

**OTANTİK DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ  
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL SANATLAR  
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

**Sehran DİLMAÇ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Yrd.Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ**

**2012**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

**T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİMDALI**

**OTANTİK DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ  
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL SANATLAR  
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

(The Impact of Authentic Evaluation Approachments on the Attitudes About  
Visual Arts of Secondary School Education Students' )

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sehran DİLMAÇ**

**Yrd.Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ**

**ERZURUM**

**Haziran, 2012**

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd.Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ danışmanlığında, Sehran DİLMAÇ tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersinde Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi.” başlıklı çalışma .3. / 0.6. /2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Resim-iş Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. Şeyda Eraslan TAŞPINAR

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. İbrahim Halil YURTCAN

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ

İmza:

İmza:

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.././2012

Prof.Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ  
Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersinde Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmamın, 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.

Tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

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

X Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım taktirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

..../..../2012

  
Sehran DİLMAÇ

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ OTANTİK DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Sehran DİLMAÇ

2012, 119 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim görsel sanatlar dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin derse yönelik tutum ve bu sürecin algıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılının bahar yarıyılında Erzurum İli Yakutiye İlçesi'ndeki Erzurum Lisesi'nde yürütülmüştür. Araştırma deneysel yöntemin ön test-son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Gruplar cinsiyet, ilköğretim mezuniyet puanları, ortaöğretime giriş sınav puanlarına göre eşitlenmiştir. Araştırmada verilerin elde edilmesinde, görsel sanatlar dersi tutum ölçeği, otantik değerlendirme anketi, öz değerlendirme, grup değerlendirme formu ve otantik değerlendirme formları kullanılmıştır. Dersler deney grubunda otantik değerlendirme yaklaşımlarına, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretime dayalı olarak işlenmiştir. Araştırmada, görsel sanatlar tutum puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar analizlerde kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve "t" testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak  $p < .05$  olarak alınmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları yukarıda belirtilen istenlik değişkenler açısından denkleştirildiği için, kovaryans analizi yapılmamıştır. Nitel veriler ise, nitel veri analizi yönteminin içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları sonuçları aşağıda verilmiştir.

Otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol gruplarının görsel sanatlar dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu öğrencilerinin süreci değerlendirmeye yönelik formlara verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan içerik analizi sonuçları, deney grubu öğrencilerinin otantik değerlendirme sürecini algıları üzerinde etkili olduğu sonucunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Görsel sanatlar, Otantik değerlendirme, Sanat Eğitimi

## ABSTRACT

### MASTER THESIS

#### THE IMPACT OF AUTHENTIC EVALUATION APPROACHMENTS ON THE ATTITUDES ABOUT VISUAL ARTS OF SECONDARY SCHOOL EDUCATION STUDENTS'

**Sehran DİLMAÇ**  
**2012, 119 pages**

The aim of this study is to examine the impact of authentic evaluation approachment in secondary school visual art lessons on students' attitudes as regards visual art lessons. The study was carried out at Erzurum High School in Yakutiye Town of Erzurum. In the study, the design of pre-test, post-test of control group of experimental method was used. The groups are equalized according to secondary education score averages, scores of elementary school graduation and gender. In the collection of the research data, visual arts lesson attitude scale, authentic evaluation survey, concise evaluation, group assesment form and authentic evaluation form were used. In the data analysis, percentage, standart deviation and t-test were used. The significance level of the analysis were taken as  $p < .05$ . The study was concluded by using SPSS statistical programme. As experiment and control group were equaleyed as regards variables mentioned above, co-variance analysis couldn't be done. Qualified data was evaluated by means of content analysis technique of qualified data analyses method. The results of the study are given as follows.

There was significant distinction between post-test scores in favour of experiment group when pre-test scores taken from visual arts lesson attitude scale of control group in which traditional teaching was applied and experiment group in which teaching based on authentic evaluation approachment was applied were taken under control. Content analysis results carried on the answers which experiment group students gave for the evaluation of the process of teaching indicate that they had impact on the persuation of authentic evaluation process of the students in experiment group.

**Key Words:** Visual Arts, Authentic, Evaluation, Art Education

## ÖNSÖZ

İnsanoğlu dünya'ya geldiği günden itibaren, doğaya uyum sağlayabilmek için çevresini gözlemlene, keşfetme ve gerekli becerileri kazanma çabası içinde olmuştur. Bu çaba, deneme ve yanılma ile öğrenme sürecini insanoğlunun hayatına sokmuştur. Öğrenme süreci ile hayatımıza giren eğitim insanoğlunun vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Eğitimin önemli parçası da görsel sanatlar eğitimidir.

Görsel sanatlar eğitimi, tüm bireyleri çocukluktan başlayarak kültürel açıdan geliştirdiği; sezgileri, akıl yürütmeyi, hayal kurmayı ve beceriyi doğru şekilde geliştirirken, çok ve çeşitli bir okuryazarlığı basamak basamak inşa ettiği için yararlıdır. Görsel sanatlar eğitimi aynı zamanda algılama ve düşünmenin çok çeşitli yollarının temellerini öğreterek öğrenmeyi öğrenme kaygısı içerisinde dir. Amacı; sanatçı yetiştirmek olmayan bu ders ile bireyin deneyimini doğrudan birbirine bağlamak sözel, düşünsel ve sözel olmayanlar arasında köprü kurdurmak amaçlanmaktadır. Diğer önemli amacı ise; bütünü anlama, kavrama yeteneğini kazandırmaktır. Yapılan bu çalışma ile ortaöğretim görsel sanatlar derslerine katkıda bulunabileceği düşünölmektedir.

Birikimleriyle beni her zaman destekleyen hocalarım sayın Yrd.Doç.Dr. Şeyda Eraslan TAŞPINAR'a, sayın Yrd.Doç.Dr. İbrahim Halil YURTCAN'a, danışmanıma ve yetişmemde emeği olan tüm hocalarıma saygı ve şükranlarımı bildirmek isterim.

Çalışmamın yöntem ve analizlerinde benden yardımını esirgemeyen sayın Yrd.Doç.Dr. Serhat KURT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu çalışmada uygulamaları gerçekleştirdiğim ve veri topladığım Erzurum Lisesinin yöneticilerine her türlü destekle yanımda oldukları için teşekkür ederim. Bunun yanı sıra Erzurum Lisesinde öğrenim gören geleceğin öğretmenleri, mühendisleri ve doktorlarına da teşekkür ederim.

Ayrıca aileme ve son olarak beni yetiştiren anneme ve babama sonsuz teşekkürler ederim.

**Erzurum-2012**

**Sehran DİLMAÇ**

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ KABUL ve ONAY TUTANAĞI.....	İ
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	İİ
ÖZET .....	İİİ
ABSTRACT.....	İV
ÖNSÖZ .....	V
İÇİNDEKİLER .....	VI
TABLOLAR LİSTESİ.....	İX
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	X
KISALTMALAR DİZİNİ.....	XI

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Çalışmanın Amacı .....	3
1.3. Önem .....	4
1.4. Varsayımlar .....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Tanımlar .....	4

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	6
2.1. Çalışılan Konu ile İlgili Kuramsal Çerçeve .....	6
2.1.1. Görsel Sanatlar Eğitimi .....	10
2.1.2. Ülkemizdeki Sanat Eğitiminin Cumhuriyet Döneminden Günümüze Tarihsel Gelişim Süreci.....	13
2.1.3. Görsel Sanatlar Eğitiminde Değerlendirme .....	15
2.1.3.1. Proje Ödevleri .....	17
2.1.3.2. Performansı belirlemeye yönelik çalışmalar .....	18
2.1.3.3. Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo) .....	18
2.1.3.3.1. Portfolyo çeşitleri .....	21
2.1.4. Otantik Öğrenme .....	22



2.1.5. Otantik Etkinlik .....	25
2.1.6. Otantik Değerlendirme .....	28
2.1.7. Otantik Öğrenme Ortamında Bulunması Gereken Özellikler .....	32
2.2. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	33

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM</b> .....	41
3.1. Araştırmanın Modeli .....	41
3.2. Araştırma Grubu .....	42
3.2.1. Grupların Denkliği İle İlgili Bulgular .....	43
3.2.1.1 Grupların Cinsiyete Göre Dağılımı .....	43
3.2.1.2 Grupların İlköğretim Mezuniyet Puanları Dağılımı .....	44
3.2.1.3 Grupların SBS Puanları Dağılımı .....	44
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması .....	45
3.3.1. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ) .....	46
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	48
3.3.2.1. Görsel sanatlar otantik değerlendirme sürecini algılama değerlendirme formu .....	50
3.4. Veri Toplama Süreçleri .....	51
3.5. Deney Grubuna Uygulanan İşlemler ve Dersin İşlenişi .....	52
3.6. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler ve Dersin İşlenişi .....	55
3.7. Verilerin Analizi .....	56

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR ve YORUM</b> .....	57
4.1. Bulgular .....	57
4.1.1. Deney Grubunun Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamaları .....	57
4.1.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları .....	58
4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları .....	59
4.1.4. Deney Grubunun Otantik Değerlendirme Sürecini Algılarına Yönelik Nitel Verilerin Analizi .....	59
4.2. Yorum .....	69

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	73
-----------------------------------	----

5.1. Sonuç.....	73
5.2. Öneriler .....	75
<b>KAYNAKÇA</b> .....	77
<b>EKLER</b> .....	86
Ek.1. Araştırma İzni .....	86
Ek.2. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ) .....	88
Ek.3. Görsel Sanatlar Otantik Değerlendirme Sürecini Algılama Değerlendirme Formu (GSODSADF) .....	90
Ek.4. Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Ölçütleri Çizelgesi .....	91
Ek.5. Öğrenci Ürün Dosya Öz Değerlendirme Formu .....	92
Ek.6. Öğrenci Ürün Dosyasına Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği (Holistik Rubrik) .....	93
Ek.7. Öz Değerlendirme Formu Örneği .....	94
Ek.8. Grup Değerlendirme Formu Örneği .....	95
Ek.9. Tarihi Çevre ve Müze Bilinci Ünitesi Planı Örneği .....	96
Ek.10. Otantik Değerlendirme Sürecine Hazırlık Programı'ndan Ders Planı .....	101
Ek.11. Otantik Görev Yönergesi .....	103
Ek.12. Öğrenci Tasarımlarından Örnekler .....	104
Ek.13. Grupların Otantik Görevler Doğrultusunda Hazırladıkları Proje Sunumları .....	106
Ek.14. Deney Grubu İle Yapılan Sergi Ziyaretinden Görüntüler .....	107
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b> .....	108

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa No

Tablo. 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	43
Tablo. 3.2. Grupların İlköğretim Mezuniyet Notu Ortalamaları.....	44
Tablo. 3.3. Grupların SBS Puan Ortalamaları.....	45
Tablo. 3.4. Araştırmada Veri Toplama Süreçleri.....	51
Tablo. 4.1. Deney Grubunun Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test, Son Test Puanları Ortalamaları .....	57
Tablo. 4.2. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puan Ortalamaları.....	58
Tablo. 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları.....	59
Tablo. 4.4. Görsel Sanatlar Dersinde “Tarihi Çevre Ve Müze Bilinci” Ünitesi Boyunca Yaptığınız Çalışmaları Bundan Önceki Görsel Sanatlar Dersi Ünitelerindeki Yaptıklarınızla Karşılaştırdığınızda Ne Gibi Farklılıklar Olduğunu Düşünüyorsunuz? .....	60
Tablo. 4.5. Görsel Sanatlar Dersinin Bu Ünitelerinde Kullanılan Otantik Değerlendirme Yöntemlerinin Bilgi ve Becerilerinizi Daha İyi Ölçtüğünü Düşünüyor musunuz? .....	62
Tablo. 4.6. Bu Ünite de Kullanılan Değerlendirme Formları Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? .....	63
Tablo. 4.7. Bu Değerlendirme Yöntemlerini Diğer Derslerde ve Ünitelerde Kullanmak İster misiniz? .....	65
Tablo. 4.8. “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” Ünitesinden Sonra Görsel Sanatlar Dersleriyle İlgili Görüşlerin/Duygularında Olumlu Olumsuz Bir Değişim Oldu mu? .....	66
Tablo. 4.9. Otantik Değerlendirme Yöntemlerinin Bu Derste Sizlere Ne Kazandırdığını Düşünüyorsunuz? .....	67

## ŞEKİLLER LİSTESİ

**Sayfa No**

Şekil 1. Geleneksel ve otantik sınıfların farklılıkları .....	8
Şekil 2. Geleneksel ve otantik değerlendirme arasındaki farklar.....	30

## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

**GSDTÖ** : Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği

**GSODSADF**:Güzel Sanatlar Otantik Değerlendirme Sürecini Algılama  
Değerlendirme Formu

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖSKD** : Ön-Test Son- Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen

**SBS** : Seviye Belirleme Sınavı

**YÖK** : Yüksek Öğrenim Kurumu

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.GİRİŞ

Bu araştırmada, ortaöğretim görsel sanatlar dersinde otantik değerlendirmenin öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum ve öğrencilerin otantik değerlendirme sürecine algılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın ikinci bölümünde literatürde yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmanın kuramsal temeli oluşturulmuştur. Bu bölümde otantik öğrenmenin ve otantik değerlendirmenin ne olduğu otantik öğrenmenin özellikleri ve görsel sanatlar eğitiminde otantik değerlendirme araçları ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde ise araştırmada kullanılan araştırma deseni, çalışma gruplarının oluşturulması, deney ve kontrol grubuna yapılan uygulamalar, araştırma bağlamı, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan teknikler ile araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümünü, araştırma sonucunda problemlere bağlı olarak toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgular ve yorumlar oluşturmuştur.

Son bölümde ise, araştırma sonuçlarının genel bir özetine ve araştırmaya bağlı olarak sonraki araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Görsel sanatlar dersi, öğrencinin duygu ve düşüncelerini çeşitli malzemeler kullanarak belirli tasarımlar sonunda iki veya üç boyutlu olarak ortaya koyduğu bir süreçtir. Bu süreç boyunca öğrencinin algısal, estetiksel nitelikleri ile kendini ifade etme becerilerinde gelişme olduğu düşünölmektedir. Bu nedenle öğrenme süreci ve öğrenme sürecini değerlendirme ürün (sonuç) değerlendirme kadar önem taşımaktadır. Çünkü öğrencinin ödevinin sonunda ortaya koyduğu ürünün dışında onun çabalarının, yani

sanatsal deneyimlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir (Eisner, 1997; Mamur, 2009; Walker, 2003). Bu nedenle yeni öğretim programlarının öngördüğü öğrenme sürecini yoklayan alternatif değerlendirme yaklaşımları görsel sanatlar öğretiminde daha kabul edilebilir görülmektedir. Çünkü görsel sanatlar eğitiminde değerlendirme öncelikle çocuğun gelişimini gözleme amacına dönüktür. Uyarıcı, özendirici, geliştirici nitelikte olması, eğitimsel bir nitelik taşıması açısından önemlidir (Gel 1990).

“Geleneksel öğretim anlayışında öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve çoğu zaman sınavlarla yapılır. Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır. Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür” (Brooks ve Brooks, 1993, s.37). Geleneksel öğretim anlayışı doğrultusunda işlenen derslerin daha çok geleneksel araç ve yöntemlerle sınırlı kalınması görsel sanatlar dersini yapısı itibariyle karşılamayacağı söylenebilir.

“Geleneksel yöntemlerde öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı; bilgiyi kullanma, problem çözme, kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır” (Açıkgöz, 2002, s.63). Buna karşın sanat alanının bireyselliği ve özgünlüğü ön planda tutan kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler ise geleneksel yöntemlerden farklı olarak daha esnek, kapsamlı, farklı becerileri ölçebilen süreç temelli alternatif ölçme değerlendirme araçlarını gerekli kılmaktadır.

Çünkü sanat programlarının öğrenci üzerinde ne tür etkiler bıraktığını anlamak oldukça güçtür ve hassas ölçümler gerektirir. Gerçek bir değerlendirme ise zaman alır. Her değerlendirme tekniği sanatsal öğrenmenin farklı boyutlarını ölçmektedir. Öğretmenin sanatsal öğrenme sürecinde bu farklılıkları bilmesi ve alternatif ölçme araç ve tekniklerini seçebilmesi gerekmektedir.

Alternatif ölçme araçları içinde; oyunlar, bulmacalar, günlükler, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup tartışmaları, performans ölçme ve portfolyolar gibi araçlar yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda ortaya çıkan bu ölçme değerlendirme teknikleri öğretmenlere ortam düzenleme, tasarlama, yönlendirme gibi roller yüklemiştir (Mamur 2009; Yurdakul 2004). Bay (2009, s. 45) yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ilkelerini sıralarken anlamlı öğrenmenin otantik (gerçek) öğrenme görevleriyle oluştuğunu belirtir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme toplumdaki öğrencileri, öğretmenleri ve uzmanları içeren otantik, ilgi çekici projeler üzerinde durur.

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere yapılandırmacı yaklaşımın önemli unsurları arasında otantik öğrenme ve otantik değerlendirme de yer almaktadır.

İlgili alanyazın araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programlarındaki ölçme değerlendirme araçlarını kullanma ve hazırlama konusunda bilgi eksiklikleri ve eğitim ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koymaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu 2007; Mamur 2009; Yapıcı ve Demirdelen 2007).

Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesini “Ortaöğretim kurumları görsel sanatlar dersinde otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına ve öğrencilerin otantik değerlendirme sürecine olan algılarına etkisi nedir? oluşturmaktadır.

Bu ana problem cümlesi doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1.Otantik değerlendirmeye dayalı alternatif değerlendirme tekniklerinin öğrencinin derse karşı olan tutumlarına etkisi nedir?

2.Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı öğretim süreci öğrenciler tarafından nasıl algılanmaktadır?

## **1.2. Çalışmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim görsel sanatlar dersinde otantik değerlendirmenin öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum ve öğrencilerin otantik değerlendirme sürecine algılarına etkisini araştırmaktır.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Görsel sanatlar dersinde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim ve değerlendirme uygulanan kontrol gruplarının görsel sanatlar dersine karşı tutum ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık var mıdır?

2. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı öğretim uygulanan deney grubu öğrencileri otantik öğrenme sürecini nasıl algılamaktadırlar?



### 1.3. Önem

Araştırma görsel sanatlar dersinin yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı olarak nasıl işlendiği açısından oldukça önemlidir. Bu anlamda görsel sanatlar dersinde öğretmen tarafından kullanılabilir uygulamaya yönelik önemli örnekler içerdiği düşünülmektedir. Bu yaklaşımların öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi ve sürece algılarının belirlenmesinin, program uygulamaları hakkında dönüt olacağı düşünüldüğü için ayrıca önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulguların öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanında mesleki donanımlarının artırılması için yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Yukarıda yer verilen bütün bu gerekçelerden dolayı araştırma önemli görülmektedir.

### 1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan test ve anketleri önemseyerek ve samimi olarak cevaplamışlardır. Ayrıca kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler kontrol ve deney gruplarını aynı oranda etkilemiştir.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Erzurum Lisesinde eğitim-öğretim gören 12. sınıf öğrencileri ile,
2. 2011-2012 bahar döneminde “Görsel Sanatlar” dersi bağlamı ile ve
3. Araştırmada, kullanılan veri toplama araçlarındaki verilerle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Otantik Öğrenme:** Bir görev ve etkinlik gerçekleştirilmesini temel alan, bu etkinlik ve görev içinde etkin değerlendirmeler yapılarak oluşan bir öğrenme sürecidir (Newmann ve Wehlage, 1993).

**Geleneksel Öğretim:** “Önceden belirlenmiş bilgileri aktarmaya dayalı, doğrudan öğretimin kullanıldığı, ders içeriğinin çoğunlukla ders kitaplarından alındığı,

öğrencilerin pasif durumda olduğu, bilgilerin sorgulanmadığı, öğretmen merkezli öğretim” (Deryakulu, 2001, s.53).

**Otantik Değerlendirme:** “Öğretimle ilgili etkinliklerde (amaç merkezli, gerçek yaşam görevlerinde) öğrencilerin öğrenme, başarı, motivasyon ve tutumlarını çeşitli formlarla ölçmeye dayalı değerlendirme sürecidir. Örneğin, bir sınıf problemini tartışmada öğrenci katılımını gözleme ya da harita çizerken kaynak kitapları kullanmalarını gözleme” (Parker, 2005, s.349).

**Görsel Sanat Eğitimi:** “Öğrencilere gözlem, izlenim ve gereksinimleri ile duygu ve tasarımlarını resimle anlatabilme bilgi, beceri ve yetisini, sanat yapıtlarını değerlendirmek için gerekli ölçüleri ve kavramları kazanmak konusunda onlara yardımcı olmak amacıyla yapılan eğitimidir” (Özsoy, 2003, s.15).

**Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi:** “Belirli bir ders veya alanda, öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan bilgi, beceri tutum ve değerlerin ne düzeyde gerçekleştiğini belirli ölçütlere göre saptayarak, yargıya varma sürecidir” (Karakuş, 2006, s.17).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışılan konu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak ilgili alanyazında otantik değerlendirme üzerine yürütülen çalışmalar hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 2.1.Çalışılan Konu İle ilgili Kuramsal Çerçeve

Eğitimin öneminin giderek arttığı çağımızda birçok alanda baş döndürücü bir hızda değişme ve gelişmeler yaşanmaktadır. Öğülmüş (2005)'ün ifade ettiği gibi “bilginin yarılanma hızının dört yıla, hatta bazı bilim dallarında bir yıla indiği, ekonomik, siyasal ve toplumsal anlamdaki gelişmeler toplumsal sistemleri zorlamaktadır. Bunun yanı sıra teknolojik gelişmeler ve ekonomik alanda meydana gelen değişmeler de bireylere yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir” (s.25). Bireyin ve toplumun gereksinimlerine göre şekillenen eğitimin temellerinin de bu değişme ve gelişmelerden etkilenmemesi mümkün değildir. Neredeyse gelişmelerin değişimden daha hızlı olduğu bu süreç eğitim sistemlerini de zorladığı açıkça görülmektedir. Bireylere kazandırılması gereken istendik davranışlar değişmekte ve ülkeler eğitim sistemlerini bu noktada sorgulamaktadır.

Günümüzde gelinen noktada, her alanında olduğu gibi, eğitim alanında da önemli değişimler gerekmektedir. Özellikle teknoloji eğitimin amaç ve içeriği yanında, öğrenme öğretme sürecinde önemli değişimleri zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin merkez olduğu geleneksel öğretim yöntemleri bu değişimin önünde birer engel olarak durmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı derslerde öğrenciler kendi düşüncelerini ifade edemedikleri için, derslerde güçlük çektikleri noktalar belirlenememekte, yerinde ve zamanında müdahaleler yapılamamaktadır. Öğretim

önceden belirlenmiş bir yapıda, düzende ve hızda yapılmaktadır. “Bu süreçte ,öğrenciler genellikle pasif durumdadır. Temel düşünce, öğretmenin kendi bilgisini doğrudan öğrenciye aktarması ve öğrencinin de bilgiyi yorumlamadan ezberlemesidir” (Çömlekoğlu, 2001, s.47).

Geleneksel öğretim yaklaşımına alternatif olarak sunulan yapılandırıcı öğretim yaklaşımıyla verilen bilgilerin ezberlenmeyip, öğrenciler tarafından yapılandırıldığı, bunun ise bilginin kalıcılığı ve kullanılabilirliğini arttırdığı savunulmaktadır.

Birçok uygulama alanı olan görsel sanatlar eğitiminin; eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi öğretmen merkezli bir yapı yerine edinilen bilgileri kullanmaya dayalı bir yapıya kavuşturulması da önemli bir gereksinim olarak görülmektedir. Görsel sanatlar eğitiminde birçok alanda öğrenciler, belli başlı konuları öğrenerek ya da ezberleyerek, üretim ve yaratıcılık boyutuna geçememektedir. “Sanat eğitiminde her ne kadar ezber, bir yöntem olsa da öğrenci, görme yerine ezberleyerek, kolayı seçerek eksikliğini ortadan kaldırdığını düşünebilir. Bu durum ise, öğrencinin bilgilenme sürecini engelleyebilir” (Mant, 2007, s.18).

Öte yandan günümüzde, bireylerin bilgiyi tek kaynaktan almaları ve ezberlemeleri beklenmemekte, bunun tersine bilgiye ulaşma yollarını bilen, bunları kullanabilen ve karşılaştığı sorunlar karşısında bilgiyi kullanarak çözüm yöntemlerini oluşturabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. “Bireylerin bu özellikleri kazanmalarında, yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durum sanat eğitiminde de yeni yaklaşımların benimsenmesini ve yeni yöntem ve tekniklerin uygulamaya geçirilmesini gerektirmektedir” (Mant, 2007, s.18).

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ise geleneksel öğretim yöntemlerinden tamamen farklı bir eğitim anlayışı taşımaktadır. Eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinim anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür. “Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır” (Slavin, 1994, s.225).

Yapılandırmacı ortamda öğretmen, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. “Bu amaçla gruplar arasında dolaşır, yardıma gereksinme duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır” (Yaşar, 1994, s.32).

Yapılandırmacı yaklaşımın önemli bir unsuru olan otantik öğrenmedir diyebiliriz. Yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğrencilere otantik deneyimleri sayesinde önceki bilgi ve anlayışlarına bağlı olarak yeni bilgi ve anlayış oluşturmaları için olanaklar sunulur. Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili problemlerle uğraşmalarına izin verilir. Bu problemleri çözmeye öğrenciler, olanaklar bulmaya, farklı çözümler oluşturmaya, diğer öğrencilerle işbirliği içerisinde çalışmaya, fikirlerini ve hipotezlerini sınamaya, yeniden gözden geçirip düzeltmeye ve son olarak da oluşturabilecekleri en iyi çözümler sunmaya teşvik edilir ([www.ncrel.org/sdrs/pathways.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/pathways.htm)).

Geleneksel sınıflar ile otantik sınıfların arasında farklılıklar aşağıda verilmiştir.

<b>Geleneksel Sınıflar</b>	<b>Otantik Sınıflar</b>
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğru gerçekleşir.	Eğitim programında önemli kavramlar vurgulanır, ilerleme bütünden parçaya doğru gerçekleşir.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci sorularını dikkate alma ve öğretimi bu doğrultuda düzenleme son derece önemlidir.
Program etkinlikleri ağırlıklı olarak ders ve çalışma kitaplarına dayanır.	Program etkinlikleri ağırlıklı olarak birincil veri kaynaklarına ve öğrencilerin el becerilerine dayalı materyallere dayanır.
Öğrenciler öğretmen tarafından bilginin üzerine işlendiği boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler dünya hakkında teoriler oluşturabilen düşünürler olarak kabul edilir.
Öğretmenler genellikle öğrenciler için bilgi aktarma, bilgi yayma davranışı içindedirler.	Öğretmenler genellikle etkileşimli durumdadırlar ve öğrenciler için öğrenme ortamı yaratırlar.
Öğretmenler öğrenmenin geçerliği için	Öğretmenler öğrencilerin sunulan kavramları anlamaları ve daha sonraki

doğru yanıt ararlar.	derslerde kullanmaları için görüş açıları ararlar.
Öğrenmeyi değerlendirme öğretimden ayrı olarak ve neredeyse tamamen sınav yoluyla yapılır.	Öğrenmeyi değerlendirme öğretmeyle iç içedir ve öğrenci portfolyo, sergi ve işlerinin gözlenmesi yoluyla gerçekleştirilir.
Öğrenciler temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler temelde grupta çalışır.

*Şekil 1.* Geleneksel ve otantik sınıfların farklılıkları [Brooks ve Brooks 1993'den uyarlanmıştır]

Günümüzde bireylerin işlevi üst düzey kararlar alma ve yaratma becerilerine kilitlenmektedir. Bu noktada eğitim yoluyla günümüz bireylerine kazandırılması gereken beceriler önem kazanmaktadır.

