenciyi tanımayı daha bir hızlandırdı. Bir de benim sanatsal anlamda hedeflerime ulaşmamı hızlandırmış oldu diye düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 325-328)

Ulaşılan bulgular incelendiğinde EGD değerlendirmelerinin öğretmenlerde daha kararlı ve daha huzurlu bir tutum oluşturduğu söylenebilir. Özellikle A öğretmen daha kararlı ve daha kolay not vermede çoklu bakış açılarının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu değerlendirme sürecinde öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri ile öğrencinin öğrenme düzeyini tüm yönleriyle görme olanağı bulunduğunu belirtmiştir. EGD için ayrı zamanlarda toplanan pek çok veri ve öğrenci değerlendirme yazıları öğretmenin öğrenci hakkında karar vermesini kolaylaştırmıştır. Öğrencilerden Cansu, EGD'nin öğretmen için sağladığı kolaylığı şöyle dile getirmiştir.

“Ya aslında ben öğretmenimle ilgili öğrenciyi daha iyi tanıyabildiğini düşündüm. Portfolyolar sayesinde daha kesin ve kolay kararlar verebildiğini ve öğrencilerin çalışmalarına çok farklı açılardan bakabildiklerini gözlemledim” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 109-111).

“ Sonuçta öğrencinin ne kadar çalıştığını, neler yaptığını nasıl geliştiğini daha rahat görebiliyorlar. Öğrencilerde şöyle düşünüyor. Evet, haksız değil öğretmen her şey açık ve net. Öğretmen böyle değerlendirmekte haklı diyebiliriz. Öğretmenlerde aslında daha rahat not veriyor bize. Çünkü her şey belli, açık ve net. Öğrenciyi denetleme açısından da daha rahat oluyor” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 9-12).

Öğrenci, EGD'nin öğretmenin kendisini tanıması ve daha kararlı değerlendirmeler yapabilmesi yönünde etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğrenci aynı

zamanda yapılan ölçümlerin açık ve net olması ile öğretmenini anlama yönünde bir tutum sergilediğini ifade etmiştir.

EGD'nin öğretmene sunduğu bir diğer kazanım ise hem öğrenciyi hem de öğretmeni **planlı ve programlı olmaya** yönlendirmesi olmuştur. Öyle ki öğrencilerden Bülent ve Hasan bu süreçte öğretmenlerini planlı ve programlı olarak nitelendirmişlerdir.

“...öğretmenimiz çok sorumluluk sahibi idi. Planlıydı, yardımseverdi. Açıkçası bizimle birlikte öğrendiğini de hissettim” (OGGörüşme Kaydı 2, Bülent/st 121-122).

“ Biz baskı atölyesinde çalıştık ve öğretmenimiz bize hep yakındı, fikirleriyle bizi hep destekledi. Ayrıca öğretmenimin daha planlı olduğunu gördüm. Açıkçası iletişimimizin de arttığını düşündüm” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan/st 107).

EGD değerlendirme süreci öğretmenleri daha planlı olmaya teşvik etmiştir. Bu durumun EGD değerlendirme sürecinde değerlendirme ölçütlerinin baştan belirlenmesi, bu ölçütlerin açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenciye sunulması, öğrencilerden beklenenlerin çok açık bir biçimde bildirilmesi ile oluştuğu söylenebilir. Nitekim öğretmenler de bu süreçte kendilerini daha planlı ve programlı olma yönünde sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir.

A, B ve D öğretmenler EGD'nin daha planlı olma yönünde hem öğretmene hem de öğrenciye olanak tanıdığını aşağıda sunulan düşüncelerle açıklamışlardır.

“Bunun bir adını koyunca portfolyo deyince dersten farklı bir şey olarak düşündüler. Kendilerini eleştirince, arkadaşlarını eleştirince daha özenli çalışmaya başladılar” (Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 428-430).

“Portfolyoların bitimindeki, sunum aşamasına geldiklerindeki hazırlıkları çok iyiydi. Yani çok ciddi hazırlandılar düzenli ve toparlayıcıydı” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 557-558).

“Çok daha ciddiye alıyorlar. Bir gereklilik olarak görüyorlar, sözel olunca bu kadar etkili olmuyor.” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 531-553)

“Bizde herhalde daha planlı olduk bizide bu yönden etkiledi” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 146).

“...Aslında belki temelde aynı şeyler ama daha bir düzene girdi aslında yaptıklarımız planlama ve uygulama açısından daha düzenli oldu. Her şey daha da netleşti. Belirginleşti. Her şey yerini buldu, netleşti” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 187-191).

“Yani bende önceden hemen hemen bu sisteme yakın bir gidişat kurmuştum yalnız yazılı değildi, portfolyo değildi ama yazılı olması çok daha iyi. Yani çocuğun kendini yazılı olarak ifade etmesi öğretmeninde yazılı olarak not vermesi oldukça ciddi ve etkili oluyor. Tabii ki” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 607-610).

Yukarıdaki bulguda A öğretmen EGD sürecinin öğretmeni planlı olmaya sevk ettiğini ifade ederken, B öğretmen, tüm öğrenme sürecinin planlanmasında ve düzenlenmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmen görüşleri öğrencilerin de bu süreçte daha planlı ve düzenli olma ile ciddi çalışma gibi özellikler sergilediklerini ortaya koymuştur. Korkmaz ve Kaptan (2003) etkin EGD'lerin öğrencileri öğrenmelerinden sorumlu hale getirdiğini belirtmektedir.

Araştırmalar EGD'lerin oluşturulmasında tek bir yolun olmadığını göstermiştir. EGD'nin içeriğinin esnek ve programın hedefleri çerçevesinde yapılanı devamlı gelişmeye açık olması en önemli özelliklerindendir (Lorie Cook, 2001). Bu çalışmada da EGD değerlendirme tekniğinin esnek ve çoklu olması öğrencilerin bütün olarak kapsamlı ve derin değerlendirilmesini sağlamıştır. EGD değerlendirme ölçütlerinin ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde öğrenciye sunulması, dosya içeriğinin öğrenci ile birlikte oluşturulması, öğretmenin farklı sanatsal öğrenme alanlarını değerlendirmesine olanağı sağlamıştır. Böylelikle EGD'ler öğretmene, **öğrencinin düşünme sürecini görme** olanağı yaratmıştır. A ve B öğretmenlerin düşünceleri şöyledir.

“Öğrenciyi kesinlikle daha fazla araştırmaya yönlendiriyor. Eleştirel düşünmeyi öğretiyor. Yaptığını sorguluyor. Hem kendi çalışmasını hem de arkadaşlarının çalışmasını sorguluyor. Sanatsal açıdan iyi geliştirdiğini de düşünüyorum. Hem araştırmaya yönelik hem de sorgulamaya yönelik olduğu kanaatindeyim” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 63-67).

“Öğrencilerin daha fazla araştırmaya yöneldiklerini ve daha fazla araştırma yaptıklarını görüyorum. Birbirlerini değerlendirmeleri ve akran değerlendirmeleri güzel ve bunda da çok objektif olabildiklerini düşünüyorum. Bu nedenle eleştirel açıdan geliştirmeye meyilli olduğunu düşünüyorum portfolyoların” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 121-124).

“Daha iyi takip ediyoruz yani. Estetiksel gelişim düzeyini, düşüncelerini daha iyi görmemizi sağlıyorlar. Hatta öğrencinin konuyu eserinde çok iyi ifade edemeyip o değerlendirme yazılarında neler düşündüğünü görebilme olanağım oldu. Bu yönden çok yararlı buldum. Konuya bakış açısını daha iyi görmemi sağladı” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 15-18).

Öğretmenler EGD değerlendirmeleri ile öğrencinin düşünme sürecini görme olanağı elde etmelerini “*öğrenci yaptığını sorguluyor, kendi çalışmasını arkadaşının çalışmasını sorguluyor*” ve “*kendi değerlendirme yazılarında neler düşündüğünü görebilme olanağım oluyor*” ifadeleriyle belirtmişlerdir.

Walker (1998) görsel sanatlar alanında öğrenciye verilen bir problemin sonucunda tek bir çözüm istendiğini belirtse de öğretmenlerin farklı seçenekler ya da

düşünme yolları görmek istediğini belirtmektedir. Bu bağlamda EGD'nin farklı düşünme yapılarını veya ürün oluşturma evrelerindeki tüm düşünme yollarını gösterdiği söylenebilir. Çalışmalardan elde edilen bulguların, EGD'nin karmaşık düşünme yapılarını görme yönünde etkili olduğunu ortaya koyduğu düşünülmektedir.

EGD değerlendirmelerinin öğretmene sunduğu diğer bir kazanım ise öğrencideki gelişim sürecini görme olmuştur.

A, B ve C öğretmenler EGD'nin öğrencinin **estetik gelişim düzeyini sürecini** gösterdiğini ifade etmişlerdir.

“En çok ilgi mi çeken, bir sanat eserini değerlendirirken bir değerlendirme yapabiliyor olması ve bunu yazıya dökmesi. Burada kendini ifade edebilmesi, gözlemlerini yazarken özellikle daha detaylı incelediklerini fark ettim ve gerçekten eleştirel anlamda, estetiksel anlamda hoşuma gitti, ifadeleri çok beğendim” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 246-248).

“Açıkçası şöyle düşünüyorum. Hepsi değil, bazılarının çok iyi anlayabildiğini düşünüyorum. Anlayanlar daha çok özellikle 1. değerlendirmeden sonra daha çok özüksediklerini düşündüm. Yani ondan sonra bir çabaya girdiklerini gördüm. Daha sonra bir gelişim söz konusu oldu. Özellikle dosyalarında kullandıkları ifadelerde, sanatsal bakış açılarında bir gelişim gözlemlerim. Yaptıkları pek çok tespit doğrudu. Mesala öz değerlendirmelerin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Çocuk kendisini eleştirebiliyor, değerlendirebiliyor. Başka sanat eserlerindeki inceleyerek bunu yazıyla ifade ettiğinde aslında orda ki özellikleri kendi yaptığında da aramaya başlıyor. Var mı, yok mu diye, bunları çok belirgin fark ettim” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 290-298).

“Farklılar, bazıları çok iyi, bazıları daha iyi olacak birinci incelememle, ikinci incelemem arasında bile fark vardı. Yani çocuk büyüdükçe çok şey öğrenecek tabi buda portfolyolarına yansiyacaktır” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 364-366).

“Değerlendirmelere baktıklarında çok iyi tespitlerinin ve gözlemlerinin olduğunu gördüm. Gerçekten sanatsal açıdan değerlendirmelere yaklaşabilmişler. Sanatsal açıdan gözlemliyorlar. Özellikle bu açıdan çok belirgin bir sonuç alındığını düşünüyorum. Tabi sanatsal yönden eksik oldukları yanlarında görülmesini sağlıyor” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 33-37).

“Sanat eleştirisinde de aslında bir şeye nasıl bakması gerektiğini öğrendiler, yani çok net yorumlar yapmasalar da sonraki çalışmalarda çok daha iyi olacaktır. Estetiksel boyutta ve eleştirel boyutta biraz yüzeysel kaldılar. Ama eleştiri boyutu biraz yapıt inceleme ile artırılabilir” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 481- 483).

EGD değerlendirmelerinin en belirgin özelliklerinden birisi çok amaçlı olmasıdır (Sewell, Marczak ve Horn 2002). Öğrenmenin tek bir boyutunu yansıtmasından ziyade, kullanıldığı programı yansıtabilecek nitelikte programlanabilmesidir. Yani programın amaçlarının EGD içeriğine yerleştirilebilir esneklikte planlanabilmesi ve öğrenci yeterliliğini geniş bir yelpazede gösterebilmesidir. Öğretmen görüşleri EGD'nin öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerini görmede etkisini; özellikle algılama ve estetiksel sorgulama boyutuna

yönelik olduğunu ortaya koymuştur. B öğretmen burada özellikle detaylı inceleme, ayrıntılı bakma, sanat eserlerinde gördüklerini kendi sanatsal çalışmasında arama gibi daha çok algısal gelişime yönelik kanıtları sunarken, A ve C öğretmen EGD’de ki sanat yapıtına eleştirel yaklaşım ve estetik yargı boyutunun gelişim düzeyini belirlemeye yönelik yordamada bulunmuşlardır. Bu çerçevede EGD’nin salt ürüne ve uygulama becerilerine yönelik değerlendirmelerden ziyade estetik sorgulama, eleştirel düşünme ve algılama gibi programın farklı öğrenme alanlarını ölçmeye olanak tanıyarak esnek, kapsamlı ve bütüncül değerlendirme yaptığı söylenebilir. Nitekim A öğretmen öğrencilerin sanatsal bilgi düzeyini belirlemede ve geliştirmede EGD’nin etkisi olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir.

“Öğrencinin öğrenemediği şeyleri ortaya koyuyor. Bazı öğrencilerin uygulama çalışmalarında fark edemediğimiz noktalar oluyor. Bazılarına sorduğumda ne öğrenip ne öğrenmediğinin farkında bile değiller. Sınırlı cevaplarından ya da tavırlarından bunu rahatlıkla anlayabiliyorum. Bu nedenle öğrencinin sanatsal gelişimi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 10-14)

Kingor (1998) EGD’nin öğrencinin öğrendiği şeyi anlamasına ve ifade etmesine izin verdiğini ifade etmektedir. A öğretmenin ifadesi de bu görüşü desteklemektedir. Öğretmen “öğrencinin sınırlı cevapları” ile ne öğrendiğini belirleyebildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda EGD’nin özellikle anlamlı ve ilişkili bilgileri öğrencinin nasıl kullandığını gösterdiği söylenebilir. Fakat EGD’nin hatırlamaya dayalı bilişsel alanın bilgi basamağındaki davranışların ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde uygun olmayacağı (Atılgan, Doğan ve Kan 2006) alanyazında yer almaktadır.

EGD’ler öğrenciyi **öğrenme sürecine motive** etmiştir. B, C ve D öğretmenler EGD değerlendirme sürecinin öğrencileri motive etme yönünden kendileri için yararlı olduğu görüşünü dile getirmişlerdir.

“Mesala gelip soruyorlar bu neydi öğretmenim ben bunu portfolyoma koyacam dedikleri oldu. Daha önceden bu bilgi öğrenciye verilmiş olsa bile unutulmuş olabilir. Gelip bunu sorma gereği duyuyor. Çocuklarda belli kavramların böylelikle pekiştiğini düşünüyorum. Mesala çocuk arkadaşları ile kendini karşılaştırarak onlardan daha iyi olma eğilimi var. Mesala çalışması iyi değilse daha iyisini yapabilirim deyip biraz daha çalışıyor. Buda hoşuma gidiyor ...” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 147-150).

“...özellikle dağınık parçalanmış öğrencilerde bir toparlanma imkanı verdiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 315-316).

“Zorlanmaktan kasıt çocuğu çalışmaya zorlamak mı, o motivasyondur ki, bunu gerçekten sağladığını düşünüyorum. Çünkü çocuk arkadaşlarının gözünde düşük olmak istemiyor. Sorumluluk artıyor. Hem kendine karşı hem arkadaşlarına hem de öğretmenlerine karşı, önceden sadece öğretmenine karşıydı sorumluluğu. Şimdi

sorumluluğu arttığı için arkadaşlarına karşıda bir yükümlü hissediyor. O açıdan çalışmaya teşvik etti diye düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 619-621).

Yapılan gözlemlerde ve görüşmelerde öğrencilerin derse ilgilerinin arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasında üç temel işlevin rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Görüşlerden biri, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine yönelik *değer görmeleridir*. Öğrencilerden gelişimlerini yansıtacak kanıtları EGD’lerinde biriktirmelerinin istenmesi, seçim ve değerlendirme sürecinde yer almaları değer görme yönünde etkili olmuştur. Öğrencinin akranları ile etkileşime girip daha iyi olma isteğinin derse olan motivasyonu artırdığı söylenebilir. Bir diğer özellik ise *sorumluluk duygusudur*. Öğrencinin kendini arkadaşlarına ve öğretmenine karşı sorumlu hissetmesi, dersteki motivasyonu artırdığı düşünülmektedir. Öğrencilerde rastlanan üçüncü bir duygu ise *kendini ifade etmede yaşadığı kaygıdır*. Bu kaygı ise öğrencileri sorma ve sorgulamaya yönlendirmiştir. Tüm bu bulgulardan hareketle öğrencilerin EGD ile ürüne değil, sürece odaklandıkları söylenebilir.

5.2. Öğrenci Kazanımları

EGD değerlendirme sürecinde öğrenci kazanımlarını *bilişsel, duyuşsal ve sosyal* kazanımlar altında sınıflandırılmıştır.

5.2.1. Bilişsel Kazanımlar

EGD değerlendirmelerinin bilişsel düzeyde kazanımları; *derinlemesine bilgi edinme, bilginin aktarımı, öğrenmeye güdülenme, kendi düşünme sürecini tanıma ve sorgulama, çok boyutlu düşünme ve estetik deneyimlerin artması* olarak belirlenmiştir.

EGD’nin **derinlemesine bilgi edinme** olanağı sunduğunu söyleyen öğrenciler Hale, Elif, Hülya, Cansu ve Hasan’dır.

“Ben mesela guaj boya tekniğini yapamıyordum. Çok uğraşım, öğrenmeyi çok istedim. Özellikle bu tekniği araştırdım. Kitaplara baktım. Kendimden büyüklere sordum, diğer resim öğretmenlerine sordum”(OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 170-172)

“Mesela ben hocam yaptığımız çalışmalarla ilgili fotoğraflar çektim. Onları çalışmalarımı geliştirmekte kullanmadım. Yaptığım yazılı araştırmalarda da o kadar farklı şeyler gördüm ki. Mesela derste dokuyu öğrendim. Ama ben baktım ki yaşamda doku diye bir şey var mesela müzikte de doku varmış” (OGGörüşme Kaydı 3, Hülya/st 59-62).

“Kendimizi ifade edeceğimiz şekilde araştırmalar yaparak ona göre düzenlemeler yaptık resimlerimizde. Portfolyomun kapağını hazırlarken bile bunu düşündüm” (OGGörüşme Kaydı 3, Hülya/st 38-40).

“Yani ben özellikle sanat eserlerini ve sanatçılarını inceliyorum. Merak ediyorum. Bakıyorum. Bununda başlangıcı bence portfolyolar” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 261-263).

“Merak uyandırıyor tabii ki. Benim ikinci çalışmamda Türk kilimi kullanmam gerekiyordu. Bu nedenle bir araştırma yaptım. Açıkcası çok etkilendim. O kadar güzel motifler vardı ki onları görmek çok hoşuma gitti. Bunları da ilk defa bu çalışmayla tanıdım. Ama portfolyo olmasaydı bunları araştırır mıydım bilmiyorum. Araştırmazdım herhalde” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif /st 158-162).

“Ben Goya’nın “3 Mayıs Katliamını” adlı resmini inceledim ğretmenim. Mesela resimdeki beyaz gmleklili adamı sadece dikkat çekmek için koyduğunu düşündüm. Ama araştırınca onun bir simgesel grevide varmış onu öğrendim. Orda ki pek çok figürün bir anlamı varmış”(OGGörüşme Kaydı 3, Hasan /st 121-124).

Yukarıdaki bulgulardan hareketle EGD’nin öğrenciyi daha fazla öğrenmeye yöneltiği ya da öğrenilen bilgiyi daha da genişletmek için araştırmalara yönlendirdiği söylenebilir. Örneğin; ğrencilerden Hülya’nın “*derste dokuyu öğrendim, ama baktım ki yaşamda doku diye bir Şey var mesala müzikte doku var*” Şeklindeki ifadesi derinlemesine bilgi edinmeye yönelik bir kanıttır. Öğrencilerin araştırmalar yoluyla elde ettikleri bilgiler ise başka beceri alanları için temel oluşturmuştur.

B ve D ğretmenler EGD ile öğrencilerin **bilgiyi aktarabilmeye** yönelik tutumlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Çok olumlu yararı oldu. Çünkü olumlu anlamda neyi yanlış yaptıklarını biliyorlar. Kendilerinin hangi ölçütlere uyması gerektiğini görüyorlar. Kendi çalışmalarına bakıyorlar ve ölçütlere göre tamam mı, değil mi yorum yapıyorlar. Değerlendirme yapıyorlar yani. Bunları da yazmışlar zaten. “Şunu yapabildim. Şöyle olsa daha iyi olurdu diye söylemişler Bu yönden çok etkili olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, D/st 467-471).

“Başka sanat eserlerini de inceleyerek bunu yazıyla ifade ettiğinde aslındaki orada ki özellikleri kendi yaptıda da aramaya başlıyor. Var mı yok mu diye, bunları çok belirgin farkettim” (Görüşme Kaydı 3, B/st 297-298).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere EGD değerlendirme sürecinde öğrencilerin kazanımlarından birisi, **bilginin aktarımıdır**. Bir alanda öğrenilen bilginin aynı ya da benzer bir alandaki bir problemi çözmede kullanımı, özellikle B ğretmenin ifadesinde görülmektedir. EGD’lerin öğrencilere farklı öğrenme görevleri vermesi ve bunların ayrı ayrı değerlendirilmesi hem öğrenmenin daha anlamlı olması hem de bağlamsal bir niteliğe kavuşması açısından yarar sağlamıştır. Öğrencilerde

bilginin aktarımı yönünde becerilerinin gelişmesinde, puanlama ölçeklerinde var olan ölçütlerin öğrenciyi karşılaştırmalar yapmaya yönlendirmesinin ve de sanat eseri inceleme soruları ile akran değerlendirme soruları arasındaki benzerliklerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, EGD'nin öğrenci üzerindeki diğer bir etkisini öğrencinin **öğrenmeye güdülenmesi** olarak ifade etmişlerdir. EGD'nin sorgulama sürecini başlatmasının öğrenciyi öğrenmeye, öğrenme gereksinimi duymaya yönlendirdiği, aşağıdaki bulgular çerçevesinde söylenebilir. A, B ve D öğretmenlerin görüşleri şöyledir.

“Konuyu daha fazla irdelediklerini, olayı sorguladıklarını, yargıladıklarını ve çözümlediklerini, düşündüklerini gözlemledim. Daha fazla sorguladıklarını ve daha fazla araştırdıklarını düşünüyorum. Öğrencilerde birbirlerinin düşüncelerini alma isteğini fark ettim. Sorumluluk bilinçlerinin arttığını fark ettim. Nottan ziyade bir şeyler öğrenmek için çalıştıklarını düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 97-102).

“Biz özgün baskı tekniklerine başlamadan öğrencilerin tek bir konuda yoğunlaşmalarını istediğimiz için tek bir tema vermiştik “Anadolu kültürü” Bu tema üzerine gerçekten çalıştılar. Sanatçıları olsun, hem de temaya ilişkin kültürü araştırdılar. Mesala Anadolu köylerini ve köy kültürünü tanımak amaçlı köylere gidip bol bol fotoğraflar çektiler. Yani araştırma boyutu gerçekten de iyiydi” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 49-53).

“Diyorum ya, çok soruyla karşılaştıkları için portfolyolarında çok fazla soru sormaya başladılar. Bir sanat eseri inceliyorlar mesala bununla ilgili gelip soru soruyorlar. Bunları öğrenmek istemeleri, sormaları da çok güzel ve bir şeyler öğreniyorlar böylelikle. Bilmiyorum ama gerçekten hoşuma gitti benim bu yöntem” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st332-335).

“Çocukların bir şeyler yapabilmek için çaba sarf ettiklerini gördüm. Sanat eserlerine yöneldiler, gidip uyguladığımız tekniklerle ilgili ya da sınıfta geçen kavramlarla ilgili araştırma yaptıklarını gördüm. Yani bu portfolyo sürecinin içine derin bir şekilde girmişlerdi” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 194-195).

“Mesala gelip soruyorlar bu neydi öğretmenim ben bunu portfolyoma koyacam dedikleri oldu. Daha önceden bu bilgi öğrenciye verilmiş olsa bile unutulmuş olabilir, gelip bunu sorma gereği duyuyor. Çocuklarda belli kavramların böylelikle pekiştiğini düşünüyorum. Mesala çocuk arkadaşları ile kendini karşılaştırarak onlardan daha iyi olma eğilimi var. Mesala çalışması iyi değilse daha iyisini yapabilirim deyip biraz daha çalışıyor” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 146-149).

B öğretmen öğrencinin EGD'de çok soruyla karşılaşmasının öğrenciyi soru sorma yönünde teşvik ettiğini ve öğrencinin öğrenmeye güdülenmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Yine B öğretmen öğrencinin öğrenme gereksinimini ulaşılan bilgiyi EGD'ye koyma düşüncesinden kaynaklandığını dile getirmektedir.

A öğretmenin ise, öğrencinin öğrenmeye güdülenmesini *birbirlerine sorma, birbirlerinden öğrenme* oluşumları ile açıklamaktadır. A öğretmen, ikinci ifadesinde de öğrencilerin sınıf dışı faaliyetlere yönelme ve öğrenmeye odaklanmalarını örneklendirmiştir. Ulaşılan bulgular ışığında öğrencilerdeki öğrenme gereksiniminin soru sorma, bilgiyi EGD’de biriktirme, pekiştirme ve birbirinden öğrenme çerçevesinde gerçekleştiği söylenebilir.

A, B ve D öğretmen EGD yardımıyla öğrencilerin düşünme süreçlerini ortaya çıkardıklarını ifade etmişlerdir.

“Estetiksel açıdan çocuksu açıklamaları vardı, ama niye yapılmış, neden yapılmış, nasıl yapılmış, sorularına yanıt vardı bir şeyleri sorguluyor fikir üretiyorlar. Yani bilişsel açıdan gerçekten farkındalığı gördüm” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st579-581).

“Çok olumlu yararı oldu. Çünkü olumlu anlamda neyi yanlış yaptıklarını biliyorlar. Kendilerinin hangi ölçütlere uyması gerektiğini görüyorlar. Kendi çalışmalarına bakıyorlar ve ölçütlere göre tamam mı, değil mi yorum yapıyorlar. Değerlendirme yapıyorlar yani. Bunları da yazmışlar zaten. “Şunu yapabildim. Şöyle olsa daha iyi olurdu diye söylemişler. Bu yönden çok etkili olduğunu düşünüyorum”(Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 467-471).

“Aslında tek bir dosya gibi görünse de içi çok geniş yani tek şeyi düşünmüyorlar, çocuk burada resmini tamamlamak zorunda, resmindeki öğeleri düşünmek zorunda, onlarla ilgili ne düşündüğünü yazmak zorunda ve en önemlisi de zamanında kendini ayarlaması gerekiyor. Bunun bilincine varıyor ve bunun sonucunda da yapamadığı takdirde de öğretmene soruyor telaş içinde, arkadaşlarına bakıyor neler yapmış ve ya soruyor sen bunu nasıl yaptın, böyle böyle mi yapmamız gerekiyor böylelikle birbirleriyle bir etkileşim içine girdiklerini düşünüyorum. Ve gözlemliyorum” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 235-241).

“Öğrenciyi kesinlikle daha fazla araştırmaya yönlendiriyor. Eleştirel düşünmeyi öğretiyor. Yaptığını sorguluyor. Hem kendi çalışmasını hem de arkadaşlarının çalışmasını sorguluyor. Sanatsal açıdan iyi geliştirdiğini de düşünüyorum. Hem araştırmaya yönelik hem de sorgulamaya yönelik olduğu kanaatindeyim” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 63-67).

Elde edilen veriler, EGD’nin öğrenciyi soru sorma yoluyla sorgulamaya ve **düşünme sürecini göstermeye** yönlendirdiğini ortaya çıkarmaktadır. B öğretmenin *“çocuk resmini tamamlamak zorunda, resmindeki öğeleri düşünmek zorunda, onlarla ilgili ne düşündüğünü yazmak zorunda”* ifadesi öğrencinin ne öğrendiğinin somut bir resmini çizmede destekleyici bir ifadesidir. D öğretmen ise öğrencinin düşünme sürecini *“şunu yapabildim, şöyle yapsaydım daha iyi olurdu”* gibi öğrenci ifadeleri ile düşünme ve sorgulama sürecini görebildiğini ifade etmiştir.

“...daha önceden öğrenciye gerekli bilgiyi veriyorsun. Daha sonra yaptığı çalışmalar doğrultusunda hatalı yaptığı bölümlerde uyarıyorsun ve nasıl yapması gerektiği konusunda yönlendirmelerde bulunuyorsun. Çocuktan hep bir şeyler istiyorsun. Soru

sor sor çocuk uygulaması bilemediğini sorsun istiyorsun, soruyor ama yetersizdi. Bu portfolyo sürecinden sonra çocuklar soruları daha farklı soruyor hem de daha bilinçli soruyor. Bu da önemli bir farklılıktır” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 224-229).

B öğretmen EGD sürecinin öğrenciyi daha bilinçli soru sorma yoluyla düşünmeye sevk ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden A, B ve C'nin, EGD ile öğrencilerin **kendi düşünme süreçlerini tanıdıklarını ve sorguladıklarına** dair görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Değerlendirme boyutunda ise özellikle kendilerini yine kendilerinin değerlendirmelerinin çok etkili olduğu düşünüyorum. Kendi hatalarını kendileri tespit etmeye başladılar. Nerde ne hata yaptıklarını kendileri söylemeye başladıkları için önceden aldıkları bilgiye göre ben şunları şunları yapamadım demesi daha kolay oldu. Yanlış tespit edip üzerine gidebiliyorlar” (Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 413-416).

“Öğrencinin kendini değerlendirmesi açısından güçlü olduğunu düşünüyorum. Kendilerinde değerlendirme bilinci geliştiriyor. Ben kimim, ne yapabilirim gibi sorularla kendilerini sorguladıklarını düşünüyorum. Daha iyi gözlem yapmaya başladılar. Hem kendi çalışmalarını hem de arkadaşlarının çalışmalarını, karşılaştırmalar yaparak değerlendiriyorlar. Bu rekabet duygusundan, ben hep önde olayım duygusundan çok o ne yapmış ben ne yaptım, ne yapabilirim şeklinde öğrenciyi düşünmeye sevk ettiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 350-352).

“Bizim değerlendirmemiz sonucunda çocuk inceliyor. Yaptıklarında ne eksik ne fazla bunları inceliyor fark ediyor. Ve öğreniyor. Aslında bu bir diyalog bir konuşma biçimi bunlar hoş şeyler, yani olumsuz şeyler değil” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 263-265).

“Diyorum ya, çok soruyla karşılaştıkları için portfolyolarında çok fazla soru sormaya başladılar. Bir sanat eseri inceliyorlar mesala bununla ilgili gelip soru soruyorlar. Bunları öğrenmek istemleri, sormaları da çok güzel ve bir şeyler öğreniyorlar böylelikle. Bilmiyorum ama gerçekten hoşuma gitti benim bu yöntem”(Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 333-335).

B, C ve D öğretmenin açıklamaları, sorgulama ve kendi düşünme sürecini sorgulama yönünde bir gelişme olduğu yönündedir. Bu gelişime öz değerlendirme, akran değerlendirme, sanat eseri inceleme ve estetik sorgulama sonucunda ulaşıldığı düşünülmektedir. Öğrenciyi araştırmaya sevk eden bu öğrenme görevleri sonucunda ulaşılan bilgilerin öğrenciyi sorgulamaya yönlendirdiği söylenebilir. Ayrıca EGD değerlendirmelerinde kullanılan puanlama ölçeklerinin öğrencinin “*yanlış tespit edip üzerine gitme*” yönünde bir sorgulamaya da yönlendirdiği görülmektedir. B öğretmenin “*Bir sanat eseri inceleyip, gelip soruyorlar*” ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Yine aşağıdaki gözlem kaydı verilen öğrenme görevlerinin sorgulama sürecini başlatmasına yönelik çarpıcı bir bulgudur. Bu bağlamda sorgulamanın özgün bilgi yapılarına ulaşmayı desteklediği söylenebilir.

“Bir öğrenci söze girerek “Öğretmenim aslında portfolyonun en çok hoşuma giden bölümü benim burasıydı, yani sanat eserlerini inceleme ve estetik sorgulama” dedi.

Öğretmen “Peki neden bu kadar hoşuna gitti” diye sorunca öğrenci “Çünkü en azından bir resmi tam olarak her şeyiyle öğrenme fırsatı yakaladık. Farklı sanat eserlerini araştırdım. Çünkü hoşlanmadığım bir eser bulmam gerekiyordu. Kendime yakın hissettiğim bir eser bulmam gerekiyordu, değiştirmek istediğim bir eser bulmam gerekiyordu. Bunların sebebini de açıklamam gerekiyordu. Aslında bu çok zordu bana göre, ama yine de ben çok hoşlandım. Mesela ben şimdi portfolyomu hazırladım ama şimdi estetik sorgulama kâğıdına koyduğum resimleri daha değişik seçerdim. Şimdi arkadaşlarımda da estetik sorgulamalarına baktığımda daha değişik olabilirdi diye de düşündüm. Aslında bu sadece estetik sorgulama yapacağı için değil, herkesin yaptıkları çalışmalarını gördükçe fikirlerimde yeniden oluştu. Daha değişik çalışmalar yapma isteği uyandırdı” dedi. ” (Gözlem Kaydı, CÖA, st 1011-1031).

“*Yanlış tespit edip üzerine gitme*” “*ben ne yaptım, ne yapabilirim*” “*kendi değerlendirme bilincinin gelişimi*” gibi öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular da öğrencinin **kendi düşünme sürecini sorgulama** yönünde gelişim olduğuna dair kanıt sunmaktadır. Bu sorgulamanın gelişimine EGD’nin puanlama ölçekleri ile değerlendirilmesinin ve öğrenci için her ölçütün açık ve net bir biçimde verilmesinin etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden Hasan, Hale, Cansu, Hülya, Elif ve Bülent, EGD değerlendirme sürecinin **kendi düşünme yapılarını tanıma ve sorgulama** yönünden etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

“Öğretmenim bende yorumlama yönümün geliştiğini düşünüyorum. Kendimi sorgulama yönümde geliştirdim bence” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan/st 146-148).

“Aslında bende öğretmenim sanatla ilgili konuşabildiğimi düşüncelerimi açıklayabildiğimi fark ettim” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 150-151).

“Mesela bende Anadolu kültüründe halk oyunlarına yönelik araştırmalar yaptım ve açıkçası çok sık düşündüğümü gördüm. Çünkü araştırdıkça çok derinlere indim. Bilmiyormuşum yani” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu /st 164-166).

“Kendi kapasitemizin de farkına varıyoruz bence. Mesela portfolyomu hazırlarken en büyük eksikliğimin sanatçılar hakkında bilgimin olmadığını görmemdi. Bu süreçte pek çok sanatçıyı araştırmış oldum mesela” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 256-258).

“Öğretmenim arkadaşımıza eleştiri yazıyoruz ya, başta “ben ne diyeceğim şimdi” diye düşünüyordum. Yani arkadaşıma yardım edemeyeceğim diye düşünüyordum. Ama elime arkadaşımın çalışmasını alınca hani görüyorsunuz boyayı nasıl kullanmış, işte renkleri uyumlu kullanmış mı, etkileyicimi işte bir şeyler görüp söyleyebildiğimi fark ettim” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan/st 30-34).

“Bende portfolyoyu hazırlamak için bir şeyleri bilmek gerekiyor diye düşündüm. Birde bir şeyleri bildiğimi fark ettim” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 225-226).

“Başta eleştiri yeteneğimin olduğunu fark ettim, sabırlı ve titiz çalışmadığımı fark ettim, sanat eserlerini kendim yorumladığımız için bakış açımın genişlediğini düşündüm. Kendimi eleştirirken de, arkadaşlarımı eleştirirken de hatalarımın farkına vardım. Sanat yapıtlarına artık eskisi gibi bakmıyorum. Artık yapıtın biçimi, teknik,

renkler, kompozisyon, fırçanın nasıl kullanıldığına kadar dikkat ediyorum ve öyle yorumluyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 146-149).

Yukarıdaki bulgular çerçevesinde EGD değerlendirme sürecinin öğrencilere kendi düşünme süreçlerine yönelik bir farkındalık yarattığı söylenebilir. Öğrenciler bu süreçte *“sanatla ilgili konuşabildiğimi, düşüncelerimi açıklayabildiğimi fark ettim, araştırınca çok sık düşündüğümü gördüm, arkadaşımın çalışmasında bir şeyler görüp söyleyebildiğimi fark ettim, bir şeyler bildiğimi fark ettim, eleştiri yeteneğimin olmadığını fark ettim, sanatçılar hakkında bilgimin olmadığını gördüm, sabırlı ve titiz çalışmadığımı fark ettim”* gibi ifadelerle kendilerini tanıma ve kendi düşünme süreçlerine yönelik farkındalıklarını ortaya koymuşlardır.

“Öğretmenim insanlar genelde neyi öğrendiğinin farkında değildir. Ama ancak yazınca anlaşılır, yazınca belirginleşir, yazınca benimsenir. Bence bu çok iyi oldu. Çünkü derste neler öğrendiğimizi bir nebze tartmış olduk”. (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 45-47)

“Portfolyoların bana eksikliklerimi daha kolay gösterdiğini düşünüyorum. Sanatsal yönden geliştiğimi söyleyebilirim.” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 142-144)

“Burada öz değerlendirme bölümü hatalarımı anlamama ve kendimi tartmama yardımcı oldu. Bu yönden oldukça faydalıydı. Öğretmenlerin bizi değerlendirdikleri bölümde çok ilgi çekici idi. Çünkü bu zamana kadar nerden not aldığımızı bilmiyordum ve bazen haksızlık yapıldığını bile düşünüyordum. Ama şimdi notumu nasıl aldığımı biliyorum ve verilene saygı duyuyorum.” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan/st 286-287)

“Ben özellikle kendimle yüzleşmekten korktum, sonra hoşuma gitti. Kendimi tartmayı olaylara ve yapıtlara eleştirel gözle bakmayı öğrendim. Bu çalışmalarını yaptıkça da kendimi sanatçı adayı gibi hissettim.” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 228-230)

“Öncelikle kendimizi değerlendirebilmeyi öğrendik, arkadaşlarımızı eleştirmeyi, nerden puanlandığımızı, özellikle bu bizim için çok önemliydi. Öğretmenler bize nerden puan veriyor, notum nerden kırıldı düşüncesine kapılıyorduk, özellikle ben sürekli bir çelişki içindeydim. Bunu çözmüş oldum, artık bazı konularda öğretmenlerin haksız olmadığını gördüm. Eleştirmeyi öğrendim. Sanat eserlerine biraz daha farklı bakar oldum. Yani ilerde iş yaşamında bize gerçekten faydalı olacak şeyler öğrendiğimi düşünüyorum. Yani portfolyolar bu anlamda cidden çok iyi oldu” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 173-178).

“...yüzeysel geçmiyoruz. Daha derine inebiliyoruz” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 209).

“Evet kendi kendimizi tartıyoruz. Ne öğrendik ne öğrenmedik diye” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 49).

“Birde bizde bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladı bence. Ben derste geç her şeyi yazdım portfolyoma” (OGGörüşme Kaydı 3, Hülya /st 51).

Öğrenciler EGD değerlendirme sürecinin öğrendiklerini sentez edebilme yönünde olanaklar sunduğunu ve bilgiyi daha kalıcı ve daha derin öğrenmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler *“ne öğrendik, ne öğrenmedik diye kendimizi tartıyoruz, bilgilerin bizde daha kalıcı olmalarını sağladı, daha derine inebiliyoruz”* gibi ifadelerle düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Kingor’da (1998) EGD’nin öğrencilere ürettikleri çalışmaları ve düşüncelerindeki karmaşıklığı kavramaya teşvik ettiğini, neyi öğrendiklerini anlamalarına ve ifade etmelerine izin verdiğini ileri sürmektedir. Görsel sanatlar eğitiminde EGD değerlendirmeleri üzerine araştırma yapan Pereira de Eca da (2005) EGD değerlendirme sürecinde bilgi kazanımının pasif bir biçimden ziyade, aktif bir süreç olarak oluştuğunu belirtmiştir. Çünkü öğrenciler EGD sürecinde kendilerine verilen konuyu araştırmışlar, sanat eserleri üzerine detaylı incelemelerde bulunmuşlar, birikimlerini sunmak için bir düzen oluşturmuşlar ve kendileri ile akranları için değerlendirme yazıları yazmışlardır. Pereira de Eca (2004) bu süreci interaktif bir öğrenme aşamasından geçme olarak ifade etmiş ve EGD’yi öğrenim süreci ile ortaya çıkan çalışmalar olarak tanımlamıştır.

Yine öğrencilerden Cansu, Hasan, Bülent ve Özlem sorgulama ve eleştirel becerilerin gelişimini şöyle dile getirmişlerdir.

“ Birde burada arkadaşlarımızı eleştiriyoruz ya. Arkadaşlarımızı eleştirmekte bizim için bir avantajdı. Kendi hatalarımızı onu eleştirirken daha iyi görebiliyoruz bu arada. Hatta birbirimize açıklama yapıyoruz. Hatta nasıl oluyor bir bakar mısın şeklinde fikir alıyoruz” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu /st 215-217).

“...bir ortamda sanat hakkında konuşurken bile öyle yabancı kalmıyoruz. Yani fikirlerimiz oluyor. Bir nevi sanatçı adayız dedik ya bazen onun ötesine geçtiğimizi düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 202-204).

“ Düşünüyorum elbette Karşımdakinin onu yaparken ne düşündüğünü, birbirimizle konuşurken o konu hakkında fikir paylaşımı ve yorumlar yaptık. Daha ilginç şeylerin ortaya çıktığını fark ettik” (OGGörüşme Kaydı 2, Bülent/st 61-63).

“...Sanat eleştirisinin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Değerlendirmeler ve sanat eseri incelemesi eleştiri yapmayı ve eleştiriye kabullenmeyi öğretiyor bence. Duygularımızı daha rahat ifade edebiliyoruz” (OGGörüşme Kaydı 2, Özlem/st 244-247).

“Önceden bilmediğimiz için susuyorduk, ama şimdi gerektiğinde yorum yapabiliyoruz...” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan/st 206-208).

“ Ne kadar geliştirdiğimizi artık daha net görüyoruz. Kendimizin önceki çalışmaları ile şimdiki karşılaştırma olanağı buluyoruz” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan/st 210-211).

Ulaşılan bulgulara dayalı olarak EGD değerlendirmelerinin sorgulama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler bu süreçte sanat eserlerini anlamaya yönelik eleştirel analiz yaparak ve birbirlerinin yapmış olduğu sanat çalışmalarını değerlendirmişlerdir. Böylece öğrenciler farklı görüşleri ortaya çıkartabilmiş, kendi sanat çalışmalarına yönelik farklı çözüm önerileri bulabilmiş ve karşısındakinin düşünme sürecini anlayabilmişlerdir. Nitekim öğrencilerden Bülent'in *"karşımdakinin onu yaparken ne düşündüğünü anlamaya çalıştım"* ifadesi, aynı zamanda duyuşsal anlamda empati geliştirmeye yönelik bir kazanım sunarken, öğrencilerden Cansu *"arkadaşımızı eleştirirken kendi hatalarımızı da görebiliyoruz"* ifadesiyle kendini sorgulama yönünde bir beceri edindiklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda EGD öğrencilere karşılaştırmalı bir değerlendirme anlayışı sunmuştur. Öyle ki öğrenciler; *"şimdi gerektiğinde sanatla ilgili yorum yapabiliyoruz, önceki çalışmalarımızla şimdiki çalışmalarımızı karşılaştırma olanağı buluyoruz"* gibi düşüncelerle sorgulama ve sorgulama yoluyla bilginin genişlemesine yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda soru sormanın, sorgulamayı geliştirdiği de söylenebilir. Çünkü bu süreçte öğrencilerden gerek sanat eseri inceleme için, gerek değerlendirme, gerekse yansıtma için pek çok soruyu cevaplandırması istenmiştir. Süreçte sorulan bu sorularında bilgiyi genişletme için sorgulamaya götürdüğü söylenebilir. Öğrencilerden Hasan, Bülent ve Hale'nin düşünceleri şöyledir.

"Elbette, incelediğim sanat eseri bana bir kapı açtı" (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan/st 128).

"Yani farklı pencerelerden bakılmasını sağlıyor" (OGGörüşme Kaydı 3, Bülent /st 161).

"Akran değerlendirme çok zevkliydi. Çünkü onu yaparken insan ister istemez kendi çalışmalarını da değerlendiriyor. Aslında bende şu renkleri kullansam benim çalışmam içinde etkili olurdu. Şöyle bir kompozisyon kullansam etkili olurdu diyorsunuz. Yani burada kopya çekmek olarak düşünmeyin öğretmenim. Söylediklerimi sadece hani ilham ya da farklı fikirler uyandırması amacı ile söylüyorum" (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 242-246).

Yukarıdaki bulgulardan hareketle EGD'nin öğrenciyi farklı yollar düşünmeye yönlendirdiği söylenebilir. Öyle ki öğrencilerden Özlem, eskiz aşamasında yol düşünmesi gerektiğini belirtmiştir.

Elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencileri **çok boyutlu düşünmeye** ya da düşünme sürecini gözden geçirmeye yönelten değerlendirme etkinliklerinden biri de akran değerlendirme olmuştur. Öğrencilerden Elif, arkadaşının çalışmasını değerlendirirken kendi çalışmasına yönelik de farklı fikirler oluşturduğunu ifade etmiştir. Çepni (2006) ve Okan (2005), Bekiroğlu (2004) EGD'nin alternatif düşünme ve öğrencinin yaratıcılık yönlerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Farklı fikirlerin oluşmasına yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

“ Ben özellikle sanat eserlerini yorumlamanın büyük katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü o eserlerden aldığım, izlediğim yorumları kendi çalışmama da katmak istiyorum. Yani bakış açımı değiştirdi. Artık daha farklı bakabiliyorum. Yani bir objeye bakarken bile farklı şeyler düşündürebiliyor bana. Artık bir insanın eline bakarken bile bir yorum çıkarmaya çalışıyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 97-99).

“Estetik sorgulamada resimler bulduk ya öğretmenim, hislerime göre resimleri değiştirdim, eleştirdim, bunları yapmak için düşündüm. Bu da oldukça iyiydi” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 162-163).

EGD'nin sağladığı önemli bir kazanımda sanatsal düşünme sürecine yönelik olmuştur. EGD'ler öğrencilere estetik deneyimleri artırma yönünde olanaklar sunmuştur. Öğrencilerden Cansu, Hülya ve Hale EGD sürecinin sanatta çeşitliliği fark etme yönünde kendilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

“...Sanat yapıtlarına artık eskisi gibi bakmıyorum. Artık yapıtın biçimi, teknik, renkler, kompozisyon, fırçanın nasıl kullanıldığına kadar dikkat ediyorum ve öyle yorumluyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 146-150).

“ Munch Çılgık adlı resmiydi. Baktığımda fırça darbelerinin nasıl gittiğini mesala yılan şeklinde gidiyordu. İlk baktığımda çok basit gözüküyordu. Ama renk geçişleri, figürün yüz ifadesi bunlara dikkat ettikçe çok etkilendim. Figürün yüz ifadesine dikkat ettim. Artık daha derin bir şeyler hissettiriyor bana” (OGGörüşme Kaydı 3, Hülya/st 116-119).

“ Mesala incelediğim eserden çok etkilendim öğretmenim. İlk baktığımda öyle düşünmüyordum. Ama sanat eserini inceledikçe buda portfolyo sayesinde soruları cevapladıkça yorumladıkça derinlere indim. Çok etkilendim” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 105-107).

EGD çalışmalarını oluşturma, öğrencilere, sanatı anlama ve estetik deneyimi yaşama yönünde olanaklar sunmuştur. Ulaşılan bulgulardan hareketle uygulamalı sanat derslerinde EGD değerlendirmelerinin, öğrenciye sanatta çeşitliliği fark etmeye yönlendirdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular analiz edildiğinde öğrencilerin sanatın üç boyutuna odaklandıkları görülmüştür. Bunlar; *teknik kullanımı, sanat eserinin düzenlenmesi ve sanat çalışmasında anlamı kuvvetlendiren anlatımlara*

yönelik olmuştur. Öğrenciler detaylı inceledikleri sanat eserlerinden etkilenmişler ve bu eserler kendilerinde sanat ve güzellik yönünde birikim sağlamıştır. Nitekim öğrencilerden (Hale, Elif, Hülya, Hasan ve Cansu) **estetik deneyimlerini** arttığına yönelik kazanımları şöyle ifade etmişlerdir

“ Öğretmenim bende inceleyeceğim sanat eseri konusunda pek çok Türk sanatçısını araştırdım. İster istemez bu araştırmanın bile beni geliştirdiğini düşünüyorum. Her sanat eserinde estetik güzellik arar oldum” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan/st 178-182).

“Öğretmenim bende “Arnolfininlerin Düğünü”nü incelemiştim. O resimde her şeyin farklı bir anlamı vardı. Çok enterasan geldi bana bir resim gibi gelmiyordu bana ama inceledikçe resmen şaşırđım. Kendimi sanki resmin içinde hissettim.” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 130-132).

“Mesala incelediğim eserden çok etkilendim öğretmenim. İlk baktığımda öyle düşünmüyordum. Ama sanat eserini inceledikçe buda portfolyo sayesinde soruları cevapladıkça yorumladıkça derinlere indim. Çok etkilendim.” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 105-107).

“ Ben Goya'nın “Üç Mayıs Katliamı”nı inceledim öğretmenim. Mesela resimdeki beyaz gömleklili adamı sadece dikkat çekmek için koyduğunu düşündüm. Ama araştırınca onun bir simgesel görevi de varmış onu öğrendim. Ordaki pek çok figürün bir anlamı varmış” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan/st 222- 224).

“ Munch'ın “Çılgılık” adlı resmiydi. Baktığımda fırça darbelerinin nasıl gittiğini mesala yılan şeklinde gidiyordu. İlk baktığımda çok basit gözüküyordu. Ama renk geçişleri, figürün yüz ifadesi bunlara dikkat ettikçe çok etkilendim. Figürün yüz ifadesine dikkat ettim. Artık daha derin bir şeyler hissettiriyor bana” (OGGörüşme Kaydı 3, Hülya/st 116-119).

Yukarıdaki bulgular **öğrencilerde estetik deneyimin gelişimine** yönelik veriler sunmuştur. Victor D Amico “Sanatta Yaratıcı Öğretim” adlı kitabında (Akt: Eisner, 1997) estetik değerlerin genel kavramlarla değil, kişisel deneyimlerle öğrenildiğini ve bunların prensiplerinin dikte edilerek değil, aktivitelerle keşfedilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Elde edilen verilerde öğrencilerin inceledikleri sanat yapıtını araştırdıkça anlama ve etkilenmeye dönük tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Örneğin; öğrencilerden Hülya “*incelediğim resim ilk başta çok basit görülüyordu, ama renk geçişleri figürün yüz ifadesi, bunlara dikkat ettikçe etkilendim*” sözleriyle sanat yapıtına karşı duyarlılığını ortaya koymuştur. Bu çerçevede Kırıçoğlu (2002) okullarda verilmek istenen estetik eğitimin amacını, öğrencilere estetik deneyimi yaşamak ve bu deneyimi düşünsel boyuta taşımalarını sağlayarak güzellik yönünde birikim oluşturmalarını sağlamak olarak açıklamaktadır. Öğrencilerin estetik deneyimlerinin gelişimine yönelik ifadeleri de oldukça çarpıcıdır.

“ Yani önceden de hani bakıyorduk resimlere ama bu kadar dikkatli incelemediğimiz için sadece ya bu resim güzel ya da beğenmedim diyordum çok rahat. Ama şimdi inceliyorum, rengi nasıl kullanmış, sanatçısı bunu yaparken ne düşünmüş” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan/st 165-168).

“ Bakış açımız değişti, bir resme baktığımız zaman artık onun hakkında çok şey düşünebiliyoruz. Sadece çok güzel diye geçmiyoruz. Bunu böyle, bunu niçin kullanmış bu renkleri içindeki duyguları ifade etmede şöyle kullanabilmiş diyebiliyoruz” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 186-188).

“Sanat yapıtlarına artık eskisi gibi bakmıyorum. Artık yapıtın biçimi, teknik, renkler, kompozisyon, fırçanın nasıl kullanıldığına kadar dikkat ediyorum ve öyle yorumluyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 150).

Estetik öğretiminin amacı, çocuğun ve gencin sanat üzerine konuşmasını sağlamaktır (Kırıñoğlu 2002). Yukarıdaki veriler de, öğrenciler sanat yapıtını anlayabilmeye yönelik algılarını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin estetik yargılarının hemen karar vermekten öte, anlamaya dönük olduğu söylenebilir. Ayrıca yularındaki bulgular farklı sanat deneyimleri ile farklı davranışların değerlendirilmesine olanak oluşturduğunu gösterir niteliktedir. Bu çerçevede EGD değerlendirme tekniğinin öğrenciyi ve öğretmeni farklı sanat deneyimleri ve etkinliklerine yönetebileceği söylenebilir.

5.2.2. Duyuşsal Kazanımlar

Öğrencilerin EGD değerlendirme sürecinde duyuşsal kazanımları; *Duygusal tatmin, değer verme, değer görme, kendini yararlı hissetme, empati geliştirme, öz denetim/sorumluluk* şeklinde sınıflandırılmıştır.

EGD değerlendirme süreci öğrencileri daha iyi yapmaya çalışma yönünde öğrenmeye güdülemiştir. A ve D öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Daha fazla sorguladıklarını ve daha fazla araştırdıklarını düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 97-99).

“Çok daha ciddiye alıyorlar. Bir gereklilik olarak görüyorlar, sözel olunca bu kadar etkili oluyor” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 530-531).

“Yani istekliler, özellikle son zamanlarda çok daha hevesliyidiler, araştırmacılar”(Görüşme Kaydı 3, DÖ/st614-615).

B öğretmenin atölyesinde yapılan gözlem kaydı öğrencilerin süreçte görevlerine odaklanmalarında EGD'nin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

“Portfolyolarınızda bir derste dağıttım yaptığımız bu çalışmalarını da birer araştırma çalışması olarak portfolyonuza koyacaksınız” dedi. Bir öğrenci söz alarak

“Öğretmenim portfolyo demişken ben portfolyumu incelediğimde yani yaptığınız değerlendirmeyi incelediğimde bana da çok doğru geldi” dedi Öğretmen “ne doğru geldi diye sordu. “Yani ben teslim ederken orda ki cümlelere göre kendime not vermişim çoğu tuttu” dedi. Bunun üzerine öğretmen “Desene sorun yok” dedi ve güldü. Bir başka öğrenci ise söz alarak “Öğretmenim ben de resimlerimi arkadaşlarımın değerlendirmesinden gerçekten bir şeyler öğrendiğimi düşünüyorum” dedi. Öğretmen “Çocuklar zaten herkesten eleştiri alırsanız uygulamazsanız da çok farklı bakış açılarını görmüş olursunuz. Bu da sizi geliştirir. Onun için böyle düşünmenizi takdirle karşılıyorum.” dedi” (Gözlem Kaydı, BÖA, st 742- 758)

“Mesala çalışması iyi değilse daha iyisini yapabilirim deyip, biraz daha çalışıyor, onlar için bir anlamda tatmin ediciydi. Kendi yaptıklarına başkalarının da değer verdiklerini gördüler, düşündüler. En fazla sordukları sorulardan birisi de bunu portfolyoma koyabilirmiyim sorusuydu. Yani onlara bir seçme şansı, seçme duygusu, süreçte karar verme imkanı tanıdı.”(Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 308-311)

Yukarıdaki gözlem ve görüşme kaydında öğrencilerin EGD değerlendirme sürecini benimsedikleri ve süreçten duygusal yönde tatmin oldukları görülmektedir. Öğrencideki bu duyuşsal kazanımın oluşmasında **öğrencilere seçme olanağı ve süreçte karar verme olanağının** verilmesinin etkili olduğu görülmektedir.

Öğrenciler EGD sürecinde inceleme yapacakları sanat eseri, araştırma kayıtları gibi konularda kendi seçimleri ve kararları doğrultusunda hareket etmişlerdir. Bu doğrultuda sürecin öğrencileri **duygusal anlamda tatmin** etmelerine neden olduğu söylenebilir.

Gözlem kaydına göre öğrencinin duygusal tepkisinde EGD’yi değerlendirmede kullanılan ölçütlerinin şeffaf, ayrıntılı, kapsamlı olması ve öğrenciye kendini değerlendirebilme olanağı vermesi rol oynamaktadır.

Süreçte gözlenen öğrencilere yönelik önemli bir davranış da **değer verme** olmuştur. EGD değerlendirme sürecinde öğrenciler EGD’yi kendilerini ifade eden bir araç olarak değerlendirmişlerdir. Bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Bu öğrenci sırtında odun taşıyan bir Anadolu kadını konu olarak almıştı. Eskizini özgün baskı resim yapmaya hazır hale getirmişti. Ama eskizini farklı bir kâğıda tekrar geçirdiği gözlemlendi. Öğretmen neden tekrar yaptığını sorunca eskizini portfolyoya koyacağını ve özgün baskı yaparken kirlenmesini istemediğini, bu nedenle 2. bir kopyasını yaptığını söyledi” (Gözlem Kaydı, EÖA, st 769-274).

“Bir öğrenci portfolyosunun kapağını hazırlamıştı. Ama işlevsel olmadığını biraz daha farklı 3 boyutlu gibi yapacağını söyledi. Başka bir öğrenci “Peki benimki nasıl” diye sordu. Araştırmacı “Bence seni yansıtıyor” dedi. Öğrenci “Zaten onun için böyle yaptım öğretmenim” dedi” (Gözlem Kaydı, DÖA, st 929-934).

“Öğrencilerden biri portfolyosunu düzenlerken yazmış olduğu süreç değerlendirmesini küçük resimlerle destekleme gereği duydu. Hatta bu yazmış olduğu süreç değerlendirmesine araştırmacının karikatür tarzında resmini çizdi” (Gözlem Kaydı, BÖA, st 1064-1067).

Ayrı zamanlarda gerçekleştirilen bu gözlem kayıtlarında öğrencide gözlenen temel davranış **değer verme** olmuştur. Süreçte görülen bu davranışın, ürettiklerine değer verme ve ürettiklerini koruma yönünde bir davranış olduğu söylenebilir. Öğrencilerin EGD'yi sahiplendikleri ve bu değerlendirme ile kendilerini en iyi şekilde ifade ettikleri görülmektedir.

“Bir nebze eleştiriyi kabullenmeyi öğrendiler. Önceden bir arkadaşı olmamış dediğinde alınabiliyorlardı. Şimdi fikirlere saygı duyuyorlar”(Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 548-549).

“Aynı çalışmayı yaptıkları için ve portfolyoyu hazırlayıp öğretmene sunmak gibi amaçları vardı. Birbirlerinden yardımlaşma adına çok şey aldıklarını düşünüyorum. Hatta birkaç öğrenciye tanık oldum. “Sen bunu hazırlarken bana da gösterir misin, Nasıl yaptın” gibi. Birbirlerinin portfolyolarında takip etme olasılıkları da oldu. Akran değerlendirmesinde yine birbirlerinin çalışmasına bakıp değerlendirme yaptılar ” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 423-429).

Yukarıdaki bulgular ayrıntılı incelendiğinde D öğretmenin görüşü, EGD'nin öğrencilerdeki “değer yargılarının gelişimi” ve “düşüncelere değer verme”yi geliştirdiği yönündedir. Aynı yargıya C öğretmenin görüşlerinde de rastlamak mümkündür. C öğretmenin görüşleri EGD'nin “bireye değer verme” duygusunu geliştirdiğini desteklemektedir. Düşüncelere değer verme ve bireye değer verme davranışlarında EGD değerlendirme görevlerinden biri olan akran değerlendirme yaklaşımıyla bağlantılı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden Hülya ve Hale düşüncelere **değer verme ve saygı duyma** yönündeki kazanımı şöyle dile getirmişlerdir.

