



**ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMENİN GÖRSEL
SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SANAT
ELEŞTİRİSİ DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK
BAŞARILARINA ve KALICILIĞA ETKİSİ**

GÜNEŞ DEMİR

Yüksek Lisans Tezi

**Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ
2017**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMENİN GÖRSEL SANATLAR
ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SANAT ELEŞTİRİSİ DERSİNE
YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARINA ve KALICILIĞA ETKİSİ
(The Impact of Self-Regulated Learning On Academic Achievement And
Retention of Visual Arts Pre-Service Teachers for Art Criticism Course)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜNEŞ DEMİR

Danışman: Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ

ERZURUM

Mart, 2017

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç.Dr. OĞuz DİLMAÇ danışmanlığında, Güneş DEMİR tarafından hazırlanan “Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Sanat Eleştirisi Dersine Yönelik Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışma 21/04/ 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Prof. Güler AKALAN

İmza:

Jüri Üyesi : Doç.Dr. OĞuz DİLMAÇ

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.DrŞeyda Eraslan TAŞPINAR

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

10/05/2017



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Sanat Eleştirisi Dersine Yönelik Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

/ 03/2017

Güneş DEMİR

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENMENİN GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SANAT ELEŞTİRİSİ DERSİNE YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARINA ve KALICILIĞA ETKİSİ

Güneş DEMİR

2017, 91 sayfa

Bu araştırmanın amacı öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini incelemektir.

Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntemin ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılı güz yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 38 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında denekleri eşleştirme yöntemi tercih edilmiştir. Gruplar oluşturulurken random atama yapılmış ve gruplar karma bir şekilde oluşturulmuştur.

Araştırmada öz düzenlemeli öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarılarına etkisini kontrol etmek için akademik başarı testi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı çalışmanın başında, dört haftalık uygulama sonunda ve son olarak kalıcılık testi için bir dönem ara verilip öğretmen adaylarına altıncı yarıyılıda tekrar uygulanmıştır. Çalışma dört ünite üzerinden dört hafta sürmüştür. Dersler deney grubunda öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımına uygun olarak, kontrol grubuna ise sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımına dayalı olarak işlenmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 19 Paket Programı kullanılmıştır. Araştırmada non-parametrik verilerin toplanması için "İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi" kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının her birini kendi içlerinde, öntest-sontest, son test- kalıcılık puanlarını karşılaştırmak amacıyla ise non-parametrik

istatistik tekniklerinden "İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına bakıldığında her iki öğrenme ortamında da akademik başarıda belli bir artış gözlenmiştir. Ancak; deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları karşılaştırıldığında; deney grubundakilerin akademik başarılarının kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu; öz düzenlemeye dayalı öğretimin daha etkili bir öğrenme ortamı sağladığını ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca; deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarına bakıldığında her iki öğrenme ortamında da yapılan öğretimin kalıcılığını sürdürdüğü görülmüştür. Ancak; deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık puanları karşılaştırıldığında; deney grubunun kalıcılık puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bu bulgu; öz düzenleyici öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarında daha etkili ve kalıcı sonuçları olduğunu ve daha etkili bir öğrenme yöntemi olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak; öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve sanat eleştirisi dersi tutumlarına olumlu yönde etki ettiği ve öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede kullanılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenlemeli öğrenme, görsel sanatlar eğitimi, resim iş eğitimi, öğretmen adayı, sanat eleştirisi dersi, akademik başarı, kalıcılık.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE IMPACT OF SELF-REGULATED LEARNING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND RETENTION OF VISUAL ARTS PRE-SERVICE TEACHERS FOR ART CRITICISM COURSE

Güneş DEMİR

2017, 91 pages

The purpose of this research is to examine the impact of the self-regulated learning approach on the academic achievement and retention of visual arts pre-service teachers for art criticism course.

The study group of the research conducted with the semi-experimental model with pre-test post-test control group of the experimental method from the quantitative research methods constitutes 38 pre-service teachers educated at the Department of Arts Education, Kazim Karabekir Faculty of Education, Atatürk University in the fall semester of 2014-2015 academic year. In the research, the method of matching the subjects was preferred to form the experimental and control groups. When the groups were created, random assignment was made and the groups were formed in a mixed way.

In the research, academic achievement test was used to determine the effect of self-regulated learning on the academic achievement of visual arts pre-service teachers. The data collection tool was used at the beginning of the study, at the end of four weeks of practice, and finally one term intermittent for retention test, then reapplied to the pre-service teachers in the sixth semester. The study lasted four weeks as four units. The courses were processed in the experimental group in accordance with the self-regulated learning approach and in the control group based on the presentation-based learning approach.

In the analysis of the data, SPSS 19 Package Program was used. For the non-parametric data, "Mann Whitney U-Test for Uncorrelated Measurements" was used. "Wilcoxon Marked Sequence Tes for Correlated Measurementst" was used to compare

“pretest-posttest”, “posttest-retention test” scores in each of the experimental and control group.

According to the findings obtained in the research, a certain increase in academic achievement has been observed in both learning environments in terms of final test scores of the experimental and control groups. However, when the test scores of the experimental group and the control group students were compared, it seemed that the academic achievements of the experimental group were higher than those in the control group. This finding shows that self-regulated based instruction provides a more effective learning environment and proves more effective in increasing the academic achievement of the students. Also, when the retention scores of the experimental and control groups were taken into account, it was seen that the teaching carried out in both learning environments maintained its permanency. However, when the retention scores of the experimental group and control group students were compared, the retention scores of the experimental group were found to be higher than the control group. This finding shows that self-regulating learning has more effective and lasting results in the academic achievement of students and is a more effective learning method.

Based on the results of the research, It can be said that the self-regulated learning approach positively influences the academic achievements of the pre-service teachers and their attitudes to the art criticism course and that the self-regulated learning approach should be used in the education of visual arts teachers.

Key Words: Self-regulated learning, visual arts education, art education, pre-service teachers, art criticism course, academic achievement, retention

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Çalışmanın bu alanda araştırmacılara yardımcı olacağı ve ilgili literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Uzun ve yoğun bir çalışmanın sonucunda tamamlanan bu araştırmaya emeği geçen kişilere teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Araştırmanın her aşamasında yakın ilgi ve yardımlarını gördüğüm ve beni daima destekleyen, yönlendiren, umutsuzluğa düştüğüm her an çözüm yolları sunan danışmanım Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ'a çok teşekkür ederim. Ayrıca tezin yazım sürecinde ve verilerin analizinde bana yardımcı olan, bilgisi ve ilgisiyle destek olan sayın Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN'e, yardım ve destekleriyle her zaman yanımda olan eşim Arş. Gör. Eyyüp DEMİR'e teşekkür ederim.

Ayrıca, yaşamım boyunca beni her konuda destekleyen, zor zamanlarımda yanımda olarak bana sevgisi ve ilgisiyle destek veren fedakâr anneme ve bana güvenen, her zaman beni güçlü kılan babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Erzurum- 2017

Güneş DEMİR

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu	6
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Öz- düzenleyici öğrenme.....	10
2.1.2. Öz- düzenleyici öğrenme süreçleri	13
2.1.3. Akademik öz- düzenleme stratejileri.....	14
2.1.4. Öz- düzenleyici öğrenme modelleri	15
2.1.5. Öz- düzenleme becerilerinin geliştirilmesi.....	17
2.1.6. Öz- düzenlemeyi değerlendirme araçları.....	19
2.1.7. Öz- düzenleyici öğrenmenin sınıf ortamında uygulanması	20
2.1.8. Öz-düzenleyici öğrenmeye uygun çalışma süreci	21
2.1.9. Sanat eleştirisi.....	21
2.1.10. Eleştiri çeşitleri	24
2.2. İlgili Araştırmalar.....	26

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırmanın Modeli	30
3.2. Araştırma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Sanat eleştirisi dersi akademik başarı testi	34
3.3.1.1. Güvenirlik çalışması	36
3.4. Verilerin Analizi	37

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	39
----------------------------------	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	46
5.1. Sonuçlar	46
5.2. Öneriler	50

KAYNAKÇA	53
-----------------------	-----------

EKLER.....	60
-------------------	-----------

EK 1. Akademik Başarı Testi	60
-----------------------------------	----

EK 2. Sanat Eleştirisi Dersi Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu.....	67
--	----

EK 3. Öz Düzenlemeli Öğretime Uygun Dört Haftalık Ders Planı.....	68
---	----

EK 4. Akademik Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formları.....	75
---	----

ÖZGEÇMİŞ.....	78
----------------------	-----------

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1.	Modelin Simgesel Gösterimi	32
Tablo 4.1.	Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanları Farkına İlişkin U- Testi Sonucu	39
Tablo 4.2.	Öz-Düzenleyici Öğretim Yapılan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testinin Sonuçları.....	40
Tablo 4.3.	Sunuş Yoluyla Öğretim Yapılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	41
Tablo 4.4.	Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Farkına İlişkin U- Testi Sonucu	42
Tablo 4.5.	Öz-Düzenleyici Öğretim Yapılan Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test – Kalıcılık Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	43
Tablo 4.6.	Sunuş yoluyla Öğretim Yapılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test – Kalıcılık Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	44
Tablo 4.7.	Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Test Puanları Farkına İlişkin U- Testi Sonucu.....	44

KISALTMALAR DİZİNİ

Doç. Dr	: Doçent Doktor
Arş. Gör	: Araştırma Görevlisi
N	: Toplam katılımcı sayısı
P	: Anlamlılık düzeyi
U	: İlişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi sonucu
Z	: İlişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu
KR- 20	: Kuder Richardson-20 güvenirlik analizi
%	: Yüzde



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Öğrenme eylemi gerçekleştirilirken bireyler bilgi ve beceri ediniminin yanı sıra iyi notlar alma ve başarı elde etme gibi hedefler belirleyebilirler. Bu öğrenme eylemi sırasında birey çeşitli stratejiler kullanır. Öz düzenleyici öğrenme de bu stratejilerden biri olarak öğrencilerin kendi bilgilerini düzenlemelerine, çalışma süreçleri boyunca zaman ve çalışma koşulları ayarlama konusunda aktif bir süreç olarak öğrenme stratejileri arasında yer almaktadır.

Tosun ve Taşkesengil (2012)'in belirttiği üzere öz düzenleme kavramı kişilerin öğrenmeyi istedikleri veya bilgi eksikliği duydukları zamanlarda bilgilerini derleme toplama ve düzenleme durumlarında, kendi kendilerini öz değerlendirme yaptıkları zamanlarda, gereksinimleri doğrultusunda meydana gelir. Yani bu kavramın ortaya çıkmasını sağlayan temel bileşenler; kişilerin kendi ihtiyaçlarını ve gereken bilgileri derleyebilmesidir.

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası, Zehir (2010) çalışmalarında öz düzenlemeli öğrenme kavramının üzerine düşünülmesini sağlayan başlıca etkenlerin; insanların öğrenme eğilimi sırasında işe aktif olarak dahil olmaları, kendi ihtiyaçları izinde seçimler yapıp karar verebilmeleri için bireysel sorumluluklar verildiği, öğrenme ortamlarını bireylerin kendilerinin düzenleyebildiği, amaç ve hedeflere giden yolda işleri hakkında zaman ayarlaması veya öncelik sırası konularında karar verebildiği ve bu kararları gerçekleştirebilmek için bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını hissettikleri her anda bu kararları aktifleştirebilmesi olduğunu dile getirmişlerdir.

Bireyin herhangi bir konu veya ders kapsamında kendi kendine geliştirdiği öz-düzenleme süreci, geleceğe yönelik hedef oluşturmada bazı etkenlere göre şekillenmektedir. Bu süreç belli bir birikimi ve deneyimi kapsamaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin önemi açıklanırken bu sürecin şu noktalardan önemli ölçüde etkilendiği dile getirilmiştir; sosyal ve kültürel ilişkiler,

motivasyon ve hedefler. İnsan dünyaya geldiği andan itibaren direkt öğrenme eyleminin içerisine girmekte ve hayatındaki tüm süreç boyunca sosyal ve kültürel konumuyla ve girdiği ilişkiler ağıyla başarısını etkileşime sokmaktadır. Bunun gibi bireyin akademik başarısı da herhangi bir ders kapsamında öz düzenlemesi ve bununla birlikte motivasyonu ile biriken bir sosyo kültürel ağıdan önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu noktada bireyin bir ders veya konu dâhilinde oluşturduğu öz düzenleme süreci akademik başarısını etkileyecek önemli bir nokta olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu süreç bireyin hedeflerine yönelik başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Aylar, 2012).

Zimmerman (1989) akademik öğrenim üzerine yapılan araştırmaların insanın kendini kontrol etme veya kendi kendini düzenleme gibi genel çabalar üzerinde olduğunu vurgulamıştır. Akademik öğrenim sırasında bireylerin görev tamamlama, kişisel kontrol alanlarında hedef belirleme, kendini takviye etme, kendini kayıt etme ve kendi kendine yetiştirme gibi kendi kendini düzenleme süreçlerini kullanmaya yönelik umut verici araştırmaların, eğitim araştırmacılarına ve öğrencilerin kullanımına sunulduğunu dile getirmiştir. Bu sürecin iyi yöneltilmesi için öğrencilerin ayrıca motivasyona da ihtiyacı vardır.

Araştırmalar, öğrencilerin öz-yeterlik algılarının, karşılıklı geribildirim döngüsünün iki yönüyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunlar kendini denetleme ve öğrencilerin akademik motivasyon sonucu başarısı şeklindedir (Zimmerman ve Pons, 1990).

Resim İş eğitimi bölümlerinde öğretmen adayları eğitim süreci boyunca birçok ders almaktadır. Bu derslerden bazıları seçmeli bazıları ise zorunludur. Zorunlu olan derslerden biri de sanat eleştirisi dersidir. Sanat eleştirisi dersi; "bilinen genel eleştirinin aksine bir sanat yapıtını sorular sorarak ve tartışmalar yaparak olumlu bir biçimde araştırma yöntemi söz konusudur" (Stokrocki ve Kırıçoğlu, 1997). Bu nedenle Resim İş bölümündeki öğretmen adaylarının tartışmalar yapabilmek ve eleştiriye açık olmaları açısından hem öz denetimlerinin hem de motivasyonlarının olması ve bu yöndeki algıları önem kazanmaktadır. Bu algılar ve öz düzenleme sonucunda görsel sanatlar eğitimi alan derslerine karşı olumlu bir tutum sağlanacaktır.

Buna bağlı olarak Sanat Eleştirisi dersi içerisinde uygulanabilecek olan öz düzenlemeli öğrenme Resim İş Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının alan

eğitimi derslerini öğrenmede ve öğretmede motivasyonlarında önemli bir rol oynayacaktır.

Sarı ve Akınoğluları (2009) motivasyona etki eden önemli noktaları incelediklerinde, öğrenmeyi sağlayan yöntem ve stratejilerin bu önemli noktalar arasında yer aldığını saptamış ve geliştirilen bu yöntemlerin geleneksel öğretim yöntemlerinin sınırlılığını ortaya koyduğunu ve öğrencilerin aktif ve merkeze alındığı yaklaşımların daha etkili olduğu görüşüne yer vermişlerdir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda yer alan öz düzenlemenin de öğrenmenin sadece okul içinde değil okul dışında da hayat boyu gerçekleşmesine olanak verdiği ve strateji geliştirme de hedef belirlemede de önemli bir nokta olarak gündemde yer bulduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler öğrenme hedeflerine aktif olarak katkıda bulunur ve bu hedeflere ulaşılmada büyük bir kontrol düzeyi uygularlar. Öğrencilerin gerçek davranışları etkinlik inançlarını değiştirir. Örneğin, öğrenciler görevlerle uğraşırken, öğrenme hedeflerine doğru ilerlediklerini not ederler. Bu bir dönem ödev tamamlama olabilir. Bu tür ilerleme göstergeleri öğrencilere, iyi performans gösterebilme yeteneğine sahip olduğunu ve sürekli öğrenme için öz düzenleme düzeyini artırdığını bildirir (Schunk, 1989).

Zimmerman ve Pons (1990), son birkaç yılda, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin düzenleyicileri haline gelmesini tanımlamak için birtakım teoriler önerildiğini ve kendini düzenleyen öğrenme kuramlarının akademik başarılarının aktif katılımcıları olan öğrencileri motivasyonel veya davranışsal olarak ayırdığını dile getirmektedirler.

Öğrencilerin stratejileri seçmeleri ve kullanmaları doğrudan kendi akademik etkinliklerine ve bir döngü aracılığıyla karşılıklı olarak geribildirim algılamalarına bağlıdır; eğer izleme başarısızlığa işaret ediyorsa, öğrencilerin öz yeterliği etkilenir ve bu da öğrencilerin sonraki motivasyonlarını ve stratejilerini seçmelerini etkileyecektir. Bu üçlü formülasyona göre, öğrencilerin kendi kendini düzenleyen öğrenmesi mutlak bir işleyiş hali değil, akademik bağlam, kişisel kontrol çabaları ve davranış performansının sonuçlarına göre değişir. Kendini düzenleyen öğrencilerin çevrenin üzerindeki etkilerini anlamaları beklenir. Bunların edimi sırasında gizlice ve davranışsal olarak incelemeler yapmak çeşitli stratejilerin kullanılması yoluyla bu çevrenin bireyi nasıl geliştirileceğini öğretir (Zimmerman ve Pons, 1990).

Kendi kendini düzenleme, geribildirim kontrolünün yansıtıcı süreçleri olarak görülür. Nitekim iki kontrol katmanı, davranışın iki farklı yönünü yönetmektedir. Davranışı mekanda olduğu kadar zaman içinde de birlikte ele almak önerilmektedir.. Ayrıca, bu düzenlemenin insanların yaşam alanlarında birden fazla görevi yerine getirmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Kendi kendini düzenleme, daha spesifik olarak, birçok hedefle eşzamanlı olarak bir hedefin değerine sürekli artan bir eylem akışına dönüştürmeye yardımcı olur. Bu da bireyin kendini düzenlerken endişelerinden arınmasına ve hedeflerine kolay ulaşmasına olanak verir (Carver ve Scheier, 2011).

Öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımına bakıldığında yaratıcı düşünmeyi ve özgün çalışmayı gerektiren sanat eğitimi derslerinde uygulanması etkili olacaktır. Çünkü Yılmaz (2011) 'in de belirttiği üzere, "görsel sanatlar derslerinde öğrencinin yaptığı ürünler hakkında düşünmesini sağlayan, her zaman aynı konuların çizilip boyanmadığı ve ezberin olmadığı uygulamalar gerçekleştiren, sorgulamanın ön plana çıktığı, öğrencilerin derse aktif katılımın sağlandığı bir program etkin öğrenmeyi de gerçekleştirmiş olacaktır". İşte bu noktada sanat eğitimi verilen kurumlarda öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımını kullanılmasının verimli olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada; öz-düzenleyici öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda bu bölümde; yapılması düşünülen araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları belirtilecek, ilgili araştırmalara yer verilecektir. Problem durumunda eğitimde neden öz- düzenleyici öğrenme yaklaşımının ele alınması gerektiği ortaya konulmuştur. Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar başlığı altında ise; öz- düzenleyici öğrenmenin ne olduğu, öz- düzenleyici öğretim süreci, öz- düzenleyici öğretim stratejileri ve modellerine değinilmiştir. Ayrıca öz- düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, öz-düzenlemeyi değerlendirme araçlarının neler olduğuna, öz- düzenleyici öğrenme ortamlarında dersin nasıl uygulandığına değinilmiş ve bir örnek çalışma süreci ile bir ders planı verilmiştir. İlgili araştırmalar başlığı altında ise ayrıca; ilgili ve benzer çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmanın amacı; lisans düzeyinde “Sanat Eleştirisi” dersinin ilgili ünitelerinde (sanat yapıtı, sanat eleştirisi, sanat eleştirisi çeşitleri nelerdir?, sanat eleştirisinde tarihsel süreç, bir sanat yapıtına nasıl bakılır ve anlamlandırılır?) öz-düzenleyici öğretime göre yapılandırılmış öğrenme öğretme sürecinin etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç ışında aşağıdaki şu alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerle sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programı sonrasında son testte akademik başarıları anlamlı bir şekilde artmış mıdır?
3. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulanan dört haftalık sunuş yoluyla öğretim programı sonrasında son testte akademik başarıları anlamlı bir şekilde artmış mıdır?
4. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerle sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerinin son testten aldıkları puanlarla kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları puanlarla kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerle sunuş yoluyla öğretim yapılan

kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklindedir.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Yılmaz (2011)' e göre son zamanlarda kullanılan eğitim sistemlerinden istenenin öğrencilere özgün bir çalışma biçimi yaratmalarına olanak sunması ve bunun sonucunda yaratıcı ve orijinal bilgilerin sentezlenerek kullanımına olanak vermesi şeklindedir. Bu sayede bilgi ve beceri ediniminin yanı sıra öğrenciler kazanımları sonucunda neyi nerede ve ne zaman kullanacakları konusunda daha başarılı olmaktadır.

"Günümüzde eğitim programları düşünme becerilerini geliştirmeyi, düşünen bireyler yetiştirmeyi temel hedefi haline getirmiştir. Türk eğitim sistemi ihtiyaç duyulan insan tipinin farkındadır" (Sünbül ve Kurnaz, 2012, s. 296).

Günümüzde problem çözebilen, analiz ve sentez yeteneği ile eleştirel düşünebilen, yeteneklerini fark eden ve kendine güven duygusu kazanmış, her alanda kullanılabilir yaratıcı davranışlar geliştiren, toplumdaki sorunlara karşı duyarlı, çağın gereklerini takip edebilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu özelliklerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesinde eğitim sürecinin payı büyüktür. Eğitim sürecinde bireylerin belirtilen özelliklerle yetiştirilmesi programlarda yer alan dersler ve yaklaşımlarla sağlanmaktadır.

"Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde toplumsal kalkınmanın bireysel gelişmeye bağlı olduğu açık ve net bir şekilde anlaşılmış, bu nedenle bireyin eğitime verilen önem en üst seviyelere ulaşmıştır" (Sünbül ve Kurnaz, 2012, s. 293).

Etkin bir birey yetiştirmeyi amaçlayan görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlarda verilen öğretim yaklaşımları oldukça önemlidir. Bu yaklaşımlardan; bireylerin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemesine fırsat veren, öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımı eğitim kurumlarında öne çıkan yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımın önemini Perry (2002) araştırmaları sonucunda eğitim sistemlerinde öz düzenlemeye karşı artan bir ilginin olduğu ve eğitim psikolojisinde giderek daha fazla yer edinmekte olduğu sonucu oldukça desteklenebilir. Yapılan bu araştırma sonucunda, geçtiğimiz çeyrek asır boyunca; öğrenme bağlamında öğrencileri genel olarak ne etkileyebilir düşüncesi, aktif düşün-yap etkinliklerini son dönemde öz düzenlemeli

öğrenme oldukça ele almıştır şeklinde bilgilere ulaşılabilir. Bu çalışmada ayrıca son dönem eğitim sistemlerinde; öz düzenleme ile ilgili yürütülen araştırmaların üstünlüğünü ortaya koyduğunu ve bireylerin geleneksel yöntemlere göre nispeten daha kalıcı öğrenmeler edindikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Tüm bu bulgu ve sonuçlar son dönemde araştırmalara konu olmuş olan öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının öğretimde kullanılabilirliği ve önemini oldukça vurgular niteliktedir.

Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirilirken üst düzeyde adayların ortaya çıkması için alanda kullanılabilir farklı yaklaşımlardan yararlanılabilir. Bu nedenle, nitelikli bir öğretme-öğrenme süreci sağlamak için bu alanda araştırmaların ve uygulamaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni yetiştirirken, sanat eleştirisi dersinin süreci içerisinde yer alması ve bu yaklaşımın adaylarının derslerde akademik başarılarına ve kalıcılığa olumlu etki sağlayacağı umulduğundan bu araştırma önemli görülmektedir.

Görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren eğitim ortamlarında zengin öğretim olanaklarının sağlanması için bu tür çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Değişen ve gelişen dünyada karar verme becerisine sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, araştıran, sorgulayan, üretebilen, çoklu ortamları kullanabilen, bilgilerini sorgulayan ve zenginleştiren ve bu bilgileri yaşam boyu farklı ortam ve durumlarda kullanabilen etkin bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi ise yine aynı bilgi ve becerilere sahip, iyi yetişmiş öğretmen adayları ile sağlanabilmektedir. Görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlarda bu becerilerin gelişmesine katkı getiren derslerden biri olan sanat eleştirisi dersi; görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kazandığı bilgi ve becerileri akademik alanda kullanma olanağı sunan bir derstir. Kırıçoğlu ve Stokrocki (1997)' nin de belirttiği üzere "sanat eleştirisi sürecinde öğrenciler, geçerli nedenler ve yaklaşımlarla tartışmaya katılacak, sınıf arkadaşlarının görüşlerini dinleyecek ve hoşgörülü olarak yeni düşünce ve görüşlerle sanat anlayışını geliştireceklerdir" (s. 26). Bu derste diğer tüm derslerde de kullanılabilir; öz-düzenlemeli öğrenme yaklaşımının büyük bir yere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu yeni yaklaşımlar sayesinde öğretmen merkezli anlatımlardan örneğin sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı yanı sıra öğrencinin kendi

stratejilerini belirlediği öz-düzenleyici öğrenmenin kullanımı dersleri daha etkin ortamlar haline getirebilir.

"Öz-düzenleme bireyin kendi davranışlarını düzenleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunmasını ve gerekiyorsa davranışlarını uygun hale getirmesini içerir" (Kan, 2013, s. 86).

Bilginin hızla arttığı çağımızda eğitime verilen ilgi ve alaka değişmekte ve öğretmen yetiştiren kurumların da yeni yaklaşımları benimsemesi gerekmektedir. Çünkü iyi bir eğitimci ancak bu şekilde ortaya çıkar. Sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlarda da aynı şey geçerlidir. Bu yaklaşımlardan; öz düzenlemeli öğrenmenin eğitimin her alanında olduğu gibi görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlarda da büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Öz-düzenleme, öğrencilerin motivasyon sağlandıktan sonra kendi davranışlarını düzenleyebildikleri ve aktif olarak katıldıkları süreçte ne kadar çaba sarf ettikleriyle ilgilidir. Ayrıca biliş üstü cabalar da göz ardı edilmemelidir. (Zimmerman, 1989, akt. Cabı, 2009). Öz-düzenlemeli öğrenme ise, kişinin kendi öğrenme sürecinde hâkimiyet kurarak, motivasyonel süreçler içerisinde, kendini tanıma işidir. Öz-düzenlemeli öğrenme kişinin kendi kendine öğrenebilmesi yolunda amaç ve yönelimlerin belirlenmesine olanak sağlayacak bir süreç olarak tanımlanabilir ve öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Aydın ve Demir, 2014).

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının; yaşamları boyunca sosyal ilişkiler içinde aktif olup kendi çalışma disiplinlerini belirlerken ve bu amaçlar doğrultusunda bilişsel olarak kendi kendilerini motive etme becerilerini geliştirirken öz düzenlemeli öğrenmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Çiltaş'a (2011) göre yapılan araştırmalar; öz-düzenleyici öğretimin sadece derslerde işlenen konularla sınırlı değil de tüm yaşam boyu önemli olduğunu vurgular nitelikte olduğunu göstermektedir. Ortaya koyulan bu fikir araştırmanın temel konusu ve problemidir. Bu yüzden adayların sadece okul yaşantılarında değil, tüm hayat boyu öğrenmelerinde önemli bir role sahip olduğu düşünülen öz düzenleyici öğrenmenin ve öz-düzenleme becerisi kazanmanın; öğrenme sürecinde ele alınması gerekmektedir.

Bu önemler doğrultusunda araştırmanın problemi; öz-düzenleyici eğitime göre yapılandırılmış öğrenme öğretme süreci ile sunuş yoluyla öğretim yöntemiyle

hazırlanmış öğrenme-öğretme süreci arasında “Sanat Eleştirisi” dersinin ilgili ünitelerinde öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmaktır. Başka bir ifade ile de araştırma problemi; bireylerin öğrenme çevresini kontrol edebildiği, kendi amaçlarını kendi koyduğu, kendi amaçlarına yönelik süreçleri izlediği öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğretim yöntemleri kavramı yerine tercih edilmiş olan; sunuş yoluyla öğretim yaklaşımına göre daha etkili olup olmadığını test edilmesi şeklinde belirlenmiştir.

Ülkemizde Resim İş eğitimi bölümlerinde verilmekte olan derslere yönelik öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı açısından yeterince çalışma bulunmamaktadır. Teorik bir ders olan Sanat eleştirisi dersi öğrencilerin verilen ödevlerle görevlerini ve hedeflerini takip etmeleri ve öz düzenlemelerini sağlamaları konusunda oldukça uygun bir yaklaşımdır. Bu araştırmada "Sanat Eleştirisi" dersinde öğretmen adaylarının bilgilerini ve motivasyonlarını takip etmek ve öz düzenleme becerisi kazanmalarını sağlamak istenmiştir. Yapılan araştırmalar incelenerek bu çalışmaların bulgularına dayalı sonuç ve öneriler doğrultusunda, öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersindeki öğrenme becerilerini geliştirecekleri ve ilgili araştırmalara katkı sağlanacağı düşünülerek "Öz-düzenleyici öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi nedir? " cümlesi, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 2. Sınıf öğrencileri ile,
2. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında verilmekte olan “Sanat Eleştirisi” dersi ile,
3. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında verilmekte olan “Sanat Eleştirisi” dersinde yer alan hedef ve davranışlar ile,
4. 2014-2015 güz döneminde “Sanat Eleştirisi” dersinden elde edilecek akademik başarı ve bir dönem ara sonrası kalıcılık puanlarıyla sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçevenin ele alındığı bu bölümde öz-düzenleyici öğrenmenin tanımı, süreçleri, akademik öz düzenleme stratejileri, öz düzenleyici öğrenme modelleri, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, öz düzenlemeyi değerlendirme araçları, öz düzenleyici öğrenmenin sınıf ortamında uygulanması, öz düzenleyici öğrenmeye uygun örnek çalışma süreci üzerinde durulacaktır. Ayrıca araştırma için seçilen sanat eleştirisi dersi kapsamında olan; sanat eleştirisinin tanımına ve eleştiri çeşitlerine değinilecektir.

2.1.1. Öz- düzenleyici öğrenme

Eğitimde hayat boyu öğrenme kavramının benimsenmesi, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olması ve öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımın etkin olması öz düzenleme kavramını ön plana çıkarmıştır. Öz düzenleme ile ilgili birçok alanda araştırmalar yapılmış fakat öz düzenleyici öğrenme ve öz düzenleme stratejilerine yönelik araştırmaların temel kaynağını Barry J. Zimmerman sağlamaktadır (Uygun, 2012).

Barry J. Zimmerman tarafından ifade edilen öz düzenleme kavramı eğitimde oldukça gereksinim duyulan, insanın kendi başarısı ve yapabileceklerinin farkında olması gerektiği konusuna önemli ölçüde vurgu yapmaktadır. Kendi yetilerimizi gözden geçirmemizi sağlayabilecek olan bu kavram hayat boyu öğrenmede önemli bir yer edinmektedir diyebiliriz.

Belki de biz insanların en önemli yeteneği kendi kendimizi düzenleyebilme yetisine sahip oluşumuzdur. Bu özelliğimiz bize etkin bir adapte olma imkânı sağlamıştır ki bu da atalarımızın değişen koşullara uyum sağlaması ve hatta bazı türlerin değişime ve yok olmaya karşı koyamamasına rağmen bizlerin hayatı güzelleştirmesine ve yok olmaya karşı koymamıza yardım etmiştir. Düzenleyici becerilerimiz veya

bunların eksikliği kişisel kimliğimizde var olan, benlik duygumuzun özünde yatan kişisel duygularımız ve algımızdan kaynaklanır. Bu yeteneğin nasıl geliştiğini anlamak, çeşitli alt bileşenlerinin ve fonksiyonlarının neler olduğunu saptamak; sosyal, bilişsel teorinin önemli bir araştırma konusu olmuştur. Ön yargı ile kendimizi izleme, kendimizi suçlayıcı yargılarda bulunma ve kendi kendimize gösterdiğimiz reaksiyonlar gibi öz düzenlemedeki işlev bozuklukları; yine öneme arz eden konular arasındadır (Zimmerman, 2000).

Hedeflerimize ulaşmamızda belirli süreçleri içeren öz düzenleme kavramı kendi kişisel durumumuzu ve eğitim sürecinde hangi konumda olduğumuzun farkında olmamızı da kolaylaştırabilir.

Öz-düzenleme; planlı ve periyodik kişisel hedeflere ulaşmayı sağlayan kendi ürettiğimiz düşünce, duygu ve eylemleri ifade eder. Eylemler açısından ve varlığı gizli süreçlerde bu tanımlama kişinin yetkinlik ve özellik, yetenek, inançları ve öğrenme motiflerine bağlıdır. Bu süreçlerde kişinin bir performansını düzenleyebilirken diğer performanslarını düzenleyememesinin nedeni de açıklanabilir. Bu kişisel formül aynı zamanda, örneğin; bilişsel stratejileri seçerken, sadece bilgi donanımı ve tündengelim vurgulamak için öz düzenlemenin üst bilişsel durumuna vurgu yapmak açısından da farklıdır. (Zimmerman, 2000).

Kişinin üst bilişsel durumuyla ilgili olan bu öz düzenleme formülü farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve farklı modeller olarak ortaya konmuştur. Ancak tüm bu modeller temelde aynı noktada; öğrenci merkezli ve öğrenci aktifliğini temel alan öğrenme disiplinde birleşmişlerdir.

Kendini düzenleyen öz düzenlemeli öğrenme tanımı ortaya çıkarken farklı birçok modelle karşılaşılmaktadır. Ancak bu farklı yapılar öğrenme ve düzenleme hakkında temelde aynı varsayımları paylaşmaktadırlar. Ortak varsayım; bilişsel bakış açısı ve öğrencileri aktifliği olarak görülmektedir. Öğrenme sürecinde yapıcı katılımcılar kendi kazanımlarını, hedeflerini ve stratejilerini harici ortamlarda mevcut bilgileri ve içsel zekâları ile örtüştürmektedirler. Öğrenciler sadece pasif değil öğretmenlerinden, ailelerinden veya diğer yetişkinlerden bilgi alan katılımcılar olarak öğrenme konusunda gittikçe aktif, yapıcı anlam yaratan bireylere dönüşerek öz

düzenlemelerini yaparlar. İşte bu noktada öz düzenlemeli öğrenme kavramı ortaya çıkar. (Pintrich 1999).

Aktif olarak bireyin bizzat kendini çözmeye çalıştığı bu kavramda aktif çalışmak için önemli olan motivasyon ve istek önemli birer bileşendir diyebiliriz.

"Öz-düzenlemeyi öğrenme, öğrenme çevresinin yanı sıra öğrenci davranışlarının ve motivasyonlarının öğrenci başarılarını etkilediğini ifade eden sosyal bilişsel öğrenme teorisinin bir ögesidir" (Akpınar, Hacısalihoğu ve Mirasyedioğlu, 2004).

Sosya bilişsel öğrenme teorisi içinde yer edinen öz düzenleme; kişinin sosyal aktivitelerinin farkında olmasını ve kendini denetleyebilmesine olanak verir. Ayrıca kişi, öz yeterliği nelerdir sorusuna cevap arayıp bularak bir süreç yaşayabilir ve bunları görerek kendine buna bağlı sosyal bir çevre kurmasını kolaylaştırabilmektedir.

Öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip kimseler, üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte, değerlendirebilmekte, güdüsel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranışsal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler (Özmenteş, 2008).

Kendine öğrenme için en uygun ortamı yaratan birey, etkin bir çalışma disipliniyle kendini amaç ve hedefleri için yönetebilmektedir diyebiliriz. Bunun için öz düzenlemede yer alan bazı alt boyutlara kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine etkin katılma derecesini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenme, güdüsel ve davranışsal olmak üzere iki alt boyutta incelenmektedir. Güdüsel boyutta; öz yeterlik algısı öğrenmeler sonucu beklenti ve içsel güdü temel kavramlar olarak yer alırken davranışsal boyutta ise öğrenme stratejilerinin kullanım boyutu yer almaktadır (Güvenç, 2011).

Öz yeterlik algısının farkında ve öğrenme için stratejilerini belirlemiş kişiler, kendi perspektifinden kendi davranışlarını da izleyip yönetebilirler diyebiliriz.

