

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ORTAOKUL 6. SINIF GÖRSEL SANATLAR DERSİ KAPSAMINDA
KENDİNİ İFADE EDEBİLME VE GİRİŞİMCİLİK
YETENEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Tuba KARAKAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul, 2019

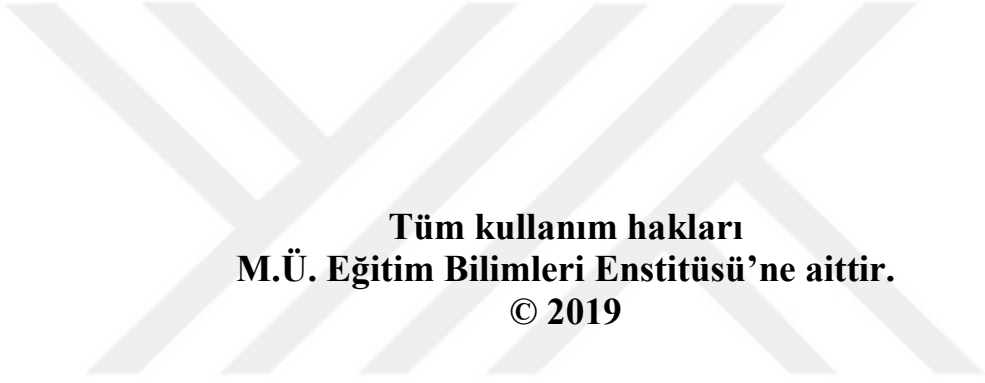
**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ORTAOKUL 6. SINIF GÖRSEL SANATLAR DERSİ KAPSAMINDA
KENDİNİ İFADE EDEBİLME VE GİRİŞİMCİLİK
YETENEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Tuba KARAKAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Erol BULUT**




İstanbul, 2019



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Tuba KARAKAŞ tarafından hazırlanan “Ortaokul 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Kendini İfade Edebilme ve Girişimcilik Yeteneğinin Geliştirilmesi” konulu bu çalışma 26/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Erol BULUT	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ümran BULUT	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Görkem Utku ALPARSLAN	

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

- 2009-2013 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi Öğretmenliği Lisans
- 2005-2009 Balıkesir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

Sergiler

- 2017 Genç Sanat: 3. Güncel Sanat Proje Yarışması Sergileme
- 2017 Bazaart Sanat Sergisi
- 2016 International Paper Works Exhibition Miami, Florida USA
- 2016 ‘Más Allá De Las Formas’ Exhibition: Chios, Greece
- 2016 1. Uluslararası Ressamlar Sempozyumu, Aksaray Üniversitesi ve Güzelyurt Belediyesi (23-30 Mayıs)
- 2016 ‘DIACHRONIC’ Karma Sergisi, Pinelo Gallery, İstanbul
- 2016 “KAZAN KAYNIYOR” Genç Sanatçılar Sergisi, Uluslararası Plastik Sanatlar Derneği (15 Nisan- 20 Mayıs)
- 2016 NKÜ 1. Uluslararası Mail Art Bienali
- 2016 Uluslararası Plastik Sanatlar Derneği Karma Sergisi (18-31 Mart)
- 2016 Bazaart Sanat Sergisi
- 2016 ‘Göç’ Konulu Ümraniye Belediyesi 12. Geleneksel Resim Yarışması Sergileme
- 2016 Made By Artist 2016, I. International Thessaloniki Contemporary Art Festival: Thessaloniki, Greece

Yayınlar

- Tuba Karakaş, Evin Karaaslan Klose “Kuzey Avrupa Mitolojisi’nin Popüler Kültürde ki İzleri” Made By Artist 2016, I. International Thessaloniki Contemporary Art Festival: Thessaloniki, Greece 3-6 March 2016
- Tuba Karakaş, “İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Arkeoloji Alanı ve Tarihi Eserlerimizin Öneminin Kavratılması” 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi: Muğla, Türkiye 31 Mayıs -3 Haziran 2016
- Tuba Karakaş, “Ortaokul 7. ve 8.Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Etkin Katılım Yoluyla Eser İncelemesi” , I. International Visual Arts and Aesthetics Symposium: Chios Island, Greece 26-27 August 2016

İletişim

tubakarakas10@gmail.com

ÖNSÖZ

Kendini ifade edebilme ve girişimcilik boyutu insanın hayatında yer alması gereken önemli aşamalardır. Bireyin topluluk içerisinde var olabilmesi için bu boyutlara ihtiyaç duyulur. Yaptığım uygulama, başlangıçta bireyin kendisine dönmesine, düşüncelerine, duygularına yönelmesine yardımcı olan bir basamaktır. Bu süreç öğrencilerin kendi düşünceleri doğrultusunda resim çizmeleri aşamasını kapsamaktadır. Ancak bilinmelidir ki burada öğrencilere düşüncelerini kâğıda yansıtılmalarını isterken onların, fikirlerinin yer aldığı bu resimlere süreç içerisinde sadece bakarak not verildiğinde, gerektiği değeri vermiş olmuyoruz. Bu durum yaptığı resimle konuşmaya çalışan çocuğa, kulaklarımızı kapatmamızla eş değerdir. Bu sebeple eğitim sürecinde ürün odaklı değil süreç odaklı olmamız gerekmektedir. Bu süreç bireyin gelişimine katkı sağlar nitelikte olmadığı sürece yüzeyde yer alan çizgilere, renklere not verilen bir aşamadan öteye geçememektedir. Uygulamamızda öğrencilerin yaptıkları sunumlar ikinci aşamada yer almaktadır. Burada birey kendi düşüncelerini ve duygularını sınıfta topluluk karşısında, yapmış olduğu çalışmadan da destek alarak anlatmaya başlamıştır. Kendimizi ifade edebildiğimiz sürece varız. Bu sebeple öğrencilerin kendilerini tanıyabilmelerine, düşüncelerine, yapmış oldukları çalışmalara değer vermelerine yardımcı olacak etkinliklere eğitim sürecinde yer vermeliyiz. Araştırmamın bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacak nitelikte olduğunu umut etmekteyim.

Tez danışmanım sayın Prof. Dr. Erol BULUT'a çalışmamda vermiş olduğu desteğinden dolayı teşekkür ederim. Bu süreçte varlığı ile bana her daim destek olan sevgili dedem Ercan KARAKAŞ' a ve değerli dostum Senem SARGIN'a, bana destek olan aileme ve arkadaşlarıma, varlığı ile bana huzur veren, karşılıksız sevgileri ile her daim yanımda olan Anka ve Hanım a teşekkür ederim.

Tuba KARAKAŞ
İstanbul, 2019

ÖZET

ORTAOKUL 6. SINIF GÖRSEL SANATLAR DERSİ KAPSAMINDA KENDİNİ İFADE EDEBİLME VE GİRİŞİMCİLİK YETENEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Bu çalışmanın amacı Görsel Sanatlar dersinde bireyin yapmış olduğu çalışmalar ve etkinlikler ile kendisini ifade edebilmesini sağlamaktır. Kendini ifade edebilme kavramı beraberinde girişimcilik özelliğini getireceğinden dersin uygulama aşaması bu doğrultuda hazırlanmıştır. Ders sürecinde öncelikle öğrencilerle örnek olarak Salvador DALÍ'nin sanat eserleri incelenmiş, ardından kendi hayal dünyalarına yönelecekleri bir etkinlik yapılmıştır. Çalışmalarını tamamlayan öğrenciler başta gönüllülük esasına dayalı olarak yaptıkları resimleri sınıfta 'tahta' da arkadaşlarına sunmuşlardır. Bu süreçte öğrenciler kendi hayal dünyasını, düşüncelerini, arkadaşları ile paylaşmıştır. Bu deneyimin öğrencilerin üzerinde ki etkisini anlamak amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Tekirdağ'ın Saray ilçesinin, Küçükyoncalı Ortaokulunda 6. sınıfı okuyan 14 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması bireyler ile birebir çalışmayı sağladığından, verilere ulaşma açısından yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden, veri toplama sürecinde yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerle etkinlik sonrası yapılan görüşmeler kamera ile kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar süreç içerisinde yazılı dökümler haline getirilerek araştırma soruları çerçevesinde yorumlanmıştır. Çalışmamızda yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarının dökümleri, öğrenci çalışma örnekleri ve literatür taraması gibi veri toplama araçlarından faydalanılmıştır.

Araştırma verilerinin bulgularında genel olarak yapılan çalışma kapsamında öğrencilerin; resim sanatına karşı düşüncelerinin değiştiğini, kendi çizimlerine değer vermesi gerektiğini ve daha çok düşünerek neler yapabileceklerini keşfettikleri öğrenci yorumları arasında yer almaktadır. Aynı zamanda öğrenciler topluluk karşısına ilk çıktıklarında korku/utanma/heyecan gibi duyguları hissettiklerini ancak sonra

düşüncelerini anlatınca rahatladıklarını belirtmişlerdir. Bu süreçte kendilerini rahat hissettirecek bir ortamın, birbirlerinin düşüncelerini bölmeden, alay etmeden, dinleyerek gerçekleşebileceğini fark ettiklerini ve ders öğretmenin bu süreçte çok önemli bir yere sahip olduğunun üzerinde durmuşlardır.

Sonuç olarak Görsel Sanatlar dersinin sadece biçimlendirme (resim yapma) basamağı ile uygulamada yer almaması gerektiği, öğrencilerin topluluk karşısında, yapmış oldukları çalışmaları sunarak, kendilerini ifade etme sürecinde ve girişimcilik boyutunda bu dersin bireye önemli değerler kazandırdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar eğitimi, Kendini ifade edebilme, Girişimcilik.

ABSTRACT

DEVELOPING THE ABILITIES OF SELF-EXPRESSION AND INITIATIVE WITHIN THE SCOPE OF SECONDARY SCHOOL 6TH GRADE VISUAL ARTS LECTURE

The objective of this study is to enable the individual to self-express together with the studies and activities in the Visual Arts lecture. As the concept of self-expression brings with it the characteristics of taking initiative, the stage of implementation for the lecture has been prepared along this direction. During the course of the lecture, first the art works of Salvador DALÍ has been examined together with the students as an example and then an activity has been performed where they can turn to their own imaginations. The students who completed their studies voluntarily presented the pictures they made to their friends in the classroom at the “board”. The students shared their imaginations and ideas with their friends during this process. Individual interviews were made in order to understand the impact of this experience on the students.

The research was made with 14 students at the 6th grade of Küçükyoncalı Secondary School in the Saray town of Tekirdağ. In the research action research pattern, one of the methods of qualitative research was used. As action research enables one-to-one study with individuals, semi-structured interview technique was used during the data collection process with regard to reaching data. During the process of analysing the data, descriptive analysis method was used. The interviews which were made with the students after the activity has been recorded by a camera and the transcriptions of these records were narrated and interpreted within the framework of the survey questions. In our study, data collection tools such as the transcriptions of the semi-structured interview records, student study samples and literature review were used.

In the findings of the research data, the students in their comments stated in general that within the context of the study made, their opinions about art of painting has changed, they understood that they should value their drawings and they discovered the things they could do by thinking more. At the same time, the students said they felt feelings like fear/embarrassment/excitement when they first took the floor in front of the

community but then they relaxed after explaining their ideas. They emphasized that they noticed an environment where they can feel themselves comfortable is possible when they listen each other's opinions without any interruption and mocking and the teacher of the course has great importance in this process.

As a conclusion, it was seen that the lecture of Visual Arts should not only take place with the step of forming (painting) but this lecture contributes important values to the individual during the process of self-expression and with the dimension of initiative taking, when the students present their studies in front of the community.

Key Words: Visual Arts education, Self-Expression, Initiative.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
RESİMLER LİSTESİ	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	5
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Sayılıtlar	7
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	8
2.1. Sanat	8
2.2. Sanat Eğitimi	10
2.3. Görsel Sanatlar Eğitimi	12
2.4. Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi	14
2.5. Kendini İfade Edebilme	18
2.6. Girişimcilik	19
2.7. Bilişsel Gelişim	21
2.7.1. Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üzeri).....	23
2.8. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	25
2.9. Çoklu Zekâ Kuramı	27
2.10. Zeka Türleri.....	32
2.11. Yaratıcı Düşünme.....	36

2.12. Eleştirel Düşünme	39
BÖLÜM III: YÖNTEM	43
3.1. Araştırma modeli.....	43
3.2. Çalışma Grubu	52
3.3. Veri Toplanma Araçları	52
3.4. Verilerin Toplanması	54
3.5. Verilerin Çözümlemesi	55
BÖLÜM VI: BULGULAR VE YORUMLAR	57
4.1. Araştırmada Uygulanan Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular	57
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
4.2. Araştırmada Ortaya Çıkan Öğrenci Çalışmaları	69
BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER	84
5.1. Yargı.....	84
5.2. Tartışma.....	86
5.3. Öneriler	90
KAYNAKLAR	91
EKLER	95
Ek 1: Görüşme Formu.....	95
Ek 2: Veli İzin Dilekçesi.....	96
Ek 3: Valilik İzin Belgesi.....	97

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin “Ders Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Kazandırdığı Değerler” Hakkındaki Görüşleri	59
Tablo 4.2. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin “Ders Sürecinde Yapılan Etkinlikler Doğrultusunda Edindiği Yeni Fikirler Hakkındaki Görüşleri”	61
Tablo 4.3. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin “Topluluk Karşısında Düşüncelerini Paylaşmak Hakkındaki Görüşleri”	64
Tablo 4.4. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin “Kendilerini İfade Etmeleri” Hakkındaki Görüşleri	66
Tablo 4.5. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin “Ders Sürecinde Öğrencilerin Kendilerini Rahat Hissettikleri Bir Ortam” Hakkında Görüşleri	68

RESİMLER LİSTESİ

Resim 4.1. Spor Hayatı.....	70
Resim 4.2. Doğadaki Huzur.....	71
Resim 4.3. Bir Çocuğun Hayatı.....	72
Resim 4.4. Benim Dünyam.....	73
Resim 4.5. Renklerin Gizemli Karışımı.....	74
Resim 4.6. Cennet Gibi Bir Yer.....	75
Resim 4.7. Kapıdaki Maske.....	76
Resim 4.8. Denizde En Değerlim ve Ben.....	77
Resim 4.9. Sırlar Ülkesi.....	78
Resim 4.10. Pembe Özgürlük.....	79
Resim 4.11. Bitmeyen Yolculuk.....	80
Resim 4.12. Hayal Dünyamın Yeşil Ülkesi.....	81
Resim 4.13. Ailemle Geziyoruz.....	82
Resim 4.14. Gizemli Bahçe.....	83

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl eğitim sistemleri ülkeden ülkeye farklılıklar gösterse de bu durum iletişim, bilim ve teknolojiye görülen ve hızına yetişilemeyen ilerlemelerden sanal dünya ve sosyal medyanın etkileriyle eğitimde de küreselleşmenin gerçekleşmekte olduğunu göstermektedir. Ülkeler yurttaşlarını bu gelişmeleri dikkate alacak bir biçimde eğitmek çabası içine girmek durumundadırlar. Bunu yaparken her bir bireyin farklı olan yaratıcılık, yetenek ve kapasitesini en verimli biçimde ortaya çıkarmayı hedefleyen bir eğitim sistemine yönelmek gerekebilir. Bunun için farklı kapasitelerdeki bireylerin her birinin yaşadıkları topluma ve küreselleşen dünyaya katkı sağlamalarına imkân verilen müfredat programlarının hazırlanması faydalı olacaktır. Böylece bireyler sadece kendi ülkesi ile sınırlı bir kapasite içinde değil daha geniş ve küresel bir vatandaşlık kimliğiyle yetiştirilmiş olurlar. Bunun anlamı bilgi, yaratıcılık, yetenek ve deneyimi ile dünyanın herhangi bir yerinde kendisine yer bulabilecek, girişimci ve kendisini her yerde ifade edebilme becerisine sahip bireylerin yetiştirilebilmesi demektir.

Görsel sanatlar dersi süreç içerisinde öğrencinin gelişimine büyük katkılar sağlayabilecek bir alandır. Öğretmenlik mesleği öğrenciyi temel alan, hayatı temel alan bir süreçtir. Ders esnasında öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri için yapılan etkinlikler geleceğe katkı sağlayacak alanlar olarak değerlendirilebilir. Süreç içerisinde öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ders aşaması onların var olmalarına önemli katkılar sağlayabilir. Bu varoluş ile gelecek adım adım şekillenmeye başlar.

Birey kendisini ifade edebildiği sürece vardır. Düşünen ve düşündüklerini anlatabilen, aktarabilen kişi yaşıyor demektir. Basmakalıplar içerisinde büyüyüp, kendini geliştirmeden yaşayan bireyler sadece nefes alan canlılardır diye düşünülebilir. Her bir bireyin kendi yaratıcılık, yetenek ve kapasitesini dikkate alan, hem kendisine ve yaşayacağı kendi toplumuna hem de dünyaya bu bağlamda yapabileceği katkıyı sistemli bir biçimde planlayan bir eğitim sistemi aynı zamanda eğiteceği bireylerin kendilerini ifade etme yeterliğini de geliştirmiş olacaktır.

Bireyin hayata hazırlanmasında temel örgün eğitim kurumları olan okullarda, kendilerine özgür ve rahat bir biçimde ifade etme fırsatı tanınmayan bu bireyler kendini ifade edemediği toplumda daha ne kadar gerçek birer birey olarak yer alabileceklerdir?

Çoğu öğrenci bilinçli bir özgür sanat ortamının başlangıcıyla okulda tanışır. Görsel Sanatlar dersi esnasında bu ortam içinde en temel özellik öğrencinin derse aktif katılımıdır. Bu süreçte öğretmene büyük rol düşmektedir. Müfredatı yetiştirme kaygısı içinde olan öğretmenler maalesef ki çoğu öğrenciye konuşma fırsatı bile vermeden dönemi bitirmektedirler. Öğrenmiş olduğu bilgiyi kendi cümleleriyle ifade etmeden, derste tartışmadan yalnızca bilgiyi alan, üretmeyen bireyler ileride toplumda yer aldıklarında ne kadar verimli olacaklardır? Yalnızca önüne konulan işi yapan insanların robotlardan ne farkı vardır? Kişi mesleği ne olursa olsun onunla ilgili yeni şeyler geliştirebilmeli ve yetkili yerlere sunup fikrini anlatabilmelidir. Bu durumda kendini ifade edebilmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi büyük bir önem arz etmektedir.

Çalışmamızın temelini oluşturan, Sanat Eğitimi alanı bireyin bilinçli olarak sanatla karşılaştığı ilk evre olduğunu söyleyebiliriz. Ülkemizin coğrafi konumunu göz önünde bulduğumuzda aslında bir sürü medeniyetin yer aldığı bir alanı fark ederiz. Topraklarımızda bulunan tarihi eserler bireylerin sürekli karşılaştığı ancak değerini kavrayamadığı yapılar olarak karşımızda durmaktadır. Örneğin meslek hayatımda 6. ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptığım çalışmalardan biri yurt dışına kaçırılan tarihi eserlerimiz üzerine olmuştur. Bu kısma değinme sebebim geleceğimizi oluşturacak olan bireylerin Sanat Eğitimi dersi esnasında öğrendikleri bu bilgilere başta tepkisiz kalırken, sonrasında nasıl bir farkındalık kazandıklarını gözlemlemiş olmamdandır. Sanat eğitimi dediğimiz alan içinde yalnızca çizim aşamasını barındırmayan köklü bir inşaa sürecinin temellerini atabilecek bir basamağı oluşturmaktadır. Sanat eğitimi için San (2010:17) “20. yüzyılın başlarından bu yana sanat eğitimi kavramı genel anlamda, sanatın tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır” demektedir.

Sanat eğitimi alanının tarihsel gelişim aşamalarına değinen Caroll (2000):

“Sanat eğitimi alanında özellikle 1960’lı yıllarda etkisini gösteren V. Lowenfeld’in çocuk merkezli eğitim ve öğretim anlayışının etkisi halen izlenmektedir. Dünyada bu gelişmelerin olduğu yıllarda ülkemizde Görsel Sanatlar eğitimcileri (Resim-İş Öğretmeni) halen kuramsal temel yerine usta-çırak ilişkisi ile yürütülen bir anlayışla eğitim ve öğretim yapmaktaydılar. Bu anlayışın temelinde romantik ve yansıtmacı kuramı benimseyen bir dünya görüşünün yattığını söyleyebiliriz” (Caroll, 2000; Aykut, 2006, ss. 35-36).

Usta çırak ilişkisi olarak tarif edilen süreç yalnızca yetenekli öğrencilerin ön plana çıktığı bir sistemdir. Bu süreç diğer öğrencilerin kendilerini tam olarak gösteremediği ve böylece resim alanından uzaklaştıkları bir durumu kapsar. Meslek hayatım boyunca çeşitli şekillerde duyduğum “çöp adam bile çizemem” cümlesi bu sistemin bir ürünü olarak görülebilir. Öğrenciler görsel sanatlar dersini yalnızca güzel resim çizilen bir ders olarak değerlendirmektedir. Bu durumda yeteneği olmayan öğrenci alandan uzaklaşmayı tercih eder. Hâlbuki Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı üç aşamadan oluşmaktadır. Bu alanlar Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi ve Estetiktir. Görsel İletişim ve Biçimlendirme genel olarak öğrencilerin çizimlerinden, çalışmalarından oluşan aşamayı kapsamaktadır. Kültürel miras aşaması Görsel Sanatlar alanının temelini oluşturan tarihi eserlerin ve bunların öneminin kavratılmasını kapsar. Sanat Eleştirisi beş aşama ile gerçekleştirilir. Betimleme, çözümlenme, yorumlama, yargılama ve kuramdan oluşan bu aşamalar sanat eserini daha iyi anlamamız için bize sunulan basamaklardır. Basamakları yavaş yavaş çıktığımızda eseri sorgulayıp düşünsel bir sürece gireriz. Bu aşamanın bizi içine çektiği ortam gitgide gelişmeye başlar ve kendimizi bu büyüden alamayız. Düşünsel olarak yoğunlaştığımızda Estetik kavramının içeriği ile karşılaşırız. Estetik sadece güzel veya çirkin gibi sınırlamaları kapsamaz. Çünkü güzel veya çirkin görecelidir. Sanat eserinden tat almak onu hissetmek, anlamaya çalışmak işte bu aşama Estetik alanının kişiye kazandırdıklarıdır. Bütün bu aşamalar bize sanat eserinin, değerli olanın anlaşılmasını sağlayan önemli bir yol göstericidirler. Yolumuzu kaybetmemek için bu üç alana gereken önemi vermeliyiz.

Ortaokul Görsel Sanatlar Derslerinin işlenişi sırasında “biçimlendirme” alanı ağır basmaktadır. Ders kapsamında öğrenciler ürün ve süreç odaklı not almaktadırlar. Bazı alan öğretmenleri ürün odaklı bir not verme aşamasını yeterli bulmaktadır. Ancak sürece değinmeden, öğrencilerin çalışmalarını anlatmalarına müsaade edilmeden işlenen bir ders ne derece verimli olabilecektir?

Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi kapsamında kendini ifade edebilme yeteneği ve girişimcilik kavramının geliştirilmesi, öğrencinin süreç içerisinde yaptığı çalışmaları sunması ile gerçekleşebilir. Bu sunumlar öğretmenin “... konuyu araştırın, derse öyle gelin” dediği şekilde gerçekleşecek ödevlerden oluşan bir aşamayı kapsamamaktadır. Öğrencilerden bu tür sunumlar yapılması istenildiğinde konuyu internetten bulup direk çıktı olarak bize getirilmektedir. Okuyup anlamadan getirilen bu sayfa nasıl bir sunuma dönüşebilir? Öğretmenin bu noktada öğrenciden istediği kendi çalışmasını sunmasıdır. Kişi düşüncelerini kendi cümleleri ile ifade ettiğinde ortaya yeni bir olgu çıkar. İşte bu noktada eğitim birey odaklı olmaya başlamış demektir. Resmi müfredatta yer alan Görsel İletişim Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi ve Estetik alanlarını da kapsayan bir ders anlatımı sonrası yapılan biçimlendirme çalışması hem dersin bütünlüğü hem de öğrencinin gelişimi için büyük katkılar sunacaktır. Öğrenci bu alanlar doğrultusunda elde ettiği bilgilerden yola çıkarak yeni fikirler üretmeye başlayacaktır. Kastettiğimiz sunumlar esnasında elimizden geldiğince öğrencileri anlatmaya teşvik etmeliyiz. Öncelikle bunun bir sınav olmadığı, söylediği şeylerde doğru veya yanlışın aranmayacağı belirtilmelidir. Öğrenci ile sunum esnasında şakalaşmalı, destekleyici söz ve davranışlarla rahatlatılmalıdır. Her çocuk farklıdır ve bu doğrultuda yaklaşılmalı, değerlendirilmelidir. Eğitim sisteminin aksaklıklarından da kaynaklı olmak üzere dersler öğrencileri sürece katmadan işlenebilmektedir. Hâlbuki ilk amacımız dersi yetiştirmek, fazla ürün çıkartmak değil öğrenciyi tanımak olmalıdır. Bunun için de öğrencinin kendini ifade edebilmesi büyük önem arz etmektedir. Burada değindiğimiz ifade edebilme kavramı yalnızca kelimelerle sınırlı bir alan değildir. Kişi konular hakkında farklı düşünsel süreçlere girdiğinde bir şeyleri sorgulayıp, değerlendirmeye başlar. Karşısına çıkan bilgileri direk kabul etmek yerine sorgulayan bireyler kendilerine ait bir çerçeve oluştururlar ve hayata bu alandan bakarlar. Bu sürecin gelişebilmesi için öncelikle başlanması gerekmektedir. Başlangıç aşaması ne kadar

erken gerçekleşirse birey varlığını o kadar çabuk oluşturabilir. Kişiyi birey olma özelliği katan bu süreç bir var olma aşamasıdır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Görsel sanatlar dersi kapsamında bireyin kendisini ifade etmesine ve girişimcilik yeteneğinin geliştirmesine yardımcı olacak etkenler nelerdir?

1.2. Amaç

Ortaokul Görsel Sanatlar dersi kapsamında kendini ifade edebilme ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi adlı bu araştırmada bireylerin, duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirebilmeleri için onlara sunulacak eğitim modellerinin ve süreçlerinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Birey toplumun bir ögesidir ve kendisini ne kadar iyi ifade edebilirse topluma o denli kolay uyum sağlar. Ayrıca, özgüvenin önemli bir göstergesi olan “kendini özgürce ifade edebilme becerisi” ve “girişimci ruh” sanat eğitiminin özünde var olan yapısıyla öğrencilere kazandırılabilir. Kendisini ifade edemeyen ve girişimci bir yapıya sahip olamayan bireylerden oluşan bir toplum yerinde saymaya ve birilerinin boyunduruğu altına girmeye mahkûmdur.

Bu araştırmada amaç, Görsel Sanatlar dersinde bireyin yapmış olduğu çalışmalar ve etkinlikler ile kendisini ifade edebilmesine yardımcı olacak uygulamaları ortaya koymaktır.

Görsel sanatlar dersi kapsamında bireyin kendisini ifade etmesine ve girişimcilik yeteneğinin geliştirmesine yardımcı olacak etkenler nelerdir? Problem cümlesinden yola çıkılarak, aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Görsel Sanatlar dersinde bireyin kendisini ifade etmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda hazırlanan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, uygulanan etkinliğin bireye kazandırdığı özellikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Görsel Sanatlar dersinde bireyin kendisini ifade etmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda hazırlanan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, uygulama etkinliği kapsamında edindikleri bilgiler ve fikirler nelerdir?

3. Görsel Sanatlar dersinde bireyin kendisini ifade etmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda hazırlanan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, uygulama sürecinde yapmış oldukları çalışmayı topluluk karşısında sunmalarının onlarda uyandırdığı duygular nelerdir?
4. Görsel Sanatlar dersinde bireyin kendisini ifade etmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda hazırlanan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, uygulama sürecinde yapmış oldukları çalışmayı topluluk karşısında sunmalarının kendilerini ifade etme sürecinde ki etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Görsel Sanatlar dersinde bireyin kendisini ifade etmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda hazırlanan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, bireyin ders esnasında kendini ifade edebileceği bir ortamın özellikleri, hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Eğitim sistemimizde yaşanan sıkıntılar ve sürece dâhil olan öğretmenlerin bu sistemin içine girdikten sonra gerek konuları yetiştirmek, gerekse ders saatinin azlığından dolayı, konu ve ürün odaklı, öğrenciye söz hakkı vermeden, standart diye adlandırabileceğimiz bir ders süreci işleme, öğrencilerin gelişimine yeterince katkı sağlayamamaktadır. Bu durum sonucunda ise kendisini ifade edemeyen bireyler yetişmektedir. Bir şey sormak istediğinde susturulan, fikrini açıkladığında anlamsız bulunan ve bu süreçte gitgide kendisini sistemin içinde bir dişli olarak görmeye başlayan bireyler ortaya çıkar. Böyle bir eğitim sürecinde kalıplar içerisinde büyüyüp, yetişen kişiler kısa süre sonra toplumda yerlerini alırlar. Bu durumla ilgili Dökmen'in (2006) bir örneğine yer vermek uygun olacaktır:

“15 yaşındaki Ahmet, köyde herkesin çocuğudur. 16'sında evlenir, çocuğu olur; artık dedesinin çocuğudur, fakat aynı zamanda kendi çocuğunun, eşinin ve kardeşinin anababasıdır. Ahmet askere gider çavuş olur; teğmenin çocuğu sayılır, acemi erlerin anababası. Ahmet 30 yaşında taksi şoförü olur; kendinden küçüklere "oğlum, yeğenim" der, ruhsatını isteyen 23 yaşındaki trafik polisine "buyur abi" der. Ahmet ya anababadır, ya çocuk; Ahmet hem anababadır, hem çocuk. Fakat hiç -gerçek- yetişkin olamaz; kendi aklına güvenmez; anababasından öğrendiklerini

tekrarlar. Kısacası Ahmet bir "çocuk-anababadır". Çevremizde ise çocuk-anababaların sayısı oldukça fazladır. Çocuklar bazen uslu olurlar, bazen yaramaz. Anababalar çocukları korur, toplumsal kuralları gözetir, kurallara uymayanları ise cezalandırır. Çocuk-anababalar, bütün bu özellikleri kendilerinde toplarlar; çocukluktan anababalığa geçerler, yetişkinliğe uğramazlar. Hayat boyu da hem çocuk, hem anababa olurlar; adeta kendi akıllarını kullanmaktan korkarlar, bireyselleşemezler, "ben böyle düşünüyorum" diyemezler, "işittiğime göre" demeyi tercih ederler" (Dökmen, 2006, s.14).