“ Ben mesela İki Boyutlu Sanat Atölye dersinde arkadaşlarımı dinlemezdim. Onların çalışmaları hakkında da hiçbir yorum yapmazdım. Takımıyordum. Ama şimdi onları dinliyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Hülya/st 357-358).

“Arkadaşlarıma katkı ve yardımım olduğunu hissettim bende öğretmenim. Bu da hoşuma gitti. Yani eleştiri yaparken karşı tarafın öğrenmesini sağlıyorsunuz. Bu güzel bir duyguydu. Hataların da olması öğrenmeyi sağlıyor bunu fark ettim” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 151-154).

Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılması, düşüncelere değer verme ve saygı duymayı bir ön koşul durumuna getirmiştir. Öğrenciler arkadaşlarının sanat çalışmalarına yönelik kendi düşüncelerini açıklarken, başkalarının da kendi sanat çalışmalarına karşı düşüncelerini öğrenmişlerdir. Bu da karşılıklı düşüncelere değer verme ve saygı duymayı ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerden Hale'nin “*eleştiri yaparken karşı tarafın da öğrenmesini sağlıyorsunuz*” ifadesi karşılıklı öğrenme

sürecini ortaya koyan önemli bir görüştür. Zira karşılıklı öğrenmenin öğrencilerin birbirlerine karşı bakış açısını değiştirdiği de söylenebilir. Buna bağlı bir diğer bulguda **değer görme** olmuştur.

C öğretmen EGD değerlendirme sürecinin öğrenciye başkalarından **değer görme** yönünde duygusal bir tatmin yarattığını şu cümlelerle ifade etmiştir.

“En fazla sordukları sorulardan birisi de bunu portfolyoma koyabilirmiyim sorusuydu. Yani onlara bir seçme şansı, seçme duygusu, süreçte karar verme imkanı tanıdı” (Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 309-311).

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin ürettikleri her ürünü EGD’de biriktirmesi, öğrencilerde değer görme adına duygusal bir tatmin yaratmıştır. EGD değerlendirme sürecinde öğrencilerden sanat çalışmasının oluşumuna kadar ki tüm düşünme yolları eskiz (karalama) biçiminde istenmiştir. Bu yaklaşımın öğrencileri değer görmeye yönelik sürece motive etmeye katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerden Cansu, Hasan ve Bülent bu süreçte görüşlerine ve ürettiklerine önem verildiğini hissettiklerini, bir anlamda değer gördüklerini ifade etmişlerdir.

“Ben bizim görüşlerimize, değerlendirmelerimize önem verildiğini hissettim” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 92).

“Bizim fikirlerimize de bu yönden gerçektende değer verildiğini görüyoruz. Bu oldukça etkili diye düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan/st 193-194).

“Birde öğretmenim bu çalışmada çok da özgürüz bence, içindeki çalışmaları biz seçiyoruz. Bizim kararlarımız önemli, bence bu çok güzel. Daha sıkı çalışmam gerektiğini hissettim” (OGGörüşme Kaydı 2, Bülent/st 253-255).

EGD değerlendirme sürecinde öğrenciler seçme ve değerlendirme sürecinin içinde etkin bir şekilde yer almışlardır. Bu durumda öğrencilere bireysellik katmış, kendi kararları doğrultusunda hareket edebilmişlerdir. Örneğin, öğrenciler “*bizim görüşlerimize, değerlendirmelerimize önem verildiğini hissettim, burada bizim kararlarımız önemli*” gibi ifadeler kullanarak değer gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin belirttiği bir diğer duyuşsal kazanım ise **kendilerini akranları için yararlı hissetmedir**. Öğrencilerden Hale ve Elif’in düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

“Arkadaşlarıma katkım ve yardımım olduğunu hissettim bende öğretmenim. Bu da hoşuma gitti. Yani eleştiri yaparken karşı tarafın öğrenmesini sağlıyorsunuz. Bu güzel bir duyguydu. Hataların da olması öğrenmeyi sağlıyor bunu fark ettim” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 151-154).

“Ben daha çok bana kazandırdığını düşünüyorum. Ben arkadaşşıma gerçektende faydalı olduğumu düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 315-316).

Öğrenciler, değerlendirme ile arkadaşlarına yararlı olduklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri ayrıntılı analiz edildiğinde, bu duyguya birbirlerini değerlendirmelerle ulaştıkları söylenebilir.

Öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olarak yer almaları **empati geliştirme** için de etkili olmuştur. B ve D öğretmen EGD değerlendirme sürecinde öğrencilerin empati geliştirme yönünde kazanımları olduğunu ifade etmişlerdir.

B öğretmen öğrencilerin de değerlendirme sürecine girmesinin *öğretmenin neler hissettiğini anlama* açısından yararına değinirken;

“Çocukların bireysel özellikleri farklı olduğu için farklı gelişim gösterdiler Zorlananlar oldu. Burada özellikle akran değerlendirmelerinin çok iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü benim açımdanda da iyi oldu. Çünkü çocuklara böyle bir görev verildiğinde ister istemez öğretmenin de neler hissettiğini sezebiliyorlar. O notu öğretmenin neden öyle verdiğini öğreniyorlar Bir de öğrencilerin öğretmene bakış açısını yumuşattığını da düşünüyorum ” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 345-349).

Öğrencilerden Hale sanatçının ne düşündüğünü anlama;

“Öğretmenim ben sanat eseri incelemesinden sonra sanatçının neler düşündüğünü anlamaya çalışıyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 101).

Öğrencilerden Özlem ise, öğretmeni anlama olarak açıklamışlardır.

“Öğretmenle sürekli fikir alış- verişi oldu. Bunu yanlış yaptın dediğinde kızabiliyorduk. Ama şimdi arkadaşlarımızdan duyuyoruz bazı eleştirileri. Bu yüzden artık çok fazla kızamıyorum. Demek ki burada hatam var diye düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Özlem/st 99-100).

Elde edilen veriler incelendiğinde; öğrencilerin sanatçının ne düşündüğünü anlama, fikirlerinden dolayı arkadaşını anlama ve öğretmenin neler hissettiğini anlama yönünde empati geliştirdikleri görülmüştür.

Değerlendirmenin öğretim bağlamında düşünülmesi ve öğrencilerin değerlendirme etkinliklerinde yer alması empati geliştirme de etkili olmuştur. D öğretmen bu gelişimi “arkadaşlarının neler hissettiğini anlama” olarak nitelendirirken, B öğretmen “öğretmeni anlama” olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin süreçte birbirlerini ve sanat eserlerini değerlendirmeleri karşısındakinin ne düşündüğünü anlamayı bir ön koşul durumuna getirmiştir. Bu durumda öğrencileri değerlendirme yaparken özgünlük, tekniğin kullanımı, çalışma alışkanlığı gibi bazı hedeflere götürmüş ve hedefler çerçevesinde değerlendirme yapmasını gerekli kılmıştır. Bir

anlamda etkileşim sürecine de hizmet eden bu yaklaşım biçimi değerlendirilmenin kişilere değil, daha çok hedefe yönelik olduğunun farkına varılması açısından önemli görülebilir.

Değerlendirme sürecine etkin katılımın sağlanması öğrencilerin süreci anlamalarına ve öğrenmelerini değerlendirmeyle birlikte ilerletmelerine olumlu katkılar sağlamış ve **sorumluluk/özdenetim** yeterliklerinin gelişimine de olanak tanımıştır.

A, B, C ve D öğretmenler öğrencinin EGD değerlendirme sürecinde almış olduğu sorumluluğu aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir

“Aslında hoşuma gitmeyen tarafı yok yani gerçekten güzel, çocuklar burada kendilerini disipline etmeyi öğreniyorlar. Her ne kadar hepsi aynı seviyede olmasa da, tabii ki bazıları çok iyi kavramış anlamış durumda bazıları da daha henüz ne yapacağını yeni yeni fark ediyor. Dosya düzenini bile bilmeyenler ya da bocalayanlar var Yani burada belirli bir düzen içinde yaptıklarını sunabilmesi, görevini yerine getirmesi önemli” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 252-258).

“Bu grupta yani benim grubumda tüm öğrenciler üzerine düşen sorumluluğu aldı. Tümü portfolyolarını zamanında teslim etti, yapılması gerekeni yaptı, bu nedenle iyi sorumluluk duygusu aşıladığını düşünüyorum. Çok duyarlı olmayan öğrenciler bile bir şekilde üzerine düşeni yaptı” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 150-153).

“Zorlanmaktan kasıt çocuğu çalışmaya zorlamak mı, o motivasyondur ki, bunu gerçekten sağladığımı düşünüyorum. Çünkü çocuk arkadaşlarının gözünde düşük olmak istemiyor. Sorumluluk artıyor. Hem kendine karşı hem arkadaşlarına hem de öğretmenlerine karşı, önceden sadece öğretmenine karşıydı sorumluluğu. Şimdi sorumluluğu arttığı için arkadaşlarına karşıda bir yükümlü hissediyor. O açıdan çalışmaya teşvik etti diye düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 619-624).

“Benim şu an girdiğim grup birinci sınıf olmasına rağmen tahminimden çok daha fazla ciddiye aldılar ve büyük bir sorumlulukla çalıştılar. O yönden iyiydi. Bunu dersin bir parçasıymış gibi algıladılar o bakımdan da çok etkili oldu” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 474-476).

Yukarıdaki öğretmen görüşleri incelendiğinde EGD değerlendirme sürecinin öğrenciler üzerinde **öz denetim** duygusunu geliştirdiği söylenebilir. Öğretmenler bu sürecin öğrenciye sorumluluk için önemli bir kazanım oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşleri analiz edildiğinde ise öğrencilerin *değerlendirme etkinliğinden sorumlu olma, kendine karşı sorumlu olma ve başkalarına karşı sorumlu olma* yönünde davranış sergiledikleri görülmüştür.

Öğrenciler öğretim etkinliklerinin bir parçasıymış gibi birebir değerlendirme etkinliklerinde yer almışlardır. Bunun da öğrenciyi değerlendirme etkinliğinden

sorumlu olmaya yönelttiği düşünülmektedir. Bu düşüncüyü D öğretmenin görüşünde yer alan “*sorumluluk artıyor, hem kendine hem arkadaşlarına, hem de öğretmenlerine karşı, önceden sadece öğretmene karşı sorumluydu*” ifadesi de desteklemektedir.

Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri onlara başkalarına karşı sorumlu olma yükümlülüğünü de vermiştir. D öğretmen bunu “*şimdi sorumluluğu arttığı için arkadaşlarına karşı da yükümlü hissediyor*” cümlesiyle ifade etmiştir. Öğrencilerin değerlendirme etkinliklerinde yer alması arkadaşına öneri için düşünme süreci ile arkadaşına öğretme için öğrenme olgusunu doğurmuştur.

Bu bağlamda öğrencilerin başkalarına karşı sorumluluğunun artışında sosyal etkileşim sürecinin rol oynadığı ileri sürülebilir. A öğretmenin özellikle;

“...birde özellikle ilk değerlendirmeden sonra öğrencileri daha ilgili, daha sorumlu gördüm. Yani kendilerine değerlendirme yaptılar, arkadaşlarına değerlendirme yazısı yazdılar, öğretmen değerlendirmesini açık açık gördüler. Bu süreçten sonra daha sorumluydular, daha çok öğrenmeye açıldılar sanki” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 29-37).

ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Aşağıdaki B öğretmenin atölyesinde yapılan gözlem kaydının öğretmenlerin düşüncelerini desteklediği söylenebilir.

“...Bu sırada öğretmen atölyeye geldi. “Çalışmaların nasıl gittiğini herhangi bir sorunun olup olmadığını” sordu. Öğrencilerden biri “Her zaman yapamayacağım, yetiştiremeyeceğim gibi bir his vardı, birde hep dosyamı ve kendimi nasıl gösterebileceğimi düşünüyordum ama bitirdim” dedi. Öğretmen memnun olur bir tarzda başıyla onayladı. Bunun üzerine başka bir öğrenci “Bende başta biraz endişelenmiştim, ama bir baktım ki bende portfolyoma bir şeyler koymak alışkanlık haline geldi, onun için sonradan çok tasalanmadım, zaten her şey bize açık bir şekilde verilmişti” dedi. Öğrencinin bu konuşması üzerine bir başka öğrenci ise “Öğrendiğim, araştırdığım tüm bilgileri doküman haline getirdim, kendi gelişim dosyam olduğu için hem farklı bir şeyler yapma endişesi taşıdım, kendimi, öğrendiklerimi, araştırdıklarımı nasıl yapacağımı hep kurguladım buda aslında benim çok hoşuma gitti” dedi. Bunun üzerine öğretmen çok hoşnut olduğunu söyledi. Bitirenlerin teslim edebileceğini, bitiremeyenlerin ise 4. saate kadar devam edebileceklerini söyledi....” (Gözlem Kaydı, BÖA, st 1076-1096).

Değerlendirme sürecinde öğrencinin duygusal durumunu da ortaya koyan bu gözlem kaydı öğrenciyi kendini sorumlu hissetme ve kendini yansıtmaya açısından bir öz denetim duygusuna yöneltmiştir. Birgin (2008) tarafından yapılan bir araştırmada EGD'nin % 43 oranında öğrencilerin ödevlerini zamanında yapmalarına özendirilmede ve %36 çalışma ve derse katılmaya teşvikinde etkili olduğu bulunmuştur.

Öğrenciler ise, EGD değerlendirmelerinin kendileri üzerinde oluşturduğu **öz denetim** duygusunu şöyle dile getirmişlerdir.

“...arkadaşlarımda da gözlemlerim ben bunu sırf bir şey öğrenelim, daha farklısını öğrenelim gibi bir duyguya kapıldık aslında” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 193-194).

“Ben çok kapıldım öğretmenim. Ama daha çok sıkı çalışmam gerektiğini düşündüm” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 223-224).

“Daha düzenli yapmaya başladım. Mesala daha önce yaptığımız eskizleri atıyordum. Çok fazlada önem vermiyordum. Ama şu anda onun bile değerlendirileceğini düşündüğümden atmıyorum. Hatta daha özenli, düzenli ve temiz eskizler hazırlıyorum. Farklı alternatifler aramaya özen gösteriyorum. Şimdi daha özenli oldu yani” (OGGörüşme Kaydı 2, Özlem/st 50-54).

“Hep daha iyisini koyabilir miyim diye düşündüm. Öğretmen gelişimimizi görsün endişesine girdik. Yani öğretmenin geliştirmemizi görmesini istedik” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif /st 267-268).

“...bir düzen yarattığını da düşünüyorum ben. Portfolyoda ki düzene göre gitmemi sağladı. Çok savruk çalışıyordum. Ama şimdi daha bilinçli çalıştığımı düşünüyorum. Çok özen göstermeye başladım” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 173-175).

“Ben ‘Ben bunu yapmalıyım’ diye düşünmeye başladım. Derse olan ilgimi artırdığını düşünüyorum. Eleştirilerde biraz problemler yaşadık ama bazı şeyleri de ister istemez kabullendik. Aslında bence çok iyi oldu farklılıkları görebiliyor insan. Daha iyi yapma isteği uyandırıyor. Bu nedenle özellikle gruptaki diyalogu artırdığını düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 126-132).

“Sorumluluk duygusu veriyor. Çalışmaları saklama alışkanlığı kazandırıyor. Daha planlı hareket etmemizi sağlıyor. Kendimizi eleştiriyoruz. Birbirimizi eleştiriyoruz ve bir şeyler öğreniyoruz” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu /st 241-243).

“Portfolyo hazırlama bence hem eğlenceli, hem de ‘ben bunu yapmalıyım’ dedirtecek kadarda zorlayıcıydı. Bize değişik bir şeyler öğrenme fırsatını verdiğini düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 180-182).

Bulgulardan hareketle EGD’nin öğrencilerde öz denetim duygusu oluşturduğu söylenebilir. Öğrenciler kendilerindeki bu güdülenmeyi “*salt bir şey öğrenelim, daha farklısını öğrenelim diye bir duyguya kapıldık, çok çalışmam gerektiğini düşündüm, daha iyisini koyabilir miyim diye düşündüm, özen göstermeye başladım, ben bunun yapmalıyım diye düşündüm*” sözleriyle tanımlamışlardır. Öğrencilerdeki bu güdülenmişliği yine öğrencilerden Elif’in verdiği cevap gerekçe itibariyle desteklemektedir. “*Öğretmen gelişimimizi görsün endişesine girdik*” sözü ile EGD’nin öğrenciyi kendine yönelik öğrenmeye teşvik etme yönünde motive ettiği söylenebilir. Pereira de Eca (2005)’nin yapmış olduğu araştırmada, EGD’nin öğrencileri derin araştırmalara, aktif ve bağımsız öğrenmeye yönelttiği ve öğrencilerin kendi başarılarıyla motive olduklarını ortaya koymuştur.

5.2.3. Sosyal Kazanımlar

EGD değerlendirme sürecinde ortaya çıkan bu sosyal kazanımlar sınıf ortamında oluşan *değerlendirme sürecine katılım ve etkileşim* temaları altında yorumlanabilir.

EGD’de **değerlendirme sürecine etkin katılım** önemli bir özelliktir. Yapılan analizler öğrencilerin değerlendirme sürecinde etkin olarak katılımında bulunduğunu göstermektedir. Bu konuda A, C ve D öğretmenin ifadeleri belirli bir bakış açısı kazanılması açısından önemli görülebilir.

“Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirme fırsatı oldu. Birebir öğrenciyle yapılan çalışmaları beraber değerlendirme imkânımızda oldu. Beraber yaptık. Öğrenci neyi ne kadar yaptığını, yaptığının ne kadar değer taşıdığını, yapmadıklarının neler olduğunu daha iyi görme fırsatı yakaladı. Bir sonraki çalışmada telafi edeceğini düşünüyorum ben. Birde özellikle dağınık parçalanmış öğrencilerde bir toparlanma imkanı verdiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 311-316).

“Değerlendirme boyutunda ise, özellikle kendilerini yine kendilerinin değerlendirmelerinin çok etkili olduğu düşünüyorum. Kendi hatalarını kendileri tespit etmeye başladılar. Nerde ne hata yaptıklarını kendileri söylemeye başladıkları için önceden aldıkları bilgiye göre ben şunları şunları yapamadım demesi daha kolay oldu. Yanlış tespit edip üzerine gidebiliyorlar” (Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 413-416).

“Öğrencilerin daha fazla araştırmaya yöneldiklerini ve daha fazla araştırma yaptıklarını görüyorum. Birbirlerini değerlendirmeleri ve akran değerlendirmeleri güzel ve bunda da çok objektif olabildiklerini düşünüyorum. Bu nedenle eleştirel açıdan geliştirmeye meyilli olduğunu düşünüyorum portfolyoların” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 121-124).

“Planlama açısından her şey çok planlıydı ve öğrencileri iyi yönlendirildi. Öğrenciler neyi toparlayacakları konusunda yeterli bilgiye sahiptiler. En azından sınıflandırma konusunda iyiydi. Sanat eseri incelemesi olsun, akran değerlendirme olsun düzenli ve öğrenci için her şey netti. Hatta birebir değerlendirme sürecine onlarda katılmış oldular. Diğer değerlendirme sürecimiz bu kadar kapsamlı değildi tabii ki, öğrenci neyi, ne kadar yerleştireceğini çok iyi biliyordu. Öğrenci daha önce hangi kriter nereye giriyor onun bile bilincinde değildi” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 397-399).

“Aslında çocuklar bu derste sadece uygulama yapmakla kalmadı, eleştirdiler, gözlemladiler, değerlendirdiler, araştırdılar hatta tartıştılar. Böyle bir sürece neden oldu, buda hoşuma gitti” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 43-45).

Öğretmenlerin yukarıdaki satırlarda dile getirdiği düşünceler, öğrencilerin **öğrenme sürecine etkin katılımını** destekler yöndedir. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında belirttiği bu düşünceler, EGD’nin sanat atölye derslerinde nasıl kullanılacağına dair bir bakış açısı sunabilir. Yine B öğretmenin atölyesinde gerçekleştirilen gözlem kaydı değerlendirme sürecine katılım, değerlendirme sürecinden sorumlu olma adına bilgi verici niteliktedir.

“Öğrenciler akran değerlendirmesi için birbirlerine yapmış oldukları çalışmalarını dağıtmış ve değerlendirme yapmaktaydı. Sınıfta sessiz bir ortam vardı. Herkes önündeki kâğıtla ilgileniyordu. Fakat zaman zaman birbirlerine gelip bir şeyler danişıyorlar, akıllarına gelmeyen terimleri soruyorlardı. Öğrenci sıraları yapılan eskizler, yapıştırıcı ve yapmış oldukları sanat çalışmalarıyla doluydu” (Gözlem Kaydı, CÖA, st 1069-1075).

Değerlendirmenin öğretimin bir parçası olarak ilerlemesi **değerlendirme sürecine etkin katılımı** sağlamıştır. Öğrencinin değerlendirme sürecinde etkin rol oynaması öğrencileri nesnelci bir anlayıştan çok yorumlayıcı düşüncelere götürmüştür.

Öğrencilerden Bülent, Elif ve Hale EGD değerlendirme sürecinin derse katılımı ve ilgiyi artırdığı yönünde fikirlerini şöyle aktarmışlardır.

“Yani daha aktif olmamızı sağladı. Sürekli bir şeyler araştırma, eskizler yapma ihtiyacı hissettik” (OGGörüşme Kaydı 2, Bülent/st 84-85).

“Ben kendim açımdan söyleyeyim derse katılımım arttı. Daha severek ve isteyerek katılıyorum derse” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 89-91).

“Ben “Ben bunu yapmalıyım” diye düşünmeye başladım. Derse olan ilgimi artırdığını düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 126-127).

Öğrencilerin görüşmeler sırasında dile getirdiği düşünceler EGD'nin öğrenme ve öğretme ortamına yansımalarına dair bir bakış açısı sunar niteliktedir. Öğrenciler EGD'nin kendileri “*bir şey yapma ihtiyacı hissetme*” ye güdülediğini belirtmişlerdir. Öğrenme gereksinimi ya da daha iyisi nasıl yapabilirim tarzındaki bu tür kaygıların derse katılımında etkili olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmen görüşleri de öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımlarının derse katılımı artırdığı yönündedir. Öğretmenler görüşlerinde isteksiz olan öğrencinin bile **derse katılım** yönünde davranışlar sergilediğini ifade etmişlerdir.

EGD değerlendirme sürecinde, öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrenci- öğrenci etkileşiminin oldukça yoğun olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen-öğrenci etkileşimi konusunda A ve B öğretmenlerinin açıklamaları oldukça çarpıcıdır.

“Öğrenci-öğretmen iletişimde özellikle eser incelemesinde ve akran değerlendirmesinde öğrencilerin farklı sorularıyla karşılaştım. Daha önce bu tarz sorular olmuyordu. Birbirleriyle iletişimde de etkili olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 31-33).

“...özellikle akran değerlendirmede ve bir eser incelemede biraz daha fazla araştırma yaptılar, benimle daha fazla iletişim kurmaya çalıştılar. Özellikle akran

değerlendirmesinde birbirleriyle iletişimlerinin oldukça iyi olduğunu gözlemledim. Daha farklı olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 30-33).

“Bizim değerlendirmemiz sonucunda çocuk inceliyor. Yaptıklarında ne eksik ne fazla bunları inceliyor fark ediyor ve öğreniyor. Aslında bu bir diyalog bir konuşma biçimi bunlar hoş şeyler, yani olumsuz şeyler değil” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 263-265).

“Bu portfolyo sürecinden sonra çocuklar soruları daha farklı soruyor hem de daha bilinçli soruyor. Bu da önemli bir farklılık” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st228-229).

Öğretmenle öğrenciler arasındaki etkileşim biçiminin daha çok yol gösterme, destek olma gibi özellikler çerçevesinde olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrencilerle iletişimlerinin artmasını sanat eseri incelemeleri ve akran değerlendirmelerine bağlamışlardır. Özellikle sanat eseri incelemelerinin ve akran değerlendirmelerinin öğrenciyi soru sormaya ve araştırmaya yönelttiğini belirtmişlerdir. B öğretmen etkileşim sürecinin EGD ile gerçekleştiğini belirtmiştir. EGD’nin ayrıntılı değerlendirilmesinin öğrenci ile bir diyalog biçimi oluşturduğunu ifade etmiştir.

Yapılan gözlem ve görüşmelerden ulaşılan bulgular **öğrenci-öğrenci etkileşiminin** de yoğun olduğunu ortaya koymuştur.

“Öğrenci- öğrenci etkileşimini çok olumlu görüyorum. Hatta iyi ki böyle bir şey uygulandı. Aslında öğrenciler bu portfolyoları hazırlamak için bir çaba içine giriyorlar. Bu büyük bir sorumluluk bilinci demektir. Aslında tek bir dosya gibi görünse de içi çok geniş yani tek şeyi düşünmüyorlar. Çocuk burada resmini tamamlamak zorunda, resmindeki öğeleri düşünmek zorunda, onlarla ilgili ne düşündüğünü yazmak zorunda ve en önemlisi de zamanında kendini ayarlaması gerekiyor. Bunun bilincine varıyor çocuk ve bunun sonucunda da yapamadığı takdirde de öğretmene soruyor telaş içinde, arkadaşlarına bakıyor neler yapmış ve ya soruyor sen bunu nasıl yaptın, böyle böyle mi yapmamız gerekiyor böylelikle birbirleriyle bir etkileşim içine girdiklerini düşünüyorum ve gözlemliyorum” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 233-241).

“Biraz önce dediğim gibi aslında istemeden birbirlerinden etkilenmeye başlıyorlar. Eksikliğini gördüğü zaman o dersi boş geçirmek istemiyor öğrenci. Tabi özellikle arkadaşlarınınkini görüyor niye benimkide olmasın gözüyle bakıyor. Yani çalışmasını özelleştirmek istiyor. Onunkinden düşük olmasın diye bir tamamlama çabasına giriyor” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 302-306).

“Aynı çalışmayı yaptıkları için ve portfolyoyu hazırlayıp öğretmene sunmak gibi amaçları vardı. Birbirlerinden yardımlaşma adına çok şey aldıklarını düşünüyorum. Hatta birkaç öğrenciye tanık oldum. “Sen bunu hazırlarken bana da gösterir misin, Nasıl yaptın” gibi. Birbirlerinin portfolyolarını da takip etme olasılıkları da oldu. Akran değerlendirmesinde yine birbirlerinin çalışmasına bakıp değerlendirme yaptılar. Birbirlerinin çalışmalarını yorumladıkları için bir nevi grup çalışması da oldu. Yani sınıf ortamında etkileşim çok olumluydu” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 423-429).

İki öğrencinin **öğrenci-öğrenci etkileşimine** yönelik düşünceleri şöyledir.

“Mesala öğretmenim kimi zaman bir kompozisyon hakkında beraber düşündük, işte şu renk mi etkili durur, yoksa bu mu, işte burada şöyle bir hareket yapsam iyi durur mu gibi tartıştık öneriler aldık birbirimizden” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 211-213).

“Zaten eskizleri yaparken de birbirimize danışıyoruz. Acaba şunu yapsam mı, bu rengi mi kullansam gibi” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan/st 324-325).

Görüşlerde görüldüğü gibi öğrenciler arasında fikirlerin paylaşımına ve yardımlaşmaya yönelik işbirlikli bir ortam oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda EGD'nin öğrencileri arkadaş destekli öğrenmeye teşvik ettiği söylenebilir. Öğrencilerin kimi zaman birbirlerini değerlendirmeleri onların öğrenmeye yönelik çabalarında ortak bir gücün oluşmasına katkıda bulunmuştur. Öğrenciler birbirlerinin sanat çalışmalarına yönelik fikirlerini sadece kendilerine verilen değerlendirme kâğıtlarında dile getirmemişler, süreç içerisinde de görüşleriyle birbirlerini desteklemeye devam etmişlerdir. Pereira de Eca (2004) bu etkileşim sürecini EGD değerlendirmelerinin öğrenme ve öğretme süreciyle yakından ilişkili olmasıyla açıklamaktadır.

“Hem kendi çalışmalarını hem de arkadaşlarının çalışmalarını, karşılaştırmalar yaparak değerlendiriyorlar. Bu rekabet duygusundan, ben hep önde olayım duygusundan çok o ne yapmış ben ne yaptım, ne yapabilirim şeklinde öğrenciyi düşünmeye sevk ettiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 353-355).

“Öğrencilerde birbirlerinin düşüncelerini alma isteğini fark ettim. Sorumluluk bilinçlerinin arttığını fark ettim. Nottan ziyade bir şeyler öğrenmek için çalıştıklarını düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 100-101).

A ve C öğretilerinin görüşlerinden anlaşılacağı üzere grup içinde yoğun bir etkileşimin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar sonrasında birbirlerine soru sorması ve tartışmaları, birbirlerini gözlemlenmeleri sosyal etkileşim ortamının yaratılmasına katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda öğrenciler akran değerlendirme sürecinde birbirlerinin düşüncelerini görmüşler ve birbirlerine yol gösterme ve destek olma gibi özellikler sergilemişlerdir.

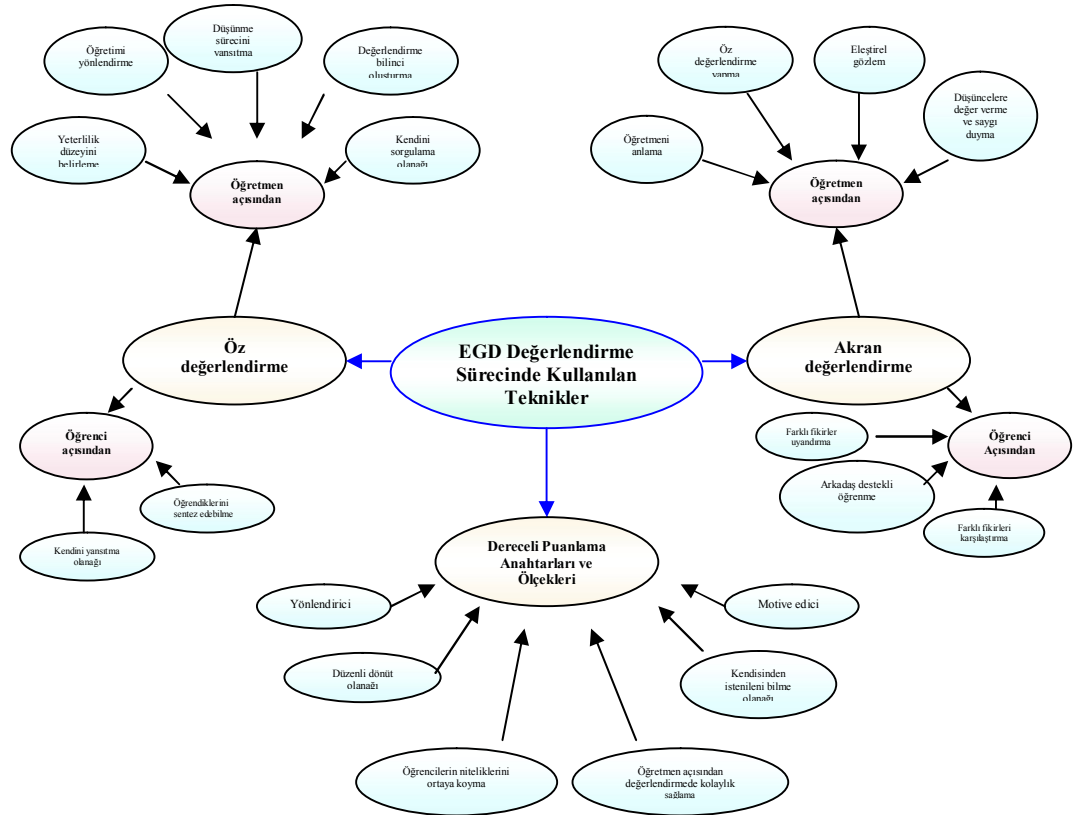
Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle yoğun bir etkileşim içinde yer alması onların öğrenme sürecine dair olumlu duygusal tepkiler göstermesini sağlamıştır. Bunlardan öğrenci- öğrenci arasındaki etkileşim biçimi; farklı düşüncelere değer verme, birbirlerine saygı gösterme ve yardımlaşma gibi duyuşsal ve sosyal özellikler olurken, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin ise, öğretmene güven duyma, öğretmeni anlama gibi özellikler boyutunda olduğu söylenebilir.

Öğretmen-öğrenci etkileşim düzeyini tanımlayan görüşler incelendiğinde öğretmenlerin destekleyici ve rehber rolü dikkati çekmektedir. EGD'nin öğrenciye yüklediği öğrenmelerinden sorumlu olma misyonu öğrenciyi daha fazla araştırmaya ve etkileşime yönlendirmiştir. Elde edilen bulgular bu etkileşimin yalnızca kendi akranı ve kendi öğretmeni çerçevesinde değil, okulun diğer resim öğretmenleri ve üst sınıf resim öğrencileriyle de olduğunu göstermektedir.

6. EGD Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Teknikler

EGD değerlendirme sürecinde kullanılan tekniklerin etkilerine; 1) *öz değerlendirme*, 2) *akran değerlendirme* 3) *puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarları* başlıkları altında verilmiştir.

Şekil 8: EGD değerlendirme sürecinde kullanılan ölçek ve formların sürece etkileri



6.1. Öz değerlendirme

Öğretmenler EGD değerlendirme sürecinde öz değerlendirme tekniğinin etkilerini; *yeterlilik düzeyini belirleme*, *öğretimi yönlendirme*, *düşünme sürecini*

yansıtma, değerlendirme bilici uyandırma ve kendini sorgulama kodlarıyla ortaya koyarken, öğrenciler; *öğrendiklerini sentez edebilme ve kendini yansıtma* kodlarıyla belirtmişlerdir.

A, C ve D öğretmenler öz değerlendirme tekniğinin **öğrencinin yeterlilik düzeyini ortaya koymada** etkisini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir.

“...Hatta bazılarının edebiyatta da çok yeterli olmadıklarını bazı kelimeleri ifadeleri doğru seçemediklerini gördüm, yani sadece branşta değil” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 74-76).

“Birinci sınıf olduklarından biraz kavramlara yabancıydılar. Mesala açık- koyu diyeceklerine siyah beyazlar şeklinde ifadeler kullanabiliyorlardı. Ama pek çok şeyi de görebildiklerini ayımsayabildiklerini fark ettim”(Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 568-572).

“Aslında baktığımda yaptıkları eleştirileri çok tatmin edici bulmadım. Daha doğrusu mesala bu resimden neden hoşlandım? sorusuna “İçime sindiği için beğendim” cevabını veren vardı. Aslında bu konuda öğrenciye çok fazla rehberlik yapamadım. Öğrencilere konuya uygun bir eser üzerinden bilgi verebilirdim. Böylelikle çok daha öğretici olabilirdi” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 448-452).

“...bazıları eser incelemede ya da eleştirilerde biraz yüzeysel düşünmüşler çok derine inememişler ama çok başarılı öğrencilerde olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st50-52).

Ulaşılan bulgulara göre öz değerlendirme tekniğinin öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerini görmeye etkili olduğu söylenebilir. Örneğin; D öğretmen bu teknikler sayesinde öğrencilerin “sanatsal kavramlara yönelik yanılgılarını tespit” edebileceğini belirtirken, A ve C öğretmenler, bu tekniklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve öğrenilen “bilgiye yönelik bakış açılarını” görebilmeye olanak verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca C öğretmen bu teknikte, öğrencilerin estetik sorgulamadaki yetersizliği ile kendini ve öğretme yöntemini sorgulamış ve kendine yönelik bir öz değerlendirme yapmıştır. Bu bağlamda öz değerlendirme tekniğinin öğretmenin öğrenme ile öğretme yöntemini ve kendini değerlendirmesinde etkili olduğu söylenebilir.

A öğretmen öz değerlendirme tekniğindeki ifadelerin **öğretimi yönlendirmede** etkili olduğunu şöyle ifade etmiştir.

“Öğrencilerin sözlü olarak söyleyemedikleri, anlamadıkları konuları rahatlıkla yazıya döktüklerinden eksiklerini söyleyebilmelerini sağladı. Buralarda tespit edilen önemli ayrıntılar sayesinde öğrenciyle birebir ilgilenme gereksinimi duydum”(Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 78-81).

Bireyin kendini değerlendirmesi ile öğrencinin yeterlilik düzeyinin tespit edilmesi öğretimi daha sağlıklı yönlendirmeye olanak tanımıştır. A öğretmen bu

özelliği öğrencilerin sözel olarak ifade edemediklerini yazıya döktüklerinde eksikliklerini söyleyebilme olanağı ve öğretmen için de bu eksiklikleri tespit edebilme olanağı ile açıklamıştır. Bu durumun öğretmeni öğrenci ile bire bir ilgilenmeye yönelttiğini ifade etmiştir.

A öğretmen öz değerlendirme tekniğinin, öğrencinin düşünme sürecini yansıttığını belirtmiştir.

“Mesela ilk değerlendirmelere göre ikinci öz değerlendirmeler ve akran değerlendirmeleri çok daha iyi idi. Bu süreç devam ederse bizde gelişmeyi daha ne görebiliriz. Birde öğrenci açısından da çok iyi olacağını düşünüyorum.”(Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 110-112).

Kingor (1998) EGD'nin öğrenciye, neyi öğrendiklerini anlamaları ve ifade etmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir. A öğretmen de EGD değerlendirme sürecinin içersinde yer alan öz değerlendirme ve akran değerlendirme olanağının sanatsal anlamda düşünme sürecini takip edebilme olanağı yarattığını ifade etmiştir.

A, C ve B öğretmenlerde öz değerlendirme tekniğinin **öğrencide değerlendirme bilicini uyandırdığını** bu nedenle **kendini sorgulamasına** neden olduğunu söylemişlerdir.

“...Aslında çocuklar bu derste sadece uygulama yapmakla kalmadı, eleştirdiler, gözlemlədiler, değerlendirdiler, araştırdılar hatta tartıştılar. Böyle bir sürece neden oldu, buda hoşuma gitti” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 42-45).

“Öğrencinin kendini değerlendirmesi açısından güçlü olduğunu düşünüyorum. Kendilerinde değerlendirme bilinci geliştiriyor. Ben kimim, ne yapabilirim gibi sorularla kendilerini sorguladıklarını düşünüyorum. Daha iyi gözlem yapmaya başladılar. Hem kendi çalışmalarını hem de arkadaşlarının çalışmalarını, karşılaştırmalar yaparak değerlendiriyorlar. Bu rekabet duygusundan ben hep önde olayım duygusundan çok o ne yapmış ben ne yaptım, ne yapabilirim şeklinde öğrenciyi düşünmeye sevkettiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 350-353).

“Öğrendiklerini sentez edebildiklerini düşünüyorum. Özellikle çocuklarda da bir öğrenme merakı olduğun, bir telaş olduğunu fark ettim. Mesala gelip soruyorlar bu neydi öğretmenim ben bunu portfolyoma koyacam dedikleri oldu. Daha önceden bu bilgi öğrenciye verilmiş olsa bile unutulmuş olabilir. gelip bunu sorma gereği duyuyor”(Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 145-148).

B öğretmenin ifadeleri Kingor'un (1998) etkin EGD'ye yönelik “*öğrencilerin ürettikleri çalışmalarını ve düşüncelerindeki karmaşıklığı kavramaya teşvik eder*” ifadesi tarafından desteklenmektedir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirirken genellikle süreçte nasıl olduklarını vurgulamışlardır.

EGD'nin önemli özelliklerinden biri olan öğrencinin kendini yansıtmayı, öz değerlendirme tekniği ile olanaklı hale gelmektedir. Öğrencilerin kendilerini

değerlendirmelerine olanak sağlayan bu yöntem öğrencinin yaptığı çalışmalar üzerine bir muhakeme yapmasına ve kendisiyle ilgili görüşlerini yansıtmasına olanak tanımaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006). Örneğin; Öğrenci, Neden bu çalışmayı seçtim? Önceki çalışmalarımı karşılaştığımda çalışmamı nasıl buluyorum? Bu sanat çalışmasında anlatımı kuvvetlendirmek için daha önce yapmadığım bir şey yapmaya çalıştım mı? Uygulama sürecinde yapmış olduğum seçimler neydi? Eğer bu çalışmayı tekrar yapsaydım nasıl yapardım? gibi sorularla kendini sürekli denetlemektedir. Grady (1992) bu süreci kendi kendine tekrar düşünme, öğrenme sorumluluğunu kendi üzerine alma ve nasıl öğrendiğini farkına varma bileşkesi olarak açıklamaktadır. Dolayısı ile bu çalışmada da bu gibi öz değerlendirme soruları öğrenciyi kendini sorgulama sürecine götürmüştür. Örneğin; C öğretmen bunu öğrencinin “*kendini değerlendirme bilincini geliştiriyor, ben kimim, ne yapabilirim*” gibi sorularla kendilerini sorguladıklarını düşünüyor” cümlesiyle ifade etmiştir. Yine C Öğretmen bu sorgulamanın bireysel boyuttan çıkıp, kendini akranı ile karşılaştırarak bir etkileşim boyutuna dönüştüğünü ifade etmektedir. Bu düşünceyi aşağıdaki gözlem kaydı da desteklemektedir.

“Öğretmen ve öğrencinin konuşmasını dinleyen bir başka öğrenci ise, “Öğretmenim ben öz değerlendirmeyi biraz anlamsız bulmuştum ama öyle değilmiş kendime resmen baktım ve yanlışlarımı ve doğrularımı gördüm, mesela arkadaşımı da değerlendirdim ya arkadaşımı değerlendirirken kendime de baktım o bile düşüncelerimi değiştirdi” dedi. Öğretmen öğrencinin söylediklerini başıyla onayladı” (Gözlem Kaydı/ st 1224-1230).

Gözlem kaydı öğrencinin kendini sorgulama, akranı değerlendirme ve fikirlerin değişimi sürecini içermektedir. Bu bağlamda EGD'nin öğrenilen bilgiye olan bakış açısını genişlettiği söylenebilir. Bu süreci B öğretmen de öğrendiklerini sentez edebilme olarak değerlendirmiştir.

Öğrenciler de öz değerlendirmenin *öğrendiklerini sentez edebilme ve kendini yansıtma olanağı* sunduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin **öğrendiklerini sentez edebilmeye** dair düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

“Burada öz değerlendirme bölümü hatalarımı anlamama ve kendimi tartmama yardımcı oldu. Bu yönden oldukça faydalıydı. Öğretmenlerin bizi değerlendirdikleri bölümde çok ilgi çekici idi” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan/st 286-287).

Öğrencilerin kendilerini değerlendirirken genelde süreçte nasıl olduklarını vurguladıkları görülmüştür. Bu süreçte ne tür eksiklerim vardı?, Neler yapmam gerekir? gibi. Bu bağlamda öz değerlendirmelerin, öğretme sürecini değerlendirme için bir öğretmene dönüt sağladığı söylenebilir.

Öz değerlendirme tekniğinin bir diğer olumlu özelliği ise **kendini yansıtma** olanağı sunması olmuştur.

“...düşüncelerimizi ifade etme olanağı bulduk, duygularımızı hislerimizi açıkladık. Bu güzel bir deneyimdi bence” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 236-240).

Öğrencilerin yansıtma yazıları aynı zamanda öğrencinin kendi gelişimi ve kendi çalışmaları hakkında ne düşündüğünü, dönem sonunda öğrendiklerinden ne ölçüde tatmin olduklarını ortaya koymada etkili olmuştur. Bu süreçte öğrenciler kendilerine dışarıdan bakarak güçlü ve zayıf yönlerini tanımışlardır. Bu da öğrencinin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almasında etkili olmuştur. Nitekim Aldağ ve Gürpınar (2008) öz değerlendirmenin sadece öğrenme düzeyini yükseltmekle kalmadığını, aynı zamanda yaşamboyu öğrenmeye de temel oluşturduğunu belirtmişlerdir.

6.2. Akran Değerlendirme

Öğretmenler EGD değerlendirme sürecinde akran değerlendirme tekniğinin etkilerini; *öğretmeni anlama, öz değerlendirme yapma, eleştirel gözlem, düşüncelere değer verme ve saygı duyma* kodlarıyla ortaya koyarken, öğrenciler; *farklı fikirler uyandırma, farklı fikirleri karşılaştırma ve arkadaş destekli öğrenme* olarak belirtmişlerdir.

B öğretmen akran değerlendirme tekniğinin özellikle **öğretmeni anlamada** etkili olduğunu dile getirmiştir.

“...çocuklara böyle bir görev verildiğinde ister istemez öğretmenin de neler hissettiğini sezebiliyorlar. O notu öğretmenin neden öyle verdiğini öğreniyorlar. Bir de öğrencilerin öğretmene bakış açısını yumuşattığını da düşünüyorum. Belki daha önceden söylemişimdir beklide konunun genişliği önemli”(Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 347-350).

Ulaşılan bulgularda da görüldüğü gibi akran değerlendirme tekniğinin öğrenciler üzerindeki duyuşsal etkisi, öğretmeni anlama boyutunda gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin değerlendirme sürecinde etkin rol almasının, öğretmenin öğrenciyi değerlendirme yaparken neler hissettiğini anlamaya yardımcı olduğu söylenebilir.

D öğretmen ise öğrencinin arkadaşını değerlendirirken bir nevi **öz değerlendirme** yaptığını belirtmiştir.

“Bunda birde akran değerlendirmesinin etkisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü arkadaşı orda şunu şöyle yapabildin gibi öneriler sunduğu için kendini çok iyi çalışmam yaptım diye göklere çıkarmıyor. Bu nedenle akran değerlendirmesinin öz değerlendirmeyi etkilediğini düşünüyorum. Ya aslında daha önceden de yapıyorduk yani öğrenciye soruyorduk kendi hatalarını bul arkadaşının hataları nerede sence diye soruyorduk ama yazılı olunca çok daha farklı oluyor tabii”(Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 522-527)

D öğretmen akran değerlendirmelerinin, öğrencinin kendini sorgulamaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla sürecin, hem duyuşsal hem de öğrenci-öğrenci etkileşimi boyutunda bir öz değerlendirmeye olanak tanıdığı söylenebilir.

Yine D öğretmen bu sürecin öğrencilere düşüncelere **değer verme ve saygı duymayı** öğrettiğini ifade etmiştir.

“Bir nebze eleştiriyi kabullenmeyi öğrendiler önceden bir arkadaşı olmamış dediğinde alınabiliyorlardı. Şimdi fikirlere saygı duyuyorlar. Hata yaptıysa ondan dönmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrenci öğrenci etkileşiminin arttığını düşünüyorum. Hatta bunun öğretmen öğrenci etkileşiminden daha fazla olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 550-553).

Öğrenciler akran değerlendirmeleri aracılığıyla düşüncelerini açıklamışlardır. Bu süreçte de farklı düşünceleri görme olanağı yakalamışlardır. Farklı düşüncelerin ortaya çıkmasında düşüncelere değer verme ve saygı duymayı bir ön koşul niteliğine getirmiştir. Öğrenciler akran değerlendirmeler aracılığıyla kendi düşüncelerini açıklarken, farklı düşünceleri de dikkate alma durumunda kalmışlardır. Farklı düşünceleri görme, öğrencilerin birbirlerine karşı bakış açısını da değiştirmiştir. Bu bağlamda akran değerlendirmelerinin özellikle sanattaki yaratıcı sürecin ve çeşitliliğin görülmesinde etkili olduğu söylenebilir.

A öğretmen ise, öğrencilerde sanatsal anlamda eleştiri yeteneğini geliştirdiğini ifade etmiştir.

“Değerlendirmelere baktıklarında çok iyi tespitlerinin ve gözlemlerinin olduğunu gördüm. Gerçekten sanatsal açıdan değerlendirmelere yaklaşabilmişler. Sanatsal açıdan gözlemliyorlar. Özellikle bu açıdan çok belirgin bir sonuç alındığını düşünüyorum. Tabi sanatsal yünden eksik oldukları yanlarında görülmesini sağlıyor” (Görüşme Kaydı, AÖ, st33-38).

Akran değerlendirme formlarındaki sorular, öğrenciyi **eleştirel bir gözlem** sürecine yöneltmiştir. Örneğin; “çalışmada anlamı kuvvetlendirmek için yapmış olduğun.....özgün ve yenilikçi buldum, fakat.....yapabilirdin” gibi ifadelerin öğrenciyi ayrıntılı bakmaya, sorgulamaya ve yeni fikirler aramaya yönlendirdiği söylenebilir. Öğrencinin arkadaşına ve öğretmene karşı kendini sorumlu hissetmesi öğrenme kaygısı içersine girmesine neden olmuştur. Nitekim aşağıdaki gözlem kaydı da bu görüşü destekler niteliktedir.

“...öğrenci bu işlemi bitirdikleri için akran değerlendirme yapıyorlardı. Öğrencilerin çalışmaları ayrıntılı bir şekilde inceledikleri görüldü. Arada bir konuşuyorlar, fikirlerini birbirlerine aktarıyorlardı. Araştırmacı bu öğrencilerin yanına yaklaşp dinlemek isteyince öğrencilerden biri araştırmacıya “Ben eleştiriden ve eleştirilmekten çok korkardım ama daha çok eleştirememekten, arkadaşşıma fikir verememekten korkuyordum ama korktuğum gibi olmadı. Hatta bu yönümün de geliştiğini düşünüyorum artık” dedi. Araştırmacı böyle düşündüğüne çok memnun olduğunu söyledi” (Gözlem Kaydı, CÖA, st 1118-1129).

Gözlem kaydında öğrenci daha çok arkadaşına yeni fikirler verememe endişesini taşıdığını belirtmektedir. Fakat zaman içersinde öğrencinin fikirlerinde değişimler olmuş, kendine güven duymaya başlamıştır.

Öğrenciler öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerle değerlendirme sürecine dâhil olmuşlardır. Öğrenciler yapmış oldukları öz değerlendirmelerde daha çok öznel ve yansıtıcı tutumlar sergilerken, akran değerlendirmelerde belli ölçütler çerçevesinde hareket etmişlerdir. Bu durum ise özellikle eleştirel becerilerin gelişmesinde etkili olmuştur. Aldağ ve Gürpınar (2008) öğrencilerin akran değerlendirmesi yapmaları ile eleştirel değerlendirme becerilerinin geliştiğini, değişik problem çözümlerinin farkına varıldığını ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öyle ki akran değerlendirmelerini öğrenciler, *farklı fikirler uyandırma*, *farklı fikirleri karşılaştırma* ve *arkadaş destekli öğrenme* olanağı ile tanımlamışlar ve etkili bulmuşlardır.

“Birde burada arkadaşlarımızı eleştiriyoruz ya. Arkadaşlarımızı eleştirmekte bizim için bir avantajdı. Kendi hatalarımızı onu eleştirirken daha iyi görebiliyoruz bu arada. Hatta birbirimize açıklama yapıyoruz ve nasıl oluyor bir bakar mısın şeklinde fikir alıyoruz” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 215-217).

“Elbette öğretmenim ne kadar geliştiğimizi baktığımızda görebiliyoruz. Önceki yaptığımız çalışmamalarla şimdikiileri karşılaştırma olanağı yakalıyoruz” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan/st150-151).

Öğrenciler EGD uygulanırken hem birbirlerini hem de kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmişlerdir. Bu sürecin **farklı fikirler uyandırmaya** etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim aşağıdaki bulgular bu etkiyi ortaya koyar niteliktedir.

“Akran değerlendirme çok zevkliydi. Çünkü onu yaparken insan ister istemez kendi çalışmalarını da değerlendiriyor. Aslında bende şu renkleri kullansam benim çalışmam içinde etkili olurdu. Şöyle bir kompozisyon kullansam etkili olurdu diyorsunuz. Yani burada kopya çekmek olarak düşünmeyin öğretmenim. Söylediklerimi sadece hani ilham ya da farklı fikirler uyandırması amacı ile söylüyorum.” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 242-246)

“Ben bizim görüşlerimize, değerlendirmelerimize önem verildiğini hissettim. Birbirimizin eksiklikleri gördük iyi olduğumuz yönleri gördük. Yani buda farklı fikirlere yönelmede yardımcı oldu.” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 93-95)

“Düşünüyorum elbette karşıdakinin onu yaparken ne düşündüğünü, birbirimizle konuşurken o konu hakkında fikir paylaşımı ve yorumlar yaptık. Ve daha ilginç şeylerin ortaya çıktığını fark ettik.” (OGGörüşme Kaydı 2, Bülent /st 61-63)

Akran değerlendirmelerinin bir diğer özelliği de **arkadaş destekli öğrenmedir**.

“Özellikle akran değerlendirmesi benim çok hoşuma gitti. Kendi resmimde göremediklerimi arkadaşlarımdan dinledim buda bana çok şey öğretti. Hatta öğretmen eleştirisinden bile daha çok önemli olduğunu düşündüm” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 134-136).

“Ben daha çok bana kazandırdığını düşünüyorum. Ben arkadaşıma gerçektende faydalı olduğumu düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 315-316).

Yukarıdaki bulgular çerçevesinde akran değerlendirmenin, arkadaş destekli gelişime yönelik fırsatlar sunduğu söylenebilir. Öğrenciler bu süreçte kendi çalışmalarında göremediklerini arkadaşlarından dinlediklerini belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin önemle belirttiği diğer bir özellik ise, arkadaşına yararlı olduğunu hissetme duygusu olmuştur. Öğrencilerin kendilerini yararlı hissetmelerinin kendilerine güven duymalarında da etkili olduğuda söylenebilir. Öğrencilerde oluşan bu duyguların özellikle işbirlikli çalışma becerilerinin gelişmesine olanak sağladığı düşünülmektedir. Nitekim Aldağ ve Gürpınar (2008) akran değerlendirme çalışmalarının uzun vadede işbirlikli çalışma becerilerinin gelişmesine olanak tanıdığı ve yeni öğrenilen bilgilere eleştirel gözle bakmayı öğrettiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirmede kullandıkları ifadeler, öğrencilerin sanatsal bilgi, estetik ve eleştirel gelişim düzeylerine görmede temel bir

veri kaynağı olarak kullanılabilir. Bu yorumu destekleyen bulgular üçüncü alt amaç kapsamında verilmiştir.

6.3. Puanlama Ölçeği ve Dereceli Puanlama Anahtarları

EGD değerlendirme sürecinde, EGD'yi değerlendirmede kullanılan puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarının etkileri; *yönlendirici, motive edici, öğrencinin niteliklerini ortaya koyan, öğretmen açısından değerlendirmede kolaylık sağlayan, öğrencinin kendisinden istenileni bilmesi ve düzenli dönüt olanağı sağlama* kodlarıyla ortaya konmuştur.

Puanlama ölçeği ve anahtarları, öğrencilerin öğrencilerin derse güdülenmelerine yardımcı olmuştur. A ve C öğretmen, puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarının öğrenciyi yönlendirecek kadar ayrıntılı ve motive edici olduğunu;

“Yani bu formlar çok ayrıntılı, öğrenciye de verildiği için bir yönlendirici hatta motive edici bir özelliğinin olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 367-368).

“Şeffaf olunması güzel, daha önceden de veriyorduk. Ama bu kadar geniş kapsamlı değildi. Aslında böyle olması hangi açıdan nasıl değerlendirileceğinin daha iyi görülmesini sağlıyor” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 71-73).

sözleriyle ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular, puanlama ölçek ve anahtarlarıyla EGD değerlendirme ölçütlerinin kapsamlı ve ayrıntılı olarak belirlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda EGD'de ki her bir parçanın puanlama ölçekleri ile değerlendirilmesi kapsamlı ve derin bir değerlendirmeye olanak sağlamıştır.

“Portfolyolar ve içersindeki formlar öğrencinin anlamadığı yerleri, zorlandığı yerleri hatta tereddüt ettiği yerleri gösterecek biçimde düzenlenmiş bu nedenle sistem içinde uygulanabileceğini düşünüyorum. Ölçütler açık olduğu içinde objektif olduğu kanaatindeyim. Öğrencinin niteliklerini ortaya koyabildiğini gördüm” (Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 475-478).

D öğretmenin de ifadesinde belirttiği gibi puanlama ölçek ve anahtarları öğrenciyi bir bütün olarak görmeye neden olmuştur. Bu çerçevede öğrencinin kendini de değerlendirmesine olanak tanıyan bu ölçeklerin kazanımları bütüncül olarak değerlendirdiği ve böylelikle öğrenme eksikliklerinin nerelerde olduğunun yordanmasında kolaylıklar sağladığı söylenebilir. Nitekim A öğretmen de değerlendirme yaparken daha rahat ve huzurlu olduğunu ifade etmiştir. A öğretmenin ifadesi aşağıda sunulmuştur.

“Hatta önceden değerlendirme yaparken daha kararsız bir tutum içinde olurdum. Hatta bir arkadaştan rica ederdim ona da değerlendirme yaptırırdım. Ama burada daha kolay

oldu. Daha kolay verdim notu. Birde öğrencilerin değerlendirmelerinin de neyi ne kadar öğrendiklerini tüm yönleri ile gösterdiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st83-87)

A öğretmen aynı zamanda ikinci ve üçüncü görüşmesinde bu ölçeklerin öğrenciye kendilerinden istenileni görme olanağı yarattığını;

“Daha sık olmasına gerek yok diye düşünüyorum. Çünkü en başında öğrencilere nasıl değerlendirme yapacağımızı belirttik, onları değerlendirirken ne tür ölçütler kullanacağımızı söyledik, hatta bunları portfolyoları içinde verdik. Onlardan neler istediğimizi belirttik. Bu süreci onlarda iyi bir şekilde değerlendirdi, diye düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 22-25).

“Bu daha kapsamlı bir değerlendirme diğer uygulamalarımıza göre birde öğrenciye önceden sunulması çok güzel, öğrenci hangi alanlarda nasıl değerlendirileceği konusunda bilgi sahibi oldu” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 6-7).

sözleriyle ifade etmiştir. EGD’de öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini ayrıntılı bir biçimde görmeleriyle öğrenciler kendilerinden istenileni açık olarak belirleyebilmişlerdir. Bu bağlamda değerlendirme ölçütlerinin önceden öğrenciye sunulması kapsamlı ve derin değerlendirmeye olanak tanımakla beraber öğrencinin derse katılımında ve belirlenmiş sonuçlara yönelik ilerlemeyi göstermede etkili olmuştur. Ayrıca bu yöntemin öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme yollarına ulaştırmada etkin olduğu söylenebilir. Puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarının bir diğer özelliğininide B öğretmen belirtmiştir. B öğretmen puanlama ölçeklerinin bir dönüt olanağı yarattığını dile getirmiştir.

“Bizim değerlendirmemiz sonucunda çocuk inceliyor. Yaptıklarında ne eksik ne fazla bunları inceliyor fark ediyor ve öğreniyor. Aslında bu bir diyalog bir konuşma biçimi bunlar hoş şeyler, yani olumsuz şeyler değil” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 263-265).

B öğretmen puanlama ölçek ve anahtarlarının öğrenciyle öğretmen arasında bir diyalog oluşturduğunu ve ayrıntılı ve düzenli bir dönüt olanağı yarattığını ifade etmiştir. B öğretmenin bu ifadesini A öğretmenin atölyesinde yapılan gözlem kaydı da desteklemektedir.

