

**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM II. KADEME RESİM-İŞ (SANAT) EĞİTİMİ
DERSLERİNDE SINAMA, ÖLÇÜMLEME
VE
DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Canan ÖZEN MERMER

BURSA 2006

**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM II. KADEME RESİM-İŞ (SANAT) EĞİTİMİ
DERSLERİNDE SINAMA, ÖLÇÜMLEME
VE
DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

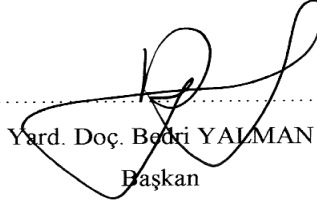
Canan ÖZEN MERMER

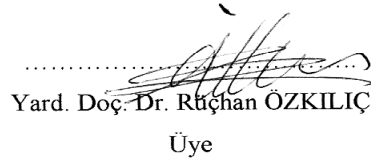
**Danışman
Yard. Doç. Gonca ERİM**

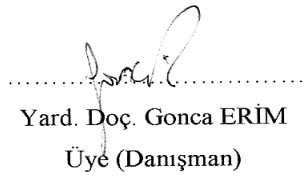
BURSA 2006

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE

Canan Özen MERMER'e ait "İlköğretim II. Kademe Resim-İş (Sanat) Eğitimi Derslerinde Sınama, Ölçümler ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı" adlı çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Yard. Doç. Bedri YALMAN
Başkan


Yard. Doç. Dr. Ruçhan ÖZKILIÇ
Üye


Yard. Doç. Gonca ERİM
Üye (Danışman)

ÖZET

Yazar : Canan MERMER
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Resim – İş Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XVII+ 147
Mezuniyet Zamanı : 2006
Danışman : Yard. Doç. Gonca ERİM

İlköğretim II. Kademe Resim – İş (Sanat) Eğitimi Derslerinde Sınama, Ölçümleme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı

Bu araştırma, ilköğretim okulları II. Kademe resim-iş derslerinde kullanılan değerlendirme yöntemlerini belirlemek için yapılmıştır.

Bu çalışmada araştırma yöntemleri kullanılmış, kaynak tarama yapılmış ve anket tekniği uygulanmıştır. Daha sonra sonuçlar çözümlene yolu ile yorumlanmıştır.

Araştırmada problem durumunu belirlenmesi için, eğitim, sanat eğitimi, ölçme ve değerlendirme kavramları ve yöntemleri ile ilgili bilgilerin yer aldığı kaynaklar taranmıştır.

Araştırma ilköğretim okulları II. kademe düzeyinde sınırlı tutulmuş ve ilköğretim okullarında görev yapan resim-iş eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bursa ilinde çalışan 75 resim-iş eğitimi öğretmenine, 45 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, 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 edilmiştir. 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 açıklanabilir. Sanat eğitimdeki bazı problemlerin sanat eğitimi ve değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ile çözülebileceği önerilmektedir. Sanat eğitimi sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanat uygulamasından oluşan disiplin temelli sanat eğitimi yöntemi ve performans ölçümleme stratejilerine yönelik inşaa edilirse, sanat eğitimi değerlendirmesi daha iyi bir yöntemle yapılabilecektir.

Anahtar Sözcükler

Eğitim Sanat Eğitimi Ölçümleme Değerlendirme Test Yöntemleri

ABSTRACT

Writer : Canan MERMER
University : Uludağ University
Department : Department of Fine Arts Education
Programme : Discipline of Drawing – Work Shop Education
Grade of Thesis : Master Thesis
Page : XVII + 147
Graduation : 2006
Adviser : Assistant of Prof. Gonca ERİM

Using The Methods of Testing, Assessment and Evaluation in Art Education Lessons of Second Degree of Primary Education

This research was made to define the methods of evaluation which is used in art education for second of primary education.

At this research research methods were used, resource search was made and techniques of questionnaire were used. Afterwards results was compared in an analysis way.

At this research, resources which contain information to the terms of education, art education, assessment and evaluation technique was examined to determinate the type of the problem condition.

At this research which is restricted only for second degree of elementary school and it is tried to find how the art teachers who work in primary- secondary schools define the measurement and evaluation. The questionnaire existing with 45 questions was applied to 75 art teacher who works in city of Bursa. The questionnaire result shows that art teachers' assessment and evaluation is related with the evaluation of product and it is not related with the students' attitudes and interests. The results also shows that types of assessment tools like traditional art tests, questionnaire and inventory are used in low percentage in art education evaluation.

There is no significant difference between the art teacher assessment and evaluation techniques. As a result it was determined in art education evaluation that different art education assessment strategies are not used by art teachers. The reasons of no different methods are used by art teachers is explained by art teachers don't follow the developments in art education, insufficient resources, art teaching program construction, lack of lessons hours and crowded classes. It is suggested that some problems in art education can be solved by inservice teacher training for art education and assessment methods. If art education applies with discipline-based art education methods which composed art history, art criticism, aesthetic and art production and which constructed performance assessment strategies, art education evaluation can be done in a better way.

Key Words

Education Art Education Assessment Evaluation Test Methods

ÖNSÖZ

Araştırma çalışmam, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan resim-iş eğitimi öğretmenlerinin, ders değerlendirmelerini hangi ölçüt ve yöntemlere göre yaptıklarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Değerlendirme, genel eğitimin bütün bileşenleri için zorluk taşıyan bir süreci kapsamaktadır. Özellikle sanat eğitimi derslerinin işlenişinin diğer derslere oranla taşıdığı yapısal farklılık, değerlendirme sürecini de doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin, resim-iş derslerinde değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını tespit etmek, değerlendirmenin yeterli ve etkili olup olmadığının tartışılmasını olanak sağlayacağı öngörüsü ile bu araştırma çalışmasını gerçekleştirdim. Bununla birlikte sanat eğitiminde ölçümleme ve değerlendirme konularında yeterli kadar kaynağın bulunmayışı araştırmam esnasında her ne kadar zorluk yaratsa da araştırma konusunun sanat eğitimi için önemini gösterdiği kanaatindeyim. Araştırma çalışmamın, değerlendirme konusunda bir kaynak görevi görmesini umut ediyorum.

Sanat eğitiminde değerlendirme uygulamalarını betimlenmeyi amaçlayan araştırma çalışmamda, her konuda emeğini ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yard. Doç. Gonca ERİM'e "Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Bölümü" teşekkür borçluyum.

Araştırma çalışmamda rehberliğini ve önerilerini esirgemeyen emekli olan hocam Sayın Prof. Dr. Ayten SÜRÜR'e teşekkür borçluyum.

Ayrıca eşime ve aileme sabır ve desteklerinden dolayı, etkileşimde bulunduğum meslektaşlarıma en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Bursa 2006

Canan ÖZEN MERMER

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
KISALTMALAR	X
TABLolar	XI
GRAFİKLER	XV
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. SANAT EĞİTİMİ.....	3
1.1. EĞİTİM.....	3
1.1.1. Öğrenme.....	7
1.1.2. Gelişim.....	9
1.2. SANAT EĞİTİMİ.....	14
1.2.1. Sanat.....	14
1.2.2. Sanat Eğitimi.....	19
1.2.2.1. Türkiye’de Sanat Eğitimi.....	23
1.2.2.2. Sanat Eğitimi Yaklaşımları.....	24
1.2.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sanatsal Gelişimi.....	26
1.2.4. Sanat Eğitimi Yöntemleri.....	28
1.2.4.1. Sanat eğitiminde teknik özelliklere göre kullanılan yöntemler.....	30
1.2.4.1.1. Kopya yöntemi.....	30
1.2.4.1.2. Çocuk sanatı yöntemi.....	30
1.2.4.1.3. Sanat yolu ile eğitim.....	31

1.2.4.1.4. Kolaydan zora gitme yöntemi.....	31
1.2.4.1.5. Gösteri (demonstrasyon) yöntemi.....	32
1.2.4.1.6. Gözlem yöntemi.....	32
1.2.4.1.7. Psikolojik yöntem.....	32
1.2.4.1.8. Yaratıcı drama (oyunlaştırma) yöntemi.....	33
1.2.4.1.9. Bellek eğitimi yöntemi.....	33
1.2.4.1.10. Çözümleme ve birleştirme yöntemi.....	34
1.2.4.1.11. Bilgisayar destekli yöntem.....	34
1.2.4.1.12. Müzikli yöntem.....	35
1.2.4.1.13. Modelden çalışma yöntemi.....	35
1.2.4.1.14. Disiplin temelli sanat eğitimi.....	35
2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	37
2.1. DEĞERLENDİRME	38
2.1.1. Değerlendirme Türleri.....	38
2.1.1.1. Tanımlamaya yönelik değerlendirme.....	38
2.1.1.2. Biçimlendirici değerlendirme.....	39
2.1.1.3. Düzey belirleyici değerlendirme.....	39
2.1.1. Değerlendirme Teknikleri.....	40
2.2.ÖLÇME.....	41
2.2.1. Ölçek ve Ölçek Türleri.....	43
2.1.1.1. Eşit aralıklı ölçekler.....	43
2.1.1.1. Eşit oranlı ölçekler.....	43
2.1.1.1. Sıralama ölçekleri.....	44
2.1.1.1. Sınıflama ölçekleri.....	44
2.2.2. Ölçme Aracında Bulunması İstenen Nitelikler.....	44
3. SANAT EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	47
3.1. SANAT EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRMENİN AMAÇLARI.....	49
3.2. SANAT EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRMENİN ÖNEMİ.....	51

3.3. SANAT EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRMEDE YAŞANAN ZORLUKLAR.....	53
3.4. SANAT EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖLÇÜLME STRATEJİLERİ....	54
3.4.1. Performans Ölçümleme Stratejileri.....	55
3.4.1.1. Ürün Değerlendirmesi.....	55
3.4.1.2. Dergiler, günlükler, seyir defteri, taslak defteri.....	56
3.4.1.3. Birleştirilmiş performanslar.....	57
3.4.1.4. Grup Tartışmaları.....	58
3.4.1.5. Sergiler.....	59
3.4.1.6. Teyp ve video kayıtları.....	59
3.4.2. Geleneksel Ölçümleme Stratejileri.....	59
3.4.2.1. Genel soru türlerinden oluşan testler.....	60
3.4.2.2. Alternatif soru tiplerinden oluşan testler.....	60
3.4.2.2.1. Izgara (grid) tipi sorular.....	61
3.4.2.2.2. Tanıtıcı örnek sorular.....	62
3.4.2.2.3. Yaratıcı örnek sorular.....	63
3.4.2.2.4. Bağlantılı sorular.....	63
3.4.2.2.5. Web soruları.....	64
3.4.2.2.6. Güvenirlik yargılama soruları.....	64
3.4.2.2.7. Açıklama soruları.....	64
3.4.2.2.8. Denemeler.....	65
3.4.2.2.9. Anketler ve envanterler.....	65
3.4.2.2.10. Görsel kimlik.....	66
3.4.3. Puanlama ve Yargılama Stratejileri.....	67
3.4.2.3.1. Kontrol listeleri.....	67
3.4.2.3.2. Sınıflama (derecelendirme) ölçekleri.....	69
3.4.2.3.3. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri.....	72
3.4.2.3.4. Gözlem.....	72

İKİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM.....	74
1.1. ALT PROBLEMLER	74
1.2. AMAÇ.....	75
1.3. ÖNEM.....	75
1.4. SINIRLILIKLAR	76
1.5. TANIMLAR.....	76
2. YÖNTEM.....	77
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	77
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	77
2.3. VERİLER VE TOPLANMASI	78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

1. BULGULAR VE YORUM.	79
1.1. DEMOGRAFİK BULGULAR	79
1.2. ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	85
1.2.1. Değişkenler ve Boyutlar Arasındaki Bulgular.....	97
1.2.1.1. Kurumdaki çalışma süresine ilişkin bulgular.....	97
1.2.1.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular.....	108
1.2.1.3. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	119
1.2.2. Ölçümleme yöntemlerine ilişkin bulgular.....	130

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	133
KAYNAKLAR.....	135
EKLER.....	140
ÖZGEÇMİŞ.....	144

KISALTMALAR

Kısaltma	Bibliyografik Bilgi
a.g.e.	Adı Geçen Eser
Bkz.	Bakınız
c.	Cilt
çev.	Çeviren
ed.	Editör
haz.	Hazırlayan
M.E.B.	Milli Eğitim Bakanlığı
nu.	Numara
Ösym	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
p.	Page
s.	Sayfa
sy.	Sayı
ts.	Basım tarihi yok
v.dğr.	Ve diğerleri
y.y.	Basım yeri yok

TABLolar

BÖLÜM 1

Sayfa

Tablo 1: Piaget'ye göre bilişsel gelişim evreleri.....	11
Tablo 2: Erickson'a göre gelişim dönemlerinde geçirilen karmaşa.....	13
Tablo 3: Disiplin temelli sanat eğitimi yöntemine göre hazırlanan birleştirilmiş performans stratejilerinden drama örneği.....	59
Tablo 4: Sanat tarihi ızgara soruları.....	62
Tablo 5: Kuramsal ve yardımcı teoriler testi.....	63
Tablo 6: 19.yüzyıl sanatına yönelik düzenlenmiş görsel kimlik testi.....	67
Tablo 7: Bireysel öğrenci kontrol listesi.....	68
Tablo 8: Tamamlama kontrol listesi.....	69
Tablo 9: Ürün değerlendirme sınıflama ölçeği.....	70
Tablo 10. Ürün derecelendirme ölçeği.....	71
Tablo 11: Öğretmen kayıt defteri.....	73

BÖLÜM 2

Tablo 1. Uygulanan anket sayısı.....	77
--------------------------------------	----

BÖLÜM 3

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları..	79
Tablo 2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları.....	80
Tablo 3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımları.....	81
Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem ile yaş değişkenlerine göre dağılımları	82
Tablo 5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem ile cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları.....	83
Tablo 6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ile cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları.....	84
Tablo 7. Anket sorularının faktör analizi.....	86
Tablo 8. Resim-iş eğitiminde kullanılan değerlendirme yöntemlerine yönelik olarak öğretmen uygulamalarının faktör alt boyutlarına göre Eigenvalue değerler toplamı, varyans değerleri, ortalama ve standart sapma puanları	88

Tablo 9: Boyut 1: Derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımına göre genel ortalama.....	88
Tablo 10: Boyut 2: Öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımına göre genel ortalama.....	89
Tablo 11: Boyut 3: Öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirmeye yönelik yöntemlerin kullanımına göre genel ortalama.....	90
Tablo 12: Boyut 4: Öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme yönelik yöntemleri kullanımlarına göre genel ortalama....	92
Tablo 13: Boyut 5: Yazılı ve sözlü sınav kullanımına göre genel ortalama.....	93
Tablo 14: Boyut 6: Öğrencilerin sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirlemeye yönelik yöntemlerin kullanımına göre genel ortalama.....	94
Tablo 15: Boyut 7: Sanatsal gelişim özelliklerine göre mesleki yönlendirmeye yönelik yöntemlerin kullanımı kullanımına göre genel ortalama.....	95
Tablo 16: Öğretmenlerin kıdem yılları ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları.....	97
Tablo 17: Kıdem yılı ile boyut 1 için key kare analizi.....	98
Tablo 18: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları.....	99
Tablo 19: Kıdem yılı ile boyut 2 için key kare analizi.....	99
Tablo 20: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları.....	100
Tablo 21: Kıdem yılı ile boyut 3 için key kare analizi.....	101
Tablo 22: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları.....	102
Tablo 23: Kıdem yılı ile boyut 4 için key kare analizi.....	102
Tablo 24: Öğretmenlerin kıdem yılları ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları.....	103
Tablo 25: Kıdem yılı ile boyut 5 için key kare analizi.....	104
Tablo 26: Öğretmenlerin kıdem yılları ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları.....	105
Tablo 27: Kıdem yılı ile boyut 6 için key kare analizi.....	105
Tablo 28: Öğretmenlerin kıdem yılları ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları.....	107
Tablo 29: Kıdem yılı ile boyut 7 için key kare analizi.....	107

Tablo 30: Öğretmenlerin yaşları ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	109
Tablo 31: Yaş ile boyut 1 için key kare analizi.....	109
Tablo.32: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	110
Tablo 33: Yaş ile boyut 2 için key kare analizi.....	111
Tablo 34: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	112
Tablo 35: Yaş ile boyut 3 için key kare analizi	112
Tablo 36: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	113
Tablo 37: Yaş ile boyut 4 için key kare analizi.....	114
Tablo 38: Öğretmenlerin yaşları ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	115
Tablo 39: Yaş ile boyut 5 için key kare analizi.....	
Tablo 40: Öğretmenlerin yaşları ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	116
Tablo 41: Yaş ile boyut 6 için key kare analizi.....	117
Tablo 42: Öğretmenlerin yaşları ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları...	118
Tablo 43: Yaş ile boyut 7 için key kare analizi.....	118
Tablo 44: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	120
Tablo 45: Cinsiyet ile boyut 1 için key kare analizi.....	120
Tablo 46: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	121
Tablo 47: Cinsiyet ile boyut 2 için key kare analizi.....	122
Tablo 48: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	123
Tablo 49: Cinsiyet ile boyut 3 için key kare analizi.....	123
Tablo 50: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	124
Tablo 51: Cinsiyet ile boyut 4 için key kare analizi.....	125
Tablo 52: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	126

Tablo 53: Cinsiyet ile boyut 5 için key kare analizi.....	126
Tablo 54: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	127
Tablo 55: Cinsiyet ile boyut 6 için key kare analizi.....	128
Tablo 56: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerik dağılımları.....	129
Tablo 57: Cinsiyet ile boyut 7 için key kare analizi.....	129
Tablo 58: Araştırma sorusu için soru gruplarının karşılaştırması.....	131
Tablo 59: Araştırma sorusu için Ki Kare test sonuçları	131

GRAFİKLER

BÖLÜM 3

Grafik 1: Öğretmenlerin yaş gruplarına göre yüzdelik dağılımları.....	80
Grafik 2: Öğretmenlerin cinsiyete göre yüzdelik dağılımları.....	81
Grafik 3: Öğretmenlerin eğitim alanındaki deneyimlerine göre yüzdelik dağılımları.....	82
Grafik 4: Öğretmenlerin kıdem ile yaş değişkenlerine göre dağılımları.....	83
Grafik 5: Öğretmenlerin kıdem ile cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları.....	84
Grafik 6: Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları.....	85
Grafik 7: Boyut 1: Derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımına göre yüzdelik dağılımlar.....	89
Grafik 8: Boyut 2: Öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımına göre yüzdelik dağılımlar.....	90
Grafik 9: Boyut 3: Öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirmeye yönelik yöntemlerin kullanımına göre yüzdelik dağılımlar.....	91
Grafik 10: Boyut 4: Öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme yönelik yöntemleri kullanımına göre yüzdelik dağılımlar	92
Grafik 11: Boyut 5: Yazılı ve sözlü sınav kullanımına göre yüzdelik dağılımlar	94
Grafik 12: Boyut 6: Öğrencilerin sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirlemeye yönelik yöntemlerin kullanımına göre yüzdelik dağılımlar.....	95
Grafik 13: Boyut 7 Öğrencilerin sanatsal gelişim özelliklerine göre mesleki yönlendirmeye yönelik yöntemlerin kullanımı göre yüzdelik dağılımlar.....	96
Grafik 14: Öğretmenlerin kıdem yılları ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutu karşılaştırılmasının grafiksel çözümlemesi.....	98
Grafik 15: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırılmasının grafiksel çözümlemesi.....	100
Grafik 16: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırılmasının grafiksel çözümlemesi.....	101
Grafik 17: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını ve eleştiri yetilerini geliştirme alt boyutunun karşılaştırılmasının grafiksel çözümlemesi.....	103
Grafik18: Öğretmenlerin kıdem yılları ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırılmasının grafiksel çözümlemesi.....	104

Grafik19: Öğretmenlerin kıdem yılları ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi	106
Grafik 20: Öğretmenlerin kıdem yılları ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	108
Grafik 21: Öğretmenlerin yaşları ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutu karşılaştırılmasının grafiksel çözümlenmesi.....	110
Grafik 22: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütleri kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	111
Grafik 23: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	113
Grafik 24: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	114
Grafik 25: Öğretmenlerin yaşları ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	116
Grafik 26: Öğretmenlerin yaşları ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	117
Grafik 27: Öğretmenlerin yaşları ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki..... yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.	119
Grafik 28: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutu karşılaştırılmasının grafiksel çözümlenmesi.....	121
Grafik 29: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	122
Grafik 30: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	124
Grafik 31: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını ve eleştiri yetilerini geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	125
Grafik 32: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	127
Grafik 33: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	128

Grafik 34: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi.....	130
Grafik 35: Araştırma sorusu için grafiksel çözümlenme.....	132

GİRİŞ

Sanat eğitimi, genel olarak öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, yaratıcılık ve beğeni yargılarını geliştirmeleri amacıyla sözcük ve imge kullanımının, ders etkinlikleriyle sıkça tekrarlandığı bir disiplini oluşturmaktadır. Günümüz toplumunda resim-iş ya da sanat eğitimi dersi, ağırlıklı olarak resim yapılan ya da öğrencilerin ders yükünü hafifleten, onları gündelik yaşamın stresinden uzaklaştıran bir ders olarak toplumun geniş kesimleri tarafından kabul edilmektedir. Bu durum, sanat eğitimin gerçek amaçlarını ve kapsamını ifade etmekten uzak bir tutumu içermektedir. Sanat eğitimini, sadece sanatsal uygulamalar ile sınırlandırmak; modern dünyada ders içeriğinin eksik bir anlatımını ifade etmektedir. Günümüzde sanat eğitimi ile sanat yapıtlarını niteliksel olarak ayırt edebilen, sanat eserlerini sanatın kendi değerleri ile eleştirebilen, imgeler aracılığı ile düşünebilen, yaratıcılığını geliştirebilen bireyleri yetiştirmek hedeflenmektedir. Görsel okuryazarlık niteliğini kazanan sanat eğitimi öğrencilerinin, hem sanata karşı daha duyarlı hem de daha koruyucu olacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte, estetik algı yeteneğini, beğeni yargısı ile geliştirilmesi, eleştirel düşünme yetileri de geliştirmesi hedeflenmektedir. Bireyi kendi benliğine götüren, toplumun benliği ile tanıştıran, hoş görü ve saygı ile özgür anlatım yollarını kanıksamanın öğrenildiği sanatsal çalışma ortamında; eğitimin uygulanması kadar, değerlendirilmesi de önemlidir.

Öğretim süreci esnasında ve süreç sonunda öğrencinin başarı düzeyini tespit etmek, öğretmenin başarısını da betimlemektedir. Öğretmenler değerlendirme yoluyla, eğitim sürecinde eğer varsa eksik ya da hatalı öğrenmeleri tespit etme; gerekirse öğretimi farklı yöntemler ile tekrarlama fırsatını bulmaktadırlar. Bununla birlikte sanat eğitimi değerlendirmesi genellikle hoş karşılanmayan, çoğu zaman önem verilmeyen, öğrenci çalışmalarını notlandırma ile sınırlı tutulan bir eylemliliği ifade etmektedir.

Değerlendirme faaliyetleri, öğretmenlerin nasıl ve neye göre not verdikleri, derslerini nasıl planlayıp nasıl işlediklerinin sorgulanmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin çeşitli ölçümleme tekniklerini kullanmaları, öğretim etkinliklerindeki çeşitliliğinin de bir

göstergesini oluşturmaktadır. Sanat eğitiminin yapısı gereği uygulama çalışmalarına ağırlık verilmesi, performans değerlendirmesini değerlendirmede ön plana çıkartmaktadır. Sanat eğitiminin uygulanmasına yönelik son yıllarda yaşanan gelişmeler ile sanat tarihi, estetik, sanat uygulaması ve sanat eleştirisinin yer aldığı ders etkinliklerinin birleştirilmesi ile sanat eğitiminde çeşitli teknikleri kullanan öğretmenin daha objektif ve doğru değerlendirmeler yapacağı düşünülmektedir. Okul yönetiminin ve toplumun değerlendirmeye yönelik beklentilerine yönelik sağlıklı çözüm yolları üretmek; sanatın farklı disiplinlerinin öğrenci davranışları üzerindeki etki ve değişimlerinin ölçümlemesi mümkün görünmektedir.

Araştırma çalışmasının probleminin belirlenmesinde etkili olan görüş, değerlendirme konusunda öğretmenlerin nasıl uygulamalar yaptıklarının belirgin olmamasıdır. Öğretmenlerin uygulamalarının yeterli olup olmadığı araştırma probleminin ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Son yıllarda eğitim fakültelerinden mezun olan sanat eğitimi öğretmenlerinin, birleştirilmiş sanat eğitime yönelik aldıkları eğitim sonucu ders etkinliklerini uygulamaları ve değerlendirme yaptıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin sanat eğitimi değerlendirmesi yapma biçimleri ile yeni uygulamaları kullanımları betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve yaş değişkenlerine göre değerlendirme yöntemlerinin kullanımları ve performans değerlendirmesi ile öğrenci davranışlarını değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

Sanat eğitiminde değerlendirme ve ölçümleme tekniklerine geçmeden önce, sanat eğitimi değerlendirmesinin genel eğitim ve resim-iş programı açısından kapsamın genişliğini ifade etmenin araştırma çalışması için faydalı olacağı öngörülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. SANAT EĞİTİMİ

1.1 EĞİTİM

Latince kökenli bir sözcük olan eğitimin, karşılığı **pedagoji** sözcüğüdür. Kaynağını “educare” (beslemek), “educario” (geliştirici ortam hazırlamak), “edecere”den (yükseltmek, yukarı kaldırmak) almaktadır. Almanca’da ise “erziehen” sözcüğü çekip çıkartmak ve ona biçim vermek olarak kullanılmaktadır (Topses 1982: 75).

Geçmişten günümüze kadar geçen süreçte eğitim, farklı felsefi, ideolojik ve psikolojik yaklaşımlara göre değişik biçimlerde tanımlanmıştır. İdealistler Tanrı’ya ulaştırma süreci olarak eğitimi tanımlarken; Marksistler çelişkinin en aza indirilip, bireyi üretimde bulundurma süreci olarak tanımlamışlardır. Realistler ise toplumun temel değerlerine göre bireyi yetiştirme süreci olarak betimlemişlerdir (Sönmez 1994: 2).

Ertürk’e göre eğitim “kişinin kendi yaşantıları yoluyla değişmeler meydana getirme sürecidir.”¹ Eğitim yoluyla insanların amaçları bilgileri, davranışları, ahlak ve ölçütleri değişmektedir. Eğitim, bireyin toplumsal standartları, inançları ve yaşam yollarında etkili olan sosyal süreçleri kapsamaktadır. Demirel’e göre ise “eğitim, bireyin kendi yaşantısı ve kültürlenme yoluyla bireyin davranışlarındaki değişiklikleri kapsayan süreçtir”.²

Eğitim kavramında öne çıkan öge davranış değişikliğidir. Organizmanın yapabileceği ya da deneyebilecekleri “**davranış**” anlamına gelmektedir. Davranışlar doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilir, ya da sinir sistemi ile meydana gelmektedir (Ünlü 2001: 2).

Evrenin tek rasyonel varlığı insan, bilinci ile belirli bir kimliğe sahiptir; belirli bir tabiatı ve ihtiyaçları vardır. Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli ile insanların ihtiyaçlarının şekillendiren özelliklerini betimlemiştir. Maslow, insanları bir dizi aşamalandırılmış

¹ Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, No.4, Ankara, 1972, s.12.

² Demirel, Özcan, *Eğitim Sözlüğü*, Pegama Yayıncılık, Ankara, 2003, s.31.

İhtiyaçlara sahip olarak kabul etmiştir. İhtiyaçlar hiyerarşisinde sırasıyla, fizyolojik ihtiyaçlar; (yiyecek, su, hava, barınma), güvenlik ihtiyacı (tehdit ve tehlikeden korunma), sosyal ihtiyaçlar (kabul edilme, sevgi, ait olma), kendini beğenme ego ihtiyaçları (tanınma ve statü), başarı, bilişsel anlayış ihtiyaçları (yaratıcılık, kendini gerçekleştirme) gelmektedir. Maslow, insanın temel ihtiyaçları karşılandığında, bir sonraki aşamada bulunan ihtiyacı doyurulmak üzere etkin hale geldiğini savunmaktadır (Meriwether - Duyar 1997: 4.10).

Ertürk'ün insanın biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olduğu görüşü, insanın üç boyutlu özelliği olan bir varlık olmasıyla ile açıklanabilir. İnsan, birinci özelliği ile biyolojik boyutu, ikinci özelliği ile kültürel boyutu, üçüncü özelliği ile de sosyal boyutu gelişmiş olan bir varlıktır. Buradaki boyut kavramı, düşünme, diğer insanlar ile etkileşimde bulunma, toplumsallaşma gibi insanı insan yapan özelliklerdir. Bununla birlikte insanın sosyal ve kültürel boyutu birlikte gelişir. Dolayısıyla insanın eğitimi, doğumundan ölümüne kadar süren, yaşam boyu gerçekleşen bir süreçtir (Demirel, 2004: 6).

İnsanın kişilik yapısı ise, büyük ölçüde içinde doğduğu ve yetiştiği kültür tarafından gelişir. Toplumun bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uygun biçimde etkilenmesi ve değiştirilmesi “**kültürlenme**” olarak tanımlanır. Eğitim ise kültürlenmenin kasıtlı olarak yapılan kısmıdır. Amaçlı eğitime “**formal eğitim**”, hayatın içinde kendiliğinden oluşan eğitime ise “**informal eğitim**” denmektedir. Bu süreçler çoğu kez iç içe geçmişlerdir (Toprakçı, 2002: 122).

Eğitim bir haktır ve toplumda yaşayan her fert bu haktan eşit olarak yararlanabilir. 1948 tarihinde yayımlanan, İnsan Hakları Evrensel Bildirisinin 26. maddesinde; her bireyin eğitim hakkına sahip olduğu, en azından ilk ve temel eğitim aşamasının parasız olması gerektiği yer alır. Ülkemiz Anayasasının 42. maddesine göre ilköğretim tüm vatandaşlar için zorunlu ve parasızdır (Tezcan 1996: 109). Demokratik toplumlarda, ayırım gözetmeksizin toplumun her ferдинin yetenekleri doğrultusunda, uygun bir biçimde eğitim hizmetlerinden eşit olarak yararlandığı görülür. Burada ortaya çıkan kavram “**fırsat eşitliği**”dir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından, 20 Kasım 1959 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Bildirisinin 7. ilke 1. fıkrasında “Çocuk genel kültürüne katkıda bulunacak ve

kendisine, eşit fırsat koşullarında, yeteneklerini düşünme yetisiyle, manevi ve sosyal sorumluluk duygusunu geliştirme ve toplumun yararlı bir üye olma olanağını sağlayacak bir eğitimden yararlanmalıdır”³ ibaresi yer almaktadır. Eğitim çocuğun kişiliğinin, becerilerinin, zihinsel ve fiziksel yeteneklerinin geliştirilmesine yöneliktir. Bununla birlikte çocuğu bir toplumda aktif kılacak kültürel değerlere saygı eğitimle geliştirilecektir. Böylelikle anlayış, barış, hoşgörü, dostluk eşitlik gibi temel insani değerleri yaşantısına geçirmesi sağlanacaktır.

Çağdaş toplumlarda amaç, toplumun ihtiyacını karşılayacak nitelikli insanlar yetiştirmektir. Yüksek nitelikli toplumlar kişiliği gelişmiş, sorumluluk duygusuna sahip, bilimsel verilere dayalı düşünce sistematiği olan, toplumsal duyarlılığı gelişmiş, ülkenin ekonomik ve sosyal gelişiminde rol alan, evrensel değerlere saygılı, yaratıcı ve üretken bireylerden oluşan sağlıklı bir yapıya sahiptir. Yetenekleri ve ilgisi doğrultusunda bir sonraki eğitim kurumlarına doğru yönlendirilen öğrenciler; gelecekte başarılı ve mutlu bir iş yaşamına sahip olacakları düşüncesi; eğitimin olmazsa olmazlığını vurgulamaktadır.

Birey her zaman, kendi başına problem çözme ya da gerekli bilgi, becerileri öğrenme yetilerine sahip olamayabilir. Bazı yeterlilikleri kazanıp, bireysel yetilerini geliştirmesi için başkalarının yardımına ihtiyaç duyar. Eğitimin gerekliliği, değerli olduğu kabul edilen birtakım değerleri bireye kazandırarak onu olgunlaştırmayı, mükemmelliğe yaklaştırmayı amaçlayan bir etkinlik olarak açıklanabilir. Eğitim geçmişte işe yaramış olan bilgi ve becerilerden oluşur. Bu nedenle okulun temel görevi geçmişin sınanmış bilgilerini yeni kuşaklara aktarmaktır (Dewey, 1998: 7).

İlköğretim, 7–14 yaş çocukları için eğitim programının uygulandığı okulları kapsamaktadır. İki kademedен oluşan bu kurumlarda birinci kademedē beş yıl, ikinci kademedē ise üç yıl olmak üzere toplam sekiz yıl boyunca eğitim uygulanmaktadır. Birinci kademeye 7–12 yaş grubundaki öğrenciler devam ederken; ikinci kademeye ise 12–14 yaş grubundaki öğrenciler devam etmektedirler (Taymaz, 1995: 12). İlköğretim zorunlu eğitim kapsamında iken, okul öncesi eğitim ise dünyada pek çok ülkede zorunlu kabul edilmiş

³ Tanilli, Server, *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, 2.basım., Cem Yayınevi, 1994,y.y., s. 17.

olmasına rağmen, ülkemizde ne yazık ki veli inisiyatifine bırakılmıştır. Okulöncesi eğitiminde çocuğun ilkokula başlamadan önce zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak yetiştirilmesi amaçlanır. Ailenin çocuk yetiştirmede yetersiz kaldığı noktada, okulöncesi eğitim çocuğun gereksinimlerini karşılamada etkilidir (Başal 1996: 6). Okulöncesi eğitim almayan çocukların gerek genel derslere, gerekse resim-iş ya da müzik dersleri gibi sanat derslerine karşı tutumları ve okula uyum gibi konularda zorlandıkları görülmektedir.

İlköğretim Okulları Yönetmeliği ve Milli Eğitim Bakanlığı'na hazırlatılan ders programlarında, Türk Mili Eğitim sisteminin temel amaçları ve öğrencilerce kazanılması hedeflenen davranışlar belirtilmiştir. Eğitimin amacı, “kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık olan, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilen, iş birliği içinde çalışabilen, hoşgörülü ve paylaşımcı, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu bireylerden oluşan bir toplumdur.”⁴ Temel eğitim veren ilköğretim kurumlarında, öncelikli olarak öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata hazırlanması amaçlanır. Eğitim sistemimizde, bireyin gereksinimleri doğrultusunda belirli hedefleri içeren planlı eğitim, örgün ve yaygın eğitim içinde yer almaktadır. (Başaran 1992: 12). Planlı olarak yürütülen eğitim sürecinde, öğrenme ve öğretme etkinlikleri belirlenmektedir. Eğitimin amacına ulaşması öğrenme yoluyla hedeflenmektedir.

Eğitim sürecinde, önce amaçlar belirlenir. Süreç, amaca göre öğretme ve öğrenme etkinlikleri devam eder ve süreç değerlendirme ile son bulur. M.E.B. İlköğretim Genel Müdürlüğü'nce hazırlanan İlköğretim Okulları Ders Programları ile belirlenen, genel ve özel amaçlar doğrultusunda hazırlanan davranışlar çerçevesinde, yıllık ve ders planları öğretmenler tarafından hazırlanır. Öğretmenler, hedeflenen davranışlara ulaşmak için seçilen uygun öğretim, yöntem ve teknikler doğrultusunda, öğretim araç ve materyallerini belirlerler. Ders içinde hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenir. Öğrenme ve öğretim süreci sonunda ise hedefe ulaşma derecelerini ölçmek için değerlendirme yapılır. Böylelikle öğretmen, öğrencilerin eksiklikleri, eğitimin başarı

⁴ Resmî Gazete *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, say. 25212, 27.8.2003.

derecesi hakkında bir yargıya varır. Planlı olarak yürütülen eğitim faaliyetlerinde önemli olan, belirlenen amaçlar ve davranışların öğrencide davranış değişikliği yaratıp yaratamadığıdır.

1.1.1. Öğrenme

Eğitimin temeli öğrenmeye dayanır. Eğitim ancak öğrenme ile gerçekleşir. Öğrenme yaşantılar yoluyla davranışlarımızda oluşan değişikliklerdir. Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Eğitim bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreciyken; “**öğretme**” ise önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma için gereken davranışı öğrenciye kazandırma sürecidir (Demirel 2004: 9).

Öğrenmenin nasıl olduğunu araştıran psikologlar ve eğitimciler farklı öğrenim teorileri geliştirmişlerdir. Öğrenme kuramları, uyarıcı-tepki arasında kurulan bağ ile öğrenmeyi açıklamaya çalışan davranışçı-çağrimsal kuramlar ile bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin bireyin davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel kuramlar olarak açıklanır (Yöndem 2002: 171).

Davranışçı yaklaşımcılardan Pavlov’un (1849–1936) “**klasik şartlanma**” yoluna göre öğrenme, uyarıcı ve tepki ilişkisine dayanır. Pavlov’un göre insanlarda tıpkı hayvanlar gibi belirli bir nesne ya da olaya karşı gösterdikleri duyuşsal tepkiler ile öğrenirler. Bu öğrenmelerin her zaman sağlıklı olamadığı da bir gerçektir. Örneğin beden eğitimi dersinde basket oynarken yaralanan bir öğrenci, her beden eğitim dersinde düşeceğini düşünerek, derse karşı bir korku duygusu gelişebilir. Klasik koşullanma yolu ile belleğe yerleşen öğrenmeler, okulda eğitim yoluyla değiştirilebilmektedir. (Erden- Akman 1997: 76).

Öğrenme için oldukça önemli kabul edilen psikologlardan Skinner’a (1904–1990) göre ise pekiştirilen davranış öğrenilebilir. Ödül burada “pekiştireç” kabul edilir. Dolayısıyla ödülle götüren cezadan kurtaran davranış öğrenilmektedir. Bu tür öğrenmeler “**edimsel şartlanma**” yolu ile gerçekleşir. Sınıf disiplinin sağlanmasında, psiko-motor ve duyuşsal davranışların kazanımında edimsel şartlanma önemli bir işlev görür. Öğretmen, öğrencinin

doğru davranışlarını pekiştirmelidir. Burada pekiştirecin niteliği de önemlidir. Bazı öğrenciler için yüksek notlar almak önemliyken, bazı öğrenciler içinse önemli olmayabilir(Küçükahmet 1997: 32).

Bu noktada öğretmenin öğrencilerini tek tek öğretmen tarafından tanınması önemlidir. Haftalık ders saatinin derslere göre değişkenlik göstermesi bazı branş öğretmenlerinin bu konuda güçlük yaşamasına neden olmaktadır. Özellikle uygulama ağırlıklı derslerin haftalık ders saati içindeki dağılımı düşünülünce öğrenciyi tanıma konusunda öğretmenler zorlanmaktadırlar.

Thorndike (1874-1949) üç öğrenme ilkesi ile öğrenmeyi tanımlar. “**Etki ilkesi**” davranış değişikliği için, cezadan ziyade ödülün önemli olduğu görüşüne yer verir. “**Alıştırma ilkesi**” ile ezberci bir öğrenme reddedilir; “tekrarlama ve yapma” görüşüne yer verilir. Thorndike, motivasyonun öğrenmede en önemli unsur olduğu görüşünü de “**anlama ilkesi**” ile açıklar”. (Küçükahmet 1997: 33)

Thorndike’in ezbere dayanmayan uygulamayı ön plana çıkan öğrenme yaklaşımı teoride her ne kadar kabul edilse de, ezberci eğitim bugünün okullarında, pek çok farklı ders disiplininde kendini gösteren bir sorun teşkil etmektedir. Son yıllarda Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde yapılan müfredat değişikliği ile bu anlayış yerini öğrenciyi merkezine alan uygulama ağırlıklı yaklaşımlara bırakmıştır. Fakat eski yöntemleri uygulamaya alışkın öğretmenler yeni yaklaşımları kullanmakta zorlanmaktadırlar. Öğrenci velilerinin ise “çocuğum okulda bir şey öğrenmiyor mu?” kaygısını taşımaları; toplumun eğitim programı değişimleri hakkında bilgilendirilmedikleri sonucu göstermektedir.

Almanya’da kendilerini Gestalt Psikologları olarak tanıtan bir grup psikolog, öğrenmenin uyarıcıyla davranım arasındaki ilişkiden daha karmaşık bir süreç olduğunu savunarak “**bütünlük yaklaşımı**”nı geliştirmişlerdir. Bu yaklaşıma göre, öğrenmede zihinsel süreçler ve algılama önemli rol oynamaktadır. Bireysel farklılıklardan dolayı, duyu organlarına gelen duyuumlara her birey farklı anlamlar yükleyebilir. Sınıf ortamındaki aynı uyarıcılara rağmen, öğrencilerin davranış kazanımlarında farklılıklar gözlenmektedir. Dolayısıyla öğrenme, anlama ve kavrama işidir, her bireyin geçmiş deneyimleri ve

öğrenmeleri yeni öğrenmelerini etkilemektedir. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerine yaptıracakları klasik olmayan, alışılmamış ödev ve uygulamalar ile geçmiş öğrenmelerini yeni bir problem karşısında kullanmaları için ortam yaratmaları gerektiği savunulur (Yöndem, 2002: 175).

İlköğretim okulları ders programlarında belirlenen genel amaçlar ve hedef davranışlar, öğrencilerin gelişim özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenir. Öğretim kademelerinde öğrencilerin yaş gurupları içinde hatta bazen aynı yaş grubunda dahi birbirlerinden farklı gelişim özellikleri göstermektedirler.

1.1.2. Gelişim

Gelişim, “bedensel, duygusal ve zihinsel ilerleme ve organizmanın beklenen görevi gerçekleştirebilmesi”⁵ olarak açıklanmaktadır. Gelişimde kalıtım ve çevre birbirlerini karşılıklı etkileyen faktörlerdir. Büyüme ile vücut gelişmeye devam eder; olgunlaşmaya başlar ve zamanla çocuklar belli becerileri yapabilme yetisini kazanırlar. Fakat her çocuğun gelişimi bir olmadığı için, öğrenemeye karşı hazır bulunuşluk düzeyi de değişkenlik göstermektedir. Çocuğun fiziksel yapısı ve gelişim hızı öğrenme ile doğrudan ilişkilidir.

“Psikologların ve eğitim bilimcilerinin, yaş gurupları ile detaylı olarak açıkladıkları gelişim evrelerinde farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Gelişimde büyük ölçüde kabul gören ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır”.⁶

1. Gelişim, kalıtım-çevre etkileşiminin bir ürünüdür.
2. Gelişim baştan ayağa, içten dışa doğrudur.
3. Gelişim genelden özele doğru bir sıra izler.
4. Gelişimde bazı kritik dönemler vardır.
5. Gelişim nöbetleşe devam eder,

⁵.Fidan, Nurettin – Erden, Münire, *Eğitime Giriş*, AlkımYayınevi, Ankara, ts., s.146

⁶ Yöndem, Zeynep Deniz, “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, *Eğitim Üzerine*, Ütopya Eğitim Dizisi, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002, s.162.