Bu becerilerden en önemlilerinden birisi aktif, sorun çözen, mutlu ve demokratik ilkeler doğrultusunda toplumsal yaşamı kavramış bireyler yetiştirmektir. Demokratik tutum ve değerlerin okulda geliştirilebilmesi için, okuldaki tüm etkinliklere yayılması gerekmektedir.

Bu etkinliklerden biri sanat eğitimidir. İnsanın genel eğitimi içerisinde önemli bir yere sahip olan sanat eğitimi sadece yeteneklilerin eğitimi için bir "lüks" değil, herkes için gerekli bir kişilik eğitimidir. Burada sanat eğitiminden amaçlanan, sanatçı yetiştirmeye yönelik eğitim değil, bireyin sanat yoluyla eğitimi, yani bireyin estetik eğitimidir. "İnsanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak şartları hazırlayan ve bireyin kişilik kazanmasını amaçlayan bir etkinliktir" (Gençaydın, 1987, s.61 ). "Sanat eğitimi; gözlem yapma, özgün buluş ortaya koyma ve pratik düşüncüyü geliştirmeyi pekiştirir. Zihinsel düşünceleri beyinde gerçekleştirebilme gücünü artırır ve sentez yapmaya yardımcı olur" (Tepecik, 2008, s.236). Bu eğitimde çocuğun tüm sanatları tanınması, kendini anlatmada, kendi dışındaki dünya ile iletişim kurmada kendine yakın bulduğu sanat dilini kullanması hedeflenmektedir. Çocuk oyun oynar gibi, severek ve isteyerek; yetkili öğretmenlerin rehberliğinde, resim, seramik, drama, şiir, dans, müzik gibi tüm sanatlarla tanışır, öğrenir, uygulamalar yapar, yaptıklarını eleştirir, düşünür, geliştirir, arkadaşlarıyla, çevreyle iletişim kurar ve böylece kendini anlatabilir.

“Sanat eğitimin amacı, yapılmış olanları yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeterlilikleri olan insanları yetiştirmektir. Sanat eğitimi geçmişle gelecek arasında, eskiyle yeni arasında, analitik değerlendirme yapabilme, yargılayabilme bilgisine sahip olmayı sağlar” (Tepecik, 2008, s.236). Çünkü sanat eğitimi sanıldığı gibi soyut anlamda salt bir duyu eğitimi değil, aynı zamanda zihinsel düşün süreçlerinin zenginleştirilmesi ve doğa-doğa, doğa-insan, insan-insan, insan-toplum arasındaki ilişkiler bütünü sezilmesi ya da kavranmasına ilişkin çok yönlü bir yöntemler bütünüdür (Gençaydın, 1990). Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için gerekli ilk şarttır. “Yalnızca bakmak değil "görmek", yalnızca duymak değil "işitmek", yalnızca ellerle yoklamak değil, "dokunulanı duymak" yaratıcılık için gerekli ilk aşamalardır” (San, 1985, s.17).

Sanat eğitiminin belirtilen amaçlara ulaşabilmesinde otantik sınıfların oluşturulması, otantik etkinlikler ile bu ortamların desteklenmesinin büyük önem taşıdığını öne sürebiliriz.

### 2.1.1. Görsel Sanatlar Eğitimi

“Eğitim kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir” (Ertürk, 1982, s.32). Bu süreç içinde kişinin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmek, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir seviyeye ulaştırmak amacıyla yapılan eğitim etkinliklerinin tümüne de görsel sanatlar eğitimi diyebiliriz. Sanat eğitimi denince akla görsel sanatlar eğitimi gelir.

Sanat eğitimi özgür, barışçı, paylaşımcı, insancıl, yaratıcı bir bireyin eğitimini hedefler. Buna ideal insan diyebiliriz. Bu ortamda eğitim fırsatını yakalayan birey, yaşamını ve kendisini doğru kararlarla yönlendirebilen bir kişilik durumuna gelebilir. Bu süreç araştırmaya önem vermeyi, sorgulamayı, problemlere farklı açılardan yaklaşma yetisini, problemlere alternatif çözümler getirebilme yetisini kazandıran, tüm bunlar sonucunda yaşamın daha anlamlı hale getirildiği bir süreçtir (Telli, 2004).

Bireylerin genel eğitim ve öğretimleri içinde kişilerin estetik duygularının geliştirilmesi, yukarıda belirtilen ideal insanların çoğunlukta olduğu uygun bir toplum oluşturmanın önemli bir koşuludur. “Sanat eğitimi çocuk ve ergeni bir sanatçı yapmayı amaçlamaz, çağdaşlaşma süreci içinde toplumda yetişmekte olan kuşakları her alanda

yaratıcılığa yönelten bir ders içi ve ders dışı etkinlikler bütünüdür” (San, 1982, s.216). Genel eğitim ve öğretimin insana dönük uğraşları, yöntemleri, amaç ve ilkelerinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, psikolojik farklılıkların gözetilerek bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, ruh sağlığı açısından, dengeli bir kişi yaratma çabası güdülür. Bu eylem sürdürülürken, bir yandan da, kişiye zihinsel birikimlerini kendi kendini anlatıp yorumlayarak bir şeyler yapma, yaratma olanağı sağlanır ki, birey böylece ruhsal boşalmaya, ruhen mutlu olma düzeyine ulaşarak daha dengeli bir tavır içine girer. Aslında kişiyi bu noktaya getiren uğraşın bilim dilindeki adı genelde “Sanat Eğitimi”dir (Türkdoğan, 1981).

20. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri kapsar. Yaygın ve tümel anlamında kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe sanat eğitimi daha çok “plastik sanatlar alanında verilen eğitim” biçiminde anlaşılmaktadır. Her iki durumda da sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır (San, 1985).

Enver Yolcu sanat eğitimini aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır:

“Sanat eğitimi yeni bir tanım olarak sanat ve bilim çevrelerince benimsenmiş görünse de, terim, kavram ve kapsam olarak tam yerine oturduğu söylenemez. Çünkü bugüne kadar bu terim yerine ya da alanı belirlemeye yönelik kullanılan terimler oldukça fazladır. (resim-iş, sanat öğretimi, sanat yoluyla öğretim, estetik eğitim, güzel sanatlar eğitimi, plastik sanatlar eğitimi, sanata doğru eğitim, temel sanat eğitim v.b.) (Yolcu, 2004, s.86).”

Sanata ve sanat eğitimine yön veren sanatçılardan Zafer Gençaydın sanat eğitimini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Sanat eğitimi, genel eğitimin önemli bir parçası olarak kabul edilebilir. Ancak, sanatın bir özgünlük ve bireysel yaratıcılık olgusu olduğunu dikkate alırsak, sanat eğitiminin kendine özgü çok özel yasalarının ve ilkelerinin varlığını da kabul etmek zorundayız. Bu nedenle, sanat eğitiminin eğitim dizgesi içerisindeki yerinin çok iyi belirlenmesi gerekmektedir (Gençaydın, 1987).



Günümüzde okullarda verilen görsel sanatlar derslerinin bulunmasının pek çok gerekçesi vardır. Bu gerekçeleri Özsoy (2003) şöyle belirtmiştir;

- a. Görsel sanatlar esasen çözülmek üzere problem icat eder. Sanat yaratıcı düşünceyi, anında ve yerinde karar vermeyi, değerlendirme ve hemen sonuç alma yeteneğini geliştirir.
- b. Sanat doğası gereği hayal etme alıştırmaları yapılmasını sağlar. Sanat bir değişiklik ve şimdi bildiğimizden daha iyi bir yol ve şans oluşturmak, bir ümit oluşturmak için yegâne araçtır.
- c. Sanat var olan kültürel çeşitliliği keşfetmek ve vurgulamak için fırsatlar sunar. Böylece duyarlılığı (empati başkasının yerinde kendini koyma) ve müşterek ve karşılıklı sevgi için yapılması gerekenleri araştırmayı teşvik eder.

Görsel Sanatlar dersi içerik olarak; görsel sanat kültürü, müze bilinci ve görsel sanatlarda biçimlendirme olmak üzere üç öğrenme alanında eğitim ve öğretim yapmayı hedeflemektedir. Böylece Görsel sanatların diğer dallarıyla da ilgilenen ve öğrenciyi yönlendirebilecek esnekliğe sahip bir program yapılandırılması amaçlanmıştır. Bu programla sanattan zevk alan, sanatı içselleştiren, bilinçli, estetik zevke sahip ve eleştiri yapabilen nesiller yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığının görüşleri aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

“Görsel sanatlar dersi programı, öğrencilerin buldukları yaş düzeyinden başlayarak bütün yaşamları boyunca temel bir kazanım olarak kendilerini ifade etme yollarını keşfetmeleri ve bunları kullanarak duygusal, bilişsel, kültürel ve toplumsal yönlerden donanımlı hâle gelmeleri; sağlıklı, dengeli kimlik oluşturmaları ve nitelikli alışkanlıklar edinmeleri için hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007, s.4-5).”

### 2.1.2. Ülkemizdeki Sanat Eğitiminin Cumhuriyet Döneminden Günümüze Tarihsel Gelişim Süreci

Ülkemizde Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana tarihsel gelişimi incelendiğinde sanat eğitimi ile toplumun uygarlaşması ve sanat eğitimi anlayışının amaçların uygun şekilde yürütülmesi bakımından gerekli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte, Ulu Önder Atatürk'ün liderliğinde sanat eğitiminin birey ve toplum açısından önemi vurgulanmış, bir toplumun çağdaşlaşma sürecinde sanatsız bir eğitimin çağdaşlaşma amacını gerçekleştiremeyeceği düşünülmüş ve bu konuda gerekli araştırmalar ve çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların başında Cumhuriyetin ilk yıllarında hükümetin davetiyle Türkiye'ye gelen ünlü eğitimcilerden Amerikalı John Dewey'e okulların mevcut durumu incelenmiş ve hazırlanan ayrıntılı rapor, yerli eğitimcilerin de gayretleri ile sonuçlandırılarak Eğitim Bakanı Mustafa Necati dönemi olan 1926 yılında yürürlüğe konulmuştur. Bu raporda sanat eğitimi açısından şu görüşlere yer verilmiştir:

- 1.Okullarda bütün donanımlarıyla birlikte resim ve iş atölyeleri kurulmalı.
- 2.Yükseköğrenime devam etmeyecek kişiler için, kendilerine bilgi ve beceri kazandıracak uygulamalı çalışmalara özellikle de el işlerine önem verilmeli.
- 3."Resim, çizgi ve boya sanatları gibi görsel sanat etkinlikleri, kişisel ve toplumsal önemi ve yararı açısından yeteneklerin geliştirilmesine önem verilmelidir" (Yolcu, 2004, s. 97).

Dewey tarafından hazırlanan bu rapor doğrultusunda ilk, orta ve lise Resim-iş eğitimi programları değiştirilmiştir. Ayrıca 1926'da Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü açılmış daha sonra bu enstitü bünyesinde 1932 yılında resim bölümü kurulmuştur. Gerçekten bu bölümün açılışı ile Türkiye'de sanat eğitiminin temellerini oluşturmada önemli role sahip resim öğretmeni yetiştirme işinin kurumsallaştırılması sağlanmıştır (Alakuş, 2003)

Yeni kurulan Cumhuriyetin ihtiyaç duyduğu en önemli kaynaklardan biri şüphesiz yetişmiş insan gücüdür. Bu güce her alanda olduğu gibi sanat eğitiminde ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde ihtiyaç duyulan eğitimcilerimizden biri, Cumhuriyet döneminin fikir yapısını etkileyen, dönemin sanat ve eğitim anlayışına bir çok yeniliği getiren İsmail Hakkı Baltacıoğlu'dur. Öğretmenliği sırasında resim ve el işi

konusunda yepyeni düşünceler ortaya koymuştur. 1910 yılında Avrupa'ya gönderilen Baltacıoğlu, üretime ve yaratıcılığa dayanan bir eğitim sistemini savunarak, geleceğin Türkiye'sini şekillendirmede kültür, din, dil ve sanat gibi birçok kavram üzerinde durmuş ve fikirlerini ortaya koymuştur (Dikici ve Tezci, 2002).

Bu dönemde ülkemizde sanat eğitiminin gelişimine katkıda bulunan bir diğer sanat eğitimcisi İsmail Hakkı Tonguç'tur. Tonguç'un eğitim anlayışı; bireyin resmi bir ifade aracı olarak görebilme bilincine erişmesinin sağlanması, sanat eserlerini inceleme ve değerinin farkına varma bilincinin geliştirilmesi, tasarım ve yaratıcılık yetilerinin geliştirilmesi, insanı sanata yakınlaştırma gibi amaçları kapsamaktaydı. Tonguç'un bu eğitim hedeflerinin, bugünkü amaçların temellerini oluşturan bir nitelikte olduğunu görürüz. Ayrıca Tonguç'un Köy Enstitülerinin kuruculuğunu üstlenerek yapmış olduğu uygulamalar ve çalışmalar, sanatın ve sanat eğitiminin yaygınlaşmasında da çok önemli rol oynamıştır (Telli, 2004).

1930, 1938, 1949 ortaokul programları resim dersleri önceleri oldukça yalın ve yüzeysel iken 1949' da en gelişmiş biçimine ulaşmıştır. Bu yıllarda Resim derslerinin program bütünü içindeki yeri uzun yıllar %3'lük oranını koruduğu, ancak amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından ise, 1950'ye doğru daha çok gelişmiştir (Alakuş, 2003).

Takip eden 1962 yılından itibaren ülkemizde sanat eğitiminin önemi tartışıldığı ve programdaki yerinin açısından öneminin vurgulandığı görülmektedir. korunması 1974'teki 9. Milli Eğitim Şûrası'nda sanat eğitiminin ders içi etkinliklerinin dışında ders dışı etkinliklerle de desteklenmesinin sanat eğitimi açısından önemli gelişmelerdir.

Son yıllarda ülkemizde sanat eğitimi alanındaki en önemli gelişme Milli Eğitim Bakanlığı'nın Dünya bankası ile birlikte 1980'li ve 90'lı yıllarda gerçekleştirdiği Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde YÖK tarafından öğretmen yetiştiren fakülteler yeniden yapılandırılmıştır (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 1998a). Özsoy (2003) bu yıldan itibaren sanatçı öğretmen anlayışından uzaklaşarak, sanatla ilgili farklı disiplinlerin birleştirilmesi ile oluşmuş yeni bir anlayışa yöneldiğini ifade etmiştir. YÖK tarafından, resim (iş) öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde kullanılmak üzere disipline dayalı sanat eğitimi anlayışı çerçevesinde ilk ve ortaöğretim sanat öğretimi programları hazırlanarak yayınlanmıştır (YÖK, 1998b).

Sanat eğitimcisi Vedat Özsoy Disipline Dayalı Sanat Eğitimi ni şöyle tanımlamıştır:

“Disipline Dayalı Sanat Eğitimi, başta ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen fakat aynı zamanda yetişkin eğitiminde, yaşam boyu eğitimde ve sanat müzelerinde kullanmak için formüle edilen kapsamlı bir görsel sanatlarda öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Bu amaçla yaratıcılık, sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik gibi farklı disiplinlerin yanı sıra, çok kültürlü ve kültürler arası anlayışı içeren bir ders öğretim programı ülkemiz koşullarına uygun olarak geliştirilmiş ve bu yeni yöntemde de “Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi” adı verilmiştir (Özsoy, 2003, s.168).”

### **2.1.3. Görsel Sanatlar Eğitiminde Değerlendirme**

Değerlendirme eğitim, öğretim etkinliklerinin vazgeçilmez bir unsurudur. Özellikle genel eğitim sürecinin bir parçası olan görsel sanatlar dersinde değerlendirme farklı boyutları ile ele alınması gereken bir konudur. Öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki eğitim-öğretim etkinlikleri; yaratıcılık, tutumlar, ilgiler ve öğrenme şekilleri gibi duyuşsal ve devinimsel özellikleri de içerir. İyi bir ölçme-değerlendirme süreci tüm bunları içeren, öğrencinin gelişimini farklı boyutlarda ele alan bir süreçtir (MEB, 2006, 17). Görsel sanatlar eğitiminde temel ilke, bireysel farklılıkların gözetilmesidir. Eğitimci, hiçbir zaman her öğrencinin aynı sonucu almasını beklememelidir. “İlköğretimde sanat eğitimi oyunla başlar ve öğrencinin kendi eğilimlerini, becerilerini, yetkinliklerini keşfetmesine imkân sağlar. Öğrenciler sevmedikleri, istemedikleri, yeterince motive edilemedikleri bir konuda çalışmaya zorlanmamalıdır” (MEB, 2006, s.17).

Sanat eğitiminin belirtilen amaç ve hedeflere ulaşmasında ise birtakım güçlüklerle karşılaşmaktadır. Sanat eğitimi derslerinde karşılaşılan en önemli zorluklardan biri sanat eğitiminin değerlendirme boyutudur (Linn, 1990; Ellmers, 2006; Al-Amrı, 2011). Etkili öğretme, doğru ve tam olarak değerlendirmeye dayanır ve değerlendirme öğretme sürecinde gerçekleştirilmelidir. Griffin (1991)’de “değerlendirmenin öğretme sürecine dâhil edilirse daha güçlü hale geleceğini”

belirtmiştir (s.1). “Yapılandırmacı anlayış uyarınca öğretmen öğrenci başarısını değerlendirmede de test sonuçlarından daha çok, düzenli olarak gerçekleştirdiği gözlemlerinden yararlanır” (Alkove ve McCarty, 1992, s.16).

Sanat uygulamalarında anlatımsal ve yaratıcı öğeler değerlendirme kapsamı içinde düşünüldüğünde öğretmenin öznel tavrı değerlendirmede artmaktadır. Bu durumda değerlendirmede güçlük yaşanmaktadır. Öğretimsel öğeler olarak kabul edilen teknik beceri, gördüğünü doğru yansıtma, araç-gereç kullanımında yeterlilik gibi öğeler değerlendirmede ağır basarsa o zaman sonuç daha nesnel olabilmekte ve değerlendirme kolaylaşmaktadır. “Sanat eğitiminde öznel ve nesnel öğeler iç içe geçirilmiştir. Öğretmenin sanatsal anlatımı dışlaması ya da sadece öğretimsel yanı öne çıkarması; doğru ve sağlıklı bir sanat eğitimi uygulamasından uzaklaştırmaktadır. Bu durumda değerlendirme bütünlüklü bir tutum içinde gerçekleştirildiği oranda nitelikli bir sanat eğitimi uygulanabilecektir” (Kırıçoğlu, 2002, s.204).

İyi tasarlanmış bir değerlendirmenin görevi, özel amaçlar ve yeteneklerle ilgili bilgiyi pek çok seviyede ölçmektir. Öğrencilerin sanatsal tasarım, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ya da sanat ürünleri ve süreçlerindeki üretkenlik açısından genelde çok karmaşıktır ve bu yüzden ölçmesi zorluk taşımaktadır. Tek bir değerlendirme ölçütü ya da stratejisi sanat eğitimcisine öğrencinin bir sanatsal çalışmasının değerlendirilmesi ile ilgili gereken önyargısız bilgiyi vermemektedir.

Önyargılar anlamlı bir biçimde öğrenme sürecini etkilemektedir. Sanat eğitimi dersi ya da programı esnasında nelerin yaşanacağını önyargılar belirlemektedir. Birçok zaman öğrenciler yeni bir şey öğrenme konusunda başarısız oldukları görülmektedir. Bu durumun sebebi, önceki bilgi birikimlerinin hatalı ya da taraflı olarak belleklerinde yer almasından kaynaklanmaktadır. “Sanat eğitimcisinin öğrencilerin önceki bilgi birikimlerinin üzerine yeni bilgileri inşa etmesi ve uygun eğitimi bulması için, öğrencilerin sahip oldukları önyargıları ve hatalı öğrenmeleri ile ilgili bilgi toplanması gerekmektedir. Bu tarz bilgiler, bir sanat programına başlamadan önce toparlanmaktadır” (Beattie, 1997, s.7).

“Görsel sanatlar derslerinde değerlendirme konusunda karşılaşılan zorluklar arasında, ders saatinin azlığı gelmektedir. 1974–1975 öğretim yılında haftada 2 saat olarak işlenen Resim-is dersi, 1975-1976 öğretim yılından itibaren haftada 1 saate

indirilmiştir” (Kurtuluş, 2002, s.153). Bugün hala görsel sanatlar dersi haftada 1 saatle sınırlıdır. Her konu için ayrı değerlendirme yöntemlerinin kullanımı sağlıklı bir değerlendirmeye olanak sağlamaktayken; kalabalık sınıf ortamlarında farklı tekniklerin kullanımı güçlük yaratabilmektedir. Oysa “görsel sanatlar dersinde öğrencilerin başarıları projeler, öğrencinin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar ile ürün dosyalarından elde edilen verilerle ölçülür” (Mantar, 2009, s.29).

### **2.1.3.1.Proje ödevleri**

Projeler de performans ödevleri arasında yer almaktadır. Projeler, geniş içerikli, uzun süreli performans ödevleridir. Projeler, öğrencilerin ilginç buluşlarını, düşüncelerini, hayallerini, yaratıcılıklarını kullanarak ortaya koyabilecekleri çalışmalardır. Performans ve proje ödevlerinde, tek bir yol ve yöntem yoktur. Bu nedenle iyi tanımlanmış ölçütlerle değerlendirilmelidir. Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans ödevi, bir dereceli puanlama anahtarı ile eşleştirilmelidir. Öğrenciler, dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece öğrenciler, değerlendirme sürecinde nelere dikkat etmeleri gerektiğini bilerek çalışmalarını ona göre gerçekleştirirler. “Ancak dereceli puanlama anahtarındaki ölçütler, öğrenciyi sınırlandırmayacak, aşırı kontrol altında olduğu hissini uyandırmayacak, yaratıcılığını kullanmasına engel teşkil etmeyecek ve not alma, değerlendirilme endişesine kapılarak baskı altında olduğu duygusunu uyandırmayacak şekilde hazırlanmalıdır” (MEB, 2006, s.16). Öğrenciler bir ders yılında isterlerse görsel sanatlar dersinden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlar. Projeler, önceden belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçüğü veya dereceli puanlama anahtarına göre teslim edildikleri dönemde değerlendirilir. (MEB, 2006).

Proje konuları zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi, öğrenciler kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilirler. Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı aşamanın bitiminde öğretmen tarafından kontrol edilir ve grup üyelerine geri bildirim verilir. Görevini yeterince yerine getirmeyen öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat edilerek gerekli önlemler alınır ve öğretmen tarafından yeni yönlendirmeler yapılır.

### **2.1.3.2. Performansı belirlemeye yönelik çalışmalar**

Otantik değerlendirmede ön plana çıkan performans değerlendirmesi alternatif ya da otantik olarak da adlandırılabilir bir değerlendirme türüdür. Öğrencinin edindiği bilgi ve beceriyi aktif olarak sunmasına yardımcı olduğundan, performans değerlendirmesi bilgi ve beceriyi ölçmede daha geçerli bir gösterge sayılmaktadır. “Ayrıca, performans değerlendirmesi için kullanılan ölçütler standart olduğundan performans düzeylerini tanımlamakta ve hem öğretmen hem de öğrenci için ulaşılan bilgi ve beceri seviyesini daha sağlıklı göstermektedir” (Bay, 2009, s.95).

Görsel sanatlar dersinde performansı belirlemeye yönelik çalışmalarda ders işlenişleri; ders hazırlığı, motivasyon, bilgiyi paylaşma, uygulama ve değerlendirmeden oluşmaktadır (MEB, 2006). Bu basamaklardan herhangi birinde ya da birden fazla basamakta kazanımlara ya da hedeflenen becerilere ulaşmak için öğrencilere çeşitli performans görevleri verilir. Bu görevler ders planlarında açıkça belirtilir. Öğretmenler, öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalarını değerlendirirken gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarından uygun olanını seçerek kullanır. Gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarının, sınıfta yapılan her etkinlik sonunda kullanılması zorunlu değildir. Öğretmen bunları gerekli gördüğü etkinliklerden sonra kullanır.

### **2.1.3.3. Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)**

Öğrenci ürün dosyası; öğrencinin yıl içinde yaptığı tüm çalışmaların, ürünlerin bulunduğu bir dosyadır. Ediger (2000) Portfolyo'nun dinamik, hedefi belirlenmiş ve sistematik çalışmaların bir derlemesi olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir tanıma göre ise “öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan sunum dosyası, öğrencinin belirli bir amaç için yaptığı çalışmaların veya görevlerin toplandığı, öğrencinin bir süreç içerisindeki gayretini ve başarılarını yansıtan bireysel bir koleksiyondur” (Arter ve Spandel, 1992, s.36,44; Collins,1992, s.451,463).

Yukarıda çeşitli tanımları yapılan portfolyo, son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlayan ve öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performansını değerlendirmede kullanılan, sosyal yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme kuramlarının felsefesi ile tutarlı olan alternatif değerlendirme

tekniklerinden biri de “bireysel gelişim dosyası” (portfolyo assessment) uygulamalarıdır (Baki ve diğ., 2004). “Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir” (Özden, 2003, s.73).

“Öğrencilerle birlikte kişisel gelişim dosyalarında kullanmak üzere ölçütler belirlenir. Öğrencilerin bir dönem veya bir ünite boyunca nasıl bir gelişme gösterdiği ortaya çıkarılır” (Semerci, 2001, s.429-440). Portfolyolar öğrenmenin daha anlamlı olması ve yansıtıcı düşüncenin ortaya çıkarılması bağlamında önemli görülürler ve bu anlamda öğrenmelerin ortaya çıkarılmasında otantik bir süreç olarak kabul edilirler (Tezci ve Dikici, 2006).

Performans hakkında kanıt toplamak için önemli araçlardan biri olan portfolyo ile öğrencinin çalışmalarını karşılaştırma, yorumlama, saklama, yaptığı işe değer verme, saygı duyma bilinci geliştirmesine ve kendi gelişimini izlemesine yardımcı olur. Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin yaptığı tüm çalışmalar birer değerdir. Bunun yanı sıra öğrencinin ulaşmak istediği hedef ve bu hedefe ulaşmak için gösterdiği çabanın bir sonucu olarak ortaya çıkan ön çalışmalar, ürünler, kendini ifade eden yazılar vb. öğrenci ürün dosyasının içeriğini oluşturur. Öğrenci ürün dosyasındaki çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ile her dönem için, dönem sonunda bir puanla değerlendirilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler belirli ölçütler doğrultusunda kendilerini ve akranlarını değerlendirirler. Öz değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılır. Öz değerlendirme çalışmaları öğretmenlerin uygun gördükleri sıklıkta yapılır. Öz değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilere not verilmez. Sonuçlar öğrencinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılır (MEB, 2006).

Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin yaptığı tüm çalışmalar birer değerdir. Bunun yanı sıra öğrencinin ulaşmak istediği hedef ve bu hedefe ulaşmak için gösterdiği çabanın sonucu ortaya çıkan eskizler, ürünler, kendini ifade eden yazılar ile süreç dosyalarının içeriğini oluşturur. Görsel sanatlar dersinde, öğrenci gelişiminin izlenmesi amacıyla süreç dosyalarının oluşturulması oldukça önemlidir. Öğrencinin süreç içinde ve süreç sonundaki gelişim aşamaları hakkında en iyi belgeleri öğrencinin süreç



dosyalarından edinmek mümkündür. Bu amaçla her öğrencinin süreç dosyası oluşturması gerekmektedir (MEB, 2006).

Portfolyo da kullanılan materyaller değişik şekillerde olabilir. Bunlar; öğrencilerin yazılmış ödevleri, okuma veya sözlü sunumların görsel ve işitsel kayıtları, sanatsal çalışmaların resim, çizim, grafikler veya haritalar, üç boyutlu ürünler veya fotoğrafları (heykeller, soyut objeler vb.), konferans veya görüşme notları, testler, kontrol listeleri gibi örnekleri içerir.