“Öğretmen portfolyosunu teslim eden 2 öğrencinin portfolyosunu öğrencilerle birlikte değerlendiriyordu. Öğretmen puanlama anahtarlarını göstererek nereden puan kırdığını ve nerelerde dikkat etmeleri gerektiği konusunda dönütlerde bulunuyordu. Öğrenciler öğretmenlerini dikkatli bir şekilde dinliyordu. Öğretmen bu öğrencilerle konuştuktan sonra bir öğrencinin portfolyosuna yaklaşarak “Bakın çocuklar arkadaşınız pek çok eskizini koymuş, bunları sıralayın, ama çok beğenmediklerini elemezi tavsiye ederim” dedi. “En iyilerini de seçip bir kağıtta düzenliyebilirsiniz (tek bir objeyi farklı tekniklerle çalışma)” dedi” (Gözlem Kaydı, ÖA, st 1106-1117).

Ulaşılan bulgulardan hareketle dereceli puanlama anahtarlarının üründen çok süreçle ilgilendiği ve öğrencinin performansını tanımlayan bir rehber olduğu söylenebilir. Öyle ki öğretmenler puanlama ölçeği ve anahtarları yardımıyla verdikleri notlar konusunda hem daha huzurlu ve tutarlı hemde daha nesnel olabildiklerini belirtmişlerdir.

7. EGD Değerlendirme Tekniğinin Güçlü Yönleri

EGD değerlendirme tekniğinin güçlü yönleri 1) *planlama* ve 2) *uygulama* alt temaları altında toplanmıştır.

7.1. Planlama

Öğretmenler EGD'yi planlama açısından, *kapsamlı- ayrıntılı* ve *çok yönlü* olarak nitelendirmişlerdir.

A, B, C ve D öğretmenler EGD'yi diğer değerlendirme tekniklerine göre daha **kapsamlı ve ayrıntılı** bulduklarını ifade etmişlerdir

“Planlama açısından her şey çok planlıydı ve öğrencileri iyi yönlendirildi. Öğrenciler neyi toparlayacakları konusunda yeterli bilgiye sahiptiler. En azından sınıflandırma konusunda iyiydi. Sanat eseri incelemesi olsun, akran değerlendirme olsun düzenli ve öğrenci için her şey netti. Hatta birebir değerlendirme sürecine onlarda katılmış oldular. Diğer değerlendirme sürecimiz bu kadar kapsamlı değildi tabii ki, öğrenci neyi, ne kadar yerleştireceğini çok iyi biliyordu. Öğrenci daha önce hangi kriter nereye giriyor onun bile bilincinde değildi öğrenci” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 392-394).

“Hayır yok her şey gayet açık ve net” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 251).

“Daha kapsamlı bir değerlendirme olmasının öğrencide daha iyi sonuç verdiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 137-138).

“Daha kapsamlı bir değerlendirme yapmış oldum. Ayrıntılı, akran değerlendirme olsun, bir sanat eserini inceleme olsun gerçekte öğrencinin kişisel gelişimine yönelik ayrıntılı bir değerlendirme yaptım” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 20-21).

“Planlama ve uygulama açısından daha düzenli oldu. Her şey daha da netleşti” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 190-192).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler EGD değerlendirmelerini planlama açısından **ayrıntılı ve kapsamlı** olarak değerlendirirken C öğretmen EGD'nin öğrencileri yönlendirme ve öğrenciyi değerlendirme sürecine katma yönünden de etkililiğini belirtmiştir. A öğretmen ise, bu sürecin öğrenci için şeffaf ve net olduğunu aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir.

“Bu daha kapsamlı bir değerlendirme diğer uygulamalarımıza göre birde öğrenciye önceden sunulması çok güzel, öğrenci hangi alanlarda nasıl değerlendirileceği konusunda bilgi sahibi oldu. Biz daha önce bir ölçek veriyorduk ve ona göre yapıyorduk. Fakat bunun öğrencinin kişisel gelişimi açısından da olumlu olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 6-7).

A öğretmen ölçme ölçütlerinin öğrenciye önceden sunulmasının öğrenciyi değerlendirme konusunda bilinçlendirdiğini ve öğrencinin kişisel gelişimi açısından etkili olduğunu belirtmiştir. Değerlendirme ölçütlerinin öğrenciye sunulması öğrencilerin kendilerinden beklenen kazanımları sergilemelerini kolaylaştırmıştır.

A ve C öğretmenler EGD'nin **öğrenciyi tüm yönleriyle değerlendirme** açısından etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

“Ama burada daha kolay oldu. Daha kolay verdim notu. Birde öğrencilerin değerlendirmelerinin de neyi ne kadar öğrendiklerini tüm yönleri ile gösterdiğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 85-87).

“Çok yönlü yararlı bir değerlendirme, öğrencilere kazandırdığının da çok olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 510-511).

Yukarıdaki ifadelere göre EGD öğrenciyi **çok yönlü** değerlendirme olanağı sunmuştur. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan ilk görüşmeler hali hazırda uygulanan değerlendirme yollarının bireyi daha çok uygulama becerileri ve sınırlı olarak da algılama becerilerinin gelişimine yönelik değerlendirme yaptıklarını ortaya koymuştur. Fakat EGD sürecinde öğretmenler öğrenciyi tüm yönleriyle değerlendirme olanağı yakaladıklarını ifade etmişlerdir. EGD'lere yönelik bu düşüncelerin EGD tekniğinin öğretimin bir parçasıymış gibi algılanması ve verilen öğrenme görevlerinin çeşitlendirilmesi ile oluştuğu söylenebilir. Bu süreçte öğrencilerden sadece orijinal sanat çalışmaları üzerine odaklanmaları istenmemiş, sanat eseri incelemeleri ya da çeşitli araştırmalara yönlendirilmesinin yolu açılmıştır. Böylelikle öğrencilerin araştırmalar yoluyla algılama ve sorgulama becerilerinin gelişimine olanak sağlanmıştır.

7.2 Uygulama

EGD'nin uygulamada güçlü yönleri; *öğrencinin değerlendirme konusunda bilgi sahibi olması, öğrenci gelişim ortaya koyma, öğrencinin sürecinin sanatsal yeterliğini yansıtma olanağı, öğretim programının özümsemesine olanak tanıma öğrenme farkındalığı oluşturma, farklı beceri alanlarını kullanmaya olanak tanıma*

üniversite eğitimi için hazırlayıcı ve planlamaya teşvik edici kodları altında bulgulanmıştır.

A ve C öğretmenin **öğrenci değerlendirme süreci hakkında bilgi sahibi** olması yönündeki düşünceleri şöyledir.

“...en başında öğrencilere nasıl değerlendirme yapacağımızı belirttik., onları değerlendirirken ne tür kriterler kullanacağımızı söyledik, hatta bunları portfolyoları içinde verdik. Onlardan neler istediğimizi belirttik. Bu süreci onlarda iyi bir şekilde değerlendirdi, diye düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 22-25).

“Bu daha kapsamlı bir değerlendirme diğer uygulamalarımıza göre birde öğrenciye önceden sunulması çok güzel, öğrenci hangi alanlarda nasıl değerlendirileceği konusunda bilgi sahibi oldu. Biz daha önce bir ölçek veriyorduk ve ona göre yapıyorduk. Fakat bunun öğrencinin kişisel gelişimi açısından olumlu olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 6-9).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere öğrencilere EGD içerisinde değerlendirme ölçütlerinin verilmesi öğrencinin kişisel gelişimini olumlu yönde etkileyen bir özellik olarak görülmüştür. EGD’lerde değerlendirme ölçütlerinin baştan belirlenmesi ve anlaşılır biçimde öğrenciye sunulması bir ön koşuldur. (Korkmaz ve Kaptan 2003). EGD’yi etkin olmayan EGD’den ayıran bu özellik öğretmenlerin diğer değerlendirmelerden ayırdıkları bir özellik olarak görülmüştür. Öğrenciler ise bu süreçte daha önce kendilerinden uygulama dışında herhangi bir şey beklenmediğini ama EGD ile beklentilerin çoğaldığını, farklı beceri alanlarının da değerlendirme kapsamı içinde düşünüldüğünü ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu yönde düşünmelerinde değerlendirme ölçütlerinin öğrenciye anlaşılır bir biçimde sunulması sağlamış olabilir.

“Şimdi öğretmen şurada şununla değerlendirmiş burada şunla değerlendirmiş diye bakıyorum. Nerde daha fazla çaba sarf etmem gerektiğini anlıyorum. Yönlendirme açısından da iyi oluyor. Bize bir yol gösteriyor. Öğretmen açısından da iyi bence hiç olmazsa kafasına göre vermiyor. Nerde neye göre kıracağını biliyor. Önceden düşük not aldığımızda acaba öğretmen benimi sevmiyor diye düşündüğüm bile oluyordu. Ama şimdi neden kırdığını ve neye dikkat etmem gerektiğini biliyorum.” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 269-275).

“Yani gördüğümüz için daha iyi olma ihtiyacı hissediyoruz” (OGGörüşme Kaydı 2, Özlem /st 283).

“Birde hatalarımızı görüyoruz ya, yani düşük not aldığımız yerleri, bunları bildiğimiz için bir sonraki uygulamalarda daha dikkatli olacağız. Kendimizi kontrol edebilecez” (OGGörüşme Kaydı 3, /st 57).

“...bu zamana kadar nerden not aldığımızı bilmiyordum ve bazen haksızlık yapıldığını bile düşünüyordum. Ama şimdi notumu nasıl aldığımı biliyorum ve verilene saygı duyuyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan /st 288-290).

“...orda yapılan değerlendirmeleri gördüğümde fark ettim. A baktım gerçekten ciddi ve iyide değerlendirildiğimi düşündüm” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 347-348).

“Neye göre, yani oraya bakıp ne istendiğini biliyoruz.” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 281)

“O belgelerle ne ölçüde değerlendirildiğimizi biliyoruz artık” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan /st 277).

“Kendimizi öğretmenin yerine koyabiliyoruz. Hangi yönlerden not kırılabileceğini biliyoruz. Bizden ne istendiğini çok iyi biliyoruz” (OGGörüşme Kaydı 2, Ece/st 285-283).

Öğrenciler **kendilerinden ne istendiğini açıkça görebildiklerini**, öğretmen değerlendirmesi sayesinde bir sonraki aşamada nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrenebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler böylelikle hem önbilgilerin hem de değerlendirme sonrası bilgilendirmenin önemine işaret etmişlerdir. Yine öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini açık ve net biçimde görmeleri değerlendirmenin öznel, duygusal yönde yapılmasından çok, ölçüt temelli nesnel bir biçimde yapıldığını görmeleri açısından da etkili olmuştur. Nitekim öğrenciler *“haksızlık yapıldığını düşünüyordum, ama şimdi notumu nasıl aldığımı biliyorum ve yapılan değerlendirmeye saygı duyuyorum”* sözleriyle değerlendirme yöntemine karşı tutumlarını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda öğrenciler süreç, ölçüt ve öğretim merkezli bu değerlendirmeyi hem ciddi bir değerlendirme yaklaşımı hem de kendilerini kontrol edebilecekleri bir yaklaşım olarak değerlendirmişlerdir.

EGD’ye yönelik bir başka düşünce ise **gerçek gelişimi ortaya koymasdır**. Öğrencilerden Hale, Elif ve Hülya EGD’lerin gerçek gelişimi belgelendirdiğini ifade etmişlerdir.

“Bende arkadaşlarıma katılıyorum nerede olduğumuzu belgeliyor resmen” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 155).

“Öğretmenin bizi tanınması açısından çok iyi oldu aslında” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 196).

“Daha bilinçli olduğumu düşünüyorum. Artık yanlışlarımı doğrularımı, kendi yaptığım, arkadaşlarımdan yaptığı çalışmalardaki yaratıcılığı görebiliyorum.” (OGGörüşme Kaydı 3, Hülya/st 190-191).

“Portfolyoların bana eksikliklerimi daha kolay gösterdiğini düşünüyorum. Sanatsal yönden geliştiğimi söyleyebilirim” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 138-139).

Öte yandan A, B ve D öğretmenler EGD’yi **öğrenci gelişimini belgelendirme** olanağı yaratması yönünden farklı ve etkili bulduklarını belirtmişlerdir.

“Yani bu tarz bir değerlendirmeyi önceden de yapıyordum. Gerçi elimde çok somut örnekler yoktu. Bu daha somut gözle görülür örnekler veriyor. Özellikle eleştirel boyutun gelişimi için çok güzel olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 460-463).

“Zaten buna benzer uygulamalar yapıyorduk küçük küçük Ama somut değildi. Yazılı yapınca öğrenci tarafından daha ciddi bir iş olarak algılanıyor ve benimseniyor” (Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 502-503).

“Hatta öğrencinin konuyu eserinde çok iyi ifade edemeyip o değerlendirme yazılarında neler düşündüğünü görebilme imkânım oldu. Bu yönden çok yararlı buldum. Konuya bakış açısını daha iyi görmemi sağladı” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 17-19).

A ve B öğretmen; EGD'nin öğrencinin **kişisel gelişimini ortaya koyduğunu** dile getirmişlerdir.

“Biz daha önce bir ölçek veriyorduk ve ona göre yapıyorduk. Fakat bunun öğrencinin kişisel gelişimi açısından da olumlu olduğunu düşünüyorum. Uygulamalarda daha iyi sonuç verdiğini düşünüyorum”(Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 8-10).

“...bir gelişim söz konusu oldu. Özellikle dosyalarında kullandıkları ifadelerde, sanatsal bakış açılarında bir gelişim gözlemledim. Yaptıkları pek çok tespit doğruydü. Mesala öz değerlendirmelerin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Çocuk kendisini eleştirebiliyor, değerlendirebiliyor” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 290-296).

“Bu çalışmalar eğer çoğaltılabilse gelişmeyi gözlemlememiz daha kolay olur, zamana yayılırsa yani” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 105-106).

“Mesela ilk değerlendirmelere göre ikinci öz değerlendirmeler ve akran değerlendirmeleri çok daha iyi idi. Bu süreç devam ederse bizde gelişmeyi daha net görebiliriz. Birde öğrenci açısından çok iyi olacağını düşünüyorum”(Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 110-113).

Yukarıdaki bulgular, öğrencilerin öğrenme açısından gelişimine yönelik öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır. Bulgulara göre öğrencilerin kendilerini değerlendirme kapasitelerinde, sanata bakış açılarında ve eleştirel düşünme becerilerinde gelişim olduğu söz konusudur. Korkmaz ve Kaptan (2003) EGD değerlendirmelerinin öğrencileri kendine yönelik öğrenmeye teşvik etme ve öğrencinin bilgiye dayalı bakış açısını genişletme özelliğinden dolayı kullanılmasını önermektedirler.

EGD öğrencinin gelişim sürecini belgelendirmektedir (Hünkâr ve Korkmaz 2003). Bu özelliği D öğretmen “*somut gözle görülebilir örnekler sunuyor, yazılı ve belgesel olunca daha ciddi algılanıyor*” olarak belirtirken, A öğretmen öğrencinin “*konuyu algılayışını eserinde çok fark edemeyip değerlendirme yazılarında neler düşündüğünü görebilme olanağı oluyor*” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca ulaşılan bulgular, EGD'nin yazılı ve belgeleme işlevinin, sürecin daha ciddi benimsemesi

yönünde etkili olduğunu göstermiştir. Bu özelliğine dair bir diğer bulgu da EGD'nin öğrencinin düşünme sürecinin görülebilmesi olanağı vermesidir. Bu bağlamda EGD'nin öğrenilen bilgiye olan bakış açısını genişletmeye yönelik olarak tanıdığı söylenebilir.

Öğrenciler bu değerlendirmeyi, öğretmen ve öğrenci açısından yararlı görmüşlerdir. EGD'nin öğretmene öğrenciyi tanıma ve izleme açısından olanaklar sunduğunu belirtirken, kendileri içinse kendi öğrenmesinden sorumlu olma bilincini yüklediğini belirtmişlerdir. EGD'nin uygulama sürecindeki bir diğer güçlü yanı ise öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. A, B ve D öğretmen EGD değerlendirme sürecinin benimsenmesinde **müfredatın yapısıyla uyumlu** olmasını öngörmüştür. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Mutlaka çok güzel, etkili ve geniş zaten müfredatın gidişatını fazla etkilemiyor. Yani dersten bazen zaman alıyordu, ama öğrencilerin sürece alışmasından sonra bunun olmayacağını düşünüyorum. Hatta müfredatın daha iyi anlaşılmasında etkili olduğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 599-602).

“Tabi mutlaka çok faydalı olacağını düşünüyorum. Süreçte görecez bunu daha uzun sürede, yani müfredata ne kadar etkili, ya da müfredat ne kadar etkili.” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 212-213).

“Müfredatın gidişini de aslında fazla etkilemiyor. Hatta müfredatın daha iyi anlaşılmasında etkileyiciydi bence. Ayrıca işin içine araştırmada girdi. Bununda öğrencinin anlamadığı yerleri daha iyi anlamalarına neden oluyor bence” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 125-127).

“Portfolyolar ve içersindeki formlar öğrencinin anlamadığı yerleri, zorlandığı yerleri hatta tereddüt ettiği yerleri gösterecek biçimde düzenlenmiş bu nedenle sistem içinde uygulanabileceğini düşünüyorum. Ölçütler açık olduğu içinde objektif olduğu kanaatindeyim. Öğrencinin niteliklerin, müfredatın niteliğini, ortaya koyabildiğini gördüm” (Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 475-478).

Yukarıda öğretmen görüşlerinden anlaşılacağı gibi A ve D öğretmenler EGD'nin müfredat için herhangi bir engel yaratmadığını hatta müfredatın planlanmasında, izlenmesinde ve öğrenciler tarafından özümsemesinde etkili olduğunu belirtmektedirler. EGD programının hedeflerinin daha açık bir biçimde tanımlanmasını sağlamıştır. Bu nedenle B öğretmen EGD'nin müfredatın ne kadar etkili olduğunu gösterebileceğini belirtmiştir. Bu çerçevede EGD'nin öğretim, değerlendirme ve müfredatın yeterliliğini belirlemede etkili olduğu söylenebilir. Pereira de Eca (2005) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin görüşleri, EGD'nin bir değerlendirme aracı olmasından çok öğretim ve öğrenme için etkili bir

yol olduğu yönündedir. Öğretmenler EGD'yi öğrenme sürecine yerleştirilebilir nitelikte ve öğrencilerin aktif katılımcı olabileceği bir değerlendirme tekniği olarak görmüşlerdir. Sewell, Maczark ve Horn (2002) EGD değerlendirmelerinin belirgin özelliklerinden birini çok amaçlı olması olarak nitelendirmişler ve EGD'nin sadece öğrenci performansını değil, müfredatın yeterliğini de değerlendirmeye fırsat verdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da A, B ve D öğretmenler EGD sürecini müfredatın hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından yararlı bulduklarını ve ileride de uygulamayı düşündüklerini aşağıdaki ifadelerinde belirtmişlerdir.

“Uygulanabilir, ben uygulamayı da düşünüyorum...hatta sanatı daha iyi anlamada çok daha etkili diye düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 218-221).

“Ben bunu uygulayacam. Fakat konuyu az tutup daha derin olmasına dikkat edecem Aynı dosya düzenlemelerine devam edecem” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 370-371).

“Yani bizim atölye derslerimizde öğrenci sayımız az. Bu nedenle uygulanabiliyor.”(Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 77-78).

Öğrenciler EGD'nin **üniversite eğitime hazırlık** konusunda etkili olduğunu aşağıdaki sözleriyle ifade etmişlerdir.

“Üniversiteyi daha kolay benimsememize bile yardımcı olacak” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 299).

“Üniversiteye geçtiğimizde bizim için çok faydalı olacağını düşünüyorum çünkü orda araştırmalar yapılıyor ya bu tür dosyalar hazırlanıyor” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 55).

Lorie Cook (2001), öğrencilerin EGD'sini ileriki sınıflarda kaynakça olarak kullanabildiklerini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğrenciler üniversite eğitiminde araştırma boyutunun ön plana çıkarıldığını, bu nedenle yaptıkları çalışmaların üniversite eğitimi için hazırlayıcı nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Yine elde edilen gözlem kayıtlarında, öğrenciler üniversite özel yetenek sınavlarında EGD sunduklarını, yaptıkları bu çalışmanın üniversite giriş EGD'si için de bir hazırlık olacağını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda EGD'lerin öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak amaçlı kullanılabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerini belirttiği EGD'ye yönelik bir diğer özellik de **planlı çalışmaya teşvik** olmuştur. Bu konuda aşağıdaki görüşler oldukça çarpıcıdır.

“Portfolyoda bizi nasıl değerlendirebileceğinize dair ölçütleri verdiniz ya öğretmenim onlar doğrusunu söylemek gerekirse daha planlı çalışmaya itti beni” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan/st 196-197)

“Eskizleri atmamayı onların değerini öğrendik. Çalışmalarımızı daha sıkı planlı ve programlı yapmayı öğrendik. Daha titiz çalışmayı çünkü onları bizi yansıtan bir dosyaya koyacaktık” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 14-16).

“Aslında bir düzen yarattığını da düşünüyorum ben. Portfolyoda ki düzene göre gitmemi sağladı. Çok savruk çalışıyordum. Ama şimdi daha bilinçli çalıştığımı düşünüyorum. Çok özen göstermeye başladım. Eleştiri yönümün de geliştiğini düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 173-175).

“Sorumluluk duygusu veriyor. Çalışmaları saklama alışkanlığı kazandırıyor. Daha planlı hareket etmemizi sağlıyor. Kendimizi eleştiriyoruz. Birbirimizi eleştiriyoruz ve bir şeyler öğreniyoruz” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 241-242).

Öğrenci görüşleri analiz edildiğinde EGD'nin öğrenciyi planlı çalışmaya teşvikinde; değerlendirme ölçütlerinin öğrenciyle paylaşılması, daha iyisini yapma isteği, birbirlerini değerlendirme ve gelişimini gösterme isteğinin rol oynadığı görülmektedir. Öğrenciler bu süreci planlı olmanın yanı sıra, daha özenli çalışmayı öğrenme, sorumluluk duygusu, çalışmalarını saklama alışkanlığı kazanma gibi özelliklerle yararlı görmüşlerdir. Pereira de Eça (2005) tarafından yapılan bir araştırmada benzer sonuçları ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada EGD'nin öğrenciyi daha derin araştırmalara yönelttiği, aktif ve bağımsız öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin öğrenme stillerini fark ettiği ve kendi başarılarıyla motive oldukları yönünde özellikleri vurgulanmıştır. Birgin (2008) ise, EGD'yi öğrenci görüşleri çerçevesinde incelemiş ve EGD'lerin öğrencilerin dersine daha çok önem vermesine ve ödevlerini zamanında yapmasına özendirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler EGD'yi **farklı beceri alanlarını kullanmaya** olanak tanıyor şeklinde nitelendirmişlerdir.

“Öğrenciyi daha iyi tanıma açısından daha iyi oldu. Öz değerlendirme açısından, hayal gücümüzü kullanma açısından, eleştiri açısından, araştırma açısından” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 280-281).

“Kendimizi bulma tanıma açısından etkili oldu” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 282).

“Teknik açıdan daha iyi değerlendirme yapıyoruz oda var” (OGGörüşme Kaydı 3, Hülya/st 284-285).

“Yani farklı pencerelerden bakılmasını sağlıyor” (OGGörüşme Kaydı 3, Bülent/st 161).

“Sadece uygulamada kalmamış oldu” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 53).

“Ben ilk değerlendirmeden önce çok bir şey yapamamıştım. Çok benimseyememişim. Ama ikincide özellikle ben ne yapabilirim, kendimi nasıl gösterebilirim endişesine girdim. Acaba ne yapabilirim diye düşündüm. Uzun uzun düşündüm, eskizler yaptım, özgün baskı tekniklerini araştırdım kimler neler ne

yapmış baktım. Türk özgün baskı sanatçılarını inceledim., öğrendim. Ve yaptığım çalışmaya da etkisi oldu. Bu portfolyo olmasaydı bu araştırmaları yapmazdım Çünkü daha önce yaptığım uygulamalarda hiç yapmadım bu tür araştırmalara hiç gerek görmedim. Niye araştırmadım çünkü istenmedi. Benden istenen uygulamayı yaptım çünkü ondan not alacaktım. Ama şimdi araştırmalar, eskizler önemli ve bu nedenle daha fazla araştırma isteği uyandırıyor. Birde yeni yeni şeyler keşfediyorsunuz. Bunları da kendini ifade etmekte kullanıyorsunuz. Bu nedenle çok iyi olduğunu düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 68-72).

EGD değerlendirme süreci öğretmene farklı hedefleri gerçekleştirmek için farklı örnekleri toplama olanağı vermektedir (Castiglione 1996). Bu da öğretmenlere diğer değerlendirme tekniklerinde olmayan zengin bilgi kaynağı elde edebilme olanağını sunmaktadır. Bu önemli bilgiler de öğrenme sürecini planlayan öğretmen için oldukça önemlidir. Bu araştırmada da EGD’ler öğretim programının hedefleri çerçevesinde planlanmış ve öğrencinin farklı alanlardaki becerilerini değerlendirme olanağı bulunmuştur. Öğrenciler EGD’nin öz değerlendirme yapma, hayal gücünü kullanma, eleştirel yorum yapma, araştırmalar yapma, kendi kapasitesini tanıma, farklı bakış açılarına yönelme, kendini ifade etme, seçim yapma gibi becerileri ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir.

EGD’nin öğrenciler açısından bir diğer etkili yönü ise, **öğrenme farkındalığı** oluşturmaktır.

“Portfolyoların bana eksikliklerimi daha kolay gösterdiğini düşünüyorum. Sanatsal yönden geliştiğimi söyleyebilirim” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 138-139).

“Öğretmenim bende inceleyeceğim sanat eseri konusunda pek çok Türk sanatçısını araştırdım. İster istemez bu araştırmanın bile beni geliştirdiğini düşünüyorum. Her sanat eserinde estetik güzellik arar oldum. Hatta araştırırken 2,5 yıldır burada öğrenciyim ama bir iki Türk sanatçısı dışında hiç sanatçı tanımadığımı fark ettim” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan/st 178-182).

“Portfolyo hazırlama bence hem eğlenceli, hem de “Ben bunu yapmalıyım” dedirtircek kadarda zorlayıcıydı. Bize değişik bir şeyler öğrenme fırsatını verdiğini düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 180-182).

“Bakış açımız değişti, bir resme baktığımız zaman artık onun hakkında çok şey düşünebiliyoruz. Sadece çok güzel diye geçmiyoruz. Bunu böyle, bunu niçin kullanmış bu renkleri içindeki duyguları ifade etmede şöyle kullanabilmiş diyebiliyoruz” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 187-188).

“Daha bilinçli olduğumu düşünüyorum. Artık yanlışlarımı doğrularımı, kendi yaptığım, arkadaşlarımın yaptığı çalışmalardaki yaratıcılığı görebiliyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Hülya /st 190-191).

“...yüzeysel geçmiyoruz. Daha derine inebiliyoruz” (OGGörüşme Kaydı 3, Elif/st 210).

Korkmaz ve Kaptan'na (2003) göre, EGD değerlendirme tekniği, öğrencinin öğrenmenin nasıl olduğunu anlamasında etkilidir. Nitekim yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğrenciler, *“portfolyolar sayesinde nerelerde eksiklerim olduğunu öğrendim, sanatsal açıdan geliştiğimi söyleyebilirim, araştırmalarla geliştiğimi düşünüyorum, sanatla ilgili konuşabildiğimi fark ettim, yüzeysel geçmiyoruz, daha derine inebiliyoruz”* gibi ifadelerle öğrenmelerine dair düşüncelerini yansıtmışlardır. Bu çerçevede EGD'nin öğrenciye kendisi hakkında daha çok şey bilmesi ve kendi gelişimindeki eksiklikleri görme olanağı yarattığı söylenebilir. Zira öğrencilerden Cansu, aşağıdaki görüşünde yazmanın öğrendiklerini gözden geçirmede etkili olduğunu belirtmiştir.

“Öğretmenim insanlar genelde neyi öğrendiğinin farkında değildir. Ama ancak yazınca anlaşılır, yazınca belirginleşir., yazınca benimsenir. Bence bu çok iyi oldu. Çünkü derste neler öğrendiğimizi bir nebze tartmış olduk” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 45-47).

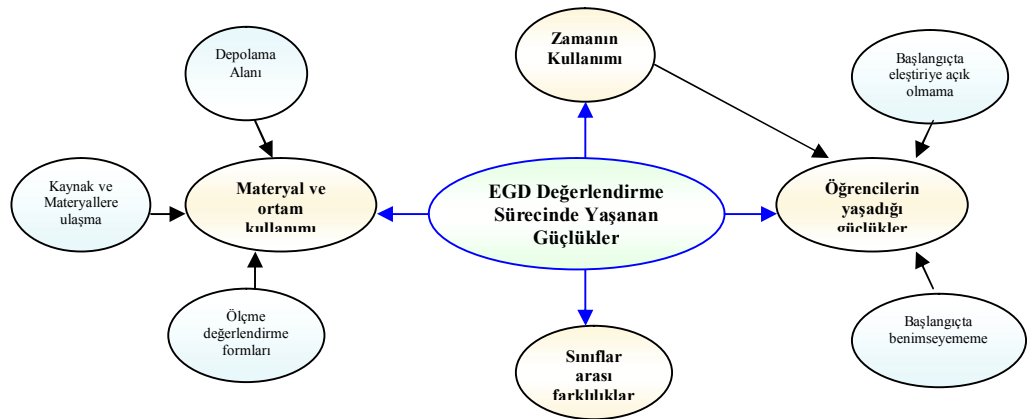
Akar ve Yıldırım (2004) tarafından yapılan bir araştırmada EGD hazırlamanın ve edinilen bilgiler üzerine yazı yazmanın bilginin güçlenmesinde ve devamlılığında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin araştırma-inceleme yoluyla farklı bilgi kaynaklarına odaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarına yönelmesi, kendi bakış açılarına genişlik kazandırmada etkili olmuştur. Öğrenciler görüşmeler sırasında eskizleri önemsediklerini, yeni şeyler keşfettiklerini, nasıl araştırma yapılacağını öğrendiklerini, farklı kişilerin bakış açılarını öğrenme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Böylelikle EGD değerlendirme süreci öğrencilere **farklı bakış açılarını gösterme** olanağını oluşturmuştur. Ulaşılan bulgular çerçevesinde bu olanağın öz değerlendirme, akran değerlendirme ve puanlama ölçekleri gibi değerlendirme teknik ve araçlarıyla elde edildiği söylenebilir. Bu değerlendirme teknikleriyle öğrenciler kendilerini ve birbirlerini değerlendirme olanağı bulmuşlar, aynı zamanda öğretmen değerlendirmelerini açık ve ayrıntılı bir biçimde görebilmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler; düşüncelerini açıklama, düşüncelere değer verme ve farklı bilgi kaynaklarındaki düşüncelere odaklanmaya dair özellikler göstermişlerdir.

8. EGD Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Güçlükler

EGD değerlendirme sürecinde yaşanan güçlükler Şekil 9’da görüldüğü gibi *zamanın kullanımı ve materyal ve ortam kullanımı, öğrencilerin yaşadığı güçlükler ve sınıflar arasındaki değişimler* çerçevesinde ele alınmıştır.

Şekil 9: EGD değerlendirme sürecinde yaşanan güçlükler



Öğretmenlerden A ve C, EGD değerlendirme tekniğinin **zamanlama sorunu** yarattığını dile getirmişlerdir. Nitekim EGD’ye yönelik birçok araştırmacının yapmış olduğu çalışmalarda; öğrencilerin çalışmalarını puanlanmasının zaman aldığı ve öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların değerlendirilmesinin öğretmene yük getirdiği belirtilmektedir (Koretz 1994, Stecher 1998, Akt: Baki ve Birgin 2004). İlgili araştırmalarda EGD’nin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu dile getirilmiştir. Fakat bu araştırmada grupların kalabalık olmaması, her öğretmene sekiz öğrenci düşmesi nedeniyle uygulanabileceğine dair görüşler belirtilmiştir.

“Tabi mutlaka, Zamanlama konusunun tekrar alınması lazım” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 493).

“Sadece her çalışma sonrası resmen iki saatimizi aldı. Yani resmen 2 -3 haftamız gitti. Öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeler ders dışında olsa çok daha iyi olurdu”(Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 407-408).

“İşte öz değerlendirme, akran değerlendirme ve eser incelemesi gibi etkinliklere vakit ayrıldı. Ama her konuda ve her derste olursa biraz öğrenciler ve bizim için yorucu ve sıkıcı olabileceğini düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 62-64).

B öğretmen EGD değerlendirmelerinin zaman alıcı olduğunu, fakat bir öğretmene düşen öğrenci sayısı düşünüldüğünde ve bazı ölçeklerde birleştirmeye

gidilirse hem öğretmen, hem de öğrenci için bir zamanlama problemi oluşturmayacağını ifade etmiştir.

“Tabii biraz zaman alıcı oluyor ama nitekim öğrenci sayısı öyle çok değildi. Ama bazı formlarda birleştirilmeye gidilirse daha kolay olur diye düşünüyorum açıkçası.” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 227-228)

D öğretmen de öğrenci sayısı azlığı ve dönemde iki, üç kez yapıldığında sorun yaratmayacağını ifade etmiştir.

“Öğrenci sayısı az bu nedenle sorun olmaz. Döneme yayılıp dönemde 2 -3 defa olduğunda sorun olmaz ama 7- 8 ürün çıkarsa çok büyük sorun olacağını hem öğrenciyi hem de öğretmeni sıkacağını düşünüyorum. Mesela desen dersinde uygulanamayacağını düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 634-637).

Pereira de Eca (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler EGD ile değerlendirmeyi başlangıçta bir yük olarak görmüşlerse de, bu deneyimi olumlu ve öğrencilerle iletişimi artıran, öğrenme fırsatları yaratan bir deneyim olarak nitelendirmişler ve EGD değerlendirme uygulamasına yönelik memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmenler EGD değerlendirmelerinin başlangıçta zamanlama sorunu oluşturduğunu dile getirmişlerse de öğrenci sayısının azlığı nedeniyle bir sorun yaşanmadığını bildirmişlerdir.

EGD değerlendirme sürecinde **materyal ve ortam kullanımına** dair güçlükler; *depolama alanı, kaynak ve materyallere ulaşma ve ölçme ve değerlendirme formları* üzerine bulgulanmıştır.

C öğretmen EGD’lerin depolanabileceği alanın sıkıntı yaratabileceğini;

“Biraz yer sorunu depolama alanı sorunuda çıkabilir tabii ki” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 507)

sözleriyle açıklamıştır. Öte yandan diğer öğretmenlerden EGD’leri koruma, saklama veya depolamada problem oluşturacağına dair görüş gelmemiştir. Yapılan gözlemler sonucunda ise atölyelerde, fiziki yeterliliklerin (arşiv odası, çekmeceli dolaplar) tam olduğu EGD’lerin depolanmasında bir problem yaşanmadığı görülmüştür. Atölyelerin fiziki yeterliliklerine ve depolama alanlarına ait özellikler aşağıda sunulmuştur.

Fiziksel Ortam

- A Öğretmen: Arşiv odası ve 4 Dolap
- B Öğretmen: Çekmeceli 3 Dolap
- C Öğretmen: Çekmeceli 3 Dolap
- D Öğretmen: Arşiv Odası ve 4 Dolap
- E Öğretmen: 2 Dolap

B öğretmenin görüşü de gözlem sonuçlarını desteklemektedir.

“Mekan açısından bir sorun yaratacağımı düşünmüyorum” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 197).

B öğretmen EGD’de öğrencilerin araştırma boyutunda, kaynak; hazırlama boyutunda ise materyal sıkıntısı çektiklerini ifade etmiştir.

“Birde ister istemez kaynak sıkıntısı materyal sıkıntısı çekebiliyorlar. Mesela dijital fotoğraf makinesi olmayan çocuklar var. Çalışmalarının fotoğraflarını çekmekte zorlanabilirler. Yani zaman zamanda bu tarz problemlerde çıkabilir” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 354- 356).

Araştırma sürecinde alınan bazı kayıtlarda B öğretmenin ifadelerini desteklemektedir.

Öğrencilerden biri sanat eseri incelemelerinde incelediği sanat eserine yönelik bazı ayrıntıları bulmadığını (boyutları, yapılış yöntemi) söyledi. Bunun üzerine öğretmen “Bendeki kaynaklardan bir bakalım senin incelediğin esere yönelik bilgi bulabiliriz” dedi. Öğrenci ile birlikte odaya gittiler orada birkaç kaynağı taradılar ve öğrencinin bulmak istediği bilgilere ulaştılar (Gözlem Kaydı, CÖA, st 969-975).

Öğrencilere araştırma boyutunda verilen bazı öğrenme görevleri (sanat eseri inceleme, estetik sorgulama) dolayısıyla öğrenciler çeşitli kaynak ve materyallere yönelmek durumunda kalmışlardır. Yapılan gözlemlerde ve EGD’lere yönelik incelemelerde öğrencilerin inceledikleri eserlerle ilgili yeterli literatüre ulaşamadıkları anlaşılmıştır.

EGD değerlendirmelerinin oluşturduğu bir diğer güçlük ise **ölçme değerlendirme formlarının fazlalığı** konusunda olmuştur.

A, B ve C Öğretmen ölçme ve değerlendirme formlarının fazla olmasının öğrencilerde bıkkınlık yaratabileceğine dair görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir.

“Belki sorular biraz daha sadeleşebilirdi. Birde grafik dersinde biz bu dönem konuyu bir bütün olarak aldık Bu nedenle çok sorun yaşatmadığını düşünüyorum. Ama tüm derslerde uygulandığında ve farklı konular alındığında biraz sıkıcı ve yorucu olacağını düşünüyorum. Ama mesala dönemlik düşündüğümüzde ise çok verimli olacağını düşünüyorum. Örneğin grafik dersinde tek bir konumuz vardı., zaman yeterliydi” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 56-61).

“Uygulanabilir, ben uygulamayı da düşünüyorum. Sadece daha önceden de belirtmiş olabilirim, öğrenciye çok fazla uygulama çalışması yaptırıldığında biraz formların birde de onlardada bıkkınlık yaratabileceğini düşünüyorum. Ama dönemde 2- 3 çalışmada hiç bir sorun olmaz, hatta sanatı daha iyi anlamada çok daha etkili diye düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 218-221).

Öğretmen düşünceleri EGD değerlendirmelerinin tüm uygulamalı alan derslerinde uygulanmasına başlandığında form sayısı itibariyle öğrencilerde bıkkınlık ve sıkıntı yaratabileceği yönündedir. Fakat öğretmenler dönemde iki veya üç değerlendirme yaptıklarında uygulanmasının bir sorun yaratmayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin verilen konuyu daha ayrıntılı ve kapsamlı inceleyebilmesi amacıyla daha az çalışmayla sınırlı tutulmasını uygun görmüşlerdir.

EGD değerlendirme sürecinde öğrencilerin yaşadığı güçlükler ise; *eleştiriye açık olmama, zamanı ayarlayamama, bir değerlendirme yöntemi olarak benimsememe* gibi kodlarla belirtmişlerdir.

“Bence çok iyi oldu öğretmenim. Çünkü mesela sınıf eleştiriye açık değildi. Bir arkadaşımızın çalışmasına onun iyiliğine bir şey söylesek bile yanlış anlaşılıyordu. Ama şu anda herkes buna bir gereklilik olarak bakıyor. Ama önceden yanlış anlaşılıyordu” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 27-30).

“ Ben mesela 2 Boyutlu Sanat Atölye dersinde arkadaşlarımı dinlemezdim. Onların çalışmaları hakkında da hiçbir yorum yapmazdım. Takmıyordum. Ama şimdi onları dinliyorum” (OGGörüşme Kaydı 3,Hülya /st 356-358).

Öğrenciler EGD değerlendirme sürecini başta benimseyemediklerini belirtmişler, EGD'nin kendilerine yararlı olduğunu hissettikten sonra benimseme sürecinin gerçekleştiği görülmüştür. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri bu sürecin kabullenilmesini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler başta çok fazla eleştiriye açık olmadıklarını, daha sonra ise benimsediklerini ifade etmişlerdir. Eleştiriye açık olmama beraberinde arkadaş kırma endişesini de getirmiştir. Zira öğrencilerden Cansu, düşüncelerini söylemekte başta bir ikilem yaşadığını aşağıdaki cümleleriyle aktarmıştır.

“...ilk başta ben Özge'nin özgün baskı çalışmasını seçmiştim. Garip bir duyguya kapıldım. Acaba bunu söylesem mi söylemesem mi, acaba bunu söylediğimde bana kırılır mı, benim hakkımda ne düşünür. Fakat ben bu endişelerimi arkadaşıma söyledim ikileme düştüğümü. Dedim ki gerçekten fikirlerimi yazayım mı diye. Arkadaşımda yaz dedi. Sonrada rahat rahat yazdım ve kırdığımı düşünmüyorum” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 327-331).

Yine aynı öğrenci bu sorunu kendi aralarında tartışarak aştıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin süreç içerisinde yaşadıkları en önemli güçlüklerden biri de zamanı ayarlayamamaları olmuştur. Zamanı ayarlayamamaya yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde başlangıçta benimsememe, sonradan özümsemeyle ilgisi olduğu

söylenbilir. Yine ilk defa uygulanan bir değerlendirme yaklaşımı olmasından kaynakladığı ileri sürülebilir.

“Aslında ilgiliydik. Ama zamanlamayı iyi ayarlayamadık, o yüzden son zamana doğru biraz sıkıştık. Ama çok eğlenceliydi” (OGGörüşme Kaydı 2, Bülent /st 24-25).

“Aslında zamanın başta iyi kullanamadığımız için biraz son zaman doğru sıkıştık.” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 255).

“ Biraz zorlandık, çünkü ilk defa yapıyorduk” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 84).

“Yani baştan daha sıkı alsaydık. Hiçbir sorun yaratmazdı.” (OGGörüşme Kaydı 3, Hale/st 341-342).

“Bilincine sonradan vardık öğretmenim sonradan kendimize geldik. Yararlı olduğunu sonradan özümstedik” (OGGörüşme Kaydı 3, Cansu/st 343-344).

Öğrencilerin EGD değerlendirme sürecinde zamanı yönetememelerinin EGD’yi bir değerlendirme tekniği olarak başlangıçta benimseyememekten kaynaklandığı düşünülmektedir. Fakat öğrenciler özellikle EGD’yi öğretmenlerin birinci değerlendirmelerinden sonra önemsediklerini belirtmişlerdir. EGD’nin değerlendirme için öğretmenlerde uzun süre kalması ve dönütün geç yapılması, zamanlama sorununa neden olduğu söylenebilir. Nitekim öğrencilerden Hale, ikinci görüşmede öğretmenin kendisine EGD’sini teslim etmediğini ve sanat eseri incelemesi için zamanının kalmadığı yönünde endişelerini dile getirmiştir.

“Portfolyolar toplandı. Ama öğretmenim tarafından daha geri verilemedi, bende sıkıştım hocam sanat eseri incelemem var, ama geri iade edilmediği için zamanım gidiyor. Bu nedenle öğretmenlerde uzun süre kalmamalı diye düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale/st 76-77).

EGD değerlendirmesi başlangıçta yeni bir değerlendirme yaklaşımı olmasından dolayı bazı problemleri de gündeme getirmiştir. Öğrenciler önceleri başlangıçta akran eleştirilerine sıcak bakmamış, zamanı yönetmede problem yaşamış ve süreci benimseyememişlerdir. Öyle ki, EGD değerlendirme sürecinin benimsenmesinde dokuzuncu sınıflar ile onbirinci **sınıflar arasında da bazı değişimler** söz konusu olmuştur. Hem dokuzuncu sınıflar hem de onbirinci sınıfların derslerine giren D öğretmen, dokuzuncu sınıfların süreci daha kolay benimsediklerini, onbirinci sınıfların ise çok iyi benimseyemediğini ifade etmiştir. Bunun nedenini D öğretmen şöyle açıklamaktadır.

“Onbirinci sınıflar bence tam anlamıyla daha benimseyemediler. Yeni gelenler yani dokuzuncu sınıflar benimsediler. Yeni gelenler ham ve daha açıklar. Diğerleri eski sisteme alışkınlar. Çok fazla araştırma boyutlu düşünmüyorlar. Ama dokuzuncu sınıflar

bu okulda sistem buymuş olarak algıladılar ve benimsediler” (Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 505-508).

Araştırmanın uygulaması okuldaki dokuzuncu sınıf öğrencileriyle ve ikibuçuk yıldır okulda bulunan onbirinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular uygulama sürecinde her iki öğrenci grubunun birbirinden farklı özellikler sergilediğini göstermiştir. Bu bağlamda her iki sınıftan da birer gruba giren D öğretmenin ifadeleri dikkat çekicidir. D öğretmenin dokuzuncu sınıfların süreci daha iyi benimsediklerini sanki bu okulun bir gerekliliğiymiş gibi algıladıklarını belirtirken; onbirinci sınıfların geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına alışkın olmalarından dolayı sürece adapte olmakta sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca D öğretmenin dokuzuncu sınıfların kavramlara yabancı olmasından dolayı sanatsal açıdan zayıf kaldığını belirtmiştir.

“Dokuzuncu sınıf olduklarından biraz kavramlara yabancıydılar. Mesala açık- koyu diyeceklerine siyah beyazlar şeklinde ifadeler kullanabiliyorlardı. Ama pek çok şeyide görebildiklerini ayımsayabildiklerini fark ettim. Tabi resimsel açıdan zayıf olmalarını nedeni daha dokuzuncu sınıf olmaları”(Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 567-570).

C öğretmenin ise dokuzuncu sınıf ve onbirinci sınıflar arasındaki değişimleri şöyle ifade etmektedir.

“Benim şu an girdiğim grup dokuzuncu sınıf olmasına rağmen tahminimden çok daha fazla ciddiye aldılar ve büyük bir sorumlulukla çalıştılar. O yönden iyiydi. Bunu dersin bir parçasıymış gibi algıladılar o bakımdan da çok etkili oldu. Aslında bu sınıf böyle başladı bence hep böyle gitmeli diye düşünüyorum. Yani bu bir deneme süreci gibi oldu. Biraz sadeleştirme ve ilaveler yapıp devam ettirilebilir. Mesela duygularını ölçmeye yönelik ölçütler kalkabilir onlar biraz havada kalıyor. Sorulara cevap vermekte sıkıntı yaşadılar. Ama onbirinci sınıfta falan bunların olmayacağını düşünüyorum. Sanat eleştirisinde de aslında bir şeye nasıl bakması gerektiğini öğrendiler yani çok net yorumlar yapamasalar da sonraki çalışmalarda çok daha iyi olacaktır. Estetiksel boyutta ve eleştirel boyutta biraz yüzeysel kaldılar. Ama eleştiri boyutu biraz yapıt incelleme ile artırılabilir” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 474-483).

“Aslında baktığımda yaptıkları eleştirileri çok tatmin edici bulmadım. Daha doğrusu mesala bu resimden neden hoşlandın sorusuna “ İçime sindiği için beğendim” cevabını veren vardı. Aslında bu konuda öğrenciye çok fazla rehberlik yapamadım. Öğrencilere konuya uygun bir eser üzerinden bilgi verebilirdim. Böylelikle çok daha öğretici olabilirdi.” (Görüşme Kaydı 3, CÖ/st 448-453)

Dokuzuncu sınıflardan bir grubun dersine giren C öğretmenin ise, bu sınıftaki öğrencilerin sanat eleştirisi boyutunda sınırlı kaldıklarını, yargı boyutunda değerlendirmelere ulaşamadıklarını belirtirken, D öğretmenin sanat kavramlarında yetersiz kaldıklarını belirtmiştir.

Diğer yandan B öğretmen, dokuzuncu sınıf ve onbirinci sınıf konularının farklılığına değinmiş, onbirinci sınıfların özellikle araştırma boyutunda daha iyi sonuçlar ortaya koyabileceğini ifade etmiştir

“Bilgilendirme ve araştırma sürecinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci bu süreçte düşünüyor, araştırıyor onun için. Yani çocukta ne yapabilirim düşüncesi olmalı. Fakat ilk sınıflarla son sınıflara doğru farklı uygulamalar var. Mesala ilk sınıflarda daha çok gördüğünü uygulama biçiminde, son sınıflara doğru hayal gücü devreye giriyor. çocuğun gördüğünü yapabildikten sonra çocuğun yaratıcı yönü geliştiği için” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 235-240).

“Zaten konunun içinde geçen o gerekli kavramları çocuklara açıklama olarak veriyorsunuz. Tabi ekstra bazı kavramlarda oluyor. Tabi konuya kendilerini ne kadar çok veriyorlarsa o kadar farklı araştırmalar yapıyorlar, Tabi bu araştırmaya meyil sınıfa göre de değişiyor. Mesala dokuzuncu sınıfla son sınıf bir olmuyor” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 182-186).

Bulgular çerçevesinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede EGD’yi geçerli bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Öğretmenler EGD’nin öğrenme sürecine yerleştirilebilir nitelikte olduğunu düşünmektedirler. Ancak yine bulgulardan hareketle öğrencilerin EGD değerlendirme sürecine alışmalarının belirli bir zamanı gerektirdiği anlaşılmıştır.

9. EGD Değerlendirme Sürecine Dair Öğrencilerin Beklentileri

Öğrenciler, *EGD değerlendirmelerinin devam etmesi ve tüm uygulamalı sanat derslerinde yaygınlaştırılması* beklentisi içinde olduklarını aşağıdaki ifadeleriyle belirtmişlerdir.

“Çok verimli bir çalışma bence de devam etmesi lazım” (OGGörüşme Kaydı 2, Elif/st 251).

“Yani güzeldi öğretmenim devam etmesini isteriz” (OGGörüşme Kaydı 3, Hasan /st 376).

“Portfolyo değerlendirmelere geç başlandı hocam okulda keşke 1 dönem başlasaydı. Daha iyi olacaktı. Devam edilmeli” (OGGörüşme Kaydı 2, Hale /st 87-88).

“...bu değerlendirme yöntemi bence desen dersinde de olmalı. Çünkü desen bizim temel dersimiz, üniversiteye giriş aşamamız, ben bazen aldığım nottan memnun olmuyorum. Yani bana not verilmiş ama nerde eksikliğim olduğunu bilmiyorum. Bu nedenle ne yapmam gerektiği konusunda da endişelerim oluyor. Ama burada her şey çok açık ve net olduğu için portfolyo değerlendirmelerinin o derstede yapılmasını isterim” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 289-295).

“Bence sadece 2 derste olmaması lazım çünkü çok verimli geçiyor ve her sanat dersinde olmalı diye düşünüyorum” (OGGörüşme Kaydı 2, Hasan /st 249-250).

“Bence tüm derslerde olmalı, özellikle desen dersinde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ben mesela çok merak ediyorum çünkü desende çok bocalıyorum. Bu nedenle tek bir not görmektense nerden ne kadar aldığımı görmek istiyorum. Işık, gölge, anatomi, oran-orantı hepsi. Orda da öz değerlendirme olmasını istiyorum. Orda da akran değerlendirmesi yapmak istiyorum. Mesela bir Van Gogh un desenini inceleyebiliriz. Yani eser incelemede desen inceleme yapabiliriz. Bize bu derslerde olduğu gibi çok şey kazandıracağını düşünüyorum. Bu konuda dokuzuncu sınıfların çok şanslı olduğunu düşünüyorum hatta. Biz eskizlerimizi hep attık değerini bilemedik” (OGGörüşme Kaydı 2, Cansu/st 366-372).

Yapılan ilk görüşmelerde öğrenciler değerlendirme sisteminden beklentilerini öğrenciye karşı şeffaf olunması, özgüven oluşturuıcı değerlendirme biçimlerinin benimsenmesi, öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırılması, araştırma-sorgulama becerilerinin değerlendirme kapsamına alınması ve farklı kişilerce değerlendirilmeye dair ortaya koymuşlardır. EGD değerlendirme sürecinde bu beklentilerin karşılanması **değerlendirme sürecinin var olan özellikleri ile devam etmesi ve tüm uygulamalı alan derslerine yaygınlaştırılması** gibi yeni beklentileri doğurmuştur. Bu beklentilerin ise büyük oranda EGD değerlendirmelerinin öğrenciye sunmuş olduğu bilişsel, duyuşsal ve sosyal kazanımlar çerçevesinde oluştuğu söylenebilir.

10. EGD Değerlendirme Sürecine Dair Öğretmenlerin Önerileri

EGD değerlendirme sürecine dair öğretmenlerden gelen önerileri; *konuların verilme şekli, EGD içersindeki bazı ölçeklerin birleştirilmesi, sanat atölye derslerinde yaygınlaştırılması ve puanlama sisteminin değiştirilmesi* konularında gelmiştir.

B öğretmenin önerisi; EGD’de özellikle çok parçalı konulardan ziyade **daha az ama derin konular verilmesine** yöneliktir.

“Bence konu sınırlı zaman geniş tutulabilir. Mesala dönemde 4 çalışma yerine 2 çalışma yapılabilir. Yani çocuk acele edip çalışmasını bozabiliyor. Onun için zamanın yeterli olması gerekiyor. Yani zamanlamada portfolyolarda özellikle hazırlık çalışması için yeterli zamanın olması lazım. Bunun içinde dönemde 2 çalışma yeter. Çünkü bir obje çalışmasında işte doku, taş, toprak, bakır vs. hepsini ayrı ayrı etüt edip onları bütünleştirebilmesi gerekiyor. Bunun içinde zamanın yeterli olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu çalışmalarda çocuğun objeler arasındada ki farkların hepsini görebilmesi lazım” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 191-197).

B öğretmen yine üçüncü görüşmesinde de aynı öneriyi sunmuştur.

“Çok parçalı konulardan ziyade az fakat daha derin konular seçilebilir. Az konu fakat hazırlılığa araştırmaya önem verilmelidir. Bir de çocuklar çok olunca oldubittiye getirip bir angarya olarak görebiliyorlar. Bu yüzden az ve derin olmalı konular” (Görüşme Kaydı 3, BÖ/st 350-353).

B öğretmen EGD'nin dönemde iki ya da üç sanatsal çalışma ve araştırmalarla sınırlı tutulmasının, sürecin daha sağlıklı işlemesi konusunda etkili olacağını belirtmiştir. Nitekim bu öğretmen araştırma boyutunun bilgiyi bütünleştirmede etkisini ifade ederek konuların az, ama daha derin verilmesini bildirmiştir.

A ve B öğretmenler EGD'deki ölçek sayısının, uygulamalı sanat atölye derslerine yaygınlaştırıldığında sıkıntı yaratabileceğini belirterek ölçeklerinin bazılarının birleştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

“...değerlendirme formlarının bir kaçını birleştirebilir. Biraz sayı 6-7 ye çıkınca ister istemez öğrenciyi de öğretmeni de korkuttuğunu düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 78-79).

“Tabi biraz zaman alıcı oluyor, ama nitekim öğrenci sayısı öyle çok değildi. Ama bazı formlarda birleştirilmeye gidilirse daha kolay olur diye düşünüyorum açıkçası” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 227-228).

“Sıkıcı olabilir ya da dikkate alınmayıp yüzeysel geçebilirler. Yani daha az ve öz olursa öğrenci gelişimi açısından gerçekten yararlı olacağını düşünüyorum” (Görüşme Kaydı 3, AÖ/st 162-165).

Öğretmenler EGD'yi değerlendirmede kullanılan puanlama ölçeklerinin; bu değerlendirme yönteminin tüm sanat atölye derslerinde kullanıldığında biraz yorucu olabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler ölçeklerin daha az olması konusunda önerilerini yansıtmıştır.

C öğretmen ise hazırlanan EGD'nin tüm öğrencilerin göreceği şekilde sergilenmesinin ve sunulmasının etkili olacağını dile getirmişlerdir.

“Çok ciddi bir çalışma ama portfolyoların sergilenmesinde olabilir. Mesela diğer arkadaşlarının da değerlendirme sürecini görmesi gerektiğini düşünüyorum. Bununda ayrı bir değerlendirme olacağını düşünüyorum. Böylece öğrenciler tüm portfolyoları görme imkanı bulabilirler” (Görüşme Kaydı 2, CÖ/st 369-399).

EGD'lerin sunulması öğrencilerin birbirlerinin dosyalarını görme, kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirme ve kendine yönelik öğrenmeye teşvik açısından etkili bir süreç olduğu düşünülmektedir.

A, B ve D öğretmenler EGD değerlendirme sürecini benimsediklerini **ve tüm derslerde yaygınlaştırılması** konusunda önerilerini sunmuşlardır.

“Her şeyden memnunum ve iyi sonuç alındığını, alınacağını düşünüyorum. Hem öğretmen hem de öğrenci açısından oldukça iyi olduğunu düşünüyorum. Bireysel gelişim dosyalarını geri verdiğimde de çocukları gayet memnun olduklarını gördüm. Bu değerlendirme biçiminden hoşnut olduklarını düşünüyorum.” (Görüşme Kaydı 2, AÖ/st 105-108).

“Ben bunu uygulayacağım. Fakat konuyu az tutup daha derin olmasına dikkat edeceğim. Aynı dosya düzenlemelerine devam edecem” (Görüşme Kaydı 2, BÖ/st 370-371).

“Tüm okul olsa daha iyi olabilir. Belki müfredata uymayabilir ya da notlar kriterlere uymayabilir. Ama tüm okulda uygulansa etkili olur” (Görüşme Kaydı 2, DÖ/st 500-501).

Bulgular öğretmenlerin EGD'lere karşı olumlu ifadeler içerisinde olduğu ve devam ettirmeyi düşündüklerini ortaya koymaktadır.

D öğretmen **puanlama sisteminin** öğrencilerin düşüncelerini karıştırdığını 100'lük sisteme yönelik bir yaklaşım kullanılmasını önermiştir.

“Yalnız notlama sisteminde 4 3 2 1 şeklinde olmasının çocukların kafalarını karıştırdığını düşünüyorum. Yani burada kullanılan 100 lük not sistemine yakın bir sistem olsa çok daha iyi olur. Biraz üniversite sistemi gibi olması kafa karıştırıyor yani çocuğun daha rahat algılaması açısından önemli bence” (Görüşme Kaydı 3, DÖ/st 591-594).

Ulaşılan bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin EGD'lere yönelik tutumlarının bu kadar olumlu olmasında, EGD'nin derin ve kapsamlı bir değerlendirmeye olanak tanınmasının ve öğrenciyi süreç içersine katmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler EGD değerlendirmelerini, öğrenci sayısı uygun olduğunda kendilerine fazla bir yük getirmeyeceğini, ama tüm derslerde yaygınlaştırıldığında öğrencilerde bıkkınlık yaratabileceğini ifade ederek sadeleştirilmesini önermişlerdir.

Genel olarak, araştırmanın uygulama sürecinden sonra öğretmenlerin görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye dair görüşlerinin olumlu yönde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler EGD'yi öğrenme sürecinden bağımsız olarak görmemiş, öğrenme etkinliklerinin bir parçası olarak algılamışlardır. Aynı zamanda EGD'yi öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak yaratmasında ve öğrenmeleri için sorumluluk almaları yönünde etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. EGD'lerin öğrencinin eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemede somut kanıtlar sunduğunu, bu nedenle müfredatın bir parçası olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenler, EGD'yi öğrencilerin kendi öğrenme stillerini tanımada, kendilerini tanımada ve kendi başarılarıyla motive olma yönünde etkili bir yöntem olarak nitelendirmişlerdir.