Bu örnekte de görüldüğü gibi düzen aynı kalıplar içerisinde işlemektedir. Düşüncelerini paylaşması için söz hakkı verilmeyen bireyler zamanla duyduklarını tekrar eden 'den den' ler olarak karşımıza çıkarlar. Hep aynı dişlilerden oluşan bir sistem toplumu, artık var olmayan bir olgudur. Bu sistemin en önemli parçası olan kendini ifade edebilen, düşüncelerini savunup bu doğrultuda hayatını devam ettirebilen bireyler toplumun temel ihtiyaçlarındandırlar. İhtiyaçları giderilmeyen bir toplum yok olmaya yüz tutmuştur. Varlığımızı kanıtlamak için düşünüp, üretmeli ve gelişmeliyiz.

1.4. Sınırlılıklar

- Ortaokul 6. Sınıf Görsel Sanatlar dersi kapsamında kendini ifade edebilme yeteneğinin geliştirilmesi adlı çalışma 2016-2017 eğitim - öğretim yılı Tekirdağ'ın Saray ilçesindeki Küçükyoncalı ortaokulda okuyan 14 öğrenci ve Görsel Sanatlar dersinde yapılan iki boyutlu çalışmalar ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersi kapsamında kendini ifade edebilme ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan görüşme sorularına samimi bir şekilde cevap verdikleri düşünülmektedir.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Sanat

İnsan yaşadığı dünyada zamanla izler bırakır. Bu aşama kendisini bir var olma süreci olarak açıklar. Dünyada bir tür yaşam döngüsü içerisinde olan birey, izleri ile vücut bulur. Ancak her iz geleceğe aktarılamaz. Geçmiş dönemleri incelediğimizde mağara duvar resimleri ile karşılarız. Bu çizimler o dönemde yaşayan kişilerin oluşturduğu bir dünyadır. 19. yy da bilim adamlarının dikkatini çekmeye başlayan bu görseller zamanla incelendiğinde, insanın iz bırakmak, uyarmak ve başka sebeplerle kendisini gösterdiği bir yaratım sürecinin sonuçları olduğu bilinmektedir. Bu görseller ile ilgili net bilgilere ulaşmasak da bağlam içerisinde değerlendirdiğimizde farklı düşünceler üretebiliriz. Yazı bulunmadan önceki dönemin insanının duygu, düşünce ve hayal dünyasını yansıttığı mağara duvarları, görsel iletişimin ilk biçimi olarak görülmektedir. O dönemde yer alan insanlar birbirlerini uyarmak için de duvarlara resimler yapmışlardır. Aynı zamanda mağara duvarlarında “av hayvanlarını” büyülemek amacı taşıyan resimlerin yapıldığı ve bu sayede düşünsel olarak av sürecine hazırlanıldığı düşünülmektedir. Hayvan figürlerinin dönemler içerisinde değişik anlamları olabilir. Elllerinde bulunan “zıpkın ve balta” gibi silahlar ile avlarını yakalayabilen ilkel avcılar, avları olan hayvanların resimlerini yaptıklarında onların “kendi güçlerine boyun eğeceklerine” inanıyorlardı (Soydan ve Korkmaz, 2013, s.666-669). Görselin büyüleyici etkisini kabul eden dönem insanları zamanla üretmeye devam etmişlerdir. Bu süreç sanatın doğum aşamasına temel oluşturmuştur. Farklı sebeplerden yola çıkarak resimler yapan bu insanlar bir yapıtaşını inşa etmişlerdir. Sanatın (kasıtlı, bilinçli olarak olmasa bile) temellerinin atıldığı bu dönem bir izdir. Zamanla izler oluşmaya ve bir düşünce ortaya çıkmaya başlar. Gittikçe şekillenen bu yapı insanın vazgeçilmez bir parçası olarak, hayatın içinde yer alır.

Yerleşik hayata geçiş ile birlikte savaşlar kendisini göstermeye başlamıştır. Mağara duvar resimlerinde de bu sürecin izlerini görürüz. Örneğin “Okla vurulan bir savaşçının mağara duvarlarına resmedilmesi yaşanan acının ebedileştirildiğinin” göstergesidir (Soydan ve Korkmaz, 2013, s.670). Diğer toplumlarla etkileşim sürecine giren insan,

farklı durumlarla karşılaşmış, duygu ve düşüncelerini görsele yansıtmıştır. Artık sadece çizgisel bir iz değil bir his ortaya çıkmaya başlar. Hissettiğimiz duygular bizi yönlendirir ve unutmak istemeyiz, hayatımızda var olanları. İşte bu aşama diğer bir basamaktır. Unutmamak için üretmek. Düşünceler ile oluşmaya başlayan bilinçli bir evreye doğru ilerlemektedir sanat. Zamanla dikkat çeken bu yapı farklı amaçlarla oluşum sürecini devam ettirir.

Sanat için başlangıçta “görüneni olduğu gibi yansıtan” bir araç denilebilmektedir. Ancak zamanla değişen ve gelişen sanat Klee’nin de dediği gibi “görüneni vermez, onun işlevi (görünmeyeni) görünür kılmaktır, yani düşünceyi görselleştirmektir” (İpşişoğlu, 1993; Mercin, 2011, s.1) artık sanat değişime uğramıştır. Bu değişim ile çeşitli akımlar ortaya çıkar. Görüneni olduğu gibi yansıtan bir icat olan fotoğraf makinesi de bu süreci tetikleyen bir aşamadır. Bu makina ile birlikte bir temsiliyet krizi ortaya çıkmaya başlar. Ve sanat, durdurulamaz zaman dilimleri içerisinde kendisini şekillendirmeye devam eder.

Sanatın farklı yıllarda yapılan tanımlarında ortak bir nokta duygulardır. Bu durum ile ilgili Paul Cezanne “Duyguda başlamayan sanat eseri sanat değildir “ diyerek sanatın, sanat eserinin nasıl oluştuğuna vurgu yapmaktadır (Hodge, 2013, s.87). Jean Baptiste Simeon Chardin ise “Kim söylemiş resmin boyayla yapıldığını? Resim yaparken boya kullanılır ama resim duygularla yapılır” demektedir (Hodge, 2013, s.48). Bu doğrultuda kişi yaşadığı duygular ile yaratma sürecini gerçekleştirir. Duygular her anımızda bizimledir. Düşüncelerimiz, duygularımız uykuda olduğumuz süreçte de varlığını bize hissettirir ve görsel olarak bizimle iletişime geçer. Bu iletişimi Vincent van Gogh şu şekilde açıklamaktadır: “Resim yapmayı düşünüyorum, sonra da rüyamın resmini yapıyorum” (Hodge, 2013, s.87). Geçen zaman ve o sürecin insana hissettirdikleri, sanatı yavaş yavaş şekillendirmektedir. Bu sürecin üreticisi olan sanatçı için, Boğa (1988) “Bugünün sanatçısı kendine tercüman olacak lisanı sezgisinin ışığı altında aramaktadır. Kendine dönen sanatçı, kendi içinde, iç âleminin sonsuzluğunda hürdür” demektedir. Yaşadığımız dünyanın izlerini içimizde barındırırız ve bu doğrultuda sanat anlayışımızı oluşturmaya başlarız. Bu sebeptendir ki sanat olarak nitelendirilen eseri, üreten sanatçı sayısı kadar çok sanatın tanımı yapılabilir. Bazı sanatçılar belirli akımlar dâhilinde ilerlese de kendi içinde sanatı tanımlamaları birbirinden farklılıklar gösterecektir. Çünkü her kişinin yaşamışlıkları farklıdır. Erzen’in (1975) de belirttiği

gibi “Hayatta var olan diğer her şey ve insanoğlunun öznel varlığı sanatı biçimlendiren etmenlerdir” (s.320). Hayatımızda yer alan farklı kombinasyonlar ile çeşitlilik ortaya çıkmaya başlamış ve yaratım süreci son bulmamak üzere hayatımıza girmiştir. Kişi yaşadığı dünyada bu sürece dâhil olur ve sanat, hayatla var olur.

2.2. Sanat Eğitimi

İnsanlık belirli aşamalardan geçerek günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Bu süreçte karşılaştığı zorluklarla baş etme yolları kendi içinde farklılıklar gösterse de özünde bir düşünceyi barındırır, var olma. Birey içinde bulunduğu dünyada, hayatına yön veren evreleri anlamlandırma yoluna girer. Bu anlamlı ilerleyiş sanat ve eğitim ile kendisini gösterir. Tolstoy (1997) “Sanat bir haz, bir avuntu ya da eğlence değildir; çok yüce bir şeydir. Sanat, insanların bilincini ve aklını, duygu alanına aktaran bir insanlık yaşamı organıdır” demektedir (Akt. Bulut, 2001, s.81). Varlığımızın bir parçası olan bu yapı bizi ileriye taşıyacak, vazgeçilmez bir değerdir. Sanat düşüncelerimize odaklanmamızı sağlayan “ruhsal ve etik” bir eğitimidir. Sanat aracılığı ile farklı bakış açıları edinip özgür düşünmeye başlarız. Bu süreçte bir nevi karar verme yeteneğimiz gelişir. Erzen’e (1991) göre “Sanat yaşama karşı inanç ve sevinç geliştiren, bir paylaşma unsurudur” (Akt. Bilirdönmez ve Karabulut, 2016, s. 346). Bu özellikleri içinde barındıran bir süreç toplumu ileriye taşıyacak bir aşamayı sağlar. Birlik içerisinde, çeşitlilikleri ile bütün olan bir yapı sarsılmaz bir sağlamlık sergiler. Bu sebeptendir ki sanat ve eğitim birlikteliği küçük yaşlarımızdan itibaren bizleri, içimizdeki olumlu duyguları ortaya çıkartabilecek bir yapıdır. Eğitim söz konusu olduğunda farklı tanımlarda, ortak noktalar ile karşılaşırız. Bu ortak noktalar “davranış değiştirme, davranış oluşturma” amacı ile yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Başar, 2010, s.3). Günümüzün getirdiği şartlara uyum sağlamamız için eğitim önemli bir araçtır. Toplumun “çağdaş uygarlık” düzeyine ulaşması için eğitim alanına önem vermeliyiz. Eğitim aracılığı ile bireylerin kendilerini geliştirmesine olanak sağlarız. Bu aşama ile birey yaratıcı düşünmeye, sorgulamaya ve kendisini ifade etmeye başlayabilir (Özsoy, 2015, s.13). Sanat eğitimi bireyin hayata olan bakış açısını, olaylara karşı sorgulama sürecini aktif hale getirebilecek bir aşamadır. Etike (1985) sanat eğitimi için “...akıl ve duyguların dengelendiği bir eğitim alanıdır. Bireylere kendi olmayı ve kendini anlatmayı öğreterek ‘estetik bir kişilik’ kazandırmayı amaçlar” demektedir (Akt. Bilirdönmez ve Karabulut,

2016, s.347). Bireyin var olma sürecinde birilerinin yönlendirme aşamalarını fark edip sorgulaması, onun benliğini kazanmasına katkı sağlayacak bir niteliktir. Bu süreç Etike'nin de değindiği gibi 'kendi olmayı ve kendini anlatmayı' öğrendiğinde birbirleri ile barış içerisinde olan bir toplumun oluşmasını sağlar. Birey kendi olmaktan uzaklaştığı an toplumdaki da soyutlanır. Artık bir birey olarak değil, sınırlandırılmış bir hayat olarak karşımızda durur. Bu durum sonucunda kendisine ait düşüncelere sahip olamayacak olan kişi, çevresi içinde bir yok olma sürecine girer. Kişi varlığını düşünceleri ile sergiler. Kopyalanmış sözcükler, değersiz düşünceler bütünü oluşturur. Üretmeyen birey yok olmaya mahkûmdur.

Sanat eğitimi sürecinde öğrencinin yaratıcı düşünme yeteneği geliştirilirse "kavramsallaştırma, araştırma ve eleştirel düşünce ile yeniden değerlendirme" gibi olumlu birçok özelliğe beraberinde gelecektir. Uzun ve verimli bir süreci içinde barındıran sanat eğitimi bireyin hayata hazırlanmasında önemli bir basamaktır (Seidel, S.&Tishman, S. & Winner, E. & Hatland, H. & Palmer, P., 2009; Perkins, 1981; Fazlıoğlu Akın ve Ece, 2014, s.15). Böyle bir sanat eğitimi süreci ile yaşadığımız dünyaya karşı duyarlı hale geliriz. Çevremizde bulunan olası sorunları fark ederek düşünsel bir aşamaya adım atarız. Yaşadığı dünyayı sorgulayan, düzenin aksaklıklarını fark eden ve bunu çevresi ile paylaşan birey topluma katkı sağlayan bir hayattır. Ünver (2016) "Sanatın kazandırdığı değerleri diğer eğitim disiplinleri kazandıramaz" demektedir. Bu sebeple sanat eğitimi sürecini mümkün olduğunca iyi bir şekilde yönetmek önemlidir (s.876). Toplumun özgür düşünebilmesi sanat eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Yaratıcı ve yapıcı bir toplum huzurlu insanlarla oluşur. Bu süreçte sanat eğitimi önemli bir paya sahiptir. Bütün bu değerlerin yanı sıra sanat eğitiminin belki de en önemli katkısı 'insani değerleri' kavratılabilmesidir (Bulut, 2001, s.81). Nesin (1985) "Sanattan, sanat eğitiminden yoksunluk, olumlu sayılan kişilik özelliklerinin tersi durumlara yol açar" diyerek sanat eğitiminin önemi üzerinde durmuştur (Akt. Bilirdönmez ve Karabulut, 2016, s.346). Sanat eğitiminin insana katkılarını değerlendiren Anilmert (1985) ise "...sanat beğenisi olmayan kişi, insana ve topluma kapalıdır. İnsancıl sıcağın yoksundur. Kişiliğinde ister istemez büyük eksiklikler ve katılıklar taşır. İlgisi ve davranışları, becerisi kısıtlıdır, donuktur" demektedir (Akt. Bilirdönmez ve Karabulut, 2016, s.346). İnsan çevresi ile etkileşim halinde olan bir canlıdır. Bu etkileşim bilinçli bir iletişimi içinde barındırır. Farklı

kültürlerin, ırkların bulunduğu bu topraklarda ötekileştirmeden bir bütün olabilmek, bizler için önemlidir. İnsani değerleri kavradığımızda bu boyut bizleri huzur içerisinde, geleceğe taşıyacaktır. Gelecek sadece nefes alınabilinen toprakları değil, huzur bulunabilinen özgür bir yaşam alanını içermelidir. Ancak böyle bir düzende birey varlığını, düşüncelerini rahat bir şekilde paylaşabilir ve geleceğe umutla bakabilir. İleriye dönük olumsuz düşüncelerimiz bizleri bulunduğumuz zaman dilimine hapsedir. Özgürlüğümüzü kazanabilmemiz için varlığımızı sanat ile bir bütün haline getirebilmeliyiz. Sanat eğitiminin herkes için zorunlu kılan ilkeleri, Telli (1990) şu başlıklar altında ifade etmiştir: “Çağdaş yaşam ve özgür düşünme yolunu açıyor”, “İnsanın kişiliğini ortaya çıkarıyor”, “Toplumun refaha ulaşmasında büyük etken oluyor”, “İnsana yaşama biçimi veriyor”, “Dünya barışının güvencesi oluyor”, “İnsanın özgürlük ve bağımsızlık duygularını doyuma ulaştırıyor”, “İnsana geniş bir açı içinde düşünme yeteneği kazandırıyor” (Akt. Bilirdönmez ve Karabulut, 2016, ss.344-345).

Müfredat programının güncel ve “belirli değerlerin taşıyıcısı” olması nitelikli bir sanat eğitimi için vazgeçilmezdir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s.5). Programın uygulayıcısı olan öğretmenler eğitimlerini tamamladıktan sonra da kendilerini geliştirmeye devam etmeli, sanatsal çalışmalarını sürdürmeli, üretmelidirler. Ancak bu şekilde içinde buldukları ortamdan kopmazlar, aksi takdirde kendi alanlarından uzaklaşıp, tek tip bir eğitime yöneleceklerdir. Sistemin bir dişlisi olmadan özgün, geliştirici ve sanat dolu bir eğitim vermeyi hedefleyen sanat eğitimcisi hem kendisi hem de öğrencileri için faydalı olacaktır.

2.3. Görsel Sanatlar Eğitimi

Bazı düşünürlere göre Sanat eğitiminin temelleri Plato'ya kadar dayanmaktadır. Bunun yanısıra 20.yy da bilinçli bir şekilde sanat eğitiminin temellerinin atıldığını savunan kişilerde bulunmaktadır (San, 1979, s.2). Sanat eğitiminin bir alt dalı olarak sınıflandırabileceğimiz Görsel Sanatlar dersi bireyin kendisini tanımasına ve kişisel gelişimine katkı sağlayabilecek önemli bir sürecin başlangıcıdır.

Görsel sanatlar eğitimi ile çocuk çevresinin farkına varır ve etrafı daha dikkatli inceleyerek, yeni anlamlar yüklemeye başlar. Bu doğrultuda farklı düzenlemeler yapar. Bu süreç zamanla üretme aşamasına dönüşür ve tat alma aşaması ile devam eder

(Kırıçoğlu, 1991; Şenel, 2010, s.291). Bu s¼reçte birey yapmış olduğu çalışmalar ile kendisinin farkına varır, üretir ve aldığı bu haz ile çalışmalarına devam eder. Görsel Sanatlar eğitimi, “bireyin kendini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler ve toplumlar açısından avantajlar sağladığından her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir” (M.E.B., 2018, s.8).

Günümüzde sanat eğitimi, öğretilimi de içine alan, güncelleyici bir yapıdır (San, 1979, s.3). Bu bütünleştirilmiş, tazeleyici yapı ile birey kişiliğini, yaratıcılığını geliştirir ve üretim sürecini aktif hale getirir. Öğrencilerin çevrelerini farklı şekilde yorumlamaları estetik becerilerinin geliştirilmesi ile bağlantılıdır. Bu aşama görsel sanatlar dersinin amaçları arasında yer alır (Helvacı Tüzal, 2013, s.155). Çevremizde bulunan eşyalardan, binalara kadar hayatımız çeşitli görsellerle çevrelenmektedir. Yaşadığımız dünyayı görsel olarak şekillendiren bizler kazandığımız estetik bilinç ile kaliteli görsel bir dünya oluşturabiliriz.

Eğitim sürecinin büyük eksikliklerinden bir tanesi de maalesef “estetik” konusudur. Estetik eğitiminin ülkemizde yeterince verilmediğini çevremize bakarak net bir şekilde görebiliriz (Özsoy, 2001; Okan Akın ve Özsoy, 2017, s.206). Çarpık kentleşme ve diğer olumsuz yapılar estetik bilinç kazanamamış bir toplumun göstergesidir. Farklı ülkelerde, sokaklarda bulunan heykeller veya duvar resimleri bu toplumların sanat eğitimine verdiği değerinde bir göstergesi olarak karşımızda durmaktadır. Maalesef ki zaman zaman anatomik ve estetik açıdan gerekli niteliğe sahip olmayan heykellere (önemli kişilere ve olaylara atfen yapılmış olan) değişik alan ve mekânlarda rastlamaktayız.

Görsel Sanatlar eğitiminin farklı boyutlarından biri de kişinin çevresindeki olaylara karşı duyarlı olması, eleştirel bir gözle olayları değerlendirebilmesidir. Bu sürecin başlangıcı, ders aşamasında farklı akımlar ve sanatçıların eserlerinin incelenmesi ile oluşabilir. Eleştirel bir eseri öncelikle bağlam içerisinde değerlendirdiğimizde, o dönemde toplumun yaşadığı olaylar ile karşılaşırız. Bu doğrultuda sanatçının yapmış olduğu çalışma toplumda yaşanan olayların yansıması olarak karşımızda durur ve incelediğimiz süreç bizim eseri daha iyi anlamamızı sağlar. Bu incelemeler esnasında zamanla birey yaşadığı toplum ile bağlantı kuracak gerekli aksaklıkları tespit edebilecek veya olumlu durumları fark edip bu doğrultuda hareket edebilecektir. Görsel Sanatlar

eğitimi bireyin hayata olan bakış açısına, çevresine karşı duyarlı olmasına katkı sağlayabilecek bir alandır.

2.4. Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi

Dünyaya gözlerimizi açtığımızda ilk etrafımızı görürüz, bu aslında sözcüklerden önce ki iletişim kurma şeklimizi oluşturur yani konuşmadan önce görmeyi öğreniriz (Keleşoğlu ve Uygungöz, 2014, s.3). Bellenka (1997) “Bazı açılardan görsel zekânın insan beyninin kullandığı ilk dil olduğu söylenmektedir” (Akt. Bumen, 2004; Başaran, 2004, s.10). Sanatı, Görsel sanatlar alanını önemsiz gören bireylerin bu davranışının, artık bu dili konuşmayı unutmalarından kaynaklandığı kanaatindeyim. Bu alandan uzaklaşan hatta korkan bireyler gitgide değersizleştirme sürecini başlatmaktadırlar. Burada kast etmiş olduğumuz korku, sanatın gücünden kaynaklanmaktadır. Bir sanat eserinin toplumda yaşanan olumsuzlukları dikkat çekici ve eleştirel bir dille gözler önüne sermesi, bu olumsuzluklara sebep olan kişileri korkutmaktadır. Bu sebeptendir ki sanatı küçümsemenin ve değersizleştirmenin bu gücü zayıflatacağına inanırlar ve bu doğrultuda hareket ederler. Bu değersizleştirme durumunu fark etmeyen veya önemsiz gören kişilerde, zamanla bu alandan uzaklaşan bireylerdir diyebiliriz. Bu durum (uzaklaşma süreci) sadece bireyden kaynaklı değildir. Ders Öğretmeni ve çevre de bu hususta önemli bir yere sahiptir. Bu aşama bir süreci kapsamaktadır. Yapmış olduğu çalışma küçümsenen, alay edilen birey daha sonrasında bu alandan uzaklaşmaktadır. Bazı alan öğretmenleri bireyin yaratıcılığından çok yetenek kısmına değer vermekte veya geometrik formlara, düz çizgilere odaklanmaktadır. Bu sınırlamalar doğrultusunda birey yaptığı çalışmalardan uzaklaşmakta, hatta nefret etme aşamasına gelmektedir. Bireyin yaptığı çalışmaları sert eleştirel ve aşağılayıcı bir dille eleştiren eğitimciler ile çevre faktörü bu olumsuz zemini hazırlamaktadır. Bu hususta Sanat eğitimcilerine önemli bir görev düşer. Çevre faktörünün bir parçasını oluşturan sınıf ortamında, gerekli uyarılar yapılmalı ve bu doğrultuda ders etkinliklerine yer verilmelidir. Bu sebeptendir ki öğretmen sadece biçimlendirme basamağı ile sınırlı kalmamalı, sanat tarihi ve estetik alanı ile de bağlantılı bir ders süreci aşamasını aktif hale getirmelidir. Farklı sanat akımları incelendiğinde öğrenciler sadece realist çalışmaların sanat olarak adlandırılmadığını, aynı zamanda farklı değerlerde çalışmalarında sanatın bir parçası olduğunu göreceklerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını

anlatmalarına fırsat tanıdığına, birey düşüncelerini vurgular ve bu doğrultuda yapılan çalışma diğer öğrencilerin gözünde daha anlamlı bir hal alır. Sadece anlatmak değil öğrencinin de yaptığı çalışmasını anlatmasına fırsat tanınmalıdır. Bu süreç bireyin hayatına da büyük katkılar sağlayacaktır. Topluluk karşısında kendisini ifade edebilen birey zamanla farklı fikirler üretmek ve bunları paylaşmak için de heyecanlanacak ve girişimcilik aşaması ile topluma katkı sağlayacak çalışmalara imza atabilecektir. Girişimcilik basamağı maalesef ki gereksiz bir alan olarak görülebilmektedir. Burada yer alan düşüncemiz, yeni bir çalışma yapmaya eğimli olan bireyin heyecanla anlattığı fikri karşı tarafın, bu süreç ‘nasıl olumsuzla döner, nasıl batar veya nasıl başarısız olur’ yorumları ile değersizleştirmesidir. Burada amacımız kanıtlanmış bir doğruyu sunmak değil, çevremizden yapmış olduğumuz gözlemleri dillendirmektir. Toplumda yer alan özgün düşünceler ve girişimcilik alanı Görsel Sanatlar dersinin nitelikli bir şekilde işlenmesi ile ortaya çıkabilir. Diğer alanlarda da bu düşünceler kendisini gösterebilir ancak Sanat yeniliklere açık ve destekleyen bir alan olduğundan bu hususta daha önceliklidir. Albert Einstein “Hayal gücü bilgiden önemlidir” der. Günümüzde Görsel Sanatlar (Resim) dersini müfredattan kaldırarak fen derslerine zaman ayıran okullar bulunmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s.4). Striker (2005) bu husus ile ilgili şu tespitlerde bulunmuştur:

“Baskı altındaki bu çocuklar büyüdüğünde tarihteki en agresif, en asi nesille karşılaşacağız. Birer yetişkin olmaya hazırlanan bu çocukların pek çoğu kendilerini ifade etme ve dinletme kaygısı içindedirler. Şu an çocuğa boya yapabileceği bir yer ve malzeme sunmamız belki ileride onun asi olmasını engelleyemez, ama ona şu an için kendini ifade etme olanağı verir ve bunun için sanatı kullanmayı öğretir” (Akt. Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s.4).

Çağımız şartlarında mekanik ortamlarla ve sanayi ile bir arada yaşayan insan, zamanla bu yapılara yani ‘mekanikleşmeye’ dönüşmektedir. Duygusal değerlerden uzaklaşan birey için Sanat eğitimi bir gerekliliktir (Bilirdönmez ve Karabulut, 2016, s.343). İçinde bulunduğu dünyadan, doğadan uzak belirli alanlara hapsolan birey zamanla kendisinden uzaklaşmaya başlamakta ve yalnızlığı içerisinde hayatını tamamlamaktadır. Duygularını ifade etme süreci ve iletişim insan hayatının en temel konusudur. Sanat ile nitelikli bir ilişki geliştiririz. Sosyal yapı için önemli bir parçayı oluşturan ‘sanat’ bilim ve teknoloji gibi bu yapının önemli bir parçasıdır (Baynes, 1981; Ünver, 2016, s.875). Nitelikli bir

iletişim aşaması topluma huzur getirir ve bu şekilde birbirlerine saygı duyan bireyler geleceğe umutla bakar. Robert Masters ve Jean Houston, nitelikli bir görsel sanatlar programından mahrum bırakılan bir çocuk için bu durumun “sistemik bir biçimde içinde dünyayı algılayabileceği yolların birçoğundan koparılması” demek olduğunu ileri sürmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s.5). Özsoy (2003) “Birçok araştırmacı da eğer beynin kritik büyüme atımları sırasında gelişmemişse hiçbir şekilde öğrencilerin belirli bir sanatsal eğilime sahip olamayacakları -ki bir daha gelişmesinin mümkün olamayabileceği- beyin dolaşım devresinin ileriki zamanlara ulaşmasının zor olacağı konusunda görüş birliği içindedirler” (Akt. Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s.5).

Gençaydın “Nedir bu estetik eğitiminden yoksun bırakan insan tipi?” sorusunu yönelterek konuya şöyle bir açıklık getirmiştir:

“Yaşamın zenginliklerini tanımayan, doğaya uzak, doğa-insan arasındaki ve doğanın kendi içindeki çok yönlü ilişkilerini tanımada yetersiz yeni kültür değerleri üretmeyen, ilişki ve çelişkileri öğrenmeyen, bulduğu ile yetinme, eleştiriyi unutmuş, yaşamın başka alanlarına ilgisiz, mesleği ile ilgili bilgi ve beceriden başka sermayesi olmayan, umutsuz ve mutsuz varlıktır” diyerek durumu özetlemiştir (1990; Bilirdönmez ve Karabulut, 2016, s.345).

Uygar bir toplum sadece iyi sanat eserleri üretilen bir toplum demek değildir. Böyle değerli bir toplum için sanat eserinden anlayan bireylerin yetiştirilmesi de gerekmektedir. Kişi mesleği, konumu ne olursa olsun eksik bir sanat eğitimi ile toplumda yerini alıyorsa ‘değerli bir sanat eseri’ bile onun için önemli değildir (Ersoy, 1993; Ünver, 2016, s.875). Etike (1985) sanat eğitimi “... akıl ve duyguların dengelendiği bir eğitim alanıdır. Bireylere kendi olmayı ve kendini anlatmayı öğretmek ‘estetik bir kişilik’ kazandırmayı amaçlar’ der (Akt: Bilirdönmez ve Karabulut, 2016, s.347). Her dönemde kişilik özellikleri bakımından gelişmiş bireylere toplumun ihtiyacı vardır. Suut Kemal Yetkin’in dediği gibi “...Gerçekçi bir eğitim, bilim ve sanatın ayrılmaz işbirliğine dayanmalıdır. İnsanda köklü bir gereksinimi karşılayan sanatın, kişiliği eğiten en önemli etmenlerden biri olduğu unutulmamalıdır” (Akt; San, 1979, s.2-3). Kısaca kişilik bizi birbirimizden ayıran özelliklerimizdir diyebiliriz. Bizi aynı şeyleri ezberlemeye, aynı şeyleri okumaya, beğenmeye iten bir sistem sorgulamadan tüketen bireylere dönüştürmektedir. Düşüncelerimize sahip olmayı isteyen bir yapı

bizleri tek tipleştirir. Yaratıcılığımızı kaybetmeden yaşadığımızda, farklı bakış açılarımız ile gözlemler yaparız. Bu gözlemler ile olayları değerlendirir ve bu doğrultuda hareket ederiz. Sanat eğitiminin bir alt dalı olan Görsel Sanatlar eğitimi bizi tektipleştirmekten kurtarabilecek olan bir alandır. San (1979) “Kuramsal ya da kılışsal (uygulamalı, amelî, pratik) alanda olsun, zekâyı geliştirmeye yönelik bugünkü sistem, genç zihinlerde yaratıcı, yenilik getirici ne varsa onu boğmaya eğilimdir” demektedir (s.4). Günümüzden 40 yıl önce, San’ın dikkat çektiği bu durum hala varlığını benzer sistemlerle sürdürmektedir.