Davranış teorisi perspektifinden, kendi kendini düzenleme, farklı davranışlar arasından seçim yapmayı ve gecikmiş ve genellikle daha fazla takviye lehine anında güçlendirmeyi ertelemeyi içerir. İnsanlar başta hangi davranışların düzenleneceğine

karar vererek davranışlarını kendi kendine düzenler. Daha sonra, oluşmaları için ayırt edici uyarılar oluşturur, arzulanan davranışın meydana gelip gelmediğini belirlemek için performanslarını kendi performanslarını izleyerek sağlarlar. Bu aşama sıklıkla davranış sıklığını veya süresini kendi kendine kayıt etmeyi içerir. Arzu edilen davranış ortaya çıktığında, insanlar kendi kendini takviye eder. Kendini izleme, öz-öğretim ve kendini takviye bu süreçte üç temel bileşen olarak yerini alır (Schunk, 2012).

2.1.2. Öz- düzenleyici öğrenme süreçleri

Bembenutty, White ve Vélez (2015) 'te Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına şu şekilde yer vermiş ve örneklerle süreçleri açıklamışlardır. Bandura, bireylerin çevresel etkilere maruz kaldığını, davranışlarını uyarı kontrolü için takviye ve cezayla azalttığını vurgulamıştır Bandura, bireylerin sosyal bağlam içinde, etkileşimler yoluyla, çevreyle ve gözlem yoluyla öğrenme sağlayacağını vurgulamıştır. Bandura; bireylerin çevreyi etkilediği karşılıklı yaklaşımını bir üçlü olarak şekildeki gibi açıklamıştır. Çevrenin, bireyleri ve davranışları etkilediğini hem bireyin çevreden etkilendiğini hem de çevreyi etkilediğini söylemektedir.

Sosyal bilişsel kuram insanın dört ana özelliği üzerine kurulmuştur. Bunlar; istek, önceden düşünme, kendinden tepki verme ve kendini yansıtabilme.

- İsteğe bağlılık, proaktifliği ve belirli planlama önlemlerini içerir. Örneğin, bir kolej öğrencisinin arkadaşlarla bir partiye gitmekten çok bir ev ödevini tamamlamak için 2 saat ayırmakta ne kadar istekli olduğu.
- Öngörülen, sonuçları düşünürken hedef belirlemeyi içerir. Örneğin; bir öğrencinin arkadaşıyla sohbet etmekten kaçınmak için cep telefonunun kapatması. Böylelikle hem rahatsız edici çağrılar engelleyebilecektir hem de arkadaşıyla sohbet etmeden ödevini tamamlaması gereken zamanı ayarlayabilecektir.
- Kendiliğinden tepki verme; kişinin amaçları içinde kendi hedeflerini izlemesini ve kontrolünü sürdürmeyi içerir. Örneğin; ödev yaparken, öğrenci öğretmenin verdiği şartlar ve rubrikler ışığında ödevin kalitesini periyodik olarak değerlendirir.

- Kendini yansıtabilme; düşüncelerin, eylemlerin, duyguların, davranışların ve kişisel etkinliklerin deneyimlenmesidir. Örneğin, bir öğrenci ev ödevini tamamlamak için çok dikkat göstermeye özen gösterir. Çünkü dönütlere göre kendini düzenleyecek ve performansını arttıracaktır. Bilgisini ve ilgisini başkalarına aktarabilir. Ödev kalitesini sadece kendi başına belirlemeyecek, geri bildirimler için öğretmenine de sunacaktır.

Bandura (1986), bireylerin öz-düzenleme yapabilmek için üç önemli süreci kullanmaya ihtiyaçlarının olduğunu söylemektedir. Bu süreçler kendini gözleme, kendini yargılama ve kendi kendine eyleme geçmedir (akt. Kalaycı, 2010).

Zimmerman ve Schunk (2001) bu süreçleri şu şekilde açıklamıştır:

- Kendini gözleme, öğrenenlerin kendilerini gözlemlenmelerini, bu doğrultuda kendilerini değerlendirmelerini ifade eder.
- Kendini yargılama, bireyin performansını hedefleri ile karşılaştırmasını ifade eder. Böylelikle birey performansına bakarak gelecek performansı için davranışlarında farklılıklar meydana getirebilir. Birinin davranışını gözlemlemek o davranışı sergilemek için ilk adım olabilir ancak, yeterli değildir. Kendini yargılama, hedefin özellikleri, hedefe erişmenin önemi, kullanılan standardın tipi gibi birçok faktörden etkilenebilir.
- Kendi kendini eyleme geçirme, amaca doğru ilerlemede değerlendirme sürecidir. Performanslarını değerlendirmeye yönlendirmek öğrencinin motivasyonunu etkileyecektir. Eğer öğrenci başarabileceğine inanmıyorsa, motivasyonu artmayacaktır (akt. Kalaycı, 2010).

2.1.3. Akademik öz- düzenleme stratejileri

Zimmerman ve Pons (1986) oluşturduğu kapsamlı strateji listesini kullanarak akademik öz düzenleme stratejilerini açıklayan Ader (2014) 'ün bu strateji listesi şu şekildedir.

- **Öz değerlendirme:** Çalışılan akademik faaliyet ile ilgili ön değerlendirme.
- **Organize etme ve dönüştürme:** Öğrencilerin ellerindeki bilgiyi kendilerince derlemesi ve toplaması.

- **Hedef belirleme ve planlama:** Öğrencilerin uzun ve kısa vadeli amaçlarına yönelik öz düzenleme girişimi hedefin belirlenerek buna uygun çalışma planının hazırlanması.
- **Bilgi toplamaya çalışma:** Öğrencilerin akademik görev üzerinde çalışırken bilgi toplama çabası performansı ve öğrenci çabasının başlangıcı.
- **Kayıt tutma ve izleme:** Öğrencilerin akademik hedefleri için süreç boyunca hedefine yönelik işine yarayacak tüm bilgilerinin kaydının tutulması.
- **Çevreyi şekillendirme:** Öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmak için kendi çabasıyla dikkat dağıtan etkenleri ortadan kaldırması veya motivasyonunu artırıcı durumları ortaya çıkarmasıdır.
- **Eylemin bir sonucunun olmasını sağlamak:** Öğrencilerin kendilerine hedeflerine giden yolda ödül ya da cevap vermeleri.
- **Tekrar yapma ve ezberleme:** Sözlü veya yazılı bir şekilde unutmayı engelleyici tekrarlar yapmak.
- **Arkadaşlarından sosyal destek alma:** Öğrencinin kendi isteği doğrultusunda akranlarından yardım alma sosyal destek girişiminde bulunması ve buna karar vermesi.
- **Öğretmenden sosyal destek alma:** Bir uzmanın yardımına başvurmak.
- **Yetişkinlerden sosyal destek alma:** Aile ve ya aile dostları gibi yabancılardan destek almak.
- **Tuttuğu kayıtları gözden geçirme:** Öğrencinin akademik hedefi için kendi kararı ile yapmış olduğu not veya herhangi bir kayıt materyalini gözden geçirerek çalışması.
- **Diğer:** Başkası tarafından yapılan bir düzenlemeyi kendi akademik hedefleri lehine kullanmayı benimseme.

2.1.4. Öz- düzenleyici öğrenme modelleri

"Öz düzenleme stratejilerini açıklayan kuramlar en temeli, Zimmerman'ın öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli, Winne'nin öz düzenleme modeli, Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli ve Boekearts'ın uyarlanabilir öğrenme modelidir" (Eker, 2012, s. 14).

Zimmerman'ın öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeline göre, öz düzenleyici eğitim modelleri öğrencinin kullanımına odaklanır. Öğrencilerin öğrenmelerini motive etmek ve yönlendirmek için belirli süreçleri içerir. Geleneksel eğitim verilen sınıflarda nadiren kullanılsa da bazı küçük öğrenci gruplarında veya antrenörler tarafından daha yaygın şekilde kullanılıyor. Bir şey üzerine araştırma yapmak, performans sanatlarında, uzmanlık becerilerinin geliştirilmesinde, spor, satranç ve yazma gibi etkinliklerde, öğrencilerin öğrenme ve uygulama yapmaları kişisel bilgilerinden ve yetenekten çok daha önemlidir. Bu yüzden bu eğitim sistemi öğrencilerin gelişimi açısından anahtar niteliğindedir (Zimmerman, Bonner, ve Kovach, 1996).

Pintrich (1999) öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde; hedef belirleme, izleme ve kontrol ve düzenleme süreçleri olarak dört ana aşama olarak belirlemiştir. Birinci aşamada; planlama ve hedef belirleme ile algıların etkinleştirilmesini ve görev ile bağlam bilgisi. İkinci aşamada metakognitifliği temsil eden çeşitli izleme süreçleri yer alır. Bu aşamada birey kendinin veya görevin veyahut bağlamın farklı yönleri hakkındaki farkındalık yaşar. Üçüncü aşama; amaca giden görevin farklı yönlerini kontrol etme ve düzenleme çabalarını içerir ve son olarak dördüncü aşama kişisel konu ve görev hakkındaki fikirleri temsil eder.

Borkowski (2004) ye göre öz düzenleme bireyin eğitim yetenekleri ve eğitimcilerin bu yetenekleri geliştirmek veya düzeltmek için seçtikleri strateji ile doğru orantılı olarak gelişmektedir. Bu stratejiler bireyin kendine uygun olanı belirlemesi ve sonrası ile başlar. Daha etkili bireyselleştirilmiş öğretim metotları ve bunlarla birlikte strateji birey tarafından kabullenilir, kendi kendini düzenlemeyi içeren çeşitli öğrenme stilleri bireyin yetenekleri bağlamında kullanılır ve öğrenciler için akademik odaklı müdahaleler yapılır. Borkowski (2004) çalışmaları ışığında elde ettiği örneklerle çocukların seçtikleri stratejilerle iyileştirme politikası uygulanırsa çocukların bu stratejilere bireysel farkla tepkiler vereceğini, eğitimcilerin daha kolay bilgilendirilebileceğini ve anlamlı tipolojilerle sınıflama yapacak araştırmaların yapılması için elverişli bir ortam sağlanabileceğini vurgulamıştır. Öz yeterliğin oluşması bu açıdan öz düzenleme ve öz denetimin sağlanması için çok gereklidir. Borkowski (1992) bu aşamada gelişim için stratejinin gerekli olduğuna özellikle vurgu yaparak diğer modellerden ayrılmaktadır. Çünkü öğrenciler doğumdan itibaren seçilen stratejiye göre bilgi depolar, ihtiyaçları doğrultusunda yeni bir strateji seçerek değişik

öğrenme ortamlarında bunları kullanabilirler. Bu yüzden Borkowski modelinde; öz düzenlemeli öğrenme bireyin kendini konumlandığı strateji içinde ve performansını iyi yönetmesiyle doğru orantılı olarak meydana gelmektedir.

Özdenetim bir sistem kavramıdır. Öz denetim pozitifdir geri bildirimler ile öğrenci kendi değerlendirmesini yaparak hem bilgisini arttırmayı hem de kişiliğini zedelememeyi öğrenir. Olumlu geri bildirim döngüleri ile öğrenci neler algıladığını ve daha neler öğrenebileceğini belirler. Değişim, büyüme ve gelişmeye yol açar. Bireyin çabaladığı istikrarlı durum yaşamsal parametreleri geçerli sınırlar dâhilinde tutarak korur. Yani öğrenci kazanımlarını denetlemesini ve kendini kontrol etmeyi öğrenir (Boekearts, 2000).

Winne'nin eğitimle yüksek düzeyde özdeşleşmiş öz düzenlemeli öğrenme modeli geliştirmiştir. Bu model dört gerekli aşamayı içermektedir. Bunlar; taktik eğitimi altında görev tanımı yapabilmek, hedefler ve planlar hazırlayabilmek, planları uygulayabilmek için yollar, yöntemler seçebilmek ve son olarak isteğe bağlı üst bilişi kullanmaktır. Birinci aşama; görev koşullarıdır. Bu aşama öğrencilerin yorumladığı görev hakkında bilgi içerir. Örneğin; öğretmenin bir ödev için yönergeleri ve öz yeterlik, daha önceki çalışmalarda ne yaptıkları ve motivasyon değişkenleri. İkinci aşamada, öğrenciler bir hedefe ve bu hedefe ulaşmak için bir plana karar verirler. Plan, ilgili öğrenme stratejilerini içerecektir. Bunları uygulamaya başladıklarında üçüncü aşamaya geçiyorlar ve taktik öğreniyorlar. Dördüncü aşamada öğrenciler ne kadar başarılı oldukları konusundaki değerlendirmelerine dayanarak planlarına uyarlama. Bu, aşama isteğe bağlıdır, çünkü orijinal plan başarılıysa onu uyarlamaya gerek yoktur (Schunk, 2012).

2.1.5. Öz- düzenleme becerilerinin geliştirilmesi

Fen eğitimi konusunda yapılan çalışmaları inceleyen Schraw ve arkadaşları (2006), öz-düzenleme ve öğrenmeyi artıran altı alan tespit etmiştir. Bunlar: Denenmiş öğretim uygulamaları, işbirlikli öğrenme grupları ve öğrenme ortamını zenginleştirmek için teknoloji kullanımını içermektedir. Etkili fen öğretiminin amacı, sadece öğrenmeyi artırma değil, aynı zamanda yüksek derecede fen başarısı için ihtiyaç duyulan öğrenme

becerilerini geliştirme olmalıdır. Bu doğrultuda öz-düzenlemeyi ve öğrenmeyi artıran öğeleri şu şekilde sıralamışlardır:

- a. Sorgulayıcı öğrenme
- b. İşbirlikli öğrenme
- c. Problem çözme ve eleştirel düşünmeyi artırmak için strateji öğretimi
- d. Öğrencilerin kavram değişimlerine ve zihinsel modeller oluşturmalarına yardımcı stratejiler
- e. Teknoloji kullanımı
- f. Öğrenci ve öğretmen inançlarının etkisi (akt. Aydın, 2012).

Paris ve Winograd (1999) tarafından öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini artırmak için sınıf aktiviteleri dizayn edilirken göz önünde bulundurulması gereken bazı prensipler önermişlerdir (akt. Aydın, 2012).

1. Öz-değerlendirme daha iyi bir anlama için yol gösterir. Öz-değerlendirmeyle öğrenmeyi artırmanın yolları:
 - a. Öğrencilerin kendi öğrenme stil ve stratejilerini diğerleriyle karşılaştırarak analiz etmesi. Bu durum öğrenmenin farklı yollarının fark edilmesini sağlar (kütüphane, internet gibi).
 - b. Öğrencinin bildiği ya da bilmediği şeyleri değerlendirmesi.
 - c. Öğrenme süreci ve kazanımların öz-değerlendirilmesi yararlı alışkanlıklar kazandırılmasını sağlar.
2. Duygu ve düşüncelerin öz-yönetimi problem çözme yaklaşımı oluşması için teşvik eder:
 - a. Bireysel olarak performans hedeflerinden ziyade uzmanlık yönelimli hedefler belirlemek daha uygundur.
 - b. Etkili planlama ve izleme gibi kaynaklar ve zaman yönetimi, öncelikler belirleme, zorlukların üstesinden gelme, görev tamamlamada ısrarcı olma açısından önemlidir.
 - c. Kişinin öğrenmesini gözden geçirmesi, yaklaşımlarını yenilemesi ya da yeni bir işe başlaması, öz-izlemeyi ve performansın yüksek standartlarını işaret eder.

3. Öz-düzenleme çeşitli şekillerde öğretilir. Hem çocuklara hem yetişkinlere öz-düzenleme öğretilir. Öz-düzenleme öğrenen ile başlar ve taktikler listesi yoktur.

Burada önemli olan öğretmenin öğretim metodunu öz-düzenlemeye uygun şekilde öğrenciye göre düzenlemesidir.

- a. Öz-düzenleme doğrudan öğretimle, yönlendirilmiş düşüncelerle ve üst bilişsel tartışmalarla öğretilir.
 - b. Öz-düzenleme modelleme ve yansıtıcı öğrenme aktiviteleri ile dolaylı olarak artırılabilir.
 - c. Öz-düzenleme değerlendirme yaparak, grafiklendirerek ve kişisel gelişimden söz ederek artırılabilir.
4. Öz-düzenleme her bireyin kişiliği ve öyküsel yaşantıları tarafından örülür: Kişi içinde bulunduğu grubun becerilerini alır (terzi, ebe vb.), grubun kimliğini kazanır ve grubun kimliğine göre davranışlarını şekillendirir. Bu açıdan bakıldığında öz-düzenleme kişinin ait olduğu ya da katılmayı arzuladığı grubun kimliğine göre şekillenir.
- a. Kişilerin davranışlarını izleme ve değerlendirmedeki seçimleri genellikle tercih ettiği ya da arzu ettiği kişilikle tutarlıdır.
 - b. Eğitim ve öğrenme üzerine otobiyografik bir görüş açısı kazanma, öz düzenlemenin kişisel farkındalığının derinleşmesini sağlar.
 - c. Yansıtıcı bir ortaklığa katılma kişinin öz-düzenleme alışkanlıklarını inceleme derinliğini ve sıklığını artırır.

Öz-düzenleyici öğrenme hayatın ilk yıllarında gelişen ve öğrencilerin yaşamlarının ileriki dönemlerinde de kendilerine güvenen başarılı bireyler olmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Aydın ve Demir, 2014). Bu yüzden eğitim öğretim ortamlarında öğrencilere bu bilinci verecek öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

2.1.6. Öz- düzenlemeyi değerlendirme araçları

Araştırmacılar öz-düzenlemeyi öğrenenlerin yaptıkları, düşündükleri ve hissettikleri şeylerin ne olduğunu tanımlayan değerlendirme araçları oluşturmaya

çalışmışlardır. Bu değerlendirme araçları genel olarak anketler, gözlem ve görüşmeler, sesli düşünme protokolleri, iz metodu, durumsal yönlendirmeler, öğretmen değerlendirmeleri ve günlük tutma şeklindedir (Aydın ve Demir, 2014).

2.1.7. Öz- düzenleyici öğrenmenin sınıf ortamında uygulanması

Zimmerman (1996)'ın döngüsel modeli temel alınarak oluşturulan bir ders örneğini Aydın ve Demir (2014) kitaplarında şu şekilde yer vermişlerdir.