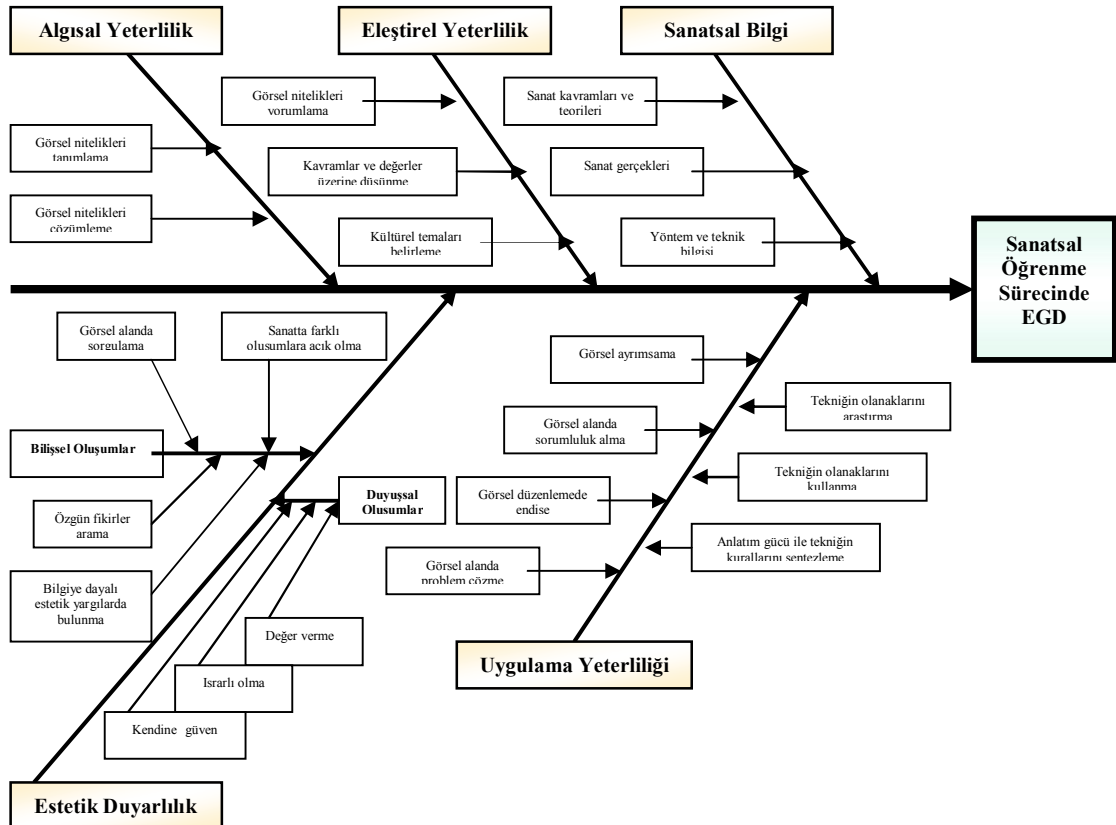
Öğrenciler ise genel olarak EGD değerlendirmelerini, kendi seslerini duyabilecekleri bir araç olarak görmüşlerdir. Bu uygulamayla çalışmalarını seçmede ve araştırma konularını belirlemede karar sürecinin içerisinde yer almışlardır. Böylelikle öğrenme ve değerlendirme sürecine dâhil olmuşlardır. Ayrıca öğrenciler

bu süreçte araştırmalar yoluyla öğrenme, akran yardımıyla öğrenme ve öğretmenle birebir oturumlar şeklinde etkileşimli öğrenme gibi olanaklar yakalamışlardır. EGD'ler öğrencilerin uzun zaman dilimlerinde ölçülmesine olanak tanıdığından öğrencinin gelişiminin ne kadar ve ne yönde olduğu belirlenebilmiştir. Özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, bilgi ve kendilerini ifade edebilme yetenekleri üzerine bir kanı sunduğu söylenebilir.

C. SANATSAL ÖĞRENME SÜRECİNDE BİREYSEL GELİŞİM DOSYASI (EGD)

Araştırmanın üçüncü alt amacı; EGD'nin sanatsal öğrenmeyi ölçme ve değerlendirmede uygulanabilirliği nasıldır? sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt amaca ulaşmak üzere gözlem ve doküman kayıtları irdelenmiş ve sanatsal öğrenme sürecinde EGD' nin etkilerine ilişkin özellikleri beş temada bulgulanmıştır. Şekil 10'da görüldüğü gibi bunlar; *algısal yeterlilik*, *eleştirel yeterlilik*, *estetik duyarlılık*, *sanatsal bilgi* ve *uygulama yeterliliği* olarak belirlenmiştir.

Şekil 10: Sanatsal öğrenme sürecinin EGD'ye yansımaları



EGD değerlendirme sistemini tasarlamada, EGD'nin sınıfı ve kullanılan öğretim programını yansıtması temel alınmıştır. Öğrencilerin programla ulaşması beklenen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama gibi temel becerileri yansıtılabilmelerinin yanı sıra alana özgü algılama, araç- gereci kullanma, kompozisyon kurma, sanat elemalarını ve ilkelerini kullanma gibi becerileri yansıtılabilmeleri esas alınmıştır. Nitekim Özsoy (2003) görsel sanatlar eğitiminin dört ana amaç çerçevesinde yapılandırıldığını belirtmiş ve bu amaçları; algısal amaçlar, estetik amaçlar, teknik amaçlar ve bireysel ve toplumsal amaçlar olarak sınıflandırmıştır.

Bu araştırmada da görsel sanatlar eğitiminin amaçlarına, öğrenme alanlarına ve becerilere yönelik öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesinde EGD'de oluşturulan sanat çalışmalarının yanı sıra öz değerlendirme, akran değerlendirme, eleştirel boyutta sanat eseri inceleme ve estetik sorgulamaya yönelik görevler verilmiştir. Öğrencilere verilen bu görevlerin görsel algının karmaşık yönlerinin değerlendirilmesindeki zorluk nedeniyle sözel analiz, üretim gibi algıya bağlı olan gözlenebilen davranışlar çerçevesinde oluşmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

Öğrencilere verilen sanat eseri incelemesi Mittler ve Feldman'ın sanat eleştirisi öğretiminde kullandığı betimleme, çözümlleme, yorum ve yargı modeli çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bir anlamda sanat eserine ya da öğrencilerin kendi sanatsal çalışmalarına nasıl bakılacağını öğreten bu yaklaşım, öğrencilere stratejik bir yol izleme olanağını sunmuştur.

Mittler' e göre, bu modelde betimleme evresi konu malzemesini ve estetik form elemanlarının tanıtılmasını içermektedir. Betimleme; Kaelin, Broudy ve Taylor tarafından "anlatımcı içerik" olarak tanımlanmıştır (Gökay 1998). Çözümlleme, aşamasında; estetik yapının bileşenleri arasındaki ilişkilerin görsel kalitesi incelenmekte, yorumlamada ise; sanat eserinin yapısındaki anlamlar belirlenmektedir. Yargı aşaması, sanat eserinin estetik değeri hakkında karar verme işlemidir (Stokrocki ve Kırışoğlu 1997). Bu bağlamda sanat eseri inceleme ve diğer EGD görevlerine dair bulguların öğrencinin algılama, eleştirel düşünme, estetik duyarlılık, bilgi ve uygulama boyutunda somut örnekler sunduğu söylenebilir.

1. Algısal Yeterlilik (Görsel Ayrımsama)

Algı; her türlü gerçekliğin duyu organları aracılığıyla alınıp, zihinde bilgiye dönüşmesi işlemidir (Sözen ve Tanyeli 1994). İnsanın kendi düşüncesiyle ve becerisiyle oluşturduğu her türlü objeye eleştirel yönlerdeki bakışı ona bakmayla değil, onu algılayan bir gözle başlamaktadır (Gökay 1998). İzlenim, gözlem gücü, duyarlılık ve düşünce algıyı bütünleyen kavramlardır. Bu nedenle görsel farkındalığın geliştirilmesi görsel sanatlar eğitiminde önemlidir. Özsoy (2004) öğrencilerdeki algısal yetilerin geliştirilmesi ile sanatı, tasarımı ve görsel çevreyi anlamalarının sağlanacağını ve böylelikle sanata ve tasarım biçimlerine duyarlılığın artacağını belirtmektedir. Arnheim (2007) algının gelişiminde deneyimlerin önemli olduğunu belirterek ‘algının zaman aldığını’ belirtmektedir. Demirel ise (2004) algılamayı seçme, tanımlama, bulma, farkı belirtme, ayırt etme, teşhis etme ve ilişki kurma eylemleri ile açıklamaktadır. Bu çerçevede araştırmada öğrencilerin algısal yeterliliğini belirleyebilmek için öğrenci öz değerlendirme, akran değerlendirme ve sanat eseri inceleme yaprağı uygulanmıştır. Uygulanan değerlendirme yapraklarında öğrencilerin algısal yeterlilik düzeyi *görsel nitelikleri tanımlama ve görsel nitelikleri çözümlene* kodlarıyla ortaya konulmuştur.

“Bu çalışmayla obje ve nesnenin özelliklerini öğrendim. Hacim kazandırmak için ışık-gölge değerlerini öğrendim. Dokuyu, açık-koyu değerlerin yüzeyler arası farklılığı öğrendim” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/3Ö)

“Biberin dümdüz bir şekli yoktur. Yüzeyinde ezikler vardır. Bende bu ezikliği vermek için gölgeler kullandım. Koyu renkler kullandım. Objeme gelen ışığı ise kırmızı kullanarak gösterdim” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/3Ö)

“Noktalama tekniğinde cismi daha iyi incelemeyi öğrendim. Yaptığım çalışma bir sarımsak etüdüydü. Sarımsağın kabuğunun inceliğini ve karakterini öğrendiğimi düşünüyorum”(ÖzD. IIBSA 9.Sn/4Ö)

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde IIBSA üçüncü öğrenci öz değerlendirmesinde biberin formunu ayrıntılı bir biçimde tanıtmış ve bu formu görsel olarak nasıl yorumladığını ifade etmiştir. Yine aynı öğrenci bir sanat yapıtının oluşturulmasında etken olan görsel düzenleme öge ve ilkelerinin niteliksel özelliklerini tanımlarken, IIBSA dördüncü öğrenci bir resim tekniğinin formdaki ayrıntıları algılamasında yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin görsel farkındalıklarının sanat uygulaması işleminde onları düşünmeye yönelttiği görülmektedir. Kırıçoğlu’na

(1991) göre zekâya dayalı, eğitilmiş bilgili göz kavramı sanatta ve sanat deneyimlerinde gelişmiş beyin fonksiyonlarını göstermektedir. Çünkü herhangi bir objeye ayrıntılı bakma onun hakkında düşünmeyi gerektirir. Bu bağlamda, sanatı oluşturan değerleri görmek, zihnin estetik boyutta bir etkinliğidir. EGD'deki bu kayıtlarda EGD ile öğrencilerin görsel bir niteliğe ne kadar odaklandıklarını göstermektedir.

Sanatsal öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme görevlerinden biri olan sanat eseri incelemeleri, öğrencilerin inceledikleri eserdeki **görsel nitelikleri tanımlayabilme** düzeylerine dair bulgular sunmuştur.

“Önünde kavunlar bulunan bağdaş kuran bir kadın, yanında erkek çocuk ve keçisinden oluşan üçlü bir kompozisyon görüyorum. Kavunların yanında üstü kesik bir karpuz var. Arkalarında ise minik evler, belli belirsiz ağaçlar var. Resimde kadın, çocuğu ve keçisi ile birlikte kavun satıyor. Masum saf bakışlarıyla seyirciye bakıyorlar” (SEİ. GT 11.Snf/3Ö) (Bkz. SE 1).

“Resimde orta yaşlı ayakta duran köylü bir kadın ve kadının yan tarafında oturmuş bir şekilde duran eşarplı küçük bir köylü kızı var. Kadın bir eliyle kazmayı tutuyor. Arkada sıra sıra ağaçlar var. Küçük kızın yanında bir çuval var. Arkada küçük tepecikler var. Kadın ve kız boş bir tarlada duruyor. Resimde kadın yılların verdiği yorgunlukla sanatçıya bakıyor. Ayakta durmuş bir şekilde, bir eliyle de kazmayı tutuyor. Küçük köylü kızı dizlerini tutarak oturuyor”(SEİ. GT 11.Snf/4.Ö)(Bkz. SE 2).

“Resimde bir kadın, kucağında bir çocuk, sağında bir kız çocuğu, solunda ise erkek çocuğun olduğunu görüyorum. Arka planda ise taşlar ve evler vardır. Resimde üç tane çocuk karşıya bakıyor. Kadın sol eli ile ağzını kapatmış, bir eli ile de çocuğunu tutmuş bir biçimde karşı tarafa bakıyor. Erkek çocuğun sağ elinde ise bir kumaş parçası var. Kız çocuğu bir taş üzerinde oturuyor. Erkek çocuk ise bir elini taşın üzerine koymuştur” (SEİ. GT 11.Snf/6Ö) (Bkz. SE 3).

“Bir köyde 4 çocuk ve 2 kadın yemek yemektedir. Arkalarında bir köy düğünü vardır. Küçük bir sofrada yemek yenmektedir. Köylü kıyafetli kadınlar çocuklarının karınlarını doyurmak için onlara hizmet etmektedir. Öndeki iki çocukta iştahla yemeğini yemektedir” (SEİ. GT 11.Snf/2Ö) (Bkz. SE 4).

“Resimde deniz kenarında çığlık atan bir sima görüyorum. Arkasından gelen iki kişi var. Fırça darbeleri sanki hızla geçen zaman gibi. Sanki bir felaketle etraf karışmış ve felaketle bağırma gereksinim duymuş. Belli ki olayı gören bir kişi” (SEİ. IIBSA 9.Snf/3Ö) (Bkz. SE 5).

“Resimde insanların kendi alın teri ile para kazanmalarını, yaz günü sıcakta zorlukla çalışmalarını ve artan başakları topladığını görüyorum. İki insan eğilmiş biride ayakta durmaktadır. Bu insanların geçimlerini sağlamaları anlatılıyor” (SEİ. IIBSA 9.Snf/2Ö) (Bkz. SE 6)

“Resimde bir ip, bir kumaş parçası, armutlar, bir meyve kâsesi, köpek, su kanalının köpeğin tasma olduğu, bir insan silüeti, ağaç, sepetler, iki tane küp vazo, dağlar, bir kız yüzü, dağların arkasında hortum görüyorum. Resimde gelişen bir olay yoktur”(SEİ. IIBSA 9.Snf/4Ö). (Bkz. SE 7)

“Zamanın durduğunu, saatlerin eriyip gittiğini ve hayatın su gibi akıp gittiğini görüyorum. Saatler eriyor, canlılar ölüyor” (SEİ. IIBSA 9.Snf/20Ö) (Bkz. SE 8)

GT üçüncü, dördüncü ve altıncı öğrenci inceledikleri eserde daha ayrıntılı betimlemelerde bulunmuşlardır. IIBSA dördüncü öğrenci incelediği eserdeki gözlemediği nitelikleri ayrıntılı bir biçimde betimlemiştir. IIBSA ikinci, üçüncü ve yirincinci öğrenci sanat eserinin kendine bıraktığı duyguları ifade etmişlerdir. Öte yandan IIBSA ikinci ve yirincinci öğrenci sanat eserindeki görsel nitelikleri tanımlamaya yeterince odaklanamamışlardır. Oysa öğrencilerden beklenen eser hakkında doğrudan bir estetik yargıya varmadan eserin bütünlüğü içine dalmaları ve estetik yargılarını geciktirip eser hakkında daha duyarlı bir tepki vermeleridir (Boydaş 2005).

Pek çok insan, bir sanat eserine bakarken çok az zaman harcamaktadır. Ortalama bir izleyicinin müzedeki bir esere bakarken sadece yedi saniye harcadığı hesaplanmıştır. Bu izleyicilerin de zamanın kısa olmasına rağmen beğenilerini ya da olumsuz fikirlerini yüksek sesle söylemekten çekinmedikleri görülmüştür (Eisner 1997). Mittler (1980) bir sanat eseri hakkında erken karar vermeye çok fazla önem vermemektedir. Eserdeki içsel ve dışsal ipuçlarının sanatsal kararı destekleyeceği için eserde algılanan bilgi objelerinin önemli olduğunu savunmaktadır (Gökay 1998).

Sanat eserini incelemekteki başarının izleyicinin ön bilgisine bağlı olduğunu öne süren Mittler (1980), sanat eserindeki estetik kalitenin belirlenmesinde ön bilgilerin önemli olduğunu savunmuştur. Bu ön bilgilerin de sanat eserini incelemede izlenen yolla elde edilen bilgiler yani algılama verileri olduğunu savunmuştur (Gökay 1998).

Öğrenci EGD’lerinde ki sanat eseri inceleme, akran değerlendirme gibi pek çok bulgu incelendiğinde de öğrencilerin görsel nitelikleri tanıma yeterliliklerine dair ipuçları elde edilmiştir. Öğrencinin sınıf ödevlerinde de neler yapabileceği hakkında gözlenebilen somut örnekler sunan bu verilerden bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

“Resimde canı yakılmış bir kadın ve bir çocuğu ayaklarını görüyorum. Ayrıca resimde yıkılış, acı ve yok oluş görüyorum. Resimde bir savaş sahnesi var. Öldürülmüş bir anne ve çocuk var. Her şey yıkılmış yok edilmiş tek canlılar siyah tüylü kuşlar” (SEİ. GT 11.Snf/12Ö) (Bkz. SE 9)

“Resimde; nehir, kayık, Monet, ağaçlar ve evler görüyorum. Monet resim çiziyor. Kadın ona bakıyor” (SEİ. IIBSA 9.Snf/24Ö) (Bkz. SE 10)

“Resimde; iki figürün bir konu hakkında görüşüklerini görüyorum. Tüfek kılıç gibi malzemeler var. Bir sarayı andıran bir mekândalar, ne yapacakları hakkında konuşuyorlar” (SEİ. IIBSA 9.Snf/14Ö) (Bkz. SE 11)

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde IIBSA yirmidördüncü öğrencinin sanat eserindeki sadece bilgi objelerine yönelik betimlemelerini sunduğu görülürken, GT onikinci ve IIBSA ondördüncü öğrencilerin sanat eserine yönelik duygularını da iletmiş görülmektedir. Öğrencinin algılama becerilerine yönelik bu bilgilerin, öğrencinin düzeyini belirlemenin yanı sıra sanat uygulaması işlemine yaklaştırmak açısından da öğrencide motivasyona neden olduğu ve öğrencinin edinebileceği görsel bilgi miktarını da artırdığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerden beklenen bir diğer beceri ise, tanımlayıcı analiz sonrası karşılaştırmalı analiz yapmalarıdır. Görsel nitelikleri çözümlene olarak da adlandırılan bu süreçte öğrencilerin sanatsal düzenleme öğeleri ile ilkeler arasındaki tasarım ilişkilerini ele alması beklenmektedir.

Öğrencilerin EGD kayıtlarında **görsel nitelikleri çözümlene** düzeylerini ortaya koyacak nitelikte bulgular görülmüştür.

“Resimde soluk renkler bir arada kullanılmıştır. Sadece o koyuluğu bozmak resme biraz canlılık katmak için sarı ve kırmızıya çok az yer verilmiştir. Resimde daha çok kahverengi tonları baskındır. İkinci derecede ise sarılar ve turuncular vardır. Resimde mavide yer yer görülmektedir. Genelde renkler mat ve koyudur. Fakat o yoğun koyuluğu açabilmek için açık renklerde kullanılmıştır. Kumaş parçasında gölgelendirme yapılmıştır. Armutlarda gölgelendirmeler koyu verilmiştir. Gölgesiz objeler yok denecek kadar azdır. Daha çok eğik çizgiler vardır. Kırık ve düz çizgiler çok azdır. Genelde organik şekiller vardır. Fakat küçük izlenen köpek başının altındaki duvarda geometrik şekillerde görülmektedir. Resimde kumaşın, halatın ve köpeğin tüy dokusuna yer verilmiştir. Resme ilk baktığımda kadının yüzü ve kumaş parçasının parlak satılığı dikkatimi çekti. Bu resimde fırça darbeleri neredeyse belli değildir” (SEİ. IIBSA 9.Snf/4Ö) (Bkz. SE 7)

“Resimde sıcak renkler ve soğuk renkler bir arada dalgalanıyormuşçasına düzenlenmiştir. Resimde kırmızı renk daha baskındır, daha sonrada maviler. Renkler parlak kullanılmıştır. Hafif gölgeli ve koyu darbeler çok azdır. Daha çok eğiri dalgaları çizgiler vardır. Diagonal çizgilerde vardır. Geometrik şekiller yok daha çok organik şekiller vardır. Resimde biraz güncel doku birazda fırça darbelerinin oluşturduğu dokusal doku vardır. Çizgiler tekrar edilmiştir. İnsanlar tekrar edilmiştir. Özellikle öndeki figürün yüz ifadesi çok dikkat çekicidir. Resimde fırça darbeleri ise hem kalın hem de ince olarak düzenlenmiştir” (SEİ. IIBSA 9.Snf/3Ö) (Bkz. SE 5)

“Resimde renkler zıt kullanılmıştır. Kırmızı ve yeşil. Ana renkler ve ara renkler göze çarpılmaktadır. Kırmızı, sarı ve maviyi yan yana görmekteyiz. Mavi ve sarının karışımı olan yeşili net bir biçimde görmekteyiz. Geçiş renkleri kırmızı, turuncu ve sarıdır. Sarı baskın olarak kullanılmıştır. Açık ve koyular eşit şekilde kullanılarak denge sağlanmıştır. Ön planda renkler parlak, arkada ise öne göre daha mattır. Kumaş kıvrımlarında ve gölgelendirmelerde hacim vermek için gölgelendirmeler yapılmıştır. Kadının duruşu eğiri bir çizgi oluşturmuştur. Çocuk ve keçi düz çizgi oluşturmuştur. Arkada evler düz, karpuzun duruşu düzdür. Yani çoğunlukla düz çizgiler vardır. Kilimlerde de düz çizgiler vardır. Evler dikdörtgen ve karelerden oluşturulmuştur. Kavunlar ve figürlerin yüzleri yuvarlak

formdadır. Kumaş ve ağaçlar organik biçimdedir. Geometrik ve organik biçimler neredeyse eşit kullanılarak denge sağlanmıştır. Keçini yün dokusu, kavunların tırtıklı dokusu, kumaş dokusu ve yumuşak toprak dokusu hissedilmektedir. Birbirini tekrar eden kavunların yuvarlak formları, kilimin düz çizgileri, kavunun çizgileri ve arka planda kareler ve dikdörtgen biçiminde evlerdir” (SEİ. GT 11.Snf/2Ö) (Bkz. SE 4)

“Kadının üzerinde morumsu bir elbise var. Başörtüsünün rengi ise gri ve krem rengindedir. Kucağındaki çocuğun kıyafeti ise grimsidir. Erkek çocuğun kıyafeti grimsidir. Kız çocuğunun elbisesi kirli bir pembedir. Arkadaki evler koyu kahve ve grinin tonlarında renklendirilmiştir. Resimde renkler mat ve genellikle koyudur. Eğri çizgiler yoğun olarak kullanılmıştır. Kucağında çocuk tutan kadının eteğindeki hareketlerde, kucağında tuttuğu çocuğun beden yapısında, diğer çocuğun giysilerinin üzerindeki kumaşta eğri çizgiler kullanıldığı görülüyor. Resimde kırık çizgiler ise kucağında çocuk tutan kadının kolunda, kucağındaki çocuğun bacak hareketlerinde görülüyor. Arka planda duvarda ve evde yatay ve dikey çizgilerin kullanıldığını görebiliyoruz. Resmin bütününe baktığımızda organik şekiller çoğunluktadır, fakat geometrik şekillere de yer verilmiştir. Figürün üzerindeki kumaşlar yumuşak bir dokudadır. Geri plandaki taşlar ise sert dokuludur” (SEİ. GT 11.Snf/6Ö) (Bkz. SE 3)

Gagne ve Briggs (1974) algılamayı entelektüel beceriler sınıfında ayırt etmek ve farkı göstermek olarak nitelendirmektedir. Wilson (1971) ise bunun sanat eserleri arasında ve sanat eserinin kendi içinde olabileceğini belirtmektedir (Akt: Armstrong 1994). Sanat eserinin kendi içinde yapılan bu çözümlemede GT üçüncü, altıncı, IIBSA üçüncü ve dördüncü öğrenciler inceledikleri sanat eserinin oluşmasında temel olan görsel nitelikleri ve farklılıkları tanımlayabilmiş ve ayrıntılara inebilmişlerdir. Fakat IIBSA ikinci ve onbeşinci öğrenciler sanat eseri incelemesinde yeterli çözümlemeye ulaşamamışlardır.

“Resimde renkler çok güzel yerli yerinde gerçekçilik katılarak düzenlenmiştir. Resimde baskın renk sarı ve tonlarıdır. İkinci derecede renkler ise kıyafetlerin renkleridir. Mavi ve sarılardır. Sarı renk parlak tonda kullanılmıştır. Kıyafetler ise koyudur. Gölgeler ise çok güzel bir tonda kullanılmıştır. Bazı yerlerde hafif gölgelidir. Resimde giysiye göre eğri kıvrımlı ve hacimli çizimler kullanılmıştır. Başaklarda kullanılan çizgiler ise kırık ve düzdür. Başakların oluşturduğu dokular, toprak dokusu ve giysi dokuları vardır. Resimde eğilmiş kadınların hareketleri ve arkadaki saman yığınları tekrar etmektedir. Fırça darbeleri belli değildir ve gerçekçi bir şekilde verilmiştir” (SEİ, IIBSA 9.Snf/2Ö) (Bkz. SE 6)

“Resimde renkler koyudan açığa düzenlenmiştir. Önde koyu renkler, arka planda ise ışık kullanılmıştır. Yapraklar birbirini tekrar etmektedir. Doku olmuştur” (SEİ. IIBSA 9S/16Ö) (Bkz. SE 12)

“Resimde renkler düzgün ve sade biçimde kullanılmıştır. Kırmızı renk baskındır. Renkler parlaktır ve gölgelidir. Eğriler fazladır. Kumaş kıvrımları birbirini tekrar etmiştir” (SEİ. IIBSA 9.Snf/15Ö) (Bkz. SE 13)

“Resimde kahverengi ve tonları baskın, ikinci derecede de baskın olan renk kirli beyazdır. Öndeki bölümlerde açık tonlar, arka planda koyu tonlar bulunmaktadır. Resimde genellikle toprak, kumaş ve insan teni dokuları vardır. Resimde arka planda ağaçlar hep aynı şekilde olmasa da birbirini tekrar ediyor” (SEİ. GT 11.Snf/4Ö) (Bkz. SE 2)

Bulgular incelendiğinde “*gölgeler çok güzel tonda kullanılmıştır, bazı yerler hafif gölgelidir. Renkler çok güzel yerli yerinde gerçekçilik katılarak düzenlenmiştir. Resimde renkler düzgün ve sade biçimde kullanılmıştır*” gibi ifadelerle görsel nitelikleri çözümlenmekten ziyade eserin kendilerinde bıraktığı etkiyi ifade etmişlerdir. Oysa öğrencilerden beklenen eserin düzenlenmesinde sanatçının tercih ettiği yolu analiz etmeleridir. GT ikinci öğrencinin yazdıkları, öğrencideki kavram yanılgılarını öğretmene sunmuştur. Öğrenci resimdeki kuruluş şemasını çizgi kullanımı ile karıştırmıştır. “*Kadının duruşu eğri bir çizgi oluşturmuştur. Çocuk ve keçi düz çizgi oluşturmuştur. Arkada evler düzdür, karpuzun duruşu düzdür. Yani çoğunlukla düz çizgiler vardır.*” Öğrencideki bu kavram yanılgısı öğretmene hem biçimlendirici değerlendirme hem de düzey belirleyici değerlendirme için olanak tanımaktadır. Ayrıca öğretmeni öğrencinin sanat eserini değerlendirirken kullanılacak ifadeleri onlara öğretmeye yönlendirebileceği söylenebilir. Nitekim öğretmenler, öğrencilerin EGD’lerinde yazmış oldukları ifadeler çerçevesinde neyi, ne kadar öğrendiklerini görebildiklerini belirterek, bu yazıların öğrenciye rehberlik etmek ve yönlendirme açısından etkili olduğunu dile getirmişlerdir.

Eğitim açısından bakıldığında öğretmen öğrenciye bir fikre nasıl katılacağını ve eserin temel gerekçelerini nasıl anlatacağını öğretir. Resim düzleminin ortasında yatay bir çizgi, asimetrik bir kompozisyon vardır” şeklindeki bir cümle tanımlayıcı, çözümleyici bir ifadeyi içermektedir (Eisner 1997). Öğrencideki görsel bilginin miktarını da artıran bu yöntem öğrencinin akran değerlendirmelerine de yansımıştır. Aşağıdaki akran değerlendirme kayıtlarında öğrencilerin sanatsal nitelikleri çözümlenme yeterlilik düzeylerine yönelik veriler sunulmuştur.

“Çalışmada dengeyi sağlayamamışsın. Saksı yıkılıyor gibi duruyor. Ağırlık iki tarafta aynı, ama oturtamamışsın. Çalışmanın etkini biraz daha artırmak için ışık-gölgeyi daha etkili hale getirebilirsin. Biraz acele etmişsin gibi duruyor, tekniği daha iyi kullanmalıydın”(AkD. IIBSA 9.Snf/3Ö) (Bkz. ÖŞÇ 1)

“Çalışmada yatay, dikey ve yuvarlak çizgilerin kullanımı etkiyi güçlendirmiş. Fakat yatay çizgilerin kullanımını beğenmedim. Kadının sırtındaki ağaçlarla zemin karışmış”(AkD. GT 11.Snf/12Ö) (Bkz. ÖŞÇ 2)

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin tasarıma ya da sanat yapıtını düzenlemeye dair farkındalık düzeyleri görülmektedir. Hurwitz ve Day (1991); çözümlenme sürecini öğrencilerin tasarım dilini konuşup, konuşmadıklarını fark ettiği evre olarak tanımlamaktadır.

Sanat eserinin ya da sanatsal çalışmaların analiz edildiği bu evrede biçimler, çizgiler, dokular ve renkler arasındaki görsel ilişkiyi görme yeteneğini belirlemek ve artırmak hedeflenmiştir. Aşağıda iki öğrencinin bir sanat eserine dair çözümlenmeleri sunulmuştur.

“Işık alan yerlerde sıcak renkler kullanılmış, karanlıkta kalan yerlerde koyu ve soğuk renkler kullanılmıştır. Sarı renk daha baskın, mavi renk ikinci derecededir. Renkler açık ve parlaktır. Gölgeleme çok fazla kullanılmamıştır” (SEİ. IIBSA 9.Snf/24Ö) (Bkz. SE 10)

“Resmi renk bakımından inceleyecek olursak egemenlik olarak açık sarı, kırmızı ve mavidir. Koyu tonlar genellikle giysilerde gölgelendirme yapılan yerlerde kullanılmıştır. Resimde ışığın etkisini kıyafetlerde ve arka fondaki evlerin çatılarında görüyoruz. Ayrıca kalın dış kontur çizgileri biçimlerin kenarlarında görülmektedir. Bu resimde dikey hatlar göze çarpmaktadır. Örneğin; insanların duruşu, evlerin, çocukların ve babanın ayakta duruşu bize resimdeki dikeylikleri verir. Arka plandaki fırının duruşu da farklılık katmıştır. Eğri hatlar sadece annenin oturuş şeklindedir. Ve çocuğun anneye hafif eğiminde söz konusudur” (SEİ. GT 11.Snf/11Ö) (Bkz. SE 14)

Yukarıdaki bulgular analiz edildiğinde iki farklı seviyede öğrenci görülmektedir. IIBSA ondördüncü öğrenci, sanat eserinde sadece renk çözümlenmelerini yaparken GT onbirinci öğrenci ise görsel nitelikleri ayrıntılı bir biçimde ifade etmiştir.

Öğrencilerin görsel ayırimsama yeterliliğine dair elde edilen bu bulgular öğretmen için de somut bir örnek oluşturmaktadır. Elde edilen bu bulgularda somut birer veri kaynağı olarak öğrenci hakkında bilgi vermektedir. EGD’de içerik analizi ile elde edilebilen bu bilgiler öğrencinin; seçme, tanımlama, bulma, farkı belirtme, ayırt etme ve ilişki kurma gibi davranış örüntülerini kullanma biçimlerini göstermektedir. Bu verilerle öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin niteliğini, öğrencinin sanatsal öğrenmesine dair hedeflere ne kadar ulaşabildiğini ve öğrenme hedeflerinin ne ölçüde başarılı olduğu belirlenebilir. Sonuçta; okul öğrencinin bulunduğu seviyeden bir üst sisteme geçmesinde bir sistem görevi görür. EGD’deki bilgiler bir öğretmenden bir başka öğretmene aktarıldığında öğrenciyi tanıtan ve her öğrencinin öğrenme sürecini belirten tutarlı bir kayıt görevindedir (Grady 1992).

2. Eleştirel Yeterlilik

Görsel sanatlar eğitiminin amaçlarından bir tanesi, öğrencilere kendileri ve başkalarına ait sanatsal çalışmalarla ilgili düşünceleri, görüşleri ve duyguları kavrama, ifade etme ve paylaşma yeteneğini kazandırmaktır (Özsoy 2004). İfade

etme ve paylaşma; algısal, düşünsel ve akabinde eleştirel bir süreci içermektedir. Bu bağlamda, öğrencinin eleştiri yeteneği ile ilgili temel bilgi kaynaklarından biri öğrencinin sanatsal çalışmasını değerlendirirken söyledikleridir (Eisner 1997). Öğrenci sanat eserinde ya da sanatsal çalışmasında ne fark etti?, ya da bir sanatçıya ait sanat eserinde kullanılan yapısal elemanları çözümleyebiliyor mu?, Kendi gözlemlerini ve çalışmanın üretildiği bağlamı ilişkilendirebiliyor mu?, Sanat eserindeki kültürel temaları bugün ile ilişkilendirebiliyor mu?

Belirlenmiş bir çalışmanın ya da sanat eserinin farklı yönlerine dikkat etmek, çalışmanın farklı yönleri üzerinde durmak sanat eleştirisinin önemli bir özelliğidir. Çünkü eleştiri, algının tekrar gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Sanat eseri incelemelerinde öğrenciler, betimleme aşamasında sanat eseri hakkında tam bir tanımlama yapmışlardır. Çözümleme aşamasında ise sanat elemanlarını organize eden sanatsal ilkeleri incelemişlerdir. Bu incelemelerden elde edilen ön bilgiler doğrultusunda, sanat eserinin neyi anlatmak istediği ile ilgili duygularını ve düşüncelerini belirtme işlemine gelmiştir. Burada öğrencilerden beklenen *görsel nitelikleri yorumlama, kavramlar ve değerler üzerine düşünmesi ve kültürel temaları belirleyebilmesidir.*

Öğrencilerin **görsel nitelikleri yorumlama** yeterliliklerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Sanat eseri Anadolu köyündeki günlük hayatı anlatmaktadır. Bunun dışında da Anadolu kadınlarımızın ne kadar fedakâr olduklarının da çok güzel bir örneğidir. Renklerin düzenlenmesi bana yeşermiş soğanı anımsatıyor, buda beni köylere götürüyor. Babaanne sevgisini anımsatıyor. Çünkü kendi yemeden önce çocuklarını besliyor, onların yemek yiyişleri ile doyuyor. Dokunsam biraz pürürlük hissedirim. Çocuk sesleri annelerin konuşmaları ile birleşmiş, sanki düğün sesini bastırmak ister gibi. Çok acıktığım sırada sıcak mis gibi kokan bir tarhana çorbasının tadını alıyorum. Hafif hissedilebilir bir köy kokusunun yanında temiz bir hava kokusu da alıyorum. Bence yeşil giyinmiş kadının kıyafeti Anadolu kültürünü yansıtmaktadır. Ayrıca ince işlenmiş olsa da Türk kadının inceliğini ve becerikliliğini de simgelemektedir. Yeşil olmasının sebebi büyük bir ihtimalle annelerimizi kutsallığını ve önemini vurgulamaktadır. Genelde figürlerin melankolik tavırları yorgunluklarının yinede ayakta olduklarını anlatmak istercesine durmaktadır. Bence arkadaki grili kadın kaynanadır. Bu bizim geleneklerimizdendir. O kadın gelinini izler gibidir, sanki yanlış yapmasını da bekler gibidir. Yerdeki halı Türk sanatına bir göndermedir. Sanatçı halı sanatımızı tebrik etmektedir. Arkada bize sırtını dönen kadın öfkeyi simgeler gibidir. Kadınlarımızın çektiği sıkıntıyı bize arkasını dönerek anlatmak ister gibidir”(SEİ. GT 11.Snf/2Ö) (Bkz. SE 4)

“Bu resimde güneşin batışı anlatılıyor. Balınca insanın içini rahatlatıyor, huzur veriyor. Resim huzurlu bir ses veriyor. Deniz kokusu alıyorum. Akşam hissini belirtmek için gökyüzünde sarılar ve kızılıklar kullanılmıştır” (SEİ. IIBSA 9.Snf/12Ö) (Bkz. SE 15)

“Bir sakinlik var. Fakat hüzünlü ve buruk bir duygu veriyor” (SEİ. IIBSA 9.Snf/11Ö)
(Bkz. SE 16)

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde GT ikinci öğrencinin sanat eseri ile bir iletişim içine girdiği görülmektedir. Öğrenci sanat eserinin neyi anlatmak istendiğine ve kendinde uyandırdığı etkiye dair duygu ve düşüncelerini iletmiştir. Öğrenci betimleme ve çözümleme aşamasında elde ettiği bilgileri yorumlamış, sanatçının belli bir amaca ulaşmak için kullandığı kompozisyon elemanlarının farkına varmıştır. Sanat eserinde kullanılan simgelere yönelik varsayımda bulunmuştur. Öte yandan IIBSA onikinci öğrenci sanat eserinde sanatçının anlatmak istediklerini yorumlamada ayrıntıya girmemiş, sanat eserinin kendinde bıraktığı izlenimi yansıtmamıştır. Öğrenci sanat eserinde olası simgelere yönelik varsayımda bulunmamıştır. IIBSA onbirinci öğrenci ise, sanat eserindeki anlamları keşfetmeye yönelik herhangi bir çaba içine girmemiştir.

Yorumlama aşaması, öğrenciye sanatçının amacının ne olduğu ve neyi anlatmak istediğini buldurmaya çalışmaktadır. Ayrıca bu aşamada öğrencilerden eserin ayırt edici yapısı ile bunu sanatçının nasıl kullandığına dair ilişkileri kurmaları beklenmektedir (Gökay 1998). Bu evrede öğrenciler eser hakkında kendi yorumlarını yapacakları için sorular açık uçludur ve doğru yanlış cevabı yoktur (Gökay 1998). Bu nedenle öğrenciler değerlendirilirken, onların sanat eseri ile ne kadar iletişim kurduğu temel alınmıştır.

Bulgular incelendiğinde oldukça çarpıcı olan diğer unsur da, onbirinci sınıf öğrencilerinin dokuncu sınıf öğrencilerine göre sanat eseri ile farkına varma, anlama, yorumlama ve keşfetmeye dair, daha etkili bir iletişim kurduğu söylenebilir. Buna ilişkin bulgular şöyle gösterilebilir.

“Resimde bence köylü bir kadın ve çocukların yaşadıkları zorluklar mutsuzluklar ve çaresiz bir bekleyiş içersinde hayata bakışını anlatıyor. Hüzünlü bir konu olduğu için canlı renklere yer verilmiştir. Koyu tonlar tercih edilmiştir. Bu nedenle hüzünlü ve buruk bir his uyandırıyor. Eski tozlanmış bir resme dokunur gibi hissediyorum. Uğultulu bir rüzgâr sesi duyuyorum. Acı bir tat bırakıyor. Toprak ve hayvan kokusu duyuyorum. Resimde kullanılan pastel tonlar; kaderi ve güçsüzlüğü yansıtır gibidir. Canlı renk kullanımından kaçınılmıştır. Resimde anlatılan konunun içeriğiyle bağlantılı olarak renkler ve biçimler tercih edilmiştir” (SEİ. GT 11.Snf/ 6Ö) (Bkz. SE 3)

“Resimde bir kaplumbağa eğitmeni görülüyor. Kırmızı renk göze çarptığı için beni etkiliyor. Eser bende buruk bir duygu uyandırıyor. Kaplumbağalara dokunsam farklı bir his hissedirim. Resimden renklerin kullanımı bana ayrı tatlar veriyor” (SEİ. IIBSA 9.Snf/ 9Ö) (Bkz. SE 17)

“Resimde bir savaş hazırlığı anlatılmaktadır. Bende kızgın bir etki uyandırıyor. Sanki ayakta duran adam hiçbir şeyi umursamıyor. Oturan adamda bir şeyler anlatma telaşında” (SEİ. IIBSA 9.Snf/14Ö) (Bkz. SE 11)

Yukarıdaki bulgularda da görüldüğü gibi, onbirinci sınıf öğrencisi sanat eserinde anlatılmak istenene dair farkındalığını ayrıntılı bir biçimde yorumlamıştır. Öte yandan IIBSA dokuzuncu ve ondördüncü öğrenci yorumlarını daha sınırlı bir biçimde ortaya koymuştur. Sanatçının belirli bir amaca ulaşabilmek için kompozisyon elemanlarına ilişkin yorumlarda yeterli düzeye ulaşamamışlardır. Fakat 9. Sınıf ve 11. Sınıf arasındaki bu farklılığın, öğrencinin bilgi birikimine göre değiştiği öne sürülebilir. Nitekim 11. Sınıf öğrencileri 9. ve 10. sınıfta Plastik Sanatlar Tarihi 11. sınıfta da Estetik dersi almışlar, çok çeşitli sanat akımlarını, sanat eserlerini görme ve inceleme olanağı bulmuşlar ve çeşitli uygulama çalışmalarını ile deneyim kazanmışlardır. Oysa 9. sınıf sadece birinci dönem Plastik Sanatlar Tarihi dersi almıştır.

Bu aşamada öğrencilerde gözlenen diğer bir özellik de, **kavramlar ve değerler üzerine düşünme** olmuştur. Yorumlama aşamasının öğrenciyi sanat eserinde olan gizli anlamları keşfetmeye yönlendirdiği söylenebilir. Bu yoruma dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Anadolu’yu konu aldığı için bence sanatseverlerde güzel bir etki bırakmıştır. Yuvarlak şekiller yanı sıra sert kare şekillere de yer verilmiştir. Böylece iyiyi ve kötüyü anlatmıştır. Anadolu kültürün ve onun güzelliklerini resmetmek için onur duymuş olmalıdır. Kendisiyle gurur duyuyor olmalıdır. Yuvarlak yüzlü figürler yapmasının nedeni minyatür sanatından etkilenmesi olabilir. Ama figürlerin minyatürvari bir anlayışa yakın resmedilmesi yani portrelerin olduğundan farklı işlenmesi farklı karşılanmış olabilir. Ama köy insanının yaşamından bir kesit sunduğu içinde tepki almamışta olabilir” (SEİ. GT 11.Snf/3Ö) (Bkz. SE 1)

“Resim sanatçı için önemlidir. Tamamen duygularını yansıtmıştır. İnsanlara resim basit gelmiş olabilir. Sanatçı için bir hatıra gibi, anı gibi. O anı yakalamış resmetmiştir” (SEİ. IIBSA 9.Snf/3Ö) (Bkz. SE 5)

“Sanatçının kullandığı renk ve biçimler beklide onun iç dünyasını yansıtmaktadır ya da figürlerin. Hem saflık hem de karamsar duygular. Bu resmin izleyiciden tepki aldığını düşünmüyorum. Çünkü anlatmak istenen, görülmek istenen bir şekilde rahatlıkla anlatılmıştır” (SEİ. GT 11.Snf/9Ö) (Bkz. SE 18)

“Resim insanların kafasında bir düşünce oluşturuyor. İnsanların düşüncelerinde geliştirmesi açısından güzel bir şey” (SEİ. IIBSA 9.Snf/11Ö) (Bkz. SE 16)

“Yapıldığı dönemde bilemiyorum ama bu tablo şu anda çok değerli bir tablodur. Bu resmin özenle yapıldığını düşünüyorum” (SEİ. IIBSA 9.Snf/ 9Ö) (Bkz. SE 17)

Bu resmi beğenmedim. Çünkü bugünkü gençler zamanlarını boşa harcıyorlar. Resimde bu eriyen saatler topluma zamanın tekrar geri getirilemeyeceğini anlatıyor”(SEİ. IIBSA 9.Snf/17Ö) (Bkz. SE 19)

Öğrencilerden inceledikleri sanat eserindeki kavramları ve simgeleri sanatçı için, yapıldığı zamanda ve günümüzde insanlara ne ifade ettiğini yorumlamaları istenmiştir. Ulaşılan bulgular incelendiğinde de öğrencilerin kavramları ve sanatçıyı, yapıldığı dönem, bizler ve bugün için anlamına dair farklı seviyelerde yorumladıkları görülmüştür. Örneğin GT üçüncü öğrenci yuvarlak ve sert formların kendisinde bıraktığı izlenimi iki zıt duyguyla açıklamış, sanatçının resimsel üslubunu geleneksel sanatlara gönderme yaparak yorumlamıştır. Yine aynı öğrenci sanat yapıtına karşı toplumun tepkisini sanatçının anlatmak istediği konuyla bağlantılı olarak anlatmıştır. Öte yandan GT dokuzuncu öğrenci sanat eserindeki anlamı yorumlamada anlatılmak isteneni kolaylıkla anladığına yönelik bir değerlendirme yapmış, ancak izleyiciden tepki almadığını ifade etmiştir. Bu öğrenci sanat yapıtının sanatçı için yapıldığı dönem ve bugün için anlamına ilişkin çıkarımda bulunmamıştır. IIBSA dokuzuncu öğrenci ise incelediği sanat eseri üzerine yorumunu toplumun, galerilerin, müzelerin değerleri doğrultusunda yorumlamıştır. Öğrenci “*yapıldığı dönemde bilemiyorum ama şu anda değerli bir tablodur*” derken kendi yorumlarını ya da yargılarını ortaya koymak yerine duymuş, edinmiş olduğu yargıları ortaya koymuştur. Yukarıdaki bulgular arasında dikkat çeken bir diğer yaklaşım ise IIBSA onbirinci öğrenciden gelmiştir. Öğrencinin yorumu sanatın düşündürme işlevine yönelik olmuştur. Nitekim sorgulama yoluyla sanat eserinin farklı yönleri üzerinde durmak, öğrenciyi sanatın ne olduğunu anlamaya yönlendirmiştir. Bu bağlamda sanat eleştirisinin sanata dair fikirler oluşturmada etkili olduğu söylenebilir. Risatti (1989) sanat eleştirisinin sanatın içyüzünün kavranmasına, anlaşılmasına ve kültürel değerlere ışık tutacak bilgilendirmeye yönelttiğini ifade etmiştir.

IIBSA onyedinci öğrenci ise sanat eserine karşı yorumunu, günümüz değer yargılarıyla ifade etmiştir. Gençlere empose edilen bazı yargılar, incelenen resimle bağlantılı olarak verilmiştir. Bu çerçevede sanat eleştirisinin öğrencileri sanatı anlamaya ve daha fazla takdir etmeye yönlendirdiği söylenebilir. Zira sanat eleştirisi üzerine daha fazla pratik yapmak, öğrencinin eleştirel tutumunu etkileyerek sadece incelediği kendi çalışmasında değil, sınıf dışında da bu tutumlarının devam etmesine

neden olacaktır. Nitekim öğretmen ve öğrenci görüşleri de öğrencilerin sorgulama ve eleştirel yönde tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur. Gökay (1998) sanat eleştirisinin öğrenciyi sanat eserinin değerini araştırmaya ve toplumun geniş sosyal ve kültürel hedeflerini düşünmeye yönlendirdiğini, doğada ve kültürel çevrede yer alan her şeyin sanat eleştirisi yöntemiyle incelenebileceğini ifade etmiştir. Nitekim öğrencilerde bu süreçte inceledikleri **sanat eserindeki kültürel temaları belirleme** ve kendi sanat çalışmalarına bunları aktarma yönünde tutumlar sergilemişlerdir. Bu düşünceye ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Alışılmışın dışında bir eser olduğu için kültüre önemli bir katkısı olmuştur. İçinde bulunduğumuz ruhsal durumun yapacağımız esere ne kadar etki ettiğini gözler önüne sermektedir” (SEİ. IIBSA 9.Sn/ 1Ö) (Bkz. SE 20)

“Resim yaşanan bir felaketi yansıtmaktadır. Bir doğal afet sonrası yapıldığı söyleniyor, yaşanan doğal afetlerde de aslında insanların yüzleri, ruhları da bu hale gelir. Bu anlamda bizim korkularımızı da yansıtıyor” (SEİ. IIBSA 9.Sn/ 3Ö) (Bkz. SE 5)

“Bence bu resim köy insanının yalınlığını ve çok eski olmasa da o dönemin köy yaşantısından bir kesiti bizlere sunmuştur. Bir anlamda belge niteliğindedir. Sanatçı yurdun çeşitli yerlerini gezmiş ve o toprakların ressamı olmak istediğini söylemiştir ve bozkırın dilini yansıtmaya çalışmıştır. Bu nedenle bu resim amaçlarını yansıttığı için kendini ifade ettiği için önemlidir” (SEİ. GT 11.Sn/ 3Ö) (Bkz. SE 1)

“Bu resim Anadolu kültürünü ve köylerini çok güzel vermiştir. Başka bir kültüre örnek olabilir. Bizim hakkımızda bilgi edinmek için güzel bir kaynak oluşturmaktadır. Bizler ve bugün için ibret alınması gereken bir eserdir. Çünkü günümüzde çok kökenli kültürümüzü kaybetmeye başlıyoruz. Ve gençlik bunun için hiç çaba harcamıyor. Oysa bu eserde sofra terbiyesinden tutunda yardımseverliğe kadar öğrenmemiz gereken kültürel anlayış yansıtılmaktadır” (SEİ. GT 11.Sn/ 2Ö) (Bkz. SE 4)

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin **sanatın toplumdaki yerini araştırmaya** yönelik tutumlar sergilendiği görülmektedir. Örneğin; IIBSA birinci öğrenci sanatçının topluma alışılmışın dışında eserler vererek katkıda bulunduğunu ifade ederken, IIBSA üçüncü öğrenci, coğrafi olayların ve doğal afetlerin insan ruhunda açtığı etkileri bir sanat eserinde gördüğünü ifade etmiştir. GT ikinci öğrenci, sanat eserlerinin kültürel bir belge özelliğine değinmiş ve sanatın kültür aktarımındaki rolünü belirtmiştir. Yine bu öğrencinin ifadeleri değişmekte olan insani ve geleneksel değerleri de içermektedir. Öğrenci sosyal düzenin değerlerini düşünmüş ve yargılamıştır. Risatti (1989) sanat eleştirisinin toplumda rol alacak olan öğrenciyi, toplumun değer yargılarına ve amaçlarına dikkatle bakmaya ve incelemeye yönlendirdiğini belirtmektedir. GT üçüncü öğrenci ise, sanatçının toplumun bir üyesi olarak kendi toplumunu kendi kültürünü yansıtmaya işlevine yoğunlaşmıştır.

Ulaşılan bulgular bağlamında sanat eleştirisinin sanatın kültür ve toplum içindeki rolünün daha iyi anlaşılması, sanatı ve sanatçıyı daha iyi anlamaya yönelik tutumlar sergilemeye götürdüğü söylenebilir. Yine EGD’lerde ki kayıtlar incelendiğinde öğrencilerin, kültürel temaları kendi sanat çalışmalarında da kullanmaya yöneldikleri görülmüştür. GT birinci öğrenci, öz değerlendirmesinde şunları yazmıştır.

“Yaptığım çalışmada anlamı kuvvetlendirmek için konuyla ilgili kültürel elemanlardan yararlandım. Konuda “köy evi” olgusunu her açıdan betimlemeye çalıştım. Çalışmanın etkisini artırmak için köy evleri, köy yaşamı ve çeşitli günlük kullanım eşyalarından yararlandım” (ÖzD. GT 11.Sn/1Ö) (Bkz. ÖSÇ 3)

EGD’de ki bu bulgu, öğrencinin sanat eseri incelemelerinden elde ettiği deneyimleri kendi çalışmasına aktardığını göstermektedir. Nitekim öğretmen görüşleri de öğrencilerin bilgiyi aktarmaya yönelik tutumları olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin bu süreçte kendi sanatsal çalışmalarına dair bir değerlendirme sürecine de girdiklerini sanat eserinin nasıl değerlendirileceğine dair, algılarında önemli değişimler olduğu söylenebilir. Nitekim öğrenciler, yapılan görüşmelerde de “*sanat eserine nasıl bakılacağını öğrendik*” “*orada gördüğümüz nitelikleri kendi çalışmalarımızda da arar olduk*” ifadelerini kullanmışlardır. Öyle ki geleneksel değerlendirme yaklaşımında öğrenciler sorgulama ve eleştiriye yönelik tutumlar sergilemediklerini, bunun kendilerinden istenmediğini belirtmişlerdir. Öte yandan EGD değerlendirme sürecinde öğrenciler bütüncül bir değerlendirmeye yönlendirilmiştir. Öğretimle birlikte, bağlam merkezli olan bu değerlendirme yaklaşımında öğrenciler bir öğrenme görevini yerine getirirken aynı zamanda değerlendirilmiş ve değerlendirmişlerdir. Yukarıda da görüldüğü gibi öğrencinin sanatsal yeterliliği hakkında farklı kaynaklardan elde edilen her bilgi öğretmen için somut birer veri kaynağı olmuştur.

3. Estetik Duyarlılık

Kırıçoğlu (2002), okullarda verilmek istenen estetik eğitimin amacını, öğrencilere önce estetik deneyimi yaşatmak, sonra bunu düşünsel boyuta taşımalarını sağlayarak kendilerinde güzellik adına birikim oluşturmak olarak açıklamaktadır. Bu

nedenle sanatsal öğrenme sürecinin bu basamağına ait bulgular *bilişsel* ve *duyuşsal oluşumlar* temaları altında kodlanmıştır.

Estetik yargı aşaması olarak da adlandırılan bu aşamada sanat eserinin ya da sanatsal çalışmaların değeri hakkında karar verme söz konusudur. Eisner (1997) bu süreci kapalı bir davranış biçimi olarak tanımlamaktadır. Kişinin bir sanat eserine bakarken ne hissettiği genellikle fiziksel olarak görülmemektedir. İzlenen sanat eserinin kişinin kalbini nasıl etkilediği, onun hayal gücüne ne tür tesirleri olduğu anlaşılmaz. Bu türdeki özel olayları anlamak için öğretmen öğrencinin sözlerine, mimiklerine ya da sanat eserine karşı hevesliliğine bakabilir. Bu bağlamda EGD kayıtlarının, öğrencinin estetik yargılarına ve deneyimlerine dair yazılı veri sunduğu söylenebilir.

3.1. Bilişsel Oluşumlar

Sanatsal öğrenme sürecinin bilişsel aşamasına dair bulgular analiz edildiğinde; *görsel alanda sorgulama, özgün fikirler arama, bilgiye dayalı estetik yargılarda bulunma ve sanatta farklı oluşumlara açık olma* kodlarının oluştuğu görülmüştür.

Öğrencilerin inceledikleri sanat eserine dair kararlarını açıkladığı bu bölümde öğrencilerin tercih ifadelerinden çok yargı ifadeleri kullandıkları belirlenmiştir.

Beğenmek ve beğenmemek gibi ifadeler tercih ifadeleridir. Eğer bir öğrenci sanat eserini beğendiğini ya da beğenmediğini söylerse yanılma olasılığı yoktur. Öğrencinin tepkisini anlatır ve çürütülemez bir ifadedir. Tercih ve zevk konusunda anlaşmazlıklar olmasa bile yargı ve yorumda olabilir. Yargılar görsel nitelikler üzerinden yapılmakta ve bu yapılırken de delillerle desteklenebilir ya da çürütülebilir özellikler taşımaktadır (Eisner 1997). Örneğin; öğrenci gördüğü ya da incelediği bir sanat eserine “bu mükemmel bir resim” diyebilir. Fakat bunun arkasından gelen “neden” sorusu ile öğrenci yargısını destekleyecek sebepler sunmalıdır. Eğer öğrenci “bu mükemmel bir resim çünkü beğendim” derse bilişsel boyutta bir yargıda bulunmamakta ve sadece tercih, beğeni ve duygularını dile getirmektedir. Bu bağlamda öğrenci EGD kayıtları incelenmiş ve elde edilen bulgulardan bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

“İyi bir yapıttır. Çünkü bizi resmin içinde hissettiriyor. Yaşananlar ve anlatılmak istenenler oldukça birbirine bağlıdır. Anadolu kültürünü toplumun yaşayışlarını insanların ezikliğini, burukluğunu, yaşadıkları olayları, insanların tükenmişliğini ve

her şeye rağmen direnişini iyi vurgulayan bir sanat eseridir” (SEİ. GT 11.Snf/6Ö) (Bkz. SE 3)

“Bu resmi duyguları açığa çıkardığı için önemli buluyorum. Sanatçı iyi çalışmış ve resmin hakkını vermiş. Resimde anlatmak istediğini anlatabilmiştir”(SEİ. GT 11.Snf/12Ö) (Bkz. SE 9)

“İyi bir sanat eseridir. Çünkü sanatçı çok iyi bir şekilde çalışmıştır” (SEİ. GT 11.Snf/14Ö) (Bkz. SE 21)

“Bu sanat eseri bence iyi bir eserdir. Çünkü güzel bir şekilde anlatmıştır. Bu sanat çalışmasında bir şey değiştirmek istemezdim. Çünkü güzel olmuş” (SEİ. GT 11.Snf/8Ö) (Bkz. SE 22)

“Bu resmi önemli buluyorum. Çünkü bu resmin duyguları açığa çıkardığını düşünüyorum. Anadolu analarının vatan sevgisi uğruna evlatlarını askere göndermelerini, tedirgin bir bekleyişi bir o kadar mutlu bir bekleyişi anlatmaktadır. Ayrıca resimde sanatçının kullandığı renk, seçtiği konu ve anlatmak istedikleri birbirleriyle çok uyumludur” (SEİ. GT 11.Snf/ 16Ö) (Bkz. SE 23)

“Bu resmi sevmedim. Çünkü hoşuma gitmedi” (SEİ. IIBSA 9S/22Ö) (Bkz. SE 24)

“Bu resmi alışılmışın dışında renkler ve şekiller kullandığı için ve duyguları açığa çıkardığı için önemlidir” (SEİ. IIBSA 9.Snf/12Ö) (Bkz. SE 15)

“Bu resmi insandaki duyguları açığa çıkardığını düşünüyorum. Bu nedenle önemli buluyorum. Sanatçının kullandığı yöntemi duyguları etkilemek için tercih ettiğini düşünüyorum. Bu sanat yapıtını değiştirmek istemezdim. Çünkü Anadolu insanını gerek yüz ifadeleri ile gerekse duruşuyla çok iyi anlatmıştır” (SEİ. GT 11.Snf/ 9Ö) (Bkz. SE 18)

“Bu sanat eseri alışılmışın dışında biçimler kullandığı için, duyguları açığa çıkardığı için ve karşındakilere düşünme fırsatı verdiği için önemli olduğunu düşünüyorum”(SEİ. IIBSA 9.Snf/ 4Ö) (Bkz. SE 7)

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, GT altıncı, onikinci, sekizinci, onaltıncı IIBSA onikinci ve dördüncü öğrenciler sanat yapıtından aldıkları ön bilgilerle sanat eserine dair yargılarını desteklemişlerdir. Fakat GT onördüncü ve IIBSA onikinci öğrenci yargılarını tercih cümleleri ile ifade etmişlerdir. Bu aşamada öğrencilerden, incelenen eserden hoşlanıp hoşlanmadıkları değil, eserin önemine dair çıkarımlar yapması istenmiştir.