Sanat eğitimi bireyin dikkatini, düşüncelerini toplamasına yardımcı olan önemli bir alandır. Örneğin Yale Üniversitesindeki Tıp Fakültesi öğrencileri “Bir tanıyı doğrulayan ayrıntıları sık sık gözden kaçırıyorlarmış. Bu öğrencilere Güzel Sanatlar dersi verilmeye başlanmış. Sonuçta bu dersi alan öğrencilerin tanı yetilerinin geliştiği görülmüş. Bakmayı öğrenme ve ayrıntıda gezinmek; algıyı, duyarları geliştirdiği kadar zihni yetileri de olumlu etkiler” (Türe, 2007; Akt. Aslan ve Şener, 2014, s.595). Güzel Sanatlar eğitiminin önemini kavrayan bir toplum, eğitimin her kademesinde bu alandan faydalanmaktadır. Tıp Fakültesi öğrencilerinin lisans eğitimleri sırasında aldıkları eğitimi maalesef ülkemizde temel eğitimin bazı kademelerinde bulunan öğrencilerimiz alamamaktadır. Eğitim hayatımda, İlkokul 3.sınıfta yeni gelen sınıf öğretmenimiz ile bütün bir yıl boyunca Resim, Beden Eğitimi ve Müzik derslerimiz asla işlenmemiş, bu derslerin yerini diğer dersler almıştı. Etrafımıza sorduğumuzda da bu şekilde dönüşler alabileceğimizi düşünüyorum. Kişinin hayatını olumlu şekilde etkileyen bir alan görmezden gelinilerek aslında toplumun ihtiyaçları unutulmuştur. Sanat ile yaşayan bir toplumda huzur kendisini gösterebilecek iken, birbirini dinlemeyen veya ne hissettiğini anlatamayan, düşüncelerini dillendiremeyen bireyler ile yoğurulmuş bir yapı karşımızda durmaktadır. Sanat, farklılıklarımızla kendisini zenginleştiren bir toplumu destekler ve bireye saygı duymayı öğretebilir. Çünkü herkes aynı şeyi beğenmek durumunda değildir. Farklı duygu ve düşüncelere açık bir toplum, içinde yaşadığı kişilere ve dünyaya değer veren insanlarla mümkün olur.

2.5. Kendini İfade Edebilme

Kendini ifade etme kavramı dünyaya geldiğimiz ilk andan itibaren, hissettiğimiz önemli bir ihtiyaçtır. Henüz dil gelişimini tamamlayamamış olan bir çocuk bile kendisini ifade etmeye çalışır. Bu bazen ağlayarak, bazen elleri ile tarif ederek kendisini gösterir. Bu aşama onun ruh sağlığı açısından da önemlidir. Duygularını ifade edemeyen bireylerin bu duyguları hakkında sürekli düşündükleri tespit edilmiştir. Özellikle olumsuz duyguların zamanla daha çok düşünüldüğü ve bu durumun uzun süreli depresyon riskini arttırdığı bilinmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda duyguları ifade etmenin “tramvatik yaşantılar”ın etkisini azalttığı görülmektedir. Birey içinde yaşadığı toplumda şekillenir. Bireyin kendisini ifade etmesinin kültürden de etkilendiği bilinmektedir. Örneğin ülkemizde ki kültürel yapı dolayısı ile erkekler olumlu duygularını veya onları üzen durumları ifade etmekte zorlanırken, olumsuz duygularını hiç çekinmeden dillendirebilmektedir (Kuzucu, 2011, ss.780-789). Sağlıklı bir toplum kendisini ifade edebilen bireylerden oluşur. Birbirini dinlemeye tahammül edemeyen bireyler ile oluşan bir yapı parçalanmaya mahkûmdur. Çevremizde bulunan kişilerle iletişim halinde olduğumuzda, bulunduğumuz ortamda eğer ki dinlenildiğimizi hissediyorsak, kendimizi daha fazla açarız, duygularımızı düşüncelerimizi daha fazla ifade ederiz. Ancak içinde bulunduğumuz toplumda, düşüncelerimizi, duygularımızı paylaşmıyorsak kendimizi değersiz hissetmeye başlarız ve zamanla kabuğumuza çekiliriz. Toplumlarda bireysellik ön planda olmalıdır, yalnızlık değil. Gitgide iletişim kurmaktan uzaklaşıyoruz. Kast ettiğimiz bireysellik, kendisine ait düşünceleri olan ve bunu çevresi ile paylaşabilen kişileri işaret etmektedir. Böyle bir bireysel yapı aslında birbirine saygı duyan bir toplumda ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki iletişim kurduğumuz kişinin bizi dinlediğine inanıyorsak, o an kendimizi daha çok ifade etmeye çalışırız (Clark ve Finkel, 2005; Yalçın, 2010, s.26).

İnsanlar düşüncelerini paylaştığında, kendilerini ifade ettiğinde bazen karşısında ki kişi ile ortak olaylara karşı aynı duyguları hissettiğini fark eder. Bu aşama karşısındaki kişi ile bağ kurmasını sağlar. Bazen iletişim kurduğumuz kişi ile aynı fikirde olmayabiliriz, ancak bu benzer duygulara sahip olamayacağımız anlamına gelmemektedir. Bu sebeple duyguların ifade edilmesi boyutu toplumsal iyi oluş için önemlidir. Mevlana “aynı dili konuşanlar değil, aynı duyguları paylaşanlar anlaşabilir” diyerek bu durumu en etkili

şekilde ifade etmiştir (Ergül, 2010; Oyur ve Mercan, 2012, s.98). Kişinin kendisini ifade etmesi, karnını doyurması gibidir. Nasıl ki çoğu insan karnı açken başta sinirli daha sonrasında ise bitkin hisseder, kendisini ifade edemeyen bireyde bu duyguları hisseder. Ve zamanla aç bir insanın yaşayamayacağı gibi kendisini yok sayar. Bu süreci yaşayan kişilerin bazıları toplumdaki otoritelerin yönlendirmesi ile olaylara karşı, onlar gibi hissetmeye, onlar gibi düşünmeye başlar. Düşünmeyi sorgulamayı bırakır. Böylece kitlelerin peşinden sorgulamadan giden bir toplum oluşmaya başlar. Eleştirmeden, düşünmeden yaşan bu toplum zamanla parçalanacak bir yapıdır. Bu sebeple her toplum kendisini ifade edebilecek bireylere ihtiyaç duymaktadır. Kişiyi kendisini ifade etmesi için fırsatlar sunulmalıdır.

2.6. Girişimcilik

Girişimcilik kelimesi özünde harekete geçmeyi barındırır. Bu aşama belirli parçalarla inşa edilir. Business School tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada girişimcilerin “güçlü başarıma duygusu”, “özerklik”, “bağımsızlık”, “iç kontrol duygusu”, “ölçülü risk alma” ve “yaratıcı eğilimler” in gözlemlendiği belirtilmiştir. Bazı toplumlar aile yapısı ve kültürel özellikleri dolayısı ile girişimciliğe alt yapı oluşturur. Bu özelliklerin dışında diğer toplumlarda farklı özellikler gösterebilmektedir. Örneğin Japonya ve Türkiye gibi ailelerde çocuklar anneleri ile bir bütün olarak düşünülür. Çocuklar annelerinden bağımsız değildirler. Bazı ülkelerde ise bu süreç tam tersi şekilde ilerler. Kanada’lı ve Amerika’lı annelere “bebeğin özerk olduğu ve olması gerektiği”, “çocuklarının kendi istek ve ihtiyaçlarını” dile getirmelerini destekler nitelikte onlara yaklaşımları gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Toplumların inandıkları din hatta mezheplerinde bu alanda önemli farklar yarattığını öne süren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Weber’e göre Batı’da protestanlık mezhebinin tembelliği, üretmemeyi eleştiren bir tarafı olduğu ve maddiyata, üretime, sermayeye vurgu yapan bir yapısının olduğu göz önünde bulundurulduğunda aslında bu alanda din ve mezheplerinde çalışmaya teşvik edici bir yanı olduğu görülmektedir (Aytaç, İlhan, 2007, ss.108-110).

Kültürlerin girişimciliği etkilediğinden bahsetmiştik. Demokratik kültürlerde başarısızlıkların veya yapılan hataların büyütülmemesi, küçümsenmeden, olumsuz tepkiler göstermeden, yapıcı bir yaklaşımın sergilenmesi, bu hatayı yapan kişiye ve

çevresinde ki kişilere yenilikleri denemek adına cesaret vermektedir. Bu süreç zamanla denemekten korkmayan ve her hatası ile mümkün olduğunca eksikliklerini, hatalarını düzeltmeye çalışan bireylerin ortaya çıkmasına yardım eder. Girişimcilik kültürüne açık olmayan, ona hak ettiği değeri vermeyen kültürlerde “antigirişimci” eğilimlerin yerleştiği görülmektedir. Kuzey Amerika ve Avustralya gibi “eşitlikçi ve demokratik” toplumların, “girişimciliği/girişimci kişiliği” ortaya çıkartmak amacıyla, bu kültürün oluşmasına katkı sağlayacak çalışmalar yaptıkları bilinmektedir (Morrison, 2000; Aytaç ve İlhan, 2007, s.107).

Yapılan çalışmalar, “çocukluk dönemi aile ortamının ve verilen eğitimin” niteliğinin “girişimci eğilimlerin” oluşmasına etkisinin azımsanmayacak kadar fazla olduğunu göstermektedir (Aytaç ve İlhan, 2007, s.108). Aile ortamı ve çocukluk zamanlarında bireyin kişiliği oluşmaya başlar. Aslında bu süreç girişimcilik boyutunda çocuğun daha en başında yapmaya çalıştığı basit şeyleri bile bir şekilde engelleyebilmektedir. Girişimcilik, başarı duygusu ve özgüven ile iç içe bir yapıdır. Örneğin çocukluk döneminde ayakkabılarını bağlamaya çalışan bir çocuğa, onun çok zamanını alacağı için veya onu yormamak adına “sen dur, ben bağlarım ayakkabılarını” denilerek onun ilk girişimleri önlenmiş olmaktadır. Burada merak ve heyecan hatta yapamamanın getireceği azim bir anda bir kenara atılmış olur. Bu durum ailenin çocuğuna sözde iyilik yapma evresinin bir parçasını oluşturur. Bunun yanı sıra çocuklara “nelerin yapılamayacağı” öğretilmektedir. Bu durum beraberinde hayal kurmayan, düzenini bozmamak adına hep aynı kalıplara hapsolan bireyleri oluşturan bir süreci başlatır. Sorumluluk almaktan kaçan birey zamanla kendi döngüsünde hayatını tamamlayacaktır. Bu duruma karşı çıkan bireyler ise nelerin yapılamayacağını veya başarılamayacağını bilmekte ve başarıyı yakalamak için, hedeflerine ulaşmak adına çabalamaktadır. Bu şekilde hareket edebilen bireyler çoğu kez en büyük işleri başaranlar olacaktır. Bir girişimci için aile desteği önemlidir. Ancak aile desteğinin dışında farklı değerlerde “girişimcilik ruhu” nu olumlu etkileyebilmektedir (Cansız, 2007, s.41). Eğitimin hayatın her alanında bireye katacağı değerler vardır. Bu değerler görmezden gelinir ve sürece dâhil edilmez ise “içine kapanık” bir toplum oluşmaya başlar. Bu aşamada kast edilen temel, hayati ihtiyaçlarını bile ifade edemeyen bir toplumdur. Ülkelerin bazıları girişimcilik eğitimini ilk ve ortaokul müfredatlarında yer verir. Örneğin Macaristan da müfredat bu şekilde düzenlenmektedir. İngiltere de ise 2005 yılından itibaren günde 5

saatlik “Girişimcilik” dersi 14–16 yaşındaki öğrencilere verilmektedir (Soylu ve Kepenek, 2008; Duran, Büber ve Gümüştekin, 2013; Tanrıverdi, Bayram, Alkan, 2016, s.11).

Avrupa Komisyonu Raporlarına (2012) göre “Avrupa ülkelerinin yarısı, girişimcilik eğitiminin güçlendirilmesini de kapsayan bir eğitim reformu sürecine girmiştir” (Akt. Anagün ve Atalay, 2017, s.301). Bu ülkeler arasında Türkiye de bulunmaktadır. MEB “2013 fen bilimleri öğretim programında girişimcilik yaşam becerilerinin bir alt boyutunda ele alınırken, MEB 2015 Hayat Bilgisi öğretim programında girişimciliğe temel becerilerin bir alt boyutunda” yer almaktadır (MEB, 2013; MEB, 2015; Anagün ve Atalay, 2017, s.301). Girişimcilik sadece Fen bilimleri ve Hayat Bilgisi ile sınırlı kalmamalı eğitim sürecinde bu özelliğe her alanda yer verilmelidir. Öğrencilerimizin girişimcilik ruhuna sahip olmasını istiyorsak onlara yenilikler için kapılar aralamalıyız. Unutulmamalıdır ki taze beyinler, ancak farklı şeyler düşünüp, hayal ederek yeni fikirler üretebilirler. Okul kitaplarında ki etkinliklerle sınırlı kalmayıp yeni fikirler üretebilmeleri onların bu özelliklerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Girişimcilerin başarılı olmasında “atak olma, yaratıcılık, öngörü yeteneği, analiz yapabilme yeteneği, çabuk karar verebilme, özgüvene sahip olma, güven verebilme ve akılcılık” özellikleri etkili olmaktadır (Çelik ve Akgemci, 1998; Balaban ve Özdemir, 2008, s.136). Öğrencilere uygun ortamlar oluşturup bu alanda ilerleyebilmeliyiz. Bu sebeple mümkün olduğunca öğrencileri farklı fikirler üretmeye ve bunları paylaşmaya yönlendirmeli ve kendilerini ifade edebilecekleri bir süreç hazırlamalıyız. Ders esnasında edinilen bilgileri hayata geçirirsek değerli olacaktır. Yaşanmışlıklar bizi bilgilere bağlar, öğrendiğimiz bilgileri analiz edip, yeni fikirler üretir ve topluluk karşısında yaptığımız çalışmalarını sunarsak girişimcilik yeteneğimizi de ortaya çıkartmak için adım atmış oluruz. Toplumun ilerlemesi için gerekli olan adımlardan biri de girişimciliktir. Bu durumu destekleyen bir toplum oluşturmak için eğitim sürecinde, geleceğimizi oluşturacak bireyleri bu doğrultuda eğitmeliyiz.

2.7. Bilişsel Gelişim

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, bilişsel gücüdür. Bu şekilde insan yüzyıllar boyunca diğer canlılara karşı önemli bir güce sahip olmuş ve onları

egemenliği altına almıştır. Gerek binek hayvanlarının evcilleştirilmesi ile hayatın kolaylaşması gerek tarımda hayvan gücünden faydalanılması bu duruma bir örnektir. Hayatta karşılaştığı zorluklara karşı bu gücünü kullanan insan zamanla izler bırakır, kültürü de oluşturan bu yapı insanın hayatında bilişsel gücün ne derece önemli olduğunu gözler önüne serer. İnsan ürettiği bu bilgilerle hayatı anlamlı kılar. Eğitim sayesinde de bu üretim devam eder. Bilişsel gücün gelişmesinde eğitim önemli bir yol göstericidir (M.E.B., 2014, s.3). Bayhan ve Artan (2007) “Biliş terimi içsel zihin sürecini tanımlamaktadır. Zihnin içindeki birçok şeyi kapsayan geniş bir terimdir. Biliş başlığı altına; dikkat, algı, bellek, okuma ve yazma, problem çözme vb. girmektedir” (Akt. Kol, 2011, s.2). Dünyaya geldiğimiz andan itibaren çevremizi tanımaya çalışırız. Bu bazen bir bebek için etrafında gördüğü renkli oyuncakların duvarın arkasında iken kaybolduğu düşüncesi bazense annesini tanıma işretleridir. Zamanla bebek duvarın arkasındaki oyuncağın kaybolmadığını fark eder. Aslında bu zihinsel bir sürecin göstergesidir. Bu zihinsel sürece bilişsel gelişim adı verilir. Bilişsel gelişim çevreyi, dünyayı anlama süreçlerimizi ifade eder. Bebeklikten yetişkinliğe kadar devam eden bu süreç, bireylerde ortak özelliklerde taşımaktadır (Senemoğlu, 2011; Demirbaş ve Ertuğrul, 2012, s.128). Bu ortak özellikler bazı etmenlerle farklılıklar gösterebilmektedir. Çocuğun çevresinde bulunan dünya ile iletişim halinde olması bu süreci etkilemektedir. İnsanlarla rahat iletişim kurabilen çocuklar bu özelliği gösteremeyen diğer çocuklara nazaran daha kolay motive olurlar. Meraklıdırlar, dünyayı keşfetmeye yatkındırlar. Bu yapı kavram kazanımlarında etkilidir ve onların problem çözme becerilerinin gelişmesinde de etkili olabilecek bir özelliktir (M.E.B., 2014, S. 39). Bireyin bilişsel gelişim sürecini destekleyen bir eğitim sistemi, gelecekte olası sorunlarla karşılaşabilecek olan bireye katkı sağlayacaktır. Bu sebeple mümkün olduğunca çocukların bilişsel gelişim süreçlerinin ön plana alındığı bir eğitim müfredatı uygulanmalıdır.

Piaget'in kuramı ülkemizde bu alanda en çok üzerinde durulan kuramdır ve bu doğrultuda bilişsel gelişim kuramı incelenmektedir. Ancak bu alanda çalışmalar yapan kuramcılardan biri de Henri Wallon' dur. Piaget “bilişsel gelişimi biyolojik temel bağlamında şema, özümseme, uyumsama, örgütleme kavramlarıyla ve bu kavramlarla ifade ettiği süreçler temelinde” açıklamaktadır (Budak, Gençtanırım Kurt ve Kula, 2018, s.416). Piaget gibi Wallon da çocuğun zihinsel gelişimini biyolojik etmenlere ve

çocuğun çevresi ile olan etkileşimine bağlamaktadır. Wallon, sağlıklı ve psikolojik sorunlar yaşıyan çocuklar (birinci dünya savaşı sırasında ortaya çıkan olumsuzluklardan etkilenen çocuklar) üzerinde çalışmalar yapmıştır. Piaget ise kendi çocuklarını doğal ortamlarında incelemiş ve diğer yaş grupları üzerinde çalışmalar yapmıştır. Piaget biyolojik etmenler üzerinde daha çok dururken, Wallon sosyal etmenler (çocuk ve çevresi) üzerinde durarak bu kurama farklı bakış açıları getirmiştir (Wallon, 1945; Budak, Gençtanırım Kurt ve Kula, 2018, ss.416-417).

Piaget'in öğrenme kuramına göre bilişsel gelişim “duyu-motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler (11 yaş ve üstü)” olmak üzere dört gruba ayrılır. Bu dönemler kendi içinde özellikler barındırmaktadır. Her dönem de kavrama ve problem çözme yetenekleri üzerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenir. Bu gelişim aşmalarında çocuğun hazırbulunuşluk düzeyi, çevresi ile olan etkileşimi vb. özelliklerde sürecin ilerleme aşamalarında çocuklar arasında farklılıklar gözükmesine sebep olabilmektedir (Ömercikoğlu, 2006; Demirbaş ve Ertuğrul, 2012, s.130).

2.7.1. Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üzeri)

Piaget bu dönemin 11 yaşında başlayıp ergenlik dönemi boyunca devam ettiğini söyler. Bu süreç için çocuğun yetişkin gibi düşünebildiğini ancak çocuğun yetişkinden farklı olarak tecrübesiz olduğunu da belirtmektedir. Bu dönemde çocuk ihtimaller üzerinde düşünür. Artık düşünce “esnek”tir. Soyut işlemler dönemi içinde en önemli özellik budur. Bu dönem çocuğu “Sevgi, nefret, inanç, sayı, güç, hız, zaman ve atom” ile ilgili konuşmalar sırasında bu soyut kavramları anlaşılabilir bir mantıkta, etkili bir şekilde kullanır. Bu dönemde çocuk toplumun değer yapısının ve inançlarının üzerinde düşünmeye başlar. Çocuk içinde bulunduğu süreçte diğer dönemlerden farklı olarak sorunlara farklı çözüm yolları üretmeye başlar ve soyut olan bir bilgiyi kendi cümleleri ile ifade ederek karşısındaki kişiye aktarabilir. Uyarıcı bir çevre bu dönemde çocuk için önemli bir etmendir. Bu şekilde soyut işlemleri başarabilir (M.E.B., 2014, S.39). Yapıcı ve Yapıcı (2006) çocuğun bu dönemde “düşünceler” hakkında düşünebildiğini belirtmektedir (Akt. Kol, 2011, s.6). Bu aşamada bulunan çocuklar ezbere bilgi değil, sorgulayabildikleri bilgilerle kendilerini daha çok geliştirebilir. Üzerine düşünülen bilgiler, içselleştirilir ve hayat ile bağlantı kurulabilir bir hal alır. Dönemin başlangıç

yaşının 11 olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin soyut işlemler basamağında yer alan ilk grup olduklarını söyleyebiliriz.

Teknolojinin hayatımıza etkileri göz önünde bulundurulduğunda, iletişim bu süreçten en çok etkilenen alan olarak karşımızda durmaktadır. Eskiden yazılan bir mektubun, yaşanan bir olayın insanlara ulaşma süresi ile günümüz arasında devasa farklar görebilmekteyiz. Bunun sebebi az önce de değinmiş olduğumuz gibi teknolojinin iletişim üzerinde ki etkisidir. Bu etki toplumsal alanda da büyük değişimlere sebep olmaktadır. Bu sürecin etkileri büyümekte olan çocukların gelişim süreçleri üzerinde de kendisini göstermektedir (Ejderoğlu, 2018, s.558). Yapılan çalışmalara göre “Çocukların Piaget’nin ifade ettiğiinden daha fazla ileri dönemlere ait özellikler taşıdıkları” görülmektedir (Renner, Stafford, Lawson, McKİNNON, Friot ve Kellogg, 1976; Keklik, 2008, s.74). Piaget 11 yaşından sonra çocukların çoğunun soyut işlemler basamağına geçtiğini öngörmüştür. Bu durum günümüz çocuklarının, çevresel faktörler ve diğer çeşitlilikler ile soyut işlemler basamağına daha da hızlı geçişler yapmasını sağlayabilmektedir, diyebiliriz. Bu sebeptendir ki gelişimsel dönem fikrine daha esnek yaklaşılması gerekmektedir (Keklik, 2008, s.74-75).

Bu dönemde çocuk içinde bulunduğu dünyayı daha farklı bir gözle değerlendirir. Bu süreç içerisinde, içinde yaşadığı topluma, kültüre, inançlara karşı daha duyarlı olur ve bunlar üzerine düşünmeye başlar. Artık birey kendi düşüncesinin farkındadır ve çevresinde ki insanların düşüncelerini de dikkate almaya başlamıştır (Garbarino, 1985; Öngen, 1993, s.293). Elkind, Piaget’nin soyut işlemler evresi kavramını özetlerken, bu evreye “düşüncenin fethedilmesi” dönemi olarak değinir (Öngen, 1993, s.291). Bir arada yaşama kültürünün diğer bireylerin düşüncelerine saygı göstermekten geçtiğini varsayacak olursak bireyin bu süreçte çevresindeki kişilerin düşüncelerini dinlemesi ve bu doğrultuda yeni değerler kazanması gerekmektedir. Çevresine karşı duyarlı olan bu bireyin okul ortamında arkadaşlarını dinlemesi aynı zamanda kendi fikirlerini söylemesi beklenmektedir. Karşılıklı işleyen bu süreç zamanla ders dışında da kendisini sağlıklı bir iletişim şekli ile gösterecektir. Piaget ve Wallon bu dönemde çocukların içinde yaşadıkları kültürün değerlerini içselleştirme çabasında olduklarını vurgulamaktadır. Soyut ve teorik düşüncenin ön plana çıktığı bu dönemde sosyal değer ve ilişkileri anlamlandırma girişimleri söz konusudur. Bu dönemde bilinçli amaç ve tercihlere göre geleceğe yön verme çabaları görülür (Lajoie, 1980; Budak, Gençtanırım Kurt ve Kula,

2018, s.428). Unutulmamalıdır ki bu dönemde çocuk Piaget' nin de üzerinde durduğu gibi "...dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir" (Senemoğlu, 2009; Budak, Gençtanırım Kurt ve Kula, 2018,s.430). Onu kısıtlayıcı ezbere bilgilerle köreltmektense, öğrenme sürecinde aktif olabileceği, bilişsel gelişimini destekleyen etkinliklerle hayata hazırlamamız gerekir.

2.8. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılları arasında eğitim sistemimizde aktif hale gelmiş bir kuramdır. Bu yaklaşıma göre öğretmen bilgiye ulaşılması aşamasında yer alan bir rehberdir. Amaç öğrenciye önceden hazırlanmış bilgileri aktarmak değil, onun bilgiye ulaşmasını sağlayacak etkinlikler düzenlemektir. Bu süreç öğretmenin yönettiği bir sistemden ziyade, öğrenci ile birlikte karar verilen basamakları oluşturur. Geleneksel sınıf ortamında pasif olan öğrenci bu aşamada aktif hale gelir. Amaç bilgileri ezberletmek değil, sorgulama, keşfetme ve yeniden yapılandırma sürecini bireye kazandırmaktır. Bu özellikler dikkate alındığında yapılandırmacılığın gerçek anlamda hayata geçirilmesinin, öğrenme ortamlarının bu özelliklere uygun düzenlenmesine bağlı olduğu söylenebilir (Doğanay ve Sarı, 2012, s.23).

Bireyi temel alan yapılandırmacılık yaklaşımı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran bir süreci kapsar. Burada amaç öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve deneyimlerini dikkate alarak ders sürecini aktif hale getirmektir. Bu yaklaşım, müfredatı yetiştirme kaygısı gütmeyen, öğrencilerle birlikte seçilen konulara yoğunlaşmayı tercih etmektedir. Öğretmenin bu süreçte ki görevlerinde biri ise öğrencileri birbirleriyle yarışan bireyler olarak değil birbirlerine saygı gösteren bireyler olarak yetiştirmektir (Jonassen, 1994; Karadağ ve Ark., 2008, s.386).

Kişi bulunduğu topluluk içerisinde yaptığı gözlemlerden yola çıkarak farklı öğrenmeler gerçekleştirebilir. Aynı zamanda gözlemleri sonucunda o topluluğun inanç ve tutumlarını da fark eder. Bu tutum ve inançlar çerçevesinde birey kendisine yönelik bazı tespitlerde bulunur. Kast edilen tespitlerle hayatına yön verir ve bu doğrultuda hayatını şekillendirir. Burada bir yapılanma sürecinden bahsedilmektedir. Var olan eski bilgilerinin üstüne yeni bilgiler eklemek daha doğrusu yapılandırmak söz konusudur.

Yapılandırmacılık yaklaşımı bireyi temel alan bir yaklaşımdır. Bunun yanı sıra öğretmen davranışlarına da önem verir. Bireyin şekillendiği ortamı oluşturan, gerektiğinde farklı düzenlemelere giden kişi öğretmendir. Öğrenciye çeşitli seçenekler sunan kişi onun sınıfta, ilk topluluğu karşısında yapılanmasına yardım etmektedir. Bu süreç içerisinde birey kendisi hakkında edindiği bilgileri yapılandırır. Eğer ki öğrenciye yeterince söz hakkı verilmez, derse aktif katılımı gerçekleştirilmez ise birey o alanda sadece verileni almak için bulunan bir kişiden öteye geçemez. Jonassen (1994)' a göre,

“... öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir. Öğrencinin yapılandığı bilgi ya da anlam, onun önceden edinmiş olduğu bilgileri, tutumları, inançları, içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel çevrenin değerlerinden etkilenir. Zihin, tüm bu önceden edinilmiş bilgi, tutum, inanç ve değerleri; dış dünyadan algılanan nesne, olay, olgu ve kavramları yorumlamada bir süzgeç gibi kullanılmaktadır” (Akt. Türkan, 2008, s.24).

Zihin kelimesi; yaşanmışlıkları, geçmişe ait gerçeklikleri bünyesinde barındıran bir yapıdır. Bireyin geniş bir kitleye katıldığı bu alanda ona gerekli yaşanmışlıklar için fırsatlar tanınmaz ise sorgulamadan, üretmeden sadece bilgiyi alan bir yapı ile sınırlı kalacaktır. Günümüzde öğrenciler oyun kelimesi altında bir ekrana hapsolmuş durumdadırlar. Bu hapsoluş onları toplumdan uzaklaştıran bir alana yöneltmektedir. Eski zamanlarda sokakta kendisini ifade edebilen, oyunlarda varlığını gösteren, gerektiğinde hakkını savunabilen yani insanlarla iletişim içinde olup yeni deneyimler kazanan çocuk artık insansız bir alanda iletişimsizliğe hapsolmuştur. Hayatının başlangıç evresini bu ortamda geçiren birey gitgide toplumdan kopar ve bütünleşemez. Bireyin toplumla ilk karşılaşması diyebileceğimiz alan okuldur. Burada bulunan öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi sonucu edindikleri bilgiler toplumu şekillendirecek aşamaları kapsamaktadır. Sınıf ortamında öğrencilerin mümkün olduğunca sorgulayıp, düşünmeleri ve bu süreci içselleştirmeleri gerekmektedir. Bu aşamalar hem bireyin bilgiyi yapılandırmasında hem de kendi inanç, tutum ve değerlerini yapılandırmasında önemli bir süreci başlatacaktır. Bu yapı az önce de değinmiş olduğumuz gibi öğrencinin zihninde kendi gerçekliğini yapılandırması ya da önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecini içinde barındırır. Çalışmamızın temelini oluşturan bireyin

kendini ifade etmesi ve girişimcilik aşaması için yapılandırmacılık yaklaşımı önemli bir basamaktır. Uygulama aşamasında bu yaklaşımdan yararlanılmıştır.