6. Farklı gelişim alanları (fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal v.b) birbirlerini etkiler.

7. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır.

“Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimi önemlidir. Çocuğun düşünme ve kavrama sisteminde meydana gelen gelişmelerin, biyolojik gelişimi ile olan ilişkisi bilişsel gelişim kuramında ön plandadır. Piaget zihninin gelişiminin kişinin çevre ile etkileşimine bağlı olduğunu belirtir. Gelişim üzerine çalışmalarını farklı yaş gruplarındaki çocukların düşünce biçimini inceleyerek olgunlaştırmıştır. Piaget dört evrede gelişim kuramını açıklar”.⁷

Piaget’in bilişsel gelişim kuramlarına göre ilköğretim çağında 7 ila 11 yaşa kadar olan çocuklar somut işlemler döneminin gelişim özelliklerini, 11 yaş üstü ergenler ise soyut işlemler döneminin gelişim özelliklerine sahiptirler (Bkz Tablo 1). “Somut işlemler döneminde çocuklar sıralama, sınıflandırma ve karşılaştırma işlemlerini yapabilecekleri şemalar gerçekleştirirler. Somut nesnelere bağlı problemleri akıl yolu ile çözme yeterliliğine, işlemleri tersine çevirebilecek bilişsel yapıya sahip olurlar. Soyut işlemler döneminde ise ergenler, karşılaştıkları problemlere farklı çözüm yolları üretme yeteneğini kazanırlar. Bu dönemin çocukları için bilişsel işlemler sadece somut varlıkla sınırlı değildir. Ergen, tüme varım ya da tündengelim gibi zihinsel işlemler yapabilme yetisine sahiptir. Soyut kavramları anlama, hipotezler geliştirerek fikir yürütmeyi öğrenirler. Daha üst düzeydeki işlemler yapabilirler. Varlık tasarımıyla bilişsel değişimine izin vererek, varlığa ait bütün olasılık değerlerini bilimsel yöntemle araştırma yetkinliğindedirler.”⁸

İlköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri çözme yetilerinin kazandırılmaya yönelik ders etkinliklerinin düzenlenmesi önemlidir. Öğretmen, soru sorma, sorduğu sorunun temelinde yatan nedenleri sorgulama, araştırmayı sevme, üretken olma ve bir yargıya varma davranışlarını öğrenciye kazandırabilir. Özellikle sanat derslerinin kendine özgü disiplini ile, öğrencilerin bu aşamaları uygulama çalışmaları ile destekleyip, yaratıcılık yetilerini geliştirmeleri için rehber olmalıdır.

⁷.Fidan, – Erden, a.g.e, s.146

⁸ Kaya, Zeki, “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 4.basım, ed. Özcan Demirel – Zeki Kaya, Pegama Yayıncılık, Ankara, 2003, s.79–80.

Tablo 1: Piaget’ye göre bilişsel gelişim evreleri

Dönem	Ortalama Yaş	Özellikler
Duygusal – Motor	0-2 yaş	Taklit, bellek ve düşünceyi kullanma Nesne devamlılığının kazanılmaya başlanması Refleks düzeyindeki davranışların, istemli davranış düzeyine geçiş
İşlem Öncesi	2-7 yaş	Dil gelişiminin hızlanması Tek yönlü, sezgisel sınıflandırmalar yapma Ben-merkezci düşünme
Somut İşlemler	7-11 yaş	Muhakeme yoluyla somut problemleri çözmeye Korunumun kavranması Sınıflama, sıralama ve tersine çevirmenin başarılması
Soyut İşlemler	11 yaş ve üstü	Soyut problemler üzerinde fikir yürütme Bilimsel düşünmenin başlaması Sosyal ve kişisel konulara ilgi

Freud, psikoseksüel gelişim kuramı ile bireyin tüm davranışlarının, çocukluk yıllarındaki deneyimleri ile şekillendiğini öne sürmüştür. Daha çok 0–6 yaş arası geliştirdiği kuram beş ayrı dönemde açıklanmıştır. Psikoseksüel gelişim dönemlerinde, 18.aya kadar olan süreyi kapsayan bebeklik dönemi “**oral dönem**” de bağımlılık ve güven düzeyini belirler. 18 aydan 3 yaşına kadar olan süreyi kapsayan kurallara uyma yetisi “**anal dönem**”,de kazanılır. 3 ila 7 yaş arası kapsayan dönem olan “**fallik dönem**” de ise cinsel kimlik keşfedilmektedir. İlköğretim dönemine denk gelen gelişim dönemlerinden “**latent dönem**”de kişilik üzerine etkilerinin ilk üç gelişim döneminde kazanılan davranışların pekiştiğini belirtilir. Ergenlik döneminde ise diğer bir değişle “**genital dönem**”de ise Freud, fallik dönemde kazanılan kişilik özelliklerinin etkili olduğunu vurgular (Erden – Akman 1997: 74–76).

Genital dönemde çocuğun cinsel ilgi odağı kendisi ve ailesi dışındaki bir başka kişidir. Freud’a göre bastırılmış aile problemleri olan çocuğun duyguları, bu dönemde ortaya çıkabilir. Genci başarılı olma yolunda bu problemleri çözmeye dirayeti etkilidir. Bu dönemde

geçirilen karmaşaların çözümlenmemesi, olgun bir sevgi ilişkisini gerçekleştirerek; yetişkinler gibi bağımsız davranış göstermesi güçleşecektir (Can 2005:120).

Freud kendi hastaları üzerinde yaptığı çalışmalar ile gelişimin nasıl olduğunu açıklamıştır. Sağlıklı insanlar ile bir kuram geliştirmedeği düşüncesiyle, bilim dünyasından çokça eleştiri almıştır. Burada eğitim açısından önemli olan nokta, çocuğun okula başlamadan kişiliğinin temellerinin atıldığıdır. Sağlıksız bir aile ortamında yaşayan, sevgi ve şefkatten uzak kalan çocuk, ileride ciddi ruhi rahatsızlıklar geçirebilir. Bir öğretmenin karşılaşıacağı belki de en zor durumda ruhsal problemleri olan öğrenciler ile nasıl iletişim kuracağıdır. Bu gün pek çok okulda, ne yazık ki var olmayan rehberlik servislerinin çoğaltılması ile ilk aşamada çocuğa yardımcı olunabilir. Bu durum ayrıca eğitimin sadece okulda değil çocuğun doğumundan itibaren başladığının bir göstergesidir. Bu nokta aile ve okulun arasında kurulacak doğru ve sağlıklı iletişim öğrencinin gelişimi için oldukça önem arz etmektedir.

Erickson'un Psiko-Sosyal Gelişim kuramına göre çocuğun sosyal çevresini oluşturan anne-baba, öğretmenler ve arkadaşları, ilişki kurduğu başka insanlar kişilik gelişiminde önemli rol oynar. Bununla birlikte biyolojik temelli doğuştan gelen özellikler de kişilik gelişiminde etkilidir. Erickson'a göre çocuğun, gelişim dönemleri ilerledikçe, doğuştan edindiği bir potansiyel ile benliği gelişmektedir. Dolayısıyla benlik gelişimi aşamalı bir nitelik gösterir. Tablo 2'de görünen her bir dönem önceki dönemler göz önüne alınarak değerlendirilmektedir (Fidan– Erden ts.:146).

İlköğretim çağındaki 7–11 yaş arası çocuklar “ben kimim” sorularını sorarlar. Bedenindeki değişimler çocukta karmaşık duygular yaratır. Bu dönemde rol oynama ve başarılı olma güdüsü ağır basar. Çocuk, arkadaşları, öğretmenleri ve anne-babası tarafından takdir görmek ister. Başarılı oldukça, kendine olan güveni artar ve “ben başarılıyım” düşüncesi belleğinde yer eder. Takdir edilmeyen çocuklarda ise aşağılık duygusu gelişir. Sonuç olarak kişilik gelişiminde istenmeyen bir davranış şekillenir. Ergenlik döneminde ise gençler yaşadıkları fizyolojik ve biyolojik gelişmeler ile yetişkinliğe geçiş dönemi yaşar. Bocalama, çocukluk ve yetişkinlik arası yaşanan gerilimler, kimlik arayışı ile kendisini gösterir. Karar vermede yaşanan güçlükler, cinsel rollere dönük yaşanan karmaşa, meslek

seçimi konusunda yaşadığı kararsızlık gibi kaygılar ile karşılaşan ergenin üzerinde öğretmen ve ailenin tutumlarının etkileri ile kimlik bocalaması yaşayabilirler. Özellikle ilköğretim dönemi sekizinci sınıf öğrencilerini bekleyen zorlu sınav mücadelesi sürecinde; öğretmen iyi bir rehber olmalıdır. Gencin kendini tanımasına, ilgi ve yetilerine yönelik meslek seçimi konularında öğretmen öğrencisini doğru yönlendirmelidir(Erden – Akman 1997: 80).

Tablo 2: Erickson’a göre gelişim dönemlerinde geçirilen karmaşa

Karmaşanın Oluştığı Gelişim Dönemi	Karmaşa
0–1 yaş	Temel güvene karşı güvensizlik
2–3,5 yaş	Özerkliğe karşı kuşku ve utanç
4–6 yaş	Girişimciliğe karşı suçluluk
7–11 yaş	Çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu
Ergenlik Dönemi	Kimliğe karşı kimlik bocalaması
İlk Yetişkinlik Dönemi	Yakınlığa karşı uzaklık
Yetişkinlik Dönemi	Üreticiliğe karşı durgunluk

Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişiminde sanat eğitimi çalışma ortamı önemli bir yer almaktadır. Sanat yolu ile çocukların yaratıcılığı, estetik duyguları, özgün düşünme ve üretme kapasiteleri ve görsel okur-yazarlık yetileri geliştirilebilir. Sanatsal yaratma hazzını yaşayan çocuklarda güven duygusu oluşturulabilir. Sanat eğitimi ile, içinde yaşadığı ve farklı kültürlerin yaratımları ile tanışan çocuk, yaratım süreci ile kendini gerçekleştirebilir. Sanat ve doğa çocuğun dünyasını zenginleştiren en büyük kaynaklardır.

1.2. SANAT EĞİTİMİ

1.2.1. Sanat

“**Sanat**” (ars) duygu, düşünce ve kavramlar ile zihinde var olan imgeleri us ile yeniden yorumlandığı simgesel bir anlatımdır. Sanatçı yaşamsal deneyimleri ile zenginleştirdiği görsel algı belleğini bilinci ile yoğurur ve yeni bir eser ortaya çıkarır. Eserde bazen bir izlenim, bazen bir kavram, ideoloji, deneyim ya da düşler ön plana çıkar; bazen de sanatçının kendi kişiliği yapıtın önüne geçer. Sanatın kendine özgü değişmez yasaları olmaması nedeniyle deneylere, gözlemlere ve aritmetik verilere dayanan bilimden farklıdır. Bununla birlikte sanat bilimin ortaya koyduğu somut gerçeklerden ve olanaklardan yararlanır.

Sanatçı için yaratım sürecinde konu, araç ya da yöntemde sınırlamalardan bahsetmek her zaman mümkün değildir. Sanatçı bir çizgi, boya, toprak, söz ya da sesler ile yaratıcı gücü ile yapıtını oluşturur. İnsanlık tarihi boyunca araç ve ifade zenginliğinin çeşitliliği ile pek çok sanat türleri doğmuştur. Resim, Heykel, Fotoğraf, Seramik Sanatları, Edebiyat, Sinema gibi sanatlar hatırlanabilir.

Sanatçı, manevi dünyasını oluşturan, bilinçli olan ya da bilinçli olmayan, akılsal, sezgisel, ideolojik ve psikolojik düzeylerde oluşan bu beş yönü ile kendi anlatımını buluşturur (Kagan 1993: 389). Sanatçı, kişiliği, ruhsal, düşünsel, yaşamsal ve artistik kaygılardaki durumu, farklı biçimlerde ele almıştır ki bu da birçok sanat üslubunun oluşmasına neden olmuştur.

“**Sanat eseri**” teknik açıdan yetkin, yeni, özgür, yaratıcı bakış ile oluşan yapıt olarak tanımlanabilir. Sanat eseri, döneminin toplumsal, dini ve sosyolojik ilişkileri ile iç içedir ve sosyal yaşamın bir ürünüdür.

Sanatçı ve sanat eseri, kültür tarihinin, iki evrensel dünyasını oluşturmaktadırlar. Böylelikle, kendi kimlik dokularıyla, kendi yapılarına özgün, karşılıklı ve zorunlu bir birliktelik kurulmaktadır. Bu birliktelik sanat eserini “öz”den, “özne”den çıkararak; her bir

dünyanın anlamını değiştiren, başkalaştıran, evren içindeki değişken yerini belirleyen ve evrensellik taşıyan bir olgudur (Bingöl, 2003: 254).

Sanatı duyguların dışavurumu olarak tanımlamak; sanatın etki alanını, yaratım sürecini ve özgürlüğünü sınırlandırma anlamına gelebilir. Sanatsal yaratım sürecinde hem duyu, duyum ve duygulara dayalı duyuşsal süreçler hem de bilişsel ve dūřünsel etkinlikler rol oynar. Resimde görülen ahenkli renkler aynı zamanda izleyicinin zihninde belli kavramları da oluşturabilir (San, 2003: 16). Örneęin Neřet Günal'ın Mehmet'in Oęlu (1983) adlı resminde doku, renk ve kompozisyondaki uyum aynı zamanda yoksul bir çocuğun çaresizliğini ve gelecek kaygılarını ifade eder.

Fisher, sanatın insanla çevresindeki dengeyi sağladığını, geçmişten bu yana varlığını sürdürmesinin sebebini sanatın vazgeçilmezliği ile açıklar. Çünkü salt bir birey olma içgüdüşü ile yaşam anlamsızlaşır. Bazen bir romanda, bazen sahnede izlediği bir karakter ile, bazense bir müzik parçası ile kendisini keşfeder, başkalarının yaşantılarında dünyasında kendisini bulur. Sanatın büyüşü gündelik hayatın içinde, hayata dışardan bakabilme imkanını sunar insana. İnsan ancak sanatla insan olabilir (Fischer, 1993: 8).

Sanatın tanımı sanatın kökeni sorunsalını da yüzyıllar boyunca beraberinde getirmiştir. İnsanlık tarihinin başlangıcından günümüze değin sanatın var olduğu dūřüncesi genel bir görüştür. Buzul ağı Sanatı ya da Üst Paleolitik Sanat diye bilinen tarih öncesi dönem sanatında, günümüzden 35bin-10bin yıl önce Batı Avrupa'daki insanlar genellikle ulaşılması zor olan yörelerde kümeler halinde pek çok oyma ve resimler yapmışlardır. Bu dönemin en iyi örnekleri olan "Fransa'nın Perigord yöresindeki Lascaux ve kuzey İspanya'nın Cantabrian yöresindeki Altamira mağaralarındaki betimlemeler, yaklaşık olarak 20 bin yıl tarihlidirler. Renkli bizon, at ve mamut resimleri, rengeyiği boynuzuna işlenmiş fok, somon, yılan, iek ve çeşitli işaretlerden oluşan kompozisyonlar, gerdanlık olarak kullanılan aslan ve tilki gibi etil hayvan dişleri, geçmişin kültürüne ait çeşitli imgeler, yarı hayvan yarı insan figürleri buzul ağı sanatını oluşturmaktadır"⁹.

⁹ Lewin, Roger, *Modern İnsanın Kökeni*, ev. Nazım Özüaydın, Tubitak Yayınları, Ankara, 2000, s.180.

Sanat tarihçi Gombrich avcılık ve toplayıcılık ile geçinen “**ilkel**” olarak nitelendirilen insanlar tarafından resmedilen imgelerin, büyüsel erekler ile kendisini doğa olaylarına karşı korumak için yapıldığını, bu imgelerin evrensel inanışın en eski örnekleri olduğunu söyler. İnsanlar yarattıkları maskeler ve dini-törenselleşmiş danslar ile kendilerini gökyüzünün şiddetinden koruduklarına inanmışlardır. Gombrich ilkel uygarlıklarda sanatsal yaratmanın yalnızca büyü ve dine bağlı olmadığını, aynı zamanda ilkyazı biçiminin de oluşturduğunu belirtir. Örneğin Eski Meksika Sanatında kutsal sürüngen sadece bir çingiraklı yılanın izdüşümü olmadığını, şimşek belirtisi olabileceği gibi, fırtınayı anımsatan veya onu bir büyü ile etkilemek isteyen bir inanışın ürünü olabileceğini ifade eder (Gombrich 1972: 22-30).

Bilinen en eski resim ve oyma çalışmalarının sanatsal bir kaygı ile yapılmadığını yada sanatsal bir bildirim taşımadığını; büyüsel, ruhani yada işlevsel amaçla yapıldıklarını söyleyebiliriz. “İlk çağ insanların evreni, dünyayı ve tabiat olaylarını kişileştirerek yorumladıkları alegorik anlatımlar, mitoslar (mythos) sanatçılar için zengin bir kaynak oluşturmuşlardır”¹⁰. Tarih boyunca farklı erek ya da siyasalar ile sanat kendisini göstermiştir.

Sanat, dış dünyaya göre, esere göre ya da okuyucu merkezine alan pek çok düşünürün geliştirdiği, kuramlar çerçevesinde uygarlık tarihi boyunca tanımlanmaya çalışılmıştır. Sanatın tarifini yapmak sanatın yapısı, sanatçının ruh dünyası ve okurun kendi beğeni yargısı düşünülünce oldukça meşakkatlidir.

“Sanatta güzellik”, “sanat nedir” soruları birlikte antik dönemden itibaren tartışıla gelmiştir. Platon (M.Ö.427–347) sanatın doğanın bir taklidi (mimesis) olduğunu savunur. Ona göre varlık türlerini oluşturan ilkelerin değişmez, ölümsüz ve hakiki karşılığı “İdea” ve asıl gerçeklik ise düşünce ile kavranabilen “İdea” lar dünyasıdır. Sanat eseri duyular dünyasındaki nesnelere yansımaları olduğuna göre sanat taklidin taklididir. Aristoteles’e (M.Ö.384–322) göre ise sanat sıradan olan değil, en geneli yada en özeli taklit eder; dolayısıyla sanat yansıtmadır. Rönesans ve Klasisizm dönemlerinde ise sanatçı eserinde

¹⁰ Necatigil, Behçet, *100 soruda Mitologya*, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1969, s.7.

gerçekte görüneni değil olabilir olanı başka bir deyişle ideal olanı yansıtmalıdır anlayışı egemendir (Bozkurt, 2000: 89–1003).

Sanatın bir yansıma, benzetme olduğu düşüncesi tarih boyunca etkin olmuş; dönemin toplumsal ve siyasal süreçleri ile yansıma kuramlarında sanata dair farklı eleştiri üslupları doğmuştur. Örneğin toplumcu gerçekçilik kuramı “sanat nedir” diye sormak yerine “sanat ne olmalıdır” sorusu ile ilgilenir. Sanat yansımadır; fakat toplumcu sanatçılar işçi sınıfının çıkarları doğrultusunda ideal olanı yansıtılmalıdır tezini savunmuşlardır. Marksist estetiği sistemleştirme konusunda ilk düşünürlerden Plehanov’a (1856–1918) göre ise, sanatın kökeni iştir. Sanatçı hangi sınıfa aitse o sınıfın ideolojisini yansıtır (Moran 1994: 42). Zaman içinde Marksist estetik farklı kuramsal yönelimler ile yeniden betimlenmiştir.

Sanat eserinin dış dünyayı doğru olarak yansıtmaktan ziyade; bu dış dünyanın sanatçıda uyandırdığı duyguları ve yaşantıların sanat eseri ile anlatma görüşü 19.yy’da Romantizm akımı ile belirir. Sanatçı kendi duygularını sanat yolu ile dile getirmektedir. Sanatçının önem kazanan yaşamı, kişiliği; düşünürleri farklı eleştiri yöntemleri ile değer kazanır. Freud, sanatçının psikolojisi, bilinçaltı dünyası, karmaşıklığı, cinsel dürtülerinin psikanaliz (ruhsal çözümleme) yöntemi ile ortaya çıkarılarak sanat eserinin yorumlanabileceğini savunmuştur (San 2003: 88).

Yansıma kuramlarına karşıt olarak “sanat sanat içindir” görüşü 19.yy.dan sonra önem kazanır. Rus Biçimciliği, Yeni Eleştiri ve Yapısalcılık gibi esere dönük kuramlarda; dış dünya, sanatçı ya da okur ile ilişkiye değil sanatın kendi öğeleri arasında kurulan düzenine önem verir. Örneğin Anglo Amerikan Biçimciliğine (Yeni Eleştiri) göre politik, tarihsel, sosyolojik ya da toplumsal konular sanatın dışında kalmalıdır. Sanat kendisini amaç edinmeli düşüncesi ile salt biçim ön plan çıkar. Bu kurama göre yapıttaki renkler, çizgisel yada lekesel anlatımlar sanat için yeterlidir (Moran 1994: 145).

Duygusal etki kuramına göre ise bir sanat olayında öne çıkan öğe, sanat eserinin izleyici (alıcı, tüketici) de uyanan estetik beğeni, estetik zevk yada coşkudur. Bir başka deyişle sanat tüketicisine yöneliktir. Sanat yapıtını izleyen alıcı oluşan duygu, his yada haz ile sanat yapıtını güzel olarak yargılar (Moran 1994: 209).

Sanat yapıtlarında geçmişten günümüze değin en büyük konu kaynağı doğa olmuştur. Herbert Read, zamanın akışı içinde çoğu uygarlığın belli başlı şairlerinin ve filozofların imgeleminde ideal bir doğa olduğunu, sanatçının da bu ideali taklit ettiğini savunur. 18. yüzyılın ortalarına varıldığında ise sanatın ideal doğanın taklidi olarak tanımlandığını belirtir. “1780 ve 1830 yılları arasında, genel doğa kavrayışı bütünüyle değişir (idealizm gözden düşer, bilim yükselir); artık doğa ideal değildir, kuralsızlığı, parçalılığı, çeşitliliği ve görsel gerçekliği içinde güzeldir. Ama sanat hala taklit etmek zorundadır, fakat ideali olanı değil, olağanüstülüğü taklit etmektedir. Sanatçı taklitçi kimliğini korur, ama dikkatle doğaya tuttuğu ayna insanları şaşırtır”¹¹.

Paul Klee ise doğal biçimlerin nihai yaratım sürecinin gerçek öğeleri olmadıkları görüşüyle, sanatçının bu doğal biçimlere çok önem vermediğini söyler. “Sanatçıyı, bu biçimlerin kendilerinden çok onları biçimlendiren güçler ile ilgilendirir. Sanatçı, doğanın önüne yerleştirdiği bitmiş biçimleri irdeleyici bir gözle inceleyendir. Bitmiş bir eserdeki yaratıcı görüngü, “Genesis” (yaradılış) sanatçıyı doğadan daha çok etkiler”¹².

Sanat üzerine geliştirilen pek çok kuram ve görüş, sanatın bireyler yada toplumlara yönelik anlamının yada görevinin değişkenlik kazandığının kanıtıdır. Sanatın kaynağı, doğa ile ilişkisi, amacı ve sanatçının görevi farklı prensip, siyasa, teknik anlayışları ile yorumlanmıştır. Sanatçıların tariflerindeki bu çeşitlilik ve karşıtlık da sanatın tek bir görüş ile açıklanamayacak derecede karmaşık, bir o kadar da gizemli yapısının sonucudur.

Batı dünyasında 20.yy’da sanatçılar, bilimin gelişiminde bu gün için hala oldukça önemli olan bir rol almışlardır. Özellikle 1919 yılında Almanya’da Weimar’da mimar Walter Gropius tarafından kurulan Bauhaus okulunun endüstri ve sanatın bütünleştirilmesine dayalı eğitim anlayışı, günümüz endüstrisinin temellerini oluşturmuştur. “Sanat ve yaratıcılık eğitiminin bilime doğru orantılı katkısını kavrayan batı dünyası, endüstrisinde hızlı bir gelişme yaşamıştır. Sanatçılar ve sanat öğrencileri yarattıkları endüstri tasarımları ile üretimin içinde yer almışlar, makineleşmeye katkı

¹¹ Read, Herbert, “İnsani Sanat ve İnsanlıkdışı Doğa”, Çev.Cemal İ. Çakır, Sanat Dünyamız, Yapı Kredi Yayınları, Sayı: 92, Yaz, 2004

¹² Klee, Paul, *Modern Sanat Üzerine*, Altıkırkbeş Yayın, çev. Rahmi G. Ögdül, Kadıköy-İstanbul, 2002, s.45

sağlamışlardır”¹³. Sanata yüklenen bu işlevsel görev sanatın kendi değerleri ile bir çelişki barındırmakla birlikte; yaratıcı buluş, yaratıcılık ve tasarım eğitimi ile sanat eğitimi günümüz okullarında geçmişe oranla daha ileri bir noktaya ulaşmıştır.

1.2.1. Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi bugün okullarımızda “Resim-İş” dersi adı altında okutulmaktadır. Sanatın bütün alanlarını kapsaması öngörülen bir ders olduğu kabul edilse de ağırlık olarak görsel sanatlar olarak nitelendirilen resim, heykel, grafik sanatları, tekstil sanatları gibi alanların eğitimi ve öğretimini kapsar.

Bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini aktarabilmesi, kendi yeteneklerini tanıyıp, yaratıcılığını geliştirebilmesi, özgür, analitik ve eleştirel düşünce sistematiğine ulaşmasını hedefleyen tüm eğitim etkinliklerini sanat eğitimi olarak tanımlayabiliriz.

Sanat eğitimcisi San, sanat eğitiminin amacının sanatla eğitim olduğunu vurgular. Sanat uğraşında bulunan yada bir sanat eseri ile karşılaşarak onu değerlendiren bireyde duyu, duyum, algılama, imgeleme, düşünme, anlama, çağrışım yapma gibi tüm zihinsel yeti ve süreçleri eğitir. Sanat eserini çözümlene ve anlamaya hazır, sanatı seven, geçmişin ve çağın sanat görüngelerini (fenomen) algılayabilme ve değerlendirebilme yetisine sahip kişiler yetiştirir. Genel eğitimin birleştirici ve bütünleştirici bir birleşenidir. Kişiliğin uyumlu bir bütünlük olarak gelişim sürecinde yaratıcılık ve üretkenliği geliştirmeyi hedefler (San 1997:2).

Pedagojik açıdan değerlendirildiğinde, “sanat eğitiminin önemi, bireye kendini ifade edebileceği bir anlatım yolu kazandırılmasına dayanır. Kültür aktarımı ile birlikte bireyin psikolojik gereksinimlerinin karşılanması hedeflendiği sanat eğitiminde, bireyin sağlıklı

¹³ Tunalı, İsmail, *Tasarım Felsefesine Giriş*, Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul, 2002.

gelişimi hedeflenir. Sanat eğitimi eğitsel yönü güçlü, çağdaş ve yetkin bir kişilik geliştirme ve kültürlenme aracını oluşturmaktadır”.¹⁴

“Sanat eğitiminin öğretim yönü, bireylerin imge yaratma, usa vurma, algılama veya imgeleme yetilerini geliştirmek için fırsat sağlar. Sanat alanının gerektirdiği bilgi, ustalık ve yaratıcılık sanatta öğretim sürecinin ayrılmaz parçalarıdır. Yaratım süreci, düşünmenin değişik boyutlarının yer aldığı bilgi alanı, kinestetik davranışların yer aldığı eylem alanı hem de duygusal etkileşimin yer aldığı duygu ve sezgi alanından oluşur. Öğrenme ise üç alanın birbirleriyle etkileşimiyle ve yaratıcılık ise bu üç alanın uyumlu birlikteliği ile oluşur”.¹⁵

Sanat eğitiminde amaç, doğa biçimlerinin taklitleri değil, onların birbirleri ile olan ilişkisini ve bu ilişkilere dönük yasaları sezdirme. Sanat eğitimi yalnızca bir duygu eğitimi ya da estetik eğitimi değil, aynı zamanda zihinsel düşün süreçlerinin zenginleştirilmesidir. Çocuk doğa-doğa, doğa-insan, insan-insan, insan toplum içindeki ilişkileri sanat eğitimi ile sezmesi ya da kavramalıdır (Gençaydın 1990: 45).

Sanat eğitiminin temel prensibi yaratıcılıktır. Sanat eğitimi boyunca yeni, özgün, ilginç olan düşünsel arayışlar sanat yoluyla somutlaşır, eleştirebilen ve geliştirebilen özellikler kazanır. Bu dönüşümde sanatın estetik yasaları etkilidir. Düşünme ve düşündüğünü dışa vurma davranışları, estetik bir bütün içinde gerçekleşmektedir (Sezer ts.:5). Yaratma süreci ile insan karşılaştıkları herhangi bir durumda, olayda problemi tanıma ve problemi çözme yeteneğini kazanır. Deneysel çözümlenmeler ile insan çok sıradan yada yeni, farklı, tek, orijinal ürünler yaratabilir. Genel eğitimin bütün alanlarında bireyi geliştirilen yaratıcılık yetisi ile başarı yakalanabilir. Sanat eğitimin kapsamının genişliği ve olmazsa olmazlığı da temelde yaratıcılık yetisini geliştiren etkinliklerin yer verilişinden ötürüdür.

Türkdoğan (1984) bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabasını

¹⁴ Kurtuluş, Yıldız, “İlköğretimde Resim-İş Derslerinin Haftalık Ders Dağıtımı İçindeki Yeri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri”, Milli Eğitim Dergisi, say.153–154, Ankara, 2002, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/kurtulus.htm>.

¹⁵ Kırıçoğlu, Olcay Tekin, “Sanatta Öğrenme: Bilgi, Ustalık, Yaratıcılık” Hacettepe Üniversitesi 1.Ulusal Mezuniyet Sergisi ve Sempozyumu, Ankara, 2001, s.46.

sanat eğitiminin kapsadığını belirtir. Bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitiminin bütünlüğü içinde estetik duygularının gelişimi için sanat eğitimi bir gereksinimdir. Küreselleşen dünyada bireyin kendine yabancılaşmasının önüne geçebilme için sanatsal yaratım süreci önem kazanmalıdır. Kendine güvenenli, üretken, üretirken haz duyan insanın ruh sağlığının da dengeli olacağı aşikârdır (Türkdoğan 1984: 14). Metropol kentlerdeki yaşamının karmaşıklığı, şiddetin yoğun olarak yer aldığı televizyon programlarının birey üzerindeki olumsuz etkileri, topluma yabancılaşma, hızlı tüketim anlayışı ile insani değerlerden aynı hızla uzaklaşma eğilimi açıkça ortadadır. Sanat eğitimi ile birey saygı, sevgi, anlayış, dayanışma ve hoşgörü erdemlerini pekiştirebilir ya da kazanabilir.

Modern toplumlarda hedeflenen toplumun nitelikli insanlardan oluşmasıdır. Nitelik sözcüğünden anlaşılana okumak, araştırmak, sorgulamak, tartışmak, karşılaştırmak ve bilimsel düşünceye inanmaktır. Başkalarının tutumlarına, yaptırımlarına bağlı olmadan, kendi özgür iradesi ile düşünmeye, karar vermeye ve paylaşımcılığa inanmaktır. Kendi içinde yaşadığı doğayı tanıma, anlama; duygularını, duyularını çeşitli ifade yolları ve yaratıcı güçleri ile bağımsızca ifade etme insanlara kazandırılacak niteliklerdir.¹⁶ Kişisel yeteneklerin keşfedilmesi için sanat eğitimi ile sağlanan fırsat ortamında, birey kendi kültürü ve farklı kültürlerin ürettikleri ile tanışır. Böylece çevresini, doğayı, yaşamı tanımaya ve sorgulamaya başlar. Sorgulayan, araştıran insan tabiatıyla eleştirme yetisini de kazanır. Karşılaştığı problemlere akılcı çözüm yolları getiren insan zamanla uygar olma yolunda ilerleyendir.

İlköğretim öğrencilerinin yeni yeni tanımaya ve anlamlandırmaya çalıştığı yaşam, ders yükünün omuzlarındaki ağırlık, ihtiyaçlarının karşılanması, aile, çevre ve toplum beklentilerini karşılama kaygıları ile karşılaştıkları güçlükleri yenmesi analitik (çözümlemeli) düşünme yetisini kazanmasına bağlıdır. Dökmen (2004) eğitimcilerin öğrencilere bilginin kavranması, uygulanması, analiz ve sentez edilmesi, değerlendirmesi konusunda öğrenciye rehberlik etmeleri gerektiğinden; öğrencilerin spontanlıkları ve yaratıcılıklarının eğitimle geliştirilebileceğinden belirtir.(Dökmen 2004: 133). Sanat eğitimi

¹⁶ Eğitim-Sanat Eğitimi-Nitelikli İnsan H. Pekmezci s.36

ortamında öğrencilere doğru rehberlik edildiği takdirde; kendi yeteneklerini keşfetme ile kendini tanıma, kabullenme ile başlayan, kişilik gelişiminde olumlu ilerlemeler, sıçramalar yakalama fırsatı sunulur.

Öğrencilerin bütünlüklü gelişimini sanat eğitimi çalışma ortamı sağlar. Çünkü öğrenciler kendi tempoları paralelinde doğal eğilimlerini uygulayıp, kendi deneyimlerini kullanırlar. Temelde çocuğu, görmeyi, sormayı, denemeyi ve sonuçlandırmayı öğretir; alışkanlıklarını gözden geçirmesine ve kendisini eğitmesine yardımcı olur. Sanat eğitiminde “bilgi, tanıma, deneme, sentez ve değerlendirme aşamaları öğrencinin yaratıcı bir birey olmasına olanak sağlar.”¹⁷ Öncelikle ilköğretim okullarının her aşamasında farklı yaş gruplarının bedensel ve zihinsel gelişim özellikleri doğru tespit edilerek sanat eğitimi içeriği belirlenmeli ve etkinlikler, ödevler, projeler, sanat çalışmaları bu doğrultuda uygulanmalıdır. Ne gereğinden fazla uygulama yaptırılmalı nede gereğinden fazla bilgi ile zihinler doldurulmalıdır.

Günümüz toplumlarında yaratıcılık yetisinin gelişimine ve duygusal eğitime geçmişe oranla daha çok yer verilmektedir. Genel eğitim sadece akıl ve zeka gelişimine yönelik değil; aynı zamanda eleştirel bakış açısına sahip, düşünen, soru soran bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir. Bireyin yaratım sürecinde en çok yer alacağı ve duygusal gelişimin en iyi sağladığı süreçler kuşkusuz sanat eğitimi ile mümkündür. Bu gün sanatı seven mühendisler, doktorlar, bilim insanları eğitmenin toplum ve bilimin gelişimine katkılarının yanı sıra sanata yeni yönelimler ve yeni eserler kazandıracak sanatçıların, tasarımcıların, sanat eleştirmenlerinin, sanat tarihçilerinin, sanat felseficilerinin yetiştirilmesi kuşkusuz çok önemlidir. Okullarda öncelikle hedeflenen sanat eserlerine sahip çıkan, beğeni yargısı gelişmiş bir toplumun sanat yolu ile yetiştirilmesi olmalıdır.

¹⁷ Gökaydın, Nevide, *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*, Sedir Yayınevi, Ankara, 1990, s. 4.

1.2.1.1. Türkiye’de Sanat Eğitimi

Ülkemizde, sanat eğitimin geçmişi, Cumhuriyet öncesi döneme, 19.yy.la dayanmaktadır. Resim dersleri ilk defa mühendis okullarında okutulmaya başlanmıştır. Kopya yöntemi ile sanat eğitimi veren bu okullarda kartpostallara bakılarak yaratıcılıktan uzak olan bir anlayış ile resim yapma anlayışı egemendir. 1883 yılında Osman Hamdi Bey tarafından ilk güzel sanatlar akademisi olarak kabul edilen Sanayi-i Nefise Mektebi, 1911 yılında da Sami Bey’in müdürlüğünü yaptığı kız öğrencilerin eğitimi için İnas Sanayi-i Nefise Mektebi kurulmuştur (Kırıçoğlu 2002:34).

Cumhuriyet döneminin en etkin sanat eğitimi kurumunu Köy Enstitüleri oluşturmaktadır. İş eğitimi ilkelere dayandırılan eğitim anlayışı ile sanat çalışmalarına eğitim bütünlüğü içinde yer verilmektedir. Yapılan uygulama çalışmalarının yetkinliği, eğitiminin amaca ulaşma derecesi ve eğitim tarihinde yer eden önemi günümüzde hala etkisini sürdürmektedir. 1932 yılında açılmaya başlayan Halkevleri, Halk odaları ve Halk Eğitim Mekezleri ile sanat eğitimi yaygınlaşmaya başlamıştır. 1950 yılında 477 Halkevi ve 4332 Halkodası bulunmasına karşın çok partili sisteme geçiş ile Köy Enstitüleri gibi bu yaygın eğitim kurumları da kapatılır (Yolcu 2004: 97).

1925 yılından itibaren resim, el işi ve müzik dersleri ülkemizde okutulmaktadır. Cumhuriyet dönemi ile ülkeye gelen bir çok yabancı uzmanın resim eğitimi uygulmasına bir çok öneri getirmesine rağmen, Cumhuriyetin ilk yıllarında, resim eğitimi, çocuklara resmin nasıl yapılacağını öğretilmesine dayandırılmaktaydı. John Dewey’in (1926) Türkiye Raporu doğrultusunda 1926 yılında Ankara’da Gazi Öğretmen Okulu, 1932-1933 yılında ise Gazi Öğretmen Okulu Bünyesinde Resim Bölümü açılmıştır. Böylelikle resim öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır. Zamanla ülkede pekçok enstitünün bünyesinde, daha sonraları da eğitim fakültelerinde resim öğretmenleri yetiştirilmeye devam edilmiştir.

1.2.1.2. Sanat Eğitimi Yaklaşımları

Sanat eğitiminde ileri sürülen görüşler temelde üç ayrı yaklaşım ile sanat eğitimci Kırıçoğlu tarafından sınıflandırılmıştır. “Konuya yaklaşım açısından sanat eğitiminde, kesin, ayrışımçı ve sistemli yaklaşım yer alır. Bu yaklaşımı 1920–1930 yılları arasında, Almanya’da, Bauhaus’un uyguladığı temel sanat eğitimi anlayışı ile endüstri amaçlı resim-çizim anlayışlarında görmek mümkündür. Bauhaus’un uygulayıcılarından Itten’in öğretisi; öğrencilerin özel yetilerini nesnel biçimlendirme düzeniyle birleştirebilmeleri üzerinde odaklanıyordu. Bu ekolde, el işleri ve güzel sanatları birleştiren yeni bir yöntem geliştirilmiştir.”¹⁸

Ussal süreçleri çözümüne dayanan anlıksal yaklaşımda, sanat eğitiminde “anlıksal karakterli görüşü ile “gelişimci eğitim” görüşüyle birlikte ortaya çıkan ve ilkesi “yaratıcılık” ve “deneyim ile öğrenme” olan yaklaşımdır. Darwin “insanların basitten karmaşığa” gelişim gösterdiğini söyler. Piaget’in çocuğun “zihinsel gelişim evrelerini” genişleten Lowenfeld, çocukların doğal ortamda nasıl resim yaptıklarını inceleyerek; çocukların “evrenselden tikele” doğru doğal olarak gelişeceğini”¹⁹ savunmuştur.

Çocuğa özel bir statü veren doğalcı görüşler yaklaşımında ise sanat eğitiminde doğalcı görüş olarak tanımlanan, çocuk odaklı yaklaşımlar ilkelerini özgür anlatım olarak belirlerler. Sanat eğitiminin işlevselliği tartışmalı bir konudur. Sanatçı yetiştirmek için sanat eğitimin gerekli olduğu görüşü ile birlikte bireyin beğeni yargısını geliştirmeye yönelik bir eğitim olduğu düşüncesi yaygındır. Toplum tarafından okullardaki resim-iş eğitimin amacı çoğunlukla genel eğitimde yorulan, gerilen öğrencilerin sanat yolu ile bir nevi psikolojik terapi almaları olarak görülmektedir. Oysa sanat yolu ile öğrencilerin imgeleme, anlama, düşünme, çağrışım yapma gibi yetileri geliştirilmektedir (Kırıçoğlu 2002: 30).

¹⁸ Kırıçoğlu, Olcay Tekin, *Sanatta Eğitim*, Pegama Yayıncılık, Ankara, 2002, s.30.

¹⁹ Kırıçoğlu, O., - Stokrocki, M., *Orta Öğretim Sanat Öğretimi*, YÖK/Dünya Bankası Orta Öğretimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, 1997, s.2.6.

Howard Gardner'ın nörolojik çalışmalar ile geliştirdiği “çoklu zeka kuramına” göre bireyde doğuştan var olduğu kabul edilen farklı zeka türleri vardır. Gardner zeka türlerini dilsel, müziksel, mantıksal-matematiksel, içsel-bireysel, doğacı, bedensel-kinestetik, görsel-uzamsal, sosyal-kişiler arası zeka olarak sınıflandırılmıştır. Bireyde doğuştan var kabul edilen bu zeka türleri eğitimle geliştirilmezse zamanla bu yetiler kaybedilebilir. Sanat eğitimini içine alan zeka türü görsel-uzamsal zekadır. Gardner'a göre “insanın evrim sürecinde, beynin sol yarı küresinde dil süreçleri egemenken, sağ yarı kürenin arka kısımları uzamsal süreçler bakımından önemlidir”²⁰. Bununla birlikte her iki kürenin de birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu vurgular. Görsel zeka sanat eğitimi ile geliştirilebilir. Hatta zekanın bir çok türünü kapsayan etkinlikler ders içinde yapılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, son yıllarda II. Kademe öğretmenlerine ders etkinliklerini Gardner'ın zeka kuramına göre yapmalarını istemiştir. Öğretmenler arasında bu kuramın uygulanabilirliği yoğun bir tartışma yaratsa da aslında eğitim sürecindeki etkilerin birçoğu farklı zihinsel süreçleri yaratabilir. Örneğin yaratıcı drama çalışmaları ile kinestetik, görsel, içsel, kişiler arası zeka geliştirilebilir. Çoklu zeka kuram ile sanat eğitimine eğitimsel bir misyon belirlenmiştir. Sanat eğitimi, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerini sağlayarak ussal süreçleri geliştirir.

Kırıçoğlu, sanat eğitimini sınıflandırdığı üçüncü kuramında sanat eğitimini yöntembilimsel olarak betimler. İlk olarak sanatsal yaratma süreci, sanatın kavranmasında duysal, sezgisel boyutların ağır bastığı bir süreç olarak tanımlanır. Bu kuramı savunanlar sanatçının yapıtı ile arasında geçen bu öznel sürecin anlaşılmasının mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Sanatın bütün bu yönleriyle usdışı bileşenler içermesiyle sanatın eğitiminden söz edilemeyeceğini savunurlar. Yöntembilimsel olarak geliştirilen ikinci kuramda ise sanat, öğretilen ve öğrenilen bir alandır. Teknik beceri ve bilgi ile sınırlı olmayan, bununla birlikte anlatımsal ve yaratıcı her türlü davranışı kapsamaktadır. Bu nedenle sanat bir ders olarak programda yer almalıdır (Kırıçoğlu 2002: 30).