Estetik duyarlılıkta dikkate değer bir diğer özellik ise **görsel alanda sorgulama** olmuştur. Öğrencinin kendi çalışması akranının çalışması ya da belirlenmiş bir çalışmanın farklı yönleri üzerinde durması bir anlamda sorgulama sürecinin de başlamasına neden olmuştur. Bu yargıya dair öğrenci öz değerlendirmelerine yönelik aşağıdaki bulgular, dikkat çekicidir.

“Hacmi daha iyi yakalamayı düşündüm. Hacmi yakalayabilmek için gölgenin ve ışığın en önemlisi de rengin nasıl olacağını gözlemledim. Hacmi ne kadar iyi

verirsek gerçekçi olur. Eğer bu çalışmayı tekrar yapsaydım guaj boyada ışığın geldiği noktalarda daha inceleyici davranırdım. Sadece kırmızı renk kullanıp bırakmazdım. Sulu boyada ise ışığın geldiği alanlarda daha çok beyazlık bırakırdım” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/3Ö) (Bkz. ÖSÇ 4)

“Bu çalışmada özgün baskı resmi tek renkle yaptık. Sadece siyah renkle. Buda zor oldu. Çünkü derinliği tek renkle yakalamak gerekiyordu. Bunu verebilmek içinde oyma yapılacak yerleri iyi ayarlamak ve düşünmek gerekiyordu” (ÖzD. GT 11.Snf/11Ö) (Bkz. ÖSÇ 5)

Yukarıdaki bulgularda öğrenci yapmış olduğu çalışmada görsel problemi çözümlmek için neler düşündüğünü yansıtmış, sorgulama sürecini ortaya koymuştur. Yine akran değerlendirmelerinde öğrencinin estetik sorgulama düzeylerine yönelik bulgular verilmiştir.

“Çalışmada dengeyi sağlayamamışsın. Saksı yakılıyor gibi. Ağırlık iki tarafta aynı ama oturmuyor. Işık ve gölge kullanımıyla daha etkili hale getirilebilir. Biraz acele yapmışsın gibi duruyor. Tekniği daha iyi kullanmalıydın” (AkD. IIBSA 9.Snf/ 3Ö) (Bkz. ÖSÇ 1)

“Çalışmada anlamı kuvvetlendirmek için yapmış olduğun dokumacı kadın figüründe elleri olduğundan büyük yapmışsın. Bu yaklaşımını özgün ve yenilikçi buldum. Fakat figürün yüz ifadesi üzerine biraz daha çalışabilirdin. Böylece anlamı artıracağını düşündüm” (AkD. GT 11.Snf/ 3Ö) (Bkz. ÖSÇ 5)

“Çalışmada yatay, dikey ve yuvarlak (kavisli) çizgileri kullanman etkiyi güçlendirmiş. Fakat yatay çizgileri kullanman figürün sırtındaki ağaçlarla zeminin karışımına neden olmuş. Burada daha dikkatli olunabilirdi. Fakat figürün kullanımı ve yeri özgün” (AkD. GT 11.Snf/ 12Ö) (Bkz. ÖSÇ 2)

“Çalışmada karakalem tekniğinde doluyu iyi ayarlamışsın. Lavide mürekkebi kullanman başarılı. Guaj boya tekniğinde kıvamı iyi ayarlamamışsın bu nedenle fırça izleri kalmış. Koyu tonlar biraz yetersiz kalmış. Pastel boya tekniğinde renk geçişlerini güzel yapmışsın” (AkD. IIBSA 9.Snf/11Ö) (Bkz. ÖSÇ 6)

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin estetik düzenleme üzerine yoğunlaştıkları ve sorgulamaya yöneldikleri görülmektedir. Estetik düzenlemenin en temel özelliği de nesnelerin birbiriyle uyum içinde olmasıdır. Yukarıda değerlendirmelerde öğrenciler akranlarını değerlendirirken **görsel alanda sorgulama** becerilerini de ortaya koymuşlardır. Özellikle sanatsal bir çalışmanın değerlendirilmesindeki teknik yön, estetik yön ve yaratıcı yöne dair algılarını ortaya koymuşlardır. Yine öğrencilerin estetik sorgulama yapıklarında da incelenen sanat eserine ilişkin sorgulama süreçleri görülmektedir.

“Her ne kadar kuru kafalar beni ürkütse de onların birlikte ısınması, benimde içimi ısıttı. Sanki insanlar gibi olmaya çalışmışlar. Sağdan soldan topladıklarını giymişler.

Bir şeylerin farkında değiller ya da olmak istemiyorlar, ölmemiş gibiler” (ESY. IIBSA 9.Snf/3Ö) (Bkz. SE 25)

“Bende çok hoş bir etki bırakmadı. Sadece güneşin hafif sıcaklığı etkili, diğerleri önemsiz kalmış. Etkili yapılmamış. Dalgaların güncel dokusunu verememiş. Sol tarafa daha çok ağırlık katmış” (ESY. IIBSA 9.Snf/3Ö) (Bkz. SE 26)

“Bu resme baktıkça bir boşluk görüyorum. Eksiklik varmış gibi hissediyorum. Belki birkaç figür daha olabilirdi. En azından resme canlılık katardım. Bana göre dengesiz boş bir görünümü var. Bu yüzden sevmedim” (ESY. IIBSA 9.Snf/1Ö) (Bkz. SE 27)

“Eğer bu resmi ben yapsaydım daha değişik şeyler katardım. Örneğin kırık saatler” (ESY. IIBSA 9.Snf/1Ö) (Bkz. SE 28)

“Resmi çok simetrik buldum. Bu resimde simetriyi bozardım. Çok fazla aynı şey tekrar edilmiştir. Ama biraz bozulsa daha çok dikkat çekerdi” (ESY. IIBSA 9.Snf/Ö) (Bkz. SE 29)

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sanat yapıtında estetik düzenleme üzerine fikirleri görülmektedir. Öğrencilerin algısal- yorumsal ve çözümsel yetileri sanat eseri incelemeleri ile ortaya konmuştur. Öğrencilerin estetik sorgulamaya dair düşünceleri estetik düzenleme olarak ortaya çıkmıştır. Eisner (1997) yaratıcı ressamların daha az yaratıcı bireylere nazaran karmaşık, asimetrik ve düzensiz çizimlere daha çok ilgi gösterdiğini ve düzensizlikten yola çıkarak düzenli unsurları belirlemekten zevk aldıklarını belirtmektedir. Yukarıdaki bulgular incelendiğinde de, öğrencilerin estetik düzenlemeye dair düşünme süreçleri görülmektedir. Yine EGD kayıtları öğrencilerin **sanatta farklı oluşumlara açık olma** özelliklerine dair veriler sunmuştur.

“Salvador Dali'nin bu resminde akan saatler var. Bu nedenle ilginç geldi. Zamanın su gibi gittiğini anlıyorum. Zamanı elimizde tutamayacağımızı anlatmak ister gibi” (ESY IIBSA 9.Snf/14Ö) (SE 30)

“Ressam bu resimde kübik çalışmış, ben kübik çalışmayı sevmedim” (ESY. IIBSA 9.Snf/ 12Ö) (Bkz. SE 31)

“Resmi kötü buldum. Çünkü yüz hatları ve yüz ifadesi belli değil, parmaklar cansız duruyor. Kol ince hiç kemik yokmuş gibi duruyor. Boyun ile omuz birbirine bitişik” (ESY. IIBSA 9.Snf/ 17Ö) (Bkz. SE 32)

“Sanatçı resminde huzur verici bir doğa güzelliği ile birlikte insan masumiyetini birleştirerek hoş duygular sağlamaya çalışmıştır. Minyatürvari bir çalışmadır. Anadolu insanının günlük yaşamından bahsetmektedir” (ESY. GT 11.Snf/3Ö) (Bkz. SE 1)

Yukarıdaki bulgular analiz edildiğinde GT üçüncü ve IIBSA ondördüncü öğrencilerin sanat yapıtındaki farklılıkları, sanatçının üslubuna ve almış olduğu konuya dair düşüncelerini anlamaya çaba sarf ettikleri görülmektedir.

Öğrenciler sanat eserinde var olan ya da olması muhtemel olan anlamlara karşı düşüncelerini yansıtmış ve tepkilerini, anlama yönünde ortaya koymuşlardır. Öte yandan IIBSA onikinci ve IIBSA onyedinci öğrencilerin, inceledikleri sanat eserine dair düşüncelerinin ulaşılan bulgular bağlamında sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu öğrenciler, sanat eserinde gerçekçiliği arayan ifadeler kullanmışlardır. Sanattaki farklı oluşumlara yönelik tepkilerini ortaya koydukları söylenebilir. Wilson (1971), öğrencinin sanat biçimlerine karşı tutumunu ve daha yenileri için hazır olup olmama durumunu değer soruları ile anlaşılabilirliğini belirtmiştir. EGD’lerde ki estetik sorgulama kayıtlarının da öğrencilerin sanat eserlerine karşı tutumlarını ortaya koyduğu söylenebilir. Öyle ki EGD’lerde ki sorgulama sürecinin öğrencileri **özgün fikirleri arama** yönünde girişimlere yönelttiği söylenebilir. Bu yorumu destekleyen bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Babanın çocuğu omuzlarda taşımaya genelde pek bir resimde görülmez. Ama burada sanatçı aile konusunu ele aldığı için onların birbirlerine bağlılıklarını, yakınlıklarını vurgulamak istercesine bize farklı bir duruş sergilemiştir” (ESY. GT 11.Sn/ 11Ö) (Bkz. SE 14)

“Sanatçı resmin etkisini kuvvetlendirmek için renkleri ve ışığı ustaca kullanmış gizemli ve şiirsel bir atmosfer yakalamıştır. Örneğin çocuğun vücudunun tamamını göstermiştir. Bence bizlerin hayal gücünü kullanmasını istemiştir” (ESY. GT 11.Sn/ 12Ö) (Bkz. SE 9)

“Eller ve ayaklar vücut oranına göre büyük olarak resmedilmiştir. Sanatçı ayrıntılı anlatımında umulmadık bir şeyler yapmıştır. Sanki insanların emeğini vurgulamak ister gibidir”(ESY. GT 11.Sn/ 6Ö) (Bkz. SE 3)

“Sanatçı figürlerin gözlerini ön plana çıkarmış, köy insanının masumluğunu, farklılığını bizlere göstermek ister gibi” (ESY. GT 9.Sn/3Ö) (Bkz. SE 4)

“Resimde yerdeki meyveler yukarıdaki meyveleri sanki çağırıyormuş gibi duruyor. Yukardakiler de aşağı incekmiş gibi sıraya girmişler. Resim bir natürmort ama ağaçta meyvelerde var. Yani doğada var. Entresan geldi” (ESY. IIBSA 1.Sn/11Ö). (Bkz. SE 33)

Yukarıdaki kayıtlarda, öğrencilerin sanat eserlerinde kullanılan figür ve objelere dair özgün düşünceler arama yönünde özellikler gösterdiği söylenebilir. Öğrenciler sanat eseri incelemeleri yoluyla sanatçının görsel bir problemin üstesinden nasıl geldiğini, yaratıcılığını ve zekâsını kullanarak neler başardığını görme olanağı bulmuşlar ve kendi çalışmalarına dair özgün fikirler arayışına girmişlerdir. Nitekim EGD kayıtlarında kendi **problemini çözme** yönünde düşüncelerini yansıtmışlardır.

“Resmimde anlamı kuvvetlendirmek için Anadolu kültürü üzerine araştırmalar yaptım. Köyüme gittim fotoğraflar çektim. Uygulama aşmasında yaptığım eskizleri geliştirmemde bu araştırmalardan yararlandım. Değışiklikler yaptım, buda anlamı güçlendirmemi sağladı” (ÖzD. GT 11.Snf/ 1Ö) (Bkz. ÖŞÇ 3)

“Çalışmamın etkisini artırmak için renkleri farklı bilinmedik tonlarda hazırlamak istedim. Oyma düzeninde de farklı etkileyici bir tarz kullanmamaya çalıştım” (ÖzD. GT 11.Snf/ 9Ö) (Bkz. ÖŞÇ 3)

“Anlatımı kuvvetlendirmek için diagonal bir kompozisyon kullanmak istedim. Böylelikle resmime daha çok hareket kazandıracaktım. Figürlerde özellikle bunlara dikkat ettim. Burada en önemli seçimim boş alan bırakmamı yararlı olacağıydı” (ÖzD. GT 11.Snf/ 2Ö) (Bkz. ÖŞÇ 7)

“Resmimde kaderi, hüznü ve yakarışı belirtmenin anlık ifadelerle daha iyi olacağını düşündüm. Bu nedenle anlık ifade vermek istedim. Arka planda kıvraklığı ve akıcılığı sağlamak için kıvrak hareketli çizgiler kullandım” (ÖzD. GT 11.Snf/3Ö) (Bkz. ÖŞÇ 8)

Yukarıdaki kayıtlarda GT ikinci öğrencinin konuyu ve temayı vermede özgün arayışlar içerisinde olduğu, GT birinci öğrencinin ise estetik düzeyde ve teknik düzeyde arayış içerisinde olduğu EGD yansıtma yazılarında görülmektedir. Bu bağlamda EGD’lerin öğrencilerin estetik sorgulama düzeylerine dair somut örnekler sunduğu söylenebilir.

3.2. Duyuşsal Oluşumlar

Sınıf içerisinde gelişen bazı durumlar ve davranışlar; öğretmenlere öğrencilerdeki estetik gelişimin olumlu yönlerini gözleyebilme olanağı verir. Örneğin; ısrarlı olmak, devam etmek, yenilemek ve sevmek öğrencilerin estetik tutumlarını gösterir (Armstrong 1994).

Geleneksel olarak görsel sanatlar eğitiminde, öğrencilere onları saran doğal çevrede bulunan veya insan eliyle oluşturulan görsel güzelliklere ve sanat eserlerine karşı duyarlı olmaları öğütlenir. Nitekim sanatçılarda insan doğasının öğrencileridir. İnsanın farklı hallerini ve doğasını sanat eserlerinin içine aktarırlar (Armstrong 1994). EGD’lerde öğretmenler, öğrencinin sanat eserine dair düşüncelerini, heyecanlarını, tepkilerini gözlerler ve değerlendirirler. Bu bağlamda öğrencilerin EGD değerlendirme sürecinde, sanat eserlerine ve kendi çalışmalarına dair tepkileri *değer verme, ısrarlı olma, kendine güven duyma, kendini sanat yoluyla ifade etme* biçiminde olmuştur.

EGD kayıtları incelendiğinde öğrencilerin kendi çalışmalarına ve arkadaşlarının çalışmalarına saygı duyma yönünde tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Öğrenciler

yaptıkları sanatsal çalışmalarını, farklı resim teknikleriyle deneme olanağı, yaptığını beğenme, başarılı olduğunu düşünme, gelişimini yansıtmaya olanağı bulma rolleriyle içselleştirmişlerdir. Bu yorumu destekleyen bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Bu çalışmamı diğer çalışmalarımın farklı buldum. Renkleri üst üste basarak bir resim yapmak çok enteresandı” (ÖzD. GT 11.Snf/16) (Bkz. ÖSÇ 11)

“Bu teknikle yaptığım ilk çalışma olduğundan benim için zaten her aşaması yeni ve farklıydı. Eskizde her nesneyi kendine uygun olarak oymam, dokuları vermeyi amaçlamam daha önce izlemediğim bir yoldu” (ÖzD. GT 11.Snf/ 3Ö) (Bkz. ÖSÇ 8)

“Bu çalışma baskı tekniği ile yaptığım ilk çalışma olduğu için ve bu tekniğin araştırmalarımınla değerli bir kompozisyona döndüğünü düşündüğüm için portfolyoma koydum. Çalışmayı zevkli ve bilgilendirici buldum” (ÖzD. GT 11.Snf/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 10)

“Tüm teknikleri daha titiz bir şekilde bu kâğıtta uyguladım. Farklı resim tekniklerini içine alan ilk çalışmam olması nedeniyle benim için önemlidir” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/ 3Ö) (Bkz. ÖSÇ 4)

“Bu çalışmamı portfolyoma koydum. Çünkü bütün teknikleri kullandığım bir çalışma, bu nedenle anlamı büyük” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/24Ö) (Bkz. ÖSÇ 11)

Yukarıda beş öğrenciye ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin sanat çalışmalarında farklı teknikler denemeye dair hevesleri göze çarpmaktadır. Nitekim Armstrong (1994)'da öğrencilerin sanata katılmayı zorunlulukların ötesinde bir hevesle tercih ettiklerinde öğretmenin bir değerlendirmeye dair bilgiler edinilebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin kendi çalışmalarına dair değer yargılarından bir tanesi de beğenme boyutunda olmuştur.

“Bu çalışmayı beğendiğim için ve çevredekilerinde beğenilerini söylemeleri üzerine koydum. Ayrıca yaptığım ve emek verdiğim bir çalışma olmasından dolayı benim için anlamı büyük” (ÖzD. GT 11.Snf/1Ö) (ÖSÇ 3)

“Bu çalışmamı beğendiğim için koydum. Benim için önemli. Işığ- gölgeyi rengi dokuyu öğrenmek ve öğrendiklerini kâğıda elimden geldiği kadar aktarabilmek” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/ 11Ö) (Bkz. ÖSÇ 12)

“Bu çalışmayı portfolyoma koydum. Çünkü benim için değerli olan her şeyin portfolyonun içinde olması gerektiğini düşünüyorum”(ÖzD. GT 11.Snf/ 8Ö) (Bkz. ÖSÇ 13)

“Yaptığım bu çalışmayı çok beğendim. Onu yapmaktan zevk aldım. Benim için anlamı ilerde bir gün biri bana ne yaptın diye sorduğunda kendimi gösterebileceğim bir çalışma. Daha önceki çalışmalarımınla karşılaştığımda da kendimi bu çalışmada daha gelişmiş buldum” (ÖzD. GT 11.Snf/5Ö) (Bkz. ÖSÇ 14)

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin yaptıkları çalışmaya dair değer yargılarını kendilerinin beğenmesi ve başkalarının beğenmesi oluşturmaktadır. Ayrıca

öğrenciler EGD'leri dosyalanmış birer kâğıt kümelerinden çok kendi gelişimlerini gösterdikleri, değer verdikleri her şeyi koyabilecekleri, beğenilerini yansıtabilecekleri bir nesne olarak algılamışlardır. Öğrencilerin bu algılarının oluşmasında EGD'yi not aldıkları birer sonuç (ürün) olarak görmekten çok, tüm sanat ürününü oluşturma sürecini yansıttıkları bir oluşum olarak görmelerinin bir etken olduğu söylenebilir. Nitekim Blaikre, Diederik, Schönaü ve John (2003) EGD'lerin süreci ortaya çıkarma ve sanat ürününün başlangıç noktalarını anlayabilmede etkililiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin değer yargılarını etkileyen bir diğer bulgu da **gelişimini görme ve gösterme olmuştur.**

“Yaptığım birçok çalışmadan sonra başarılı olduğumu düşündüğüm bir çalışma olduğu için ve beni yansıttığını düşündüğüm için portfolyoma koydum” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 15)

“Bu sanat çalışmamı araştırmalarımın sonra yanlışlarımı düzelterek neyin nasıl olması gerektiğini öğrendikten sonra en güzelini yaptığım için daha iyi buluyorum” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 15)

“Örtüyü çok beğendim, arka fonumu etkili uyguladığımı düşünüyorum. Bu çalışmam geliştigimi gösteren ilk çalışma bence” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/3Ö) (Bkz. ÖSÇ 16)

“Diğer çalışmalarına göre daha çok araştırma yaptığım üzerinde düşündüğüm bir çalışma. Bu nedenle benim içinde çok öğretici bir çalışma olduğunu düşünüyorum” (ÖzD. GT 11.Sn/4Ö) (Bkz. ÖSÇ 17)

“Bu sanat çalışmasını portfolyoma koydum. Çünkü öğretmenlerim ve arkadaşlarım iyi veya kötü eleştiriler yapacaklar. Böylece bende nerelerde daha başarılı nerelerde başarısız olduğumu öğrenebileceğim. Böylece yanlışlarımı düzeltereğim” (ÖzD. GT 11.Sn/11Ö) (Bkz. ÖSÇ 5)

“Örtüyü çok beğendim, arka fonumu etkili uyguladığımı düşünüyorum. Bu çalışma geliştigimi gösteren ilk çalışma bence” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/3Ö) (Bkz. ÖSÇ 16)

“Yaptığım bu çalışma eğitici, öğreticiydi. Hem öğrendim, hem de eğlendim. Bu nedenle portfolyoma koydum” (ÖzD. GT 11.Sn/16Ö) (Bkz. ÖSÇ 18)

Bulgular analiz edildiğinde öğrencilerin değer yargılarını etkileyen önemli bir özelliği de **gelişimini ve öğrendiklerini görme ve gösterme** olmuştur. Öğrenciler EGD'lerinde ki çalışmalarına dair düşüncelerini; başarılı olduğunu düşünme, gelişimini gösterme, hatalarını bir deneyim olarak görüp en iyiye ulaşma, öğretmen ve arkadaş eleştirileri ile başarılı ve başarısız yönlerini görme nedeniyle değer vermişlerdir. Yine bulgular analiz edildiğinde estetik duyarlılığın **zevk alma, hissetme** ve **değer verme** gibi özelliklerinin olduğu görülmüştür.

“Verdiğim çaba sonucunda çıkan çalışmamdan memnun olduğum için portfolyoma koydum. Çalışmam verdiğim değeri yansıtmaktadır. Bu yüzden önemlidir” (ÖzD. GT 11.Sn/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 10)

“Bu çalışmayı uğraşlarımın karşılığını alabilmek için portfolyoma koydum. Benim için önemliydi. Hem büyük tecrübeler kazandım. Hem de bazı şeyleri anladım” (ÖzD. GT 11.Sn/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 10)

“Diğer çalışmalarına göre daha çok araştırma yaptığım üzerinde düşündüğüm bir çalışma. Bu nedenle benim içinde çok öğretici bir çalışma olduğunu düşünüyorum” (ÖzD. GT 11.Sn/4Ö) (Bkz. ÖSÇ 19)

“Geleceğe yönelik düzenli ve temiz bir çalışma olduğuna inanıyorum. Emek harcadığım içinde değerli olduğunu düşünüyorum” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/9Ö) (Bkz. ÖSÇ 20)

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri sanatsal çalışmalarını içselleştirmelerinde ve değer vermelerinde; yapmış oldukları çalışmalara emek vermelerinin rolü büyük olmuştur. Öğrenciler emek verdikleri çalışmaların kendilerine deneyim kazandırdıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin estetik duyarlılığına dair bilgi veren diğer bir özellik ise EGD'deki **kendilerini yansıtmaya olanağıdır**. Bu yoruma ait bulgulardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Diğer baskı çalışmalarına göre daha bilinçli yaptığımı düşünüyorum. Çünkü diğer ilk özgün baskı çalışmam. Bu çalışmamda kendimi daha iyi yansıttığımı düşünüyorum” (ÖzD. GT 11.Sn/3Ö) (Bkz. ÖSÇ 21)

“Ben bir sanatçı adayıyım. Yaptığım her çalışma önemli ve değerlidir. Portfolyoma koydum, çünkü benim için önemli” (ÖzD. GT 11.Sn/1Ö) (Bkz. ÖSÇ 3)

“Yaptığım birçok çalışmadan sonra başarılı olduğunu düşündüğüm bir çalışma olduğu için. Beni yansıttığı için” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 15)

“Yaptığım çalışmalara ve portfolyoma koyduğum çalışmalara değer veriyorum. Çünkü bu çalışmalar kendimi ve birikimimi gösterebileceğim çalışmalardan. Üniversiteye giriş sınavlarında da beni yansıtacak” (ÖzD. GT 11.Sn/11Ö) (Bkz. ÖSÇ 22)

EGD'nin önemli bir özelliği de öğrencilere kendini yansıtmaya olanağı sunmasıdır. Öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerine olan bilişsel ve duyuşsal yansımaları, estetik değerlerine dair veri sunmuş, kendilerini sanat yoluyla ifade etmelerine zemin hazırlamıştır.

“Işık- gölge tonlamaları çok hoşuma gitti. Resimde bir özgürlük buldum. Ben özgürlüğüme çok düşkün olduğum için beğendim. Kendimi ifade ettiğimi düşünüyorum. Çünkü orda tek duran ağacı kendim olarak gördüm. Aslında etrafında o kadar çok ağaçlar var ki ama o hala kendini yalnız hissediyor. Aynı ben gibi” (ESY. IIBSA 9.Sn/1Ö) (Bkz. SE 34)

“Ben resimde güneşin batışı durgunluk verdiği için beni ifade ettiğini düşündüm. Bu resimde de yumurta sarısı güneşin batışını yansıttığı için çok beğendim” (ESY. IIBSA 9.Snf/2Ö) (Bkz. SE 35)

“Bu resim beni tamamen içine çekiyor. Çok gizemli dokuları çok hoş verilmiş. Gizemli ve korkuda veriyor” (ESY. IIBSA 9.Snf/3Ö) (Bkz. SE 36)

“Bu resimde kendimi buluyorum. Tek başına bir insan var. Tutunacak bir dalı yok gibi. Umutla bir şeyler bekliyor. Sessiz bir doğası var. Kendi kendine bir çare bulmaya çalışıyor. Aynı ben” (ESY. IIBSA 9.Snf/11Ö). (Bkz. SE 37)

“Resme baktığımda huzursuz oluyorum. Beni özellikle savaşın verdiği yok oluş nedeniyle hüznendiriyor” (ESY. GT 11.Snf/12Ö) (Bkz. SE 9)

“Ressam burada kendi odasını yapmış, bu oda ile iç dünyasını yansıtmış, bunun için etkilendim. Bende böyle bir resim yapmak isterim” (ESY. IIBSA 9.Snf/12Ö) (Bkz. SE 38)

“Bu resmi çok sevdim Çünkü bu resim canlılık veriyor. Kendimi orda hissedince içim huzurla doluyor. Resimde acıcılık var. Doğanın sessizliğini ve verdiği huzuru görüyorum” (ESY. IIBSA 9.Snf/13Ö) (Bkz. SE 39)

“Bu resmin benim iç dünyamı yansıttığını düşünüyorum. Deniz kenarında düşünen çocuk, hayatın içinde sanki kaybolmuş küçük yaşta yaşlanmış gibi” (ESY. IIBSA 9.Snf/7Ö) (Bkz. SE 40)

“Bu resmi sevdim. Nedeni çalışan bir adam görüyorum. Yani bu adam bana çalışmayı tembel olmamayı anlatıyor” (ESY. IIBSA 9.Snf/5Ö) (Bkz. SE 41)

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, estetik sorgulama süreci öğrencilere kendilerini sanat yoluyla ifade etme olanağı sunmuştur. Ayrıca öğrencilerin inceledikleri sanat eseriyle duygusal bağ kurma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Öğrenciler sanat eseri hakkında kendi düşüncelerini ortaya koymakla beraber duygularını, hissettiklerini de ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin EGD yoluyla daha iyi tanınmasına yol açan bu oluşum, öğretmen ve öğrenci görüşlerini de yansıtmıştır.

Öğrencilerin estetik değerlerine ya da estetik gelişimine yönelik EGD kayıtlarında ve gözlemlerinde **ısrarlı olma** yönünde bulgulara da rastlanmıştır. Öğrencilerin sanat hakkındaki tartışmalara ilgi duymaları, sanat eserlerine dair kendi düşüncelerini ortaya koyma yönündeki çabaları, yapmış oldukları uygulama çalışmaları için daha nitelikli çalışmalar verme yönündeki ısrarlı araştırmaları, bu yorumu destekleyen bulgulardır.

“Diğer bir öğrenci ise “Dördüncü renkte bize baskıyı bitirmemizi söylemişsiniz, ama ben sadece birine beşinci renkte basmak istiyorum bu nedenle tekrar kalıbımda eksiltme yapacağım öğretmenim etkisini çok merak ediyorum” dedi. Öğretmen memnuniyetle karşıladı. Diğer dört öğrenci ise özgün baskı atölyesinde çalışmaktaydı” (Gözlem Kaydı, st 572-576).

“Bir öğrenci portfolyosunun içindekiler kısmını oluşturup dosyadaki her bir bölümü ayıracak bir düzenleme yapmaya çalışıyordu. Yazdığı yazıyı beğenmedi, tekrar tekrar yazdı, “Öğretmenim kötü mü olmuş” diye sorma gereksinimi duydu. Bir başka öğrenci ise portfolyosunda herhangi bir eksik olup olmadığı konusunda öğretmenine danıştı”(Gözlem Kaydı, st 1048-1053).

Yukarıdaki ilk gözlem kaydı öğrencinin yapmış olduğu özgün baskı resim çalışmasında beşinci bir renkle farklı bir etkisini görme yönünde istekliliğini göstermiştir. İkinci gözlem kaydı ise öğrencinin EGD’yi daha iyi bir şekilde düzenlenmede yaşamış olduğu kaygıyı yansıtmaktadır. Yine öğrencilerin öz değerlendirme kayıtları öğrencilerin istekliliğini yansıtan önemli veri parçaları sunmuştur.

“Görünümü ve anlamı kuvvetlendirmek için çok uğraşım. Öncelikle renk kullanımını öğrendim. Farklı arayışlara girdim. Dikkatli ve sabırlı davrandım”(ÖzD. GT 11.Sn/1Ö) (Bkz. ÖŞÇ 23)

“Bu çalışmayı yaparken altı yedi kez aynı tekniği denedim. Bu nedenle biraz sıkıldım. Ama sonradan en güzel sonucu çıkarana kadar uğraşım. Ve sorunu çözdüm. Daha çok deneyerek başarıyı yakaladım”(ÖzD. IIBSA 9.Sn/11Ö) (Bkz. ÖŞÇ 24)

“Yaptığım bu çalışmanın kolay olduğunu düşünmüyorum. Emek istiyor, çaba istiyor. Çaba gösterdiğim için sürekli denediğim için sorunları çözdüm ve iyi bir sonuç aldım” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/13Ö) (Bkz. ÖŞÇ 26)

“Suluboya tekniğinde fazla su kullanmadan dolayı renkler birbirine girdi ve kirlendi. Çok panik yaptım. Daha sonra hem arkadaşımın hem de öğretmenin yardımıyla suyun kıvamını ayarlayabildim. Bunun için sürekli denemeler yaptım” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/17Ö) (Bkz. ÖŞÇ 25)

“Bu çalışmayı tekrar yapsaydım boya kullanımında daha net etki yakalamak için daha iyi çalışırdım. Ama yine aynı tema üzerinde çalışırdım. Çünkü özellikle ifadeleri iyi verdiğimi düşünüyorum” (ÖzD. GT 9.Sn/2Ö) (Bkz. ÖŞÇ 10)

Yukarıdaki bulgular bağlamında öğrencilerin güzeli ve estetik olanı bulmak yönünde çabaları olduğu söylenebilir. GT birinci öğrencinin farklı ton arayışlarına girmesi IIBSA onbirinci ve onüçüncü öğrencinin iyi bir sonuç (ürün) için sürekli denemeler yapması, IIBSA onyedinci öğrencinin tekniğin olanaklarını araştırıp tekniğin üstesinden gelmesi, IIBSA ikinci öğrencinin renk kullanımı üzerinde farklı düşüncelere girmesi estetik değerlerin, estetik sorgulama sürecinin oluşumuna dair bulguları ortaya koymaktadır. Öğrencilerin araştırma boyutunda orijinal fikirler ve çözümler bulma arayışları da ifadelerine yansımıştır. Bu gelişimin farkındalığının da

öğrencilerin kendine güvenmesine neden olduğu görülmüştür. İlgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Bu çalışmayla baskı tekniğinin birden fazla renkle uygulandığını gördüm. Bu baskı tekniğinde bir şeyler yapabileceğimi düşünüyorum. Renkli özgün baskı adına baya işler yapabileceğimi düşünüyorum” (ÖzD. GT 11.Snf/1Ö) (Bkz. ÖSÇ 23)

“Daha çok ilerlediğimi artık objenin karakterine dikkat ettiğimi düşünüyorum. Ve ileriye yönelik çıktığım merdivenlerde bir adım daha çıktığımı düşünüyorum” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/1Ö) (Bkz. ÖSÇ 26)

“Guaj boyayı hiç sevmeyen ben başarmaya başladığımı düşündüm. Önceki çalışmalarında kendi özgürlüğümü, hayal gücümü kullanmadığımı düşünüyorum. Ama bu çalışmamda daha özgür ve bir şeyler oluşturdum. Fırça darbelerinde de daha rahattım” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 15)

“İlk yaptığım baskıda daha tedirgindim. Ama iki renkli baskı çalışmamda daha tecrubeli olduğum için cesaretli oldum” (ÖzD. GT 11.Snf/ 9Ö) (Bkz. ÖSÇ 27)

“Bu resimde ışığın nesnelere üzerindeki etkisini öğrendiğimi düşünüyorum. Artık bu tür resimler yaparken tedirgin olmayacağımı düşünüyorum” (ÖzD. GT 11.Snf/11Ö) (Bkz. ÖSÇ 22)

“Bu çalışmamda asıl çalışmaya geçmeden önce çok fazla denemeler yaptım. Bunun için asıl çalışmada kendime daha çok güvendim. Daha çok uğraştım ve beğendim” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/11Ö) (Bkz. ÖSÇ 12)

Öz değerlendirme formlarından alınan bu ifadeler, öğrencinin kendi gelişimi hakkında ne düşündüğünü dönem sonunda öğrendiklerinden ne ölçüde tatmin olduğunu, ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulardan bir kısmının verilebildiği bu bulgular incelendiğinde öğrencilerin *öğrendiklerinden tatmin olma* ve *kendine güven duyma* yönünde özellikler gösterdiği görülmektedir. GT birinci öğrencinin “*renkli baskı resim tekniği adına baya işler yapabileceğimi düşünüyorum*”, IIBSA birinci öğrencinin “*ileriye yönelik çıktığım merdivenlerde bir adım daha ilerlediğimi düşünüyorum*”, IIBSA ikinci öğrencinin “*bu çalışmada daha özgür ve bir şeyler oluşturduğumu düşünüyorum*”. GT dokuzuncu öğrencinin “*daha cesaretliyim*”, GT onbirinci öğrencinin “*bu tür resimler yaparken tedirgin olmayacağımı düşünüyorum*” ifadeleri öğrencilerin kendi gelişimleri hakkında ne düşündüklerini ortaya koymuştur. Eisner (1997) öz değerlendirme formlarının öğrenciyi izlemekten öte uygulanan sanat programının okul dışında ve bireyin üzerinde ne tür etkiler bıraktığının görülebileceğini ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında, EGD içeriği öğretmene öğrencinin estetik deneyimleri konusunda ayrıntılı bir resim sunmuştur. Öğretmen bu süreçte öğrencinin duygusal, duygusal ve bilişsel birikim ve çabalarını görme olanağı elde etmiştir.

4. Sanatsal Bilgi

Bilgi; tanıma, hatırlama, söyleme, yazma ve farkına varma gibi davranışlarını içerir. Tüm bunlar öğrenmenin içinde yer alır ve görsel sanatlar eğitiminde bu unsurlar tamamen sözel davranışlardır. Çünkü tanıma, hatırlama ve farkına varma gibi unsurların görsel yönleri algısal davranışlar altında toplanır (Eisner 1997).

Sanat açısından değerlendirildiğinde bilgi davranışları görsel sanatlar eğitiminin hedefleri, terminoloji bilgisi, sanat gerçekleri, sanatla ilgili yöntem, teori ve teknikler, bunlara dair kurallar ve eğilimleri içermektedir. Öğrencilerin EGD'leri incelendiğinde de öğrencilerin bilgi düzeylerine yönelik bulguları; öz değerlendirme, akran değerlendirme ve sanat eseri inceleme yapıları vermiştir. Bu araçlardaki veri parçaları analiz edildiğinde öğrencinin sanat kavramları bilgisi, sanat gerçeklerini algılayışı ve tekniğin kurallarını bilme yönünde bulgular elde edilmiştir.

Öğrencilerin **sanat kavramları bilgisine** yönelik bulgulardan sadece bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

“Çalışmamı renkli yaptım. Zıtlıkları kullandım. Tamamlayıcı renklere yer verdim. Ön planda canlı renklere ağırlık verdim” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/4Ö) (Bkz. ÖSÇ 28)

“Yaptığım çalışmada renkleri rastgele kullanmışsın gibi geldi. Işık alan yerlerde sıcak renkleri, almayan yerlerde soğuk renkleri tercih edebildin. Saksının biçimini daha iyi yakalayabilirdin. Saksıda yansıma renkleri kullanabilirdin, hiç kullanmamışsın” (AkD. IIBSA 9.Sn/3Ö) (Bkz. ÖSÇ 1)

“Bu çalışmada boş ve dolu alanlarının kullanımının önemini anladım. Kâğıdı çok doldurunca ayrıntılar kayboluyor. Bu nedenle açık değerlerle koyu değerlerin önemi büyük” (ÖzD. GT 11.Sn/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 7)

“Bu çalışmamda bir sanat çalışmasında farklı ton değerlerinin önemini ve çalışmada nasıl dengelenmesi gerektiğini öğrendim. Açık kompozisyon ve kapalı kompozisyonun özelliklerini öğrendim” (ÖzD. GT 11S/6Ö) (Bkz. ÖSÇ 29)

“Objenin biçimini yakalamak için ışık-gölge etkisini iyi vermeye çalıştım. Çünkü ışık objenin karakterini ortaya çıkartıyor. Ayrıca yansıma renkleri kullanmaya çalıştım. Çünkü objenin üzerine yanındaki eşyalardan yansıyan renkler vardı” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/12Ö) (Bkz. ÖSÇ 30)

“Çalışmamda perspektifi doğru verebilmek için bir ufuk çizgisi ve odak noktası aldım. Ön kısımlarda koyu bir etki oluşturmaya çalıştım. Bunun için daha az oyma yaptım Arakaya doğru hava perspektifi için oyduğum alanları artırdım” (ÖzD. GT 11.Sn/12Ö) (Bkz. ÖSÇ 31)

Eisner (1997); sanatta terminoloji bilgisini sanatı diğer disiplinlerden ayıran terimlerin tanınmalarını kullanımlarını hatırlayabilme becerisi olarak görmüştür. Yukarıdaki bulgular incelendiğinde de sanat kavramlarını kullanma ve uygulama çalışmalarında öğrencinin sanat kavramını anlayıp ona uygun davranış ve tutum geliştirmesine yönelik özellikler görülmektedir. IIBSA dördüncü öğrencinin “*ön planda canlı renkler kullandım*” ifadesi hava (renk) perspektifini algılayışını gösterirken, IIBSA üçüncü öğrencinin ışığın renklerini sıcak gölgeli alanları da soğuk renklerle ifade etmesi öğrencinin renk bilgisine yönelik bilgi vermiştir. Yine GT ikinci öğrencinin kompozisyonda açık ve koyu değerlerin kullanımını GT altıncı öğrencinin öz değerlendirme kaydında açık kompozisyon ve kapalı kompozisyona dair bilgilerini IIBSA onikinci öğrencide ışık gölgenin objenin karakterini ortaya koyma ve objeye diğer cisimlerden yansıyan renkler üzerine bilgisini ortaya koymuş ve bunu uygulama çalışmasına nasıl yansıtacağını göstermiştir.

EGD’lerdeki öğrenme görevleri öğrencilerin **sanat gerçeklerini** algılayışına yönelik veri parçaları da sunmuştur.

“Neşet Günal konu olarak Anadolu insanını seçmiştir. Çoğu büyük boy resimlerinde de bu insanların yokluğunu, zor yaşam koşullarını ve doğayla savaşlarını konu olarak almıştır. Resimlerinde ki figürlerde zor koşullara karşı yenilmeyen, ezilmeyen yılmayan, onurlu bir bekleyiş görülür” (SEİ. GT 11S/11Ö) (Bkz. ÖŞÇ 14)

“Sanatçı birbirini bütünleyen sarı-mavi, kırmızı-yeşil tonlarını kullanmıştır Leger’in anlatım biçiminden etkilenerek kalın dış kontur çizgileri kullanmıştır” (SEİ. GT 11S/11Ö) (Bkz. ÖŞÇ 14)

“Resim tarz olarak emprestyonist resimleri andırıyor. Ama simgeci yaklaşım ile ekspresyonist özelliklerde yakalamış” (SEİ. GT 11S/12Ö) (Bkz. ÖŞÇ 9)

Eisner (1997); gerçekler bilgisini sanat tarihindeki önemli tarihleri, sanatçı isimlerini, sanat üsluplarını, sanat eserlerini ve yerlerini, sanat eserleri hakkında bilgi veren kitapları, müzeleri hatırlamayı kapsadığını belirtmiştir. Yukarıdaki bulgular incelendiğinde GT onbirinci öğrencinin sanatçının üslubunu, tercih ettiği temayı yorumlayışına dair bilgileri verdiği görülürken, GT onbirinci öğrencinin sanat akımlarının biçimsel ve tematik farklılıkları ortaya koyduğu görülmektedir. Her ne kadar EGD kayıtlarında yer yer bu tür veri parçalarına rastlanmışsa da bilgi boyutunun bu alanına yönelik sınırlı veri elde edilmiştir. Bu bağlamda EGD’lerin

öğrencilerin sanat gerçekleri üzerine bilgisini değerlendirmede sınırlı kalacağı da söylenebilir.

EGD’lerdeki öz değerlendirme ve akran değerlendirme kayıtları öğrencinin **yöntem ve tekniğin kurallarını bilmeyi** göstermiştir.

“Bu çalışmada birçok şeyi öğrendiğimi düşünüyorum. Mesela boya kurumadan önce ikinci rengi basmak istediğimde boya almıyor, boyaların spatula ile hazırlanmasının oyma bıçaklarının nasıl kullanılacağını ve kalıbın nasıl ve neyle temizleneceğini, matbaa boyasının özelliğini öğrendim. Özgün baskı resim tekniğinin temiz çalışılması gerekiyordu. Bu özgün baskı resmin en önemli kuralıydı. Bende bu kurallara dikkat etmeye çalıştım” (ÖzD. GT 11.Snf/5Ö) (Bkz. ÖSÇ 32)

“Çalışmamı guaj boya tekniğiyle yaptım ve mümkün olduğunca fırça darbelerini vermemeye çalıştım. Bunun için guaj boyanın kıvamının ne sulu nede koyu olmaması gerekiyordu. Mesela rengin kirlenmesi için fırça temizliği önemliydi. Kirlenen suyu sık sık değiştirdim” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/14Ö) (Bkz. ÖSÇ 33)

“Bu çalışmada renkleri üst üste basarken kalıbı doğru yerleştiremeyince kaymalar oluyor ve özgün baskı resim titreşimli oluyor. Bu istenmeyen bir durumdu. Yani kalıbın yerleştirilmesi önemliydi. Bu sorunu kolay çözemedim zorlandım” (ÖzD. GT 11.Snf/6Ö) (Bkz. ÖSÇ 32)

“Çalışmamda araç-gereç ve tekniğin kullanımında bazı alanlar karışmış. Bu karışmanın nedeni oyma yaparken objenin karakterini önemsememişsin. Ocağın ateşinde ateş izlenimi vermek için değişik bir oyma yapabiliirdin.”(ÖzD. GT 11.Snf/3Ö) (Bkz. ÖSÇ 5)

“Çalışmada suluboya ve lavide kâğıdın beyazlıklarından yararlanabiliirdin. Suyu az kullanmışsın boyanın suda dağılmasına izin vermemişsin” (AkD. IIBSA 9.Snf/4Ö) (Bkz. ÖSÇ 35)

Eisner (1997); yöntem ve teknik sürecini sonu olmayan bir bilgi ağı olarak görmüştür. Çömlek şekillendirme, kontur çizgisi çizme, tahta kalıbı basma gibi pek çok tekniğe dair bilgileri yansıtan bu sürece ait bulgulara öz değerlendirme ve akran değerlendirme kayıtlarında rastlanmıştır. Ulaşılan bulgular analiz edildiğinde öğrencilerin uygulamış oldukları yüksek baskı tekniğine ilişkin bilgi düzeylerine yönelik veri elde edilmiştir. Genelde uygulama çalışmalarıyla elde edilen buradaki bilgiler aslında Kırıçoğlu’nun (2002) deyimiyle kuramsal öğreti malzemesi olmaktan çok her çalışma sonunda elde edilen niteliksel birikimdir. Bu niteliksel birikimde teknik beceri ile birlikte belirli bir süre ardarda yapılan çalışmaların sonunda elde edilmiştir. Öğrencilerin bu yazıları öğretmenlere de yönetime ve tekniğin kullanımına ve kimi kavram yanlışlarına dair bilgi sunmuş ve gerektiğinde süreç içerisinde öğrenciye dönüt verilmesine neden olmuştur. Öte yandan genel olarak bilişsel boyuta bakıldığında EGD’lerin öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemede sınırlı kaldığı, fakat

tanımlama, hatırlama, söylemenin ötesinde yorumlama, ilişkileri belirleme, ölçüte dayalı yargıda bulunma, yeniden düzenleme, nedenleri söyleme gibi davranışların görülmesine de neden olmuştur. Bu oluşuma ise bulgular çerçevesinde, EGD içeriğinin sanatsal öğrenmenin amaçları çerçevesinde yapılandırılması ile ulaşıldığı söylenebilir.

5. Uygulama Yeterliliği

Uygulama yeterliliği, algı, bilgi, beceri ve ustalık gibi deneyimlerle ve alıştırılmalarla elde edilir. Kırıçoğlu (2002) uygulamalı çalışmalar içinde öğrencilerin görmeyi öğrenme, araç ve gereci beceri ile kullanmayı öğrenme, gerecin sınırlılıkları ve olanakları ölçüsünde biçimler yaratmayı öğrenme ve yaratılan formda estetik değerler yanında güçlü bir anlatım yaratmayı öğrenme olarak ifadelendirmiştir. Uygulama yeterliliği alanı; *görsel ayımsama, görsel alanda sorumluluk alma, görsel düzenlemede endişe, görsel alanda problem çözme, tekniğin olanaklarını araştırma, tekniğin olanaklarını kullanma, gerece hâkim olma ve anlatım gücü ile tekniğin kurallarını sentezleme* kodları kapsamında ele alınmıştır.

Görsel sanatlar eğitiminde görsel algının geliştirilmesi temeldir. Öğrenci gördüğü farklılığı tanımladığında veya gözlemediği detayları çizdiğinde değerlendirmeye de olanak yaratmaktadır (Armstrong 1994). Öğrencilerin **görsel ayımsama** yeterliklerine dair veriler öz değerlendirme ve akran değerlendirmeler yoluyla elde edilmiştir.

“Biberin dümdüz bir şekli yoktur. Yüzeyinde ezikler vardır. Bende bu ezikliği vermek için gölgeler kullandım. Koyu renkler kullandım. Objeme gelen ışıkta kırmızı kullanarak gösterdim” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/3Ö) (Bkz. ÖŞÇ 4)

“Noktalama tekniği bana cismi daha iyi incelemeyi gösterdi. Yaptığım bir sarımsak etüdüydü. Sarımsağın kabuğunun inceliğini yani karakterini öğrendiğimi düşünüyorum” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/4Ö) (Bkz. ÖŞÇ 35)

“Çalışmada anlamı kuvvetlendirmek için yapmış olduğun gölgeler salatanın ezik noktalarını belirlemiş, Fakat ışığı iyi dağıtmamışsın. Dağıtmadığın için sanki salatalık kesikmiş gibi duruyor” (AkD. IIBSA 9.Snf/3Ö) (Bkz. ÖŞÇ 36)

Yukarıdaki bulgular öğrencilerin **algılama** becerilerine dair veriler sunmaktadır. Öğrencilerin nesnelere görünüşlerindeki değişiklikleri fark etmesi, doğada ve sanatta görsel olarak gözlemedikleri nitelikleri isimlendirmesi, sanat çalışmasındaki araç-gerecin etkisini ortaya koyması, belirli sonuçların ortaya

çıkmasında rol oynayan görsel özellikleri belirtmesi algılama becerilerine yönelik EGD'lere yansıyanlardandır.

Algının üst düzeyde yaratıcılığa, yorumlamaya ve karar vermeye katkıda bulunan görsel veri kaynağı sağlamayı mümkün kılan özellikleri, **görsel alanda sorumluluk alma** ve **görsel alanda problem çözme** becerilerini de gündeme getirmiştir. Armstrong'un (1994) organize etme davranışları arasında yer alan bu süreçte öğrencilerden beklenen sanatsal çalışmanın oluşturulmasında ki varsayımların belirlenmesi, kompozisyonun incelenmesi ve farklı arayışlara girilmesidir. Uygulama çalışmalarında, öğrenciye verilen konu sonucunda tek bir çözüm beklenmektedir. Ama öğretmenler, öğrenciyi var olan problemi çözmeye araştırmacı olması ve farklı alternatiflerde araması yönünde motive etmektedirler. Bu da EGD sürecinin çalışmayı tamamlayıcıya kadar geçen süreci önemli bir etken haline getirmektedir.

Aşağıda öğrencilerin **görsel alanda sorumluluk almaya** dair düşünceleri sunulmuştur.

"Bu çalışma bana kolay gibi gözüküyordu. Bu kadar zor olduğunu düşünmemiştim. Renk karışımları yapmakta, objenin karakterini vermekte zorlandım. Her seferinde yenilerini yaparak üstesinden geldim" (ÖzD. IIBSA 9.Snf/14Ö) (Bkz. ÖSÇ 37)

"Yaptığım çalışmada karar veremediğim için sürekli obje değiştirdim. Buda bana zaman kaybetti. Bu nedenle çalışmayı zor yetiştirdim. Biraz acele ettim. Oda belli oldu. Bir sonraki daha kararlı olacağım. Objeye seçiminde daha dikkatli olacağım En önemlisi de acele etmeyeceğim" (ÖzD. IIBSA 9.Snf/5Ö) (Bkz. ÖSÇ 38)

"Renk seçiminde ya da renklere karar vermede öğretmenim yardımcı oldu. Bu çalışmaya dair en büyük sorunu nerelerde hangi rengi kullanacağımı ve rengi nasıl dağıtacağımda yaşadım" (ÖzD. GT 11.Snf/1Ö) (Bkz. ÖSÇ 23)

"Yaptığım ilk çalışmalarımı bakarak hatalarımı anladım. Organik objelerde eksik yönlerimin olduğunu gördüm. Onların gerçeklerini tutarak yapılarını iyice anladım. Değişik açılardan gelen ışıklarla onları yeniden yaptım" (ÖzD. IIBSA 9.Snf/4Ö) (Bkz. ÖSÇ 39)

Yukarıda öğrenci öz değerlendirme kayıtları incelendiğinde öğrencilerin görsel düzenlemeye dair sorumluluklarını ifade etmeleri ve estetik düzenlemede yaşamış oldukları kaygı görülmektedir. Bu yorumu destekleyecek ek bulgular aşağıda da sunulmuştur.

"Resim tamamlama yapacaktık, Konumuz herhangi bir resimden bulduğumuz küçük bir parçayı kendi hayal gücümüzle tamamlamaktı. Bu resim seçiminde oldukça zorlandım ve iyi bir seçim yapmam gerektiğini düşündüm" (ÖzD. IIBSA 9.Snf/1Ö) (Bkz. ÖSÇ 40)

“Resmimi yaparken ışık ve gölgeyi etkili vermek, objenin formlarını doğru vermek gibi endişelere kapıldım” (ÖzD. IIBSA 9.Sn/3Ö) (Bkz. ÖSÇ 6)

“Bu çalışmada renkleri çok iyi kullanmam gerekiyordu. Bu nedenle yaptığım en önemli seçimlerin renkler olduğunu düşünüyorum” (ÖzD. GT 11.Sn/5Ö) (Bkz. ÖSÇ 41)

“Anadolu köy yaşantısını resmim için konu seçmiştim. Bir kadın ve kırdaki koyunlar düşündüm. Fakat resmim bitirince koyunların çok etkisiz ve küçük kaldığını fark ettim. Amacımı iletemedim” (ÖzD. GT 11.Sn/5Ö) (Bkz. ÖSÇ 14)

“Çok titiz çalışılması gereken bir çalışma olduğu için açıkçası çok zorlandım. Kâğıdım kirlendi. Renkleri üst üste basarken kaymalar oldu. Bu da beni endişelendirdi. Ama arkadaşlarımın ve öğretmenimin yardımıyla çözüme ulaştım” (ÖzD. GT 11.Sn/12Ö) (Bkz. ÖSÇ 32)

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin **görsel düzenlemede yaşamış oldukları kaygı** ya da etkili bir sonuç (ürün) için sanatsal değerleri (çizgi, renk, şekil, espas vs.) nasıl kullandığına dair düşünme süreci görülebilmektedir. Benzer bulgulara gözlem kayıtlarında rastlanmıştır.

“...Öğrenciler farklı objeler bulmuşlar, bu objeleri karakalem ile etüt etmeye çalışıyorlardı. Her birinin elinde farklı bir obje vardı. Bazı öğrenciler ellerine 4-5 obje almışlardı. Seçmekte zorlanıyorlardı. Hangisinin güzel olacağı konusunda kararsızlıklar yaşıyorlardı. Yapacakları objeyi öncelikle karakalemle ayrıntılı bir şekilde çizecek daha sonra farklı teknikler uygulayacaklardı. Öğretmen bu süreçte küçük yönlendirmelerde bulundu...”(Gözlem Kaydı, st/796 803).

“...Öğrencilerden birisi çalışmasını bitirdiğini ama portfolyosuna yeni bir ürün koymak istediğini bu nedenle suluboya tekniği ile natürmort çalışmak istediğini söyledi. Bunun üzerine atölyenin bir köşesine bir kompozisyon düzenledi. Bu düzenlemeyi yaparken tereddüt yaşıyor kullandığı objeleri sürekli değiştiriyor, objenin karakterine göre yatırıyor ya da uzaklaştırıp yakınlaştırıyordu. Öğrenci öğretmeni yanına yaklaşınca sulu boya tekniği üzerine yardım istedi. Öğretmeni ona renk konusunda biraz daha farklı alternatifler araması, çok gerçekçi düşünmemesi konusunda görüşlerini bildirdi. Araştırmacı öğrenciye hazırladığı kompozisyonu yerleştirirken neye dikkat ettiğini sorduğunda öğrenci “Çok simetrik olmamasına çalıştım, oranlarına baktım öğretmenim” dedi...”(Gözlem Kaydı st/825 832).

Yukarıda ilk gözlem kaydında öğrencilerin farklı tekniklerle obje çalışması yapmak için objenin seçiminde yaşamış oldukları güzele dair kaygılar dikkati çekmektedir. İkinci gözlem kaydında ise, öğrenci yapacağı natürmort çalışması için kompozisyonu düzenlerken farklı arayışlara girmiştir. Öğrenciler problemin çözümünde farklı seçenekler üzerine düşünmüşlerdir. EGD kayıtları öğretmene bir problemin nasıl çözüme kavuştuğu, nasıl düşündüğü, ne tür problemlerle karşılaştığı ve bunları nasıl çözdüğü hakkında veriler sunmuştur.

Uygulama sürecinde öğrencilerin teknik, estetik ve anlatımsal yönde problemi ele alış ve çözümüne dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Beklemediğim şeyler oldu. Örneğin baskının kazanmış yerleri pütürlü çıktı, ama o yerleri silerek sorunu çözdüm” (ÖzD. GT 11.Snf/1Ö) (Bkz. ÖSÇ 3)

“Tahtayı oyarken istemeden bazı parçalarda kırılmalar oldu. Buna maalesef çözüm bulamadım. İkinci baskıyı yaparken deşememesi gereken yerlerde boya oldu. Bu baskıda olmaması gereken bir kuraldı. Ama bunların üstesinden gelemedim” (ÖzD. GT 11.Snf/1Ö) (Bkz. ÖSÇ 3)

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin teknik yönde karşılaşmış oldukları problemi ve teknikle başa çıkabilmek için problemi nasıl ele aldıklarına dair düşünme süreçleri görülmektedir. Öğrencilerin estetik düzenlemeye dair problemleri ele alma biçiminde yine EGD'lere yansıyan bilgilerdendir.

“Çok hareket kazandırmayı düşündüm. Figürleri yerleştirirken buna dikkat ettim. Burada en önemli seçiminde boş alan bırakmanın yararlı olabileceğiydi” (ÖzD. GT 11.Snf/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 10)

“Çalışmamı tekrar yapma olanağım olsaydı sonsuza giden su şişelerini daha çok yapardım. Ve bir kısmında santranç taşına çevirdim” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/1Ö) (Bkz. ÖSÇ 40)

“Çalışmamda etkiyi artırmak için renk kullanımına dikkat ettim. Kompozisyonu ön plana çıkaracak renkler kullanmayı tercih ettim. Temayı geliştirmede Türk kültürünü temel aldım. Kullandığım objenin kültürümüzde ne kadar yeri var onu araştırdım” (ÖzD. GT 11.Snf/9Ö) (Bkz. ÖSÇ 42)

“Çalışmamda meyvelerin duruşuna göre yatay ve dikeylerden yararlandım. Renklerde ışığı daha çok beyaz ve sarı renkle vermeye çalıştım. Objedeki koyu renklerin yanına ise açık renk, açık renklerin yanına koyu renk getirdim. Böylelikle ilgi çekeceğini düşünüyorum”(ÖzD. IIBSA 9.Snf/19Ö) (Bkz. ÖSÇ 43)

“Bu çalışmada en önemli seçimim renklerdi. Renk armonisini yakalamak için bilinçli hareket etmem gerekiyordu. Bu nedenle zorlandım” (ÖzD. GT 11.Snf/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 10)

Estetik düzenlemenin en önemli özelliği birbirleriyle uyum içinde olan nesnelerin olmasıdır. Bu tür bir yaratıcılık gösteren birey, olayları uyum sırasına koyar, objelerin yerlerine karar verirebilir (Eisner 1997). Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin estetik düzenlemede düşünme süreçlerine dair bulgular elde edilebilmiştir. Öğrencilerin anlatımsal problemleri ele alış yöntemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Bu çalışmayı tekrar yapsaydım, çalışmada kullandığım kadın figürlerini biraz daha ön plana çıkardım ve tarla etkisini çok daha iyi verirdim. Figürlerin yüz ifadelerinin belli olmadığını fark ettim. Bu nedenle kazırken daha bilinçli davranmak gerekiyordu” (ÖzD. GT 11.Snf/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 7)

“Çalışmamda figürlerin yüzlerine anlamlı ifadeler verdim. Figürlerin yüzlerine anlamlı ifadeler (kader, hüzn, yakarış) kullanmak istedim. Araka planda akıcılığı sağlamak için kıvrak hareketli çizgiler kullandım”(ÖzD. GT 11.Snf/3Ö) (Bkz. ÖSÇ 21)

“Benim çalışmamda asıl anlamak istediğim Anadolu analarıydı. Bu nedenle çalışan kadın figürünü ön plana alarak vurgulamayı denedim. Kadının ellerinin biraz büyük yaparsak çalışan ellerini vurgulamak istedim. Evin duvarında tahta dokusunu kullandım. Yüzü çok iyi vurgulayamadım. Tekrar yapma olasılığım olsaydı daha iyi yapardım” (ÖzD. GT 11.Snf/4Ö) (Bkz. ÖSÇ 17)

“Resimimde anlatımı kuvvetlendirmek için Anadolu analarının çalışkanlığını belirtmek amacıyla omzunda bir yükü yaptım. Yorulmak bilmezliğini, gücünü vurgulamak içinse dik ve genç görünümlü yaptım” (ÖzD. GT 11.Snf/10Ö) (Bkz. ÖSÇ 9)

“Resimimde anlamı iyi vermem gerekiyordu. Bu nedenle kahvenin Türk kültüründeki yerini konu olarak aldım. Kahveyi vurgulamak içinde ön plana yerleştirerek cezve ve fincanları büyük çalıştım. Arkaya da birini pencerede bekleyen bir figür koydum” (ÖzD. GT 11.Snf/12Ö) (Bkz. ÖSÇ 32)

Anlatımsallık tüm sanatlara özgü ortak bir niteliktir. Sanat eseri başlı başına anlatımsal bir formdur. İzleyici anlatımsallığı duyular ve düşlem yoluyla algılamaktadır (Langer 1970, Akt: Kırıçoğlu 2002). Yukarıda verilen bulgularda öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarda anlamı güçlendirmeye dair arayışları, problemi ele alış yöntemi görülmektedir. Bu bağlamda EGD'nin geleneksel değerlendirme tekniklerinde olmayan zengin bilgi sağlama potansiyellerinin olduğu söylenebilir. EGD aracılığıyla öğrencinin başarıyı yakalamak için güçlüklerin üstesinden nasıl geldiği, yaratıcılığını ve zekâsı kullanarak neler başardığının görülebildiği söylenebilir. Bu durum da öğretmen için öğrencinin ihtiyaçlarının analiz edilip, öğretilcek konuların tekrar gözden geçirilmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda EGD öğrencinin sınıf içinde neler yapabileceği üzerine gözlemlenebilen somut örnekler vermiştir.