2.9. Çoklu Zekâ Kuramı

Geleneksel eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanan eğitim programları bireylerin gelişimine katkı sağlamaktan ziyade kısıtlar nitelikte bir yapıya sahiptir. Bu programlar çoğunlukla sözel ve sayısal-mantıksal alanları güçlü olan öğrencilere yönelik hazırlanmakta diğer zekâ türlerine sahip öğrencileri görmezden gelmekte veya başarısız olarak nitelendirmektedir. Bu tür bir dersin işleniş ortamı için Champbell & Champbell (1999) “Geleneksel sınıf ortamlarında dersin yaklaşık olarak %70’ i öğretmen konuşmalarıyla, kalan %30’u ise alıştırmalarla geçmektedir” diye belirtmiştir (Akt. Balım ve Erdem Özaçık, 2006, s.68). Geleneksel sınıf ortamının kısıtlayıcılığı dikkate alındığında, bazı öğrenciler için ders ‘sıkıcı’ bir şekilde geçmektedir. Bu süreç içerisinde birey belirli bir zekâ tipinin içinde yer almıyorsa bu eğitim onun için verimli geçemez. Sadece belirli zekâ türlerine sahip bireylere hitap eden bu kısıtlayıcı düzen diğer bireylerin kendisini yetersiz olarak algılamasına sebep olabilecek sonuçlar doğuran bir yapıdadır. Geleneksel eğitim anlayışına paralel olarak hazırlanan, geleneksel zekâ testleri bireylerin zekâ ölçümlerinde onların fiziksel koşullarını, eğitim olanaklarını dikkate almadan ölçümler yapmakta ve elde edilen olumsuz sonuçlardan yola çıkarak onları etnik köken, sosyal statü vb. şekilde genellemelere giderek sınıflandırmaktadır. Bu süreçte dikkate alınan zekâ görüşü için Gardner (1993) “Geleneksel zekâ anlayışı zekâyı sabit, değişmez, değiştirilemez, niceliksel, ölçülebilir, tekil, gerçek yaşamdan soyutlanabilir ve öğrencileri sınıflandırmak için kullanılabilir bir kavram olarak algılamıştır” demektedir. (Akt. Saban, 2002; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004; Öngören ve Şahin, 2008, s.25). Belirli bir kesim yapılan bu sınıflandırmalar ile “beyaz ırk” kültürüne yakın olanları daha ayrıcalıklı bir konuma getirmiştir. Zamanla zekâ testlerinin “beyaz ırk” kültürüne göre düzenlendiği ve taraflı olduğu konusu dillendirilmeye başlanmıştır (Öngören ve Şahin, 2008, s.25). Bu doğrultuda hazırlanan programlar, belirli etnik kökene ait olmayan bireylerin kişisel gelişimini, eğitim hayatını olumsuz etkilemektedir. Bu sınıflandırma sonucu hazırlanan testlerde başarısız olan öğrenciler için Hernstein ve Murray (1994) kitabında, sözde düşük zekâ seviyesine sahip kişilerin eğitimlerine yapılan yatırımların “israf” olduğunu belirtmektedir. Bu

doğrultuda okul birleştirici bir yapıya sahip olması gerekirken, ayrıştırıcı, etiketleyici bir yapıya dönüşmüştür (Akt: Öngören ve Şahin, 2008, s.25).

Geleneksel zekâ testlerinden yüksek puan alan birinin okulda da başarılı olma ihtimalinin yüksek olduğu doğrudur. IQ testleri geleneksel eğitime göre düzenlenmiştir. Bu eğitimin önemseydiği zekâ türüne sahip bir birey bu doğrultuda düzenlenen sınavlarda da yüksek notlar alacaktır. Ancak unutulmamalıdır ki bireyin almış olduğu bu notlar gerçek hayatta ne derece ona fayda sağlayabilecektir. Bu sebeple tek tip bir zekâ türüne göre değil, her bireyin sahip olabileceği zekâ türlerine yönelikte eğitim vermemiz gerekmektedir. Gerçek hayatta karşılaştığı bir sorun için, kalıplaşmış bilgilere başvuramayacak olan birey zamanla kendisini yetersiz hissetmeye başlayabilir. Her insan kendi içinde özeldir, bu sebeple sahip oldukları yetenekler bütünü, kısıtlayıcı bir eğitimle geliştiremez ve belirli kalıplarda ki zekâ testleri ile bu yetenekler ölçülemez (Vickers, 1999; Ayaydın ve Özsoy, 2011, s.499). Öğrencileri tek tipleştirmemeli onları diğer zekâ türleri ve yetenekleri ile birlikte eğitmeliyiz. Ancak bu şekilde gerçek hayatta onlara fayda sağlayabilecek bir eğitim verebiliriz. Aksi takdirde belirli düşünme kalıpları ile sınırlandırılan bireyler kendileri ile ilgili ön yargılara sahip olmaya başlarlar. Örneğin geleneksel eğitim sistemi içinde bulunan bireyler kendilerini diğer öğrencilerden daha başarısız olarak hissedebilmektedirler. Eğitim hayatında belirli zekâ türlerine yönelik dersin anlatıldığı süreçte yer alan birey, zamanla o alanda yetersiz ve başarısız olduğunu iddia etmeye başlayacak ve bulunduğu ortamlarda bu doğrultuda kendisi ile ilgili şu cümleleri kuracaktır;

- Matematikten zaten hiç anlamam,
- İngilizcem hiçbir zaman iyi olmadı,
- Çöp adam bile çizemem,

Bu cümleler diğer derslerle ilişkili olarak daha da arttırılabilir. Görsel Sanatlar dersi ile ilgili yer alan cümlemize değinecek olursak, bu tespitin temelinde dersimizin sadece çizim dersi olduğu düşüncesi yatmaktadır. Görsel Sanatlar dersini belirli etkinliklerle sınırlı tutan, malzeme odaklı bir sürecin bu cümlenin temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Bu süreç sadece yetenekli öğrencilerin derse adapte olabildiği çalışmalarla sınırlıdır. Kuramsal bir temele yerleştirilmeden hazırlanan etkinlikler, çeşitlilikten uzak, öğrenciye farklı bilgiler katmayan, plansız ve zamanla öğrenciler için

sıkıcı bir ders olarak anlaşılmasına sebep olmaktadır (Ayaydın, 2004, s.18). Bu sebeptendir ki dersimizin öneminin anlaşılması için önce, bizim ona değer vermemiz ve gerekli planlamayı yapıp özen göstermemiz gerekmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda bizlerde sadece kendi alanımıza yatkın öğrencilerin zevk alabileceği bir ders işleme sürecini etkin kılsak ‘sıkıcı, önemsiz’ bir ders olarak kalmaya devam ederiz. Dersimize yatkın öğrencilere önem vererek ders işleme sürecimizi ilerlettiğimizde bizde bir nevi kendi alanımız için ‘geleneksel zekâ’ yapısını benimsemiş oluruz. Kast ettiğimiz geleneksel zekâ yapılarına yönelik uygulanan eğitim yaklaşımlarının olumsuz sonuçlarından yola çıkarak çoklu zekâ kuramını ele almış bulunmaktayız. Bu kuramı psikolog Gardner 1983 yılında yayınlanan”Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” isimli kitabında açıklamıştır. Bu doğrultuda Gardner zekâ kavramını, “İçinde yaşanan toplumda faydalı bir şeyler yapabilme kapasitesi, her insanda kendine özgü bulunan yetenek ve beceriler bütünü ve bireyin bu becerisini bulunduğu ortama, mekâna, zamana göre geliştirmesidir” diye açıklar (Gardner, 1983; Karamustafaoğlu ve ark. 2010, s.126). Bir başka tanımlamasında Gardner (1993) zekâyı; “problem çözme kapasitesi ya da bir veya daha fazla kültürel bağlamda değer atfedilen ürünler ortaya koyabilme yetisi” olarak ifade eder. Gardner zekânın tek bir özellik ile sınırlandırılmayacağını, birden fazla yeteneğin bir araya gelmesi ile oluştuğunu ileri sürmüştür. Aynı zamanda farklı öğrenme ortamları ile karşılaşan bireyin “problem çözme becerisi ve üretkenliğinin” ortaya çıkıp gelişebileceği üzerinde durmuştur (Demirel, 2000; Öngören ve Şahin, 2008, S.25-26).

Gardner zekânın birden çok yapının bütününden oluştuğunu düşünmekte ve bunların temelinde biyolojik ve kültürel faktörlerin yattığını ileri sürmektedir. Geleneksel zekâ anlayışı gibi sadece biyolojik boyuta değer vermeyen kuramcı kültürün de önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeptendir ki kültürün değer verdiği “zekâ türü ve davranışların” daha çok gelişeceğini belirtmektedir. Aynı zamanda Gardner, bir özelliğin zekâ olabilmesi için “sembollerin olması, kültürün değer vermesi, mal yada hizmet üretmeye aracı olması ve problem çözebilmesi” gibi ölçütlerin olması gerektiğini belirtir (Bellenka, 1997; Başaran, 2004, s.8). Kültürün değer vermesi boyutu farklı kişiler tarafından da ele alınmıştır. Bu doğrultuda Brualdi, Amy C. (1994) “...değer verilen zekâ türleri de diğerlerinden daha çok ve hızlı gelişmektedir. Çünkü kabul gören ve değer verilen davranışlar motivasyonu arttırmakta ve bireyi bu

davranışları zenginleştirmeye yönelmektedir” demektedir (Brualdi, Amy C. 1994; Talu, 1999, s.165). Kültürel faktörler içinde barındırdığı ölçütlerle toplumu şekillendirir. Tarihsel bağlamda kültürel boyutu ele aldığımızda farklı özelliklerin önemsendiği zamanlar ile karşılaşırız. Örneğin göçebe bir toplumda at binmek, avlanabilmek gibi faktörler önemsenir ve desteklenir. Bu özelliklere sahip olan kişiler o toplumda ön plana çıkar ve değer görür. Günümüzde ise sınav sisteminde yüksek notlar alabilen bireyler değer görmekte ve bu davranışlar desteklenmektedir. Bunun bir davranış olarak ele alınması ne derece doğrudur bilinmez ancak şu bir gerçektir ki kişiler için gelecek kavramı artık çoğunlukla sınavlarla ölçülmektedir. Bu bağlamda Armstrong’un (1994), “Zekâların gelişmesinde avantaj ya da dezavantaj yaratan çevresel etkenler” kısmında değindiği Tarihsel-kültürel faktörler boyutu da ön plana çıkmaktadır. Bu faktör ile ilgili olarak Armstrong “Okulda matematik ve fene dayalı programlar varsa ve bunlar önemseniyorsa, mantık, matematik zekâsı gelişir” demektedir (Akt. Talu, 1999, s.165). Bu cümle günümüz eğitim anlayışı ve gelecek kaygısı içinde kendisini göstermektedir. Bu alanla ilgili şunu belirtebiliriz ki ülkemizde bulunan sınav sistemlerinin odağında mantıksal ve matematiksel zekânın ön plana alındığı görülmektedir. Bu sebeptendir ki bu sınava hazırlık sürecinde öğrenciler matematik/mantık ve sözel zekâ alanında kendisini geliştirmiş öğretmenler tarafından eğitilmektedir. Bu doğrultuda yapılan bir ders yine sadece belirli zekâ türlerine yönelik hazırlanmış olacaktır. Diğer zekâ türlerine sahip olan öğrenciler bu süreçte başarısız veya yetersiz olarak sınıflandırılacak, üzerinde durulan zekâ türüne sahip bireyler ise yüksek notlar alıp bu doğrultuda hazırlanan zekâ testleri ile başarılı öğrenciler olarak değer görmeye devam edecektir (Başaran, 2004, s.14). Bu sistemin adil olmadığı ve bu doğrultuda gerekli düzenlemelere gidilmesi şarttır. Eğitim sistemimiz de çoklu zekâ kuramı doğrultusunda bazı çalışmalar yapılmaya başlanılmış olsa da bu doğrultuda atılan adımlar yeterli değildir. Uygulama basamağında karşılaşılan sorunlarla ilgili “Türkiye’de Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar” adlı çalışmasında Baş (2010) şu sonuca ulaşmıştır:

“Milli Eğitim Bakanlığı tüm okullarda “Çoklu Zeka Kuramı” temelli etkinliklerin uygulanmasına yönelik çalışmalar başlatmışsa da, hali hazırdaki sınavlar, birçok öğretmenin kuramın ana ruhundan haberdar olmaması, okulların birçok yönden (fiziksel, teknolojik alt yapı, öğretmen açığı, birleştirilmiş sınıflar, okullarda Çoklu

Zeka Kuramının uygulanmasına yönelik özel dersliklerin olmaması, vb.) sorunlar yaşıyor olması, bu kuramın uygulanmasında problem teşkil etmektedir.”

Bu tespitten de yola çıkarak söyleyebiliriz ki bütün şartlar bulunduğumuz bölgede olgunlaşmamış olabilir. Ancak bizler, eğitimciler öncelikle bu konu da kendimizi eğitebiliriz. Pekderin (2006) bu konu ile ilgili “... ülkemizde öğretmenler bu kuramı öğrenmeye çok fazla istekli ve arzulu da olsalar bu kuramı sınıflarında kullanma yönünde herhangi bir adım atmakta ya çekimserler ya da isteksizdirler” demektedir (Akt. Baş, 2010). Az önce de değindiğimiz gibi öğrenciler, matematik/mantık ve sözel zekâ özellikleri gelişmiş öğretmenler tarafından eğitilmektedirler. Öğretmenler bu kurama karşı ilgi duyuyor olsalar bile zamanla, alıştıkları ders işleme sürecini değiştirmeyerek bu kuramı görmezden gelmeye devam etmektedir. Öğretmenler uygulama sürecinde karşılaşılabilecekleri bazı olumsuzlukları ön plana çıkartarak, bu uygulamaya yer vermediklerini belirtebilirler. Bu tutumu sergileyebilecek olan öğretmenlere yönelik, Başaran’ın (2004:13) şu tespitlerine yer vermek istiyorum:

“Eğitimciler, ezberleme dışında öğretmenin farklı yolları olduğunu fark etmek zorundadırlar. Anlamak için öğretmek, karar vermeyi öğretmek, problem çözmeyi öğretmek, bir parçayı bütüne bağlamayı öğretmek, kavramdan kavramı öğretmek, kısaca öğrenmeyi öğretmek dikkate alınmalıdır.... Eskiden olduğunun tersine, öğretmenin anlattığı dersten ya da bir ders kitabının dışında, içinde bulunduğumuz teknoloji çağında bilgi, çok çeşitli kaynaklardan gelmektedir.”

Yukarıda bulunan öğrenci özellikleri için, bu kuramın uygulama sürecinde farklı bilgi kaynaklarına öğrencileri yönleltmeye ihtiyaç vardır. Bunun yanı sıra fiziksel şartlar bu kuram için önemli bir basamak gibi gözükebilir ancak günümüz teknolojisinden yararlanarak bunu aşmak bizim elimizdedir. Örneğin öğrencileri bir konuda müzeye götürmek istediğimizde gerekli izinleri alamıyorsak veya öğrenci velisi aracılığı ile yapacağı etkinlik kapsamında bu müzeye ulaşamıyorsa (ulaşım, maddi sebepler vs.), sanal müzeler aracılığıyla öğrencileri bu müzelerle bir araya getirebiliriz. Burada öğretmenin tahtada bulunarak müzeyi öğrencilere anlatması değil, öğrencinin müzeyi inceleyerek, yapacağı etkinliğe ortam hazırlanması söz konusu olmaktadır. Evde bilgisayar, interneti olmayan bir çocuk için ise Bilişim Teknolojileri sınıfından veya okul bilgisayarından faydalanması sağlanabilir. Bu aşamada öğretmen tercih ederse,

dersin bir bölümünü, gerekli ayarlamaları yaparak diğer öğrencilerle birlikte Bilişim Sınıfında da işleyebilir.

Beckman, öğrenmenin daha kalıcı olabilmesi için zeka alanlarının ön planda tutularak planlama yapılması, dersin işlenilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu şekilde işlenen bir ders sürecinin dersi daha zevkli bir hale getireceği üzerinde de durmaktadır. Bu sebeple sadece geleneksel planlama ile sınıfta ders işlemeden ziyade farklı ortamları da ders işleme alanları olarak değerlendirmeliyiz (Talu, 1999, s.170). Farklı zeka türlerini kapsayarak hazırlanan bir ders planı daha çok öğrencinin dikkatini çekecektir. Bu süreç bireysel farklılıklarımızı göz önünde bulunduran bir aşamayı kapsar. Birey kendisine yakın gördüğü bir alanda bilgiyi daha kolay içselleştirebileceği için bu tür etkinliklerde öğrenmeler daha kalıcı hale gelebilecektir. Şartlara uygun olarak gerekli planlamaları yaptığımızda bu kuramın uygulama basamağını gerçekleştirebileceğimize inanıyorum. Burada Tarman'ın (1999) belirttiği şu hususa da değinmek isterim “Çoklu Zekâ Kuramının tek başına toplumdaki herhangi bir problemi çözeceğini düşünmek son derece yanlıştır” (Akt. Baş, 2010). Bu kuram doğrultusunda eğitimde büyük ilerlemeler yaşayabiliriz ancak bu kuramın her soruna çözüm olmasını beklemekte büyük bir haksızlık olacaktır (Baş, 2010).

2.10. Zeka Türleri

Gardner, Weinreich-Haste ile yaptığı görüşmede insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri “zekâ alanları” olarak adlandırarak, müziksel, görsel veya bedensel gibi alanları “yetenekler” olarak değil de “zekâ alanları” olarak nitelediğini açıklamıştır (Weinreich-Haste, 1985; Saban, 2001; Balım ve Erdem Özaçık, 2006, s.68):

“İnsanlar birini tanımlarken genellikle “o, mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olmasına rağmen çok fazla zeki değildir” gibi ifadeler kullanırlar; çünkü uzun yıllar “zekilik”, sadece sözel ve sayısal becerilerle sınırlandırılmış ve özelleştirilmiştir. Eğer ben de insanlarda yedi (veya sekiz) farklı yetenek vardır deseydim, birçok kimsenin de hali hazırda sahip olduğu zekâ anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırmamış olacaktım. “Diğer yandan, bütün bu alanları “farklı zekâlar” (yani zihnin farklı çerçeveleri) olarak tanımlamakla daha önceden sadece

tekil olarak algılanan, fakat gerçekte çoğul olan zekâ olgusuna yeni bir yorum ve bakış açısı getirerek insanların dikkatlerini bu yöne çekmeyi başardım” (Weinreich-Haste, 1985; Saban, 2001; Balım ve Erdem Özaçık, 2006, s68).”

Gardner (1993), Çoklu Zekâ Kuramında sekiz tür zekâdan söz etmektedir.

1. Sözel / Dil Zekâsı (verbal/linguistic),
2. Mantık / Matematiksel zekâ (logical /mathematical intelligence),
3. Görsel / Uzamsal zekâ (visual/ spatial intelligence),
4. Bedensel / Kinestetik zekâ (bodily/ kinesthetic intelligence),
5. Müzik / Ritim zekâsı (musical/ rythmic intelligence),
6. Sosyal zekâ (interpersonal intelligence),
7. Özedönük zekâ (intrapersonal intelligence),
8. Doğa zekâsı (naturalist intelligence).

Yukarıda değinmiş olduğumuz bütün zekâ türleri Görsel sanatlar alanı bağlamında önemlidir. Ancak iki zekâ alanı bu bölümde daha çok kendisini göstermektedir. Kast ettiğimiz zekâ alanları içsel zekâ ve görsel-uzamsal zekâdır. Bu doğrultuda “Gardner yapmış olduğu araştırmalar sonucuna dayanarak sanatsal öğrenmenin tamamen bilişsel aktiviteler olduğunu” belirtmiştir (Zessoules, Wolf ve Gardner, 1993; Ayaydın ve Özsoy, 2011, s.501). Sanat eğitimi açısından yeni bir bakış açısı olan bu tespit belirli kanıtlara dayanmaktadır. Sanatı her zaman yetenek ile sınırlayan bir zihniyetten sonra böyle bir tespitin yapılıyor olması bu kuramın alanımıza kazandırdığı en önemli aşamadır. Sanat sadece bir şeyin aynısını yapmak veya güzel resim yapmak değildir. Sanat düşünsel olarak farklı boyutlarda ilerleyen ve bu doğrultuda şekillenen bir süreçtir (Ayaydın ve Özsoy, 2011, s.501). Sanat gibi Çoklu zekâ kuramı da bireyin kendisini keşfetme sürecini oluşturan bir basamaktır. Dersimiz kapsamında bu alana yönelik birçok çalışma yapabiliriz. Tezimizin uygulama basamağında öğrencilere gözlerini kapatıp hayal etmelerini söylediğimizde, kendilerine yönelmelerini amaçlamaktaydık. Bu süreç onları sınıf ortamından uzaklaştırarak, yalnızca kendilerinin olduğuna inandıkları bir dünyaya yönlendirdi. Burada yanında olmasını istediği kişileri ve çevresini hayal etmeye başladığında Görsel-Uzamsal Zekâ ve Özedönük Zekânın bir

boyutuna yer vermiş olduk. Bu süreç Görsel-Uzamsal Zekâ tanımı ile tutarlıdır. Bellenka (1997) “Görsel/uzamsal zekânın, resimler ve imgeler zekâsı yada görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesi olduğu belirtilmektedir” diyerek tanımlar (Akt. Bumen, 2004; Başaran, 2004, s.10). Öğrenciler buldukları daha doğrusu olmayı istedikleri ortamı hayal etmeye başladıklarında etraflarında bir dünya şekillenmeye başladı. Buldukları bilişsel gelişim aşamasında ki soyut düşünme basamağı ile daha farklı süreçlere ilerleyebilen öğrenciler yeni bir dünya oluşturduklarında, keşfetme duygusunu yaşadılar. Oluşturdukları bu dünyayı gözlerinin önüne getirerek “zihin gözü” ile görme sürecine adım atmış oldular. Gözlerini açtıklarında yaptıkları resimlerle gördükleri bu dünyayı somut bir hale getirdiler (Akt. Bumen, 2004; Başaran, 2004, s.10).

İnsanlar aileleri dışında, hayatlarında yer alacak kişilere kendileri karar verirler. Her ne kadar bu durum böyle gözükse de süreç içerisinde rahatsız olduğumuz kişilerle iletişimimizi kopartmamaya devam ederiz. Özümüze yönelip kendi hayatımız adına kararlar alamaz oluruz. Bize doğru gelen şeyleri sorgulamadan, etrafımızın yönlendirmesi ile hayatımıza devam ederiz. Bu yönlendirme bir süre sonra bizi kendimizden uzaklaştırır. Rahatsız olsak bile aynı şeyleri yaşamaya devam ederiz. Kendimiz ile baş başa kalmadan nasıl kendi kararlarımızı alabiliriz? Bu sebeple fiziksel bir uzaklaşmaya gerek olmadan, öğrencilere hayal ederek, kendi iç dünyalarına yönelmeleri adına bu çalışmaya yer vermiş bulunmaktayım. İçe dönük zekâ türü güçlü olan birey kendisini tanıma, kendine güvenme ve disiplinli olma gibi süreçler de ileriye dönük olumlu davranışlarda bulunur. Aynı zamanda birey kendi problemlerini kendisi çözme süreci ile de ilgilenir (Talu, 1999, 167). Rahatsız olduğu, kendisine olumsuz duygular hissettiren kişiler ile ilgili yapıların farkında olup bu duruma bir çözüm üretmeye yönelir (Bellenka, 1997; Başaran, 2004, s.11). Burada gerektiğinde kendisini geriye çekerek veya daha atak davranarak rahatsızlığını dile getirebilir (Gardner, 1983; Başaran, 2004, s.11). Birey kendisinin farkında olup hayatına yön verebilmelidir. Bunu yapabilen kişi geleceğine ve topluma yön verebilecek, ileriye taşıyabilecek bir potansiyele sahip olacaktır. Bu özelliklere sahip bireylere her dönemde ihtiyacımız vardır.

Öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarını tahtaya çıkıp, arkadaşlarına anlatmaları, bireyin sözel zekâsını ön plana çıkartabilecek bir basamaktır. Topluluk karşısında

düşüncelerini anlatmaya başlayan bir kişi zamanla insanlarla daha rahat ilişkiler kuramaya başlayabilir. Bu süreçte düşüncelerini paylaşan kişiyi dinleyen öğrencilerde de bu zekâ türünün bazı alanları gelişmeye başlar. Bu hususlar ile ilgili olarak Morgan (1996) “...dinleyiciler önünde konuşma yapabilme yada bir arkadaşla sohbet edebilme yeteneği, başka birinin konuşmasını dinleyebilme ve ne söylediği ile nasıl bir mesaj vermek istediğini anlayabilme de sözel zekânın ilgili olduğu alanlar olarak ileri sürülmektedir” diye belirtmiştir (Morgan, 1996; Başaran, 2004, s.9). Öğrencilere çalışmalarını sunma fırsatı tanımak bu zekâ türünün gelişmesi açısından da önemli olacaktır. Sanat eğitiminde sadece biçimlendirme basamağı ile sınırlı kalmayıp bireyin düşüncelerini anlatmasına da fırsat tanınmalıdır. Bu süreçte sosyal zekâ ile de bağlantı kurabileceğimiz bazı noktalar bulunmaktadır. Ders esnasında öğrenciler birbirleri ile etkileşim kurarlar. Sosyal zekânın ilgi alanlarından biri insan ilişkileri üzerinedir. Bu zekâ türü ile birey karşısında ki kişiyi anlayabilme, ondan farklı şeyler öğrenebilme özelliklerini gerçekleştirebilir (Bellenka, 1997; Başaran,2004, s.11). Çevresinde ki kişilerle etkileşim içinde olmak, sosyal bir varlık olan insan için kaçınılmazdır. Bu sebeple mümkün olduğunca birbirimizi anlamaya ve yeni şeyler öğrenmeye çalışırız. İçinde bulunduğumuz toplumdan kopuk olmadan etkileşim halinde olmamız bizler için faydalı olacaktır.

“Görsel Sanatlar Dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrenci Tutumuna Etkisi” adlı çalışmasında Eraslan Taşpınar ve Kaya (2016: 37) bu kuramın öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine karşı tutumunu anlamlı bir şekilde yükselttiğini tespit etmişlerdir. Çoklu zekâ kuramı ile işlenecek olan bir sanat eğitimi dersi, bireyler aracılığı ile toplumun ‘Sanat’ alanına bakış açısını da etkileyebilecek bir niteliktedir. Geleceğimizi oluşturacak bireyleri, biz yetiştiriyoruz. Her öğrenciye aynı oranda bu durumu yerleştiremesek bile, çoğu öğrencinin kazanılabileceğine inanıyorum. Öğrencilerin bakış açısı değiştiğinde toplumda yer alan sanatta, şuan ki durumdan farklı bir noktada değer görebilecektir. Sanata değer veren bireyler yetiştirebilmek için onların kendilerini bu alanda biraz olsun göstermelerine, sanatın, üretmenin tadını alabilmelerine olanak sağlamalıyız. Bu gerek düşünsel süreçleri gerekte biçimlendirme aşamasını içinde barındırır olduğunda kast ettiğimiz süreç gerçekleşmiş olacaktır. Çok yönlü bir sanat eğitimi bireyin bu alanı keşfetmesini sağlayacaktır.

2.11. Yaratıcı Düşünme

İnsan hayatı içinde çeşitli aşamalardan geçer. Bu süreçte farklı düşüncelerle ilerler, engelleri bu şekilde aşar. Örneğin düşünce aşamasında bir soruna tek bir açıdan bakmak onu çözmemizde yardımcı olmaz. Mümkün olduğunca farklı değerlendirmeler içinde yer almamız gerekir. Yaratıcı düşünme bu noktada daha çok önem kazanmaktadır. Bu düşünme türü farklı süreçlerde de önemli bir basamaktır. Yaratıcılık, içinde yaşadığı dünyaya karşı duyarlı olmaktır. Bu doğrultuda sistemin, sürecin içerisindeki aksaklıkları, boşlukları, düzensizlikleri fark eden birey zamanla çözümler üretmeye başlar ve bunların sonucunda gerekli düzeltmeyi sağlayabilecek çözümü çevresinde bulunan kişilerle paylaşır (Torrance, 1965; Özgenel ve Çetin, 2017, s.144). Bu süreç, görüldüğü üzere aktif bir aşamayı içermektedir. Yaratıcı düşünme bir keşfetme sürecidir. Aralarında bağlantı kurulmamış düşünceler, nesnelere arasında bağlantı kurularak yeni bir yapı oluşturmaktır (Özerbaş, 2011, s.678). Bu aşamada imkân sağlamak ve teşvik etmek bu sürecin devamı için gereklidir.