Tekin, portfolyoyu şu şekilde açıklamıştır:

“Nesneler ya da özelliklerle ilgili ölçmelerde, ölçümcü kolaylık sağladığı ve ölçümlerin duyarlılığını artırdığı için, genellikle belli ölçme araçları kullanılır. Elde edilen ölçümlerin hatasız ya da az hatalı olması ve verilecek kararlarla ilgili olabilmesi için, ölçüm işinde kullanılan araçların belli niteliklere sahip olması gerekir. Bu nedenle ölçme aracında ilk olarak ölçülecek olan özellikleri, tam ve doğru olarak ve ölçülmesi istenmeyen diğer özelliklerle karıştırmadan ölçebilmelidir. Ölçme aracında bu özelliğe geçerlilik adı verilir. Bu ölçme aracı ölçtüğü özelliği farklı zamanlarda ölçtüğünde aynı ya da yaklaşık bir değer elde edilmesine olanak sağlamalıdır. Bu tutarlılığa da güvenilirlik denilmektedir. Aynı zamanda ölçme aracının uygulama ve puanlamasının kolay ve masrafsız olması da beklenir. Ölçme aracında bulunması istenen bu özelliğine ise kullanılabilirlik denir (Tekin, 1996, s.96).”

Günümüzde insanların ne bildiklerinin anlaşılabilmesi için farklı ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bilginin anlaşılmadan tekrarlanması yerine, anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını gerektiren performans ölçümleri ve portfolyo kullanımı gibi ölçümler alternatif ölçme yöntemleri içinde kabul edilir. “Bu tür ölçümler öğrenciyi öğrenmeye motive ettiği ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirdiği için, öğrenme teorileri ile uyumludur ve öğrencileri gerçek hayata hazırlama açısından sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur” (Maeroff, 1991, s.272-281). Öğretim ve değerlendirme aracı olarak kullanılan portfolyo öğrencilerin yaptıkları çalışma hakkında bilgi toplamalarını ve bunların değerlendirilmesini kapsar. Portfolyo hazırlama sürecinde

öğrenci, konu hakkında bilgi edinir, böylelikle bilgilerini de değerlendirerek en son aşamada kendini kontrol etmiş ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılmış olur.

### 2.1.3.3.1. Portfolyo çeşitleri

Kullanım amacına ve içeriğinde yer alan ürünlerine göre, farklı ürün dosyaları vardır. Amaca ve belirlenecek politikalara göre ürün dosyası tipi tercih edilir. Haladyna (1997), öğrenci ürün dosyalarını; ideal, sergileme, belgeleme, değerlendirme ve sınıf tipi olmak üzere beş guruba ayırmıştır. Aşağıda bu ürün dosyalarının özellikleri kısaca açıklanmıştır:

**a.İdeal Öğrenci Ürün Dosyası:** Not verme amaçlı olarak kullanılmaz, amaç öğrencinin gelişimini ve öğrenme sürecini yansıtmadır. Öğrencilerde not kaygısı olmadığı için, olumlu bir yaklaşım sunar. Öğrencinin çok farklı düzeydeki çalışmalarını içerir.

**b.Sergileme Tipi Öğrenci Ürün Dosyası:** Öğrencilerin yaptıkları en iyi ürünlerden, yani öğrencinin kendini en iyi yansıttığına inandığı çalışmalardan oluşur. Genellikle görsel ve performansa dayalı sanatlarda kullanılır. Öğrencinin en yüksek performansını gösterecek ürünlerinin sergilenmesi amaçlanır. Daha çok sonuç ya da ürün değerlendirme amacıyla kullanılır.

**c.Belgeleme Tipi Öğrenci Ürün Dosyası:** Öğrencinin farklı zamanlarda ve farklı düzeylerde hazırladığı çalışmaları içerir. Daha çok süreci değerlendirmek amacıyla kullanılır. Öğrenci gelişiminin kayıtları ile öğrencinin kendini yansıttığı çalışmalar bulunur. Değerlendirme aşamasında öğretmen değerlendirmeleri ürün dosyasında yer alır.

**d.Değerlendirme Tipi Öğrenci Ürün Dosyası:** Belirli bir amaç doğrultusunda öğrenci gelişiminin izlenmesi söz konusudur. Öğrencilerin belirli ölçütlere göre hazırladıkları en iyi çalışmalar ürün dosyası içinde yer alır. Öğrencinin rahatça ürün seçmesine izin verilir. Öğrencinin ve öğretmenin sonraki öğrenme etkinliklerini hazırlamasına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmen veya okul tarafından değerlendirilme özelliğine sahiptir. Dolayısıyla, kapsamlı değerlendirmeler için kullanılabilir. Daha çok sonuç ya da ürün değerlendirmede kullanılır.

**e.Sınıf Tipi Öğrenci Ürün Dosyası:** Her öğrenciye ait çalışma özetlerinin, öğretmen yorumlarının, etkinliklerin ve planların bulunduğu dosyadır. Öğretim amaçlarına hizmet etmesine rağmen, öğrenci başarısını ve gelişimini göstermediği için değerlendirmede bazı sınırlılıklar vardır. Süreci ve ürünü değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.

#### 2.1.4. Otantik Öğrenme

21. yüzyılın önemli eğitimcilerinden Gardner (2006) “eğitimin amacını, dünyayı anlayan, bu anlayıştan beslenen ve durmak bilmeyen, dünyayı daha iyi yönde değiştirmeye çalışan insanlar yetiştirmek olduğunu belirtmiştir” (s.17). Bu elbette dünyayı en iyi şekilde inceleyen ve algılayan öğrenciler yetiştirmekle gerçekleşebilir. Bu öğrencileri yetiştirirken kendinden önceki başarılı deneyimleri tanımları sağlanmalıdır. Birey kendi hayatında neler başarabileceğini ön planda tutmalıdır. “Başarabilecekleri ile ilgili hiç kimsenin düşünmemiş olduğu şeyleri başarma azmini de taşımalarıdır” (Bektaş ve Horzum, 2010, s.10). Bunları gerçekleştirebilmek için gerçek dünya göz ardı edilmemelidir. Oysa günümüzde okullarda verilen eğitimin gerçek dünya ile çok az bir biçimde örtüştüğü ifade edilmektedir (Bektaş ve Horzum, 2010).

İçinde bulunduğumuz yüzyılın gerektirdiği üst düzey becerileri, sadece okul duvarları içerisinde kazandırmanın mümkün olmadığı görülmüştür. Üst düzey becerilerin kullanılacağı alan gerçek dünyadır. Gerçek dünya içerisinde başarılı olabilmek için bireyler, bu becerilere sahip olmanın yanı sıra bu becerileri tümleşik ve etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Öğrenmenin gerçek dünyada meydana geldiği bir yapı, eğitim sistemini ayrıca bir gerçek dünya ile ilişkilendirme ihtiyacından kurtaracaktır. Gerçek dünyanın içinde, gerçek dünya problemleri ile öğrenmenin sağlanması okulun niteliğini artıracak bir uygulamadır. Dewey’inde (2007) belirttiği gibi okuldaki eğitim hayata hazırlık değil, hayatın bizzat kendisi olmalıdır. Bunu sağlamanın yolu olarak otantik öğrenme ön plana çıkmaktadır.

Otantik öğrenme, gerçek dünya ile sınıfı bir araya getirme olanaklarını sunar. Donovan, Bransford ve Pellegrino’ya (1999) göre otantik öğrenme, öğrencinin günlük hayatıyla ilişkili olan gerçek dünya problem ve projelerinin bağlamlarında yer alan ilişkileri keşfetme, tartışma ve kavramları anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını içeren

bir eğitim yaklaşımı olduğunu ifade etmişlerdir. Maxwell, Pelps, Braden ve Warren'da benzer şekilde otantik öğrenmenin, bilgilerin gerçek dünya uygulamalarında kullanımını sağlayan bağlamlar yoluyla öğrenme olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Mims, 2003).

Yukarıda yapılan tanımlar çerçevesinde otantik öğrenmenin, öğrencilerin sınıf içinde kazandıkları bilgi ve becerilerin dış dünya ile ilişkilendirebilmelerine yardımcı olabileceğini söyleyebiliriz. Otantik öğrenmenin öğrencileri gerçek dünyaya hazırlayıcı nitelikte öğrenmeler sağlayabilmesi gerçek dünyadan problemler, etkinlikler ve görevler içermesiyle sağlanabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde otantik görevlerin on temel özelliğinin olduğunu görmekteyiz (Herrington ve Oliver, 2000; Herrington, 2006; Jonassen, 1991). Bay (2008) bu ilkelerin otantik görevleri kullananlar için faydalı bir kontrol listesi olarak düşünülebileceğini belirtmiştir. Bu özellikler şu şekilde sıralanmıştır:

- 1) Otantik görevler gerçek dünyayla ilişkili olmalıdır.
- 2) Otantik görevlerdeki problem iyi tanımlanmamış olmalıdır. Otantik görevlerin gerçek yaşamdaki gibi karmaşık olmasına dikkat edilmelidir.
- 3) Otantik görevler sürecinde öğrenciler karmaşık görevleri gözden geçirmelidir. Görevlerin gerçekleşmesi uzun bir zaman diliminde olur.
- 4) Otantik görevler, çeşitli kaynaklar kullanarak farklı bakış açılarından görevleri açıklamak için öğrencilere fırsatlar sunar. Görevler, başarılı olabilmek için öğrencilerin model alması gerektiği tek bir bakış açısına göz yummaktansa, öğrencilerin kafalarında beliren teorik ve pratik bakış açılarını problem çözmede kullanma fırsatları sunar. Önceden belirlenmiş sınırlı sayıda kaynaklar değil de, çeşitli kaynakların kullanımı söz konusudur.
- 5) Otantik görevler, işbirliği imkânı sunmalıdır. İşbirliği hem gerçek yaşamda hem de sınıflarda çok önemlidir.
- 6) Otantik görevler öğrencilerin kendilerini ifade etme imkânı sunmalıdır.
- 7) Otantik görevler, farklı konu alanlarıyla ilişkilidir. Öğrenci görevini yaparken diğer alanlardan da yararlanabilir.
- 8) Otantik görevler, değerlendirme süreci ile iç içedir.

9) Otantik görevler herhangi bir şey hazırlamaktan çok tamamlanmış bir ürün oluşturulması yönüyle değerlidir.

10) Otantik görev süreci, ürünlerin çeşitliliğine ve çözümler için rekabete imkân sunmalıdır.

Otantik öğrenmenin yukarıda sayılan özellikleri içinde ön plana çıkan amacın, bireyin doğrudan bir konuyu öğrenmesi değil, gerçek dünya problemlerine çözüm üretmesi olduğu söylenebilir. “Otantik öğrenmede birey, gerçek dünya problemini çözmek için konuyla ilgili gerekli bilgi ve becerileri edinir, öğrenme böylece gerçekleşir” (Bektaş ve Horzum, 2010, s.10).

Otantik öğrenme süreci, otantik görevlerle başlayıp, otantik etkinlik ve değerlendirmelerle devam eder. Öğrenciler, otantik öğrenmede öncelikle gerçek dünya bağlamları içeren otantik görevlere yönlendirilirler. Otantik görevler, gerçek dünya problemlerinin çözümünde kullanılan bilgi ve becerileri kazandırabilecek nitelikte olmalıdır. Otantik etkinlikler, problem çözme, kritik düşünme, bilgi sentezleme gibi becerileri gerçek dünya bağlamlarında kullanmaya olanak sağlamalıdır. Otantik öğrenmede değerlendirme, anlamlı, kayda değer ve önemli öğrenmelerle sonuçlanabilecek gerçek dünya durumlarını yansıtan, bir süreç değerlendirmedir. Bu yönüyle otantik öğrenme sürecinde, gerçek dünya problemlerine yönelik deneysel ve gözlemsel öğrenme ve değerlendirmeler yer alır (Knobloch, 2003).

“Öğrencilerin otantik görevlerde oluşturacakları ürün ya da çözümler, gerçek dünya problemleri ile ilgili olduğu için sadece sınıf içinde meydana gelen ve sadece sınıfı ilgilendiren bir öğrenme durumu oluşturmazlar. Buradaki öğrenme durumunun sınıfın dışındaki kişileri de ilgilendirebileceği ve bu kişilere yönelik süreçler içerebileceği unutulmamalıdır (Bektaş ve Horzum, 2010, s.14-15).”

Otantik öğrenmede öğrenciler, sınıfın dışında problemle ilişkili gerçek paydaşları da sürece katabilmelidir. Öğrenciler otantik öğrenme sürecinde oluşturacakları ürün; bir tasarım, sunum ya da kısa film olabilir. Bu ürün projenin gidişatını değerlendirmek amacıyla problemin paydaşlarına, projenin ortaklarına, problemle ilişkili kişiler, danışmanlar ya da müşterilere sunulur. Yapılan sunumun

öğrenme ile sonuçlanıp sonuçlanmadığı sunumun yapıldığı kişiler tarafından değerlendirilir (Lombardi, 2007).

Görev, etkinlik ve değerlendirmeden oluşan otantik öğrenme sürecinde öğretmen rehber, öğrenciler ise aktif katılımcılardır. Otantik öğrenmede gerçek dünyanın karmaşık konuları eleştirel düşünmeye yönlendiren etkinlikler yoluyla sunulduğundan, öğrencinin probleme yeni ve denenmemiş çözümler geliştirmesi gerekir (Gatlin ve Edwards, 2007). Otantik öğrenme süreci, öğrencilerin gerçek dünyada neyi, nasıl öğrenecekleri hakkında bilgi ve becerileri edinmesini sağlar. Neti, nasıl öğreneceğini bilen öğrenciler, öğretmenin rehberliğiyle de olsa kendi kendilerine öğrenmeyi amaçlayabilir hale gelirler (Watters ve Ginns, 2000). Böylece öğrenciler neyi nasıl öğrenecekleri ile ilgili önceden bir bilgi edinmiş olurlar. Otantik öğrenme öğrencilere, sınıf içinde geliştirdikleri becerileri okul sonrası hayatlarından da uygulayabilme özelliğini kazandırabilir.

### **2.1.5. Otantik Etkinlik**

“Otantik öğrenme gerçek dünyada yer alan durumları içeren etkinliklerde, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, girişimcilik, karar verme, kaynakları etkili kullanma, özyönetim gibi becerileri kazandırma ve uygulamayı temel alan bir stratejidir” (Bektaş ve Horzum, 2010, s.24). Bu becerilerin kazandırılmasında ön plana çıkan nokta otantik etkinliklerdir. Otantik bir etkinlik, gerçek dünya bağlamında bilgi ve becerileri kazandırmak için öğrencinin aktif olduğu uygulamalarla öğrenme sağlar. İyi bir otantik etkinlik gerçek dünya ve alt görevlere bölünebilir nitelikte olmalıdır. Bu yönüyle otantik etkinliği oluşturan bir gerçek dünya problemi görevlerden oluşur.

Otantik etkinliklerin amacı gerçek toplumun kabaşık uygulamalarıyla çok yakından alakası olan öğrenme toplumları oluşturmaktır. Otantik bir çevrede, öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenirler, kendi öğrenmelerini ve performanslarını izlemek ve yönetmek için üst düzey bilişsel becerileri geliştirmek zorundadırlar. İnsanlar, otantik görevlerde kabaşık halde çalıştıkları zaman, aktivitelere kendi bakış açılarını ve yapılarını geliştirirler. Bir problemi farklı açılardan ele alabilirler ve paylaşılmış anlamlar doğrultusunda anlamlar ve çözümler oluşturabilirler (Hsiao, 2007).

Otantik etkinlik; öğrenci tarafından araştırılabilecek karmaşıklıkta tek bir problem içeren, öğrencinin bu problemi tanımladığı ve etkinliği problemle mantıksal olarak ilişkilendirildiği bir süreçtir. Otantik etkinliklerdeki problemler gerçek dünya problemlerinin özelliklerini taşımaktadır. Bu alandaki literatür incelendiğinde gerçek dünya problemlerinde olup otantik etkinliklerde de benzer şekilde yer alması gereken özelliklerini iki başlık altında toplandığı görülmektedir (Herrington, Oliver ve Reeves, 2002).

Bunlar;

- a) Öğrencilerin problem çözmede olduğu kadar problemleri tanımlamada aktif/üretici olmaları,
- b) Sahip oldukları değer ve inançları bu sürece katmalarınıdır.

Otantik etkinliklerdeki gerçek dünya ile ilişkili problemler, öğrenciler tarafından tanımlanıp anlaşıldıktan sonra çözümünü için gerekli olan görevler ve alt görevler ortaya çıkar.

Herrington, Oliver ve Reeves'a (2002) göre bu görevler;

- a) Hayatla ilişki ve hayatın içinde kullanılabilir olma,
- b) Öğretim programı içerisinde tümleşik biçimde yer alma,
- c) Öğrenci seviyesine uygun karmaşık düzeyini sağlama
- d) Katılım ya da zorluk derecelerini öğrencilerin seçmesine bırakma gibi özelliklere sahip olmalıdır.

Yukarıda belirtilen bu özelliklerde görüldüğü gibi otantik öğrenmenin temelinde otantik etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler kişinin amaçlanan öğrenmeyi meydana getirebilmesi için gerekli olan tüm sürecin planlanmasını ve uygulanmasını içerir. Süreç planlanırken süreci oluşturan temel unsur gerçek dünya problemidir. Problem etkinliklerin başlangıç noktasıdır. Öğrenci etkinlik boyunca problem çözümü ile öğrenme meydana getirecektir. Gerçek dünya problemlerinin çözümü bir saatlik bir ders ya da bir günle sınırlandırılmayacak kadar uzundur. Bu yönüyle otantik etkinlikler geniş bir zamanı kapsadığından bütünün içinde alt birimler içerebilecek nitelikte olmalıdır. Bu alt birimler, problemin içindeki görev ve alt görevlerden oluşmaktadır. Bu görev ve alt görevler birbirini tamamlayacak niteliktedir. Sonuçta otantik öğrenme otantik

etkinliklerden, otantik etkinlikler problemlerden, problemlere yönelik çözümler ise görev ve alt görevlerden oluşan birimlerdir.

Otantik etkinlikler, gerçek dünya bağlamı içeren problemin analizi ile başlar. Öğrenci problem analizi ile problemi tanır ve problemin çözümüne ilişkin görev ve alt görevleri belirler. Belirlenen görev ve alt görevlerin zorluk dereceleri ve göreve katkı sağlama oranları öğrenciler tarafından belirlenir. Paylaşılan görevler yerine getirilerek etkinliğin amaçlarına ulaşılmış olur. Otantik etkinlikte tüm bu sürecin gerçekleşmesi, etkinliğin öğrenciyi motive etmesini ve edineceği bilgiyi hayatıyla ilişkilendirmesini sağlayacak gerçek amaçlar içermesi ile mümkün olur (Herrington, 2006).

Otantik etkinliklerde yer alan problemler iyi tanımlanmamış ve gerçek dünya ilişkilerine sahip olmalıdır. Etkinliklerde öğrenciler tarafından araştırılacak bağımsız kısa alıştırma serilerinden çok, zamanın belli bir diliminde sürdürülen tek bir karmaşık görev bulunmalı ve öğrenciler bu göreve gerekli alt görevler tanımlayabilmelidir. Görevler disiplinler arası ve konular arası bilgi bütünlüğünü sağlayacak nitelikte olmalıdır. Görevin gerçekleşebilmesi için zamanın bir bölümünün araştırma için ayrılması gerekmektedir. Bu zaman aralığında öğrenciler ilişkili ve ilişkisiz bilgileri ayırt edebilmeli ve işbirlikli çalışma için yönlendirilmelidir. (Herrington ve Oliver, 2000; Herrington, 2006).

Otantik etkinliklere ait tüm bu özellikler, öğrencilerin çalışmalarına profesyonel olarak yaklaşmalarını, üst biliş becerileri geliştirmelerini, farklı düşünme türleriyle araştırma yapabilmelerini, grupla tartışmalar yapabilmelerini ve seçim yapma becerisi kazanmalarını sağlar (Eliot, 2007). Öğrencilerin seçebilecekleri ve üstlenebilecekleri otantik etkinliklerdeki görevler ve onun alt görevleri, etkinliğin tamamlanması açısından büyük bir önem taşımaktadır. Otantik etkinliklerdeki bu görevler, öğrencilerin bireysel becerilerini akranlarıyla birleştirmelerine, bilgilerini gerçek dünya ya taşımalarına olanak sağlayan bir ortam sunar. Rule (2006) bu görevlerin karmaşık görevler içermesi gerektirdiğini ve bunu da öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve tutumların göz önünde bulundurarak yapılması gerektiğini belirtir.

İlgili alan yazın incelemelerinde otantik görev hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde verilmiştir (Borthwick, Bennett, Lefoe ve Huber, 2007; Herrington, 2006);



- 1- İyi tanımlanmamış olması,
- 2- Öğrenciler tarafından alt görevlere bölünebilir olması,
- 3- Öğrenci deneyimlerine, çalışmalarına ve gerçek dünyayla bağlantı kurmasında teşvik edici olması,
- 4- Pek çok kaynaktan bulunan araştırmalarla desteklenebilir olması,
- 5- Çoklu bakış açısı geliştirebilecek nitelikte olması,
- 6- Alanla ilgili üst düzey beceriler kazandırabilecek kapsama sahip olması,
- 7- Öğrencilerin yeni bilgilerle, sahip oldukları arasında ilişki kurulabilecek nitelikte olması,
- 8- Öğrenilenlerin bireysel ve işbirlikli olarak yansıtacak nitelikte olması,
- 9- Disiplinler arası öğrenmeler meydana getirebilecek nitelikte olması,
- 10- Farklı konu alanlarındaki bilgi ve becerilerin uygulanabilmesi ve bütünleştirilebilmesini sağlama,
- 11- Gerçek dünya değerlendirmesini yansıtan, ana görev ile tümleşik bir değerlendirme sağlama,
- 12- Yeni bilginin üretilmesine imkân sağlama,
- 13- Uzun sürede tamamlanabilen niteliğe sahip olması şeklinde belirtilmiştir.

Son madde de ifade edilen otantik görevlerin hazırlanmasında öğrenme sürecinin uzun süre alacağından sürece bir uzman mutlaka katılarak destek vermelidir. Bu destek Bektaş ve Horzum'un (2010) ifade ettikleri gibi gittikçe azalan bir şekilde olmalıdır. Ayrıca otantik öğrenme etkinliği disiplinlerarası bir yaklaşımı temel aldığı ve uzun bir süreç olduğu için aylık, dönemlik ya da yıllık uygulamalar şeklinde tasarlanmalıdır.

### **2.1.6. Otantik Değerlendirme**

Otantik değerlendirme performans, alternatif, doğrudan değerlendirme olarak da ifade edilmektedir. “Yazılı ürünler, problem çözümleri, deneyler, sergiler, sunumlar, portfolyolar, öğretmen gözlemleri, kontrol listeleri, işbirlikli grup projeleri vb değişik teknikleri içerir. Otantik değerlendirmeler öğrenci özelliklerini doğrudan ölçme amacını taşır” (Bay, 2008, s.96).

“Öğrencilerin görevleri başarması, bilgi ve becerileri kazanması için öğretmenin doğası sürekli olarak değerlendirmeyi gerektirir” (Madaus ve Kellaghan, aktaran

Yıldırım ve Akar, 2004, s.158). Linn (1990), “değerlendirmeyi öğretmenlerin en karmaşık ve önemli görevlerinden biri olarak tanımlar” (s.422). Pratt (2005) ise, “düzenli bir sınıf ortamında en güç görevin öğrenenleri değerlendirmek olduğunu ileri sürmektedir” (s.9). Yukarıdaki görüşler doğrultusunda değerlendirmenin öğrenme öğretme sürecinin önemli bir ögesi olduğu açıkça görülmektedir. Bununla birlikte değerlendirme işinin öğrenme öğretme sürecine dâhil edilmesinin hem güç hem de son derece gerekli olduğu gerçeği kendini göstermektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmenin hem süreç içinde hem de süreç sonunda ve farklı ölçme yöntemlerinin işe koşularak yapılması gerekliliği ileri sürülebilir. Değerlendirme yöntemleri öğrenme öğretme sürecinin doğal bir parçası olarak bu süreçle eşzamanlı olarak yürütülmeli ve etkili öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Öğrencilerin gerçek yaşam görevlerinde bilgi, beceri ve tutumlarını kullanmaları gereklidir. Bu deneyimleri sonunda bilgi, beceri ve tutumlarının yansımaları değerlendirilmelidir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında bilgilendirilmeleri ve değerlendirme işlem ve süreçlerine dâhil edilmeleri gerekmektedir. Sözü edilen bu değerlendirme özellik ve işlemleri son yıllarda çok sık adı geçen otantik değerlendirme yaklaşımı ile olabilir.

Otantik değerlendirme, şu soruları yanıtlar: Öğrenciler bildikleriyle ne yaparlar? Onların ne bildiklerini nasıl biliriz? Eğitimciler giderek daha fazla süreç değerlendirme bilgisine sahip olmaya başlamışlardır. Onlar geleneksel standartlaştırılmış test puanlarının öğrenen performansını kayda değer biçimde ölçmediğinin farkındadırlar. Dahası bu testler belirli bir sürede becerilerin performans ve başarısını ölçme eğilimi gösterirler. Oysa otantik değerlendirme isminde olduğu gibi gerçektir. Otantik değerlendirme, izole edilmiş öğrenci fotoğrafından çok bütün öğrencileri sürekli olarak değerlendirme ve farklı veri toplama tekniklerini içerir. Veri toplama için olasılıklar sadece öğretmenin yaratıcılığı yoluyla sınırlanır ve sürekli yapılabilir.

Bu konu ile ilgili olarak Schrenko şunları ifade etmiştir:

“Performanslar, projeler, portfolyolar, öğretmen yapımı testler, yazma örnekleri ve gözlem kontrol listeleri bütün öğrencileri gözlemek için öğretmenlerin seçebileceği bileşenlerin tamamıdır. “Değerlendirmeyi geliştirmek için daha otantik ölçümler kullanma eğilimini çan eğrisinden daha değerli bulan öğretmenler, başarı için gerekli olan

bilgi ve beceriye sahip olan her çocuğu daha da geliştirmek için öteki çocuklarla karşılaştırmazlar (Schrenko, 1994, s.133-134).”

Curren’e (1995) göre, “öğrenciler, ürünlerini yaratırken kullanmış oldukları düşünme, bilgi ve yaratıcı süreçleri sergilerler. Öğrenciler bir ünitedeki çalışmalarını değerlendirirken, ürünlerinin niteliği hakkında bilişsel farkındalıkla düşünürler” (s.427). Öğrenciler sınıf çabalarıyla ilgili olarak üst düzey düşünme işini gerçekleştirirken, onlar düşünme süreçlerini değerlendirebilir ve birbirlerine yansıtırlar. Öğretmenler, düşünme ve değerlendirmeleri ortaya çıkarmada hatırlatıcıları düzenleyebilir, öğrencilere rehberlik ve yardım edebilirler. Otantik değerlendirme işlemleriyle, öğretmenler değerlendirmeyi gerçek, uygun ve güvenilir olarak yaparlar. “Otantik değerlendirme, öğrenci ürünleri, portfolyoları ve performans değerlendirmeleriyle sağlanan öğrenci başarılarının kanıtlarına dayanır” (Schurr, 1998, s.23). Tüm bu görüş ve düşüncelerin ışığında, otantik değerlendirmenin amacının, basit olarak ölçme ve değerlendirme ile sınırlı olmadığı açıktır. Otantik değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenmeyi kolaylaştırma ve etkili öğrenmeyi sağlama işlevi vardır.

<b>Geleneksel Değerlendirme</b>	<b>Otantik Değerlendirme</b>
Genellikle yazma ve seçmeye zorlayan ölçmelerdir.	Çeşitli yazma ve performans ölçümlerinin bütünleştirilmesini geliştirir.
Sunulan hedef becerilerde öğrenci öğrenmesini gösteren ölçümlere dayanır.	Hedef becerilerin doğrudan ölçülmesine dayanır.
Doğru yanıtı ezberlemeye yüreklendirir.	Doğru yanıtı ezberlemeye yüreklendirir. Uygun yanıt vermede çok çeşitli düşünmeyi yüreklendirir.
Amacı geçmişte kazanılan bilgiyi ölçmektir.	Anlama becerilerini kapsamlı bir şekilde geliştirmeyi hedefler.
Program değerlendirmeyi yönlendirir.	Değerlendirme programı yönlendirir.
Bilginin yapısındaki gelişmeyi vurgular.	Gerçek yaşam görevlerindeki yeterliği sağlamayı vurgular.
Bilgiyi ne ile ilerletebiliriz?	Bilgiyi nasıl ilerletebiliriz?
Öğrencinin herhangi bir zamandaki durumunu anlamayı sağlar.	Sürekli olarak öğrenmeyi test eder.

Yarışı vurgular.	İşbirliğini vurgular.
Temel beceriler ya da görevlerde tek bir somut model hedefler.	Gerçek problem ortamında karşı karşıya kalabileceği şüphe ve belirsizliğe öğrencileri hazırlar.
Bütünsel ürün ya da sonuçlara öncelik verir.	Öğrenme hedef ya da sürecine öncelik verir.

*Şekil 2.* Geleneksel ve otantik değerlendirme arasındaki farklar [<http://park.edu/cet/quicktips/authassess.html> adresinden uyarlanmıştır]

“Çoktan seçmeli soruların yer aldığı sınavlarla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmek oldukça zordur. Çoktan seçmeli sorular, tek bir doğru cevabı diğerlerinin arasında seçmeyi temel alan değerlendirmeler sağlar. Böyle bir uygulama otantik öğrenmeyi değerlendirmek için çokta uygun değildir” (Bektaş ve Horzum, 2010, s.41). Otantik değerlendirme yöntemlerini incelendiğinde, informal olmayan tekniklerle başladığı ve daha sonra kalem kağıt testleri, performans değerlendirme ve portfolyo gibi daha formal yöntemlere geçilebildiği söylenebilir. Otantik değerlendirmede kullanılan formal yöntemler için ayrıntılı planlama ve puanlama rehberi gibi materyallerin geliştirilmesi gerektiği için daha kalıcıdır. Görsel sanatlar dersinde öğrenmenin değerlendirilmesi öğretmen tarafından daha çok formal olarak yapılır. İnformal değerlendirmede öğretmen her gün birçok kez öğrenenleri gözler ve onların çalışmalarının niteliklerini değerlendirir. Sürecin de değerlendirilmesi bu derste büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler görsel sanatlar dersinin bir yetenek dersi olmadığı şeklindeki yüreklendirmeleri ile öğrencilerin problemlerinin, gelişmeleri için gerekli olan yardımın türüne dikkat ederler.

Görsel sanatlar öğretmeni daha sonra çocukların çalışmalarında görülen eksikliklerin ne olduğuna, öğretimi çok hızlı ya da çok yavaş yürüttüklerinde; yaratıcılık düzeylerine, hangi materyallerin gerekli olduğuna, kavramların ne kadar iyi anlaşılmasına olduğuna ya da öğrencilerin kullanmış oldukları becerilerde ne kadar yeterli olduklarına karar verirler.

Otantik öğrenmenin uygulandığı bir ortamda tek bir değerlendirme yönteminin benimsenmesi çok uygun değildir. Tek bir değerlendirme yönteminin yerine duruma uygun farklı yöntemlerin kullanımı önerilmektedir (Lombardi, 2007). Otantik öğrenmenin değerlendirilmesinde daha çok alternatif değerlendirme yöntemleri olan

performansa dayalı değerlendirmeler tercih edilmektedir. Alternatif değerlendirme yöntemlerinde öğrencilerden beklenen beceriler öğrencilerle önceden paylaşıldığından süreç daha kolay ve etkili olmaktadır (Bektaş ve Horzum, 2010, 41). Yaygın olarak kullanılan otantik değerlendirme yöntem ve ölçme tekniklerinden bazıları aşağıda verilmektedir.

- “Öğrenci ürün dosyaları (Portfolyo)
- Performans görevleri
- Projeler
- Kontrol listeleri
- Derecelendirmeli puanlama anahtarı (rubrik)” (Bektaş ve Horzum, 2010, s.44).

#### **2.1.7. Otantik Öğrenme Ortamında Bulunması Gereken Özellikler**

Otantik değerlendirme öğrenme amaçlarının uygun araçlarla en doğrudan ölçüldüğü bir değerlendirme yaklaşımıdır. Otantik ölçmeler gerçek bilgi, üst düzey anlama ve uygun becerilerin birleştirilmesini geliştirmek için düzenlenen ölçüt referanslı ölçümlerdir. Otantik ölçümler, öğrencilerin anlamlı bir içerikte bilgilerini kullanmalarını gerektiren performansa dayanır. Otantik değerlendirmede beklenen performans, öğrenme etkinlikleri ve öğrenciler için öğretimi daha açık hale getirir. “Genel olarak, otantik değerlendirme aşama aşama elde edilen bilgilerin düzenlendiği bütünsel ürün kadar iyi, bireyin hem kendi hem de diğerlerini değerlendirmesini kapsayan ve devam eden bir süreçtir” (Karakuş, 2006, s.59). Öğrenme otantik olduğunda, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için yeni bilgilerle sahip oldukları bilgileri ilişkilendirebilmeleri için gerçek öğrenme problemlerine odaklanmaları sağlanmalıdır. Öğrenci motivasyonu artırmak için otantik öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme materyallerini kendilerinin tasarlamasına olanak sağlanmalıdır (Bektaş ve Horzum, 2006).

İlgili alanyazın (Bektaş ve Horzum, 2006; Van Oers ve Wardekker, 1999; Gulikers, Bastiaens ve Martens, 2005; Herrington ve Oliver, 2000) incelemeleri sonucu otantik öğrenme ortamlarında bulunması gereken özellikleri şu şekilde özetleyebiliriz:

- Otantik öğrenme ortamları gerçek dünyada kullanılacak bilgi ve becerileri içermelidir.
- Otantik öğrenme ortamları mutlaka sınıfta olmayı gerektirmez. Bu sınıfların kullanılmaması anlamına gelmemelidir. Sınıflar otantik öğrenme için otantik hale getirilmesi gerekmektedir.
- Otantik öğrenme ortamları, çocukların kişisel, bilişsel ve sosyal gelişimini merkeze alacak şekilde olmalıdır.
- Otantik öğrenme, doğal ortamda meydana gelen ve desteklenen oyun oynama ile gerçekleşir. Bu yönüyle otantik öğrenme ortamları, doğal öğrenmenin meydana geldiği ortamlar olarak tasarlanmalıdır.
- Otantik öğrenme ortamları öğrencinin dünyası ve yaşantıları göz önünde tutularak tasarlanmalı, öğrencinin ilgisini çekecek resim ve nesnelere yerleştirilmelidir.
- anlamlıdır.
- Otantik öğrenme ortamları tasarlanırken öğrencilerin birbirleriyle, akranlarıyla ve ortamlarla etkileşime girecekleri şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencilerin bir çoğu otantik öğrenme ortamlarını; etkili öğrenme için gerekli olmayan, zamanı boşa harcayan, özensiz olarak hazırlanmış olarak algılamaktadır. Ancak bu durum öğrencilerin öğrenme ortamının karmaşıklığı ve değerini görünceye kadar devam eder (Oliver, Herrington ve Reeves, 2006). Ayrıca Newmann ve Wehlage, 1993) öğrencilerin bu süreci etkin olarak geçip otantik öğrenmeye uyum sağladıklarında aktif öğrenme stratejileri ve üst düzey düşünme süreçlerine teşvik edilebileceğini ortaya koymuştur.

## 2.2. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İlgili alan yazın incelendiğinde az sayıda da olsa yapılandırmacı yaklaşım ve onun bünyesinde yer alan otantik değerlendirme ile ilgili çeşitli çalışmalarla karşılaşılacaktır. Taranan tez çalışmaları içinde Mantar (2009)'ın "Görsel Sanatlar Dersi Kapsamında Yapılandırmacı Yaklaşım İle Davranışçı Yaklaşım Etkilerinin 5.Sınıf

Öğrencileri Üzerinde Karşılaştırılması (Çubuk Örneği)’’ başlıklı yüksek lisans tezi ile karşılaşmaktayız.

Mantar (2009)’ın Görsel Sanatlar Eğitiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile davranışçı öğrenme yaklaşımının etkililiğini karşılaştırmaya yönelik olarak ele aldığı bu araştırma için gerekli veriler uygulama sonunda yapılmış olan son-testle toplanmış olup, bu testlerin yanı sıra verilen araştırma ödevlerinin ve uygulama esnasında öğrencilerden alınan dönütler de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı görsel sanatlar öğretiminin izlendiği deney grubu öğrencileri ile davranışçı öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem sonrası, toplam puan düzeyleri arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı görsel sanatlar öğretiminin izlendiği deney grubu öğrencileri ile davranışçı öğretim yönteminin izlendiği kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem sonrası, malzemede çeşitlilik ve yeniden yorumlama, yöntem ve teknikte çeşitlilik, çalışmada hayal gücüne yer verme, biçim zenginliği, figürlerde hareket ve çalışmanın konuya uygun olması kriterleri arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmacı bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, Görsel Sanatlar Eğitiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, davranışçı öğrenme yaklaşımına göre daha etkili olduğu ve öğrencilerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin davranışçı öğrenme yaklaşımına göre daha olumlu etkilendiği ileri sürmektedir.

Hackborn (2005) çalışmasında LON-CAPA online yönetim sisteminin fen bilgisi öğretimindeki etkililiğini tanımlamaya çalışmıştır. Açık kaynaklı bu sistem günümüzde tüm Dünya’da lise ve üniversiteler tarafından kullanılan bir sistemdir. Veri lisede tanıtma amacıyla verilen fen bilgisi dersinin iki ünitesindeki derslerde verilen birkaç değerlendirmeye dayanır. Değerlendirmeler derslerin amaçlarını öğrenmek için öğrencilere yardım etmede online’daki ödev setlerinin etkililiğini tanımlamak için ön test ve son testten oluşur. İkinci değerlendirme sistemin bölümlerini tanıyabilen öğrenciler ve sistemin bölümlerini tanımlarında kendilerine en iyi yardım yapılan daha avantajlı olan öğrencilerle uygulanmıştır. Bu tezin amacı eğitimcilere kendi sınıflarında online yönetim sistemi derslerini yürütürken göz önünde bulundurabilecekleri ek kaynaklar sağlamaktır. Sınıfa getirecekleri araçları benzer sistemleri kullanmada göz önünde bulundurulması gereken birkaç konu vardır. Otantik değerlendirme bilgiyi toplu

olarak dağıtma ve iletişimi geliştirir. Ancak, bunlar bu sistemi sınıfta yaygınlaştırabilmenin birkaç yoludur. Eğitimciler geçerli olan tüm ürünleri ve bunları tek bir sistem olarak uygulamadan önce sınıflarında nasıl en iyi şekilde yürütebileceklerini göz önünde bulundurmalarıdır.

Baker (2005), bir beden eğitimi öğretmenin yedinci sınıf beden eğitimi öğrencileriyle dört otantik değerlendirme görevini nasıl uyguladığı ve geliştirdiğine odaklanan bir çalışma yapmıştır. Otantik görevler, Okulları Yeniden Yapılandırma ve Düzenleme Merkezi tarafından geliştirilen otantik değerlendirme standartlarından esinlenilerek düzenlenmiştir. Otantiklik, görevlerin uygulandığı bir yıllık okul sürecindeki derslerde uygulanmış ve görevlerde sekiz öğrencinin hatırlama ve tepkileri araştırılmıştır. Çalışmada öğrencilerin gözlemler sürecinde ya da görevleri yerine getirmede içeriği derinliğine anlamadıkları bulunmuştur. Görevlerdeki otantik değerlendirme standartlarının her biri anonim olduğu için karar öğretmen tarafından verilmiştir. Bu standartlar okulun dışındaki değerlerle ilgili olduğundan bunları sağlamak çok güç olmuştur. Bilişsel etkinlikler ve fiziksel etkinlikler süresi arasındaki sorun, öğretmen tarafından tanımlanmasına karşın, öğrenciler tarafından tanımlanmamıştır.

Mermer'in (2006), "İlköğretim II. Kademe Resim-iş (Sanat) Eğitimi Derslerinde Sınama, Ölçümleme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı", başlıklı araştırması ilköğretim okulları II. kademe resim-is derslerinde kullanılan değerlendirme yöntemlerini belirlemek için yapılmıştır. Araştırma ilköğretim okulları II. kademe düzeyinde sınırlı tutulmuş ve ilköğretim okullarında görev yapan resim-iş eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Mermer araştırmasında Bursa ilinde çalışan 75 resim-iş eğitimi öğretmenine, 45 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda elde ettiği verilere dayanarak, resim-iş eğitimi öğretmenlerinin değerlendirmelerini ürüne dayalı yaptıkları ve öğrencilerin tutumları ve ilgileri ile ilişkili olmadığını göstermektedir. Anket verileri ile geleneksel sanat testleri, anket ve envanter gibi ölçümleme araçlarının sanat eğitimi değerlendirmesinde kullanım oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler arasında ölçümleme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Sonuç olarak sanat eğitimi değerlendirmesinde, sanat eğitimi öğretmenleri tarafından farklı sanat eğitimi ölçümleme stratejilerinin uygulanmadığı



tespit etmiştir. Mermer öğretmenlerin değerlendirmede farklı yöntemleri uygulamama sebeplerinin sanat eğitimindeki gelişmeleri takip etmemeleri, kaynak yetersizliği, resim-iş programının yapısı, ders saatinin yetersizliği ve sınıfların kalabalık oluşu ile açıklanabileceğini ifade etmiştir.

Karakuş'un (2006), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı araştırmasında ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu I ve II" ünitelerinin öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademinin başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi araştırmıştır.

Mant'ın (2007) "Desen Eğitiminde Yapılandırıcı Öğrenme Uygulamalarının Etkililiği" isimli desen eğitiminde yapılandırıcı öğrenme uygulamalarının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmasında; desen dersinde, yapılandırıcı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun desen bilgisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, desen dersinde, yapılandırıcı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun desen çizme becerisi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürdal (2007)'in "Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırıcı Yaklaşımaya Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı tarama modelinde gerçekleştirdiği yüksek lisans tezi incelendiğinde elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin büyük bir kısmının görsel sanatlar dersinde yapılandırıcı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarının olumlu, bir kısmının ise olumsuz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin görsel sanatlar dersini yapılandırıcı yaklaşıma dayalı ders programlarıyla işlerken bazı sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Bu sorunlar ise; materyal eksikliği, atölye eksikliği, sınıfların kalabalık olması, yardımcı kaynakların olmaması, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, yaş seviyelerine uygun somut etkinliklerin yapılamaması, branş öğretmenlerinin eksik oluşu, konulara göre zamanın fazla uzun tutulması ve velilerin derse olan olumsuz yaklaşımları şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler görsel

sanatlar dersinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak nasıl daha verimli işlenebileceğine dair görüşlerini de bildirmişlerdir.

Ayrıca araştırmanın değerlendirme boyutu ele alındığında yapılan alan yazın incelenmesinde şu araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Karaca'nın (2004) 1190 öğretmen adayı ile yapmış olduğu bir çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirme konusunda yeterlikleri yeterince kazanamadıkları saptanmıştır. Kilmen, Kösterellioğlu ve Kösterellioğlu (2007) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının ölçme aracı geliştirme konusundaki yeterlik algılarının öğrencilerin kayıtlı oldukları programa göre değiştiği tespit edilmiştir. Araştırma, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında gerçekleştirilmiş ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Kurtuluş (1998) tarafından yapılan “Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme-Resim-İş Derslerinde Bireysel Çalışmaların Yapılandırılmış Grup Çalışmasıyla Desteklenmesi” başlıklı araştırmada, resim-iş derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile bireysel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenmeler, öğrenci tutumları ve sanatsal ifade yeterlilikleri üzerinde, bireysel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu denilmektedir.

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmekte; birbirlerinden öğrenmelerine, kaygılarını yenmelerine, içsel güdülenmeye yardım etmekte; öğrencilerin dersi ve okulu daha çok sevmelerine, işbirliği ve yardımlaşma duygusu geliştirmelerine fırsat vermektedir. Verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bir diğer sonuç, işbirlikli öğrenme yönteminin hemen hemen tüm öğrenciler üzerinde etkili olduğu, bireysel çalışma yönteminin ise kimi öğrenciler üzerinde etkili denilmektedir.

Zor (2008)'un “Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Öğretim” etkinliğinin lisans düzeyinde sanat eğitimi gören öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelediği “Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Sanat Eğitimi” başlıklı doktora tezi alan yazın incelemelerinde karşılaşılan diğer bir

araştırmadır. Araştırmacı web tabanlı bilgisayar destekli öğretim için etkileşimli eğitim materyali hazırlanmış ve iki ayrı öğrenci grubuyla öğretim faaliyetinde bulunulmuştur. Gruplardan birisine geleneksel öğretim yöntemi, diğerine ise web tabanlı bilgisayar destekli öğretim uygulanmış, öğrencilerin başarı ve öğrenme kalıcılıkları uygulama sonucunda kullanılan yöntemler açısından incelenmiştir. Araştırmada desen olarak, deneysel modeller içerisinde yer alan, “Çok Denekli-Tek Faktörlü Deneysel Desen” kullanılmış ve araştırma; öntest-sontest kontrol gruplu desen üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin akademik başarılarının, Geleneksel Öğretim yöntemine katılan öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı bir artış sağladığı görülmüş ve deney grubunda yapılan işlemlerin kontrol grubunda yapılan işlemlere göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bay’ın (2008) “Öğretmen Eğitiminde yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubu ile konu merkezli yaklaşımın kullanıldığı kontrol grupları arasında erişimi, kalıcılık ve tutum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmada ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sonuçları, bunlar arasındaki ilişkiler ve öğretmen adaylarının öğrenme ortamına ilişkin görüşleri de araştırılmıştır.

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Fen Bilgisi Öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören 67 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubuna vize, final yerine yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine uygun olarak otantik değerlendirme yapılmıştır. Otantik değerlendirme sürecinde gruplar süreçte yaptıkları çalışmalar bağlamında değerlendirilmişlerdir. Öğrencilerin otantik değerlendirme süreçleri sonucundaki puanları incelendiğinde puanların dağılımının sola çarpık olduğu yani öğrencilerin başarılı oldukları görülmüştür. Bu araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sonuçlarının yüksek olduğu ve bu sonuçlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Görsel sanatlar dersinde değerlendirme ile ilgili olarak Mamur (2011)'un "Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Alanlarına Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlikleri" başlıklı makalesinde elde ettiği bulgularda, öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersini yapısı itibariyle diğer disiplinlerden farklı gördüğü, bu alanın kendine has ölçme değerlendirme tekniklerinin olduğu ve üniversite öğretmenlik programında alınan ölçme ve değerlendirme dersini kendi alanlarına yönelik olarak algılamadıkları saptamıştır. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin olarak kendilerini çok da yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Karaöz (2011)'ün "Görsel Sanatlar Dersinde Geleneksel Türk Sanatları Konularının Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi Ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İle Uygulanmasının Etkililiği (6. Sınıf Örneği)" başlıklı araştırmasında Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Yöntemi ile geleneksel Türk sanatları konularının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre ilköğretim 6.sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanmasının eğitime etkisini incelemiştir. Araştırmacı, pilot uygulamasını yaptığı kendi oluşturduğu program, etkinlik yaprakları, gözlem ve görüşme formlarıyla 6 haftalık dersler süresince öğretmen ve öğrencilerden topladığı nitel veriler üzerinde içerik analizi yapmıştır. Programda yer alan Görsel Sanat Kültürü öğrenme alanındaki "Ulusal kültürü yansıtan ve tanıtan görsel çalışmalar yapar." kazanımına yönelik etkinliklerle oluşturulan öğrencilerin eğitsel gelişim dosyaları doküman incelemesi yapılarak, öğrencilerin süreç içindeki performansları değerlendirilmeye çalışmıştır. Etkinliklerin katkısı, hem konu hem de görsel sanatlar eğitimi yöntemi açısından olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerde, bireylerin kendilerinin anlam yaratma süreci, yeni bilgiyi mevcut bilgiye bağlama, sosyal etkileşim ve otantik görevlerde başarılı oldukları, öğrenenlerin üst düzey öğrenme, problem çözme, eleştirel yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği, anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği yönünde olmuştur.

Yurt içinde yapılan araştırmalarda yapıcı öğrenme kuramına dayalı çeşitli yöntem ve tekniklerin farklı derslerde öğrencilerin başarı, tutum, kalıcılık ve çeşitli becerilere yönelik etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmalarda çok çeşitli sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Etkili sonuçların yanı sıra, geleneksel yöntemden anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı sonuçlar da elde edilmektedir. Yapıcı öğrenme

kuramına dayalı yöntemlerin etkilerinin sınındığı araştırmalarda bu yöntemlerin öğrenci tutumları üzerinde etkili olduğu sonuçları elde edilmiştir. Yurt içinde ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde yapılan araştırmaların genellikle bir ya da iki ünite süresiyle sınırlandığı buna bağlı olarak genellikle kısa süreli olduğu, oysa yurt dışında daha uzun süreli araştırmaların yapıldığı görölmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi ile öğrencilerin otantik değerlendirme süreçlerine olan algılarının araştırılması planlanmıştır. Araştırma “deneysel model” de, ön test son test kontrol gruplu desene göre yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında “Otantik Değerlendirme Yaklaşımı” ilkelerine göre hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisini belirleyebilmek için ön-test son-test gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Yansız atama ile iki grup belirlenmiştir. Gruplardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Araştırmacı deney grubu ile kontrol grubunun derslerine girecektir. “Modelde yer alan ve uygulamalar öncesinde gruplara uygulanan ön testler grupların deney öncesi benzerlik düzeylerinin belirlenmesine ve son test sonuçlarının yorumlanmasına yardımcı olmuştur” ( Karasar, 1986, s.102).

Araştırmanın deneysel deseni aşağıda gösterildiği gibi formüle edilebilir:

		<u>ÖNTEST</u>		<u>SONTEST</u>
GD	R	O1	X	O3
GK	R	O2		O4

GD: Deney grubu

GK: Kontrol grubu

R: Deneklerin atama yöntemi, random

O1: Deney grubu ön test

O2: Kontrol grubu ön test

O3: Deney grubu son test

O4: Kontrol grubu son test

X: Deneysel (bağımsız) değişken

Öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme süreçlerini algılamalarını değerlendirmek için gözlem ve görüşme formları hazırlanmıştır. Bu yolla deneysel çalışmada nitel veriler de elde edilmesi planlanmıştır.

### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırmada deneysel desen tercih edildiğinden evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma'da çalışma gurubunu, Erzurum ili Merkez Yakutiye ilçesi Erzurum Lisesi 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubu ile deneysel çalışma 5 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Deneklerin seçilmesi aşaması en kritik aşamalarından birisidir.

Erhardt ve Ermann (1977), deneklerin seçiminde kullanılacak yöntemleri şu şekilde özetlemektedir:

**1. 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.

**2. Grup Eşleştirme:** İlgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup oluşturulur. Bu durumda deney ve kontrol grupları eğitim düzeyleri, gelirleri, yaşları bakımından aynı ortalamaya sahip olabilirler. Grup eşleştirme yöntemi yönetsel olarak mümkün olabilir, ancak iki temel dezavantaja sahiptir. Birincisi değişkenler bilinmiyor olabilir, ikincisi grup ortalamaları önemli bireysel farklılıkları gizleyebilir.

**3. Yansız Atama:** Bu yöntemde denekler deney ya da kontrol grubuna yansız bir şekilde atanır. "Deneklerin çok sayıda olması, yansız atama ile denk iki grubun oluşturulması olasılığı yüksektir. Bu işlemin iki avantajı vardır. Birincisi, ilgili

değişkenlere ilişkin bir teoriyi gerektirmemesi ve ikincisi denekleri atamadaki kişi yanlılığını önlemesidir” (Büyüköztürk, 2001, s.24).

Araştırmada 12. sınıf öğrencilerinden oluşan sınıflardan iki şube seçilmesinde yansız atama yöntemi kullanılmıştır.

### 3.2.1. Grupların Denkliliği İle İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet, ilköğretim mezuniyet ortalaması ve SBS puanları açısından denk olup olmadıkları incelenerek aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

#### 3.2.1.1. Grupların cinsiyete göre dağılımı

Erzurum İli Yakutiye İlçesinde bulunan Erzurum Lisesi 12. Sınıflarda görsel sanatlar dersinde sürdürülen otantik öğrenme yaklaşımlarına göre ve geleneksel öğretim ile ders işlenen grupların cinsiyete göre dağılımı ile ilgili veriler Tablo 3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı*

Gruplar	n	%	Kız		Erkek	
			n	%	n	%
<b>Deney</b>	22	50	10	45	12	55
<b>Kontrol</b>	22	50	11	50	11	50
<b>Toplam</b>	44	100	21	47	23	53

Tablo 3.1’ de deney ve kontrol grubundaki toplam öğrenci sayısının 44 olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden %47’lik oranla 21’i kız ve %53’lik oranla 23’ü ise erkektir. Deney grubunda %45’lik oranla 10 kız öğrenci ve %55’lik oranla 12 erkek öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise % 50’lik oranla 11 kız öğrenci ve %50’lik oranla 11 erkek öğrenci yer almaktadır.



### 3.2.1.2. Grupların ilköğretim mezuniyet puanları dağılımı

Erzurum İli Yakutiye İlçesinde bulunan Erzurum Lisesi 12. Sınıflarda görsel sanatlar dersinde sürdürülen otantik öğrenme yaklaşımlarına göre ve geleneksel öğretim ile ders işlenen grupların ilköğretim mezuniyet puanlarının dağılımı ilgili veriler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

*Grupların İlköğretim Mezuniyet Not Ortalamaları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	Std	t
<b>Deney</b>	22	4,11	.29	
<b>Kontrol</b>	22	4,03	.31	0,52

\*p < .05

Tablo 3.2’de deney grubunun ilköğretim mezuniyet ortalaması 4,11 ve kontrol grubunun ise 4,03’tür. Grupların ilköğretim mezuniyet notu ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “t” testi yapılmış ve gözlenen 0,52 “t” değeri 44 serbestlik derecesi ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen bu verilere dayanarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ilköğretim mezuniyet notu ortalamalarının birbirine denk olduğunu söyleyebiliriz.

### 3.2.1.2. Grupların SBS Puanları Dağılımı

Erzurum İli Yakutiye İlçesinde bulunan Erzurum Lisesi 12. Sınıflarda görsel sanatlar dersinde sürdürülen otantik öğrenme yaklaşımlarına göre ve geleneksel öğretim ile ders işlenen grupların SBS puanlarının dağılımı ilgili veriler Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3.

*Grupların SBS Puan Ortalamaları*

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>X</b>	<b>Std</b>	<b>t</b>
<b>Deney</b>	22	189,21	.87	0.11
<b>Kontrol</b>	22	189,14	.93	

\*p &lt;.05

Tablo 3.3.'de deney grubunun Seviye Belirleme Sınavı puan ortalaması 189,21 ve kontrol grubunun ise 189,14'dür. Grupların SBS puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı için "t" testi yapılmış, 0,03 "t" değeri 44 serbestlik derecesi ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Elde edilen verilere dayanarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Seviye Belirle Sınavı puanları ortalamaları birbirine denktir diyebiliriz.

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Görsel sanatlar dersinde otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi ile öğrencilerin otantik değerlendirme süreçlerini algılamalarını belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ) ve görüşme formları kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ)

Araştırmada veri toplama araçlarından biri olan ve Orhun (2005) tarafından geliştirilen Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ) kullanılmıştır (Ek.2). Resim – İş dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmek için üniteden önce geliştirilen ölçekler incelenmiş ve 30 soruluk beşli dereceleme ölçeğinden oluşan bir ön tutum ölçeği hazırlanmıştır. Kullanılacak olan Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ), tutum ölçmekte yaygın olarak kullanılan likert tipi ölçek olmuştur. Likert tipi ölçeklerde iki durum vardır. (1) İstenen durum; konuya karşı olumlu tutumu yansıtır. (2) İstenmeyen durum; konuya karşı olumsuz tutumu yansıtır. Likert ölçeğinde her iki durumda eşit

olarak puanlanmaktadır. Buna göre tutum ölçeği likert tipi beşli bir dereceleme sistemine göre geliştirilmiştir. Olumlu maddelerde 5= Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç Katılmıyorum şeklinde cevap seçenekleri belirlenmiştir. Olumsuz maddeler de tam tersi şeklinde “Hiç katılmıyorum” seçeneğine 5 puan verilmiş ve diğer seçeneklerde buna göre düzenlenmiştir (Tavşancıl, 2002, 146).

Orhun(2005) tarafından hazırlanan bu ölçek uygulama yapılacak okulun 7. sınıflarındaki toplam 107 kişi üzerinde yapılan pilot çalışma sonucunda güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda 30 maddelik ölçek 26 maddeye indirilmiş ve nihai hale getirilmiştir. Veriler SPSS 11.0 paket programında değerlendirilmiştir.

Tutum ölçeği ile elde edilen verilerde yer alan tutum ifadeleri için beşli dereceleme sistemine göre belirlenen görüş ifadelerinin önce değişkenler açısından frekans dağılımları, ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş, daha sonra ortalamalar arasında oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-Testi yapılarak, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Öğrenci tutumları için aritmetik ortalamalar yorumlanırken; 1.00–1.80 arası değerlerin “hiç katılmıyorum”, 1.81 – 2.60 arası değerlerin “katılmıyorum”, 2.61–3.40 arası değerlerin “kararsızım”, 3.41–4.20 arası değerlerin “katılıyorum” ve 4.21–5.00 arası değerlerin ise, “tamamen katılıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Sanat eğitiminde yapılandırmacı otantik değerlendirme çerçevesinde süreç içinde öğrenci performansının da değerlendirilmesi de büyük bir önem taşımaktadır. Araştırmada da kullanılacak performans değerlendirme ölçekleri, öğrenme süreci ya da ürünü ile ilgili spesifik beklentilerin yer aldığı araçlardır. “Bu ölçekler yeterliğin farklı düzeylerine uygun olan ölçütleri içerir. Derecelendirme ölçeklerinin içeriği öğretmenin planlama ve öğretimine odaklanmasını sağlar” (Phifer, 2002, s.103). Değerlendirme ölçeğinde yer alan ölçütlerin düzenlenmesinde planlama ve öğretimin amaç ve içeriğinden yola çıkılır. Planlama ve öğretim ile ilgili amaçlar ölçütlere dönüştürülür. Bu ölçütlerin öğrenme sürecini ve öğrenme ürünlerini geliştirmesinin önemi şöyle belirtilmektedir:

“Birkaç soru yoluyla öğrenciler performans değerlendirme ölçekleri geliştirmeye katılım için teşvik edilebilirler: Onu tamamlamak için hangi yanıtın olması gerekir? Grup çalışmalarına katılım için herkesin şansa sahip olduğundan emin olmak, onun için ne kadar önemlidir? Ve Projenin tamamlandığını nasıl bileceğiz? Öğrenciler kriterler listesi önerebilirler. Öğretmen listeye beklentilerini ya da aşağıdaki gibi problem sorusu ekleyebilir. “Paragrafların nasıl yazıldığını öğrenmiştik ve projemiz yazmayı içerir. Paragraf tamamlamada yazılması umulan yanıtlar düşünür müsünüz?” öğretmen ve öğrenciler fikirleri tartışırlar (Sunal ve Haas, 2002, s.374).”

Phifer ( 2002)’e göre de “dereceleme ölçekleri öğretmenler ya da öğretmen ve öğrencilerin işbirliği yoluyla geliştirilebilmelidir” (s.104). Öğrenciler performans değerlendirme ölçeklerini kullanmayı, proje ya da raporlarını tamamlamaları için gerekli olanları görmelerine yardım ettiğinden dolayı severler. Ancak, projeleri tamamlamada tamamı eşit değildir ve bazı çalışmalar kabul edilebilir standartlarla karşılaştırılmaz. Değerlendirmede açıklık, öğrencilerin çalışmalarına başlamadan önce ölçütler ya da performans değerlendirme ölçeklerini bilmeleri gereklidir. “Çalışma olarak, gelişimlerini değerlendirmelerini ve çalışmalarının niteliğini değerlendirmelerine yardım için performans değerlendirme ölçeklerini kullanırlar. Öğrenciler açıklama için soru sorma ve performans değerlendirme ölçeklerini uygulama yoluyla çalışmalarını değerlendirmede birbirlerine yardım ederler” (Sunal ve Haas, 2002, s.374). Performans değerlendirme ölçekleri ile değerlendirme öğretmen ve öğrenci için daha açık ve net bir hale gelir. İyi hazırlanmış bir değerlendirme ölçeği öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırabileceği gibi öğretmenin değerlendirmesini de kolaylaştırır. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini belirleme ve değerlendirmeye katılmaları öğrenme ve değerlendirme süreçlerini daha etkili hale getirir.

Araştırmada kullanılacak diğer bir ölçme aracı ise portfolyolardır. “Portfolyo, bir ya da daha fazla alanda öğrencilerin çaba, gelişme ve başarılarını gösteren öğrenci çalışmalarının amaçlı olarak toplanması olarak tanımlanabilir” (Milson ve Brantley, 1999, s.374). Portfolyo değerlendirmesini anlamının en kolay yolu büyük bir evrak klasörü hayal etmektir. “Portfolyo temelli değerlendirmenin en önemli avantajı öğrencilerin neyi ve nasıl öğrendiği ile ilgili daha fazla veri elde edilebilmesi, bilginin

geçerliği ve bütünlüğüne dayanmasıdır” (Wolf, 1989, s.35). “Çeşitli sistemlerle geliştirilen portfolyo çalışmaları, öğrencilerin başarıyı tanıma, becerilerdeki boşlukları doldurmak için fırsatlar arama ve meslek için hazırlıkta güven kazanmada öğrencileri yüreklendirir” (Stemmer, Brown ve Smith,1992, s.33).

Portfolyo her bir öğrencinin öğrenme amaçlarına, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine ve öğrenen merkezli bir sınıfı biçimlendirmede anahtar aracı haline gelir. Öğrenci amaçlarını biçimlendirmeye zaman harcama, kriterleri tanımlama, öğrenme yöntemlerini seçme, öğretmenin geribildirimini kabul etme, kişisel performansı değerlendirme ve önemli kişilerle sonucu paylaşma zaman kaybı ya da eklenen zamanla programı tıkamak değildir. Her öğrenenin programdan anlam oluşturması için önemli bir çerçeve sağlar ki, her gün her hafta ve her ay için düzenlenen önemli süredir. “Öğrenmenin nasıl oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, portfolyo süreci (Öğrenci çalışmalarını biçimlendirme için harcanan zaman), her öğrencinin programı kişisel başarıya dönüştürme için kullanacağı önemli süre haline gelir” (Scherenko,1994, s.142). Bu amaçla belirtilen çalışma örnekleri genellikle yazılı materyallerdir ve biyografi öykü, sınıf testi, açıklama ve araştırma projesinden sonra yazılanları içerebilir. Öğretmen öğrencilerin resim çalışmaları ve çocukların yarattıkları “müze sergisi” gibi oluşturulan bir projenin resimlerini de biriktirmek isteyebilir. Bir teyp çocuğun topluluk karşısında konuşmasının bir örneğini elde etmek için kullanılabilir. Örneğin, çocuk onu öğretim yılı süresince çeşitli zamanlarda sınıfta yapmış oldukları özel raporları işitmeyi kazanç olarak bulur. Sınıf tartışmaları, dramatizasyonlar ve benzer halk konuşmalarındaki gelişmelerini değerlendirmek için kaydı kullanabilirler. “Dikkatle ele alınması gereken çalışma örneklerinin biriktirilmesi önemli öğrenmeler ve sosyal bilgiler ürünleriyle yakından ilgilidir. Önemli ve sürekli ölçülmesi gereken birçok öğrenme ürünlerine oranla nispeten önemsiz çalışmaların portfolyo’ya yığılması gereksizdir” (Parker, 2005, s.344).

### **3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Nitel araştırmada temel veri toplama araçlarından olan görüşme (İnterview, mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir (Karasar, 2005). Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan,

soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Görüşme sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir. İlk bakışta kolay bir veri toplama yöntemi gibi görülebilir ve sadece konuşma dinleme gibi herkes tarafından kullanılan temel becerileri gerektirdiği düşünülür. Ancak görüşme; beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamı açılardan, hem sanat hem de bilimdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yoldur. Görüşme, özellikle üst yöneticilerden, çocuklardan ve okuma-yazma bilmeyenlerden veri toplamak için idealdir. Çoğu kimse, düşündüklerini açıklamada, sözlü anlatımı, yazılı anlatıma tercih eder. Görüşmede, söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında gerçek ve derinliğine anlamları da çıkarılabilir (Karasar, 2005). Görüşme, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde yapılabilir. Görüşme, anlık, kısa bir görüş alışverişi biçiminde, örneğin telefonda gerçekleştirilen beş dakikalık bir görüşme biçiminde olabileceği gibi, hayat hikâyesi görüşmesinde olduğu gibi çok sayıda, uzun süreli, kimi zaman günler süren bir biçim alabilir (Punch, 2005).

Genel olarak görüşmenin üç temel amacı vardır (Karasar, 2005):

1. İşbirliği sağlamak ya da sürdürmek.
2. Sağaltım (tedavi, kendine güveni artırmak).
3. Araştırma verisi toplamak.

Yapılandırılmış görüşmeler: Bu görüşme, daha çok, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan, görüşme planının aynen uygulandığı bir görüşmedir (Karasar, 2005). Bu türde yanıtlayıcıdan önceden belirlenmiş yanıt kategorileri içinde önceden belirlenmiş bir dizi soruyu yanıtlaması istenir. Görüşme, aynı zamanda standartlaştırılmışsa bütün yanıtlayıcılara, tüm sorular, aynı sırada ve standartlaştırılmış bir biçimde yöneltilir. Görüşmeyi yapan tarafsız kalır. Büyük oranda yapılandırılmış görüşme, özellikle cevap seçenekleri de bütünü ile yapılandırılmış ise daha çok bir nicel veri toplama tekniğidir. Ancak ileri düzeyde yapılandırılmış mülakat yanıtları ya da gözlem verileri, çoğu kez

nicel diye tanımlanmakta birlikte bunlar ileri derecede düzenlenmiş olsalar da gerçekte sayılara dönüştürülmedikçe nicel olarak tanımlanmayacaktır (Punch, 2005).

Yapılandırılmamış görüşmeler: Görüşmeciye büyük hareket ve yargı serbestisi veren, esnek, kişisel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan bir görüşme şeklidir. Bu görüşmeler daha çok, araştırmaların başlangıç aşamalarında soruna ilişkin önemli değişkenleri saptarken yararlı olurlar (Karasar, 2005). Bu görüşmelerin geleneksel türü, etnografik görüşme olarak da adlandırılan standartlaştırılmamış, açık uçlu, derinlemesine görüşmedir (Punch, 2005).

### **3.3.2.1. Görsel sanatlar otantik değerlendirme sürecini algılama değerlendirme formu**

Otantik değerlendirme uygulanan deney grubu öğrencilerinin otantik değerlendirme süreci ile ilgili algıları belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından yapılandırılmış “GSODSADF” görüşme formu (Ek.3) ilgili literatür göz önünde bulundurularak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Formda bulunan soruların kapsam ve geçerliliği bir öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. “GSODSADF” formu uygulama sonrası, deney grubunda yer alan öğrencilere kendi izinleriyle uygulanmıştır. Formda otantik değerlendirme sürecinin boyutları ile ilgili altı soru yer almaktadır.

Bu görüşme ile öğrencilerin kullanılan yöntemi ve otantik etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca, uygulanan yöntemin, Görsel sanatlar dersine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla değiştirip değiştirmediği sorulmuştur.

GSODSADF'deki sorular ile öğrencilerin bu ünite de kullandıkları değerlendirme yöntem ve teknikleri ile daha önceki ünitelerde kullanılan değerlendirme yöntem ve tekniklerini karşılaştırmaları, bu ünite de kullanılan değerlendirme yöntemlerinin bilgi ve becerilerini daha iyi ölçüp ölçmediği hakkındaki düşünceleri, ünite de kullanılan değerlendirme formları hakkındaki düşünceleri, bu ünite de kullanılan değerlendirme yöntem ve tekniklerini diğer ünite ve derslerde kullanmak isteyip istemedikleri, bu değerlendirme yöntemlerinin kendilerine ne kazandırdığı ve eklemek istedikleri düşüncelerinin olup olmadığı ile ilgili boyutlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerinin analizi için, nitel verilerin düzenlenmesinde önemli bir kolaylık sağlayan veri kodlaması yapılarak, elde edilen veriler kategoriler altında sınıflandırılır ve anlamlı hale getirilir. Böylelikle farklı bölümlerde yer alan ve anlam bakımından ilişkili olan verilerin bir araya getirilmesi ve ilişkilendirilmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada nitel verilerin düzenlenmesinde önemli bir kolaylık sağlayan veri kodlaması yapılarak, veriler anlamlı hale getirilmiştir. GSODSADF formu ile elde edilen veriler nitel veri analizi yönteminin içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi araştırmacı dâhil üç öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili veriler tablolaştırılarak araştırmanın bulgular kısmında ayrıntılı olarak verilmiştir. Ayrıca ekler kısmında örnek bir form verilmiştir.

Görüşmeler, araştırmacı tarafından öğrenci ile birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye, Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutum puanları iyi düzeyde olan 7, orta düzeyde olan 6, düşük düzeyde olan 7 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci katılmıştır. Görüşmeler, yaklaşık olarak 10–15 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Süreçleri

Deneysel desene bağlı olarak verilerin toplandığı bu çalışmada elde edilen verilerin kontrol ve deney gruplarının sonuçlarının karşılaştırılmasını kolaylaştırmasına ve otantik öğrenme yaklaşımının öğrenciler üzerindeki etkilerini görmeye yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle uygulamada ortaya çıkan durumlar ile öğrencilerin algılarını anlama konusunda derin, yoğun, zengin ve tanımlayıcı veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama süreci aşağıdaki tabloda görülebilir.

Tablo. 3.4.

#### *Araştırmada Veri Toplama Süreçleri*

<b>Hafta</b>	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>
<b>Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ) Öntest</b>	*				
<b>Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ)</b>					



<b>Sontest</b>					*
<b>Otantik görev değerlendirme</b>					
<b>Öz değerlendirme</b>					
<b>Grup Değerlendirme</b>					
<b>Görüşme</b>					

(\*) Deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Araştırmada ilk hafta Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ) ön-test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Öntest uygulaması sırasında bu anketin not amaçlı olmadığı ve sadece kendilerine en uygun yanıtı vermeleri istenmiştir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilere otantik görevleri sonucunda hazırladıkları sunumlardan ve uygulama çalışmalarından sonra, grup değerlendirme formu, öz değerlendirme için otantik görev değerlendirme formu verilmiş ve diğer çalışmalarını ile araştırmacıya bir ürün dosyası (portfolyo) halinde teslim etmeleri istenmiştir. Bu uygulamayla öncelikle grup üyelerinin değerlendirmeleri daha ciddiye almaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu formları her grup üyesi ayrı ayrı doldurarak dosya içerisinde belirtilen tarihte araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Araştırmada beşinci hafta Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ) son-test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

### 3.5. Deney Grubuna Uygulanan İşlemler ve Dersin İşlenişi

Uygulama süreci ünitenin otantik değerlendirme yaklaşımlarına göre planlanması, ünitenin tanıtımı, kavram haritası ve konuların belirlenmesi, öğrenci ilgi ve eğilimleri doğrultusunda konu dağılımı, otantik görevlerin verilmesi, grup ya da sınıf tartışmaları, özetlemeler, paylaşımlar, otantik değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılı süresi içinde tasarlanmıştır. Araştırmada işlenecek konular, örnek senaryolar, yararlanılacak kaynaklar, problemlerin olası çözümleri, kullanılacak ölçme araçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin

belirlenmesi vb. gibi hazırlıklar 2011-2012 eğitim-öğretim yılının güz döneminde yapılmıştır. Deneysel modellerden Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu desenin tercih edildiği çalışmanın uygulama kısmı ise bahar döneminde gerçekleşmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması haftada bir saatlik dersler olmak üzere, “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesinde, deney ve kontrol gruplarında beş hafta sürmüştür.

Deney grubunda uygulanan işlemlerde otantik öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamları hazırlanmıştır. Bu öğrenme ortamının otantik öğrenmenin iki koşulu olan, özdüzenleme ve karmaşık öğretimsel işleri kapsayacak şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Otantik öğrenme özelliklerine uygun olarak deney grubuna, diyalog, araştırma, uygulama çalışmaları, özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi, problem çözme, bilgileri paylaşmaları, etkileşimde bulunmaları ve ortak bilgi üretimi için iş birliği yaparak çalışmalarının yanı sıra bireysel ve grup projelerinde sorumluluk almalarını ve bunu paylaşabilmelerini sağlayacak sosyal etkileşimlerin yoğun olduğu bir öğrenme ortamı sunulmaya çalışılmıştır. Öğrencilere bu konuda bilgi verilmiş ve neden önemli olduğu açıklanmıştır (güdüleme).

Uygulamadan bir önceki hafta, her iki gruba da Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSĐTÖ) Öntest olarak uygulanmıştır. Bir sonraki aşamada, ders süreci ve “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesi (Ek 9) hakkında bilgilendirme yapılarak öğrenme süreçlerini planlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden dönem sonuna kadar birlikte çalışmak istedikleri dört kişi olacak şekilde grup arkadaşlarını belirlemeleri istenmiştir. Deney grubu öğrencilerine otantik öğrenme teknikleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ünite'nin kapsamı dâhilinde Web destekli olarak verilen bu bilgiler içinde otantik öğrenme uygulamaları, müze ziyareti öncesi yapılacak işlemler ziyaretin süresi, yanlarına almaları gereken malzemeler (kalem, büyüteç, boya kalemleri izin verilmesi halinde fotoğraf makineleri) ve müzelerde yapılmaması gerekenler hakkında bilgilendirildiler. Müzeye gitmeden önce öğrencilere müzede neler görebilecekleri ile ilgili ön bilgiler verildi. Bu konuda ilgili literatür araştırmalarından yararlanılmıştır (Buyurgan ve Mercin, 2005). Konu ile ilgili sınıf içinde beyin fırtınası tekniği uygulanmıştır.

Ülkemizde bulunan çeşitli illerdeki müzelerin ve tarihi binaların web sayfalarındaki video ve sanal gezi yapılan görsel unsurlar öğrencilere izletilmiştir

([http://www.ankarasanalgezinti.com/anitkabir/Anitkabir\\_Kurtulus\\_Savasi\\_Muzesi\\_Canakkale\\_Savasi\\_Panoramasi.php](http://www.ankarasanalgezinti.com/anitkabir/Anitkabir_Kurtulus_Savasi_Muzesi_Canakkale_Savasi_Panoramasi.php), <http://www.3dmekanlar.com/tr/3d-muzeler.html>).

Öğrencilerin öğrenme ortamında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmıştır. Araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşmaları, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını bulmaları sağlanmıştır. Elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına imkân sağlanmıştır. Araştırmada ayrıca, bilgilerin öğrencilerin kendi kendine anlamlı öğrenmesi, öğrendikleri üzerinde düşünmesi ve öğrenme sorumluluğunu alması ve öğrendiklerini kontrol etmesine dikkat edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilere “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesiyle ilgili Otantik Görev verilmiştir. Bu görev için öğrencilere “Otantik Görev Yönergesi” (Ek 11) hazırlanmış ve bu yönergeye göre otantik görevlerini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Öğrenciler otantik görevlerde çalışmak istedikleri konuları ve problemleri belirlemişlerdir. Gruplar süreçteki çalışmalarına göre değerlendirilmiş ve değerlendirmelerin nasıl olacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin katılımı da sağlanmıştır. Sonuç olarak, deney grubuna otantik öğrenmeye dayalı uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaların başında belirlenen gruplar, otantik görevlerde elde ettikleri bilgileri belirlenen tarihte düzenlenen ünite sempozyumu ile sınıfla paylaşmışlardır. Öğrenciler konuları ile ilgili yaptıkları araştırmalarını düzenli bir rapor haline getirerek sınıfa sunmuşlardır. Sunu sırasında öğrenciler drama, poster gibi etkinlikler yaparak paylaşımlarını gerçekleştirmişlerdir. Paylaşım sonunda öğrenciler arkadaşlarına soru yöneltmişler ve eleştirilerde bulunmuşlardır. Öğrenciler uygulama çalışmasında da kolaj tekniğini kullanarak “çevremizdeki tarihi eserler” konulu afiş çalışmaları yapmışlardır. Daha sonra bu çalışmalar Erzurum Lisesi koridorlarında sergilemişlerdir.

Otantik değerlendirme yaklaşımları kapsamında üniteye Öğrenci Ürün Dosyası çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesinde öğrendikleri konularla ilgili tüm bilgi ve becerilerini yansıtacak ürünleri bir klasörde toplamaları hedeflenmiştir. Ünite başlamadan önce öğrencilere Öğrenci Ürün Dosyası çalışmaları ve çalışma sürecinin nasıl işleyeceği hakkında bilgi verilmiştir. Ürün dosyasının diğer adının portfolyo olduğu belirtilmiştir. Portfolyoların iç

kapaklarına kontrol çizelgeleri eklenmesi gerektiğini (Ek.4- Ek.5) bunların nasıl doldurulması gerektiği açıklanmıştır. Kendi ürün dosyalarını kendilerinin değerlendirmesinin de önemli olduğu bunu yaparken nasıl bir yol izleyecekleri örneklerle gösterilmiştir. Öğrencilere çalışma süreci ve öğrenci ürün dosyasının işlevlerinin önemi anlatılmış, örneklerle somutlaştırılmış ve onların katılımının önemi vurgulanarak, öğrenciler motive edilmeye çalışılmıştır.

Deney araştırma kapsamında kontrol grubuna ise eğitim uygulamalarında en yaygın kullanılan bir tasarım şekli olan konu-merkezli program tasarım yaklaşımına uygun olarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Dört haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ) test tekrarı yöntemiyle sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada ünite sonunda nitel veri toplamak amacıyla deney grubundaki öğrencilere süreci değerlendirmelerine yönelik Görsel Sanatlar Otantik Değerlendirme Sürecini Algılama Değerlendirme Formu gönüllü öğrencilere doldurulmuştur.

### **3.6. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler ve Dersin İşlenişi**

Kontrol grubunda geleneksel öğretmen merkezli eğitime uygun olacak biçimde dersler önceden hazırlanan planlar doğrultusunda sürdürülmüştür. Araştırmacının dersleri yürüttüğü kontrol grubuna ünitenin başında ünite ile ilgili bir film izletilmiş. Ardından ünite ile ilgili sorular verilmiş, öğrencilerin bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Kontrol gruplarındaki dersler öğretmenin ders kitabı konuları aktardığı, öğrencilerin çoğunlukla pasif, dinleyici konumunda bulunması biçiminde yürütülmüştür. Kontrol grubunda düz anlatımın yanı sıra, tartışma, soru cevap vb. yöntemler sıklıkla kullanılmıştır. Derslerde dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, ara özet, tekrar, son özet, değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Dersler daha önceden hazırlanmış yıllık ve ünite planları doğrultusunda yürütülmüştür. Öğrenme süreci ile ilgili kararlara öğrenciler katılmaması sağlanmıştır. Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ve sürece ilişkin görüşleri dikkate alınmamıştır.

Kontrol grubuna deney grubundaki gibi otantik görevler verilmemiştir. Kontrol grubuna deney grubundaki gibi yardımlarda bulunulmamıştır. Öğrenciler, çalışmaların değerlendirilmesi sürecine de dâhil edilmemiş ve görüşleri dikkate alınmamıştır. Ayrıca

değerlendirmenin nasıl olacağına ilişkin öğrenenlere bilgilendirmeler yapılmamış ve çalışmalar sadece öğretmen tarafından değerlendirilmiştir.

### **3.7. Verilerin Analizi**

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgiler ile ilgili özellikleri incelenerek, yüzde ve frekans kullanılarak betimlenmiştir. Araştırmada, Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ) puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar analizlerde kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve “t” testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak  $p<.05$  olarak alınmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları yukarıda belirtilen istendik değişkenler açısından denkleştirildiği için, kovaryans analizi yapılmamıştır. Nitel veriler ise, nitel veri analizi yönteminin içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir Nitel olarak, Güzel Sanatlar Otantik Değerlendirme Sürecini Algılama Değerlendirme Formu (GSODSADF) kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait bulgular ve yorumlar alt problemlerdeki sıra izlenerek verilmiştir. Tablo ve grafiklerden elde edilen bilgiler doğrultusunda yorumlar yapılmıştır.

#### 4.1. Bulgular

##### 4.1.1. Deney Grubunun Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamaları

Tablo 4.1’de deney grubunun ön test ve son testinden elde ettikleri görsel sanatlar dersi tutum ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları (X) ve standart sapmaları (SS) yer almaktadır.

Tablo 4.1.

*Deney Grubunun Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test, Son Test Puanları Ortalamaları*

Deney Grubu	n	X	Std	t
Ön Test	22	15,83	3,18	18,14
Son Test	22	35,89	5,42	

\*p <.05

Tablo 4.1.’de görüldüğü gibi deney grubunun görsel sanatlar dersi tutum ölçeğindeki ön test puan ortalaması 15,83 ve son test puan ortalaması 35,89’dır. Deney

grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 18,14 “t” değeri ile otantik değerlendirme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark .05 manidarlık düzeyinde ve 42 serbestlik derecesiyle anlamlı bulunmuştur. Yani deney grubunda kullanılan otantik öğretimin, puanları anlamlı derecede yükselttiği ve tam öğrenme oranının üzerine çıktığı söylenebilir. Elde edilen verilere dayanarak otantik öğrenme yaklaşımının ve otantik değerlendirme uygulamalarının kendi içinde etkili olduğu savunulabilir.

#### 4.1.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun ön test ve son test puanlarıyla ilgili veriler Tablo 4.2.’ de sunulmuştur.

Tablo. 4.2.

##### *Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puan Ortalamaları*

<b>Kontrol Grubu</b>	<b>n</b>	<b>X</b>	<b>Std</b>	<b>t</b>
<b>Ön Test</b>	22	14,32	3.92	9,43
<b>Son Test</b>	22	26,71	4,12	

\*p <.05

Tablo 4.2.’deki veriler incelendiğinde kontrol grubunun görsel sanatlar dersi ön test tutum puanları ortalaması 14,32 ve son test puan ortalaması 26,71’dir. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen 9,43 “t” değeri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark .05 manidarlık ve 42 serbestlik derecesiyle anlamlı bulunmuştur. Yani kontrol grubunda kullanılan geleneksel öğretim yapılan grubun puanlarında anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir. Elde edilen bu verilere dayanarak geleneksel öğretimin kendi içinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

#### 4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları

Otantik öğretim yapılan ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığı deney grubuyla geleneksel öğretim yapılan deney gruplarının son test puan ortalamalarıyla ilgili veriler Tablo 4.3.' de sunulmuştur.

Tablo 4.3.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları*

Gruplar	n	$\bar{X}$	Std	t
Deney	22	42,15	6,34	9,62
Kontrol	22	39,98	6,03	

\*p <.05

Tablo 4.3.'deki elde edilen veriler incelendiğinde deney grubunun görsel sanatlar dersi tutum ölçeği son test puan ortalaması 42,15 kontrol grubunun ise 39,98'dir. Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için "t" testi yapılmış, gözlenen 9,62 "t" değeri ile otantik öğretim yapılan deney ve geleneksel öğretim yapılan kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasındaki fark .05 manidarlık ve 42 serbestlik derecesiyle anlamlı bulunmuştur.

#### 4.1.4. Deney Grubunun Otantik Değerlendirme Sürecini Algılarına Yönelik

##### Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sürecine yönelik algılarını belirlemek için "Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı öğretim uygulanan deney grubu öğrencileri otantik değerlendirme sürecini nasıl algılamaktadırlar?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya yanıt aramak amacıyla öğrencilerin GSODSADF belgelerini doldurmaları sağlanmıştır. Formda otantik değerlendirme sürecinin boyutları ile ilgili altı soru yer almaktadır. Aşağıda bu sorulara verilen yanıtlar irdelenmiştir.



Tablo. 4.4.

*Görsel Sanatlar Dersinde “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” Ünitesi Boyunca Yaptığınız Çalışmaları Bundan Önceki Görsel Sanatlar Dersi Ünitelerindeki Yaptıklarınızla Karşılaştırdığınızda Ne Gibi Farklılıklar Olduğunu Düşünüyorsunuz?*

<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Müze ve galeri ziyaretleri	9	45
Ürün Dosyası	2	10
Öz değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi	2	10
Zevk alma	2	10
Araştırma ve Proje	2	10
İlginç	3	15
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 4.4. incelendiğinde öğrenciler % 45 oranında müze ve sergi ziyaretlerini farklı bulduklarını belirtmişlerdir. İlginç bulan öğrencilerin oranı % 15 iken, ürün dosyasını % 10, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini % 10, zevk alma %10, araştırma ve proje’yi farklı bulan öğrencilerin % 10 oranında gerçekleşmiştir. Tablo 4.4.’deki sonuçlara dayanarak öğrencilerin aktif oldukları ve etkili olarak görsel sanatlar dersini işlediklerinin farkında oldukları söylenebilir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö4. Görsel Sanatlar dersinde bu üniteden önceki ünitelerde konuları öğretmeni dinleyerek işliyorduk. Bu üniteye ise, öncekinden farklı olarak gezerek, görerek, inceleyerek, tartışarak işledik. Bu üniteye diğer ünitelerden daha zevkli olduğunu düşünüyorum.*

Ö7. Önceki ünite de dersi sadece sınıfta işliyorduk. Şimdi ise öğretmenimiz bizi sergiye, müzeye götürdü. Ayrıca çevremizdeki tarihi eserleri daha iyi tanıyabilmemizi için bizlere görevler verdi. Bu dersi daha zevkli yaptı.

Ö8. Eski görsel sanatlar derslerinde sadece resim yapıyorduk.. Ünite ile ilgili gezi yapmıyorduk. Grup tartışmaları yapmıyorduk. Şimdi grup çalışmaları yapıyoruz. Geziler yapıyoruz. Ünitemizle ilgili etkinlikler yaptık. Grup ve sınıf tartışmaları yapıyoruz. Okulumuzdaki müzemize evlerimizdeki eski eşyaları getirerek katkıda bulduk.

Ö11. Bu ünite de öncekilerden farklı olarak portfolyo yaptık, Konumuzla ilgili yerlere gittik. Sergi açtık. Çevremizdeki binaların hangilerinin tarihi eserler olduğunu öğrendik. Eskiden önem vermediğim binaların çok önemli eserler olduğunu ve korunması gerektiğini anladım.

Ö14. Diğer üniteleri öylesine işledik, geçtik. Bu ünite de hiç duymadığım şeyleri duydum otantik değerlendirme, portfolyo'yu daha önce hiç duymamıştım. Öğretmenimizin verdiği tarihi eserlerimiz ile ilgili görevleri yaparken çok mutlu oldum. Çünkü tarihi eserlerimizin önemini kavradım. Müzeye gittik, Erzurum'da yaşamış eski insanların kullandıkları araç gereçler, takılar, toprak kaplar, kilden eşyaları gördük daha sonra bunların resimlerini sınıfta yaptık.

Ö17. Tarihi Çevre ve Müze Bilinci ünitesini diğer ünitelerle karşılaştırdığımda çok farklı şeyler yaptık. Diğer üniteler ilgimi çekmemişti. Bu ünite benim çok ilgimi çekti ve bu ünitenin ödevlerini sıkılmadan zevkle yaptım. Müzeleri gezdik.

Ö18. Görsel sanatlar dersi önceden önemsiz geliyordu. Bu ünite de yaptığımız müze ve sergi gezileri çok ilgimi çekti. Müze gezisi öncesi yapılacak olan hazırlıklar, ziyaret sırasında uyulacak kurallar olması dikkatimi çekti. Sergi gezisinde çok eğlendim. Bence dersler sadece sınıfta olmamalı böyle geziler bütün derslerimizde de yapılmalı.

Ö19. Diğerlerinden zevk almadık. Bu çok güzeldi. Bu ünite de gruplar oluşturduk. İlk defa bittiğine üzüldüm.

Ö20. Eski konularımızda hiç geziye gitmedik, grup olmadık. Sergiler yapmadık, müzelere gitmedik. Eski konularımızda uzun uzun işlemiyorduk.

Tablo. 4.5.

*Görsel Sanatlar Dersinin Bu Ünitelerinde Kullanılan Otantik Değerlendirme Yöntemlerinin Bilgi ve Becerilerinizi Daha İyi Ölçtüğünü Düşünüyor Musunuz?*

	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Evet</b>	16	80
<b>Hayır</b>	2	10
<b>Kararsızım</b>	2	10
<b>Toplam</b>	20	100

Tablo 4.5. incelendiğinde Görsel Sanatlar Otantik Değerlendirme Sürecini Algılama Değerlendirme Formuna gönüllü olarak yanıt veren 20 öğrenciden 16'sının (%80), otantik değerlendirme yöntemlerinin bilgi ve becerilerini daha iyi ölçtüğünü düşündüklerini ifade etmişlerdir. Otantik değerlendirme yöntemlerinin bilgi ve becerilerini daha iyi ölçmediğini düşünenlerin oranı ise %10'da (2) kalmıştır. Araştırma bulguları açısından elde edilen bu sonuç otantik değerlendirmenin bilgi ve becerilerini daha iyi ölçmelerine olan katkısının karşılaştırmalı ölçek puanlarıyla incelendiği verilerden bağımsız olarak, öğrencilerin otantik değerlendirme ile ilgili kendilerine ait düşünceleri olması bakımından önemli görülmektedir.

Öğrencilerin otantik değerlendirmeye dayalı ortamda çeşitli konular üzerinde çalışmışlardır. Belirledikleri amaçlarına ulaşabilmek için adapte olmuşlardır. Bu durumla ilgili olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ö9. Dersin her aşamasında bizim de olmamız, dersi gerçekten öğrenmemizi sağladı.*

*Ö16. Dersi uygulamalı olarak işlememiz bizim aktif olmamızı sağladı ve bu da öğrenme için verimli oldu şeklinde bir ifade de bulunmuştur.*

Otantik değerlendirme yaklaşımları ile öğrenme süreci içerisinde etkin ve yapılandırıcı katılımcılar haline gelen öğrenciler kendi zihinlerindeki bilgiler kadar (içsel çevre) dışsal çevreden edindikleri bilgilerden de faydalanarak anlamları, amaçları

ve stratejileri etkin bir şekilde yapılandırabilmişlerdir. Bütün bu öğrenmeyi kolaylaştırıcı uygulamalar sonucunda öğrenciler otantik değerlendirmeye dayalı ortamın öğrenmeye katkısı olduğunu düşünmüş olabilirler.

Tablo. 4.6.

*Bu Ünite de Kullanılan Değerlendirme Formları Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?*

<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Adil</b>	8	40
<b>Zor</b>	2	10
<b>Farklı</b>	3	15
<b>Kolay</b>	2	10
<b>Zevkli</b>	5	25
<b>Toplam</b>	20	100

Tablo 4.6.'daki yanıtları incelendiğinde öğrencilerin otantik değerlendirmede kullanılan değerlendirme formlarını ağırlıklı olarak, % 40'ı adil olduğunu ve %25'inin ise zevkli olduğunu düşündükleri görülmektedir.. Bunun yanı sıra %15'i farklı olduğunu, %10'u zor olduğunu ve gene %10'nun da kolay olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrenciler değerlendirme formları ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Günümüzde sanat eğitiminde değerlendirmenin tüm dünya'da sorunlu bir konu olduğunu bilmekteyiz (Al-Amri, 2011). Bu durum diğer branşlar içinde geçerlidir. Nazlıççek ve Akarsu'nun (2008) "fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları" başlıklı araştırmalarında branş öğretmenlerinin değerlendirmede alternatif değerlendirme araçlarını kullanmayı bilmedikleri için tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim sürecini değerlendirmede alternatif değerlendirme araçlarını kullanmaları dersin belirlenen

amaçlara ulaşabilmesinde çok önemlidir. Bu nedenle burada elde edilen öğrenci görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Amerika Birleşik Devletlerinde sanat eğitimine yön veren kuruluşlardan biri olan Ulusal Sanat Eğitimcileri Derneği'nin (NAEA), sanat eğitimcisi adaylarının eğitimleri sırasında uygun değerlendirme tekniklerini uygulayabilmeleri için onlara sorumluluklar verilmesi gerektiği yönünde öğretmen yetiştiren kurumlara çeşitli önerilerde bulunduğunu görmekteyiz (NAEA, 2009b). Sanat eğitimcileri için standartlar ortaya koyan bu dernek aynı zamanda görsel sanatlar eğitimcilerinin öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde birden fazla yöntemi kullanmaları yönünde tavsiyelerde bulunmaktadır (NAEA, 2009a). Gerek ülkemizde gerekse yurt dışında sanat eğitiminde değerlendirme konusunda karşılaşılan zorlukları aşabilmek için otantik değerlendirme yaklaşımının uygulandığı öğretim ortamlardan yararlanılabilir.

Otantik değerlendirme yaklaşımları doğrultusunda öğrencilere doldurulan değerlendirme formları ile ilgili öğrenci yanıtlarından bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ö1. Bu uygulamayı daha önce hiçbir derste görmedim. Bu derste kullandığımız değerlendirme formlarının nasıl not aldığımızı görmemiz açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum.*

*Ö12. Bu üniteye uyguladığımız değerlendirme formlarını kullanma yaptığımız hataları ve eksiklikleri süreç bitmeden görebilmemize olanak sağladığı için daha adil bir notlandırma sağladığını düşünüyorum.*

*Ö14. Diğer ünitelerde dersler daha sıkıcı geliyordu. Ama bu üniteye daha kolay geldi. Daha farklıydı.*

*Ö18. Değerlendirme formlarını doldurmak farklı geldi ama zor olduğunu düşünüyorum.*

*Ö19. Bu üniteye öğretmenimiz tarafından nasıl dolduracağımızı söyleyerek bizlere verdiği değerlendirme formlarını nasıl dolduracağımı başlangıçta anlamamıştım. Fakat daha sonra ünite faaliyetleri sırasında bunu nasıl yapacağımı daha iyi kavradım. Bana kolay ve zevkli geldi.*

*Ö12. Değerlendirme formlarını doldurmak bana zor geldi. Zihnimizi hep ağır ödevlerle yorduk.*

Tablo. 4.7.

*Bu Değerlendirme Yöntemlerini Diğer Derslerde ve Ünitelerde Kullanmak İster misiniz?*

	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Evet</b>	18	90
<b>Hayır</b>	2	10
<b>Toplam</b>	20	100

Tablo 4.7. incelendiğinde otantik değerlendirme yöntemlerinin diğer derslerde ve ünitelerde kullanmak isteyen öğrencilerin oranı %90 olduğu, kullanmak istemeyenlerin oranı ise %10'da kalmıştır. Öğrencilerin %90'ı otantik değerlendirme yöntemlerinin diğer derslerde ve ünitelerde kullanmak istediklerini belirtmeleri öğrencilerin bu uygulama boyunca kendilerini mutlu hissetmeleri, rahat bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmeleri ve zevk almaları sonucu gerçekleşmiş olabilir. Zimmerman (1989), öğrencinin kendi kendisini, arkadaşlarını değerlendirmesine imkân verildiğinde, üst biliş becerisinin gelişmesi sürecine olumlu etkileri olacağını belirtmiştir. Üst biliş seviyelerinin gelişmesi sonucu, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki bilgileri daha etkili bir şekilde kazanmalarına, depolamalarına ve ifade etmelerine imkân tanır. Dolayısıyla otantik değerlendirmeye dayalı öğretim ortamının sağladığı üst biliş becerisi gelişimi öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmasına neden olmuş olabilir. Bu durum değerlendirme boyutunda daha çok ön plana çıkmış olmalıdır. Bu durum öğrencilerin bu uygulamayı diğer derslerde ve ünitelerde de uygulamayı istemelerini açıklar niteliktedir.

Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ö3. İsterim. Diğer üniteler sıkıcı idi ve aldığımız notları neye göre aldığımızı bilmiyorduk. Bu yöntem daha şeffaf. Nasıl not aldığımızı biliyoruz. Hatta notlarımızı kendimiz veriyoruz.*

Ö4. Bu değerlendirme yöntemlerini diğer derslerde de kullanmak isterim. Bunun nedeni ise, konuları daha iyi anladığımı düşünüyorum. Çifte Minareli Medrese'nin yapı sırasında yaşananlar ile ilgili öğretmenimin anlattıkları çok ilginç geldi. Ayrıca bu yöntem hoşuma gitti.

Ö5. Evet, kullanmak isterim. Çünkü, bu yöntemle ünitadaki konuları daha iyi anlayabileceğimi gördüm.

Ö10. Bence bu uygulama bütün derslerde yapılmalı bilgi daha kalıcı olur.

Ö17. Diğer derslerde de mutlaka uygulanmalı. Değerlendirme formları bizi geliştiriyor.

Ö18. Diğer derslerde kullanılmasını istemem. Çok yorucu ve zor.

Tablo. 4.8.

*“Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” Ünitesinden Sonra Görsel Sanatlar Dersleriyle İlgili Görüşlerin/Duygularında Olumlu Olumsuz Bir Değişim Oldu mu?*

	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, Olumlu değişim oldu	18	80
Hayır, olumsuz bir değişim oldu	2	10
Olumlu veya olumsuz bir değişme olmadı	2	10
<b>Toplam</b>	20	100

Tablo 4.8. incelendiğinde öğrencilerin % 80'ninin otantik öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarına uygun olarak işlenen “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” Ünitesinden sonra görsel sanatlar dersine ilişkin görüşlerinde olumlu bir değişim olduğunu ifade ettikleri görülmesine karşı, olumsuz bir değişim olduğunu belirten öğrenci sayısı %10 olmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin % 10’nu “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesinden sonra görsel sanatlar dersleriyle ilgili görüşlerin/duygularında olumlu veya olumsuz bir değişme olmadığı şeklinde görüş bildirmiştir.

“Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesinden sonra görsel sanatlar dersleriyle ilgili görüşlerin/duygularında olumlu olumsuz bir değişim oldu mu? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2. Öğretmenimizin rehberliğinde dersle ilgili kararlar ve sorumluluklar aldık. Bence derslerde öğrenciye bu tip sorumluluklar vermek öğrencinin güvenini artıracaktır. Bu durumda derse karşı olan ilgimiz artacaktır. Ayrıca öğretmenimizin bizi müze ve sergilere götürmesi ilgimi arttırdı.

Ö3. Otantik görevler sayesinde derslerde kendimi aktif hissettim. Görsel sanatlar dersinin bu kadar ilgi çekici olabileceğini bilmiyordum.

Ö9. Bu derste ezberden uzaklaşarak çevremizdeki tarihi eserlerimizi kendimiz araştırdık sonra sınıfta yaptığımız sunumları ve afiş çalışmalarını çok beğendim. Afiş sergisinde çalışmamı görmek beni çok mutlu etti. Müze gezisi sonrası yaptığımız yorumlama çalışmalarının yaratıcılığımızı geliştirdiğini düşünüyorum.

Ö14. Öğretmenimizin bizleri gruplara ayırarak çevremizdeki tarihi eserleri araştırma ödevleri vermesi sonra bu araştırma sonuçlarını sınıfta sunmamız bende sorumluluk alma hissini yaşattı. Kendimi öğretmen gibi hissetti. Öğretmenimizin bu yaptıkları benim görsel sanatlar dersine olan düşüncelerimi değiştirdi. Bende ilerde görsel sanatlar öğretmeni olmak istiyorum.

Ö18. Görsel sanatlar dersine ilişkin düşüncelerimde bir değişme olmadı. Müze gezisinde çok sıkıldım.

Tablo 4.9.

*Otantik Değerlendirme Yöntemlerinin Bu Derste Sizlere Ne Kazandırdığını Düşünüyorsunuz?*

<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bilgi ve becerileri (değerlendirme, araştırma, öğrenci ürün dosyası, eleştirme) arttırma	7	35
Tarihi eserleri tanıma	3	15



Sanat eserlerini tanıma	3	15
Sanatın hayatımızdaki yerini kavrama	4	20
Bilgi, duygu ve düşüncelerimizi açıkça aktarma	3	15
<b>Toplam</b>	20	100

Tablo 4.9.'da ki öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin % 35'i otantik değerlendirme yöntemlerinin bilgi ve becerilerini artırdığını belirtilmektedir. Öğrencilerin % 20'si otantik değerlendirmenin sanatın hayatımızdaki yerini kavramalarına neden olduğunu, % 15'i tarihi eserleri tanımalarına neden olduğunu, % 15'i sanat eserlerini tanımalarına ve diğer 15'lik bölümü ise bilgi, duygu ve düşüncelerini açıkça aktarmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Verilen yanıtlarda öğrencilerin değerlendirme yöntemlerinin kendilerine çok şey kazandırdığını dile getirmişlerdir. Değerlendirme yöntemlerinin bilgilerin özellikle bazı becerilerini geliştirdiğini eklemiştir. Bazı öğrenciler bu yöntemleri eğlenceli bulduklarını açıklamışlar ve kendilerinde zevk duygusunu geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Otantik değerlendirme yöntemlerinin bu derste sizlere ne kazandırdığını düşünüyorsunuz? sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ö2. Bu değerlendirme yöntemi ile araştırma nasıl yapılır ve kendimizi değerlendirmeyi öğrendim. Birde eskiden yanından geçip gittiğimiz tarihi binaların aslında bizler için ne kadar önemli olduklarını ve onları korumamız gerektiğini anladım. Bu derste kazandığım bu bilgilerin geleceğimi şekillendireceğini düşünüyorum.*

*Ö8. Bu değerlendirme yöntemlerinin gerçekleştirilmesi için yaptığımız çalışmalarda etrafımızdaki tarihi eserleri tanıma fırsatı buldum. Ayrıca nelerin tarihi eser olduğunu öğrendim.*

*Ö11. Bu değerlendirmeler eleştiri becerimizi arttırdı. Portfolyo hazırlamayı üniversiteye gitmeden gördüğüm için kendimi şanslı görüyorum.*

*Ö14. Öğretmenimizin bizi gezmek için götürdüğü sergilerde gördüğümüz resimleri inceleyerek sanat eserleri hakkında bilgiler edindim. Çevremiz hakkında bilgi sahibi olmamız gerektiğini bunun için gözlemler yapmamız gerektiğini öğrendim.*

*Ö15. Grubumuzla konu olarak seçtiğimiz ödevi hazırlarken sanatın bir toplum için ne kadar önemli olduğunu gördüm. Bu değerlendirme bana çok şey kazandırdı.*

*Ö20.Çevremizdeki binaların hangilerin tarihi eser olduğunu artık biliyorum. Bu dersten önce Erzurum Lisesinin eski bir bina olduğunu biliyordum fakat tarihi bir bina olduğunu bu derste öğrendim çok şaşırdım. Okulumu şimdi daha çok seviyor onunla gurur duyuyorum.*

Yukarıda yer verilen öğrenci görüşleri incelendiğinde otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı olarak yürütülen “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesi ile ilgili olarak öğrencilerin otantik değerlendirmenin bileşenlerini iyi düzeyde algıladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin otantik değerlendirme yaklaşımının bileşenleri ile ilgili olarak olumlu düşüncelere sahip olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Az da olsa öğrenciler arasında olumsuz görüş ifade eden, değerlendirme sürecinin zor olduğunu açıklayanlar olduğu görülmektedir. Ayrıca otantik değerlendirme yaklaşımlarının görsel sanatlar dersine olan görüşlerinde bir değişiklik yapmadığını ifade eden öğrenci sayısı da oldukça azdır. Elde edilen bu sonuçlar Karakuş’un (2006) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

#### **4.2. Yorum**

Deney süreci sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak Görsel Sanatlar dersinin “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesinde deney grubuna uygulanan otantik değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve bu sürece olan algılarında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu veriler Karakuş’un (2006) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı araştırmasında elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Mantar (2009)’ın Görsel Sanatlar Eğitiminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile davranışçı öğrenme yaklaşımının

etkililiğini karşılaştırmaya yönelik olarak ele aldığı araştırma sonuçları da elde ettiğimiz bu sonuçları destekler niteliktedir. Mantar bu araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı görsel sanatlar öğretiminin izlendiği deney grubu öğrencileri ile davranışçı öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem sonrası, toplam puan düzeyleri arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada elde ettiğimiz sonuçları destekleyen diğer bir çalışma ise Bay tarafından (2008) yapılan öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bay yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubu ile konu merkezli yaklaşımın kullanıldığı kontrol grupları arasında eriş, kalıcılık ve tutum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sonuçları, bunlar arasındaki ilişkiler ve öğretmen adaylarının öğrenme ortamına ilişkin görüşleri de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi ve klasik test sonuçlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine deney grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin tutumlarının da kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sonuçlarının yüksek olduğu ve bu sonuçlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Otantik öğrenme kuramına dayalı işlenen derslerde gözlenen en büyük değişim, derslerde başarılı öğrencilerin yanı sıra başarısız öğrencilerinde ön yaşantıları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendilerini ifade etme fırsatı yakalayabilmeleridir. Derslerde verilen otantik görevlerde aktif olarak kendini ifade etme fırsatı yakalayan öğrenciler derse karşı olumlu tutuma sahip olmalarına neden olmuş olabilir.

Küçüköğlü'na (2007) göre öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılmalıdır Öğrencinin öğrenme öğretme sürecine katılma derecesi, öğrenme düzeyindeki değişikliğin %20'sini açıklama gücündedir. Yani öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine en üst düzeyde katılmaları sağlandığında öğrenciler arasındaki başarı farkları %20 oranında azalmaktadır (Küçüköğlü, 2007). Otantik görevler sırasında öğrencinin

aktif olarak derse katılmış olmaları öğrencilerin bu derste çeşitli kazanımlar edindiklerini hissetmelerini sağlamış olabilir.

Öğrenciler “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesinde derse heyecanlı ve zevk alarak katılmışlar ve sürekli olarak ürün ortaya çıkarmışlardır. Otantik öğrenme ortamı ayrıca öğrencilere işbirliğine dayalı gruplar halinde çalışma olanağı sağlamaktadır. Araştırma süresince öğrenciler çeşitli sıkıntılara rağmen gruplar halinde çalışmışlar ve genel olarak grup çalışmasından memnun olduklarını bildirmişlerdir.

Araştırmada, otantik değerlendirmeye yönelik çeşitli uygulamalar öğrenciler tarafından kullanılması sağlanmıştır. Öğrencilerin öz değerlendirme ve grup arkadaşlarını değerlendirmeleri, değerlendirme ölçütlerini kendilerinin belirlemeleri ayrıca süreçlere doğrudan katılmaları onlarda özgüven duygularını artırmıştır. Bu durum öğrenme sürecinin duyuşsal boyutunda da etkili geçtiğini göstermektedir. Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmasına neden olan bu gelişme öğrencilerin bu uygulamayı diğer derslerde ve ünitelerde de uygulamayı istemelerini açıklar niteliktedir.

Araştırmada deney grubunda otantik görevlerin işbirlikli öğrenmeye uygun olarak grup çalışmaları şeklinde yürütülmesi görsel sanatlar dersi tutum ölçeğinde deney grubu lehine bir sonuç elde edilmesinde etki eden diğer neden olabilir. Newman, Walter ve Wehlage (1995)’in araştırma sonuçları da araştırmamızı destekler niteliktedir. İşbirlikli ve bireysel çalışmalara dayalı olarak yürüttükleri araştırmalarında, bütün araştırmalarda işbirlikli öğrenme gruplarında çalışanların tutum puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin %80 “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımlarının görsel sanatlar dersine olan düşüncelerini olumlu yönde değiştirdiğini belirtmiştir. Araştırmada elde ettiğimiz bu sonuçları açıklayabilmek için Karaöz ‘ün (2011) “Görsel Sanatlar Dersinde Geleneksel Türk Sanatları Konularının Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İle Uygulanmasının Etkililiği (6. Sınıf Örneği)” başlıklı araştırmasında elde ettiği sonuçlara bakmak gerekmektedir. Karaöz araştırmasında öğrencilere otantik görevler vermiş uygulama sonucunda sanatsal çalışmalarının uyarlama birleştirme ve yaratma yenilik açısından değerlendirilmesi sonucu orijinal bir sanat ürünü yarattıklarına dair kanı oluşturduğu görmüştür. Öğrenciler etkinlik sonu

görüşmelerinde kendilerini yaratıcı, yorumlayan olarak gördüklerini, kendi çalışmaları hakkında mutlu hissettiklerini, arkadaşlarının beğendiğini ve kendi yorumlarıyla yaptıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesi boyunca otantik öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan otantik öğrenme ortamı öğrencileri daha yaratıcı ve mutlu hissetmelerine neden olmuş bu durumda öz güvenlerini artırmasını sağlamış ve sonuç olarak görsel sanatlar dersine olan ilgilerini de olumlu yönde etkilemiş olabilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulguları ile ilgili elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda değinilebilecek önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

Ortaöğretim Görsel Sanatlar dersinde otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutum ve öğrencilerin otantik değerlendirme sürecine algılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

1. Otantik değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemle dayalı öğretim gören kontrol gruplarının görsel sanatlar tutum ölçeğinden aldıkları toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından, deney grubu ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.
2. Otantik değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığı öğretim uygulamaları deney grubu öğrencilerinin otantik değerlendirme sürecini algıları üzerinde olumlu etkileri vardır.

Araştırmada otantik yaklaşıma göre oluşturulmaya çalışılan öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrenciler görsel sanatlar dersi tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır.

Araştırma sürecinde öğrenciler derste dikkatini verme, odaklanma, düşünmeye yönelme, ön bilgileri hatırlama, öğrenmeye güdülenme, öğrendikleri arasında ilişki

kurma, derse aktif katılım, kavramların pekişmesi, dönüt düzeltme, edindiği bilgiyi transfer etme gibi davranışlar göstermişlerdir. Deney grubu ile işlenen derslerde öğrenciler ayrıca konular hakkında düşünme, plânlama, araştırma, bilgi toplamayı kendi kendilerine yapma becerisini gösterebilmişlerdir. Araştırdıkları konularla ilgili analiz ve açıklamalarda bulunabilmişler ve üst düzey düşünme becerileri; yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri göstermişlerdir. Elde ettikleri bilgilerden yeni anlamlar oluşturabilmişlerdir. Bu süreç içerisinde öz değerlendirme, grup değerlendirmesi yaparak, süreci sorgulayabilmişlerdir. Araştırdıkları konu ile ilgili çok yönlü düşünme, mevcut bilgileri birbirleri içinde ilişkilendirerek analizler yapabilişlerdir. Araştırma sürecinde deney grubuna düşündüklerini rahat bir biçimde ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı sunulmuştur. Araştırma konuları çalışılırken grup çalışması yaparak tarihçeyi araştırma, ölçütlere dayalı sanat eleştirisi yapma, sanat ve zanaât arasındaki farkı açıklama, yazı ve ödevler yapma, yaratıcılıklarını kullanarak yaptıkları çalışmalarını sergileme gibi otantik görevlerde bulunmuşlardır. Bu faaliyetler öğrencide estetik becerilerini geliştirirken çevrelerini daha iyi tanımışlar nelerin tarihi eser olduğunu kavrayarak bunları yaptıkları çalışmalarla uyarlayıp birleştirerek yeni ve orjinal yorumlara gidebilmişlerdir.

Öğrencilerle etkinlik sonu yapılan görüşmelerde araştırma sürecinde işlenen ünite müze ve sergi ziyaretlerini farklı bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ilginç bulduklarını, ürün dosyasını daha önce uygulamadıklarını, öz değerlendirme ve grup değerlendirmesini olumlu karşıladıkları ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra bu uygulamalardan zevk aldıklarını, araştırma ve proje'yi oldukça faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Tüm bu görüşlerin sonucunda öğrencilerin oldukça büyük bir kısmı görsel sanatlar dersine karşı düşüncelerinde olumlu bir değişim olduğunu belirtmişlerdir. Otantik görevler sayesinde derslerde kendilerini aktif hissettiklerini bu durumda Görsel Sanatlar dersinin onların ilgisini çektiğini söylemişlerdir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin otantik değerlendirme yöntemlerinin bilgi ve becerilerini artırdığını da belirtmişlerdir. Öğrenciler otantik değerlendirmenin sanatın hayatımızdaki yerini kavramalarına neden olduğunu, tarihi eserleri ve sanat eserlerini tanımalarına ve bilgi, duygu ve düşüncelerini açıkça aktarmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca öğrenci ürün dosyalarının incelenmesi sonucunda, öğrencilerin sanat eseri üzerinden düşünmüş oldukları ve bu sürecin onları sanat eserinin farklı yönlerini ve sanatın ne olduğunu anlamaya yönelttiği görülmüştür. Sanat eleştirisi sürecinin, öğrencilerin sanata dair fikirler oluşturmasında etkili olduğu görülmüştür. Bunun sonucu olarak çevrelerindeki tarihi eserlerin korunması ve yaşatılması gerektiği, düşüncesini benimsedikleri görülmüştür.

Araştırmanın uygulama etkinliğinde müze, sergi ve tarihi eserleri gezen öğrenciler buralarda gördüklerinden yola çıkarak görsel deneyimlerini, görsel alanda problem çözme, tekniğin ve araç gerecin imkânlarını araştırma, tekniğin imkânlarını kullanma ve anlatım gücü ile tekniğin kurallarını sentezleyerek yeni yorumlara ulaşarak yenilik yaratıcılık gibi davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Yapılan uygulama çalışmalarının sonunda öğrenciler kendilerini ve birbirlerini değerlendirmişlerdir. Bu durum etkinlikler süresince daha fazla fikir paylaşımında bulunmalarını, sorumluluk hissetmelerini, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine ve birbirlerine öğretmelerine yönelik etkileşimin oluşmasını sağlamıştır. Öğrenciler bu durumun daha adil bir değerlendirme olduğu yönünde de görüş bildirmişlerdir.

Bu sonuçlara dayanarak otantik değerlendirme yaklaşımının geleneksel öğretim yaklaşımından daha etkili olduğu söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde yapılan öneriler, araştırmanın sonuçlarına yönelik ve araştırmacının kendi deneyimlerine dayalı olarak belirlenmiş ve aşağıda yer almıştır. Ayrıca bölümde ileri araştırmalara yönelik bazı önerilere de yer verilmiştir.

1. Otantik değerlendirmeye öğretimin her kademesinde yer verilmelidir. Eğitimde değerlendirme süreçlerinde geleneksel yaklaşımlardan otantik yaklaşımlara geçilmesi gereklidir.
2. Öğrencilerin süreçteki gelişimlerinin çoklu şekillerde değerlendirilmesi önemlidir. Ancak otantik değerlendirmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için birçok araştırma yapılması gerekmektedir.
3. Otantik değerlendirme ile ilgili daha büyük örneklem gruplarında deneysel araştırmalar yapılabilir.



4. Görsel Sanatlar Dersi akıcı, etkili ve sürekli öğrenci dikkatini üstünde tutacak şekilde işlenmelidir. Fakat 45' dk
5. olan ders süresi karşılaşılan en büyük problemdir. Bu nedenle ders saatleri artırılmalıdır.
6. Ölçme araçları öğrencilerdeki öğrenme anlamındaki değişimlerin yansıtılması için faydalı olabilirler. Bu nedenle bu tür araştırmalarda kavram haritaları, gözlem formları, günlük vb. daha farklı ölçme araçları kullanılabilir.
7. Görsel sanatlar öğretmenleri ve öğretmen adayları otantik değerlendirme yöntem ve tekniklerini seçmek ve kullanmak konusunda eğitilmelidir. Öğretmenlerin eğitimi süreç içerisinde hizmet içi eğitim faaliyetleri ya da uzaktan öğretim imkânları ile sağlanabilir. Öğretmen adayları için ise Ölçme Değerlendirme ve Özel Öğretim Yöntemleri dersleri kullanılabilir.
8. Öğretmenlerin yeni gelişmeleri yeteri kadar takip etmeleri, değerlendirme sürecinde daha pratik ve güvenilir yöntemlerin kullanımının önünü açacaktır.

## KAYNAKÇA

- Açıköz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alakuş, A. O. (2003). Dünden bugüne görsel sanatlar eğitimimizin genel bir görünümü. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/alakus.htm> Erişim tarihi: 18.02.2012.
- Al-Amri, M. (2011). Assessment techniques practiced in teaching art at sultan qaboos university in oman. *International Journal of Education Through Art*, 7(3), 267-282.
- Alkove, L. D. Ve B. J. Mccarty. (1992). Plain talk: recognizing positivism and constructivism in practice, *Action in Teacher Education*. (ATE)-Nonthematic. 14:2.
- Arter, J. & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11, 36-44.
- Baker, S, K. (2005). *Authenticity in physical education*. PhD Thesis. The University of Arizona.
- Baki, A., Birgin, O., Guven, B., Karatas, İ. (2004) “Bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası (portfolio) uygulaması” <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Adnan%20Baki.doc>. Erişim Tarihi: 09.12.2011.
- Battie, D. K. (1997). *Assessment in art education*, Worcester, Massachusetts, U.S.A: Davis Publications.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Bektaş, M., Horzum M. B. (2010). *Otantik öğrenme*. (Birinci Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Borthwick, F; Bennett, S; Lefoe, G. E. Ve Huber, E. (2007). Applying authentic learning to social science: A learning design for an inter-disciplinary sociology subject. *Journal of Learning Design*, Designing For Effective Learning, 2(1), 14-24.
- Brooks, J. G., Brooks M.G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*, Ankara: GÖRSED Yayınları.
- Büyüköztürk, S. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Collins, A. (1992). Portfolios for science education: Issues in purpose, structure, and authenticity. *Science Education*, 76(4), 451-463.
- Curren, R. R. (1995). Coercion and the ethics of grading and testing. *Educational Theory* 45( 4). P: 425-441.
- Çömlekoğlu, G. (2001). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine hesap makinesinin etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta demokrasi* (2. Baskı). Ankara: EğitimSen Yayınları.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim*. Çeviren: S. Akıllı. Ankara: ODTÜ Yayıncılık A.Ş.
- Dikici, A., Tezci, E. (2002). İsmayil Hakkı Baltacıoğlu'nun Sanat, Sanat Eğitimi ve Milli Sanat Hakkındaki Düşünceleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(2), 235-244.
- Ediger, M. (2000). Portfolios: will they endure? *College Student Journal*, 34(9), 38-45.
- Eisner, E. (1997). *Educating artistic vision*. New York: Macmillon.
- Eliot, C. (2007), Action research: authentic learning transform student and teacher success. *Journal of Authentic Learning*, 4(1), 34-42.
- Ellmers, G. (2006), *Assessment practice in the creative arts: developing a standardised assessment framework*, Teaching and Learning Scholars Report, Faculty of Creativity Arts, University of Wollongong.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gardner, H. (2006). *Eğitimli akıl: olayların ve standart testlerin ötesinde her çocuğun hak ettiği k12 eğitimi*. (Çev. Ö. Akbaş). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gatlin, L. Ve Edwards, R. (2007). Promoting authentic learning through a peaceful and positive perspective. *Journal of Authentic Learning*, 4(1), 1-8.
- Gel, Y. (1990). *Türkiye'de resim-iş öğretiminde yöntem ve değerlendirme*. Ortaöğretim Kurumlarında Resim-iş Öğretimi ve Sorunları. Ankara: TED Yayınları.

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı, 33.
- Gençaydın, Z. (1987). *Resim-iş eğitiminin amaç ve ilkeleri. güzel sanatlar eğitimi*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No:101.
- Gulikers, j. T. M. Bastiaens, T. J. ve Martens, R.L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 509-521.
- Gürdal A. (2007). *Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and task. World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Chesapeake, Va, <http://ro.uow.edu.au/edupapers/29> adresinden 23.02.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Herrington, J., Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments, *ETRÉD*, 48(3), 23-48.
- Herrington, J., Oliver, R. ve Reeves, T. C. (2002). Patterns of engagement in authentic online learning environments. ASCILITE 2002. <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/085.pdf> adresinden 23.02.2012 tarihinde alınmıştır.
- Hooper, E.-Greenhill, (1999), *Müze ve galeri eğitimi*, (Çev: M.Ö. Evren , E.G.Kapçı), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:4.
- Hsiao L. and Daphne J.W. (2007). "CSCL theories: Computer-Supported Collaborative Learning" [www.edb.utexas.edu/csclstudent/dhsiao/theories.html](http://www.edb.utexas.edu/csclstudent/dhsiao/theories.html) adresinden 18.11.2011 tarihinde alınmıştır.
- [http:// park.edu/cet/quicktips/authassess.html](http://park.edu/cet/quicktips/authassess.html) adresinden 21/09/2011 tarihinde alınmıştır.

[http://www.ankarasanalgezinti.com/anitkabir/Anitkabir Kurtulus Savasi Muzesi Canakkale Savasi Panoramasi.php](http://www.ankarasanalgezinti.com/anitkabir/Anitkabir_Kurtulus_Savasi_Muzesi_Canakkale_Savasi_Panoramasi.php), adresinden 03.04.2012 tarihinde alınmıştır.

<http://www.3dmekanlar.com/tr/3d-muzeler.html>, adresinden 03.04.2012 tarihinde alınmıştır.

Jonassen D. H., (1992) *Evaluating constructivistic learning*. In David H. Jonassen and Thomas M. Duffy, eds. *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. (137-148). Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.

Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Karakuş, F. (2006), *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Karasar, N. (1986). *Bilimsel araştırma yöntemi*. ( 3. Baskı), Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye ltd.

Karaöz, B. (2011). *Görsel sanatlar dersinde geleneksel türk sanatları konularının çok alanlı görsel sanatlar eğitimi yöntemi ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile uygulanmasının etkililiği (6. sınıf örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri. Ankara.

Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim*, Ankara: Pegam A Yayıncılık.

Kilmen, S. Kösterelloğlu, M. ve Kösterelloğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 129–140.

Knobloch, N. A. (2003). Is experiential learning authentic? *Journal of Agricultural Education*, 44(4),22-34.

Kurtuluş, Y. (2002). İlköğretimde resim-iş derslerinin haftalık ders dağıtımı içindeki yeri ve öğrenciler üzerindeki etkileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 153–154.

Kurtuluş, Y. (1998). *Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim (Güzel Sanatlar Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.

- Küçüköğlü, A. (2007). *Dizgeli öğretimin öğrenci erişisine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Lombardi, M. (2007). Authentic learning for the 21th century: An Overview of Educare learning initiative Ed: Oblinger, D. <http://educare.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf>. Erişim tarihi: 03.11.2011.
- Maeroff, G.I. (1991). Assessing alternative assessment. *Phi Delta Kappan* 73(4), 272-281.
- Mamur, N. (2009). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede EGD'nin (portfolyo) rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Mamur, N. (2011), Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının alanlarına yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlikleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ankara, C:9, S:3. s. 597-626.
- Mant, S. (2007). *Desen eğitiminde yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının etkililiği (dumlupınar üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Mantar, P. K. (2009), *Görsel sanatlar dersi kapsamında yapılandırmacı yaklaşım ile davranışçı yaklaşım etkilerinin 5.sınıf öğrencileri üzerinde karşılaştırılması (çubuk örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maxwell, H.C., Phelps, L.A., Braden, J. ve Warren, V. (2000). Schools of authentic and inclusive learning: research institute on secondary education reform (RISER) for youth with disabilities brief.[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/46/15.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/46/15.pdf). Erişim Tarihi: 24.12.2011.
- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü (2006). *Görsel sanatlar dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mermer, C. Ö. (2006), *İlköğretim u. kademe resim-iş (sanat) eğitimi derslerinde sınav, ölçümleme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa.

- Milson, A. J., S. M. Brantley. ( 1999). Theme- based portfolio assessment in social studies teacher education. *Social Education*. 63(6), 374-376.
- Mims, C., (2003). Authentic Learning: A practical introduction and guide for implementation. Meridian: A middle school computer Technologies. Journal a service of NC State University, Raleigh, NC, 6(1). [http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/authentic\\_learning.pdf](http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/authentic_learning.pdf). Erişim Tarihi: 04.01.012.
- National Art Education Association (NAEA) (2009a), ‘Professional standards for visual arts educators’, [www.arteducators.org](http://www.arteducators.org). Erişim Tarihi 10 Ekim 2011.
- National Art Education Association (NAEA) (2009b), ‘Standards for art teacher preparation’, [www.arteducators.org](http://www.arteducators.org). Erişim Tarihi 10 Ekim 2011.
- Nazlıççek, N, Akarsu F, (2008), Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları, *Eğitim ve Bilim*, Cilt:33, Sayı: 149, s. 3-17.
- Newmann, F.M, ve Wehlage, G.G. (1993). Five standarts for authentic instruction. *Educational Leadership*, 50 (7), 8-12.
- Newman, F. M., G. S. Walter., G.G. Wehlage. (1995). *A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards and Scoring*. Madison: WI: Wisconsin Center for Education Research.
- Oliver, R, Herrington, J, Reeves, T.C. (2006). *Creating authentic learning environments through blended-learning approaches*. In C. Bonk and C.R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs* (pp. 502-515. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Orhun F. B, (2005), Resim-iş dersine ilişkin tutumların ölçülmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.18, 19-29.
- Özden, Y. (2003) *Öğrenme ve öğretme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özsoy, V. (1990). Sanat eğitiminin düşünsel temelleri. ortaöğretim kurumlarında resim-iş eğitimi ve sorunları. Ankara: TED Yayınları.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi. "resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Öğülmüş, S. (2005). Milli eğitim bakanlığı ilköğretim programları tanıtım semineri ( 4-8 Nisan), Yalova.
- Parker, W. C. (2005). *Social studies in elementary education*. (11. ed.). Prentice Hall.
- Phifer, S. J. (2002) *Setting up and facilitating student centered classrooms*. Maryland, London: The Scarecrow Press.
- Rule, A.C. (2006). Editorial: the components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim: yaratıcılık-sanat sorunları, kuramları ve eleştirisi-eğitimle ilişkileri*. Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Schrenko, L. (1994). *Structuring a learning- centered school*. Illinois: Skylight Training and Publishing, Inc.
- Schurr, S.L.(1998). Teaching enlightening: a guide to student assessment. *NASSP Schools in Middle*( January/ February):p: 22-31.
- Semerci, C. (2001). Oluşturmacılık (constructivism) kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (2).
- Slavin, R.E. (1994). *Educational psychology: theory and practice*. (Fourth Edition), Massachusetts: Allyn And Bacon.
- Sunal, C. S., Haas. M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades. a constructivist approach*. Boston: Allyn& Bacon A Pearson Education Company.
- Stemmer, P., B. Brown,C. Smith. (1992). The employability skills portfolyo. *Educational Leadership*. (49-6). Mart, s: (32-35).
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.



- Tekin H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Telli, H. (2004). Neden sanat eğitimi? *İmece Üç Aylık Eğitim Bilim Sanat Kültür Dergisi*. (Ağustos 2004 ), 39-42.
- Tepecik, A. (2002). *Grafik sanatlar–tarih, tasarım, teknoloji*. Ankara: Detay Yayıncılık-Sistem Ofset.
- Tezci, E. ve Dikici, A. (2006) “Oluşturmacı uzaktan öğrenmede değerlendirme yaklaşımları: bir dijital portfolio değerlendirme örneği” [http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Erdogan\\_Tezci.doc](http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Erdogan_Tezci.doc).Erişim Tarihi: 19.11.2011.
- Türkdoğan, G. (1981). *Sanat eğitimi yöntemleri*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Van O, B, ve Wardekker, W, (1999). On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades, *Journal of curriculum studies*, 31(2), 229-249.
- Walker, J. (1998). Process portfolios as a means for formative and summative evaluation of student work in the visual arts. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Chicago.
- Watters, J.J. ve Ginns, I.S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education, *Journal Of Science Teacher Education*, 1184), 277-313.
- Wolf, (1989). Portfolyo assessment: sampling studentwork. *Educational Leadership*. 46(7), 35-40.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online* 6(2), (204–212).
- Yaşar, S. (1994). *Bireyselleştirilmiş öğretimde öğretmenin rolü*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler 2. (28-30 Nisan 1994), Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, 1994, s.515-521.
- Yıldırım, A.&Akar, H. (2004). Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması:bir eylem araştırması” [.http://www.erg.sabanciuniv.Edu/iok2004/](http://www.erg.sabanciuniv.Edu/iok2004/), Erişim Tarihi: 17.02.2012.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Yükseköğretim Kurulu (1998a). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden ele alınması*. Ankara: Yükseköğrenim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu (1998b). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğrenim Kurulu.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkısı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Zimmerman, B. J, (1989), A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Pyschology*. 81(3):329-339.
- Zor, A. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**EKLER****Ek.1. Araştırma İzni**

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.25.20.02-605

Konu: Tez Çalışması

13.04.2012 \* 10757

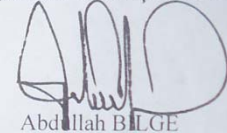
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07.03.2012 tarihli ve 3612 (2012/13) sayılı genelgesi.

b) 22.03.2012 tarihli ve 6504 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sehran DİLMAÇ'ın "Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersinde Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket uygulamasına ilişkin valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Abdullah BİLGE  
Vali a  
Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :  
Onay ( 1 Sayfa )

Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	
ALYIT	Tarih 20.04.2012
	Sayı 943
	Gereği EN İV
HAVALE	ilgi
	imza [İmza] 300

Y.Mumcu Mah.Atatürkevi Cad. Proje Koordinasyon  
Merkezi Yakutiye/ERZURUM  
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Y.DELİBAŞOĞLU Şef  
Telefon : (442) 2344806 Faks : (0442) 234 48 05  
e-posta : erzurummem@meh.gov.tr

Elektronik Ağ : <http://erzurum.meb.gov.tr>

EĞİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık  
gelecek!



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.25.00.65-605

Konu : Anket Çalışması

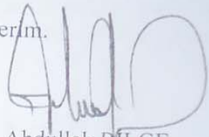
05.04.2012\* 9983

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 07/03/2012 tarih ve 3612 sayılı (2012/13) sayılı Genelge

Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 22.03.2012 tarihli ve 6504 sayılı yazıları ile Eğitim Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sehran DİLMAÇ'ın "Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersinde Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket çalışmasını, Erzurum Lisesinde yapma isteği, ilgi genelge çerçevesinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Abdullah BİLGE  
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
5./04/2012  
  
Melihmet GÖK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## Ek.2. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ)

Aşağıdaki sorular sizlerin “Güzel Sanatlar Eğitimi” Dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler sadece araştırma için kullanılacaktır. Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra durumunuza uygun seçeneği işaretleyiniz. Teşekkürler.	1 Kesinlikle Katılmıyorum				
	1	2	3	4	5
1.Resim dersini çok seviyorum.					
2.Resim dersini sıkıcı buluyorum.					
3.Resim derslerine verilen zamanı az buluyorum					
4.Sanat derslerinin notla değerlendirilmesini istemiyorum					
5.Boş zamanlarımızda da resim yapmak istiyorum.					
6.Resim derslerini ayrı bir sanat atölyesinde yapmak istiyorum.					
7.Resim derslerini farklı mekanlarda yapmak isterim					
8.İlerde ünlü bir ressam ya da sanat öğretmeni olmak istiyorum.					
9.Sene sonu resim sergilerine katılmaktan hoşlanmıyorum					
10.Resim yarışmalarına katılmaktan hoşlanmıyorum.					
11.Resmimin eleştirilmesinden hoşlanmıyorum.					
12.Farklı araç gereç kullanılmasından hoşlanmıyorum.					
13.Resim derslerinde de teknolojiden yararlanılmasını istiyorum.					
14.Değişik tekniklerle resim yapmak istiyorum.					
15.Pahalı malzemeler kullanılmasını istemiyorum.					
16.Resim ödevlerimi evde tamamlamaktan sıkılıyorum					
17.Resim derslerinde bazı konuları grup çalışmasıyla yapmak isterim.					
18.Resim derslerinde her yıl aynı konuları yapmaktan sıkılıyorum.					
19.Resim araç ve gereçlerimi eve götürmek istemiyorum.					
20.İlerde güzel sanatlar bölümünde okumak istiyorum.					
21.Farklı ülkelerin sanatçıları ve sanatlarını incelemek istiyorum.					
22.Sanatla ilgili televizyon programları seyretmek istiyorum.					
23.Müze ve sergi açılışlarına gidilmesini istiyorum.					

24.Ünlü ressamlarla tanışmak istiyorum.					
25.Ünlü ressamların hayatlarını merak ediyorum.					
26.Tarihi mekânları görmek isterim.					

### EK.3. Görsel Sanatlar Otantik Değerlendirme Sürecini Algılama Değerlendirme Formu (GSODSADF)

Bu anketin amacı sizlerin “Görsel Sanatlar” dersindeki süreçlere ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Bu amaçla aşağıda bazı sorular bulunmaktadır. Bu sorulara dersle ilgili süreçleri göz önünde bulundurarak cevaplar veriniz. Teşekkürler.

<b>Adı-Soyadı:</b>	<b>Tarih: ../ ../2012</b>
1- Görsel sanatlar dersinde “Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” ünitesi boyunca yaptığınız çalışmaları bundan önceki görsel sanatlar dersi ünitelerindeki yaptıklarınızla karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?	
2-Görsel sanatlar dersinin bu ünitelerinde kullanılan otantik değerlendirme yöntemlerinin bilgi ve becerilerinizi daha iyi ölçtüğünü düşünüyor musunuz?	
3-Bu ünite de kullanılan değerlendirme formları hakkında ne düşünüyorsunuz?	
4-Bu değerlendirme yöntemlerini diğer derslerde ve ünitelerde kullanmak ister misiniz?	
5-“Tarihi Çevre ve Müze Bilinci” Ünitesinden Sonra Görsel Sanatlar Dersleriyle İlgili Görüşlerin/Duygularında Olumlu Olumsuz Bir Değişim Oldu mu?	
6- Otantik değerlendirme yöntemlerinin bu derste sizlere ne kazandırdığını düşünüyorsunuz?	

**Ek.4. Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Ölçütleri Çizelgesi****ÜRÜN DOSYASININ GENEL DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ****Bütünlük:**

Dosyada bulunması gerekenlerin tümünün olması

Çalışmayı yaparken, yararlanılan kompozisyon elemanlarının doğru kullanılması

Seçilen ürünlerin hazırlayıcı eğitim süresi boyunca edinilen becerileri yansıtması

Dosyanın kapağını, kendisini en iyi biçimde yansıtacak şekilde hazırlanması

**Tertip ve Düzen:**

Tüm çalışmalar için uygun başlıklar kullanılması

Çalışmaların içindekiler bölümünde belirtilen sıraya göre dosyalanması

Tüm çalışmalarının temiz ve düzenli olması

**Yansıtma:**

Seçilen çalışmaların güçlü yanlarını ve gelişimini yansıtması



### Ek.5. Öğrenci Ürün Dosya Öz Değerlendirme Formu

<b>ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU</b>					
<b>Adı :</b>					
<b>Soyadı :</b>					
<b>Yönerge:</b> Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.					
<b>ÖLÇÜTLER</b>	<b>DERECELER</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Çalışmalarımın içeriğinin tam olması					
2. Çalışmalarımdaki çeşitlilik					
3. Çalışmalarımın amaçları karşılaması					
4. Çalışmalarımın doğruluğu					
5. Dosyamın düzenliliği					
6. Harcanan çabalarımı gösterme					
7.Yaratıcılığımı gösterme					
8.Çalışmalarımın seçiminde doğru karar verme					
9. Gelişimimi gösterme					
10. Çalışmamdaki şekiller birbirini ardına orantılı mı ?					
11. Çalışmamda boşluklar var mı? Doluluk ile boşluklar dengeli mi?					
12.Çalışmalarımdaki tekniğin uygun kullanımı.					
13. Çalışmalarımın konuya uygunluğu					
14. Çalışmalarımın ana fikrini verme düzeyi					

**Ek.6. Öğrenci Ürün Dosyasına Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği  
(Holistik Rubrik)**

Performans Düzeyi / Boyutlar	4 (Örnek olacak nitelikte)	3 (Yeterli)	2 (Kabul edilebilir)	1 (Geliştirilmeli)
İçerik	Ürün Dosyası, tüm gerekli materyalleri içeriyor.	Ürün Dosyası, gerekli materyallerin büyük çoğunluğunu içeriyor.	Ürün Dosyası, gerekli materyallerin birazını içeriyor.	Ürün Dosyası, gerekli materyallerin çok azını içeriyor.
Dosyada bulunanların özelliği	Dosyada bulunanlar öğrencinin gelişimini ve bilgisini yansıtıyor.	Dosyada bulunanlar öğrencinin gelişimini yansıtıyor: fakat bilgilerinde eksiklik var.	Dosyada bulunanlar öğrencinin hem gelişimini hem de bilgisini az da olsa yansıtıyor.	Dosyada bulunanlar öğrencinin gelişimini ve bilgisini yansıtıyor.
Düzenleme	Ürün dosyası, tam ve düzenli olarak oluşturulmuş. İzleyici, gerekli her şeyi bulabilir.	Ürün dosyası iyi hazırlanmış fakat izleyici aradığı şeyleri bulmakta az da olsa sıkıntı yaşıyor.	Ürün dosyası kısmen düzenli sayılabilir. Bununla beraber izleyici aradığını bulmakta biraz zorlanıyor.	Ürün dosyasında, düzene ilişkin bir görüntü var ama izleyici aradığını bulmakta çok zorlanıyor.
Kişisel yansıma	Tüm yansımalar betimleyici ve öğrencinin iç dünyasını yansıtıcı kişisel etkileşimleri içeriyor.	Yansımaların büyük bölümü betimleyici ve öğrencinin iç dünyasını yansıtıcı kişisel etkileşimleri içeriyor.	Yansımaların bazıları betimleyici ve öğrencinin iç dünyasını yansıtıcı kişisel etkileşimleri içeriyor.	Yansımaların çok azı betimleyici ve öğrencinin iç dünyasını yansıtıcı kişisel etkileşimleri içeriyor.
Ürün dosyasının bir bütün olarak etkinliliği	Ürün dosyası, öğrencinin becerilerini, yeterliklerini ve bilgisini çok iyi bir biçimde gösteriyor.	Ürün dosyası, öğrencinin becerilerini, yeterliklerini ve bilgisini büyük ölçüde gösteriyor.	Ürün dosyası, öğrencinin becerilerini, yeterliklerini ve bilgisini kısmen gösteriyor.	Ürün dosyası, öğrencinin becerilerini, yeterliklerini ve bilgisini göstermiyor.
<b>Toplam</b>				
<b>Genel Toplam</b>				

Öğrenci ürün dosyasından alınacak en yüksek puan 20, en düşük puan ise 5'tir.

### Ek.7. Öz Değerlendirme Formu Örneği

Bu form kendinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneği işaretleyiniz.			
Adı Soyadı :			
ÖLÇÜTLER	DERECELER		
	Evet	Kısmen	Hayır
1.Çalışmamın hazırlık ve uygulama aşamasında diğer sanat dallarının çeşitli ürünlerinden yararlandım.			
2.Çalışmamda neler yapacağımı zihnimde canlandırdım.			
3.Zihnimde canlandırdıklarımı görselleştirdim.			
4.Verilen konuya uygun kompozisyon oluşturdum.			
5.Zihnimde canlandırdıklarımı görselleştirmekten mutluluk duydum.			
6. Çalışmam öncesinde inceleme yaptım.			
7.Ünite boyunca konulara karşı çok ilgi duydum.			
8.Çalışmam sırasında değişik materyaller kullandım.			

**Ek.8. Grup Değerlendirme Formu Örneği**

<p><b>Aşağıdaki tabloda grubunuzu en iyi şekilde ifade eden seçeneği işaretleyin.</b></p> <p><b>Grup Adı :</b></p> <p><b>Grup Üyeleri :</b></p> <p><b>Etkinliğin Adı :</b></p>			
ÖLÇÜTLER	DERECELER		
	Evet	Kısmen	Hayır
1.Çalışmaya grubun tüm üyeleri katıldık.			
2.Birbirimizin düşüncelerini hoşgörüyle dinledik.			
3.Görüşlerimizi özgürce ifade ettik.			
4.Bu çalışmayla hedeflerimizi gerçekleştirdik.			
5.Çalışmalarımız sırasında birbirimizden cesaret aldık.			
6.Karşılaştığımız güçlükleri tartışarak aştık.			
7.karşılaştığımız sorunlarda yaratıcılığımızı kullandık.			
8. Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.			
9.Görev dağılımı yaptık.			

## **Ek.9. Tarihi Çevre ve Müze Bilinci Ünitesi Planı Örneği**

### **Ders: Görsel Sanatlar**

**Konu:** Tarihi çevre ve müzelerde inceleme ve uygulama

**Süre:** 4 ders saati

**Sınıf:** 12

**Ünite:** Tarihi Çevre ve Müze Bilinci

### **Kaynak Kitaplar:**

Serap Buyurgan ve Levent Mercin (2005).Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları. Ankara: Görsed Yayınları.

Hamza Gündoğdu (2007). Erzurum'da Doğa Kültür Tarih ve Sanat Eserleri, Ankara: Kariyer Matbaacılık.

Hooper, E.-Greenhill, (1999), Müze ve Galeri Eğitimi, (Çev: M.Ö. Evren , E.G.Kapçı) Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:4, Ankara Üniversitesi.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) Tarihi çevre ve müze ile ilgili kavramları öğretmek (sanat eseri, müze, tarihi eser, medrese, kubbe, türbe mimarisi, han, bedesten, ribad, çeşme, taş süslemeleri, arkeoloji, tümülüs, lahit, sanat tarihi),
- 2) Tarihi çevrenin bir milletin geçmişten kalan en büyük mirası olduğu konusunda bilinçlendirmek,
- 3) Tarihi çevrelerin tarihî bilgileri aktaran en önemli araçlar olduğunu konusunda bilgilendirmek,
- 4) Müze ziyaretleri sırasında nasıl davranılacağı konusunda bilgilendirmek,
- 5) Müze çeşitleri hakkında bilgi vererek, ilimizde bulunan müze çeşitlerini kavratmak,
- 6) Müze ziyaretinde öğrencileri, anlamaya, düşünmeye, eleştirmeye ve yeni fikirler üretmeye teşvik etmek,
- 7) Müze ziyaretlerinden sonra orada gördükleri bir eseri yaratıcılıklarını geliştirmek için yeniden yorumlayarak yapmalarına teşvik etmek,

**Eleştiri Boyutunda:** Gördükleri bir eserin tanımlama, betimleme, yorumlama ve yargı basamaklarında değerlendirerek, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama ve problem çözüme becerisini geliştirmek.

### **Sanat Tarihi Boyutunda:**

- 1-Tarihi çevrelerinde ve müzelerdeki eserlerin yapım tarihleri, hangi döneme, hangi teknik, hangi malzeme ile yapıldığını, yapıldığı dönemin sosyal ve kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak,
- 2- Öğrencinin sanat eseri ile empati kurma becerisini geliştirmek için çözümlenen esere ilişkin sembolleri, işaretleri, renkleri dönemin özelliklerine göre yorumlamalarını sağlamak,
- 3- Yapıtı oluşturan görsel düzenleme elemanlarını tanıma ve eser üzerinde bu elemanları göstererek değerlendirme becerisini kazandırmak.

**Estetik Boyutunda:**

- 1-Müzedeki eserleri değerlendirebilmek,
- 2-Müzedeki en çok beğenilen eser hangisidir? Neden? Soruları ile estetik beğenisini ortaya koydurabilmek,
- 3-Sanat ile zanaat arasındaki farklılıkları kavratılabilmek,
- 4-Müze ziyaretleri sonrası yaptıkları çalışmalarda kompozisyon elemanlarına dikkat ederek yapacakları çalışmalarda estetik değerlendirme becerileri kazandırmak.

**Uygulama Boyutunda:**

- 1)Müzedeki seçtikleri bir eserin çizimlerini yaptırmak,
- 2)Müzedeki yaptıkları çizimlerden yola çıkarak kendi özgün tasarımları ile bu eserleri yorumlatmak.

**GÜDÜLEME:** Öğretmenin; “Bu derste öğreneceğiniz kavramlar çevrenizde bulunan tarihi eserleri daha iyi tanıyabilmeniz için önem taşıyor. Müze ve tarihi binaların tarihçeleri ile ilgili kısa bilgiler vereceğim ve eğitim gördüğünüz Erzurum Lisesi'nin binasının kısa bir tarihçesi ile buna başlayacağım” demesi.

**GÖZDEN GEÇİRME:** Öğretmenin; “ Bu derste müze eğitiminin temel kavramlarını öğreneceksiniz demesi.

**KAZANIMLAR:**

1. Toplumun gelişiminde güzel sanatların yerini önemini açıklar.
2. Toplumun gelişiminde sanatçı ve sanat eserinin yerini sorgular.
3. Sanat eserini plastik disiplinler açısından değerlendirir.
4. Tarihi eserleri içerik ve yapıldığı dönem açısından değerlendirir.
5. Tarihi eserleri analiz ederken farklı yöntemlere bakarak değerlendirir.
6. Sanat eserinin niteliklerini belirler.
7. Sanat eserinin oluşumunda çalışma aşamalarını sorgular.
8. Sanat eserini oluşturan görsel elemanları belirler.
9. Sanat eserini estetik bakış açısından değerlendirir.
10. Nesne ve olaylar karşısında meydana gelen sanat eserinin özelliklerini sorgular.
11. Sanatçıyı ve yapıtını dönemin özellikleri açısından sorgular.

**TEKNİK:**Soru cevap, anlatım, kolaj tekniği, renkli resim teknikleri

**ARAÇ-GEREÇ:** Müze katalog, broşürleri, çizimler, dergilerden kesilen resimler, makas, yapıştırıcı, karton.

**SANATSAL ELEMANLAR VE İLKELER:** Erzurum Arkeoloji Müzesinde bulunan sanat eserlerinden yola çıkarak, çizgi, doku, leke, form ve şekil, boşluk, renk gibi tasarım elemanları; ritm ve hareket, denge, vurgu, kontrast, birlik ve çeşitlilik gibi tasarım ilkeleri ile ilgili bilgilendirmeler yapmak. Yapılan çalışmalarda bu elemanların kullanılarak özgün çalışmalar gerçekleştirilmesini sağlamak.

**DERSE GEÇİŞ:** Bu derste bazı temel kavramları ele alacağız. Onları önce ben anlatıp açıklayacağım, örnekler vereceğim. Anlatamadığım yer olursa sözümü kesip sorun tekrar anlatırım. Simdi arkanıza yaslanın diyerek aşağıdaki etkinlikleri yapması.

## ÖĞRETİM SÜRECİ:

1-Öğretmenin projeksiyon makinesi ile tarihi çevre ve müze ile ilgili kavramların tanımlarının ve açıklamalarının bulunduğu slaydı perdeye göstermesi.

2- Her kavrama ilişkin örnekler vermesi.

3-Anlatamadığım yer var mı diye sorması. Varsa, tekrar açıklayıp yeni örnekler vermesi.

4-Aşağıdaki soruların her birini beşer öğrenciye sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştirici vermesi. Yanlış ve eksik yanıtlayanlara ipucu ve düzeltme vererek doğru yanıt bulmalarını sağlaması. (Slayda bak orada ipucu var, arkadaşlarını dinle onlar doğru yanıtıyor sana tekrar soracağım gibi.) Sınıfı bakışlarıyla denetim altında tutması.

Sorular	Yanıtlar
<b>1-Sanat nedir?</b>	Bir duygunun, tasarımın ya da güzelliğin anlatımında kullanılan yöntemlerin tümü ya da bu anlatım sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık; bir meslekte uyulması gereken kuralların tümü
<b>2-Tarihi eser ve sanat eseri nedir?</b>	Tarihi eserler geçmişten günümüze ulaşan, ait olduğu dönemin izlerini, kültürünü, yaşam tarzını yansıtan eserlerdir. Bir eserin tarihi eser olarak adlandırılabilmesi için ille de sanat kaygısı ile yapılmış olması gerekmez. Sanat eserlerinin sanatçısı belli olmakla birlikte çoğu tarihi eserin yapıcısı, sanatçısı belli değildir. Tarihi eserler geçmişte yaşamış insanların dinleri, kültürleri hakkında eşsiz bilgiler sunar. Sanat eserleri bir sanatçısı olan eserlerdir. Kitap resim, şarkı heykel, film vb. Sanat eserleri bir duyguyu, tasarımı, doğal bir güzelliği anlatmakta kullanılan yöntemlerin tamamı veya bu anlatım sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık sonucu oluşan sanat ürünleridir. Bu eserler sanat ve insan için tasarlanan ürünlerdir.
<b>3-Çevrenizde bildiğiniz tarihi eserleri sayın</b>	Çifte Minareli medrese, Yakutiye Medresesi, Lala Paşa Cami, Murat Paşa Cami, Erzurum Kalesi, Üç Kümbetler, Emir Saltuk Kümbeti, Rüstem Paşa Kervansarayı,
<b>4-Müze nedir?</b>	Kültürel ya da tarihsel değeri olan nesnelerin toplanarak sergilendiği yerlere müze adı verilir. Müzeler, toplumların bilim ve sanat ürünleri ile yer altı ve yer üstü zenginliklerini sergilemek amacıyla oluşturulmuş kurumlardır. Yüzyıllar boyunca toprak altında saklı kalmış tarihî eserlerin gün ışığına çıkarılarak sergilenmesi, toplumu oluşturan bireylerin geçmişi daha iyi tanımalarına olanak sağlar. Ayrıca müzeler, toplumu aydınlatmak amacıyla insan soyunun gelişimi, doğa olaylarının oluşumu ve teknolojinin geçirdiği değişim gibi konularda araştırmalar yapan bilimsel

	merkezlerdir.
<b>5-Müze çeşitleri nelerdir?</b>	<p>Müzeler bilim, sanat, folklor ve antika eşyalar gibi çeşitli konularda toplanmış eserleri bir arada sunabileceği gibi doğa tarihi, etnografya ve havacılık gibi sadece tek bir konuyu içeren eserleri de sergileyebilir. Müze türlerini şu şekilde sınıflara ayırabiliriz:</p> <p><b>Arkeoloji Müzeleri:</b> Arkeologların yaptıkları kazılar sonucunda ortaya çıkarılan buluntuların sergilendiği müzelerdir. Örneğin; İzmir Arkeoloji Müzesi</p> <p><b>Etnografya Müzeleri:</b> Geçmiş uygarlıklara ait gelenek, görenek, giysi ve gündelik hayat ile ilgili çeşitli eserlerin sergilendiği müzelerdir. Örneğin; Ankara Etnografya Müzesi</p> <p><b>Tarih Müzeleri:</b> Bir ülkenin, bir toplumun ya da bir kişinin tarihsel gelişimini, sistemli bir biçimde inceleyen ve açıklayan müzelerdir. Tarih müzeleri, yazılı ve görsel belgeleri bir araya getirerek hem ziyaretçilerin hem de araştırmacıların hizmetine sunmaktadır. Örneğin; Selçuk-Efes Müzesi, Anadolu Medeniyetleri Müzesi</p> <p><b>Güzel Sanatlar Müzeleri:</b> Resim, müzik ve heykel gibi güzel sanat dallarında ortaya konulan yapıtların sergilendiği müzelerdir. Örneğin; İstanbul Arkeoloji Müzesi</p> <p><b>Açık Hava Müzeleri:</b> Tiyatro, arena, agora gibi kapalı bir mekânda sergilenmesi mümkün olmayan yapıtlar, açık hava müzelerinde sergilenmektedir. Örneğin; TCDD Açık Hava Buharlı Lokomotif Müzesi</p> <p><b>Bilim Müzeleri:</b> Bilim ve teknolojinin tarih boyunca geçirdiği değişim, bilim müzelerinde sergilenmektedir. Örneğin; Atatürk Eğitim Müzesi</p> <p><b>Askerî Müzeler:</b> Çeşitli dönemlere ait askerî malzeme ve silâhların sergilendiği müzelerdir. Örneğin; Ankara Kurtuluş Savaşı Müzesi (1. TBMM Binası)</p> <p><b>Özel Müzeler:</b> Kişi veya kuruluşlar tarafından, çeşitli konularda bir araya getirilmiş eserlerin yer aldığı müzelerdir. Örneğin; Vehbi Koç Vakfı Sadberk Hanım Müzesi</p>

- 5- Müze ziyareti öncesi grupların oluşturulması ve grupların konularını seçmeleri,
- 6- Müze ziyaretleri öncesi yapılacak hazırlıklar hakkında bilgi verilmesi,
- 7- Müze ziyareti sırasında dikkat edilecek kurallar hakkında bilgi verilmesi,
- 8- Müze ziyareti sonrası sınıfta yapılacak kolaj tekniği hakkında bilgi verilmesi, örnekler gösterilmesi,
- 9- Grupların seçtikleri konu ile ilgili afiş tasarımlarını yapmaları,



### **ÖĞRETMEN HAZIRLIĞI:**

- 1) Müzeye gidilecek uygun zamanı belirleme,
- 2) Müze idaresi ile bağlantı kurma ve müzede bilgi verecek bir müze görevlisinin yardımının istenmesi
- 3) Okuldan gerekli izini alma,
- 4) Müze ile ilgili bilgiler toplama,
- 5) Müze ziyareti için araç temin edilmesi,
- 6) Öğrencilerin müze ziyaretleri öncesinde bilgilendirme (kurallar, yanlarına almaları gereken malzemeler)
- 7) Öğrencileri uygulama çalışması ve malzemeler konusunda bilgilendirme.

### **TEKRAR GÜDÜLEME**

Bu derste tarihi çevrenin bir milletin geçmişten kalan en büyük mirası olduğu ve tarihî bilgileri aktaran en önemli araçlar olduğunu konusunda bilgilendirme çok büyük bir önem taşımaktadır. Etrafınızdaki tarihi eserlerin korunmasında sizlere büyük görevler düşmektedir. Bu eserler ülkemizin hazineleridir ve gelecek nesillere aktarılması büyük önem taşımaktadır.

### **DEĞERLENDİRME**

- 1- Tarihi eserin tanımlayınız?
- 2- Müze'yi tanımlayınız
- 3- Müze çeşitlerini sayınız?
- 4- Erzurum'daki müzeleri sayınız?
- 5- Sanat eserini tanımlayınız?
- 6- Kolaj tekniğini?
- 7- Müze ziyaretleri öncesi nasıl hazırlıklar yapılmalıdır?
- 8- Müze ziyaretinde nelere dikkat edilmelidir?
- 9- Müzelerde gördükleri eserleri incelerken nelere dikkat edilmelidir?

## Ek.10. Otantik Değerlendirme Sürecine Hazırlık Programı'ndan Ders Planı

**Ders :** Görsel Sanatlar

**Süre :** 45' + 45' + 45'+45' =180'

**Konu:** Tarihi Çevre ve Müze Bilinci

**Temel Beceriler:** Gözlem; karar verme ve karara katılma; ortak bir amaç için bir araya gelme; dinleme; tartışma; duygu ve düşüncelerini paylaşma; açık fikirli olma; başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve saygılı olma.

**Kazanımlar:** Duygu ve düşüncelerini paylaşır. Gözlem yapacağı yeri belirler. Gözlemlerini not alır. Gözlem verilerini düzenler. Kendi gözlemi ile arkadaşlarınınkini karşılaştırır.

### AMAÇ

Tarihi eserler hakkında bilgiler vererek tarihi eserlerin önemi, korunması ile ilgili bilgileri kavratılmak. Çevrelerindeki tarihi eserleri tanımalarını sağlamak.

### DAVRANIŞLAR

- Tarihi eserleri tanıyabilme. Nelerin tarihi eser olduğunu kavrayabilme,
- Tarihi eserlerin korunmasının önemini kavrayabilme,
- Çevrelerindeki tarihi eserler hakkında bilgi sahibi olma.
- Müze'nin tanımını ve çeşitlerini kavratılmak,
- Müze ziyaretleri hakkında bilgi verme.
- Müze ziyaretleri öncesi, ziyaret sırasında ve sonrasında yapılacak ile ilgili bilgileri öğrenebilme.
- Tarihi eserler ile ilgili kolaj tekniği kullanarak afiş tasarımı uygulayabilme,
- Müze ziyaretleri sonrası orada gördükleri eserlerden kendi formlarını iki boyutlu yüzeyde gösterebilme ve yaratıcılığını geliştirme,
- Farklı açılardan formu doğru görebilme ve çalışmasına yansıtılmak.

### İŞLEYİŞ

- Tarihi eser ile ilgili bilgi verilir,
- Projeksiyon ile tarihin eserlerin neler olduğu hakkında bilgi verilir,
- Tarihi eserlerin kültürel hazinelerimiz olduğunu vurgulayarak, önemi üzerinde durulur,
- Öğrencilerin etraflarındaki tarihi eserlerin neler olduğu örneklerle gösterilir.
- Bilgiyi ortaya çıkarmak için her öğrenciye Selimiye Cami'nin resminin kopyası verilir. Aynı tarihi eserimizin farklı görüşlerinin resmi olduğunu söylenir. Sınıfı üç ya da beş kişilik gruplara ayrılır. Her grup aşağıdaki soruları göz önünde bulundurarak tartışır.
  1. Selimiye cami'sinin resimindeki hangi ayrıntılar size aşinadır?
  2. Neler alışılmadık veya aşina değildir?
  3. Bu tarihi eserimizin bizler için önemi nedir?
  4. Bu tarihi eserimizin yapıldığı dönem hakkında neler biliyorsunuz?
- Öğrencilere tarihi eserlerle ilgili anlamadıkları ve tekrar etmemi istediğiniz yer var mı? diye sorulur. Varsa konu tekrar anlatılır.
- Müze'nin tanımı yapılır.
- Müze çeşitleri gösterilir.

- Müzelerin önemi anlatılır.
- Ülkemizdeki çeşitli müzelerin internet sitelerindeki sayfalarındaki görüntüler öğrenciye izlettirilir.
- Müze ziyaretleri öncesi yapılacak hazırlıklar hakkında bilgi verilir.
- Müze ziyaretinde ve sonrasında yapılacak işlemler hakkında bilgi verilir.
- Kolaj tekniği hakkında bilgi verilir.
- Çevrelerindeki tarihi eserleri belirlemeye yönelik gruplar oluşturulur.
- Gruplara otantik görev olarak bu eserler hakkında yapım yılı, yapıldığı dönem, süsleme özelliği, sanat tarihimizdeki yeri ve önemi hakkında bilgi toplamaları ve bu topladıkları bilgileri sınıfta sunacakları söylenir.
- Otantik görevlerin uygulama boyutunda etraflarındaki tarihi eserleri belirleyerek onlarla ilgili tarihi eserlerin korunmasına yönelik afiş tasarımları söylenir. Daha sonra bu çalışmaların okul içerisinde sergileneceği söylenir.
- Kolaj çalışmaları ile ilgili örnekler gösterilir.
- Anlamadığınız tekrar etmemi istediğiniz yer var mı? Diye sorulur.
- Pastel boya ve guaj boya tekniği hakkında bilgi verilir örnek uygulamalar yapılarak öğrenciye gösterilir.
- Müze ziyaretleri sırasında seçtikleri ve karakalem ile yaptıkları tarihi eserlerin resimlerinden yola çıkarak okulda kendi yorumlarını da katarak pastel veya guaj boya ile iki boyutlu çalışmalar yaptırılır.
- Öğrencilerin uygulama yaptıkları sırada öğrencilere sınıf içinde yaratıcılıklarını engellemeyecek düzeyde yönlendirme yapılır.
- Uygulama esnasında öğrencilerin çalışmalarını kompozisyon elemanları açısından sorgulamaları sağlanır.

#### **ARAÇ-GEREÇ**

Öğrenci çizimleri, pastel boya, guaj boya, müze ile ilgili katalog broşür ve dergiler, reşim kağıdı, sulu boya fırçaları, palet.

#### **DEĞERLENDİRME**

Ders sonunda yapılan çalışmalar, otantik değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda öz değerlendirme, grup değerlendirmesi yapılır. Çalışmalar portfolyo dosyalarına konulur. Yapılan uygulamada herkes kendi çalışmasında başarılı ve başarısız bulduğu yönleri sebepleriyle, dağıtılan öz değerlendirme formlarına yazar.

## Ek.11. Otantik Görev Yönergesi

Otantik görev yönergesi

Amaç: Değerli grup üyeleri, bu derse ilişkin gerçekleştirmeniz gereken otantik görevleri kapsamında sizden;

- Görsel sanatlar dersinde işbirliği içinde çalışma,
- Grupta verilen sorumlulukları yerine getirmekten zevk alış,
- Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine ve çabalarına saygı göstermesi vb. özelliklerde beklenmektedir.

Bu çalışma kapsamında yapılması gerekenler

- Daha önce işbirlikli çalışma için belirlemiş olduğunuz grup arkadaşlarınızla çevrenizdeki tarihi eserleri tespit etmek,
- Bu eserlerden birinin fotoğraflarını çekmek,
- Tarihi eser ile ilgili yapım yılı, yapıldığı dönem, estetik özellikleri ve sanat tarihi açısından önemi hakkında bilgi toplamanız (internet-ders kitapları, Erzurum ilini tanıtan brojür, kataloglar vb.) gerekmektedir.

Daha sonra;

- Belirlemiş olduğunuz konuya ilişkin afiş tasarımı yapmanız,
- Kolaj çalışması hakkında bilgi elde etmeniz,
- Afiş tasarımında tarihi eserlerin korunmasına yönelik mesajların verilmesini sağlamanız beklenmektedir.

Ölçme ve değerlendirme

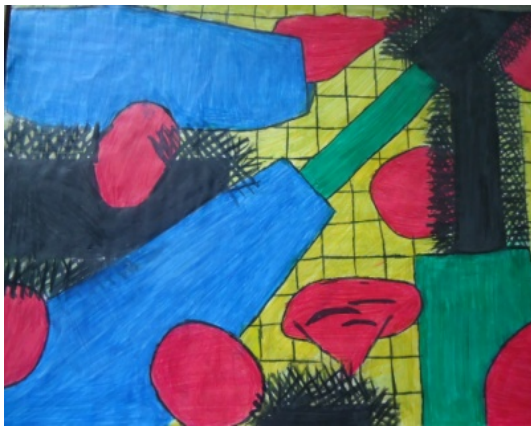
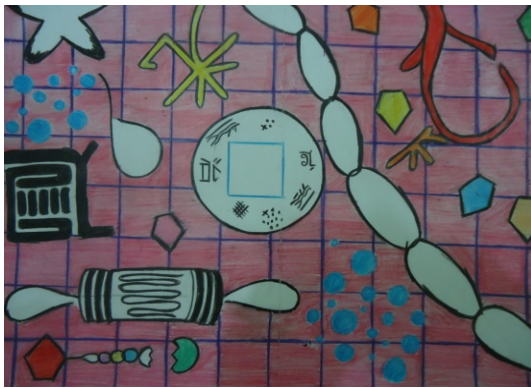
- Çalışmalarınızın değerlendirilmesinde size ekte sunulan ölçütler dikkate alınacaktır.
- Değerlendirme sürecinde grup başarısı dikkate alınacak ve puan tüm grup üyeleri için geçerli olacaktır.
- Değerlendirme sürecinde, kendi öz değerlendirmeniz yanı sıra diğer gruplar ve öğretmen tarafından da değerlendirileceksiniz.

Dikkat edilecek hususlar

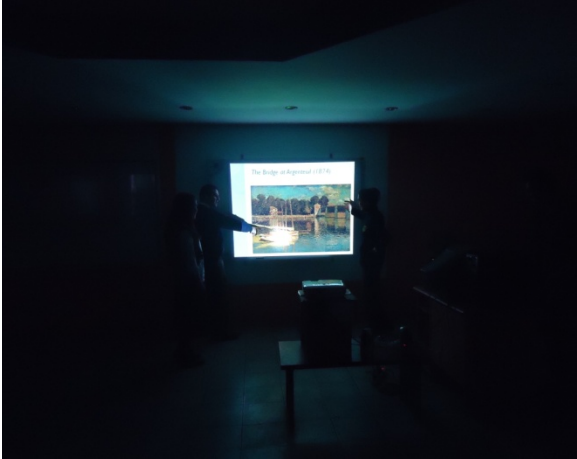
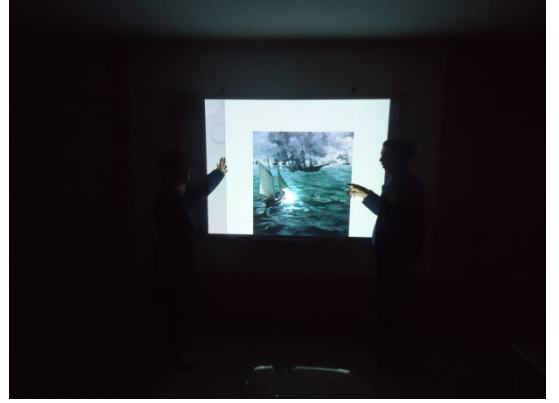
- Çalışmaya tüm grup üyelerinin gönüllü katılımı
- Tüm çalışmaların Nisan ayının son haftasında bitirilmesi,
- Afiş çalışmalarının öğrenci ürün dosyalarına konularak öğretmene sunulması
- Grup üyeleri birbirleriyle yardımlaşması ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir.

## Ek.12. Öğrenci Tasarımlarından Örnekler





### Ek.13. Grupların Otantik Görevler Doğrultusunda Hazırladıkları Proje Sunumları



**Ek.14. Deney Grubu İle Yapılan Sergi Ziyaretinden Görüntüler**



## ÖZGEÇMİŞ

### SEHRAN DİLMAÇ

İlk ve orta öğrenimini Manisa'da tamamladıktan sonra, 1999 yılında girdiği Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalından 2003 yılında mezun oldu. 2006 yılında Erzurum'da çeşitli ilköğretim okullarında görsel sanatlar öğretmeni olarak görev yaptı. 2010 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Resim-iş Eğitimi alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2009 yılından beri Erzurum Lisesinde görsel sanatlar öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk sahibidir.