Uygulama sürecinde öğrencilerin bilişsel sürecine dair diğer bir bulgu da, **teknğin olanaklarını araştırma** olmuştur. Öğrencilerin öz değerlendirme kayıtlarına yansıyan bu beceriye ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Bu çalışmayı yaparken tahtamın iyi olmadığını anladım. Çünkü oyma yaparken istemediğim yerler kalktı. Bu kalkan yerleri mecburen yapıştırmak zorunda kaldım. Bu bana bir sonraki tahta baskı için malzeme seçiminin önemli olduğunu gösterdi. Bu çalışmada ağacın dokusunun çok iyi ve etkili bir sonuç verdiğini fark ettim” (ÖzD. GT 11.Snf/11Ö) (Bkz. ÖSÇ 5)

“Linolü oyarken hep aynı oyma bıçağı kullanınca aynı çizgi değerleri oluşuyordu. Bu nedenle hep aynı oyma bıçağını kullanmamaya çalıştım Çünkü hep aynı çizgi kalınlığının oluşmasını istemedim. Bu çalışmada tersten düşünmek gerekiyordu. En açık renkten en koyu renge gidildiği için ışıklı yerleri çok oymam gerekti ki açık tonları resimde gösterebileyim. Işıktaki benim çalışmam en önemli öğeydi” (ÖzD. GT 11.Snf/11Ö) (Bkz. ÖSÇ 22)

“Başlangıçta suyu çok kullanmayı düşündüm. Suyu daha çok kullanınca tekniğe hâkim olamadım. Renkler birbirine girdi. Sulu boya tekniğinde zorlandım. Çok denedim. En sonunda açık renkten koyu renge doğru aşama aşama gidince bir şeyler yapabildim”(ÖzD. IIBSA 9.Sn/17Ö) (Bkz. ÖSÇ 25)

“Boyayı ağaca vurduğumda boya bazen az geldi. Ve her yer neredeyse gri tonda oldu. Bunun üzerine boyayı biraz daha fazlaştırdım. Böylelikle bu sorunun üstesinden geldim” (ÖzD. GT 11.Sn/16Ö). (Bkz. ÖSÇ 9)

Uygulama yeterliliğini içeren tekniğin olanaklarını araştırma; öğrencinin gereci kullanmadaki ustalığını ortaya koyarak elde ettiği görsel deneyimi bir ürün vermede kullanmasıdır (Kırıçoğlu 2002). Bu da **tekniğin olanaklarını kullanmayı ve gerece hâkim olabilmeyi** içermektedir. İlgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Tahtayı oyma bıçaklarıyla oyarken tahtada istemediğim yerlerde kalktı. Bir iki kere böyle olunca bende sivri uçlu bıçakla önce oyacağım yerlerin kenarlarından gittim, sonra oydum” (ÖzD. GT 11.Sn/3Ö) (Bkz. ÖSÇ 8)

“Boyanın kâğıtta pütürlü olmasıyla fazla sürdüğümü düşünerek diğerlerine boyayı daha iyi karıştırarak sürdüm. Fakat diğer arkadaşlarımda da aynı sorun oldu. Bunun yeşil renkten kaynaklandığını anladık. Diğer renklerde buna dair sorunlar yaşamadık Kalıbı yerleştirirken çok dikkatli olmak gerekiyordu” (ÖzD. GT 11.Sn/7Ö) (Bkz. ÖSÇ 44)

“Bu çalışmayı yaparken üzerine kazara arkadaşım tarafından boya değdirildi. Fakat boya kapatıcı olduğu için üzerine farklı bir boya bastım” (ÖzD. GT 11.Sn/5Ö) (Bkz. ÖSÇ 14)

“Oyma bıçaklarını bazı yerlerde mesela gökyüzünü yaparken belli belirsiz kullanarak hoş bir etki yakaladım. Tahtanın kendinden olan dokusunu iyice belli ederek gökyüzünde kullandım” (ÖzD. GT 11.Sn/3Ö) (Bkz. ÖSÇ 8)

Görsel sanatlar eğitimi temelde araç gerece dayalı bir öğretim alanıdır. Gereçler; seçimlerinden, kullanımlarına ve bir sanatsal çalışmaya dönüşümlerine kadar birçok bilgi ve becerinin öğrenilmesini gerektirir (Kırıçoğlu 2002). Bu nedenle sanatsal öğrenme doğru seçilen araç gereçle yakından ilgilidir. Yukarıdaki öz değerlendirme kayıtlarından elde edilen bulgular öğrencinin tekniğe ve gerece hâkim olabilme ve beceri kazanabilme yönündeki düşüncelerini, kaygılarını ve olası problemleri ele alış yöntemlerini yansıtmıştır.

Bu alanda ulaşılan son bulgu ya da süreç ise, **anlatım gücü ile tekniğin kurallarını sentezleme** olmuştur.

“Çalışmamda görsel olarak daha iyi bir sonuç elde etmek için oyma araçlarının farklı ağızlarını kullandım, farklı leke değerleri oluşturdum. Oymaları hep aynı yönde yapmamaya çalıştım. Dikey ve diagonal oymalar yaparak çeşitliliği artırmaya çalıştım” (ÖzD. GT 11.Sn/6Ö) (Bkz. ÖSÇ 29)

“Açık- koyu lekelerin oluşturulması tamamen oymanın yapısına göre değişiyordu. Bu nedenle dikkatli ve titiz çalışmaya dikkat ettim.”(ÖzD. GT 11.Snf/12Ö). (Bkz. ÖSÇ 32)

“Oyma bıçaklarını doku etkisi yaratacak biçimde farklı farklı kullandım. Mesela ağaç izlenimi vermek için küçük küçük oymalar yaptım. Tarlada ise kısa dikey çizgiler kullandım. Derinlik hissini vermek içinse sıklaşan yatay çizgilerden yararlandım” (ÖzD. GT 11.Snf/2Ö) (Bkz. ÖSÇ 7)

“Fonda pastel boyayı yan yatırıp rengin açık ve koyu değerlerini vererek yatay çekme tekniğini, fon kartonu üzerine yapıldığı için gerektiği yerde kâğıdın renginden yararlandım ve kâğıdın dokusunu kullandım” (ÖzD. IIBSA 9.Snf/4Ö) (Bkz. ÖSÇ 28)

Anlatım, bir anlamda sanatsal ve estetik bir bütünlük olarak ortaya çıkan ürünün seyircide oluşturduğu çarpıcı etkidir (Kırıçoğlu 2002). Bulgular incelendiğinde öğrencilerin anlamı daha etkili göstermek için tekniğe dair yorumları yer almıştır. Öğrenciler gereci ve gereci kullanmada ki becerilerini ortaya koyarak elde ettiği görsel deneyimle sentezlemişler ve sanatsal çalışmalarını oluşturmuşlardır. Yani elde ettikleri görsel deneyimleri resimsel simgelere dönüştürmüşlerdir. Bu süreçte bilgi toplamışlar ve elde ettiği bilgileri ürüne dönüştürürken renkleri yan yana getirmek, uyumu ve birliği yakalamak, açık lekeyi koyu lekeyle, çizgiyi renkle, kâğıdın dokusunu tekniğin kullanımıyla; yani, ilişkiler içersinde deneme gibi öğrenme sürecine girmişlerdir. Öğrenme sürecini yansıtan bu veriler EGD’lerdeki farklı araçlar yardımıyla öğretmene sunulmuştur. Öğrencinin kendi görüşünü, hayal gücünü ve stilini nasıl kullandığı, hedefe ulaşmak ya da düşüncesini gerçekleştirmek için farklı kaynakları ne ölçüde kullandığı ve kendi öğrenmesine yönelik farkındalığı ve bunu nasıl değerlendirdiği üzerine bilgiler elde edilebilmiştir.

Bu araştırmada özellikle sanatsal öğrenmede farklı hedefleri gerçekleştirmek için farklı örnekler seçilmiştir. Öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirme, kendilerini eleştirebilme yönünde verilen bu görevler, EGD yoluyla öğrencilerin gelişimsel yönleri üzerine yazılı örnekler vermiştir.

Bulgular genel olarak incelendiğinde de EGD kayıtlarının bir öğretmene, öğrencinin üretimsel, eleştirel, kültürel ve estetik anlamda sınıf ödevlerinde neler yapabileceği hakkında gözlemlenebilen somut örnekler sunduğu söylenebilir. Bu süreçte EGD’ler öğrencinin aktif olmasına neden olmuştur. Öğrenci öğrenme sürecinin kontrolünü kendiliğinden hissetmiş ve pasif olmanın hiçbir şey üretememeye neden olduğunu görmüştür. Bu çerçevede EGD’lerden elde edilen

kanıtların niteliği, öğrencinin sanatsal öğrenmesinde niteliğini ortaya koymuştur. Öğrencinin algısal, eleştirel, estetik deneyim ve uygulama (ürün) boyutunda ortaya koyduğu EGD içeriği öğrencinin öğrenme hedeflerinin ne kadarını başarı ile gösterdiğini belirlemede öğretmene pek çok kaynaktan veri elde etme olanağı sunmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde izlenen yöntem sonucunda ulaşılan bulgular ve yorumlar kavramsal çerçevede yer alan bilgiler ve diğer araştırmalardan elde edilen bulgular çerçevesinde tartışılarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü atölye derslerinde öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede kullanılan tekniklere yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulguların ve yorumların tartışılması araştırmaya bir derinlik kazandıracaktır. Tartışma bölümünde ayrıca, alan yazın taraması ve gerçekleştirilmiş başka araştırmalar sonucu elde edilen bilgiler de araştırmada elde edilen verilerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın önemli bulguları arasında görsel sanatlar eğitiminde kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, öğrencilerin sanata dair tutumlarını ve ilgilerini geliştirmede ve özellikle süreç içerisindeki eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama, estetik duyarlılık, sanatsal bilgi gibi becerileri ölçmede sınırlı kalması yer almaktadır. Elde edilen bu bulgu, Mermer'in (2006) araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında ölçme ölçütlerinin öğretmenlerden öğretmene değiştiği görülmektedir. Ayaydın (2006), sanat eğitiminin kendine has yapısı nedeniyle değerlendirme işleminde kesin ölçütlerin olmadığını belirtmektedir. Bu araştırmada ise öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme ölçütleri kullandıkları ve değerlendirmelerin ise kişiden kişiye değiştiği görülmüş, bu uygulamaların da öğrencilerin kendilerine yönelik öğrenme hedefleri oluşturmalarını engellediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin sanatsal gelişimini yapılan ölçümlerle belgelendiremedikleri, ölçme ölçütlerini ve uygulama dönütlerini yeterli düzeyde kullanmadıkları ve bunun sonucunda öğrencilerde öz yeterlilik duygusunu geliştiremedikleri görülmüştür. Bunun nedenlerinden biri olarak, öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğretimde kullanacakları, yöntem, bilgi ve deneyimlerini

araştırmacı bir ruhla yenileyememeleri gösterilebilir. Özsoy (2007) bu durumun oluşmasında üç neden ileri sürmektedir. Bunlardan ilki, öğretmenleri güdüleyecek, teşvik edecek, ödüllendirecek veya yaptırım uygulayacak bilimsel mekanizmaların Bakanlık tarafından tam kurulmuş ve işletiliyor olmamasının verdiği etkidir. Bir başka neden de 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun getirdiği meslek güvencesi ve eğitim-öğretimde serbestliktir. Öğrencilerine gereken ilgiyi gösteren, onları iyi ve tam olarak yetiştirmek isteyen ile bunun tersi davranan, “banane”ci ve rahat öğretmenlerin birbirinden ayırt edilmemesi, aynı kefeye konulması öğretmenlerin kendilerini yenileme zorunluluğunu hissetmelerini engellemektedir. Diğer bir neden ise teftiş mekanizmasının öğretmenlerin yeni gelişmelerden, özgün ve yeni uygulamalardan haberdar olmalarına aracılık etmekten çok sadece sicil notunu etkileyen bir denetlemeden ibaret olması, öğretmenlerin kendini yenilemeleri için yararlı bir araç ya da teşvik oluşturamamasıdır.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda ki çalışmada, öğrenciler EGD yoluyla değerlendirilmiş ve böylece EGD'lerin öğrenme sürecine etkilerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, öğrenciler araştırma süreci içerisinde EGD'leri kullanarak izleme, seçme, organize etme, daha fazla araştırma yapma ve sorgulama gibi becerilere sahip olduklarını göstermiştir. Bu araştırma bulgularının Blaike, Schönau ve Steers (2004), Linström (2006), Pereira de Eca (2005)'nin çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda EGD değerlendirme tekniği, öğretmenin öğrenciyi, öğrencinin kendini, öğrenme stilini ve düşünme sürecini tanımasında etkili olmuştur. Benzer bulguların elde edildiği bu araştırmada ise, izleme ve tanımlama sürecinin, öğretmen öğrenci iletişiminin artmasında etkili olduğu görülmüştür. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre EGD değerlendirmeleri öğrenciyi tek bir zekâda ya da tek bir yetenekte ölçmek yerine çoklu zekâ ve yeteneklere odaklanmıştır. Özellikle değerlendirmede farklı alan ve becerilere yönelik ölçme araçlarının kullanılması bazı öğrencilerin bir alanda yetersizken, diğerinde öğrendiklerini uyguladığını göstermede etkili olmuştur. Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin aksine çok boyutlu olan bu değerlendirmenin öğrencilere iyi oldukları alanları keşfetmelerinde ve eksikliklerini tamamlayabilmelerinde yardımcı olacak dönüt olanağı sunduğu

görülmüştür. Bu çerçevede EGD değerlendirme tekniğinin görsel sanatlar eğitiminde daha geçerli ölçümlere imkân tanıdığı söylenebilir. Bu nedenle öğrenciler EGD değerlendirme tekniğini geçerli ve güvenilir bir değerlendirme tekniği olarak kabullenmişler ve tüm sanat atölye derslerinde kullanılması beklentisi içine girmişlerdir.

EGD sürecinin öğretmen üzerindeki etkileri; öğrenme sürecini daha sağlıklı yönlendirme, öğrenileni belgeleme, duyuşsal özellikleri izleyebilme, değerlendirme sürecine öğrenciyi dâhil etme olarak belirlenmiştir. Fakat EGD'leri değerlendirmek öğretmenlere dosyalarda yazılanları okumak gibi görevler yüklemiş ve değerlendirmeye daha fazla zaman ayırmalarına neden olmuştur. Elde edilen bu bulgular, Ocak (2006), Akar ve Yıldırım (2004), Korkmaz ve Kaptan (2003), Pereira de Eca (2005)'nin araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan bu araştırmada öğretmen başına düşen öğrenci sayısı az olduğundan, EGD değerlendirmeleri, öğretmenler tarafından zorlayıcı ve zaman alıcı olarak görülmemiş ve uygulanabilir bir değerlendirme tekniği olarak nitelendirilmiştir. Fakat geleneksel değerlendirmelerin aksine EGD ile değerlendirme öğretmene öğrenciye kendi çalışmalarını değerlendirebilme yetisini kazandırma sorumluluğunu yüklemiştir.

Genel olarak bakıldığında EGD değerlendirmelerine yönelik araştırmaların fen, matematik, dil öğretimi gibi alanlarda yaygınlaştığı, bu araştırmaların ise ilköğretim düzeyinde ve giderek bilgisayar destekli EGD uygulamalarına döndüğü (Castiglione 1996, Baki ve Birgin 2002, Okan 2005, Doğan 2005, Pereira de Eca 2005, Karamanoğlu 2006, Ocak 2006, Erdoğan 2006, Birgin 2008) görülmektedir. Görsel sanatlar eğitiminde ise, EGD'lere yönelik araştırmaların çoğunun hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kullanıldığı, yapılan bu araştırmaların ise EGD'lerin amacı ve içeriğine yoğunlaştığı (Cho 1999, Dikici 2004) görülmektedir. Bu araştırmada ise EGD'nin sanat ağırlıklı eğitim veren bir ortaöğretim kurumunda uygulanması sağlanmıştır. EGD'lerin amacı, içeriği, ölçümlenmesi ve süreçteki etkinlerinin derinlemesine belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın, Güzel Sanatlar Liseleri resim bölümlerinde görev yapan öğretmenleri sağlıklı bir değerlendirmeye yönelteceği, diğer eğitim kademelerinde görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye

yeni bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Çünkü ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan bu çalışma her ne kadar güzel sanatlar lisesine göre yapılsa da genelde görsel sanatlar eğitimine yöneliktir. Araştırmacının güzel sanatlar lisesinde çalışıyor olmasının alanın fiziksel ve sosyal ortamına hâkim olmasını ve sürecin nasıl gelişeceğine yönelik çıkarımda bulunmasında etkili olacağı düşünülmüştür. Bu durumda var olan problemin bütüncül olarak yansıtılmasında etkili olmuştur.

EGD'lerin sanatsal öğrenme sürecine etkilerini Castiglione (1996) yaratıcı süreci gösterme olarak belirtirken, Walker (1998) öğrencinin problem çözme ve anlama düzeyini görme olarak nitelendirmiştir. Benzer bulguların görüldüğü bu çalışmada öğrencinin görsel bir niteliğe ne kadar odaklandığı, sanat eserinde ya da kendi sanat çalışmasındaki düzenlemeye dair farkındalığı, kavramlar ve değerler üzerine ne kadar düşündüğü, sanat çalışmasında anlatımı kuvvetlendirmek için ne tür yollar izlediği, görsel düzenlemede yaşadığı endişe, tekniğin imkânlarını kullanabilmeye dair beceriler ile sanattaki yeni oluşumlara karşı tutumlarını izleme olanağı elde edilmiştir. Ayrıca EGD değerlendirmelerinin, öğrencinin sanatsal düşünceyi içselleştirmesinde, nitelikli sanat ve tasarım çalışmaları oluşturmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü EGD'lerin bilginin nasıl kullanıldığı ve yorumlandığına yönelik verileri sunduğu görülmüştür. Öte yandan EGD değerlendirme tekniğinin özellikle tanımlama, hatırlamaya yönelik bilgi düzeyindeki kavramları ölçmede sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca EGD değerlendirme tekniğinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre daha düşük karşılaştırılabilirlik ve anlaşılabilirlik özelliği ortadadır. Özellikle toplum, veli ve öğrenciler tek puanlı sistemlere alışkındırlar. EGD içerisinde yer alan pek çok puanlama ölçeği tekniği bilmeyenler için anlaşılabilirliğe ve karşılaştırmaya imkân tanımayabilir. Bundan başka EGD değerlendirme sürecinde performansı gösterme şekli, ortam ve durumları öğrenciden öğrenciye değişebilir ve öğretmen yanlılıkları görülebilir. Örneğin; öğrencinin çalışmasında dış kaynakların ne derecede etkili olduğu, dosyalara konulan araştırma ürünlerinin amaçları karşılayıp karşılamadığı, öğretmenin öğrenciye sağladığı desteğin miktarı, öğrencinin öğretmen ile iletişiminin niteliği, öğrencinin kaynak ve materyallere ulaşabilme ve bunları kullanabilme düzeyinin EGD çalışmalarına dayalı çıkarımların geçerliliğini etkileyici unsurlar

olarak görülmektedir. Ayrıca EGD değerlendirme tekniğinin zaman, emek ve para açısından geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre daha fazla maliyet getirdiği ortadadır. Özellikle programın amaçları çerçevesinde EGD'nin içeriğinin oluşturulması, ölçütlerin belirlenmesi ve puanlama sisteminin yapılandırılması ayrıntılı bir çalışma, zaman ve eğitim gerektirmektedir. Ek olarak ölçme ve değerlendirme formlarının çoğaltılması da oldukça maliyetli olabilmektedir.

Bu araştırmada, öğrenci ve velilerin beklentisi olan sanat eğitiminde olabildiğince objektif değerlendirme hedeflenmiştir. EGD'lere yönelik araştırmalar EGD'lerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre daha az güvenilir olduğu ve öğrencileri hatalı sınıflandırmalara götürebileceği yönündedir (Armstrong 1994, Castiglione 1996, Zimmerman 1997, Lindström 2006, Kan 2007). Öte yandan değerlendirme ölçütlerine tam uyulması, iyi bir öğretmen eğitimi ve bağımsız değerlendirmeciler kullanılması ile daha doğru ve güvenilir sonuç elde edilmesi mümkün olabilmektedir. Bu araştırmada öğretmenin alan bilgisinin ölçümlerinin güvenilirliğini etkileyeceği düşüncesiyle değerlendirmecilerin değerlendirme ölçütlerini anlaması sağlanmış ve bu yeni girişim süreç boyunca desteklenmiştir. Ayrıca değerlendirme ölçeklerinin uzman kanısı ile geçerliliği ve bağımsız değerlendirmeciler ile güvenilirliği test edilmiştir. Böylelikle daha objektif ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere belirlenen hedeflere ulaşma yollarının kavratılması önem kazanmaktadır. EGD değerlendirme tekniğinde puanlama problemleriyle karşılaşmamak için puanlama ölçütlerinin kullanılması ve geliştirilmesinde puanlayıcılar arası tutarlılığı sağlayabilmek için öğretmenlerin etkili bir biçimde eğitilmesi gerekli görülmektedir.

Araştırmacılar açısından ele alındığında bu araştırmada EGD kayıtlarının nitel araştırmalar için iyi birer veri kaynağı olduğu görülmüştür. Görsel sanatlar eğitimine yönelik bundan sonraki araştırmalarda EGD'lerin birer doküman olarak önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Örneğin; EGD'ler öğrencilerin kendi sanatsal konularını geliştirmelerine izin vermiş, estetik algı, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve görsel sanat kültürü gibi bilişsel ve özdenetim, kendini ifade edebilme gibi meta bilişsel becerilerin ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Bu bağlamda EGD'lerin görsel sanatlar eğitimine yönelik nitel araştırmalar için iyi birer veri

kaynağı olacağı ve sanat eğitimine y6nelik bazı problemlere ışık tutacağı d6ş6n6lmektedir.

Sonuçta her 6lçme ve değerlendirme tekniği her 6đrenciye uygun değildir. Bazı teknikler belirli şartlar içinde başarılı olacağından 6đretmenlerin 6đrencilerin kapasiteleri hakkında kararlar verebilmelerini sağlayacak farklı zamanlarda elde edilmiş farklı bilgilere ihtiyaç duyulduğu ortadadır. 6zellikle sanat programlarının 6đrencinin 6zerinde ne t6r etkiler bıraktığını anlamak oldukça g6çt6r ve hassas 6lç6mler gerektirir. 6đrencilerin sanata dair başarısını geniş bir yelpazede g6steren EGD değerlendirme tekniğinin zamanla okul k6lt6r6nde ve eğitim k6lt6r6nde 6neminin artacağı ortadadır.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde izlenen yöntem sonucunda ortaya çıkan bulgu ve yapılan yorumlar irdelenerek, araştırmanın temel amaçlarını açıklayan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. SONUÇLAR

Bu araştırmada, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü'nün atölye derslerinde (uygulamalı alan derslerinde) öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD-Portfolyo) tekniğinin rolü belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla lisenin bir sanat atölye dersi ile tasarım atölye dersi seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; seçilen İki Boyutlu Sanat Atölye derslerine giren 9. Sınıf öğrencilerinden 25, Grafik Tasarım derslerine giren 11. Sınıf öğrencilerinden 21 olmak üzere toplam 46 öğrenci ile bu dersleri yürüten araştırmacının da içinde bulunduğu 5 resim öğretmeni oluşturmuştur. Onbeş haftadan oluşan uygulama sürecinde öğrenciler EGD ile değerlendirilmişlerdir. Araştırmanın verileri, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden, gözlem ve EGD kayıtlarından elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgileri sadece lisans programı içerisindeki bir ders sürecinde aldıkları; alınan bu eğitimin ise, genel bir ölçme değerlendirmeye ilişkin olduğu, görsel sanatlar eğitimini kapsamadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin hem genel ölçme ve değerlendirme, hem de görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmede sahip olmaları gereken bilgileri, hizmet içi eğitim kurslarının ve öğretmen yetiştirme eğitimi programlarının yeterli olmaması

nedeniyle kazanamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin ölçme değerlendirme ve görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyi sadece öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını belirleyebilecekleri ve öğrencinin sanatsal yeteneklerini artırabilecekleri bir sistem olarak görmüşlerdir. Ölçme ve değerlendirmenin sanat eğitimi programının yeterliliğini sorgulama ve standartlarını belirleyebilmeye yönelik niteliklerine değinmemişlerdir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin önemini benimsedikleri, fakat ölçme değerlendirmeyi temel ilkeleri doğrultusunda uygulamada yetersiz kaldıkları görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirecek uygulamalarının yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirmelerin ürün odaklı olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama, estetik duyarlılık ve sanatsal bilgi boyutlarını içermediği ya da değerlendirmede sınırlı kaldığı görülmüştür. Yapılan değerlendirmelerde bu becerilere yer verilememesinin; bu becerilerin teorik derslerde kazanıldığını ve elde edilen bilgilerin öğrencinin sanat çalışmasında görülebileceğini düşünmekten kaynaklandığı saptanmıştır. Buna paralel olarak öğretmenlerin algılama ve uygulama becerilerini temel alan değerlendirme tekniklerine ve yollarına yöneldikleri belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin sadece uygulamaya ve çıkan sonuca (ürün) yönelmelerine ve sürecin, bilginin ve becerinin nasıl kullanıldığına odaklanmalarına neden olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede sanatsal öğrenmenin çoklu boyutlarına sınırlı olarak yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin uyguladıkları değerlendirme tekniklerinin öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiği, değerlendirmenin standart bir sistem çerçevesinde yapılandırılmadığı açığa çıkmıştır. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirmede ağırlıklı olarak öğrenciyi kendi ve grup içerisindeki gelişimiyle ve ölçütler kullanarak değerlendirmeyi tercih etmektedirler. Kullandıkları diğer teknikler ise; grup eleştirileri ve öz değerlendirme teknikleri olmuştur. Öğrencinin estetik sorgulama, sanat eleştirisi gibi becerilerinin gelişimine olanak tanıyan grup eleştirilerinin ve öz değerlendirme tekniklerinin az sayıda öğretmen tarafından kullanıldığı görülmüş olmakla birlikte bu

tekniklerin sistemli bir şekilde kullanılmadığı, öğrencinin sanatsal gelişiminin herhangi bir form veya ölçek ile belgelendirilmediği belirlenmiştir. Öte yandan bir kısım öğretmen, öğrenciyi değerlendirmede sınıf içi gözlemlere önem verdiğini belirtmiştir. Öğretmenler bu gözlemleri, öğrencinin öğretileni anlayıp anlamadığına ve öğrencinin bireysel farklılıklarını belirlemeye yönelik yaptıklarını belirtse de, bunu belgeleyen bir kontrol listesi ya da gözlem formu kullanmadıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmada yer alan öğretmenlerin tamamının ölçme ve değerlendirme amacıyla herhangi bir belge kullanmadığı ve bununda somut veriler elde etmede sorun yarattığı ve öznel ölçme değerlendirmelere itibar edildiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenciyi değerlendirme sıklığında ve bir öğrenciyi değerlendirmek için ayırdıkları zamanda farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenciyi değerlendirme sıklığı, her sanat çalışması sonunda, her ders ve sürekli gibi uygulamalarla farklılıklar göstermiştir. Öğrencinin sanatsal öğrenmesini değerlendirmek için ayrılan süre beş dakika ile bir saat arasında değişmektedir. Bu çerçevede değerlendirmeye ayrılan sürenin bir standardının ya da ölçütünün olmadığı, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme tekniklerine göre değiştiği düşünülmektedir.

Araştırmada, yapılan ölçümlerde ve öğrenciyi değerlendirmede, değerlendirmenin güvenilirliğini etkileyen biçimde, öğretmenlerin kimi zaman bireysel ve duygusal olarak hareket ettikleri, kimi zaman da sınıfta çıkan orijinal bir sanat çalışmasını öğrenciyi ödüllendirmek için hemen değerlendirmeyi tercih ettikleri ya da kendi beğenilerini söz ve hareketlerle nota yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Ölçütlere dayanmayan ya da bir standardı olmayan değerlendirme yönteminin öğretmenler arasında fikir ayrılıklarına yol açtığı ve atölye grupları arasında farklı değerlendirme yollarının kullanılmasına neden olduğu görülmüştür. Bu çerçevede sanat atölye derslerinde ölçme ve değerlendirme işlemlerinin belli bir sistem çerçevesinde yapılandırılmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan öğretmenler öğrencinin sanatsal öğrenmesini değerlendirmede sadece ortaya koydukları sanat çalışmasını değil, aynı zamanda öğrencinin süreç içerisinde gösterdiği problemi çözmek için harcadığı çaba gibi bazı öğrenimsel davranışları da değerlendirmektedirler. Sürecin değerlendirmesinde öğrencinin sorumluluğu, derse ilgisi, çalışma alışkanlığı ve gelişim süreci gibi ölçütler temel alınırken, sonuç (ürün) değerlendirmesinde tekniğin kullanımı, ürünlerdeki yaratıcı öğeler ve kompozisyonun

ifadesi ölçütlerinin kullanıldığı görülmüştür. Genel olarak öğretmenler öğrencinin başarı performansını belirlemede öğrencinin sanat çalışması (sonuç) ile beraber sınıf içi öğrenme sürecini de kullanmak konusunda aynı düşüncededirler.

Öğretmenlerin öğrenciyi ölçme ve değerlendirmede kullandıkları bu ölçütlere bireysel olarak karar verdikleri, nadir durumlarda da atölye grupları arasında tutarlı olmak için ortak karar aldıkları görülmüştür. Araştırmada atölyeler arası farklı değerlendirme yaklaşımlarının ve ölçütlerinin kullanılmasının, öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu, güvenilirliği zedelediği ve öğrencilerin öğrenmeye dair hedeflerini belirlemelerine engel olduğu tespit edilmiştir. Nitekim öğrenciler kendi sanat çalışmalarını ve sanat eserlerini estetik anlamda sorgulayamadıklarından yakınmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin, değerlendirme ölçütlerini öğrenci ile paylaşmamalarının, öğrencinin öz yeterlilik duygusunu geliştirmesini engellediği görülmüştür. Öğretmenler öğrenciyeye değerlendirme sonrası dönüt verdiklerini belirtse de, ne tür ölçütlerle değerlendirme yapacakları konusunda ön bilgi vermediklerini ya da sınırlı düzeyde verdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu durum sonucunda öğrencilerde öğretmenlerinden açıklama bekleme, değerlendirmeyi güvenilir bulmama veya memnuniyetsizlik gibi tutumlar oluşmuştur.

Öğrenciler neye göre değerlendikleri konusunda karmaşık duygular içersindedirler. Araştırmada, öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini bilme ihtiyacı ile süreç sonunda nerelerde başarılı, nerelerde başarısız olduklarının açıkça görebilme beklentisi içerisinde oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerde kendi sanatsal çalışmalarını; tema, materyal, teknik ve kompozisyon olarak yorumlayabilme, kendi başarılı ve başarısız yönlerini belirleyebilecek yeterliliği geliştirecek değerlendirme yöntemlerinin beklentisi görülmüştür.

Halen uygulanmakta olan ölçme ve değerlendirme yönteminin, öğrencilerin yeterlilik duygularının gelişimine dönük, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili bir biçimde yer aldığını hissettiren ve öğrenciler arasında işbirliğini destekleyen nitelikte olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle yapılan değerlendirmelerin öğrenciyi derste motive edici özellikte olmadığı bu durumu giderici motivasyon artırıcı yöntemlere ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler uygulanan değerlendirme yöntemlerini yeterli bulmamaktadır. Bu durumun ürün odaklı değerlendirme yöntemlerinin tercih edilmesi, atölyeler arası farklı değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması, değerlendirme ölçütlerinin öğrenci ile paylaşılmaması ve araştırma- sorgulama becerilerinin önemsenmemesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca sınıfta oluşan bazı durumların öğrenciler üzerinde olumsuz ve güvensiz bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bunlardan ilki, sınıftaki öğretmen ve akran eleştirilerinin öğrenciler üzerindeki etkisidir. Öğrenciler öğretmen ve akranlardan gelen bazı eleştirilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun eleştiride kullanılan dille ve eleştirel düşünmeyi öğrencinin içselleştirememesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğrencileri etkileyen diğer bir unsurun da, her yıl öğretmen değişiminin öğrenci üzerinde bir alışma ve bocalama sorunu yaratmasıdır. Öğrenciler her yıl uygulamalı alan derslerine giren öğretmenlerin değiştiğini belirtmişler ve her öğretmenin sanat eğitiminde kendilerinden farklı beklenti içersinde olduğunu, dolayısıyla öğrenme hedeflerini belirlemede güçlük çektiklerini ifade etmektedirler. Bu çerçevede öğrencilerin değerlendirme sürecine yönelik çeşitli istekleri bulunmaktadır. Bunlar; kendilerine karşı şeffaf olunması, özgüven oluşturucu değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi, öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırılması ve atölyeler arası ortak değerlendirme ölçütlerinin kullanılması yönündedir.

Araştırmada hali hazırda uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, öğrenciyi ve programı daha gerçekçi ve ayrıntılı olarak izleme ve kararlar alma olanağı sunmadığı belirlenmiştir. Bu çerçevede EGD değerlendirme tekniğinin uygulamalı alan derslerinde kullanılabileceği düşünülmüştür. EGD'nin uygulanmasından önce öğrenci beklentileri ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede yaşadığı kaygıları belirlemek amacıyla toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılarda dile gelen beklentiler ve kaygılar çerçevesinde EGD süreci tasarlanmıştır.

EGD değerlendirme sürecinde şu sonuçlar elde edilmiştir:

EGD değerlendirme sürecinde öğretmenin rol ve sorumluluğu, genel olarak uygun hedefleri belirleme ve ders boyunca öğrenciye gerekli desteği sağlama olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler bu süreçte; öğrencilere rehberlik etmişler, öğrencileri onların

kendi öğrenme hedeflerini ve bu hedeflere ulaşılabacak öğrenme yollarını oluşturmaları konusunda desteklemişler ve EGD'nin ifadeleri yansıtma özelliğinden yararlanmışlardır. Özellikle, öz değerlendirme ve akran değerlendirme teknikleriyle öğretmenler, öğrencileri sürekli olarak bilgilendirebilmişlerdir. Öğrenciler bu süreçte daha çok kendilerini yazı ile ifade ettiklerinden, öğretmenler de gerek bilgilendirmeye gerekse öğrencileri gereksinim duydukları alanlarda izlemeye, yönlendirmeye önem verebilmişlerdir.

Öğrencilerin EGD'lerde kendilerini yazı ile ifade etmeleri, öğretmenlerin de yeni öğretim yollarına başvurmalarına, kendi öğretim yollarını sorgulayıp farklı etkinlikler tasarlamalarına ya da hazırlık yapma çabası içine girmelerine neden olmuştur. Ayrıca öğrencinin öğrendiklerini ve öğrenemediklerini yazıya dökmesi, öğretmenle öğrenci arasında bir iletişim biçiminin oluşmasına neden olmuştur. Öğrencilerin anlamakta zorlandığı konuları yazı ile daha kolay ifade edebilmeleri, öğretmenin öğrenciyi izlemesini kolaylaştırmış ve gereken desteği anında vermeyi sağlamıştır.

EGD değerlendirme süreci, öğretmene öğrenciyi tanıma yönünde bazı kazanımlar sunmuştur. EGD'lerdeki farklı zamanlarda toplanan öğrenme kanıtları ve yansıtma süreci, öğretmene sadece öğrencinin bitmiş sanat çalışması üzerindeki performansını değil, onun süreçteki gerçek performansını değerlendirebilme olanağı vermiştir. Öğretmenin öğrencinin performansını tanınması ise, öğrenciyi; ilgi, beklenti ve öğrenme potansiyellerine uygun görevler vermesinde etkili olmuştur. Öğrencinin tanınması ve öğrencinin yeterlilik düzeyinin görülmesi, öğrenci için bireysel öğrenme olanaklarının yaratılmasında ve kişinin kendi özellikleri çerçevesinde hedeflerin belirlenmesinde etkili olmuştur. Öğrencinin yetersiz olduğu öğrenme alanının veya alanlarının belirlenmesi, o alana ya da alanlara yönelik eğitim sürecinin oluşturulmasını mümkün kılmıştır.

EGD değerlendirme sürecinde öğrenciler, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri içinde yer almışlardır. Öğrencinin karar sürecine girmesi; öğrenciyi seçme, organize etme ve değerlendirme olanağı sunmuştur. Seçim sürecinin bir çeşit karar vermeyi içermesi, öğrenciyi değerlendirme yapmaya yönlendirmiştir. Bununla birlikte öğrenciler kendilerini ve birbirlerini değerlendirerek, sadece öğretmenden gelen tek bir bakış açısını değil, aynı zamanda çoklu bakış açılarını da kullanabilmişlerdir. Bu da süreçte öğrencilerin birbirinden öğrenmelerine ve birbirine öğretmenlerine yönelik etkileşimin

oluşmasına neden olmuştur. Öğretim sürecindeki bu etkileşimin ise, öğrenciye değerlendirme biçiminin öğretme ve öğrenme süreciyle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler bu süreçte; daha fazla araştırma, fikir paylaşımı, planlı ve programlı olma ve biriktirme yönünde sorumluluk hissetmişlerdir. Böylelikle öğrencilerin kendi gelişimlerini ve düşüncelerini gösterme yönünde girmiş olduğu araştırmacı çabanın derinlemesine bilgi edinmeyi ve ürünlerin biriktirilmesini gerekli kıldığı görülmüştür. Öğrencinin EGD'sine farklı zamanlarda eklemiş olduğu pek çok veri ise, bütünsel değerlendirme için öğretmene olanak yaratmıştır. EGD değerlendirmesi öğrencilerin kişisel stillerinin keşfine ve seslerini duyurmaya olanak tanımıştır. Öğrenciler EGD değerlendirmeleri ile kendilerini öğrenme ve değerlendirme sürecine dâhil olduklarını hissetmişlerdir. Böylelikle öğrenciler EGD değerlendirmelerini sınıf etkinliğinin ve öğretim programının bir parçası olarak algılamışlardır.

EGD değerlendirmelerinin öğrenileni belgeleme özelliği, öğrencileri öğrendiklerini göstermenin bir yolu olarak araştırmalara yöneltmiştir. Öğrenciler verilen konu doğrultusunda doğadan, kaynak kitaplardan, üst sınıftaki öğrencilerden ve okuldaki diğer resim öğretmenlerinden yararlanma yoluna gitmişlerdir. EGD değerlendirmelerinin sunduğu bu araştırmacı rol ise, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri genişletmelerine imkân tanıyarak çoklu bakış açıları göstermelerine olanak tanımıştır.

EGD değerlendirme sürecinde öğrenciler bilgi/fikir paylaşımını bir gereklilik olarak görmüşlerdir. Öğrencilerde fikir paylaşımı yönünde oluşan bu sorumluluğun; araştırma boyutunun var olan bilgiyi genişletmesi ve değerlendirme sorumluluğunun öğrenci ile paylaşımı ile oluştuğu düşünülmektedir. Değerlendirme sürecine öğrencinin katılması ve fikirlerini birbirleri ile paylaşmaları öğrencinin değer yargılarını etkilemiş ve değer görmesini sağlamıştır, böylece öğrenciler sürece güdülenmişlerdir. Öyle ki öğrencilerin bu değerlendirme sürecinde, kendilerini planlı ve programlı olmaya yönelttikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu tutumlarında; değerlendirme ölçeklerinin ayrıntılı ve öğrenciden beklenenlerin çok açık bir biçimde öğrenciye sunulması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu durum özellikle öğrenciyi kendine yönelik öğrenmeye teşvik etmiş dolayısıyla öğrencinin belirlenmiş sonuçlara doğru ilerleme göstermesinde etkili olduğu görülmüştür.

EGD'ler karmaşık düşünme yapılarını görme yönünde etkili olmuştur. EGD'ler yardımıyla öğrencinin sonuca (ürün) giden yolda ne gibi seçenekler düşündüğünü ve ne gibi deneyimler elde ettiğini görme olanağı oluşmuştur. Bu da sürecin ve deneyimlerin yapılan değerlendirmelerde önemini ortaya koymuştur. Öğretmen süreçte öğrencinin araçları, tekniği, görsel yapıyı ve yaratıcılığını nasıl kullandığını görebilmiştir.

EGD değerlendirmelerinin bilişsel düzeyde kazanımları; derinlemesine bilgi edinme, bilginin aktarımı, kavramların pekişmesi, öğrenmeye güdülenme, düşünme sürecini ortaya çıkarma, kendi düşünme sürecini sorgulama, çok boyutlu düşünme, sanatta çeşitliliğin farkına varma ve estetik deneyimin gelişimi olmuştur.

EGD değerlendirme süreci öğrenciyi daha fazla öğrenmeye ve de öğrenilen bilgiyi daha da genişletmeye yönelik araştırmalara yöneltmiştir. Araştırmalar yoluyla elde edilen bilgilerin de benzer diğer bir alandaki problemin çözümünde kullanıldığı görülmüştür. Öğrenmenin daha anlamlı ve de bağlamsal niteliğe kavuşmasına neden olan bu oluşumda, öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerinin yanı sıra öğrencinin EGD'lerde pek çok soruyla karşılaşmasının etkisi olmuştur. EGD'deki bu sorgulama, bilgiyi biriktirme, kendini başkalarına karşı sorumlu hissetme gibi özellikler öğrencinin öğrenmeye güdülenmesine neden olmuştur. Öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumları, öğretmene; öğrencinin düşünme süreçlerini sorgulamalarına yönelik bilgileri sunmuştur. Bu duruma özellikle öğrenciyi araştırmaya sevk eden öğrenme görevleri sonucunda ulaşıldığı düşünülmektedir. Bu çerçevede kendini sorgulama boyutunun bir diğer bağlantısının ise, puanlama ölçek ve anahtarlarının olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler puanlama ölçekleri ile yetersiz oldukları alanı tespit ederek, kendilerine yönelik öğrenme hedeflerini belirleyebilmişlerdir. '*Yanlış tespit edip üzerine gidebiliyorum*', '*ben ne yaptım, ne yapabilirim*' gibi ifadeler kendini sorgulama yönünde gelişim olduğuna yönelik kanıtlardır.

EGD değerlendirme süreci, öğrencilere kendi düşünme yapılarını fark etme olanağı vermiştir. Öğrenciler '*sanatla ilgili konuşabildiğimi fark ettim, çok sığ düşündüğümü gördüm, bir şeyler bildiğimi fark ettim, eleştiri yeteneğimin olmadığını fark ettim, sanatçılar hakkında bilgimin olmadığını gördüm*' gibi ifadelerle kendilerini tanıma ve kendi düşünme süreçlerine yönelik farkındalıklarını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerdeki bu farkındalığın oluşmasında EGD öğrenme görevlerinden öz

değerlendirme, akran değerlendirme, sanat eseri inceleme ve estetik sorgulama ile ulaşıldığı belirlenmiştir. Öğrenciler bu etkinliklerle izleme, düşünme, tartışma, seçme, organize etme, araştırma, konuşma, yazma eylemlerinde bulunmuşlardır. Çünkü süreçte öğrencilerden gerek sanat eserini inceleme, gerekse değerlendirme ve yansıtmaya ilişkin pek çok soruyu cevaplandırmaları istenmiştir. Bu sorgulama süreci ise, öğrenciyi çok yönlü düşünmeye ya da düşünme sürecini gözden geçirmeye yöneltmiştir. Örneğin; öğrenciler arkadaşının çalışmasını değerlendirirken kendi sanat çalışmasına yönelik de farklı fikirler oluştuğunu ifade etmişlerdir. Böylelikle tüm bu bilişsel sürecin öğrencilerin estetik deneyimlerini geliştirdiği görülmüştür. Öğrenciler EGD değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirdikçe sanatı anlama, keşfetme ve etkilenmeye yönelik tutumlar sergilemişlerdir.

Öğrencilerin EGD değerlendirme sürecindeki duyuşsal yönde kazanımları ise; göreve odaklanma, değer verme, değer görme, kendini yararlı hissetme, empati geliştirme ve öz denetim olmuştur.

Öğrenciler, EGD sürecinde inceleme yapacakları sanat eseri ya da araştırmalarda kendi seçimleri ve kararları doğrultusunda hareket etmişlerdir. EGD içerisinde kendilerini değerlendirmek için kullanılan ölçütleri ayrıntılı bir biçimde görmüşler, değerlendirme etkinliklerinde birebir yer almışlardır. Yapılan bu uygulamalar da öğrencileri duygusal anlamda tatmin etmiş ve değer görmeyle değer verme tutumlarına yöneltmiştir. Öğrencilerde görülen bu davranışın, ürettiklerine değer verme, ürettiklerini koruma, düşüncelere değer verme ve bireylere değer verme duygusunu geliştirdiği görülmüştür. Öğrenci, arkadaşının sanat çalışmalarına yönelik kendi düşüncelerini açıklarken, başkalarının da kendi sanat çalışmalarına karşı düşüncelerini öğrenmiştir. Bu da öğrencilerde birbirlerine karşı saygı sürecini başlatmıştır. Aynı zamanda öğrenciler, kendilerini akranları için yararlı hissetmeye başlamışlardır. Öğrencilerin değerlendirme sürecine girmesi, öğretmenin değerlendirme yaparken neler hissettiğini anlama, sanat eseri incelemeleri ile sanatçının neler hissettiğini anlama ve fikirlerinden dolayı arkadaşının neler hissettiğini anlama gibi empatik duyguların gelişimine neden olmuştur. Empati geliştirme süreci, öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmesinde de etkili olmuştur.

Öğrenciler, öğretim etkinliğinin bir parçasıymış gibi değerlendirme etkinliklerinde yer almışlardır. Bu da öğrenciyi değerlendirme etkinliğinden sorumlu olma ve dolayısıyla başkalarına karşı sorumlu olma yükümlülüğünü hissettirmiştir. Öğrenciler, süreçte birbirlerini izlemiş ve değerlendirmişlerdir. Bu izleme ve değerlendirme süreci de birbirinden öğrenme ve birbirine öğretme sorumluluğunu kazandırmıştır. Öğrenciler akran değerlendirmeleri aracılığıyla bilgilerini birbirleri ile paylaşarak ve birbirlerinin sanat çalışmalarını ayrıntılı inceleyerek karşılıklı etkileşime girmişlerdir. Bu sosyal etkileşim süreci öğrencide öğrenmeye ve kendine karşı sorumlu olma yönünde öz denetim duygusunun artışına neden olmuştur. Bu da öğrencilerin ödevlerini zamanında yapmalarında, derin araştırmalara yönelmelerinde ve derse katılımlarında etkili olmuştur.

Öğrencilerin derse katılımı ve akranları ile etkileşim içinde olmaları, işbirlikli bir ortamın oluşmasını sağlamıştır. Öğrenciler kimi zaman birbirlerini değerlendirerek kimi zamanda süreç içerisinde birbirleriyle fikirlerini paylaşarak, öğrenmeye yönelik çabalarında ortak bir gücün oluşmasını sağlamışlardır. Bu çerçevede işbirliği, diyalog ve yansıtma EGD'lerin yapılandırılmasında önemli süreçler olmuşlardır.

Öğrencilerin öğrenmeye dönük olumlu tepkilerinde EGD değerlendirmeleri ile beraber kullanılan öz değerlendirme, akran değerlendirme ve puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarının etkisi olmuştur.

Öz değerlendirme tekniği, öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerini görmede etkili olmuştur. Öğrencilerin kendilerini yazı ile ifade etmeleri; sanat bilgisine, sanat kavramlarına ve tekniklere yönelik yanılgılarını tespit etmede ve öğrenilen bilgiye yönelik bakış açılarını görmede yararlı olmuştur. Öğrenciler hakkında elde edilen bu somut veriler ise, öğretmenin öğrencinin öğrenimini, öğretme yöntemini ve kendini değerlendirmesinde etkili olmuştur. Öğrenciler bu süreçte sözel olarak ifade edemediklerini yazı dili ile söylemişlerdir. Bu da öğretmene eksiklikleri tespit edebilme olanağı vermiştir. Öğrencilerin neyi öğrendiklerini anlamalarına yönelik kendini yansıtma olanağı ise, öğrencilerin kendilerini sorgulamasında ve kendine yönelik değerlendirme bilincinin oluşmasında yararlı olmuştur. Öğrenciler kendilerini değerlendirirken genellikle süreç içerisinde nasıl olduklarını vurgulamışlar ve yaptıkları çalışmalar üzerine muhakeme yapmışlardır. Bu da öğrencilerin kendi gelişimleri ve

kendi çalışmaları hakkında ne düşündüğünü, dönem sonunda öğrendiklerinden ne ölçüde tatmin olduklarını ortaya koymuştur.

Akran değerlendirme, öğretmen in öğrenciyi değerlendirme yaparken neler hissettiğini anlamalarında etkili olmuştur. Öyle ki öğrenciler süreçte akranlarını değerlendirirken aynı zamanda öz değerlendirme de yapmışlardır. Bu çerçevede süreç, öğrencileri eleştirel bir gözleme yöneltmiş ve ayrıntılı bakma, sorgulama ve yeni fikirler arama gibi davranışlar sergilemelerini sağlamıştır. Öğrencinin akran değerlendirme esnasında arkadaşına ve öğretmenine karşı kendini sorumlu hissetmesi de öğrenmeye ve araştırmaya yöneltmiştir. Bu da özellikle farklı fikirlerin görülmesine ve farklı fikirleri karşılaştırma olanağının elde edilmesine neden olmuştur.

Dereceli puanlama anahtarları, öğretmen ve öğrenciyi yönlendirici ve öğrenciyi derse motive edici bir işlev görmüştür. Puanlama anahtarları, öğrencinin niteliklerini ortaya koyarak öğretmen açısından değerlendirmede kolaylık sağlamış, öğrenci hem kendisinden istenileni görmüş, hem de düzenli dönüt alma olanağı elde etmiştir. Öğrenciler öğrenme eksikliklerinin nerelerde olduğunu görebilmişlerdir. Bu çerçevede puanlama anahtarları; öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini belirlenen ölçütler açısından değerlendirebilmesi yanında öğrencinin kendisini değerlendirme sürecine katması açısından da önemli bir işlev görmüştür.

Öğrenciler EGD sürecinde sadece algılama ve uygulama becerilerinin gelişimine yönelik değerlendirilmemişler, öğrenme hedefleri çerçevesinde yapılan EGD'ler yardımıyla kapsamlı olarak değerlendirilmişlerdir. Bu da öğretim programının özümsemesini ve hedeflere ulaşılmasını hızlandırmıştır. Bu nedenle öğretmenler EGD değerlendirmelerini öğrenme sürecine yerleştirilebilir nitelikte görmüşlerdir. Öğrenciler ise, EGD değerlendirmeleri sonucunda verilen notların geleneksel değerlendirmeye göre daha adil olduğunu belirtmişlerdir. Bu sürecin oluşması, öğrencilerin kendilerinden beklenileni EGD'de açıkça görebilmeleri ile gerçekleşmiştir. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini görmeleri, hem öğrenme hedeflerine ulaşmayı hızlandırmış hem de öğrencilerin değerlendirmenin öznel ve duygusal yönde yapılmasından çok ölçüt temelli ve nesnel bir biçimde yapıldığının görülmesine neden olmuştur. Öğrenciler *'haksızlık yapıldığını düşünüyordum, artık yapılan değerlendirmeye saygı duyuyorum'* gibi sözlerle değişen algılarını ortaya koymuşlardır. Öğrenciler, EGD sürecini araştırma

yapmayı öğrettiğini belirterek üniversite eğitimi için bir hazırlık olarak görmüşlerdir. Aynı zamanda EGD'leri üniversite girişte, sergileme tipi EGD olarak da düzenlemeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir.

EGD değerlendirmesi öğrencilerin planlı çalışmasında etkili olmuştur. Öğrencilerin planlı olma yönündeki davranışlarında değerlendirme ölçütlerinin öğrenci ile paylaşılması, daha iyisini yapma yönündeki istekliliği, birbirlerini değerlendirme, gelişimini gösterme yönündeki istekliliklerinin rol oynadığı görülmüştür. EGD değerlendirme süreci öğrenciyi değerlendirmede tek bir boyutun göz önüne alınmaması ve değerlendirmecinin sadece kendi bakış açısını ortaya koymamasını sağlamıştır. Öğrenci sadece uygulamaya dönük davranışlarla değil, eleştirel ve estetik sorgulamaya dair davranışlarla da ölçülmüştür. Böylelikle EGD ile öğretim programının hedefleri çerçevesinde öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerini de değerlendirme olanağı bulunmuştur. Öyle ki EGD'ler yoluyla öz değerlendirme yapma, hayal gücünü kullanma, eleştirel yorum yapma, araştırmalar yapma, kendi kapasitelerini tanıma, farklı bakış açılarına yönelme, kendini ifade etme, seçim yapma gibi pek çok beceri ortaya konmuştur. Öğrenciler EGD'lerini bitirdiklerinde kendilerine yönelik başarıyı hissetmişler ve kendi ilerlemelerini ve hangi alanda gelişme ihtiyacı duyduklarını fark edebilmişlerdir. Genel olarak değerlendirme sürecinden zevk almayı sağlayan bu durumun büyük bir kısmının EGD değerlendirmelerinin yapısından, bir kısmının da geleneksel değerlendirme tekniklerinden farklı özellikler içermesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

EGD değerlendirme sürecinde bazı güçlükler de yaşanmıştır. Bunlar; zamanın kullanımı, materyal ve ortam kullanımına dair güçlükler ile öğrenci grupları arasındaki farklılıklardan kaynaklanmıştır.

EGD değerlendirme süreci öğretmenin, hali hazırda uygulanan değerlendirmeden daha fazla zaman ayırmasına neden olmuştur. Öğretmenler EGD'lerin okunması şeklinde bir görevlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Fakat öğretmenler EGD değerlendirmelerini kendileri için zorlayıcı ve zaman kaybına yol açan bir değerlendirme tekniği olarak görmemişlerdir. Bunun nedeninin öğretmenlerin sanat atölye derslerinde sekizer kişilik öğrenci gruplarıyla çalışması sonucunda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler öğrenci sayısı azlığı nedeniyle EGD değerlendirmelerini

uygulanabilir olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler süreci anlayana kadar zamanı iyi kullanamadıklarını, ama yapılan ilk değerlendirmelerin ardından zamanı kullanmada daha dikkatli olunması gerektiğini anladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada EGD değerlendirmelerinin zaman alıcı olduğu, fakat öğretmene düşen öğrenci sayısı düşünüldüğünde bazı ölçeklerde birleştirilmeye gidildiğinde, hem öğretmen hem de öğrenci için zamanlama problemi oluşturmayacağı ortaya çıkmıştır. Süreçte yaşanan bir diğer güçlükte kaynak ve materyallere ulaşma konusunda olmuştur. Öğrencilerin araştırma boyutunda verilen bazı öğrenme görevlerinde çeşitli kaynak ve materyallere yöneldikleri fakat yeterli literatüre ulaşmada sıkıntı çektikleri görülmüştür. Bu durumun okuldaki materyal donanımının eksikliğinden ve var olan kaynak ve materyallerin öğrencilerin ulaşabileceği biçimde düzenlenmemesinden kaynakladığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin EGD değerlendirmesinin öğrenme ve kendini değerlendirme gibi konularının sorumluluğunu zaman içerisinde kazandığı düşünülmektedir. Deney uygulamasının yapıldığı 9. sınıfların, 11. sınıflara oranla EGD oluşturma sorumluluğunu daha hızlı benimsedikleri fakat sanatsal yönden kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmede daha sınırlı kaldıkları, 11. sınıfların ise kendi gelişme ve başarılarını değerlendirmede daha başarılı oldukları fakat süreci benimsemelerinin zaman aldığı görülmüştür. Bu durumun 11. sınıfların sanatsal yönden daha donanımlı ve geleneksel değerlendirme yollarına alışkın olmalarından kaynakladığı düşünülmüştür. 9. sınıfların durumunun ise eleştirel düşünme, problemi tanımlama, öz değerlendirmeye dair yetersiz bir bilgi geçmişine sahip olmalarından kaynakladığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin değerlendirme sürecine dair beklentilerinin karşılanması, sürecin devam etmesi ve tüm sanat atölye derslerine yaygınlaştırılması gibi beklentileri doğurmuştur. Bu yeni beklentiler büyük oranda geleneksel yaklaşımlara yönelik olumsuz tutumlardan kaynaklanmıştır.

Öğretmenler de EGD değerlendirmesinin devam etmesine yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir. Fakat öğretmenler bu değerlendirmenin daha sağlıklı yürütülebilmesi için konuların daha az tutulmasının daha derin ölçekli araştırmalara yönelmesinde etkili olacağını bildirmişlerdir. Öğretmenler EGD sürecinin tüm sanat atölye derslerinde yaygınlaştırıldığında, ölçek sayısının bıkkınlık yaratacağını düşünerek ölçeklerin bazılarının birleştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Genel olarak, öğretmen ve öğrencilerin EGD'lere yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler EGD'leri; derin ve kapsamlı değerlendirmeye olanak tanınmasından, öğrenme sürecini desteklemesinden, değerlendirme sorumluluğunun farklı kişilerce paylaşılmasından, öğrenme sürecinden bağımsız bir etkinlik olarak değil, onun ayrılmaz bir parçası olmasından, pek çok becerinin bağlam merkezli kullanımından, farklı türde performans gerektiren karmaşık problemler üzerinde yoğunlaşılmasından, öğrencinin seçim yapma hakkına sahip olmasından, öğrencilerin eleştirel ve estetik deneyimlerini genişletmelerinden dolayı müfredat içersine yerleştirilebilir bulmuşlardır.