Yaratıcı düşünce yapısına sahip olan birey olası bir sorunu fark ettiğinde bu doğrultuda çalışmalar yapmaya başlar. Süreç içerisinde karşılaştığı zorluklara rağmen motivasyonunu koruyarak sonuca ulaşmaya odaklanan birey, bu doğrultuda onu kısıtlayacak kurallara uymaz ve eyleme dönük hareket eder. Bu yapıya sahip bireyin duyuları hassastır, diğerlerinin göremediklerini görürler, iyi bir mizah anlayışı vardır, eğlenmeden hoşlanır, kendine güvenir ve saygı duyar (Bentley, 2004; Root-Bernstein ve Root-Bernstein, 2003; Özgenel ve Çetin, 2017, s.115). Bu kişilik özelliklerine sahip olan bireyleri eğitim sürecinde keşfetmeli ve geliştirmeliyiz. Aynı zamanda yaratıcı bireyleri sadece not ortalaması yüksek olan öğrencilerin arasında aramamalıyız. Özden (2000) “Yaratıcı bireyler, daha az yaratıcı bireylerle karşılaştırıldığında, zekâ seviyeleri ya da akademik başarıları açısından bir üstünlük sergilemezler. Yaratıcı kişilerin kendilerine ve topluma faydaları, çalışkan, uyumlu, itaat eden ve not peşinde olanlardan daha fazladır “ demektedir (Akt.Özerbaş, 2011, s.680). Yaratıcı bireyleri genel olarak incelediğimizde az önce de değinmiş olduğumuz gibi çoğunluktan farklı olarak gördüğümüz aktif kişilerle karşılaşırız. Bu süreçte birey kendi düşüncelerini, keşiflerini ve diğer aşamaları dillendirebileceği bir ortama sahip olmalıdır. Eğitim sürecini incelediğimizde not kaygısı güden veliler ve öğrencilerle karşılaşırız. Bahsetmiş

olduğumuz not kaygısı, tek bir sınav ile geleceği belirleme sürecinden kaynaklanmaktadır. Bu durum belirli soru kalıplarının ezberlendiği, istenilenden daha fazlasını yazdığına, sorunun yanlış olarak değerlendirildiği bir sistemin ürünüdür. Birey, eklemeler yapmadan sadece önüne konulanı alması beklenen bir yapıya dönüşmüştür. Sözde seçici olan bu sınavlar sadece ezberlenen bilgi aşamasını içermektedir. Bu süreç kendi içerisinde “Formülü ezberle yerine koy, yeni bir çözüm sürecine yönelme, zaman kaybedersin” şeklinde ilerler. Çağdaş eğitim anlayışında birey bilgiyi anlamalı ve içselleştirebilmelidir. Bu süreç gerçekleştiğinde, birey karşılaştığı bir durumda gerekli bağlantıları kurarak yeni bir bilgiye ulaşabilir. Öztürk (2001) “bilgi öğrenci içindir, öğrenci bilgi için değil” diyerek, üzerinde durduğumuz konuyu net bir şekilde özetlemiştir. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilere okuduğunu ezberlemeyi değil, anlamayı öğretmemiz gerekir. Ancak bu şekilde özgür, yaratıcı ve bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirebiliriz (ss. 160-161). Bu doğrultuda eğitim sistemine ve bu sürecin uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Geçmiş dönemlere ait çalışmalarda eğitim sisteminin bireylerin yaratıcı düşüncelerini engellediğine dair bazı tespitler yapılmıştır. Gelzels ve Jackson (1962) “öğretmenlerin, yaratıcı öğrencileri desteklemek yerine engellediklerini” belirtmiştir (Akt. Öztürk, 2001, s.163). Bu tespiti şu şekilde açıklayabiliriz; öğretmenler müfredat yetiştirme kaygısı içerisinde iken, yaratıcı düşünce yapısına sahip olan bir bireyin soracağı soru veya konu hakkında yapacağı bir yorum ile diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıttığını ileri sürebilirler. Bu aşamada aslında bir dikkat dağıtma değil dikkat çekme süreci yaşanmaktadır. Artık mevcut bilgiyi sorgulamaya başlayan tek bir öğrenci değildir. Diğer öğrenciler de bu doğrultuda farklı fikirler üzerine yoğunlaşmaya başlayacak ve bir sonra ki ezberlenmesi gereken bilgiye geçiş yapılamayacaktır. Öğretmenin kalitesini ülke genelinde yapılan ortak sınavlarda ki öğrenci başarısı belirlediği sürece maalesef ki bazı öğretmenler yaratıcı düşünme yapısına sahip olan bireyleri engellemeye devam edeceklerdir. Rogers eğitim sistemi üzerinde yaptığı eleştiride “Eğitimin, tutucu, kalıplaşmış, bağımsız düşünen yaratıcı ve özgün olmaktan çok, eğitimi tamamlamış bireyler yetiştirilmektedir” biçiminde ifade etmiştir (Akt. Öztürk, 2001, s.159). Burada eğitimini tamamlamış kişiler süreç içerisinde, duyması gereken bütün bilgileri duyan ve sonunda donanımlı, mezun sayılan bireyleri içermektedir. Ancak şuanda içinde bulunduğumuz eğitim süreci öğrencilerin kâğıt üzerinde eğitimini tamamladığı bir alana

dönüşmüştür. Sistemin işleyiş sürecinde eğitimini tamamlamayan veya eksik olan öğrencilerin sınıf atlama üzerine kurulan bir yapı oluşturulmuştur. Bu yapı gerek sene sonu ŞÖK (Şube Öğretmenler Kurul) toplantısı ile gerek veli isteği doğrultusunda sınıf geçen öğrencilerden oluşmaktadır. Son zamanlar da “nasıl sınıfı geçerse geçsin yeter ki mezun olup sistemden çıksın” cümlesini uygulayan bir eğitim sistemi ile karşı karşıyayız. Bu kalıplaşmış bilgileri duyarak donanımlı hale gelmeyen birey aynı zamanda çalışmadan da seviye atlar, diploma elde eder hale gelmiştir. Donanımlı, bilimsel, verimli bir eğitim sistemi için: bireyin kendisini, düşüncelerini ifade edebileceği, yaptığı keşifleri girişimcilik göstererek çevresi ile paylaşabileceği bir ortam yaratılmalıdır. Okul sistem içerisinde sözde bireyin kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olacak bir aşama iken, bireyleri tek tipleştirilen bir alana dönüşmüştür. Bu alanda var olmaya çalışan öğrenciler belirli kalıplar içerisinde bilgiyi alıp, içselleştirmeden, hayatla bağlantısını kurmadan ezberleyen kişilerdir. Taze beyinler sadece basamak atlamak için ezberlenen, gerekli not alındığında unutulacak, bir bilgi silsilesi içinde yer almaktadır. Böyle bir süreç ne birey ne de toplum için faydalı değildir. Okul bireyin kendisini geliştirebildiği bir alan olmalıdır. Bu süreçle ilgili Öztürk (2001:159) “Yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda insanda yaratıcı düşüncenin varlığı tespit edildiğine göre bunların geliştirilmesi, eğitim kurumları ve ailelerin vazgeçilmez görevi olmalıdır. Çünkü İnsana seçim yapma ayrıcalığının, düşüncelerini yönlendirme otoritesinin ve fikirlerini ifade etme fırsatının verildiği tek alan bireysel yaratıcılık alanıdır” demektedir.

Yaratıcı düşünme süreci birey odaklı bir süreçtir. Yaratıcılık konusunu öğrencilere anlatarak onlarda mevcut olan bu süreci aktif hale getirmeliyiz. Her bireyin farklı olduğunu unutmayarak bu doğrultuda yaratıcı düşünme sürecini başlatmalıyız. Bilinçli bir şekilde bu alana derslerimizde yer vermemiz önemlidir. Çünkü yaratıcı düşünme sadece bir “teknik” değil, bir “bilinç” tir (Öztürk, 2004, s.79). Sınıf içerisinde özgürlükçü, rahat, demokratik bir ortam oluşturduğumuzda öğrenciler düşüncelerini daha rahatça dillendirebileceklerdir. Genel olarak süreci değerlendirdiğimizde öğrencilerin yanlış yaparım, doğru bilemezsem küçük düşürülürüm gibi korkuları olduğu tespit edilmiştir (bulgular kısmında öğrenci görüşleri ile bu duruma yer verilmiştir) (Akt. Özerbaş, 2011, s.685). Bu korkuları ortadan kaldırmak için öncelikle öğretmene büyük bir görev düşmektedir. Süreci yöneten öğretmen dersi

yetiştirmek için değil öğrenciyi kazanmak için zamanı etkin kullanmalıdır. Maalesef sınav odaklı bir ülke olduğumuz için öğretmenlerin üzerinde büyük bir müfredatı yetiştirme baskısı vardır. Ancak sadece ders anlatmak için sınıfta bulunan öğretmenler öğrencilere ne derece ulaşabilmiş olacaktır. Yaratıcı düşünme özelliklerine sahip olan bir öğretmen bu özelliği öğrencilerine kazandırabilir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumların eğitimlerinde öğretmen adaylarına bu özelliği kazandıracak nitelikte bir eğitim vermesi gereklidir. Ancak bu şekilde “akıcı, esnek, orijinal dşnebiyen” nesiller yetiştirecek olan öğretmenler ortaya çıkabilecektir (Özerbaş, 2011, s.699). Yaratıcı düşünme yapısına sahip olan öğretmenler ile ilgili olarak Öztürk (2001) şu şekilde bir tespitte bulunmuştur:

“Öğretmenlerin yüksek zeka düzeyindeki öğrencileri yaratıcı öğrencilere tercih etmelerine benzer biçimde, okul yöneticileri de yüksek düzeyde yaratıcı öğretmenleri daha az yaratıcı olanlara tercih ederler. Yüksek düzeyde yaratıcı bir öğrencinin sınıfta çıkardığı sorun gibi yaratıcı bir öğretmende yöneticiye sorun çıkaracaktır. Yaratıcı olmak diğerleri için kestirilemez bir durumdur. Öğretmen, yeni düşünce üretmeye engel olan kültürel normlarında farkında olmalı, onların etkisini azaltıcı etkinliklerde bulunmalıdır” (s.163).

Yaratıcı düşünme bizi diğerlerinden ayıran bir yapıya kavuşmamamızı sağlar. Aynı biricik olan bir sanat eseri gibi bizi, düşüncelerimizi özel kılar. Yaratıcı düşünme insanın var olma sürecinde en çok sahip olması gereken alanlardan biridir. Öğretmenler eserlerini bu doğrultuda yetiştirmelidir.

2.12. Eleştirel Düşünme

Dünya üzerinde yer alan canlıları incelediğimizde insanları, diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğin düşünme boyutu olduğunu görmekteyiz. Bu aşama aynı zamanda insanları da birbirinden ayırmaktadır. Genelden özele doğru bir geçiş yaptığımızda, görmekteyiz ki insanlar benzer donanımlara sahip olan canlılardır. Ancak kişi sahip olduğu bu donanımları değerlendire biliyorsa diğerlerinden ayrılabilir. Düşünme dediğimiz aşama bu evrenin önemli bir sürecini içinde barındırır. Bu aşama kendi içinde farklı süreçlerden oluşur. Bunlardan biri de eleştirel düşünme sürecidir. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tanımlardan bazılarına aşağıda yer vermekteyiz:

- Eleştirel Düşünme: Bir şeyi yapmadan ya da ona inanmadan önce nedenleri sorgulama, yoğun düşünme ve sonrasında karar vermedir (Enis, 1985; Yılmaz Özelçi, 2012, s.12).
- Martin (1992)'e göre de eleştirel düşünme kişilik kökenlidir. Ahlak ve değer gelişimi ile gelişir ve bu değerlerden temel alır (Akt: Mason, 2007; Yılmaz Özelçi, 2012, s.16).
- Epstein'e (1999) göre eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarır. Gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gereklidir” (Akt; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s. 196).

Yapmış olduğumuz davranışların sonucunu düşünerek hareket edersek yaşayacağımız bazı sıkıntıları önlemiş oluruz. Bu aşamada süreci sorgulamamız gerekir. Birisinin yönlendirmesi ile bir yargıya varmak ne kadar bize aittir? Kolay olan bu aşama, bir başkasının bizim adımıza düşünmesini tercih etmemizdir. Birilerinin düşünceleri ile ne kadar süre var olabiliriz? Martin'in de bahsettiği gibi kişilik kökenli bir yaklaşım olan eleştirel düşünme, ahlak ve değer gelişimi ile gelişir ve bu değerlerden temel alır. Kendi doğrularımızı bulmadan, kendi gerçekliğimizi yaşamadan, bir başkasının değer ve yargıları ile hayatın içinde yer alıyor olmak sadece bir kopya olduğumuz gerçeğini değiştirmez. Bir sanat eseri gibi biricik olması gereken kişi ucuz bir kopya gibi var olursa, hayatında nasıl bir değeri olacaktır? Kişi kendi değerini kendisi belirler. Düşünme sürecini başlattığımızda izin verdiğimiz kadar bize bir şey katabilir çevremiz. Ve biz onu var edebiliriz. Bunun karşılıklı bir süreç olduğunu unutmamalıyız.

Eleştirel düşünme nedenlerin ve sonuçların analiz edildiği bir süreçtir. Bu süreç bir beceri olarak değerlendirilmemelidir. Düşünerek karar verme süreci her insanın gerçekleştirebileceği bir yeterlilik, tutumdur. Çünkü birey kendi yaşantılarından yola çıkarak “bir problem ya da olay üzerinde” düşünür ve karar verir. Önemli olan bunu yapmayı isteyip istememektir. İşte bu eğilim ile eleştirel düşünme boyutu bağlantılıdır (Glasser, 1941; A. Fisher, 2001; Yılmaz Özelçi, 2012, s.17). Başkalarının yaşadıkları olaylar doğrultusunda oluşturdukları düşünceleri, içselleştirirsek bu kendi gerekliliğimizden uzaklaşmamıza sebep olur. Bir problem karşısında önce kendimiz

fikir yürütmeliyiz. Problemin boyutuna göre danışacağımız kişilerde olacaktır. Ancak çözüm için biz ilk adımı atmalı ve gerçekliğimizle süreci değerlendirmeliyiz. Bir başkasının düşüncelerini direk benimseyerek kendi sorunlarımızı ne kadar doğru bir şekilde çözebilmiş oluruz?

Sanat tarihçi ve felsefeci İpşiroğlu' na göre eleştirel düşünme:

“Düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü eleştirel düşünme yoluyla nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebiliriz. Eleştirel düşünme başıboş bir düşünsel etkinlik değil, sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünce biçimidir. Eleştirel düşünmeyi zevkli kılan sadece tattırdığı özgürlük duygusu değil, aynı zamanda bir şeyi yakalama, keşfetme heyecanıdır” (Akt. Yılmaz Özelçi, 2012, s.17).

Küçük yaşlarda iken düşüncelerimizi daha rahat dillendire biliriz. Bu aşama resim yapma sürecinde de kendisini bu şekilde gösterir. Çocuk yapmış olduğu çalışmayı sanki ilk yapan kişiymiş gibi anlatır. Aslında bu doğru bir yaklaşımdır. Çocuğun dünyasından yola çıkarak yaptığı çalışma, onu diğer kişilerden ayıran bir dünyayı işaret eder. Burada bulunan keşfetme duygusu, özgürlük aşaması ve diğer düşünsel süreçler ona sorgulama evresini kazandırır. Kendi içinde bulunduğu dünyayı var etme sürecidir bu yaşanan. Burada yer alan bazı denemeler keşfetme basamağını işaret eder. Düşündüğünde çocuk dünyasına eklemeler yaparak üretmeye başlar. Bu çalışmaların sunumu sonucunda olumlu dönüşler alan bir çocuk keşfetmeye devam edecek ve etrafını, dünyasını sorgulamaya yönelecektir. Bunlar düşünme basamağını oluştursa da eklemeler ve doğru etkinlikler ile çocuk eleştirel düşünme basamağına geçiş yapacaktır. Ancak unutulmalıdır ki bu düşünme süreci tekrarlanmadığı vakit yok olmaya yüz tutacaktır. Bu durum ile ilgili Ritchart ve Perkins' in (2005) tespitine göre; eleştirel düşünme niteliğine sahip olabilmesi için insanın sürekli bu konuda (düşünsel) olarak çalışması gerekir. Mükemmel bir zeka veya üst seviyede bir bilgi düzeyine sahip olmak bu düşünce yapısına sahip olunduğu anlamına gelmez. Eleştirel düşünme bir tür alışkanlık haline dönüşmedikçe bu nitelikler sadece özellik olarak hayatımızda kalacaktır (Akt. Allen, 2004; Haskins, 2006; Gündoğdu, 2009, s.66). Ders esnasında öğrencilere sürekli sorular sormak, ders sürecinde eleştirel düşünme yöntemini kullandığımız anlamına

gelmez. Bu süreçte öğrencileri belirli bir konuya yönlendiriyor olunuz. Bu aşama eleştirel düşünme basamağı için uygun değildir. Eleştirel düşünmenin sadece kalıplaşmış soruları sormak veya soru sordurmak olmadığını vurgulamakta fayda vardır.

Eleştirel düşünme yöntemi sadece problem çözme aşamasını kapsamaz. Bu süreci detaylandırdığımızda bize yanlış gelen veya bizi rahatsız eden olayların üzerine de düşünmeye başlarız. Yani olumsuz bir sonuç ortaya çıkmadan, bir problemle karşılaşmayı beklemeden de eleştirel düşünmeye başlayabiliriz.

Bir problemi yada olayı görüldüğü gibi değil de farklı açılardan bakarak, düşünerek değerlendirdiğimizde ortaya yeni fikirler atmış olunuz. Bize verilen sınırlı bilgi ile durumu değerlendirmez ve farklı senaryolar üretiriz. Bu aşamada yer alan süreç, içinde yaratıcı düşünmeyi de barındırır (Fisher, 2001; Gündoğdu, 2009, s.62). Bu doğrultuda eleştirel düşünmeyi değerlendirdiğimizde Flew'nun deyişiyle, hepimizin baştan sona "neyin doğru olduğuna inanmak istediğimizi ve inandığımız gibi inanmaya yönelik isteklerimizin doğruyu bilme isteklerimizden daha güçlü olup olmadığını, hatta bize uygun gelmeyen bir şeyin de doğru olup olamayacağını, sürekli olarak, kendi kendimize sormamız gerektiğinde ısrar eden" bir düşünmedir, kısaca eleştirel düşünme "varoluşsal bir meydan okumadır" denilebilir (Akt; Gündoğdu, 2009, s.62). Bu aşama cesaret istemektedir. Kişi kendisine ters gelebilecek bir sonuç ile de karşılaşabilir. Bunu görüp doğru olan şeyi kabullenmek bireye farklı değerler katar. Az önce de değindiğimiz gibi inanmak istediğimize mi yoksa gerçeğe mi inanacağız? Bu düşünce ile kendimizi sorgularız ve vereceğimiz cevap ile varlığımıza yöneliriz.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan Eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırma genel anlamda hayatın içinde yer alan durumları incelemek mantığı ile oluşturulmuş bir yaklaşımdır. Hayatın temeli insandır. Bu sebeple insanların günlük deneyimlerini, düşüncelerini ve inançlarını dikkate alarak, gözlemler, yorumlar ve bu doğrultuda çözümlenmeler yapar. Nitel araştırma ortak olay üzerinde ki farklı bakış açılarını inceler. Bu inceleme sonucunda ortaya çıkan farklılıkları çeşitli yönleri ile tanımlar ve değişkenleri keşfeder. (Stokrocki, 1991; Özsoy, 2001, s.42). Nitel araştırmalar sayesinde bireylerin hayata bakış açılarını daha net anlayabiliriz. İnsanların olaylarla olan ilişkilerini, onlara yönelik düşüncelerini keşfetmeye yardımcı olan bu yöntem sayesinde çalışmalarımızı bilimsel bir temele oturturuz. Nitel araştırma bireyin hayata, topluma bakış açısını göz önünde bulunduran bir yöntemdir. Bu bütünlük çerçevesinde toplumu, onun parçalarını daha net anlar ve gerçeğe giden bu yolda daha sağlam adımlar atarız. Kişinin kendi düşüncelerini sorgulayarak yola çıktığı bu araştırma tekniği gerçekliği ve samimiyeti bakımından nicel araştırmadan daha değerlidir. Birey kendisinden yola çıkarak yeni bir bilgi üretmektedir (Storey 2007; Özdemir, 2010, s.326).

Eylem Araştırması

Araştırmamızın desenini oluşturan eylem araştırmasının tanımı, amacı, önemi ve türleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen araştırması olarak da bilinen eylem araştırması yöntemini kullanan kişi, süreç içerisinde fark edilen aksaklıkları tespit eder ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeleri yaparak uygulamayı tekrar hayata geçirir. Bunun yanı sıra eylem araştırması, yeni bir şeyi denemek adına da yapılabilen, gerekli ihtiyaçları karşılamayı sağlayan bir araştırma türüdür. Sürecin içinde bulunan öğretmen olası sorunlarla iç içedir. Bu durum sorunların tespitinde bize sağlam bir veri sağlar. Kişi yaşadığı sorunları görmezden gelmeyerek;

işelleştirmeden, adapte olmadan değiştirmeye çalışırsa, durumlar olumsuz sonuçlar doğurmadan düzelebilir. Bu aşama süreç içerisinde dönüm noktası olarak değerlendirilebilir. Stallins'e (1986) göre "En iyi öğretmen iyi bir öğrenendir- soru soran ve bunlara cevap bulan bir araştırmacıdır" (Akt. Köklü, 2001, s.38). Öğrenmenin hiç bir zaman yaşı olmayacağı gibi bu süreçte aktif görev alan bir eğitimcinin de yeni bilgilere kapalı olmaması gerekir. Araştırma yapmak bizleri diri tutar. Bu aşama ile bir nevi besleniriz. Aksi takdirde varolan potansiyelimiz azalmaya ve zamanla yok olmaya başlar. Bu durumu kullandığımız kelimeler ve cümlelerimizde dahi gözlemleyebiliriz.

Eylem araştırması için Elliot (1991) "Sosyal durumun içindeki eylemin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan sosyal durum çalışmasıdır" demektedir (Akt. Aksoy, 2003, s.477).

Kast edilen eylemin niteliği, öğrencilerin ve öğretmenlerin "okullarda yaşadıkları koşulların" düzenlenip iyileştirilmesini kapsamaktadır. Bu araştırma türünü okullarda bulunan eğitimciler yani öğretmenler, idareciler ve diğer alan uzmanları da yapabilir. Eylem araştırması, araştırma kapsamında bir dersin nasıl daha verimli işlenebileceği, öğretim sürecinde yaşanan olumlu veya olumsuz durumların tespiti konularında, belirli aşamalar doğrultusunda bilgilerin toplanması sürecini ifade eden bir araştırma sürecidir (Kuzu, 2009, s.426).

Milis (2003) eylem araştırmasının özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

- “ Eylem araştırması,
- öğretmenler ve yöneticiler tarafından kendi gözetimindeki öğrenciler üzerinde, (Kim?)
- okullarda ve sınıflarda, (Nerede?)
- "ne olduğunu" tanımlamak ve yapılan eğitsel girişimlerin (uygulamaların) etkilerini anlamak için nitel yöntemlerin kullandığı, (Nasıl?)
- araştırma yapılan okul ortamında pozitif eğitsel değişimi etkilemek amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. (Niçin?)” (Akt. Kuzu 2009, s.426).

Öğretmen sınıfla bir bütün olarak hareket eder. İşinin hakkını teslim ederek yapan bir öğretmen olası sorunları fark eder. Bu doğrultuda belirli düzenlemeler yapar ve bu durumu düzeltmeye çalışır. Bilir ki eğitim sisteminde ki aksaklıklar, sorunlar toplumu, geleceği etkiler. İleriyi düşünen, kurgulayan, hayata karşı, topluma karşı kendisini

sorumlu hisseden bir birey olası sorunları inceleyip geleceği daha doğru bir yapıda şekillendirmeye çalışır. Toplum, bilinmektedir ki bireylerle var olur, yaşamını sürdürür. Bizi ileriye taşıyacak olan kişilerin yetiştirildiği okullar, geleceğimizin oluşturulmaya başlandığı alanlardır. Sorgulayan, inceleyen ve sorunlara karşı duyarsız olmayan kişiler yetiştirmek ülkemizin geleceği için önemlidir. Bu konunun üzerinde durma sebeplerimizden birisi, belki de en önemlisi araştırmadan, sorgulamadan yaşayan bir topluma dönüşmemiz durumudur. Kişi merak etmeden önüne konulanlarla yaşamını sürdürürse, üretmeden tüketen bir varlığa dönüşür. Bu doğrultuda kast ettiğimiz içerik; elinde telefonla, internette yaşamaya, var olmaya başlayan, tek hedefi (yaptığı paylaşımlara) beğeni sayısını arttırmak olan, iletişimden uzak, sorgulamayan bireylerdir. Bu durumu düzeltmek -maalesef önlemek diyemiyorum- için okullarda bulunan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Geçtiğimiz yıllara dönüp baktığımızda bilgiye ulaşmanın hiç bu kadar kolay olmadığını görmekteyiz. Bu durumu teknolojiye borçluyuz. Ancak bunun yanı sıra az önce saymış olduğumuz olumsuzlukları da beraberinde getiren teknolojik gelişmeler, bizleri içine hapseden bir döngüye dönüşmektedir. Elinde bulunan etkinliklerin dışında farklı uygulamalara yer vermeyen, alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmeyen, öğrencileri araştırmaya teşvik etmeyen öğretmenler maalesef bu olumsuz duruma ayak uydurmuş kişilerdir. Burada bütün bir öğretmen camiasını kast etmemekteyiz. Ancak geçmiş dönemlerde yapılan çalışmalar da göstermektedir ki süreci yöneten öğretmen eğitim sistemi için bir kilit noktasıdır. Aksoy'un (2003), da belirttiği gibi "Olaylara bilimsel açıdan bakabilmek, yapılan araştırmalardan yararlanmak, etkilenmek ve araştırma yapmak kuşkusuz ki belli bir düzeyde eğitimi ve araştırma kültürünü gerekli kılar" (s.47). Araştırma yapmanın hazır bilgiyi vermekten daha zor olduğu bir gerçektir. Bu doğrultuda bazı eğitimciler "...araştırmanın önem ve gereğine inanmadıkları, araştırma yapmanın kendi işleri olmadığı..." görüşündedirler. Kast edilen eğitim ve kültürün ülkemizde yeterince verilmediği ortadadır. Bu doğrultuda Karasar (1999) "...Öğretmenler, bilimsel davranışları kendi ilişkilerinde sergileyen kimseler olarak yetiştirilmedikçe, kendisinden ayrı düşünen öğrenciye haşin davranmaya devam ettikçe, öğrencilerin bilimsel davranışları kazanmaları rastlantıdan öteye geçemez" (Akt. Aksoy, 2003, s.476).

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğrencilerimiz dünya geneli eğitim sınavlarında olumsuz sonuçlar almaktadır. PISA gibi uluslararası sınavlarda almış olduğumuz sonuçlar Türk Eğitim Sisteminin eğitim çıktılarını incelememiz için bize bir ölçüt oluşturmaktadır. Korkmaz ve Şahin'in 2013 yılında yapmış oldukları incelemeye göre:

“1'in en düşük, 6'nın en yüksek seviye olduğu PISA' da, hem 2003'te hem 2009'da fen bilimleri, matematik ve okumada Türkiye'nin seviyesi 2'dir. Ülke olarak en düşük seviyenin bir puan üstünde olmamız eğitim başarımız açısından düşündürücüdür. OKS ve YGS sınavlarında öğrencilerin sıfır almaları eğitim çıktıları açısından PISA sonucuyla örtüşmektedir” (Korkmaz, Şahin, 2013, 227).

Bu verilerden de yola çıkarak diyebiliriz ki, Karasar'ın da belirttiği gibi öğrencilerin bilimsel davranışları kazanmaları rastlantıdan öteye geçememiştir. Rastlantılarla ortaya çıkan başarılar teşvik edilmediği sürece gün yüzüne çıkamamaktadır. Öğretmenlerin bilimsel çalışmaların, araştırmaların içinde yer alması ve aynı zamanda bu sürecin uygulayıcısı olması eğitim sistemimiz açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Eylem Araştırması Türleri

Alanyazında eylem araştırmalarının farklı şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir. Bedir Erişti'nin editörü olduğu (2016), Görsel Araştırma Yöntemleri adlı kitabında Hendricks'in (2012) eylem araştırmalarını; İşbirlikli eylem araştırması, Eleştirel Eylem Araştırması, Sınıf İçi Eylem Araştırması ve Katılımcı Eylem Araştırması olmak üzere dört tür olarak sınıflandırmaktadır.

İşbirlikli Eylem Araştırması

Kişilerin uzmanlıklarından yararlanarak araştırmalar yapılmasını temel alan bir yaklaşımdır. Burada amaç alanında yetkin kişilerin birbirleri ile olan iletişimini etkin kılmaktır. Alanında yüksek lisans yapan bir Görsel Sanatlar öğretmenin eylem araştırması planını hazırlayıp verileri toplaması ve danışmanın desteği ile araştırma sürecini yönetmesi, bu araştırma türüne örnek olarak verilebilir (Hendricks, 2012; Ersoy ve Avcı, 2016, ss.115-116). Çalışmamızda bu araştırma türünden yararlanılmıştır.

Eleştirel Eylem Araştırması

Eleştirel Eylem Araştırması sosyal sorunları değerlendiren bir araştırma türüdür. Burada elde edilen veriler, toplumda ki olası aksaklıkları düzeltmek için kullanılabilir (Hendricks, 2012; Ersoy ve Avcı, 2016, s.116).

Sınıf İçi Eylem Araştırması

Amaç sınıfıçi etkinlikleri daha verimli bir hale getirmektir. Öğretmenler öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalara dayanarak sonuçlara ulaşır. Bu araştırma alanı genellikle bireysel çalışmaları kapsar. Okul içerisinde diğer öğretmenler bir araya gelerek de çalışmalar yapabilir (Hendricks, 2012; Ersoy ve Avcı, 2016, s.117).

Katılımcı Eylem Araştırması

Katılımcı eylem araştırması (KEA), iş birliğinin ön planda olduğu, büyük katılımlarla toplumda ki sorunları ele almayı amaçlar. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda toplumsal dönüşümün gerçekleşeceğine inanılmaktadır (Hendricks, 2012; Ersoy ve Avcı, 2016, s.117).

Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması problem çözmeye odaklanan bir süreçtir. Bu aşamada problem belirlenir ve bu doğrultuda çalışma yapılmaya başlanılır. Öncelikle problemin çözümüne yönelik sorular tespit edilir ve bir eylem planı hazırlanır. Hazırlanan plan doğrultusunda veriler toplanır ve gerekirse tekrar planlamaya gidilerek çözüm sürecine ulaşılır. Eylem araştırması süreklilik gösteren bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Türkkkan, 2008, s.62).