Tarih dersinde zayıf olan yedinci sınıf bir kız öğrenci düşüldüğünde, öncelikle döngünün ilk adımına göre; bu kızın kendi hazırlık ve çalışma süreçlerinin detaylı kayıtlarını tutarak öz-değerlendirme yapmaya bizzat ihtiyacı vardır (1. Adım). Öğretmen öğrencinin bu öz-değerlendirme bilgilerinden ve zor metinleri anlamadaki eksikliğinden dolayı zayıf sınav notundan yola çıkarak ona yardımcı olabilir.

Öğrencinin okuduğunu anlama alanındaki eksik olduğu tespit edildikten sonra öğretmen ana fikri bulma gibi okuduğunu anlama ödevleri verir. Öğrenci okuduğunu anlama ödevleri verir. Öğrenci okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için bir strateji belirlemelidir (2. Adım). Örneğin ana temayı bulma aşamasında öğretmen, her okunan paragrafın ilk cümlesine odaklanmasını ve sonrasında başka cümlelerin paragrafın anlamını daha iyi ifade edip etmediğini görmek için diğer cümleleri gözden geçirmesini önerebilir. Eğer diğer cümleler paragrafı iyi ifade etmiyorsa, ana fikir için ilk cümle seçilir. Seçilen cümleler fosforlu bir kalemle çizilir ya da başka bir listeye kaydedilir. Öğrencinin bu cümle seçme stratejisini öğrenmesi için öğretmenini izlemeye ihtiyacı olabilir. Öz-düzenleme döngüsünün 3. Adımı stratejiyi uygulama ve izlemedir. Bu aşamada öğrenci öğretmeninden ya da bu konuda yetkin bir akranından sosyal bir geri bildirim ihtiyacı duyabilir. Bu da kendini daha iyi izleyebilmesi için ona yardım edecektir.

Öğrenci cümle seçme stratejisinde başarılı olduğu zaman 4. Adıma başlayacak ve kendini daha kapsamlı bir şekilde izleyecektir. Öğretmen öğrencinin kendini izlemesini, dışsal geri bildirim sağlamak için kısa tarih testleri vererek ve sık sık kapsamlı öz-yeterlik değerlendirmesi isteyerek kolaylaştırabilir. Test sonuçları ile öz-yeterlik oranları karşılaştırıldığı zaman öğrencinin kendini yargılamadaki yanlışlıkları

daha açık bir şekilde görülür ve gelecekteki çalışmalarını için daha gerçekçi bir şekilde kendini izlemesine neden olur.

Öğrencinin öz-değerlendirmesi ana fikir bulma stratejisinin okunduğunu anlam düzeyini geliştirmedeki etkisini ortaya çıkarabilir. Etkili olmadığı takdirde öğretmenin kendine sorular sorma, özetleme vb. başka stratejiler önermesi gerekebilir. Bu stratejilerin her biri için döngüdeki adımların tekrar edilmesi gerekebilir.

2.1.8. Öz- düzenleyici öğrenmeye uygun çalışma süreci

Öz-düzenleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlere büyük bir pay düşmektedir. Çünkü bu ortamların sağlanması için bu yaklaşıma uygun ders süreci ve ders planlarının yapılması gerekmektedir. Araştırmanın sürecinde yer alan dört haftalık ders planlama sürecinde Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996)'ın kitaplarında yer verdikleri dört aşamalı çalışma planı temel alınmıştır ve uygulanmıştır. Bu çalışma planına göre öğrenciler çalışacakları ve öğrenmeyi planladıkları konular için şu aşamalardan geçmelidirler:

1. **Öz değerlendirme ve izleme:** Öğrenciler genel olarak geçmiş bilgilerini ve gözlemlerini kullanarak var olan kendi performanslarını sınarlar.
2. **Hedef belirleme ve strateji planlama:** Öğrenciler öğrenme sürecini analiz eder, belirli öğrenme hedeflerini belirler ve hedeflerine ulaşmak için kendine uygun bir strateji seçer veya planlar.
3. **Strateji izleme:** Öğrenciler seçmiş oldukları stratejiyi uygulamaya ve bunları uygulamadaki sonuçları izlemeye çalışırlar.
4. **Sonuç izleme:** Öğrenciler öğrenme çıktıları ile stratejik süreçler arasındaki bağlantılara odaklanırlar ve öğrenmelerin sonuçlarına ulaşırlar.

2.1.9. Sanat eleştirisi

"Sanat eleştirisi niteliği olan eserlerin sağlam bir kuramsallık çerçevesinde araştırılması, analiz ve sentez yoluyla incelenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesidir" (Akkaya, 2014, s.21)."Eleştiri; sanat hakkında, sanatın anlaşılmasını ve değerinin bilinmesini amaçlayan, düşünce içeren ve tasarlanmış bir dildir" (Barret, 2012, s.43).

Sanat eleştirisinin tanımına bakıldığında onun sanatı anlamada önemli bir dil veya etken olduğu söylenebilir. Ayrıca eleştirinin bazı görevleri de vardır.

"Sanatın düşünseme ortamı içindeki bilgiye ulaşmak, sanat eleştirisinin görevidir. Genel olarak düşünseme ortamındaki nesne bilgisi için var olan bütün yasalar, sanat eleştirisi için de geçerlidir. Demek ki eleştirinin sanat yapıtı karşısındaki konumu, gözlemin doğa nesnesi karşısındaki konumuyla aynıdır" (Benjamin, 2013, s.124).

Sanat eleştiri sayesinde nesnelere algılanma süreci verimli geçebilir ve birey nesne karşısındaki konumunu anlamlandırabilmede rahatlık yaşar diyebiliriz. Eleştiri sayesinde sanat daha kolay tanımlanabilmektedir.

"Eleştiri, sanatı daha iyi anlamak ve takdir etmek bakımından güvenilir bir söylemdir. Bu tanım dansın, tiyatrunun, müziğin, şiirin, resmin ve fotoğrafın da dahil olduğu tüm sanat biçimlerinin eleştirisini kapsar" (Barret, 2015, s.30).

Tüm sanat eleştirisi ve eleştiri kavramlarına baktığımızda farklı açılardan tanımlar yapıldığını görmekteyiz.

Ersoy (2010) , eleştiriye şu şekilde tanımlamıştır; "Sanat yapıtını tanımak, açıklamak, sınıflandırmak ve değerlendirmek amacıyla yapılan tüm etkinliklere eleştiri denir" (s.20). Ayrıca; sanat yapıtını değerlendirirken belli bir sürece ihtiyaç duyulduğunu, kapsamlı araştırma ve zihinsel düşüncenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öncelikle yapıtı algılamak gerektiği ve bunun sadece bakmakla olmadığını dile getirmiştir. Bu yüzden sanat yapıtının karşısında iki farklı bilincin karşı karşıya gelmesi ve iletişim kurabilmesi gerekir ki işte bu noktada eleştiri ortaya çıkar (Ersoy, 2010).

"Eleştiri adeta sanat yapıtı üzerine uygulanan bir deneydir, bu deneyle sanat yapıtının düşünmesi canlandırılır, kendi bilincine ve bilgisine varması sağlanır" (Benjamin, 2013, s. 125).

"Pek çok kişi eleştiriye kusur bulma olarak olumsuz biçimde düşünür, oysa sanat eğitiminde bu bir sanat yapıtını sorular sorarak ve tartışmalar yaparak olumlu bir biçimde araştırma yöntemidir. Sanat eleştirisinin amacı tanımlar, çözümlenmeler,

yorumlar ve bilgiye dayalı yargılar geliştirmektir" (Katz ve diğeri 1995'ten akt. Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997).

Sanat eleştirisinin eğitim sürecinde kullanılması ve pedagojik eleştirinin de bu süreçte yer alması konusuna da değinmekte yarar vardır.

Mercin ve Alakuş (2005) sanat eğitiminde sanat eşleştirisinin önemine değinmişlerdir. Bireylerin derslere etkin katılımı ve ezbercilikten uzaklaşmaları için sanat eleştirisi dersinin gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. "Sanat derslerinde eleştirinin çok önemli bir yeri vardır. Çünkü eleştiri bireylerin sanatı, sanat eserini, sanatçıyı, kültürünü, karşılıklı anlayışı (saygıyı) ve evrensel düşünemeyi geliştirerek, kendisini daha iyi ifade edebilmeyi sağlar. Bu nedenle eleştiri dersleri, sanat eğitiminde büyük önem taşır" (s. 45).

"Sanat eleştirisi sürecinde öğrenciler, geçerli nedenler ve yaklaşımlarla tartışmaya katılacak, sınıf arkadaşlarının görüşlerini dinleyecek ve hoşgörülü olarak yeni düşünce ve görüşlerle sanat anlayışını geliştireceklerdir" (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997, s.26).

Eleştiri dikkatimizi, sanat nesnesinin kendisinden ve çevreleyen koşullardan elde edilebilecek türde tamamlayıcı unsurlara odaklamaktadır. Eleştiri becerisi sanatsal aktiviteleri arttırarak geliştirilebilir. Sanat eleştirisinin eğitimdeki temel amaçlarından biri bireylerde sanatsal bir dil geliştirmektir. Bunun için çocuklara sanatsal terimleri karşılayacak tutarlı örnekler sunulmalı ve öğrenme bu şekilde sağlanmalıdır. Bunu için sanat eleştirisindeki betimleme, çözümlenme, yorumlama ve yargı basamakları kullanılmalıdır.(Hurwitz ve Day, 2007).

Eğitim sürecinde öğrencilere verilen temel eleştiri kavramları ile sanata bakış açısı daha verimli bir hale gelebilir.

Sanat eleştirisi, sanatı anlayıp ondan zevk alma ihtiyacı ile başlayabilir. Bunun için artistik fikir ve düşüncelere sahip olmak ve bunları kullanabilmek gerekir. Eleştiri tıpkı eğitim gibi olup sanat hakkında fikir paylaşımı ve iletişime ihtiyaç duyar, bir sanat nesnesinin seviyesini, anlamını ve değerini tespit eder (Boydaş, 2004).

2.1.10. Eleştiri çeşitleri

Erinç (2009) kitabında eleştiriyi resmi araç olarak kullanan eleştiriler ve resmi amaç olarak kullanan eleştiriler olarak iki çeşide ayırmıştır.

- Resmi araç olarak kullanan eleştiriyi; resmin varoluşu itibariyle bir araç olduğunu, bu eleştiri çeşidinde eleştirinin esas amacının, resmin ontik yapısını değerlendirmek yerine onu belli varsayımların, ya nedeni ya da sonucu gibi kullanmak olduğunu belirtmiştir. Bu eleştiri çeşidinde öncelikle sanat olgusuna bir sanat yapıtı aracılığıyla girildiğini ancak esas amacın bir idea, bir düşünce, bir fikir, bir inanç, bir olgu gibi sanat yapıtının alıcısına sunduğu değerlerin alıcıya ne denli ulaştığını değerlendirmek isteyen klasik eleştiri de denilebilecek bir yöntem olarak tanımlar.
- Resmi amaç olarak kullanan eleştiriyi ise; belli bir resmin verilerini değerlendirme yolu ile o resimde var olan tüm yenileri, yenilikleri, o resmi özgün yapan her şeyi irdelemek gerektiğini, bu eleştiri çeşidinin o yapıtın bilgisini vermeye yönelttiğini söylemektedir.

Erinç (2009, s.84) "diğer bir grupta da resmi amaç olarak ele alan, fakat ona yaklaşımda kullanılan araçlara ya da bu araçların girdiği disiplinlere göre yapılan sınıflamalardır. Şöyle ki; teknik eleştiri, psikolojik eleştiri, sosyolojik eleştiri, estetik eleştiri, felsefi eleştiri".

- Teknik eleştiri: baktığım resim bana ne söylüyor ve bu söylediğini nasıl söylüyor şeklinde alıcının kendine sorduğu sorulara yanıt verir. Neyi nasıl veriyor sorusuna yanıt olduğu için daima içerikle de bağlantılıdır.
- Psikolojik eleştiri: Teke tek ilişki kurulan resimle bağlantılı olarak sorulan neyi nasıl diyor sorusuna verilen yanıtın hemen sonra ortaya çıkan bana ne diyor sorusunun yanıtı olarak kendini gösterir.
- Estetik eleştir: alıcısının güzellik anlayışı açısından resmin irdelenmesi, değerlendirilmesidir. Benim güzellik anlayışıma ne derece seslenebiliyor sorusuna verilen yanıtıdır.
- Sosyolojik eleştiri: resimle ilişki kuran alıcının edindiği toplumsal ideolojiyi ölçüt gibi kullanarak resmin varlığını irdelemesidir.

- Felsefi eleştiri: bir resmi değerlendirmede mantık sırasında son basamaktadır. Kullandığı araca göre resmin bir sanat eseri olup olmadığını hem ne kadar sanat eseri olduğunu sorgular (Erinç, 2009).

Boydaş (2004) ise eleştiri çeşitlerini şu şekilde ayırmıştır; basın eleştirisi, pedagojik eleştiri, akademik eleştiri, popüler eleştiri.

Basın eleştirisi: Haber kategorisine dâhildir, sistematik bir yaklaşım nadirdir, reklam amacına yönelik, siyasi ve ideolojik çalışmalar görülebilir, hem haber olarak hem de eleştirel yargı kazanmak için kullanılabilir.

Pedagojik eleştiri: Bu eleştirinin amacı, öğrencilerin kendi eserlerini yargılamak için kendilerini de yargılamalarına olanak sunar. Bu eleştiri türünde eleştiriyi yapacak ve yürütecek bir sanat eğitimcisinin olması gerekir ki bu sanat eğitimcisinin hem sanat konusunda hem de pedagojik formasyon konusunda birikimli olmalıdır. Ayrıca sanat eğitimcisinin kültür, sanat, eğitim, felsefe konularına da hâkim olmalıdır. Geniş bir alan ve bilgi gerektiren pedagojik eleştiri öğrenci işlerinin çok hassas ve ince bir şekilde işbirliği ile değerlendirilmesini gerekli kılar.

Akademik eleştiri: Bu eleştirinin işlevi akademik tarafsızlığı mümkün kılabilen bir değerlendirme, yorum ve analiz türünü elde etmektir.

Popüler eleştir: Halkın yaptığı eleştiriye işaret eder (Boydaş, 2004).

Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında Resim-İş öğretmenliği anabilim dallarında verilmekte olan sanat eleştirisi dersi kapsamında araştırma yapıldığından özellikle pedagojik eleştiri üzerinde durulmuştur. Bu eleştiri çeşidi öğrencilerin sanat ve estetiğe yönelik bakış açılarını değerlendirmede önemli yer tutmaktadır.

Alakuş (2011) eleştirinin öğretimi vesilesiyle; öğrencilerin gözden kaçırdıkları unsurları görme ve açıklama, tasarım elemanlarının çözümlenmesi ve yorumlamamasını yapmanın kolaylaşacağını ve bu sayede öğrencilerin eleştirisi yapılan eserin toplum içindeki yerini ve önemini yargılamanın daha kolay olacağını dile getirmiştir. Böylelikle öğrencilerin bir sanat eserini daha kolay anlayacaklarını ve bir eleştiri kültürü edineceklerini vurgulamıştır.

Eğitsel eleştiri modeli üzerine çalışmış olan Özsoy (2001) sanat eğitiminin dört temel disiplininin biri olan sanat eleştirisini eğitsel eleştiri modeli dâhilinde

tanımlanabileceğini belirtmiştir. Çünkü eğitsel eleştiri yöntemi; sanat eğitiminin bütün alanlarında ve her düzeyinde tanımlama, çözümlenme, yorumlama ve yargılama yapmak için önemli olanaklar sunmaktadır.

Milli eğitim bakanlığı ilkököl ve ortaoköl görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan görsel sanatlar dersi programındaki alanlarda sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanında; eser eleştirisinin temelinde olan tanımlama, çözümlenme, yorumlama ve yargı aşamalarına göre eserin doğru bir şekilde inceleyebilme, sanat kavramlarını ve eser oluşturma sürecini bilerek eser analizi yapabilme, duygu ve düşünceleri ifade etmede sanat eserinin rolünü kavrayabilme, eser incelemede ön bilgilerin gerekli olduğunu anlayabilme, sanat eserinin maddi değerinin olduğunu görme, eser hakkında öznel fikirlerin ortaya çıkabileceğinin farkında olma gibi amaçlar yer almaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Sanat eleştirisi dersi bu kapsamıyla görsel sanatlar eğitiminde önemli öğretimsel amaçları içermektedir diyebiliriz.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda ayrıca araştırmanın konusuyla ilgili yapılmış araştırmalara ilişkin derlemelere yer verilmiştir. Böylece araştırmanın temel amacını oluşturan öz-düzenlemeli öğrenme yaklaşımının eğitimde farklı alanlarda yapılmış örnekleri verilerek bu yaklaşımın önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Araştırma konusunun neden çalışmaya değer olduğuna ilişkin belli bir kuramsal yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Farklı alanlarda yapılan bu çalışmaların araştırmanın konusu olan; öz-düzenlemeli öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar eğitimi alanında da ele alınması gerekliliğine değinmek üzere örnek olarak sunulmuşlardır.

Cabı (2009) 'un doktora çalışması karma öğrenme ortamında öz düzenlemeye dayalı öğrenimin öğrencinin başarısı, güdülenmesi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmaya; Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programında 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde birinci sınıfta okuyan, "Bilgisayar I" dersini alan, 46 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubuna 23'er öğrenci rastgele seçilerek atanmıştır. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerinin başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler sonucunda öz düzenlemeye dayalı karma öğrenmenin, öğrencilerin akademik başarısını artırmada önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Özbay (2008) in " doktora çalışmasında; yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında kullanılan öz düzenleme süreç ve stratejilerinin neler olduğunu bulmak, yapının öğeleri olan motivasyon ve alana özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişkileri incelemek, bu bahsi geçen stratejilerin kullanım düzeyi ile yazma başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek ve bu yolla stratejik öğrenme hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilmek amacıyla yapılmıştır. Bulgular, öz düzenlemeyi meydana getiren boyutlar arası dinamik ilişkiler bulunduğuna, bu boyutların birbirini destekleyen bir sistem olarak işlev gördüklerine ve başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirilen özelliklere sahip olduklarına işaret etmiştir. Motivasyon inançları ile bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yönetimi açısından değerlendirildiğinde, öz düzenleme yapısının yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında başarıyı açıklamada umut vadeden bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Sarıbaş (2009)'ın doktora tezinde öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmış kimya laboratuvarının fen öğretmen adaylarının beyansal ve prosedürel başarıları, kavramsal anlamaları, bilimsel işlem becerileri ve kimyaya karşı tutumları üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubun beyansal ve prosedürel bilgileri arasında anlamlı bir fark olmadığını, ancak deney grubundaki öğrencilerin kavramsal gelişiminin, kontrol grubundakilere göre daha fazla olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin bilimsel işlem becerilerinin geliştiğini, ancak kontrol grubundaki öğrencilerin bilimsel işlem becerilerinin anlamlı olarak değişmediğini göstermiştir. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Kert (2008)'in doktora çalışmasında belirlediği bir konu ve ders kapsamında oluşturulan destek sisteminin, öğrencilerin akademik başarılarına ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında 22'ser öğrenci yer almıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Programlama Dilleri I dersi uygulamalarını EPDS desteğinde yapan öğrencilerle, uygulama çalışmalarında

öğretim elemanı desteği alan öğrenciler arasında; sontest öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerisi puanları arasında motivasyonel inançlar alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken bilişsel ve biliş üstü stratejiler ile kaynakları yönetme stratejisi boyutlarında destek sistemi kullanan gruplar için anlamlı bir fark bulunmuştur. Sontest Akademik Başarı Testi puanları arasında uygulama düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamış, bilgi düzeyinde EPDS desteği kullanan grup lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Öntest - sontest öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerisi ve Akademik Başarı Testi puanları arasında grupların sontest puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Turan ve Demirel (2010), öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisini inceleyen çalışmalarında, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ilk üç yıl öğrencileri (810 öğrenci) ile çalışmış ve çalışmanın nitel olan bulgularına göre başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları gözlemlenmiştir.

Üredi ve Üredi (2005), araştırmalarında, sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8. sınıflarına devam eden 515 öğrenci ile çalışmış ve sonuç olarak, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulguların matematik başarısı arttırmaya yönelik yapılacak çalışmalara ve benzer çalışmalara ışık tutacağını dile getirmişlerdir.

Uygun (2012), doktora tezinde, öz düzenleme stratejisi gelişimi (ÖDSG) öğretimi ve Türkçe öğretim programında yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, kalıcılığa, tutumlarına etkisini ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemiş, iki ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan toplam 66 öğrenci çalışmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Aktan (2012), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri, motivasyonları ve öğretmenlerin öğretim stili arasındaki ilişki adlı doktora tezinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemiş, bunun için ilköğretim okulu beşinci sınıfta öğrenim gören 770 öğrenci ile 93 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yetik (2011), çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında farklı denetim odaklarına göre sunulan metabilşsel rehberliğin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine ve öz yeterlik algılarına etkisi adlı doktora tezinde, çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında farklı denetim odağı yönelimlerine sahip bilişim teknolojileri öğretmen adaylarına sunulan metabilşsel rehberliğin, öz düzenleme becerilerini ve bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 72 öğretmen adayı ile çalışma yapılmış ve araştırmadan elde edilen bulgularda, metabilşsel rehberliğe göre çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. ancak, uygulama sonucunda çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Güvenç (2011), çalışma günlüklerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerine etkileri adlı çalışmasında, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bunun için bir ilk öğretim okulunun altıncı sınıf düzeyinde (61 kız, 56 erkek) üş şubesindeki öğrencilerle çalışılmıştır. İki ay süren çalışmada öğrencilerin ev günlükleri tutmaları istenmiştir. Bulgular çalışma günlüklerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğrencilerin günlükler ile ilgili düşüncülerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılması düşünülen araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır.

"Deneysel desenler, bilimsel çalışmalarda bilgiyi toplamanın ideal yoludur. Ayrıca bu yöntemler; değişkenlerin tanımlanmasına ve tüm istenmeyen değişkenlerin kontrollü tutulmasına izin vermektedirler. Bu deneysel yöntemler, manipüle edilmiş bir bağımsız değişkenin bazı bağımlı değişkene etkilerinin gözlemlenmesine olanak verirler" (Balnaves ve Caputi, 2001, s. 68).

Araştırmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model; bir programın doğal bir okul ortamında uygulanması gibi bazı sorunların ortaya çıktığı gerçek deneysel tasarımların avantajlarını mümkün olduğunca ortaya çıkarmak için hazırlanmış modellerdir. Deneysel ve yarı deneysel araştırma arasındaki temel ayrım, kişilerin gruplara ayrılması ile ilgilidir. Yarı deneysel desenler genellikle rasgele dağılımın mümkün olmadığı durumlarda sıklıkla kullanılır. Bu nedenle, rasgele tahsis etmek yerine mümkün olduğunca deney grubuna benzer bir kontrol grubu seçilmelidir. Rasgele dağılım kullanılmadığı için, bu kontrol grubuna saf kontrol grubu olmadığı için karşılaştırma grubu da denilmektedir. Deneysel tasarımların avantajlarını (çevre üzerinde kontrol) mümkün olduğunca korumak için, deney ve karşılaştırma gruplarının olabildiğince benzer olmasını sağlamak çok önemlidir. Yarı deneysel araştırma tasarımlarının açık bir üstünlüğü vardır. Çünkü doğal eğitimde incelenen saf deneysel ortamlarda uygulanırlar; gerçek okullar, sınıflar ve laboratuvar

ortamları gibi. Bu, yarı-geçerliliğe dayalı araştırma eğitimdeki yeni girişimleri ve programları değerlendirmenin iyi bir yoludur (Muijs, 2004).

Deneysel desen bilimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bilimsel yöntemlerden biridir. Deneysel tasarımlar terimini kullanırken çoğunlukla okul deneyleri ve sosyal bilimlerde deneysel araştırma yapan doğal bilim deneyleriyle aynı temel kalıbın izlendiği görülür. Deneysel metodun temeli, şu şekilde tanımlanabilen deneydir; akıllı doğruluğu göstermek veya hipotezin geçerliliğini incelemek için kontrol edilen koşullar altında yapılan bir test ve ya birkaç test şeklindedir. Deneysel desenlerde; bir deneme yaparken çevreyi olabildiğince kontrol etmek ve yalnızca incelemek istenen değişkenlere yoğunlaşmak temel amaçtır. Deneysel desenler yapılırken deneylerin geleneksel olarak laboratuvarlarda, tüm yabancı etkilerin kapatıldığı ortamlarda gerçekleşmesinin nedeni budur. Test öncesi test sonrası kontrol grubu tasarımı olarak bilinen geleneksel deney tasarımı, şu şekilde çalışır; katılımcılar (genellikle deneysel araştırmada temel konu olarak bilinirler) deneysel ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba yerleştirilir (Muijs, 2004).

Ön test-son testler, eşleştirilmiş verilerin geniş kategorisine girer. Eşleştirilen veriler, aynı deney birimi, örneğin bir kişi veya laboratuvar hayvanı, bazı değişkenlerde iki farklı vesileyle ya da aynı zamanda farklı test koşulları altında ölçülür. Ön testler - son test tasarımları türleri iki sınıfa ayrılır. Birinci sınıfta tek bir konu ele alınıp iki ayrı vesileyle ölçümler yapılır ve araştırmacı, birinci ve ikinci ölçümler arasında bir fark var olup olmadığına bakar. İlk ölçüme ön test veya temel ölçüm denir ve ikinci ölçüm, son test olarak adlandırılır. Bu tür bir çalışma kontrolsüzdür, çünkü karşılaştırma yapacak hiçbir kontrol grubu yoktur. Ön test ve son test tasarımının ikinci türünde, deneklerin ölçümünden önce, ön testin tamamlanmasının ardından deneklerin bir değişim sürecinde aldığı zaman ardından son test ölçümlerine bakılır. Ön test ve son test verilerinin kesin olarak nitelendirilmesi için iki ölçüm aynı deney birimi üzerinde yapılır, bir ölçüm muhtemelen bir tedavi müdahalesinin uygulanmasından önce yapılır daha sonra zamansal bir mesafe ardından son testin sonuçlarına bakar. Burada güvenilirliği sağlamak için bir kontrol grubu yer alır ve karşılaştırma yapılır. Bağımlı bir değişkene göre ölçümler iki kez yapılmış olur. Buradan anlaşılacağı üzere ön test ve son test deneysel çalışmalar ilişkili desenlerdir. Deney ve kontrol grupları olduğunda ise, iki

farklı grubun sonuçlarının karşılaştırılması nedeniyle de ilişkisizdir. Bundan dolayı karışık bir desendir (Bonate, 2000).

Yarı deneysel desenlerden ön test ve son test gruplu çalışmalara örnek verilecek olursa; bir deney grubuna 'tedavi' verilecektir ancak bu tedavi kontrol grubuna yapılmayacaktır. Her iki grupta da her iki grup için bir ön test yapılacaktır. Enstrüman, tedaviden önce deneyin etkisini değerlendirmek için kullanılır ve tedavi sonrası genelde aynı enstrüman üzerinde yapılan bir testtir. Burada sıra aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 3.1.

Modelin Simgesel Gösterimi

	1. Ön test	2. Tedavi	3. Son test
Deney grubu	X	X	X
Kontrol grubu	X		X

Test sonrası, tedavinin bir etkisinin olup olmadığını görmek için istatistiksel analiz yapılır (ilerlemeye bakılır). Bu temel tasarım üzerinde çeşitli varyasyonlar vardır. Genellikle birden fazla tedavi grubuna sahip olmak arzu edilir. Örneğin, incelenecek tedavide değişiklikler olabilir. Mesela; iki tedavi grubu ve bir kontrol grubu olsun. Daha fazla kontrol grubu ve tedavi grubu da mümkündür. Ön test ve sonrası test tasarımı daima takip edilmemektedir, çünkü bazen ön test kullanılmamaktadır. Bununla birlikte genellikle, hem ön test hem de bir test sonrası test kullanmak daha iyidir, çünkü ön test olmaksızın, test sonrası bulduğumuz herhangi bir farkın tedavinin sonucudur ve tedaviden önce iki grup arasında hâlihazırda var olan farklılıkların sonucundan emin olmak mümkün değildir (Muijs, 2004).

Ön test- son test kontrol gruplu deseninin mantığına uygun olarak araştırma iki grup üzerinde yapılmıştır. Denek havuzundan (Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencilerinden) denekler yansız atama yoluyla iki gruba ayrılıp daha sonra yansız olarak seçilen bir grup deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deneyin başlangıcında, bağımlı değişkenin (akademik başarı) ön test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden elde edilmiştir. Bağımsız değişken olan öz-düzenleyici öğretim sadece deney grubundaki deneklere verilmiştir. Kontrol grubunda ise

geleneksel öğretim yöntemi kavramı yerine tercih edilmiş olan; sunuş yoluyla öğretim sürdürülmüştür. Her iki grupta da öğretim bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmada deneysel desen tercih edildiğinden evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmada çalışma gurubunu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda, üçüncü dönemde öğrenim gören ve 2014-2015 güz yarısında Sanat Eleştirisi dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma grubu ile deneysel çalışma dört haftalık sürede işlenmiş üniteler ile gerçekleştirilmiştir.

Yarı deneysel yöntem deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin yansız (random) dağıtılmamasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Bazı durumlarda kişilerin deney ve kontrol gruplarına yansız (random) dağıtılması imkânsız olabilir veya istenmeyebilir. Bu durumlarda alternatif olarak yarı deneysel yöntem kullanılır. Bu yöntemde grupların oluşturulmasında yansız dağılım kullanılmaz ve yansız atama yoluyla grupların oluşturulması için çaba harcanmaz. Bunun yerine daha önceden yansız atama dışında bir yolla oluşturulmuş gruplardan bir veya birkaçı yansız yolla deney ve kontrol grubu olarak seçilir. Ancak katılanların olabildiğince benzer nitelikte olmalarına özen gösterilir (Gay, 1996).

Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulurken denekleri eşleştirme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin numara sıraları esas alınmıştır. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'na öğrenciler en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanıp alındığından; grupların homojen dağılımının sağlanması açısından random atama yapılmış ve gruplar karma bir şekilde oluşturulmuştur. Bunun için öğrenciler sıralama sayılarına göre tek çift rakamlar olarak bir yana ayrılmış; deney grubunu tek rakamdakiler, kontrol grubunu çift rakamdakiler oluşturmuştur. Denek seçimi yöntemlerinden biri olan denekleri eşleştirme, bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere alt değerleri aynı olan denek çiftleri oluşturulur. Çiftlerden biri birinci gruba, diğeri ikinci gruba atanır. Ancak özellikleri aynı olan denek çiftleri bulmak oldukça zordur. Öte yandan

araştırmacı, denekleri eşleştirmede ölçüt alınacak değişkenlerle ilgili kuramsal bilgilere sahip olmayabilir (Erhardt ve Ermann, 1977'den aktaran Büyüköztürk.'2014).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına etkisini kontrol etmek için "sanat eleştirisi dersi akademik başarı testi" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı biçimde tanıtılmıştır.

3.3.1. Sanat eleştirisi dersi akademik başarı testi

Akademik başarı testinin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak YÖK öğretmen yetiştirme lisans programında yer alan görsel sanatlar lisans programının Sanat Eleştirisi dersine ait konular ve kazanım alanları incelenmiştir. Bu programdaki konu içerikleri ve hedef-kazanımları dört haftalık uygulama sürecinde yer alan her kazanım düzeyine uygun olacak şekilde B. Bloom Taksonomisi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında kaynak kitap olarak Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Yayınlarına ait Sanat Eserlerini İnceleme adlı kitap kullanılmıştır. Araştırma sürecinin başında işlenecek dört haftalık ders süresi boyunca da kaynak kitap olarak bu kitabın kullanılması planlanmıştır. Bu kaynakta her ünite sonunda öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmek için ünite soruları yer almaktadır. Sorular bu ünite soruları arasından anlatılan konular dâhilinde incelenmiş ve seçilmiştir. Seçilen sorulardan çalışmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilmek üzere 25 soruluk bir test hazırlanmıştır. Akademik başarı testi hazırlanırken bilgi ve kavrama düzeylerine ilişkin başarılarını ölçmeye yönelik sorular olmasına dikkat edilmiş ve testin, bilgi düzeyindeki kazanımlara ait sorularının dört haftalık uygulama sürecinde yer alan her kazanımlara uygun olmasına dikkat edilmiştir. Dersin hedefleri doğrultusunda beş seçenekli çoktan seçmeli olarak geliştirilen bu test araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testi test olarak kullanılmıştır. Akademik başarı testi bu haliyle alan uzmanlarına verilerek değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak testin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliği; bir testin sorularının

veya bir anket sorularının ölçmeye çalıştığımız gizli kavramı (benlik saygısı, başarısı, tutumları gibi) ölçmek için doğru olup olmadığına işaret eder. Bir konuyu ne kadar iyi bildiğimizi ve kullandığımız kavramların teorik olarak nasıl tanımlandığı konusunda ne kadar iyi olduğunu gösteren bir testi kapsam geçerliliği ile test edebiliriz. Dolayısıyla, kapsam geçerliliği testi oluşturan maddelerin geçerli olup olmadığına ana kararı, kavramın nasıl çalıştığını ve ne işe yaradığı konusundaki bir teoriye uyması ile ilgilidir. Nicel araştırmalarda geçerlik önemli bir kavramdır. Çünkü ölçme aracının; örneğin bir başarı testinin ölçmeyi planladığı kavramların doğruluğunu ortaya koyar. Böylece toplanan veriler gerçeği yansıtır ve sonuçlar geçerliliğine katkıda bulunur (Muijs, 2004). Diğer bir ifadeyle; kapsam geçerliliği; sonuç ölçütlerinin tüm örnek alanını haritalamak ve daha sonra bütünlüğü temsil etmek için bir alt örnek kullanmayı içermektedir (Bonate, 2000).

Kapsam geçerliliği için uzmanlara verilmek üzere sanat eleştirisi dersi başarı testi uzman değerlendirme formu hazırlanmış ve kullanılmıştır. Uzmanlara verilen formda elde edilen sonuçlar; kapsam geçerliliği için uyuma düzeyleri %100 yakın oranında benzerlik göstermiştir. Bu sonuçlara göre test uzmanlar açısından geçerli ve kullanılabilir. "Soruların geçerliliğine ilişkin uzman görüşlerini belirlemek için uygun/geçerli değil şeklinde iki seçenekli bir cevap formatı kullanılabilir. Bu durumda uzmanların her bir sorunun geçerli olduğu noktasında uyuma düzeylerinin %90-100 olması beklenir. Uzmanların %70-80 oranında uyuştukları maddeler, eleştirilere göre düzeltmeler yapılarak kullanılabilir"(Büyüköztürk, 2016, s. 180).

Uygulama öncesi öğretmen adaylarının derse ilişkin var olan bilgilerini sınamak üzere bu 25 soruluk test önce ön test olarak, daha sonra dört haftalık ders süreci sonunda bilgilerin gelişip gelişmediğini test etmek amacıyla son test olarak ve bir dönem aradan sonra var olan bilgilerin ne düzeyde kalıcı olup olmadığını izlemek açısından da kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Her bir aşamada sorular deney ve kontrol gruplarına sırsısıyla ayrı ders zamanlarında ve ortamda uygulanmıştır. Daha sonra bu başarı testinden alınan cevaplar; her bir doğru cevap için 1, yanlış cevaplar için ise 0 şeklinde kodlanarak verilerin analizinde kullanılmak üzere kodlaması yapılmış ve veriler anlamlı hale getirilmiştir.

3.3.1.1. Güvenirlik çalışması

Miller, Linn ve Grounlund (2009)'a göre güvenirlilik, bir testten veya bir değerlendirme aracından elde edilen ölçümlerin tutarlı olması olarak tanımlanmıştır.

Bir testin güvenilirliği, o testin ne kadar tutarlı bir şekilde ölçtüğünün bir göstergesidir. Güvenirlilik; bir testin geçerliliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Test yeterince güvenilirse, ölçüm görevlisi gözlemlenen puanı kullanarak ölçme hatalarının yeterince küçük olduğunu varsayabilir. Böylece, gözlemlenen puanlar gerçek puanlara daha yakın ve daha yüksek güvenirlilikte olacaktır. Katılımcı, maddenin bir cevabını verdiği zaman, cevabın gerçek miktarı haricinde tepki üzerinde etkisi vardır ve bu nedenle tahmini yetenek bu etkilerden dolayı gerçek yetenektan farklı olacaktır. Ölçüm hatası için, ürün, test yönetim koşulları ve çevre veya değerlendiricileri gibi, katılımcıların kendilerinin yanı sıra, birçok potansiyel kaynak bulunmaktadır. Hata, ölçücünün daima azaltmaya çalıştığı ölçüm sürecinin kaçınılmaz bir parçasıdır (Wilson ve Gochyyev, 2013).

Sanat eleştirisi dersi akademik başarı testinin güvenirliliği testin uygulandığı deney ve kontrol gruplarından oluşan 38 öğretmen adayının son test puanları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik analizinde, Kuder Richardson-20 (KR- 20) güvenirliliği kullanılmıştır. Testin KR-20 değeri; .0,67 dir. İç tutarlılık katsayıları, katılımcının tahmini "gerçek yeteneği" tarafından hesaplanan değişkenliğin oranı hakkında bilgi verir. Bu, ikili yanıtlar için KR-20 ve KR-21 katsayılarına ve politom tepkiler için alfa katsayısına eşdeğerdir. Maddelerin alt kümelerini tekrar eden önlemler olarak (yani, her bir öge bir mini-test olarak düşünülür) muamele ederek, bu indeksler çoklu maddeden oluşan teste kopyalama fikrini uygularlar. Güvenirlilik katsayısının uygun bir seviyesi olarak kabul edilen şey için mutlak standartlar yoktur. Standartlar bağlama özgü olmalıdır (Wilson ve Gochyyev, 2013). Güvenirlilik yöntemlerinden biri olan iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması yöntemi; birden fazla ögesi olan bir testin öğelerinin ne kadar homojen olduğunu veya tek bir yapıyı ne kadar iyi ölçtüğünü ifade eder (Muijs, 2004). Yöntemin uygulanmasında veriler ölçekteki maddelerden alınan cevaplara göre doğru ise 1puan, yanlış ya da boş ise 0 verilerek hesaplanır (Wang ve Osterlind, 2013).

Güvenirlilik değerlerinin yorumlanmasında pilot çalışmalarda önerilen düzey $\alpha=0.50$ ile $\alpha=0,60$ arasındadır.(Nunnally, 1967' den aktaran Yurdagül, 2013). Bu değerler

göz önünde bulundurularak deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanlar KR-20 güvenilirliği ile ölçülmüş ve güvenilirlik katsayısı 0,67 bulunmuştur. Hesaplanan Cronbach alpha değeri ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu ve oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı ve sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımı kullanılarak farklı gruplara atanan görsel sanatlar öğretmeni adaylarına 4 hafta devam eden deneysel işlemler sonucu elde edilmiştir. "Sanat Eleştirisi Başarı Testi" puanları uygulamanın başında ve sonunda öntest ve sontest ve bir dönem sonrası kalıcılığı izlemek için kalıcılık testi olmak üzere tekrarlı ölçümler yoluyla elde edilmiştir. "Sanat Eleştirisi Başarı Testi" öğrenciler tarafından 4 haftalık uygulama öncesinde, sonunda ve bir dönem ara sonrasında yanıtlanmış ve çözümlenmeye alınmıştır. Araştırmanın her bir alt amacı için uygun çözümlenme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin parametrik ya da non parametrik istatistik tekniğine uygunluğu kontrol edilmiştir.

Araştırmanın her bir alt amacına yönelik istatistik tekniğin parametrik mi yoksa non parametrik mi olacağına karar verirken bu varsayım göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 19 programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. "Bilgisayar ve istatistik programlarının kullanımının yaygınlaşmasıyla hipotez testi işleminde karar vermede çoğunlukla "p" anlamlılık düzeyi kullanılmaktadır" (Büyüköztürk, 2016, s. 6).

Gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla İlişkisiz Ölçümler İçin "İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi"nden yararlanılmıştır. "Bu test iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bu test, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır " (Büyüköztürk, 2016, s. 165).

Deney ve kontrol gruplarının her birine kendi içlerinde, öntest-sontest, son test-kalıcılık puanlarının karşılaştırılması amacıyla yine non-parametrik istatistik tekniklerinden olan "İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi" kullanılmıştır. Bu test; eşleştirilmiş örnek testi olarak adlandırılır ve parametrik olmayan testlerin muadilidir. Eşleştirilmiş, ilişkili gruplara t-testi olarak uygulanır. Bu teste bazen Wilcoxon signrank da denir. Bu testin tek varsayımı, örnek dağılımının medyan üzerinde simetrik olması ve bağlı sıralama sayısının küçük test, fark puanlarının hesaplanmasını içerir (Bonate, 2000).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analiz işlemleri ve sonuçlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

1. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde deney grubu ile kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test puanları arasındaki anlamlı bir farka ilişkin bulgular:

Tablo 4.1.

Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanları Farkına İlişkin U- Testi Sonucu

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	19	20.21	384.00	167.000	.691
Kontrol	19	18.79	357.00		

*p<0,05

Tablo 4.1'deki analiz sonuçlarına göre dört haftalık uygulama öncesi; sanat eleştirisi dersi alan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre ön test puanlarının anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı belirlenmiştir, U= 167.000, p>.05. Sıra ortalamalarının incelenmesi sonucu ile de sunuş yolu öğretim yöntemi ile sanat eleştirisi dersi alan öğrenciler; (18.79), öz- düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan öğrencilere (20.21) göre deney grubunun ve kontrol grubunun ön test puanlarının düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, deney öncesi her iki grubun da hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

2. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde deney grubu öğrencilerinin uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programı sonrasında akademik başarılarında anlamlı bir farka ilişkin bulgular:

Bağımlı değişken akademik başarı olup, bu değişken bir çoktan seçmeli başarı testi ile ölçülmüştür. Bağımsız değişken ise uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programıdır. Deney grubunun dört haftalık uygulama öncesinde ve sonrasında akademik başarıları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik Wilcoxon İlişkili Sıralar Testine ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Öz-Düzenleyici Öğretim Yapılan Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşarethli Sıralar Testinin Sonuçları

Son test – Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	19	10.00	190.00	-3.829*	.000
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.2'deki analiz sonuçları incelendiğinde, öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubundaki öğretmen adaylarının deney öncesi ve sonrasında elde edilen puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır, $z = -3.829$, $p < .05$. Elde edilen bu bulgular sonucunda, uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programının deney grubu öğrencilerinin akademik becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Akademik başarı üzerine yapılan araştırmalarda bireyin kendini kontrol edebilme, kendi kendini düzenleyebilme gibi genel çabalar üzerinde yoğunlaştığını görülmüştür (Zimmerman, 1989). Dolayısıyla deney grubunun akademik başarılarındaki bu artış öz düzenlemeli öğrenim sırasında bireylerin görev tamamlama, kişisel kontrol alanlarında hedef belirleme, kendini takviye

etme, kendini kayıt etme ve kendi kendine yetiştirme gibi kendi kendini düzenleme süreçlerini kullanmasından dolayı gerçekleşmiş olabilir. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin motivasyonlarının da yüksek olması bu sonucu etkilemiş olabilir.

3. Sanat Eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde kontrol grubu öğrencilerinin uygulanan dört haftalık sunuş yoluyla öğretim programı sonrasında akademik başarılarında anlamlı bir farka ilişkin bulgular:

Bağımlı değişken akademik başarı olup, bu değişken bir çoktan seçmeli başarı testi ile ölçülmüştür. Bağımsız değişken ise uygulanan dört haftalık sunuş yoluyla öğretim programıdır. Kontrol grubunun dört haftalık uygulama öncesinde ve sonrasında akademik başarısında anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik Wilcoxon İlişkili Sıralar Testinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Sunuş Yoluyla Öğretim Yapılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	2,75	5,40		
Pozitif Sıra	15	9,83	147,50	-3,390*	.001
Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.3'teki sonuçlar, kontrol grubu öğretmen adaylarının dört haftalık uygulama öncesi ön test ve sonrası puanlarında anlamlı bir farkın olduğunu belirtmektedir, $z=-3.390$, $p<.05$. Bu bulgular ışığında, uygulanan dört haftalık sunuş yoluyla öğretim programının kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkisi olduğu söylenebilir. Fakat bu düzey istenilen seviyede değildir.

4. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde grupların son test puanları arasında anlamlı bir farka ilişkin bulgular:

Öz-düzenleyici öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile sunuş yolu tekniğinin kullanıldığı kontrol grubunun dört haftalık süreç sonrasındaki son test puanlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Farkına İlişkin U- Testi Sonucu

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	19	25.79	490.00	61.000	.000
Kontrol	19	13.21	251.00		

*p<0,05

Tablo 4.4'teki analiz sonuçlarına göre dört haftalık uygulama sonrası; öz düzenleyici sanat eleştirisi dersi alan deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluyla sanat eleştirisi dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, U= 61.000, p<.05. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında sunuş solu öğretim yöntemi ile sanat eleştirisi dersi alan öğrenciler; (13.21), öz- düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan öğrencilere (25.79) göre son test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Fark puanlarının sıra ortalaması incelendiğinde, elde edilen farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgu, deney sonrası öz düzenleyici öğretim programının, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Deney grubuna sağlanan öz düzenlemeli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme eğilimleri sırasında öğrenme ortamlarını kendilerinin düzenlediği, amaç ve hedeflere giden yolda işleriyle ilgili planlamalar yaparak aldığı kararları aktif bir şekilde uygulaması aşamalarını içerdiği için bu sonuçların ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

5. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde deney grubunun son test – kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farka ilişkin bulgular:

Tablo 4.5.

Öz-Düzenleyici Öğretim Yapılan Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test – Kalıcılık Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Kalıcılık testi - Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	9.86	108.50		
Pozitif Sıra	7	8.93	62.50	-1.014*	.311
Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.5'teki veriler, öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubunun dört haftalık uygulama sonrası son test ve bir dönem ara sonrası kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık gerçekleşmediğini göstermektedir, $z = -1.014$, $p > .05$. Bu sonuçlara göre, uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programının deney grubu öğrencilerinin akademik becerilerini geliştirmede ve kalıcılığı sürdürmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öz düzenlemeli ortamlar bireye sosyal ve kültürel ilişkiler, motivasyon ve hedefler sağlayabilir. Bireyin akademik başarısı herhangi bir ders kapsamında öz düzenlemesi ve bununla birlikte motivasyonu ile biriken bir sosyo kültürel ağdan önemli ölçüde etkilenmektedir. Aylar (2012) bu noktada bireyin bir ders veya konu dâhilinde oluşturduğu öz düzenleme süreci akademik başarısını etkileyecek önemli bir nokta olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgular ışığında öz düzenlemeli ortamların öğrenmedeki kalıcılığın arttığını söyleyebiliriz.

6. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde kontrol grubundaki öğrencilerin son test - kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farka ilişkin bulgular:

Tablo 4.6.

Sunuş yoluyla Öğretim Yapılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test – Kalıcılık Puanları İçin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Kalıcılık testi - Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
Negatif Sıra	4	9.00	36.00	-1.666*	.096
Pozitif Sıra	12	8.33	100.00		
Eşit	3	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.6'daki veriler incelendiğinde kontrol grubunun dört haftalık uygulama sonrası son test ve bir dönem ara sonrası kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $z = -1.666$, $p > .05$. Bu bulgu öğrenmenin kalıcılığı sürdürdüğünü göstermektedir.

7. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde deney grubu ile kontrol grubu kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farka ilişkin bulgular:

Tablo 4.7.

Sanat Eleştirisi Dersinde Bazı Kavramların Öğrenilmesinde Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Test Puanları Farkına İlişkin U- Testi Sonucu

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	19	26.16	497.00	54.000	.000
Kontrol	19	12.84	244.00		

* $p < 0,05$

Öz düzenleyici sanat eleştirisi dersi alan deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluyla sanat eleştirisi dersi alan kontrol grubu öğrencileri bir dönem ara sonrası tekrar teste tabi tutulmuş ve başarıları kalıcılık açısından izlenmiştir.

Tablo 4.7'deki analiz sonuçlarına göre, öz düzenleyici sanat eleştirisi dersi alan deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluyla sanat eleştirisi dersi alan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür, $U=54.000$, $p<.05$. Sıra ortalamaları incelendiğinde, sunuş solu öğretim yöntemi ile sanat eleştirisi dersi alan öğrenciler; (12.84), öz- düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan öğrencilere (26.16) göre kalıcılık test puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Fark puanlarının sıra ortalaması göz önüne alındığında, elde edilen bu farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, deney sonrası öz düzenleyici öğretim programının bir dönem ara sonrasında da etkililiğini sürdürdüğünü göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin ders sürecinde daha aktif olmalarına imkân tanıyan öz- düzenlemeli ortamlar öğrencinin kendi stratejilerini belirlemesine yol açtığı için bu sonuçlar elde edilmiş olabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumların özetine, bu bulgulara dayalı sonuç ve tartışmaya son olarak önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt amaçlarına ve bu alt amaçlar ışığında elde edilmiş bulgulara göre sıralanmış sonuçlar aşağıda maddeler halinde incelenmiştir.

Her iki öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının ortalamalarında bir artış veya değişim gözlenmiştir. Bu bulgu, her iki öğrenme sisteminin de bir başarı sağladığını göstermektedir.

- a. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı test edildiğinde; deney öncesi her iki grubun da hazır bulunuşluk düzeyleri ve akademik başarıları puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.
- b. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programı sonrasında akademik başarılarında anlamlı farkın olup olmadığı test edildiğinde; anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu bulgunun sonucu; deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğunu ve öz düzenleyici öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı puanlarının arttırmada önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.
- c. Sanat Eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin uygulanan dört haftalık sunuş

yoluyla öğretim programı sonrasında akademik başarılarında anlamlı farkın olup olmadığı test edildiğinde; anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu bulgunun sonucu; uygulanan dört haftalık sunuş yoluyla öğretim programının öğrencilerin akademik başarılar puanlarını arttırmada etkisi olduğunu göstermektedir.

- d. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edildiğinde; öz- düzenlemeli sanat eleştirisi dersi alan öğrencilerin akademik başarılarının sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgunun sonucu, öz düzenlemeye dayalı öğretimin sunuş yoluyla öğretime göre daha etkili bir öğrenme ortamı sağladığını ve öğrencilerin akademik başarı puanlarını arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.
- e. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin son test – kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edildiğinde; anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgunun sonucu, uygulanan dört haftalık öz-düzenleyici öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ve kalıcılığı sürdürmede önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.
- f. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test - kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edildiğinde; anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgunun sonucu, sunuş yoluyla yapılan öğretimin etkisini kaybetmediğini göstermektedir.
- g. Sanat eleştirisi dersinde bazı kavramların öğrenilmesinde öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ile sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı test edildiğinde; anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Öz-düzenleyici öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanları sunuş yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu bulgunun sonucu; öz düzenleyici öğrenmenin

öğrencilerin akademik başarılarında daha etkili ve kalıcı sonuçları olduğunu ve sunuş yoluyla öğrenmeye göre daha etkili bir öğrenme yöntemi olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma lisans düzeyinde verilen sanat eleştirisi dersinin görsel sanatlar öğretmeni adaylarına öz düzenleyici öğrenme ortamları sunulduğunda akademik başarılarında ne düzeyde bir değişiklik olduğunu, bilgilerin kalıcı olup olmadığını ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmanın sonucu öz düzenlemeye dayalı öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin sunuş yoluyla öğrenme ortamında öğrenen öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı olduklarını, deneysel işlemin öğrencilere bir takım öz düzenleme stratejileri kazandırdığını ve kalıcılık yönünden öz düzenlemeli öğrenmenin sunuş yoluyla öğrenmeye göre daha kalıcı olduğunu göstermiştir. Bu da sadece öğretmenin anlatıp öğrencinin dinlediği bir ortamı öğrencinin kendi başarısının farkında olduğu öz düzenlemeli öğrenmeye göre daha etkisiz kılmaktadır. Bu sonuç Aktan (2012) şu sözleriyle desteklenebilir. "Tahtanın başında ders anlatan bir öğretmenden çok, belirli becerileri kazandıran bir öğretmen tipolojisine ihtiyaç vardır. Bu beceriler öğrenme sürecinin verimliliğini arttıracak, bireyleri bağımsız ve yaşam boyu öğrenen bireyler haline getirirken aynı zamanda öz disiplini de geliştirecektir". Ayrıca bu sonuç Cabı (2009)' un çalışmasında öz düzenlemeye dayalı karma öğrenmenin, öğrencilerin akademik başarısını artırmada önemli bir etkisi olduğunu ortaya koyan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Cabı (2009) çalışmasında; öz düzenlemeye dayalı karma öğrenme ve geleneksel karma öğrenme ile öğrenen öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulmuş ve öz düzenlemeye dayalı karma öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin akademik başarı ortalama puanlarını daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Öz düzenli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarıyı arttırdığı sonucu yabancı çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin Peterson (1996) 48 biyoloji öğrencisi ile yaptığı çalışmada geleneksel eğitim yöntemiyle öz düzenlemeli öğretim verilen grupları karşılaştırmış ve öz düzenlemeli eğitim ortamında ders verilen öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Deney grubunun son test puanı dikkate alındığında dört haftalık öz düzenlemeli öğretim süreci sonunda başarısını arttırdığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç; Özbay (2008)'in öz düzenlemeli öğrenme ortamının dinamik boyutlarının motivasyonla etkileşim içinde olduğu ve derslerde yüksek performans sağlayan öğrencilerin motivasyonlarının artarak başarılarının da etkilendiğini, öğrenme sürecini kontrol edebilen öğrencinin bilişsel süreçlerini de düzenleyerek başarı ile pozitif bir ilişkinin ortaya koyulur fikriyle örtüşmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin akademik başarıyı arttırdığı sonucu Pintrich ve De Groot (1990)'ın yaptıkları araştırmada öz düzenleme ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğu ve öz düzenlemenin akademik başarıyı arttırdığı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin süreç boyunca kullandığı stratejiler başarılarını arttırmada önemli bir etkidir. Bu sonuç Ader (2014)'ün çalışmasında akademik öz düzenlemede strateji geliştirmenin anahtar role sahip olduğu ve bu stratejilerin başarılı ve başarısız öğrencileri birbirinden ayıran temel faktör olmanın yanı sıra öz düzenleme ile bu stratejilerin yerinde ve nitelikli kullanım sağlayarak öğrenmeyi arttırdığı fikri ile örtüşmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarını arttırdıkları sonucu yabancı çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin Volet (1991) araştırmasında öz düzenlemeli stratejileri kullanarak destek verilen öğrencilerin uzun ve kısa vadede daha etkili öğrenmeler sağladıklarını ve daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Ayrıca resim bölümü öğrencilerinin bu stratejileri kullanmada daha dikkatli olduklarından uygulama süreci verimli geçmiştir ve bu sayede başarı yükselmiştir diyebiliriz. Bu sonuç Gömleksiz ve Demiralp (2012)'in farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerini inceledikleri ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin “güdülenme ve öğrenme için harekete geçme” boyutu ile ilgili görüşlere Resim-İş, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının, Sınıf Öğretmenliği bölümünde olanlara göre daha fazla katıldıkları ve stratejileri kullanma ve değerlendirme yönünden daha olumlu oldukları çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının temelinde olan öz düzenleme ve ödev ilişkisi sayesinde başarılarını arttırmalarında bu stratejinin

önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Taş (2014)'ün ödev sürecinde öz düzenleme davranışlarının belirlenen hedeflere ulaşma yolunda önemli etkilere sahip olduğu görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca Eker (2012)'nin doktora tezinde ders günlükleri sayesinde, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kazanmalarında, akademik başarılarının artmasında, bilgilerinin kalıcılık düzeylerinde, derse karşı tutumlarının olumlu olmasında önemli sonuçların ortaya çıktığı görüşüyle de örtüşmektedir.

Araştırmada son test ve kalıcılık puanları dikkate alındığında deney grubunun akademik başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ortaya koymuş olduğu bu sonuç, yurt dışındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bembenutty, White ve Vélez (2015)'in öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında, öz-düzenleme stratejilerinin sadece öğretmeyi öğretmediği, gelecekteki öğretmenler için öğrenme süreçlerinden sorumlu olmanın ve öğrenme motivasyonunun öz düzenleme ile gerçekleştiği sonucu ile örtüşmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara, uygulamacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmacılara;

Konuya ilişkin çalışmaların çoğunun eğitimin farklı alanlarında yapılan çalışmalar olduğu, görsel sanatlar eğitimi yönünden konuyla ilişkili çalışmaların yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden sanat eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi alanında konunun daha kapsamlı ve deneysel olarak incelendiği çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırma, deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 38 görsel sanatlar öğretmeni adayı ile yapılmıştır. Bu sayı deneysel bir çalışma yapılabilmesi için en az bir gerekliliği karşılarsa da, sağlıklı bir biçimde genellenebilmesi için daha çok katılımcının olacağı çalışmalar yapılması faydalı olacaktır. Ayrıca araştırma Eğitim Fakültesi Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalında verilmekte olan "Sanat Eleştirisi" dersinde yürütülmüştür. Aynı araştırma yine Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalında verilmekte olan farklı alan derslerinde ve farklı gruplar üzerinde benzer araştırmaların yapılması ve bulguların genellenebilirliğini açısından önemlidir.

Bu araştırmada öz dzenleyici öğrenme ortamlarında eğitim alan deney grubu öğrencilerinin dört haftalık uygulama sonrası kalıcılık testinden aldıkları puanla bu öğretimin kalıcılığa etkisi ve başarıyı arttırmadaki etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Ancak bu öğrencilerin öz dzenleyici öğrenme stratejilerini öğrenme süreçlerinde ve yaşamlarının ileriki yıllarında kullanmaya devam edip etmeyecekleri, meslek ve günlük yaşantılarına yansıtıp yansıtmayacakları açık değildir. Bu nedenle bu konuların açığa kavuşturulması açısından uygulama sonuçlarını yansıtan boylamsal araştırmaların yapılması yararlı görülmektedir.

Araştırma lisans düzeyinde 2. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma, farklı sınıf seviyelerinde de yapılabilir.

Öz dzenleyici öğrenme stratejilerinin farkında ve motivasyonu yüksek öğrencilerle nitel çalışmalar yapıp öz dzenleme ve motivasyona yönelik farklı boyutları ortaya çıkaran araştırmalar yapılabilir.

Araştırmalar sırasında edinilen kaynaklar doğrultusunda öz dzenleme ve öz dzenlemeli öğrenme ile ilgili Türkçe kaynakların azlığı dikkat çekmiştir. Bu yüzden bu alanda yeterliliği olan araştırmacıların İngilizce çeviriler ya da yeni alan kaynakları üretmesi önerilmektedir.

Uygulayıcılara;

Görsel sanatlar eğitiminde ve de eğitim alanlarının tüm süreç ve aşamasında öğrenci merkezli bir eğitim için, öğrencinin öğrenme süreci üzerinde aktif olabileceği, öğrenme sürecini kendisinin dzenleyebileceği ve yapabildikleri ve yapması gerekenler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayacak öz dzenlemeye dayalı öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

Sanat eğitimi ders kitaplarındaki etkinliklerin öz dzenleyici öğrenme stratejilerini kazandırmaya yönelik katkısı üzerinde durulup yeni öğretim programları hazırlanabilir.

Sanat eleştirisi dersiyle ilgili etkinlikler tasarlanırken öğrenci öz dzenleyici öğrenme stratejileri dikkate alınmalı ve etkinlikler aracılığıyla bu stratejilerin kazandırılması sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarına öz düzenleme stratejilerini uygulayıcı ve yükseltici etkinlikler üzerinde durulmalı ve hizmet öncesi eğitim verilmelidir.



KAYNAKÇA

- Ader, E. (2014). Akademik öz düzenlemede strateji gelişimi. G. Sakız. (Ed.). Öz düzenleme: Öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler. (Birinci Baskı) içinde (s. 54-77). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akkaya, T. (2014). *Akademik ve disiplinler arası yeni sanat eleştirisi kuramı*. (1.Basım). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Akpınar, A., Hacısalihoğu, H. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2004). *Matematik öğretimi: matematikte işbirliğine dayalı yapılandırmacı öğrenme ve öğretme*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Alakuş, A. O. (2011). Çok alanlı sanat eğitimi yöntemi. A. O. Alakuş ve L. Mercin. (Ed.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (İkinci Baskı) içinde (s. 61-83). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, S. (2012). *Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. ve Demir T. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: sosyo-kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz-düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 767-782.
- Balvanes, M. ve Caputi, P. (2001). *Introduction to quantitative research methods: an investigative approach*. London: Sage Publications.
- Barret, T. (2015). *Neden bu sanat? Çağdaş sanatta estetik ve eleştiri*. (1. Basım). İstanbul: Hayalperest Yayıncılık.

- Bembenutty, H., White, M. C., Vélez, M. R. (2015). *Developing selfregulation of learning and teaching skills among teacher candidates*. United States Of America: Springer.
- Benjamin, W. (2013). *Sanat ve edebiyatta eleştiri: Alman romantizminde sanat eleştirisi kavramı*. (3. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boekaerts, M. (2000). Self-regulation an introductory overview. In M. Boekarets, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-12). San Diego, CA: Academic Pres.
- Bozdoğan, A. E. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 61-81.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bonate, L. P. (2000). *Analysis of pretest-posttest designs*. Florida: Chapman & Hall/Crc.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills, *Journal of Learning Disabilities*, 25(4). 253-257.
- Borkowski JG, Noria CW, Lefever JB, Keogh DA, Whitman TL, Lounds JJ. (2004). Precursors of mild mental retardation in children of adolescent mothers. *International Review of Research in Mental Retardation*, 29, 197–228.
- Boydış, N. (2004). *Sanat eleştirisine giriş*. (1. Basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabı, E. (2009). *Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K. D. Vohs, R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (pp. 3-22). United States Of America: The Guilford Press.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 1-11.
- Eker, C. (2012). *Öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erinç, S. M. (2009). *Resmin eleştirisi üzerine*. (3. Basım). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ersoy, A. (2010). *Sanat eleştirisi*. (1. Basım). İstanbul: Artes Yayınları
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. (5th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research competencies for analysis and application*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Gömlüksiz, M. N. ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (11), 777 - 795.
- Güvenç, H. (2011). Çalışma günlüklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (41), 206-218.
- Hurwitz, A. ve Day, M. (2007). *Children and their art: Methods for the elementary school*. (8. Baskı). United States of America: Thomson Wadsworth.
- Kalaycı, E. (2010). *Üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, A. (2013). Albert Bandura ve sosyal öğrenme kuramı. Filiz, S. B. (Ed.). *Öğrenme öğretme kuramı ve yaklaşımları* (İkinci Baskı) içinde (s. 75-95). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Kert, S. B. (2008). *Elektronik performans destek sisteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kırıçoğlu, O ve Stokrocki, M. (1997). *İlköğretim sanat öğretimi*. Ankara: Yök/Dünya Bankası.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), 36-46.
- Miller, D. M., Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı (1 - 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with spss*. (1. Basım). Londra: Sage Publications.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 157-175.
- Özsoy, V. (2001). Sanat eğitiminde bir nitel araştırma yöntemi: eğitsel eleştiri. *Eğitim ve Bilim*, (26), 122: 41-51.
- Perry, N. E. (2002). Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. In L. Corno, P. H. Winne (Eds), *Educational Psychologist*. (pp.1-3). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, C., (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal*, 2, (42), 48-52.

- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, (82). 33-40.
- Pintrich, P. R., (1999). The role of orientation in self-regulated learning In M. Boekarets, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Pres.
- Sağırılı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E., Zehir, K. (2010). Yükseköğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (26), 587-596.
- Sarı, A., Akınoğulları, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 139-154.
- Sarıbaş, D. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83- 111). New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. (6. Edition). Boston: Pearson.
- Sünbül, A. M. ve Kurnaz, A. (2012). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Z. Kaya. (Ed.). *Öğrenme ve öğretme: Kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (Birinci Baskı) içinde (s. 293-320). Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, Y. (2014). Öz düzenleme ve ödev ilişkisi: Ödev düzenlenmesi. G. Sakız. (Ed.). *Öz düzenleme: Öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. (Birinci Baskı) içinde (s. 189-212). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Tosun, C. ve Taşkesengil, Y. (2012). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9, (1), 104-125.
- Turan, S., Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üredi, I., Ürdei, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (2), 250-260.
- Volet, S. E. (1991). Modelling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students' learning. *Learning and Instruction*, 1, 319-339.
- Wang, Z. Osterlind, S. J. (2013). Classical test theory. In T. Timothy (Eds.), *Handbook of Quantitative Methodsfor Educational Research* (pp. 31-44). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wilson, M ve Gochyyev, P. (2013). Measurement theory. In T. Timothy (Eds.), *Handbook of Quantitative Methodsfor Educational Research* (pp. 4-30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Yetik, S.S. (2011). *Çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında farklı denetim odaklarına göre sunulan metabilşsel rehberliğin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine ve öz yeterlik algılarına etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. G. (2011). Görsel sanatlar eğitimi. A. Alakuş ve L. Mercin. (Ed.). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (İkinci Baskı) içinde (s. 13-18). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yurdagül, H. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38, (169), 391-406.

- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 1- 27). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarets, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). United States Of America: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., R. Kovach. (1996). *Developing self-regulated learner: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, Dc: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., Pons, M. M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 1, (82), 51-59.

EKLER

EK 1. Akademik Başarı Testi

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-iş Öğretmenliği Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında yapılmakta olan bilimsel bir araştırmaya veri toplamak üzere hazırlanan bu testteki sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Aşağıda yer alan sorularda yer alan seçeneklerden size göre doğru olan şıkkı işaretleyiniz.

SORULAR

1. Sanat yapıtı nedir sorusuna aşağıdaki tanımlardan hangisi uygun düşmez?

- A. Sanat yapıtı kendine özgü nitelikleri olan bir yaratmadır.
- B. Sanat yapıtı toplumsal kökenli estetik bir nesnedir.
- C. Sanat yapıtı estetik bir nesnedir.
- D. Sanat yapıtı bir oyun, eğlence ya da statü aracıdır.
- E. Sanat yapıtı sanatçının dış dünyadan edindiği izlenimlerin iç dünyasına ait duygularıyla oluşturduğu bir sentezdir.

2. Bir eserin sanat eseri sayılabilmesi için aşağıda verilen hangi özelliğe sahip olması gerekmez?

- A. Yaratıcılık
- B. Hayati olması
- C. Zengin bir hayal gücünün yansımalarını içermesi
- D. Sanatın insan zihninin tüm sırlarını ve gelişimini içinde barındırması
- E. Herkes tarafından beğenilip takdir edilmesi

3. Eleştiri, hangi biçimiyle olursa olsun, olgusuna dayanır?

- A. Anlama
- B. Düşünme
- C. Dinleme
- D. Görme
- E. Okuma

4. Eleştirinin ilk görevi aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Eser ve yazar arasında bağlantı kurmak
- B. Eserin kötü yönlerini ortaya çıkarmak
- C. Eser hakkında bilgi vermek
- D. Eseri öznel bir bakış açısıyla yargılamak
- E. Eserin güzel ve faydalı yönlerini ortaya çıkarmak

5. Eleştiri etkinliği içerisinde aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A. Gerçekleri bulma
- B. Sınıflandırma
- C. Tanıtma
- D. Değerlendirme
- E. Açıklama

6. Aşağıdakilerden hangisi eleştirme biçimleri arasında yer almaz?

- A. Toplumbilimsel eleştiri
- B. Gerçekçi eleştiri
- C. Kuralcı eleştiri
- D. Biçimci Eleştiri
- E. Ruhbilimsel eleştiri

7. Aşağıdakilerden hangisi eleştiri çeşitlerinden biri değildir?

- A. Basın eleştirisi
- B. Pedagojik eleştiri
- C. Teknik eleştiri
- D. Akademik eleştiri
- E. Popüler eleştiri

8. Aşağıdakilerden hangisi sanat eğitiminde eleştiri sürecindeki basamaklar arasında yer almaz?

- A. Betimleme
- B. Çözümleme
- C. Yorumlama
- D. Yargı
- E. Kıyaslama

9. Katalog ve belgesel yaklaşım aşağıdaki hangi çözümlemede görülür?

- A. Plastik çözümleme
- B. Konu çözümlemesi
- C. İkonografik çözümleme
- D. Kompozisyon çözümlemesi
- E. İmgelemenin çözümlemesi

10. Koyu-açık değerler, kompozisyon şeması, renk ve ışık, hareket aşağıdaki hangi analizin yaklaşımıdır?

- A. Plastik analiz
- B. Tematik analiz
- C. Şematik analiz
- D. İkonografik analiz
- E. Hiçbiri

11. Derinliğin, resmin yapısının temeli haline gelişi, aşağıdaki hangi sanatçıyla, sağlam gerçeklik kazanmıştır?

- A. Masaccio
- B. Pisano
- C. Giotto
- D. Donatello
- E. Pisanello

12. Ortaçağ resimlerinde işaretler aşağıdakilerden hangisinin yerine kullanılırdı?

- A. Nesnelerin
- B. Renklerin
- C. Figürlerin
- D. Kutsal kavramların
- E. Anlatım gücünün

13. Rönesans atölyelerinde uygulanan eğitim sistemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Modelden çalışma
- B. Usta-çırak eğitimi
- C. Doğadan etüd
- D. Akademik eğitim
- E. İmgesel çalışma

14. Çıplak figürü İncil'den alınmış sahnelerle resme sokan aşağıdaki ressamlardan hangisidir?

- A. Rembrandt
- B. J. Van Eyck
- C. Rubens
- D. Dürer
- E. Bosch

15. Courbet'nin karşı olduğu sanat görüşü aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Sanat için sanat
- B. Toplum için sanat
- C. Uygulamalı sanat
- D. İnsan için sanat
- E. Gelenekçi sanat

16. Yeni-Klasik sanat, aşağıdaki dönem üsluplarından hangisine tepki olarak oğmuştur?

- A. Ön-Rönesans
- B. Klasik Rönesans
- C. Maniyerizm
- D. Barok
- E. Gotik

17. Romantizm'i sanatla bir çeşit liberalizm ve Klasizm'in Daraltıcı zincirine karşı tepki olarak belirleyen sanatçı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. E. Delacroix
- B. Victor Hugo
- C. J.J. Rousseau
- D. Stendhal
- E. Diderot

18. Monet'in "İzlenim" tablosunda uyguladığı derinlik perspektif aşağıdaki hangi isimle anılır?

- A. Geometrik Perspektif
- B. Atmosfer perspektifi
- C. Dikine perspektif
- D. Üçlü perspektif
- E. Tek yönlü perspektif

19. Aşağıdakilerden hangisi Van Gogh'un resimlerinde dinamizmi sağlayan resimsel öğedir?

- A. Çizgi
- B. Renk
- C. Konu
- D. Işık
- E. Biçim

20. Picasso'nun Avignonlu genç kadınlar tablosu aşağıdaki hangi sanat akımına girer?

- A. Fovizm
- B. İzlenimcilik
- C. Yeni-gerçekçilik
- D. Kübizm
- E. Gerçeküstücülük

21. Yirminci yüzyılın öncesinde dışavurumcu tavırlarıyla dikkat çeken sanatçı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Renoir
- B. Grunewald
- C. Pissarro
- D. Ingres
- E. Seurat

22. Mondrian'ın resimlerinde kullandığı temel renkler aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kırmızı- mavi- sarı
- B. Beyaz- siyah- gri
- C. Eflatun- mor- yeşil
- D. Açık ve koyu yeşil
- E. Pembe- sarı- kahverengi

23. Pop-Art 'ın ana malzemesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kent faktörü
- B. Doğa
- C. Objeler
- D. Hareket
- E. Teknik

24. Kavramsal sanat bize aşağıdakilerin hangisi hakkında soru sormayı öğretir?

- A. Eylem
- B. Gündelik hayat
- C. Doğa
- D. Nesnelere
- E. Sanat

25. Aşağıdakilerden hangisi bir sanat yapıtına bakarken var olması gereken sanatsal unsurların arasında yer almaz?

- A. Çizgi
- B. Doku
- C. Renk
- D. Mekan
- E. Yorum

Cevap Anahtarı

1. D	10.A	19.A
2. E	11.A	20.D
3. B	12.A	21.B
4. C	13.B	22.A
5.A	14.A	23.A
6.B	15. A	24.B
7.C	16.D	25.E
8. E	17.B	
9. C	18.B	

EK 2. Sanat Eleştirisi Dersi Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

AD- SOYAD	SANAT ELEŞTİRİSİ DERSİ BAŞARI TESTİ UZMAN DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ	EVET	KISMEN	HAYIR
	1. Sorular sanat eleştirisi dersine ilişkin konulara yöneliktir.			
	2. Sorular sanat eleştirisi dersine yönelik becerileri temsil etmektedir.			
	3. Sorular araştırmacı tarafından hazırlana dört haftalık öğretim planına uymaktadır.			
	4. 1 ve 2. sorular sanat yapıtının ne olduğu konusunda bilgiyi ölçer.			
	5. 3., 4. ve 5. sorular eleştirinin ne olduğu konusunda bilgiyi ölçer			
	6. 6. ve 7 sorular eleştiri biçimleri ve çeşitleri konusunda bilgiyi ölçer			
	7. 8. soru eleştiri sürecine yönelik bilgiyi ölçer.			
	8. 9. ve 10. sorular eleştiri yaklaşımlarına yönelik bilgiyi ölçer.			
	9. 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24. sorular araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan dört haftalık ders planında eleştiri dersi kapsamında anlatılan sanat akımlarına yönelik bilgileri ölçer.			
	10. 25. soru bir sanat yapıtında yer alan unsurlara yönelik bilgiyi ölçer.			

Açıklama: Yukarıda belirtilen sanat eleştirisi dersi başarı testi değerlendirme kriterleri dışında eklemek istediğiniz görüşleriniz bulunmaktaysa belirtebilirsiniz.

EK 3. Öz Düzenlemeli Öğretime Uygun Dört Haftalık Ders Planı

1. HAFTA

Ders: Sanat Eleştirisi

Sınıf: Resim- İş Öğretmenliği 3. Sınıf

Konu: Sanat yapıtı nedir? Eleştiri nedir? Sanat eleştirisi Çeşitleri Nelerdir?

Öz-değerlendirme ve izleme:

Öğretmen öğrencilere sınıf içi tartışmaya olanak sağlayacak şekilde, pedagojik eleştiri kapsamında sanat yapıtı, sanat eleştirisi ve çeşitleri olgularını sorgulamak için önce eleştiri tanımını ve çeşitlerini anlatır daha sonra öğrencilerin bu kavramları pekiştirmeleri için;

- Öğretmen bugün bir eseri analiz etmek için kullanılan betimleme, çözümlleme, yorum, analiz ve yargı aşamalarını inceleyeceğiz, ayrıca bu pedagojik eleştiri dışında diğer sanat eleştirisi çeşitlerine değineceğiz. Bu kavramları daha önce duydunuz mu? Bu konuda bilgisi olan var mı? şeklinde soru yönelterek öğrencilerin ön bilgilerini düşünmelerini ve öz-değerlendirme yapmalarını sağlamaya çalışır.
- Öğretmen sorularla sanat yapıtı, eleştiri, sanat eleştirisi çeşitleri yönelik eksikliklerini belirledikten sonra ders hakkında öğrencileri bilgilendirir.

Amaç belirleme ve strateji planlama:

- Öğretmen kendi seçtiği, ünlü bir ressama ait bir eseri öğrencilere gösterir, öğrencilerden incelemeleri istenir. Yanıtları tahtaya yazmaları istenir ve sınıf içi tartışma ortamı sağlanır. Daha sonra bir eserin analizi ve eleştirisi yapılırken nelere dikkat edeceklerini anlatır.
- Öğrencilerden bir sonraki ders için;
 - Rönesans atölyeleri, empresyonizm sanat akımı ve sanatçıları hakkında bilgiler toplamalarını ister.

- Bu akımı özelliklerini anladıktan sonra bu dönem eserlerinin bazılarının betimleme, çözümlene, yorum ve yargısını yapmalarını ister.
- Bu akımlar dâhilinde yer alan anlam, ifade, sanat elemanları, kompozisyon gibi öğeleri tablo halinde ortaya koymaları istenir.

Öğretmen bunu yaparak öğrencilerin bir amaca yönelik kendi stratejilerini kendilerinin belirlemesini sağlar.

Stratejiyi uygulama ve izleme:

- Öğrenciler amaçları doğrultusunda planladıkları çalışma sürecine uyarak sanat akımlarını analiz eder ve birkaç eleştiri metni hazırlarlar.
- Öğrenciler kendi planladıkları şekilde soruları araştırarak cevaplarlar.
- Bir sonraki ders öğretmen öğrencilerle hazırladıkları metinle ilgili sonuçları tartışır bilgilerini paylaşırlar.

Sonuçları izleme:

- Öğrenciler çalışmalarını sonunda sanat eleştirisinin genel kavramlarını ve çeşitlerini nasıl sunacaklarına (poster, resim, power point) kendileri karar verirler.
- Çalışma sonunda öğrenciler öz-değerlendirme ve akran değerlendirme yaparlar.

Öğretmen yapılan çalışmalar ve sunumlardan sonra öğrencilerin çalışmalarını değerlendirerek yapıcı geribildirimlerde bulunur.

2. HAFTA

Ders: Sanat Eleştirisi

Sınıf: Resim- İş Öğretmenliği 3. Sınıf

Konu: Rönesans atölyeleri çalışma disiplini, Empresyonizm sanat akımı ve sanatçıları inceleme.

Öz-değerlendirme ve izleme:

Öğretmen öğrencilere sanat eleştirisi kapsamında sanat akımlarını ve sanatçıları değerlendirme yeteneği kazandırabilmek için öncelikle Rönesans atölyelerindeki çalışma disiplinine kısaca değinir daha sonra empresyonizm sanat akımı ve sanatçıları hakkında genel bilgiler verir. Öğrencilerin bu sanat akımı ve sanatçıları ilgili bilgilerini pekiştirmeleri ve kalıcılık sağlanması için;

- Öğretmen bazı eserler göstererek bunun empresyonizm sanat akımına uygunluğunu, eserin özelliklerini öğrencilere sorular sorarak ön bilgilerini sınar.
- Öğretmen öğrencilere ders başında anlattığı sanat akımıyla ilgili sorular sorar sonra öğrencilerin bu akıma yönelik eksiklerini belirler daha sonra ise dersin o haftaki konuları hakkında öğrencileri bilgilendirir.
- Amaç belirleme ve strateji planlama:
- Öğretmen öğrencilere bir önceki hafta araştırmalarını istediği konuyla ilgili ödev yapraklarını sunmalarını söyler.
- Bu sunumlar sırasında öğrencilerin belirledikleri hedeflere uyup uymadıklarını sınar,
- Üçüncü hafta anlatılacak konulara (bir sanatçının eseri) yönelik bilgiler derlemelerini söyler. Bu eserin betimleme, çözümlenme, yorumlama ve yargısını yapmasını ister.

Stratejiyi uygulama ve izleme:

- Öğrenciler amaçları doğrultusunda planladıkları çalışma sürecine uyarak sanat akımlarıyla ilgili bilgi derlemeyi öğrenir.
- Öğrenciler kendi planladıkları şekilde soruları araştırarak cevaplarlar.
- Bir sonraki ders öğretmen öğrencilerle hazırladıkları metinle ilgili sonuçları tartışır bilgilerini paylaşırlar.

Sonuçları İzleme:

- Öğrenciler çalışmalarını sonunda sanat eserlerinin ortaya konulduğu dönemle psikolojik ve toplumsal olaylar ve düşünceler eşliğinde geliştiğine karar verir.
- Çalışma sonunda öz değerlendirme ve arkadaşlarının topladığı bilgileri de edinerek hem bilgi alış verisi em de akran değerlendirme yapar.
- Öğretmen yapılan çalışmalar ve sunumlardan sonra öğrencilerin çalışmalarını değerlendirerek yapıcı geribildirimlerde bulunur.

3. HAFTA

Ders: Sanat Eleştirisi

Sınıf: Resim- İş Öğretmenliği 3. Sınıf

Konu: Bir Sanat Eserinin Eleştirisi Nasıl yapılır?

Öz-değerlendirme ve izleme:

Öğretmen öğrencilerin iki hafta boyunca öğrendikleri bilgileri sınamak için;

- Bir resmi bitirdikten sonra beğenilmesini istersiniz değil mi? Peki neden böyle olduğunu hiç düşündünüz mü? Bir eserin nasıl eleştirilmesi gerektiğini biliyor musunuz?
- Öğretmen öğrencilere daha önce öğrettiği betimleme, çözümleme, yorum ve yargı aşamaları dahilinde tüm herkesin sınıfa getirdiği bir sanat eserini inceleyeceğiz. Bu kavramları tekrar etmemize gerek var mı şeklinde soru sorarak öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarını sağlamaya çalışır.

Amaç belirleme ve strateji planlama:

- Öğretmen ilk hafta yaptığı gibi kendi seçtiği, ünlü bir ressama ait farklı bir eseri öğrencilere gösterir, öğrencilerden incelemeleri istenir. Yanıtları tahtaya yazmaları istenir ve sınıf içi tartışma ortamı sağlanır. Daha sonra bir eserin analizi ve eleştirisi yapılırken nelere dikkat edeceklerini tekrar anlatır.
- Öğrencilerden bir sonraki ders için;
 - Kübizm, dışavurumculuk, pop art ve kavramsal sanat akımlarıyla ilgili bilgiler derlemelerini ve yeni bir ödev yaprağı hazırlamalarını söyler.
 - Bu akımlar dâhilinde yer alan anlam, ifade, sanat elemanları, kompozisyon gibi öğeleri tablo halinde ortaya koymaları istenir.

Öğretmen bunu yaparak öğrencilerin bir amaca yönelik kendi stratejilerini kendilerinin belirlemesini sağlar.

Stratejiyi uygulama ve izleme:

- Öğrenciler amaçları doğrultusunda planladıkları çalışma sürecine uyarak ödev olarak verilen akımların inceler ve anlar.
- Öğrenciler kendi planladıkları şekilde soruları araştırarak cevaplarlar.
- Bir sonraki ders öğretmen öğrencilerle hazırladıkları metinle ilgili sonuçları tartışır bilgilerini paylaşırlar.

Sonuçları izleme:

- Öğrenciler çalışmalarını sonunda seçtikleri eserin eleştirisini nasıl sunacaklarına (poster, resim, power point) kendileri karar verirler.
- Çalışma sonunda öğrenciler öz-değerlendirme ve akran değerlendirme yaparlar.

Öğretmen yapılan çalışmalar ve sunumlardan sonra öğrencilerin çalışmalarını değerlendirerek yapıcı geribildirimlerde bulunur.

4. HAFTA

Ders: Sanat Eleştirisi

Sınıf: Resim- İş Öğretmenliği 3. Sınıf

Konu: Kübizm, dışavurumculuk, pop art ve kavramsal sanat akımlarını inceleme ve öğrenme

Öz-değerlendirme ve izleme:

Öğretmen öğrencilerin yeni bir ders konusu olarak öğrenecekleri sanat akımlarıyla ilgili bilgilerini sınamaları için;

- Kübizm, dışavurumculuk, pop art ve kavramsal sanat akımlarını daha önce hiç dudunuz mu?
- Bu sanat akım veya sanatçılar ile ilgili bildiğiniz bir şey var mı? şeklinde soru yönelterek öğrencilerin ön bilgilerini düşüncelerini ve öz değerlendirme yapmalarını sağlamaya çalışır.

Amaç belirleme ve strateji planlama:

- Öğretmen öğrencilerin farklı sanat akımlarını öğrenerek bu bilgiler dâhilinde sanat eleştirisi yapmalarını sağlamak için öğrencileri o hafta belirlediği akımlar hakkında bilgilendirir.
- Öğrencilerin üç hafta boyunca yaptıkları ödevleri derlemelerini ve tekrar çalışmalarını söyler
- Öğretmen bunu yaparak öğrencilerin bir amaca yönelik kendi stratejilerini kendilerinin belirlemesini sağlar.

Stratejiyi uygulama ve izleme:

- Öğrenciler amaçları doğrultusunda planladıkları çalışma sürecine uyarak ödev olarak verilen tüm konuları akımların inceler ve anlar.
- Öğrenciler kendi planladıkları şekilde soruları araştırarak cevaplarlar.

- Bir sonraki ders öğretmen öğrencilerle yapmış oldukları tüm ödevlerin kendilerine kattığı bilgileri öğrencilerle konuşarak sınıfla beraber genel bir değerlendirme yapar.

Sonuçları izleme:

- Öğrenciler tüm dört hafta boyunca yaptıkları çalışmalar ve çalışmalarını sonunda öz-değerlendirme ve akran değerlendirme yaparlar.

Öğretmen yapılan çalışmalar ve sunumlardan sonra öğrencilerin çalışmalarını değerlendirerek yapıcı geribildirimlerde bulunur.



EK 4. Akademik Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formları

Sanat Eleştirisi Dersi Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

AD- SOYAD	SANAT ELEŞTİRİSİ DERSİ BAŞARI TESTİ UZMAN DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ	EVEET	KISMEN	HAYIR
	1. Sorular sanat eleştirisi dersine ilişkin konulara yöneliktir.	✓		
	2. Sorular sanat eleştirisi dersine yönelik becerileri temsil etmektedir.	✓		
	3. Sorular araştırmanın tarafından hazırlanan dört haftalık öğretim planına uygundur.	✓		
	4. 1 ve 2. sorular sanat yapımın ne olduğu konusunda bilgiyi ölçer.	✓		
	5. 3., 4. ve 5. sorular eleştirinin ne olduğu konusunda bilgiyi ölçer.	✓		
	6. 6. ve 7 sorular eleştiri biçimleri ve çeşitleri konusunda bilgiyi ölçer	✓		
	7. 8. soru eleştiri sürecine yönelik bilgiyi ölçer.	✓		
	8. 9. ve 10. sorular eleştiri yaklaşımlarına yönelik bilgiyi ölçer.	✓		
	9. 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24. sorular araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan dört haftalık ders planında eleştiri dersi kapsamında anlatılan sanat akımlarına yönelik bilgileri ölçer.	✓		
	10. 25. soru bir sanat yapımında yer alan unsurlara yönelik bilgiyi ölçer.	✓		

Açıklama: Yukarıda belirtilen sanat eleştirisi dersi başarı testi değerlendirme kriterleri dışında eklemek istediğiniz görüşlerinizi belirtmek üzere belirtilebilir.

Doç. Dr. D. İnan TAŞKESEN
Tayyib

Sanat Eleştirisi Dersi Başarı Testi: Uzman Değerlendirme Formu

AD-SOYAD	SANAT	ELEŞTİRİSİ	DERSE	BAŞARI	TESTİ	UZMAN	FİYET	KİSMEN	HAYIR
	DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ								
	1. Sorular sanat eleştirisi dersine ilişkin konulara yöneliktir.								
	2. Sorular sanat eleştirisi dersine yönelik becerileri temsil etmektedir.								
	3. Sorular araştırmacı tarafından hazırlanan dört haftalık öğretim planına uymaktadır.								
	4. 1 ve 2. sorular sanat yapımını ne olduğu konusunda bilgiyi ölçer.								
	5. 3., 4. ve 5. sorular eleştirmenin ne olduğu konusunda bilgiyi ölçer.								
	6. ve 7 sorular eleştiri biçimleri ve çeşitleri konusunda bilgiyi ölçer.								
	7. 8. soru eleştiri sürecine yönelik bilgiyi ölçer.								
	8. 9. ve 10. sorular eleştiri yaklaşımlarına yönelik bilgiyi ölçer.								
	9. 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24. sorular araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan dört haftalık ders planında eleştiri dersi kapsamında anlatılan sanat akımlarına yönelik bilgileri ölçer.								
	10. 25. soru bir sanat yapıtında yer alan unsurlara yönelik bilgiyi ölçer.								

Açıklama: Yukarıda belirtilen sanat eleştirisi dersi başarı testi değerlendirme kriterleri dışında eklemek istediğimiz görüşlerimiz bulunmaktaysa belirtilebilir.

5-6. değerlendirmeye katılan sorular cevaplıdır. (Daha fazla kopanmış bilgiyi eklemek için)

Dr. D. Doğan Gülfer

Sanat Eleştirisi Dersi Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

AD-SOYAD	SANAT ELEŞTİRİSİ DERSİ BAŞARI DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ	UZMAN	TESTİ	EZMAN	EYET	KİSMEN	HAYIR
	1. Sorular sanat eleştirisi dersine ilişkin konulara yöneliktir.				✓		
	2. Sorular sanat eleştirisi dersine yönelik becerileri temsil etmektedir.				✓		
	3. Sorular araştırmacı tarafından hazırlanan dört haftalık öğretim planına uygundur.				✓		
	4. 1 ve 2. sorular sanat yapının ne olduğu konusunda bilgiyi ölçer.				✓		
	5. 3., 4. ve 5. sorular eleştirinin ne olduğu konusunda bilgiyi ölçer.				✓		
	6. 6. ve 7 sorular eleştirii biçimleri ve çeşitleri konusunda bilgiyi ölçer				✓		
	7. 8. soru eleştirii sürecine yönelik bilgiyi ölçer.				✓		
	8. 9. ve 10. sorular eleştirii yaklaşımlarına yönelik bilgiyi ölçer.				✓		
	9. 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24. sorular araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan dört haftalık ders planında eleştirii dersi kapsamında anlatılan sanat akımlarına yönelik bilgileri ölçer.				✓		
	10. 25. soru bir sanat yapıtında yer alan unsurlara yönelik bilgiyi ölçer.				✓		

Açıklama: Yukarıda belirtilen sanat eleştirisi dersi başarı testi değerlendirme kriterleri dışında eklemek istediğiniz görüşleriniz bulunmaktaysa belirtebilirsiniz.


İrfan Doç, Hüsrevi Özümler

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Uyruğu : T.C

Adı Soyadı : Güneş DEMİR

Doğum Yeri ve Tarihi: Gaziantep-20.04.1987

Eğitim Durumu

Lisans : Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Resim-İş Öğretmenliği- 2012

Y. Lisans: Anadolu Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı- 2012

Y. Lisans: Atatürk Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı- 2013

İş Deneyimleri

2013-2015 Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi- Araştırma Görevlisi

2015-... Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Araştırma Görevlisi

Yüksek Lisans Tez Konusu: Öz-düzenleyici öğrenmenin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi dersine yönelik akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi.

İletişim

gdemir@erzincan.edu.tr

gunes.topal27@gmail.com