Sanatsal öğrenme sürecinde EGD kullanımına yönelik şu sonuçlar elde edilmiştir:

EGD değerlendirme, geleneksel yaklaşımda olduğu gibi sadece algılama ve uygulama becerilerini ölçme ve değerlendirmeyi değil, kavramadan başlayıp öğrenmeye kadar uzanan öğrenme ürünleri çerçevesinde eleştirel düşünme, estetik duyarlılık, sanatsal bilgi gibi becerileri tüm süreç boyunca ölçme ve değerlendirmeye olanak sağlamıştır. Böylelikle öğrencinin zaman içersindeki gelişimi hakkında yazılı, analitik ve nitel yorumlar yapma fırsatı vermiştir.

EGD'ler incelendiğinde, öğrencilerin görsel ayırımsama becerilerine yönelik bilgileri sanat eseri inceleme, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve yapmış oldukları uygulama çalışmalarına bağlı olan gözlemlenebilen davranışlar sonucunda elde edilmiştir. Bu davranışlar; seçme, bulma, ayırt etme davranışlarını içeren görsel nitelikleri tanımlama ve farkı belirtme, ayırma, ilişki kurma davranışlarını içeren görsel nitelikleri çözümlenmeye dair davranışlardan oluşmuştur. Bu davranışlara yönelik EGD'lerdeki yazılı ifadeler ayrıntılı incelendiğinde, EGD kanıtlarının niteliği, öğrencinin algısal gelişiminin niteliğini ortaya koymuştur. EGD öğrencinin görsel bir niteliğe ne kadar odaklandığı, elde ettiği görsel deneyim üzerine ne kadar düşündüğü ve sanat eserindeki düzenlemeye dair ne kadar farkındalık gösterebildiği belirlenebilmiştir. Bu çerçevede belirlenmiş bir çalışmanın ya da sanat eserinin farklı yönlerine dikkat etmek, çalışmanın farklı yönleri üzerinde durmak yoluyla eleştirel düşünmeyi mümkün kılmıştır. Öğrencinin algılama yoluyla elde ettiği veriler, düşünsel ve eleştirel bir sürecin

başlamasına neden olmuştur. Öğrenciler görsel nitelikleri yorumlama, kavramlar ve değerler üzerine düşünme ve kültürel temaları belirlemeye dair özellikler sergilemişlerdir.

Görsel nitelikleri yorumlamada, öğrencinin sanat eserinde anlatılmak istenene dair farkındalığı, sanatçının belli bir amaca ulaşabilmek için kompozisyonu düzenlemesine dair düşünceleri ve de öğrencinin kendi çalışmasında anlatımı kuvvetlendirmek için ne tür yollar izlediği görülebilmektedir. Böylece yorumlama aşaması, öğrenciyi sanat eserinde olan gizli anlamları keşfetmeye yönlendirerek kavramlar ve değerler üzerine düşünmesine neden olmuştur.

Öğrenciler sanat eseri üzerinden düşünmüşlerdir. Bu düşünme ve sorgulama sürecinde onları sanat eserinin farklı yönleri ve sanatın ne olduğunu anlamaya yöneltmiştir. Bu bağlamda EGD’lerdeki sanat eleştirisi sürecinin, öğrencilerin sanata dair fikirler oluşturmasında etkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin tamamı olmasa da bir kısmı, sanatın iç yüzünü kavramaya, anlamaya ve kültürel değerlere ışık tutacak nitelikte yorumlara ulaşabilmişlerdir. Örneğin; sanatın düşündürme işlevi ya da kültürel temelli bazı yozlaşmaların sanat eserinden elde edilen bilgilerle yorumlanması ve bu bağlamda toplumun sosyo-kültürel özelliklerini düşünme gibi. Bu çerçevede EGD değerlendirme süreci öğrencinin eleştirel anlamda daha fazla pratik yapmasına neden olmuş ve sanat eleştirisinin öğrencilerin eleştirel tutumlarını etkilediği ve öğrencinin sadece incelediği sanat eserinde değil, sınıf dışında da bu tutumlarının devam etmesine neden olduğu görülmüştür. Böylelikle öğrencilerin her gün karşılaştıkları görsel kültür hakkında eleştirel yönde bilinçlenmesine olanak tanımıştır.

Öğrenciler EGD’ler yoluyla girmiş oldukları derin araştırmalarda sanatın toplumdaki yerini anlamaya ve takdir etmeye yönelik tutumlar sergilemişlerdir. Örneğin; toplumun sanatçıya katkısı, sanatçının topluma katkısı, coğrafi olayların ve doğal afetlerin insan ruhuna etkileri ve bunların sanat eserine yansımaları, sanat eserinin kültürel belge olma özelliği, sanatın kültür aktarımındaki rolü, değişmekte olan insani ve geleneksel değerlerin sanat ve sanat eserlerine yansması bunlardan sadece birkaçıdır. Bu çerçevede EGD değerlendirme süreci içersine yerleştirilmiş sanat eleştirisinin öğrenciyi, toplumun değer yargılarına ve amaçlarına dikkatle bakmayı ve incelemeye

yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler sanat eseri incelemelerinden elde ettikleri deneyimleri kendi çalışmalarına yansıtma, kendi toplumunu ve kendi kültürünü yansıtma çabalarına girmişlerdir.

EGD değerlendirme sürecinde öğrenciler kendi sanatsal çalışmalarına yönelik değerlendirme sürecine girmişler ve sanat eserinin nasıl değerlendirileceğine dair algılarında önemli değişimler olmuştur. Öğrenciler, geleneksel değerlendirme yaklaşımının sorgulamaya ve eleştirmeye yöneltmediğini ve bunun kendilerinden istenmediğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede EGD değerlendirme sürecinin, öğrencilerin estetik deneyimlerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin estetik deneyimlerine yönelik EGD kayıtlarında rastlanan bilişsel boyutta davranış biçimleri; görsel alanda sorgulama, özgün fikirler arama, bilgiye dayalı estetik yargılarda bulunma ve sanatta farklı oluşumlara açık olma yönünde olmuştur.

Öğrencinin kendi çalışması, akranının çalışması ve de seçilmiş bir sanat eserinin farklı yönleri üzerinde durması, görsel alanda sorgulama sürecinin başlamasına imkân vermiştir. Öğrencilerin öz değerlendirme kayıtları, görsel bir problemi çözümlmek için neler düşündüğünü yansıtmıştır. Öğrencilerin bu alanda değerlendirmeleri ise sanatsal çalışmasındaki teknik yön, estetik yön ve yaratıcı yöne dair algılarını ortaya koymuştur. Sanat eserinin oluşumuna dair bu algıları beraberinde, sanatta çeşitliliğin görülmesini ve sanatta farklı oluşumlara açık olma davranışlarını getirmiştir. Öyle ki öğrenciler sanat eserindeki farklılıkları, sanatçının üslubuna ve almış olduğu konuya dair düşünceleri anlama yönünde tutumlar sergilemişlerdir. Ayrıca sanat eserinde var olan ya da olması muhtemel olan anlamlara karşı düşüncelerini yansıtmışlar ve tepkilerini anlama yönünde ortaya koymuşlardır. Öğrencinin sanat biçimlerine karşı tutumu ve daha yenileri için hazır olup olmama durumu belirlenebilmiştir.

EGD'lerdeki sorgulama süreci öğrencileri özgün fikirler arama yönünde tutumlar sergilemeye yöneltmiştir. Öğrenciler sanat eserini inceleme ve sorgulama yoluyla sanatçının görsel bir problemin üstesinden nasıl geldiğini, yaratıcılığını ve zekâsını kullanarak neler başardığını görme olanağı elde etmişler ve kendi çalışmalarına dair özgün fikir arayışına yönelmişlerdir.

Öğrencilerin estetik deneyimlerine yönelik EGD kayıtlarında rastlanan duyuşsal boyutta davranış biçimleri de sanat eserine ve kendi sanat çalışmalarına dair; değer verme, ısrarlı olma, kendine güven duyma, kendini sanat yoluyla ifade etme yönünde olmuştur.

Öğrenciler EGD'leri dosyalanmış birer kâğıt kümelerinden çok, değer verdikleri her şeyi koyabilecekleri, beğenilerini yansıtabilecekleri birer araç olarak görmüşlerdir. Bu çerçevede yapılan sanatsal çalışmalarını, farklı resim tekniklerini deneme, yaptığını beğenme, başarılı olduğunu düşünme ve gelişimini yansıtmaya olanağı ile içselleştirmişlerdir.

EGD sürecinde öğrenciler, sanat eserini estetik sorgulamayla bir anlamda inceledikleri sanat eseriyle duygusal bağ kurma eğilimi göstermişlerdir. Öğrenciler sanat eserine yönelik düşüncelerini ortaya koyarken kendi duygularını, hissettiklerini de belirtmişlerdir. Bu da öğrencinin tanınmasını kolaylaştırmıştır. Öğrenciler süreç içerisinde; sanat hakkındaki tartışmalara ilgi duyma ya da tartışmalarda fikirlerini iletebilme, sanat eserlerine dair kendi düşüncelerini ortaya koyma yönünde çabalara girişmişlerdir.

EGD değerlendirmesinin sanat kavramları, sanat gerçekleri, sanatla ilgili yöntem, teori ve teknikler ile bunlara dair kurallar ve eğilimlere yönelik sanatsal bilgiye dair ölçümler de yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin EGD'lerindeki yansıtmaya yazıları, onların sanata dair kavramları ve tekniğe ilişkin kurallara dair bilgisini göstermiştir. Bu durum da öğretmenlere yöntem, tekniğin kullanımı ve kimi kavram yanlışlarına dair bilgi sunmuş ve süreç içerisinde öğrenciye dönüt verme olanağı yaratmıştır. Bu çerçevede EGD'ler özellikle gerçek bilgiye odaklanmaktan çok bilginin, becerinin ve sürecin nasıl kullanıldığını gösteren deliller sunmuştur. EGD'lerde özellikle tanımlama, hatırlama ve söylemenin ötesinde yorumlama, ilişkileri belirleme ve ölçüte dayalı yargıda bulunma, yeniden düzenleme ve nedenleri söyleme gibi analiz ve sentez düzeyinde bilgiler elde edilmiştir.

EGD'lerde öğrencilerin uygulama yeterliliğine dair kanıtlar; görsel ayımsama, görsel alanda sorumluluk alma, görsel düzenlemede endişe, görsel alanda problem

çözme, tekniğin imkânlarını araştırma, tekniğin imkânlarını kullanma, gerece hâkim olma ve anlatım gücü ile tekniğin kurallarını sentezlemeye yönelik olmuştur.

EGD'ler öğrencinin algılamadan ürünün oluşumuna kadar elde ettiği tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel sürecin izlenmesine olanak tanımış ve süreci önemli bir etken haline getirmiştir.

Öğrenci, elde ettiği görsel deneyimleri resimsel simgelere dönüştürürken çizgileri, şekilleri, renkleri yan yana getirerek uyumu yakalamak, açık lekeyi, koyu lekeyle, tekniği anlatımla birleştirme yoluyla ilişkiler içersinde deneme ve bulma çabasına girmiştir. Öğrencinin bu deneme ve öğrenmeye dair çabaları ise EGD öz değerlendirme yazılarına yansımıştır. Özellikle buralardan elde edilen kanıtların niteliği öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin niteliğini de ortaya koymuştur. Bu çerçevede EGD'ler öğrenciye pasif olmanın hiçbir şey üretememeye neden olduğunu ve dolayısıyla aktif olunması gerekliliğini göstermiştir.

Genel olarak nitel sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde EGD değerlendirmelerinin öğrenme sürecini tamamlayan bir durumdan çok, öğrenme süreci ile iç içe geçmiş bir nitelik taşıdığı ve öğrencinin estetik deneyimlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2. ÖNERİLER

Ulaşılan sonuçlar bağlamında geliştirilen öneriler; “Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacının Deneyimleri ve Diğer Araştırmacılara Önerileri” olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılarak aşağıda sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Okullarda EGD değerlendirmesinin kullanımına yönelik bir plânlama yapılması gerekmektedir. Okullarda EGD değerlendirme sürecinde yer alacak katılımcıların bilgilendirilmesi yanında, okuldaki donanım ve kaynakların yeniden gözden geçirilmesi, bu olanaklara öğrencilerin ulaşabilecekleri yeni bir düzenlemenin yapılması uygun olabilir.

Etkili ve sorunsuz bir EGD uygulaması için, EGD değerlendirme sürecine başlamadan önce öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve idarecilerin EGD çalışmalarının yürütülme süreçleri hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Katılımcılara konuyla ilgili bilgi verilmesi ve uygulama sürecinde rollerinin ayrıntılı bir biçimde açıklanmasıyla EGD değerlendirmesinin daha etkili yürütülmesi sağlanabilir.

Ölçme ve değerlendirme alanı hızla gelişmeye devam ettiği ve görsel sanatlar eğitiminde kullanımıyla ilgili sorular arttığı için sanat öğretmenleri bu alandaki yenilikleri sürekli takip edebilmelidir. Bunun için öğretmenlere görsel sanatlar programında kullanabilecekleri yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanıtmak ve görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliğini artırmak amacıyla MEB bünyesinde hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Sistemde çalışan tüm öğretmenlerin bu seminerlere katılımı sağlanabilir.

Öğretmenlere yönelik görsel sanatlar eğitiminde yeni uygulamalar ve ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine programlar yapılabilir, internet ve TRT üzerinden kılavuzluk hizmetleri sunulabilir.

Süreçte öğrenciler kendi EGD'lerini geliştirmeleri konusunda özendirilebilir, kendi ilerlemelerini keşfetme sorumluluğu verilebilir ve bunun için süreçte öğrenenlere gerekli zaman ayrılabilir.

EGD değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğrenme görevlerini gerçekleştirebilmesi süreç kazanımlarının üst düzeyde sağlanabilmesi ve öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için konu (ürün) sayısının sınırlı tutulması, EGD içeriğinin esnek tutulması ve zamanı kendileri yönetebilmeleri konusunda olanaklar yaratılabilir.

EGD sürecinde sadece uygulama çalışmalarına dönük içerikten ziyade, öğrencilerin kendi sanatsal konularını geliştirebilecekleri bilişsel ve biliş ötesi becerilerini ortaya koymalarına yönelik sanat müfredatıyla ilişkili genişletilmiş öğrenme görevleri verilebilir. Böylece öğrencilerin farklı becerilerini gösterebilecekleri daha güvenilir ve geçerli değerlendirmeye olanak yaratılabilir. Ayrıca EGD değerlendirmelerinde daha güvenilir sonuçlar elde etmek için bağımsız (dış) değerlendirmeci kullanılabilir.

2.2. Araştırmacının Deneyimleri ve Diğer Araştırmacılara Önerileri

Bu çalışmada öğrenci velileri değerlendirme sisteminde yer almamıştır. Okulda yatılı öğrencilerin bulunması ve velilerinin farklı şehirlerde yer almasından dolayı öğrenci velilerine yeterli bilgilendirmenin yapılamayacağı ve veli değerlendirmelerinin etkili bir şekilde kullanılamayacağı dūřünölmüřtür. Bundan sonraki araştırmalarda velilerin EGD değerlendirmelerinde üstlenmeleri gereken roller ve görevleri hakkında bilgi verilerek katılım sağlanabilir. Böylelikle EGD değerlendirmelerinde öğretmen, öğrenci ve veli katılımı ile daha olumlu katkılar sağlanabilir.

Bu alışmada EGD'leri değerlendirmek için geliştirilen puanlama ölçek ve anahtarları sanatsal öğrenmenin genel ölçütlerini temsil etmektedir. Programda yer alan üniteler temelinde daha ayrıntılı ve kazanımlar çerçevesinde puanlama ölçek ve anahtarları hazırlanabilir. Araştırmalarla etkililiği incelenebilir.

Bu araştırmada bir güzel sanatlar lisesi resim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme ile EGD değerlendirme üzerine bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer bir araştırma farklı okul yapılarında gerçekleştirilerek elde edilen bulgular araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.

Araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırmak amacıyla aynı tür araştırma farklı eğitim ortamlarında farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilebilir.

Bu araştırma EGD üzerine yapılmıştır. Mevcut koşullar çerçevesinde EGD değerlendirmelerinin bilgisayar destekli (dijital) uygulamalarının tasarlanması ve araştırmalarla etkililiğinin sınanması yararlı olabilir.

Bu araştırmada bir güzel sanatlar lisesi resim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin sanat eğitiminde ölçme değerlendirmeye dair bakış açıları belirlenmiştir. Deđerlendirme konusunda daha geniş bir örnekleme ile görsel sanat öğretmenleri tarafından yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarının niteliğini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Deđerlendirme konusunda daha geniş bir örnekleme ile öğrencilerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik dūřünceleri belirlenebilir.

EGD değerlendirmelerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini daha iyi görebilmek için daha uzun süreli uygulamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen adaylarına EGD değerlendirme yaklaşımıyla ilgili eğitim verilerek bu adayların öğretmenlik uygulamalarında bu yöntemleri kullanmakta yaşadıkları sorunlar belirlenebilir.

Alternatif değerlendirme yöntemlerine (kavram haritası, yapılandırılmış grid, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, performans değerlendirme gibi) yönelik deneysel çalışmalar desenlenerek bunların sanatsal öğrenme sürecinde etkililiği ve uygulanabilirliğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, (5. Baskı), İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- ADAMS, N., COOPER, G., JONHSON, L. ve WOJTYSIAK, K. (1996). “*Improving Students Engagement in Learning Activities*”, ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED400076
- AKAR, H. ve YILDIRIM, A. (2004). “*Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması*” **Eğitimde İyi Örnekler Konferansı**, 17 Ocak 2004, İstanbul.
- AKGÜL, O. (2004). “*Tümdengelim ve Tümevarım Yaklaşımları ve Uygulamaları*”, **Seyahat ve Turizm Araştırmaları Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2
- ALDAĞ, H. ve GÜRPINAR, K. (2008). “*Üniversite Öğrencilerinin Sunu Becerilerini Etkileyen Faktörler*” <<http://ab.org.tr/ab07/bildiri/205.doc>> adresinden 24 Haziran 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- ALTUNIŞIK, R., YILDIRIM, E., ÇOŞKUN, R., ve BAYRAKTAROĞLU, S. (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri -SPSS Uygulamalı**, Sakarya Kitabevi.
- ARMSTRONG, C. (1994). **Designing Assessment in Art**, Reston: NAEA.
- ARNHEIM, R. (2007). **Görsel Düşünme**, (Çeviri: Rahmi Ögdül), İstanbul: Metis Yayınları.
- ARTER, J., SPANDEL, V. (1991). “*Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*”. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

- ARTER, J. A. (1995). “*Portfolios for Assessment and Intruction*” ERIC Digest, ERIC-RIEO, 19950101 Database: ERIC.
- ASLANOĞLU, E. ve KUTLU, Ö. (2003). “*Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma*” **Ankara Üniversitesi E.B.F. Dergisi**, Cilt 36, Sayı 1-2
- ATAR, N. (2004). “*Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Temel Sanat Eğitimi Uygulamalarının Sorgulanması ve Öneriler*”, **Anadolu Sanat**, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları: 15
- ATICI, B. (2000). “*Öğretmen Eğitiminde Yeni Olanak: WWW ve Sosyal Oluşturmacılık*”, **2. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, Çanakkale.
- ATILGAN, H., DOĞAN, N., ve KAN, A. (2006). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, (Editör: Hakan Atılgan), Ankara: Anı Yayınları.
- AYKAÇ, V. (2004). “*Sanat Eğitiminde Değerlendirme ve Süreç Dosyaları*” **Sanat Eğitimi Sempozyumu**. 28 30 Nisan, Gazi Üniversitesi. Ankara: Gündüz-Eğitim Yayınları.
- AYAYDIN, A. (2004). “*İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-iş) Eğitiminde Değerlendirme Sorunu*” **AİBÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 4, Sayı 7
- BACANLI, H. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**, (9. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları
- BAHAR, M., NARTGÜN, Z., DURMUŞ, S. ve BIÇAK, B., (2006). **Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Pegem A Yayınları.
- BAKİ, A. ve BİRGİN, O. (2002). “*Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması*”, **5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

- BAKİ, A., BİRGİN, O., GÜVEN, B. ve KARATAŞ, İ. (2004). “*Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması*”, **Eğitimde İyi Örnekler Konferansı**, 17 Ocak 2004, [web:www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004](http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004) adresinden elde edilmiştir.
- BATON, C., COLLINS, A. (1997). **Portfolio Assessment: A Handbook for Educators**. New York: Dale Seymour Publications.
- BATTIE, D. K. (1997). **Assessment in Art Education**, Massachusetts: Davis Publications, USA.
- BEKİROĞLU, F. (2005). “*Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı*” **Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1
- BERBEROĞLU, G. (2006). **Sınıfıçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri**, İstanbul: Morpa Yayınları.
- BENDER, M. T. (2004). “*Sanat Eğitiminde “Değerlendirme” Üzerine*” **Sanat Eğitimi Sempozyumu 2**, 28-30 Nisan, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Ankara: Gündüz-Eğitim Yayıncılık.
- BENSON, T. and SMITH, L. (1998). “*Portfolios in First Grade: Four Teachers Learn to Use Alternative Assessment*”, **Early Childhood Education Journal**, Cilt 25, Sayı 3
- BERG, B. (1998). **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**, (3. Baskı), Boston: Allyn & Bacon.
- BLAIKIE, F., SCHÖNAU, D. ve STEERS, J. (2004) “*Preparing for Portfolio Assessment in Art and Design: A Study of the Opinions and Experiences of Exiting Secondary School Students in Canada, England and The Netherlands*” **The International Journal of Art Design Education**. Cilt 23, Sayı 3

- BİLGİN, N. (2006). **Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi**, (2. Baskı), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- BİRGİN, O. (2008). “*Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 6, s. 1-24
- BİRGİN, O. (2003). “**Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyasının Uygulanabilirliğinin Araştırılması**,” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- BOGDAN, R. ve BIKLEN, S. K. (1998). **Qualitative Reseach for Education: An Introduction to Theory and Methods**, Boston: Ally&Bacon.
- BOUD, D. J. (1986). “*Implementing Student Self- Assessment*” **Higher Education Research and Development Society of Australia**, Sydney.
- BOYDAŞ, N. (2004). **Sanat Eleştirisine Giriş**, Ankara: Gündüz-Eğitim Yayıncılık.
- BURSALIOĞLU, Z. (1981). **Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, No 93, Ankara
- BUYURGAN, S. (1996). “**Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Öğrencilerinin Okul Beklentileri ve Eğitimleri ile İlgili Yönelindikleri Meslekler Arasındaki İlişki**” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- BUYURGAN, S. (2000). “*Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümü Mezunlarının Yüksek Öğrenimdeki Başarı Durumları ile İlgili Bir Değerlendirme*”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:19
- BUYURGAN, S. (2004). “*Effective Learning at the Museum*” **Journal of Cultural Research in Art Education**, Volume: 22, Once a year by the United States Society for Education trough Art: Dublin, Ohio

- BUYURGAN, S. (2007). “*Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Öğretmenlerinin Bölümlerinde Uygulanan Sanat Eğitimi ile İlgili Görüşleri*” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 175
- BUYURGAN, S. ve BUYURGAN, U. (2007). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi** (2. Baskı) Pegem A Yayıncılık: Ankara
- CASTIGLIONE, L. (1996). “*Portfolio Assessment in Art Education*” **Arts Education Policy Review**. Cilt 97, Sayı 4
- CHO, M. (1999). “*Portfolio Development in a Secondary Teaching Credential Art Programme*” **The International Journal of Art Design Education**. Cilt 18, Sayı 2
- COLLINS, A. (1992). “*Portfolios for Science Education*”, **Science Education**, Cilt 76, Sayı 4
- ÇELLEK, T. (2003). “*Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliği Sorunsalı*” <<http://www.tulaycellek.com>> adresinden 13 Aralık 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- ÇEPNİ, S. (2006). **Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme** (Editör: Ahmet Doğanay, Emin Karip), Ankara: Pegem A Yayınları.
- DANIELS, V. (1999). “*The Assessment Maze: Making Instructional Decisions about Alternative Assessments for Students with Disabilities*” **Preventing School Failure**. Cilt 43, Sayı 4
- DE FABIO, R. (1993). “*Characteristics of Student Performance as Factors in Portfolio Assessment*” Office of Educational Research and Improvement Washington, DC.
- DEMİREL, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem A Yayınları.

- DİKİCİ, A. (2004). “*Portfolio Değerlendirmelerinin Sanat Eğitime Yansımaları*” **Sanat Eğitimi Sempozyumu 2**, 28- 30 Nisan, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
- DİKİCİ, A. ve TEZCİ, E. (2004). “*Bireysel Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünceye Etkisi*” **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- DOBBS, S.M. (1998). “*Learning in and Though Art*”, **The Getty Education Institute for The Arts**, Los Angeles, California.
- DOĞAN, D. (2005). “**İlköğretimde Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Dosya Oluşturma (Portfolyo) Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma**” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- DORN, C.M., MADEJA, S.ve SABOL R. (2004). **Assessing Expressive Learning**, New Jersey: LEA.
- EARGED (2003). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulaması Modeli**, Ankara: MEB. Basımevi.
- EDIGER, M. (1996). “*Portfolios, Pupils and The Teacher*”, **Education Quarterly** , Cilt 25, Sayı 1
- EISNER, E. (1997). “**Educating Artistic Vision**”, Macmillon, New York.
- EISNER, E. W. (2002). **The Arts and the Creation of Winds**, New Haven London: Yale University Pres.
- ERDOĞAN, T. (2006). “**Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlara Etkisi**”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ERONAT, A. (2006). **Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama**, (Editör; Necdet Aykaç, Hasan Aydın) Ankara: Natural Kitap Yayın.
- FREIDUS, H. (1996). *“Reflection in Teaching: Can IT BE Taught?”*, **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, 8-12 April 1996, New York.
- GILBERT, J. (1996). *“Assessment in Education”*, **Principles, Policy& Practice**, Cilt 3, Sayı 1, England, Database: Academiz Search Premier.
- GOODRICH, H. (1997). *“Understaning Rubrics”*, **Educational Leadership**, Cilt 54, Sayı 4
- GÖKAYDIN, N. (1998). **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**, Ankara: MEB Yayınları.
- GÖKAY, Y. M. (1998). **“Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim 2. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları”** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GRACE C. (1992). *“The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Childeren”* . ERIC Dökümanı, Servis No: ED 353150
- GRADY, E. (1992). *“The Portfolio Approacch to Assessment”* , Fastback Series 341, Phi Delta Kapa Educational Foundation, Bloomington, ERIC Dökümanı, Servis No: ED 356273
- HALADYNA, T. M. (1997). *“Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking”*. Viacom Company, USA.
- HURWITZ, A. ve DAY, M. (1991). **Children and Their Art Methods for the Elementary School**, Harcourt Brance Javanovich Publishers, USA.

- İLCİ, B. (2002). “*Tümel Değerlendirme*” **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü Seminerleri**, Hacettepe Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, <<http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/betulilci.doc>> adresinden 1 Temmuz 2006 tarihinde elde edilmiştir.
- İLERİ, Y. (2002). “**Resim-iş Derslerinde Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirmenin Değerlendirilmesi**”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İLHAN, A. Ç. (1998). “*İlköğretimde Değişen Yapı ve Sanat Eğitimi*” **Öğretmen Dünyası**, Sayı 220
- İNCE, M., (2003). “*Sanat Eğitimi-Öğretimi Uygulamasında Gelişimci-İlerlemeci Yaklaşım ve Düşünceler*”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 13, Sayı 2, s.121,127
- KAN, A. (2007). “*Portfolyo Değerlendirme*” Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 32, s 133-144
- KAN, Ü. (2007). “*Okulöncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo*” **Gazi Üniversitesi, E.B.F. Dergisi** Cilt 27, Sayı 1
- KAPTAN, S. (1998). **Bilimsel Araştırma İstatistik ve Teknikleri**, Ankara: Tekışık Yayınları.
- KAPTAN, F ve KORKMAZ, H.(2003). “*Portfolyo Değerlendirme*” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 295
- KAPTAN, F ve KORKMAZ, H.(2005). “*Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Elektronik Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme*” **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. Cilt 4, Sayı 1
- KAPTAN F. ve KORKMAZ F. (2003). “*İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları,*” **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 13

- KAPTAN, F. ve ÖNAL, İ. (2006). “*Fen ve Teknoloji Eğitiminde Süreç Temelli Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları*” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 332
- KARADENİZ, Zülfikar (2006). “*Alternatif Değerlendirme Yöntemleri*”, <www.eod.hacetepe.edu.tr/seminerdosyaları/zulfikardeniz.doc> adresinden 1 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.
- KARAMANOĞLU, S. (2006). “**İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo**,” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.
- KARASAR, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (13. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- KESKİN, G. ve ORGUN F. (2006) “*Öğrencilerin Öz Etkililik ve Yeterlilik Düzeyleri ile Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi*” **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, Sayı 7, s 92-99
- KINGOR, B. (1998). *Assessment, Time Saving Procedures for Busy Teachers*, Professional Associates Secon Printing.
- KIRIŞOĞLU, O. (1990). “*Sanatsal Zeka ve Sanat Eğitimi*” **Sanat Yazıları 4**. Ankara: H.Ü.G.S.F. Yayınları.
- KIRIŞOĞLU, O. (1990). “*Resim-iş Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar*” **Ortaöğretim Kurumlarında Resim-iş Öğretimi ve Sorunları**, TED. 8. Öğretim Toplantısı, 10-11 Mayıs 1990, TED Yayınları.
- KIRIŞOĞLU, O. (1994). “*Görsel Sanatlar Eğitiminde Yetenek Sınavı Değerlendirmeleri ile İlgili Bir Çalışma*” **Sanat Eğitiminin Geleceği Semineri**, 20-22 Ekim. Ankara.
- KIRIŞOĞLU, O. ve STOKROCKI, M.(1997). **Ortaöğretimde Sanat Öğretimi**, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yayınları.

- KIRIŞOĞLU, O. (2002). **Sanatta Eğitim; Görmek Anlamak Yaratmak**.(2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayınları.
- KUHS, T., (1994). "Portfolio Assessment: Making It Work For The First Time", **The Mathematic Teachers**, Vol: 87 (5)
- KUŞ, E. (2003). **Nitel ve Nicel Araştırma Teknikleri**, (1.Baskı) Ankara: Anı Yayınları.
- KVALE, S. (1996). **Interviews: An Inroduction to Qualiative Research Interviewing**, California: Sage Pub.
- LEMAHIEU, V. (1995). "*Portfolios in Large-scale Assessment: Diffuculty but not Impossible*"
- LINDSTROM, L. (2006). "*Creativity: What Is It? Can You assess It? Can It Be Taught?* **The International Journal of Art Design Education**. Cilt 25 Sayı 1
- LORIE COOK, B. (2001). "*Portfolio Assessment: Benefits, Issues of Implementation, and Reflection on Its Use*" **Assessment Update**, Cilt 13, Sayı 4
- LUFT, J. A., (1999). "*Rubrics: Sesing and Use in Science Teacher Education*", **JSCI Teacher Education** 10,s 107-121
- LUSTIG, K. (1996). "*Portfolio Assessment; A Handbook for Middle Level Teachers*", National Middle School Associattion Columbus, OH. ERIC Dökümanı, Servis No: ED 404326
- MAMUR, N. (2002). "**Çok Alanlı Sanat Eğitiminde Ölçümleme ve Değerlendirme Yöntemleri ve Bir Uygulama Önerisi**", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- MAXWELL, J. A.(1996). **Qualitative Research Design: An İnterpretive Approach** Thousand Oaks, California; Sage Publications.
- MEB (1999). **Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yönetmeliği**, 20/8/1999-23792, <<http://ogm.meb.gov.tr>> adresinden 25 Aralık 2006 tarihinde elde edilmiştir.
- MEB (2006a). **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Grafik Tasarım Dersi Öğretim Programı**, <<http://ttkb.meb.gov.tr>> adresinden 20 Aralık 2006 tarihinde elde edilmiştir.
- MEB (2006b). **Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri İki Boyutlu Sanat Atölye Dersi Öğretim Programı**, <<http://ttkb.meb.gov.tr>> adresinden 20 Aralık 2006 tarihinde elde edilmiştir.
- MEB (2006c). “*lçme ve Değerlendirme*”, <<http://ttkb.meb.gov.tr>> adresinden 20 Aralık 2006 tarihinde elde edilmiştir.
- MEISELS, S. and STEEL, D. (1991). “*The Early Childhood Portfolio Collection Process.*” Ann Arbor, MI: Center for Human Growth and Development, Universty of Michigan.
- MERMER, C. . (2006). “**İlköğretim 2. Kademe Resim-iş (Sanat) Eğitimi Derslerinde Sınama, ölçüleme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı**”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MORGİL, İ., CİNGR, N., ERKTEN, S., YAVUZ, s. ve OSKAY ., (2004). “*Bilgisayar Destekli Kimya Eğitiminde Portfolyo Çalışmaları.*” **The Turkish Online Journal of Educational Technology** , Cilt 3, Sayı 2
- MOSKAL, B. W. (2003). “*Recommenations for Developing Classroom Performance Assessment and Scoring Rubrics.*” <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>> adresinden elde edilmiştir.

- MULLIN, J. (1998). *“Portfolios: Purposeful Collections of Student Work”*, **New Directions for Teaching and Learning**, No:74, Jossey- Bass Publishers.
- NITKO, A.J. (2004) **Educational Assessment of Students** (4nd ed), Englewood NJ: Prentice Hall/ Merrill Education
- OCAK, G. (2006). *“Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri”* **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 170
- OKAN, N. (2005). *“İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi,”* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ORLICH, D.C., HARDER, R.J., CALLAHAN R. C, ve GIBSON H. (2001). *“Teaching Strategies” A Guide to Better Instruction*: New York Haughton Mifflin Company.
- ÖZÇELİK, D. A. (1998). **Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ÖZSOY, V. (1998). *“Yetmiş beşinci Yılda Sanat Eğitimi ve Öğretimi*, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı, 139 (58-65)
- ÖZSOY, V. (2003). **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- ÖZSOY, V. (2007). **Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri,(2. Baskı)** Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- PATTON, M.O. (1987). **How to Use Qualitative Methods in Evaluation**, Newbury Park CA: Sage Pub.
- PAULSON, F.,P, PAULSON and C. A. MAYER (1991). *“What Makes a Portfolio”*. **Educational Leadership** Cilt 48, Sayı 5

- PAULSON, F. and PAULSON, P. (1994). “*A Guide for Judging Portfolios*”, **Measurement and Experimental Research Program**, Portland, ERIC Dökümanı, Servis No: ED 377210
- PEREIRA DE ECA, M. T. (2004). “*Using Portfolios for Art External Assessment at Ages 17-18 on Experiment*” Insea on Bridge, **Uluslararası Sanat Yoluyla Eğitim Kurumu**, 7. Avrupa Bölgesel Kurultayı, 1-6 Temmuz 2004, İstanbul- Kapadokya.
- PEREIRA DE ECA, M. T. (2005). “*Using Portfolios for Experiment in Portugal*” **The International Journal of Art Design Education**. Cilt 24, Sayı 2
- PICKET,N. ve DODGE, B. (2001). “*Rubrics for Web Lessons*” <<http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm>> adresinden elde edilmiştir.
- POPHAM J.W., (1997). “*What’s Wrong and What’s Right with Rubric*”, **Educational Leadership** Cilt 55, Sayı 2
- RAYALA, M. (1995). **A Guide to Curriculum Planning in Art Education**, Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, Wisconsin, USA.
- RISATTI, H. (1989) “*Art Criticism in Art DBAE*” (Ed: R.A. Smith), **Discipline Based Art Education: Origins, Meaning and Development**, Urbana, Chicago: University of Illinois Pres.
- SABOL ve BENSUR (2000). **Assessing Expressive Learning**, ‘den alıntıdır. New Jersey: LEA.
- SABOL, R. (2004). “*The Assessment Context: Part One*” **Arts Education Policy Review**, Cilt 105, Sayı 3
- SAN, İ. (2003). **Sanat Eğitimi Kuramları**, (2. Baskı), Ütopya Yayınevi: Ankara
- SHARP, J. (2002). “*Using Portfolios in the Classroom*”

- SHAPLEY, S. and BUSH, M., (1999). “*Developing a Valid and Reliable Portfolio Assessment in the Primary Grades:*” **Building On Practical Experience Applied Measurement in Education**, Cilt 12, Sayı 2
- SEMERCİ, Ç. (2001). “*Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme,*” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt 1, Sayı 2
- SEWELL, M., MARCZAK, M. ve HORN, M. (2002) “*The Use of Portfolio Assessment in Evaluation,*” <<http://ag.arizona.edu/fcr/fs/cyfor/portfolio3.htm> adresinden elde edilmiştir.
- SEYHAN, G. (2005). “**Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SIMON, M. and FOOGETTE-GIROUX R. (2000). “*Impact of a Content Selection Framework on Portfolio Assessment at The Classroom Level*”. **Assessment in Education** 7 (1)
- SMITH-SHANK, D., (1994). “*Evaluation in Art Education*”, Ed. Jerome Hausman, Illinois Art Education Association, ERIC Dökümanı, Servis No: ED 394878
- SÖNMEZ, V., (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara; Personel Geliştirme Merkezi, No: 12
- SÖZEN, M. ve TANYELİ, U., (1994). **Sanat Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- STRAUSS, A., ve CORBİN J., (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*, Newbury Park: Sage.

- ŞAHİN, A., E., (2004) “*Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi*” **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı 58
- TAYMAZ, H.,(2002). **Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler**, (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayınları.
- TEKİN, H., (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (9. Baskı) Ankara: Yargı Yayınları.
- TELLİ, H., (1996). “*Eğitimin Genel Hedeflerinin Davranış Biçimine Dönüştürülmesin Sanat Eğitiminin Katkısı Vardır*” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:131
- TEPECİK, A. (2002). **Grafik Sanatlar**, (1. Baskı) Detay ve Ofset Yayınları: Ankara
- TEZCİ, E. ve DEMİRLİ, C., (2004) “*Bir Performans Değerlendirme Modeli: BGD*” **XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- TURGUT, F. (1997). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (10. Baskı) Ankara: Yargı Matbaası.
- UZUNER, Y. (1998). “*Eğitimde Niteliksel Araştırma Yöntemleri*,” Yayımlanmamış Doktora Ders Notları, Eskişehir.
- VAİZ, O. (2003). “**Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları**”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- WALKER, J. (1998). “*Process Portfolios as a Means for Formative and Summative Evaluation of Student Work in the Visual Arts*” **Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid- Western Educational Research Association**. Chicago.

- WILSON, B. (1971). “*Evaluation of Learning in Art Education*”, In Bloom, J. Hastings & G. Madous (Ed) **Handbooks on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.**, New York, Mc Grow, Hill.
- WILSON, B. (1997a). **Changing The Face of Art Education**, Los Angeles.
- WILSON, B., (1997b). “*Arts Standarts and Fragmentation: A Strategy for Holistic Assessment*”, **Arts Education Policy Review**, Vol: 98, Nu:2, <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct:true&db=eric&AN=EJ46654&site=ehost-live>> adresinden elde edilmiştir.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma**. (5. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- YOLCU, E. (2004). “*Özel Yetenek Sınavlarının Resim Yeteneğini Ölçmedeki Niteliği*” **Sanat Eğitimi Sempozyumu 2**, Gazi Üniversitesi, Ankara: Gündüz-Eğitim Yayıncılık.
- YURDAKUL, B. (2004). “**Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkısı**” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ZIMMERMAN, E. (1997). “*Authentic Assessment Research in Art Education*” An Introduction/Standardized Testing and Auathentic Assesement Research In Art Education **Research Methods and Methodoligies for Art Education**.

EKLER

	Sayfa
EK 1: Öğretmen Görüşme Formu	301
EK 2: Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu	306
EK 3: Gözlem Formu	310
EK 4: Bilgilenme ve Araştırma Süreci Puanlama Ölçeği	315
EK 5: Sanatsal Çalışmalar İçin Dereceli Puanlama Anahtarı.....	316
EK 6: Tarihsel Bilgi, Eleştirel Çözümleme ve algılama için Dereceli Puanlama Anahtarı	317
EK 7: Sanat Eseri İnceleme Yaprağı	318
EK 8: Estetik Sorgulama İçin Dereceli Puanlama Ölçeği	321
EK 9: Estetik Sorgulama Yaprağı (10. Sınıf)	322
Estetik Sorgulama Yaprağı (9. Sınıf)	323
EK 10: Öğrenci Öz Değerlendirme Yaprağı	324
EK 11: Akran Değerlendirme Yaprağı	325
EK 12: Puanlama Ölçeği ve Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Değerlendirme Formu	326
EK 13: Diğer EGD Dokümanları	327
EK 14: Verilerin Kodlanmasından Bir Kesit	329
EK 15: EGD Değerlendirme Süreci (Fotoğraflar)	336
Atölyelerin Fiziki Yapısı	336
EGD Değerlendirme Sürecinde Ortam	338
Değerlendirme Süreci	339
Ders Süreci	341
EGD'leri Düzenleme	342
Öğrenci Eğitsel Gelişim Dosyaları	343
EK 16: İncelenen Sanat Eseri	345
EK 17: Öğrenci Sanatsal Çalışmaları	349
EK 18: Araştırma İzni	354

EK 1

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Formu

Tarih: ___ / ___ / 2007

Saat (Başlangıç-Bitiş): ___ / ___

Saygıdeğer Öğretmen;

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümü atölye derslerinde öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyalarının (portfolyo) uygulanması konusunda bir araştırma yapmaktayım. Özellikle eğitsel gelişim dosyalarının sanatsal yeterliliği ölçme ve değerlendirmede uygulanmasına ilişkin sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum.

Vereceğiniz bilgilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağını ve gizli tutulacağını özellikle belirtmek isterim. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz şifrelenecektir.

Samimiyetiniz ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Konuşmalarımızın kaydedilmesinde bir sakınca var mı? Görüşme sonunda istemediğiniz bölümleri silebiliriz.

Görüşmemizin en fazla 45 dk. süreceğini tahmin ediyorum.

Hazırsanız sohbete başlayabiliriz.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU 1

- 1- Daha önce görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?
- 2- Sizce görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin amacı nedir?
- 3- Atölye derslerinde öğrencinin sanatsal yeterliliğini nasıl değerlendiriyorsunuz
*Sonda: Ne sıklıkta?
 Bu değerlendirmelerde ne tür belgeler kullanıyorsunuz?
 Ne kadar zaman ayırıyorsunuz?*
- 4- Öğrencinin sanatsal yeterliliğinin hangi boyutlarını değerlendiriyorsunuz?
*Sonda: Algılama ve eleştirel yeterlilik
 Estetik duyarlılık
 Sanatsal Bilgi
 Uygulama yeterliliği*
- 5- Öğrencinin sanatsal yeterliliğini değerlendirmede hangi ölçütleri dikkate alıyorsunuz?
*Sonda: Bu ölçütlere nasıl karar verilmektedir?
 Bu ölçütler nasıl değerlendirilmektedir?*
- 6- Uyguladığınız ölçme değerlendirme etkinliklerinin zayıf ve güçlü yanlarını belirtir misiniz?
Alternatif: Derslerde kazandırdığını bilgilerin, kavramların, tutumların ve becerilerin kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleriyle yeterince ölçülebildiğini düşünüyor musunuz?
- 7- Yaptığınız değerlendirmenin yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 8- Sizce uyguladığımız ölçme değerlendirme sistemi öğrenciler tarafından nasıl algılanıyor,
Alternatif: Öğrenciler ne derecede memnundurlar? yada güvenilir buluyorlar mı?
- 9- Değerlendirme ölçütlerini öğrenciyle paylaşıyor musunuz?
Alternatif: Paylaşım gerekli midir?
- 10- Değerlendirme sonucunda elde ettiğiniz bilgileri öğrenci ile paylaşıyor musunuz?
*Sonda: Öncesinde
 Sonrasında*
- 11- Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin öğrenme sürecine ne tür bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
*Sonda: Olumlu
 Olumsuz*
- 12- Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU 2

- 1- Bir öğretmen olarak EGD (portfolyo) uygulamaları ile ilgili rol ve sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz.
Sonda: Okul dışında
Öğrenme ortamında
Etkinliklerde
Görevlerde
- 2- Sanat atölye derslerinde EGD (portfolyo) değerlendirmeleri ile ilgili neler düşündünüz?
Sonda: Sınıf içinde oluşan ortamla ilgili
Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili
Etkinliklerle ilgili
Öğrencilerin özellikleri ile ilgili
Öğrencilerin sanatsal gelişimi ile ilgili
- 3- Sizce EGD'ları (portfolyo) ne sıklıkta değerlendirilmelidir?
Alternatif: Öğrencilere ne sıklıkta geri dönüt verilmelidir?
- 4- EGD (portfolyo) değerlendirme tekniğinin öğrencileri araştırma ve sorgulamaya yönlendirdiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
Sonda: sanat yapıtlarını
Sanatçıları
Sanatın eleman ve ilkelerini
Sanat temalarını
- 5- Sizce EGD (portfolyo) değerlendirmelerinin zayıf yanları nelerdir?
Sonda: Zaman
Mekan
Kaynak
Öğrenme ve değerlendirme açısından
- 6- Sizce EGD (portfolyo) değerlendirmelerinin güçlü yanları nelerdir?
Alternatif: Öğrenme ve değerlendirme açısından ne gibi güçlü yanları bulunmaktadır?
Sonda: Algısal ve eleştirel gelişim açısından
Estetiksel gelişim açısından
Sanatsal bilgiyi kazanma açısından
Uygulama becerileri açısından
- 7- Değerlendirme formlarının öğrenciyle paylaşılıyor olması sizde ve öğrencide nasıl bir değişiklik yaptı?
- 8- EGD'nın (portfolyo) içindeki her bir değerlendirme formunun sistem içinde uygulanabilirliği hakkında ne düşündünüz?
Alternatif: Anlamakta ya da kullanmakta zorlandığınız formlar oldu mu?
Puanlarken zorlandığınız tereddüt ettiğiniz yerler oldu mu?

9- EGD'da (portfolyo) her bir sürecin puanlanması için bir öneri getirir misiniz.

Sonda: Bilgilenme ve Araştırma Süreci

Yaratıcı Süreç (Sanat ürünlerini oluşturma süreci)

Değerlendirme Süreci

Sanatsal bilgi

10- EGD (portfolyo)değerlendirmeleri üzerine sormak istediğiniz sorular var mı?

11- Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU 3

1- EGD (portfolyo) değerlendirmelerini diğer değerlendirme teknikleriyle karşılaştırdığınızda farklı gördüğünüz unsurlar nelerdir?

Sonda: Planlama açısından

Uygulama açısından

Öğrenme açısından

Sanatsal gelişim açısından

2- EGD (portfolyo) değerlendirmelerini diğer değerlendirme teknikleriyle karşılaştırdığınızda sınıftaki görev ve sorumluluklarınızı nasıl değerlendirirsiniz.

Alternatif: Görev ve sorumluluklarınızda belirgin değişiklikler oldu mu?

Sonda: Planlama

Uygulamada

3- EGD (portfolyo) değerlendirmelerinin uygulandığı ortamda oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?

Alternatif: Sınıftaki iletişim ve etkileşimde belirgin bir artış oldu mu?

Sonda: Öğrenci- öğrenci etkileşimi

Öğretmen- öğrenci etkileşimi

Ortam ve materyal kullanımı

4- EGD (portfolyo) değerlendirme tekniğinde en çok hoşlandığınız özellikler nelerdir? *Alternatif: Hangi özellikler daha çok ilginizi çekti?*

5- EGD (portfolyo) değerlendirme tekniğinde hoşlanmadığınız özellikler nelerdir? Bir değişiklik yapmak isteseydiniz neleri, neden değiştirirdiniz?

6- EGD (portfolyo) değerlendirmesinin öğrenci üzerinde ne tür etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Bilişsel Açıdan

Eleştirel düşünme

Estetik sorgulama

Yaratıcı düşünme

Problem çözme

Öğrenme açısından

Sosyal açıdan

Katılım

Etkileşim
Sorumluluk alma
İşbirliği
Duyuşsal Açıdan
Güdülenme

7- EGD (portfolyo) değerlendirmelerinin okul ve müfredat üzerinde ne gibi bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

8- Öğretmen olarak bu değerlendirme sürecinin sizlere neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?

Sonda: Planlamada
Uygulamada
Değerlendirmede
Öğretmen özelliklerinde

9- Bu değerlendirme tekniği sizce öğrencilerin tutumlarını nasıl etkiledi?

10- EGD (portfolyo) değerlendirmesinin etkililiği ve yeterliliği konusunda neler düşünüyorsunuz?

Sonda: Zorlayıcı
Öğretici
Zaman
Mekan
Kaynak
Uygulanabilirlik

11- Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

KİŞİSEL BİLGİLER

Öğretmen:

Adı Soyadı:.....

Kıdem Yılı:.....

Haftalık Ders Yüğü:.....

Okuttuğı Grup Sayısı:.....

En Son Aldığı Eğitim Derecesi:.....

EK 2

ÖĞRENCİ ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Odak Grup Görüşme Formu

Tarih: ___/___/2007

Saat (Başlangıç-Bitiş): ___/___

Değerli Öğrenciler;

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Resim Bölümü atölye derslerinde sizlerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyalarının (portfolyo) uygulanması konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu sürecin başrolünde sizler olacağınız için bu konuda sizlerden pek çok bilgi alabileceğimi düşündüm ve sizlerle görüşmeler yapmaya karar verdim. Eğitsel gelişim dosyası (portfolyo) sürecinde dosyalarınızdan elde edeceğim bulguları ve görüşlerinizi, sizleri daha sağlıklı ve kapsamlı değerlendirme tekniği geliştirmek için kullanacağım. Bu nedenle sizlerin sorularıma vereceğiniz yanıtlar benim için çok önemlidir.

Vereceğiniz bilgilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağını ve gizli tutulacağını özellikle belirtmek isterim. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz değiştirilecektir.

Samimiyetiniz ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Konuşmalarımızın kaydedilmesinde bir sakınca var mı? Görüşme sonunda istemediğiniz bölümleri söylebiliriz.

Görüşmemizin en fazla 1 saat süreceğini tahmin ediyorum.

Hazırsanız sohbete başlayabiliriz.

ÖĞRENCİ ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU 1

1- Öğretmenleriniz sizleri sanat atölye derslerinde nasıl değerlendirmektedir?

Sonda: Gözlem

Kıyaslamalar yoluyla

Belirli ölçütler çerçevesinde

2- Öğretmenleriniz sanatsal yeterliliğini değerlendirirken neleri ön plana almaktadır?

Alternatif: Öğretmenin kullandığı ölçme değerlendirme tekniği senin derslerde kazandığın uygulama becerilerini ölçtüğünü düşünüyor musun? Cevabın hayır ise neden?

Sonda: Etkili kompozisyon oluşturma

Araç-gereçleri kullanma

Tekniği uygulama

Özgünlük ve yaratıcılık

Kişisel gelişim ve çaba

Sorumluluklarını yerine getirme

3- Öğretmenleriniz sanat atölye derslerinde sence hangi boyutları da değerlendirmelidir?

Alternatif: Öğretmenin kullandığı ölçme değerlendirme tekniği senin derslerde kazandığın bilgileri ve kavramları ölçtüğünü düşünüyor musun? Cevabın hayır ise neden?

Alternatif: Öğretmenin kullandığı ölçme değerlendirme tekniği senin derslerde kazandığın estetiksel ve eleştirel becerilerini ölçtüğünü düşünüyor musun? Cevabın hayır ise neden?

Sonda: Sanatsal bilgi

Sanat eserlerine karşı estetiksel ve eleştirel bakış

Araştırma-sorgulama

Uygulama becerileri

4- Öğretmenlerinizin yaptığı değerlendirme sistemi kişisel gelişimine katkıda bulunuyor mu? Ne yönden?

5- Öğretmenleriniz değerlendirmeden önce ve sonra sana ne tür bilgiler veriyor?

Sonda: Öğretmenin verdiği bilgiler senin için yeterli mi?

6- Bu sistemde ne tür değişiklikler önerirsin?

7- Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

ÖĞRENCİ ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU 2

- 1- Öğrenci olarak EGD (portfolyo) uygulamaları ile ilgili rol ve sorumluluklarınız neler olduğunu düşünüyorsunuz?
Sonda: Okul dışında
Öğrenme ortamında
Bilgiye ulaşmada, etkinliklerde, görevlerde
- 2- Sizce EGD'ler (portfolyo) ne sıklıkta değerlendirmelidir?
Alternatif: Öğrenciye ne sıklıkta geri dönüt verilmelidir?
- 3- EGD (portfolyo) değerlendirmeleri ile ilgili olarak neler düşündünüz?
Sonda: Görev ve sorumluluklarla ilgili
Sınıf içinde oluşan ortamlarla ilgili
Öğrenmenizle ilgili
Etkinliklerle ilgili
Öğrenmenizle ilgili
Sanatsal gelişiminizle ilgili
- 4- EGD (portfolyo) değerlendirme tekniği sizleri araştırmaya teşvik etti mi?
Sonda: Sanat elemanları
Sanat yapıtları
Sanatçıları
Sanat üsluplarını
Müze ve galerileri
- 5- Değerlendirme sürecine dâhil olduğunuzu hissediyor musunuz? Nasıl?
- 6- Sizce EGD (portfolyo) değerlendirmesinin zayıf ve güçlü yanları nelerdir?
Sonda: Motivasyon
Araştırmada isteklilik
Beklentilerin ötesine geçme
- 7- Değerlendirme formlarının sizlerle paylaşılıyor olması sizde ne tür bir etki yaratıyor?
Sonda: Olumlu
Olumsuz
- 8- Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriz var mı?

ÖĞRENCİ ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU 3

- 1- EGD (portfolyo) değerlendirmelerini diğer değerlendirme uygulamaları ile karşılaştırdığınızda farklı gördüğünüz unsurlar nelerdir?
- 2- EGD (portfolyo) değerlendirmesini diğer değerlendirme uygulamaları ile karşılaştırdığınızda sınıftaki görev ve sorumluluklarınızda neler değişti?
- 3-Bu değerlendirme sizce öğretmenlerinizin tutumlarını nasıl değiştirdi/etkiledi?

- 4- EGD (portfolyo) değerlendirme sürecinde kendinizi nasıl hissettiniz?
Sonda: Araştırmacı, heyecanlı, istekli, öğrenen, eleştirel düşünen, meraklı vs....)
- 5-Araştırma sürecinizin değerlendirileceğini bilmek sizi farklı alternatifler aramaya teşvik etti mi?
- 6- EGD'lerin (portfolyo) gerçek gelişimizi belgelediğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
- 7-Uygulama süreci dışında estetiksel ve eleştirel becerilerinizin değerlendirileceğini bilmek sizleri farklı araştırmalara ya da düşünme biçimlerine yöneltti mi? Nasıl?
- 8- EGD (portfolyo) ile değerlendirmenin sizlere neler kattığını düşünüyorsunuz?
Alternatif: Sanatsal anlamda gelişiminize bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
Sonda: Bilişsel Açıdan
Eleştirel düşünme
Estetik sorgulama
Yaratıcı düşünme
Problem çözme
Öğrenme açısından
Sosyal açıdan
Katılım
Etkileşim
Sorumluluk alma
İşbirliği
Duyuşsal Açıdan
Güdülenme
- 9- EGD (portfolyo) değerlendirme uygulamasında en çok hoşlandığınız özellikler nelerdir? Hangi özellikler daha çok ilginizi çekti?
- 10- EGD (portfolyo) değerlendirme tekniğinde hoşlanmadığınız özellikler nelerdir? Bir değişiklik yapmak isteseydiniz neleri, neden değiştirdiniz?
- 11- EGD (portfolyo) değerlendirmesinde öğrenme ortamında iletişim ve etkileşim konusunda neler değişti?
- 12-Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriz var mı?

EK 3

GÖZLEM

Gözlemin amacı; eğitsel gelişim dosyası (portfolyo) değerlendirmelerinin sanat atölye derslerinde öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede etkililiğini belirlemek ve öğrenme sürecine katkısını betimlemektir. Bu amacı karşılamak üzere araştırmacı tarafından, Alan Notu Alma Gözlem Formu (ANAGF) geliştirilmiştir. ANAGF ile birlikte, araştırılacak araştırma soruları, ANAGF Anahtarı ve Uygulama Yönergesi de oluşturulmuştur.

Alan Notu Alma Gözlem Formu (ANAGF)

EĞİTSEL GELİŞİM DOSYASI (PORTFOLYO) SÜRECİ	Algısal ve Eleştirel Yeterlilik	Estetik Sorgulama	Sanatsal Bilgi	Uygulama Yeterliliği	Öğretmen Özellikleri	Öğrenci Özellikleri
Bilgilenme ve Araştırma Süreci						
Uygulama Süreci						
Değerlendirme Süreci						

ANAGF, eğitsel gelişim dosyası değerlendirme sürecine yönelik araştırma sorularını karşılamayı hedeflemektedir. ANAGF'nun karşılaması beklenen araştırma soruları ise şöyledir:

- 1- Eğitsel gelişim dosyası değerlendirme sürecinin öğrencilerin; algısal ve eleştirel yeterliliklerini, sanatsal bilgi, estetik duyarlılık ve uygulama yeterliliğini değerlendirmede etkililiği nasıldır?
- 2- Eğitsel gelişim dosyası değerlendirmeleri öğrenme sürecinde; öğretmen özelliklerini ve öğrenci özelliklerini nasıl etkilemektedir?

ANAGF Anahtarı ve Uygulama Süreci

ANAGF’de EGD (portfolyo) süreci 3 aşamalı bir süreç olarak sınıflandırılmıştır. Bu süreçler; a) bilgilenme ve araştırma süreci, b) uygulama süreci, c) değerlendirme süreci olarak adlandırılmıştır.

Bilgilenme ve Araştırma Süreci: Öğrencinin öğrenme alanına ilişkin bilgilenme sürecini ve yapmış olduğu araştırmalarını, denemelerini, düşünme yollarını gösteren süreçtir. Bu süreçte öğrencilerden yapmış oldukları her türlü yazılı ya da görsel araştırmaları, eskizleri, taslakları birer kanıt olarak EGD’nda (portfolyo) biriktirmeleri istenmektedir.

Uygulama Süreci: Öğrencinin öğrenme alanına ilişkin yaratıcı ve zihinsel gelişimlerini artıracak sanatsal çalışmalar yapma sürecidir. Bu süreçte öğrencilerin duygusal, fiziksel, algısal, sosyal, estetiksel ve yaratıcı yönden gelişmesi beklenmektedir. Öğrencilerden bu süreç sonunda bitmiş sanat çalışmalarını birer kanıt olarak EGD’nde (portfolyo) biriktirmeleri istenmektedir.

Değerlendirme Süreci: Öğrencinin öğrenme alanına ilişkin sanat eserlerini, kendi sanat çalışmalarını ve arkadaşlarının sanatsal çalışmalarını değerlendirdiği süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin; sanatsal biçimlere karşı tutumları ve geçerli nedenlere dayanarak sanat eserlerini estetik açıdan değerlendirme, sanatsal düzenleme öge ve ilkelerini görsel olarak ayırt etme ve yorumlama yetenekleri, sanat kavramlarını ve sanat tarihi gerçeklerini ne kadar anladıklarını saptamak hedeflenmiştir. Öğrencilerden bu süreçte kendi seçtikleri sanat eseri/ sanat eserlerini tarihsel, eleştirel ve estetiksel yönden incelemeleri, kendi sanat çalışmalarına ve arkadaşlarının sanat çalışmalarına değerlendirme yazıları yazmaları istenerek birer kanıt olarak EGD’nde (portfolyo) biriktirmeleri istenmektedir.