Uygulamaya geçilmeden önce alanyazın incelenmiş, problem cümlesi etrafında etkinlik planı hazırlanmıştır. Plan uygulamaya konulmadan önce tez danışmanı tarafından incelenmiş, onay alındıktan sonra çalışmaya başlanılmıştır. Öğrencilerle etkinlik sonrası yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar süreç içerisinde yazılı dökümler haline getirilmiştir. Çalışmamızda yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarının dökümleri, öğrenci çalışma örnekleri ve literatür taraması gibi veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanmasında betimsel

analizden yararlanılmış, ortaya çıkan verileri düzenlemek adına görüşme kodlama anahtarı oluşturularak gerekli incelemeler yapılmıştır.

Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi: Yıldırım ve Şimşek (2016) “Uygulama ortamında uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme eylem araştırmasının olası konu kaynakları arasında yer alır” demektedir (s.310). Odaklanılacak alanın belirlenmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Buna göre odaklanılacak alan “Uygulamadaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini içerecek biçimde, kontrolün sağlanabildiği bir yerde, tutkulu hissedilen bir konu üzerine, değiştirilmek ya da geliştirilmek istenilen bir konu üzerine olmalıdır” (Mills, 2003; Türkkkan, 2008, s.62).

Birey yaşadığı toplumda var olur. Bu var oluş sadece onu etkilemez. Bu süreçten, içinde bulunduğu toplumdaki diğer kişilerde etkilenir. Bu etkileşim karşımıza bir döngüyü çıkarır. Burada bahsetmeye çalıştığımız durum birey ve toplumun bir bütün olduğudur. Bir kısmı etkilediğimizde diğer parça da etkilenmektedir. Bu karşılıklı işleyen süreç bizi bir bütün haline getirir. Sürekli tekrarın içinde yaşayan, sorgulamayan, düşünmeyen, üretmeyen bir kişi toplumu da yok etmektedir. Parçalanmış parçalardan oluşan bir yapı daha hızlı yok olma sürecine girer. Birbirleriyle etkileşim içinde olan bireyler hep aynı cümleler, düşünceler ve duygular etrafında toplanırsa kopuk bir sistem oluşur. Birbirinden nefret eden bloklar veya görmezden gelinen farklı topluluklar. Bu toplumsal yok oluşun başlangıcıdır. Geçmişimize bir kaç cümle ile değinip, farklılıklarımız ile birlik olmamızın ne kadar önemli olduğunu vurgulamak isterim. Çanakkale savaşında yer alan farklı din, ırk ve mezheplere sahip kişiler göz önünde bulundurulduğunda ve başarılı bir liderle bir araya geldiğinde ne kadar sağlam bir yapı oluşturduğumuzu görmekteyiz.

Nasıl ki bir yapı inşa edilirken birçok farklı malzeme ile desteklenir, toplumda bu şekilde farklı düşünceler ve duygularla sağlamlaşır. Bir yapı düşünün harçsız, tuğlalarla ayakta durmaya çalışan. Böyle bir yapı ne kadar gelişebilir ya da ne kadar süre varlığını sürdürebilir. Durumları, hayatı farklı bakış açıları ile sorgulamayan bir kişi yapıdaki sadece bir tuğladır. Toplumu ne sağlamlaştırır, ne de geliştirir. Duygularını düşüncelerini ifade etmeyen birey kendi bedeninde hapsolmuş, dilsiz bir kişiye dönüşür. Burada fiziksel bir dil gelişimi sürecinden ziyade zihinsel bir dilsizlik kast edilmektedir.

Nasıl ki çırpınışların sonunda vazgeçer kişi ve yok olmayı kabullenir, sonunu bekler, toplumda yok oluşu içinde, görülmez bir hüznle vaktini bekler. Hayatımızda, yaşam döngümüzde hep bir şeylerden şikâyet eden kişileri görürüz. Hatta bazen bu kişiler bunu o kadar çok dillendirirler ki aynı şeyleri söylemekten sıkılır hale gelirler. Bu durum bir ifade sürecini mi oluşturmaktadır? Yoksa sadece tekrar edilen olumsuzlukların, seslendirilmiş hali midir? Bir film düşünün, orada karakterlerin oynadığı bir sahne, farklı dillere çevrilir. Çeviri bir tekrarı oluşturur. Ancak sesi kapatılarak izlenen bir sahne kişilerde farklı duygular, durumlar uyandırabilir. Bu uyanış düşünsel bir süreçtir. Burada kişilerin tekrar ettiği cümleleri dinlediğimiz ve duruma değil kelimelere odaklandığımız zaman kendimizi o kelimelere hapsederiz. İfade etmek kavramı bizim için kelimeleri değil, kişinin varlığını kapsayacak düşünceleri içermektedir. Kelimeler karşı tarafın duymayı istediği şekilde söylenilirse, orada yapılan karşı tarafı tatmin etmektir. Kaçımız samimi duygu ve düşüncelerimizi sırf insanlar üzülmesin, kırılmasın veya kızmasın diye erteledik. Onlara istediklerini verdik. Bu alışverişte kendimizi tükettik. Tükeniyoruz, karamsarlık değil bu. Bu bir süreç. Sadece rahatsız olanların farkında olduğu bir yok olma süreci. Nereye kadar gidecek, ne zaman bitecek belli değil. Ancak bir gerçek var ki sonsuz olmadığımızı inanıyoruz. Kendimiz olmadığımız sürece çevremizdekilerin şekillendirdiği kişileriz. Varlığımız bu kadar. Bizi şekillendirenlerin bizi nasıl yok ettiklerini görmeliyiz. Bizler sonsuz değiliz. Sonsuzluk varlığımızdır. Kendimizi, düşünce ve duygularımızı samimiyetle ifade edebilmemizdir. Az önceki konuya gelecek olursak kişinin sonsuz olması, toplumu sonsuz yapacak bir durumdur.

Duyguların sosyal paylaşımı iki şekilde oluşmaktadır birincisi gönüllü eylemlerle kişiler arası iletişim şekli ile ikincisi ile örtük olarak veya dolaylı yollarla gerçekleşir. Resim müzik, şiir, yazı yazmak bu duruma örnektir (Rime, Finkenauer, Luminet, Zech ve Philippot, 1998; Kuzucu, 2006, s.46). Kaynakta da belirtildiği gibi resim duyguların ifadesinin aktarımında kullanılabilen bir araçtır. Resmi yapan kişiden anlatımını dinlemek onun o anki cümlelerinden, vurgularında ve hareketlerinden yola çıkarak, bireyin yaptığı resim ve bireyin kendisi ile ilgili daha fazla şey öğrenmemizi sağlar.

İfade ve girişimcilik bizi biz yapan parçalardır. Parçalanmadan, birleşmeliyiz. Öğrencilik günlerimi düşündüğümde “tahta” kelimesi sadece dikdörtgen bir yapı değildi benim için. Üzerine yazı yazılan bir alandan ziyade bir var olma alanı idi.

Söylediklerimiz, keşfettiklerimiz küçük yaşımızdaki dünyamızda bizi heyecanlandırır. Bu heyecanla çıkıp anlatmak isteriz. Eğer ki dinlenilirse söylediklerimiz, yine düşünür farklı yaklaşımlar ararız. Keşfetmek isteriz, karşılaştıklarımızı merak etmeye devam eder ve sorgularız. Ancak ne zaman ki görmezden gelinir veya yanlış diye susturuluruz, o esnada kapatırız kendimizi yavaş yavaş. Ve duyulmak istenilenleri ezberleriz. Ezberdir notu yüksek tutan, sonuç cevaba yakın ancak eksik ise yaptığımız her şey bir kalemde silinebilir. Süreç değildir önemsenen. Sürece odaklanıp gerekli yönlendirmeler yapıldığında, keşfetme duygusu bizde yeni bir süreç başlatır. Bu süreç var olma aşamamızın bir parçasıdır artık. Ve olan düşüncelerimizi, sorguladıklarımızı, hissettiklerimizi paylaşabildiğimiz bir evrendir. Artık dikdörtgen bir tahtanın değil, merkezi biz olduğumuz bir evrenin en önemli parçası olmuşuzdur. İfade etmek ve girişimcilik kelimeleri 3 parça değil bir evrendir, toplumdur.

Köknel'e göre (1997) "Duyguların uzun süre denetim altına alınması, bunların bir süre sonra çarpıtılmış biçimde yeniden ortaya çıkmasına neden olabilir. Öte yandan duyguların toplumsal uyum içinde ortaya çıkması kişi ve toplum için en sağlıklı yoldur" (Akt. Kuzucu, 2006, s.34). Her birey farklıdır bu sebeple aynı düşüncelere, inançlara sahip olmayabilir. Ancak bu durum duygular için geçerli değildir. Bizlerin ortak özellikleri duyguların hepimiz için aynı olduğudur. Duygularımızı dillendirme, hissettirme şekillerimiz farklılıklar gösterse de hepimizin ortak bir amacı vardır. Bu amaç karşımızda ki kişiye duygularımızı ifade edebilmek, anlaşılabilirdir (Beck, 2001; Kuzucu, 2006, s.34). Bulunduğu ortamda diğer kişilerle iletişime geçen biri sadece konuşarak düşüncelerini anlatmaz. Unutulmamalıdır ki bir bakış bile ifadedir. Sınıf arkadaşlarının içinde öğrenci tahtaya çıkıp sunum yapmaya başladığında ilk önce onlara tamamen düşüncelerini, duygularını açmaya bilir. Zamanla her öğrenci bu durumu yaşadığında birbirleriyle empati kurmaya başlarlar. Bireylerin birbirlerine olan saygısını oluşturabilmek için empati faydalanacağımız bir yöntem olacaktır. Bunu açık bir şekilde direk yapmak yerine onlara bir nevi satır araları ile iletebiliriz.

Kendi öğrencilik hayatımda ve meslek hayatımda yapmış olduğum gözlemler, kişilerin topluluk karşısında bulunmaktan çekindiklerini göstermekteydi. Bu durum üzerine gerçekleştirdiğim görüşmeler temelinde kabul edilmemek, küçük görülmek, alay edilmek, yanlış yapmak korkularını barındırıyordu. Hayatın, toplumun içinde var olmaya başlayan çocukların bu düşünceleri karşısında sadece eleştirip, olumsuzlukları

tekrar etmek istemedim. Bu durum için basit, uygulanabilir ve etkili bir yol aradım. Korkuyu yenmek için yüzleşmeliydik. Yüzleşme aşamalarını kademeli olarak, tahtada bulunan alanda gerçekleştirdik. Süreç ilerledikçe tahtanın bulunduğu alan bir evrene dönüştü. Farklı kişilerin oluşturduğu, farklı evrenler. Amacım, gördüğüm bir sorunu eleştirmek değil, onu düzeltmek için adım atmaktı. Bu yol ile öğrencilerin var olmalarını desteklemek için bir kapı aralamak istedim.

Eylem Araştırmasında Veri Toplama ve Çözümleme Süreci

Elde edilen verilerin durumu açıklar nitelikte olması için veri toplama araçlarında yer alan soruların veya boyutların anlaşılabilir ve gerçeği tespit edebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Eylem araştırması bireyler ile birebir çalışmayı sağladığından, verilere ulaşma açısından görüşme tekniği bu alanda veri toplama sürecinde önemli bir kaynaktır. Görüşme tekniği sayesinde elde edilen veriler daha doğru bir şekilde sistematik olarak düzenlenebilir. Verileri elde ederken, gerekli sınıflandırmalar yapılarak alanyazın taramasına da devam edilir ve bu doğrultuda değerlendirme yapılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss. 311-313).

Ortam

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Küçükyoncalı Ortaokulu 6. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Uygulama yaptığımız okul ilçe merkezine 5 km uzaklıkta bulunan bir köy okuludur.

Araştırmanın uygulama sürecinde sınıf düzenine müdahale edilmemiştir. Öğrenciler Türkiye genelinde yer alan okulların çoğunda olduğu gibi geleneksel sıra düzeni şeklinde oturmaktadır. Bu okulda da gördüğümüz gibi okulların çoğunda atölye ortamı bulunmamaktadır. Bu sebeple mevcut durum göz önünde bulundurularak değişikliğe gidilmemiştir.

Tahta alana yakın olan sıralar belirli bir mesafeye kadar arkaya doğru çekilmiştir. Her öğrencinin tahtaya çıkan arkadaşını görebileceği şekilde bu alan açılmıştır. Mevcut alan sunum yapacak öğrencinin kendisini rahat hissetmesi için de bu şekilde düzenlenmiştir. Ders esnasında düşüncelerini rahatça paylaşabilecekleri, fikir yürüterek arkadaşları ile etkileşime geçebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur.

Gerek sanat akımı sunumu, gerek öğrenci çalışmaları sunumu esnasında öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimi doğal akışına bırakılmış, sadece gerektiği durumlarda uyarılar yapılmıştır. Burada amacımız öğrencilerin birbirleri ile etkileşime geçerken sürekli bir denetim mekanizmasına ihtiyaç duymadan kendi kendilerini denetleyebilmeleri durumunu, hissetmelerini sağlamaktır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim öğretim yılı Küçükyoncalı Ortaokulu 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu süreçte 6. sınıfta okuyan 14 (9 erkek, 5 kız) öğrenci araştırma sürecine katılım göstermiştir. Bu araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde “Tipik Durum Örneklemeden” yararlanılmıştır. Patton (1987) “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 çalışabilir” (Akt. Yıldırım ve Şimşek 2016, s.120). Tipik durum örnekleminin seçiminde bu konuda yapılan araştırma sonuçları, alanda uzman kişi ve kurumlar da yardımcı olabilir. Burada amaç ortaya çıkan sonuç ile evrene genelleme yapmak değildir. Amaç ortalama durumlarda belirli alanlar hakkında bilgi sahibi olunarak, ihtiyaç duyulan alanlar ve kişiler için gerekli katkıyı sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2016, s.121).

3.3. Veri Toplanma Araçları

Nitel yöntemlerden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme aslında günlük hayatta insanların iç içe olduğu bir durumdur. Örneğin kişi yaşadığı bir olayı çevresinde ki insanlara anlatırken bakış açısını, tecrübelerini, duygularını ve algılarını göz önünde bulundurarak düşünür ve kurgular. Ancak bazı durumlarda birey çekinerek düşüncelerini ifade edemeye bilir. Bu kısım girişimcilik ve kendini ifade edebilme kavramı ile ilgilidir. Sürekli ertelenen düşünceler zamanla ortadan kaybolur ve yeniden üretilmesi gitgide zorlaşır. Görüşme kişinin düşüncelerini ortaya koymasında kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir. Bu yöntem ile kişilerin düşüncelerine ulaşmak, bizim için önemli bir adımdır (Bogdan ve Biklen, 1992; Yıldırım, 1999, s.10).

Görüşme yöntemi bireyi her anlamda daha net anlamamızı sağlar. Örneğin bireyin cümlelerini kurarken takındığı tavır, jest ve mimikler olay hakkında ki gerçek düşüncelerini anlamamız açısından önemlidir. Bu sayede araştırmamızda bireyin samimi duygularını, düşüncelerini gözlemlene fırsatı yakalamış oluruz. Farklı ülkelerin kabilelerinin gözlemlenmesi sonucunda (ortak bir dili konuşmasak bile) insanların yüz ifadelerini gözlemleyerek karşımızdaki kişinin duygularını anlayabildiğimiz, yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Yalçın, 2010).

Bazen insanlar karşısındaki kişiye, onun duymak istediği cevapları verirler. Görüşme esnasında böyle bir durum sezildiğinde bireye farklı sorular sorularak onu buna iten düşünce tespit edilebilir ve gerçek düşüncelerine ulaşılabilir. Bu sebeple kullanılan görüşme tekniği esnek olmalıdır.

Araştırmamızın yaş grubu küçük olduğundan görüşme esnasında sorularda bazı değişikliklere gidilebilir. Araştırmamızda kullanacağımız görüşme formu, önceden belirlenen konu ve alanlara sadık kalınarak tespit edilmiştir. Formda yer alan sorular belirli bir önem derecesine dizilmediğinden bazı sorular üzerinde yüzeysel durulabilir. Uygulayacağımız bu yöntem esnek bir yapıya sahiptir. Yapılan görüşmenin bir forma bağlı olarak sohbet havasında gelişmesi katılımcılar içinde daha uygun olacağından çalışmamız için görüşme formu yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 132).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği önceden belirlenen sorular ile birlikte gerçekleştirilir. Burada diğer görüşme tekniklerinden daha farklı bir yol izlenebilir. Örneğin bir soru için alt sorular veya yan sorular oluşturularak görüşme esnasında konu üzerinde daha çok durulabilir, detaylandırmaya gidilebilir. Bu durum yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin görüşme tekniğinden biraz daha esnek olduğunu bize gösterir. Aynı zamanda görüşme esnasında belirli sorulara verilen cevaplar arasında diğer bir soruya da cevap verilmiş ise o soru atlanılarak sıradaki soruya geçiş yapılabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esnekliği sebebiyle çalışmamızda kullanmaya karar vermiş bulunmaktayız (Türnüklü, 2000, s.547)

Araştırmanın nitel bulguları için kullanılacak görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri ile desteklenmiştir. Bu kapsamda hazırlanan görüşme

formu Ek: 1’de gösterilmektedir. Uygulama aşamasında katılımcıların kendisine sorulan soruları samimiyetle cevaplamaları istenilmiştir ve gerekli yerlerden izinler alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kayıtların yazım aşamasına geçildiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin isimleri için kodlar kullanılmış ve gizlilik esasına göre hareket edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma Tekirdağ Saray Küçükyoncalı ortaokulu altıncı sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmaya 5 kız, 9 erkek olmak üzere toplam da 14 öğrenci katılmıştır. Araştırma 30-31 Mayıs 2017 tarihinde yapılmıştır.

Milli eğitim bakanlığından üniversite aracılığı ile gerekli izinleri aldıktan sonra uygulamanın yapılacağı okula görüşmeye gidilerek idare araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. İdare ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerle iletişime geçilmiş onlara kısaca nasıl bir çalışma yapacağımızdan bahsedilmiştir. Katılmak isteyen öğrenciler veli izin belgesi formunu eksiksiz olarak doldurup tarafıma teslim etmiştir. Gelen formların MEB’e ulaştırılması ile yazılı izin alınmış olup bu belge araştırmanın uygulama aşamasının yapacağı okula teslim edilmiştir.

Alanyazın incelemesi sonucunda, kuramsal altyapımızda yer alan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eylem planı geliştirilmiştir. Aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünme alanlarını da kapsayan uygulama süreci tasarlanmıştır. Araştırmanın eylem planı alan uzmanının da görüşü alınarak 9 ders saati süresini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Çalışmanın başlangıcında öğrencilere kısaca Sürrealizm akımı hakkında bilgiler verilmiş ve akım dâhilinde Salvador Dali’nin çalışmaları incelenmeye başlanmıştır. Sunum 2 ders süresi boyunca, öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ardından düşünsel bir süreç için ön hazırlıklar yapılmıştır. Etkinlikler doğrultusunda öğrencilere resim çalışmalarını yapmaları için 3 ders süresi verilmiştir. 2. Gün 4 ders süresi boyunca öğrenci sunumları yapılmıştır. Öğrenci sunumlarının ardından her öğrenci ile özel olarak 10 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanmasında betimsel analizden yararlanılacaktır.

Betimsel Analiz

Betimsel analiz sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2016) “Veriler görüşme ve gözlemlerde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir” demektedir. Çalışmamızda problem cümlesinden yola çıkılarak hazırlanan sorular kapsamında betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde görüşme yapılan kişilerin cevaplarından doğrudan alıntılar yapılabilmektedir. Bu analiz türünde elde edilen veriler düzenli ve net bir şekilde betimlenir. Bu düzenlemeler açıklanır ve yorumlanır. Ortaya çıkan bulgular neden sonuç ilişkisinde değerlendirilir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Bulgularımızdan yola çıkarak elde ettiğimiz temalar ile bazı bağlantılar tespit edilmiştir (ss.239-340). Bu doğrultuda araştırmamızda ortaya çıkan verileri düzenlemek adına “Görüşme Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan kız öğrenciler K1, K2, K3, K4, K5 şeklinde kodlanırken, araştırmaya katılan erkek öğrenciler E1, E2,...E9 şeklinde kodlanmıştır.

Görüşme Kodlama Anahtarı

Görüşme kodlama anahtarı için öncelikle verilerin kodlanması sürecini incelemeliyiz. Yıldırım ve Şimşek (2016) “Kodlama bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilir, diğer bir deyişle kodlanır” (s.243) demektedir. Araştırma sorularından yola çıkarak veriler kodlanır. Bu süreçte araştırmacı amacının dışında kalan verileri değerlendirmeye almayabilir. Gereksiz detaylara girmek araştırmacının dikkatini dağıtacağından bu süreçte odaklanılacak alana dikkat edilmesi gerekmektedir. Belirlenen kodların mevcut durumu açık ve net bir şekilde ifade etmesi önemlidir. Bu sebeple araştırmanın asıl amacından uzaklaşmadan bu doğrultuda kodların tespit edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde araştırma amacından uzaklaşacaktır. Kod listesi belirlendikten sonra kodlama işlemine geçilir. Araştırmacı seçici olmalı ve araştırmanın temel soruları çerçevesinde kodlamalarını yapmalıdır. Bu

durum araştırmanın geçerli sonuçlara ulaşması açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss.243-244).

Araştırmamızda betimsel analize bir çerçeve oluşturmak için görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Bu dökümlerden 2 tanesi yansız atama yöntemiyle seçilerek bir uzmandan video kaydıyla görüşme dökümleri formunu karşılaştırması istenmiştir. Bu işlemde sonra, her bir katılımcıya ait görüşme formundaki her bir soru için verilen yanıtlar, ilgili soru altında toplanmıştır. Verilerin tematik bir çerçeveye göre işlenmesi için “Görüşme Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Bu aşamada alandan bir uzmana değerlendirmesi için kayıtlar gönderilmiş ve görüşme kodlama anahtarında yer alan “ifade ve sıklıklar” bölümü bu şekilde son halini almıştır. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması için ise veriler anlaşılır ve kolay okunabilir duruma getirilmiş ve öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak betimlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Yükselgün, Türkcan 2012, s. 344).

BÖLÜM VI: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde görüşme tekniği ile elde edilen bulgulara ve etkinlik kapsamında yapılan öğrenci çalışmalarına öğrenci anlatımları ile yer verilmiştir. Araştırmada yer alan kız öğrenciler K1, K2, K3, K4, K5 kodları ile erkek öğrenciler ise E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 kodları ile temsil edilmiştir.

4.1. Araştırmada Uygulanan Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Bu araştırmanın verileri; araştırmaya katılan öğrencilerinin görüşlerinden oluşmaktadır. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin görüşlerinde yer alan cümlelerde herhangi bir düzenlemeye gidilmemiş aynen paylaşılmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilere birinci alt probleme ilişkin “Yapılan çalışmanın size bir şeyler kazandırdığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise bunları biraz açıkla mısınız?” sorusu yönetilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden bir kısmı bu soru hakkındaki düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Evet böyle iyi resim çizmeyi kazandırdı. Siz anlattınız bizde düşündük sonra çizdik. Resim çizmenin güzel olması... Eskiden daha kötü düşünüyordum. Yani can sıkıcı. Böyle hep çiziyoruz kol kaldırmıyoruz... Biz bu derste çizdik boyadık, düşündük sonrada hissettik ve söyledik ...” (E1)

“Öğretmenim resim yapmayı hiç sevmiyordum arkadaşlarımda bilir, hiç sevmiyordum. Bir şey geldi, sevda gibi bir şey geldi. Resim çizmeyi artık birazda olsa seviyorum...” (E2).

“Nasıl daha güzel resim çizebileceğimi. Öğretmenim siz bize şarkı açmıştınız ve siz konuştuğunuz için bende hayal gücümü kullanarak güzel bir resim çizdim...” (E3).

“...Ben mesela sahneye veya sınıf içerisinde bir yere çıktığım zaman heyecanlanıp ne diyeceğimi unutuyordum öğretmenim ama sizin dün bize yaptırdığınız çalışma

hem benim çıkıp içimde ki düşüncelerimi çıkıp arkadaşlarıma anlatmak hem de böyle ben nasıl diyim bazen böyle içimdeki düşüncelerimi karşı tarafa çok fazla dışa vuramıyorum hep içimde saklıyorum bunu yapabildim. Heyecanlandığımdan dolayı da olabiliyor bilmiyorum ama ben bunu kendimde geliştirdiğimi hissettim...” (K1).

“Yani resim yapmamı daha çok şey yaptırdı... o şarkı, sizin konuşmanız da heveslendim. Çok güzel oldu, hep kalasım geliyor derste...” (E4).

“Daha iyi resim yapmamı geliştirdi. Eee şey nasıl diyim, bazı şeyleri daha iyi yaparak, çizerek. Mesela bugün tahtaya çıkıp yaptık. Tahtaya çıkamıyordum mesela, toplum içinde olmuyordu. Şuan biraz daha iyi. Bunu tekrarlasak daha iyi olurdu...” (E5).

“Evet. Hayal gücümü kazandırdı. Öğretmenim mesela normal şeylerde ev çiziyorduk, çiçek çiziyorduk. Ama bunda öğretmenim siz gözümüzü kapattırdınız, şarkı açtınız böyle içimde bir duygu oldu ondan sonra resim çizdirdiniz. Mesela ben hiç böyle güzel ev çizemiyordum. Daha öncesinde hep aynı şeyler çiziyordum. Öğretmenim mesela evler böyle şöyle kare olurdu (elleri ile o şekli gösteriyor). Öyle olmalı diyoruz. Ama bizim hayal gücümüz mesela üçgen olabilir...” (E6)

“Kazandırdı. Kendime güvenim arttı. Düşüncelerim değişti resme karşı. Sanat insanlarına karşı falan hani. Önemsemiyordum aslında Da Vinci falan. Araştırmayı düşünüyorum yani merak ediyorum çünkü. Keşfetmek daha güzel geldi yani resimle alakalı. Çünkü eskiden ya voleybolla alakalı bir şeyleri araştırıyordum ya da ödevlerle. Şimdi resimle bir şey düşünüyorum...” (K2).

“Evet öğretmenim daha güvenli olmayı, daha kendimi topladım ııı kendime daha çok güveniyorum. Öğretmenim sizin gösterdiğiniz slayt yani orada ki Dali de rüyaları görüp bir kenara yazması resimleri aktarması çok hoşuma gitti. Sizinle yaptığımız ilk çalışma da hoşuma gitti en başlarda açtığımız müzikle, biz gözlerimizi kapatınca söylediğiniz (sözlerle) kapı falan onlardan bahsettiniz. Bana çok güven verdi bunlar, resimlere aktarmak çok güvenli bir şeydi bence...” (K5)

“Evet mesela dediğiniz gibi. M den mesela martı yapardık, 62 den tavşan yapardık. Bunları daha değişik şekilde öğrendik. Daha farklı yapabileceğimizi gördük...” (E8).

“Evet, mesela şimdi bazı derslerde müzikte falan çıkıp tahtaya anlatamıyorduk, söyleyemiyorduk müziği. Bize bir güven geldi böyle yaptığınız konuşmalardan sonra. Tahtaya çıkıp rahatça anlatabildik resimlerimizin ne anlattığını. Diğer arkadaşlarım ve ben rahatça bir şeyler anlatabiliriz tahtaya çıkıp. Diğerlerinden korkmayız. Bence sık sık yapıldığı zaman tabii ki. Mesela üniversiteye gittiğim zaman derslerde ayağa kalkıp anlatabilirim yada lise de aynı şekilde. İnsanların içine girdiğimde yine aynı sonuç olur, yine anlatabilirim...” (K3).

“Evet, daha çok hırs yani azimli olmayı. Daha çok düşünerek neler yapabileceğimi kazandırdı bana. Pek çok yapamadığım şeyleri o resimde yaptım. Hayal gücümü kullandım. Öğretmenim yani sizin anlattığınızda çok bambaşka bir dünyadaydım. Yani bu dünya gibi değildi. Orada istediğim her şeyi yapabiliyordum. Çok böyle nasıl desem, yani o kapıyı açtığımda çok merak ettim (etkinlikte kapı hayal dünyalarına açılan bir kapıydı). Acaba nasıl bir yer. Ama yine açmamak arasında kaldım. Acaba kötü şeyler olabilir. Sonra... kapıyı açtım. Mutlu oldum. Çünkü arkadaşlarımı gördüm...” (E 9).

Tablo 4.1.
Uygulamaya Katılan Öğrencilerin “Ders Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Kazandırdığı Değerler” Hakkındaki Görüşleri

İfade	Sıklık
Resme karşı düşüncelerim değişti, iyi resim çizmeyi kazandırdı.	11
Daha çok düşünerek neler yapabileceğimi, hayal gücümü kazandırdı.	7
Düşüncelerimi tahtaya çıkıp anlatabilmemi, kendime güvenimi arttırdı.	5

Tablo 4.1.’den hareketle araştırmaya katılan öğrenciler, genel olarak daha çok düşünerek, hayal gücünün ön plana çıkartıldığı derslerde daha iyi resim çizebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları ise resimleri hakkında ki düşüncelerini tahtada arkadaşlarına sunmalarının özgüvenlerini arttırdığı vurgusunu yapmışlardır.

Nitelik bir sanat eğitimi çocuğu çok yönlü geliştirmeyi amaçlar. Sanat tarihine derste yer verilmeli, eser incelemesi yapılarak, değerlendirilen eserlerin anlaşılması sağlanmalıdır. Sanat eğitimi öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeli onları sürecin aktif bir parçası haline getirmelidir. Çağdaş, öğrenci merkezli bir sanat eğitimi süreci ve sonuçta ortaya çıkan ürün çocuğun gelişimine katkı sağlar. Nitelikli bir sanat eğitimi monotonluktan uzak, öğrencilerin fikirlerini paylaşabildiği bir ortam ile kendisini

gösterir. Hayal gücünü harekete geçiren etkinlikler ile çocuğun yaratıcılığı gelişir. Yaratıcılık bilim ve sanatta eşit bir değere sahiptir. Sanat bireyin iç dünyasını, duygularını, düşüncelerini ön plana çıkartmasına yardım eden önemli bir değerdir. Bu sebeple sanat eğitiminde yer alan uygulamalar bu doğrultuda planlanmalıdır. Düşünme gücü ne kadar çok sürece dâhil edilirse o kadar gelişir. Bireyin gelişimine katkı sağlayabilmek için onun hayal dünyasını aktif hale getirerek içi dünyasını görselleştirip, anlatmasına olanak sağlamalıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, ss.5-10).