²⁰ Garder, Howard, *Zihin Çerçevesi Çoklu Zeka Kuramı*, Alfa Yayınları, İstanbul, 2004, s.257.

1.2.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sanatsal Gelişimi

Sanat eğitimi derslerinde çocuğun içinde bulunduğu olası gelişim dönemlerinin bilinmesi, öğretmenlerin ders işlenişinde kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemelerinde etkili olacaktır. II. kademe öğrencileri genelde 12 ila 14 yaş arasındadırlar. Ergenlik öncesi dönem olarak nitelendirilen bu evrede, çocuğun sanat uygulamalarına karşı motivasyonun azaldığı gözlenir. Çocuğun ruh dünyasını, hızla oluşan bedensel gelişim alt üst etmektedir.

Cyrrill Burt 11–14 yaş arasındaki çocukları içine alan “gerileme evresi” ile çocukların nesne çizimine karşı isteksiz davrandıklarını belirtmiştir. Hayal gücünü yitirmeye başlayan çocukların, sanat uygulamalarına karşı cesaretlerini yitirdiklerini ifade etmiştir. Sözlü anlatımın baskı olduğu bu dönemde, resim çizimlerine uylaşımçı biçimlendirmeler ve desenler tercih edilir. Burt’a göre bu dönemdeki çocukların resimlerinde insan figürü kullanımı daha seyrek olduğu görünmektedir (San 1997: 106).

Bu dönemi ilk gençlik çağı olarak nitelendiren Yörükoğlu’na göre, ilk gençlik döneminde çocukların cinsel uyanışla birlikte yeni ruhsal tepkiler ve davranışlar belirginleşmeye başlamaktadır. Tedirgin, güç beğenen ve tepkisini çabuk gösteren çocuklar, çabuk sevinir, çabuk üzülür, birden sinirlenir, önemsiz meseleleri kendilerine sorun yaparlar. Derslere olan ilgisi azalmakla birlikte, çalışma düzenleri de bozulmaktadır. Ana babaları ile ilişkilerinde gerilimler yaşar; “ben çocuk değilim” düşüncesi yerleşir. Dağınık ve savruk hareket etmeye başlar; müzik ve giyime olan ilgisi artar. Bedensel gelişim ile birlikte kendini beğenmeme duygusu yerleşir. Bununla birlikte düşünme yeteneğine hızı bir gelişme yaşanır. Soyut kavramları daha iyi anlar ve kullanır. Mesleki kaygıların belirginleştiği bu dönemde başarılı olma kaygısı ağır basmaktadır. Hayalci ve idealist aynı zamanda coşkuludur. Toplumsal konulara karşı daha ilgilidir; haksızlıklara karşı gelen; doğruluktan ve eşitlikten yana düşünceler gelişir (Yörükoğlu 1990:38-41).

.....Victor Lowenfeld’in sistematik ve yaygın olan sanat gelişim yaklaşımına göre, ussal gelişim ile birlikte yaratıcılık gelişimi paralellik göstermektedir. “Çocukların resimleri,

çocuğun toplumsal, ussal, bedensel, ruhsal, çizgisel, yaratıcı yönlerini ve tüm yaşamının göstergesidir. Dışarıdan gelen etkiler sanatsal gelişimini olumsuz etkileme riskini barındırmaktadır. Lowenfeld'in gelişim evrelerini sıralaması şöyledir"²¹.

1. Karalama evresi (2–4 yaş)
2. Şema öncesi evre (4–7 yaş)
3. Şematik evre (7–9 yaş)
4. Ergenlik öncesi evre (9–11 yaş)
5. Mantık Çağı (11–13 yaş)
6. Ergenlik Krizi (13 yaş ve ötesi)

Mantık döneminde çocuklar, ergenlik bunalımının sancısını yaşamaktadırlar. Çocuk, zekası ve mantığının yardımı ile problem çözme yeteneğini kazanmaktadır. Sahip olduğu yaratıcı gücün bilincinde olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, çocuk ya da ergen, çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgileri ile yüzeyde yansıtmaya çalışır. İnsan figürlerindeki ayrıntılı anlatım ile cinsel özelliklerin ya da cinsiyet farklılıklarının ayırımında oluşunu çizimlerine yansıttığı görülmektedir. Mantık dönemindeki çocuğun resimlerinde, renk anlatımında yetkinleşme izlenir (Yavuzer 2003: 67).

Lowenfeld'in gelişim kuramına karşı Feldman (1974) “**tikelden evrensele**” adını verdiği farklı bir gelişim kuramı önermiştir. Çocukların farklı biçimlerde ve farklı evrelerde geliştiklerini belirten Feldman'nın kuramında, beş evre yer almaktadır.

1. Bilgi kurulur.
2. Bilginin farklı evrelerde üstesinden gelinir.
3. Bilgi, en uygun zıtlığa karşılık vermekle edinilir.
4. Geçişler adım adım başarılıdır.
5. Gelişim ileriye yönelik kadar geriye de dönüşle olur.

„Feldman, doğal gelişim kuramına karşı çıkararak, bilginin ne özümsemeyi bekleyen, ne çevreden sunulan, ne de çocuğun, genlerinde var olup ortaya çıkması beklendiğini ifade etmiştir. Çocuk, sanat gibi bir bilgi alanına yönelik düşünceleri anlamak ya da düzenlemek

²¹ Kırıçoğlu, a.g.e., s. 75

için çaba gösterir. Bu durumda hem çocuk, hem de bilgi alanı değişmektedir. Önemli olan, çocuğun beceri gelişiminin sağlanması için, sanatsal deneyimlerin kazandırılması gereklidir. Çocuk uygulama yaparak bilgi alanını geliştirebilir (Kırıçoğlu - Stokrocki 1997:2.7).

Ergenlik öncesi dönemde, öğrenciler renk açısından, daha bilinçli ve etkili yaratımlar göstermektedirler. Sanatın temel ilkelerinin, zihinsel gelişim ile birlikte daha kolay kavranır ve çalışmalarında da perspektif, uzam, denge, armoni, hareket gibi değerler görünebilir. Öğrencilerin bütünü gelişiminin bir olmayacağı bir geçektir. Dolayısı ile bazı öğrenciler sanatsal uğraşı ile karşılaştığı bir problemi daha kolay çözerken, bazıları ise hiç çözemeyip, resim uygulamalarına karşı umursamaz, kaygısız davranışlar gösterebilir.

Çocuklar, Mantık çağıında (13 yaş ve ötesi) hem kendi çalışmaları hem de başkalarının çalışmalarına karşı eleştirel yaklaşma tutumu gelişmektedir. Sanatsal kaygılarını, resmi ile ilgili pek çok problemi kavrayarak çözümlene yetisini geliştirmektedir (Kırıçoğlu 2002: 96).

Çocukların sanat dersine olan kaybolan ilgisi, öğretmenin daha ilgi çekici ya da şaşırtıcı bir yaklaşım göstermesi ile yeniden kazandırılabilir. Gelişim dönemleri aynı zamanda öğretmenlere ergenlik dönemi çocukları ile yapılabilecek sanat çalışmalarına da ışık tutar. Bu dönemde sanatın tarihsel bilgisi ile bolca gösterilecek tıpkıbasım, diayada posterler ile öğrencinin yaratıcı gücü ortaya çıkarılabilir.

1.2.4. Sanat Eğitimi Yöntemleri

Yöntem, “bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem” olarak tanımlanır²². Eğitim ve öğretimde, eğitmenin öğretme yetkinliği ve kişiliği, sınıf ya da atölye imkanları, öğrenci grubunun büyüklüğü, sınıf atmosferi, öğrenci tutumları, istenen davranış değişiklikleri, konunun özellikleri ve maliyet gibi bir çok faktör uygulanacak yöntemlerinin seçimini etkilemektedir.(Küçükahmet 1998: 53).

²² *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, c.II, Ankara, 1988, s.1643.

Sanat eğitiminde öğrencide yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünme, buluş yapma ve sağlıklı bir kişilik gelişiminin desteklenmesi hedeflenir. Özel öğretim yöntemleri olarak da adlandırılan birçok öğretim yöntemleri sanat eğitiminde mevcuttur. Sanat eğitimcileri sanat ile bağdaşan bugüne kadar bilinen yöntemleri ya da kendi yaratacağı yöntemleri sanat öğretiminde kullanabilir.

Eğitimde, sanat eğitimcileri bilgi aktarım sürecine kullandıkları yöntemleri destekleyecek kadar veri ve donanımına sahip olmalıdırlar. Eğitimci sanat eğitimindeki gelişmeleri takip etmeli, farklı teknikler kullanarak öğrencinin ilgisini kaybetme ihtimalinin önüne geçecek çeşitli örnekler ile dersini zenginleştirmeli ve bu durum süreklilik göstermelidir. Sanat eğitimcisinin anlattığı, öğrencinin de pasif bir biçimde konuyu takip ettiği anlatım yöntemine dayanan bir işleniş sanat eğitimi ile bağdaşmaz. Öğrencilerin yaş ve yeteneklerine göre seçeceği yöntemler ile ilgileri çekmeli, çalışmaya karşı motive edilmelidirler.

Sanat eğitimcilerinin tutumlarına göre sanat eğitimi yöntemleri sınıflandırılabilir. Bu yöntemlerden birisi, ya da hepsi aynı anda kullanabilir. “**Direkt yöntem**”e göre öğrenci öğretmen gözetiminde çalışır. Sanat eğitimcileri destekleyici ve yönlendirici bir tutum sergilerler. Öğretim esnek bir yapıya sahiptir. “**Rehberlik yöntemi**”nde sanat eğitimcisi doğrudan değil dolaylı olarak öğrencisini kontrol eder. Tarafsız bir tutum sergileyen öğretmen, öğrencinin problem çözme yeteneğini kazanması hedefler. “**Serbest-özgür ifade yöntemi**”nde ise öğrenci kendi haline bırakılarak, serbestçe çalışabileceği özgür bir sanatsal ortamı yaratılır. Sanat eğitimcisi yönlendirici değildir; dolayısıyla sanatsal süreçten çok ortaya çıkan çalışma önemlidir (Erbay 1997: 40-41).

Öğretim yöntemleri ile sanat eğitimi, estetik ve sanat tarihi kavramlarını kavrama, yaratıcılık ve yaratıcılık gelişimi konusunda deneyim kazanma, araştırma, inceleme, yargılama, değerlendirme ve eleştirme yetilerini kazanma, grup çalışması yapabilme, plan yapabilme, görsel ve yazılı kaynakları kullanabilme, sanat yapıtını değerlendirebilme gibi davranışların öğrencilere kazandırılması amaçlanır (Artut 2001: 102). Bu yöntemlerin kullanımı ile öğrenci kendi ürün yaratma sürecini, yazılı ya da sözlü olarak kendisini değerlendirebilmelidir.

1.2.4.1. Sanat Eğitiminde Teknik zelliklere Göre Kullanılan Yöntemler

Sanat eğitiminde teknik açıdan birbirlerinden farklı uygulama özelliklerine sahip bir çok teknik uygulanmaktadır. Bu teknikler kopya yöntemi, ocuk sanatı yöntemi, müzikli yöntem, sanat yolu ile eğitim, kolaydan zora gitme yöntemi, gösteri (demonstrasyon) yöntemi, gözlem yöntemi, zmlleme ve birleştirme (analiz ve sentez) yöntemi, psikolojik yöntem, yaratıcı drama, bellek eğitimi yöntemi, bilgisayar destekli yöntem ve modelden çalışma yöntemidir.

1.2.4.1.1.Kopya Yöntemi

Bu yöntem 17. ve 18. yüzyıl Avrupa lkeleri okulları resim derslerinde, fotografik benzetmenin geçerli olduğu ve bu yetinin elde edilebilmesi için ustaların yapıtlarından, tıpkıbasımlardan ya da resimli kartlardan bakılarak kopyalar çalışmaya dayalı bir resim ğretimi verilmekteydi. Yansıtma becerisinin ne çıktığı bu yöntemin yaratıcılığı geliştirmedeği düşüncesi ile çokça eleştiri almıştır. Ne var ki çocuğun görsel algı belleğini zenginleştirecek bu yöntem ile ocuk yapıtı kopya çalışarak öğrencinin çizgi ve renk gelişimi sağlanabilir. ocuk bakarak yaptığı resimler ile kendi çizgisel anlatımını güçlendirebilir. Bununla birlikte kopya yöntemi sanat çalışmalarına karşı kendine güvensiz çocukları da yreklendirebilir (Kırışoğlu 2002:200-291). Sadece kopyaya dayalı bir sanat eğitimi ile sanat ğretilemezken, sanatın ilkeleri kopya yöntemi ile öğrencilere kavratılabilir.

1.2.4.1.2.ocuk Sanatı Yöntemi

Franz izek'in öncülüğü ile 20.yüzyılda Viyana'da ortaya çıkan bu teknik ile ocuk resimleri önem kazanmıştır. izek, sanat eğitimcisinin çocuğun yönlendirmesine karşı çıkarken, bağımsızca çalışabileceği bir sanat alanı yaratılmasını savunur. izek'e göre

sanat eğitimi gerçek amaçlarına ancak bu şekilde ulaşabilecektir.(Türkdoğan 1984: 25) Çocuk özgür çalışma ortamında serbestçe çalışabilmeli, doğal eğilimlerini sanat ile ifade edebilmelidir. Sanatın bilgisinin yer almadığı bu yöntemde çocuğun görsel algı belleğini sanat eserleri ile genişletmek mümkün değildir. Bununla birlikte çocuğa kavramsal boyutta sanatın ilkeleri öğretilmediği için yaratıcılık yetisini geliştiren bir yöntem olduğu söylenemez.

1.2.4.1.3.Sanat Yolu ile Eğitim

İngiltere’de sanat eğitimcisi Herbert Read’ tarafın ileri sürülen bu yöntem ile tüketimin egemen olduğu sanayileşmiş toplumların bireylerinin ruhsal çöküntülüklerini, topluma yabancılaşmalarını gözlemlemiş ve sanat eğitimin bu olumsuz tabloya tek çare olduğunu savunmuştur. Makineleşmiş bir dünyanın insanların içe dönük, duygularını anlatamayan bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Bu durum elbette psikolojik bir takım sorunları da birlikte getirecektir ki sanat yoluyla eğitim ruh sağlığını düzeltici olacaktır. Batıda bu anlayış boş vakitlerde sanat kurslarına, sanat okullarına gitmek olarak anlaşılmıştır. Bu yöntemde sanatın ilkeleri ya da amaçlarından ziyade eğitim yönünün ağır basmaktadır. Bu noktada çokça eleştiri alan bir yöntemdir (Türkdoğan 1984: 26).

1.2.4.1.4 Kolaydan Zora Gitme Yöntemi

Çocukların basit, içgüdüsel çizgilerden başlayarak karışık biçimleri daha kolay kavrayacakları görüşü egemendir. Yöntem “basitten karmaşığa” ilkesine bağlıdır. Sanat eğitiminde kolay, basitçe anlaşılabilir bilgilerden karmaşık olanlara doğru uygulanacak bir öğretimin çocuğunun yapısına denk düştüğü kabul edilmiştir. Ne var ki, çocuk ve doğa ilişkisi yalnızca çizgisel bir anlayışla değil, aynı zamanda doğanın algılanışı ve bu algıların çeşitli sentezlerinin ortaya konusu ve yorumlarıyla bir sanat eğitimi verebilir (Türkdoğan 1984: 26).

1.2.4.1.5. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi

Bu yöntem gösterme ve yapma tekniğinin gösterme kısmını içermektedir. Eğitimci öğrencinin yapacağı çalışmayı, çözülecek problemi araç ve gereç kullanımı ile işlem basamaklarına ve çözüm sırasında göre yapıp göstermelidir. Demonstrasyon planlı olarak uygulanan bir yöntemdir. Önceden nasıl, ne zaman, hangi araçlar ile nerede yapılacağını belirlenmelidir. Hatta öğretmen sınıfta uygulanacak çalışmayı ders öncesine kendi başına yapmalı ve en olgun şeklini alınca sınıfta uygulamalıdır (Sönmez 1994:242).

1.2.4.1.6. Gözlem Yöntemi

Eğitimcinin öğrenciye konuyu gözlem yaptırarak öğretmeyi amaçladığı bir öğretim yöntemidir. Tıpkı basımlar, posterler, video kasetleri, slaytlar, kavram haritaları, müze gezileri, sergiler gibi araçlar ile öğrencinin betimlemeler yoluyla karşılaştırmalar yapması istenir. Keşif yolu ile konu ya da tekniğe kavratılması hedeflenir. Öğrencinin görsel algı benliğini de zenginleştirecek bir yöntemdir. Bireysel ya da gruplar olarak gözlem yöntemi kullanılabilir.

1.2.4.1.7. Psikolojik Yöntem

Öğrencinin psikolojik yapısını merkezine alan bu yöntem ile, çocuğun psikolojik açıdan tanınması önem kazanır. Çocuk resimleri, çocuğun çok yönlü gelişimini gösteren bir belge gibi kabul edilir. Çocuğun zeka gelişimi ve kavram kurmalarıyla ilişkilidir. Çocuğun kavram elde etme ya da kavram geliştirmeleri ile zeka seviyesini belirlenebilir. Bilinçaltında yer eden ve yaşamını etkileyen olaylar yaptığı resim ile gün ışığına çıkar. Bu sayede çocuklar daha iyi tanınabilir ve rehberlik edilebilir. Bu yöntem sanat eğitimi geliştirmekten ziyade çocuğun genel kişilik yapısını ortaya çıkartmaya yöneliktir. (Yolcu 2004:105)

1.2.4.1.8. Yaratıcı Drama (Oyunlaştırma) Yöntemi

“Amerika’da Winifred Ward ve McCaslin gibi uzmanlar çocukların katılımcı oldukları drama etkinliklerini “yaratıcı drama” olarak tanımlamışlardır. Çocuğun yaratıcılığını geliştirmek amacı ile bu yöntem geliştirilmiştir.”²³ Drama yönteminde “çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkılarak, gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramtizasyon gibi tiyatro tekinliklerinden yararlanır. Çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, onları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenme geçme çalışmaları olarak tanımlanabilir.”²⁴ Bir öğrenme yöntemi olarak yaratıcı drama çocuğun kendini ifade etmesinde, bir araç ya da bir sanat biçimi olarak kabul edilebilir. Öğrenme, etkileşim sağlama ve sosyalleşme ile birlikte, güven ve kendine saygıyı yaratıcı drama etkinlikleri geliştirebilir. Ayrıca bir topluma ait olma ya da bir grubun üyesi olmanın getirdiği enerji ile iletişim ve problem çözme yetilerinin de geliştirilmesi yaratıcı dramanın önemli boyutlarındanıdır.

1.2.4.1.9. Bellek Eğitimi Yöntemi

Bellek eğitimi yönteminde, çocuğu serbest bırakma anlayışı egemendir. Öğrencilerin katı kurallar yerine, belleğini harekete geçirerek sanatsal ürün oluşturması hedeflenir. Slaytlar, hareketli gösteriler, tiyatrolar, videolar gibi görsel araçların kullanımına dayalı planlı yürütülen bir çalışmadır. Pestalozzi’ ye göre, öğrenci çizimlerinin ölçüt gibi kısıtlayıcı tutumlardan uzak tutulmalıdır. Öğrencinin yaratıcılığı, çevresini tanınmasını sağlarken tecrübe sahibi olduğu, bildiği sevdiği konuları belleğinden hareketle resim yapmasını sağlar (Erbay 1997: 44). Sanat eğitiminde çalışmaların sadece belleği dayalı olarak meydana getirilmesinin dış dünyadaki nesnelere analiz etme yetisinin geliştirmesine yardımcı olamayacağı düşüncesi ile çokça eleştiri alan bir yöntemdir. Sanat eğitimi

²³ Önder, Alev, *Yaşayarak Öğrenme İçin Drama*, Epilson Yayınları, İstanbul, 2002 s.28.

²⁴ San, İnci, *Drama ve Öğretim Bilgisi*, Naturel Yayınları, Ankara, 2003, s.5.

ilkelerinin iyi kavratılmaması, öğrencinin bilmediği bir konuda her zaman özgün buluşlar yapamamasına neden olabilir. Dolayısıyla sadece bellek eğitimine dayanan bir sanat eğitiminin yaratıcılığı etkin bir biçimde geliştirmedeği açıktır.

1.2.4.1.10. Çözümleme ve Birleştirme (Analiz ve Sentez) Yöntemi

Bu yöntem ile bir çalışmanın değerlendirilmesinde bilgiler arasında bağlantı kurma, benzerlik ya da farklılıkları tespit etme davranışlarının kazanımı hedeflenir. Eğitimci gözleyici ve yardımcı bir görev üstlenerek öğrenciyi bu süreçte destekler. Sanat eserlerini incelemede kullanılan yöntemlerdendir. Öğrenciden bir sanat eseri hakkında ayrı ayrı verilen bilgileri genelleme yaparak aktarması istenir. Bu yöntem ile hedeflenen nihai amaç ise öğrencinin kendi üslubunun yaratmasıdır (Erbay 1997: 47).

1.2.4.1.11. Bilgisayar Destekli Yöntem

Sanat eğitiminde sanatsal yaratım için kullanabilecek bilgisayar yazılımları mevcuttur. Resim, fotoğraf, illüstrasyonlar yaratmak ya da tasarım çalışmalarını tasarımılamak için çeşitli programlar kullanılmaktadır. Bilgisayar kullanımıyla, çocuklar kusursuz çizgiler ile şekilleri, çeşitli kalınlıklarda fırça, kalem ile renk paletlerini kullanarak istediği biçimleri yaratabilir. Çocuk, çeşitli filtreler ve yüksek çözünürlüğü kullanıp kağıt üzerinde gerçekleştirilmede zorlandığı biçimlerin meydana getirebilir. Böylelikle bilgisayar destekli yöntem ile güven duygusunu da kazanabilirler. Öğrenci aşama aşama çalışmasını kayıt edebilir. Geleneksel yöntemlerde geri dönüş ihtimali yok iken, ekranda beğenmediği etkileri yok edip yeniden düzenlemesine devam edebilir. Fakat oluşturacağı bütün sanatsal uygulamalarda belirli bir sınır vardır; yalnızca kullandığı programda var olan renkler ve biçimler ile çalışmalarını gerçekleştirebilir. Öğrenciler, geometrik temelli imgelerin, soyut yorumların ağırlıkta olduğu kompozisyonlarında, imge yaratmada güçlük ve gerilim yaşayabilir (Greh 1990: 132). Maliyet açısından ekonomik olmayan bir yöntem olsa da

öğrenciler bilgisayardan faydalanmayı öğrenmelidirler. Teknoloji, gündelik hayatın vazgeçilmez bir ögesi biçiminde sanat eğitiminin bir aracı olarak kullanılabilir. Amerika’da yaygın biçimde uygulanmakta olan yöntem, günümüz okullarında fiziki şartlar elverişliyse, öğrencilere bu tür uygulamalar yaptırılabilir. Sanat eğitimcisinin de kuşkusuz bilgisayar kullanımında deneyimli ve yetkin olması gerekmektedir.

1.2.4.1.12. Müzikli Yöntem

Müzik eşliğinde sanat eğitiminin uygulanması olarak tanımlanır. Müziğin yaratıcılığı geliştirdiği düşüncesi ile çocuğu psikolojik açıdan rahatlatan eserleri dinlemenin sanatsal süreçte yaratıcı gücü ortaya çıkartması beklenir. Bir motivasyon aracı olarak kullanılan müziği dinleyerek öğrencilerin hayal dünyalarında saklı olan imgeleri sanat yoluyla ile görsel hale getirmek hedeflenir (Erbay 1997: 46). Enstrümantal ağırlıklı müziklerin çocuğun dikkati dağıtmaması bakımından daha uygun olduğu akla gelse de; çocukların müzik zevklerine denk düşmeyen bir müzik eserinin güdeleyici olmaktan çok ilgi dağıtıcı bir etkisi de olabilir. Buna rağmen sanat eğitiminde sık kullanılan bir yöntemdir.

1.2.4.1.13. Modelden Çalışma Yöntemi

1832 yıllarında Alman okullarında uygulanan bir yöntemdir. İlköğretim okullarının 7. ve 8. sınıflarında resim derslerinde kullanılan bu yöntemin amacı geometrik şekillerle resim yapmaktır. Bu yöntemin ilk dönemlerde güzel olan geometrik olandır görüşü egemen olmuş olsa da zamanla doğadan resim yapma anlayışı da benimsenmiştir (Sezer ts.:15).

1.2.4.1.14. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi

Disiplin temelli sanat eğitimi, Amerika Birleşik Devletleri’nde 1980’lerde ortaya çıkan Getty Eğitim Enstitüsü (The Getty Education Institute for the Arts) tarafından geliştirilen

bir sanat eğitimi yaklaşımıdır. Sanat uygulaması, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetikten oluşan dört sanat disiplininin oluşmaktadır.. Bu disiplinler öğrencilerin sanat çalışmaları ile geniş ve zengin deneyimlere sahip olmasının hedeflendiği; temel bilgi, yetenek ve anlayışı sağlayan, sanatın disiplinleridir. Öğrenciler sanat eğitiminde başarıyı sanatın dört disiplininin uygulanışı ile başarabileceği ön görülmektedir. disiplin temelli sanat eğitiminde,

- Çeşitli kitle iletişim araçları, teknikler ve araçlar ile, sadece deneyim değil aynı zamanda tasarlama-düşünme sayesinde, sanat çalışmaları vasıtasıyla yaratma (sanat uygulaması);
- Sanat eserleri ile ilgili tanımlama, yorumlama, değerlendirme ve kuram ortaya koyma yoluyla; sanatın toplumdaki rollerini açık bir şekilde anlatma ve sanat eserlerinin değerini bilme ve geliştirme (sanat eleştirisi);
- Sanat nesnelere tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamlarını araştırma yoluyla; beşeri durumlarını daha iyi anlamak için zaman, mekan, gelenek, görev ve üslup açılarının üzerine odaklanma (sanat tarihi); ve
- Sanatın doğası, anlamı ve değerini tartışma ve geliştirme yoluyla, diğer çeşitli olgulardan nasıl ayrıldığını anlamaya yol gösteren, farklılıkların nedenlerini sorgulayan konularda ve sanat eserlerini yargılama ve değerlendirmede ölçüt geliştirme (estetik) davranışları disiplinlerin uygulanışı ile hedeflenmektedir (Dobbs 1998:4).

Tüm öğretim süreci dört sanat disiplininin merkeze alan bir anlayış ile programlanmakta ve birçok öğretim yöntemi bir arada kullanılmaktadır. Sanatsal yetenekleri yaşlılarına oranla daha geride olan öğrencilerin ilgisinin sanat ve sanat olaylarına çekilmesi öngörüsü ile sadece sanatsal deneyimler kazandırmayı değil aynı zamanda sanat eserlerini inceleme, sanatçıları ve sanat akımlarını dönemleri ile birlikte tanıma etkinlikleri bu yöntemlerde yer almaktadır.

Son otuz yıldır, müze eğitimi, kültürler arası eğitim, medya eğitimi (kitle iletişim araçları yoluyla sanat eğitimi), popüler kültür yoluyla eğitim gibi yöntemler disiplin temelli sanat eğitimi yöntemi ile birleştirilerek uygulanmaktadır. Ülkemiz sanat eğitimcilerin yeni

tanıştıkları bu yöntemler, batı dünyasında yaygın olarak tartışılmakta ve okullarda bu tekniklerin yer aldığı programlar uygulanmaktadır.

2. ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

2.1. DEĞERLENDİRME

Eğitim “istenilen davranış değişikliklerini geliştirmek, hatalı davranışları değiştirmek ya da istenmeyen davranışları”²⁵ düzeltmek amacı ile yapılmaktadır. Okullarda uygulanan eğitimin sonucunda başarı ya da başarısızlık düzeylerinin belirlenmesi için değerlendirme gereklilik taşımaktadır. Öğrencilerin davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi ile ancak eğitimin amacına ulaşp ulaşamadığı tespit edilmektedir. Tekin, değerlendirmeyi; “ölçümlerden anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmak”²⁶ olarak ifade etmektedir. Değerlendirme, eğitim süreci boyunca yürütülen tüm faaliyetlerin amaçlarına ulaşma derecelerinde yargıya varmak olarak tanımlanabilir.

Eğitim sürecinin başarı derecesini ortaya çıkartan değerlendirmede, objektif tekniklerin kullanılmasından elde edilen değerler ile yargıya ulaşma ve sübjektif olan hükümler bir arada yer almaktadır. Öğretim faaliyetlerinin sonuçları hakkında hüküm vermek için göz önüne alınan öğrencinin büyüme ve gelişmesi ile ilgili birçok faktör, değerlendirmenin bütünlüklü yapısını oluşturmaktadır (Micheels – Karnes 1968: 31).

Eğitim sistemleri ardışık basamaklardan oluşmaktadır. Her yeni öğrenim döneminde bir önceki sürecin bir basamak üzerinde yer alan hedeflere yönelik öğretim gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin bir üst basamağa geçiş sağlaması, yılsonunda bir takım ölçmelere ve değer yargılarına varılmakla mümkün olmaktadır. Değerlendirmede sağlıklı bir karara varmak için yeteri kadar veri toplanması, toplanan verilerin geçerli olması ve doğru yorumlanması gerekmektedir (Turgut 1987:1).

²⁵ Turgut, Fuat, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, 5.basım, Ankara, Saydam Matbaacılık, 1987,s.1.

²⁶ Tekin, Halil, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 13.basım, Yargı Yayınları No.17, Yargı Yayınevi, Akara, ts., s.39.

Öğrencilerin tam, eksik ya da hatalı öğrenmeleri değerlendirme ile ortaya çıkarıldığı zaman; öğretimin yeniden planlanıp, tekrarlanma şansı yaratılmaktadır. Bu durumda, öğretim sürecinde değerlendirmenin iki rolü belirginleşmektedir. Birincisi, öğretmene öğrencisi hakkında bilgi vermek; ikincisi, gelecek derslerin planlanmasında kullanılacak ön bilgiyi sağlamaktır (Moore ts.: 88).

Eğitimin amacına ulaşması için öğretimi konu alan etkinliklerin seçimi, etkinliklerin öğrencilere niçin ve nasıl bir yöntemle yaptırılacağı, hangi tamamlayıcı ve yardımcı kaynaklardan faydalanacağı planlama ile belirlenmektedir. Planlama yapmanın en önemli amaçlarından biriside başarının nasıl ölçüleceğini önceden tasarlanmasıdır (Küçükahmet 2003:131). Öğretmen hazırladığı ders planları ile ölçme etkinliklerini belirlemektedir. Ölçme sonucu ile öğretmen yargıya varma aşamasına ulaşmaktadır.

Değerlendirme süreci sonunda varılan değer yargısında üç ana öge yer almaktadır. Bu değerler, “**gözlem**” (ölçme sonucu), “**ölçüt**” (kriter) ve ölçme sonu ile ölçüt arasında yapılan “**işlem**”dir (Turgut 1997: 224). Değerlendirme, eğitim süreci ile birlikte gelişmekte ve eğitim sürecinin sonucunda sayısal olarak ifade edilmektedir. Değerlendirme sürecinde kullanılan gözlem verileri ölçme araçları ile elde edilmektedir.

2.1.1. Değerlendirme Türleri

Genel eğitimde ve sanat eğitimi derslerinde öğrencilerin başarı durumları, bilgi eksiklikleri, programın amacına ulaşma derecelerini betimlemek amacı ile üç tür değerlendirme yapılmaktadır. Bunlar, tanımaya yönelik değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirme türlerinden oluşmaktadır.

2.1.1.1.Tanımaya Yönelik Değerlendirme

Tanımaya yönelik değerlendirmede, eğitimcilerin öğrencilerinin ders amaçlarında yer alan ön koşullara sahip olma derecelerini betimlemeye yönelik olarak yapılmaktadır.

Bununla birlikte öğrencilerin daha önceki deneyimleri ile ders amaçlarında geliştirilmesi düşünülen davranışları edinip edinmediklerini tespit etmek için kullanılmaktadır. Bütün öğrencilerin aynı düzeyde olduğu varsayımına dayandırılmış bir eğitim sisteminde dahi öğrencilerin farklı deneyimler ve yeteneklere donanıma sahip oldukları göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrenciler hazır bulunuşluk düzeylerine göre gruplara ayrıldığı takdirde başarı oranının daha yüksek olabileceği ön görülmektedir (Tekin ts.: 25).

2.1.1.2.Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme sanat eğitiminde öğrencilerin kavrama ve psiko-motor becerilerini ortaya çıkartmak için yapılan bir değerlendirme türüdür. Öğrencilerin ürünleri ve süreçlerine odaklanarak sınıfın bütünsel yapısı ya da öğrencilerin bireysel yapısı hakkında veri toplamak için kullanılmaktadır.

Sanat eğitiminde biçimlendirici değerlendirme, yedi basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar, öğretim konularını tanıma, bir yargı sorusu oluşturma, geribildirim stratejisini oluşturma, öğretim stratejisine karar verme, stratejiyi uygulama, geri bildirim analiz etme ve yorumlama ile sonuçları karşılaştırmadan oluşmaktadır (Beattie 1997: 84).

Öğretmenler ders sırasında uygulayacakları kısa süreli testler yada etkinlikler ile öğrencilerinin konuyu kavrama dereceleri, öğrenme güçlükleri, yanlış öğrenmeleri tespit edilmektedir.

2.1.1.3.Düzyer Belirleyici Değerlendirme

Öğretim sürecinin sonunda ya da öğretim süreci içinde uygulanan, programda amaçlanan davranış değişikliğini tespit etmeye yönelik değerlendirmeleri kapsamaktadır. Biçimlendirici değerlendirmeye göre daha çok kullanılan bir değerlendirme türüdür. Düzyer belirleyici değerlendirmede puanlandırma ile öğrencilerin yıl boyunca gösterdikleri başarı durumları değerlendirilmektedir. Öğrenciler not verme ile başarı kategorileri ile gruplandırılmaktadır.

Genellikle ilköğretim okullarında öğrencilerin başarı durumları, sanat uygulamasının not ile değerlendirilmesi ile tespit edilmektedir. Sanat eğitimin yapısı gereği notla değerlendirmede öğretmenlerin objektif davranmalarında bazen güçlükler yaşanabilmektedir. Çalışma yapısına uygun ölçütlerden oluşan ölçme araçlarının kullanımı ile daha sağlıklı bir değerlendirme yapmaya olanak yaratılmalıdır. Her öğrencinin aynı yetenek seviyesinde olmadığı ön görüşü ile sadece ürüne dayalı olarak yapılan bir değerlendirme öğrencinin bir bütün olarak değerlendirilmesinin önünü tıkamaktadır. Ürün değerlendirmesinin yanı sıra uygulanabilecek farklı ölçümleme stratejileri, değerlendirmenin çok boyutlu gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Çeşitli ölçümleme yöntemlerin kullanımı ile öğrenciler yeni bilgiler edinme fırsatını da yakalamaktadırlar.

2.1.2. Değerlendirme Teknikleri

Değerlendirmede, kullanılan karşılaştırma temelli değerlendirme iki türlü yapılmaktadır. Bireyler birbirleri ile karşılaştırılarak ve seçme yapılan değerlendirmeler, “**norma dayalı değerlendirme**” (bağlı değerlendirme) olarak tanımlanmaktadır. Bağlı değerlendirme sürecinde, her zaman birbirinden çok farklı öğrenme derecelerine sahip öğrencilerin bir grupta yer alması öngörülmektedir. Bu tür değerlendirmelerin doğruluğu tartışmalı bir özellik taşımaktadır. Eğitimde, öğretim yolu ile istenilen özellikler kazandırılması amaçlanmaktadır. Bağlı değerlendirme ile yapılan karşılaştırmalar, öğretim süreçlerinin hedeflerinden uzak bir nitelik taşımaktadır (Demirel 2004: 237).

Değerlendirme ölçütü, değerlendirilecek grubun özellikleri dikkate alınmadan, önceden belirleniyorsa, bu tür ölçütler ile yapılan değerlendirmeler “**hedefe dayalı değerlendirmeler**” “(mutlak değerlendirme) olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde kullanılan değerlendirme türleri bu grubun içinde yer almaktadır. Bu teknik, program öncesinde, süreç içinde ve süreç sonucunda yapılmaktadır (Tekin ts.: 40).

2.2. ÖLÇME

Genel olarak ölçme ve değerlendirmenin aynı anlama geldiği görüşü yaygın olsa da; birbirine bağlı iki kavram söz konusudur. Eğitimde, ölçme bir gözleme türüdür. Öğretmeni ilgilendiren bir özellik ya da oluşumun niceliğini belirlemek amacı ile ölçme yapılmaktadır. Eğitim sürecinde kullanılan diğer tekniklere oranla daha keskin, daha objektif ve daha güvenilir bir yol olması için ölçmede, elde edilen verilerin sayısal olarak ifade edilmesi aranmalıdır. Öğretmenin topladığı gözlem verilerinin sayısal ifadesinin istatistiksel çözümlemesi, yorumlamayı kolaylaştırarak; ölçme sonucunda verilecek yargılarda kesin ve açık sonuçlar ortaya çıkartmaktadır (Yıldırım 1999: 2).

Özçelik, ölçmeyi “varlık veya olayların belli bir nitel ya da nicel özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme olarak”²⁷ tanımlamaktadır. Ölçme betimleyici bir nitelik taşımaktadır. Öğretim süreci sonucu ya da bir özelliğin nesnel olarak niceliğini belirlemek için kullanılmaktadır.

Ölçme işlemi sonucunda elde edilen verilen sayısal ve ya sembolik ifadesi “ölçüm” olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlar bir ölçümü açıklamaktadır. Ölçüm, ölçme işlemi sonucunda elde edilen nicelikleri kapsamaktadır. “Ölçüt” ise ölçümler hakkında bir karar varılırken kullanılan kriterler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin bir öğrencinin başarılı sayılabilmesi için istendik davranışların %50’sini kazanmış olması beklenmektedir (Tan – Erdoğan 2004: 136).

Eğitimde ölçütlerin kaynağı ders hedeflerinde yer almaktadır. Bir eğitim aracının hedefe ulaştırıcılık niteliği, o aracın değer ölçüsünü vermektedir. Bu nitelik bir ders konusu olabileceği gibi bir programda olabilmektedir. Herhangi bir eğitim aracının değeri, kazandırılmak istenen nitelik ya da beklenen gelişimin ölçüt olarak kullanılmasından oluşmaktadır (Yıldırım 1999:5).

²⁷ Özçelik, Durmuş Ali, *Ölçme ve Değerlendirme*, 3.basım, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1998, s.13.

Planlanma sürecinde belirlenen ve öğrencilerin kazanması planlanan hedeflere ait davranışlar, öğrencilerin niteliklerini içermektedir. Değerlendirme sürecinde, ölçmeye konu olan bu özellikler, bilişsel, duyuşsal ya da psiko-motor davranışlardan oluşmaktadır.

Değerlendirme bir yargılama işlemi olup; veri, norm, ölçüt ya da amaçların karşılaştırmasına dayandırılmaktadır. Gözlem verilerinin beklenen ölçütleri yakaladığı oranda sonucun başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Aksi takdirde sürecin başarısız olması söz konusudur (Yıldırım 1999: 3).

Eğitimde, “ölçme etkinliklerinin sıklığı ve çeşitliliği öğretmenin subjektif kararlara nazaran daha objektif kararlar vermesini sağlamaktadır.”²⁸ Öğrencinin zeka, kişilik, yetenek ve tutumlarının sayısal veriler ile ifade edilmesi; öğretmenin kaba hatlar ile öğrencisini betimlemesinden daha geçerli bir değerlendirme yapmasına olanak sağlamaktadır. Ölçme, öğretmenin karar verme sürecini kolaylaştırırken, bireysel yaklaşımını uzak tutmasını sağlamaktadır.

Değerlendirmede belirli ölçütlere göre yorumlanan gözlem verileri, test uygulamaları, her türlü planlı ve plansız gözlemler, görüşme, anket, yazılı ödevler, sınıf içi ve sınıf dışı davranışlardan oluşmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme yeterlilikleri ve özel yetenekleri, kişisel ve sosyal davranışları, sağlık ve diğer bedensel gelişmeler hakkındaki veriler de gözlem verilerinin kaynağını oluşturmaktadır.

Eğitimde, temelde iki tür ölçme ile değerlendirme verileri elde edilmektedir. Öğrenim sürecinde, ölçülecek değişkenlerin, dolaysız bir şekilde gözlenmesi yoluyla yapılan ölçmeye “**temel ölçme**” (dolaysız ölçme) denmektedir. Ölçülen değişkenler, dolaysız bir biçimde gözlem yapılabildiğinden somut nitelikler taşımaktadır. Dolaysız ölçme örnek ile açıklanırsa; sınıf mevcudiyetinin belirlenmesi doğrudan ölçülebilen bir özelliği taşımaktadır (Tan – Erdoğan 2004: 140).

Doğrudan ölçülemeyen özellikler “**dolaylı ölçme**” ile ilgilidir. Bu ölçme türünde bireyin özelliklerinin ilgili olduğu sanılan başka özellikleri ölçülmektedir. Bireyin bir takım koşul ya da durumlara verdiği tepkiler gözlemlenmektedir. Örneğin doğrudan ölçülemeyen

²⁸ Turgut, a.g.e., s.7.

zeka ve başarı, dolaylı ölçmeyle ölçülebilmektedir. Eğitimde genellikle ölçme konusu olan davranışlar ile ilgili olduğu sanılan davranışlar gözlenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinden belirli biçimlerde davranmalarını istemektedirler. Öğrencinin öğretim sürecindeki tepkileri ile davranış özelliklerini belirlenmeye çalışılmaktadır (Tekin 1997 32).

2.2.1. Ölçek ve Ölçek Türleri

Ölçek, ölçme sonuçlarını ifade edildiği sembol ya da sayıların biçimsel niteliklerinden oluşmaktadır. Ölçme işleminin yapılaş biçimi ve ölçme sonuçlarının ifadesinde kullanılan sayı ya da sembollerin özelliklerine bağlı olarak, ölçekler gruplandırılmaktadır. Bunlar, eşit aralıklı ölçekler, eşit oranlı ölçekler, sıralama ölçekleri ve sınıflama ölçekleridir (Turgut 1987: 16).

2.2.1.1Eşit Aralıklı Ölçekler

Belirgin iki noktanın arasının eşit aralıklarla bölünmesi ya da belirgin bir noktadan itibaren tanımlanmış bir birim ile bölümlenerek geliştirilen ölçekleri ifade etmektedir. Eşit aralıklı ölçek araçlarını termometre, takvim, standart puanlar oluşturmaktadır. Bu ölçekte tanımlanmış bir birim yer almaktadır. Ölçek, başlangıç noktasından her iki yöne doğru eşit olarak bölümlenmektedir. Eşit aralıklı ölçeklerde kullanılan sıfır noktası mutlak (doğal) sıfır noktası olmamaktadır. Sıfır noktası, gerçek bir değer taşımadığı halde, bu tür ölçeklerde bir değer olarak kabul edilmektedir. Örneğin bir termometre ile yapılan ölçmede, suyun sıcaklığının “0” derece olduğu gözlenebilmektedir. Bu tür ölçeklerde sınıflama, sıralama, farkları bulma, toplama çıkartma gibi işlemler yapılabilirken, çarpma ve bölme işlemleri yapılamamaktadır. Örneğin 30°C’lik bir sıcaklık, 15°C’lik bir sıcaklığın iki katı olduğu söylenememektedir (Tekin ts.: 36).

2.2.1.2. Eşit Oranlı Ölçekler

Eşit oranlı ölçek birimlerinde, eşitliğin sağlandığı ve sıfırın, mutlak sıfır kabul edildiği ölçek türünü ifade etmektedir. Eşit aralıklı ölçekten farkı, sıfırın saymaca sayı olarak kabul edilmemesidir. Bu tür ölçeklerde gerçek bir sıfır noktası olduğu için her türlü matematiksel işlem yapılmaktadır. Metre, kilogram, saat gibi ölçme araçları bu tür ölçeklerde yer almaktadır. Eğitimde öğrencilerin boy, kilo gibi özellikleri bu tür ölçekler ile ölçülebilmektedir. Örneğin bir öğrencinin kilosunu diğer öğrencinin kilosuna oranı bu tür ölçekler ile elde edilen veriler ile ifade edilebilmektedir (Tan – Erdoğan 2004: 144).

2.2.1.3. Sıralama Ölçekleri

Sıralama ölçeklerinde, belirli bir özelliğe sahip oluş dereceleri sırası ile ifade edilebilmektedir. Öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlara göre başarı düzeyleri bakımından sınıf içindeki yeri sıralama ölçeği ile belirlenebilmektedir. Bu tür ölçeklerde insan, olay yada nesnelere arasındaki belirli bir özelliğin, birbirlerine göre daha az yada daha çok sahip olma dereceleri ifade edilmektedir. Sıralama ölçekleri ile elde edilen veriler ile ortanca, yüzdeler, sıra farkı korelasyonu gibi istatistiksel işlemler yapılabilmektedir (Demirel 2004: 192).

2.2.1.4. Sınıflama Ölçekleri

Sınıflama ölçeklerinde ölçülecek değişkenin belirli bir boyutta yer almamaktadır. Ölçülecek değişkenler, kategorik değerler içeriyorsa sınıflandırılarak açıklanabilmektedir. Dolayısıyla bu tür ölçeklerde insan, eşya ya da nesnelere yalnızca kategori bakımından sınırlı ayrımlar ile sınıflandırılmaktadır. Örneğin sınıf başarısı değerlendirilirken kız ya da erkek öğrenciler olarak sınıflandırma işlemi ile yapılabilmektedir (Turgut 1987: 19).

2.2.2. Ölçme Aracında Bulunması İstenen Nitelikler

Öğretim programının hedeflerinde yer alan davranış değişikliği ile öğrencinin başarı düzeyi ya da uygulanan planın yeterliliğini değerlendirmek için, ölçmede hangi amaç hedefleniyorsa o amaca uygun ölçütler seçilmektedir. Değerlendirmenin sağlıklı ve doğru yapılması ölçme aracının özelliklerine bağlıdır. Değerlendirmede ölçme sonuçlarına dayanarak yargıya varılmaktadır. Öğretmenin doğru kararlar vermesi ölçütün yapısı ile ilgilidir. Ölçmede hatasız ölçümleme yapmak her zaman mümkün olmazken, en az hatalı ya da hatasız ölçme yapmak için kullanılacak aracın tam ve doğru tasarlanması gerekmektedir.

Ölçme aracında “**geçerlilik**” olarak aranan nitelik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı niteliği başka bir özellikle karıştırmadan ölçebilme derecesini kapsamaktadır. Geçerli bir ölçme aracı, doğru bir ölçmenin yapılmasını sağlamaktadır. Amaca yönelik olarak geliştirilen ölçme araçları bu niteliği taşımaktadırlar. Ölçme aracı, neyi ölçeceğini belirlenmesi geçerliliğini betimlemektedir. Ölçme aracının bir bütün olarak amaca ne kadar hizmet etmesi “**kapsam geçerliliğini**” oluşturmaktadır. Ölçülmesi hedeflenen maddelerin her biri yeterli ve dengeli bir özelliğe sahip olduğu takdirde, ölçme aracı kapsam geçerliliğine sahip olmaktadır (Tekin ts.: 42).

“**Ölçüt geçerliliği**” ölçme aracıyla, geçerli olduğu kabul edilen başka bir ölçme aracının aynı deneklere uygulanarak, elde edilen ölçümle arasında kurulan korelasyonunu ifade etmektedir. Ölçme işleminin veya bir testin “**yapı geçerliliği**” ise ölçme aracının teorik bir yapıyı ölçüp ölçmediğini göstermektedir. Ölçme aracının yapısının, teorik olarak ölçülmesi hedeflenen yapıya uygunluğunu ifade etmektedir. Dolaylı bir ölçmeyi gerektiren bir nitelik taşımaktadır. Ölçme aracının teorik yapıyı doğrulaması geçerliliğinin yüksekliğini belirtmektedir (Tan – Erdoğan 2004: 204–205).

Bir testin gerçekte ölçülmesi amaçlananlardan çok, ne ölçüyor görüldüğü ile “**görünüş geçerliliği**” ilişkilidir. Bir testin biçiminin etkileri, birey üzerinde testin amacına yönelik olduğunu düşünmesi hedeflenmektedir. Ölçmede her zaman göz önünde bulundurulmayan ve testin doğruluğunu her zaman yansıtmayan bir niteliktir (Tekin ts.: 53).

Ölçme aracının nasıl ölçeceğini belirlenmesi ise “**güvenirlik**” özelliğini oluşturmaktadır. Ölçmenin tutarlılığını ifade eden bir nitelik aynı zamanda geçerliliğini de ifade etmektedir. Güvenirlik, tesadüfi olarak ortaya çıkabilecek olası kaynaklara göre çeşitli anlamlar taşımaktadır. “**Duyarlılık**” ölçme aracının birimi ile ilgili olup, birimi küçük olan ölçme aracının birimi büyük olana göre daha duyarlı kabul edilmektedir. Örneğin gram bölmeli bir terazi, kilogram bölmeli bir araca oranla daha duyarlıdır. Ölçme aracı aynı amaçla bir çok defa kullanılabiliriyorsa bu özellikle ölçme aracının “**kararlılığı**” ortaya çıkartmaktadır. Elde edilen sonuçlarda değişkenlik görülüyorsa, aracın güvenirliliği geçersiz olmaktadır. Ölçme aracının parçaları bütünü ile ilişkisi aracın “**tutarlılığı**” oluşturmaktadır (Demirel 2004: 195).

Testin hem güvenirliliğini hem de geçerliliğini etkileyen faktörlerden biriside testin “**objektiflik**” niteliğini taşımasıdır. Bu unsur testin hazırlanması sürecini etkilediği gibi testin puanlandırma sürecini de etkilemektedir. Öğretmenin kişisel yargıları her iki süreci etkilemediği sürece test nesnel ve tarafsız bir yapıya sahip olmaktadır (Micheels – Karnes 1968: 113).

Ölçme araçlarının “**ayırt edici**” özelliği küçük farklılıkları ortaya çıkartma niteliği ile ifade edilmektedir. Bu nitelik öğrencilerin dikkatlerini her bir ölçme maddesine yoğunlaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenme derecelerini ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkartılması, başarı düzeylerini doğru bir biçimde göstereceği anlamına da gelmemelidir. Ölçme aracında aranan özelliklerden biriside “**kullanışlı**” bir araç olmasıdır. Bir testin en az zamanda uygulanması ve puanlandırılmasına yönelik geliştirilmesi kullanım açısından uygun niteliği olduğunu göstermektedir. Kullanışlılık niteliğini oluşturan unsurlardan biriside, testin çoğaltılmasının ekonomik olmasıdır (Micheels – Karnes 1968: 116–121).

Değerlendirme sürecinde tasarlanacak ve uygulanacak bir ölçme aracının yukarıda anlatılan pek çok niteliği taşıması, ölçme aracının nitelik bakımından yeterli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme aracını tasarlama aşamasında dikkatli ve objektif tutumları, elde edecekleri verilerin doğruluğunu ve nesnelliliğini kapsamaktadır. Bununla birlikte, verilerin yorumlanmasında gösterilen tutum, eğer nesnel olmayan bir özellik

taşıyorsa; ölçme aracı ne kadar güvenilir ya da geçerli olursa olsun, tam ve doğru bir değerlendirmenin yapılmadığını ortaya çıkartmaktadır.

3. SANAT EĞİTİMİNDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Sanat eğitimi yayınları incelendiğinde, değerlendirmenin İngilizcede sözcük karşılığının “**evaluation**” olduğu görülmektedir. “Herhangi bir eğitim kurumunun değerlendirilişi ile ilgili, öğrenci öğrenimi, öğretmen etkinliği, program kalitesi ve eğitim politikasını içeren değer yargıları”²⁹ olarak tanımlamaktadır.

Eisner’a göre değerlendirme, “sanat eğitimi programını ölçümleme ve öğrencinin düşünme yeteneklerini geliştiren yollar ile ilgisini çekmek için kullanılan etkinlikleri içermektedir.”³⁰ Bu tanımda öne çıkan unsurlar, program değerlendirmesi ile öğretmen, öğrenci ve yöntem değerlendirmesini içermektedir. Sanat eğitiminde değerlendirme, öğrenci performansı ve sanatsal gelişim süreci, öğretmen etkinliği ya da sanat eğitimi uygulaması hakkında bir yargıda bulunma süreci olarak betimlenebilir.

“Sanat eğitimi eğitsel değerlendirmesi, sistematik olarak seçilen eğitsel bir fenomenin doğası, bir değeri, araştırma ve yargının bir raporudur. Öğrencinin öğrenmeleri, gelişimi ve performansını; öğretmeninse uzmanlığı, performansı ve niteliklerini belirler. Programın uygulanması ve tasarımı, okulun örgütsel yapısını, okul ve sınıf iklimini, okul ve toplum ilişkilerini değerlendirilir. Kavramlar, planlar ve nesnelliğin değerlendirilmesidir. Eğitsel değerlendirmede sanat eğitimin birçok farklı yönü iç içe geçirilmiştir.”³¹

1. Ölçümlemek, değerlendirmek, not vermek
2. Ders kitapları,
3. Slayt, röprodüksiyon, film ya da diğer program kaynakları,
4. Öğretmen yeterliliği ve performansının okul yönetimince değerlendirilmesi.

²⁹ Battie, Donna Key, *Assessment in Art Education*, Davis Publications, Worcester, Massachusetts, U.S.A, 1997, s.4.

³⁰ Eisner, a.g.e., s.178.

³¹ Delacruz, E.M., *Evaluation in Art Education*, Illinois Art Education Association, Aurora, U.S.A, 1994, s.19,

Armstrong'a göre değerlendirme, bütün konularda, öğrencinin eğitimi için, okulu topluma karşı sorumlu tutan bir esas oluşturmaktadır. Değerlendirme ayrıca nitelikli bir sanat eğitimin önemli bir parçasıdır. Değerlendirme hem sanat dersinde, hem de sonrasında meydana gelmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerine yönelik, öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerini planlamaları bakımından kolaylık sağlamaktadır. Armstrong, sanatta değerlendirmenin yeni bir olgu olmadığını, fakat sanat eğitiminin belirli türleri hakkında geribildirim sağlamak için geliştirilen pek çok sistematik yaklaşımın sanat eğimcileri için yeni olduğu ifade etmektedir. Sanat eğitiminde öğretebilir konular hakkındaki yeni kuramlar ve uygulama yöntemleri genişletilmiştir. Bu genişletilen içerik ve bu içerikten sağlanan disiplinleri nitelendiren öğretim yaklaşımları, değerlendirmenin yeni metotlarının kullanımına yol açmaktadır. Sanat eğitiminde önemli olan öğrencilerin başarı performanslarını ortaya çıkartmaktır (Armstrong 1994: 1).

Sanat eğitiminde değerlendirme öğretim süreci devam ederken ve süreç sonucunda yapılan çeşitli ölçümlerden çıkan verilerin öğretmen tarafından yargılanması ile meydana gelmektedir. Değerlendirme eğitim sürecinin niteliği ve başarısının gözden geçirildiği bir süreci kapsamaktadır. Değerlendirmenin salt sanatsal öğrenci çalışmalarına not vermek olarak kabul edilmesi hem öğrencinin gelişim ve davranış özelliklerini çok yönlü gözden geçirilmesini engellediği gibi öğrencinin bilişsel bazı kazanımlarının da derecelendirilmesini engellemektedir. Sanat eğitimi değerlendirme olmadan nihai amaçlarına ulaşma aşamalarının da bilinmesi mümkün görünmemektedir.

Öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri, öğrenme tarzları ve tutumları ve kişisel düşüncelerine uygun değerlendirme stratejilerini öğretmenler tarafından belirlenmektedir. Değerlendirmenin içeriği hakkında farklı öğretmen görüşleri ve bir çok yöntem uygulanmaktadır. Sanat eğitimcilerinin ideal öğretme ve değerlendirme yöntemlerine bakış açılarını tespit etmeye yönelik yapılan bir araştırma çalışmasında, 10 öğretmenin 10'unda farklı görüşlerde olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde, performans, araç-gereç ve ürün sonuçları bilgi düzeyi, kişilik gelişimi doğrultusunda değişik değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığı bir süreç olarak betimlenmektedir. Ayrıca sanat

eğitiminde değerlendirme yapmanın gerekli olmadığı görüşünde ileri sürülmektedir (Demirci 2003 :160).

Sanat eğitimi değerlendirmesine karşı kuşkulu ve karmaşık bakış açılarına rağmen, değerlendirme sanat eğitiminin bütünlüğünü sağlayan önemli bir parçasıdır. Sanat eğitimi değerlendirmesi öğretimi ne bölmektedir ne de engellemektedir. Bununla birlikte değerlendirme yöntemleri öğrenciler için kullanışsız ya da bunaltıcı olmadığı sürece öğrencilerin ilgilerini ders içeriğine çekecek hatta öğrenci motivasyonunu da arttıracaktır. Değerlendirmenin etkili olması için, en önemli öğrenme amaçları için ölçme araçları seçilmelidir.

Eisner değerlendirmenin birçok farklı nedenle genelde hoş karşılanmadığını ifade etmektedir. Eisner'a göre bu durumun sebepleri şöyledir.

1. Değerlendirme eylemliliği, öğrenci çalışmasının niteliği hakkında yargıları belirtilir. Çoğu kez bazı yargıların yaratıcı potansiyeli ortaya çıkartmadığına inanılmaktadır.
2. Birçok sanat eğitimcisi için performans ölçümünde değerlendirme, değerlendirilmesi mümkün olmayan deneyimlerin biçimlerinden meydana gelen sanat yapıtları ile bağdaşmamaktadır.
3. Değerlendirme, öğrencilerin çabalarının sonuçları ya da ürünler ile ilgilidir. Birçok sanat eğitimcisi için ise, değerlendirme ürünle ilgili değildir; önemli olan öğrencilerin gayretlerinin sürecidir.
4. Sınama, standardize edilen sınama ve standartlaştırılmış sınamayla değerlendirmek titizlikle birleştirilmektedir. Standardize edilenden başka sonuçları hedefleyen bazı sanat eğitimcileri, değerlendirmenin sanat alanında ya çok az ya da hiçbir yeri olmadığına inanmaktadırlar. (Eisner 2002: 178).

3.1. Sanat Eğitimi Değerlendirmesinin Amaçları

Değerlendirme genel eğitimin önemli bir parçası iken bu durum sanat eğitimi içinde geçerli olmaktadır. Sanat eğitiminde değerlendirme yapmak, öğretmenin etkililiğini ölçtüğü gibi öğrencilerin başarı düzeylerini tespit etmektedir.

Resim-iş programında, sanat eğitimi değerlendirmesinde dikkat etmeleri gereken özellikler şu şekilde verilmiştir.

1. Yapılan çalışmanın özgünlüğü
2. Verileni anlama, uygulama ve çözümlene yetisi
3. Anlatım gücü
4. Zamanı, araç ve gereci kullanma yeterliliği
5. Çalışmalara karşı istekli oluşu
6. Düzenli çalışma yetisi
7. Genel gelişimi (çalışmalar arasında aşamalar yapı yapmadığı)

Programda da belirtildiği gibi öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin ürünleri, daha doğrusu performanslarına yönelik değerlendirme yapmaktadırlar. Sanat eğitiminde değerlendirme, sanat eğitimi programının başarısı ve sanat eğitiminde öğrenci öğrenmelerine yönelik öğretim amaçlarını ölçümlenmektedir. Görsel sanatların temel değerleri, sanat eğitimi programında ayrıntılı bir yapıya sahiptir ve sanat genel eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır. Öğretim ve değerlendirme sırası ile yapıldığı sürece, sanat eğitimi anlam kazanmaktadır. Hatalı öğrenmelerin değerlendirme ile ortaya çıkarılması, öğretmene farklı bir öğretim yolu kullanarak aynı içeriği yeniden tekrarlama fırsatını yaratmaktadır. Farklı metotların kullanımı ile içerik basitleştirilerek öğretilenmektedir. Bununla birlikte, sanat eğitiminde yöntem çeşitliliği, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine de olanak sağlamaktadır (Armstrong 1994: 6).

“Sanat eğitiminde, ne olursa olsun değerlendirmek ve değerlendirme yapmaktan vazgeçilmesi, eğitimciliğin profesyonel sorumluluğundan da vazgeçmek olur. Öğretmen öğrenme sonuçlarını değer biçmeden ya da değerlendirme yapmadan nitelendiremez. Dolayısı ile değerlendirme öğretmenlerin öğrencileri için ne yapabildiklerini ve ne yaptıklarını öğrenilmesi anlamına da gelmelidir. Değerlendirmenin amaçlarından birisi de öğretmenlere daha iyi neler yapılabileceği hakkında bilgi toplamasıdır.”³²

³² Eisner, a.g.e., s.178.

Öğrenci bilgisini tanımak, tanımlamak, karşılaştırmak ve hakkında bilgi vermek, öğrenci ile ilgili kişisel görüşlerin oluşmasına değerlendirme katkıda bulunmaktadır. Değerlendirme, bireysel ya da grup çalışmalarında, öğrencilerin çok yönlü benzer öğrenme türlerini tanımlamaktadır. Değerlendirme bilgisi, öğretmenlerin, öğrencilerini övmeye, ödüllendirme ya da onların gücünü ya da ihtiyaçlarını tanımlamalarında geri bildirim sağlamaktadır. Öğretmeye çalışılan konular hakkında sanat eğitimcilerine geçmişe dönük düşüncelerini sağlamaktadır. Doğru geribildirim sonradan ortaya çıkan gerçek amaç ve performans çerçevesini geliştirmektedir (Armstrong 1994: 7). Sanatsal öğrenme alanlarının değerlendirilmesi öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine, yeni ve geçmişte öğrendiklerini gözden geçirmelerine ya da hatırlamalarına olanak sağlamaktadır. Böylelikle sadece öğretmen için değil, öğrenciler içinde bir geri bildirim sağlamaktadır.

Nitelikli bir değerlendirmede, ürün ve süreçlerin bütününcü incelenmektedir. Amaç, bir ürün ya da bir süreç ya da her ikisi de olabilir. Ürün resim, heykel, eleştiri makalesi ya da bir sanat tarihi kronolojisi olacağı gibi, bu ürün, süreç ya da öğretim yönteminin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu süreç, bir sanatsal çalışma ya da bilişsel-tabanlı üretim amacına hizmet eden sanatsal çalışma ortamı veya sınıf temelli aktivitelerden herhangi birisini içermektedir. Yaratmak, analiz etmek, yorumlamak ve yargılamak bu sürecin aşamalarını oluşturmaktadır (Beattie 1997:6).

3.2.Sanat Eğitiminde Değerlendirmenin Önemi

Sanat eğitiminin nihai amaçlarına ulaşma dereceleri ancak değerlendirme ile ortaya çıkarılabilmektedir. Öğrenimi bir daha gözden geçirmek ya da doğrulamak için sanat eğitimi değerlendirmesi bir gereklilik taşımaktadır. Değerlendirme olmadan gerçekleştirilen bir sanat eğitimi dizginleri olmayan bir at gibidir. Kontrol edilmeyen bir at herhangi bir yere gidebilir ya da her hangi bir yere gitmek isteyebilir. Bununla birlikte, eğer değerlendirme öğretimle ilişkilendirilmemişse; hiç bir fayda getirmeyen bilgilere dönüşecektir (Armstrong 1994: 6).

Öğretmenlerin objektif ve güvenilir değerlendirme yaklaşımları, değerlendirmenin geçerliliğini de göstermektedir. Sanat eğitiminde değerlendirmenin nasıl olması gerektiği tartışmalı bir konudur. Öğrencilerin birbirlerinden farklı yeteneklerde olduğu bir çalışma ortamında, öğretmenin her öğrencisine özel ölçütler kullanması kısıtlı ders süresi bakımından pek mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte öğretmen öğrencinin sadece becerilerini değil aynı zamanda bilgi düzeyini de ortaya çıkartarak; öğrenmenin bilişsel boyutunu da daha ayrıntılı bir biçimde betimleme fırsatını elde etmektedir.

Öğretmenler, eğer öğrencilerin öğrenme süreçleri ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları hakkında daha iyi bilgilendirilirse; öğrencilerin yeni öğrenecekleri konuları ya da öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek dereceye çıkartacak materyalleri belirlemede daha iyi bir karara varabilirler. Öğretmenler genellikle değerlendirme sonuçları ile üç temel yargıya ulaşmaktadırlar.

1. Öğretimde yargıya varma: Öğrencilerin eğitim programının hangi basamağında olduğunu, ne öğrendiklerini ve bir sonraki süreçte neyin öğretilebileceğini tespit etmek.
2. Biçimlendirici değerlendirme yargısı: Eğitim programı çerçevesinde, bir öğrencinin öğrenme derecesine yönelik öğrenim gözlem sistemi, eğitim programının sonuçları ve öğretim sürecinde öğrenci bilgisini arttırmak için ihtiyaç duyulan değişiklikleri belirlemek.
3. Tanı yargıları: Öğrenci yetersizliği süreçlerini içeren ve karşılaşılan zorluklardan oluşan, bir rapor hazırlamak. Böylece öğretmen hataları gidermek için yeni öğrenim süreçleri yaratabilir ya da daha etkili bir öğretim programı tasarlayabilir (Fuchs 1996: 1).

Etkili değerlendirme teknikleri, sınıf öğretimini geliştirmekte, öğrencileri güçlendirmekte, öğrenci ilgisi ve motivasyonunu arttırmakta, öğretmene öğrencisinin gelişimi hakkında bilgi vermektedir. Etkili bir sanat değerlendirme programı ise, sanat eğitimcisine, sürecin başından beri öğrencilerinin güçlü ya da zayıf olduğu tüm özellikleri hakkında saptamalar ortaya çıkarırken, öğrenci sürecini denetlemektedir. Değerlendirme verilerinin sonucunda, öğretimsel uygulamalara adapte olmayı sağlamakta ve

geliştirmektedir. Öğrenciler hakkında teker teker bilgi sağlamak ve bir grup olarak sınıf yönetimi için kullanılmaktadır. Kısaca etkili sınıf değerlendirmesi öğretmenin değerli öğretme zamanını boşa harcanması anlamına gelmemektedir. Değerlendirme, öğretim niteliklerinin gerekli bir bileşenidir.

Değerlendirme, öğrencilerin ürünlerini düzeltmelerine ve değişiklikler yaratmasına olanak sağlamaktadır. Etkin bir sanat eğitimi değerlendirmesinde, öğrenciler bir temayı, fikri, ürünü, çalışma sürecini ya da sonradan eklenen verileri gözden geçirmektedirler. Bu şekilde uygulanan bir değerlendirme, sanat eğitimcisine öğrencisinin ilerleme ve gelişimi ile ilgili paha biçilemez değerde bilgi vermektedir. Öğrencinin kendisini değerlendirmesi ve gözden geçirmesi ile birlikte, mümkün olduğunca sanatçıların eserlerini inceleme ya da yeniden çalışma, estetikçi, eleştirmen ve sanat tarihçilerinin düşünce ve yazılarıyla ilgilenmesini de sağlamaktadır (Beattie 1997:6).

Değerlendirme, okul yönetimleri ve aileleri öğrenci başarısı hakkında bilgilendirmekte; öğretmenin de öğretmenlik niteliğini ortaya çıkarmaktadır. Her çocuk, not ile değerlendirilmekten haz duymaktadır. Yüksek not alan öğrencileri olumlu motive eden not verme durumu sanat eğitimde bir pekiştirici görevini de görmektedir. Bununla birlikte öğretmenin sürekli bütün öğrencilerine yüksek not vermesi öğrenmeye karşı bir isteksizlik de yaratmaktadır. Öğrenci çabaları ile aldığı notu hak ettiğini bildiği sürece, sanat eğitimi hakkında daha olumlu düşünceler gelişmektedir. Değerlendirme böylelikle kişilik gelişimini olumlu etkilemektedir.

3.3. Sanat Eğitiminde Değerlendirmesinde Yaşanan Zorluklar

İlköğretim okulları Resim-İş derslerinde, öğretmenlerin değerlendirmelerini not ile vermeleri gerekmektedir. Bu durumda, öğretmen yargılarını “5”lik not sistemine göre, notlandırmak durumundadır. Bir haftalık ders programı içinde, yalnızca bir ders saatinin ayrıldığı resim iş dersinde, objektif ve güvenilir bir değerlendirme yapmak güçlük taşımaktadır.

1974–1975 öğretim yılında 2 saat olarak işlenen Resim-İş dersi, 1975-1976 öğretim yılında 1 saate indirilmiştir. “1926’dan itibaren ilkokullarda/ilköğretim okullarında uygulanan ders dağıtım çizelgelerinde Resim-İş dersinin ağırlığı, 12.3’ten başlayarak gerilemiş, günümüzde 4.6’ya indirilmiştir. İlköğretim okulları ders dağıtımında Resim-İş dersinin ağırlığını yitirdiği açıktır.”³³

“Değerlendirme başlı başına bir uzmanlık işi olup, özellikle sanatla ilgili çabaların, işlerin ve yapıtların ölçülmesi ise son derece güçtür. Soyut bir niteliği bulunan resim ve işlerin değerleri tespit edilirken, sanat eğitimcisinin sanat kültürü, sanat eserine olan yaklaşımı, deneyim ve gözlemlerinden edindiği tecrübesi, zor saydığımız bu işi bir ölçüde kolaylaştıracaktır.”³⁴

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 özne ve nesnel öğeler iç içe geçirilmiştir. Öğretmenin sanatsal anlatımı dışlaması yada 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: 204).

İyi tasarlanmış bir değerlendirmenin görevi, özel amaçlar ve yeteneklerle ilgili bilgiyi pek çok seviyede ölçmektir. Öğrencilerin sanatsal başarımları, sanat tarihi, sanat eleştirisi ya da estetik ya da sanat ürünleri ve süreçlerindeki üretkenlik yönünden genelde çok karmaşıktır ve bu yüzden ölçmesi zorluk taşımaktadır. Tek bir değerlendirme ölçütü ya da

³³ Kurtuluş, Yıldız, “İlköğretimde Resim-İş Derslerinin Haftalık Ders Dağıtımı İçindeki Yeri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri”, Milli Eğitim Dergisi, say.153–154, Ankara, 2002, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/kurtulus.htm>.

³⁴ Gezer, Hulusi, Eğitimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı, Modül 10, Resim-İş Eğitimi, M.E.B. Yayınları, ty., s.33.

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 anlaşılacağını 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 eğitiminin 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 1997:7).

Öğretmenlerin etkili değerlendirme yöntemlerinin kullanmalarında, ders saatinin yetersizliğinin yanı sıra değerlendirmeye karşı tutumları da önemlidir. Her konu için ayrı değerlendirme yöntemlerinin kullanımı sağlıklı bir değerlendirmeye olanak sağlamaktayken; kalabalık sınıf ortamlarında farklı tekniklerin kullanımı güçlük yaratabilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yeni gelişmeleri yeteri kadar takip etmeleri, uygulama sürecinde daha pratik ve güvenilir yöntemlerin kullanımının önünü açacaktır.

3.4. Sanat Eğitiminde Kullanılan Ölçümleme Stratejileri

Sanat eğitim değerlendirmesinde uygulanabilecek birçok araç ya da çok yönlü metotlar mevcuttur.

3.4.1. Performans Ölçümleme Stratejileri

Performans (başarım) ölçümleme öğrencinin başarı ya da öğrenmelerini tespit etmek için kullanılan iş, yöntem ya da etkinlikleri içermektedir. Performans değerlendirmesi bir süreç veya ürün değerlendirmesini ya da her ikisini de kapsamaktadır. Öğrenci öğrenmeleri ve karmaşık bilişsel süreçleri hakkında çeşitli boyutları ölçümlemeyi sağlamaktadır.

Performans ölçümlene stratejilerinde ürün değerlendirmesi, dergiler, günlükler, taslak defteri, seyir defteri, birleştirilmiş performanslar, grup tartişmaları, sergiler, teyp ve video kayıtları örnek verilmektedir.

3.4.1.1.rn Değerlendirmesi

rn değerlendirmesi ile ğrenci işlerini bir araya getirilmesi ile öğrencilerin çabalarını, gelişimini ve başarılarını ortaya çıkartan bir alan yaratılmaktadır. rn değerlendirmesi, “sanat gelişim dosyası”, “süreç gelişim dosyası”, “mini gelişim dosyası” ya da “en iyi gelişim dosyası” olarak ifade edilmektedir. Öğrenci başarıları, deneyimleri ve süreç hakkında en önemli unsurları içeren bir yöntem olarak betimlenmektedir. Sanatsal rn değerlendirmesi, öğrencileri olumlu bir Şekilde motive etmekle birlikte; öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmene çok yönlü veriler sunmaktadır. Bununla birlikte öğrencileri, ğretmen ğrenci işbirliğine cesaretlendirmektedir. Sanat eğitimi hakkında fikir iletişimi, araştırma ve çözümlene için farklı öğrenme stillerini ve yaklaşımlarını betimlemek için kaynak oluşturmaktadır. Planlamanın değerlendirmesini de sağlamaktadır.

Betimleyici ve tanılayıcı değerlendirmeyi kapsayan ürün değerlendirmesinde; “zmsel yaklaşım”, “tümel yaklaşım” ve “nitelendirici tümel yaklaşım”dan oluşan üç değerlendirme yaklaşımı ne çıkmaktadır.

1. Çözümsel Puanlama Yönergesi: rn ya da süreçten bağımsız olarak bireysel özellikler ya da nitelikleri puanlamak için kullanılan bir rehber puanlamayı kapsamaktadır.
2. Tümel Puanlama Yönergesi: Bireysel zellilerden ziyade ürün ya da sürecin ne çıktığı puanlama türünü ifade etmektedir. Başarı dereceleri hakkında nitel tanımlamalar yapmayı sağlamaktadır.
3. Nitelendirici Tümel Puanlama Yönergesi: Bireysel nitelikler ya da ürün, süreç veya gelişim niteliklerinin bir bütün olarak puanlandırılması anlamına gelmektedir (Beattie 1997: 19).

3.4.1.2.Dergiler, Günlükler, Seyir Defteri, Taslak Defteri

Öğrenciler, dergiler, günlükler ve seyir defterlerine, düşüncelerini, tasarılarını, deneyimlerini, araştırmalarını, notlarını, çalışmalarını, öğretmenin sorduğu soruların yanıtlarını yazılı ya da görsel olarak kayıt etmektedirler. Bu tür araçlar öğrencilerin süreç değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Öğrenciler, ürünleri hakkında aldıkları notlar ya da çizdikleri taslaklardan oluşan bu tür araçlar ile daha sonra yapacakları çalışmalarda kullanabilecekleri kaynak yaratmaktadırlar.

Sanat dergisi bireysel değerlendirmesinde öğrencilere öğretmenler tarafından bilişsel süreçler ve temel yeteneklere yönelik sorular yöneltilerek, özet anlatımlar beklenmektedir. Öğrencilere sorulan sorulardan bazıları şöyledir.

- Kayıtlarınız, bireysel düşünüş, biliş ve problem çözme stratejilerini ortaya çıkartmakta mıdır? (bilişsel süreçler: biçimlendirici ve organize edici, zihinsel ve sembolik imgeleri kullanıldığı ayrıntılı bilgiler)
- Kayıtlarınız, çalışmanız ya da probleminiz ile ilgili araştırma ve çalışma verilerini kapsamakta mıdır? (temel yetenekler: bilgiden ayrıntıya ulaşma, yerleştirme, genelleme)
- Kayıtlarınız, kişisel, toplumsal, etik, ya da dini etkiler ve ilişkilerde, çalışma ya da problemi göstermekte midir? (bilişsel süreçler: bireysel yollar düşünme, eski bilgileri kullanma ve yeni açıklamaları kavrama)
- Kayıtlarınız, düşüncelerinizin gelişimini göstermekte midir? (bilişsel süreçler: amaçları kavrama)
- Kayıtlarınız, yönteminizde ya da tasarlamanızda önemli bir değişimi betimlemektedir? (bilişsel süreçler: uygulamaları aktarma)
- Çalışmanızı meydana getiren derginizin hangi yönleri zayıf olabilir? Nedenlerini anlatınız. (temel yetenekler: eleştirme, yargılama/değerlendirme)
- Derginizde, bir sanatçı, bir yazar ya da bir düşünür gözüyle, temel olarak neyi tanıtmaktasınız? (temel yetenekler: güçlü ve zayıf yanlarını ifade etme)

- Dergi kayıtlarınızın temelinde, genel olarak sanata verdiğiniz önem ve sanat hakkında öğrendiklerinizi nasıl tanımlarsınız? (bilişsel süreçler: genelleştirilmiş bilgilendirme, öğrenme boyunca alınan tutumlar)

3.4.1.3. Birleştirilmiş Performanslar

Sanat eğitimcilerinin imgeleminde sıra dışı ve değişik olan etkinlikleri içeren; gerçekçi, didaktik ve öğretici değerlendirme çalışmalarını kapsayan performans türlerinden oluşmaktadır. Birleştirilmiş performanslar, drama, rol oynama, roman yazma projeleri, grup projeleri, gösteri, deneylerden oluşmaktadır. Öğrenciler bir görev, talimat veya her hangi bir açıdan çalışmanın betimlemesini yapmaktadırlar. Öğretmenin bir puanlandırma planı ve değerlendirme ölçütlerini hazırlaması gerektiği bu tür yöntemlerde; öğrencilerini net bir biçimde değerlendirmesi, birleştirilmiş performansların yapısı gereği her zaman kolay olmamaktadır. Bununla birlikte öğrenciler açısından eğlenceli ders etkinliklerini içermesi bakımından avantajlı sayılabilecek değerlendirme türlerinden oluşmaktadır.

Tablo 3: Disiplin temelli sanat eğitimi yöntemine göre hazırlanan birleştirilmiş performans stratejilerinden drama örneği³⁵

Sanatın dört disiplini	* Estetikçi, Sanat Eleştirmeni, Sanat Tarihçisi ve Sanatçı rolünü oynama
Estetik	* Sanat eseri oturumu için bir senato dramatize etme * Halk sanatını savunan kasaba halkı buluşmasını dramatize etme * Farklı estetik kuramları için pandomim veya oyun ortaya çıkarma
Sanat Tarihi	* Resimdeki ana konuyu oynama * Bir sanatçının hayatı hakkında oyun ya da pandomimi yaratma
Sanat Tarihi veya Estetik	* Bir sanatçı ya da filozofun hayatının önemli bir gününü oynama * Sanat tarihi hakkında tartışmaya yol açan bir durum ya da bir konuya odaklanan radyo veya televizyon (yada popüler bir komedi programı) programını dramatize etme * Tartışmaya yol açan bir sanat konusu ya da kuramı hakkında müzakere yönetme
Sanat Tarihi veya Sanat Eleştirisi	* Yargılamada tartışmaya yol açan sanatçı veya sanat eserini önerme
Sanat Dünyası (Sanat Müzayedesini)	* Bir sanat müzayedesini dramatize etme

3.4.1.4. Grup Tartışmaları

Tartışma tekniği sınıf ya da grubun bir bütün olarak konuyu kavramalarını sağlamaktadır. Grup tartışmaları, estetik ve sanat eleştirisi disiplinlerinin öğretiminde ve değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Performans değerlendirmesinde kullanılan sözlü bir yöntemdir. Öğretmen eğer değerlendirme aracı olarak grup tartışmalarını kullanmayı hedefliyorsa, önceden tartışma sürecini planlamak zorundadır. Puanlandırmanın nasıl olacağı ve değerlendirme hedefleri belirlenerek, etkinlikler plan doğrultusunda uygulanmaktadır.

³⁵ Beattie, a.g.e., s.138.

3.4.1.5. Sergiler

Öğrenci ürünlerinin ve gösterilerinin sergilenmesi de bir performans değerlendirme stratejisidir. Kuramsal bilgiler, amaçlar, kaynaklar, organizasyon, yapısal özellikler sanat sergisi ile bir araya getirilmektedir. Bireysel ya da grup çalışmaları sergilerde yer almaktadır. Öğrencilerin problem çözme yetenekleri, sanatsal yetilerinin tanıtılması, problemi tanıtmak, farklı çözüm yollarını araştırmak, sonuç çözümünü tanıtmak, değerlendirmeyi göstermek ve çözüm yolu sunmak için sergiler önemli bir değerlendirme yöntemidir. Öğrencilerin motivasyonun arttırmakla birlikte, öğrencilerin kendi kişisel yeteneklerini tanımlarını sağlamaktadır.

3.4.1.6. Teyp ve Video Kayıtları

Sanat eğitimi değerlendirmesinde teyp ve video kayıtları ile teknolojiye de faydalanılmaktadır. Teknolojinin yer aldığı bu değerlendirme alanı her zaman değişime açık bir yapıya sahip olmaktadır. Birleştirilmiş performanslar, grup tartışmaları ve öğrencinin kendini değerlendirmesine olanak sağlamaktadır. Öğretmen eleştirileri de bu tür araçlar kullanılarak kayıt altına alınabilmektedir.

3.4.2. Geleneksel Ölçümleme Stratejileri

Testler genel eğitim içinde uzun bir geçmiş sahip olan, objektif değerlendirme araçlarıdır. Uygulanması ve puanlandırması kolay olan bir tekniktir. Öğrencilerin yazma yetilerini önünü açan test tekniğinin üç ayrı büyük dezavantajı bulunmaktadır. Birincisi öğrenciler test çözümünde pasif kalmaktadır. İkinci dezavantaj öğrencilerin testler ile dolaylı olarak ölçümlenmektedir. Üçüncü dezavantajı ise öğrencilerin kavrama derecelerini artırıcı bir değerlendirme yöntemi olamamaktadır. Öğrenciler test tekniğinin kullanıldığı değerlendirmede, rahatlıkla konu hakkında ne bildiklerini tam olarak ifade etme şansına her zaman sahip değillerdir. Sıkça kullanılması uygun görülmeyen bu tür yöntemlerin hiç

kullanmaması anlamına da gelmemelidir. Ölçümleme yöntemlerin her birisi uygun biçimde ve zamanda kullanıldığı takdirde verimli sonuçlar elde edilmektedir. Testlerde genel olarak iki ayrı soru türü mevcuttur. Bunlar genel ve alternatif soru türlerinden oluşmaktadır.

3.4.2.1. Genel Soru Türlerinden Oluşan Testler

Genel olarak kullanılan bir testin soru yapıları, çoktan seçmeli, doğru yanlış, karşılaştırma, tamamlama ve kısa cevaplı sorulardan oluşmaktadır. Bununla birlikte testlerde yer alan açık uçlu sorular, kapalı uçlu sorulara nazaran öğrencilerin düşüncelerini sınırlandırmadan yanıt vermelerinde kolaylık yaratmaktadır. Bu tür testler, bazı durumlarda istatistik analizler için veriler toplamak içinde kullanılmaktadır. Genel test yöntemi ile standartlaştırmış ve geniş ölçekli uygulamalar yapılabilmektedir.

3.4.2.2. Alternatif Soru Tiplerinden Oluşan Testler

Alternatif soru tiplerinden oluşan testler, yüksek derecede düşünme yeteneklerini ölçmek için kullanılabilen farklı değerlendirme biçimleri ifade etmektedir. Öğrencilerin yeni bilgi ve yetilerini kullanabilecekleri, eleştirel düşünme yeteneklerini ölçümlemenin bir yolunu oluşturmaktadır.

3.4.2.2.1. Izgara (Grid) Tipi Sorular

Izgara tipi sorularda çoğaltılmış seçenekler yer almaktadır. Sütunlarda pek çok yanıt ve alternatifler mevcuttur. Öğrenciler çoklu seçme hakkına sahiptirler. Seçme hakkı sözlü veya görsel imgelerden oluşmaktadır. Küçük çocuklar için çizgiler ya da renkler kullanılabilir. Öğrenciler çeşitli seçenekleri numara sistemi ile seçmektedirler. Bu tür testlerde birden fazla doğru yanıt mevcuttur. Dolayısı ile öğrenciler kolayca doğru yanıtları seçebilmektedirler. Sütunlarda yer alan sözcükler öğrencilerde çağrışımlar ve

hatırlatmalar yaratmakta; sözcüklerin ya da sembollerin anlamını benzerlikler ile bağlantıların kurulması yoluyla açıklamaktadırlar (Bkz. Tablo 2).

Tablo 4: Sanat tarihi ızgara soruları³⁶

Test Yönergesi: Sanat tarihinin başlıca hareketlerindeki çeşitli dallar ya da yaklaşımlar ızgarada yer almaktadır. Lütfen ızgarada yer alan ifadelere göre uygun dalları seçiniz.		
A Hareketli Resim	B Dışavurumcu	C Analitik
D Hayalperestlik	E Renkli Alan	F Otomatik
G Biçimci	H Keskin Kontür	I Sentez
1 - Post-empresyonizmin temel sanatsal dalları A) C, F, I B) C, G C) A, E D) F, G, I E) D, F, H		2- Soyut Empresyonizmin temel sanatsal dalları A) C, D B) B, F, G C) C, H D) A, E, H E) A, C, E

3.4.2.2. Tanıtıcı Örnek Sorular

Tanıtıcı örnek sorular, tanıma örnekleriyle veya kavramsal resimlerde öğrenci yetilerini ölçümlemek için tasarlanmaktadır. Öğrencilere ana bir liste ya da seçeneklerin yer aldığı cevap anahtarı verilmektedir. Listede mektup biçiminde yer alan bazı kavramlar yer almaktadır. Sorular tam anlamıyla kavramların açılımlarını içermeyen örneklerden meydana gelmektedir. Öğrencilerin kavramlara göre örnekleri ayırmaları beklenmektedir. Öğrencilerde kararlı olma davranışını geliştirmesi bakımından etkili bir yöntemdir. Tanıtıcı örneklerin bir çeşidi de renk kodlama örnekleridir. Bu tür bir testte öğrenciler kavramları, düşünceleri ya da teorileri yapısal bir materyal yada rol olarak renk kodlamaları ile

³⁶ Beattie, a.g.e., s.44

tanımaktadırlar. Örneğin sanat eğitimi öğrencilerine sanat eleştirisi ile ilgili cümleler yazabilir ve renk kodlarıyla bu örnekleri sezdirebilir. Kırmızı ile betimleme, mavi ile yorumlama, mor ile yargılamanın örneklerini öğrencilerine sorabilir ve sanat eleştirisinin bir örneğini öğrencilerine verebilir. Sanat eğitimi, öğrencilerin buluşlarını özetlemelerine yardımcı olmak için tamamlayıcı bir soru yöneltebilir. “Renk kodlama sonuçlarınıza dayanarak sanat eleştirisinin üç temel ögesi (betimleme, yorumlama ve yargılama) ile ilgili bir örnekten yola çıkarak resim yapabilir misiniz?”