EGD (portfolyo) sürecinin bu aşamalarında öğrencilerin algısal ve eleştirel yeterliliklerine, estetiksel sorgulama, sanatsal bilgi ve uygulama yeterliliklerine ilişkin sözel ve sözel olmayan tepkilerinin yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerin süreç içerisindeki özellikleri gözlem formuyla kayıt altına alınacaktır.

Algısal ve Eleştirel Yeterlilik: Eğitsel gelişim dosyası (portfolyo) değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında öğrencinin sanat eserlerinde ve kendi sanat çalışmasında gördüğü farklılıkları tanımlaması, isimlendirmesi, görsel nitelikleri tarif edebilmesi veya çizmesi, yorumlamasına yönelik sözel ve sözel olmayan tepkilerine ait veriler gözlemlenecektir. Örneğin:

- Öğrenciler doğada ve sanatta görsel olarak gözlemledikleri nitelikleri, ayrıntıları isimlendirirler.
- Öğrenciler görsel düzenlemelerin belirli niteliklerini çözümleyebilir, benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebilirler.
- Öğrenciler sanat çalışmasının içinde gizlenmiş olan duyguları, sembolleri yorumlayabilirler.
- Öğrenciler gözlemledikleri detayları sanatsal çalışmalarına aktarabilirler.
- Öğrenciler, farklılıkları, doğadaki ve sanat eserindeki nitelikleri ve kullanılan araç gerecin etkilerini incelemek için yakından bakarlar.

Estetiksel Duyarlılık ve Sorgulama: Eğitsel gelişim dosyası (portfolyo) değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında öğrencinin bir nesneyi sanat yapan özellikleri sorgulayabilmesi ve sanat eserini sosyal, tarihsel ve kültürel yönden sorgulayabilmelerine yönelik sözel ve sözel olmayan tepkilerine ait veriler gözlemlenecektir. Örneğin:

- Öğrenciler şekillerin, renklerin, ton değerlerinin veya dokunun görsel düzenlemelerine duyarlıdır.
- Öğrenciler sanat etkinliği sürecinde farklı kararsızlıklar yaşayabilirler.
- Öğrenciler kendi çalışmalarına ve diğerlerin çalışmalarına saygı duyarlar
- Öğrenciler yeni deneyimlere açık olduklarının belirtilerini gösterebilirler.
- Tartışılmış sanat eserleri ile ilgili kendi düşüncelerini geliştirebilirler.
- Sanat hakkında fikirlerini tartışmaya ilgi duyarlar.
- Sanat eserleri ve kendi sanatsal çalışmalarıyla ilgili düşüncelerini iletirler.

Sanatsal Bilgi: Eğitsel gelişim dosyası (portfolyo) değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında öğrencinin hatırlama, anımsama ve farkına varmalarına yönelik sözel ve sözel olmayan davranışları gözlenecektir. Örneğin:

- Sanat kavramlarını sözel ifadelerinde kullanırlar
- Sanat tarihi, sanat eserleri ve sanatçılarla ilgili bilgilerini kullanırlar.

- Çeşitli sanat tekniklere ilişkin kurallar bilgisini kullanırlar.
- Sanat eserlerindeki temel üslupları, dönemi, coğrafi özellikleri söyleyebilirler.
- Farklı sanat biçimlerini söyleyebilirler.

Uygulama Yeterliliği: Eğitsel gelişim dosyası (portfolyo) değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında öğrencilerin fiziksel, duyuşsal, algısal, estetiksel ve yaratıcı yönde gelişimlerine yönelik veriler gözlemlenecektir. Örneğin:

- Öğrenciler guaj boyanın kıvamını ayarlayabilirler.
- Öğrenciler sanatsal çalışmalarına yönelik farklı çözümler denerler, araştırırlar.
- Öğrenciler verilmiş olan kavramlara dair problemleri etkili bir şekilde çözebilen sanat eserleri yaratabilirler.
- Çalışma ortamını ve kullandığı araçların temizliğini yaparlar.

Öğretmen Özellikleri: Eğitsel gelişim dosyası (portfolyo) sürecinin tüm aşamalarında öğretmenlerin mesleki anlamda ne tür özellikler sergilediği ve sözel olmayan tepkilerine ait veriler gözlemlenecektir. Örneğin;

- Öğretmenlerin öğrencileri yönlendirme biçimleri nasıldır?

Öğrenci Özellikleri: Eğitsel gelişim dosyası (portfolyo) sürecinin tüm aşamalarında öğrencilerin sergiledikleri davranışlar, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim biçimleri, duygusal ortamı tanımlayan durumlar, öğrencilerin düşünme biçimleri ve kendilerini yansıtmaya ve değerlendirme biçimlerine yönelik bilişsel ortama dair veriler gözlemlenecektir. Örneğin;

- Öğrencilerin EGD (portfolyo) değerlendirme sürecinde yaşadığı sıkıntılar nelerdir?
- Öğrenciler EGD (portfolyo) değerlendirme sürecinde ne gibi tutumlar sergilemektedir?

ANAGF'nin Uygulanması Süreci

Eğitsel gelişim dosyası değerlendirme tekniğinin Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü atölye derslerinde öğrencilerin sanatsal yeterliliğini değerlendirmede etkisini belirleyebilmek için toplam 108 ders saati gözlem araştırmacı tarafından yapılacaktır. Bu uygulama sürecinde gözlenen boyutlar çerçevesinde hazırlanan bir gözlem çizelgesine gerekli notlar alınacaktır. Bu süreç içersinden 24 ders saati fotoğraf ve kamera ile kayıt altına alınacaktır. Bu kayıtlar bağımsız bir gözlemci ve araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde betimlenecektir.

EK 4

BİLGİLENME ve ARAŞTIRMA SÜRECİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

Adı Soyadı:

Tarih:

Sınıf:

Programın Hedefleri	Kriterler	4	3	2	1
Eleştirel Düşünme	Temaları ve problemleri farklı yönleriyle ele alır mı?				
	Sanat yapıtlarındaki nitelikleri ve farklılıkları analiz edebiliyor mu?				
Yaratıcı Düşünme	Sanat çalışmasını özgün ve yenilikçi düşünceler çerçevesinde yapılandırır mı?				
	Tekniği farklılaştırmada risk alır mı?				
Problem Çözme	Sanat çalışmasını geliştirmek için farklı taslaklar ve eskizler yapar mı?				
	Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıkar mı?				
	Problemi çözmek için çaba harcar mı?				
Etkili İletişim	Sanat çalışması hakkında sınıf arkadaşları ile konuşur mu?				
	Sanat çalışması hakkında öğretmeni ile konuşur mu?				
Araştırma/ Sorgulama	Kendisine yardımcı olabilecek örnekleri araştırır mı?				
	Sanat çalışması hakkında öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda araştırmalar yapar mı?				
Bilgiyi Kullanma/ Uygulama	Konuyla ilgili örnekleri kendi çalışması ile ilişkilendirerek yeniden yorumlar mı?				
	Çeşitli konularda elde ettiği bilgileri sanat çalışmasını geliştirmede kullanır mı?				
Toplam					

Puan	52-38	37-25	24-13	12-0
Nitelik	Mükemmel	İyi	Orta	Geliştirilmeli

Yorumlar:.....

EK 5

SANATSAL ÇALIŞMALAR İÇİN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Adı Soyadı:
Sınıf:

Tarih:

ÖLÇÜTLER	4 Mükemmel	3 İyi	2 Orta	1 Geliştirilmeli	Derece
Anlatım ve Özgünlük	Sanatsal çalışma temaya uygun bir biçimde yapılandırılarak duygu ve düşünceler özgün bir biçimde ifade edilmiştir.	Sanatsal çalışmada temaya ilişkin duygu ve düşünceler ifade edilmiştir.	Sanatsal çalışmada temadan kopuk bir karakter geliştirilmiş, ve bilinen örneklerin izlerini taşımaktadır.	Sanatsal çalışma özgün bir anlatımın izlerini taşımamaktadır.	
Araç-Gereç ve Tekniğin Kullanımı	Resmin anlamını güçlendirmede materyal ve tekniği analiz edip etkili bir biçimde kullanmıştır. Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıkıp, tekniği farklılaştırmada risk almıştır.	Resmin anlamını güçlendirmede materyal ve tekniği etkili bir biçimde kullanmıştır. Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıkmış, fakat tekniğin sınırlılıklarını zorlamamıştır.	Materyal ve tekniği kullanmada ve tekniğe ilişkin problemlerin çözümünde öğretmeninden destek almıştır. Tekniğin kullanımında hatalar vardır.	Materyal kullanımı uygunsuzdur. Teknik yeterince anlaşılmamıştır.	
Tasarım ve Kompozisyon	Görsel sanat öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkeleri ile duyuşsal nitelikleri alışılmadık ve etkili bir biçimde kullanmıştır. Görsel bütünlüğü sağlamak için sürekli denemeler yapmıştır.	Görsel sanat öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkelerinin kullanımında başarılıdır, Görsel bütünlüğü sağlamak için oldukça sık denemeler yapmıştır.	Görsel Sanat öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkelerinin kullanımında denemeler yapmıştır. Fakat kompozisyondaki görsel bütünlüğü sağlamada öğretmenin desteğini almak istemiştir.	Görsel bir bütünlük oluşturmada sanat öğelerini ve ilkelerini kullanamamıştır.	
Çalışma Alışkanlığı	Sürece ilişkin tüm sorumluluklarını yerine getirmiş, zorluklar karşısında yılmamıştır. Beklentilerin ötesinde çalışmıştır. Öğretmen ve arkadaşları ile paylaşımda bulunmuştur. Görevleri zamanında bitirmiş, çalışma ortamının ve kullandığı araçların temizliğini yapmıştır.	Sorumluluk almış ve zorluklar karşısında yılmamıştır. Öğretmen ve arkadaşları ile paylaşımda bulunmuştur. görevleri zamanında bitirmiş ve çalışma ortamının ve kullandığı araçların temizliğini yapmıştır.	Genellikle sürece ilişkin görevleri öğretmeninden ve arkadaşlarından gelen uyarılarla gerçekleştirmiştir.	Sürece ilişkin görevleri yerine getirmede yeterli bir çaba göstermemiştir.	

Puan	16-13	12-9	8-5	4-0
Nitelik	Mükemmel	İyi	Orta	Geliştirilmeli

Yorumlar:.....
.....

EK 6

**TARİHSEL BİLGİ, ELEŞTİREL ÇÖZÜMLEME ve ALGILAMA İÇİN
DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI**

Adı Soyadı:

Tarih:

Sınıf:

ÖLÇÜTLER	4 Mükemmel	3 İyi	2 Orta	1 Geliştirilmeli	Derece
Betimleme (Eserin Keşfedilmesi)	Sanat eserinde bulunan öğelerin ve konunun tasvirini ayrıntılı bir şekilde yapar	Sanat eserinde bulunan öğelerin ve konunun tasvirini yapar	Sanat eserinde bulunan öğelerin ve konunun tasvirinin ancak bir kısmını yapar, detaylandıramaz.	Sanat eserinde bulunan öğelerin ve konunun tasvirini yeterince yapamaz	
Çözümleme (Sanat Eserinin Düzenlenmesi)	Sanatçının anlatımı kuvvetlendirmek için yaptığı düzenlemeleri, baskın sanat öğeleri ve ilkelerini eksiksiz ve ayrıntılı bir şekilde çözümler	Sanatçının anlatımı kuvvetlendirmek için yaptığı düzenlemeleri, baskın sanat öğeleri ve ilkelerini çözümler	Sanatçının anlatımı kuvvetlendirmek için yaptığı düzenlemelerin bir kısmını çözümler, detaylandırmada sıkıntı yaşar.	Kompozisyonda sanatsal düzenleme öge ve ilkelerini ayırmada sıkıntı yaşar	
Yorumlama (Fikirler, Duygular, Psikolojik Haller)	Sanat eserinin duyguları ve düşünceleri nasıl etkilendiğini açıklar, semboller ve mecazların anlamı hakkında özgün varsayımlarda bulunur. Sanat eserinin yapıldığı dönem, bugün ve kültür için anlamını yorumlamada eşsiz düşünceleri vardır.	Sanat eserinin duyguları ve düşünceleri nasıl etkilendiğini açıklar, semboller ve mecazların anlatımı hakkında varsayımlarda bulunur. Sanat eserinin yapıldığı dönem, bugün ve kültür için anlamını yorumlar	Sanat eserinin duygularını ve düşüncelerini nasıl etkilendiğine dair açıklamalarda bulunur, sembol ve mecazları yorumlamakta ve sanat eserinin yapıldığı dönem, bugün ve kültürler için anlamını yorumlamakta sıkıntı çeker.	Sanat eserinin anlamını yorumlamada zorlanır	
Yargılama (Karar Verme)	Sanat eseri hakkında kompozisyon, anlatım, yaratıcılık ve düşüncelerin ifadesine yönelik çok yönlü kriterlerle karara varır. Aldığı her kararın nedenini açıklar.	Sanat eseri hakkında kompozisyon, anlatım, yaratıcılık ve düşüncelerin ifadesine yönelik çok yönlü kriterlerle karara varır.	Sanat eserlerini yargılarken estetik kriterlerden yararlanır fakat tüm kriterlerle ilişkilendiremez.	Sanat eserini iyi yada kötü değerleriyle yargılar.	

Puan	16-13	12-9	8-5	4-0
Nitelik	Mükemmel	İyi	Orta	Geliştirilmeli

Yorumlar:.....

EK 7**SANAT ESERLERİNİ İNCELEME****Sanat Tarihi Bilgi Yaprağı**

Eserlerinde Anadolu temasını işleyen Türk sanatçılarından birinin bir sanat eserini seçiniz ve seçtiğiniz sanat eserini aşağıdaki sorular çerçevesinde inceleyiniz.



- 1- Bu nedir? Hangi sanat türüdür?.....
- 2- Bunun adı nedir?.....
- 3- Bunu kim yaptı? Kime aittir?.....
- 4- Nerede yapılmıştır?.....
- 5- Şimdi nerede bulunmaktadır?.....
- 6- Neyle yapılmıştır? Hangi materyaller kullanılmıştır?.....
.....
- 7- Hangi teknik ve yöntem kullanılmıştır?.....
- 8- Ölçüleri ne kadardır?.....

Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı
(Bakmayı Öğrenmek, Öğrenmek için Bakmak)

Betitleme

1- Bu hangi sanat formudur?

2- Bu resimde neler görüyorsun?

3- Resimde neler oluyor?

Çözümleme

1- Renkler nasıl düzenlenmiş?

2- Hangi renk daha baskın, Hangisi ikinci derecede?

3- Renkler mat mı, parlak mı, açık mı, koyu mu?

4- Işık ve renk ilişkisi ve değerleri nasıl? (gölgesiz, gölgeli, hafif gölgeli)

5- Hangi çizgileri görüyorsun? Hangileri çoğunlukta kullanılmış? (Düz, Eğri, Kırık)

6- Hangi çizgileri görüyorsun? Hangileri çoğunlukta? (geometrik, organik)

7- Resmin genelinde hangi dokular vardır?

8- Birbirini tekrar eden şekiller var mıdır?

9- İlk baktığında en çok ne dikkatini çekti?

10- Sanatçı bu resmi hangi teknikle yapmıştır?

Yorumlama

1- Sence bu resim ne anlatıyor?

.....

2- Renkler seni duygusal açıdan nasıl etkiliyor?

.....

3- Eser sende nasıl bir duygu uyandırıyor? (mutlu, kızgın, hüzünlü, buruk)

.....

4- Dokunsan ne hissedersin?

.....

5- Nasıl bir ses veriyor?

.....

6- Nasıl bir tat veriyor?

.....

7- Ne tür bir koku alıyorsun?

.....

8- Resimde simgeler var mı? Varsa ne anlatıyor olabilir?

.....

9- Bu yapıtın sizin için anlamı nedir?

.....

10- Bu yapıtın sizce sanatçı için anlamı nedir?

.....

11- Bu çalışmanın kültür için anlamı nedir?

.....

12- Yapıtın bizler ve bugün için anlamı nedir?

.....

Yargılama

1- Bu sanat eseri neden önemlidir?

- a) Gerçeğe uygun yapıldığı için
- b) Alışılmışın dışında renkler, şekiller kullanıldığı için
- c) Duyguları açığa vurduğu için
- d) Dinsel, eğitsel vs. bir ilkeyi yaymak işlevi olduğu için
- e) Diğer.....

EK 8

ESTETİK SORGULAMA İÇİN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Adı Soyadı:

Tarih:

Sınıf:

ÖLÇÜTLER	4 Mükemmel	3 İyi	2 Orta	1 Geliştirilmeli	Derece
Sanat Eserini Sorgulama (Bu nesneyi sanat yapan özellikler nelerdir?)	Sanat eserini gözlemlenebilir, mantıklı nedenlerle "sanat eseri olabilme" açısından değerlendirir. Sanatçının etkili bir anlatım oluşturmak için verdiği kararları yorumlar	Sanat eserini "sanat eseri olabilme" açısından değerlendirir. Sanatçının etkili bir anlatım oluşturmak için verdiği kararları yorumlar	Sanat eserine karşı yargılarda bulunur, fakat geçerli nedenler sunmada sıkıntı çeker.	Sanat eserine karşı yargılarında yeterince geçerli nedenler sunamaz.	
Kişisel Değerler (Sanat eserini neden sevdin?, Neden sevmedin?)	Sanat eserine karşı kişisel yargılarını geçerli, ve gözlemlenebilir nedenlerle açıklar.	Sanat eserine karşı kişisel yargılarını geçerli nedenlerle açıklar.	Sanat eserine karşı kişisel yargılarını belirtmede sınırlıdır.	Sanat eserine karşı kişisel bir yargı oluşturamaz.	
Değerleri Araştırma (Sanat eserini sosyal, tarihsel ve kültürel yönden değerlendirir?)	Sanat eserini sanat dönemleri, kültürler ve farklı kaynaklardan elde ettiği fikirler çerçevesinde yorumlar ve değerlendirir.	Sanat eserini sanat dönemleri, kültürler ve farklı kaynaklardan elde ettiği fikirler çerçevesinde yorumlar.	Sanat eserini sosyal, tarihsel ve kültürel açıdan değerlendirebilmeye ait fikirleri vardır. Fakat sınırlıdır.	Sanat eserini sosyal, tarihsel ve kültürel açıdan değerlendiremez.	

Puan	12-10	9-7	6-4	3-0
Nitelik	Mükemmel	İyi	Orta	Geliştirilmeli

Yorumlar:.....

EK 9**Estetik Sorgulama Yaprağı (10 Sınıf)**

1- Bu sanat çalışmasını sevip sevmediğini sebebiyle birlikte belirtiniz.

.....
.....
.....
.....

2- Bu sanat eserinin niçin önemli olduğunu düşünüyorsun?

.....
.....
.....

3- Sanatçı kullandığı yöntemi sizce neden tercih etmiştir?

.....
.....
.....
.....

4- Sanatçı umulmadık bir şeyler gerçekleştirme ihtiyacı duymuş mudur?

Neden?

.....
.....
.....

5- Sanatçı burada insanları huzursuz edici, tedirgin edici tavırlar sergileyip




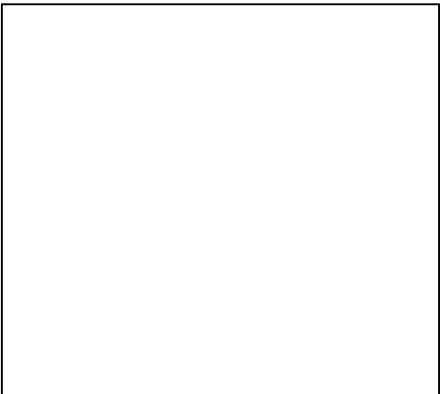
insanları tedirgin etmeyi amaçlamış olabilir mi?

.....
.....
.....

6- Bu sanat çalışmasında neleri değiştirmek isterdin?

.....
.....
.....

Estetik Sorgulama Yaprağı (9. Sınıf)

1- Sevdiğin bir resim seç. Bu resmi neden seçtiğini açıkla.	2- Sevmediğin bir resim seç. Bu resmi neden sevmediğini açıkla
	
3- Kendini ifade edeceğini düşündüğün bir resim seç. Bu resmi neden seçtiğini açıkla.	3-Değiştirmek yada yeniden düzenlemek istediğin bir resim seç. Onda neler yapacağını açıkla.
	

EK 10

ÖĞRENCİ ÖZDEĞERLENDİRME YAPRAĞI

Adı Soyadı:

Tarih:

1- Bu sanat çalışmasını neden gelişim dosyama koydum. Benim için anlamı nedir?

.....

2- Bu sanat çalışması daha önceki çalışmalarım ile karşılaştığımda nasıl buluyorum?

.....

2- Sanat çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım, bunları nasıl çözdüm?

.....

3- Bu çalışmayla neleri öğrendiğimi düşünüyorum?

.....

5- Sanat çalışmamda anlatımı kuvvetlendirmek için daha önce yapmadığım bir şeyi yapmaya çalıştım mı? Ne yaptım?

.....

4- Sanat çalışmamın etkisini artırmak için araç gereç ve tekniği nasıl kullandım?

.....

5- Sanat çalışmamda anlatımı kuvvetlendirmek için neler düşündüm? Uygulama sürecinde yapmış olduğum önemli seçimler nelerdir?

.....

6- Eğer bu çalışmayı tekrar yapsaydım, Şöyle yapardım

EK 11

AKRAN DEĞERLENDİRME YAPRAĞI

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

Seçtiğin Arkadaşının Adı Soyadı:

1-Çalışmada anlamı kuvvetlendirmek için yapmış olduğun

.....özgün ve yenilikçi buldum. Fakat.....

.....

.....yapabilirdin

2- Çalışmada araç- gereç ve tekniğin kullanımında.....

.....başarılı buldum.Fakat.....

.....

.....yapabilirdin.

3- Çalışmada görsel sanat öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkelerinin kullanımını

.....

.....başarılı buldum. Fakat.....

.....

.....yapabilirdin.

Not: Arkadaşının çalışma alışkanlığını “Evet”, “Bazen” ve “Hayır” biçiminde değerlendir misin?

	Arkadaşın:	Evet	Bazen	Hayır
1	Sanat çalışması hakkında sınıf arkadaşları ile fikir alış verişinde bulundu mu?			
2	Sanat çalışması hakkında öğretmeni ile fikir alış verişinde bulundu mu?			
3	Araç- gereci kullanma becerisi gösterdi mi?			
4	Karşılaştığı problemlerde farklı çözümler aradı mı?			
6	Karşılaştığı problemler için gerekli araştırmaları yaptı mı?			
6	Çalışmalarında gerekli dikkati ve itinaı gösterdi mi?			
7	Çalışma ortamını ve araç gereci temizledi mi?			

EK 12

Puanlama Ölçeği ve Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Değerlendirme Formu

Sayın

Eğitsel gelişim dosyası (portfolyo), öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi veren dokümanların toplandığı dosyalardır. Eğitsel gelişim dosyası değerlendirmelerinin öğrencileri motive etmek, performanslarını geliştirmek, duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini dokümante etmek, yansıtma ve değerlendirmelerle öğrenmeye teşvik etmek gibi çok yönlü işlevleri bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenciye yeteneklerini ve düşünme süreçlerini sergileme olanağı veren eğitsel gelişim dosyası değerlendirmeleri görsel sanatlar eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır.

Bu çerçevede eğitsel gelişim dosyaların Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri sanat atölye derslerinde rolünü araştırmak amaçlı İki Boyutlu Sanat Atölye ve Grafik Tasarım dersi için eğitsel gelişim dosyası içeriği hazırlanmıştır. Bu içerik, araştırma notları (yazılı ve görsel sorgulama veri ve raporları, eskizler, taslaklar) orijinal sanat çalışmaları ve değerlendirme sürecine ait estetik, eleştiri ve sanat tarihsel sorgulama yapıları ile yansıtma yazılarının (öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve süreç değerlendirmesi) bulunduğu üç bölümden oluşmaktadır. Her bir bölümün içeriğini değerlendirmek için de, kullanılacak **1 puanlama ölçeği ve 3 dereceli puanlama anahtarı (rubrik)** hazırlanmıştır.

Sizden ricam, hazırlanan puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarlarını biçim ve içerik açısından değerlendirmeniz ve konuya ilişkin görüş ve önerilerinizi belirtmenizdir. Ekte eğitsel gelişim dosyası değerlendirmesi için hazırlamış olduğum puanlama ölçeği ve dereceli puanlama anahtarları bulunmaktadır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

EK: Puanlama Ölçeği ve Anahtarları (4 adet)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Resim Öğretmenliği Bilim Dalı

Nuray MAMUR

EGD DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ
(Öğrenci)

Adı _____

Soyadı _____ Tarih _____
Sınıf: _____

Bütünlük	Dosyamda bulunması gerekenlerin tümü var	Evet	Hayır
	Dosyamın kapağını kendimi en iyi yansıtacak biçimde hazırladım		
	Tüm çalışmalarım için uygun başlıklar kullandım		
Tertip Düzen	Çalışmalarımı içindekiler bölümünde belirttiğim sıya göre dosyaladım		
	Tüm çalışma kâğıtlarım temiz ve düzenlidir.		
Yansıtma	Seçtiğim çalışmalar güçlü ve zayıf yanlarımı yansıtıyor		
	Her bir çalışma için eskizler oluşturdum		
	Çalışmalarımı zenginleştirecek bilgi, fotoğraf ve resimlerden yararlandım		
	Çalışmalarımı geliştirme aşamasında öğretmenlerimin, ailemin ve arkadaşlarımdan düşüncelerinden yararlandım, gerekli düzenlemeleri yaptım		
	Yansıtma yazılarımda anlatım ve yazım kurallarını dikkate aldım.		

Yorumlar

.....

.....

.....

.....

.....

EK 14

Verilerin Kodlanmasından Bir Kesit

ODAK GRUP GÖRÜŞME:.....

TARİH:/...../2007

SAYFA NO:.....

BETİMSSEL İNDEKS**GÖRÜŞMECİ YORUMU**

Öğrencilerin Sorumlulukları	27	<i>Elif: Daha çok araştırdık. Çok şey araştırdık. Mesela; sanatçıları, sanat eserlerini, Onlarda aslında bize düzenleme açısından olsun yorumlama açısından olsun çok yardımcı oldu. Bizi bilgilendirdi.</i>	Daha fazla araştırma Planlı ve programlı olma
BGD Değerlendirme Sürecinin Sağladığı Değişimler	28		
	29		
BGD Değerlendirme Sürecinin Sağladığı Değişimler	30		
	31	<i>Hasan: Öğretmenim arkadaşımıza eleştiri yazıyoruz ya, başta “Ben ne diyecem şimdi” diye düşünüyordum. Yani arkadaşımıza yardım edemeyeceğim diye düşünüyordum. Ama elime arkadaşımın çalışmasını alınca hani görüyorsunuz boyayı nasıl kullanmış, işte renkleri uyumlu kullanmış mı, etkileyici mi işte bir şeyler görüp söyleyebildiğimi fark ettim.</i>	Kendi düşünme sürecini tanıma ve sorgulama
Öğrenci Kazanım Bilişsel	32		
	33		
	34		
	35		
Öğrenci Kazanım Duyuşsal	36	Yönlendirici: Öğretici olduğunu düşünüyor musunuz?	
	37		
	38	<i>Hülya: Kendimizi ifade edeceğimiz şekilde araştırmalar yaparak ona göre düzenlemeler yaptık resimlerimizde. Portfolyomun kapağını hazırlarken bile bunu düşündüm.</i>	Öğrenmeye güdülenme
	39		
	40		
BGD değerlendirme Sürecinde Kullanılan Teknikler	41	Yönlendirici: Peki uygulama aşamasında düşündüklerinizi biz dedik ki bir de yazıya dökün Öz değerlendirmelerde örneğin. Bunda bir sıkıntı yaşadınız mı, ya da bunun sizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	
	42		
	43		
	44		
Öz değerlendirme	45	<i>Cansu: Öğretmenim insanlar genelde neyi öğrendiğinin farkında değildir. Ama ancak yazınca anlaşılır, yazınca belirginleşir, yazınca benimsenir. Bence bu çok iyi oldu. Çünkü derste neler öğrendiğimizi bir nebze tartmış olduk.</i>	Öğrendiklerini sentez edebilme
	46		
	47		

GENEL YORUM:

ODAK GRUP GÖRÜŞME:.....

TARİH:/...../2007

SAYFA NO:.....

BETİMSSEL İNDEKS

GÖRÜŞMECİ YORUMU

Öz değerlendirme	48		
	49	<i>Elif: Evet kendi kendimizi tartıyoruz. Ne öğrendik ne öğrenmedik diye.</i>	
	50		
	51	<i>Hülya: Birde bizde bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladı bence. Ben derste geç her şeyi yazdım portfolyoma</i>	Öğrendiklerini sentez edebilme
	52		
BGD Değerlendirme Tekniğinin Güçlü Yönleri	53	<i>Hale: Sadece uygulamada kalmamış oldu.</i>	
	54		Üniversite eğitimi için hazırlayıcı
	55	<i>Elif: Üniversiteye geçtiğimizde bizim için çok faydalı olacağını düşünüyorum çünkü orda araştırmalar yapılıyor y,a bu tür dosyalar hazırlanıyor.</i>	
BGD Değerlendirme Sürecinin Sağladığı Değişimler	56		
	57	<i>Birde hatalarımızı görüyoruz ya yani düşük not aldığımız yerleri, bunları bildiğimiz için bir sonraki uygulamalarda daha dikkatli olcaz. Kendimizi kontrol edebilecez.</i>	Özdenetim/sorumluluk
	58		
Öğrenci Kazanım Duyuşsal	59		
	60	<i>Hülya: Mesela ben hocam yaptığımız çalışmalarla ilgili fotoğraflar çektim. Ve onları çalışmalarımı geliştirmekte kullanmadım. Ve yaptığım yazılı araştırmalarda da o kadar farklı şeyler gördüm ki, Mesala derste dokuyu öğrendim. Ama ben baktım ki yaşamda doku diye bir şey var, mesala müzikte de doku varmış.</i>	Derinlemesine bilgi edinme
	61		
	62		
	63	Yönlendirici: Farklılıkları görmenize neden oldu yani.	
BGD değerlendirme sürecinde yaşanan güçlükler	64		
	65	Yönlendirici: Araştırma sürecinizin değerlendirileceğini bilmek sizi farklı alternatifler aramaya teşvik etti mi?	
BGD Değerlendirme Sürecinin Sağladığı Değişimler	66		
	67	<i>Cansu: Ben ilk değerlendirmeden önce çok bir şey yapamamıştım. Çok benimseyememiştim. Ama ikincide özellikle ben ne yapabilirim, kendimi nasıl gösterebilirim endişesine girdim. Ve acaba ne yapabilirim diye düşündüm. Uzun uzun düşündüm, eskizler yaptım, özgün baskı tekniklerini araştırdım, kimler neler ne yapmış baktım. Türk özgün baskı sanatçılarını inceledim, öğrendim. Ve yaptığım</i>	Başlangıçta benimseyememe
	68		
	69		
Öğrenci Kazanım Duyuşsal	70		Özdenetim/sorumluluk
	71		

GENEL YORUM:

ODAK GRUP GÖRÜŞME:.....

TARİH:/...../2007

SAYFA NO:.....

BETİMSSEL İNDEKS

GÖRÜŞMECİ YORUMU

Öğrencilerin sorumlulukları	72	<i>çalışmaya da etkisi oldu. Bu portfolyo olmasaydı bu araştırmaları yapmazdım. Çünkü daha önce yaptığım uygulamalarda hiç yapmadım bu tür araştırmalara hiç gerek görmedim. Niye araştırmadım çünkü istenmedi. Benden istenen uygulamayı yaptım. çünkü ondan not alacaktım. Ama şimdi araştırmalar, eskizler önemli ve bu nedenle daha fazla araştırma isteği uyandırıyor. Birde yeni yeni şeyler keşfediyorsunuz. Bunları da kendini ifade etmekte kullanıyorsunuz. Bu nedenle çok iyi olduğunu düşünüyorum.</i>	Daha fazla araştırma
	73		
	74		
	76		
	76		
Öğrencilerin sorumlulukları	77	<i>Hasan: Daha fazla araştırma yapma isteği uyandırdı ister istemez.</i>	Daha fazla araştırma
	78		
	79		
	80		
	81		
BGD Değerlendirme Sürecinin Sağladığı Değişimler Öğrenci Kazanım Bilişsel	82	<i>Yönlendirici: Peki çocuklar estetiksel anlamda farklı arayışlara itti mi? Daha etkili olması için ne yapmalıyım gibi.</i>	<i>(Başlangıçta zorluk çekilmiş, ilk defa yapılmasına bağlı)</i>
	83		
	84		
	85		
	86		
	87		
	88		
	89		
	90		
91	<i>Elif: Aslında sanat atölye derslerinde uygulama çalışmamı yapıyorum öğretmenim, ama doğrusunu söylemek gerekirse, ben sanat hakkında sanatçılar hakkında o kadar araştırmalar yapmıyordum. Ama şimdi araştırdıkça bilgi ediniyorum.</i>	Derinlemesine bilgi edinme	
92			
93			
94	<i>Cansu: Ben özellikle sanat eserlerini yorumlamanın büyük katkısı olduğunu</i>		

GENEL YORUM:

ODAK GRUP GÖRÜŞME:.....

TARİH:/...../2007

SAYFA NO:.....

BETİMSSEL İNDEKS

GÖRÜŞMECİ YORUMU

BGD Değerlendirme	96	<i>düşünüyorum. Çünkü o eserlerden aldığım, izlediğim yorumları kendi eserime de katmak</i>	Bilginin aktarımı
Sürecinin Sağladığı	97	<i>istiyorum. Yani bakış açımı değiştirdi. Artık daha farklı bakabiliyorum. Yani bir objeye</i>	
Değişimler	98	<i>bakarken bile farklı şeyler düşündürebiliyor bana. Artık bir insanın eline bakarken bile bir</i>	
Öğrenci Kazanım	99	<i>yorum çıkarmaya çalışıyorum.</i>	
Bilişsel	100		
Öğrenci Kazanım	101	<i>Hale: Öğretmenim ben sanat eseri incelemesinden sonra sanatçının neler düşündüğünü</i>	Empati geliştirme
Duyuşsal	102	<i>anlamaya çalışıyorum.</i>	
	103		
BGD Değerlendirme	104	Yönlendirici: Bu rengi kullanmış, niye bunu resimlemiş gibi mi?	
Sürecinin Sağladığı	105	<i>Hale: Mesala incelediğim eserden çok etkilendim öğretmenim. İlk baktığımda öyle</i>	Estetik deneyimlerin artması
Değişimler	106	<i>düşünmüyordum. Ama sanat eserini inceledikçe bu da portfolyo sayesinde soruları</i>	
Öğrenci Kazanım	107	<i>cevapladıkça yorumladıkça derinlere indim. Ve çok etkilendim.</i>	
Bilişsel	108		
	109	Yönlendirici: Van Gogh'un Yıldızlı Gecesiymiş değil mi?	
	110		
	111	<i>Hale: Evet</i>	
	112		
	113	<i>Hülya: Bende basit gibi görünen bir resmi inceledim. Ama öyle değildi.</i>	
	114		
BGD Değerlendirme	115	Yönlendirici: Hangi resim Hülya:	
Sürecinin Sağladığı	116	<i>Hülya: Munch'ın Çığlık adlı resmiydi. Baktığımda fırça darbelerinin nasıl gittiğini mesala</i>	Estetik deneyimlerin artması
Değişimler	117	<i>yılan şeklinde gidiyordu. İlk baktığımda çok basit gözüküyordu. Ama renk geçişleri,</i>	
Öğrenci Kazanım	118	<i>figürün yüz ifadesi bunlara dikkat ettikçe çok etkilendim. Figürün yüz ifadesine dikkat</i>	
Bilişsel	119	<i>ettim. Artık daha derin bir şeyler hissettiriyor bana</i>	

GÖRÜŞME:.....

TARİH:/...../2007

SAYFA NO:.....

BETİMSSEL İNDEKS

GÖRÜŞMECİ YORUMU

	126	Yönlendirici: Aşağı yukarı 1,5- 2 aydır portfolyolarla çalışıyoruz. Bu süreçte bir öğretmen	
	127	olarak portfolyo uygulamaları ile ilgili rol ve sorumluluklarınızın neler olduğunu	
	128	düşünüyorsunuz? <i>Okul dışında, Öğrenme ortamında, Etkinliklerde,</i>	
	129		
	130	B Öğretmen: <i>Bir öğretmenin eğitimde öğretimde bir yol izleyebilmesi için kendi kendini</i>	(Gelişmeye açık
	131	<i>yetiştirmesi gerekiyor. Ve çevreye karşı gözü açık olması gerektiğini düşünüyorum. Bu</i>	öğretmen tutumu)
	132	<i>nedenle ilk önce kendim çalışıyorum ve bunda çocuk görüyor. Bunda çocuğa bir model</i>	
	133	<i>olduğumu düşünüyorum.</i>	
	134	Yönlendirici: Görev ve sorumluluklarında bir değişiklik oldu mu?	
	135		
Öğretmenlerin	136	B Öğretmen: <i>Aslında her zaman yaptıklarımı yaptım. Fakat baştan belirli bir plan dahilinde</i>	İzleme
Sorumlulukları	137	<i>hareket edildiği için daha planlı oldu. Mesala öğrencilerin yaptıkları işleri yetiştirmesinde</i>	Destekleme
	138	<i>ve seçmesinde destek oldum, bir takipçisi oldum. Mesala çocuklar herhangi bir tekniği</i>	Seçme
	139	<i>denediklerinde olmuyorsa eğer örnekler gösterip çocuğun konuyu pekiştirmesinde yardımcı</i>	Hazırlık yapma
	140	<i>oluyorum. Bir de çocuklar portfolyo hazırladıkları için önceden teorik bilgiler veriyordum.</i>	
Öğretmenlerin	141	<i>Soru- cevap şeklinde dersi götürüyorum. Fakat portfolyolarda yapılan yansıtma yazılarında</i>	Öğrenciyi yönlendirme
Rolleri	142	<i>bazı yetersizlikleri fark edip, bu eksikliklerinde destek oldum. Birde çocuklar kendilerini yazı</i>	
	143	<i>ile ifade ettikleri için onlara yardımcı olması amaçlı konuların tekrar tekrar üzerinden</i>	Öğrenciyi
	144	<i>geçtim. Böyle bir yararının da olduğunu düşünüyorum. Son anda pekiştirme gibi bir şey</i>	bilgilendirme
BGD Değerlendirme	145	<i>oluyor. Öğrendiklerini sentez edebildiklerini düşünüyorum. Özellikle çocuklarda da bir</i>	
Sürecinin Sağladığı	146	<i>öğrenme merakı olduğunu, bir telaş olduğunu fark ettim. Mesala gelip soruyorlar bu neydi</i>	
Değişimler	147	<i>öğretmenim ben bunu portfolyoma koyacam dedikleri oldu. Daha önceden bu bilgi</i>	Öğrenmeye güdülenme
Öğrenci Kazanım	148	<i>öğrenciye verilmiş olsa bile unutulmuş olabilir. Gelip, bunu sorma gereği duyuyor.</i>	Derinlemesine bilgi
Bilişsel	149	<i>Çocuklarda belli kavramların böylelikle pekiştiğini düşünüyorum. Mesala çocuk arkadaşları</i>	edinme
Duyuşsal	150	<i>ile kendini karşılaştırarak onlardan daha iyi olma eğilimi var. Mesala çalışması iyi değilse</i>	Özdenetim/Sorumluluk
		<i>daha iyisini yapabilirim deyip biraz daha çalışıyor.</i>	

GENEL YORUM:

GÖRÜŞME:.....

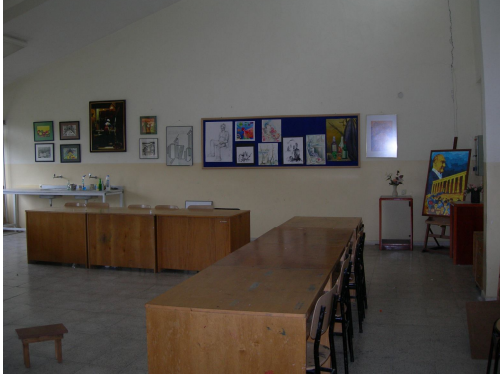
TARİH:/...../2007

SAYFA NO:.....

BETİMSSEL İNDEKS

GÖRÜŞMECİ YORUMU

Öğretmen Kazanım Öğretmenin Roller	151	<i>Buda hoşuma gidiyor aslında Çocuklar öğrendiklerini tamam bize resimle belgeliyorlar</i>	Öğrenileni belgeleme
	152	<i>ama aynı zamanda yazı ile de belgelemiş oluyorlar. Bu da sanki bir bütünlük sağlıyor.</i>	
	153	<i>Birde çocuğun bize değerlendirme açısından çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Mesala</i>	
	154	<i>çocuğun yazdıklarından neyi ne kadar öğrendiğini görebiliyorum. Çocukların her bir</i>	
	155	<i>çalışma sonucunda bir portfolyo değerlendirmesi ile neyi ne kadar öğrendiğini</i>	
	156	<i>görebiliyorum. Ve hemen arkasından o eksikliği tamamlama olanağım oluyor. Bu</i>	
	157	<i>bakımdan öğretmen için birebir bir bilgi kaynağı olduğunu düşünüyorum.</i>	
	158	Yönlendirici: <i>Size portfolyolar ne sıklıkta değerlendirilmelidir? Öğrencilere ne sıklıkta</i>	
	159	<i>geri dönüt verilmelidir?</i>	
	160		
BGD Değerlendirme Sürecinin Sağladığı Değişimler	161	B Öğretmen: <i>Şöyle düşünüyorum. Gözlemlediğim kadarıyla bir konunun hazırlık</i>	(Öğretmen BGD değerlendirme sürecinde sık dönüt verilmesi gerektiğini düşünüyor)
	162	<i>aşaması var birde asıl çalışmanın yapılması var. Hazırlık aşamasında bir kontrolün</i>	
	163	<i>yapılması lazım. Birde asıl çalışmanın sonunda yapılması lazım. Bu tabi konuya göre de</i>	
	164	<i>değişebilir. Ama hazırlık yani araştırma sürecinin sonunda bir dönüt verilmelidir. Birde</i>	
	165	<i>çalışmanın akabinde yapılmalıdır diye düşünüyorum. İkisinin de ayrı ayrı zamanlarda</i>	
	166	<i>yapılmasında yarar var.</i>	
	167	Yönlendirici: <i>Sanat atölye derslerinde portfolyo değerlendirmeleri ile ilgili neler</i>	
	168	<i>düşündünüz? Sınıf içinde oluşan ortamlarla ilgili, Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili,</i>	
	169	<i>Etkinliklerle ilgili, Öğrencilerin özellikleri ile ilgili</i>	
	170		
Öğretmen Kazanım	171	B Öğretmen: <i>Aslında çoğuna değindim ben bunların. İşte çocuğun neyi ne kadar</i>	Öğrenileni belgeleme
	172	<i>öğrendiğini görmemde çok iyi . Tabi ki farklılıklar oluyor olmuyor değil.</i>	
	173		
Öğretmen Kazanım	174	<i>Öğrenci hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi oluyoruz, onu daha iyi tanıyoruz.</i>	Öğrenciyi tanıma
	175	<i>Sanatsal anlamda ne yapıp yapamayacağı yönünde daha iyi kestirim yapabiliyorsun</i>	

EK 15**EGD Değerlendirme Süreci****Atölyelerin Fiziki Yapısı****A Öğretmenin Atölyesi****B Öğretmenin Atölyesi****C Öğretmenin Atölyesi**



D Öğretmenin Atölyesi



E Öğretmenin Atölyesi



Özgün Baskı Resim Atölyesi

EGD Değerlendirme Sürecinde Ortam



Değerlendirme Süreci



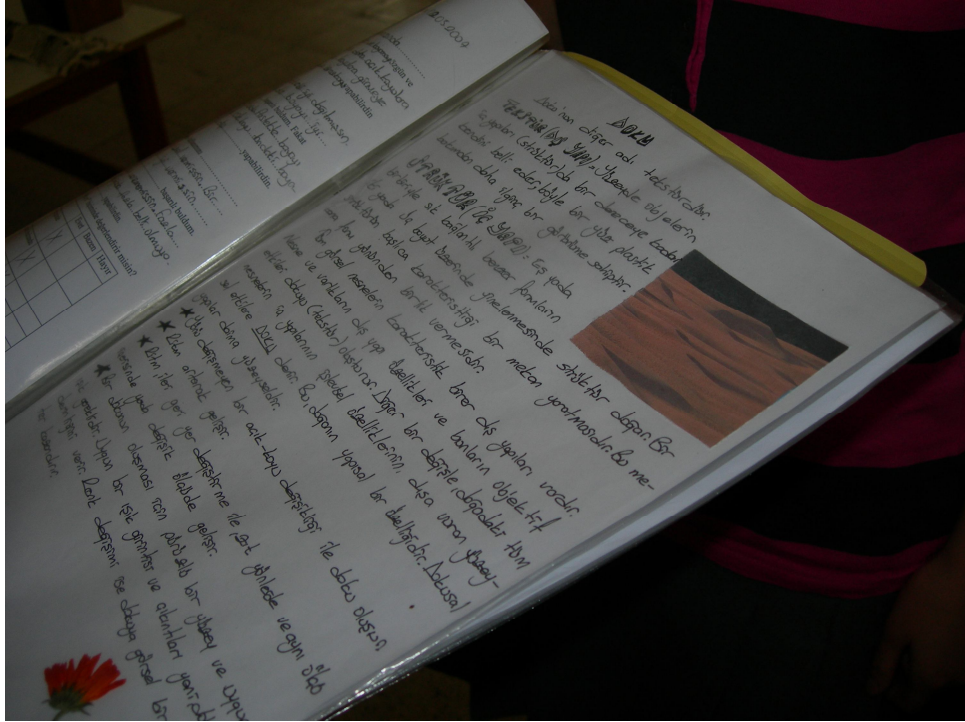
Değerlendirme Süreci



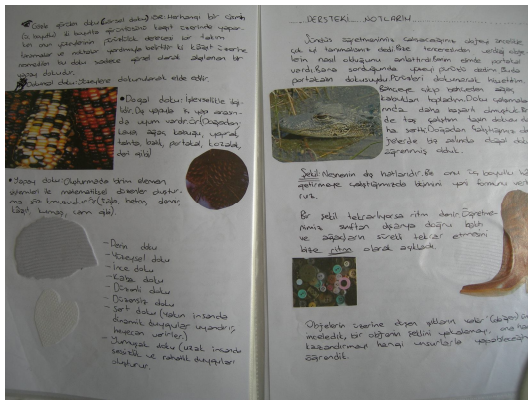
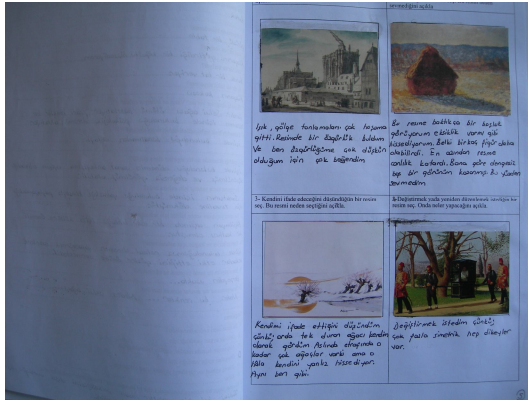
Ders Süreci

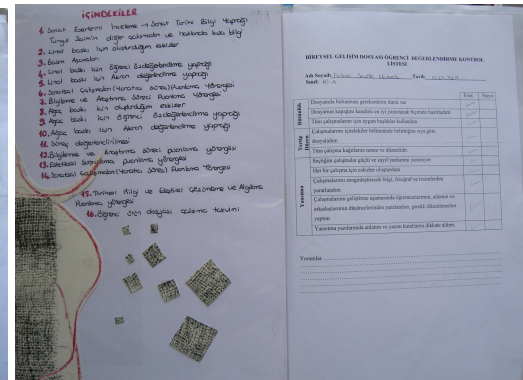
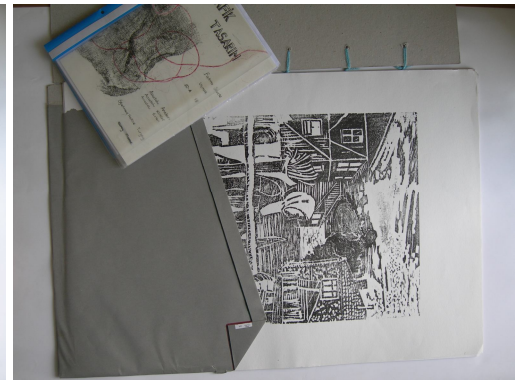


EGD'leri Düzenleme



Öğrenci Eğitsel Gelişim Dosyaları





EK 16

İncelenen Sanat Eserleri



SE 1



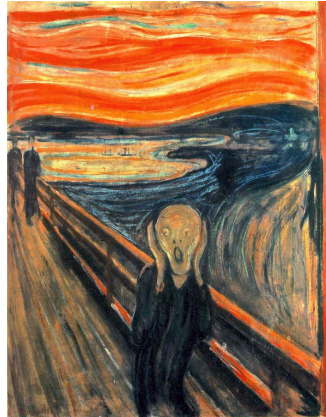
SE 2



SE 3



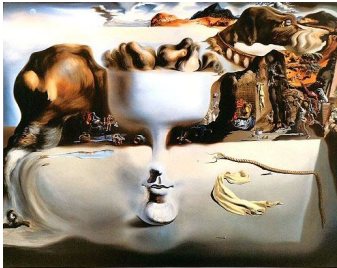
SE 4



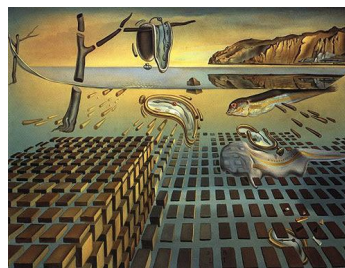
SE 5



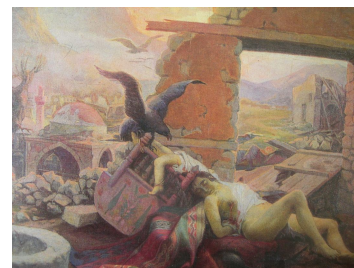
SE 6



SE 7



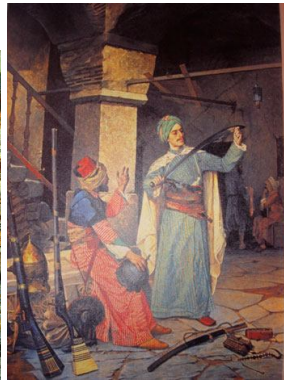
SE 8



SE 9



SE 10



SE 11



SE 12



SE 13



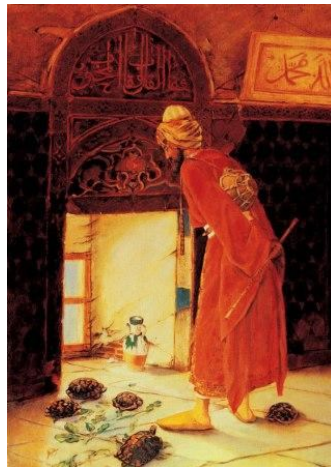
SE 14



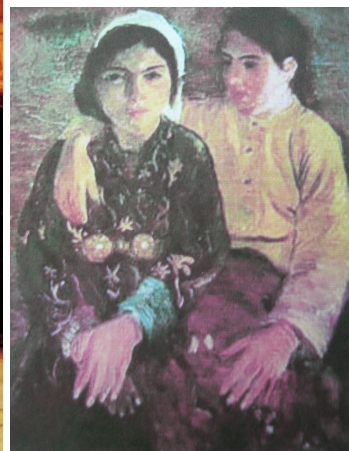
SE 15



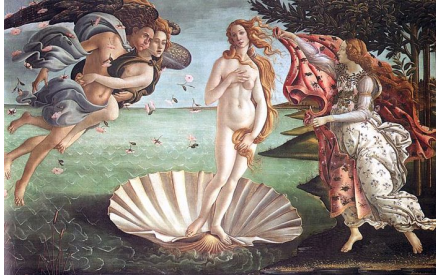
SE 16



SE 17



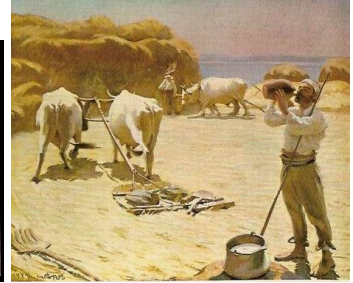
SE 18



SE 19



SE 20



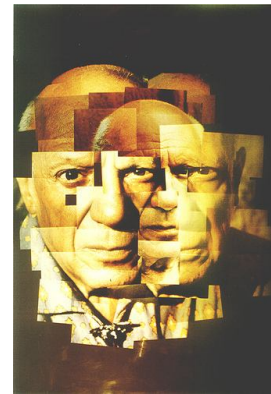
SE 21



SE 22



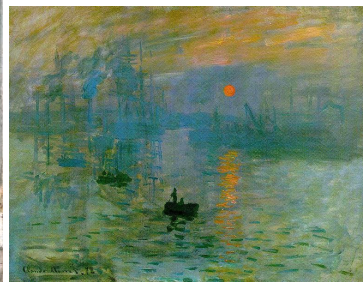
SE 23



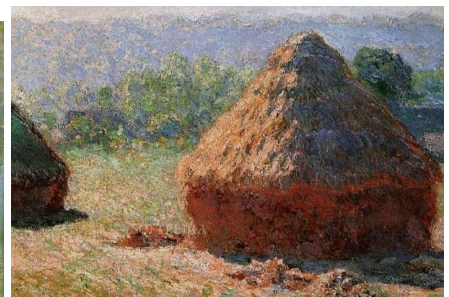
SE 24



SE 25



SE 26



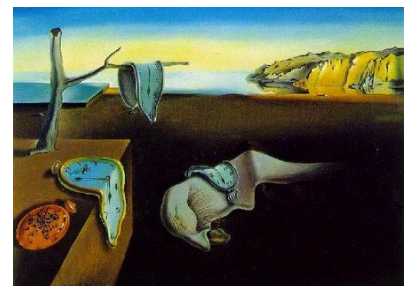
SE 27



SE 28



SE 29



SE 30



SE 31



SE 32



SE 33



SE 34



SE 35



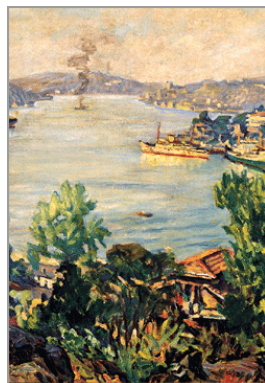
SE 36



SE 37



SE 38



SE 39



SE 40



SE 41

EK 17

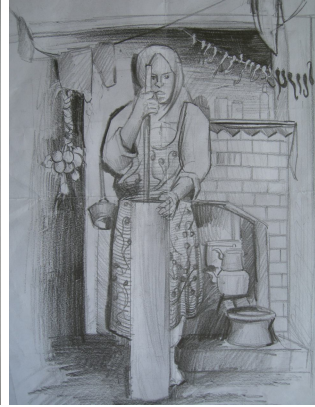
Öğrenci Sanatsal Çalışmaları



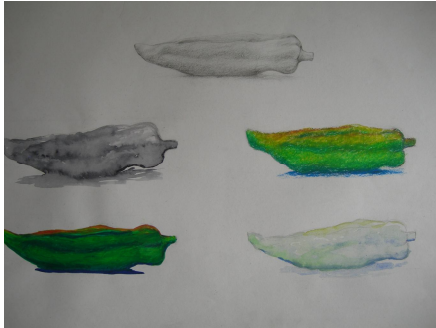
ÖŞÇ 1



ÖŞÇ 2



ÖŞÇ 3



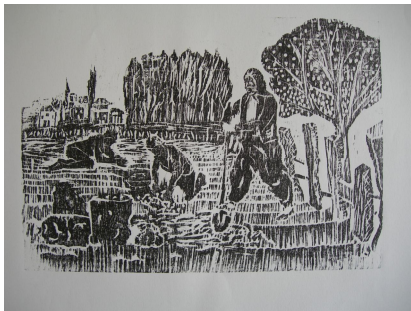
ÖŞÇ 4



ÖŞÇ 5



ÖŞÇ 6



ÖŞÇ 7



ÖŞÇ 8



ÖŞÇ 9



ÖSÇ 10



ÖSÇ 11



ÖSÇ 12



ÖSÇ 13



ÖSÇ 14



ÖSÇ 15



ÖSÇ 16



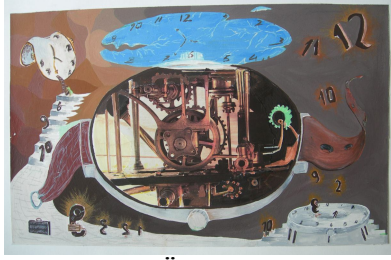
ÖSÇ 17



ÖSÇ 18



ÖŞÇ 19



ÖŞÇ 20



ÖŞÇ 21



ÖŞÇ 22



ÖŞÇ 23



ÖŞÇ 24



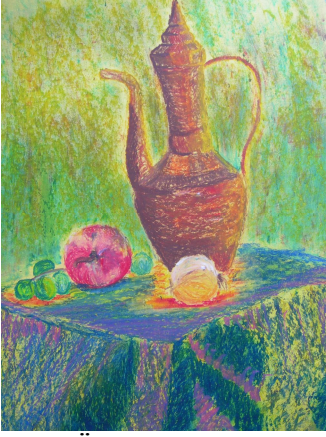
ÖŞÇ 25



ÖŞÇ 26



ÖŞÇ 27



ÖÇS 28



ÖÇS 29



ÖÇS 30



ÖÇS 31



ÖÇS 32



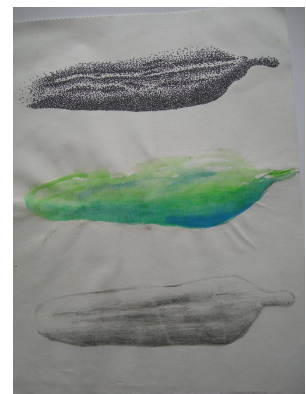
ÖÇS 33



ÖÇS 34



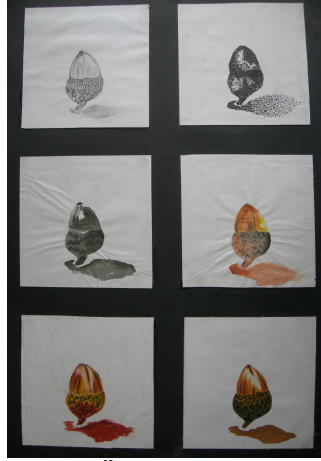
ÖÇS 35



ÖÇS 36



ÖŞÇ 37



ÖŞÇ 38



ÖŞÇ 39



ÖŞÇ 40



ÖŞÇ 41



ÖŞÇ 42



ÖŞÇ 43



ÖŞÇ 44

EK 18

Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 450/1587
Konu : Araştırma İzni

22/03/2007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 25.01.2007 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/456 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Doktora öğrencisi Nuray MAMUR'un "Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Atölye Derslerinde Öğrencilerin Sanatsal Yeterliğini Ölçme ve Değerlendirmede Portfolyo (Bireysel Gelişim Dosyası) Yönteminin Uygulanması" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak formların Bolu ve Kocaeli illerindeki Güzel Sanatlar Liselerinde uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (16 sayfadan oluşan) formların belirtilen illerdeki Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
Form Örneği (1 Adet-16 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egimedestek.meb.gov.tr

www.haykizlarokulu.org

www.bilgisayariegimedestek.org