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilere ikinci alt probleme ilişkin “Bu etkinlikte almış olduğunuz bilgiler doğrultusunda yeni fikirler oluşturabildiniz mi?” sorusu yönelmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden bir kısmı bu soru hakkındaki düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Evet öğretmenim Fen de demiştiniz “o sana gülse nolur gülmese nolur? Yine sen söylemeyecek misin?” orda öğretmenim genelde utanıyordum ben, sizin sayenizde artık tahtaya çıkmaktan utanmıyorum (Kast edilen ‘fen’ ders işleme sürecinde fen sınıfında bulunduğumuz zamanı ifade ediyor.)” (E2)

“Benim geleceğe yönelik bir sürü hayalim vardı öğretmenim aslında çok fark ettikçe içimde ki hisleri aslında resme döküp de böyle anlatmanın çok daha iyi olduğunu gördüm. Çünkü içimde ki hisleri anlatırken kekeliyordum ve bunu karşıdaki taraf hiçbir şekilde anlayamıyordu. Bunu resimle anlattığım zaman veya bir hikâye yazmak istediğim zaman çok saçmaladığım için, dün yaptığım şey benim için çok güzel oldu. Resim gerçekten çok karışıktı ama içinde ki hikâyeyi ben çok sevdim kendimden bile beklemiyordum böyle bir hikâye anlatmayı.” (K1)

“Evet, öğretmenim mesela güneş hani sarı renk olacağına biz onu kırmızı yapabiliriz bu hayal gücümüz yani hiç biri bizimle dalga geçemez veya gülemez. Önceden yapamıyordum öğretmenim çünkü herkes “aa bu çok kötü olmuş bu ağaç yeşil olmalıydı, bu güneş sarı olmalıydı” diyorlardı.” (E7)

“Evet. Eskiden mesela eski resim derslerinde önümüze bir şey koyuyorlardı onu çizdiriyorlardı. Olmamış ya da vs. vs. ama en son çizdiğimiz resimde yeteneğimiz olmasa bile hani kendimizi ifade edebildiğimiz için ya nasıl desem düşüncelerimizi

öne sürerek, sunarak konuştuk yani beraber. Resmimde normalde bir gemi ile bir ev vardı fakat anlatınca daha farklı şeyler çıktı ortaya yani.” (K2)

“Düşünerek resim yapmayı kazandırdı. Önceden mesela bir adam çiziyorduk mesela bir ev yapıyorduk direk. Şimdide düşünüyoruz mesela ne çizebiliriz. Hayal dünyamızı kullanıyoruz. Yani kendimi daha iyi güvende hissediyorum mesela. Resmin kötü olmuş falan denmeyecek mesela çünkü kendi resmim olacak rahatlatıyor bu beni.” (E8)

“Yeni fikirler kazandırdı tabii ki. Benim hiç aklıma gelmezdi uyuduktan sonra rüya görüp de çizmek mesela. Ya da rüyaların üstünde hiç durmazdım bile. Mesela dün kalktığım zaman rüyamı böyle pek hatırlayamadım onu tamamlamaya çalıştım beynimde. yani hatırlamaya çalıştım onu.” (K3)

“Daha çok konsantre oldum. Eski den dediğim gibi ev çizerdik karalardık yollardık. Ama şimdi çok farklı sanırsınız böyle 1 Milyon dolarlık eser gibi bir şey çiziyoruz.” (E9)

Tablo 4.2.
Uygulamaya Katılan Öğrencilerin “Ders Sürecinde Yapılan Etkinlikler Doğrultusunda Edindiği Yeni Fikirler Hakkındaki Görüşleri”

İfade	Sıklık
Kendi çizimine değer vermesi gerektiği	8
Kendi fikirlerine değer vermesi gerektiği	7
Kendini ifade etmekten korkmaması / utanmaması gerektiği	4
Sürrealizm akımı ve Salvador Dali hakkında fikirler edindiği	4
Kendisine güvenmesi gerektiği	3

Tablo 4. 2.’den hareketle araştırmaya katılan öğrenciler, genel olarak kendi fikirleri hakkında düşünmeye başladıklarını ve çizimlerine değer vermeleri gerektiğini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Görsel sanatlar dersi sadece ‘yetenekli’ öğrencilere yönelik bir ders değildir. Toplumda yer alan bu yanlış sebebi ile öğrenciler bu alandan uzaklaşmakta ve kendi çalışmalarına değer vermemektedir. Hâlbuki bu alan her birey için önemli değerlere sahip olan süreçleri içinde barındırır. Görsel sanatlar dersi bireyin iç dünyasına yolculuk yapmasını sağlayan önemli bir alandır. Aslında bu süreç onun kendi düşüncelerine ulaşmasını

sağlayan bir rehberdi. Bu aşamada birey kendisi ile ilgili farklı keşiflerde bulunur. Bu doğrultuda üretmeye başlayan birey kendi iç dünyasını çalışmasına yansıtır. Bu çalışma imge ve simge yüklü bir dünyadır. Yaptığı çalışmalara farklı değerler yükleyen çocuk zamanla içinde bulunduğu dünyada yer alan değişik işaretleri de yorumlamaya başlayacaktır. Bireyin düşüncelerini, duygularını kendi anlatımı doğrultusunda değerlendirmesine fırsat tanıyan görsel sanatlar dersi toplum için yararlıdır ve önemli bir değere sahiptir (Özsoy, 2015, ss.40-43).

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilere üçüncü alt probleme ilişkin “Çalışmanızı sunmak size kendinizi nasıl hissettirdi? Açıklar mısınız?” sorusu yönetilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden bir kısmı bu soru hakkındaki düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Öğretmenim güzel hissettirdi. Daha güzel bir çalışma yaptığım için, kendimle gurur duydum açıkçası. Özgüvenli hissettirdi, ilk önce kendimden korkuyordum ya gülerlerse falan diye ve çıktım öğretmenim özgürce anlattım resmimi. Öğretmenim ben mesela siz olmadan resim çizsem ya beğenmiyordum işte ama sizle çizdim, sizde işte görüşlerinizi belirttiniz. Öğretmenim mutlu oldum. Öğretmenim daha özgüvenli hissettim. Böyle sadece resmimi kendimin değil başkalarının da beğendiğini öğrendim.” (E3)

“Güzel, içimde sanki böyle omuzlarımda yük varmışta onları böyle boşaltmışım gibi böyle sanki hafifledim böyle. İçimi dökmek imm nasıl diyim böyle bardağa böyle su döktüğümüz zaman sürahi böyle hafifler ya öğretmenim böyle çok daha dolu olduğu zaman öyle oldu bi değişik oldu.” (K1)

“Baştan biraz endişeli hissettim ama sonra daha iyi oldum.” (E5)

“Dürüst hissettirdi... İçimde bir kıpırdaşma oldu. Başarabilir miyim? Heyecanlanınca söyleyebilir miyim? Diye düşündüm. Hiç heyecanlanmadım. Böyle mesela hayal gücümüzü daha daha daha daha çok geliştiririz. Böyle heyecanlandığımızı biraz indirebiliriz. Mesela biz futbol oynuyoruz Küçükyoncalı da madalyalar alıyoruz, Saray da Belediyede çıkıyoruz çok heyecanlanıyorum. Bunu yenebilirim mesela.” (E6)

“Kendime özgüvenim geldi daha çok yani, öğretmenim mesela hep utanıyorduk biz normalde çıkınca ama mesela siz öyle anlatınca etkilendim o yüzden daha çok hani. Öğretmenim mesela siz demiştiniz “onlar size gülebilir ama onlar gülüyorsa kendine gülüyordur, siz onlara hiç aldırmayacaksınız. Siz siz olacaksınız” demiştiniz. Öğretmenim çok rahat hissettirdi. Rahattım. Mesela bu toplum içine gittiğimde daha rahat olmamı, utanmamamı kazandırır.” (E7)

“Başta korkuyordum sonra korkumu yendim tabi sizin sayenizde. Gönüllü olan var mı dediniz, kimse yoktu. Bir konuşma yaptınız orada işte kendime güvenim arttı, yani belki arkadaşlarım gülecekti ama olsun yani sonuçta herkesin resim yeteneği olacak diye bir şey yok. Fakat herkes düşüncelerini söylemek zorunda ya da kendini ifade etmek zorunda, bende ifade etmeye çalıştım.” (K2)

“Kendimi tanımlayabildim yani kendimi anlatabildim, çizdiğim resmi. Bunu kazandırdı bana. Sadece resmimi görselerdi beni bu kadar iyi anlayamazlardı...” (E8)

“Güzel hissettirdi, ilk defa yani bir şeyi düzgünce anlatabildim diyim.” (K3)

“Yani öğretmenim tahtaya çıktığımda ne hissettirdi bana. Yani dediğiniz gibi o resme baktığınızda ev var salıncak var ee öyle şeyler. Ama onu anlattığınızda çok bambaşka fikirler ortaya çıkıyor. Mesela dersin burada ev var tamam çocuk burada sallanmıştır ama orada sallanmıyor. Oradan düşüp kayıyor. Hani çok başka fikirler üretilebiliyor o şey hakkında.” (E9)

“Öğretmenim hayal gücümü arkadaşlarımla paylaşmak çok güzel bir şeydi.” (K4)

Tablo 4.3.
Uygulamaya Katılan Öğrencilerin “Topluluk Karşısında Düşüncelerini Paylaşmak Hakkındaki Görüşleri”

İfade	Sıklık
Başta korku/utanma/heyecan hissettim ancak sonra rahatladığımı hissettim	9
Kendime güvendiğimi hissettim	3
Görünenin dışındakileri anlatarak, kendimi anlatabildiğimi hissettim	2
Kendimle gurur duyduğumu hissettim	1
Düşüncelerimi anlatınca rahatladığımı hissettim	1
Farklı fikirler üretebildiğimi hissettim/ yaratıcı hissettim	1
Düşüncelerimi paylaşmak iyi hissettirdi	1

Tablo 4.3.’den hareketle araştırmaya katılan öğrenciler, genel olarak topluluk karşısında düşüncelerini paylaşma düşüncesinin onlarda olumsuz duygular uyandırdığını (korku/utanma/heyecan) ancak tahtaya çıkıp anlatmaya başladıklarında zamanla rahatladıklarını belirtmişlerdir.

Öz-yeterlilik inancı bireyin belirli bir görevi, davranışı etkin hale getirmek için gerekli uygulamaya yer verip, başarılı olacağına inanması durumudur. Birey başarılı olduğunu hissettiği bir davranışı tekrarlama eğilimindedir. Bu süreçte teşvik edici konuşmaların bireyi bu davranışı yapmaya istekli hale getirdiği bilinmektedir. Aynı ortamda bulunan, aynı davranışı gerçekleştirmesi beklenen bireyler, ortamda başarılı olan kişilerin davranışlarından da olumlu etkilenirler. Bu doğrultuda beklenen davranışı gerçekleştirme durumu ile ilgili kendilerinin bu davranışı geliştirebileceğine olan inançları artar. Bireyin öz yeterliliğinin gelişmesi için, teşvik edici konuşmalar ve öncelikle başarıya duygusuna tadacağı uygulamalara yer verilmelidir (Yalçın, 2010, ss.71-72).

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilere dördüncü alt probleme ilişkin “Yapılan çalışma ile kendinizi ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise biraz açıklar mısınız?” sorusu yönelmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden bir kısmı bu soru hakkındaki düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“İfade biraz ediyorum... İçeriye giriyoruz yağmur yağıyor sonra göllü bir yere gidiyoruz. Orada sanayi var bulutlar var güneş var, olağan şeyler aslında... Traktör geldi aklıma birde araba geldi orada tamir ediyorlar ... Bizim traktör var.” (E1)

“Öğretmenim ya çoğu kendi değildi de sizde yardım edince daha şey oldu...O damla yağmurla alakalı olabilir gibi falan demiştiniz (Ders esnasında öğrencilerle geçen diyaloglardan biri)” (E2)

“Evet, öğretmenim hayal gücümü kullanarak.” (E6)

“Düşünüyorum. İnsanların bana baktıkları zaman gülmediği zaman o zaman kendimi ifade ettiğimi anladım.” (E7)

“Eskiden mesela eski resim derslerinde önümüze bir şey koyuyorlardı onu çizdiriyorlardı. Olmamış ya da vs. vs. ama en son çizdiğimiz resimde yeteneğimiz olmasa bile hani kendimizi ifade edebildiğimiz için ya nasıl desem düşüncelerimizi öne sürerek...” (K2)

“Evet. Mesela utanıyordum bir şeyleri anlatamıyordum. Bu çalışmayı yaptığımızda bir şeyleri anlatmaya başladım. Kendimi tanımlamaya başladım... Mutlu hissettim”. (E8)

“Bize bir güven geldi böyle yaptığımız konuşmalardan sonra. Tahtaya çıkıp rahatça anlatabildik resimlerimizin ne anlattığını... kendimi ifade edebildiğimi gördüm.” (K3)

“Bilmiyorum kendimi konuşarak ifade edemeyebilirim ama resimle (birlikte) ifade edebildim.” (K4)

“Evet ifade edebildiğimi düşünüyorum. Sizin sayenizde, Benim yaptığım resmin adı pembe özgürlüktü. İnsanların özgürce yaşamasını istediğim için onu yaptım yani özgürlüğü tanıttım, özgürlüğü seçtim.” (K5)

Tablo 4.4.
Uygulamaya Katılan Öğrencilerin “Kendilerini İfade Etmeleri” Hakkındaki Görüşleri

İfade	Sıklık
Yaptığım resmi anlatarak kendimi ifade edebildiğimi düşünüyorum	10
Öğretmenimin yardımıyla ifade edebildiğimi düşünüyorum	3
Biraz ifade edebildim	2

Tablo 4.4.’den hareketle araştırmaya katılan öğrenciler, çoğunlukla, yaptıkları resmi tahtada anlatarak kendilerini ifade edebildiklerini belirttiler.

Kişinin kendisini keşfetmesi için “doğal ve yaratıcı sanatsal” etkinliklere ihtiyaç vardır. Bu aşamada ortaya çıkan ürün yaratıcının iç dünyasının sesidir. Bu süreç kişilik gelişimi için önemli bir değere sahiptir. Görülebilir ve işitilebilir simgeleri anlamlandırıp, ifade edebilen birey kendi içinde önemli gelişmeler kat eder. Bu doğrultuda diyebiliriz ki bu yapıya sahip bir kişi “tam olarak eğitilmiş” bir insandır. Bu süreçte kişide yer alan yaratıcılık ve düşünme özelliği değer kazanır. Bu doğrultuda düşünmeyi öğrenme yaratıcılık ile bağlantılıdır. Ezberlenen bilgiler ile geçen süre, bireyin özgür düşünmesini engeller. Simgeleri anlamlandırma süreci bu düşünme tarzı için önemlidir. Özgür düşünebilmeyi öğretmek için sanat eğitimine ihtiyaç vardır. Eğitim ömür boyu devam eden bir süreçtir. Birey düşünmeye teşvik edilmeli ve bu durumu içselleştirmesine yardımcı olacak etkinliklerle bir araya getirilmelidir. Bir özelliğin kazandırılabilmesi için, mevcut özelliğin yer aldığı sürecin devamı önemlidir. Birey ancak isteyerek ve kendi yaşantısı yolu ile bir davranışı kazanabilir. Bu sebeple teşvik edici etkinlikler, konuşmalar onu kazandırılmak istenilen davranışı yapmaya istekli hale getirir (Bilirdönmez, ve Karabulut, 2016, ss.344-349).

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlere beşinci alt probleme ilişkin “Ders esnasında kendinizi ifade ederken sizi rahat hissettiren bir ortam oluştu mu? Cevabınız evet ise bu durumu birkaç cümle ile açıklar mısınız?” sorusu yönetilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden bir kısmı bu soru hakkındaki düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Öğretmenim güldük falan o zamanlar rahat olmuştu.” (E2)

“Öğretmenim işte sizin ses tonunuz olsun, güler yüzlülüğünüz olsun. Arkadaşlarımın sessizliği... Öğretmenim bize saygı duyması ve sessizliğiydi. Öğretmenim büyük ihtimalle siz konuşmasaydınız arkadaşlarım dalga geçebilirdi. “ (E3)

“Birazcık kalabalıktı ama yine de oluştu yine sakindik. Kimsenin ses çıkarmadığı bide ben öğretmenim dikkat dağınıklığı için ilaç kullanıyorum hiç kimse, dikkatim hiçbir zaman dağılmadı çok güzel bir şekilde hikayemi anlattım...Hayallerimizi kurarak düşüncelerimizi resme vurarak. Çünkü herkes içinde ki o düşünceyi, bize gözlerimizi kapattığımız zaman, açtığımız müzikle birlikte hayallerimizi ve düşüncelerimizi bize kâğıdımızın üzerine yansıttığımız için, nasıl diyim güzel oldu çok güzel oldu. “ (K1)

“Oldu öğretmenim ve arkadaşlarım... Yani yardım ettiler, mesela gülmediler, alkışladılar bizi desteklediler... Çok iyi mesela anlatıyorsunuz, mesela gözümüzü kapatıyoruz, resim yaptırıyorsunuz. Çok iyi bir şey... içime mutluluk geliyor. “ (E4)

“Biraz. Çokluk olmasa yani mesela, daha rahat olurdu. Yani yine çok kalabalık değildi ama... Daha önce hiç, mesela böyle tahtaya çıkıp böyle bir şey anlatmadım.” (E5)

“Öğretmenim şarkı açtınız, o rahat hissettirdi.... Öğretmenim heyecanlanıyorum ama resimde yendim. “ (E6)

“Evet oluşturuldu. Mesela arkadaşlarımla resim yaparken iyice iyi kaynaştık yani böyle daha rahat resim yaptık. Eskiden yapamayız diye korkuyorduk... Eskiden, “hep diyorduk aa senin ki kötü olmuş, sen kötü yapmışın” falan diyorduk. Ama şimdi hiç öyle demiyoruz. ...(E1)mesela. (E1) hep dalga geçiyordu eskiden benle ama şimdi hiç öyle yapmıyor yani. “ (E7)

“Evet oluştu, kendimize güvenimizi arttıracak sözler, hareketler. Yani kimse gülmedi neredeyse sizin konuşmanızdan sonra. Aslında size gülenler kendine gülüyor demiştiniz, ee kendilerine güvenleri olmadığı için size gülüyorlar demiştiniz. “ (K2)

“Mesela şenlikli bir ortamdı resimler çizdik, eğlendik. Eskiden biz kendimizi anlatamazdık kötü olurdu. Resmimizi falan anlatamazdık. Resmi direk nasıl

çizeceğimizi söylemezsiniz. Mesela yine aynı sizin anlattığınız gibi M den martı çizmeye devam ederdik.” (E8)

“Evet sizin anlattığımız şeyler mesela rahat hissettirdi herkese kendini... Mesela arkadaşlarımız demişti ki bizimle alay ediyor, güzel çizmediğimiz falan. Sizde demiştiniz, Sırf onlar alay ediyor diye siz kendinizi ifade edemeyecek misiniz? Demiştiniz. Bu benim çok ilgimi çeken bir söz olmuştu. Artık biri benimle alay ettiği zaman hiç umursamam bile.” (K3)

“Öğretmenim sizle işlerken oldu... Öğretmenim bize yeni bilgiler kazandırdınız. Daha çok düşünmemizi sağladınız. Yani daha çok yeni şeyler öğrettiniz bize... Ama konuşarak da çok farklı şeyler öğrettiniz. Bütün öğretmenler konuşuyor yani Ertan öğretmende konuşuyor, yani yazıyoruz konuşuyoruz onla da yeni bilgiler öğreniyoruz çünkü yani o şey komut veriyor bize şöyle şöyle yap diyor bizde onu alıyoruz... Öğretmenim mesela bizim cesaretimizi toplamamızı sağladınız. Tahtaya çıkacaksınız demiştiniz o an o kötü bir şey olsa da hoşuma gitti yine de benim.” (E9)

“Evet, siz hani dediniz ya aslında kendileri korktukları için gülüyordurlar o yüzden hiç aldırmadım bile. “ (K4)

“... Arkadaşlarımla beraber bu etkinliğe katıldığım için çok mutluyum, beraber yaptığımızda aynı boyaları kullandık beraber paylaştık.” (K5)

Tablo 4.5.
Uygulamaya Katılan Öğrencilerin “Ders Sürecinde Öğrencilerin Kendilerini Rahat Hissettikleri Bir Ortam” Hakkında Görüşleri

İfade	Sıklık
Arkadaşlarımla sessiz, saygılı bir şekilde beni dinlemeleri	5
Öğretmenimizin kendimize güvenimizi arttıracak sözleri	5
Şenlikli bir ortamda arkadaşlarımızla birlikte resim çizmek	5
Biraz rahat hissettim kalabalık olduğu için	2
Hayallerimizi düşüncelerimizi resme yansıttığımızda	2

Tablo 4.5.’den hareketle araştırmaya katılan öğrenciler, Eğlenceli bir ders ortamının, öğretmenin derste söylediği cümlelerin ve sunum esnasında sessiz, saygılı bir ortamın

oluşmasının onları rahat hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Az sayıda öğrenci ise kalabalık bir ortam olması sebebi ile kendilerini biraz rahat hissettiklerini belirtmişlerdir.

Etkin öğrenme yaklaşımında öğrenci aktif bir role sahiptir. Bu yaklaşımın öğrencinin kendisine güven duymasını sağlayan bir yapısı vardır. Bu yapı beraberinde öz saygı kazanımını da getirir. Bu özelliklere sahip olan bireyler kendisini arkadaşları ile rekabet halinde görmez, kendilerine ait inandıkları duygu ve düşüncelerinden taviz vermez ve herkesi memnun etme endişesi içerisinde yer almazlar. Süreç içerisinde öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirebilir ve bu doğrultuda kendisi ile ilgili fikirler edinirler. Yapacakları çalışmalar ile ilgili kararlar alır ve bu sürecin takipçisi olurlar. Bu bireyler öz denetim sahibidirler. Öğrenciler sınıfta yer alan arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi bir grup olduklarına inanırlar. Bu sebeple birlik ve beraberlik içinde, birbirlerine karşı saygı duyarlar. Sınıfta gerçekleşen olaylara dikkat ederler. Ait olduğunu hissettikleri gruptaki kişilerin “duygu ve düşüncelerine” karşı duyarlıdırlar. Bu yaklaşımın öğrencinin “sınıf içi ve sınıf dışı olumsuz davranışlarını” azalttığı bilinmektedir. (Koç, 2000, ss.220-221).

4.2. Araştırmada Ortaya Çıkan Öğrenci Çalışmaları

Etkinlik kapsamında yapılan öğrenci çalışmalarına öğrencilerin anlatımları ile birlikte yer verilmiştir. Bu alanda yer alan bilgiler öğrencinin çalışmasını anlattığı kayıtlardan yola çıkılarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin anlatımları her hangi bir cümleye müdahale edilmeden, aynı şekilde paylaşılmıştır.



Resim 4.1. Spor Hayatı.

E 6

“Sınıftan 4 arkadaşım ve ben varım. Güçlü adam gibi bıyıklı ve gözlüklü bir ağaç çizdim. Evin ve rüzgarların olduğu bir resim çizdim.”



Resim 4.2. Doğadaki Huzur.

E 5

“Huzuru anlattığı için... Göl yanında ağaçlar var. Burada ben varım.”



Resim 4.3. Bir Çocuğun Hayatı

K 1

“Koyu taraf; bir çocuğun normal ilk doğduğu andan itibaren hayatının ne kadar karanlık olduğunu gösteriyor, amaç bu. Bazı açık yerler var burada, bu da hayatın mutlu, kalp gülümsemesi var. Diğer taraflarda 28 yaşından sonra artık kendini toparlamaya başlıyor ve sonunda hayatı iyice düzeliyor. Ama yine de karanlıklar var. Burada küçük küçük simgeler var. Simgelerde dilediği dileklerin bir anlamı olarak eklemiş. Mutlu olmayı dilemiş ve en sonunda karaltılar kalkmış. Özgürlük gibi şeylere kavuşabilmek için dilediği dilekleri onlar.”



Resim 4.4. Benim Dünyam

E 8

“Çizdiğim benim dünyam bir bilge ağacım var. Dallarında kitaplar var. Bir çikolatalı süttten derem var. Pamuk şekerden bulutlarım ve yeşil bir güneşim var. Dediğim gibi bu benim dünyam. Ağacımın yaprakları vişne ve bir evim var camları çörekten.”



Resim 4.5. Renklerin Gizemli Karışımı

E2

“Yağmur yağıyor ve rahat hissediyorum, yağmurun sesi ile.”



Resim 4.6. Cennet Gibi Bir Yer.

E 7

“Bu çizdiğim resim benim özgürlüğümün simgesini anlatıyor. Bu çiçekler bana huzuru ve mutluluğu sağlıyor.”



Resim 4.7. Kapıdaki Maske.

E1

“Anlattığım şey bir kapıdan geçerken neler olduğu. Etrafta kapıda yüz. Bir arkasının yüzü maske.”



Resim 4.8. Denizde En Değerlim ve Ben

K 2

“Denizin tam ortasında annemle birlikte kaldığımız bir ev birde ufak bir tekne. Tekneyle nereye gidersek evimizde sanki ayakları varmış sanki bağlıymışız gibi o da bizimle geliyor. Biz geceleri evde kalıyoruz, suya da düşmüyoruz. Düşsek bile boğulmuyoruz. Sadece ikimiz varız birde rüzgar. Kuşların, denizlerin ve rüzgarın sesi olan bir yer sanki cennet gibi.”



Resim 4.9. Sırlar Ülkesi

E 3

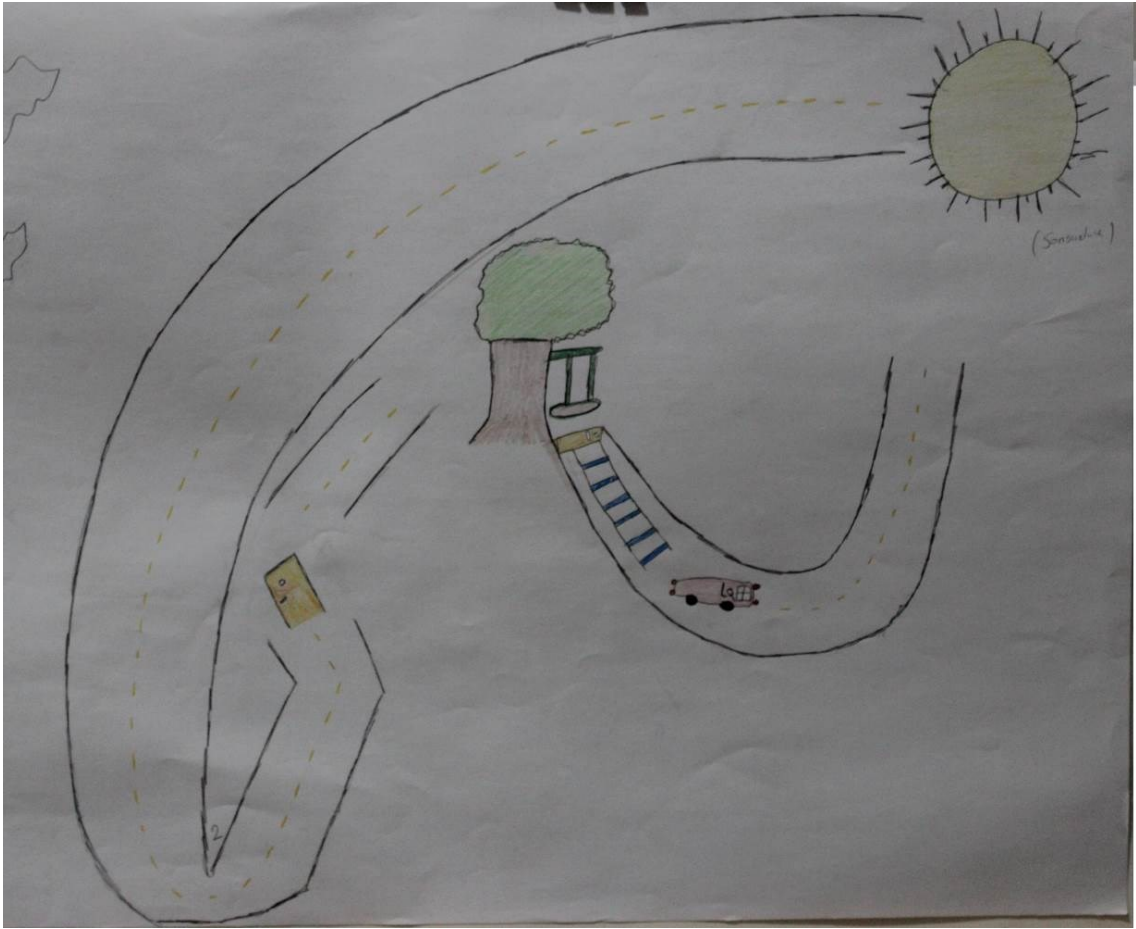
“Gizemli bir kapıdan geçiliyor ve bir sürü basamak çıkıyorsun. Böylece sırlar ülkesine geçiş yapabiliyorsun. Sırlar ülkesinde beni sevdiğim bir arkadaşım bekliyor. İnsanlar oraya mutlu olmak için, sevilme için gidiyor. Kalpler mutluluğu anlatıyor. Rengarenk küçük parlaklıklarda serbestliğin simgesini oluşturuyor.”



Resim 4.10. Pembe Özgürlük.

K 5

“Burada kapı açıldığında pempembe gökyüzü. Pembe mor kelebeklerle uçtuğumu elbisem. Prensesler gibiydi o da pempembeydi. Ben bu yerde pembe düşlerle özgür olduğumu düşündüm. Sarı pullarla gök yüzünde uçuyordum. Düşüncelerimi uçarken düşünüyorum. Düşüncelerimi özgür bırakıyorum.”