Tablo 5: Kuramsal ve yardımcı teoriler testi³⁷

* Test Yönergesi: Lütfen aşağıda yer alan altı ayrı örneği okuyunuz. Örneklerin, kuramsal teori, yardımcı teori, hem kuramsal hem de yardımcı teori ya da hiçbiri teoriyle bağlantılı olmadığını ifade eden açıklamalardan birisine karar veriniz. Kararınızı mektupta ayrılan bölüme işaretleyiniz.

A = Kuramsal Teori
B = Yardımcı Teori
C = Kuramsal ve Yardımcı Teori
D = Hiçbiri

- _____ 1 Geleneksel bir Amerikan kilimi, bir sanat müzesinin duvarında asılıdır.
_____ 2 Picasso'nun bir resminde, İspanyol iç savaşının acımasızlığı resmedilmektedir.
_____ 3 Sanat Haberleri Dergisi'nde İslami bir cami lambası hakkında eleştiri yazısı yazılmıştır.
_____ 4 Bilim müzesinde, bir hurda deposundan çıkarılan lastik yığınları “Çöpler Yığını- Zihinsel Çevre Yayını” adı altında sergilenmektedir.
_____ 5 McGraw-Hill, Andy Warhol'un kurabiye sarsıntıları koleksiyonu hakkında bir kitap yayınladı.

3.4.2.2.3.Yaratıcı Örnek Sorular

Yaratıcı örnek sorulardan oluşan bir testte, öğrencilerden bir kavramı içeren yeni örnekleri üretmeleri istenmektedir. Öğrencilerin aynı kaynaktan yola çıkarak farklı biçimlerde kavrama yönelik örnek vermeleri gerekmektedir. Bu tür bir yöntem ile

³⁷ Beattie,a.g.e., s.45

öğrenilerin sanat eğitimi kavramlarını öğrenme dereceleri yaratıcı bir çözüm yolu ile ölçümlenmesi hedeflenmektedir.

3.4.2.2.4.Bağlantılı Sorular

Adından anlaşılacağı üzere bu tür test sorularında birbirlerine bağlı sorular yer almaktadır. Bu tür test tekniği birbirine bağlı olan iki ayrı soru yapısından oluşmaktadır. Birinci aşamada, doğru-yanlış soruları yer almaktadır. Öğrenci ilk soruda yer alan ifadenin doğru ya da yanlış olduğuna karar vermek zorundadır. İkinci aşamada, öğrencinin aynı soruya bağlı pek çok seçenek arasında, hangisinin doğru olduğuna karar vermesi gerekmektedir. Bağlantılı sorularda seçilen ikinci seçim birinci seçimi doğrulamak durumundadır. Böylelikle öğrencinin doğru yanıtı vermesinde kolaylık sağlanmaktadır. Öğrencilere yöneltilen bu tür sorularla karar verme davranışlarının güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencinin bilgi düzeyi sorular arasındaki kurduğu bağlantılar ile ölçümlenmektedir.

3.4.2.2.5.Web Soruları

Web soruları, harita kavramı temelli soru türleridir. Bu tür bir test tekniğinde öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmektedir. Pek çok kavramın düzensiz bir biçimde yer aldığı bir kavram haritası biçimdedir. Öğrencilerden, haritanın merkezde yer alan ifadeyle ilişkili olan diğer ifadeleri seçmesi istenmektedir. Ders kavramları ile ilişkili kavramları diğer ders kavramlarından öğrencilerin ayırt etmeleri hedeflenmektedir. Kavrama ve kavramla ilişkili diğer kavramlara ait bilgi düzeyi ölçümlenmektedir.

3.4.2.2.6.Güvenirlik Yargılama Soruları

Bu tür testler oldukça basit ve kolay uygulanabilir soru türlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin güvenilir bir durumu, örneği veya bir düşünceyi yargılama ya da nedenleri ile

yargılarını savunma yeteneklerini ortaya çıkartan bir ölçümleme türüdür. Sanat eleştirisi ya da sanat tarihi yazılarında, sanat çalışmalarından bahseden bir sanat eleştirmeni ve ya bir sanat tarihçinin güvenilirliğini öğrencilerin yargılamaları için önerilen bir test türüdür.

3.4.2.2.7. Açıklama Soruları

Bu tür test sorularında, öğrencilerden öğrendikleri yeni bilgilerin önemi ya da anlamını açıklamaları istenmektedir. Öğrencilere, çalışmalarında kullandıkları materyaller hakkında yöneltilen pek çok soru sorulmaktadır. Geniş bir çeşitlilik taşıyan materyallerin içeriğini açıklama sistemi ile anlatmada; sanatçılardan, sanat tarihçilerden ve sanat eleştirmenlerinden, sanat eserlerindeki imgelerden, sanatla ilgili hikayeler ya da problemlerden alıntılar yapılabilmektedir. Bu tür bir ölçümleme yöntemi ile öğrencilerin çalışmalarında kullanmaya ihtiyaç duymadıkları yeni bilgilere yoğunlaşmasını sağlayarak, düşünme süreçleri ile yüzleştirilmektedirler. Sanat uygulaması hakkında gelişmiş bir bilgi sağladığı gibi; öğrenci yeteneklerini, daha karmaşık düşünme yeterlilikleri ile karşılaştırarak değerlendirme olanağı da yaratmaktadır. Bu tür sorular, Quellmaz'ın (1985) kavramaya yönelik taksonomisinden uyarlanarak tasarlanmıştır. Quellmaz'ın taksonomisinde geri bildirim, analiz, karşılaştırma, sonuç çıkarma ve değerlendirme süreçleri yer almaktadır (Beattie 1997: 48).

3.4.2.2.8. Denemeler

Denemeler, öğrencilerin niçin ve nasıl doğru ya da yanlış cevap verdikleri ile ilgili test stratejilerine nazaran açıklama sunan ve sonuç verici bir potansiyele sahiptirler. Ayrıca denemeler örnekleme, karşılaştırma, analiz, yaratma, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri ölçümlemeye yardım etmektedir. Denemeler, uzun ya da kısa cevaplar biçiminde oluşturulmaktadır. Sınırlandırılmış cevap biçimi, öğrencilerin cevaplayabilecekleri ile sınırlandırılarak tasarlanmaktadır. Uzun cevaplı biçimler ise problem ya da çalışmanın

farklı pek çok boyutunu yazılmasına imkan vermektedir. Ölçümlemede kullanılan deneme yöntemi ile öğrencilerin birleştirme yeteneklerini yargılamaya yardım etmektedir.

3.4.2.2.9. Anketler ve Envanterler

Anketler ve envanterler bazı durumlarda kişisel raporlar olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerin yapabilecekleri veya özel ilgileri ya da tutumlarını göstermektedir. Bütün açık uçlu yada kapalı uçlu sorular anketlerde kullanılabilir. Bununla birlikte yaygın olarak boşluk doldurmaca, “**kontol listesi**” (öğrencilerin bütün uygulamalarını kapsayan listeler), “**ölçekleme**” (öğrencilerin derecelerini ortaya çıkartan), yüksek dereceli sorular anket biçimlerini oluşturmaktadır.

Anketler öğrencilerin sanatsal yaratım süreçlerini ve tekniklerini ölçümleme özelliklerine de sahiptirler. Öğrencilerin çalışmalarını oluşturmalarındaki doğru aşamaları öğretmen bir anket biçimi ile ortaya çıkartabilmektedir. Anketler ayrıca bir performans ölçme aracıdır. Öğrencilerin sanat eğitimi yolu ile ne yapabildiklerini de sanat eğitimcileri anket teknikleri ile ortaya çıkartabilmektedirler.

Anket tekniği öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri için bir doküman özelliğine sahiptir. Öğrenciler ankete yer alan sorulardan kendilerini ifade edenleri seçmekte, böylece sanat eğitimi performanslarını kendileri belirlemektedirler.

3.4.2.2.10. Görsel Kimlik

Görsel kimlik metodu sanat eğitimcileri tarafından öğrencinin sanat tarihi bilgi düzeyini ölçümlemek için kullanılmaktadır. Öğrencilere bu tür bir test biçimiyle, slayt yada tıpkı basımlar kullanılarak sanat imgeleri gösterilmektedir. Öğrencilerden çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları, tamamlama soruları, kısa yada uzun cevaplı denemeler, birleştirilmiş yada bağlantılı sorular ile imgeleri tanımaları istenmektedir. Görsel tanınmanın etkililiği stratejisi, sanat eğitimcisinin seçilen imge ile öğrenciye sorduğu sorulara odaklanmaktadır.

Öğrencilerin düşünsel süreçlerini ölçümleyen bir test tekniği olarak kullanılmamaktadır. Biçimlendirici değerlendirme amacı ile tasarlan bir teknik olarak uygulanmaktadır.

Tablo 6: 19.yüzyıl Sanatına yönelik düzenlenmiş görsel kimlik testi³⁸

* Test Yönergesi: Slayt gösterisinin numaralarını ızgaralarda yer alan ibarelerden uygun olanına yazınız.				
Sembolizm	Monet	Ingres	Empresyonizm	Turner
Goya	Romantizm	David	Homer	Neo- klasisizm
Coubert	Pre-Raffaellitler	Canova	Ekspresyonizm	Constable
Van Gogh	Manet	Realizm	Post-Empresyonizm	Delacrix
Munch	Eakins	Gauguin	Rossetti	Renoir

3.4.2.3. Puanlama ve Yargılama Stratejileri

Sanat eğitimcileri, öğrencilerinin sanatsal üretim sürecinde oluşturdukları sanat uygulamalarını, performans temelli ölçümleme sistemine göre puanlama ve yargılama yapmaktadırlar. Puanlamanın nasıl olacağı planlama aşamasında öğretmenler tarafından tasarlanmaktadır. Sanat eğitiminde yaygın olarak kullanılan puanlandırma ölçeklerinden bazıları kontrol listeleri, sınıflama ölçekleri, çeteleler, eleştiri yazıları, öğretmen görüşleri, öğrencinin kendisini değerlendirmesi ve gözlemden oluşmaktadır.

³⁸ Beattie,a.g.e., s.56

3.4.2.3.1. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri, davranışlar, tanımlamalar, süreçler ve ya etkinliklerin “var” ya da “yok” ibareleriyle kayıt altına alınması amacıyla kullanılmaktadır. Biçimlendirici ve nitelendirici roller için kullanılan performans değerlendirme araçlarından en yaygın şekilde kullanılan etkinliklerden birisidir. Öğrencilerin ilgileri, motivasyonu yada çalışmanın tamamlanıp tamamlanmadığını kontrol etmek için kullanışlı bir teknik olarak kabul edilmektedir.

Tablo 7: Bireysel Öğrenci Kontrol Listesi³⁹

Konu: _____
Kodlama 0: yok / :hazır +övgüye değer
Öğrenci
1. _____
2. _____
3. _____

³⁹ Armstrong, a.g.e., s.120

Tablo 8: Tamamlama kontrol listesi⁴⁰

1.Sanatsal üretim süreci hakkına öğrendiğim bilgiler				

2. _____ sanatı _____ biçiminde tanımlanabilir.				
3. Bu çalışmada sanatın amacı				

4.Yaptığım çalışmanın amacı				

5.Sanat çalışmamda kullandığım imgeler, semboller ya da şekiller				

6. Çalışma sürecimde aklıma gelen diğer ilginç fikirler				

Tamamlan Bölümler			Zamanında Yapma	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.				
2.				
3.				

3.4.2.3.2. Sınıflama (Dereceleme) Ölçekleri

Sınıflama ölçekleri öğrenci niteliği ya da öğrenim derecesini yönelik olarak hazırlanan sayısal, sözlü ya da grafiksel bir sistemden oluşmaktadır. Bu ölçek türü özellikle problem çözme süreçleri, sanat uygulamaları, davranışlar yada motivasyon durumunu betimlemektedir. Ölçekte yer alan ölçütler ya da birimler, betimsel cümleler, grafikler (çizgisel bölümler) ya da numaralardan oluşmaktadır (Bkz. Tablo 9).

⁴⁰ Armstrong, a.g.e., s.120

Tablo 9: Ürün değerlendirme sınıflama ölçeği⁴¹

Öğrenci		Konuya uygun çeşitli sanat formalarını kullanımı	Süreç ve tekniğin kullanımı	Kavrama, araştırma, birleştirme	Kavramların ya da konunun ifade edilişi	Sanat tarihi ya da sanat eleştirisi deneyimi sentezi	Probleme uygunluk	Amaca ulaşmada görselliğin kullanımı	Problemin ölçütlerinin karşılanması	Çalışmanın niceliği ve gösterilen gayret	Ölçütlere göre estetik anlatımdaki kalite	Bireysellik- orjinallik-yaratıcılık
TOPLAM	* 5											
	+ 4											
	# 3											
	- 2											
	0 1											

Kodlayarak Puanlandırma

5 = övgüye değer

4 = beklenen davranış

3 = beklenin altında

2 = iyileştirilmesi gerekli

1 = başarısız

* örnek girişim

+ programa uygun

minimum övgü

- programın sağladığı deneyimlerin aşağısında

o başarısız

⁴¹ Armstrong, a.g.e., s.132

Tablo 10: Ürün derecelendirme ölçeği

Adı – Soyadı :					
No :					
Sınıf :					
Tarih : .../.../.....					
Ünitenin Adı :					
Ç a l ı Ő m a l a r					
I II III IV V					
Konu Kavramlarını Anlama					
Konu Kavramlarını Uygulama					
Görsel Biçimlendirme	Çizgi				
	Renk				
	Leke				
	Desen				
	Kompozisyon				
Özgün – Yaratıcılık					
Konu ve Amaca Uygun Düzenleme					
Estetik - Akıcı Düzenleme					
Teknik					
Araç – Gereç Kullanımı					
Süreyi İyi Kullanma					
Çalışmasını Eksiksiz Tamamlama					
Düzenli Çalışma					
Çaba					
İlgi					
Toplam					
1:Vasat 2:Normal 3: Orta 4: İyi 5:Çok İyi					

3.4.2.3.3. Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri

Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri bir çok sanat eğitimcisinin öğretimde kullandığı ve performans değerlendirmesinde kullanılan bir rapor çalışmasını ifade etmektedir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrenim süreçlerinin tümünü kapsayan, kendi başarıları yada eksikliklerini tanımalarına yardımcı olan etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Öğrencinin sanat eğitimindeki bilişsel süreçlerinin farkındalığının ölçülmesi anlamına da gelmektedir. Dergi araştırmaları, çıkarımsal ürün değerlendirmeleri, öğrenci raporları, problemi tanımlaması yapmak gibi farklı biçimlerde yapıldığı gibi her türlü test tekniğinin kullanıma açık olduğu bir tekniği de ifade etmektedir. Sanat eğitimcisi kendi gözlemlerini öğrenci anlatımlar ile karşılaştırma fırsatını elde etmektedir. Çok yönlü bir değerlendirme için etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

3.4.2.3.4. Gözlem

Gözlem tekniği informal bir yapıya sahip en yaygın olarak kullanılan sanat eğitimi değerlendirme yöntemidir. Öğrenci başarıları, alışkanlıkları, tutumları, ilgileri ve motivasyonu öğretmen tarafından gözlenmektedir. Sanat eğitiminde değerlendirilen bir yetenek ya da teknik kullanımı sistematik ve yapısal olarak incelenmesinde etkili bir yöntemdir. Öğretmenler çeteleler ya da kontrol listeleri ile izlenimlerini kayıt altına aldıkları oranda gözlemler değerlendirmede kullanışlı hale gelmektedir. Öğrencilerin davranışlarını, kaygılarını, öz saygılarını, kendilerine olan güvenlerini sanata olan ilgileri çeteleler ile kayıt altına alınabilmektedir. Sanat ürünlerindeki görsel etkilerin analizleri, gözlem yöntemi ile kayıt altına alınabilmektedir. Öğrenci davranışlarının olumlu ya da olumsuz yanları, gözlem yöntemi ile kategorize etme avantajı sağlamaktadır.

Tablo 11 Öğretmen Kayıt Defteri⁴²

Öğrenci Adı:
Tarih:
Öğrenci Tutumları
A Sanat eğitimi dersinde, görsel sanatlara ilgi duymaktadır.
B Yenilikçi ve sınıf arkadaşları ile işbirliği içindedir.
C Çalışmaya başlama motivasyonu gözlenmektedir.
D. Sınıf arkadaşlarına saygılıdır.
E Kendine güvenlidir.
F Diğer Özellikler
0 = Anlaşılmaz
3 = Kabul edilebilir
5 = Çok iyi

⁴² Beattie,a.g.e., s.79

İKİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM

Resim-iş (sanat) eğitiminde değerlendirme, öğrencinin sanat bilgisini tanımak, tanımlamak, hakkında bilgi vermek ve öğrencinin genel gelişimi içinde, sanat eğitimi öncesi ve sonrasında kazanılan davranışları karşılaştırmak amacı ile yapılmaktadır. Değerlendirmenin sağlıklı yapılması, sanat eğitiminin diğer derslerden yapısal farklılığı, öğretmenin öznel yargısını değerlendirmenin dışında tutma zorluğu, öğretmenlerin sanat eğitimindeki son gelişmelere yönelik tutumları, haftalık ders saatinin yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, sınıfın fiziki durumu, malzeme yetersizliği ve birçok okulda sanat atölyelerinin olmayışı ve benzeri nedenler ile güçlük taşımaktadır. Bu durumun yanı sıra, son yıllarda, öğretmen yetiştirilen kurumlarda sanat eğitiminde programlama ve değerlendirme sürecine yönelik gelişmeler yaşanmıştır. 1998 yılı sonrasında, öğretmen adayları birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemleri ile dört sanat disiplini (uygulama, eleştiri, sanat tarihi ve estetik) odağına alan yeni öğretim yöntem, teknikler ve etkinlikleri içeren bir proje kapsamında yetiştirilmişlerdir. İlköğretim okulları resim-iş derslerinde değerlendirmeye yönelik sanat eğitiminde yaşanan gelişmeler ile çeşitli yöntemlerin uygulanması önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yeni yaklaşımlara yönelik tutumları, bu yöntemleri tanımalarına, benimsemelerine ve uygulamalarına bağlıdır.

Günümüz okullarında Resim-iş eğitimi derslerinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin neler olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.ALT PROBLEMLER

Resim-iş (sanat) eğitimi derslerinde değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile öğretmenlerin uygulamalarına demografik veriler aracılığı ile yanıt aranacaktır.

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Öğrenci performansını ölçümleyen yöntemlerin kullanımı ile öğrenci davranış özelliklerini ölçümleyen yöntemlerin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, Bursa ili İlköğretim okulları, II. kademe resim-iş (sanat) eğitimi öğretmenlerinin ders değerlendirmelerini hangi yöntemleri kullanarak ve nasıl yaptıklarını tespit etmektir. Bununla birlikte sanat eğitimi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini irdelemek ve eğitimcilere nasıl bir değerlendirme yapılabileceği konusunda yardımcı olmaktır.

1.3. ÖNEM

Bu çalışmada elde edilecek veriler ile günümüz ilköğretim okullarında kullanılan sanat eğitimi değerlendirme yöntemleri üzerine düşünme, tartışma ve bu konuda yeni araştırmalara yönelmeye araştırmacıların dikkatini çekmesi düşünülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme hakkındaki uygulamalarını belirlemenin, sanat eğitiminde değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliğini sorgulamak için gerçekçi veriler tespit

edilmesine olanak sağlaması tasarlanmaktadır. Ayrıca araştırma çalışmasının ülkemiz koşullarına uygun yeni değerlendirme yöntemleri için kaynak olması düşünülmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma çalışması aşağıda yer alan koşullar ile sınırlıdır.

- 1- 2005–2006 eğitim- öğretim yılıyla,
- 2- Bursa ili merkez ilçeleri ilköğretim okullarında görev yapan ve seçkisiz olarak seçilen 75 resim-iş eğitimi dersi branş öğretmeninin anket uygulanmasına verdikleri yanıtlar ile,
- 3- Sanat eğitimi literatürü ile,
- 4- Uzman görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Birleştirilmiş Sanat Eğitimi: Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanatsal uygulama disiplinlerinin ile çeşitli öğretim yöntemlerin birleştirilmesi ile uygulanan sanat eğitimi yaklaşımıdır.

Derecelendirme (not ile değerlendirme): Öğrenci çalışmalarını belirli ölçütler içinde not ile puanlandırmadır.

Eğitim Programı: Hedef, içerik, öğrenme ve öğretmen süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkidir.

İçerik: Ders programında yer alan üniteler ve konular bütünlüğüdür.

Ölçüleme : Verilen bir ölçüte göre öğrencilerin gelişimini yada ürünlerini değerlendirme sürecidir.

Öğretme-Öğrenim Süreci: Öğretme işlemlerinin tümü kapsayan zaman aralığıdır.

2.YÖNTEM

1.6. ARAŞTIRMA MODELİ

Betimsel nitelikte olan araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir eğitim kurumunda görev yapan 10 resim-iş öğretmeni ile gerçekleştirilen pilot çalışmada, ölçme aracının güvenilirlik düzeyi yüksek çıkmıştır. 45 maddelik anketin güvenilirlik katsayısı olan Alpha değeri 0.795 olarak bulunmuş ve anketin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

1.7. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Bursa ili Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer merkez ilçelerindeki Resim-İş Eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Küme örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulan örneklem, Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında ikinci kademe (6.,7. ve 8. sınıflarda) görev yapan ve seçkisiz olarak seçilen 75 resim-iş eğitimi dersi branş öğretmenini kapsamaktadır.

Tablo 1. Uygulanan Anket Sayısı

İlçe Kodu	Okul türü	Verilen anket	Dönen anket
A	İlköğretim	25	25
B	İlköğretim	25	25
C	İlköğretim	25	25
TOPLAM		75	75

1.8. VERİLER VE TOPLANMASI

Resim-iş eğitimi dersinde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış çalışmalarını incelemek amacıyla bir literatür taraması yapılmıştır. Bu literatür çalışmasında kaynaklara ulaşabilmek amacıyla Uludağ Üniversitesi Kütüphanesi, Yüksek Öğrenim Kurumu Kütüphanesi ve sanat eğitime yönelik İnternet sitelerinden faydalanılmıştır. Kitaplar, makaleler ve tezler, süreli yayınlar incelenmiştir.

Araştırmada Resim-iş (sanat) eğitimi 6., 7. ve 8. sınıf ders programları, amaçları ile öğrenciye kazandırılması düşünülen davranışlar incelenmiştir. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerden beklenen davranışlar soru cümlesi haline dönüştürülmüştür. “Resim-İş Derslerinde Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirmenin Değerlendirmesi”⁴³ adlı tez çalışmasının anket uygulaması, araştırmanın anket çalışması için önemli bir kaynak kabul edilmiştir. Bununla birlikte resim-iş programından yola çıkılarak hazırlanan sorular ile anket oluşturulmuştur.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler; ikinci bölümde, dosya değerlendirmesi ile sözlü ve yazılı sınavlara yönelik sorulara; üçüncü bölümde ise yardımcı değerlendirme yöntemlerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Ankette toplam 45 soru bulunmaktadır.

⁴³ İleri, Yeliz, Resim-İş Derslerinde Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirmenin Değerlendirmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara, 2002, s.73.

1.BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma amacına uygun olarak elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

1.1.DEMOGRAFİK BULGULAR

Anketi cevaplayan öğretmenlerin bireysel özelliklerinin yer aldığı demografik veriler incelenmiş ve tablo halinde sunulmuştur. Tablolarda kategorilere dağılan rakamlar ve yüzdeler görülmektedir.

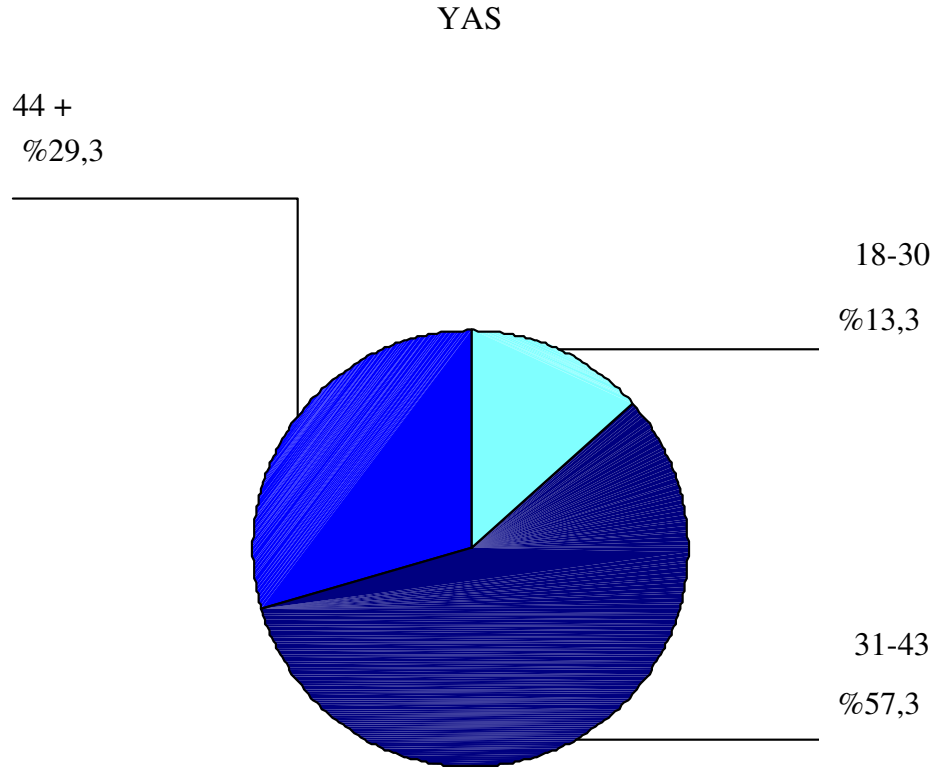
Tablo 1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzdeler Oran
18-30	10	13,7
31-43	43	57,3
44 +	22	29,3
Toplam	75	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş durumları 18 ila 30 yaş , 31 ila 43 yaş ve 44 yaş ve üzeri baz alınarak gruplandırılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,7’si 18 ila 30 yaş arasındayken; %57,3’ü 31 ila 43 yaş arasındadır. Öğretmenlerin %29,3’ü ise 44 yaş ve üzerinde oldukları belirtilmektedir.

Araştırmada yer alan 10 öğretmenin 18 ila 30 yaş arasındaki öğretmenleri, 43 öğretmen 31 ila 43 yaş arasındaki öğretmenleri, 22 öğretmen ise 44 yaş ve üzerindeki öğretmenleri ifade etmektedir (Bkz.Grafik1).

Grafik 1. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre yüzdeler dağılımları

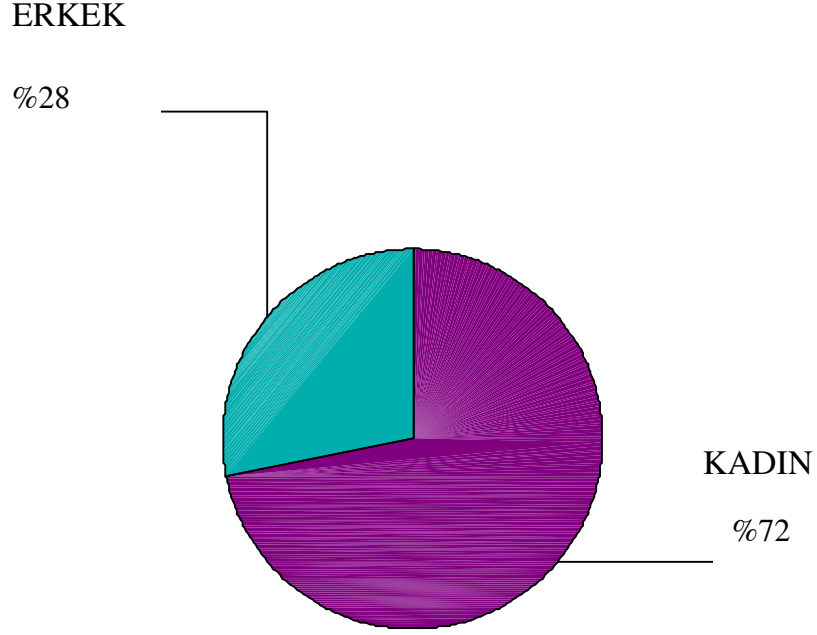


Tablo 2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzdeler Oran
Kadın	54	72
Erkek	21	28
Toplam	75	100

Tablo'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %28'i erkek öğretmenlerden oluşmaktayken, %72'si kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya 54 kadın öğretmen ve 21 erkek öğretmen, toplam 75 öğretmen katılmışlardır (Bkz.Grafik 2).

Grafik 2. Öğretmenlerin cinsiyete göre yüzdelik dağılımlar

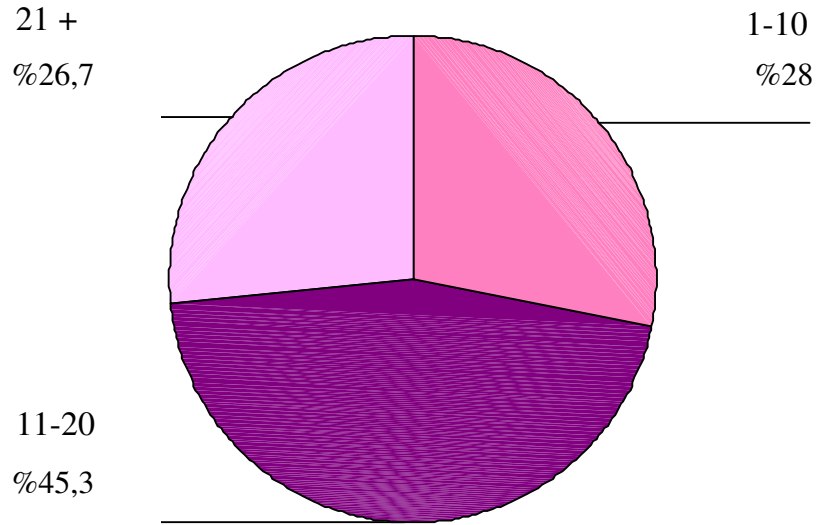


Tablo 3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımları

Kıdem Yılı	Frekans	Yüzdelik Oran
1-10	21	28
11-20	34	45,3
21 +	20	26,7
Toplam	75	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem dereceleri, tabloda görünmektedir. 21 öğretmen (%28) 1 ila 10 yıl arasında, 34 öğretmen (%45,3) 11 ila 20 yıl arasında, 20 öğretmen ise 21 ve (%26,7) daha fazla süre boyunca öğretmenlik mesleğini yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan 21 öğretmen 10 yılın altında, 54 öğretmen ise 10 yıldan fazla süredir görev yapmaktadırlar (Bkz.Grafik 3). Bu verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu hizmet süresi bakımından kıdemli öğretmenlerdir.

Grafik 3. Öğretmenlerin eğitim alanındaki deneyimlerine göre yüzdelik dağılımlar



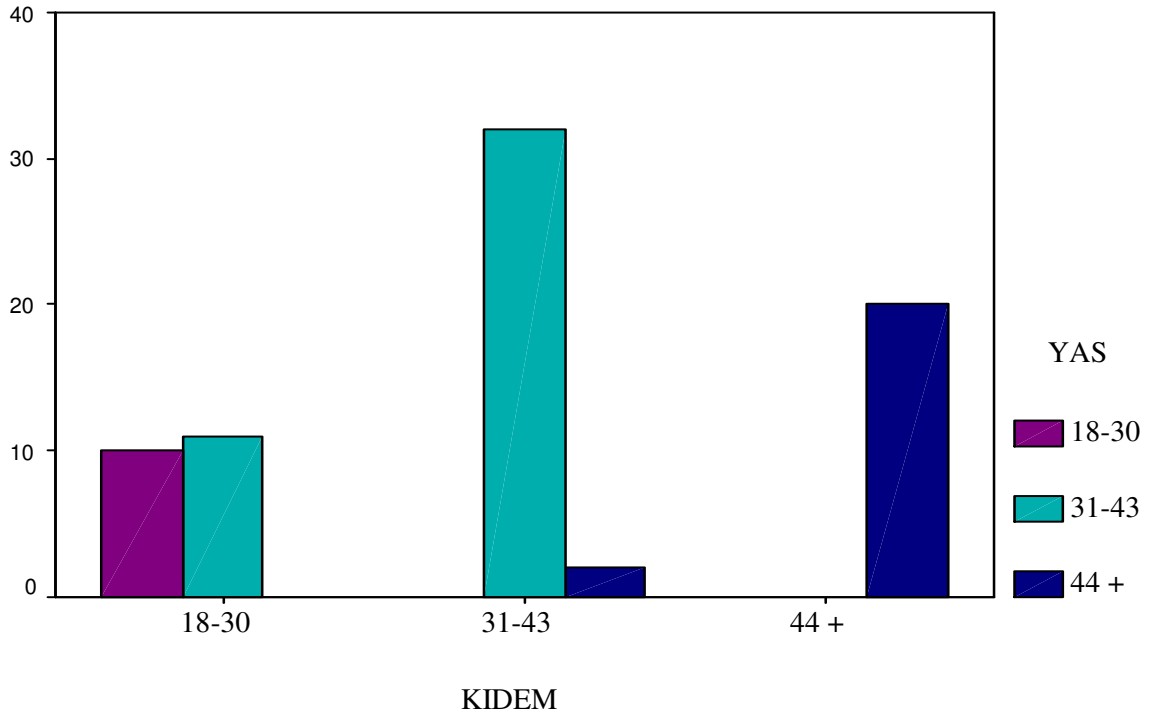
Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem ile yaş değişkenlerine göre dağılımları

		Yaş			Toplam	
		18-30	31-43	44 +		
Kıdem	1-10	N	10	11	21	
		%	13,3	14,7	28	
	11-20	N		32	2	34
		%		42,7	2,7	45,3
	21+	N			20	20
		%			26,7	26,7
	Toplam	N	11	43	21	75
		%	14,7	57,3	28	100

Tablo 4 incelendiğinde kıdem ile yaş arasındaki ilişki gözlenmektedir. Araştırmaya katılan 1-10 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerden 10 öğretmen 18-30 yaş aralığındayken, 11 öğretmen 31-43 yaş aralığındadır. 44 yaş ve üstünü içeren eden yaş aralığında ise katılımcı bulunmamaktadır. 11 ila 20 yıl arasında görev yapan

öğretmenlerden 32 öğretmen 31-43 yaş aralığında, 2 öğretmen ise 44 yaş ve üstünü içeren yaş grubundadır. 18-30 yaş aralığında ise katılımcı bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan 21 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenler ise yalnızca 44 yaş ve üstünü içeren yaş aralığında bulunmaktadır.

Grafik 4. Öğretmenlerin kıdem ile yaş değişkenlerine göre dağılımları

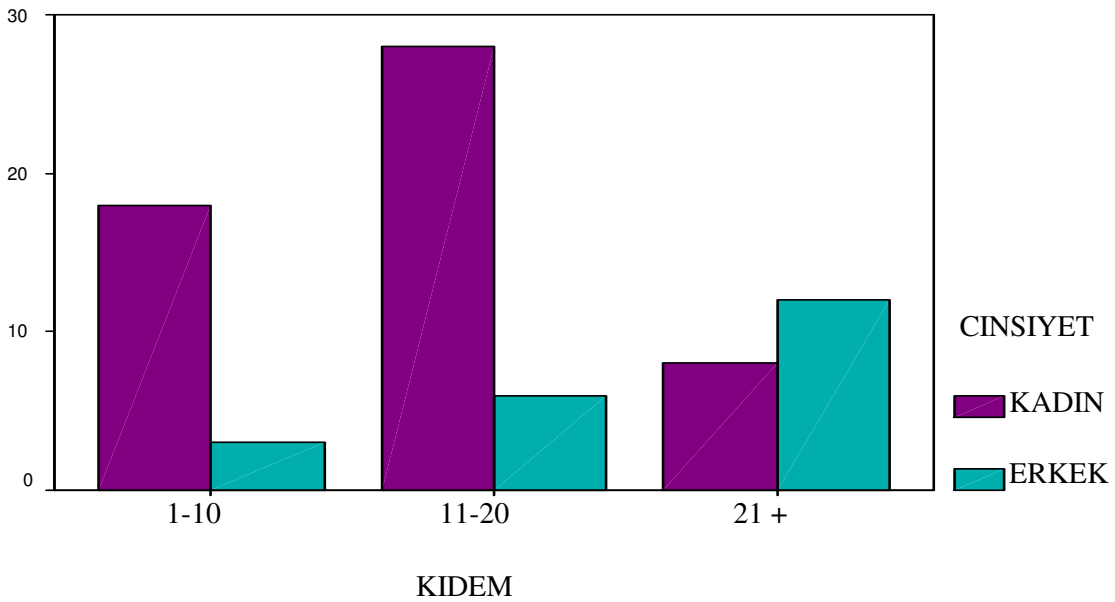


Tablo 5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem ile cinsiyet değişkenlerine göre dağılımlar

			Cinsiyet		Toplam
			Kadın	Erkek	
Kıdem	1-10	N	18	33	21
		%	24	4	28
	11-20	N	28	6	34
		%	37,3	8	45,3
	21+	N	8	12	20
		%	10,7	16	26,7
Toplam	N	54	21	75	
	%	72	28	100	

Tablo 5 incelendiğinde kıdem ile cinsiyet arasındaki ilişki gözlenmektedir. Araştırmaya katılan 1-10 yıl aralığında görev yapan öğretmen cinsiyet grubunda erkek öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. 11-20 yıl aralığında çalışan öğretmen grubunda, belirgin bir farkla kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu belirtilmektedir. Diğer yaş aralıklarında ise yine kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Grafik 5. Öğretmenlerin kıdem ile cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları

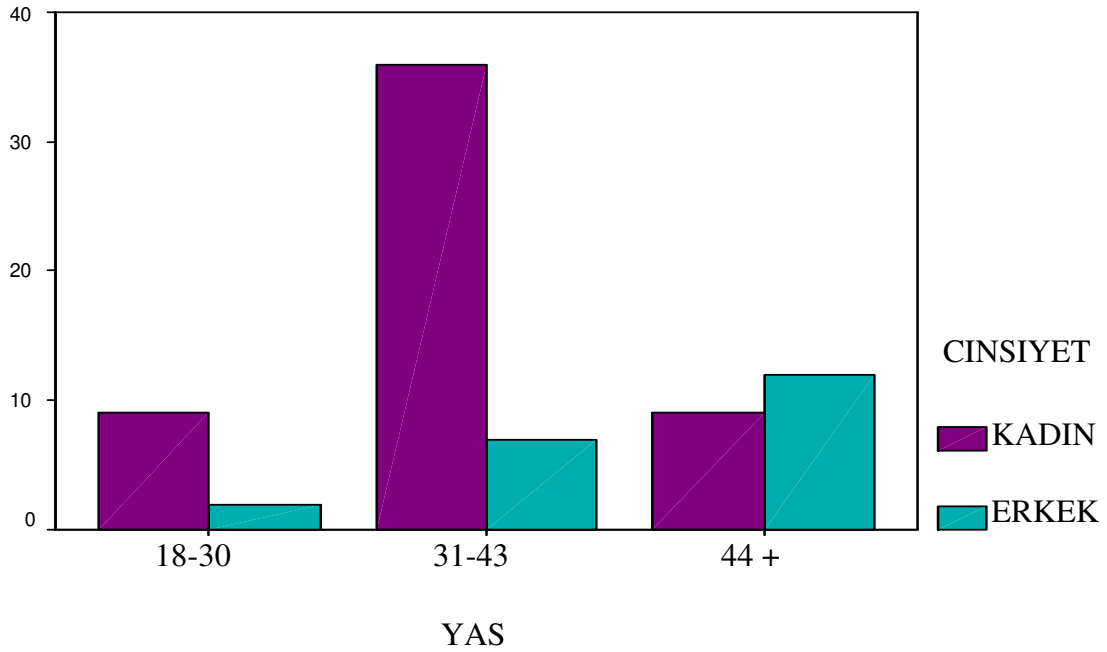


Tablo 6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ile cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları

			Cinsiyet		Toplam
			Kadın	Erkek	
Yaş	18-30	N	8	2	10
		%	10,7	2,7	13,3
	31-43	N	36	7	43
		%	48	9,3	57,3
	44 +	N	10	12	22
		%	13,3	16	29,3
Toplam	N	54	21	75	
	%	72	28	100	

Tablo 6 incelendiğinde yaş ile cinsiyet arasındaki ilişki gözlenmektedir. Araştırmaya katılanların 18-30 yaş grubunda kadınların çoğunlukta olduğu, 31-43 yaş aralığında ise belirgin bir farkla kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Diğer yaş aralıklarında ise erkek öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Grafik 6. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları



1.2 ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Anketin uygulanması sonucunda her bir madde ile ilgili elde edilen istatistiksel veriler aşağıda sunulmuştur. Maddelere verilebilecek en düşük puan 1.00, en yüksek puan 3.00'dür. Anket çalışmasında yer alan sorular amaçlarına göre yedi ayrı boyutta gruplandırılmıştır. Araştırma sorularının faktör analizleri Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Anket sorularının faktör analizi

Boyut 1.:				
Madde Sıra	N	Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
B.1.5	75	0,961	1,6267	0,8970
B.1.8	75	0,944	1,6267	0,8970
B.1.4	75	0,953	1,6800	0,9177
B.1.6	75	0,944	1,7600	0,8829
B.1.7	75	0,933	1,7067	0,8664
B.1.2	75	0,883	1,6133	0,8526
B.1.3	75	0,692	2,1467	0,8806

Boyut 2.:				
Madde Sıra	N	Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
B.1.13	75	0,770	1,1200	0,3271
B.1.11	75	0,579	1,1867	0,4560
B.1.12	75	0,550	1,1333	0,4137
B.1.9	75	0,526	1,0800	0,3587
B.1.10	75	0,461	1,2800	0,5826

Boyut 3.				
Madde Sıra	N	Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
B.1.14	75	0,808	1,2933	0,5641
B.1.15	75	0,671	1,0533	0,2796
B.1.16	75	0,550	1,1733	0,4464
B.1.1	75	0,452	2,1600	0,9011
C.1	75	0,433	1,1067	0,3881

Boyut 4.:				
Madde Sıra	N	Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
C.3	75	0,664	1,4800	0,6230
B.1.19	75	0,570	1,5200	0,6650
B.1.18	75	0,549	1,3067	0,6145
C.4	75	0,409	1,6533	0,8775
B.1.17	75	0,462	1,4133	0,5717
B.1.20	75	0,476	1,6533	0,7442

Boyut 5:				
Madde Sıra	N	Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
B.2.1	75	0,642	2,1200	0,7704
B.2.2	75	0,705	2,5733	0,7008
B.2.3	75	0,670	2,1867	0,8169
B.2.4	75	0,633	1,9200	0,9265
B.2.5	75	0,656	1,8667	0,9492
B.3.1	75	0,794	2,6933	0,6570
B.3.2	75	0,688	2,9200	0,3587
B.3.3	75	0,760	2,7333	0,6224
B.3.4	75	0,693	2,7867	0,5764
B.3.5	75	0,754	2,6533	0,7258

Boyut 6.:				
Madde Sıra	N	Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
C.11	75	0,820	2,4400	0,7753
C.7	75	0,751	2,3333	0,8595
C.10	75	0,700	2,4800	0,7946
C.9	75	0,668	2,2933	0,8016
C.6	75	0,649	2,3600	0,8324
C.5	75	0,588	2,2400	0,9277
C.2	75	0,426	1,6933	0,8849

Boyut 7.:				
Madde Sıra	N	Faktör Yüğü	Ortalama	Std. Sapma
C.14	75	0,804	1,3333	0,5534
C.13	75	0,800	1,3200	0,5492
C.12	75	0,528	2,1467	0,8958
C.8	75	0,458	1,2133	0,4734
C.15	75	0,483	1,1600	0,5209

Tablo 8. Resim-iş eğitiminde kullanılan değerlendirme yöntemlerine yönelik olarak öğretmen uygulamalarının faktör alt boyutlarına göre Eigenvalue değerler toplamı, varyans değerleri, ortalama ve standart sapma puanları

Alt Boyutlar	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans	Ortalama	Standart Sapma
B1	5,744	82,063	82,063	1,73715	0,88488
B2	1,042	20,832	77,429	1,16000	0,42760
B3	1,100	22,003	57,965	1,35732	0,51586
B4	1,104	18,405	65,461	1,50443	0,68265
B5	2,919	28,619	77,805	2,44533	0,71041
B6	1,099	15,701	60,272	2,26284	0,83185
B7	1,949	38,971	61,759	1,43466	0,59854

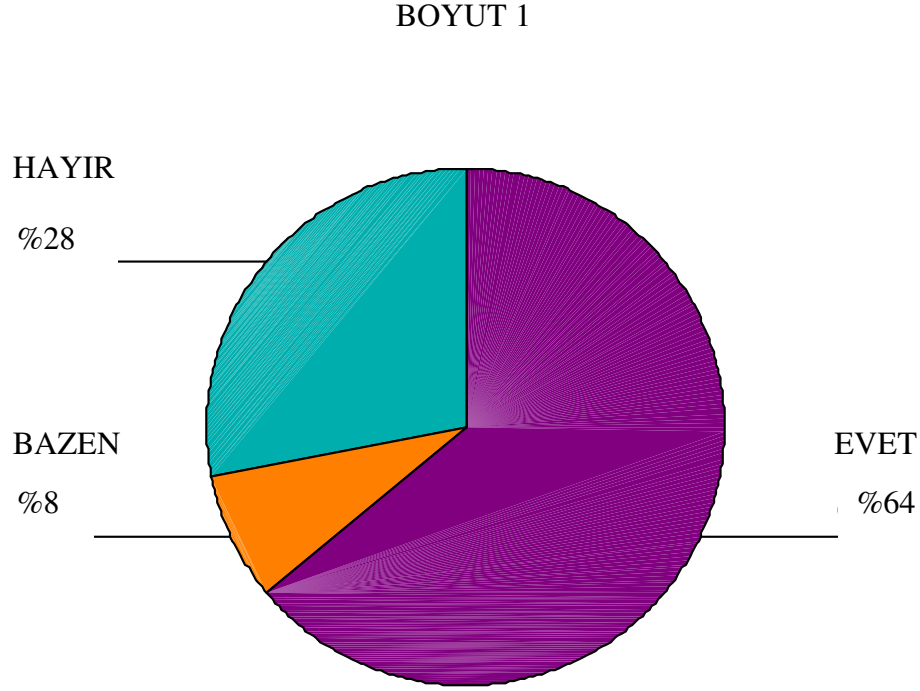
Tablo 9: Boyut 1: Derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımına göre genel ortalama

Değişken	Frekans	Yüzdelik Oran
Evet	48	64
Bazen	6	8
Hayır	21	28
Toplam	75	100

“Derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı” alt boyutu genel ortalamasına göre frekans değerleri Tablo 9’da verilmektedir. Öğretmenler, %64’lik bir oranla ürün değerlendirmesinde çizgi, renk, leke, desen ve kompozisyon ölçütlerinden oluşan bir değerlendirme ölçeği kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin %8’i ise her zaman bu ölçütlere ölçeklerinde yer vermezlerken, %28’lik öğretmen oranı bu ölçütlere dayalı bir ölçek kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. “Kompozisyon sanat yapıtını oluşturan çizgi, şekil (form), değer (valör), doku, renk, denge, malzeme, teknik, armoni gibi unsurların bütününe ifade eder. Plastik sanat eserleri bu elemanların birlikteliği ile oluşur”⁴⁴ Resim-iş programında öğrencilerden, bu öğelerin neler olduğunu tanımaları ve çalışmalarında uygulamaları istenmektedir. Tabloda, öğretmenlerin büyük bir oranının sanatın temel ilkelerinin kullanımına önem verdiklerini belirtmişlerdir (Bkz. Grafik 7).

⁴⁴ Balcı, Yusuf - Say, Nuran, *Temel Sanat Eğitimi*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 2003, s.34.

Grafik 7: Boyut 1: Derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımına göre yüzdeler dağılımları



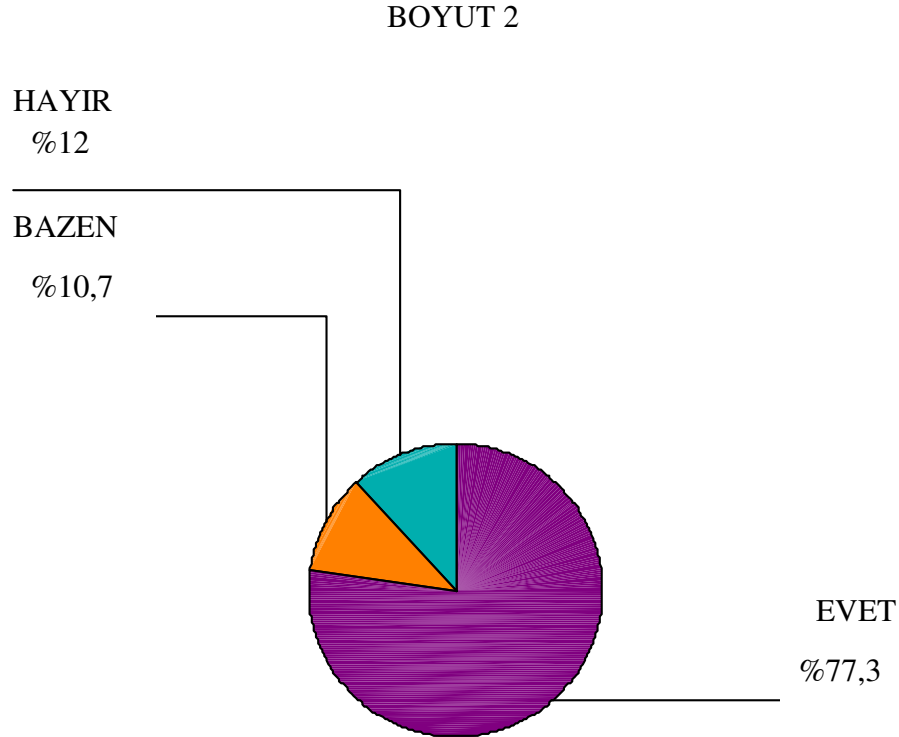
Tablo 10: Boyut 2: Öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımına göre genel ortalama

Değişken	Frekans	Yüzdeler Oran
Evet	58	77,3
Bazen	8	10,7
Hayır	9	12
Toplam	75	100

“Öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı” alt boyutu genel ortalamasına göre frekans değerleri Tablo 10’da verilmektedir. Öğretmenlerin %77,3’lük oranı öğrencilerin ders konusuna paralel olarak sanatsal ifadesine verdikleri önemi göstermektedir. Öğretmenlerin 10,7’i ise öğrencilerin konuyu ifade etme biçimlerine her zaman önem vermemektedirler. Öğretmenlerin %12’si için ise bu tür ölçütler sanat eğitimi

değerlendirme yöntemlerinde yer almamaktadırlar. Öğretmenlerinin büyük oranının sanatsal ifadeye önem verdikleri Grafik 8’de görülmektedir.

Grafik 8: Boyut 2: Öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımına göre yüzdelik dağılımlar



Tablo.11: Boyut 3: Öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirmeye yönelik yöntemlerin kullanımına göre genel ortalama

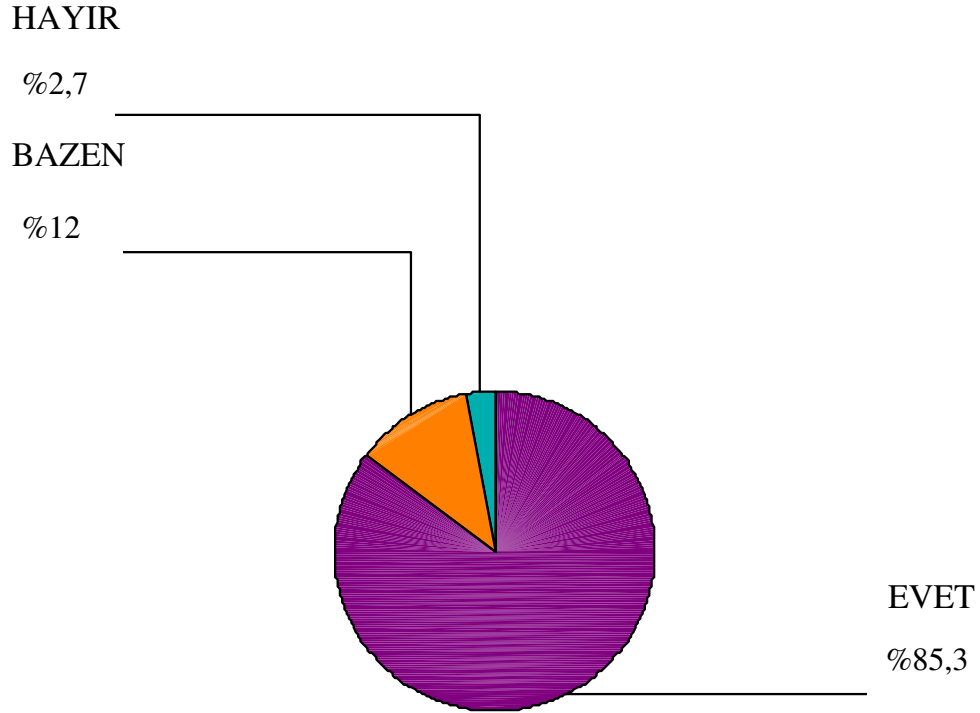
Değişken	Frekans	Yüzdelik Oran
Evet	64	85,3
Bazen	9	12
Hayır	2	2,7
Toplam	75	100

“Öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirme” alt boyutu genel ortalamasına göre frekans değerleri Tablo 11’de verilmiştir. Öğretmenlerin %85,3’lük oranın “çalışmalarını zamanında yapma”, “temiz ve titizlik” ve “çalışmalarını tamamlama”

gibi ölçütler ile öğrencilerin tutumlarını değerlendirmeye oldukça önem verdikleri tabloda görülmektedir. Öğretmenlerin %12'si için düzenli çalışma yetisi her zaman aranan bir kriter olmamadığı Grafik 9'da görülmektedir. Öğretmenlerin %2,7'si ise sanat eğitimi ürün değerlendirmesinde bu türü ölçütlere yer vermemektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin sanatın temel elemanlarını kullanımını ölçümlemeye oranla; düzenli çalışma alışkanlıklarına verilen öneme daha çok yer verdikleri oranlar karşılaştırılınca görülmektedir (Bkz.Tablo 9).

Grafik 9: Boyut 3: Öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirmeye yönelik yöntemlerin kullanımına göre yüzdelik dağılımlar

BOYUT 3

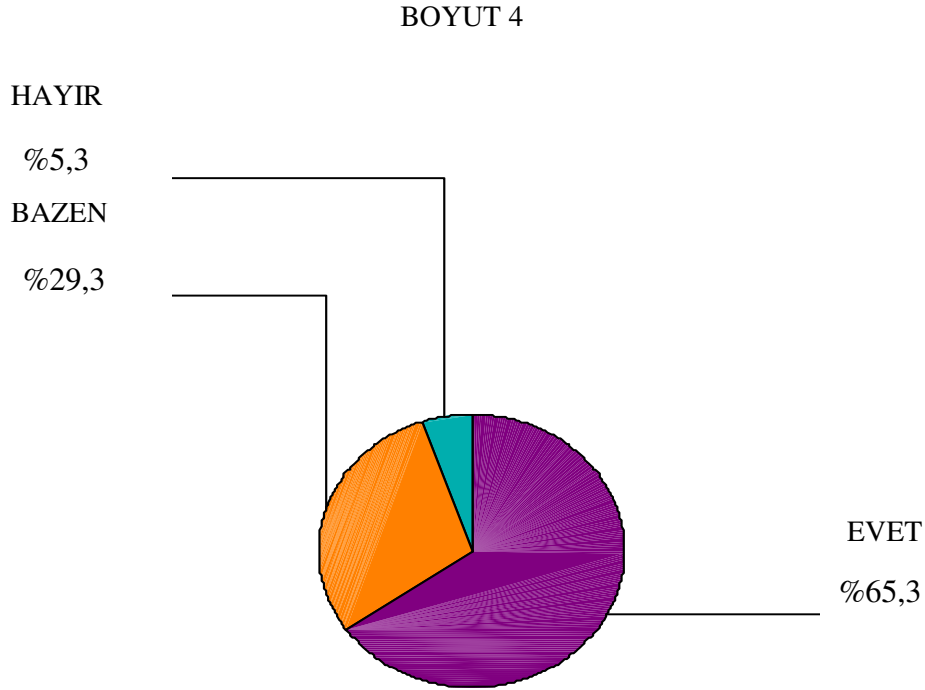


Tablo.12: Boyut 4: Öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme yönelik yöntemleri kullanımlarına göre genel ortalama

Değişken	Frekans	Yüzdelerik Oran
Evet	49	65,3
Bazen	22	29,3
Hayır	4	5,3
Toplam	75	100

“Öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme” alt boyutu genel ortalamasına göre frekans değerleri Tablo 12’de verilmiştir. Öğretmenlerin ödev, çalışma kağıtlarının kullanımı ile öğrencinin kendi ürünlerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin bu eleştirileri dikkate alma derecelerini betimlenmek amacıyla sorulan sorulara %65,3’lük bir oranda olumlu yanıt verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin %29,3’lük oranı ise her zaman bu tür yöntemleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Grafik 10’da da görüldüğü gibi, öğretmenlerin %5,3’ü bu tür yöntemleri sanat eğitimi sürecinde yer vermediklerini ifade etmişlerdir.

Grafik 10. Boyut 4: Öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme yönelik yöntemleri kullanımlarına göre yüzdelerik dağılımlar



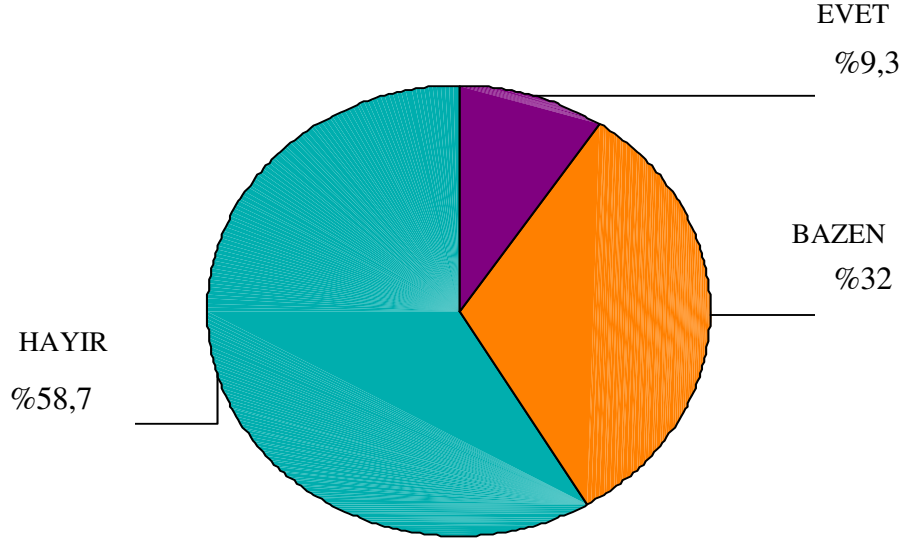
Tablo.13: Boyut 5: Yazılı ve sözlü sınav kullanımına göre genel ortalama

	Frekans	Yüzdellik Oran
Evet	7	9,3
Hayır	24	32
Bazen	44	58,7
Toplam	75	100

Araştırma sorularının “yazılı ve sözlü sınav kullanımı” alt boyutu genel ortalamasına göre yüzdellik değerleri Tablo 13’de ve Grafik 11’de görülmektedir. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin %58,7’si yazılı sınav ve sözlü sınav yöntemlerini kullanmamaktadırlar. Öğretmenlerin %32’si zaman zaman bu yöntemleri kullandıkları tabloda görülmektedir. Yine öğretmenlerin %9,3’ü ise yazılı ve sözlü sınav yaptıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yazılı sınavlarında, sanat tarihi, konu ile ilgili kavramlar ve öğrencinin uygulama çalışmasını gerçekleştirme sürecine yönelik sorular yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük bir oranla uygulamadıkları bu tekniğin sanat eğitimi çalışma süresinin yetersizliği ve öğretmenlerin bu sınav tekniğini uygulamaya karşı tutumları ile açıklanabilir.

Grafik 11. Boyut 5: Yazılı ve sözlü sınav kullanımına göre yüzelik dağılımlar

BOYUT 5

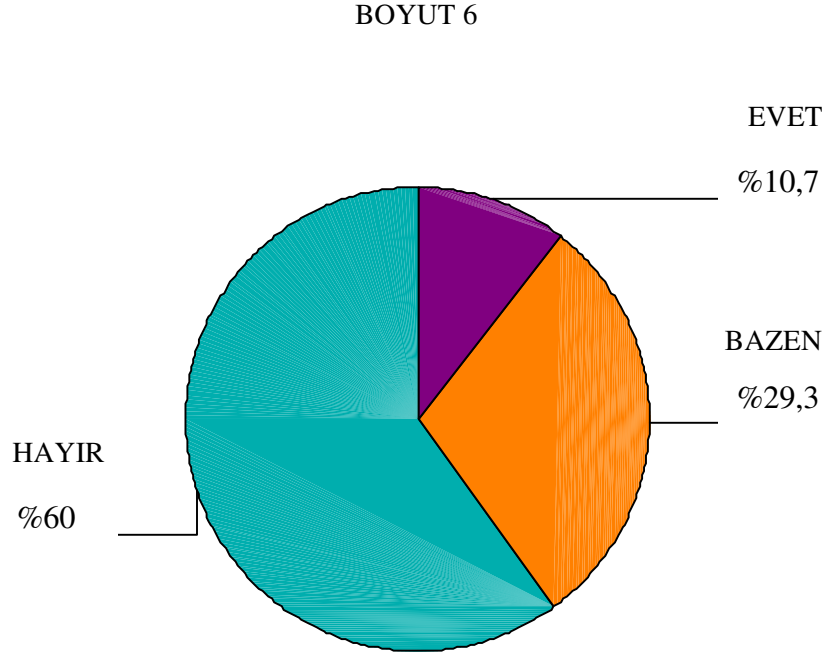


Tablo.14: Boyut 6: Öğrencilerin sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirlemeye yönelik yöntemlerin kullanımına göre genel ortalama

Değişken	Frekans	Yüzelik Oran
Evet	8	10,7
Bazen	22	29,3
Hayır	45	60
Toplam	75	100

“Sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme” alt boyutu genel ortalamasına göre frekans değerleri Tablo 14’de verilmiştir. Öğretmenler, gözlem defteri tutum ölçeği, ilgi envanterleri ve anket tekniklerini kullandıklarına yönelik sorulara %10,7’lik bir oranda “evet” ibaresi ile yanıtladıkları belirtilmektedir. Öğretmenlerin %29,3’lük oranı bazen bu tür teknikleri kullandıklarını belirtirlerken, yine öğretmenlerin %60’ı ise bu tür teknikleri kullanmadıklarını ifade etmektedirler (Bkz.Grafik 12).

Grafik 12: Boyut 6: Öğrencilerin sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirlemeye yönelik yöntemlerin kullanımına göre yüzdeler dağılımları



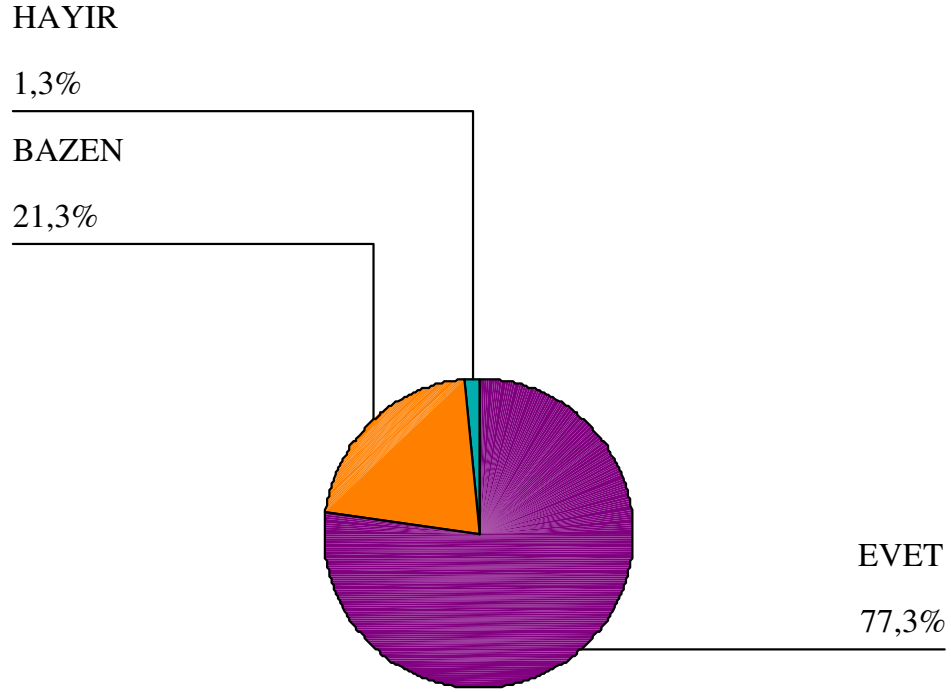
Tablo.15: Boyut 7: Sanatsal gelişim özelliklerine göre mesleki yönlendirmeye yönelik yöntemlerin kullanımına göre genel ortalama

Değişken	Frekans	Yüzdeler Oran
Evet	58	77,3
Bazen	16	21,3
Hayır	1	1,3
Toplam	75	100

“Sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme” alt boyutu genel ortalamasına göre frekans değerleri Tablo 14’de verilmiştir. Öğretmenlerin %77,3’lük büyük bir oranla, öğrencilerin sanatsal gelişim özelliklerini dikkate alarak, bire bir görüşmeler yaptığı tabloda görülmektedir. Öğretmenlerin %21,3’ü ise zaman zaman, yine öğretmenlerin %1’i ise hiç bir zaman bu yaklaşımda olmadığı Grafik 13’de belirtilmektedir.

Grafik 13. Boyut 7 Öğrencilerin sanatsal gelişim özelliklerine göre mesleki yönlendirmeye yönelik yöntemlerin kullanımı göre yüzdelik dağılımlar

BOYUT 7



2.1.Değişkenler ve Boyutlar Arasındaki Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin yedi alt boyutla ilgili görüşleri kıdem, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile karşılaştırılmıştır. Anlamlılık boyutunda ilişkili olan değerlerin farklarının Ki Kare'ye göre nedenleri ve frekans dağılımları aşağıdaki bölümlerde incelenmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile değişkenler karşılaştırılması grafiksel olarak çözümlenmiştir.

2.1.1.Kurumda Çalışma Süresine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kıdem yıllarına ilişkin yedi alt boyutla ilgili görüşlerinden elde edilen analiz sonuçları yer almaktadır. Analiz yöntemi olarak Ki Kare testi kullanılmıştır. Ki Kare testinde anlamlılık ilişkisi $P < 0.05$ seviyesine göre olmalıdır.

Tablo.16: Öğretmenlerin kıdem yılları ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelik dağılımları

Kıdem Yılı		Boyut 1			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
1-10	N	11	3	7	21
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	52,4	14,3	33,3	100
	Yüzelik Oran	14,7	4	9,3	28
11-20	N	23	2	9	34
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	67,6	5,9	26,5	100
	Yüzelik Oran	30,7	2,7	12	45,3
21 +	N	14	1	5	20
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	70	5	25	100
	Yüzelik Oran	18,7	1,3	6,7	26,7
Toplam	N	48	6	21	75
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	64	8	28	100
	Yüzelik Oran	64	8	28	100

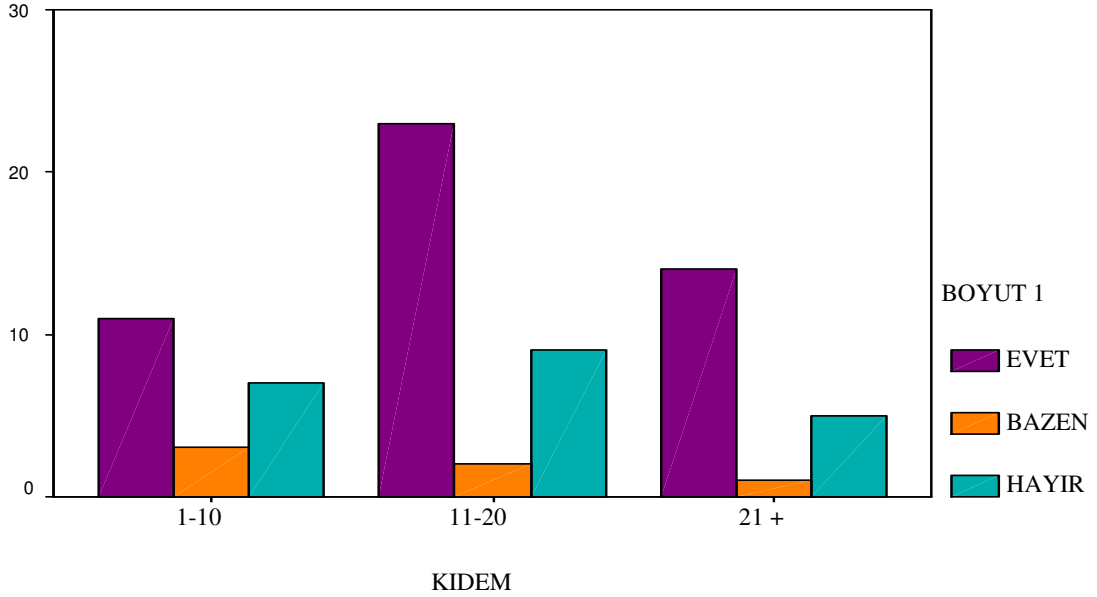
Tabloda öğretmenlerin kıdem yıllarına göre değerlendirmede sanatın temel elemanlarına verdikleri önem belirtilmektedir. 21 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerin %70'i, 11 ila 20 yıl çalışmışlıkları olan öğretmenlerin %67,6'sı ve 1 ila 10 yıl görev yapan öğretmenlerin %52,4'ünün araştırma sorusuna olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre sanatın temel elemanlarının kullanımına verdikleri önemin grafiksel çözümlenmesi Grafik 14'de gösterilmektedir.

Tablo 17: Kıdem yılı ile Boyut 1 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	2,385 ^a	4	0,665

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=2,385$ 'dir. $P=0,665$ düzeyindedir. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; kıdem yılı, Boyut 1 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 14: Öğretmenlerin kıdem yılları ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutu karşılaştırılmasının grafiksel çözümlemesi



Tablo.18: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelik dağılımları

Kıdem Yılı		Boyut 2			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
1-10	N	16	2	3	21
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	76,2	9,5	14,3	100
	Yüzelik Oran	21,3	2,7	4	28
11-20	N	28	6		34
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	82,4	17,6		100
	Yüzelik Oran	37,3	8		45,3
21 +	N	14		6	20
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	70		30	100
	Yüzelik Oran	18,7		8	26,7
Toplam	N	58	8	9	75
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	77,3	10,7	12	100
	Yüzelik Oran	77,3	10,7	12	100

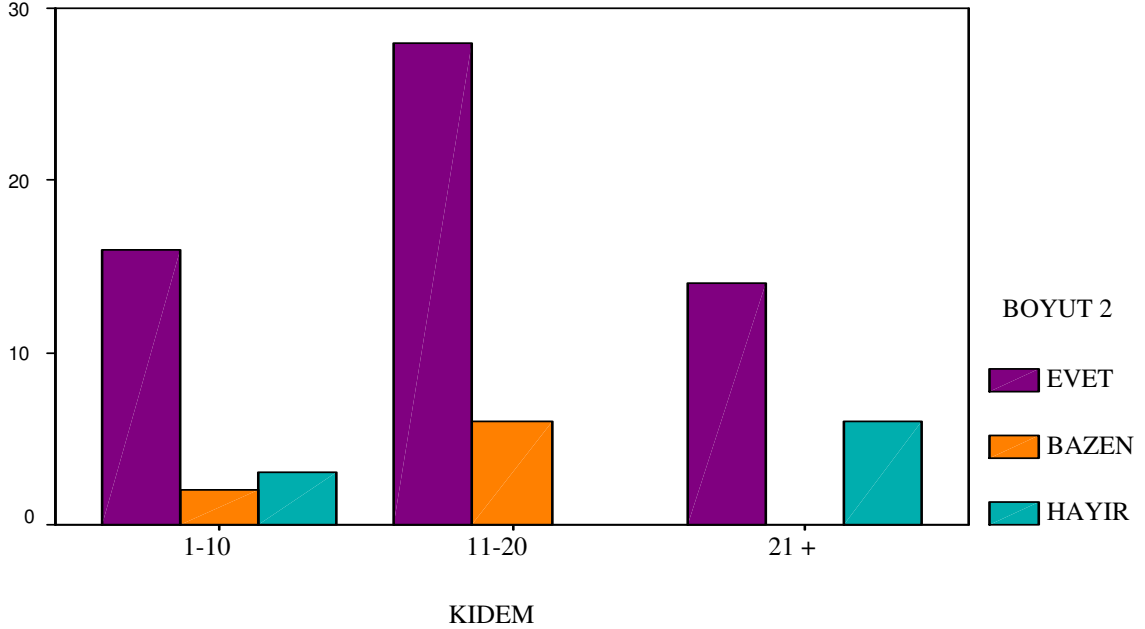
Öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütleri en çok kullanan öğretmenleri tabloda %37,3'lük bir oranla 11 ila 20 yıl değişkeni oluşturmaktadır. Tabloda 1 ila 10 yıldır çalışmakta olan öğretmenler %21,3'lik yüzelik dilimle olumlu yanıt verdikleri belirtilmektedir. 21 yıl ve daha uzun süredir çalışan öğretmenler ise %18,7'lik oran ile tablodaki en düşük oranı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımına verdikleri önemin grafiksel çözümlemesi Grafik 14'de gösterilmektedir.

Tablo 19: Kıdem yılı ile Boyut 2 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	13,537 ^a	4	0,009

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=13,537$ 'dir. $P=0,009$ düzeyindedir. Anlamlılık düzeyinin $P<0.05$ çıkması sebebiyle; kıdem yılı Boyut 2 için fark yaratan bir değişkendir.

Grafik 15: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümü



Tablo.20: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları

Kıdem Yılı		Boyut 3			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
1-10	N	21			21
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	100			100
	Yüzdeler Oran	28			28
11-20	N	28	4	2	34
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	82,4	11,8	5,9	100
	Yüzdeler Oran	37,3	5,3	2,7	45,3
21 +	N	15	5		20
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	75	25		100
	Yüzdeler Oran	20	6,7		26,7
Toplam	N	64	9	2	75
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	85,3	12	2,7	100
	Yüzdeler Oran	85,3	12	2,7	100

Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirmeye yönelik yöntemlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırması sonucu elde

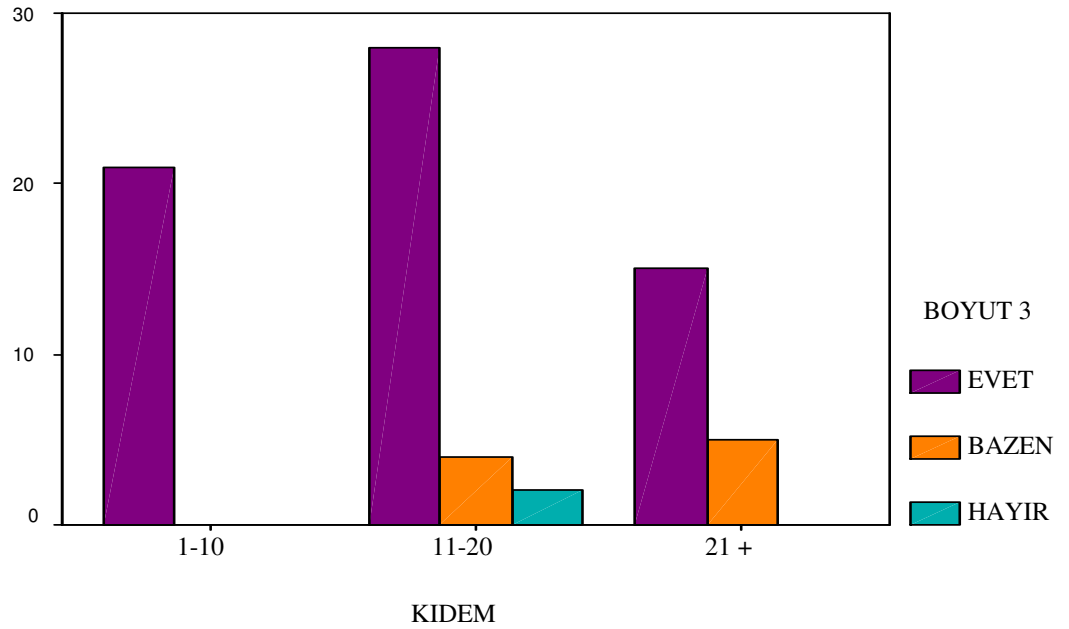
edilen veriler tabloda görülmektedir. 11 ila 20 yıl çalışmışlıkları olan öğretmenlerin %37,3'lük yüzdellik dilimle, tablodaki en büyük oranı oluşturmaktadırlar. 1 ila 10 yıldır görev yapan öğretmenler ise %28'lik oranla olumlu yanıt vermişlerdir. Tablodaki üçüncü grubu da 21 yıl ve daha fazla süredir görev yapan öğretmenlerin %20'lik oranı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirmeye verdikleri önemin grafiksel çözümlemesi Grafik 16'de gösterilmektedir.

Tablo 21: Kıdem yılı ile Boyut 3 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	8,565 ^a	4	0,073

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=8,565$ 'dir. $P=0,073$ düzeyindedir. Anlamlılık düzeyinin $P>0,05$ çıkması sebebiyle; kıdem yılı, Boyut 3 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 16: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlemesi



Tablo.22: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları

Kıdem Yılı		Boyut 4			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
1-10	N	13	7	1	21
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	61,9	33,3	4,8	100
	Yüzdeler Oran	17,3	9,3	1,3	28
11-20	N	26	8		34
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	76,5	23,5		100
	Yüzdeler Oran	34,7	10,7		45,3
21 +	N	10	7	3	20
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	50	35	15	100
	Yüzdeler Oran	13,3	9,3	4	26,7
Toplam	N	49	22	4	75
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	65,3	29,3	5,3	100
	Yüzdeler Oran	65,3	29,3	5,3	100

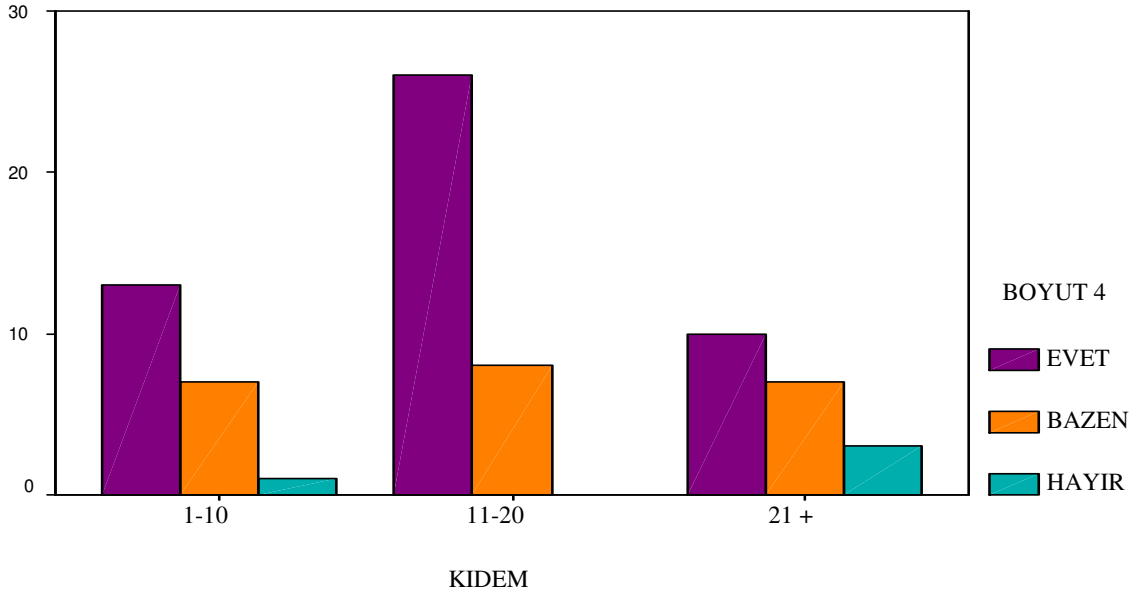
Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını ve eleştiri yetilerini geliştirme alt boyutunun karşılaştırması sonucu elde edilen veriler tabloda görülmektedir. 11 ila 20 yıl çalışmışlıkları olan öğretmenlerin %34,7'lik yüzdeler dilimle, tablodaki en büyük oranı oluşturmaktadırlar. 1 ila 10 yıldır görev yapan öğretmenler ise %17,3'lük oranla olumlu yanıt vermişlerdir. Tablodaki üçüncü grubu da 21 yıl ve daha fazla süredir görev yapan öğretmenlerin %13,3'lük oranı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre öğrencilerin bilişsel davranışlarını ve eleştiri yetilerini geliştirmeye verdikleri önemin grafiksel çözümlemesi Grafik 17'de gösterilmektedir.

Tablo 23: Kıdem yılı ile Boyut 4 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	7,457 ^a	4	0,114

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=7,457$ 'dir. $P=0,114$ düzeyindedir. Kıdem yılı, Boyut 4 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 17: Öğretmenlerin kıdem yılları ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını ve eleştiri yetilerini geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümü



Tablo.24: Öğretmenlerin kıdem yılları ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları

Kıdem Yılı		Boyut 5			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
1-10	N	2	6	13	21
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	9,5	28,6	61,9	100
	Yüzdeler Oran	2,7	8	17,3	28
11-20	N	2	16	16	34
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	5,9	47,1	47,1	100
	Yüzdeler Oran	2,7	21,3	21,3	45,3
21 +	N	3	2	15	20
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	15	10	75	100
	Yüzdeler Oran	4	2,7	20	26,7
Toplam	N	7	24	44	75
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	9,3	32	58,7	100
	Yüzdeler Oran	9,3	32	58,7	100

Öğretmenlerin kıdem yılları ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırması sonucu elde edilen veriler tabloda görülmektedir. 1 ila 10 yıl ve 11 ila 20 yıl çalışmışlıkları olan öğretmenlerin her iki grupta da eşit oran (%2,7) aldıkları görülmektedir.

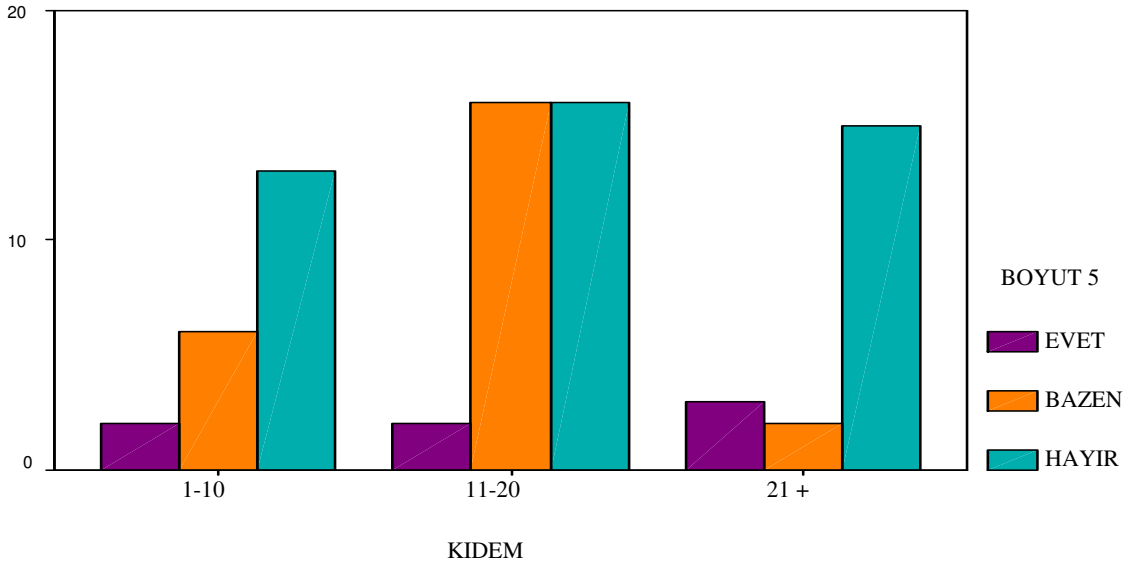
21 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenler ise %4 oranı ile tabloda betimlenmektedir. Öğretmenlerin %58,7'sinin araştırma sorusuna olumsuz yanıt vermesi kıdem bakımından anlamlı farklılıklar taşımadığının bir göstergesidir. Birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemlerinde özellikle kullanılan yazılı değerlendirme formlarının tablodaki genç öğretmenlerin düşük oranları ile birlikte düşünülünce kullanım oranları oldukça düşüktür. Genç ve kıdemli öğretmenlerin öğrenci niceliğinin ve niteliğinin ölçülmesinde birbirlerinden farklı yöntemleri kullanmadıkları Grafik 18'de görülmektedir.

Tablo 25: Kıdem yılı ile Boyut 5 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	8,362 ^a	4	0,079

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=8,362$ 'dir. $P=0,079$ düzeyindedir. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; kıdem yılı, Boyut 5 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 18: Öğretmenlerin kıdem yılları ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlemesi



Tablo.26: Öğretmenlerin kıdem yılları ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelik dağılımları

Kıdem Yılı		Boyut 6			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
1-10	N	5	7	9	21
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	23,8	33,3	42,9	100
	Yüzelik Oran	6,7	9,3	12	28
11-20	N	5	19	10	34
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	14,7	55,9	29,4	100
	Yüzelik Oran	6,7	25,3	13,3	45,3
21 +	N	3	7	10	20
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	15	35	50	100
	Yüzelik Oran	4	9,3	13,3	26,7
Toplam	N	13	33	29	75
	Kıdem Yılına Göre Yüzelik Oran	17,3	44	38,7	100
	Yüzelik Oran	17,3	44	38,7	100

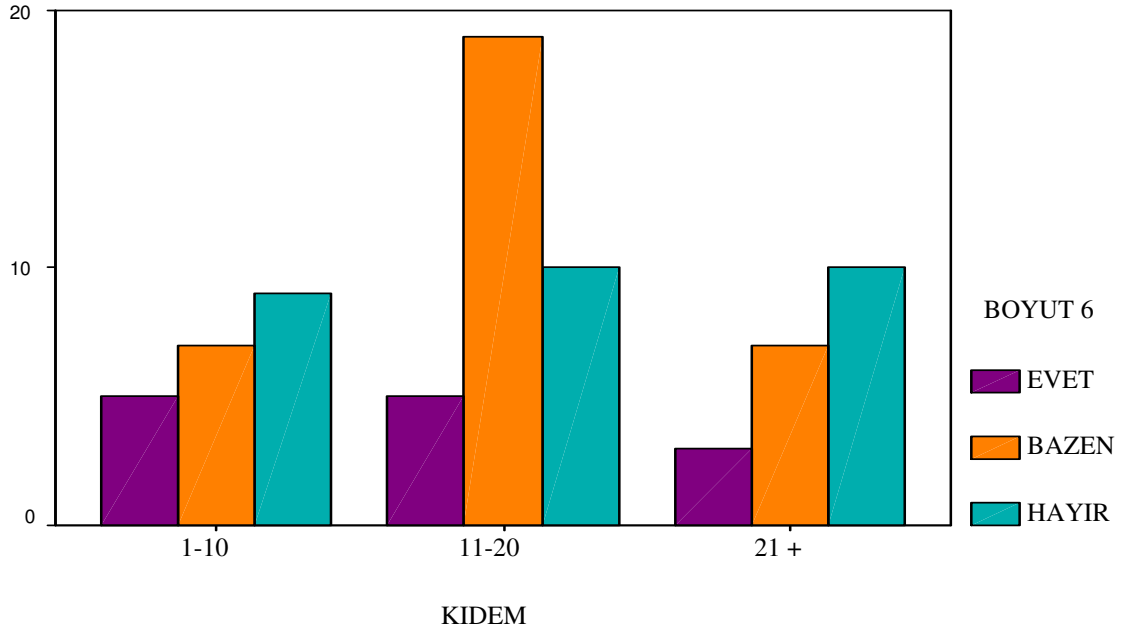
Öğretmenlerin kıdem yılları ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırması sonucu elde edilen veriler tabloda görülmektedir. 1 ila 10 yıl ve 11 ila 20 yıl çalışmışlıkları olan öğretmenlerin her iki grupta da eşit oran (%6,7) aldıkları görülmektedir. 21 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenler ise %4 oranı ile tabloda betimlenmektedir. Kıdem araştırma sorusuna verilen cevaplarda etkili olmadığı birbirine yakın olan oranlar ile tabloda gösterilmektedir. Öğretmenlerin bu tür teknikleri kullanma oranının genç öğretmenlerin yüzdelik diliminde kıdemli öğretmenlere oranla benzer olması düşündürücüdür. Öğretmenlerin tüm kıdem derecelerinde, yeni yöntem ve teknikleri takip etmedikleri yada uygulamadıkları Grafik 19'dan da anlaşılmaktadır.

Tablo 27: Kıdem yılı ile Boyut 6 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	4,221 ^a	4	0,377

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=4,221$ 'dir. $P=0,377$ 'düzeyindedir. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; kıdem yılı Boyut 6 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 19: Öğretmenlerin kıdem yılları ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümü



Tablo.28: Öğretmenlerin kıdem yılları ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelik dağılımları

Kıdem Yılı		Boyut 7			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
1-10	N	15	6		21
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	71,4	28,6		100
	Yüzdeler Oran	20	8		28
11-20	N	27	6	1	34
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	79,4	17,6	2,9	100
	Yüzdeler Oran	36	8	1,3	45,3
21 +	N	16	4		20
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	80	20		100
	Yüzdeler Oran	21,3	5,3		26,7
Toplam	N	58	16	1	75
	Kıdem Yılına Göre Yüzdeler Oran	77,3	21,3	1,3	100
	Yüzdeler Oran	77,3	21,3	1,3	100

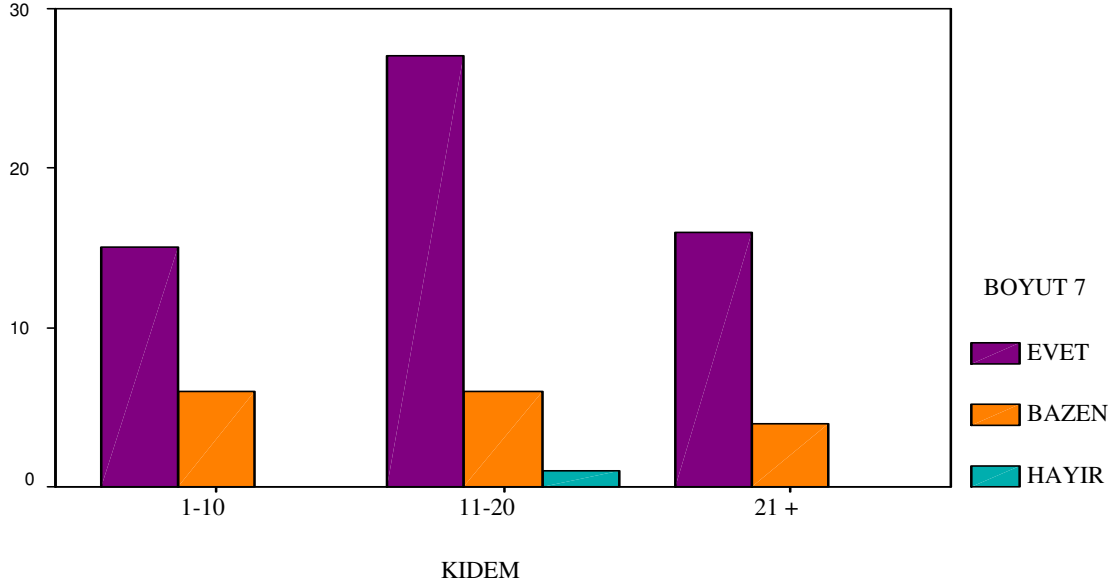
Öğretmenlerin kıdem yılları ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırma sonucu elde edilen veriler tabloda görülmektedir. 11 ila 20 yıl çalışmışlıkları olan öğretmenler %36'lık yüzdelik oranla öne çıkmaktadır. 1 ila 11 yıl çalışmışlıklar olan öğretmenlerin %20'lik yüzdelik oranla, 21 yıl ve daha uzun süredir çalışmakta olan öğretmenler ise % 21,3 oranı ile soruyu olumlu yanıtlamışlardır. Kıdem yılları arasında Boyut 7 için belirgin bir farklılık olmadığı tabloda görülmektedir. Mesleki yönlendirme için çeşitli yöntemlerin kullanımında, gruplar arası yüzdelik değerlerin birbirine oldukça yakın değerler taşıdığı Grafik 20'de görülmektedir.

Tablo 29: Kıdem yılı ile Boyut 7 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	2,087 ^a	4	0,720

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=2,087$ 'dir. $P=0,720$ ' düzeyindedir. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; kıdem yılı Boyut 7 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 20: Öğretmenlerin kıdem yılları ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlemesi



2.1.2. Yaşa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşlarına yıllarına ilişkin yedi alt boyutla ilgili görüşlerinden elde edilen analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır. Analiz yöntemi olarak Ki Kare testi kullanılmıştır. Ki Kare testinde anlamlılık ilişkisi $P < 0.05$ seviyesine göre olmalıdır.

Tablo 30: Öğretmenlerin yaşları ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelik dağılımları

Yaş		Boyut 1			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
18-30	N	4	3	3	10
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	40	30	30	100
	Yüzdellik Oran	5,3	4	4	13,3
31-43	N	28	2	13	43
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	65,1	4,7	30,2	100
	Yüzdellik Oran	37,3	2,7	17,3	57,3
44 +	N	16	1	5	22
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	72,7	4,8	23,8	100
	Yüzdellik Oran	21,3	1,3	6,7	29,3
Toplam	N	48	6	21	75
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	64	8	28	100
	Yüzdellik Oran	64	8	28	100

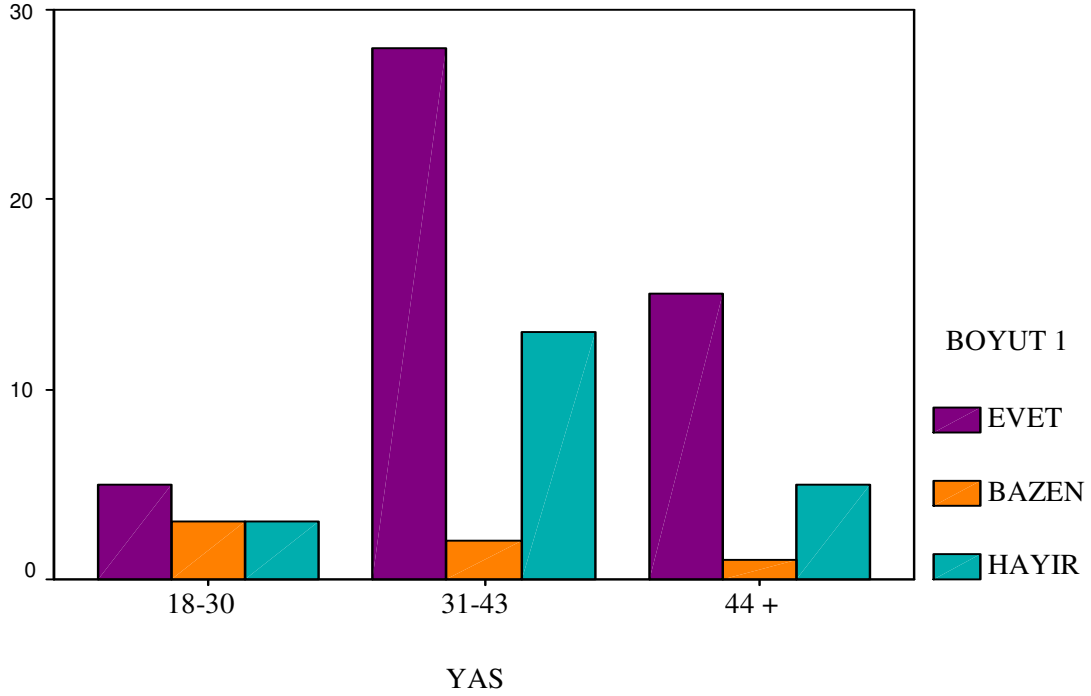
Ankete katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına göre derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasından elde edilen sonuçlar tabloda verilmektedir. Tablodaki verilerde 44 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin %72,7'sinin, 31-43 yaş aralığında olan öğretmenlerin %65,1'in, 18-30 yaş aralığında ise öğretmenlerin %40'nun sanatın temel elemanlarının kullanıma önem verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre sanatın temel elemanlarının kullanımına verdikleri önemin grafiksel çözümlenmesi Grafik 21'de gösterilmektedir.

Tablo 31: Yaş ile Boyut 1 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	8,460 ^a	4	0,076

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=8,460$ 'dır. $P=0,076$ 'dır. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; yaş, Boyut 1 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 21: Öğretmenlerin yaşları ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutu karşılaştırılmasının grafiksel çözümü



Tablo.32: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırılmasının yüzdeler dağılımları

Yaş		Boyut 2			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
18-30	N	8		2	10
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	80		20	100
	Yüzdeler Oran	10,7		2,7	13,3
31-43	N	34	8	1	43
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	79,1	18,6	2,3	100
	Yüzdeler Oran	45,3	10,7	1,3	57,3
44 +	N	16		6	22
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	72,7		27,3	100
	Yüzdeler Oran	21,3		8,0	29,3
Toplam	N	58	8	9	75
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	77,3	10,7	12	100
	Yüzdeler Oran	77,3	10,7	12	100

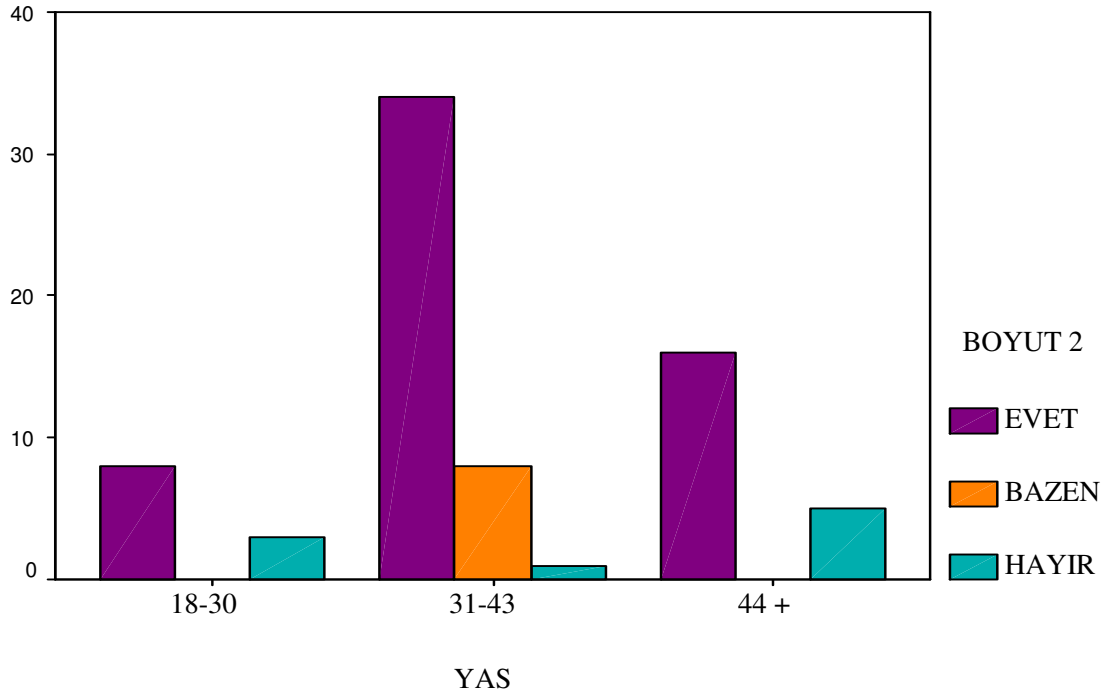
Ankete katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına göre öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımına verdikleri önemin sonuçları tabloda görülmektedir. 18-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %80'nin, 31-43 yaş aralığındaki öğretmenlerin %79,1'nin, 44 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin ise %72,7'sinin sanatsal anlatıma önem verdikleri tabloda belirtilmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımına verdikleri önemin grafiksel çözümlemesi Grafik 22'de gösterilmektedir.

Tablo 33: Yaş ile Boyut 2 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	14,203 ^a	4	0,07

Analizin serbestlik değeri 4'dür. 14,203'dür. P=0,07'dir. Anlamlılık düzeyinin P>0.05 çıkması sebebiyle; yaş, Boyut 2 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 22: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlemesi



Tablo.34: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelik dağılımları

Yaş		Boyut 3			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
18-30	N	10			10
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	100			100
	Yüzdellik Oran	14,7			13,3
31-43	N	38	3	2	43
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	88,4	7	4,7	100
	Yüzdellik Oran	50,7	4	2,7	57,3
44 +	N	16	6		22
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	72,7	28,6		100
	Yüzdellik Oran	21,3	8		29,3
Toplam	N	64	9	2	75
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	85,3	12	2,7	100
	Yüzdellik Oran	85,3	12	2,7	100

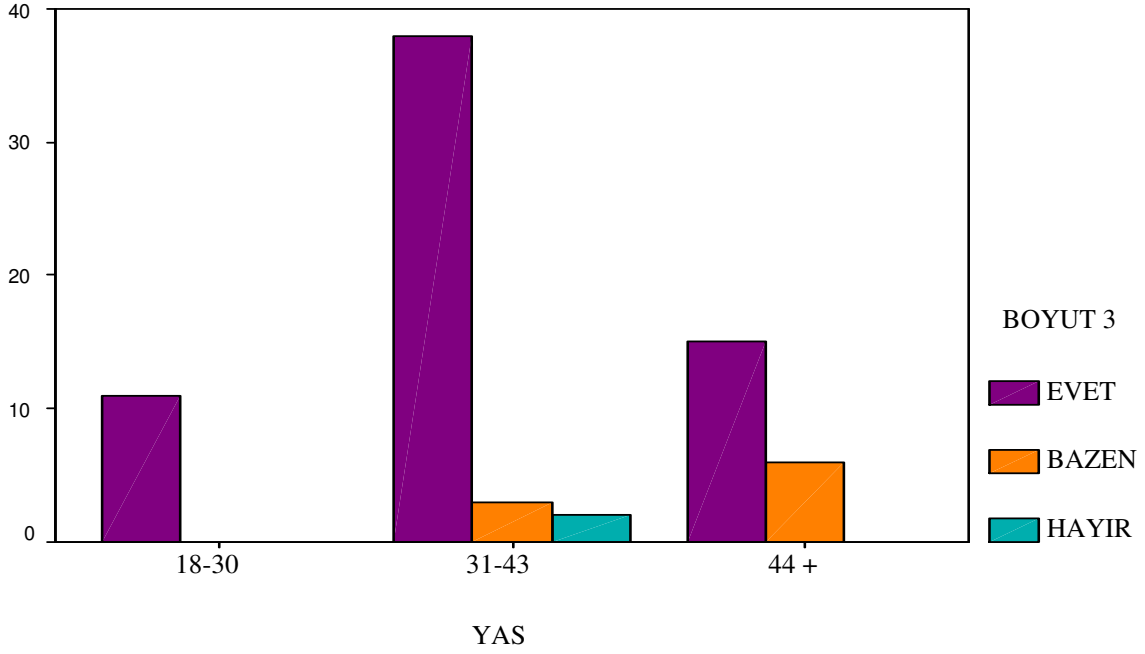
Ankete katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına göre öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirmeye verdikleri öneme göre elde edilen sonuçlar tabloda görülmektedir. 18 ila 30 yaş aralığında olan öğretmenlerin tamamının olumlu yanıt verdiği tabloda görülmektedir. 31-43 yaş aralığında olan öğretmenlerin %88,4'nün 44 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin ise %72,7'sinin öğrencilerin düzenli çalışma yetilerine değerlendirmede önem verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirmeye verdikleri önemin grafiksel çözümlenmesi Grafik 23'de gösterilmektedir.

Tablo 35: Yaş ile Boyut 3 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	8,577 ^a	4	0,073

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=8,577$ 'dir. $P=0,073$ 'dür. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; yaş Boyut 3 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 23: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlemesi



Tablo.36: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerle dağılımları

Yaş		Boyut 4			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
18-30	N	5	5		10
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	50	50		100
	Yüzdeler Oran	6,7	6,7		13,3
31-43	N	34	8	1	43
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	79,1	18,6	2,3	100
	Yüzdeler Oran	45,3	10,7	1,3	57,3
44 +	N	10	9	3	22
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	45,5	40,9	13,6	100
	Yüzdeler Oran	13,3	12	4	29,3
Toplam	N	49	22	4	75
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	65,3	29,3	5,3	100
	Yüzdeler Oran	65,3	29,3	5,3	100

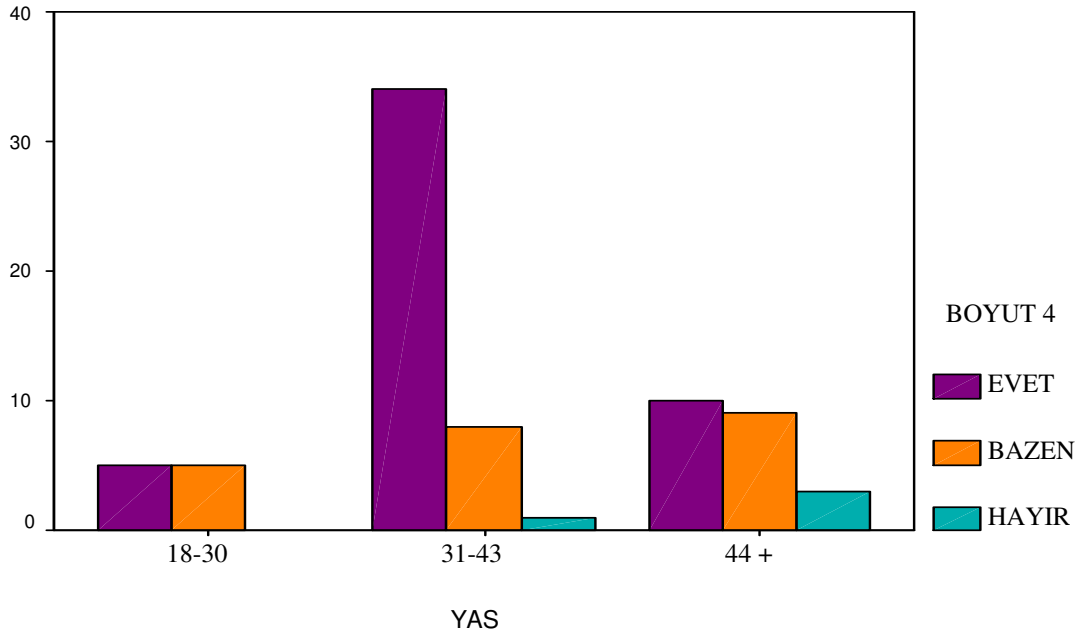
Öğretmenlerin yaşları ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını ve eleştiri yetilerini geliştirme alt boyutunun karşılaştırması sonucu elde edilen veriler tabloda görülmektedir. 18-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin %50'sinin, 31-43 yaş aralığında olan öğretmenlerin %79,1'nin, 44 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin ise %45,5'nin öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirici yöntemleri kullandıkları tabloda görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirmeye verdikleri önemin grafiksel çözümlenmesi Grafik 24'de gösterilmektedir.

Tablo 37: Yaş ile Boyut 4 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	10,995 ^a	4	00,027

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=10,995$ 'dir. $P=0,027$ 'dir. Anlamlılık düzeyinin $P<0.05$ çıkması sebebiyle; yaş, Boyut 4 için fark yaratan bir değişkendir.

Grafik 24: Öğretmenlerin yaşları ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlenmesi



Tablo.38: Öğretmenlerin yaşları ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelik dağılımları

Yaş		Boyut 5			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
18-30	N	2	1	7	10
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	20	10	70	100
	Yüzdeler Oran	2,7	1,3	9,3	13,3
31-43	N	2	20	21	43
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	4,7	46,5	48,8	100
	Yüzdeler Oran	2,7	26,7	28	57,3
44 +	N	3	3	16	22
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	13,6	13,6	72,7	100
	Yüzdeler Oran	4	4	21,3	29,3
Toplam	N	7	24	44	75
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	9,3	32	58,7	100
	Yüzdeler Oran	9,3	32	58,7	100

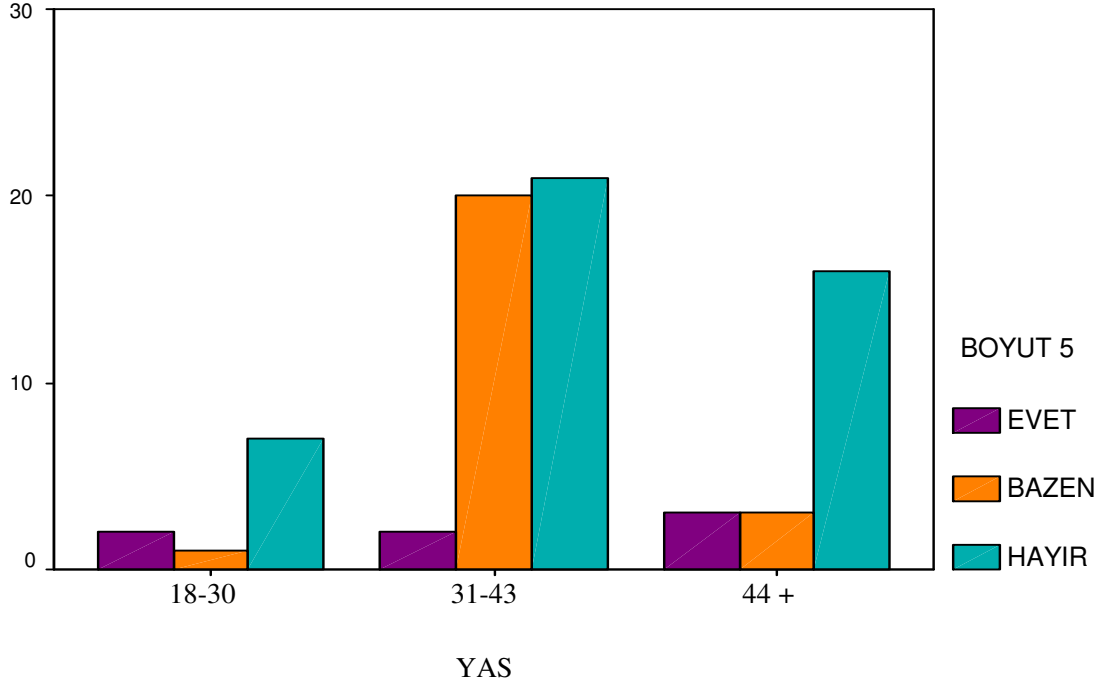
Öğretmenlerin yaşları ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırması sonucu elde edilen veriler tabloda görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 18-30 yaş aralığında olanların %20'sinin, 31-43 yaş aralığında olanların %4,7'sinin, 44 yaş ve üzerinde olanlardan %13,6'sının yazılı ve sözlü sınav yaptıkları tabloda görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre sözlü ve yazılı sınav kullanımları Grafik 25'de de görülmektedir.

Tablo 39: Yaş ile Boyut 5 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	10,840 ^a	4	0,028

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=10,840$ 'dir. $P=0,028$ 'dir. Anlamlılık düzeyinin $P<0.05$ çıkması sebebiyle; yaş Boyut 5 için fark yaratan bir değişkendir.

Grafik 25: Öğretmenlerin yaşları ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümü



Tablo 40: Öğretmenlerin yaşları ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelerle dağılımları

Yaş		Boyut 6			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
18-30	N	2	3	5	10
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	20	30	50	100
	Yüzdeler Oran	2,7	4	6,7	13,3
31-43	N	8	21	14	43
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	18,6	48,8	32,6	100
	Yüzdeler Oran	10,7	28	18,7	57,3
44 +	N	3	9	10	22
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	13,6	40,9	45,5	100
	Yüzdeler Oran	4	12,0	13,3	29,3
Toplam	N	13	33	29	75
	Yaşa Göre Yüzdeler Oran	17,3	44	38,7	100
	Yüzdeler Oran	17,3	44	38,7	100

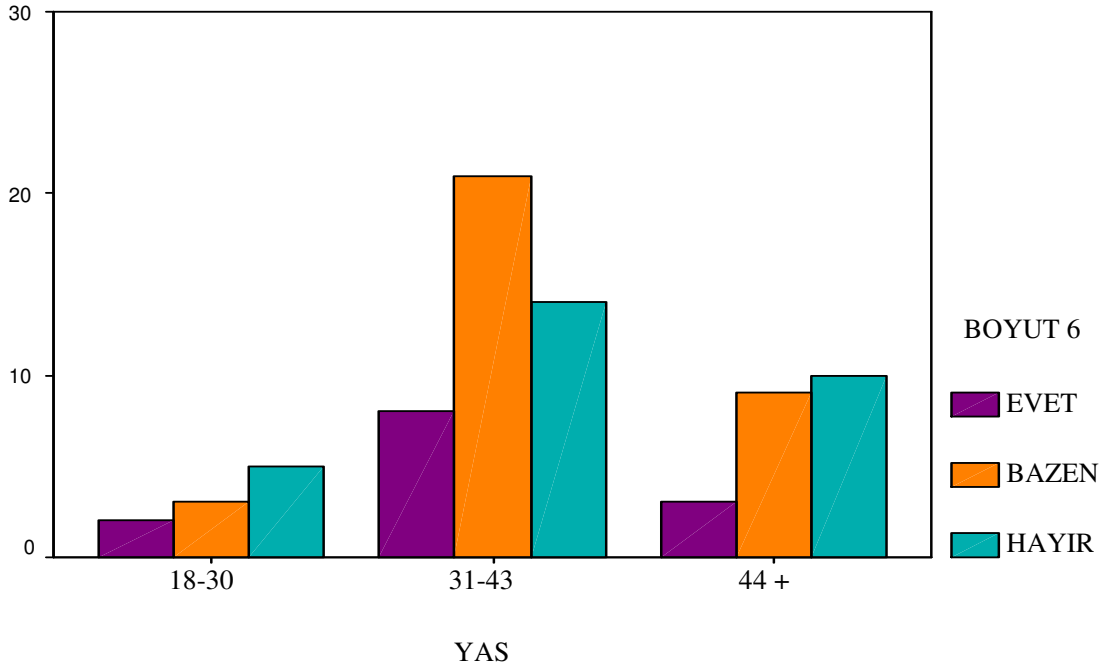
Öğretmenlerin yaşları ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırması sonucu elde edilen veriler tabloda görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 18-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin %20'sinin, 31-43 yaş aralığında olan öğretmenlerden %18,6'sının, 44 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerden 13,6'sının öğrencilerini tanıma yönelik ölçümler yaptıkları tabloda görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre öğrencilerin davranış özelliklerini belirlemeye verdikleri önemin grafiksel çözümlemesi Grafik 26'da gösterilmektedir.

Tablo 41: Yaş ile Boyut 6 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	1,986 ^a	4	0,738

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=1,986$ 'dir. $P=0,738$ 'dir. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; yaş, Boyut 6 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 26: Öğretmenlerin yaşları ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlemesi



Tablo.42: Öğretmenlerin yaşları ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelik dağılımları

Yaş		Boyut 7			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
18-30	N	87	3		10
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	70	30		100
	Yüzdellik Oran	9,3	4		13,3
31-43	N	33	9	1	43
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	76,7	20,9	2,3	100
	Yüzdellik Oran	44	12	1,3	57,3
44 +	N	18	4		22
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	81,8	18,2		100
	Yüzdellik Oran	24	5,3		29,3
Toplam	N	58	16	1	75
	Yaşa Göre Yüzdellik Oran	77,3	21,3	1,3	100
	Yüzdellik Oran	77,3	21,3	1,3	100

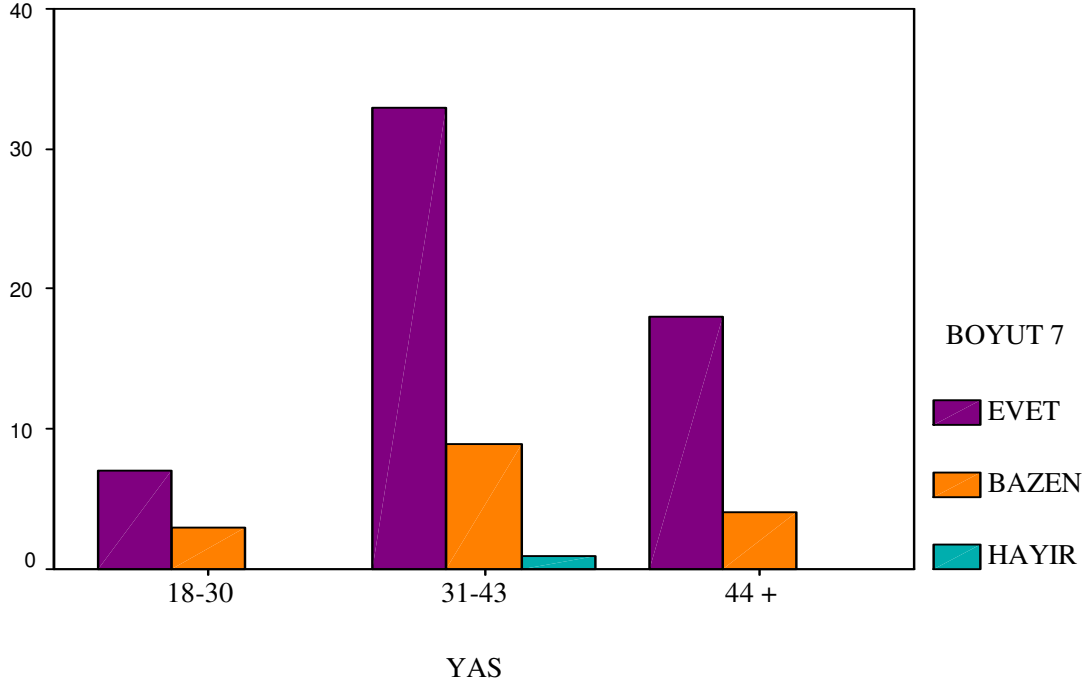
Öğretmenlerin yaşları ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırma sonucu elde edilen veriler tabloda görülmektedir.18-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %70'nin, 31-43 yaş aralığındaki öğretmenlerin 76,7'sinin, 44 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ise %81,8'inin mesleki yönlendirmeye yönelik ölçümler yaptıkları tabloda görülmektedir. Öğretmenlerin %77,3'ünün öğrencilerin yeteneklerine göre meslek edinmelerine önem verdikleri Grafik 27'de görülmektedir.

Tablo 43: Yaş ile Boyut 7 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	1,331 ^a	4	0,856

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=1,331$ 'dir. $P=0,856$ 'dır. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; kıdem yılı, Boyut 7 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 27: Öğretmenlerin yaşları ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümü



2.1.3. Cinsiyete İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin yedi alt boyutla ilgili görüşlerinden elde edilen analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır. Analiz yöntemi olarak Ki Kare testi kullanılmıştır. Ki Kare testinde anlamlılık ilişkisi $P < 0.05$ seviyesine göre olmalıdır.

Tablo.44: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelik dağılımları

Cinsiyet		Boyut 1			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
Kadın	N	32	5	17	54
	Cinsiyete Göre Yüzdellik Oran	59,3	9,3	31,5	100
	Yüzdellik Oran	42,7	6,7	22,7	72
Erkek	N	16	1	4	21
	Cinsiyete Göre Yüzdellik Oran	76,2	4,8	19	100
	Yüzdellik Oran	21,3	1,3	5,3	28
Toplam	N	48	6	21	75
	Cinsiyete Göre Yüzdellik Oran	64	8	28	100
	Yüzdellik Oran	64	8	28	100

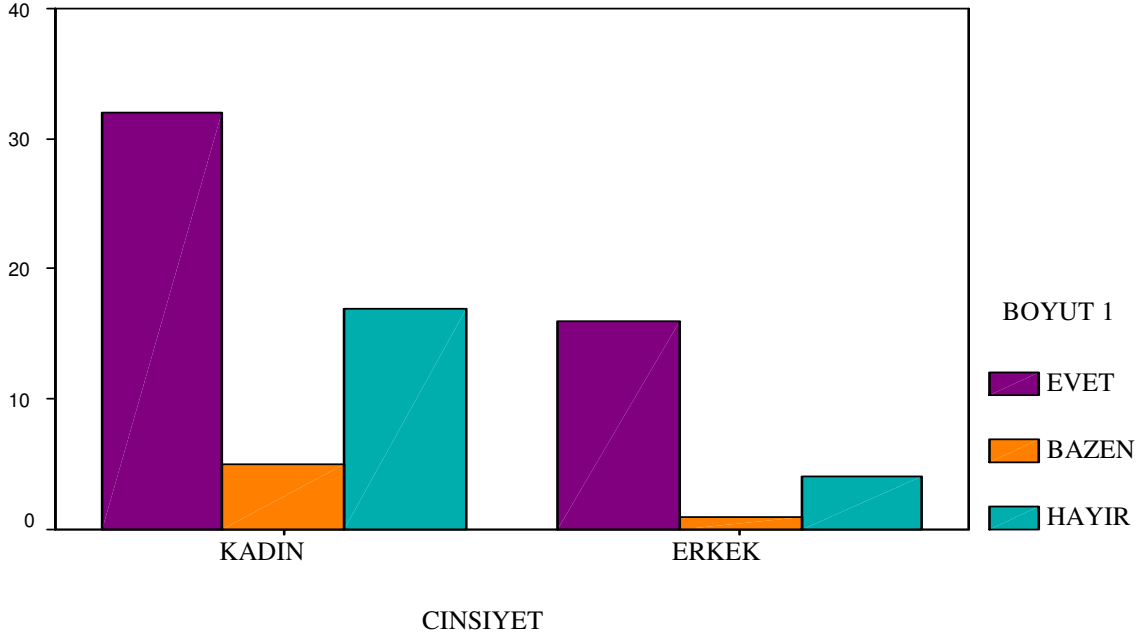
Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirmede sanatın temel elemanlarının kullanımına verdikleri önem tabloda görülmektedir. Kadın öğretmenlerin %59,3'nün, erkek öğretmenlerinse %76,2'sinin sanatın temel elemanlarına yönelik ölçütler kullandıkları görülmektedir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla sanatsal elemanlara daha çok önem verdikleri Grafik 28'de görülmektedir.

Tablo 45: Cinsiyet ile Boyut 1 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	1,894 ^a	2	0,388

Analizin serbestlik değeri 2'dir. $X^2=1,894$ 'dür. $P=0,388$ 'dir. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; cinsiyet, Boyut 1 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 28: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile derecelendirme ölçeğinde sanatın temel elemanlarının kullanımı alt boyutu karşılaştırılmasının grafiksel çözümü



Tablo.46: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırılmasının yüzdeler dağılımları

Cinsiyet		Boyut 2			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
Kadın	N	43	6	5	54
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	79,6	11,1	9,3	100
	Yüzdeler Oran	57,3	8	6,7	72
Erkek	N	15	2	4	21
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	71,4	9,5	19	100
	Yüzdeler Oran	20	2,7	5,3	28
Toplam	N	58	8	9	75
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	77,3	10,7	12	100
	Yüzdeler Oran	77,3	10,7	12	100

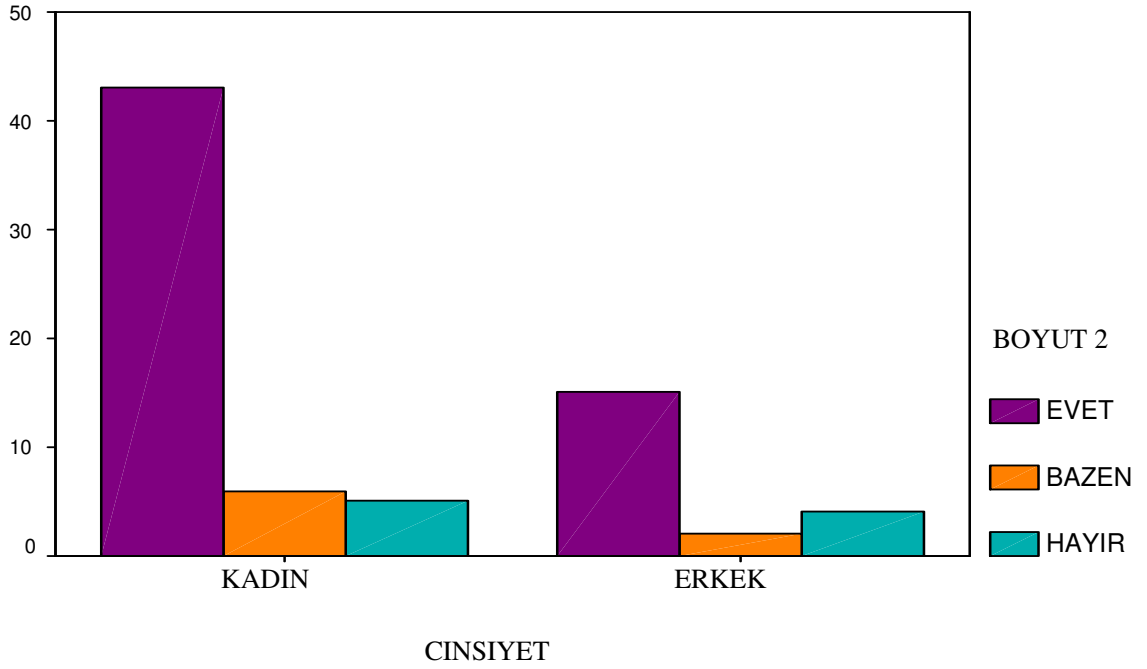
Tabloda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütleri kullanım oranları belirtilmektedir. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı oranlara bakılınca görülmektedir (Bkz.Grafik 29).

Tablo 47: Cinsiyet ile Boyut 2 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	1,374 ^a	2	0,503

Analizin serbestlik değeri 2'dir. $X^2=1,374$ 'dür. $P=0,503$ 'dür. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; cinsiyet, Boyut 2 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 29: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlemesi



Tablo.48: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdelik dağılımları

Cinsiyet		Boyut 3			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
Kadın	N	47	6	1	54
	Cinsiyete Göre Yüzelik Oran	87	11,1	1,9	100
	Yüzelik Oran	62,7	8	1,3	72
Erkek	N	17	3	1	21
	Cinsiyete Göre Yüzelik Oran	81	14,3	4,8	100
	Yüzelik Oran	22,7	4	1,3	28
Toplam	N	64	9	2	75
	Cinsiyete Göre Yüzelik Oran	85,3	12	2,7	100
	Yüzelik Oran	85,3	12	2,7	100

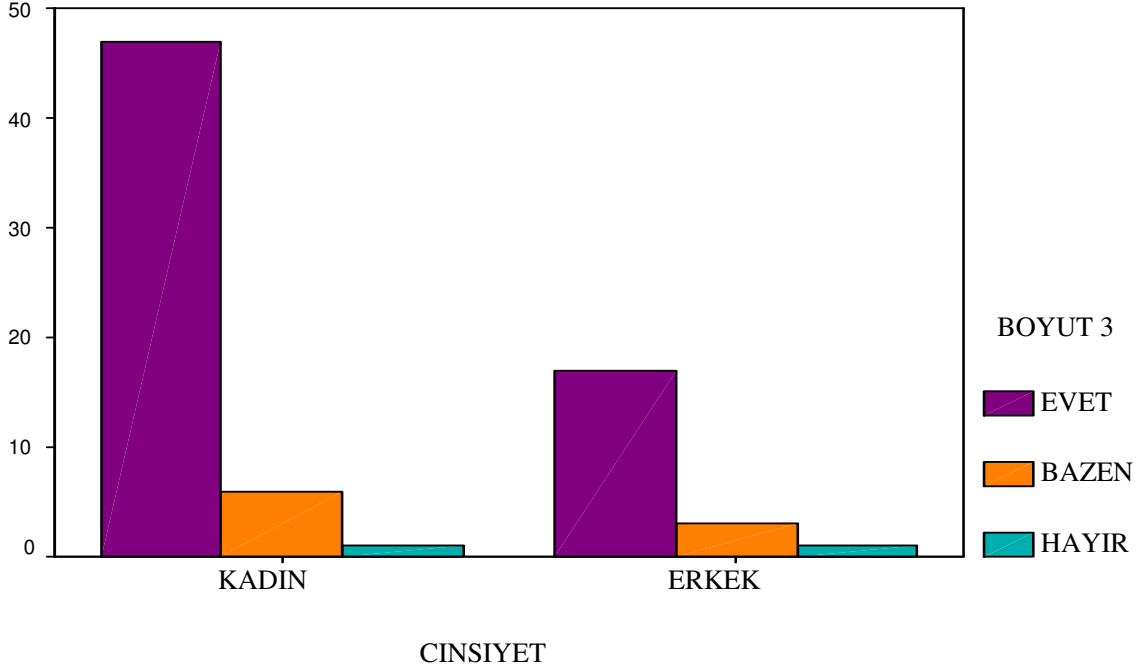
Öğretmenlerin cinsiyete göre öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirmelerine verdikleri önem tabloda betimlenmektedir. Kadın öğretmenlerin %87'si, erkek öğretmenlerin ise %81'nin öğrencilerinden düzenli çalışmaları bekledikleri görülmektedir (Bkz.Grafik 30).

Tablo 49: Cinsiyet ile Boyut 3 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	,673 ^a	2	0,714

Analizin serbestlik değeri 2'dir. $X^2=0,673$ 'dür. $P=0,714$ 'dür. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; cinsiyet, Boyut 3 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 30: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin düzenli çalışma yetileriyle ürünlerini değerlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümü



Tablo.50: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları

Cinsiyet		Boyut 4			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
Kadın	N	36	17	1	54
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	66,7	31,5	1,9	100
	Yüzdeler Oran	48	22,7	1,3	72
Erkek	N	13	5	3	21
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	61,9	23,8	14,3	100
	Yüzdeler Oran	17,3	6,7	4	28
Toplam	N	49	22	4	75
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	65,3	29,3	5,3	100
	Yüzdeler Oran	65,3	29,3	5,3	100

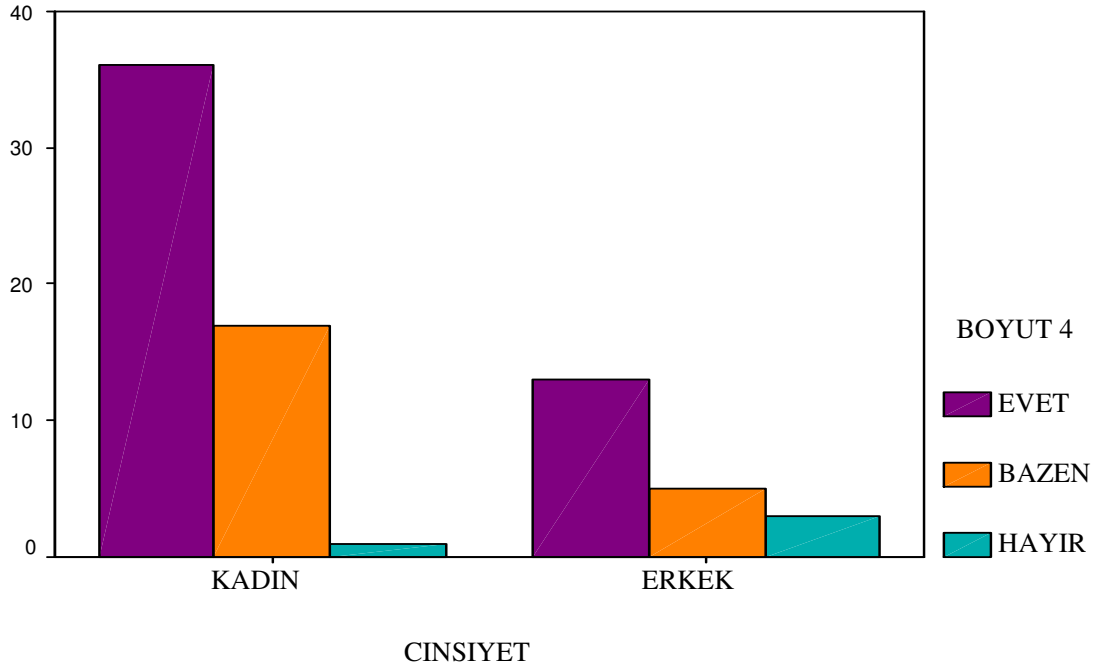
Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre bilişsel davranışlarını geliştirmeye verdikleri önem tabloda betimlenmektedir. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin uygulamalarında büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir (Bkz.Grafik 31).

Tablo 51: Cinsiyet ile Boyut 4 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	4,739 ^a	2	0,094

Analizin serbestlik değeri 2'dir. $X^2=4,739$ 'dur. $P=0,094$ 'dür. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; cinsiyet, Boyut 4 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 31: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin bilişsel davranışlarını ve eleştiri yetilerini geliştirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümü



Tablo.52: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları

Cinsiyet		Boyut 5			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
Kadın	N	5	19	30	54
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	9,3	35,2	55,6	100
	Yüzdeler Oran	6,7	25,3	40	72
Erkek	N	2	5	14	21
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	9,5	23,8	66,7	100
	Yüzdeler Oran	2,7	6,7	18,7	28
Toplam	N	7	24	44	75
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	9,3	32	58,7	100
	Yüzdeler Oran	9,3	32	58,7	100

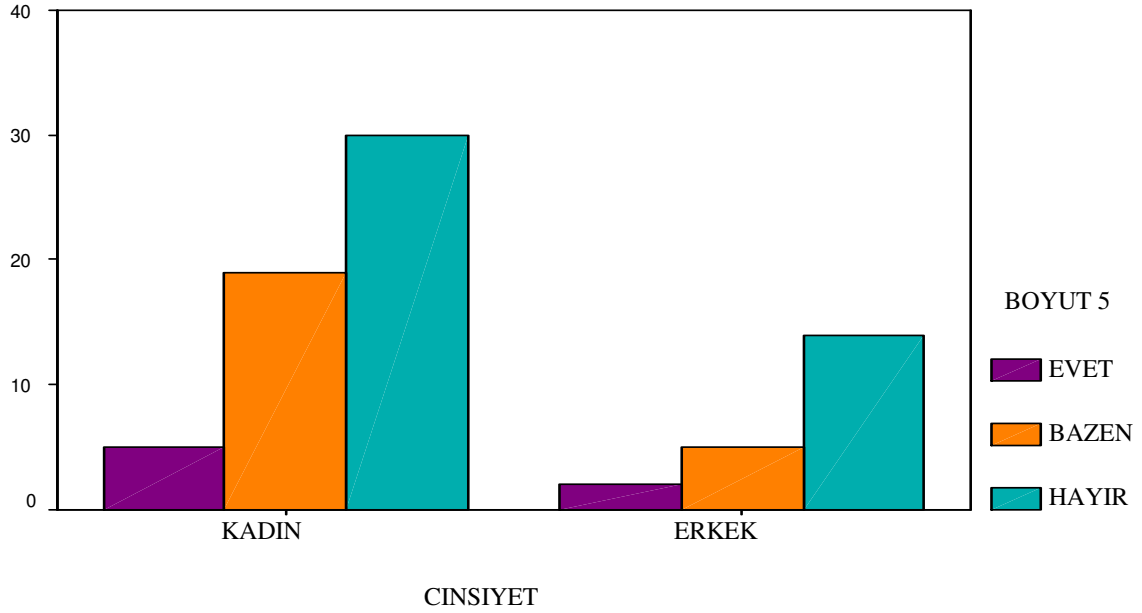
Öğretmenlerin cinsiyete göre yazılı ve sözlü sınav kullanım oranları tabloda betimlenmektedir. Kadın öğretmenlerin sözlü ve yazılı sınav kullanım oranları ile erkek öğretmenlerin sözlü ve yazılı sınav kullanım oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir (Bkz.Grafik 32).

Tablo 53: Cinsiyet ile Boyut 5 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	,931 ^a	2	0,628

Analizin serbestlik değeri 2'dir. $X^2=0,931$ 'dir. $P=0,628$ 'dir. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; cinsiyet, Boyut 5 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 32: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yazılı ve sözlü sınav kullanımı alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümü



Tablo 54: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları

Cinsiyet		Boyut 6			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
Kadın	N	9	26	19	54
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	16,7	48,1	35,2	100
	Yüzdeler Oran	12	34,7	25,3	72
Erkek	N	4	7	10	21
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	19	33,3	47,6	100
	Yüzdeler Oran	5,3	9,3	13,3	28
Toplam	N	13	33	29	75
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	17,3	44	38,7	100
	Yüzdeler Oran	17,3	44	38,7	100

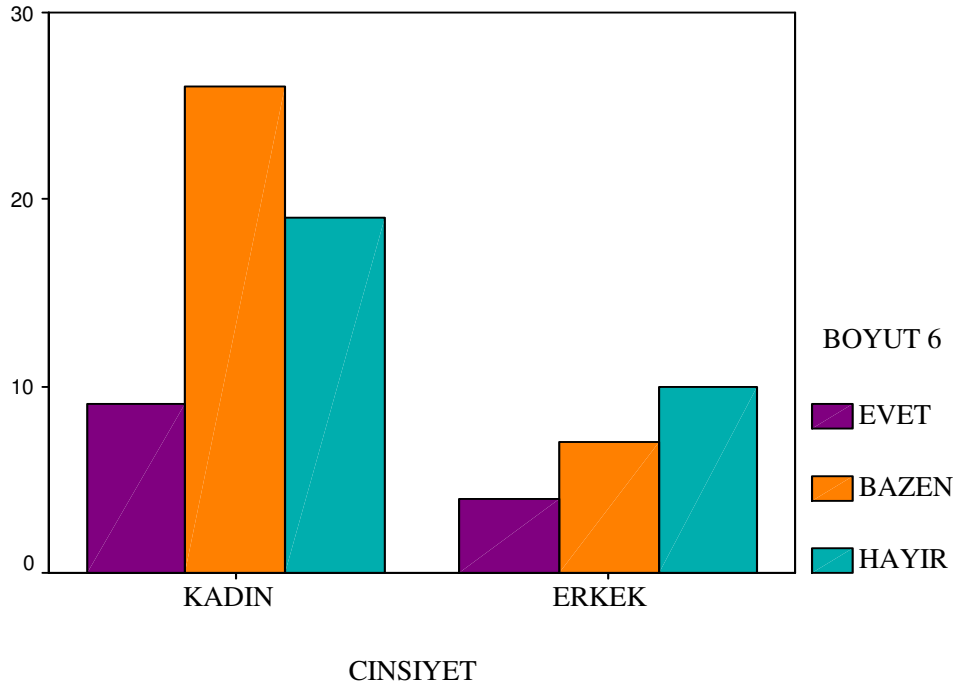
Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sanatsal yaratım sürecinde davranışlarını belirlemeye yönelik ölçümler yöntemlerini kullanım oranları tabloda ifade edilmektedir. Kadın öğretmenlerin %16,7'sinin, erkek öğretmenlerinse %19'unun bu tür yöntemleri kullandıkları görülmektedir (Bkz.Grafik 33).

Tablo 55: Cinsiyet ile Boyut 6 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	1,408 ^a	2	0,495

Analizin serbestlik değeri 2'dir. $X^2=1,408$ 'dir. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; cinsiyet, Boyut 6 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 33: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanatsal yaratım sürecinde davranış özelliklerini belirleme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümlemesi



Tablo.56: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının yüzdeler dağılımları

Cinsiyet		Boyut 7			Toplam
		Evet	Bazen	Hayır	
Kadın	N	43	10	1	54
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	79,6	18,5	1,9	100
	Yüzdeler Oran	57,3	13,3	1,3	72
Erkek	N	15	6		21
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	71,4	28,6		100
	Yüzdeler Oran	20	8		28
Toplam	N	58	16	1	75
	Cinsiyete Göre Yüzdeler Oran	77,3	21,3	1,3	100
	Yüzdeler Oran	77,3	21,3	1,3	100

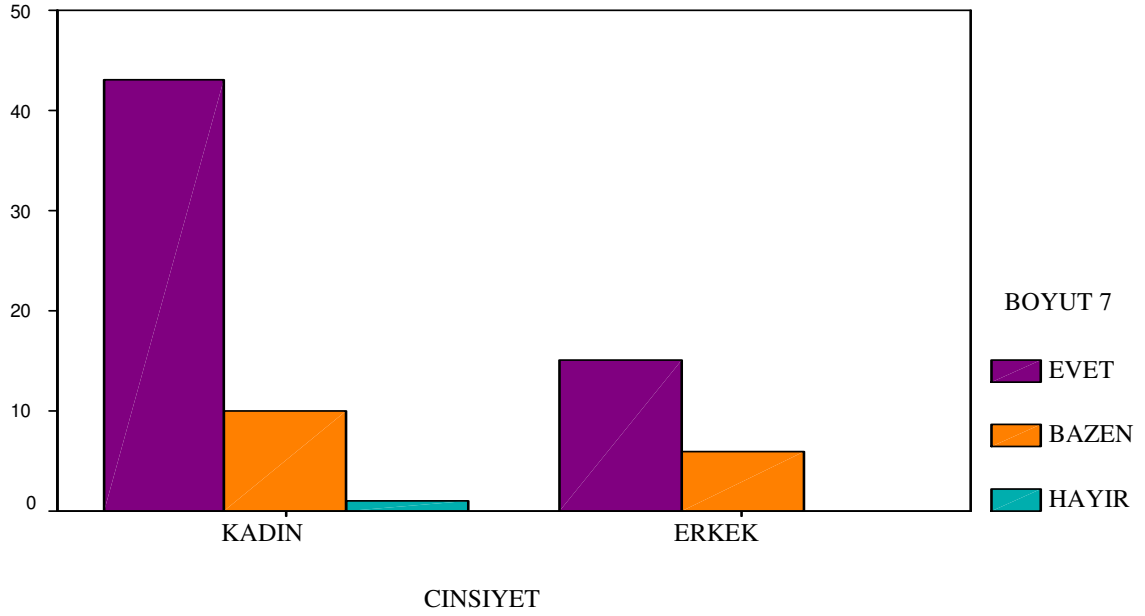
Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre mesleki yönlendirme amacıyla ölçümleme yöntemlerinin kullanım oranları tabloda betimlenmektedir. Kadın öğretmenlerin %79,6'si, erkek öğretmenlerin ise %71,4'nün bu tür yöntemleri kullandıkları görülmektedir (Bkz. Grafik 34).

Tablo 57: Cinsiyet ile Boyut 7 için Ki Kare Analizi

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	1,237 ^a	2	0,539

Analizin serbestlik değeri 2'dir. $X^2=1,237$ 'dir. $P=0,539$ 'dur. Anlamlılık düzeyinin $P>0.05$ çıkması sebebiyle; cinsiyet, Boyut 7 için fark yaratan bir değişken değildir.

Grafik 34: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sanatsal gelişim dönemlerine göre mesleki yönlendirme alt boyutunun karşılaştırmasının grafiksel çözümü



1.2.2. Ölçümleme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada sonunda elde edilen veriler ile araştırma öncesinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik geliştirilen araştırma sorusunun analizi için Ki Kare testi uygulanmıştır. Araştırma sorusu ile “öğrenci performansını ölçümleyen yöntemlerin kullanımı ile öğrenci davranış özelliklerini ölçümleyen yöntemlerin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki” olup olmadığı test edilmiştir. Ki Kare testine göre anlamlılık $P < 0,05$ düzeyinde olmalıdır.

Tablo 58: Araştırma sorusu için soru gruplarının karşılaştırması

			C.5 - C.6 - C. 7 - C 11			Toplam
			Evet	Bazen	Hayır	
B1.2	Evet	N	17	15	14	46
		%	22,7	20	18,7	61,3
B.1.17	Bazen	N		13	13	26
		%		17,3	17,3	34,7
C.2	Hayır	N			3	3
		%			4	4
C.10		N	17	28	30	75
		%	22,7	37,3	40	100

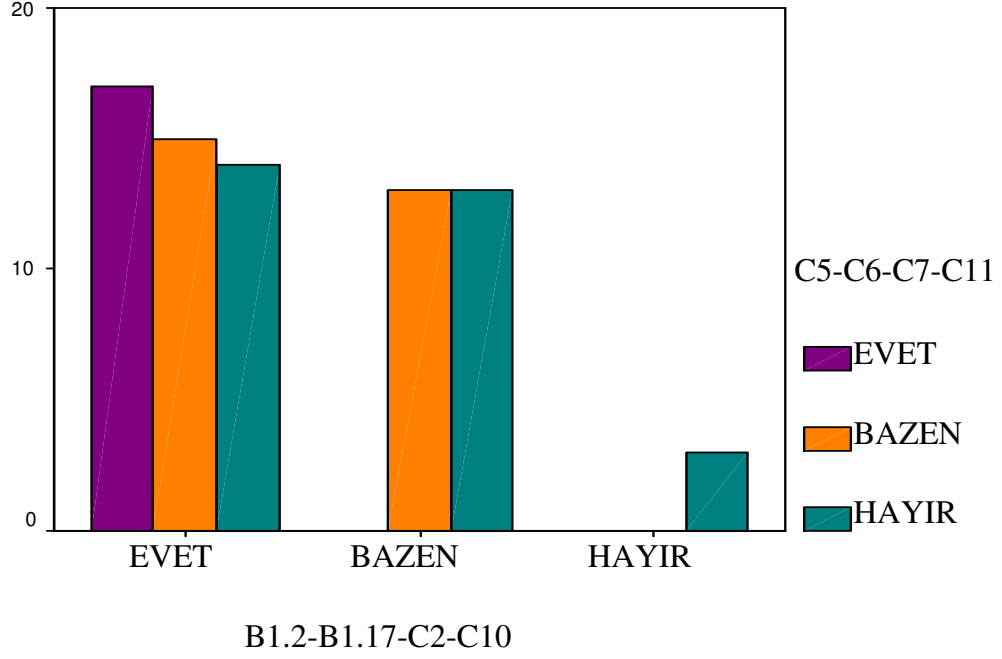
Araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,7'si performans değerlendirmesi ile birlikte davranış değerlendirmesini birlikte uyguladıkları tabloda görülmektedir. Öğrencilerin ilgi ve görüşlerine yönelik ölçümlene araçlarının performans değerlendirmesi ile birlikte kullanım oranı ise düşüktür. Öğretmenlerin değerlendirmeye karşı tutumları ve ders süresinin uygulama çalışması için yetersiz oluşu; değerlendirmede tek boyutlu bir yaklaşımın etkin olmasının sebepleri olarak açıklanabilir.

Tablo 59: Araştırma sorusu için Ki Kare test sonuçları

	Değer	Serbestlik	Anlamlılık
Ki Kare	17,632 ^a	4	0,001

Analizin serbestlik değeri 4'dür. $X^2=17,632$ 'dir. Analizin anlamlılık düzeyinin beklenen değerden küçük ($P=0.01$) olduğu tabloda görülmektedir.. Sonuç olarak performans ölçümlene yöntemleri, davranış ölçümlene yöntemlerinin kullanımında fark yaratan bir değişkendir.

Grafik 34: Araştırma sorusu için grafiksel çözümlleme



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma problemi ve alt problemlerine göre elde edilen bulguların analizinde öğretmenlerin kıdem, yaş ve cinsiyete göre ölçme ve değerlendirme uygulamalarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte bazı verilerde anlamlı değerler de görülmektedir. Kurumda çalışma süresine ilişkin bulgularda öğrencinin sanatsal anlatımına yönelik ölçütlerin kullanımında kıdemli etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Yaşa ilişkin bulgularda ise öğrencilerin bilişsel davranışlarını geliştirme yönelik yöntemlerin kullanımlarında; yaşın etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Bununla birlikte analiz sonuçları yazılı ve sözlü sınav kullanımında yaşın etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi yapıldığında, genç olarak nitelendirebileceğimiz öğretmenlerin uygulamaları ile kıdemli öğretmenlerin çoğu uygulamalarındaki benzerlik oldukça şaşırtıcıdır. Genç öğretmenlerin üniversite aldıkları mesleki eğitim ile kıdemli öğretmenlerin aldıkları mesleki eğitimin farklı olduğu düşünüldüğünde; öğretmenlerin yeni uygulamaları kullanım oranlarının düşüklüğü, bu yöntemleri benimsememelerinden kaynaklı olduğunu düşündürmektedir.

Ölçümleme yöntemlerine ilişkin bulgularda, öğretmenlerin öğrencilerin sanatsal öğrenme alanlarına yönelik (algı, bilgi, yargı, ürün) değerlendirme yaptıkları sonucunu vermektedir. Öğretmenlerin büyük bir oranı öğrencilerin kişilik, ilgi ve motivasyonun ortaya çıkartmaya yönelik ölçümler yapmadıkları elde edilen veriler ile görülmektedir.

Öğretmenlerin sanat eğitimi ile ilgili yayınları takip etmemeleri, sanat eğitimine yönelik yayınların yetersizliği sanat eğitimi sürecinde oldukça etkili olmaktadır. Bununla birlikte resim-iş ders saatinin yetersizliği birçok sorunun temelinde yatan nedenlerden birisi olduğu gibi değerlendirmeye öğretmen ayıracağı vakidi de etkilemektedir. Ders süresinin kullanımında öğretmenlere kolaylık sağlayacak bir yöntem olarak öğretim yöntemlerinin kullanımında çeşitliliği sağlamaktır. Resim-iş dersinde kullanılacak birçok değerlendirme

yöntemi, aynı zamanda öğretim yöntemi olarak da kullanılabilir. Sanat eğitimi sürecinde kullanılan çeşitli öğretim yöntemleri, değerlendirmede farklı stratejilerin kullanımının önünü açacaktır.

Öğretmenin bireysel çabaları planlama ve değerlendirme konusunda etkili olmaktadır. Sanat eğitimcisinin, çocuğun bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve yaratıcı yönünü, uygulama ve kişilik gelişimi ile sürekli izleyebilecek yöntemleri tercih ettiği oranda sanat eğitiminin de etkili olacağı bir gerçektir. Resim-iş programında yer alan konuların öğrencinin kişilik gelişimi, kazandırılacak davranış ve tutumların günümüz şartlarında göre yeniden ele alınması, yeni değerlendirme yöntemlerinin kullanımında etkili olacaktır.

Sanat eğitimcilerine, sanat eğitimi ile ilgi gelişmeler, birleştirilmiş sanat eğitimi uygulamaları, ölçme ve değerlendirme konularında verilecek hizmet içi eğitim çalışmaları ile daha nitelikli bir sanat eğitimi ve çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanımı mümkün olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Armstrong, C.L.
1994 *Designing Assessment in Art*, NAEA Publication, Virginia, p.1.
- Artut, Kazım
2001 *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara, s.102.
- Avery, Robert v.dğr.
2001 *Redhouse*, 32.basım, Sev Yayıncılık, İstanbul, s.49.
- Balcı, Yusuf - Say, Nuran
2003 *Temel Sanat Eğitimi*, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s.34.
- Başal, Handan Asude
2003 *Okulöncesi Eğitime Giriş*, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları nu: 126, Vipaş Yayınları: 2, Bursa, s.6.
- Başaran, İbrahim Ethem
1992 *Eğitime Giriş*, 9.basım, y.y., Ankara, s.12.
- Battie, Donna Key
1997 *Assessment in Art Education*, Davis Publications, Worcester, Massachusetts, U.S.A, p.4.
- Bozkurt, Nejat
2000 *Sanat ve Estetik Kuramları*, Asa Kitapevi, Bursa, s.89–1003.
- Bingöl, Pınar
2003 “Varlığını Yaratarak İfade Eden İnsan ‘Sanatçı’” *Doğu-Batı*, yıl.6, sy.23, Ankara, Mayıs-Haziran-Temmuz, s.254.
- Can, Gürhan
2005 “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 9.basım, ed. Binnur Yeşilyaprak, Pegama Yayıncılık, s.120.
- Demirel, Özcan
2003 *Eğitim Sözlüğü*, 2.basım,,Pegama Yayıncılık, Ankara, s.31.

- Demirel, Özcan
2004 *Öğretme Sanatı, Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, 7.basım, Pegama Yayıncılık, Ankara, s.9.
- Dewey, John,
1998 *International Honor Society in Education*, y.y., p.7.
- Dobbs, Stephen Mark
1998 *Learning in and Through Art*, The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, California, p.4.
- Dökmen, Üstün
2004 *Küçük Şeyler*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, s.133.
- Erbay, Mutlu
1997 *Plastik Sanatlar Eğitimi'nin Gelişimi*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, s.40-41.
- Erden, Münire - Akman, Yasemin
1997 *Eğitim Psikolojisi*, 4.basım, Arkadaş Yayınevi, Ankara, s.74-76,80.
- Ertürk, Selahattin
1972 *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelken Tepe Yayınları, nu.4,Ankara, s.12.
- Eisner, Elliot W.
2002 *The Arts and the Creation of Minds*, Yale University Press/New Haven, London, p.178.
- Fidan, Nurettin – Erden, Münire
ts. *Eğitime Giriş*, Alkım Yayınevi, Ankara, s.146.
- Fischer, Ernest
2003 *Sanatın Gerekliliği*, 7.basım, çev: Cevat Çapan, V Yayınları, Ankara, s.8.
- Fuchs, Lynn S.
1996 “Connecting Performance Assessment to Instruction: A Comparison of Behavioral Assessment, Mastery Learning, Curriculum-Based Measurement, and Performance Assessment”, *NAEA Advisory*, NAEAPublicaiton, Reston, VA, Winter, p.1.

- Garder, Howard
2004 *Zihin Çerçevesleri Çoklu Zeka Kuramı*, Alfa Yayınları, İstanbul, s.257.
- Gençaydın, Zafer
1990 “Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri”, *Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları*, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1990, s.45.
- Gezer, Hulusi
ts *Eğitimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı, Modül 10, Resim-İş Eğitimi*, M.E.B. Yayınları, y.y., s.5,32-33.
- Gombrich, E.H.
1972 *Sanatın Öyküsü*, çev. Bedrettin Cömert, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul, s.22–30.
- Gökaydın, Nevide
1990 *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*, Sedir Yayınevi, Ankara, 1990, s.4.
- Greh,D.,
1990 “Computers in Art Education”, *Secondoray Art Education*, Chapter 10, NAEA Publications, USA, p.132.
- Kagan, M.
1993 *Estetik ve Sanat Dersleri*, çev: Aziz Çalışlar, İmge Kitapevi Yayınları, No: 70, Ankara, s.389.
- Katıracı, Meltem Demirci
2003 “Sanat Eğitimi Nasıl Olmalıdır?”, *Milli Eğitim Dergisi*, sy.160, Ankara, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/katiranci.htm>.
- Kaya, Zeki
2003 “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 4.basım, ed Özcan Demirel – Zeki Kaya, Pegama Yayıncılık, Ankara, s.79–80.
- Kırıçoğlu, Olcay, Tekin
2001 “Sanatta Öğrenme: Bilgi, Ustalık, Yaratıcılık” *1.Ulusal Mezuniyet Sergisi ve Sempozyumu*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, s.46.
- Kırıçoğlu, Olcay Tekin - Stokrocki, Mary
1997 *Orta Öğretim Sanat Öğretimi*, YÖK/Dünya Bankası Orta Öğretim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, s.2.6.

- Kırışoğlu, Olcay Tekin - Stokrocki, Mary,
1997 *İlköğretim Sanat Öğretimi*, YÖK/Dünya Bankası Orta Öğretimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Kırışoğlu, Olcay Tekin,
2002 *Sanatta Eğitim*, Pegama Yayıncılık, Ankara, s.30,96, 200–291.
- Kurtuluş, Yıldız
2002 “İlköğretimde Resim-İş Derslerinin Haftalık Ders Dağıtımı İçindeki Yeri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, sy.153–154, Ankara, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/kurtulus.htm>.
- Küçükahmet, Leyla
1997 *Eğitim Programları ve Öğretim*, 8.basım, Gazi Kitapevi, Ankara, 1997, s.32,33.
- Küçükahmet, Leyla
1998 *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 9.basım, Alkım Yayınları, İstanbul, s.53.
- Küçükahmet, Leyla
2003 *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, 14.basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.131.
- Lewin, Roger
2000 *Modern İnsanın Kökeni*, ev. Nazım Özüaydın, Tubitak Yayınları, Ankara, s.180.
- Meriwether, Crystal - Duyar, İbrahim
1997 *Okul Yönetimi*, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, s.4.10.
- Micheels, William J. - Karnes, M.Ray
1968 *Eğitimde Başarının Ölçülmesi*, ev. İbrahim Yurt, ed. Sıtkı Lalık, Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, Ajans Türk Matbaası, Ankara.
- Moran, Berna
1991 *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, 8.basım, Cem Yayınevi, İstanbul, s.42,145, 209.
- Önder, Alev
2002 *Yaşayarak Öğrenme İçin Drama*, Epilson Yayınları, İstanbul, 2002. s.28.

- Özçelik, Durmuş Ali
1998 *Ölçme ve Değerlendirme*, 3.basım, ÖSYM Yayınları, Ankara, s.13.
- 2003 “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” *Resmi Gazete*,
yy, sy.25212.
- San, İnci
1997 *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, y.y., Ankara, s.2, 106.
- San, İnci
2003 *Drama ve Öğretim Bilgisi*, Naturel Yayınları, Ankara, s.5.
- San, İnci
2003 *Sanat ve Eğitim*, 3.basım, Ütopya Sanat Dizisi, Ankara, s.16,88.
- Sönmez, Veysel
1994 *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı*, Personel Geliştirme Merkezi nu:12, Ankara, 1994, s.2.
- Tan, Şeref – Erdoğan, Alaattin
2004 *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, 5.basım, Pegama Yayıncılık, Ankara, s.136,140,144.
- Tanilli, Server
1994 *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, 2.basım,Cem Yayınevi, y.y., s. 17.
- Taymaz, Haydar
1995 *Okul Yönetimi*, 5.basım, Pegama Yayıncılık, Ankara, 1995, s. 12.
- Tekin, Halil
1997 *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 13.basım, Yargı Yayınları nu.17, Yargı Yayınevi, Akara, 1997, s.39.
- Tezcan, Mahmut
1996 *Eğitim Sosyolojisi*, 10.basım, y.y. Ankara, s.109.
- Toprakçı, Erdal
2000 “Eğitimin Bilimsel Temelleri ”, *Eğitim Üzerine*, Ütopya Eğitim Dizisi, Ankara, s.122.

- Topses, Gürsen
1982 *Eğitim Felsefesi Temel Sorunları*, Dayanışma Yayınları, Ankara, s.75.
- Turgut, Fuat
1987 *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, 5.basım, Ankara, Saydam Matbaacılık, s. 1.
- 1998 *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, c.II, Ankara, s.1643.
- Türkdoğan, Galip
1984 *Sanat Eğitimi Yöntemleri*, 2.basım, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, s.14.
- Ünlü, Sezen
2001 *Psikoloji*, Anadolu Üniversitesi Yayın No: 1288, Açık Öğretim Üniversitesi Yayın No: 2001, Ankara, s.3.
- Yavuzer, Haluk
1992 *Resimleriyle Çocuk*, 10.basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, s.67.
- Yıldırım, Cemal
1999 *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 4.basım, ÖSYM Yayınları, Ankara, s.2
- Yolcu, Enver
2004 *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara, s.105.
- Yöndem, Zeynep Deniz
2002 "Eğitimin Psikolojik Temelleri", *Eğitim Üzerine*, Ütopya Eğitim Dizisi, Ütopya Yayınevi, Ankara, s.171,175.
- Yörükoğlu, Atalay
1990 *Gençlik Çağı*, 7.basım, Özgür Yayınları, İstanbul, s.38-41.

ANKET FORMU

Değerli Öğretmen;

Size sunulan bu anket, İlköğretim II. kademe Resim-iş dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yaptıklarını belirlemeyi amaçlayan bir bilimsel araştırma için düzenlenmiştir. Bu araştırma, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi bölümünde yapılan yüksek lisans çalışmasına veri toplamak için oluşturulmuştur.

Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde (A) kişisel bilgilerinize; ikinci bölümde (B) dosya değerlendirmesi ile sözlü ve yazılı sınavlara yönelik sorulara; üçüncü bölümde ise (C) yardımcı değerlendirme yöntemlerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Anket toplam 45 sorudan ibarettir.

Sizden istenen ankette yer alan soruları dikkatle okuyup; size en uygun olan yanıtı belirlemenizdir. Cevaplarınızın içtenliği ile elde edilecek verilerin güvenilirliği netlik kazanacaktır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Lütfen anket maddelerinden hiçbirini yanıtı bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Canan ÖZEN MERMER

Yüksek Lisans Öğrencisi

Tarih : .../.../....

A. Kişisel Bilgiler

Anket sorularını cevaplarken, çoktan seçmeli soruların sonundaki () içine lütfen “ x” işareti koyunuz.

Yaşınız :.....
Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek
Hizmet Süreniz :.....
Branşınız :.....

B. I. Dosya Değerlendirmesine Yönelik Sorular

E
V
E
T
B
A
Z
E
N
H
A
Y
I
R

- | | | | |
|--|-----|-----|-----|
| 1- Her çalışma sonrasında not ile değerlendirme yapıyor musunuz ? | () | () | () |
| 2- Öğrenci çalışmalarına not verirken, bir derecelendirme ölçeği kullanıyor musunuz? | () | () | () |
| <i>[Cevabınız hayır ise, lütfen 9. sorudan devam ediniz]</i> | | | |
| 3- Her çalışma için ölçeğinizde ayrı kriterler belirliyor musunuz? | () | () | () |
| 4- Ölçeğinizde, öğrencilerin görsel anlatım gücünü ölçmek için, çizgi ile ilgili anlatım yeteneğine yer veriyor musunuz? | () | () | () |
| 5- Ölçeğinizde, öğrencilerin renk ile ilgili anlatım yeteneğine yer veriyor musunuz? | () | () | () |
| 6- Ölçeğinizde, öğrencilerin leke ile ilgili anlatım yeteneğine yer veriyor musunuz? | () | () | () |
| 7- Ölçeğinizde, öğrencilerin desen ile ilgili anlatım yeteneğine yer veriyor musunuz? | () | () | () |
| 8- Ölçeğinizde, öğrencilerin kompozisyon ile ilgili anlatım yeteneğine yer veriyor musunuz? | () | () | () |
| 9- Öğrenci çalışmalarını değerlendirirken, konuya olan uygunluğuna dikkat ediyor musunuz? | () | () | () |
| 10 - Öğrencinin sanat uygulamalarında, duygularını gerece aktarmasındaki özgünlüğe - yaratıcılığa ve sanatsal bütünlüğe dikkat ediyor musunuz? | () | () | () |
| 11- Öğrencinin çalışmalarında, estetik bir düzen oluşturmasına dikkat ediyor musunuz? | () | () | () |

	EVET	BAZEN	HAYIR
12- Öğrencinin ders esnasında öğrendiği yeni bilgileri, çalışmasında uygulamış olmasını kontrol ediyor musunuz?	()	()	()
13- Öğrencinin resim yapma tekniklerini kullanma becerisine dikkat ediyor musunuz?	()	()	()
14- Öğrenci çalışmalarının eksiksiz olmasına dikkat ediyor musunuz?	()	()	()
15- Uygulamalı çalışmalarında temizlik ve düzene dikkat ediyor musunuz?	()	()	()
16- Öğrencinin çalışmalarını zamanında yapmış olmasına dikkat ediyor musunuz?	()	()	()
17- Öğrencilerinizin kendi yaptıkları sanatsal çalışmalar hakkında eleştiri sunma ve yargıya varmalarına önem veriyor musunuz?	()	()	()
18- Ders esnasında öğrenci çalışmalarına yönelik bireysel eleştiriler (öneriler) yöneltiyor musunuz?	()	()	()
19- Öğrencilerin kendi çalışmaları hakkındaki yorumları ile sizin değerlendirmelerinizi karşılaştırıyor musunuz?	()	()	()
20- Öğrencilerin yıl içindeki ilk ve son çalışmalarını karşılaştırarak, sanatsal gelişimindeki düzeyini tespit ediyor musunuz?	()	()	()

B.II. Sözlü Yoklamaya Yönelik Sorular

1- Öğrenci başarısını ölçmek için sözlü yoklama yapıyor musunuz?	()	()	()
<i>[Cevabınız hayır ise, lütfen III. Bölümden devam ediniz.]</i>			
2- Her çalışma sonrasında sözlü yoklama yapıyor musunuz ?	()	()	()
3- Sözlü yoklamada, konu ile ilişkili sanat tarihi bilgilerine yer veriyor musunuz?	()	()	()
4- Sözlü yoklamada, öğrencinin uygulama çalışmasını nasıl gerçekleştirdiğine yönelik sorulara yer veriyor musunuz?	()	()	()
5- Sözlü yoklamada, konu ile ilgili kavramları içeren sorulara yer veriyor musunuz?	()	()	()

EVET
BAZEN
HAYIR

B.III. Yazılı Yoklamaya Yönelik Sorular

- 1- Resim dersinde öğrenci başarısını ölçmek için yoklama (sınav) yapıyor musunuz? () () ()
[Cevabınız hayır ise, lütfen IV. Bölümden devam ediniz]
- 2- Her çalışma sonrasında yazılı yoklama yapıyor musunuz ? () () ()
- 3- Yazılı yoklamada, konu ile ilişkili sanat tarihi bilgilerine yer veriyor musunuz? () () ()
- 4- Yazılı yoklamada, öğrencinin uygulama çalışmasını nasıl gerçekleştirdiğine yönelik sorulara yer veriyor musunuz? () () ()
- 5- Yazılı yoklamada, konu ile ilgili kavramları içeren sorulara yer veriyor musunuz? () () ()

C – Yardımcı Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Sorular

- 1- Öğrencilerin araç ve gereçlerini derse düzenli getirip getirmediğini kontrol ediyor musunuz? () () ()
- 2- Resim dersinde verilen bilgileri not etmeleri için, öğrencilere not defterleri kullanıyor musunuz? () () ()
- 3- Gelecek ders ile ilgili araştırma ödevi veriyor musunuz? () () ()
- 4- Resim dersinde çalışma kağıtlarının kullanımına dikkat ediyor musunuz? () () ()
- 5- Öğrencilerin resim dersinde verileni anlama, uygulama ve çözümleme yetilerini belirlemek için, bir gözlem defteri kullanıyor musunuz? () () ()
- 6- Öğrencinin resim dersine olan ilgisini ölçmek amacıyla geliştirilmiş ilgi envanterleri kullanıyor musunuz? () () ()
- 7- Öğrencinin resim dersindeki duygusal, düşünsel ve davranışsal eğilimlerini tespit etmek için, bir tutum ölçeği kullanıyor musunuz? () () ()
- 8- Öğrencinin düzeyine göre farklı değerlendirme yöntemleri belirliyor musunuz? () () ()

	EVET	BAZEN	HAYIR
9- Öğrencilerin ders ile ilgili görüşlerini belirtmeleri için çeşitli anketler uyguluyor musunuz?	()	()	()
10- Öğrencinin sanatsal bilgisini ölçmek için ön ve son anketler uyguluyor musunuz?	()	()	()
11- Öğrencinin kişisel nitelikleri, sanata ilişkin duygu ve düşünceleri hakkında bilgi edinmek amacıyla anketler uyguluyor musunuz?	()	()	()
12- Öğrencileri yetenek ve ilgileri doğrultusunda sanat eğitimi kurumlarına yönlendirmek için çeşitli anketler uyguluyor musunuz?	()	()	()
13- Öğrenciler ile okul süreçleri, ilgileri, hedefleri ve resim alanıyla ilgili konularda bireysel görüşmeler yapıyor musunuz?	()	()	()
14- Öğrenci velileri ile öğrencinin resim dersindeki durumu ve sanat eğitimin önemi hakkında görüşmeler yapıyor musunuz?	()	()	()
15- Öğrencinin eğitsel kol, belirli gün ve haftalar, yarışma ve sergi ile ilgili çalışmalarına değerlendirmede dikkat ediyor musunuz?	()	()	()

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07-050/ 21508

Konu : Anket Uygulaması

02 MAYIS 2005

VALİLİK MAKAMINA
BURSA

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Canan ÖZEN'in "İlköğretim II.kademe Resim-İş (sanat) Eğitimi Derslerinde Sınama Ölçümleme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı" konulu anketi ilimiz ilköğretim okullarında görev yapan resim iş öğretmenlerine uygulama isteği Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15/04/2005 tarih ve 1344 sayılı yazıları ile istenmektedir.

Söz konusu anket soruları İlimiz Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünde kurulan komisyon tarafından incelenmiş olup, ilimiz ilköğretim okullarında görev yapan resim iş öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini müsaadelerinize arz ederim

Reşat KUMBASAR
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR

27/3./2005

Ali Rıza ÇALIŞIR
Vali a.
Vali Yardımcısı



Çarşamba Pazarı Senti Eski Odun Pazarı Mevki Ayrıntılı bilgi için irtibat: O.ÜNAL Şube Md.
Yeni Hükümet Konağı A Blok Osmangazi 16050 BURSA
Telefon: (0 224) 256 70 00 Faks : (0 224) 256 66 80
e-posta : bursamem@mcb.gov.tr Elektronik Ağ : www.bursamem.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı :	Karacabey - Bursa	13.10.1979	
Öğr.Gördüğü Kurumlar :	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise:	1993	1997	Bursa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü
Lisans:	1997	2001	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Tekstil Ana Sanat Dalı
Yüksek Lisans :	2001	Devam ediyor.	Sosyal Bölümler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Bölümü

Medeni Durum: Evli
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce (iyi)

Çalıştığı Kurum(lar):	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Çalışılan Kurumun Adı
1.	27.09.2001 - 23.06.2003	İstanbul Kadriye Moroğlu Lisesi
2.	30.06.2003 - 24.02.2006	Karacabey Uluabatlıhasan İlköğretim Okulu
3.	24.06.2006	Çalışmaya devam ediyor Gebze Kroman Çelik İlköğretim Okulu

Aldığı Ödüller:
1- 24.06.2002 tarihli 1476 sayılı Teşekkür Belgesi (İstanbul İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
2- 19.06.2006 tarihli 2006-226 sayılı Takdir Belgesi (Gebze Kaymakamlığı)

16 / 10 / 2006
Canan ÖZEN MERMER