Resim 4.11. Bitmeyen Yolculuk

E 9

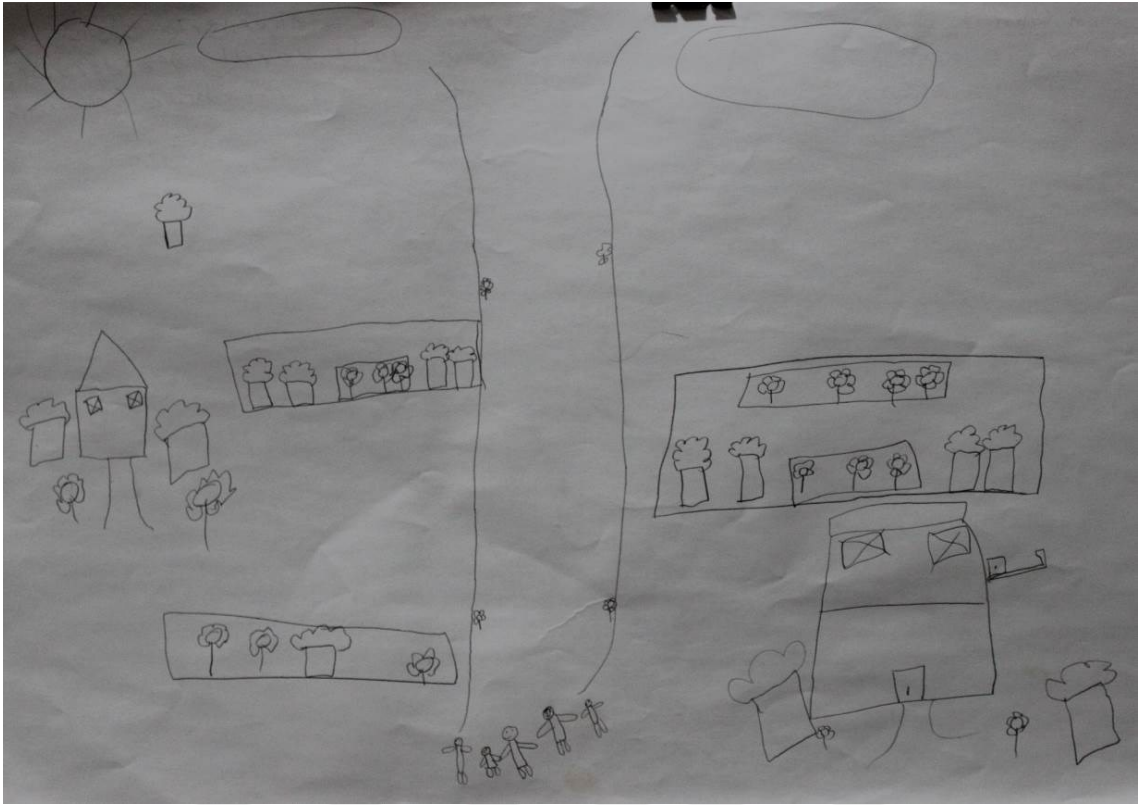
“İlk kapıdan içeriye girdim. Arkadaşlarımı gördüm ama arkadaşlarımla benim aramda kalkan gibi bir şey vardı. Sonra ben kendi yolumdan devam ettim. Bir sürü engeli aşım sonrasında sonsuzluğa geldim. Resmimde yaptığım salıncakta sallanmayın yazıyordu. Ben binmişim sonra kapı açıldı ve kapıdan düştüm. Arabaya bindim ve direkt sonsuzluğa ulaştım.”



Resim 4.12. Hayal Dünyamın Yeşil Ülkesi.

K 3

“Kapıdan ilk girdiğim an kendimi burada gördüğüm için bu resmi çizdim.”



Resim 4.13. Ailele Geziyoruz.

E 4

“Ben annem, babam, kardeşim, abim çok güzel bir yerdedik. Çiçeklerle süslü, ağaçlar dolu evler vardı. Ama önümüzde upuzun yol vardı. Geziyorduk ama birbirimizden ayrılmıyorduk. Neden olduğunu bilmiyorum önümüzde bembeyaz bir ışık vardı ve sadece bizim aileye özel cennet.”



Resim 4.14. Gizemli Bahçe

K 4

“Kocaman kahverengi bir kapı vardı. Gizemli bir şey olduğunu anlamıştım. Sonra kapı kendiliğinden aralandı ben ona yaklaşıncam. Ve bembeyaz bir şey çıktı karşıma ve sonra bu resmi gördüm. Ben hayalimde hareket ettim. Güneşin gözleri, ağacın rengârenk yaprakları ve gökyüzünde mor renkler var.”

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Yargı

Soru 1: Görsel Sanatlar dersinde bireyin kendisini ifade etmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda hazırlanan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, uygulanan etkinliğin bireye kazandırdığı özellikler hakkındaki görüşleri nelerdir?’

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonucuna göre, Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersine karşı düşüncelerinin olumlu anlamda değiştiği tespit edilmiştir. Bu süreçte öğrenciler eski deneyimlerine göre artık daha güzel resim çizdiklerini belirtmişlerdir. Düşünerek resim yapmanın onlara hayal güçlerini kazandırdığı üzerinde duran öğrencilerin yanı sıra çalışmalarını aracılığıyla düşüncelerini tahtaya çıkıp anlatabilmenin kendilerine olan güvenlerini arttırdığını belirten öğrencilerde bulunmaktadır.

Soru 2: Görsel Sanatlar dersinde bireyin kendisini ifade etmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda hazırlanan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, uygulama etkinliği kapsamında edindikleri bilgiler ve fikirler nelerdir?’

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonucuna göre, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin uygulama kapsamında, kendi çizimlerine ve fikirlerine değer vermeleri gerektiğini fark ettikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin yaptığı çalışma ile kendisini ifade etmekten artık korkmadıkları, bu şekilde kendilerini daha güvende hissettiklerini belirten ifadeleri bulunmaktadır. Dersin eser incelemesi sürecinde yer alan akım ve sanatçı hakkında edindikleri bilgiler doğrultusunda hayatlarında yer alan rüyalara artık daha çok dikkat ettiklerini belirten görüşlere rastlanmıştır. Ders sürecinde sadece biçimlendirme boyutu ile sınırlı kalmayıp diğer öğrenme alanlarını da süreç içerisinde eşit bir şekilde zaman ayırdığımızda bu boyutun öğrencinin hayatında neleri etkileyebileceğini de görmüş oluyoruz. Bu aşama çocuğun çalışmasını yaparken

yaşadığı süreci de olumlu etkilemektedir. Bu sebeple görsel sanatlar dersi öğrenme alanları ders sürecinde eşit bir şekilde yer almalıdır.

Soru 3: Görsel Sanatlar dersinde bireyin kendisini ifade etmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda hazırlanan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, uygulama sürecinde yapmış oldukları çalışmayı topluluk karşısında sunmalarının onlarda uyandırdığı duygular nelerdir?

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonucuna göre, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin uygulama kapsamında, çalışmalarını topluluk karşısında sunmaya başlamadan önce olumsuz duygular hissettiklerini ancak çalışmalarını tahtada anlatmaya devam ettikçe rahatladıklarını belirtmişlerdir. Bu süreçte öğretmenin yaptığı bir konuşmanın onları cesaretlendirdiğini ifade eden görüşlere rastlanmıştır. Teşvik edici konuşmaların bireyler üzerinde ki etkisi bu ifadeler ile daha çok ön plana çıkmaktadır. Bireye farklı tecrübeler edinmesi için olanaklar sağlandığında başta çekinip, korktuğu bir durumun bile üstünden kısa sürede gelebildiği görüşmüştür. Bu olumlu etkinin bireyin hayatında yer edinebilmesi için sürekliliğinin olması gerekir. Bu sebeple mümkün olduğunca öğrencilerin topluluk karşısında çalışmaları ile birlikte kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlanmalıdır.

Soru 4: Görsel Sanatlar dersinde bireyin kendisini ifade etmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda hazırlanan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, uygulama sürecinde yapmış oldukları çalışmayı topluluk karşısında sunmalarının kendilerini ifade etme sürecinde ki etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonucuna göre, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin uygulama kapsamında, düşüncelerine yöneldiği ve bu doğrultuda yaptığı çalışmalar aracılığı ile kendilerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Yapılan çalışma ile kendi hayal dünyalarında yer alan simge ve sembollerini kullanan bireyler, hayatlarında karşılaşacakları benzer durumları daha iyi anlayabilecek niteliklere sahip olacaklardır. Karşısında ki kişinin çalışmasında yer alan semboller ve anlatımları dinleyerek o kişinin düşüncelerini, duygularını farklı bir bakış açısı ile değerlendirebilen bir birey yaşadığı topluma karşıda duyarlı olacaktır.

Görüşme esnasında neredeyse her öğrenci tahtaya, topluluk karşısına çıkmaya korktuklarını, utandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmanın sonucunda görülmektedir ki sanatsal, yaratıcı etkinlikler ile birey korkularından sıyrılıp kendisini ifade edebilmiştir.

Soru 5: Görsel Sanatlar dersinde bireyin kendisini ifade etmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda hazırlanan bu çalışmaya katılan öğrencilerin, bireyin ders esnasında kendini ifade edebileceği bir ortamın özellikleri, hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonucuna göre, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin uygulama kapsamında, sınıfta çalışmalarını sunarken arkadaşlarının saygılı bir şekilde onları dinledikleri zaman, kendilerini rahat hissettikleri bir ortamın oluştuğunu ifade eden görüşler bulunmaktadır. Ayrıca böyle bir ortamın öğretmen tarafından da sağlandığını, onların kendilerine güvenini arttıracak konuşmalar ile bu ortamın oluştuğunu belirten ifadeler rastlanmıştır. Uygulama aşamasında eser incelemesinin ardından, müzik eşliğinde düşüncelerinin onları rahat hissettirdiğini sonrasında yine müzik ile arkadaşlarıyla birlikte aynı boyaları kullanarak resim yapmalarının eğlenceli ‘şenlikli’ bir ortam sağladığını belirten öğrenciler böyle bir ortamın kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada amaç, Görsel Sanatlar dersinde bireyin yapmış olduğu çalışmalar ve etkinlikler ile kendisini ifade edebilmesi ve girişimcilik yeteneğini geliştirebilmesi konusunda yardımcı olacak etmenleri tespit etmektir. Elde edilen bulgular göstermektedir ki bireyin sürece aktif olarak katıldığı bir ders hem öğrencinin kişisel gelişimi açısından hem de aidiyet duygusu açısından önemli değerler taşımaktadır. İçinde bulunduğu toplulukla bütünleştiğini hisseden birey çevresindeki kişilerin duygularına ve düşüncelerine değer verir. Bu doğrultuda toplumda karşılıklı saygı ön plana çıkar. Eğer ki bireyin kendisini ifade etmesine olanak tanımazsak onu “kendisinden” uzaklaştırmış oluruz. Eğitim bireyin hayatını etkileyebilecek önemli bir değere sahiptir. Bu sebeple öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayacak ortamlar oluşturmalıyız.

Araştırmaya katılmadan önce öğrenciler yapmış oldukları çalışmalarını beğenmediklerini belirtmişler, uygulama sonucunda ise kendi çalışmalarına değer vermeleri gerektiğini fark ettiği üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin bir bölümü yapılan uygulamadan sonra daha çok düşünerek neler yapabileceğini keşfettiğini ve hayal gücünü kazandığını belirtmiştir. Çocuğun hayal gücünü aktif hale getiren bir süreç onun kendini keşfetmesine olanak sağlar. Bu süreç ile öğrenciler kendi fikirlerine değer vermesi gerektiğini anlamışlar ve uygulama aşamasında bu doğrultuda hareket etmişlerdir. Sürecin başında topluluk karşısında olmaktan korktuklarını söyleyen öğrenciler, düşüncelerini anlatmaya başladıklarında yavaş yavaş bu korkularını yendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum bireyin kendi öz saygısını da kazanmasına yardımcı olabilecek bir basamaktır. Aynı zamanda öğrenciler bu süreçte öğretmenin yaptığı konuşmaların onların üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, bu şekilde sürece daha çok dâhil olabildiklerini vurgulamışlardır.

Uygulama sürecinde yer alan sanat akımı ile ilgili olarak öğrencilerden bazıları artık rüyalarına daha çok dikkat ettiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda yaptıkları çalışmaların daha önceki çalışmalarından hem renkler hem de konu bakımından farklılar gösterdiğini bu şekilde bu çalışmalarının onlara güven verdiğini belirtmişlerdir. Eskiden arkadaşlarının onların çalışmaları ile alay ettiklerini ancak şimdi alay etmeye çalışacak olurlarsa bile onun “kendi dünyaları” olduğunu söyleyeceklerini vurgulayan öğrenciler, kendi resimlerine, düşüncelerine değer vermeye başlamıştır. Görsel Sanatlar dersi öğrenme alanlarının ders sürecine eşit bir şekilde dağılması öğrencilerin bu alana, kendi çalışmalarına verdiği değeri olumlu etkilemiştir. Bu sebeple Görsel Sanatlar dersinde sadece biçimlendirme basamağına ağırlık verilmemeli öğrencinin gelişim sürecinde etkili olabilecek diğer alanlara da yer verilmelidir.

Öğrencilerin çoğu yaptıkları çalışmayı anlatırken aslında “kendilerini ifade edebildiklerini” düşündüklerini vurgulamışlardır. Çalışmalarında yer alan parçaların onlar anlatana kadar sadece görünen hali ile anlaşıldığını belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci resminde ‘bir ev ve salıncak’ olduğunu ancak bunlar üzerine düşünüp anlatmaya başladığında, bu nesnelere yola çıkarak farklı fikirler üretebildiğini keşfetti. Bu aşama öğrencileri içinde yaşadıkları dünyaya karşı daha duyarlı bir hale getirebilecek bir niteliktedir. Ancak unutulmamalıdır ki bu süreç tekrarlanmazsa etkisini yitirecektir.

Ergenlik dönemindeki bir çocuk herkesin kendisini izlediğini düşünür. Bu süreç uzun süre devam eder. Bu aşamalarda bazı olumlu duygular ortaya çıkabileceği gibi olumsuz duygularda kendisini gösterebilir. Birey olumsuz duyguları hissetmeye başladığında, onlara odaklanıp zamanla kendisini bulunduğu ortamdan geri çekmeye başlayabilir. Bu sebeple çocukların 9 yaşında her konuda konuşmaya başlama hali ile 12-13 yaşındaki konuşkanlık hali arasında farklılık görülebilir. 10-11 yaş bir nevi geçiş sürecini içinde barındırır. Bu aşamada çocuk ne tam olarak bir çocuk ne tam olarak bir ergendir. Çoğu öğrenci için fiziksel değişimin başlangıcından hemen öncesi olan bu evre çocukluktan sıyrılıp, ergenliğe (yetişkin gibi düşünebilme) düşünsel olarak adım atılan süreçtir. Artık soyut düşünebilme yetisine sahip olan bireyler kendilerini, çocukluk dönemlerine göre daha farklı şekillerde ifade edebilmeye başlarlar. Bazı kaynaklarda yer alan bilgilere göre bu süreçte bulunan çocukların yetişkinlerden tek farkı, yetişkinlere göre hayat tecrübelerinin olmamasıdır. Yani bir yetişkin gibi farklı konular arasında bağlantı kurabilip, dünyayı farklı yorumlamaya başlayan bu bireyler zamanla tecrübe edinmeye başlayacaklardır.

Neredeyse herkesin ergenlik zamanından hatırladığı, bazı sakarlıkları olmuştur. O anlar doğrultusunda hala bazı şeylerden çekinebiliriz. Örneğin okulun ilk gününde teneffüste merdivenlerden düştü isek, merdiven inip çıktığımız anlarda bazen önceden yaşadığımız bu düşme anındaki hissettiklerimizi (korku, utanma=rezil olma) saniyeler içerisinde yeniden yaşarız. Yetişkin gibi düşünebilen, ergenliğe adım atmış olan bu yaş grubu ile bu sebeple böyle bir çalışma yapmış bulunmaktayım. İlk tecrübeleri olmasa da yolun başındaki tecrübelerini bu ders ile yaşasınlar istedim. Burada hem öğrenciler adına hem de dersimiz adına olumlu dönüşler söz konusu oldu. Bir şey ile bağ kurmanın en iyi yolu olumlu-olumsuz duyguları o an, onunla hissetmemizdir. Ülkemizde sanata verilen değeri net bir şekilde görmekteyiz. Çocukların sanatla iç içe oldukları bu derste her birini birer “sanatçı” gibi hissettirmek istedim. Süreç içerisinde rahat olmaları için yaptığım küçük dokunuşlar, çoğunun hayatlarında büyük etkiler bıraktı. Ancak biliyorum ki çocuğun karnını bir kere doyurmak ile onu sürekli beslemiş sayılmayız. Bu sebeple onlara bazı olumlu ‘duygular’ ve ‘fikirler’ ektim. Yaşayacakları hayatta belki kesin bir süreklilik sağlayamayacağım. Ancak onların, o anlarında değerli bir hatıra bıraktığıma inanıyorum. Bunu görüşme kayıtlarında da öğrenciler net bir şekilde ifade etmektedir. Geleceğimizi oluşturacak olan bu bireyler en azından bir süre boyunca

Görsel Sanatlar dersine değer vermeye devam edecekler. Çünkü bu alan onların kendilerini topluluk karşısında ifade etmeleri için bilinçli bir ilk fırsatı sundu. Hayat yaşanmışlıklarla bizi çevreler. Her ne yaşarsak dünyaya o şekilde bakarız. Öğrencilerin bu derse bakış açısını, sanata bakış açısını çoğunlukla değiştirebildiğimi aldığım dönütler ile gördüm. Hayatlarında 9 saatlik bir etkinlik ile bu alana karşı düşüncelerini değiştirebildim. Bu etkinlik, basit, uygulanabilir ve etkili bir yapıya sahipti. Onlara özgür hissedecekleri bir ortamı, hayal kurmalarını sağlayacak 3 dakikalık bir müzik ve kısa konuşma ile sağladım. Çocukların çoğu görüşme esnasında “Bu etkinlik bana hayal gücümü kazandırdı” dedi. Hayal kurmayı o kadar uzun zaman olmuş ki bunu yitirdiklerini düşünmüşler ve bu etkinlik ile geri kazandıklarını hissettiler. Aslında teknoloji ile beslenen bu taze beyinlere, kendi dünyalarına yolculuk yapabilmeleri için bir kapı araladım. Düşünceleri, hayal kurmaları için. Sunum esnasında da karşımızda duran sanat eserlerini inceledik. Onlara bir nevi ipuçları verdim. Bu süreçte rehberlik ederken, heyecanla fikir yürüttüklerini gözlemledim. Örneğin bir meyve tabağının beyin olduğunu düşündüler önce. Ardından onu beslemezsek neler olabileceğini konuştuk. Bu fikir yürütmek adına önemli bir fırsat oldu onlar için. Daha sonrasında da kendi çalışmalarını sunmaya başladılar. Bu aşama ile ilgili onlara sorular sorduğumda öğrencilerden biri, “Fikirlerini tahtada sunduğunda kendini nasıl hissettin?” sorusuna, tek kelime ile ‘dürüst’ diyerek cevap verdi. Bu kelime içinde o kadar çok değeri barındırıyor ki. Ezberlenen bir bilgiden daha önemli olduğunu düşünüyorum. Ezberlenen, içselleştirilmeyen bilgi zamanla unutulur, ancak bir his, bir duygu her zaman bizimle kalır.

Yapılan incelemeler sonucunda ülkemizde, çalışmamızın amacı ve konu bütünlüğünde yer alan kendini ifade edebilme kavramı ve bireyin girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi boyutunu kapsayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmalarda bireyin kendini ifade edebilme boyutu sadece öğrencilerin yaptıkları resimlerin değerlendirilmesi içeriğini kapsamaktadır. Bu sebeple Görsel Sanatlar dersi aracılığı ile bireyin kendini topluluk karşısında ifade edebilmesi ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi alanı ilk kez incelenmiş olması bakımından önemlidir.

5.3. Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu alanda yer alan öneriler Görsel Sanatlar dersinin gerekli şekilde sistemde yerini almasını sağlayabilecek olan Milli Eğitim Bakanlığına, sistemde yer alan derslerin haftalık programda ardışık şekilde yer verebilecek olan okul idarecilerine, dersin uygulayıcısı olan öğretmenlere yönelik hazırlanmıştır.

- Uygulamayı yaparken 9 ders saati kadar süre kullanılmıştır. Bu süre normal süreçte 9 haftaya tekabül etmektedir. Bu sebeple Görsel Sanatlar dersinin haftalık programda ders saati süresi arttırılmalı ve aynı günde ardışık olarak yer almalıdır. Öğrenilen bir bilgi, yapılacak bir etkinliğin heyecanı 40 dakikalık ders bitiminde taze iken, aradan bir hafta geçtiğinde eskisi kadar etkili olamayacaktır. Aynı zamanda atölye ortamında belirli sayıda öğrenci ile böyle bir etkinlik yapılması faydalı olacaktır. Bu doğrultuda 30 kişilik bir sınıf iki gruba bölünürse (15 kişi farklı bir derste dönüşümlü olarak) ders süreci daha verimli bir hal alacaktır.
- Görsel Sanatlar dersi kapsamında sadece biçimlendirme basamağı ile sınırlı kalınmamalı, diğer öğrenme alanları da sürece eşit bir şekilde dâhil edilmelidir.
- Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, girişimcilik yeteneklerini geliştirebilecekleri, farklı zekâ türlerini ön plana çıkartan, yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçlerini aktif hale getirebilecek geniş kapsamlı planlar hazırlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Kendini ifade etme boyutu Görsel Sanatlar dersi kapsamında sadece duyguların aktarımı süreci ile sınırlı kalmamalı bireyin düşüncelerini sözel olarak ifade etmesinde yardımcı olacak farklı etkinlikler ile de alanda yerini almalıdır. Bu kapsamda yapılacak olan çalışmalar çoğunlukla, iş sahasını kapsayan ancak temelinde erken yaşlarda fırsatlar sunulması, geliştirilmesi gereken girişimcilik boyutuna da katkı sağlayacak niteliktedir. Bu sebeple Görsel Sanatlar dersi ile kendini ifade edebilme ve girişimcilik yeteneğinin geliştirilmesi doğrultusunda nitel veya nicel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 36, 474-489.
- Anagün, Ş. S. ve Atalay, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik becerisine ilişkin yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 298-313.
- Ayaydın, A. (2004). Sanat eğitiminde çoklu zeka yöntemi ve uygulama örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 18-30.
- Ayaydın, A. ve Özsoy, V. (Yaz 2011). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 497-518.
- Aytaç, Ö. ve İlhan, S. (2007). Girişimcilik ve girişimci kültür: Sosyolojik bir perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 101-120.
- Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya üniversitesi İİBF örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* 3(2), 133-148.
- Balım, A.G. ve Erdem Özaçık, M. (2006) Çoklu zekâ kuramı tabanlı fen öğretiminde asit baz konusu etkinlik örnekleri. *Milli Eğitim*, 170, 67-82.
- Baş, G. (2010). Türkiye'de çoklu zekâ kuramının uygulanmasında yaşanan sorunlar. *Eğitim Dergisi*. 25.
- Başar, H. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Bilirdönmez, K. ve Karabulut, N. (Kış 2016). Sanat eğitimi süreç ve kuramları. *Ekev Akademi Dergisi*, 65, 343-355.
- Boğa, A. (1988). Sanat eğitiminde değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 171-176.
- Budak, Y., Gençtanırım Kurt, D. ve Kula, S. S. (2018). Bilişsel gelişimde farklı bir görüş geliştiren Henry Wallon ve Jean Piaget'nin görüşlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 415-436.
- Bulut, Ü. (2001). Resim-iş öğretmenliği programlarında atölye çalışmalarının işlevi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 79-86.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi: Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Tekniklerle*. Pegem Akademi: Ankara.
- Cansız, E. (2007). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2012). Fen ve teknoloji dersine ilişkin Piaget'in soyut İşlemler döneminde kazanılması beklenen becerilerin gerçekleşme durumunun incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 123-164.
- Doğanay, A.ve Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(1), 21-36.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ejderoğlu, H. (Ekim 2018). Çocukluk çağı gelişim dönemlerine medya araçları kullanımının etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 557-569.
- Eraslan Taşpınar, Ş. ve Kaya, A. (Ağustos 2016). Görsel sanatlar dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrenci tutumuna etkisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 32-39.
- Ersoy, A. ve Avcı, E. (2016). Görseli toplama ve belgeleme, S. D. Bedir Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yay., 109-190.
- Erzen, J.N. (Sonbahar 1975). Sanat tanımları ve sanatım üzerine. *O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Dergisi* 1(2), 379-327
- Fazlıoğlu Akın, Z. ve Ece, Ö. (2014). *Türkiye'de sanat eğitimini (yeniden) düşünmek*. İKSV : İstanbul.
- Gündoğdu, H., (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), ss.57-74
- Helvacı Tüzel, Ş. (2013). Türkiye ve Kanada (Ontorio eyaletleri) görsel sanatlar eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 6(11), 155-165.
- Hodge, S. (2013). *Gerçekten bilmeniz gereken 50 sanat fikri*. Emre Gözgülü (Çev.). Ankara: Domingo.
- Karadağ, E. ve Ark., (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 383-402.
- Karamustafaoğlu, S., Bacanak, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2010). Ses kavramına yönelik bir çoklu zekâ etkinliği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1(2), 125-139.
- Keklik, İ. (2008). Bilişsel gelişim. İbrahim Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (ss.61-95). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keleşoğlu, B. ve Uygungöz, M., Aralık 2014. Sanat ve tasarımda anamorfik görüntüler. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(7), 1-17.
- Koç, G. (2000). Etkin öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 220-226.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması: Öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-43. doi: 10.1501/Egifak_0000000040.

- Kol, S. (Mayıs 2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Korkmaz, C. ve Şahin, M. (2013). 2009 Pısa başarılarına göre ülkelerin genel ve insani gelişmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 225-247.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psikoeğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- M.E.B. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: bilişsel gelişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- M.E.B. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mercin, L. (2011). Sanat nedir ve niçin gereklidir. Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (Editörler), *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (2.Baskı) (s.1-12). Ankara: Pegem Akademi.
- Okan Akın, N. ve Özsoy, V. (2017). Görsel sanatlar eğitiminde estetik eğitimi. *Fine Arts (NWSAFA)*, 12(3), 205-215.
- Öngen, G. (1993). Ergenlikte zihinsel gelişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(26), 289-302.
- Öngören, H. ve Şahin, A. (2008). Çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 24-35.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (Haziran 2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 113-132. DOI: 10.15285/maruaeabd.335087.
- Özsoy, V. (2001). Sanat (resim) eğitiminde bir nitel araştırma yöntemi: Eğitsel eleştiri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(122), 41-51.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi: Resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, E. (2001). Yaratıcılık ve eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 158-164.

- Öztürk, Ş., (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Şenel, E. (2010). Türkiye’de görsel sanatlar eğitiminin örgütsel yapılanması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Porto Bello Hotel Resort & SPA, 11-13, Antalya.
- Soydan, E. ve Korkmaz, F. (2013). Batman’da yeni bir keşif: Deraser (arık) mağara resimleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 665-686.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Tanrıverdi, H., Bayram, N. ve Alkan, M. (2016). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerine etkisinin incelenmesi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(1), 1-29.
- Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türnüklü, A. (2000, Güz). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi. *İdil*, 5(23), 831-878.
- Yalçın, S. B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarında ki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yükselgün, Ö., Türkcan, B. (2012). İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki “görsel sanat kültürü” öğrenme alanının uygulanması. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 337-366.

EKLER

Ek 1: Görüşme Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Bayan () Erkek ()

GÖRSEL SANATLAR DERSİ KAPSAMINDA KENDİNİ İFADE EDEBİLME YETENEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ AMAÇLI HAZIRLANAN “SÜRREALİZM İLE FARKLI DÜNYALAR” ADLI ETKİNLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERE YÖNELTİLECEK SORULAR:

1. Yapılan çalışmanın size bir şeyler kattığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise bunları biraz açıkla mısınız?
2. Bu etkinlikte almış olduğunuz bilgiler doğrultusunda yeni fikirler oluşturabildiniz mi?
3. Çalışmanızı sunmak size kendinizi nasıl hissettirdi? Açıkla mısınız?
4. Yapılan çalışma ile kendinizi ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise biraz açıkla mısınız?
5. Ders esnasında kendinizi ifade ederken sizi rahat hissettiren bir ortam oluştu mu? Cevabınız evet ise bu durumu birkaç cümle ile açıkla mısınız?

Ek 2: Veli İzin Dilekçesi

EK-....

VELİ İZİN DİLEKÇESİ

Okulunuzsınıfınumaralı öğrencisi (adı ve soyadı)'ın velisiyim. Tekirdağ İl Millî Eğitim Müdürlüğü onaylı " Ortaokul 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Kendini İfade Edebilme ve Girişimcilik Yeteneğinin Geliştirilmesi" adlı tezin uygulama çalışmasına katılmasını uygun buluyorum. Çalışmanın 200 dakika ile sınırlı olup, eğitim-öğretim sürecini aksatmayacak şekilde uygulanacak olması, çalışma esnasında uygulamanın veri kaybına uğramaması için video ile kayıt altına alınacağı bilgim dahilindedir.

.../.../2017

Veli Adı ve Soyadı.....

İmza.....



Ek 3: Valilik İzin Belgesi



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270/44/7806357

30/05/2017

Konu: Anket Uygulaması.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Marmara Üniversitesi Rektörlüğü'nün 02.05.2017 tarih ve 16110545-300-1700133196 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Tuba KARAKAŞ'ın "Ortaokul 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Kendini İfade Edebilme ve Girişimcilik Yeteneğinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışmasında kullanılmak üzere, İlimiz Saray İlçesi Küçük Yoncalı Ortaokulu'nda eğitim gören 6. sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulama isteği, ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, veli izin dilekçelerinin alınarak, okul müdürlerinin koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz Saray İlçesi Küçük Yoncalı Ortaokulu'nda eğitim öğren 6. sınıf öğrencilerine yönelik olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Ersan ULUSAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/05/2017

Suat YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı