



**SOSYAL RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİLERİ İLE DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN GÖRSEL
SANATLAR EĞİTİMİ YOLUYLA ÇÖZÜMLENMESİ**

İrfan Nihan DEMİREL

**DOKTORA TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İrfan Nihan

Soyadı : DEMİREL

Bölümü : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal Risk Altındaki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri İle Davranışları Arasındaki İlişkinin Görsel Sanatlar Eğitimi Yoluyla Çözümlemesi

İngilizce Adı : Analyzing The Relationship between Critical Thinking Skills and Behaviours of Children under Social Risk Through Visual Arts Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İrfan Nihan DEMİREL

İmza:

Jüri onay sayfası

İrfan Nihan DEMİREL tarafından hazırlanan “Sosyal Risk Altındaki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri ile Davranışları Arasındaki İlişkinin Görsel Sanatlar Eğitimi Yoluyla Çözümlemesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Serap BUYURGAN

Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Adnan TEPECİK

Görsel Sanatlar ve Tasarım Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi

Üye: Prof. Namık Kemal SARIKAVAK

Grafik Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Meliha YILMAZ

Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 29/05/2015

Bu tezin Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Kıymetli Babam
İrfan Lozan DEMİREL'in
merhum anısına...

TEŞEKKÜR

Sosyal risk altındaki çocuklara gelişim süreçlerine bağlı olarak topluma kazandırılmalarına dönük bir eğitim programının, sanatın çok yönlü anlayışı çerçevesinde değerlendirilerek, çocukların gelişimsel süreçlerine uyarlanması yolu ile günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilecekleri üst düzey eleştirel düşünme becerileri sayesinde, kazandırılması planlanan hedef davranışların etkililiğinin arttırılabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma kişisel, çevresel ve aile yaşantılarına bağlı olarak sorunlarını çözmekte zorlanan, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kuramayan ya da öğrendiği bilgileri günlük yaşamına uyarlayamayan sosyal risk altındaki çocukların sanat yoluyla eleştirel düşünme ve davranış arasında kurulabilecek doğru ve mantıklı yolları öğrenme sürecine yapacağı katkı nedeniyle önemsenmektedir.

Bu amaç ve gerekçeye dayanarak araştırdığım doktora tezimin oluşum sürecinde öncelikle doktora tez danışmanlığımı üstlenerek, araştırmamın başlangıcından sonuna kadar bana her konuda destek olan, bilgi ve tecrübelerini paylaşılarak yapıcı eleştirileri ile yoluma ışık tutan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Serap BUYURGAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İhtiyacım olduğu her an yanımda olarak bilgi ve tecrübesiyle araştırmama katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e ve tez izleme komitemde yer alarak, çalışmalarım esnasında desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım, Doç. Dr. Meliha YILMAZ ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreçte manevi destekleri ile her zaman yanımda olan çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Seher YARAR KAPTAN, Arş. Gör. Tuğba BAĞÇEKAPILI ve Arş. Gör. Ayşe AYTAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama gönüllü olarak katılıp, bu çalışmanın ortaya çıkmasına vesile olan kıymetli öğrencilerime ve çalışmam boyunca ortaya çıkan aksaklıkları gidermeme yardımcı olan tüm okul çalışanlarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak çalışmam boyunca beni yalnız bırakmayan, dualarını ve manevi desteklerini her zaman omuzlarımda hissettiğim, başta annem Ayşe DEMİREL olmak üzere, ablam Evren Nevhan KESKİNDEMİR'e ve ağabeyim Hasan Erhan DEMİREL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mayıs, 2015

İrfan Nihan DEMİREL

SOSYAL RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİLERİ İLE DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN GÖRSEL
SANATLAR EĞİTİMİ YOLUYLA ÇÖZÜMLENMESİ
(Doktora Tezi)

İrfan Nihan DEMİREL

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2015

ÖZ

Sağlıklı psikolojik, sosyal ve kişilik gelişimiyle toplumumuzun kalkınma çabasına ivme kazandıracak olan çocuklarımızın temel gereksinim ve ihtiyaçlarının tespit edilerek karşılanması, gelişen çağımızın ekonomik, kültürel ve toplumsal yapısına yönelik olarak gelecekte karşılaşılabilecek olası sorunların da en aza indirgenmesiyle doğru orantılıdır. Bu nedenle sosyal risk altındaki çocukların topluma kazandırılmasına yönelik etkili eğitim programlarının sanatın çok yönlü anlayışı çerçevesinde değerlendirilerek, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine odaklanan bir görsel sanatlar eğitimi programı ile çocukların risk faktörlerinden kaynaklanan psikolojik, zihinsel ve sosyal problemlerinin azaltılabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözülmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem çalışmasıdır. Araştırmanın deneysel olarak düzenlendiği nicel araştırma yaklaşımında, deneme öncesi modellerden tek grup ön-test-son-test modeli kalıcılık testi de uygulanarak kullanılmıştır. Araştırmanın durum çalışması modelinde düzenlendiği nitel araştırma yaklaşımında ise, durum çalışması modellerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırma, geliştirilen sosyal risk faktörleri belirleme kriterleri doğrultusunda anne ve babası boşanmış ya da ayrı yaşayan, anne ya da babadan herhangi biri ya da her ikisi de hayatta olmayan, maddi imkânsızlık, göç, sağlık problemleri, aşırı saldırganlık eğilimi, akademik başarısızlık ve yaşanan çevre gibi çeşitli nedenlerle risk altında olduğu tespit edilen 54 kişilik (27 kız, 27 erkek) bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada nicel veriler, görsel sanatlar eğitiminin kazanımları ve ilgili

hedef davranışlarla ilişkili olarak geliştirilen ve 20 sorudan oluşan geçerliği ve güvenirliği saptanmış sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği (SEHDÖ) ile toplanmıştır. Nitel veriler ise, ders planları kapsamında geliştirilen sınıf içi etkinlikler, uygulama ve eleştirel boyut olmak üzere iki aşamalı olarak geliştirilen performans görevi ve öz değerlendirme formları ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde, gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçları incelenmiş ve bu farklılıkların hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için “Bonferroni testi” yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, araştırmanın amacına yönelik olarak içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal risk grubu öğrencilerinin başlangıçta “biraz yeterliyim” şeklinde değerlendirdikleri beceri düzeylerini uygulanan görsel sanatlar eğitimi sanat eleştirisi programı sonrasında “oldukça yeterliyim” puan aralığına yükselttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama bittikten 5 hafta sonra kalıcılık testi olarak tekrar uygulanan SEHDÖ’nin geneli ve tüm alt faktörleri için sosyal risk grubu öğrencilerinin ölçüm sonuçlarının farklılaşmadığı, yani öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi yoluyla kazandıkları eleştirel düşünme becerilerinin etkisinin, uygulama sonrasında da devam ettiği ve öğrenmenin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları uygulanan sanat eleştirisi programının ve bu kapsamda görsel sanatlar eğitiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için kullanılabilecek etkili ve verimli bir öğrenme alanı olduğunu göstermesinin yanında; öğrencilerin ailelerine, bakış açılarına, sorunlarının çözümüne, kişilik gelişimlerine ve derslerine yönelik kazanımları günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri hedef davranışlarla ilişkilendirebilecekleri gelişimsel bir süreç izlediklerini göstermiştir. Diğer taraftan araştırma sonuçları uygulanan sanat eleştirisi programının sosyal risk grubu öğrencilerinin sorun çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, olayları yorumlayarak bakış açılarını ortaya koyma ve sanat yoluyla kazandıkları becerileri sorunlarının çözümünde etkili bir şekilde kullanabilme gibi üst düzey zihinsel ve eleştirel düşünme becerilerine önemli ölçüde katkı sağladığını göstermiştir. Bu nedenle dengeli bir kişilik gelişiminin sağlanabilmesi açısından sosyal risk altındaki çocukların günlük yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri sistematik bir yapı içinde sanat eleştirisinin, öğrenme-öğretme sürecinde diğer disiplin alanlarla da ilişkilendirilerek etkin olarak kullanılması önerilmektedir.

Bilim Kodu	:	
Anahtar Kelimeler	:	Sosyal risk, sosyal risk altındaki çocuklar, sanat eleştirisi, eleştirel düşünme, görsel sanatlar eğitimi
Sayfa Adedi	:	232
Danışman	:	Prof. Dr. Serap BUYURGAN

ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING
SKILLS AND BEHAVIOURS OF CHILDREN UNDER SOCIAL RISK
THROUGH VISUAL ARTS EDUCATION
(PhD Thesis)

İrfan Nihan DEMİREL

GAZİ UNIVERSITY
EDUCATIONAL SCIENCES INSTITUTE

May, 2015

ABSTRACT

Our children will give impetus to our society's development efforts with healthy psychological, social and personality development. Determining and fulfilling their basic needs is directly proportional with minimizing potential problems that may arise in the future in relation with economic, cultural and social structure of our developing era. Hence, effective training programs are evaluated within the framework of multi-faceted understanding of art in relation with reintegration of children at social risk. As a result, it is expected to reduce psychological, mental and social problems of children arising from risk factors with visual arts education that focuses on the development of critical thinking skills. Starting from this idea, this study is intended to analyze the relationship between critical thinking skills and behaviours of children at social risk through visual arts training. It is designed as a mixed type research with a combination of quantitative and qualitative research methods. In the quantitative research approach in which the study was designed as an experimental study, one group pre-test-post-test model was used by applying the retention test. As for the qualitative research approach in which the study is designed as a case study, integrated single case study design was used. The study was carried out with a sample of 54 participants (27 male, 27 female). Study participants were selected on the basis of developed risk factors criteria. According to the selection criteria, the children were involved in the study that were found at risk due to certain factors such as divorced or broken up parents, dead mother or father or parents, financial difficulties, immigration, health problems, tendency to excessive aggressiveness, academic failure and the surrounding environment. Quantitative data in the study were collected with the Art Criticism Target Behaviour Scale

(ACTBS) consisting of 20 questions developed in relation to acquisitions of visual art training and related target behaviours. The validity and reliability of the scale was ensured. The qualitative data were obtained by using the classroom activities developed within the scope of lesson plans, performance tasks comprised of two stages of application and criticism, and lastly self-assessment forms. In analysis of quantitative data, one factor ANOVA results for repeated measurements were examined to determine whether observed differences are significant. Also "Bonferroni test" was applied to determine which variables these differences are caused by. For analysis of qualitative data, content analysis was used for the purpose of research. According to the findings, while the social risk group students initially judged their skill level as "I am a bit sufficient", they were found to increase their ratings up to "I am quite sufficient" after application of the visual arts training art critic program. Furthermore, the ACTBS was given as the retention test 5 weeks after the application. It was found out that the measurements did not differ for all sub-factors and overall scale. In other words, the impact of critical thinking skills acquired through visual arts training continued after the application and that learning was permanent. Study results demonstrated that the art criticism program and visual arts training in this scope offer an effective and efficient learning space that can be used for developing students' critical thinking skills. In addition; the participants were seen to follow a developmental process by which they can adopt outcomes regarding families, viewpoints, solution of their problems, personality development and academic success to daily life and they can relate these to target behaviours. Also study results showed that the art criticism program contributed significantly to high-level mental and critical thinking skills of children in social risk group such as problem solving, establishing cause-effect relationships between happenings, interpreting happenings and unravelling perspectives and effectively using the skills gained through art training for solving their problems. As a conclusion, for achieving a balanced personality development, it is recommended to effectively use art criticism by relating to other disciplines in the learning-teaching process within a systematic structure which children at social risk can relate with their daily life.

Science Code :

Key Words : Social risk, children under social risk, art criticism, critical thinking, visual arts education

Page Number : 232

Supervisor : Prof. Dr. Serap BUYURGAN

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.1.1. Problem Cümlesi	6
1.1.2. Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Görsel Sanatlar Eğitimi	13
2.1.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi	15
2.1.2. Geçmişten Günümüze Görsel Sanatlar Eğitiminin Tarihsel Süreci	18
2.2. Sanat Eleştirisi.....	20

2.2.1. Sanat Eleştirisinin Aşamaları.....	21
2.2.1.1. Betimleme Aşaması	22
2.2.1.2. Çözümleme Aşaması	23
2.2.1.3. Yorumlama Aşaması.....	23
2.2.1.4. Yargılama Aşaması	23
2.2.2. Eleştirel Düşünme	24
2.2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi	26
2.2.2.2. Sanat Eleştirisi Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi	28
2.2.3. Yaratıcılık	31
2.3. Sosyal Risk Kavramı.....	34
2.3.1. Sosyal Risk Faktörleri.....	35
2.3.1.1. Bireysel Kaynaklı Sosyal Risk Faktörleri	35
2.3.1.1.1. Akran İlişkileri.....	36
2.3.1.1.2. Sosyal Beceriler	37
2.3.1.2. Aile Kaynaklı Sosyal Risk Faktörleri	38
2.3.1.3. Çevre Kaynaklı Sosyal Risk Faktörleri.....	40
2.3.1.4. Okul Kaynaklı Sosyal Risk Faktörleri	41
2.3.2. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Korunmasında Devletin Görevleri.....	43
2.4. İlgili Araştırmalar	44
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	44
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	46
BÖLÜM III. YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.2.1. Öğrencilerin Sosyal Risk Faktörlerine İlişkin Demografik Bilgiler	52

3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. Sosyal Risk Faktörleri Belirleme Kriterleri Formu.....	55
3.3.2. Sanat Eleştirisi Hedef Davranış Ölçeği (SEHDÖ).....	56
3.3.2.1. Ölçeğin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları	57
3.3.3. Ders Planları ve Etkinlikler.....	66
3.3.3.1. Pilot Çalışmanın Yürütülmesi	67
3.3.3.2. Asıl Çalışmanın Yürütülmesi	68
3.3.4. Performans Görevi.....	72
3.3.4.1. Performans Görevi Geliştirme Aşamaları	73
3.3.5. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (RUBRİK)	76
3.3.5.1. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Aşamaları.....	76
3.3.5.2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Performansın Puanlanması	79
3.3.6. Öz Değerlendirme Formu.....	80
3.4. Verilerin Toplanması.....	80
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	81
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	81
3.5. Verilerin Analizi	82
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	82
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	84
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....	87
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	87
4.1.1. SEHDÖ'nin Geneline İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
4.1.2. Bakış Açısı Sunma Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
4.1.3. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93

4.1.4. Çözüm Üretme Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	96
4.1.5. Yorumlama Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	101
4.2.1. Öğrencilerin Konu Seçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..	102
4.2.2. Öğrencilerin Mutluluk Kavramı Tema Seçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	104
4.2.3. Öğrencilerin Mutsuzluk Kavramı Tema Seçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	107
4.2.4. Mutluluk Kavramını Anlatan Göstergelere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
4.2.5. Mutsuzluk Kavramını Anlatan Göstergelere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	118
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişki Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	121
4.3.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Aileye Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki.....	121
4.3.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Bakış Açlarına Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki	133
4.3.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Sorunların Çözümüne Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki	141
4.3.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Kişilik Gelişimlerine Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki	148
4.3.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Derslerine Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki.....	156
BÖLÜM V.SONUÇ ve ÖNERİLER	165
5.1. Sonuçlar	165
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	165
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	167
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	170
5.2. Öneriler	172
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	173

5.2.2. Ailelere Yönelik Öneriler.....	174
5.2.3. Devlete Yönelik Öneriler	175
KAYNAKLAR	177
EKLER.....	193
EK 1. İzin Yazısı.....	194
EK 2. Sosyal Risk Faktörleri Belirleme Kriterleri Formu	195
EK 3. Sanat Eleştirisi Hedef Davranış Ölçeği	196
EK 4. Ders Planı I	197
EK 5. Sanat Eseri, Hikâye ve Tema Öğrenme Etkinliği.....	199
EK 6. Ders Planı II.....	200
EK 7. “Anlatmak İstedğim” Etkinlik Örneği.....	202
EK 8. “Bakış Açısı Sunma” Etkinlik Örneği.....	203
EK 9. “Sonuç Çıkarma” Etkinlik Örneği	204
EK 10. “Ben Olsaydım” Etkinlik Örneği.....	205
EK 11. Etkinlik Öz değerlendirme formu	206
EK 12. Ders Planı III	207
EK 13. Performans Görevi.....	208
EK 14. Performans Görevi Öz Değerlendirme Formu.....	212
EK 15. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Değerlendirme Formu	213
EK 16. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Performansın Puanlanması	214
EK 17. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler.....	216
ÖZGEÇMİŞ.....	231

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Örnekleme	52
Tablo 2. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Risk Faktörlerine İlişkin Bilgiler	53
Tablo 3. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bilgiler	55
Tablo 4. Ölçeğin KMO Örnekleme Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları.....	59
Tablo 5. Ölçeğin Faktörleri ve Açıkladıkları Varyanslar	60
Tablo 6. Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Bilgiler	61
Tablo 7. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Sonuçları	63
Tablo 8. Ölçeğin Madde Toplam Puan Korelasyonu Sonuçları	64
Tablo 9. Ölçeğin Standart Uyum İyiliği Ölçütleri	65
Tablo 10. Uygulamaya İlişkin Zaman Çizelgesi.....	69
Tablo 11. Performans Görevine İlişkin Kazanımlar, Hedef Davranışlar ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Bilgiler.....	74
Tablo 12. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	78
Tablo 13. Puanlayıcılar Arası Uyuşma	79
Tablo 14. Ölçek Puan Aralığı	82
Tablo 15. Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ile Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları.....	83
Tablo 16. Ölçeğin Geneline İlişkin Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	88
Tablo 17. Ölçeğin Geneline İlişkin Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları	88
Tablo 18. Bakış Açısı Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	91

Tablo 19. Bakış Açısı Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları	91
Tablo 20. Neden-Sonuç İlişkisi Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	94
Tablo 21. Neden-Sonuç İlişkisi Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları	94
Tablo 22. Çözüm Üretme Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	97
Tablo 23. Çözüm Üretme Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları	97
Tablo 24. Yorumlama Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	100
Tablo 25. Yorumlama Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları	100
Tablo 26. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Resimlerindeki “Konu Seçimlerine” Göre Dağılımları.....	102
Tablo 27. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Resimlerindeki “Mutluluk Tema Seçimlerine” Göre Dağılımları.....	104
Tablo 28. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Resimlerindeki “Mutsuzluk Tema Seçimlerine” Göre Dağılımları.....	108
Tablo 29. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Resimlerinde Mutluluğu İfade Etmek için Kullandıkları Göstergelere Göre Dağılımları	115
Tablo 30. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Resimlerinde Mutsuzluğu İfade Etmek için Kullandıkları Göstergelere Göre Dağılımları	118
Tablo 31. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Aileye Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki.....	122
Tablo 32. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Bakış Açılarına Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki	134
Tablo 33. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Sorunların Çözümüne Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki.....	141
Tablo 34. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Kişilik Gelişimlerine Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki	149
Tablo 35. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Derslerine Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki	156

Tablo 36. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Formuna Göre Performans Değerlendirmeleri	161
--	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eser eleştiri aşamaları	22
Şekil 2. Paul ve Elder'in eleştirel düşünme modeli.	25
Şekil 3. Öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendiren 5-adım modeli.....	31
Şekil 4. Tezin akış şeması.....	50
Şekil 5. Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği geliştirme aşamaları	57
Şekil 6. Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğine ilişkin path diagramı.....	66
Şekil 7. Analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamaları.....	77
Şekil 8. SEHDÖ'nin bakış açısı alt faktörüne ilişkin puan aralıkları	90
Şekil 9. SEHDÖ'nin neden-sonuç ilişkisi kurma alt faktörüne ilişkin puan aralıkları	93
Şekil 10. SEHDÖ'nin çözüm üretme alt faktörüne ilişkin puan aralıkları	96
Şekil 11. SEHDÖ'nin yorumlama alt faktörüne ilişkin puan aralıkları.....	99

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SEHDÖ	: Sanat Eleştirisi Hedef Davranış Ölçeği
SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Gelişen toplumumuzun eğitim alanındaki en önemli ve çözüm bekleyen sorunlarından biri sosyal risk altında olan çocukların gelişim süreçlerinin takip edilerek, onlara etkili ve verimli öğrenme ortamlarının sunulması ile ilişkilidir. Sosyal risk, toplumda yaşayan bireylerin hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli ihtiyaçlarını karşılayacak ve kaliteli bir yaşam sürdürmelerini engelleyecek her türlü temel gereksinimlerden uzak kalmaları durumudur. Kişinin hayatında gerçekleşen olaylarla ilgili olarak bir sonuca ulaşamaması ya da istenmeyen bir olayın meydana gelme ihtimalinin yaşanması riskin temel bir özelliğini oluşturduğu gibi; riskin ortaya çıkması durumunda oluşabilecek kaybın büyüklüğü de riskin bir diğer özelliğini ortaya koymaktadır (Kıyak vd., 2011).

Sosyal risk faktörleri genel anlamda çocukların bireysel özelliklerine, aileler tarafından çocuklara sağlanan uygun yaşam standartları ile çocukların kişisel ve psikolojik gelişimlerini sağlamaya yönelik davranış biçimlerine ve bireyin içinde yaşadığı çevresel koşullara bağlı olarak değerlendirilmektedir (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009, s. 9; Frankenburg, Emde ve Sullivan, 1985, s. 26; Kararımak, 2006; Leseman, 2009, s. 8; Webster-Stratton ve Reid, 2012, s. 14). Bu nedenle çocuğun sağlıklı bir birey olarak topluma kazandırılması ve kendi iç çatışmalarından kaynaklanan psikolojik ve ruhsal dengesinin yaşamdan zevk alacak bir doyuma ulaşmasını sağlamak için bireysel, ailesel ve çevresel risk faktörlerinin çocuğun hangi gelişimsel süreçlerden etkilendiğinin belirlenmesi gerekmektedir.

Sosyal risk faktörlerinin ortaya koyduğu sonuçlardan doğan bireysel risk faktörleri, kişinin düşük akademik başarı düzeyi, akranları ile yaşadığı olumsuz ilişkiler ve iletişim becerileri ile kişisel ve psikolojik olarak gelişimlerini tamamlamalarına engel olacak sosyal becerileri ve aşırı saldırganlık eğilimi ya da içine kapanıklık gibi zor kişilik özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır. Aile boyutundaki sosyal risk faktörleri, ailelerin sosyoekonomik düzeylerine bağlı olarak yaşanan zorluklar, bu zorlukların sebep olduğu stresli yaşam, yoksulluk, sınırlı

eğitim olanakları ve işsizlik gibi çeşitli nedenlerin dışında; çocuğun anne babasının boşanmış olması ya da ayrı yaşaması, anne ya da babadan herhangi birinin ya da her ikisinin de hayatta olmaması gibi nedenlere dayanmaktadır. Çevresel koşullara bağlı olarak ortaya çıkan risk faktörleri ise, şiddet ya da uygunsuz davranış eğilimlerinin sergilendiği bir çevrede yaşama, göç ya da depresyon gibi doğal afetlere maruz kalma ve kötü ev koşulları olarak değerlendirilmektedir (Leseman, 2009, s. 8; Wolfe'dan aktaran Ammerman ve Hersen, 1990, s. 11).

Yavuzer (1982: 11), insanlığın çağlar boyu tartışmasız anlaştığı tek konunun çocukların toplumun geleceği olduğu gerçeğini vurgulamaktadır. Bu nedenle çeşitli faktörlerle ilişkilendirilen sosyal risk kavramının ortadan kaldırılarak, kendine güvenen, yaratıcı ve problem çözme becerisi yüksek, eleştirel düşünerek empati kurabilen çocukların yetiştirilerek, topluma kazandırılmalarının temelinde sağlıklı psikolojik, zihinsel ve sosyal gelişimi destekleyen ulusal projeler başlatılması önerilmektedir (Kararımak, 2006). Bu doğrultuda sosyal risk altındaki çocuklara gelişim süreçlerine bağlı olarak topluma kazandırılmalarına dönük bir eğitim programının, sanatın çok yönlü anlayışı çerçevesinde değerlendirilerek, çocukların gelişimsel süreçlerine uyarlanması yolu ile psikolojik, zihinsel ve sosyal gelişimin etkililiğinin artırılabilceği düşünülmektedir.

Bu düşünceden hareketle sosyal risk altındaki çocukların sağlıklı sosyal, psikolojik ve kişilik gelişimlerinin istenilen olumlu davranışlarla sonuçlanması düşüncesi, onlara sanat eleştirisi yoluyla kazandırılması planlanan hedef davranışları günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylara uyarlayabilme ya da karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilme gibi üst düzey eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılarak, bu becerilerin günlük yaşamlarındaki davranış değişiklikleri üzerinde her hangi bir etkisinin olup olmadığı konusu geniş bir problem durumu çerçevesinde ele alınarak araştırılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Çocuk, doğduğu anda çevresi ile etkileşime geçen ve yaşantıları yoluyla iyi ya da kötü bir insan olup olmama yolunda her an kendini geliştiren bir varlıktır. Çocuğun içinde bulunduğu aile, sosyal çevre, ekonomik ve kültürel yapı ile aldığı eğitim çocuğun yaşantısını ve deneyimlerini belirleyen önemli faktörlerdir (Güngör, 2013, s. 422). Bu bakımdan risk altında bulunan çocukların sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması onlara sunulacak etkili bir geleceğin alt yapısının oluşturulabilmesi açısından son derece önemlidir.

Bir toplumun sağlıklı bir şekilde gelişip ilerleyebilmesi için çocukların sosyal ve psikolojik açıdan kişilik gelişimlerinin sağlanması, eğitilmesi ve toplumda çeşitli risk faktörlerinden kaynaklanan ya da kendiliğinden gelişen olumsuz durumlara karşı korunarak, daha duyarlı bir tavır içinde topluma kazandırılmaları gerekmektedir (Avcı, 2008). Bu nedenle sosyal risk faktörlerine maruz kalan çocukların gelişimlerini tehdit eden tüm faktörlerin tespit edilerek, bireysel açıdan sağlıklı bir kişiliğe ve psikolojik açıdan dengeli bir duygusal eğilime sahip olmalarını engelleyecek faktörlerin en aza indirgenmesi önem taşımaktadır.

Çocuk, fiziksel, sosyal, ruhsal ve psikolojik birçok gereksinimlerin yoğun olarak yaşandığı aile ortamında bir takım ahlaki değerleri ya da davranışsal örüntüleri kazanarak, bunları zamanla şekillendirip kişiliğinin bir parçası haline getireceği gelişimsel bir süreç izler. Çocuğun aile ortamında şekillendiği ahlaki değer yargıları ve davranışsal eğilimleri okul çağı ile birlikte akran grupları ile olan ilişkilerine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz anlamda değişkenlik gösterir (Şengün, 2007; Yağlı, 2013). Bu nedenle çocuğun aile ve çevre faktörüne bağlı olarak gelişen yaşam koşullarının gelecekte karşılaşılabilecekleri olumsuz durumların belirleyicisi olarak, bir takım koruyucu programlarla desteklenmesi ve bu etkilerin sıklığının azaltılması sağlıklı kişiliğin oluşması açısından önem taşımaktadır (Gizir, 2007; Yavuzer, 2011).

Sosyal risk altındaki çocukların topluma kazandırılarak, sağlıklı psikolojik, sosyal ve kişilik gelişimlerinin sağlanması onlara kendilerinden beklenen görev ve sorumluluklara karşı daha duyarlı olmalarına katkı sağlayacak uygun davranış kalıplarının benimsenmesini gerektirir (Şengün, 2007). Aksi takdirde çocuklar, “akranları ile ilişki sorunları, karşı koyma, saldırganlık, aşırı hareketlilik, kaygı ve depresyon, okul başarısızlığı, okulu bırakma, madde kullanımı ya da yasakları ihmal etme” gibi birçok riskli davranışlar sergileyebilirler (Cullinan’dan aktaran Kaner, 2005, s. 242).

Avcı (2008)’ ya göre, toplumumuzda son yıllarda çocukların işlediği suçların giderek artması, aile içi sorunlar, hatalı eğitim, kentleşme, göç, ekonomik sorunlar vb. faktörlerin ortaya çıkmasını önleyecek yeterli hassasiyetin sergilenmemesi gibi nedenlerle bu konularda yapılacak pek çok çalışmaya gereksinim vardır. Bu doğrultuda sosyal risk faktörü taşıyan çocukların çevreye tam uyumunun sağlanarak bilişsel süreçlerinin etkisi ile ortaya çıkan algısal düzenlemelere verdikleri tepkilerinin, kişilik gelişimi ile uyumlu olmasını sağlayacak ve tüm davranışlarının yeniden düzenlenerek uyum sürecini etkinleştirmesini kolaylaştıracak çeşitli eğitim programları aracılığı ile topluma kazandırılmaları gerekmektedir (Kaymaz, 2007).

Sosyal risk altındaki çocukların sosyal bir birey olarak topluma katılmaları, zihinsel etkinliklerde bulunarak sağlıklı tercihler yapabilmeleri için onlara düşünmeyi öğretmek ve duygusal anlamda kendilerini geliştirerek, hayatlarında olup biten ve birbirleri ile ilişkisizmiş gibi görünen ayrıntıları keşfedebilmeleri için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek son derece önemlidir. Bu bağlamda risk altındaki çocuklara “neye inanacaklarına veya ne yapacaklarına karar vermeye odaklanmış mantıklı, yansıtıcı” (Nosich, 2012, s. 1) bir eleştirel düşünme modelinin uyarlanması yolu ile etkili ve verimli bir öğrenme ortamının sunularak, eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkiyi keşfetmeleri sağlanmalıdır.

Risk altındaki çocukların kendi haklarını aramalarını bir yaşam biçimi haline getirmelerini sağlamak amacıyla yapılan eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinlikler yoluyla onlara gerçeği anlatmak yerine, onları düşündürmek ve gerçeğe yön vermek, gerçeği çözümlemelerini sağlamak etkili ve verimli eğitimin bir parçasını oluşturmaktadır (Gökaydın, 2002, s. 14). Bu nedenle çocukların dünyayı kendi bakış açıları ile algılamaları, algıladıkları yeni durumları kendi iç dünyaları ile ilişkilendirerek, olaylara eleştirel bir gözle bakabilmelerinin bir yolu sanat eğitiminden geçmektedir (Gökay Yılmaz, 2011, s. 13). Çünkü Gökaydın (2002, s. 14)’ a göre, çocukların gerçeğe yön vermesi ve gerçeği çözümleyebilmesi alanındaki ilk görevi sanat üstlenmiştir ve uygar toplumların yaşam biçimini tüm gerçekliği ile yansıtan tek araç sanattır.

S. Buyurgan ve U. Buyurgan (2012, s. 56-58)’ a göre, çocuklar 11-13 yaşları arasında kendisi ve çevresi ile ilgili konularda anlatımsal bir çıkış yolu ararken; 13 yaş ve sonrasında ise, hızla gelişmesi ve sosyalleşmesi nedeni ile olayları kendi yorumu ile yansıtarak, kendisinin ve başkalarının çalışmalarına karşı eleştirel bir davranış geliştirirler. Bu nedenle hem eleştirel anlamda hem de görsel yolla bireylerin söz dağarcığı ve eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişiminde sanat eğitimi son derece önemlidir. Normal insanların herhangi bir problem karşısında çözüm üretemeyen değerlendirmelerine karşılık, eleştirel disiplin almış kimseler sadece sanat eserlerine değil aynı zamanda her türlü toplumsal olgu karşısında duyarlı olarak düşünce üretebilecek davranışı geliştirecek beceriye de sahip olurlar. Bu nedenle eleştirel disiplin bireylerin olayları fark ederek onları mantıklı gerekçelerle açıklamalarına, çözüm önerileri üreterek yorum ve yargıda bulunmalarına katkı sağlamaktadır (Ünver, 2002, s. 26).

Sanat eleştirisi başkalarından bağımsız ve tarafsız bir bakış açısı ile düşüncenin gelişimini, kişinin hayal dünyasında yetkinleştirdiği düşünce yapısıyla dengeleyen, hayal ile gerçek

arasındaki sınırı ortadan kaldırarak yaratıcılığın gelişimine öncülük eden çok yönlü bir eğitim alanıdır (Yetkin, 1968). Bu nedenle kişisel gelişimi sanatla buluşturmak için aklın süzgecinden geçen doğruların, sanatın duygusal dışavurumu ile yumuşatılarak, yaşantıların zenginleştirilmesi, dengeli bir kişilik gelişiminin sağlanabilmesi açısından sanat eleştirisinin, sosyal risk altındaki çocukların günlük yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri sistematik bir yapı içinde öğrenme-öğretme sürecinde etkin olarak kullanılması gerekmektedir. Nitekim kişinin sorun çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, olayları yorumlayarak bakış açılarını ortaya koyma ve sanat yoluyla kazandığı becerileri sorunlarının çözümünde etkili bir şekilde kullanabilme gibi üst düzey zihinsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek sanat eleştirisinin en önemli amaçları arasında yer almaktadır.

Sanat eğitiminin gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın duygu ve düşüncelerini ifade ederek özgürleşmesi, bireyin duygusal ya da psikolojik anlamda rahatlayarak ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, kültürel değerlerini koruyan ve sahip çıkan, çağdaş, dengeli ve duyarlı bir toplum yaratılması çabası vardır (Artut, 2007, s. 115). Bu nedenle amacına uygun sanat eğitimi ile yetişmiş, estetik beğenisi gelişmiş bireylerin kendilerine ve toplumlarına katkıları daha fazla olacaktır (S. Buyurgan ve U. Buyurgan, 2012, s. 5). Bu durum sosyal risk altındaki çocukların hayatta karşılaşılabilecekleri zorluklarla ilişkilendirildiğinde, sanatın onlara sunacağı etkili çözüm yollarının hayattan zevk alabilecekleri bir dünya yaratmalarında gelişim süreçlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Sanat duyular yoluyla ortaya çıkan ve kişinin yaşamındaki kalın duvarları ortadan kaldırarak, kendi iç dünyasına yolculuk yapmasına olanak tanıyan çok yönlü bir eğitim alanıdır. Bu doğrultuda sanatın görsel yolla ifadesine ek olarak eleştirel bir yönünün de olması çeşitli disiplinlerle ilişkilendirilerek duygu, düşünce ve yetilerin zenginleştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle uzmanlar sanatı, çocukların ruhsal ve psikolojik açıdan dengeli bir kişilik kazanmalarında bir terapi ya da bilgi edinme aracı olarak kullanmaktadırlar (Altinköprü, 2004, s. 51; Aydın, 2012; Paktuna Keskin, 2010, s. 12; Yavuzer, 2010, s. 13).

Paktuna Keskin (2010)'e göre, bireyin çizgisel gelişimi sadece kendi yeteneğinin değil aynı zamanda sosyal çevrenin de etkisi ile oluşan bir gelişimsel sürecin sonucudur. Dolayısıyla kişinin içinde yaşadığı sosyal çevreyi dikkate almadan kişi hakkında yapılacak hiç bir bilimsel çalışma onu anlama ve anlatma konusunda yeterli olamayacaktır. Bu nedenle sosyal risk altında olan çocuklara sanat eleştirisi yoluyla kazandırılması planlanan hedef

davranışları günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylara uyarlayabilme ya da karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilme gibi üst düzey eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılarak, bu becerilerin günlük yaşamlarındaki davranış değişiklikleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olup olmadığı konusu merak uyandırmaktadır.

Belirlenen problemlerden hareketle sosyal risk altındaki çocuklara görsel sanatlar eğitimi yoluyla uyarlanan sanat eleştirisi programının, görsel sanatlar eğitimi hedef alınarak hazırlanan ders planlarının, geliştirilen ölçek, etkinlik ve materyallerin sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi ile eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına yansıtma biçimlerinin gerçekleşmesinde görsel sanatlar eğitiminin etkisi araştırılmaya değer bulunmaktadır. Bu doğrultuda uygulanan programın, sanat eğitimi yoluyla eleştirel düşünmeyi öğrenen risk grubundaki öğrencilerin sorun çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, olayları yorumlayarak bakış açılarını ortaya koyma ve sanat yoluyla kazandıkları becerileri sorunlarının çözümünde etkili bir şekilde kullanabilme gibi günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri hedef davranış eğilimlerini ne derece kazandıkları araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel disiplin eğitimi alan sosyal risk altındaki çocukların, eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.1.2. Alt Problemler

Yapılan çalışmada sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkiyi görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümleyebilmeye yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görsel sanatlar eğitimi modeli kapsamında eğitim alan sosyal risk altındaki çocukların “sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği” ön-test-son-test ve kalıcılık testi puanları arasında uygulama öncesinde ve sonrasında anlamlı bir fark meydana gelmiş midir?
2. Görsel sanatlar eğitimi modeli kapsamında eğitim alan sosyal risk altındaki çocukların performans görevi resim değerlendirme kriterlerinden elde edilen sonuçlar nelerdir?

3. Görsel sanatlar eğitimi modeli kapsamında eğitim alan sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar eğitiminin sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olan katkısını ortaya koyabilmek ve bu amaçla eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına ne ölçüde yansıtabildiklerini tespit edebilmektir. Bu amaç doğrultusunda çocukluk döneminde kişinin psiko-sosyal sağlığını, okul başarısını, eğitim aşamalarına geçişlerdeki uyumunu etkileyerek, aile bireyleri ve sosyal çevresiyle yaşadığı ilişkilerin sonuçlarından doğan gelişimsel bir süreci ifade eden (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009, s. 9) sosyal risk kavramı araştırılarak, görsel sanatlar eğitiminin sosyal risk faktörü taşıyan çocuklar üzerindeki gelişimsel rolünün saptanması hedeflenmiştir.

11-12 yaş çocukların duygusal ve bedensel olarak değişimler yaşamaya başladığı, çevresindeki olaylara kayıtsız kalmadığı yaşlardır. Bu dönemde çocuğun içinde bulunduğu ortam ve yaşanan sosyal çevre kişilik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Buyurgan ve Demirel, 2013). Bu nedenle araştırma, İlköğretim 7. sınıfta öğrenim gören ve sosyal risk altında olduğu tespit edilen öğrenciler üzerinde yürütülerek, bu çocukların sanat eleştirisi yoluyla psikolojik ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek gelişimsel bir süreçten geçmeleri amaçlanmıştır.

Araştırmada sosyal risk altındaki çocuklara günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik olarak, olaylara farklı bir gözle bakabilecekleri ve olayların altında yatan gerçekleri görmelerine olanak tanıyan eleştirel bir bakış açısı kazandırılması hedeflenmiştir. Diğer taraftan sosyal risk taşıyan öğrencilerin karşılaştıkları olayların ortaya çıkış nedenlerini sonuçları ile birlikte değerlendirebilecekleri değer yargılarının oluşması için, bakmaktan çok görmeyi hedef alan bir öğrenme-öğretme süreci hedef alınarak, neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Sosyal risk altındaki çocukların yaşadıkları problemlerle başa çıkabilmelerine yönelik becerilerinin diğer çocuklara oranla daha az gelişmiş olduğu ve bu kapsamda sosyal uyum sorunu yaşadıkları bilinmektedir (Kaner, 2005, s. 233). Bu nedenle yapılan araştırmada görsel sanatlar eğitimi yoluyla sosyal risk altındaki çocuklara karşılaştıkları problemlerin çözümlerine yönelik tek bir doğrunun olmadığı ve sorunların çözümünde sanat eserinin

özmlenmesi yoluyla geliştirilen sorun çözme yöntemlerini, günlük yaşantılarına uyarlayabilecekleri hedef davranışlarla ilişkilendirmeleri amaç edinilmiştir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısını kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek, hayatta karşılaşılabilecek sorunları tanımları, bu sorunları eleştirel bir bakış açısı ile yorumlayıp farklı çözüm yolları geliştirebilecekleri görsel ve sözel bir anlatım yolu keşfedebilmeleri amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Olumsuz şartlarda yetişen çocuklarda suça yönelme, hırsızlık, saldırgan davranışlar, yalan söyleme, duygusal sorunlar vb. davranış problemlerinin yüksek oranda görüldüğü bilinmektedir (Şengün, 2007). Dolayısıyla davranışsal ve psikolojik açıdan kendini rahat ve güvende hissetmeyen, kişisel, zihinsel ve sosyal anlamda kendini etkili bir şekilde ifade edemeyen, öz güveni düşük bir birey olarak karşılaştığı problemleri etkili bir şekilde çözüme kavuşturamayan kişi, yaşamında karşılaştığı problemlerle ilgili sağlıklı kararlar almakta zorlanacaktır. Görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere kazandırmayı planladığı hedef ve amaçlar dikkate alındığında, sosyal risk altındaki çocukların sanat eleştirisi yoluyla her yönden yüksek yaşam kalitesine sahip olabilecekleri ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde etkili bir şekilde kullanabilecekleri bilişsel, duygusal ve davranışsal beceriler kazanacakları düşünülmektedir.

Eleştirel düşünmenin, öğrencilere bir yaşam öğretisi olarak sorgulama yeteneği kazandırmak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek programları eğitim-öğretimin temel amaçlarından biri haline getirerek öğrencilere toplumsal ve günlük yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasını sağlamaktadır (Doğanay ve Yağcı, 2011). Bu nedenle yapılan araştırmanın sosyal risk altındaki çocukların davranışsal gelişim süreçlerine, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine ve görsel sanatlar eğitiminin sosyal risk grubu çocuklar üzerinde eleştirel disiplin yoluyla verilecek etkili bir öğrenme yolu olup olmadığının tespit edilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın sosyal risk altındaki çocuklara eleştirel düşünmenin öğretimi yoluyla ezberci anlayıştan uzak, bilgi, sezgi, muhakeme ve kavrama becerileri yüksek bireyler olarak yetişmelerinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Elder ve Paul, 2010). Diğer taraftan yapılan araştırma eleştirel düşünceyi geliştiren sanatsal etkinlikler ve eser analizi yoluyla öğrencilerin karşılaştıkları durum ya da olaylar karşısında tüm yaşamları için gerekli olan iyi kararlar alma ve öğrencilerin öz saygı, sabır ve dikkat gibi kişisel özelliklerini

besleyerek, davranışsal ve psikolojik olarak iyi olma süreçlerine katkıda bulunması açısından önemli görülmektedir (Getty Trust'dan aktaran Eyerdam, 2003, s. 10; İşler, 2005).

Linderman (1997, s. 7), engelli, madde ya da alkol bağımlısı, cinsel ya da duygusal istismara uğramış, evsizlik ya da hastalık gibi problemleri olan öğrencilerin, sanat yoluyla kendi kişisel özelliklerini açığa vurabildiklerini ve iç dünyalarını sanat yoluyla yansıtarak ifade edebildiklerini belirtmiştir. Bu nedenle yapılan araştırma sayesinde, sosyal risk altındaki çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimleri hakkında bilgi edinilerek, problemlerinin çözümü konusundaki gereksinimlerinin sanat yoluyla karşılanabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın bir diğer önemi, kişisel ve aile yaşantılarına bağlı olarak çocuklar üzerinde oluşturulan baskılara, çocukların yaşam standartlarını etkileyen yönlendirmelere ve çevresel yargıların kendi içindeki katılığından ve değişmezliğinden kaynaklanan yerleşmiş kalıplara bağlı olarak gelişen olumsuz çevresel faktörlerin ortaya çıkardığı sonuçların, görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel bir disiplin altında birleştirilerek, pozitif düşünce sisteminin kazandırılmasında öğrencilere yol göstereceği düşünülmektedir. Diğer taraftan sosyal risk altındaki çocukların toplum ve gruplar içinde kendine yer edinmesine kaynak oluşturacak ifade yetisinin zenginleşmesine, sorunlar karşısında üretilen çözümlerin sınırlarının genişlemesine ve tüm bunların sonucu olarak yaratıcılıklarının geliştirilerek, özgün ve sorgulayıcı bireyler olarak topluma kazandırılmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, ulaşılabilen literatür kapsamında sosyal risk altındaki çocuklara görsel sanatlar eğitimi yolu ile kazandırılacak eleştirel düşünme becerisi hedef davranışlarının çeşitli etkinliklerle uyarlanması yolu ile çözüm önerisi sunan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın sosyal risk grubu çocuklarının eleştirel düşünme becerilerinin görsel sanatlar eğitimi yolu ile geliştirilerek topluma kazandırılmalarında araştırmacılara ve eğitimcilere yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve davranışları arasında kurdukları ilişkiye yönelik yapılacak tespitlerin ve ortaya konulacak çözüm yollarının, sosyal risk altındaki çocukların psikolojik, sosyal ve kişilik gelişimlerini gerçekleştirmede ihtiyaç duydukları gereksinimlerinin tespit edilmesine yönelik olarak, literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Görsel sanatlar eğitime yönelik olarak hazırlanan ders planları, etkinlikler ve materyaller araştırmacı tarafından uygulanacağı için eğitim-öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek olası eksiklik ve yetersizliklerin en aza indirgeneceği varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma bulguları 2014-2015 eğitim öğretim yılında İlköğretim 7. sınıfta öğrenim gören ve sosyal risk altında olduğu tespit edilen 54 kişilik bir örneklem grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları sosyal risk grubu çocuklarının eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi ölçmeye yönelik olarak hazırlanan sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği, mutluluk teması, sanat eseri ve hikâye arasında kurulan ilişki ile desteklenerek hazırlanmış öğrenme etkinlikleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları sosyal risk grubu çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına nasıl yansıttıklarını tespit etmeye yönelik olarak hazırlanan “resim değerlendirme kriterleri” ve “performans görevi” ile sınırlıdır.
4. Ön test-son test ve kalıcılık testi sonuçları uygulama esnasında sınıfta olan öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Risk

Sosyal risk kavramı toplumsal, ailesel ve çevresel faktörlere bağlı olarak gelişen ve kişinin psiko-sosyal sağlığını, okul başarısını, eğitim aşamalarına geçişlerdeki uyumunu etkileyerek, aile bireyleri ve sosyal çevresiyle yaşadığı ilişkilerin sonuçlarından doğan gelişimsel bir süreci ifade etmektedir (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009, s. 9).

Sanat Eleştirisi

Sanatta eleştiri, bir çağın ve bir kişiliğin bakış açısını yansıtmak suretiyle sanatın bir kültür içindeki yerini, iyi ve kötü arasındaki işleyişi temel alarak, kişinin yapıt üzerindeki duygu ve düşüncelerini bir takım estetik değer yargılarına ve sanatla yaşam arasındaki ilişkiye göre öznel yorumlarıyla birlikte sorgulaması ve değerlendirmesi sürecidir (Ersoy, 2002, s. 81).

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme kişinin kendisi ve etkileşim halinde olduğu kişilerin duygu ve düşüncelerini dikkate alarak, gerçekleri anlamayı, bu gerçekleri mevcut şartlara uyarlamayı ve bu gerçeklerin birbirleri ile olan ilişkilerini sorgulamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir (Rainbolt ve Dwyer, 2012, s. 6; Özden, 2008, s. 160).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Görsel Sanatlar Eğitimi

İnsan deneyimini genişleterek, kişiyi heyecanlandıran, neye ve kime inanacağına ilişkin farkındalık ve duyarlılık kazandırma yolu ile kişinin kendisini ve yaşadığı toplumu yansıtmayı sağlayan sanat, kişinin duygu, düşünce ve beklentilerine yönelik algılar ortaya koyarak, her bireyin tekliği, kişinin varlığının yüceltilmesi ve yaratıcı hayal gücünün geliştirilmesi ile ilgilenmektedir (Michael, 1983, s. 3). Bu kapsamda görsel sanatlar, kişinin öğrendiği bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirerek, yaratıcılığı harekete geçiren ve kişiyi düşünmeye odaklayarak hayatı yaşamaya değer hale getiren bir sanatsal özgürlüktür (Freedman, 2003). Bireylerin hayal kırıklıkları ve korkularının yanı sıra, rüyaları, kâbusları, hayalleri ya da özlemleri gibi kendi dünyalarının bir yansıması olarak resmettikleri ayrıntıları, her bireysel yaşamın kendi sosyal ve kültürel düzeni içinde yorumlamak, akıllı, ahlaki ve duyarlı davranışlara temel oluşturan görsel sanatlar eğitimi yoluyla öğrenilmektedir (Efland, 2002, s. 171).

Sözel olmayan, somut ve sezgisel düşünme biçimleri ile birlikte icat etme, esneklik ve yaratıcılık gibi güdülerini harekete geçirerek, beynin sağ yarım küresinin yeteneklerini geliştiren görsel sanatlar eğitimi, problem çözme sürecinde öğrencilere, yaratıcı ve sezgisel yaklaşımlarını kullanabilmesi için fırsatlar sunarak, kişilik ve beyin gelişimini dengeleyen önemli bir eğitim aracıdır (Linderman, 1997, s. 7; S. Buyurgan ve U. Buyurgan, 2012, s. 3). Nitekim insan beyninin sol yarım küresinde dil, mantık, akılcılık ve bilginin üstesinden gelme gibi ayırt etmeye yönelik beceriler ağır basarken; duygusal tepkilerden sorumlu olan beynin sağ yarım küresinde ise, hayal gücü, sezgi, akıl ve uzaysal kavrayış gibi tamamlamaya ve birleştirmeye ilişkin beceriler ağır basmaktadır (Linderman, 1997, s. 7). Dolayısıyla beynin sol yarım küresinin aktif olduğu düşünme becerilerini geliştiren matematik ve fen dersleri, öğrencilerin yaratıcılıklarının ve sezgisel güçlerinin

geliştirilmesinde tek başına yeterli değildir (S. Buyurgan ve U. Buyurgan, 2012, s. 3). Bu nedenle öğrencilerin görsel ve zihinsel bir anlatım yolu keşfederek, var olan bilgiyi sanatsal özgürlüğe dönüştürebilmesi, farklı görsel etkinliklerin ve materyallerin sınıf ortamlarına entegre edilerek, öğrenci-sanat etkileşiminin sağlandığı görsel sanatlar eğitimi yolu ile gerçekleştirilmektedir.

Görsel sanatlar eğitimi duyguların, hayal gücünün ve yaratıcılığın geliştirilmesini amaç edinen bir özelliğe sahip olmalıdır (Kaynar Tanır, Çakır İlhan, Ozer ve Deniz, 2012). Bu kapsamda çeşitliliği ve değişkenliği merkezine alan görsel sanatlar eğitimi bireylere, soruların cevaplarının ya da problemlerin çözümlerinin aynı olmasına gerek olmayan (Eisner, 2002, s. 197) çok yönlü bir eğitim anlayışı sunarak, öğrencilerde görsel algıyı geliştiren ve sanatın günlük yaşamla ilişkilendirilmesine imkân tanıyan yeni öğrenme alanları sunmaktadır.

Sanatın öğrenciye sunduğu öğrenme alanları sayesinde yaşamın kelimelerle ifade edilemeyen soyut yanına vurgu yaparak, iç dünyanın sanat yoluyla dışavurumuna olanak tanıyan görsel sanatlar eğitimi, kişinin sanat yoluyla hayatın gerçeklerini kavramasında ve kendi duygu, düşünce ve tutumuna ilişkin olumlu bir davranış değişikliği meydana getirmesinde etkili bir öğrenme ve öğretme alanı olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle bireyi bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere her yönüyle eğiterek, yetenek ve becerilerini geliştirip kendini, çevresini ve farklı kültürleri yaratıcı bir kişisel gelişim süreci içinde sanatsal bir üslupla özümsemesini sağlamanın en geçerli yol ve yöntemi, ona sanat eğitimi vermektir (Özsoy ve Alakuş, 2009, s. 40).

Sanata ve duyguların gelişimine önem veren eğitim sistemlerinde yapılan sanatsal etkinlikler sayesinde, bir yandan kişinin yaşadığı olaylar karşısında edindiği tecrübeleri keşfetmesi sağlanırken; diğer yandan da zihinsel yeteneklerin, düşüncelerin ve zekânın gelişimine sağladığı katkı nedeniyle öğrenme ve gelişim sürecinde görsel sanatlar eğitiminin etkin bir şekilde rol aldığı görülmektedir (Yolcu, 2009, s. 93). Bu kapsamda S. Buyurgan ve U. Buyurgan (2012, s. 4) sanat eğitiminin eğitim-öğretim sürecinde hem amaca uygun hem de verimli bir şekilde sağlanabilmesi konusundaki niteliğini şu gerekçelere dayandırmaktadır:

- Öğrencilere sanat eğitiminin varlığını ve önemini fark edebilecekleri bir bakış açısı kazandırmak,
- Çağın gelişen ve değişen şartlarına göre kendini yenileyen bir müfredat programı,

- Öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimlerine katkı sağlayacak düzeyde nitelikli sanat eğitimcisi,
- Sanatsal gelişimin tamamlanabilmesi için yeterli ders saati,
- Sanat eğitimi amacına ulaştıracak her türlü fiziksel donanımın sağlanarak, araç-gereç eksikliklerinin temin edilmesi.

Eğitim programlarına uyarlanan görsel sanatlar eğitimi ile amaçlanan, kişinin başkalarından bağımsız bir şekilde olaylara olan bakış açısını yaratıcı etkinliklerle tamamlaması ve üreten bir düşünce yapısı ile girişimci bir davranışsal gelişim sergilemesini sağlamaktır. Sanatsal eylemlere bizzat katılarak, sanatı yaşayarak öğrenmek ya da sanatsal süreçte etkili bir şekilde rol almak, sanat eğitimcilerinin öğrencileri doğru ve etkili bir şekilde yönlendirmesi ile sağlanabilmektedir (San, 2010, s. 24). Bu nedenle sanat eğitiminin niteliği ve etkililiği, öğrencilerin yaratıcılık yönünü teşvik etmesi kadar, bilişsel, duygusal ve davranışsal yönünü de geliştirmeye dönük bir eğitim anlayışı sergileyecek sanat eğitimcilerinin, sanatın hedeflediği gelişimsel süreci dikkate alarak sunacağı sanatsal ortamın kalitesinden etkilenmektedir. Eğitimde niteliği arttırılmayan bir görsel sanatlar eğitimi programının öğrencilere uygulanması ise, “kendi üstüne kapanan bir çemberin başlangıç noktasına vararak” (Kahraman, 1994, s. 123) sanatsal öğrenmenin gerçekleşmesini olumsuz yönde etkileyecektir.

2.1.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi

Görsel sanatlar eğitiminin gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın duygu ve düşüncelerini ifade ederek özgürleşmesi, bireyin duygusal ya da psikolojik anlamda rahatlayarak ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, kültürel değerlerini koruyan ve sahip çıkan, çağdaş, dengeli ve duyarlı bir toplum yaratılması çabası vardır (Artut, 2007, s. 115). Bu nedenle sanatın eğitim-öğretim ortamlarına entegre edilmesinin en önemli gerekçeleri, kişide var olan ya da gizli kalmış sanatsal yeteneği keşfedip ortaya çıkarmak ve bu yetiyi sanatın her hangi bir alanı içinde somutlaştırabilecek teknik becerilerin öğrenilmesine katkıda bulunmaktır (Erinç, 2004, s. 45). Bu kapsamda görsel sanatlar eğitimi bireylerin, bir kişi ya da durumun, sanat eserinin, şiirin ya da müziksel bir notanın ortaya koyduğu anlamdan çok daha fazlasını, bireysel yaratıcılıkları sonucundaki duygu ve düşünceleri ile ifade edebilecekleri kişisel bir gelişim sergilemelerinde etkili olmaktadır (Eisner, 2002, s. 197).

Diğer disiplinler salt bir yetenek ya da beceri üzerine odaklanmazken; sanatsal öğrenmede çoklu yetenekler ve farklı beceriler devreye girmektedir (Tekin Kırıçoğlu, 2009, s. 11). Bu durum “sanat eğitime özgü olan ve sanat eğitiminden başka hiçbir alanın sağlayamayacağı çok özel gerekçeler” nedeniyle görsel sanatlar eğitiminin eğitim-öğretim sürecinde bir öğrenme alanı olarak kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Tekin Kırıçoğlu, 2009, s. 33). Bu kapsamda Gökay Yılmaz (2011, s. 16), görsel sanatlar eğitiminin, eğitim-öğretim sürecinde kullanılma amacını üç temel gerekçeye dayandırmaktadır:

- Görsel sanatlar eğitimi yoluyla öğrenciler, farklı kültür ve toplumların sanatsal ve tarihi gelişimlerini kendi kişisel üslup ve öz değerlendirmeleri ile analiz ederek, dar kalıplardan kaçınacakları bireysel bir anlatım yolu keşfetmektedirler.
- Öğrenciler eser inceleme yoluyla sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısını olayların altında yatan gerçeklerle ilişkilendirip analitik ve eleştirel düşünme gibi üst düzey beceriler kullanarak, sanatın yerel ve evrensel boyutunu kavramayı öğrenmektedirler.
- Öğrenciler sanatsal çalışmaları sayesinde keşfettiği yeni anlatım yolları ile eski bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirerek, farklı materyaller üzerinde kazanacakları deneyimlerle yeni ve orijinal ürünler geliştirmeyi öğrenmektedirler.

Görsel sanatlar eğitiminde çocuğun ruhsal dengesini koruyarak, duygu ve düşüncelerini dışa vurduğu özgür anlatımı temel alan gelişimsel bir süreç söz konusudur (Tekin Kırıçoğlu, 2009, s. 12). Bu süreçte yaşadığı çatışmaların bir sonucu olarak kişiye kendi iç dünyasını ve olaylara bakış açısını tanıma ve anlama fırsatı veren sanat, yaşadığı olumsuz olaylar karşısında kişinin duygu ve düşüncelerini belirli bir ideal düşünceye odaklayarak, kişinin eğilimlerinin ve tutkularının şiddetini azaltır (Ersoy, 2002, s. 42).

Yaşanılan çevrenin kişi üzerinde yaratabileceği olumsuz etki, cinsellik ve saldırganlık gibi iç tepileri doyuma ulaştırmada en kestirme yol sanat olarak kabul edilmektedir (Erinç, 2004, s. 43). Nitekim sanat, öğrencilerin duygusal, fiziksel ve düşünsel gelişimi hakkında bilgi edinmemizi sağlayan bir problem çözme alanıdır. Engelli, madde ya da alkol bağımlısı, cinsel ya da duygusal istismara uğramış, evsizlik ya da hastalık gibi problemleri olan öğrenciler, sanat yoluyla kendi kişisel özelliklerini açığa vurabilmekte ve iç dünyalarını sanat yoluyla yansıtır, ifade edebilmektedirler (Linderman, 1997, s. 7). Bu kapsamda yapılan sanatsal etkinlikler, ruhsal açıdan bir takım zorluklar yaşayan çocukların

karşılaştıkları problemleri çözmek için, sanatı hayatla mücadele etme aracı olarak kullanmalarında etkili bir rol oynamaktadır (Striker, 2005, s. 17).

Lowenfeld (1957, s. 9)'e göre, bireylerin algısal, zihinsel ve duygusal deneyimleri dış dünya ile uyumlu bir ilişki gösterecek şekilde bir bütün oluşturmalıdır. Bu süreç içinde kişiyi iç dünyasına götüren yeteneği ve dış dünyaya karşı gösterdiği duyarlılığı arasında kurduğu ilişki, duygu ve düşünceleri aracılığıyla kendine özgü sanatsal bir anlatım keşfetmesinde etkili olmaktadır. Çocuklardaki bu keşfetme eğilimi akademik eğitimin acımasız etkisi altında köreltmektense, doğru yer ve zamanda, dış dünyaya entegre edilerek verilecek etkili bir öğrenme ortamı ile sürdürülmelidir (Eisner, 2002, s. 5). Bu nedenle özgür anlatımı temel alan sanatsal yaklaşımda çocuğun iç dünyasını yansıtmasına katkıda bulunacak sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek ve izlediği doğru davranışları, model almak (Yusufoff, 2012, s. 74), hem görsel hem de davranışsal bir kazanıma dönüştürmelerine destek olmak amacı ile görsel sanatlar eğitimi önem taşımaktadır.

Görsel sanatlar eğitimi sayesinde kişi içinde yaşadığı toplumu sanatsal deneyimlerinden yola çıkarak eleştirel bir bakış açısı ile çözümler ve toplumda yaşanan olaylara yönelik eksiklikleri belirleyecek zihinsel bir değerlendirme yapma yeteneği geliştirir (Tekin Kırısoğlu, 2009, s. 12). Bu nedenle görsel sanatlar eğitimi, bireylerin sanat yoluyla duygu ve düşüncelerine yönelik farkındalık kazanarak, kendilerini ve başkalarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmelerinde, olaylar arasında mantıklı ilişkiler kurma ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel beceriler kazanmalarında etkili bir öğrenme alanıdır.

Görsel sanatlar eğitiminin en önemli amaçlarından biri sanatsal etkinlikler yoluyla, kişinin karşılaştığı obje ya da nesnelere karşı sanatsal zekânın beslenmesi yolu ile estetik beğeni yargısını geliştirecek bir tavır oluşmasına katkı sağlamaktır (Yolcu, 2009, s. 94). Kişiyi sanat eğitimi yoluyla kazandırılan estetik bilinç, kişinin sezgilerini güçlendirerek çevresindeki nesne ya da varlıklardan haz almasını ve beğeni duygusunun gelişmesini sağlar (Tunalı, 2004, s. 17). Beğeni duygusu gelişmiş olan bir birey kazandığı estetik bilinç sayesinde güzel ile çirkin arasındaki farkı ayırt etmeyi öğrenir. Bu durum kişiye karşılaştığı olay ya da durumlara, çevresel düzenlemelere sanatsal bir gözle bakarak, onları estetik bir bakış açısıyla değerlendirmeyi öğretir (Yılmaz, 2009, s. 19).

Estetik duyarlılık sadece bireylerin çevresel yaşamlarındaki düzenlemelerle sınırlı kalmayarak, günlük yaşamlarında kullanabilecekleri ve olaylar arasında ilişki kurarak dengeli bir yaşam sürdürebilecekleri davranışlar kazanmalarında da bireylere yardımcı olur

(Buyurgan ve Mercin, 2005, s. 24). Estetik beğenisi gelişmiş bireyler olayları kendi durumları içinde dar kalıplarla sınırlandırmaktan kaçınarak, olayların nedenlerini ve sonuçlarını geniş bir perspektiften bakarak değerlendirebilmeyi ve olaylar arasındaki ilişkileri iyi ve kötü yönleri ile karşılaştırabilmeyi öğrenir.

Görsel sanatlar eğitiminin, eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının bir diğer önemli gerekçesi, yapılan sanatsal aktiviteler yoluyla öğrencilere yaratıcılığın gelişimi için ön koşul olan görmeyi, işitmeyi, dokunmayı ve tat almayı öğretmektir (San, 2008, s. 25). Sanatsal yaratım sürecinde öğrencilerin nesne ya da objelerle temas etmesi, yaratıcılığın bir gereği olarak merak, araştırma ve keşfetme gibi duyguları açığa vurur. Bu kapsamda kişi çeşitli tecrübeler sonucunda çok boyutlu düşünerek, yaptığı gözlemleri kendi deneyimleri ile birleştirir ve kendince bir takım sonuçlara ulaşarak çözüm yollarını farklılaştırabilir (Abacı, 2003, s. 9).

Bireyin görsel algı yolu ile biçimlendirdiği nesne ya da varlıkları düşünce süzgecinden geçirerek, kendini ifade edebileceği anlatımsal bir yol keşfetmesini sağlayan görsel sanatlar eğitimi, bireyin yeteneklerini, estetik ve eleştirel yönlerini keşfederek, kültürler arası farklılığa duyarlı bireyler olarak yetişmesini sağlayan etkin bir öğrenme alanıdır (Şişginoğlu, 2011, s. 203). Dolayısıyla etkili bir görsel sanatlar eğitimi çocukların yetenek ve yaratıcılık düzeylerini geliştirmesinin yanında; kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal deneyimlerini iç dünyası ile ilişkilendirip, çevrelerinde gelişen olaylara uyarlayabileceği gelişimsel bir süreçten geçmesinde de önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.2. Geçmişten Günümüze Görsel Sanatlar Eğitiminin Tarihsel Süreci

“Eğitim beklenen öğrenme çıktılarını, sanat ise beklenmeyeni başarmayı amaçlamaktadır.” Bu nedenle eğitim ile sanatı birbirleriyle çelişen iki uygulama biçimini kapsamaları nedeniyle bir araya getirmek oldukça zordur (Aykut, 2013). Ancak tarih öncesi dönemlerden günümüze kadar yaşanan teknolojik gelişmeler ve yeniçağa ayak uydurma çabası, insanın toplumsal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik beklentilerindeki değişime paralel olarak, sanatın eğitime uyarlanmasını zorunlu kılmış ve sanat eğitiminde bir takım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda görsel sanatlar eğitimi bir konu alanı olarak tarihin farklı evrelerinde eğitim-öğretime dâhil edilmiş ve insanın sanatsal gelişimine açılan bir pencere olarak varlığını farklı gelişimsel evreler içinde sürdürmeye devam etmiştir.

Görsel sanatlar eğitimi ilk olarak “Resim dersi” adı altında 19. yüzyılda okul müfredatlarında yer almış ve bu süreçte sanat, gelenekçi yaklaşımdan kurtularak, batıya ulaşma yolundaki yenilikçi anlayışın yerleşmesi ve çizgide sağlanan ustalıklı çocuğun zihinsel gelişiminin tamamlanmasına yönelik bir amaca hizmet etmiştir (Tekin Kırıçoğlu, 2009, s. 19). Cumhuriyet dönemi sanat eğitiminin tarihsel gelişiminde ise, öğrencilerin sanat derslerinde doğadaki nesne ya da varlıkları zihinlerinde canlandırdıkları imgesel bir anlatımla hayal dünyalarına uyarlayarak, kendi iç dünyalarını yansıtabilecekleri bir sanatsal üslubun oluşturulmasının gereği savunulmuştur (Özsoy ve Alakuş, 2009, s. 63).

Sanat eğitiminde araştırma yapmak, sorun çözmek, yargıya varmak gibi temel becerilerin kazandırılabilmesi amacıyla kendine özgü bir takım yöntemlerle sanat eğitimi bir disiplin olarak öğretim programlarında bir temele dayandırılmıştır (Tekin Kırıçoğlu, 2009, s. 13). Bu kapsamda cumhuriyet öncesi dönemin çizgide ustalığı gerektiren salt yetenek arayışı, cumhuriyet dönemi ile birlikte yerini sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulamalı çalışmalardan oluşan disiplin temelli bir sanat anlayışına bırakmıştır (Artut, 2007, s. 289). Sanat eğitiminde, sanat eseri inceleme ya da uygulamalı çalışmalar gibi bilmeye dayalı zihinsel faaliyetlerin yanında, uygulamalı çalışmalarda başarı yakalayamayan çocuklar için, sanatın eleştirel ve kültürel yönü ile sanata ilgi uyandırabilecek sanat tarihsel bilgiye de yer verilmesi gereği sanatın eğitim sistemi içindeki öneminin daha iyi kavranmasını sağlamıştır (Yolcu, 2009, s. 112).

Cumhuriyet döneminin disipline dayalı sanat eğitimi anlayışına karşı cumhuriyet dönemi sonrasında günümüze kadar gelen zaman içerisinde “görmenin yapılandırılmasında kültürün rolü” sanat eğitiminin görsel kültür kuramı ile yeniden biçimlenmesine olanak tanımış ve eleştirel pedagoji kültür kuramının öncelikli hedefi olmuştur (Mamur, 2015). Bu kapsamda Heise (2004), özellikle görsel kültürün ve eleştirel sanat pedagojisinin birleşmesi gerektiğini savunarak bu iki alanın birbirinden bağımsız olmaması gereğine vurgu yapmıştır.

Sürekli değişime açık ve genişleyen bir alan olarak sanat eğitimi günümüze kadar süren değişim evresi içinde eleştirel pedagojiden çeşitli alanlarda faydalanmıştır. Bu kapsamda özellikle sorgulama, imgelerin kültürel ve sosyal konularla bağlantılarını keşfetme, kişisel, politik ve kültürel farkındalık geliştirmeye yönelik alanların geliştirilmesini sağlamak amacıyla eleştirel pedagoji ya da bir diğer ifade ile sanat eleştirisi görsel sanatlar eğitimine dâhil edilmiştir (Mamur, 2014).

2.2. Sanat Eleştirisi

16. yüzyılda Fransa’da kullanıma giren eleştiri kelimesi her hangi bir nesne, obje, konu ya da duruma ilişkin birtakım yetersizlik ya da kusurların derinlemesine soruşturulup bir takım gerekçelere dayandırılarak değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Yolcu, 2009, s. 117). Sanatta eleştiri ise, bir çağın ve bir kişiliğin bakış açısını yansıtmak suretiyle sanatın bir kültür içindeki yerini, iyi ve kötü arasındaki işleyişi temel alarak, kişinin yapıt üzerindeki duygu ve düşüncelerini bir takım estetik değer yargılarına ve sanatla yaşam arasındaki ilişkiye göre öznel yorumlarıyla birlikte sorgulaması ve değerlendirmesi sürecini kapsamaktadır (Ersoy, 2002, s. 81). Bu anlamda sanat eleştiri, bireyin sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısını farklı bir bakış açısıyla izlemesini, doğru bir algılamada bulunmasını, eser hakkında düşünmesini ve tüm bunları birleştirerek, eserin teması ve önemine ilişkin yorumlar yapabilmesini sağlamaktadır (Mercin ve Alakuş, 2005; Uysal, 2007).

Sanat eleştirisi üzerine bir yöntem geliştirerek sanatın niteliğinin nasıl tartışılacağına yönelik araştırmalar yapan ilk sanat eğitimeci Feldman (1994), sanat eleştirisini “öznel” ve “bağlam içinde” eleştiri olmak üzere iki bakış açısı altında değerlendirmiştir (Yolcu, 2009, s. 118). Öznel eleştiri, tek bir sanat eserine odaklanarak, esere ilişkin gözlemler sonucu algılanan ve eserin vermek istediği mesajın ne anlama geldiğine ilişkin ipuçlarına yoğunlaşırken; bağlam içinde eleştiri ise, sanat eserinin yapıldığı dönemin sosyolojik, tarihsel, siyasal ve ekonomik süreçlerle ilişkisini kurarak yapılan araştırma yöntemidir (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 1.18; Özsoy, Alakuş, 2009, s. 124; Yolcu, 2009, s. 118).

Öğrenim sürecinde önemli olan sanatın insan yaşamındaki önemini ve niteliğini anlayan, sanat yapıtlarını eleştirel bir bakış açısı ile nasıl değerlendirebileceğine yönelik farkındalık kazanan ve sanatın kişide uyandırdığı sezgisel düşünme biçimini günlük yaşamına uyarlayarak her alanda kullanabileceği olumlu bir davranışsal gelişim sergileyebilen öğrenciler yetiştirmektir. Bu nedenle öğrencilerin sağlıklı bir şekilde topluma kazandırılmalarını sağlamak amacıyla sanat eserlerinde anlatılan düşünsel ve duygusal olaylarla bütünleşmesi ve keşfetme yolu ile sanat eleştirisini günlük yaşamında gerçekleşen olaylara uyarlayabilmesi kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin sağlanabilmesi açısından önemlidir.

Bir sanat eserinin niteliğini sorulan sorular ve yapılan tartışmalarla birlikte araştırmak ve sanat eserinin anlatımına yönelik belirli sonuçlar çıkarmak amacıyla kullanılan sanat eleştirisi, bireylerin hayatlarında gelişen olaylara ilişkin sağlıklı kararlar alabilmeleri için

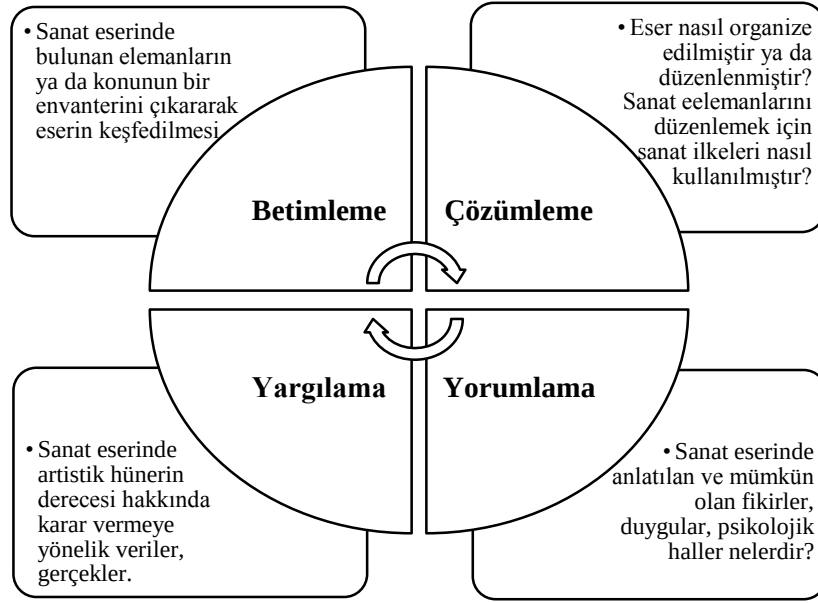
eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedef alır (Özsoy ve Alakuş, 2009, s. 125). Ancak okullarda ikinci derecede önemli bir ders konumunda olan görsel sanatlar eğitimi, bir disiplin alan olmaktan çok çocukların boş zamanlarını değerlendirebileceği bir takım etkinliklerin yapıldığı bir uğraşı olarak düşünülmektedir (Tekin Kırıçoğlu, 2005, s. 5). Bu nedenle akademisyenler ve sanat eğitimcileri yalnızca uygulama ağırlıklı bir düşünce yapısıyla sanat eğitimi topluma kabul ettirmekte güçlük çekmektedirler.

Sanat eğitimcilerini ve araştırmacıları yeni arayışlara ve incelemelere yönlendiren bu etkili nedenler, sanat eğitiminde yeni kuram ve yöntemlerin geliştirilerek denenmeye çalışılmasına, özellikle de farklı sanat disiplinlerinin sanat öğretimine yapacağı katkıların hayata geçirilmesine öncülük etmiştir (Özsoy ve Alakuş, 2009, s. 107). Bu kapsamda bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak gelişiminde eleştirel yaklaşımın temel alındığı sanat eleştirisi yöntemi eğitim programlarına uyarlanarak sanatın etkililiği artırılmaya çalışılmıştır.

Feldman (1970) sanat eleştirisinin eğitim amaçlı kullanımına yönelik olarak yine sanat eleştirisi yoluyla kazandırılacak davranışların betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargılama üzerine temellenen dört aşamalı, sıralı bir yaklaşımla eğitim programlarına uyarlanıp, öğretilebileceğini ön görmüştür (Yılmaz, 2010, s. 291; İşler, 2005; Mamur, 2012). Bu yaklaşıma göre, her basamakta öğrencilere farklı sorular yöneltilerek, bireylerin sanat eğitiminin amaçladığı bazı davranışları daha sistemli bir şekilde kazanmaları, farklı sanat eserlerini bütünüyle anlayarak, eseri bütün yapan özellikleri tanımayı ve eseri tanıdıktan sonra ondan zevk almayı sağlanmaktadır (Boydaş, 2004, s. 42; Mercin ve Alakuş, 2005).

2.2.1. Sanat Eleştirisinin Aşamaları

Feldman (1970) tarafından geliştirilen ve eğitim programlarına uyarlanan sanat eleştirisinin aşamaları sırası ile Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Eser eleştiri aşamaları (Boydaş, 2004, s. 52).

2.2.1.1. *Betimleme Aşaması*

Betimleme aşamasında ilk koşul uzun süreli ve dikkatli bir şekilde sanat eserini inceleyerek, sanat eserinde ilk göze çarpan (ev, ağaç, kuş, insan vb.) ayrıntıları tanımlamak ve sanat eserinin konusu ya da ana temasına ilişkin genel izlenimleri ortaya koymaktır (Tekin Kırıñoğlu, 2005, s. 133; Yolcu, 2009, s. 120). Betimleme aşamasında sanat eserine ilişkin genel izlenimler tanımlandıktan sonra sanatın kendine özgü dili kullanılarak, sanat eserinde resmedilen “çizgi (düz, eğri, pürüzlü, vb.), şekil (kare, üçgen, yuvarlak vb.), renk (kırmızı, mavi, yeşil vb.) doku (yumuşak, kaba ve pürüzlü)” gibi elemanların yoğunluk dereceleri ve özellikleri tanımlanmaktadır (Feldman’ dan aktaran Denmark, 2011, s. 7; Tekin Kırıñoğlu, 2005, s. 133). Betimlemenin amacı, izleyicinin yavaş hareket etmesini sağlayarak, sanat eserinde yer alan tüm ayrıntıları özümsemesini ve acele karar vermesini engellemeye yardımcı olmaktır (Mercin ve Alakuş, 2005). Dolayısıyla betimleme, kişinin eser hakkındaki duygu ya da düşüncelerinden ziyade, sanatçının eserinde resmettiği kavramları tanımlayarak, sanat eseri hakkında bilgilenmeyi sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir.

2.2.1.2. Çözümleme Aşaması

Görsel kanıtlarla ilgili gerçekleri çözümleme, betimlemenin gelişmiş bir türüdür. Çözümleme aşamasında sanat eleştirisi yapan kişi bir sanat elemanının sadece çizgisel olduğunu söylemek yerine, çizginin "düz/kavisli, kalın/ince, dikey/yatay, açık/kapalı, keskin/mat, sert/yumuşak, akıcı/pürüzlü, sürekli/kesik olup olmadığı hakkında keşiflerde bulunur (Feldman' dan aktaran Denmark, 2011, s. 7). Kişi sanat eserinde yer alan biçimsel elemanları birbirleriyle olan ilişkilerini göz önünde bulundurarak değerlendirir ve bu elemanların hangi estetik ilkelere göre düzenlendiğine ilişkin bilgi edinir (Tekin Kırıçoğlu, 2005, s. 133). Bu sayede öğrenci sanat eserinin nasıl oluştuğuna ilişkin fikir yürüterek, sanat eserinin yapısını ve kompozisyon düzenini detaylı bir şekilde analiz eder (Alakuş, 2011, s. 64).

2.2.1.3. Yorumlama Aşaması

Yolcu (2009, s. 122)'ya göre yorum, kişinin kendisi ve sanat eseri arasında kurduğu ilişkiden yola çıkarak, kişiden kişiye değişebilen ve farklı şekillerde ifade edilebilen, kesinliği olmayan ve kişinin sanat eseri ile kendisi arasında kurduğu duyusal bağlantılar şeklinde tanımlanmaktadır. Yorumlama aşaması, kişinin betimleme ve çözümleme basamağında ortaya koyduğu bulguları ve ipuçlarını dikkate alarak, sanat eserinden bir takım anlamlar çıkarmaya çalıştığı süreçtir (Alakuş, 2011, s. 64). Bu aşama zekânın, hayal gücünün ve cesaretin kullanıldığı ve kişinin yaptığı yorumları kendi yaşamı ile ilişkilendirerek sanat eserine ilişkin duygu ve düşüncelerini farklı bir üslupla ifade etmesini gerektiren en zor aşamadır (Mercin ve Alakuş, 2005). Bu aşamada bireylere

- Sanat eseri sana ne gibi duygular hissettirdi?
- Nasıl sesler duydun?
- Sanat eserini neye benzettin?
- Sanat eseri sana neyi hatırlattı? gibi sorular sorularak, eserin ne anlama geldiği sorgulanır (Feldman'dan aktaran Denmark, 2011, s. 7).

2.2.1.4. Yargılama Aşaması

Sanat eleştirisinin son evresi olan yargı aşamasında, betimleme, çözümleme ve yorumlama evrelerinde elde edilen tanımlardan ve genel izlenimlerden yola çıkılarak, ileriye dönük ve değişkenliğe açık olan, kaynağını estetik kuramlardan alan bir değerlendirme yapılır (Yolcu, 2009, s. 122). Bu aşamada öğrenciler sanat eserinin kendine özgü olan ve diğer eserlerle

kıyaslandığında ayırt edici olan özellikleri hakkında bir takım değerlendirmeler yaparlar (Alakuş, 2011, s. 65). Böylece öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin sözel olarak ifade edip niteliği konusunda yaptıkları tartışmalar yoluyla ya da genel değerlendirmelerin yazıya dökülmesi yoluyla eleştirel bir bakış açısı kazanmaları için gerekli hedef davranışlara da ulaştırarak bir amaca hizmet etmiş olur (Tekin Kırıçoğlu, 2005, s. 135).

2.2.2. Eleştirel Düşünme

Günümüz eğitim sistemine yönelik olarak yapılan eleştirilerin çoğu, öğrencilerin var olan potansiyellerinin gelişimine katkıda bulunacak yeni düzenlemelerle birlikte öğrencilerin entelektüel gelişimlerine ve gündelik yaşamlarında karşılaştıkları olaylara ilişkin sağlıklı kararlar almalarını sağlayacak düşünme becerilerinin kazandırılmasındaki eksikliklerle ilişkilidir (Özden, 2008, s. 139). Geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımında öğrencilere aktarılan bilgilerin ezberci bir anlayışla öğrenilmesi, düşünmeyi ve problem çözmeyi gerektiren bir takım zihinsel etkinliklere çok fazla yer verilmemesi nedeniyle öğrenciler öğrendikleri bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarına ilişkin bir takım sorunlar yaşamaktadırlar (Saban, 2013, s. 139).

Düşünme becerilerinin geliştirilmesinde saptanan bir takım eksikliklerin giderilmesi amacıyla bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişim süreçlerine sağladığı olumlu katkılar nedeniyle bu düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisine olan ilgi artarak gelişmektedir (Ay ve Akgöl, 2008). Bu doğrultuda eleştirel düşünme, eğitimciler tarafından bireylere sağladığı katkılar göz önünde bulundurularak farklı şekillerde tanımlanmaktadır:

Ennis (1996) gözlem, sonuç çıkarma, genelleme, akıl yürütme gibi belirli becerilere dayalı olan bir eleştirel düşünme anlayışını savunurken; Paul (1982) eleştirel düşünme ile ilgili becerilere ve süreçlere vurgu yaparak, eleştirel düşünmeyi zayıf ve güçlü olmak üzere iki süreçte incelemiştir. Zayıf eleştirel düşünme, kişinin kendinden başka fikirleri eleştirel olarak düşünme yeteneğine vurgu yaparken; güçlü eleştirel düşünme ise, kişinin kendi fikirleri, öne sürdüğü görüşleri, varsayımları ve dünya görüşü hakkında eleştirel olarak düşünme yeteneğini kapsamaktadır (Ennis ve Paul'den aktaran Mason, 2008, s. 3).

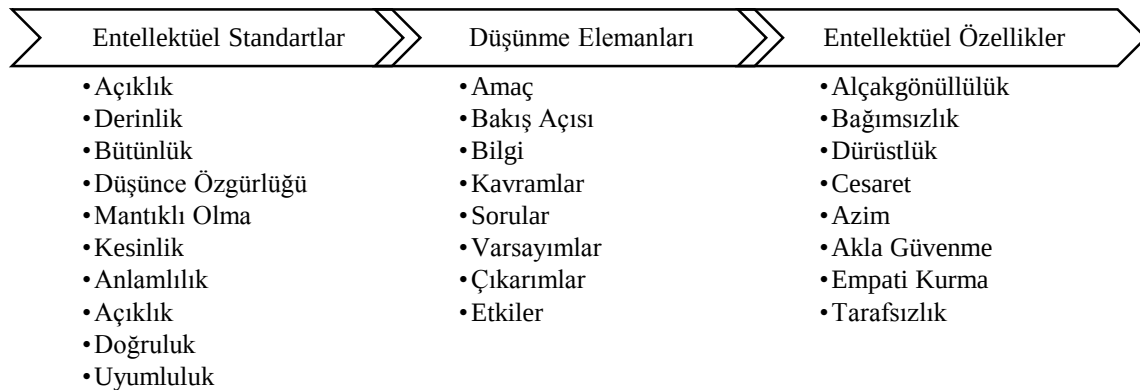
Ennis ve Paul'un aksine McPeck (1981) eleştirel düşünmenin belirli bir disipline özgü olduğunu ve bu disiplinin içerik bilgisi ve içeriği anlamaya bağlı olduğunu öne sürmektedir. Ona göre eleştirel düşünme özel bir konu alanından bağımsız olarak düşünülemez. Siegel

(1990) ise, eleştirel düşünme ve mantık arasında güçlü bir kavramsal ilişkiye vurgu yapmıştır. Ona göre, eleştirel düşünme nedenlerle hareket etmek, doğru olduğuna inanmak ve mantığa göre davranmaktır (McPeck ve Siegel’den aktaran Mason, 2008, s. 3).

Eleştirel düşünme kişinin kendisi ve etkileşim halinde olduğu kişilerin duygu ve düşüncelerini dikkate alarak, gerçekleri anlamayı, bu gerçekleri mevcut şartlara uyarlamayı ve bu gerçeklerin birbirleri ile olan ilişkilerini sorgulamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir (Rainbolt ve Dwyer, 2012, s. 6; Özden, 2008, s. 160). Bu tanımlamaya göre eleştirel düşünme kişinin her hangi bir olaya ya da duruma ilişkin sahip olduğu duygu ve düşünceleri başka fikirlerle ilişkilendirerek, bu fikirlerin altında yatan gerçekleri başkalarından bağımsız olarak düşünüp yeni fikirler üretmesi ve sorgulayıcı bir anlayışla zihinsel olarak değerlendirebilmesi süreci olarak tanımlanabilir.

Yılmaz (2013)’a göre eleştirel düşünme, “farklı bakış açılarını desteklemek, karşılaşılan problemleri çözmek ve bilginin paylaşılması hususlarında başkalarıyla işbirliği yaparak” olaylar hakkında bağımsız ve derinlemesine düşünebilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Kurt ve Kürüm (2010) ise eleştirel düşünme becerisinin, “olayların nedenleri ve sonuçlarını geçerli ve güvenilir verilere dayandırarak açıklamaya çalışan ve temelde “neden” sorusuna yanıt arayan bir düşünme becerisi” olduğunu ifade etmektedirler.

Paul ve Elder (2005, s. 59), bir eleştirel düşünme modeli geliştirerek, eleştirel bir düşünürün, kişisel entelektüel özelliklerini geliştirmek için düşünme elemanlarına ve entelektüel standartlara başvurması gerektiğini ifade etmiştir. Bu düşünme modeline göre, eleştirel düşünmenin gerçekleşmesinde etkili olan kişisel özelliklerin sağlanmasına ilişkin şematik yapı Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. Paul ve Elder’in eleştirel düşünme modeli (Paul ve Elder, 2005, s. 59).

Eleştirel düşünme kişinin olaylar üzerinde iddia ettiği bazı inançlarının doğruluğunu düşünmek için nedenler sağlayan bir girişimdir. Kişi bu iddialarını açıklarken önce iddialarına ilişkin gerekçeler sunarak, ardından bu gerekçeleri desteklemeye kararlı olduğunu gösteren inançlarını açıklar. Nedenler önermeleri, desteklenen inançlar ise, sonuçları gösterir (Rainbolt ve Dwyer, 2012, s. 7). Bu kapsamda eleştirel düşünmeyi aktif ve organize edilmiş bir süreç olarak tanımlayan Özden (2008, s. 160), eleştirel düşünmenin beş temel özelliğine değinmiştir:

- Eleştirel düşünmede kişi olayları ya da durumları eleştirirken, zekâsını, bilgisini ve bilişsel becerilerini aktif olarak kullanır. Karşılaştığı zorluklar karşısında pes etmeden ve başkalarından bağımsız olarak aldığı kararlarla sorunlarını çözmeye ve sonucunu alana kadar mücadele etmeye devam eder. Bu nedenle eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir.
- Eleştirel düşünme olaylara ya da durumlara ön yargı ile yaklaşmak yerine; herkesin fikirlerine saygı duymayı ve başkalarının düşüncelerine göre hareket etmek yerine doğru olduğuna inandığı düşünceleri başkalarının etkisi altında kalmadan savunmayı gerektirir. Bu nedenle eleştirel düşünme bağımsız olmayı gerektirir.
- Eleştirel düşünen kişi başkalarının düşüncelerini inceleyip, değerlendirerek uygun bulduğu düşünceleri kendi düşüncelerine ekleyerek bakış açısını zenginleştirir. Bu nedenle eleştirel düşünme yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir.
- Eleştirel düşünen kişi her hangi bir olaya ilişkin sahip olduğu düşüncelerin nedenlerini ve gerekçelerini belirli kanıtlara dayandırarak açıklayabilir ve açıklayamayacağı düşünceleri savunmaz. Bu nedenle eleştirel düşünme düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir.
- Eleştirel düşünen kişi her hangi bir olaya ilişkin görüşlerin sebeplerini, sonuçlarını ve delillerini birbirinden ayırt ederek sınıflandırabilir. Bu nedenle eleştirel düşünme organizasyonu gerektirir.

2.2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Günümüz eğitim sisteminde, öğrenmenin kalıcı olması için öğrenme ortamının öğrencilerin mevcut kapasitelerini kullanmalarını sağlayacak ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri ve kişisel gelişimlerinin olumlu yönde desteklenmesine katkıda bulunacak üst düzey düşünme

becerilerinin kazandırılması, öğrencilere sağlanacak öğrenme ortamının kalitesinden etkilenmektedir (Ersoy ve Başer, 2011). Öğrencilerin gereksinimlerinin çeşitliliğine bağlı olarak, kazanılan becerilerin yaşam boyunca etkililiğini sürdürmesi ve bilgi alıp verme yerine, var olan bilgilerin yapılandırılarak düşünmeyi geliştirici etkinliklerle ilişkilendirilmesi, düşünen, üreten ve sorgulayarak yeni bilgilere ulaşmaya çalışan bir eleştirel düşünme anlayışının eğitim programlarına uyarlanmasını gerekli kılmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi tüm eğitim kurumlarının ana hedefi olmalıdır. Çünkü öğrencilere eleştirel olarak düşünmeyi öğretmek, öğrencilerin konuya ilişkin bilgi sahibi olmalarının yanında toplumun yararına hareket eden, muhakeme yeteneği gelişmiş, etkili vatandaşlar olmalarına da öncülük etmektedir. Eleştirel düşünme aynı zamanda öğrencilerin karmaşık problemleri çözmesi için yeni yollar keşfetmesine de olanak tanımaktadır (Elder ve Paul, 2010).

Öğrenme sürecine rehberlik eden eleştirel düşünme becerisi olmazsa öğrenciler ezberci bir anlayışla güçlü fikirleri özümsemekten uzaklaşır ve öğrenme sonradan unutulmak üzere düşük bir oranda gerçekleşir. Eleştirel düşünme yoluyla kişi, bilgi, sezgi, kavrama ve içeriğin kaynağına ilişkin beceriler edinir. İçeriği öğrenmek için değerlendirerek ya da çözümleyerek öğrenmek gereklidir. Böylece eleştirel düşünme hem içeriğin özümsemesine hem de özümsenen niteliğin değerlendirilmesine katkıda bulunarak, karşılaşılan problemlerin zihinde şekillenmesini, özümsemesini ve muhakeme yeteneğinin inşasını kolaylaştırır (Elder ve Paul, 2010). Bu kapsamda Starkey (2004, s. VIII), eğitim-öğretim sürecinde eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasının öğrencilere şu becerileri kazandırmayı amaçladığını ifade etmiştir:

- Olaylara ve durumlara ilişkin gözlemler yapabilme
- Meraklı olma, sorulara konu ile ilgili cevaplar verme, ihtiyaç duyulan kaynakları keşfedebilme
- Gerçeklerle ilgili inançları, varsayımları ve düşünceleri sorgulayabilme
- Problemlerin farkına varabilme ve problemleri tanımlayabilme
- Varsayımların ve düşüncelerin geçerliğini değerlendirebilme
- Akıllı kararlar alabilme ve geçerli çözümler bulabilme
- Mantıklı ve tutarlı görüşler hakkında çıkarımlarda bulunabilme

Eleştirel düşünme becerisinin temelinde sağlıklı düşünebilen, olayları sorgulayarak kendi düşüncelerini oluşturmaya fırsat tanıyan, kendi düşüncelerini farklı düşüncelerle kıyaslayarak uyarıcılar arasında karşılaştırma yapabilen, kendi düşüncelerini değerlendirerek, yorumlayabilen bireyler yetiştirmek vardır (Karadüz, 2010). Bu nedenle bireylerin sağlıklı tercihler yaparak topluma kazandırılmalarının temelinde eleştirel düşünebilen bireylerin varlığı, eğitim programlarının kazandırmayı düşündüğü en önemli davranışsal hedefi olarak varlığını korumaktadır. Eleştirel düşünmenin asıl önemi, öğrencilere bir yaşam öğretisi olarak sorgulama yeteneği kazandırmak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek programları eğitim-öğretimin temel amaçlarından biri haline getirerek, öğrencilere toplumsal ve günlük yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasını sağlamaktır (Doğanay ve Yağcı, 2011).

2.2.2.2. Sanat Eleştirisi Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi

Ülkemizde ilköğretim okullarında verilmekte olan görsel sanatlar eğitiminin bireysel ve toplumsal açıdan genel amacı, öğrencilere yaşamı ve doğayı gözlemleme duyarlılığı kazandırmak, kendi yeteneklerine yönelik farkındalık ve güven duygusu aşılamak, aklını, duygularını ve zevklerini sorgulayarak paylaşma, sorumluluk alma, kendine ve başkalarına saygı duyma ya da dengeli bir kişisel ya da ruhsal gelişim sergilemelerine olanak tanımadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]: 2013, s. 10). Bu kapsamda görsel sanatlar eğitimi öğrencilerin kendini ifade etme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, karar verme, sorumluluk, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi çok sayıda temel beceriler kazandırmasının yanında; eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri temel becerilerin kazandırılmasını da hedeflemektedir (MEB, 2013, s. 12).

Görsel sanatlar eğitiminin topluma yararlı vatandaşlar yetiştirme amacına ulaşması, öğrenmede etkililiğin sağlanmasına, bireylerin gelişen çağa ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasına katkıda bulunacak eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasını, uygulanmasını ve hayata geçirilmesini zorunlu kılmaktadır (Doğanay ve Yağcı, 2011). Bu nedenle hedeflenen amaçlar ve kazandırılması planlanan davranışların birbirleri ile olan ilişkisi ve görsel sanatlar eğitimi programının içeriğinde eleştirel düşünme becerilerinin önemine ve geliştirilmesine yönelik olarak yer verilen tanımlamalar, eleştirel bakış açısının kazandırılmasında görsel sanatlar eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın en iyi yolu öğrencilerin hayat boyu

öğrenmelerinde ve başka kültürlerin, insanların ve toplumların yaşam koşullarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerinde etkili bir öğrenme alanı olan “sanat eleştirisi” yönteminin uygulanmasıdır.

Eleştirel düşünmenin, problem çözme, karar verme, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik temel amaçları (Şahinel, 2005, s. 125), sanat eleştirisinin temel amaçlarıyla birebir örtüşmektedir. Eleştirel düşünme sanatta olduğu gibi soyut ve kavramsal bir özelliğe sahiptir. Her hangi bir nesne ya da objeye baktığımızda zihnimizde canlanan duyular sonuç çıkarabileceğimiz ve yaratıcılığımızı kullanabileceğimiz bir süreç sonunda oluşur (Eyerdam, 2003, s. 9). Sanat eleştirisinde duyudan kavrama, kavramdan yaratmaya doğru gelişen yaratıcı bir süreç söz konusudur. Bu süreçte öğrencilerin nesne ya da varlıklarla olan görme, algılama, düşünme, anımsama gibi sanatsal ilişkileri, estetik olarak gelişimlerine katkıda bulunarak, düşünmeye yönelik bir takım temel becerilerin kazandırılmasında etkili olur. Bu nedenle öğrencilere estetik eğitim yoluyla kazandırılması hedeflenen düşünsel beceriler, bir sanat nesnesinin hangi dönemde yapıldığı, üretildiği dönemin özellikleri ve koşulları, sanatçının dünya görüşü ve içinde yaşadığı toplumun kültürel yapısı ile inançları gibi konuların sınıf ortamında tartışılması eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili bir rol oynamaktadır (Tekin Kırıçoğlu, 2009, s. 51).

Güzellik ve zevk alma gibi zihinsel ve görsel elemanların çalışması anlamına gelen estetik kavramı, eleştirel düşünme için kritik olan ve bu süreçte içerik, biçim, yöntem ve amaç hakkında öğrenmeyi sağlayan göreceli bir kavramdır (Eyerdam, 2003, s. 10). Bu nedenle eleştirel düşünme ile sanat eleştirisi ya da eser inceleme ilişkilendirilirken öğrencilerin araştırmaya, düşünmeye ve soru-cevap yoluyla sanat nesnesi üzerinde değerlendirmeler yapmaya yönlendirilmesi eleştirel düşünmenin gelişimi için en iyi yoldur (Yolcu, 2009, s. 126).

“Sanat eleştirisi estetik algılamaya bağlıdır ve “bundan hoşlanıyorum” ya da “bundan hoşlanmıyorum” dan çok daha fazlasını içeren mantığa dayalı düşünmenin adım adım ilerlediği bir yöntemdir” (İşler, 2005). Bu sayede öğrenciler estetik algıları gelişerek, çevrelerine ve etrafındaki varlıklara farklı gözle bakmayı öğrenirlerken; diğer yandan da gelişen eleştirel düşünme becerileri sayesinde olaylara yönelik doğru kararlar alma yetilerini geliştirirler. Bu nedenle sanat eleştirisi yoluyla eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi, kişinin her hangi bir konu hakkındaki düşüncelerini savunurken; belirli düşünme süreçlerini dikkate

olarak hareket etmesini ve konuya yönelik eleştirel değerlendirmelerini, kazandırılması planlanan hedef davranışlarla ilişkilendirmesini gerektirmektedir.

Sanat eleştirisi öğrencilerin bilişsel ve zihinsel yönüne vurgu yaparak, tüm duygusal süreçler tarafından desteklenen ve davranışsal bir kazanıma dönüşen, düşünmeye ve yaratıcılığa odaklı bir eğitim sistemidir. “Bu ortamda öğrenci görmeyi, aramayı, sormayı, denemeyi, düşünmeyi, sonuca varmayı ve uygulamayı öğrenir” (Topoğlu ve Ünal Öney, 2013). Nitekim sanat eleştirisinin en önemli amaçlarından biri eleştirel düşünceyi geliştiren sanatsal etkinlikler ve eser analizi yoluyla öğrencilerin karşılaştıkları durum ya da olaylar karşısında tüm yaşamları için gerekli olan iyi kararlar almalarına katkıda bulunmaktır (İşler, 2005).

Sanat eleştirisi öğrencilerin öz saygı, sabır ve dikkat gibi kişisel özelliklerini besleyerek, öğrencilerin davranışsal ve psikolojik olarak iyi olma süreçlerini olumlu yönde etkiler (Getty Trust’dan aktaran Eyerdam, 2003, s. 10). Davranışsal ve psikolojik açıdan kendini rahat ve güvende hisseden kişi sağlıklı kararlar alabilen, kişisel, zihinsel ve sosyal anlamda kendini etkili bir şekilde ifade edebilen, öz güveni yüksek bir birey olarak karşılaştığı problemleri etkili bir şekilde çözüme kavuşturabilir. Bu kapsamda sanat eleştirisi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişime şu açılardan katkı sağlar (Eyerdam, 2003, s. 10):

- Problemi belirlemek
- Problemi çözmek için varsayımları açık ve kesin bir şekilde ifade etmek
- Varsayımlardan sonuç çıkarmak
- Çıkarılan sonuçların etkililiğini değerlendirmek

Duron, Limbach ve Waugh (2006), öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik eden adımları beş farklı modelle ilişkilendirmiş ve bu adımların diğer derslerle ilişkilendirildiği bir çalışma programını, öğrencilerin sınıf dışında sergilemeleri gereken davranışların neler olduğunu tanımlamalarına yardımcı olacak anahtar öğrenme hedefleri ile ilişkilendirmelerinin gereğini vurgulamıştır. Bu modele ilişkin bilgiler Şekil 3’de özetlenmiştir.



Şekil 3. Öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendiren 5-adım modeli (Duron, vd., 2006, s. 161).

Sanatsal düşünmede olduğu gibi eleştirel düşünmede belirli düşünme süreçlerini gerektirmektedir. Kişinin konu ile alakalı ve amacına uygun soruları nasıl soracağını anlaması ve mantıklı sonuçlar çıkarmak için sorular sorarak bir konu hakkında bilgi toplaması sanat eleştirisi açısından önemlidir. Ancak eleştirel düşünmede sadece sıradan cevaplarla sonuçlanan sorular sormak değil, hem eleştirel düşünmeye hem de sanatsal öğrenmeye yönelik nesne ve kavramların çözümlenmesini sağlayan sorular sormak önemlidir (Eyerdam, 2003, s. 9). Bu nedenle sanat eleştirisi yolu ile eleştirel düşünme becerisi geliştirme çalışmalarında iyi organize edilmiş bir ders planı ve konu ile alakalı olarak geliştirilen sorular, öğrencilerin hedeflenen istendik davranışsal tepkileri gerçekleştirebileceği bir kazanımla sonuçlanarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi hızlandırır (Duron vd., 2006).

Var olan bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilerek zihinde canlandırılan olayların görsel bir anlatıma dönüşmesi, başka toplumların ve kültürlerin yaşam biçimlerinin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi, konuya ilişkin farklı kavramların ya da tanımlamaların çözümlenmesinde sorulara aranan yanıtların çeşitlendirilmesi sanat eleştirisinin eleştirel düşünmeye ilişkin çok yönlü anlayışını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle eleştirel bakış açısının gelişiminde sanat eleştirisi etkili bir yöntem olarak önemini sürdürmektedir.

2.2.3. Yaratıcılık

Yaratıcılık insan yaşamının her aşamasında “sorunu hissetme, tanımlama, çözüme yönelik düşünceler üretme, deneme ve yanıtlarla çözüm yolları arama ve özgün sonucu ortaya

koyma süreci” olarak tanımlanmaktadır (S. Buyurgan ve U. Buyurgan, 2012, s. 16). Bu kapsamda yaratıcı düşünen bireyler görme, sezme, yaratma ve duygu gibi sezgisel ve gizil güçlerini kullanarak (Yolcu, 2009, s.192) bilgiyi işleyip, düşüncelerini zenginleştirebilecekleri bir anlatım yolu keşfetmektedirler. Yaratıcı süreçte kişi, sezgisel güçlerini kullanarak karşılaştığı nesne ya da varlıkları zihninde anlamlandırır ve çeşitli kalıplardan kurtularak araştırma ve sinama yolu ile var olmayı kendi özgün anlatımıyla ortaya koyar. Dolayısıyla yaratıcılık kişinin merak yoluyla hayal dünyasında canlandığı duygu ya da düşünceleri, özgünlük gibi bir sonuçla biçimlendirdiği kural dışı ve olağanüstü bir sürece vurgu yapar (San, 2008, s. 15).

Bireyin her hangi bir ürünü üretirken özgün bir yöntem geliştirerek bu yöntemi karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanması ya da herkesten farklı çözüm yolları bulabilmesi sanatta bir düşünce ya da kavrama yönelik farklı düşünme yollarını keşfederek davranışa uyarlama ile eş değerdir (Abacı, 2003, s. 9). Bu kapsamda sanat öğretimi yoluyla kişide belirli yaratıcı davranışların geliştirilmesine dönük bir süreç izlenmektedir. Bu süreç içinde bireyin sanatsal yönünün gelişimine katkıda bulunacak üç tip yaratıcı davranıştan söz edilmektedir (Beittel-Burkhart’tan aktaran Tekin Kırıçoğlu, 2005, s. 171):

- İçten (Spontaneous)
- Iraksak (Divergent)
- Akademik

İçten davranış sergileyen öğrenciler ürün verme sürecinde bütünden parçaya doğru bir gelişme ile sonuca vararak, bütüne odaklanıp fazla ayrıntıya girmeden çalışmalarını bir çırpıda bitirirler. Iraksak tip davranışta öğrenci amacına odaklanır ve spontan çalışmanın aksine, aklın denetimiyle adım adım ilerler. Akademik tip davranışta ise öğrenci, ulaşmak istediği sonucu önceden bilir ve rastlantısalın dışında amacına ulaşmak için bilinen teknikleri kullanır (Beittel-Burkhart’tan aktaran Tekin Kırıçoğlu, 2005, s. 171). Bu doğrultuda sanat eğitimi iraksak düşüncenin geliştirilerek, yaratıcı ürünlerin ortaya çıkarılabileceği gelişimsel bir sürece odaklanmaktadır (S. Buyurgan ve U. Buyurgan, 2012, s. 19).

San (2008, s. 17)’a göre, merak eden, sorgulayan, imgelerle düşünebilen, sabırlı bir kişiliğe sahip olan ya da deney ve araştırmalardan kaçınmayarak, olayları analiz ve sentez edebilen tüm bireyler yaratıcılık potansiyeline sahiptir. Ancak kişinin içinde bulunduğu toplumsal yapı, çevresel ve ailesel faktörler ile bireysel yetilerine ilişkin bir takım özellikleri kişinin yaratıcılığını olumlu ya da olumsuz anlamda etkilemektedir (Yolcu, 2010, s. 31). Bu nedenle

toplumda ya da yaşanan çevrede kabul gören bir takım kalıplara bağlı kalarak yaşamını sürdüren ve yanlış yapmaktan korkarak belirli otoritelere bağlı yaşayan bireylerde yaratıcılığın körelmesi kaçınılmazdır (Ünver, 2002, s. 25). Bunların dışında kişinin karşılaştığı problemleri ve bu problemlerden kaynaklanan olayları kavrayamama, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kuramama, olayları gözlemleyememe gibi algısal etkenler ile kişinin hata yapmaktan korkması ya da kendine güvensizlik gibi duygusal etmenler de yine kişinin yaratıcılık sürecini olumsuz anlamda etkilemektedir (Doğan, 2005, s. 177).

Eğitim programlarının genel amacı, bireylerin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunarak, bilgiyi işleyip, düşüncelerini zenginleştirebilecekleri bir anlatım yolu keşfetmelerini sağlamaktır. Bu kapsamda çok yönlü düşünebilen, düşündüğünü yorumlayıp kavrayabilen ve olaylar arasındaki ilişkileri çeşitli çıkarımlarda bulunarak açıklayabilen bireylerin yetiştirilmesinde, çocuğun içinde bulunduğu risk faktörleri dikkate alınarak, yaşamından ya da içinde bulunduğu ortamdan kaynaklanan olumsuz faktörlerin çocuğun iç dünyasını ve yaratıcılığını körelten etkilerden uzaklaştırılmasına dönük bir eğitim anlayışı sergilenmelidir. Çünkü yaratıcılık sadece sanatsal gelişimin tamamlanmasına katkıda bulunan bir yeti değil aynı zamanda kişinin tüm hayatında karşılaştığı problemlerin çözümünü kolaylaştıracak etkili bir süreçtir. Bu kapsamda yaratıcılığın insan hayatındaki önemi ve gerekliliği şu şekilde ifade edilmektedir (MacGregor'dan aktaran Yolcu, 2010, s. 32):

- Yaratıcılık, sadece sanatla uğraşan kişilere değil, mahkemede ya da yönetim kurulunda çalışan birisine de gereklidir.
- Yaratıcılık, sadece iç dünyasını yansıtmak için sanatı bir araç olarak kullanan bir ressam ya da şaire değil; iş dünyasındaki sorunlarını çözmek için tüm bireylere de gereklidir.
- Yaratıcılık, kişinin geçimini sağlayabilmesi için çıkar yol bulmasına yardımcı olur.
- Yaratıcılık, kişinin çocuğunu ödüllendirmesi ya da cezalandırması; kardeşler arasındaki kavgalara çözüm bulabilmesi için de gerekli olan bir süreçtir.

2.3. Sosyal Risk Kavramı

Çok kültürlü toplumlarda görülen sosyo-ekonomik farklılıklar, toplumsal yapıya bağlı olarak gelişen sınıflandırmalar ve ırk çeşitliliğinden kaynaklanan bir takım yapısal düzenlemeler her yaş ve risk grubundaki bireylerin yaşam standartlarını belirleyen önemli zorluklar olarak risk kavramının ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır (Shamir ve Korat, 2013, s. 1). Bu kapsamda hızlı bir değişim ve gelişim sürecinde olan Türkiye’de yaşanan toplumsal gelişmelerin aksine insani gelişme alanlarında yoksulluk, istihdam, çocuk, kadın, gençlik gibi refah alanlarında bütüncül politikaların oluşturulamaması (Kırımsoy, 2008) ekonomik, sosyal ya da statü eşitsizliklerinden kaynaklanan bir takım problemlerin aile ve aile bireyleri üzerinde yarattığı psikolojik ve toplumsal eşitsizlikler gibi birçok etkenin, insan yaşamı üzerinde oluşturduğu örseleyici düzensizlikler nedeniyle, risk kavramının çocukların yaşam standartlarını belirleyen olumsuz bir faktör olarak çözümlenmesini zorunlu hale getirmiştir.

Günümüzde düşünen tüm beyinler tarafından yaygın olarak kabul edilen anlayış, sokaklarda ve okullarda giderek artan şiddet ve saldırganlık eğilimlerinin yanı sıra, birbirine tahammülü kalmayan, dinlemeyen, eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamayan ve kalem tutması gereken bir yaşta ne yazık ki zararlı araç-gereçlerle olumsuz davranışları modelleyen bir neslin yetiştiğidir (Usta, 2008). Bu kapsamda Türk Dil Kurumu (TDK, 1997, s. 628)’na göre, “bir zarar ya da kayıp durumuna yol açabilecek her hangi bir olayın ortaya çıkma ihtimali olarak tanımlanan risk kavramı” ekonomik, sosyal, psikolojik, fiziksel ve performans gibi faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan ve yetersizliklerden etkilenen bireylerin topluma kazandırılmasına öncülük eden bir takım destek eğitim hizmetlerini gerekli kılan bir esasa dayanmaktadır (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009, s. 2; Varol, 2008).

Sosyal risk kavramı toplumsal, ailesel ve çevresel faktörlere bağlı olarak gelişen ve kişinin psiko-sosyal sağlığını, okul başarısını, eğitim aşamalarına geçişlerdeki uyumunu etkileyerek, aile bireyleri ve sosyal çevresiyle yaşadığı ilişkilerin sonuçlarından doğan gelişimsel bir süreci ifade etmektedir (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009, s. 9). Bu tanım kapsamında kişinin aile bireyleri ve çevresi ile kurduğu sağlıklı ilişkilerin, bireyin psikolojik ve kişisel gelişimini olumlu etkileyerek sosyalleşme sürecinde topluma ve arkadaş çevresine etkin katılımını, başarılı bir akademik gelişimin etkisiyle mesleki açıdan sağlıklı tercihler yapabilen ve ne istediğini bilen kişiler olarak geleceklerine yön vermelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

2.3.1. Sosyal Risk Faktörleri

Sosyal uyum sorunu ülkemizdeki tanımıyla sorun yaratan durumların kişinin eğitim performansının yanı sıra, “riskli yaşam koşulları, madde bağımlılığı, yetersiz beslenme, göç, suç işleme ve suça yönelme, çalışma, ihmal, istismar, terk edilme ve dil farklılığı gibi nedenlerden dolayı bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu” şeklinde tanımlanmaktadır (Kaner, 2005, s. 233). Bu nedenle bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişim süreçlerinin tümü üzerinde etkili olan ve kişinin yaşam kalitesini belirleyerek, eğitimcileri ve araştırmacıları aynı sınıfın içinde bulunan gruplar arasında gelişen farklılıkların sebeplerini araştırmaya iten sosyal risk kavramı, düşük gelirli, ırksal ve etnik alt gruplara ait öğrencilerin etkili öğretim metotları ve öğrenme müfredatları ile topluma kazandırılmasını hedef alan bir eğitim anlayışı ile değerlendirilmelidir (Shamir ve Korat, 2013, s. 1). Bu kapsamda öğrencilerin sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyebilecek sosyal risk faktörleri bireysel, ailesel, çevresel ve okul faktörleri bazında ele alınarak incelenmiştir.

2.3.1.1. Bireysel Kaynaklı Sosyal Risk Faktörleri

Bireysel faktörler, kişinin bireysel farklılıklarından kaynaklanan ve bilişsel, duygusal ve sosyal yeterliliklerinin gelişiminde etkili olan akran ilişkilerini, kişinin uygun davranışlar geliştirerek çevresindeki insanlarla olan ilişkilerinin sınırlarını belirleyen sosyal becerilerini kapsamaktadır (Kaner, 2005, s. 242-244). Bu doğrultuda sosyal risk durumu kapsamında değerlendirilen bireysel risk faktörleri şu şekilde ifade edilmektedir (Kaner, 2005, s. 241-245; Kırımsoy vd., 2013, s. 201):

- Sağlık sorunları
- Akran ilişkileri
- Sosyal beceriler
- Zor ve dirençli mizaç
- Dürtüsel ve agresif özellikler
- Okul başarısızlığı
- Kayıp ya da travma deneyimi
- Dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü

Kırımsoy vd. (2013, s. 201)'ne göre bireysel olarak gelişen risk faktörlerinin etkililiğini azaltarak sosyal risk altındaki çocukların topluma kazandırılmasına dönük koruyucu etkenler ise şu şekilde özetlenmiştir:

- Olumlu mizaç özellikleri
- Yüksek zekâ düzeyi
- Tepki vermede esneklik gösterebilme
- Dürtü kontrolünün iyi olması
- Sosyal becerilerinin iyi düzeyde olması
- Sosyal uyumunun yeterli düzeyde olması (akademik başarı, kolay ilişki kurma, aktivitelere katılma)
- Olumlu benlik saygısı yeterlilik duygusu
- Beden sağlığının iyi olması

2.3.1.1.1. Akran İlişkileri

Kişinin sosyo-ekonomik durumu ile aile bireylerinin birliktelik durumları gibi sosyal yapılar; kişilik, karakter, düşük benlik saygısı gibi psikolojik özellikler; tutum ve inançlar ile başka insanlara bağlanma düzeyi gibi durumlar akran ilişkilerini belirleyen önemli risk faktörleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Petratis, Flay, ve Miller'den aktaran Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009, s. 7). İnsan doğası gereği farklı kişilik özelliklerine sahip olmakla birlikte, hedef ve amaçları ile ihtiyaç duyduğu gereksinimleri diğer bireylerin özelliklerine göre farklılık göstermektedir (Türnüklü, 2005, s. 202). Bu nedenle kişinin akran ilişkilerinde farklı bireysel özellikler nedeniyle karşılıklı anlaşamama, iletişim kopukluğu yaşama, hoşgörüsüzlük, birbirine tahammül edememe ya da pozitif düşünmeye bağlı olarak birbirini anlamaktan uzaklaşma gibi bir takım risk faktörlerinin oluşması beklenen olası bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuğun başkalarından bağımsız bir birey olarak topluma katılmasında belirleyici bir sosyalleşme süreci olan akran ilişkileri çocuğun model aldığı olumlu ya da olumsuz davranışları günlük yaşamına uyarlayarak riskli davranışlara yönelmesinde ve kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir belirleyicidir (Pekel Uludağlı ve Sayıl, 2009). Bu nedenle akran ilişkileri çocuğa, kişiliklerinin gelişimine yardımcı olacak birçok beceri kazandırmaktadır. Bu kapsamda çocuklar akranları ile kurdukları ilişkide kendi yaşam biçimleri ve sergilemeleri gereken davranış örüntülerine ilişkin bir takım geri bildirimler alarak, kendi fikir, düşünce ve davranış yapılarını tanıma eğilimi sergilerler. Bu süreç çocukların toplum

içindeki sosyal rollerine ilişkin akran modellemesi yoluyla konumlarına ve cinsel kimliklerine uygun davranışları öğrenmelerine zemin hazırlar (Ogelman ve Sarıkaya, 2013; Rowley, Sellers, Chavous ve Smith, 1998).

Akran ilişkilerinde yaşanan “ilişki sorunları, karşı koyma, saldırganlık, aşırı hareketlilik, kaygı ve depresyon, okul başarısızlığı, okulu bırakma, madde kullanımı, erken cinsel davranışlar, yasakları ihmal etme” gibi riskli davranışlar kişinin tüm yaşamını etkisi altına alabilecek duygusal sorunların yaşanmasına ve kişinin gelecekteki yaşamını da etkileyecek birtakım izler bırakmasına neden olabilir (Cullinan’dan aktaran Kaner, 2005, s. 242). Bu nedenle kişinin yaşamında sosyal, kişilik ve psikolojik gelişimi açısından belirleyici bir etken olan akran gruplarının sosyal risk faktörlerinin ortaya çıkmasına neden olacak etkisi, aile ve okul ortamlarında sağlanacak etkili ve nitelikli öğrenme ve öğretme ortamlarının kalitesi artırılarak en aza indirgenmeye çalışılmalıdır.

2.3.1.1.2. Sosyal Beceriler

Sosyal beceri, yapısal ve ahlaki durumları tanıma, güvenilir kararlar alma, olumlu ilişkiler kurma, başkaları ile olan ilişkilerin geliştirilmesi, duygularımızı tanıma ve yönetme gibi sosyal ve duygusal öğrenme kaynağı olarak tanımlanabilir (Zins, Weissbert, Wang, & Walberg’den aktaran Steedly, Schwartz, Levin & Luke, 2008). İyi gelişmiş sosyal beceriler, etkili ve pozitif akran ilişkilerinin gelişimine, akademik başarının sağlanmasına ve yetişkin kurallarının başarılı bir şekilde keşfedilmesine yardımcı olmaktadır (Bremer ve Smith, 2004). Bu kapsamda sosyal becerilerin kişilik gelişimine bağlı olarak yapılan gözlemler ve karşılıklı etkileşim yoluyla öğrenilerek kazanıldığı ve başkaları tarafından onaylanan ve toplumda kabul gören davranışların içeriğini oluşturduğu söylenebilir (Tagay, Baydan ve Voltan Acar, 2010).

Çocuğun sosyal ve psikolojik gelişiminin önemli unsurlarından olan sosyal becerilerden yoksunluk, çocuğun yaşamının belirli dönemlerinde karşılaştığı problemlere yönelik bakış açısının ve çözüm üretme becerisinin etkin kullanımını körelterek, toplum, çevre ya da arkadaş ilişkileri açısından uygun olmayan davranışların sergilenmesine zemin hazırlamaktadır (Yiğit ve Yılmaz, 2011). Bu kapsamda bireyin başkaları ile olan ilişkilerini düzenleyerek, toplum tarafından belirlenen kurallara uyumunu kolaylaştıran, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanabilen bireylerin yetişmesinde sosyal beceriler, kişinin akran ilişkilerini, kontrol mekanizmasını, akademik başarısını ve iletişimsel becerilerini düzenleyen bütüncül bir denge kurmaktadır (Duran, Çeliköz ve Özdemir Topaloğlu, 2013).

Kabakçı ve Fidan (2008)'a göre, İlköğretim ikinci kademede sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalar, öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları, okula yönelik ilgileri, mesleki yönelim konusundaki tercihleri ya da iletişim becerilerinin gelişiminin yanında; problem çözme ya da sorunlarla başa çıkma becerisi kazandırma, şiddet eğiliminin azalması ya da ailevi ilişkilerin dengelenmesine yönelik risk olabilecek birçok davranışın azaltılmasında etkili olmaktadır.

2.3.1.2. Aile Kaynaklı Sosyal Risk Faktörleri

Aile, insan kişiliğinin aile bireyleri ile olan ilişkilerden etkilenecek gelişmesinde, model alma yoluyla belirli davranışların kazanılmasında ve yaşantıların yapılandırılmasında önemli etkileri olan bir kurumdur (Altınköprü, 2004, s. 62). Tüm kurumlar çocuğun hem kişilik gelişiminde, hem de duygusal ve davranışsal özelliklerinin belirlenmesinde aile faktörünün temel bir rol aldığını kabul etmektedirler (Kaner, 2005, s. 241). Bu nedenle çocuğun yetiştiği ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve kültürel yapısı, sağlıklı iletişim ve karşılıklı ilişkilerde tutarlılık çocuğun kişilik gelişiminde belirleyici ailesel risk faktörleri olarak rol almaktadır (Güven, 2005, s. 244).

Kırımsoy vd. (2013, s. 201)'ne göre, sosyal risk durumu kapsamında değerlendirilen ailesel risk faktörleri şu şekilde ifade edilmektedir:

- Ebeveynlerin alkol- madde bağımlılığı, depresyon, anti sosyal kişilik bozuklukları,
- İstismarın olduğu aile ortamı,
- Ebeveynler arası çatışma,
- Bozuk evlilik ilişkisi,
- Anne-baba arası ayrılık/ boşanma,
- Ailede ciddi fiziksel hastalık/ölüm,
- Uçlarda veya tutarsız özellikle katı disiplin uygulamaları,
- Sevgisiz anne-baba,
- Güvensiz bağlanma,
- Ebeveynlerde düşük eğitim düzeyi,
- Çocuk sayısının fazla olması

Bu kapsamda kalabalık ailelerde büyüme, ekonomik yetersizlikler, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olması, parçalanmış aileler, ailenin çocuğa karşı olumsuz tutumu ve yaklaşımı, iletişim eksikliği ve tutarsız davranışlar gibi birçok nedenler çocuklardaki

akademik ve davranış problemleri açısından risk oluşturabilecek durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaner, 2005, s. 241). Bu nedenle aile bağı ve sevgisinden uzak kalan çocuklar gelecekte kendilerinden beklenen görev ve sorumluluklar ile olumlu davranışsal tepkileri gerçekleştirme konusunda zorluk yaşayacaklardır. Karşılaştıkları problemleri çözerken anne ve babanın yol gösterici desteğini yanında bulamayan çocuklar, sorunlarına çözüm bulmakta zorlanacaklar ve bu durumun bir sonucu olarak çocuklarda “suça yönelme, saldırgan davranışlar sergileme, yalan söyleme ya da duygusal bir takım sorunlar yaşama” gibi davranış bozuklukları görülecektir (Şengün, 2007).

Ebeveynlerin en önemli görevlerinden biri, karşılıklı ilişkilerde sosyalleşmeyi arttıracak tutum ve davranışların başarı ile doğru orantılı olacak şekilde çocuğa kazandırılmasını sağlayacak pozitif düşüncenin gelişimine katkıda bulunmaktır. Nitekim pozitif düşünen bireyler, yaşanan zor durumların üstesinden gelme, karşılaşılan sorunları çözme ve yaratıcılık gibi temel becerileri hayatlarına entegre etme konusunda negatif düşünen bireylere göre daha başarılı olmaktadır (Yusufoff, 2012, s. 24). Bu nedenle psikolojik sağlık gelişimi açısından ailesel problemlere bağlı olarak ortaya çıkan risk faktörlerinin en aza indirgenerek ortadan kaldırılması bir takım koruyucu etkenleri gerekli kılmaktadır. Bu koruyucu etkenler Kırımsoy, vd., (2013, s.201)’ne göre şu şekilde özetlenmiştir:

- Aile birliğinin güçlü olması,
- Aile bireyleri arasında duygusal yakınlığın olması,
- Anne-babaların destekleyici tutumları,
- Evde yerinde ve uygun kuralların uygulanması,
- Güvenli, duyarlı, tutarlı, sevgiye dayalı ebeveyn- çocuk ilişkisi,
- İyi kardeş ilişkisi,
- Büyük kardeşin varlığı

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 5. maddesine göre, ailenin her türlü şartta ve koşulda en önemli sorumluluklarından biri, çocuğun kendi yaşamı ve yaptıklarının sonuçları ile ilgili önemli kararları alırken çocuğun isteklerine saygı duyması ve bu süreçte çocuğa rehberlik ederek, gelişim halindeki yeteneklerini kullanmasına izin vermesi ile ilişkilidir. Ayrıca sözleşmenin 12. maddesi, çocukları etkileyecek kararların alınması sürecinde, çocuğun fikirlerini özgürce sunmasına izin verilmesi gerektiğini ve 13. maddesi ise, anne ve babanın her zaman çocuk için en iyi olanı dikkate alması gerektiğini vurgulamaktadır (Şirin, 2013, s. 16). Bu kapsamda aile, çocuğun öznelliğini merkeze alarak, çocuğa sağlıklı bir kişilik kazandırmak, geleceğe yön veren bireyler olarak topluma

kazandırılmasına katkıda bulunmak, düşünen, üreten ve yaratıcı fikirleri besleyen zihinsel bir gelişim sağlamak amacıyla çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyen faktörleri en aza indirgeyerek çocuğun akademik ve sosyal gelişimine katkıda bulunmalıdır.

2.3.1.3. Çevre Kaynaklı Sosyal Risk Faktörleri

Sosyal bir varlık olarak insanın duygu, düşünce ve kişilik gelişimi açısından farklılık göstermesi ve kendine özgü bir takım davranışlar sergilemesi insanı farklı açılardan farklı algılamalara yönlendirmektedir (Boholm, 1998). Çünkü bireyin hayatı boyunca gerçekleştirdiği davranışların kaynağı onun kişiliğini oluşturmaktadır. Bu kapsamda kişiliğin oluşmasında kalıtsal özelliklerin yanı sıra insanın içinde yaşadığı çevrenin de etkisi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle kişinin doğuştan getirdiği özellikler çevresel faktörlerin etkisiyle işlenmekte ve kişiliğinin tamamlanmasında etkin bir rol oynamaktadır (Güney, 2013, s. 15).

Eğer kişi psikolojik ve sosyal gelişim süreçlerine uyumlu, her türlü temel gereksinimlerinin karşılandığı bir sosyal çevrede yaşamını sürdürüyorsa hayatta karşılaşılabileceği tehlikeler ve bu tehlikelerin ortaya çıkaracağı sonuçlar hakkında subjektif bir değerlendirme yapabilecektir. Ancak aksine bir durum söz konusu olduğunda kişi koruyucu önlemler konusunda etkili stratejiler geliştiremeyecektir (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009, s. 18). Bu doğrultuda Kırımsoy vd. (2013, s. 201)'ne göre, sosyal risk durumu kapsamında değerlendirilen çevresel risk faktörleri şu şekilde ifade edilmektedir:

- Akranlarına karşı agresif davranışlar sergileme
- Akranlar tarafından dışlanma
- Eğitim ortamlarının kalitesinin düşük olması
- Okuldan kaçma
- Düşük sosyoekonomik düzey
- Kurumda büyüme
- Çevre/okul değişikliği
- Okul dışı aktivitelere ulaşmada güçlük
- Başka bir şehirden göç etme
- Suç ve şiddetin sık görüldüğü çevre ve arkadaşlar arasında yetişme
- Yoksulluk vb...

Kişisel ve aile yaşantılarına bağlı olarak çocuklar üzerinde oluşturulan baskılara, çocukların yaşam standartlarını etkileyen yönlendirmelere ve çevresel yargıların kendi içindeki katılığından ve değişmezliğinden kaynaklanan yerleşmiş kalıplara bağlı olarak gelişen olumsuz çevresel faktörler, çocuğun toplum ve gruplar içinde kendine yer edinmesine kaynak oluşturacak ifade yetisinin örselenmesine, sorunlar karşısında üretilen çözümlerin sınırlarının daralmasına ve tüm bunların sonucu olarak yaratıcılığının körelmesine zemin hazırlamaktadır (Yolcu, 2009, s. 203). Bu nedenle riskli davranışların belirlenerek koruyucu önlemlerin alınmasında kişinin yaşadığı duruma ilişkin kararlarının belirleyicisi olan çevre faktörü büyük önem taşımaktadır (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009, s. 18). Çevre faktörüne bağlı olarak ortaya çıkan risk faktörlerine karşı geliştirilen koruyucu etkenler Kırımsoy, vd., (2013, s. 201)'ne göre şu şekilde özetlenmiştir:

- Arkadaşlık ilişkilerinin iyi olması ve yakın arkadaşı olma
- Arkadaşları tarafından kabul görme
- Olumlu akran etkisi
- Başkaları ile iyi geçinme
- İyi eğitim ortamlarına sahip olma (çocuğu önemseyen okullar gibi)
- Okul dışında grup aktivitelerine katılma,
- Aile dışında bir yetişkinle yakın ilişkisinin olması (öğretmen, akraba, akran)

Kişi içinde yaşadığı çevrede sürekli etkileşim ve iletişim halinde olduğu insanların günlük yaşamlarındaki temel alışkanlıklarını, gelenek ve göreneklerini, örf ve adetlerini, amaç ve hedeflerini modelleyerek, bir takım kültürel özellikleri öğrenir ve bunları yaşamının bir parçası haline getireceği davranışlarla ilişkilendirir (Güney, 2013, s. 190). Bu nedenle kişinin içinde yaşadığı sosyal çevre, onun yaşam standartlarını ve kalitesini etkileyerek, toplum içindeki rolünü belirleyecek davranışsal tepkilerinin ve değer yargılarının oluşmasında etkili bir rol oynamaktadır.

2.3.1.4. Okul Kaynaklı Sosyal Risk Faktörleri

Okul faktörü, kişinin akademik başarısının gelişimini etkileyerek mesleki seçimlerindeki kararlarının doğruluğunu belirleyen ve kişinin toplumsallaşma sürecine destek oluşturan etkili bir risk faktörü özelliği taşımaktadır. Çocuk hakları sözleşmesinin 28. ve 29. maddelerine göre, kişinin eğitim hakkı onun kişiliğini, yeteneklerini, zihinsel ve fiziksel becerilerini en etkili şekilde düzenleyerek, geliştirmelidir (Şirin, 2013, s. 16). Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, her türlü

gereksinimlerinin karşılanarak ilgi alanlarına göre öğrenme ortamlarının düzenlendiği bir gelişimsel süreç izlenmelidir. Bu kapsamda okul ortamının öğrencilerin davranışlarının ya da davranışsal bozukluklarının oluşumuna yapacağı olumsuz katkılar şu şekilde ifade edilmektedir (Cullinan; Hallahan ve Kauffman; Kauffman; Kazdin; Keogh ve Seydlitz ve Jenkins'den aktaran Kaner, 2005, s. 244):

- Öğretmenlerin öğrencilerin duygusal yapıları ve kişilik gelişimlerinden kaynaklanan bireysel farklılıklarına duyarlı olmamaları,
- Öğretmenlerin sınıf kurallarını düzenleme ya da sınıf ortamında oluşabilecek bireysel çatışmaları kontrol etme gibi sınıf yönetimi gerektiren temel beceriler konusunda yetersiz kalmaları,
- Öğretmenlerin öğrencilerin sergiledikleri davranışlar ya da yapılan ders içi etkinliklere bağlı olarak gösterdikleri başarı düzeyleri hakkında çok yüksek ya da çok düşük beklentiler içinde olmasının yanında; öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine ve performanslarındaki başarı oranını arttırmalarına sebep olacak pekiştirici ya da geribildirimleri kullanmaktan kaçınmaları,
- Verilen ödevlerinin anlatılan konulara ve öğrenci düzeyine uygunluğunun dikkate alınmaması
- Sınıf ya da okul ortamında uyulması gereken kuralların birbirleriyle tutarlılık göstermemesi ve bu kapsamda öğrencilerin kurallara uyumundaki dengeyi bozacak çok katı ya da çok yumuşak kurallar tercih edilmesi,
- Okul programlarının çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda oluşturulmaması,
- Öğretmenin ve akran gruplarının karşılıklı ilişkilerde kişisel özellikleri tetikleyecek etkili bir davranış modeli sergilememesi,
- Okulun kazandırılması planlanan olumlu davranış modeline uygun olmayan ve suç oranının yüksek olduğu bir yerleşim bölgesinde olması ve öğrencilerin verimli bir öğrenme-öğretme ortamında akademik başarılarına katkıda bulunacak araç-gereç, materyal ve kaynak yetersizliği yaşaması.

2.3.2. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Korunmasında Devletin Görevleri

“Ağacı e mek ve insanı eğitmek arasında bir ilişki kurulduğu için “a a  ya  iken e ilir” atasözü ortaya çıkmıştır”. Bu sözün özünde çocukların sosyal, ruhsal, psikolojik ve kişilik gelişimleri açısından tüm yaşantıları boyunca etkililiğini sürdürecek bir takım olumlu davranışsal kazanımlar sağlamasına ilişkin olarak küçük ya lardan itibaren, istenilen şekilde ve doğrultuda e itilebilecekleri gerçeği anlatılmaktadır (Arslan, 2014). Bu nedenle topluma yararlı, kendi ayakları üzerinde durabilen ve sağlıklı bir kişisel ve davranışsal gelişim sergileyen bireylerin yetiştirilmesinde çocuklara küçük ya lardan itibaren öğretilen bilgi ve kazandırılan rol modellerin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Çocuklara bireysel farklılıkları dikkate alınarak aile ve okul içinde verilecek eğitimin niteliği ve çocuğun topluma etkin katılımını sağlayan duygusal ve kişisel davranışlarının ortaya koyduğu sonuçlar devletin çok yönlü anlayışı çerçevesinde değerlendirilmeli ve çocuğun her türlü davranışından ve gereksiniminden doğan hakları devlet tarafından güvence altına alınmalıdır.

Çocukların haklarına yönelik gelişimsel düzenlemeler içinde 20 Kasım 1989’da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve 1990’da yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler  ocuk Hakları Sözleşmesi,  ocukların haklarının sınırlarını belirleyen ve bu hakların devlet tarafından güvence altına alınmasını sağlayan 54 madde içermektedir ( irin, 2013, s. 37). Bu kapsamda sözleşmenin temel amacı çocuğun her türlü bakılma ve korunma ihtiya ını karşılama, duygu ve düşüncelerini, değer yargılarını dikkate alma, çocuğa seçme ve kendi yaşamına ilişkin kararları anne-baba rehberliğinde kendi isteği doğrultusunda alma, yaşam kalitesini arttırma ve sağlığını koruma gibi çocuğa öncelikli yüksek yararlar temin etmektir (Akyüz, 2000, s. 79;  irin, 2011, s. 13).

Birleşmiş Milletler  ocuk Haklarına dair Sözleşme’nin temel ilkeleri  u şekildedir (Kırımsoy vd., 2013, s. 22-23):

- Çocuğun Ya aması ve Gelişmesi İlkesi: “Yaşamak, her çocuğun temel hakkıdır ve herkesin ilk görevi çocukların yaşamını korumaktır”. Bu kapsamda devletler çocuğun bedensel, zihinsel, ahlaki ve toplumsal gelişimine katkıda bulunacak standartları sağlamalı ve çocukların topluma  zg r bir şekilde katılarak yaşamlarını sürdürmelerine yönelik gerekli önlemleri almalıdır.
- Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi: Çocuğun her türlü gereksinimini ve ihtiyaçlarını temel alarak, çocuğun tüm yaşamını olumsuz etkileyecek ve geleceğe yönelik bir

takım izler bırakacak tehlikeli durumlarla karşılaşmalarını engellemek amacıyla alınan önlemleri ifade etmektedir.

- Çocuğun Katılımı İlkesi: Çocuğun yaşamda etkin bir şekilde rol alması, kendi yaşamı ile ilgili alınacak kararlarda düşüncelerini özgürce ifade edip, bu kararların alınması ve ortaya çıkacak sonuçların değerlendirilmesine sürecinde etkili olması anlamına gelmektedir.
- Ayrım Gözetmeme İlkesi: Fiziksel özellikleri, dili, dini, ırkı ya da cinsiyeti her ne olursa olsun bütün çocuklar eşittir ve istisnasız kendilerine tanınan her haktan yararlanma özgürlüğüne sahiptirler.

2.4. İlgili Araştırmalar

Sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesine ilişkin olarak yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde, yapılan çalışmaların genellikle farklı illerde yaşayan çocukların risk faktörlerinin tespit edilmesine yönelik çalışmalarla sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sanat eleştirisinin farklı çalışmalarda öğrencilere sağladığı katkıların neler olduğunu tespit eden çalışmalara rastlanmakla birlikte, sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve bu yolla davranışları üzerindeki etkisinin araştırılmasına dönük her hangi bir çalışmaya, ulaşılabilen literatür kapsamında rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma kapsamına giren sosyal risk altındaki çocuklar değişkeni göz önünde bulundurularak bu değişkene yakın bulunan ve ulaşılabilen bazı araştırmalara yurt içinde ve yurt dışında yapıldığı yıla göre yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Avcı (2008), tutuklu çocuklar üzerine yaptığı araştırmasında 18 yaş altı 18 tutuklu çocuğun aile yapısı, ailenin göç etmiş olması, ailenin konut ve demografik özellikleri, arkadaş ve okul çevresi ile boş zamanların değerlendirilme şekilleri gibi faktörler nedeniyle suça yöneldiklerine ilişkin sonuçlara ulaşmıştır.

Güngör (2008), sokakta yaşayan ve çalışan çocuklar üzerine yaptıkları araştırmalarında bu çocukların yaşadıkları çevrede maruz kaldıkları olumsuz davranışların modellenmesine ilişkin risk faktörleri, düşük ekonomik gelir ya da aile yapısına bağlı olarak gelişen durumlar nedeniyle suç işlemeye daha fazla eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda

arkadaş grubunun bu olumsuz davranışların sergilenmesinde kabul görmek ya da itibar kazanmak için önemli bir rol modeli oluşturduğunu belirtmiştir.

Şimşek, Erol, Öztop ve Özer Özcan (2008), kurum bakımındaki çocuklarda ve ergenlerde görülen davranışsal ve duygusal sorunları araştırdıkları çalışmalarında kurum bakımındaki çocuk ve gençlerin çocuk ruh sağlığı açısından önemli bir risk grubu oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda kurum bakımında yetişen çocukların ailesinin yanında büyüyen çocuklara göre, anksiyete, depresyon ve somatik sorunlardan oluşan içe yönelim sorunları ile saldırgan davranışlar ve kurallara karşı gelme gibi dışa yönelim sorunlarını daha fazla yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Esen Aktay (2010), risk altındaki ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini toparlama güçlerini inceldiği çalışmasında ebeveynlerin ayrı ya da boşanmış olmalarının öğrencilerin kendilerini toparlamada güçlük yaşamalarına sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca boşanma sonrası ebeveynlerin yeniden evlenmesi ve üvey kardeşe sahip olma faktörleri bu durumu tetiklemektedir. Diğer taraftan öğrencilerin okulda yapılan etkinliklere katılımlarının öz güvenlerini arttırarak, akademik başarıyı da olumlu anlamda etkilediği ve okul yaşamındaki başarının öğrencilerin kendilerini toparlama güçleri üzerinde etkili bir olumlu faktör olduğunu tespit etmiştir.

Suğur ve Doğru (2010), koruma altındaki çocukların aile ve devlet algıları üzerine yaptıkları çalışmalarında yetiştirme yurtlarında kalan çocukların genel olarak aile ve devlet kavramlarına yönelik olumlu düşüncelere sahip olduklarını ancak terk edilmiş, yurda yerleştirilmiş ya da yardıma muhtaç duruma düşmüş olmalarının sorumlusu olarak kendi aile bireylerine ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, koruma altındaki çocukların devleti kendilerini koruyup kollayan, sorunlarını çözüme kavuşturan bir otorite olarak kabul ettikleri ve bu nedenle kendilerini diğer akranları ile kıyasladıklarında daha şanslı olduklarını düşünerek, kendilerini sosyal alandan dışlanmış kabul etmediklerini şeklinde belirtilmiştir.

Tuncay Özer (2011), sanat eğitiminin risk altındaki çocukların agresif davranışlarının azaltılmasındaki rolünü araştırdığı çalışmasında saldırganlık ölçeği üzerinden elde ettiği sonuçlara göre sanat eğitiminin öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özer (2013) ise, RİSKADER derneği sanatla şekillenen gençler projesi kapsamında bağlama, keman, gitar, piyano, resim, seramik ve ebru gibi sanat teknikleri kullanılarak

eğitim alan risk altındaki çocuklar üzerine sanat eğitiminin katkılarının öğretmen, veli ve kurum görevlilerinin görüşleri doğrultusunda tespit ettiği çalışmada sanat eğitiminin risk altındaki çocuklar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon ve Hooper (2006), çalışmalarında çoklu risk faktörüne sahip olan çocukların erken çocukluk, okula başlama ya da okullara geçiş dönemlerinde, sosyo-duygusal ve akademik problemleri yaşamış olmasının daha muhtemel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında ise, çocuk, aile ve okul faktörüne bağlı olarak özellikle ebeveynlerin çocuğun okuma, matematik ve sosyal becerileri ile davranış problemleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmada erken çocukluk döneminde risk faktörlerine maruz kalan çocukların sınavlarda daha düşük bir okuma ve matematik becerisi ile daha az olumlu sosyal beceriler gösterdiklerini ve daha fazla problemli davranışlar sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Duncan ve Brooks-Gunn (2000), çocuğun ev ortamının kalitesi, anne-çocuk etkileşimindeki sıcaklık, evin fiziksel koşulları ve çocuğa sunulan öğrenme fırsatları gibi ailenin gelir düzeyine bağlı koşulların çocuğun davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre düşük gelir ebeveynlerin mahalle ve okul seçimlerini sınırlandırdığı için çocuklar, suç, işsizlik ya da olumsuz rol modellemesindeki sosyal düzensizlikler ya da oyun alanı, çocuk bakımı, sağlık tesisleri, park alanları ve okul sonrası programlar gibi çeşitli aktivitelere yönelik yetersizlikleri olan mahallelerdeki riskli davranış biçimlerine maruz kalabilmektedirler.

Geng (2014), Çin ve İngilizce sözlükler, akademik dergiler, raporlar, tez vb. kaynakları inceleyerek, eleştirel düşünmenin tanımına ilişkin bir içerik analizi çalışması yapmış ve her tanımın, disiplinin ve ortaya çıkış zamanının doğasına göre bu tanımları kodlayarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre eleştirel düşünmenin doğası; karar, tartışma, sorgulama, problem çözme, bilgiyi işleme, bilişötesi, beceri ve eğilimler olmak üzere 7 kategori altında toplanmaktadır.

Shahsavar ve Hoon (2013), Pedagojik bloglama yöntemini kullanarak 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye çalıştıkları çalışmalarında bloglama yoluyla sokratik sorgulama öğretiminden önce ve sonra öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sokratik sorgulama öğretiminden

sonra öğrencilerin sorular sorarak daha fazla düşündükleri ve kavram ve fikirleri daha fazla sorguladıklarını tespit etmişlerdir.

Whitaker, Orzol ve Kahn (2006), ailesel risk faktörü yaşayan çocukların diğer çocuklara göre daha fazla saldırganlık, anksiyete, depresyon ve hiperaktivite sorunları yaşadığını belirtmektedirler. Onlara göre madde bağımlısı olan, şiddete maruz kalan ya da zihinsel sağlık problemi yaşayan anne faktörü, çocuğun gelişim sürecini olumsuz etkileyerek davranış problemlerini tetikleyebilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme süreçlerine ilişkin bilgilere, verilerin toplanması ve çözümlenmesi için kullanılan veri analizi tekniklerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

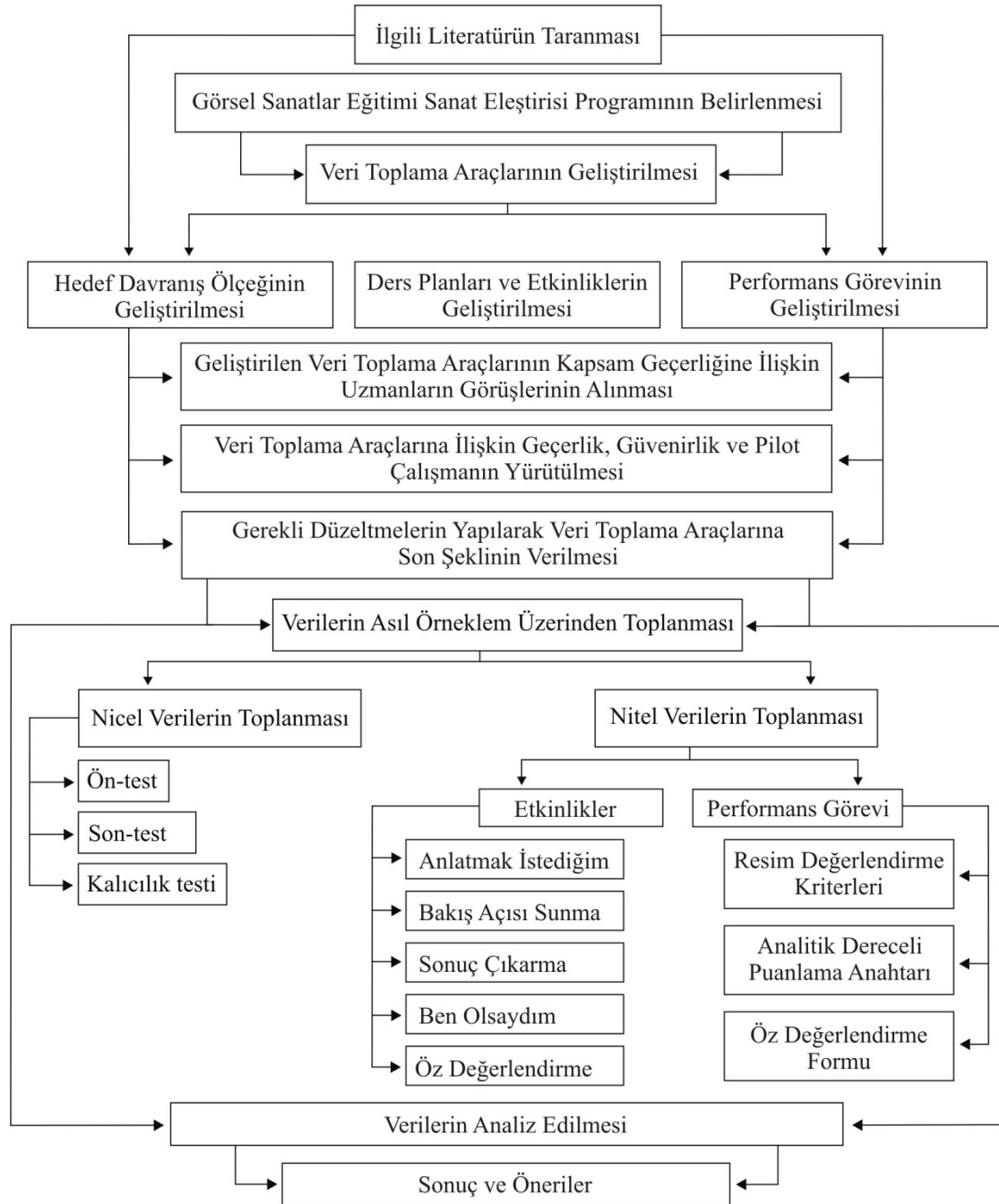
Yapılan çalışma, araştırma sorularından elde edilen verileri çeşitlendirmek, birleştirmek, karşılaştırmak ve araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamak amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem çalışmasıdır (Creswell ve Garrett, 2008; Creswell ve PlanoClark, 2014, s. 6). Bu doğrultuda araştırmada, sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına yansıtma düzeyleri arasındaki ilişki çözümlenirken karma yöntem desenlerinden; nicel ve nitel yaklaşımların eş zamanlı uygulanıp birbirinden ayrı olarak çözümlendiği ve sonuçların birleştirilerek yorumlandığı “yakınsayan paralel desen” kullanılmıştır (Creswell ve PlanoClark, 2014, s. 79).

Araştırmanın deneysel olarak düzenlendiği nicel araştırma yaklaşımında, Campbell ve Stanley (1963, s. 7) tarafından sınıflandırılan ve tekrarlı ölçümler deseni olarak tanımlanan, deneme öncesi modellerden “tek grup ön test-son test modeli” kalıcılık testi de uygulanarak kullanılmıştır. Derinliğine ya da genişliğine kapsamlı gözlemlerin yapılmak istendiği durumlarda özellikle uygun olan bu yaklaşımda, deneklerin davranışlarında zamana bağlı anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı araştırılmaktadır (Büyüköztürk, 2013, s. 68; Karasar, 2009, s. 95). Bu amaçla sosyal risk grubu öğrencilerden, deneme öncesi modelin “tek grup ön test-son test modeli” kullanılarak nicel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın durum çalışması modelinde düzenlendiği nitel araştırma yaklaşımında ise, görsel sanatlar eğitiminin sosyal risk grubu öğrencilerinin davranışları üzerindeki etkisini,

eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilendirerek ortaya koymak ve nicel araştırma yaklaşımından elde edilen verilere destek sağlamak amacı ile durum çalışması modellerinden “bütüncül tek durum deseni” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 326) kullanılmıştır.

Araştırmanın tasarlanması ve yürütülmesine ilişkin şematik yapı Şekil 4’de özetlenmiştir.



Şekil 4. Tezin akış şeması

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Rize il merkezinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi İlköğretim Okullarında öğrenim gören ve sosyal risk altında olduğu tespit edilen öğrenciler oluşturmaktadır.

Deneysel çalışma kapsamında araştırmanın örneklemi bu evren içinden “soruna en uygun kesimini gözlem konusu yapmak” (Sencer, 1989, s. 386) ve sanat eğitimi deney öncesi grubunu oluşturmak amacıyla Rize il merkezinde yer alan bir İlköğretim Okulunun 7. sınıfında öğrenim gören ve sosyal risk altında olduğu tespit edilen toplam 54 öğrenci (27 kız, 27 erkek) oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamı ön test-son test ve yapılan tüm etkinliklere katılmış; performans görevine ise devamsızlık ve gönülsüzlük gibi nedenlerle 50 öğrenci (26 kız, 24 erkek) katılmıştır.

Çepni (2007, s. 21)’ye göre, mahkûmlar, yetiştirme yurtları ya da sigara kullanan bireyler gibi özel durumu olan kişiler üzerinde yapılan bazı özel araştırma durumlarında amaçlı örneklem seçimi kaçınılmazdır. Bu nedenle araştırma örnekleme belirleme aşamasında çalışma grubunun sosyal risk altındaki çocuklardan oluşması nedeniyle amaçlı örneklem seçimi yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda örneklem oluşturulurken Rize il genelindeki tüm ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sosyal risk grubu öğrencilerinin en yoğun olduğu bir ilköğretim okulu seçilerek, bu okulda öğrenim gören öğrencilerin risk faktörlerini belirlemek amacıyla tüm öğrencilere sosyal risk faktörleri belirleme formu uygulanmıştır.

Anne babası boşanmış ya da ayrı yaşayan, anne ya da babadan herhangi biri ya da her ikisi de hayatta olmayan, maddi imkânsızlık, göç, sağlık problemleri, akademik başarısızlık, yaşanılan çevre gibi çeşitli nedenlerle risk altında olan öğrenciler tespit edilerek araştırma örnekleme oluşturulmuştur. Sosyal risk faktörleri belirleme formuna göre seçilen öğrencilerin risk durumları ayrıca sınıf ve rehber öğretmenlerinin görüş ve onayı alınarak değerlendirilmiş, öğrenciler ve aileleri yapılacak çalışma konusunda bilgilendirilmiş ve bu doğrultuda 61 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır. Ancak bu örneklem içinden devamsızlık nedeniyle derse ve etkinliklere katılım sağlayamayan 4 öğrenci, uygulanan ölçek ve etkinliklere geliş güzel cevap verdiği gözlemlenen 2 öğrenci ve ailesi tarafından uygulamaya alınmasına izin verilmeyen 1 öğrenci olmak üzere toplamda 7 öğrenci örnekleme dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırma, sosyal risk altında olduğu tespit

edilen 54 kişilik (27 kız, 27 erkek) bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemi

Sınıf Şubesi	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
7/A	7	25,9	7	25,9	14	25,9
7/B	8	29,6	8	29,6	16	29,6
7/C	8	29,6	4	14,8	12	22,2
7/D	4	14,8	8	29,6	12	22,2
Toplam	27	100,0	27	100,0	54	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 54 kişilik örneklem 7. sınıflardaki 4 farklı şubede (A/B/C/D) yer aldığı görülmektedir. Araştırmada riskli olduğu tespit edilen öğrencilerin farklı şubelerde yer alması, bu öğrencilerin tümünün belirli saatlerde ya da okul saatleri dışında tek bir sınıfta toplanarak, derslerin işlenmesi sürecini güçleştirmiştir. Bu nedenle her bir şubede bulunan risk altındaki öğrenci sayısının fazla olması nedeni ile hazırlanan görsel sanatlar eğitimi programı ve bu programa ilişkin öğretim süreci her bir şubede ayrı ayrı yapılarak, sadece riskli olduğu tespit edilen öğrencilerden elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmiştir.

3.2.1. Öğrencilerin Sosyal Risk Faktörlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırma örneklemine riskli öğrencilerden oluşması nedeniyle, araştırmaya katılan her bir öğrencinin kimliği gizli tutularak, risk faktörlerine ilişkin detaylı bilgiler etik kurallar çerçevesinde sunulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda hangi öğrencinin hangi risk faktörlerini taşıdığını açıkça belirterek, her bir öğrenciyi ayrı ayrı risk faktörleri bakımından değerlendirmek yerine, sosyal risk faktörleri belirleme formunda bir ya da daha fazla seçeneği işaretlemiş olan her bir öğrencinin risk durumlarının frekans ve yüzde değerleri kullanılarak verilmesi uygun bulunmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin sosyal risk içeren durumları bireysel farklılıkları, ailesel özellikleri ve yaşadıkları çevrenin etkisi ile ortaya çıkan olumsuz koşullar dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin risk faktörlerine ilişkin demografik bilgiler cinsiyet faktörü de dikkate alınarak frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilmiş ve Tablo 2’de sunularak, yorumlanmıştır.

Tablo 2. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Risk Faktörlerine İlişkin Bilgiler

Sosyal Risk Faktörleri		Cinsiyet				Toplam	
		Kız		Erkek			
		f	%	f	%	f	%
Bireysel	Düşük akademik başarı	5	22,73	16	55,17	21	41,18
	Aşırı saldırganlık eğilimi	5	22,73	10	34,48	15	29,41
	Sağlık problemi	4	18,18	2	6,90	6	11,76
	İçine kapanıklık	6	27,27	-	-	6	11,76
	Aşırı yalan konuşma	2	9,09	1	3,45	3	5,88
Toplam		22	100	29	100	51	100
Çevresel	Maddi imkânsızlık	6	46,15	4	25,00	10	34,48
	Başka şehirden göç etme	4	30,77	2	12,50	6	20,69
	Yaşanılan çevrede şiddet ve hırsızlık	3	23,08	3	18,75	6	20,69
	Okul saatleri dışında çalışma	-	-	3	18,75	3	10,34
	Yurtta kalma	-	-	2	12,50	2	6,90
	Alkol kullanan arkadaş çevresi	-	-	1	6,25	1	3,45
	Doğal afetlere maruz kalma (deprem)	-	-	1	6,25	1	3,45
Toplam		13	100	16	100	29	100
Ailesel	Anne ya da babadan şiddet görme	1	11,11	4	50,00	5	29,41
	Anne ölü	2	22,22	1	12,5	3	17,65
	Baba ölü	2	22,22	1	12,5	3	17,65
	Anne-baba ayrı	3	33,33	-	-	3	17,65
	Anne üvey	1	11,11	1	12,5	2	11,76
	Anne-baba boşanmış	-	-	1	12,5	1	5,88
Toplam		9	100	8	100	17	100

Tablo 2’ye göre sosyal risk grubu öğrencilerinin risk faktörleri “bireysel”, “çevresel” ve “ailesel” olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bireysel risk faktörlerinin “düşük akademik başarı”, “aşırı saldırganlık eğilimi” “sağlık problemi”, “içine kapanıklık” ve “aşırı yalan konuşma” gibi durumlar şeklinde geliştiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun düşük akademik başarıya (%41,18) sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum kız ve erkek öğrenciler açısından değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin (16 kişi) kız öğrencilere (5 kişi) göre akademik başarılarının da daha düşük olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan sosyal risk grubu öğrencilerinin %29,41’inin akademik başarısızlık kadar, “dövme”, “tokat atma”, “bağırma”, “bazı aletlerle vurma”, “yumruklama” ve “küfür etme” gibi aşırı saldırganlık eğilimi olduğunu gösteren davranışsal tepkiler sergiledikleri de tespit edilmiştir. Bu durum kız ve erkek öğrenciler açısından değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin (10 kişi), kız öğrencilere oranla (5 kişi) saldırgan davranışları sergileme eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, erkek öğrencilerin daha düşük akademik başarı ile daha saldırgan eğilimli davranışsal bir gelişim sergiledikleri ile

ilişkilendirilerek, toplumdaki kız erkek rol modellemesinin öğrenciler üzerindeki etkisinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Sosyal risk grubu öğrencilerinin bireysel olarak taşıdıkları bir diğer risk faktörünün sağlık problemi olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan sosyal risk grubu öğrencilerinin %11,76'sının böbrek ya da kalp gibi hastalıklar nedeniyle sağlık problemi yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda kız öğrencilerin %27,27'sinin içine kapanık olduğu ve bu nedenle sınıfta söz almaktan çekindikleri, sosyal faaliyetlere katılım konusunda çekingen davrandıkları, arkadaş ve öğretmenleri ile olan diyaloglarında kendilerini ifade etmekte yetersiz kaldıkları konusunda sınıf ve rehber öğretmenleri tarafından detaylı bilgi edinilmiştir. Aynı zamanda sosyal risk grubu öğrencilerinin %5,88'inin aşırı yalan konuşma eğilimi sergiledikleri ve bu nedenle derse geç kalma, öğretmen ve arkadaşları ile olan ilişkilerinde özellikle zor durumda kaldıklarında yalana başvurma gibi kişisel gelişim problemi yaşadıkları tespit edilmiştir.

Sosyal risk altındaki öğrencilerin çevresel risk faktörleri incelendiğinde, genel anlamda “maddi imkânsızlık”, “başka şehirden göç etme” ve “yaşanılan çevrede şiddet ve hırsızlık” olaylarının yaşanması gibi çevresel risklere maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Özellikle çevresel risk faktörüne bağlı olarak başka şehirden göç eden öğrencilerin sayısı (6 kişi) dikkat çekmektedir. Nitekim göç olgusunun, kişinin sosyal uyumunu zorlaştıran, arkadaşları ve içinde yaşadığı çevrenin genel özelliklerine yönelik alışkanlıklarını etkileyen önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Ayrıca yaşanılan çevrede şiddet ve hırsızlık olaylarının yaşanması kişinin hem özgür bir yaşam sürmesindeki cesaretini örseleyici hem de model alma yoluyla bazı olumsuz davranışları kazanabileceği etkili bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Nitekim bir erkek öğrencinin alkol kullanan bir arkadaş çevresine sahip olması, çevresel risk faktörünün çocuk üzerindeki olası olumsuz etkisi konusunda endişelendirmektedir.

Sosyal risk altındaki çocukların ailesel risk faktörleri incelendiğinde, öğrencilerin bir kısmının (5 kişi) anne ya da babadan şiddet gördükleri ve bu durum cinsiyet faktörü açısından değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin (4 kişi) kız öğrencilere (1 kişi) göre anne ya da babadan daha fazla şiddet gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durum düşük akademik başarı, ve aşırı saldırganlık eğilimi ile ilişkilendirildiğinde çocuğun ahlaki değerleri ilk kez tanımaya başladığı aile yapısı içinde şiddete maruz kalmasının sosyal çevresi ile olan ilişkileri ile şekillendiği ve zamanla çocuğun şiddeti davranış haline getirdiği ile

ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan anne ya da babanın ölü olması, anne ve babanın ayrı ya da boşanmış olmasının da bu durum üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal risk grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun düşük akademik başarıya sahip olması nedeniyle öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 3’de ayrıntılı bir şekilde sunulurken, yorumlanmıştır.

Tablo 3. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Karne Notu	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Geçer	2	7,4	8	29,6	10	18,5
Zayıf	3	11,1	8	29,6	11	20,4
Orta	7	25,9	7	25,9	14	25,9
İyi	10	37,0	1	3,7	11	20,4
Pekiyi	5	18,5	3	11,1	8	14,8
Toplam	27	100,0	27	100,0	54	100,0

Sosyal risk grubu öğrencilerinin akademik başarıları 5. ve 6. sınıf notlarının akademik ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Hesaplanan akademik ortalamalar öğrencilerin eğitim gördükleri okulun not sistemi göz önünde bulundurularak, geçer, zayıf, orta, iyi ve pekiyi olmak üzere 5 kategori altında değerlendirilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (geçer: %18,5; zayıf: %20,4) düşük bir akademik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin %25,9’u orta; %20,4’ü “iyi” ve %14,8’i “pekiyi” düzeyinde bir akademik not ortalamasına sahiptir. Bu durum kız ve erkek öğrenciler açısından da farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin (iyi: %37,0; pekiyi: %18,5) erkek öğrencilere (iyi: %3,7; pekiyi: %11,1) oranla daha yüksek bir akademik performans sergiledikleri söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması aşamasında, araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen ölçek, ders planları ve bu amaçla kullanılan materyallere yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Sosyal Risk Faktörleri Belirleme Kriterleri Formu

Sosyal risk kavramı toplumsal, ailesel ve çevresel faktörlere bağlı olarak gelişen ve kişinin psiko-sosyal sağlığını, okul başarısını, eğitim aşamalarına geçişlerdeki uyumunu etkileyerek, aile bireyleri ve sosyal çevresiyle yaşadığı ilişkilerin sonuçlarından doğan gelişimsel bir süreci ifade etmektedir (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009, s. 9). Bu nedenle

yapılan araştırmada sosyal risk faktörleri belirleme kriterleri oluşturulurken anne babası boşanmış ya da ayrı yaşayan, anne ya da babadan herhangi biri ya da her ikisi de hayatta olmayan, maddi imkânsızlık, göç, sağlık problemleri, okul saatleri dışında çalışma, akademik başarısızlık ve aşırı şiddet eğilimi sergileme (Kırımsoy vd., 2013, s. 201; Kaner, 2005, s. 241-245) gibi risk faktörleri göz önünde bulundurularak, öğrencilerin sosyal risk altında olup olmadıklarına karar verilmiştir.

Öğrencilerin risk durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren bir risk faktörleri belirleme kriterleri formu geliştirilerek, uygulama öncesinde öğrencilere uygulanmış ve öğrenciler tarafından bu formda yer alan maddelere verilen cevaplar dikkate alınarak, öğrencilerin risk durumları hakkında bilgi toplanmıştır. Toplanan bilgiler sınıf öğretmenleri, rehber öğretmen ve diğer branş öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle desteklenerek, öğrencilerin risk durumları hakkında karara varılmıştır. Bu kapsamda öğretmenler, öğrencilerin risk durumlarını içine kapanıklık ya da özgüven duyguları, sağlık problemleri, devamsızlık, ailevi problemler ve arkadaşları ya da öğretmenleri ile olan sosyal ilişkilerine göre değerlendirmişlerdir. Sosyal risk faktörü belirleme kriterleri formu ve öğretmenlerden alınan bilgiler ışığında sosyal risk faktörü taşıyan öğrenciler tespit edilerek, araştırmaya dâhil edilmiştir.

3.3.2. Sanat Eleştirisi Hedef Davranış Ölçeği (SEHDÖ)

Sosyal risk grubu öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin ve onlara eleştirel düşünce yoluyla kazandırılması planlan hedef davranışların ne düzeyde olduğunu belirlemek ve bu amaçla sosyal risk grubu öğrencilerinin zamana bağlı olarak eleştirel düşünme becerilerinde ve davranışları arasında kurdukları ilişkide meydana gelen değişimi tespit etmek amacıyla sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen SEHDÖ'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsam ve yapı geçerliği olmak üzere iki şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra, asıl örnekleme uygulanmadan önce 116 kişilik pilot bir örneklem üzerinde taslak ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ile birlikte güvenirlik çalışmaları da yapılarak SEHDÖ asıl örnekleme uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Bu doğrultuda SEHDÖ'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler ayrıntılı bir şekilde sunularak, yorumlanmıştır.

3.3.2.1. Ölçeğin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği geliştirilirken, ölçeğin kapsam ve yapı geçerliğini sağlamak amacı ile izlenen aşamalar Şekil 5’de özetlenmiştir.



Şekil 5. Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği geliştirme aşamaları

Madde Havuzu Oluşturma: Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği geliştirilirken ilk aşamada, sosyal risk altındaki çocukların görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel düşünme becerilerindeki değişimi belirlemeye yönelik kavramsal çerçeve oluşturmak amacıyla eleştirel düşünme bileşenleri ve sanat eleştirisi alt bileşenleri dikkate alınarak bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sosyal risk grubu öğrencilerinin zamana bağlı olarak eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi yolu ile kazandırılması planlanan hedef davranışlarında meydana gelen değişimi tespit etmek amacıyla, ders planları ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik olarak hazırlanan materyallerle ilişkilendirilmiş ve bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzu oluşturulurken öğrencilere kazandırılması planlanan hedef davranışları içeren çeşitli ifadelerin yer aldığı ve eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olduğu kabul edilen 32 tane taslak ölçek maddesi derlenmiştir. Deneklerin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplar için; “tamamen yeterliyim” (4), “oldukça yeterliyim” (3), “biraz yeterliyim” (2) ve “hiç yeterli değilim” (1) şeklinde 4’lü dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Büyüköztürk (2005)’e göre, tepki kategorilerinin fazla olması katılımcıların yeterli bir ayırım yapabilmelerini zorlaştırdığı için derecelendirme sayısı belirlenirken, problemin özelliği ve

katılımcıların akademik düzeyine bağlı olarak 4'lü ya da 5'li derecelendirmelerin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle geliştirilen ölçekte sosyal risk grubu öğrencilerinin akademik düzeyleri göz önünde bulundurularak 4'lü tepki kategorileri kullanılmıştır.

Uzman Görüşüne Başvurma: Madde havuzu oluşturulduktan sonra ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin, ölçülmek istenilen özelliği nicelik ve nitelik bakımından ölçmede yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla, uzman görüşüne başvurularak ilgili maddeler kapsam geçerliliği bakımından değerlendirilir (Büyüköztürk, 2013, s. 179). Bu bağlamda geliştirilen taslak ölçekte yer alan maddeler sanat eğitimi alanında uzman olan 2 akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda, bazı maddelerin benzer olarak aynı yapıyı ölçtüğü, birden çok yargıyı içerdiği, ölçmek istenen ifadeyi ölçmede yetersiz olduğu ve öğrenci düzeyine uygun olmadığı düşüncesi ile ölçme aracından çıkarılmış ya da bazı sorular tek bir madde altında birleştirilmiştir. Sonuç olarak 32 maddeden oluşan taslak ölçekten bazı soruların çıkarılmasına karar verilmiş ve 23 sorudan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Ön Deneme Aşaması: Uzman görüşü sonrası 23 soruya indirgenen taslak ölçeğin ön deneme çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda taslak ölçekte yer alan maddelerin öğrenci düzeyine uygunluğu, ölçeğin cevaplanabilme süresi ve anlaşılabilirlik düzeyinin tespiti için asıl örneklem dışındaki bir ilköğretim okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 18 kişilik bir öğrenci grubuna ölçek maddeleri okutularak, anlamadıkları maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda ölçeğin cevaplama süresi yaklaşık 15 dk. olarak tespit edilmiş ve hazırlanan maddelerin anlaşılabilirlik ve içerik bakımından araştırmayı sağlıklı bir şekilde sonuca ulaştırabileceği tespit edilmiştir.

Bryman ve Cramer (2001, s. 263), faktör analizi çalışmalarında, çalışma grubu büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği, sosyal risk grubu öğrencilerinin yoğunlukta olduğu ve asıl örneklem dışındaki bir ilköğretim okulunun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 116 kişilik bir örnekleme taslak ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla uygulanmıştır. Taslak ölçeğin pilot örneklem üzerinde uygulanması sonucunda elde edilen bilgiler ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığına kanıt oluşturmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılarak incelenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi: Ön deneme aşamasından sonra 116 kişilik bir örnekleme uygulanan taslak ölçeğin uygulama yapılan örneklem üzerinde geçerli ve güvenilir sonuçlar

verip vermediğini tespit etmek amacıyla yapı geçerliliğine bakılmıştır. Yapı geçerliği işlevsel olarak tanımlanamayan bazı nitelik ya da özelliklerin bir ölçme aracı ile yorumlanarak, araştırma ile ilgili özel yöntemleri tanımlayan ve araştırmacıyı yönlendiren bir süreçtir (Cronbach ve Meehl, 1955). Yapı geçerliğini ölçebilmek için faktör analizi yapılarak elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. “Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir” (Büyüköztürk, 2013, s. 133).

Bu doğrultuda ölçme aracında yer alan maddeleri alt faktörlere ayırarak aralarındaki ilişkiyi belirlemek ve ortaya çıkan faktörleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve davranışlarının anlaşılmasına yardımcı olacak gözlenemeyen gizil değişkenlerle karşılaştırmak amacı ile açıklayıcı faktör analizi yapılarak, sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği faktörlere ayrılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 177; Seçer, 2013, s. 117). Yapı geçerliliğinin ilk aşamasında örneklem büyüklüğü açısından elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2013, s. 136).

Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinden elde edilen KMO örneklem ölçüm ve barlett’s test sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçeğin KMO Örneklem Ölçüm ve Barlett’s Test Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm	
Değer Yeterliği =	0,906
Barlett Testi Yaklaşık χ^2 (Ki-Kare) Değeri =	931,727 sd = 190 p = 0,000*

KMO değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2012, s. 207).

Nitekim KMO değerleri;

- 0,90 için “mükemmel”,
- 0,80 için “çok iyi”,
- 0,70 için “iyi”,
- 0,60 için “orta”,
- 0,50 için “zayıf”,
- 0,50 değerinin altı için “kabul edilemez” olarak yorumlanmaktadır (Sharma, 1996, s. 116).

Tablo 4 incelendiğinde yapılan araştırmada SEHDÖ'nin KMO katsayısının 0.906 olduğu görülmektedir. Bu durum yapılan araştırma kapsamında taslak ölçekten elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu; bir diğer ifade ile örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğunu göstermektedir.

Barlett testi sonuçları incelendiğinde ise ki-kare, ($X^2 (190)=931.727$; $p<.01$) değerinin anlamlı olması veri matrisinin uygun ve puanların normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2013, s. 136). Elde edilen bu değerler ışığında verilerin faktör analizi için uygun olduğu ve maddeler arasında korelasyon olduğu söylenebilir.

Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu tespit edildikten sonra, öz değer katsayıları ve açıklanan varyans oranları incelenerek, ölçeğin faktör sayısına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2013, s. 135; Can, 2014, s. 295-296). Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin faktörleri, öz değer katsayıları ve açıkladıkları varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçeğin Faktörleri ve Açıkladıkları Varyanslar

Faktörler	Döndürülmüş Varyans Değerleri		
	Özdeğer	Açıkladığı Varyans %	Toplam Varyans
Faktör-1	3,301	16,506	16,506
Faktör-2	3,112	15,560	32,066
Faktör-3	2,660	13,299	45,364
Faktör-4	2,413	12,065	57,429
Toplam	11,486	%57,43	%57,43

Faktör analizinde, öz değeri 1 ya da 1'den büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır (Büyüköztürk, 2013, s. 135). Açıklanan varyans oranının yüksek olması, ilgili yapının iyi ölçüldüğünün bir göstergesidir ve çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30' dan daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2013, s. 135). Tablo 5 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde dört bileşen ve toplam varyansın % 16,506'sını birinci, % 15,560'ını ikinci, %13,299'unu üçüncü ve %12,065'ini dördüncü faktörün açıkladığı, toplam varyansa ise % 57,429 oranında katkı yaptığı görülmektedir. Bu miktar kabul edilebilir olan % 30' un oldukça üstünde yer almaktadır. Bu durum sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin 4 faktörlü olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Tablo 6. Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Bilgiler

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı (h^2)	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri			
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Faktör 1					
M17 (1)	,651	,740			
M9 (2)	,516	,653			
M16 (3)	,601	,637			
M21 (4)	,492	,575			
M10 (5)	,482	,549			
M1 (6)	,485	,520			
Faktör 2					
M13 (7)	,584		,706		
M18 (8)	,632		,703		
M19 (9)	,544		,636		
M15 (10)	,550		,582		
M12 (11)	,568		,570		
M7 (12)	,532		,564		
Faktör 3					
M11 (13)	,704			,813	
M20 (14)	,679			,691	
M23 (15)	,553			,662	
M2 (16)	,599			,568	
Faktör 4					
M5 (17)	,638				,719
M8 (18)	,579				,693
M6 (19)	,599				,576
M3 (20)	,498				,527
Açıklanan Toplam Varyans (%57,43)		%16,51	%15,56	%13,30	%12,07

Faktör analizi aşamasında aynı yapıyı ölçmeyen maddeleri ayıklamak için, maddelerin binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamadığı incelenmelidir (Büyüköztürk, 2013, s. 134; Çokluk vd., 2012, s. 233). Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklamaktadır ve faktör analizinde 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca faktör analizinde, yüksek iki faktör yükü arasındaki farkın, en az 0.10 olması önerilmektedir. “Birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlandığı için ölçekten çıkartılması düşünülebilir” (Büyüköztürk, 2013, s. 135). Bu çalışmada bir maddenin bir faktörde yer alması için yukarıda belirtilen ilkeler temel alınmış ve döndürülmüş temel bileşenler matrisi sonucu, maddelerin faktör yük değerleri ve binişik olup olmama düzeyleri incelenmiştir.

23 maddelik sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinde birden fazla faktörde, 0.10'dan daha az bir farkla yer alan 4. madde (.538-.483), 22. madde (.577-.527) ve 14. madde (.456-.430) ölçekten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda M17, M9, M16, M21, M10, M1 maddelerinin birinci faktörde; M13, M18, M19, M15, M12, M7 maddelerinin ikinci faktörde; M11, M20, M23, M2 maddelerinin üçüncü faktörde; M5, M8, M6, M3 maddelerinin ise, dördüncü faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktör yük değerlerinin; birinci faktör için ,520 ile ,740; ikinci faktör için ,564 ile ,706; üçüncü faktör için ,568 ile ,813; ve dördüncü faktör için ,527 ile ,719 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin ortak faktör varyansına yaptıkları katkılar ise, birinci faktör için ,482 ile ,651; ikinci faktör için ,532 ile ,632; üçüncü faktör için ,553 ile ,704; ve dördüncü faktör için ,498 ile ,638 arasında değişmektedir.

Ölçeğin faktör yapısı belirlendikten sonra aynı faktörde toplanan maddelerin ifadelerine bakılarak faktörler isimlendirilmiştir. Buna göre 1. faktörde toplanan maddelerin sanat eserinde anlatılan duygu ve düşüncelerin tanımlanmasına, çözümlenmesine ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik bakış açısı sunma ile ilgili hedef davranışlardan oluşması nedeni ile bu faktöre “bakış açısı sunma” ismi verilmiştir. 2. faktör sanat eserinde geçen olay ya da problemler arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya yönelik hedef davranışlardan oluştuğu için “neden sonuç ilişkisi kurma” şeklinde isimlendirilmiştir. 3. faktör sanat eserinde geçen olay ya da problemlerin çözümlenerek, yeni düşüncelerle ifade edilmesine yönelik hedef davranışlardan oluştuğu için “çözüm üretme” şeklinde isimlendirilmiştir. 4. faktör ise, sanat eserinde geçen olay ya da problemlerin, duygu ya da düşüncelerin yorumlanması ile ilgili hedef davranışlardan oluştuğu için “yorumlama” olarak isimlendirilmiştir.

23 maddeden oluşan taslak ölçek üzerinde yapılan geçerlik analizi sonucunda toplam 20 maddeden oluşan bir sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği elde edilmiştir.

Güvenirlik Hesaplama: Yapılan açımlayıcı faktör analizi yolu ile sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin yapı geçerliğine kanıt oluşturulduktan sonra, dört alt faktörden oluştuğu tespit edilen ölçeğin güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğine ilişkin güvenilirlik sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	Madde sayısı	Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı(α)
Faktör 1-Bakış Açısı Sunma	6	,813
Faktör 2-Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	6	,824
Faktör 3-Çözüm Üretme	4	,792
Faktör 4-Yorumlama	4	,725
SEHDÖ-Toplam	20	,916

Taslak ölçekte yer alan maddelerin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı(α) ve madde toplam puan korelasyonları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2013, s. 182; Tavşancıl, 2006, s. 28). Güvenirlik bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık ve testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2013, s. 181-182). Karasar (2009, s. 148)'a göre, güvenilirliği düşük olan bir ölçmenin bilimsel değeri olmadığı gibi, güvenilirliğin yüksek olması da yapılan ölçmenin amaca uygun olduğunun garantisi değildir. Bu nedenle güvenilirlik zorunlu ancak, yeterli bir koşul değildir. Likert tipi derecelendirmenin kullanıldığı bir ölçeğin güvenilirliği için Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa(α) katsayısı kullanılır (Tezbaşaran, 2008, s. 48). Cronbach-Alfa güvenilirlik kat sayısı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve 0,70 üzeri değerler test güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri şöyledir (Özdamar, 1999, s. 522):

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilirliktedir.

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin güvenilirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach α değerine bakılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte kalan 20 maddenin alfa(α) değerinin 0,916 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört faktörün her biri alt ölçek kabul edilerek, bu alt faktörlerinde her birinin güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin olarak Tablo 7 incelendiğinde, ilk iki faktörün yüksek derecede güvenilir olduğu; üçüncü ve dördüncü faktörün ise, oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Ölçeğin Madde Toplam Puan Korelasyonu Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu
M1	,621	M12	,638
M2	,611	M13	,476
M3	,580	M15	,604
M5	,497	M16	,591
M6	,578	M17	,609
M7	,563	M18	,609
M8	,503	M19	,583
M9	,552	M20	,642
M10	,589	M21	,585
M11	,486	M23	,549

Ölçeğin güvenilirliğinin yanı sıra ölçekteki 20 maddeden hangilerinin çalıştığını belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonu incelenerek, her bir maddenin ayırt ediciliğine bakılmıştır. “Madde-toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam puan korelasyonunun pozitif ve yüksek olması testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir” (Büyüköztürk, 2013, s. 183). Madde-toplam puan korelasyonunu yordamada bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığı bilinmektedir. Madde-toplam korelasyonu katsayıları $r \geq 0,40$ için çok iyi bir madde, $0,30 \leq r \leq 0,39$ için iyi derecede bir madde $0,20 \leq r \leq 0,30$ için düzeltilmesi gereken maddeler ve $r \leq 0,20$ olan maddeler ise ölçeğe alınmaması gereken maddelerdir (Büyüköztürk, 2013, s. 183).

Tablo 8’de madde toplam korelasyon değerlerine ilişkin olarak yapılan madde analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam puan korelasyon değerlerinin 0.476 ile 0.648 arasında değiştiği belirlenmiştir. SEHDÖ geliştirme çalışmasında ölçekte yer alan her bir maddenin madde-toplam puan korelasyonunun çok iyi madde olarak nitelendirilen 0.40’ın üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve ölçekte yer alan maddelerin yapı geçerliliğine kanıt oluşturduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin dört faktörlü yapısını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen modelin uygunluğu yararlanılan kaynaklardan derlenen (Barrett, 2007; Kline’den aktaran Çokluk vd., 2012, s. 271; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; McDonald ve Ho, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Steiger, 2007; Sümer, 2000) Ki-kare (χ^2), χ^2 /sd, RMSEA, SRMR, CFI ve TLI için önerilen standart uyum iyiliği ölçütleri ile test edilmiştir.

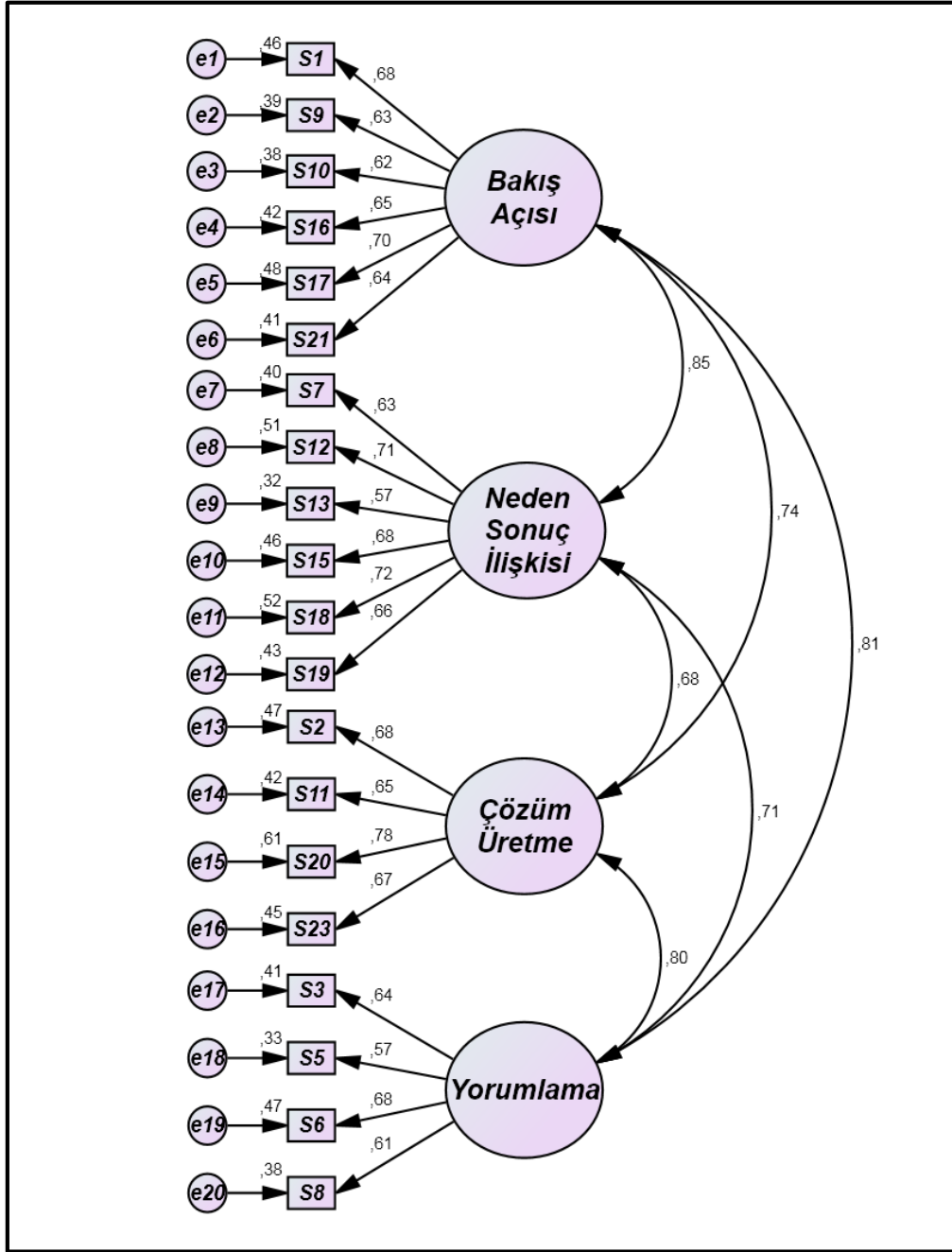
Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda SEHDÖ'nin uyum değerleri ile önerilen uyum iyiliği ölçütlerine ilişkin bilgiler Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 9. Ölçeğin Standart Uyum İyiliği Ölçütleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Uyum Değerleri	Düzy
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	183.294	İyi
p değeri	$0.05 \leq p \leq 1$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	0.144	İyi
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.118	İyi
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.032	İyi
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.0545	İyi
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.976	İyi
TLI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.972	İyi

Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin ki kare değeri ($\chi^2 = 183.294$) ile serbestlik derecesinin ($sd = 164$) birbirine oranlanması sonucunda elde edilen χ^2 / sd ($183.294/164$) değeri 1.118 olarak hesaplanmıştır. Diğer uyum indeksi değerleri $CFI=0.976$, $TLI=0.972$, $RMSEA=0.032$, $SRMR= 0.0545$ olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen verilerden hareketle dört faktörden oluşan sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin bir model olarak doğrulandığı söylenebilir. Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğine ilişkin path diagramı Şekil 6' da sunulmuştur.



Şekil 6. Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğine ilişkin path diagramı

Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışmaları sonucunda 20 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiş ve ölçek asıl örneklem grubuna uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin orijinali EK 3’ de sunulmuştur.

3.3.3. Ders Planları ve Etkinlikler

Öğrencilerin dersin işleniş sürecine ve yapılan etkinliklere karşı ilgi ve motivasyonunun artırılarak, öğrenme ve öğretme sürecindeki etkililiğin sağlanması amacıyla dersin çok iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir (Yılmaz, 2010, s. 214). Bu kapsamda ders planları

sosyal risk altındaki çocukların, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve eleştirel düşünme becerilerini günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri olumlu davranışlar kazandırabilmek amacıyla mutluluk teması ile ilişkili bir sanat eserinden yola çıkılarak geliştirilen görsel sanatlar eğitimi sanat eleştirisi programı çerçevesinde uygulanmıştır.

Ders planları hazırlanırken sosyal risk grubu öğrencilerinin düşünsel ve duygusal yapıları göz önünde bulundurularak, öğrencilerin derse ve hazırlanan etkinliklere karşı motivasyonlarını artırmak, iç dünyalarının dışavurumunu sağlamak ve yaşadıkları olumsuzlukları pozitif bir tutuma dönüştürmelerine olanak tanımak amacıyla mutluluk ve aile kavramları ile ilişkili olan bir sanat eserinden yola çıkılmıştır. Hazırlanan ders planları ve etkinliklerin öğrencilerin gelişimsel süreçleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek ve bu doğrultuda çalışmayı ne derece de amacına ulaştırabileceğini saptamak amacıyla pilot çalışma yapılarak, ders planları ve etkinlikler, zaman, içerik ve ilgili hedef davranışlar bakımından değerlendirilmiştir.

3.3.3.1. Pilot Çalışmanın Yürütülmesi

Ders planları sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip günlük yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri görsel ve zihinsel bir anlatım yolu keşfetmeleri ve olumlu davranışsal kazanımlar geliştirmeleri amacı ile hazırlanmıştır. Bu kapsamda farklı sanatçıların eserlerinden toplam 23 sanat eseri seçilerek, öğrencilerin psikolojik ve gelişimsel süreçlerine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu sanat eserleri yapılan uzman değerlendirmesi sonucunda öğrencilerin duygusal, düşünsel, zihinsel ve görsel becerilerine uygunluğu ve eleştirel düşünce ile davranış gelişimi arasındaki ilişkiye sağlayacağı katkı göz önünde bulundurularak 4'e indirgenmiştir.

“Dianne Dangel, Mutluluğun Resmi”; “Edvard Munch, Çılgılık”; “Fikret Mualla Saygı, Balonlar” ve “William Holman Hunt, Kâinatın Işığı” tabloları olmak üzere belirlenen bu 4 sanat eseri asıl örneklemin dışında İlköğretim 7. sınıfta öğrenim gören 18 kişilik bir öğrenci grubunun görüşlerine sunulurken, uyandırdıkları olumlu duygular, anlaşılabilirlik, görsel ve zihinsel algılanabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen 4 sanat eseri içinden öğrenciler tarafından en çok beğenilen ve “Dianne Dengel” tarafından resmedilen “Mutluluğun Resmi” isimli sanat eserinin, ders planlarının ve yapılan etkinliklerin tasarlanmasında veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiş ve hazırlanan destek materyallerle ilişkili olarak asıl örnekleme yer alan öğrencilere sunulmuştur.

Uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı ve yapılan ders içi etkinlikler kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılması planlanan “mutluluğun resmi” isimli sanat eserinin görsel anlatımı ve düşünsel teması ile ilgili detaylı bilgiler toplanmıştır. Nitekim ünlü ozan Nazım Hikmet bir şiirinde “*Mutluluğun resmini yapabilir misin Abidin?*” diye sormaktadır. Ancak Abidin Dino yaşadıkları dönemde meydana gelen zor günler nedeniyle Nazım Hikmet tarafından kendisine yöneltilen bu sorunun cevabını resimlerinde veremediğini itiraf etmiştir (Avcı, 2007, s. 181). Ancak Dianne Dengel tarafından yapılan tablo bu sorunun cevabı niteliğinde kabul görmüş ve mutluluğun resmi ismi bu çalışmaya atfedilmiştir. Mutluluğun resmi isimli tabloda, yoksul bir ailenin birlik ve beraberlik duygusu içinde birbirlerine karşı hissettikleri sevgi, saygı ve inanç yaşanan her türlü zorluğa aldırış etmeden mutlu bir aile tablosu içinde resmedilmiştir.

Ders planları kapsamında ele alınacak sanat eseri belirlendikten sonra 18 kişilik pilot örneklem üzerinde ders anlatımı yapılarak öğrencilerin anlatılan konuları kavrama ve günlük yaşamla ilişkilendirme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan etkinlikler öğrencilere uygulanarak, içerik, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Her bir etkinlikte yer alan ifadelerin öğrenciler tarafından algılanabilirliği test edilerek, öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri ifadeler yeniden düzenlenmiş ve etkinliklerde yer alan bazı sorular çıkarılarak ya da tek bir madde altında birleştirilerek, yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamda yapılan etkinliklerin ve oluşturulan ders planlarının içeriğinin öğrencilere belirli davranışların kazandırılmasında çalışmayı sağlıklı bir şekilde amacına ulaştıracağına karar verilerek, asıl örneklem üzerinde yapılacak uygulamalara geçilmiştir.

3.3.3.2. Asıl Çalışmanın Yürütülmesi

Geliştirilen ders planları ve bu kapsamda hazırlanan etkinlikler üzerinde yapılan pilot çalışma sonrasında, çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebileceği tespit edilmiş ve sosyal risk altında olduğu tespit edilen öğrenciler üzerinde gerekli verileri toplayabilmek amacıyla asıl uygulamalara geçilmiştir. Araştırma yapılan uygulama okulunda görsel sanatlar dersi öğretmenin doğum iznine ayrılmak üzere olması nedeniyle derslere sürekli katılım gösteremediği ve resim derslerinin genel anlamda boş geçtiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle geliştirilen ders planlarına ilişkin konu anlatımı ve etkinliklerin uygulanması araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama aşamasında çalışmanın örnekleme gereği sosyal risk kavramı ve risk altındaki çocukların gelişim süreçleri hakkında detaylı bilgiler toplamıştır.

Eğitim-öğretim süreci boyunca sosyal risk grubu öğrencilerinin davranışlarındaki değişime sanat eğitimi yoluyla olumlu anlamda katkı sağlayacak kişisel gelişim etkinlikleri rehberlik ve psikolojik danışmanlardan alınan destek ve katkı ile tamamlanmıştır.

Sosyal risk grubu öğrencilerine eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilendirilerek uyarlanan ve ilgili hedef davranışların her birini kapsayacak şekilde hazırlanan ders planları ve öğrenme etkinlikleri, toplamda 9 ders saatine uyarlanarak her bir şubede ayrı ayrı olmak üzere toplamda 36 ders saatinde tamamlanmıştır. Uygulamanın gerçekleştirildiği sürece ilişkin zaman çizelgesi Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Uygulamaya İlişkin Zaman Çizelgesi

Tarih	Sınıflar				Uygulamalar
	7/A	7/B	7/C	7/D	
13 Kasım 2014 (Perşembe)	2 sa.				
14 Kasım 2014 (Cuma)		2 sa.			
18 Kasım 2014 (Salı)		2 sa.	2 sa.		
19 Kasım 2014 (Çarşamba)		2 sa.	2 sa.		
20 Kasım 2014 (Perşembe)	2 sa.				• Ön-test, • Ders planları ve Etkinlikler, • Son-test
21 Kasım 2014 (Cuma)	2 sa.			2 sa.	
24 Kasım 2014 (Pazartesi)		2 sa.			
25 Kasım 2014 (Salı)			2 sa.	2 sa.	
28 Kasım 2014 (Cuma)	2 sa.		2 sa.		
01 Aralık 2014 (Pazartesi)				2 sa.	
02 Aralık 2014 (Salı)				2 sa.	
05 Ocak 2015 (Pazartesi)	1 sa	1 sa	1 sa	1 sa	• Kalıcılık Testi
Toplam	9 sa	9 sa	9 sa	9 sa	36 sa

Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği uygulamanın başında (öntest), sonunda (sontest) ve uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının etkisinin devamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulamadan 5 hafta sonra (kalıcılık) olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Ders planlarının ve etkinliklerin uygulanması esnasında öğrencilerin anlatılan dersi daha iyi özümseyebilmeleri için hazırlanan “eleştirel düşünme çemberi” ile ilgili materyal sınıf ortamına getirilerek, bu çember üzerinde dersin kazanımlarına yönelik açıklamalarda bulunulmuş ve öğrenciler sanat eserinin düşünsel ve duygusal boyutunu açıklamalarına yardımcı olacak genel bilgilerden haberdar edilmiştir. Eleştirel düşünmenin tanımı, bileşenleri ve günlük yaşamla ilişkisine yönelik verilen çeşitli örnekler soru-cevap ve tartışma teknikleri ile açıklanmıştır. Ardından öğrencilere sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısını açıklayan bir hikâye okunarak, bu hikâye aracılığı ile öğrencilerin sanat eseri ve işlenecek konuya ilişkin bir beyin fırtınası yapmaları sağlanmıştır.

Konu anlatımı ve hikâye etkinliğinin ardından sanat eserinin röprodüksiyonu tüm öğrencilerin görebileceği bir yere asılarak, her bir öğrenciye sanat eserinin kart postali dağıtılmış ve öğrencilerin sanat eserini daha yakından gözlemlemeleri sağlanmıştır. Sanat eseri üzerinde yöneltilen çeşitli sorularla sanat eleştiri yapılarak, öğrencilerin konuları pekiştirmeleri sağlanmıştır. Bu aşamada öğrencilere sanat eleştirisi kapsamında şu sorular yöneltilmiştir (Artut, 2007, s. 299; Yılmaz, 2010, s. 291-293):

1. Bu resimde neler görüyorsunuz?
2. Resimde nasıl renkler kullanılmıştır? (açık, koyu, mat, parlak vb.)
3. Sanatçı neden bu renkleri kullanmış olabilir?
4. Sanat yapıtında kullanılan renkler sizi duygusal açıdan nasıl etkiliyor? (Mutlumsuz, üzüntülü gibi).
5. Sizce bu yapıt önemli midir? Neden
6. Sizce bu yapıt güzel ya da çirkin mi? Neden?
7. Sizce bu yapıtta en etkileyici özellik nedir?
8. Bu yapıtın duygusal yönü (manevi) var mıdır, bu konuda neler söyleyebilirsiniz?
9. Bu sanat yapıtı üzerinde en çok neyi eğlenceli-hoş buluyorsunuz?
10. Bu sanat yapıtında sevmediğiniz bir özellik ya da olumsuz bir duygu var mı? Neden?
11. Siz olsaydınız bu yapıtın hangi parçasını (özellikliğini) değiştirmek isterdiniz?

Öğrencilere yöneltilen eleştirel düşünmeyi geliştirici sorular kapsamında her bir öğrencinin fikirlerini özgürce açıklamaları sağlanarak, duygu ve düşüncelerini çekinmeden ifade edebilecekleri bir tartışma ortamı hazırlanmıştır. Bu kapsamda sanat eserine ilişkin duygu, düşünce ve fikirler sınıf ortamında tartışılarak sonuca bağlanmıştır.

Ders planları kapsamında araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunması ve teorik olarak verilen bilgilerin daha iyi özümsemesi amacı ile çeşitli etkinlikler geliştirilmiş ve ders planları ile ilişkili olarak öğrencilere sunulmuştur. Bu doğrultuda sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği alt faktörleri ve eleştirel düşünme alt bileşenleri dikkate alınarak 4 farklı etkinlik tasarlanmıştır.

İlk olarak “anlatmak istediğim etkinliği” uygulanarak öğrencilerin sanat eserinde anlatılmaya çalışılan duygu ve düşünceler hakkında eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları ve ilgili hedef davranışlara yönelik bilgilenmeleri sağlanmıştır. Bu etkinlik kapsamında sanat eserinin teması, amacı ve vermek istediği mesaj üzerinde durularak, çeşitli sorularla öğrencilerin yaşanan olaylar üzerinde tecrübe edinmeleri, bu tecrübeleri

değerlendirmeleri ve olayların altında yatan gerçekleri daha iyi kavrayabilmeleri için öğrencilerin etkinliklerde yer alan sorularla sanat eserinin içeriğini birleştirerek, günlük yaşamları ile ilişkilendirebilmeleri sağlanmıştır.

- Bu etkinlik kapsamında öğrenciler yapılan resme bir isim vererek, neden bu ismi verdiklerini açıklamışlardır.
- Öğrenciler sanatçının bu resmi yapmaktaki amacını ve topluma nasıl bir mesaj vermek istediğini eleştirel bir bakış açısıyla yorumlamışlardır.
- Öğrenciler sanat eserinde aile kavramına yönelik anlatılmak istenilen duygu ve düşünceleri listeleterek, aile kavramının önemine ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri sağlanmıştır.
- Öğrenciler tarafından geliştirilen düşünce ve fikirler sınıf ortamında tartışılarak sonuca bağlanmıştır.

Geliştirilen ders planları kapsamında öğrencilere uygulanan bir diğer etkinlik “bakış açısı sunma” etkinliğidir. Bu etkinlik kapsamında sanat eserinin öğrenciye neler hissettirdiği sorularak, öğrencilerin sanat eserinde vurgulanmak istenen duygu, düşünce ve fikirleri kendi hayatları ile ilişkilendirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sanat eserinde resmedilen kişilerin neden mutlu olabileceklerine ilişkin fikir yürüterek, eleştirel bir bakış açısı ile sanat eserini yorumlamalarına imkân tanınmıştır.

- Bu etkinlik kapsamında sanat eserinin öğrenciye neler hissettirdiği sorularak, öğrencilerden sanat eserinde vurgulanmak istenen duygu, düşünce ve fikirleri kendi hayatları ile ilişkilendirerek, yorumlamaları istenmiştir.
- Öğrencilerin sanat eserinde resmedilen kişilerin neden mutlu olabileceklerine ilişkin fikir yürüterek, beyin fırtınası yapmaları sağlanmıştır.
- Öğrenciler tarafından geliştirilen düşünce ve fikirler sınıf ortamında tartışılarak sonuca bağlanmıştır.

“Ben olsaydım” etkinliğinde ise, sunulan bakış açıları doğrultusunda öğrencilere böyle bir durumla karşılaştıklarında ne yapacakları hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Sanat eserinde anlatılmak istenenler ve olayın ortaya çıkmasına sebep olabilecek faktörler eleştirel bakış açısı ile belirlendikten sonra öğrencilerin sanat eseri ve hikâye arasında kurulan ilişkiden yola çıkarak, çıkarılabilecek sonuçları “sonuç çıkarma” etkinliğinde listelemeleri ve böylece kazandırılması planlanan hedef davranış örüntülerini kavramaları sağlanmıştır.

- Bu etkinlikler kapsamında öğrencilere “ben olsaydım” etkinlik örneği dağıtılarak, çıkarılan sonuçlar doğrultusunda böyle bir durumla karşılaştıklarında ne yapacakları ve karşılaştıkları problemleri nasıl çözebilecekleri hakkında bilgi vermeleri istenmiştir.
- Öğrencilere dağıtılan “sonuç çıkarma” etkinlik örneğinde ise, sanat eserinde anlatılmak istenilen “aile” ve “mutluluk” kavramlarına ilişkin çıkarılabilecek sonuçları nedenleri ile birlikte listelemeleri istenmiştir.

Sanat eleştirisi aşamasında her bir öğrencinin fikirlerini özgürce sunmasına olanak tanıyan bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmuştur. Konu anlatımı esnasında soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, akıl yürütme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve ilişki kurma gibi eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntem ve teknikler kullanılarak, öğrencilerin derse olan motivasyonu ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin tartışma yolu ile karşılıklı iletişime girebilecekleri, birbirlerini anlayabilecekleri ve birbirlerinin fikirlerine saygı duyabilecekleri bir ortam oluşturularak, sınıf içinde ortaya çıkabilecek negatif tutumlar en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Konu anlatımı ve yapılan etkinlikler esnasında öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri örnekler verilerek, öğrencilerin anlatılan konuları özümseyebilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca sınıf ortamında ben dili yerine biz dili kullanılarak, sosyal risk grubu öğrencilerinin yapılan her etkinlikte aktif rol almaları sağlanmış ve her bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini çekinmeden ve özgürce ifade edebileceği demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.3.4. Performans Görevi

Performans görevleri öğrencilere dersin kazanımları ve hedeflenen beceri düzeyleri ile ilişkili olarak hazırlanan, öğrenilen bilgileri günlük yaşama uyarlayabilecekleri üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesini ve ölçülmesini sağlayan bir değerlendirme faaliyetidir (Kutlu, Karakaya ve Doğan, 2008). Bir diğer ifadeyle performans görevleri, eş zamanlı olarak hem öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran hem de öğrencilerin yeteneklerini ölçebilen, öğretme, öğrenme ve değerlendirmenin bir arada yapılabileceği etkinliklerdir (Chun, 2010).

Performans görevinde öğrenciye kazandırılması planlanan hedef davranışlar, öğrenciye verilen konu ya da problem durumuna yönelik yapılacak eleştirel düşünme, problem çözme,

akıl yürütme ve ilişki kurma gibi üst düzey beceriler çerçevesinde daha önceden belirlenen geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme kriterlerine (rubriklere) göre öğrencinin süreç içindeki performansı ve performans görevini tamamladıktan sonra ortaya çıkardığı ürünün niteliği göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir (Metin, 2013, s. 1647).

Performans görevi kapsamında öğrenciler tarafından yapılan etkinlikler, öğrencilerin yazılı yanıtlarının dışında; sözlü olarak yaptıkları anlatımlar, resim çalışmaları, şarkı söyleme, model oluşturma, fotoğraf çekme gibi farklı duygusal ve görsel becerileri de içermektedir (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2010, s. 32). Bu nedenle performans görevleri öğrenmenin bilişsel, duygusal ve psiko-motor boyutlarındaki her üç gelişimi birden değerlendirerek, öğrencilere kazandırılması planlanan hedef davranışlara yönelik “tek doğru” ve “en iyi cevap” mantığını ortadan kaldırmaktadır (Çepni, 2012, s. 236). Bu durum öğrencilerin karşılaştıkları problemleri kendi bakış açıları ile değerlendirerek, daha özgün ve yaratıcı fikirler geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Performans görevi kapsamında öğrenciler, yeni senaryolara ya da problemlere odaklanarak derse yönelik içerik bilgisi ve farklı beceriler öğrenmenin dışında daha iyi bir eleştirel düşünür olmak için ihtiyaçları olan pratiği de kazanmaktadırlar (Chun, 2010). Dolayısıyla performans görevleri öğrencilerin eleştirel düşünme, iletişim kurma, problem çözme ve gerçek dünyadaki sorunlarla ilgili davranışları çözümleme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğrenme materyali olarak kullanılabilir (Çepni, 2012, s. 235).

3.3.4.1. Performans Görevi Geliştirme Aşamaları

Performans görevi, sosyal risk grubu öğrencilerine kazandırılması planlanan hedef davranışlar doğrultusunda öğrencilerin hem sanatsal olarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, hem de eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına yansıtılma biçimlerini görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. “Uygulama” ve “Teorik” olmak üzere iki bölümden oluşan ve mutluluk/mutsuzluk temalarıyla ilgili olarak düzenlenen performans görevi “tanımlama”, “görev”, “yönerge” ve “puanlama yöntemi” olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (Kutlu vd., 2008; Kutlu vd., 2010: 34).

Performans görevinin tanımlama aşamasında sosyal risk grubu öğrencilerine bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan sağlayacağı katkı ve kazanımlar ile ödev boyunca zihinsel gelişimlerine yönelik onlardan beklenen performans düzeyi ve performans görevinin nasıl

değerlendirileceğine ilişkin bilgiler göz önünde bulundurulmuştur (Kutlu vd., 2008). Performans görevinin tanımlama aşamasına ilişkin olarak belirlenen kazanımlar, hedef davranışlar ve performans görevinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Performans Görevine İlişkin Kazanımlar, Hedef Davranışlar ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Bilgiler

Kazanımlar	Sınıf Düzeyi	Tema	Beklenen Performans	Süre	Değerlendirme
- Eleştirel düşünme becerisini kullanır. - Eleştirel düşünme becerisi ile sergilediği davranış arasında ilişki kurmayı öğrenir. - Mutluluk/mutsuzluk kavramlarını görsel anlatıma dönüştürür.	7. Sınıf	Mutluluk, Mutsuzluk	- Eleştirel Düşünme - Problem Çözme - Akıl Yürütme - İlişki Kurma	Uygulama 2 Hafta Teorik 2 Hafta	- Resim Değerlendirme Kriterleri - RUBRİK - Öz Değerlendirme Formu
Çalışmanın Puanlandırılması	Resim Çalışması (%40) Teorik/Eleştirel Boyut (%60)				40 Puan 60 Puan

Performans görevinin “görev” aşamasında öğrencilere kazandırılması planlanan hedef davranışlar doğrultusunda öğrenilen bilgileri günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri bir problem durumu verilerek, öğrencilerin ulaşacakları yeni bilgileri eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirip kendi davranışları ile ilişkilendirebilecekleri şekilde görevin yapısı oluşturulmuştur (Kutlu vd., 2010, s. 37; Marzano, Pickering ve McTighe, 1994, s. 27). Performans görevi derste yapılan etkinlikler ve kullanılan sanat eseri ile ilişkilendirilerek, öğrencilerin anlatılan bilgileri kavrama düzeyi ve öğrendikleri bilgileri eleştirel olarak değerlendirebilme becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Performans görevinin ilk bölümü olan “uygulama” çalışması için öğrencilerden sanatçının yapmış olduğu tabloda geçen “Mutluluğun Resmi” kavramından yola çıkarak onları dünyada en çok “mutlu ya da mutsuz” eden olay, kişi ya da kavramın resmini yapmaları istenmiştir. Onları en çok mutlu ya da mutsuz eden olay, kişi ya da kavramdan her hangi birini farklı bir bakış açısıyla nasıl resmedebilecekleri üzerinde araştırma, inceleme ve tartışma yolu ile bir beyin fırtınası yapmaları sağlanmıştır. Daha sonrasında ise, hayatta mutlu ya da mutsuz olmalarına sebep olan olayları, durumları, her hangi bir eşyayı, doğayı, soyut ya da somut bir kavramı, arkadaş ya da aile bireylerini düşünerek kavramsallaştırmaları, hayal güçlerini

kullanıp bu kavramları kendi hayatları ile ilişkilendirebilecekleri resimsel bir ifadeye dönüştürmeleri istenmiştir.

Performans görevinin ikinci bölümü olan “teorik/eleştirel boyut” kısmında ise, öğrencilerden yaptıkları resim hakkındaki duygu ve düşüncelerini görsel sanatlar eğitimi yoluyla aldıkları eğitimi ve sınıf içinde yapılan etkinlikleri göz önünde bulundurarak, resim çalışmalarında anlatmak istedikleri durumu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi ve bu gelişime bağlı olarak ortaya çıkan eksiklikleri tespit ederek, eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına ne düzeyde yansıtabildiklerinin nitel olarak çözümlenebilmesi amacıyla toplamda 7 sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır.

Performans görevinin “yönerge” aşamasında öğrencilere çalışma boyunca görev ve sorumluluklarının açıklandığı bir yönerge hazırlanarak, göreve ilişkin gerekli bilgiler yönerge üzerinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Kutlu vd., 2010, s. 39). Bu yönerge doğrultusunda öğrencilerin çalışmalarını yaparken hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiği ve eleştirel düşünme becerisi ile davranış gelişimi arasındaki ilişkinin nitel olarak çözümlenebilmesi amacıyla hazırlanan formun nasıl cevaplanacağına ilişkin bilgilerden öğrenci açık, net ve anlaşılır bir şekilde haberdar edilmiştir. Ayrıca öğrenciler performans düzeylerinin belirlenmesinde kullanmak üzere geliştirilen ölçütler ve çalışmanın teslim süresi konusunda detaylı olarak bilgilendirilmiştir.

Bu kapsamda öğrencilere performans görevinin uygulama ve eleştirel boyutunu teslim etmeleri için 2’şer hafta olmak üzere toplamda 4 haftalık bir süre tanınmıştır. Bu süre içerisinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar en aza indirgenmeye çalışılmış ve nitel verilerin etik ilkeler doğrultusunda toplanarak, araştırma sonuçlarının dış ortamdan etkilenmesini engellemek amacıyla performans görevi kapsamında verilen resim çalışmaları ve 7 açık uçlu sorudan oluşan formun cevaplanması sınıf ortamında yapılarak, tamamlanmıştır.

Performans görevinin “puanlama yöntemi” aşamasında ise, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik performans düzeylerini her ölçüt düzeyinde ayrı ayrı değerlendirmek amacıyla (Kutlu vd, 2008) analitik dereceli puanlama anahtarı (RUBRİK) geliştirilmiştir. Öğrenciler performans görevlerini tamamlamak için tabloda yer alan her bir ölçütü ve bu ölçütlere yönelik olarak yapılan puanlamaları göz önünde bulundurmaları konusunda uyarılmıştır. Diğer taraftan performans görevinin uygulama boyutu için yapılan resimlerin

değerlendirilmesinde kullanılacak kriterler geliştirilmiş ve öğrencilerin performans görevinin eleştirel boyutuna verdikleri detaylı bilgilerle ilişkilendirilmiştir.

“Resim Değerlendirme Kriterleri”nde yer alan maddeler şöyledir:

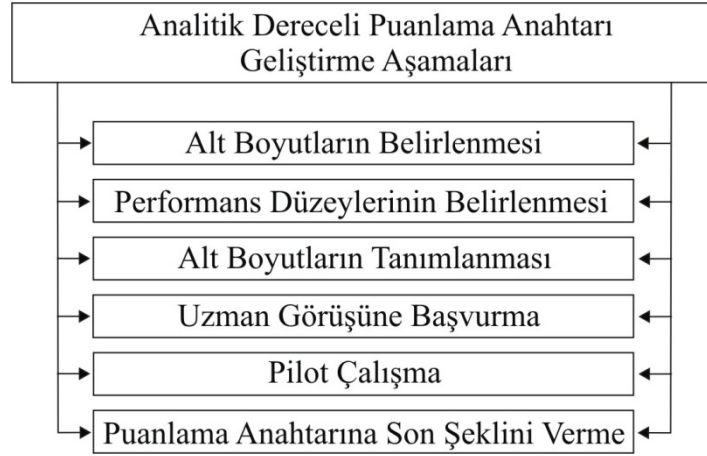
1. Konu Seçimi
2. Mutluluk kavramı tema seçimi
3. Mutsuzluk kavramı tema seçimi
4. Mutluluk kavramına yönelik göstergeler
5. Mutsuzluk kavramına yönelik göstergeler

3.3.5. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (RUBRİK)

Rubrikler, öğrencilere verilen bir görevin mükemmel ve zayıf yönlerini derecelendirerek tanımlamak ve belirlenen kriterler doğrultusunda öz değerlendirme sürecini desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Andrade, 2000). Rubrikler aynı zamanda, öğrencilerin karmaşık düşünme yeteneklerini geliştirerek, bilgi, beceri ve performanslarının belirli kriterlere göre hızlı ve etkili bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayan değerlendirme ölçekleridir (Andrade, 2000; Hantouleh ve Al-Jadiri, 2014). Bu kapsamda yapılan araştırmada, sosyal risk grubu öğrencilerinin performans görevi kapsamında yaptıkları çalışmaların mükemmel ve zayıf yönlerini değerlendirerek, öğrencilere sınıf içi etkinlikler kapsamında öğretilen eleştirel düşünme becerisi etkinliklerini kavrama düzeyleri ile günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri hedef davranış kazanımlarını tespit etmek amacıyla analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilerek, kullanılmıştır.

3.3.5.1. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Aşamaları

Yapılan araştırmada öğrenci çalışmalarının eleştirel boyutunu değerlendirmek ve öğrencileri çalışmalarını yürütürken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilgilendirmek amacıyla analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken izlenen aşamalar Şekil 7’de özetlenmiştir:



Şekil 7. Analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamaları

Öğrencilerin performans görevlerini puanlamak amacıyla “sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin göstermesi beklenen davranışların daha karmaşık bir yapıya sahip olması” ve “öğrencilerin eksikliklerini ve güçlüklerini belirleyerek, bunları gidermek amacıyla” analitik dereceli puanlama anahtarı alt boyutlara ayrılarak kullanılmıştır (Kutlu vd, 2010, s. 65). Alt boyutlar isimlendirilirken çalışmanın eleştirel boyutuna ilişkin hedef davranışlar göz önünde bulundurulmuş ve bu doğrultuda öğrenci performansını ayırt etmek için kullanılacak alt boyutların amacına uygun, açık, net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda analitik dereceli puanlama anahtarında amaca uygun olarak “tema (isim) seçimi”, “amacın belirlenmesi”, “bakış açısı sunma”, “neden-sonuç ilişkisi kurma”, “sonuç çıkarma” ve “çözüm üretme” olmak üzere toplamda 6 adet alt boyut belirlenmiştir. Bu alt boyutlar Bloom’un bilişsel alan taksonomisine göre analiz ve sentez basamaklarını içeren üst düzey yetenek ve yaratıcılık gerektirmesi nedeni ile (Baştürk ve Taştepe, 2014, s. 309) eşit olarak puanlandırılmış ve her bir alt boyut 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Her bir boyut öğrencilerin sergiledikleri performans düzeyine farklı bir puan karşılık gelecek şekilde derecelendirilmiştir (Kutlu vd., 2008). Bu derecelendirmeler sergilenen performansa bağlı olarak, “başlangıç düzeyinde (1)”, “kabul edilebilir (2)”, “oldukça iyi (3)” ve “çok iyi (4)” şeklinde puanlandırılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin performans görevinin teorik/eleştirel boyutundan alacakları en yüksek puan $(24/24) \cdot 60 = 60$ ve en düşük puan ise $(6/24) \cdot 60 = 15$ olarak belirlenmiştir. Performans düzeyleri ve bu düzeylere ilişkin puanlama belirlendikten sonra öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ne düzeyde kullanabildiklerini tespit etmek amacıyla performansın tüm alt boyutları açık, net ve anlaşılır bir şekilde tanımlanmıştır.

Geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarında yer alan boyutlara ve performans düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	Başarı Düzeyleri				Başarı Puanı
	Başlangıç Düzeyinde (1)	Kabul Edilebilir (2)	Oldukça İyi (3)	Çok İyi (4)	
Tema (İsim) Seçimi (10 Puan)	Çalışma için seçilen isim özgün değildir ve ismin neden seçildiği tema ile ilişki kurulamadan açıklanmıştır.	Çalışma için kısmen özgün bir isim seçilmiş ve bu ismin neden seçildiği tema ile kısmen ilişkilendirilerek açıklanmıştır.	Çalışma için özgün bir isim seçilmiş ve bu ismin neden seçildiği tema ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.	Çalışma için seçilen isim farklı ve özgündür, ismin neden seçildiği tema ile ilişkilendirilerek açık, net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	
Amacın Belirlenmesi (10 Puan)	Çalışmanın amacı belirtilmiş ancak tema ile ilişkili değildir.	Çalışmanın amacı belirtilmiştir ve tema ile kısmen ilişkilidir.	Çalışmanın amacı belirtilmiştir ve tema ile ilişkilidir.	Çalışmanın amacı tema ile ilişkilidir, açık, net ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmiştir.	
Bakış Açısı Sunma (10 Puan)	Çalışmanın hayata bakış açısını etkileme/meme durumu problemi tanımlamakta yetersizdir.	Çalışmanın hayata bakış açısını etkileme/meme durumu problemi tanımlamakta kısmen yeterlidir.	Çalışmanın hayata bakış açısını etkileme/meme durumu problemi tanımlamakta oldukça yeterlidir.	Çalışmanın hayata bakış açısını etkileme/meme durumu tanımlanan problem için tamamen yeterlidir.	
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma (10 Puan)	Kurulan neden-sonuç ilişkisi problemi tanımlamakta yetersizdir.	Kurulan neden-sonuç ilişkisi problemi tanımlamakta kısmen yeterlidir.	Kurulan neden-sonuç ilişkisi problemi tanımlamakta oldukça yeterlidir.	Kurulan neden-sonuç ilişkisi tanımlanan problem için tamamen yeterlidir.	
Sonuç Çıkarma (10 Puan)	Olaya ilişkin çıkarılan sonuç yeterli (1 tane) ancak tema ile ilişkili değildir.	Olaya ilişkin çıkarılan sonuç yeterli (1 tane) ancak tema ile kısmen ilişkilidir.	Olaya ilişkin çıkarılan sonuç yeterli (1 tane) ve tema ile ilişkilidir.	Olaya ilişkin çıkarılan sonuç oldukça yeterli (2 ve daha fazla) ve tema ile ilişkisi açık, net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	
Çözüm Üretme (10 Puan)	Olaya ilişkin çözüm üretilmemiştir.	Olaya ilişkin üretilen çözümler yetersizdir (1 tane).	Olaya ilişkin üretilen çözümler kısmen yeterlidir (2 tane).	Olaya ilişkin yeterli sayıda çözüm üretilmiştir (en az 3 tane).	
Toplam Başarı Puanı					
Öğretmenin Geribildirimi:					

Analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilme süreci tamamlandıktan sonra analitik dereceli puanlama anahtarında yer alan ölçütlerin ve betimsel tanımlamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesinde ve başarı farklılıklarının ortaya çıkarılmasında ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla (Kutlu vd., 2008) eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar analitik dereceli puanlama anahtarını inceleyerek, görüş ve önerilerini belirtmişlerdir.

Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda analitik dereceli puanlama anahtarı yeniden gözden geçirilmiş ve pilot çalışması yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonrasında geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarında yer alan ölçüt ve alt boyutların anlaşılmasında herhangi bir problem yaşanmadığı ve araştırmayı sağlıklı bir şekilde sonuca ulaştırabileceği görülmüştür.

3.3.5.2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Performansın Puanlanması

Analitik dereceli puanlama anahtarı, yapılan puanlamada tutarlılığın sağlanması ya da başka bir ifade ile “puanlamanın bir puanlayıcıdan diğerine değişmemesi” (Kutlu vd., 2010, s. 82) amacı ile sanat eğitimi alanında uzman üç farklı sanat eğitimcisi tarafından puanlanarak, puanlayıcılar arasındaki değerlendirmelerin tutarlılığı incelenmiştir. Bu kapsamda alan uzmanları tarafından analitik dereceli puanlama anahtarına göre yapılan puanlamalar arasındaki uyuma yüzdesi hesaplanmıştır. Diğer taraftan her bir alt boyut için hesaplanan uyum dereceleri dışında, toplam puanlar üzerinden uyumun derecesi de hesaplanmış ve bu amaçla ikiden fazla veri dizisi arasındaki uyumu sorgulamak amacıyla kullanılan (Can, 2014, s. 374) Kendall’ın uyum katsayısı (W) hesaplanmıştır.

Tablo 13. Puanlayıcılar Arası Uyuşma

Alt Boyutlar	Uyuşma Yüzdesi	p*	Kendall's W
Tema Seçimi	,918	,000	,943
Amacın Belirlenmesi	,855	,000	
Bakış Açısı Sunma	,923	,000	
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	,911	,000	
Sonuç Çıkarma	,889	,000	
Çözüm Üretme	,926	,000	
*p<0,01			

Tablo 13 incelendiğinde üç farklı alan uzmanının sosyal risk altında olduğu tespit edilen toplam 50 öğrenci için birbirinden bağımsız olarak farklı zamanlarda yaptıkları puanlar arasındaki uyuma katsayısının her bir alt boyut için (,855-,926) aralığında değiştiği ve puanlayıcılar arasında her bir alt boyut için ve toplam puanlar üzerinden uyumun derecesi için $p<0.01$ anlamlılık düzeyinde uyuma olduğu görülmektedir.

3.3.6. Öz Değerlendirme Formu

Öz değerlendirme öğrencilerin var olan performansları ile onlardan beklenen performans düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek ve performanslarını arttırmak için öğrencilerin kendi çalışmaları üzerinde yaptıkları bir değerlendirme biçimidir (McMillan ve Hearn, 2008). Öz değerlendirme süreci öğrencilerin zaman içerisinde kendi davranışlarında meydana gelen değişimi gözlemleyerek, bu gelişimin olumlu ya da olumsuz yanlarını yorumlayabileceği bir süreçtir (Anagün, 2014, s. 289). Öğrenciler öz değerlendirme yaparken değerlendirme ölçütlerinde yer alan ifadelerle ne düzeyde karşılaştıklarına karar vererek kendilerini değerlendirirler (Boud 1986, s. 5; McDonald, 2006).

Uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı çerçevesinde öğrencilerin hem ders içi etkinlikleri hem de performans görevlerini değerlendirebilecekleri iki ayrı öz değerlendirme formu geliştirilmiştir. Öğrencilerin dersin işleniş sürecine yönelik görüşlerini, öğrenme düzeylerini ve yapılan etkinlikleri günlük hayatları ile ilişkilendirebilecekleri hedef davranışları ne derece kazanabildiklerini tespit etmek amacıyla ders anlatımı ve yapılan etkinliklerin hemen sonrasında öğrencilere uygulan ve 2 açık uçlu sorudan oluşan bir öz değerlendirme formu kullanılmıştır.

Performans görevinin uygulama ve eleştirel boyutu için hazırlanan, toplamda 13 maddeden oluşan ve “evet (3)”, “biraz (2)”, “hayır (1)” şeklinde üçlü derecelendirmenin kullanıldığı bir diğer öz değerlendirme formu performans görevi bitiminde öğrencilere uygulanmıştır. Bu öz değerlendirme formu, yapılan resim çalışmalarına ve bu çalışmaların eleştirel boyutuna bağlı olarak öğrencilerden beklenen hedef davranışların ne düzeyde gerçekleştirildiğini değerlendirebilmeleri amacıyla uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında geliştirilen ölçek ve performans görevine ilişkin materyallerin araştırmayı sağlıklı bir şekilde sonuca ulaştırıp ulaştırmayacağını tespiti için İlköğretim 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilere, asıl örnekleme uygulama yapmadan önce konu anlatımı yapılmıştır. Bu amaçla yapılan uygulamada deney öncesi grupta yürütülecek öğretim süreci ile ilgili karşılaşılabilecek sorunlar, öğrencilerin geliştirilen ders planlarına ve etkinliklere ilişkin tutumları ile araştırma sürecine yönelik eksiklikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan kullanılacak ölçek ve etkinliklere ilişkin hazırlanan materyallerin

geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak, asıl örnekleme uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırma verilerinin toplaması sürecinde araştırılan problemlere yönelik derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla öğrencilere verilen her türlü görev ve etkinliklerde araştırmacı sürece rehber olarak katılmış, çalışmanın ve araştırma sürecinin her anında öğrencilerle iç içe olarak öğrencilerin güveni kazanılmaya çalışılmıştır. Resim dersleri dışında da öğrencilerin diğer derslerine katılım gösterilerek, öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarıları, ders dinleme ve çalışma alışkanlıkları hakkında doğrudan bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Toplanan verilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılacağı öğrencilerle içtenlikle paylaşılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için öğrencilerle olan karşılıklı iletişimde saygı, sevgi ve empatik bir anlayış geliştirmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Nicel ve nitel araştırma yaklaşımları doğrultusunda yürütülen araştırmada deneme öncesi modelin “tek grup ön test-son test modeli” kullanılarak nicel veriler toplanmıştır. Sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına yansıtabilme düzeylerinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenebilmesi için öğrencilere 9 saatlik bir görsel sanatlar eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulama öncesinde sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu, geliştirilen sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin ön-test olarak uygulanması ile elde edilen verilerden toplanmıştır. Ön-test uygulandıktan sonra sosyal risk grubu öğrencilerine 9 saatlik bir görsel sanatlar eğitimi programı uygulanmıştır. Öğrencilere verilen 9 saatlik eğitimin sonunda ön-test olarak uygulanan SEHDÖ öğrencilerin eğitimden önce ve eğitimden sonra eleştirel düşünme becerileri arasındaki değişimi ve gelişimi gözlemlemek amacı ile son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Görsel sanatlar eğitimi yoluyla uygulanan programın tamamlanmasından 5 hafta sonra ise, aynı ölçek kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmış ve görsel sanatlar eğitimi programının uygulama sonrasında da etkisinin devam edip etmediğine yönelik veriler toplanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın durum çalışması modelinde düzenlendiği nitel araştırma yaklaşımında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişime yönelik veriler, hazırlanan ders planları ve konu anlatımı sonrasında öğrencilere uygulanan etkinlikler yoluyla toplanmıştır.

Diğer taraftan sosyal risk grubu öğrencilerine uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına ne düzeyde uyarlayabildiklerinin tespiti, yapılan sınıf içi etkinlikler ve ders içi öz değerlendirme formu dışında; uygulama ve teorik olmak üzere iki aşamalı olarak geliştirilen performans görevleri ile toplanmıştır. Performans görevinin uygulama boyutunda sosyal risk grubu öğrencilerine araştırmanın amacı doğrultusunda resim çalışması yaptırılmış ve performans görevinin teorik kısmında ise, öğrencilerin yaptıkları resim çalışmalarını belirlenen sorular kapsamında eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmeleri sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizinde kullanılacak veri analizi tekniklerine yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Sosyal risk grubu öğrencilerinin uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sürecinde eleştirel düşünme becerilerinde meydana gelen değişim SEHDÖ’nden elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiştir. Kullanılan veri toplama aracı, “tamamen yeterliyim(4)”, “oldukça yeterliyim (3)”, “biraz yeterliyim (2)” ve “hiç yeterli değilim (1)” şeklinde dörtlü tepki kategorisine sahiptir. Aralıkların eşit olduğu varsayılarak puan aralığı katsayısı, Puan Aralığı = (En Yüksek Değer-En Düşük Değer)/4 formülü dikkate alınarak 0.75 olarak bulunmuştur. Buna göre veri toplama aracından elde edilen veriler, Tablo 14’de verilen puan aralıkları dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 14. Ölçek Puan Aralığı

Derecelendirme	Puan	Puan Aralığı
Tamamen Yeterliyim	4	3,25-4,00
Oldukça Yeterliyim	3	2,50-3,24
Biraz Yeterliyim	2	1,75-2,49
Hiç Yeterli Değilim	1	1,00-1,74

Nicel verilerin analizi aşamasında analiz tekniklerinden hangisinin kullanılıp kullanılmayacağına karar vermek amacıyla verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi, histogramlar aracılığı ile çizilen normal dağılım eğrileri, çarpıklık ve basıklık değerlerine birlikte bakılarak karar verilir (Seçer, 2013, s. 25). Bu nedenle sosyal risk grubu öğrencilerinin ön-test-son-test-kalıcılık testlerine göre ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri; çarpıklık-basıklık katsayıları,

histogramlar aracılığı ile çizilen normal dağılım eğrileri ve grup büyüklüğünün 50’den büyük olduğu durumlarda kullanılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi değerleri incelenerek tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2013, s. 40). Sosyal risk grubu öğrencilerinin ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanlarının çarpıklık-basıklık değerleri ile Kolmogorov Smirnov testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ile Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

Ölçüm	N	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov K-S (p)
Ölçek Toplam Ön-test	54	,493	-,662	,019
Bakış Açısı Öntest	54	,785	-,144	,003
Neden-sonuç Öntest	54	,679	-,123	,014
Çözüm Üretme Öntest	54	,418	-,593	,013
Yorumlama Ön Test	54	,528	-,759	,001
Ölçek Toplam Sontest	54	-,167	-,640	,200*
Bakış Açısı Sontest	54	-,406	-,545	,039
Neden-sonuç Sontest	54	-,211	-,835	,200*
Çözüm Üretme Sontest	54	,193	-1,050	,055*
Yorumlama Sontest	54	-,319	-,722	,006
Ölçek Toplam Kalıcılık	54	-,268	-1,021	,095*
Bakış Açısı Kalıcılık	54	-,217	-,980	,200*
Neden-sonuç Kalıcılık	54	-,242	-1,026	,200*
Çözüm Üretme Kalıcılık	54	-,329	-,748	,082*
Yorumlama Kalıcılık	54	-,361	-,621	,029

*p>.05

Tablo 15 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ön-test ve ön-teste ilişkin tüm alt faktörlerin, son-testte bakış açısı ve yorumlama alt faktörlerinin ve kalıcılık testinde yorumlama alt faktörünün normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiştir ($p<.05$). Normallik analizlerinde temel olan puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermemesidir (Büyüköztürk, 2013, s. 40). Bu nedenle hedef davranış ölçeği ve alt faktörlerinden alınan puanların çarpıklık katsayıları ile histogramlar aracılığı ile normal dağılım eğrileri de incelenerek puanların normal dağılım gösterip göstermediğine karar verilmiştir. Bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık katsayılarının “-2 ile +2” aralığında olması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2010, s. 209). Tablo 15’de ölçek geneli ve tüm alt faktörler için veri setinde çarpıklık katsayılarının ± 2 aralığında olduğu ve basıklık katsayılarının ise -2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum puanların dağılımında aşırı bir sapma

olmadığını göstermektedir. Ayrıca histogramlar aracılığı ile bakılan normal dağılım eğrilerinde normallikten aşırı sapmalar olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği ve alt faktörlerine ilişkin olarak hesaplanan ön-test-son-test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım özelliği gösterdiğine karar verilmiştir.

Verilerin normal dağılım özelliği göstermesinden dolayı sosyal risk grubu öğrencilerinin hedef davranış puanlarının ön-test-son-test ve kalıcılık testlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin davranışlarındaki değişimi gözlemlemek için betimsel istatistiklere bağlı puan aralıklarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda hedef davranış ölçeği uygulamanın başında (ön-test), sonunda (son-test) ve uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının etkisinin devamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulamadan 5 hafta sonra (kalıcılık) olmak üzere üç kez uygulanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Sosyal risk grubu öğrencileri ile yürütülen eleştirel düşünme becerilerinin ve davranışlarının geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğrenme etkinliklerinden ve performans görevinin hem uygulama hem de eleştirel boyutundan elde edilen verilerin analizinde, araştırmanın amacına yönelik olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, mülakatlardan, günlüklerden ve dokümanlardan elde edilen verilerden yola çıkarak, veri setini tutarlı ve anlamlı bir şekilde çeşitli kategori ve temalara indirgeme sürecidir (Patton, 2014, s. 453). Bu bağlamda etkinliklerden, resim çalışmalarından ve performans görevinin eleştirel boyutundan elde edilen veriler araştırma problemlerine ilişkin her bir sorunun bir bütün olarak değerlendirilmesine yönelik olarak dört aşamalı bir şekilde analiz edilmiştir (Şahin, 2010, s. 190; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 260).

Birinci aşamada sosyal risk grubu öğrencilerinin görüşlerine ilişkin “açık kodlamalar” yapılmıştır (Elo & Kyngas, 2008; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 256). Açık kodlamalarda bir cümle ya da paragrafı temsil eden anlamlı bölümler kodlanarak isimlendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin farklı araştırma sorularında bir diğeri ile ilişkili ve benzer olarak verdikleri cevaplar kodlanarak bir araya getirilmiştir. Tüm veriler kodlandıktan sonra her bir araştırma sorusuna yönelik kod listeleri oluşturulmuştur. Bu kod listeleri içerisinde birbirleri ile ilişkili ve benzer olan kodlar yine bir araya getirilerek düzenlenmiştir (Duncan, 1989; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 260).

İkinci aşamada, oluşturulan kodlardan yola çıkarak “tematik kodlama” yapılmıştır. Oluşturulan kodlar mana ve alakası bakımından gruplandırılarak, aralarındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Kodlar arasındaki benzerlikler ya da ortak noktalar bulunduktan sonra bu benzerlikleri açıklayabilecek temalar oluşturularak, aynı grupta olan kodlar ilişkili temalar altında birleştirilmiştir. Ortaya çıkan tema sayısının fazla olması nedeniyle bu temalar ortak ilişkilerinden yola çıkılarak tekrar sınıflandırılmıştır. Bir üst düzey kodlama daha yapılarak, temaların altında alt temalara yer verilmiştir. Bu aşamada temaların altında yer alan kodların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığını belirlemek için veri seti birkaç kez daha analiz edilmiştir (Elo & Kyngas, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 268-269).

Üçüncü aşamada, veriler düzenlenerek ortaya çıkan temaların veri setini anlamlı bir şekilde açıklaması ve temaların birbirleri ile ilişkili bir şekilde sunulması sağlanmıştır. Verilerin sunumunda veri setinin etkililiğini ve anlaşılabilirliğini sağlayabilmek amacıyla oluşturulan tablolar sadeleştirilmiş ve öğrencilerden elde edilen veriler tema ve alt temalar arasında ilişki kurularak sunulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 270). Araştırma verilerinin analizi aşamasında ön yargılardan uzak durularak şeffaf bir analiz süreci sunulmuştur.

“İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır” (Büyüköztürk vd., 2008, s. 257). Bu kapsamda içerik analizinin son aşamasında veriler yorumlanırken düzenlenen kodlar ve temalar frekans ve yüzde verilerek kullanılmış, sosyal risk grubu öğrencilerinin görüşleri ile desteklenmiş ve önemli bulunan görüşler açık bir şekilde ifade edilerek, yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 270).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarına göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Birinci alt problem, nicel araştırma yaklaşımına göre, uygulama öncesi ve sonrası sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğine verdikleri cevapların ön-test-son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. İkinci ve üçüncü alt problemler ise, nicel verilere destek sağlamak amacı ile sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi yoluyla eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi gözlemlemek ve hem eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına ne ölçüde yansıtabildiklerini hem de uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının öğrencilerde ne tür davranış değişikliğine yol açtığını belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımına göre, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği ve alt faktörlerine ilişkin ön-test-son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aramak için, öğrencilere görsel sanatlar eğitimi yoluyla kazandırılması planlanan eleştirel düşünme becerisi hedef davranışlarını içeren ölçek ifadelerine verdikleri tepkiler analiz edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan testlere ilişkin olarak sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin geneline verdikleri cevaplar ile “bakış açısı sunma”, “neden-sonuç ilişkisi kurma”, “çözüm üretme” ve “yorumlama” olmak üzere hedef davranış ölçeğinin dört alt faktörüne verdikleri cevaplar incelenerek, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki eleştirel düşünme becerilerindeki gelişim belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1.1. SEHDÖ'nin Geneline İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal risk grubu öğrencilerinin SEHDÖ'ne verdikleri tepkiler ön-test-son-test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucu gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçları incelenmiş ve bu farklılıkların hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için “Bonferroni testi” yapılmıştır.

Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin geneline ilişkin olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 16 ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 16. Ölçeğin Geneline İlişkin Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS
Ön Test	54	44,24	12,09
Son Test	54	58,98	12,96
Kalıcılık Testi	54	58,63	14,88

Tablo 16’da sosyal risk grubu öğrencilerinin ön-test, son-test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu tabloya göre ön-test ortalama puanı ($\bar{X}$ =44,24); son-test ortalama puanı ($\bar{X}$ =58,98) ve kalıcılık testi ortalama puanına ($\bar{X}$ =58,63) göre daha düşüktür. Ancak bu ortalama puanlar sonucu gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçları incelenerek belirlenmiş ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Ölçeğin Geneline İlişkin Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler Arası	17687,605	53	333,728			
Ölçüm	7640,160	2	3820,080	37,851	,000*	2-1, 3-1
Hata	10697,840	106	100,923			
Toplam	36025,605	161				
1:Öntest, 2:Sontest, 3: Kalıcılık Testi				Fark: p<,001 düzeyinde anlamlı		

Tablo 17’deki değerlerden $F_{(2,106)} = 37,851$, $p < .001$, söz konusu değişkenlerin ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Fakat bu farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek, başka bir ifade ile değişkenler arasındaki farklılıkları ikiyeşerli gruplar halinde karşılaştırmak için “Bonferroni testi” yapılmış ve

değişkenler arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, son-test (2) ve kalıcılık (3) testi ile ön-test (1) arasında, son-test (2) ve kalıcılık (3) testi lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum sosyal risk grubu öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla verilen sanat eleştirisi eğitiminden önce ölçeğin geneline ilişkin olarak ön-testteki bilgi düzeylerini verilen eğitim sonrasında son-test ve kalıcılık testinde arttırdıklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu bulgu sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir.

Ölçekte yer alan maddeler değerlendirildiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi yoluyla günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri hedef davranışların kazandırılmasına yönelik olumlu bir gelişimsel süreç sergiledikleri söylenebilir. Öte yandan son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın, anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin uygulama sonrasındaki eleştirel düşünme becerilerindeki ölçümün, daha sonra yapılan kalıcılık çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını, yani öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi yoluyla kazandıkları eleştirel düşünme becerilerinin etkisinin, uygulama sonrasında da devam ettiğini ve öğrenmenin kalıcı olduğunu göstermektedir.

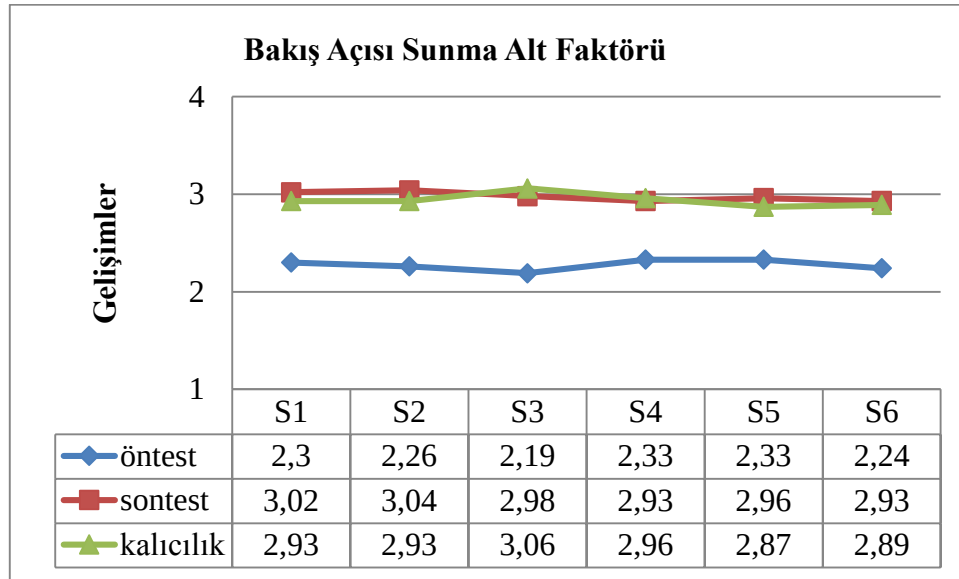
Yapılan araştırma uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk altındaki öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişim süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim elde edilen verilerin analizinden sanat eleştirisi yoluyla öğrencilerin hem kendilerini ifade etme hem de eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde de eleştirel düşünme eğitiminin farklı yaş grubu öğrencilerinin belirli becerileri kazanmalarında etkili olduğu görülmektedir. Nitekim Yazkaç (2009), sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, sanat eleştirisi yönteminin geleneksel öğrenme yöntemlerine göre akademik başarının artmasında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Coşkun Şentürk (2015) ise, eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitimindeki performansa olan etkisini araştırdığı çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının çalgı performanslarının, eleştirel düşünme eğitimi sonrasında oldukça arttığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir disiplinle ilişkilendirilen bu durum, her yaş grubu için öğrencilere belirli becerilerin kazandırılmasında eleştirel düşünme becerisinin etkili bir öğrenme alanı olarak kullanılabileceğini doğrulamaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışma, araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Diğer taraftan Ersoy ve Başer (2011), ilköğretim ikinci kademedeki eleştirel

düşünmenin önemine ilişkin olarak 7. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğunu tespit ederek, bilgileri tartışabilme ve öğrenilen bilgileri etkili bir şekilde kullanabilme sürecinde desteğe ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinden elde edilen bulgular bu desteğin görsel sanatlar eğitimi yolu ile verilebileceğine kanıt oluşturmaktadır.

4.1.2. Bakış Açısı Sunma Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin geneline ilişkin olarak elde edilen tepkiler analiz edildikten sonra, sosyal risk grubu öğrencilerinin ölçeğin her bir alt faktörüne yönelik olarak verdikleri tepkiler de ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin ilk alt faktörü olan “bakış açısı sunma” alt faktörüne yönelik elde edilen bulgular puan aralıkları doğrultusunda Şekil 8’de ve farklılıkların anlamlılıklarını değerlendirmeye ilişkin olarak da Tablo 18 ve Tablo 19’da sunulmuştur.



Şekil 8. SEHDÖ’nin bakış açısı alt faktörüne ilişkin puan aralıkları

Şekil 8’de ön-testten elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal risk altındaki çocukların sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin bakış açısı sunma alt faktöründe yer alan tüm ifadeler için kendilerini ön-testte “biraz yeterliyim” (S1=2,30; S2=2,26; S3=2,19; S4=2,33; S5=2,33; S6=2,24) şeklinde değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk altındaki çocukların bakış açısı sunma konusundaki davranış düzeylerini son-test ve kalıcılık testindeki tüm ifadeler için “oldukça yeterliyim” (S1-S= 3,02/ S1-K= 2,93) seviyesine ulaştırdığı görülmektedir. Bu durum

uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının öğrencilerin olaylara eleştirel bakış açısı ile yaklaşabilme becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 18. Bakış Açısı Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS
Ön Test	54	13,65	4,16
Son Test	54	17,85	4,60
Kalıcılık Testi	54	17,63	4,66

Tablo 18’de sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin “bakış açısı alt faktörüne” göre, ön-test, son-test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu tabloya göre ön-test ortalama puanı ($\bar{X} = 13,65$); son-test ortalama puanı ($\bar{X} = 17,85$) ve kalıcılık testi ortalama puanının ($\bar{X} = 17,63$) göre daha düşüktür. Ancak bu ortalama puanlar sonucu gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçları incelenerek belirlenmiş ve Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Bakış Açısı Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler Arası	1669,364	53	31,497			
Ölçüm	604,309	2	302,154	21,039	,000	2-1, 3-1
Hata	1522,358	106	14,362			
Toplam	3796,031	161				
1:Öntest, 2:Sontest, 3: Kalıcılık Testi			Fark: $p < ,001$ düzeyinde anlamlı			

Tablo 19’daki değerlerden $F_{(2,106)} = 21,039$; $p < ,001$ söz konusu değişkenlerin ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Fakat bu farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek, diğer bir ifade ile değişkenler arasındaki farklılıkları ikiye bölün gruplar halinde karşılaştırmak için “Bonferroni testi” sonuçları incelenmiş ve değişkenler arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, son-test (2) ve kalıcılık (3) testi ile ön-test (1) arasında, son-test (2) ve kalıcılık (3) testi lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin “bakış açısı alt faktörü” ön-test-son-test, ön-test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla sosyal risk grubu öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla verilen sanat eleştirisi eğitiminden önce ölçeğin bakış açısı alt faktörüne ilişkin olarak ön-testteki bilgi düzeylerini verilen eğitim sonrasında son-test ve kalıcılık testinde arttırdıkları görülmektedir.

SEHDÖ'nin bakış açısı sunma alt faktöründe yer alan ifadeler incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısından yola çıkarak edindikleri bilgilerle günlük yaşamları arasında ilişki kurabilme, olaylar karşısında edindikleri tecrübeleri eleştirel bir gözle değerlendirebilme ya da sanat eserinde anlatılmak istenen düşünceye yönelik farklı çözüm yolları üreterek, muhakeme yeteneklerini kullanabilme gibi hedef davranışlara yönelik olumlu bir gelişim sergiledikleri görülmektedir. Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde görsel sanatlar eğitimine yönelik olarak yapılan etkinliklerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimlerine olan katkısının yanında; öğrencilerin konu, olay ya da fikirler karşısında bakış açılarını ortaya koymaya yönelik davranışsal becerilerindeki gelişimi de anlamlı ölçüde arttırdığı söylenebilir.

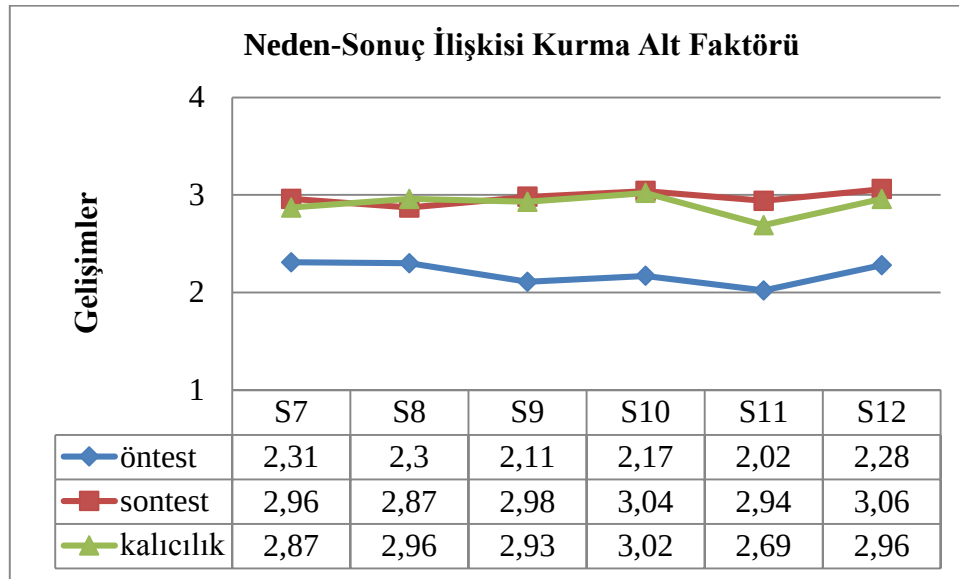
Öte yandan sosyal risk grubu öğrencilerinin son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark, anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin uygulama sonrasındaki bakış açısı sunma ölçümünün, daha sonra yapılan kalıcılık çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını, yani öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel düşünmeye bağlı olarak kazandıkları bakış açısı sunma becerilerinin etkisinin, uygulama sonrasında da devam ettiğini ve öğrenmenin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde Tok ve Sevinç (2010), düşünme becerileri eğitimi programı yoluyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik olarak yaptıkları çalışmalarında uygulanan programın, problem çözme becerilerine büyük ölçüde katkı sağladığı ancak eleştirel düşünme becerilerindeki gelişime ise, sadece toplam puan üzerinden katkı sağlayarak, eleştirel düşünmenin boyutları açısından bu katkının zayıf olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgunun sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin bakış açısı sunma alt boyutundan elde edilen sonuçlarla örtüşmediği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde görsel yolla yapılan etkinliklerin sözel etkinliklere göre, eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde daha etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Köseoğlu (2009)'nun, sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı yönünde sonuçlara ulaşması, öğrenme ve öğretme sürecinde görsel yolla elde edilen kazanımların güçlü yanına vurgu yapmaktadır.

Diğer taraftan Tok ve Sevinç (2010), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimin alt boyutlar açısından zayıf kalmasının nedenlerini zaman, eğitim etkinlikleri ve öğrenci motivasyonu gibi etkenlerle ilişkilendirmişlerdir. Bu durum sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinden elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının zaman, eğitim etkinlikleri ve öğrenci motivasyonunu sağlama gibi destekleyici çalışmalar konusunda etkili ve verimli bir şekilde planlandığı ile ilişkilendirilebilir.

4.1.3. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ölçeğin ikinci alt faktörü olan “neden-sonuç ilişkisi kurma” alt faktörüne yönelik elde edilen bulgular puan aralıkları doğrultusunda Şekil 9’da ve farklılıkların anlamlılıklarını değerlendirmeye ilişkin olarak da Tablo 20 ve Tablo 21’de sunulmuştur.



Şekil 9. SEHDÖ’nin neden-sonuç ilişkisi kurma alt faktörüne ilişkin puan aralıkları

Şekil 9’da ön-testten elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal risk altındaki çocukların SEHD ölçeğinin neden-sonuç ilişkisi kurma alt faktöründe yer alan tüm ifadeler için kendilerini ön testte “biraz yeterliyim” (S7=2,31; S8=2,30; S9=2,11; S10=2,17; S11=2,02; S12=2,28) şeklinde değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk altındaki çocukların neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik davranış düzeylerini son-test ve kalıcılık testindeki tüm ifadeler için “oldukça yeterliyim” (S1-S= 2,96/ S1-K= 2,87) seviyesine ulaştırdığı görülmektedir. Bu durum uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk grubu öğrencilerinin olaylar

arasındaki neden-sonuç ilişkilerini eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebilmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20. Neden-Sonuç İlişkisi Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS
Ön Test	54	13,19	3,97
Son Test	54	17,85	4,03
Kalıcılık Testi	54	17,43	4,69

Tablo 20’de sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin “neden-sonuç ilişkisi kurma alt faktörüne” göre, ön-test, son-test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu tabloya göre ön-test ortalama puanı ($\bar{X} = 13,19$); son-test ortalama puanı ($\bar{X} = 17,85$) ve kalıcılık testi ortalama ($\bar{X} = 17,43$) puanına göre daha düşüktür. Ancak bu ortalama puanlar sonucu gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçları incelenerek belirlenmiş ve Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Neden-Sonuç İlişkisi Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler Arası	1709,809	53	32,261			
Ölçüm	718,975	2	359,488	33,125	,000	2-1, 3-1
Hata	1150,358	106	10,852			
Toplam	3579,142	161				
1:Öntest, 2:Sontest, 3: Kalıcılık Testi			Fark: $p < ,001$ düzeyinde anlamlı			

Tablo 21’deki değerlerden $F_{(2,106)} = 33,125$; $p < ,001$ söz konusu değişkenlerin ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Fakat bu farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek, diğer bir ifade ile değişkenler arasındaki farklılıkları ikiyeşerli gruplar halinde karşılaştırmak için “Bonferroni testi” sonuçları incelenmiş ve değişkenler arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, son-test (2) ve kalıcılık (3) testi ile ön-test (1) arasında, son-test (2) ve kalıcılık (3) testi lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin “neden-sonuç ilişkisi kurma alt faktörü” ön-test-son-test, ön-test-kalıcılık testi puanları arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla sosyal risk grubu öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla

verilen sanat eleştirisi eğitiminden önce ölçeğin neden-sonuç ilişkisi kurma alt faktörüne ilişkin olarak ön-testteki bilgi düzeylerini verilen eğitim sonrasında son-test ve kalıcılık testinde arttırdıkları söylenebilir.

SEHDÖ'nin neden-sonuç ilişkisi kurma alt faktöründe yer alan ifadeler incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eserinin vermek istediği toplumsal mesajı çözümleyerek, anlatılan problemleri analiz etme yolu ile olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabildikleri ve kazandıkları bu becerileri günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanmaya yönelik olumlu bir davranışsal gelişim sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurma alt faktörüne bağlı olarak olaylara karşı duyarlı düşünce üretebildikleri ve problemler hakkında çok yönlü düşündükten sonra karar vermeyi öğrendikleri görülmektedir. Bu durum, görsel sanatlar eğitimine yönelik olarak yapılan etkinliklerin sosyal risk grubu öğrencilerinin konu, olay ya da fikirleri eleştirel bir bakış açısı ile aralarında neden-sonuç ilişkisi kurarak değerlendirebilmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi anlamlı ölçüde arttırdığını göstermektedir.

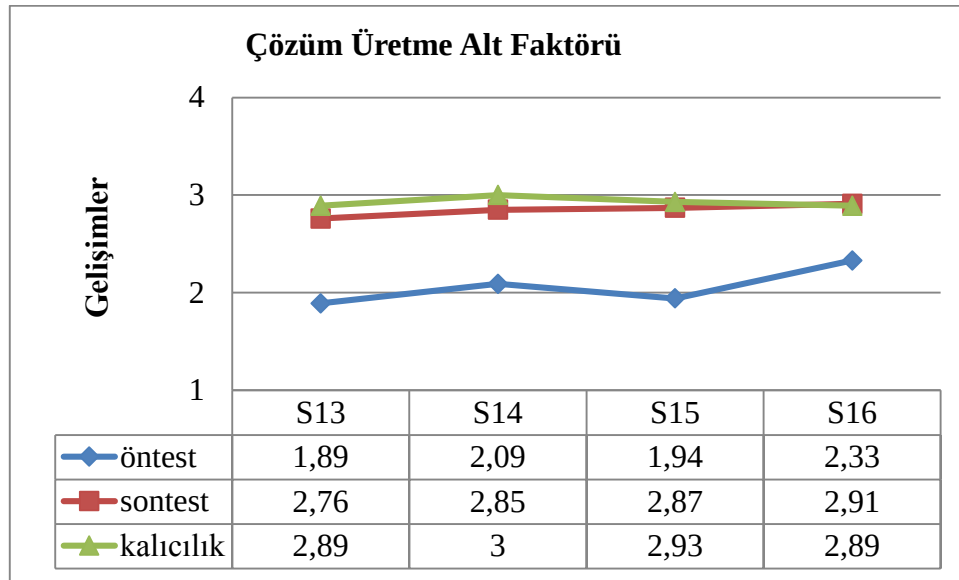
Öte yandan sosyal risk grubu öğrencilerinin son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin uygulama sonrasındaki neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerindeki ölçümün, daha sonra yapılan kalıcılık çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını, yani öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel düşünmeye bağlı olarak kazandıkları neden sonuç ilişkisi kurma becerilerinin etkisinin, uygulama sonrasında da devam ettiğini ve öğrenmenin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde Türkcan ve Yaşar (2011), görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin görsel dünyayı anlamlandırmaları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin yapılan etkinlikleri günlük yaşamları ile ilişkilendirerek olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilecekleri yansıtıcı düşünceler geliştirdiklerini ve bu yolla eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Bu durum günlük yaşamla ilişkilendirilerek aktarılan bilgilerin öğrencilerin olaylar arasındaki benzerliklere ya da farklılıklara yönelik farkındalıklarını arttırdığı ile ilişkilendirilebilir. Nitekim yapılan çalışmada araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısına bağlı olarak vermek istediği mesaj doğrultusunda belirli problemleri algılayarak, bu problemleri analiz etme, sonuçlarını tahmin etme ve çok yönlü düşündükten sonra karar verme gibi üst düzey hedef davranışlar konusunda kendilerini verilen eğitim sonrası oldukça yeterliyim düzeyinde değerlendirmeleri, görsel sanatlar eğitiminin neden-

sonuç ilişkisi kurma becerilerindeki gelişimlerine olan olumlu katkısını ortaya koymaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik olarak sanat eleştirisi yoluyla günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek hedef davranışların kazandırılabilceğı söylenebilir.

4.1.4. Çözüm Üretme Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ölçeğin üçüncü alt faktörü olan “çözüm üretme” alt faktörüne yönelik elde edilen bulgular puan aralıkları doğrultusunda Şekil 10’da ve farklılıkların anlamlılıklarını değerlendirmeye ilişkin olarak da Tablo 22 ve Tablo 23’de sunulmuştur.



Şekil 10.SEHDÖ’nin çözüm üretme alt faktörüne ilişkin puan aralıkları

Şekil 10’da ön-testten elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal risk altındaki çocukların SEHDÖ’nin çözüm üretme alt faktöründe yer alan tüm ifadeler için kendilerini ön-testte “biraz yeterliyim” (S13=1,89; S14=2,09; S15=1,94; S16=2,33) şeklinde değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk altındaki çocukların çözüm üretme hedef davranış düzeylerini son-test ve kalıcılık testindeki tüm ifadeler için “oldukça yeterliyim” (S13-S= 2,76/ S13-K= 2,89) seviyesine ulaştırdığı görülmektedir. Bu durum uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk grubu öğrencilerinin olaylar karşısında sergilenen davranışlar ya da meydana gelen durumların sonuçları üzerinde çözüm üretme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 22. Çözüm Üretme Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS
Ön Test	54	8,26	2,50
Son Test	54	11,39	2,79
Kalıcılık Testi	54	11,70	3,23

Tablo 22’de sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin “çözüm üretme alt faktörüne” göre, ön-test, son-test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu tabloya göre ön-test ortalama puanı ($\bar{X} = 8,26$), son-test ortalama puanı ($\bar{X} = 11,39$) ve kalıcılık testi ortalama ($\bar{X} = 11,70$) puanına göre daha düşüktür. Ancak bu ortalama puanlar sonucu gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçları incelenerek belirlenmiş ve Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Çözüm Üretme Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler Arası	803,438	53	15,159			
Ölçüm	391,642	2	195,821	42,101	,000	2-1, 3-1
Hata	493,025	106	4,651			
Toplam	1688,105	161				
1:Öntest, 2:Sontest, 3: Kalıcılık Testi			Fark: $p < ,001$ düzeyinde anlamlı			

Tablo 23’deki değerlerden $F_{(2,106)} = 42,101$; $p < .001$ söz konusu değişkenlerin ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Fakat bu farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek, diğer bir ifade ile değişkenler arasındaki farklılıkları ikiyeşli gruplar halinde karşılaştırmak için “Bonferroni testi” sonuçları incelenmiş ve değişkenler arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, son-test (2) ve kalıcılık (3) testi ile ön-test (1) arasında, son-test (2) ve kalıcılık (3) testi lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin “çözüm üretme alt faktörü” ön-test-son-test, ön-test-kalıcılık testi puanları arasında fark bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla sosyal risk grubu öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla verilen sanat eleştirisi eğitiminden önce ölçeğin çözüm üretme alt faktörüne ilişkin olarak ön-testteki bilgi düzeylerini verilen eğitim sonrasında son-test ve kalıcılık testinde arttırdıkları söylenebilir.

SEHDÖ'nin çözüm üretme alt faktöründe yer alan ifadeler incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin başkalarının duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla aktarabilmeye yönelik olarak, sanat eserinde yer alan figür ve nesnelerden yola çıkarak yeni düşünceler üretebilmeyi öğrendikleri, kendilerinden ya da başkalarından kaynaklanan sorunları sanat yoluyla çözümleyebilmeye yönelik olumlu bir davranışsal gelişim sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, görsel sanatlar eğitime yönelik olarak yapılan etkinliklerin uygulama sonrasında öğrencilerin karşılaştıkları problemler karşısında çözüm üretme becerilerindeki gelişimi anlamlı ölçüde arttırdığını göstermektedir.

Öte yandan sosyal risk grubu öğrencilerinin son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin uygulama sonrasındaki çözüm üretme becerilerindeki ölçümün, daha sonra yapılan kalıcılık çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını, yani öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel düşünmeye bağlı olarak kazandıkları neden sonuç ilişkisi kurma becerilerinin etkisinin, uygulama sonrasında da devam ettiğini ve öğrenmenin kalıcı olduğunu göstermektedir.

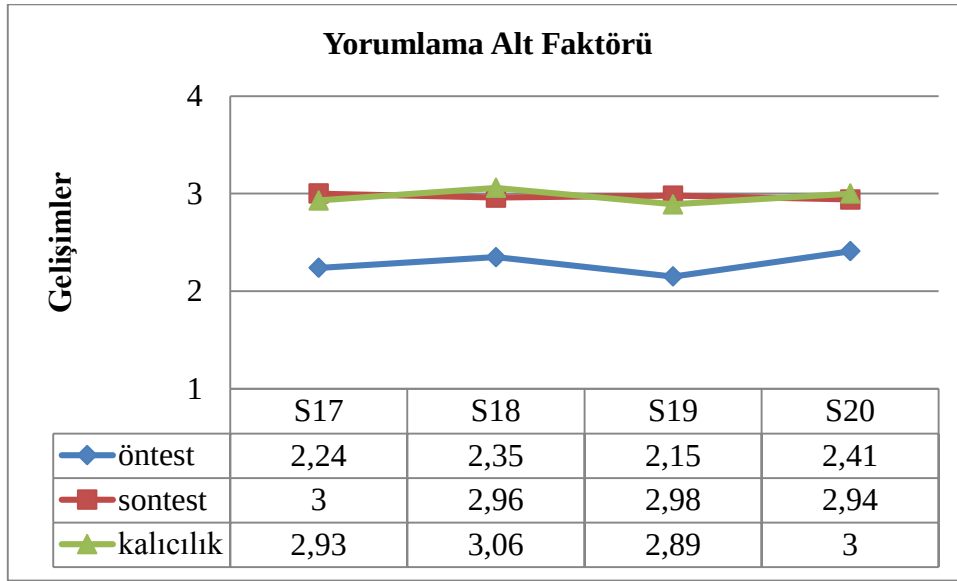
Alan yazın incelendiğinde Kaptan Aykaç (2014), probleme dayalı öğrenme yaklaşımını drama yöntemi ile ilişkilendirerek kullandığı görsel sanatlar eğitimi dersinde öğrencilerin hayal dünyalarının geliştiğini ve problemlere yönelik özgün, farklı çözümler üretebildiklerini tespit etmiştir. Bu bulgunun görsel sanatlar eğitiminin kullanılan teknikler ve sınıf içi etkinliklere bağlı olarak öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümüne ilişkin hayal dünyalarını zenginleştirmesi ve yaratıcı fikirler üreterek sorunlarının çözümünde etkili bir şekilde kullanabilmeleri açısından araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Şahin ve Yağcı (2012) ise, öğrencileri belirli kalıplardan uzaklaştırarak özgür ve yaratıcı fikirler geliştirmelerine olanak tanımanın en önemli yolunun duyuların eğitilmesi ile sağlanabileceğini vurgulamışlardır. Onlara göre, duyuları eğitilmiş birey çevresinde gelişen olaylara karşı daha duyarlı olmakta ve sorunların çözümüne yönelik farklı bakış açıları geliştirebilmektedir. Bu durum öğrencilerin çözüm üretme alt faktöründe yer alan ifadelere verdikleri tepkilerle karşılaştırıldığında sanat eleştirisi yoluyla kazandırılan eleştirel yargıların ve hedef davranışların sanatın bir sorun çözme aracı olarak kullanılması ve sanatsal figür ve nesneler aracılığıyla yeni düşüncelerin üretilmesine yönelik çözümsel süreçler üzerinde etkili sonuçlar verdiğini doğrulamaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminin sosyal risk grubu öğrencilerinin yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilecekleri

çözüm yollarını keşfetmelerinde kullanabilecekleri etkili bir öğrenme alanı olduğu söylenebilir.

4.1.5. Yorumlama Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ölçeğin dördüncü alt faktörü olan “yorumlama” alt faktörüne yönelik elde edilen bulgular puan aralıkları doğrultusunda Şekil 11’de ve farklılıkların anlamlılıklarını değerlendirmeye ilişkin olarak da Tablo 24 ve Tablo 25’de sunulmuştur.



Şekil 11. SEHDÖ’nin yorumlama alt faktörüne ilişkin puan aralıkları

Şekil 11’de ön-testten elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal risk altındaki çocukların SEHDÖ’nin yorumlama alt faktöründe yer alan tüm ifadeler için kendilerini ön-testte “biraz yeterliyim” (S17=2,24; S18=2,35; S19=2,15; S20=2,41) şeklinde değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk altındaki çocukların yorumlama hedef davranış düzeylerini son-test ve kalıcılık testindeki tüm ifadeler için “oldukça yeterliyim” (S17-S= 3,00/ S17-K= 2,93) seviyesine ulaştırdığı görülmektedir. Bu durum uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının öğrencilerin sanat eserinde anlatılan olay ya da durumlar hakkında yaptıkları yorumları günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri eleştirel bir bakış açısı kazandıkları ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 24. Yorumlama Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS
Ön Test	54	9,15	2,78
Son Test	54	11,89	2,85
Kalıcılık Testi	54	11,87	3,06

Tablo 24’de sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin “yorumlama alt faktörüne” göre, ön-test, son-test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu tabloya göre ön-test ortalama puanı ($\bar{X} = 9,15$); son-test ortalama puanı ($\bar{X} = 11,89$) ve kalıcılık testi ortalama ($\bar{X} = 11,87$) puanına göre daha düşüktür. Ancak bu ortalama puanlar sonucu gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçları incelenerek belirlenmiş ve Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Yorumlama Alt Faktörü Ön-test-Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Denekler Arası	834,179	53	15,739			
Ölçüm	268,605	2	134,302	28,243	,000	2-1, 3-1
Hata	504,062	106	4,755			
Toplam	1606,846	161				
1:Öntest, 2:Sontest, 3: Kalıcılık Testi			Fark: $p < ,001$ düzeyinde anlamlı			

Tablo 25’deki değerlerden $F_{(2,106)} = 28,243$; $p < .001$ söz konusu değişkenlerin ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Fakat bu farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek, diğer bir ifade ile değişkenler arasındaki farklılıkları ikiyeşerli gruplar halinde karşılaştırmak için “Bonferroni testi” sonuçları incelenmiş ve değişkenler arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, son-test (2) ve kalıcılık (3) testi ile ön-test (1) arasında, son-test (2) ve kalıcılık (3) testi lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin “yorumlama alt faktörü” ön-test-son-test, ön-test-kalıcılık testi puanları arasında fark bulunduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla sosyal risk grubu öğrencilerinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla verilen sanat eleştirisi eğitiminden önce ölçeğin yorumlama alt faktörüne ilişkin olarak ön-testteki bilgi düzeylerini verilen eğitim sonrasında son-test ve kalıcılık testinde arttırdıkları söylenebilir.

SEHDÖ'nin yorumlama alt faktöründe yer alan ifadeler incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eserinde yer alan figür ve nesneleri zihinlerinde canlandırarak yorumlayabilme becerisi kazandıkları ve bu yolla figür ve nesneler arasında ilişki kurarak, problemleri tanımlayabilme ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini geliştirebilmeye yönelik olumlu bir davranışsal gelişim sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, görsel sanatlar eğitimine yönelik olarak yapılan etkinliklerin uygulama sonrasında öğrencilerin konu, olay ya da fikirler karşısında edindikleri tecrübeleri yorumlayarak, günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri beceriler kazanmalarında etkili bir öğrenme alanı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Öte yandan sosyal risk grubu öğrencilerinin son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin uygulama sonrasındaki yorumlama becerilerindeki ölçümün, daha sonra yapılan kalıcılık çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını, yani öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel düşünmeye bağlı olarak kazandıkları yorumlama becerilerinin etkisinin uygulama sonrasında da devam ettiğini ve öğrenmenin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Uysal (2005)'a göre, kişi sanat eğitimi sayesinde estetik değer yargılarını geliştirerek kendini doğru bir şekilde ifade edebileceği bilişsel, duygusal ve duysal bir gelişim sergiler. Bu durum sosyal risk altındaki çocukların, yorumlama alt faktörüne bağlı olarak kendilerini “oldukça yeterliyim” şeklinde değerlendirmelerinin sanat eleştirisi yoluyla yapılan eser analizi sürecinde, eser ile kurdukları duygusal ve düşünsel bağı yaşantıları ile ilişkilendirebilecekleri bir şekilde yorumlayabildiklerini göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Sosyal risk grubu öğrencileri “Mutluluğun Resmi” kavramından yola çıkarak kendilerini dünyada en çok “mutlu ya da mutsuz” eden olay, kişi ya da kavramdan her hangi birini farklı bir bakış açısıyla nasıl resmedebilecekleri üzerinde araştırma, inceleme ve tartışma yolu ile bir beyin fırtınası yaparak, belirledikleri konuları resimsel bir ifadeye dönüştürmüşlerdir. Öğrenciler tarafından resmedilen bu konular, geliştirilen kriterler doğrultusunda değerlendirilerek, analiz edilmiştir. Araştırmada performans görevinin birinci aşaması olan “uygulama” boyutunun değerlendirilmesi için öğrencilerin düşünsel olarak zihinlerinde canlandırdıkları duygu ve düşünceleri eleştirel düşünme becerilerini kullanarak, görsel bir anlatım yolu keşfedebilecekleri ve istenilen davranış değişikliğini gösterebilecekleri bir

kişilik gelişimi sergileyip sergilemediklerini, görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümleyebilmek amacıyla resim değerlendirme kriterleri kullanılmıştır.

Sosyal risk grubu öğrencileri tarafından yapılan resim çalışmalarının analizinde kullanılmak üzere belirlenen “resim değerlendirme kriterlerinde” yer alan maddeler şöyledir:

1. Konu Seçimi
2. Mutluluk kavramı tema seçimi
3. Mutsuzluk kavramı tema seçimi
4. Mutluluk kavramına yönelik göstergeler
5. Mutsuzluk kavramına yönelik göstergeler

Öğrenciler tarafından yapılan resim çalışmaları ikinci alt probleme ilişkin olarak toplanan verilerin analizinde belirlenen kriterler doğrultusunda değerlendirilmiş ve bu kapsamda öğrencilerin resim çalışmalarını içeren görseller Ek 17’de sunulmuştur.

4.2.1. Öğrencilerin Konu Seçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal risk grubu öğrencilerinin resim değerlendirme kriterleri doğrultusunda günlük yaşamları ile ilişkilendirerek, onları mutlu ya da mutsuz eden olayları konu olarak ele aldıkları ve bu doğrultuda konuların seçimine yönelik tercihlerinin içeriğine ilişkin bilgilerin yer aldığı ayrıntılar Tablo 26’da sunularak, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda açıklanmıştır.

Tablo 26. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Resimlerindeki “Konu Seçimlerine” Göre Dağılımları

Konu Seçimi	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	F	%
Mutluluk	11	42,3	8	33,3	19	38,0
Mutsuzluk	15	57,7	16	66,7	31	62,0
Toplam	26	100,0	24	100,0	50	100,0

Tablo 26 incelendiğinde sosyal risk altındaki çocukların büyük bir çoğunluğunun (%62,0) konu seçiminde “mutsuzluk” kavramını ele aldıkları görülmektedir. Bu durum cinsiyet kavramı açısından değerlendirildiğinde mutsuzluk kavramını resmeden kız öğrenciler (%57,7) ile erkek öğrenciler (%66,7) arasında konu seçimi açısından aşırı farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan konu seçiminde mutluluk kavramı, mutsuzluk kavramına göre daha az resmedilmiş olmasına karşın; kız öğrencilerin (%42,3) erkek öğrencilere (%33,3) oranla mutluluk kavramını biraz daha fazla resmettikleri anlaşılmaktadır. Alan yazın

incelendiğinde Buyurgan ve Demirel (2012), kız çocukların, şiddet içerikli sahneleri çizme eğilimi gösteren erkek çocuklara göre, daha duygusal sahnelerden etkilendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum risk faktörü taşıyan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre mutluluk kavramına biraz daha fazla yoğunlaşmaları açısından yapılan çalışma ile örtüştüğünü göstermektedir.

Diğer taraftan yapılan resim çalışmalarının içeriğine yönelik konu seçimleri incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin toplumda çoğunlukla kabul gören kadın-erkek rol modellemesini doğru bulmadıklarını, şiddetten, adaletsizlikten ve ölümle sonuçlanan toplumsal olaylardan duydukları rahatsızlıkları eleştirel bir bakış açısı ile resmettikleri görülmektedir. Bu bağlamda sosyal risk grubu öğrencilerinin insanların birlik ve beraberlik içinde olduğu mutlu bir dünyaya olan özlemlerini, mutsuzluğu resmederek ifade ettikleri ve bu nedenle mutsuzluk kavramını mutluluk kavramına oranla daha fazla resmettikleri söylenebilir.

Artut (2004), resim ve çocuğun birbirini tamamlayan çok özel bir ifade aracı olduğunu belirterek, çocuğun kendisini tanımlamasında, kanıtlamasında, doğadaki varlıkların algılanarak betimlenmesinde resim kadar etkili bir sanat alanının olmadığını vurgulamıştır. Bu durum resim değerlendirme sürecinin öğrencilerin mutluluk ve mutsuzluk kavramlarına ilişkin dünyaya bakış açılarının belirlenmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan Yıldız Çiçekler ve Öner Koruklu (2013), 4-6 yaş çocukları üzerinde yürüttükleri çalışmalarında kız ve erkek çocukların kullandıkları resim özelliklerinin cinsiyetlerine göre her hangi bir değişiklik göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu durumun sebebini ise, bulundukları yaş aralığı nedeniyle cinsel kimliklerinin yeni fark edilmesi ve özdeşim modeli olarak benzer kişileri model almaları ile ilişkilendirmektedirler. Bu durum sosyal risk grubu öğrencilerinin yaş aralıkları ile karşılaştırıldığında çizgisel gelişimin yaş ilerledikçe belirli farklılıklar göstermesi nedeniyle, sosyal risk grubu öğrencilerinin kendilerini, duygu ve düşüncelerini tanımaya başladıkları bir gelişimsel sürece girdiklerini ve bu süreçte aldıkları kararları olaylara yönelik farklı bakış açılarını ortaya koyarak gösterdiklerini açıklamaktadır. Bu durum aynı zamanda görsel sanatlar eğitimi yoluyla verilen sanat eleştirisi eğitiminin sosyal risk grubu öğrencilerinin olayları farklı bakış açıları ile algılamalarındaki etkisini de ortaya koymaktadır.

4.2.2. Öğrencilerin Mutluluk Kavramı Tema Seçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resim değerlendirme aşaması için belirlenen kriterler doğrultusunda sosyal risk grubu öğrencilerinin bir kısmının resim çalışmaları konu seçimlerine göre “mutluluk” kategorisi altında değerlendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin mutluluk kategorisi altında resim çalışmalarına verdikleri temalar, konu içeriği ve aralarında kurulan benzerlikler bakımından bir araya getirilerek belirli kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin resim değerlendirme kriterleri doğrultusunda resim çalışmalarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak günlük yaşamlarında mutlu olmalarına sebep olan olay, durum ya da kişileri anlatarak duygularına yönelik oluşturdukları temalar ve bu temaların içeriğine ilişkin bilgiler Tablo 27’de sunularak, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda açıklanmıştır.

Tablo 27. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Resimlerindeki “Mutluluk Tema Seçimlerine” Göre Dağılımları

Mutluluk Kategorisi	Temalar	Cinsiyet		f	%
		Kız	Erkek		
Mutluluğu Yakalama	Güçlü Olmak Güzeldir	1	-	7	36,84
	Bir Kitap Bin Hayat	1	-		
	Benim Dünyam	1	-		
	Özgürlük	1	-		
	Ümitsiz Olmamak	1	-		
	Renkli Sonbahar	1	-		
	Her Gittiğimiz Yol Mutluluk Olsun	1	-		
Birlik ve Beraberlik	Hayatın İnceliği	-	1	4	21,05
	Aşkların Birleşimi	-	1		
	Güzel Bir Gün Daha	1	-		
	Yardımlaşmanın Gücü	1	-		
Doğayı Koruma	Duvardaki Manzara	-	1	4	21,05
	Yeşili Kaybetmeyelim	-	1		
	Temiz Çevre Temiz Yaşam	1	-		
	Temiz Dünya Temiz Çevre	1	-		
Oyun Alanı	Çocuk Dünyası	1	-	4	21,05
	Çocuklara Dünya Bırakın	-	3		
Genel Toplam				19	100,00

Tablo 27’ de sosyal risk grubu öğrencilerinin hayatta mutlu olmalarına sebep olan olayları, durumları, her hangi bir eşyayı, doğayı, soyut ya da somut bir kavramı, arkadaş ya da aile bireylerini düşünerek, kendi hayatları ile ilişkilendirdikleri resim çalışmalarını, eleştirel bakış açıları doğrultusunda isimlendirdikleri görülmektedir. Mutluluk kategorisi altında yapılan resim çalışmaları ve bu çalışmalara öğrenciler tarafından verilen temalar, aralarında kurulan benzerlikler nedeniyle bir araya getirilerek “mutluluğu yakalama”, “birlik ve

beraberlik”, “doğayı koruma” ve “oyun alanı” olmak üzere 4 farklı kategori ile ilişkilendirilmiştir.

Mutluluk kategorisine bağlı olarak sosyal risk grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunlukla (%36,84) mutluluğu yakalamanın yolları üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Diğer taraftan sosyal risk grubu öğrencilerinin %21,05’inin, birlik ve beraberlik kavramlarını ailevi, bireysel ya da toplumsal ilişkileri güçlendiren ve insanları mutlu eden önemli kavramlar olarak resmettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %21,05’inin yapılan resim çalışmaları doğrultusunda doğayı koruma bilinci kazandıkları ve çocukların kullanabileceği çevresel oyun alanlarının artırılmasına yönelik eksikliğin özellikle erkek öğrencilerin %21,05’i tarafından resmedildiği görülmektedir.

Tablo 27 incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin mutluluğu yakalamanın yollarını güçlü olmak, kitap okumak, özgür olmak ya da hayata renkli düşüncelerle bakmak şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum cinsiyet açısından değerlendirildiğinde “mutluluğu yakalama” kategorisine ilişkin ifade edilen temaların sadece kız öğrenciler tarafından resmedildiği anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim alan yazın incelendiğinde çocuk resimlerinde kız öğrencilerin mutluluk kavramını erkek öğrencilere göre daha fazla resmettikleri anlaşılmaktadır (Buyurgan ve Demirel, 2013).

Mutluluk kavramına yönelik olarak K3 kodlu öğrenci “güçlü olmak güzeldir” temalı resim çalışmasında günlük yaşamında sürekli olarak uğraştığı bir spor dalı olan karate ile ilgili bir resim çalışması yaparak, diğer öğrencilere göre mutlu olmayı saldırganlık eğiliminin bir sonucu olarak ortaya çıkan güç kavramına sahip olmakla gerçekleştirebileceğini savunmuştur. Nitekim K3’ün, görsel sanatlar eğitimi yoluyla uyarlanan sanat eleştirisi programına olumlu anlamda cevap vermeyen tek öğrenci olduğu görülmektedir. K3’ün içinde bulunduğu çevre ve aile faktörünün bu bulgu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla sürekli şiddet içerikli davranışlara meyilli olarak yaşayan (karate) K3’ün aynı zamanda ebeveyninin de şiddet içerikli bir sporla uğraşması şiddeti bir yaşam biçimi haline getirmesinde etkili bir rol modeli olarak algılayabileceği ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Yıldız Çiçekler ve Öner Koruklu (2013), çocukların farklı sosyoekonomik düzeylerde yetişmelerinin ve farklı çevre uyarıcılarına maruz kalmalarının, nesneleri zihinlerinde biçimlendirmelerini olumlu ya da olumsuz anlamda etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu durum K3’ün saldırgan eğilimli çevre uyarıcılarına maruz kalmasının araştırmaya katılan diğer çocuklara göre, uygulanan görsel

sanatlar eğitimi programından verimli bir sonuç alamamasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

K5 performans görevi sayesinde, kitap okuma alışkanlığı kazandığını belirterek, kitap okumanın hayatı kolaylaştırdığını ve insanları bilgilendirdiğini anlatan bir resim çalışması yapmıştır. K5 kodlu öğrenci “bir kitap bin hayat” temalı resim çalışmasında, kitap okumayan çocukları hayata adım atmalarını engelleyen halatlarla zincirleyerek, kitap okuyan çocukları özgürlük kavramı ile sembolleştirmiştir. K7 ise, kendi dünyasındaki şehir yaşamından uzak bir köy hayatını resmettiği ve “benim dünyam” ismini verdiği resim çalışmasında mutluluğu yakalamayı, teknolojiden ve estetik görüntüsü olmayan çevresel düzenlemeler ile doğanın huzurunu bozacak kentsel atıklara karşı çeşitli önlemlerin alınması şeklinde tanımlamıştır. K7 kodlu öğrenci bu konudaki görüşlerini *“Bu resme bu adı verme sebebim benim sessiz, teknolojiden, araba seslerinden uzak, huzurlu, mutlu doğal bir hayatı sevmem ve insanların doğadan sürekli bir şeyi eksiltmelerini istemediğimden bu resmi yaptım. Bazı insanlar bunu görüp israftan kaçsın, israf neden diyeceksiniz, şu insanlar kâğıt, peçete yapımında doğadan ağaçları kesiyorlar ve biz bunu önlemeliyiz diyerek yaptım.”* şeklinde ifade etmiştir.

K11 kodlu öğrenci ise, “özgürlük” temalı resim çalışmasında hayatı hiçbir şekilde kısıtlanmayan insanın kendini başkalarına daha iyi ifade edebileceğini ve daha özgür bir hayat yaşayabileceğini ifade ederek, mutluluğun özgürlükle sağlanabileceğini belirtmiştir. Diğer taraftan K16 kodlu öğrenci, “ümitsiz olmamak” temalı resim çalışmasında toplumsal bir soruna değinerek, felçli insanların da basketbol oynayabileceğini ve ümidini kaybetmeyen insanların daha fazla cesur olduklarını resmetmeye çalışırken; K20 kodlu öğrenci ise, “renkli sonbahar” temalı resim çalışmasında hayata renkli düşüncelerle bakan insanların yaşadıkları sorunların üstesinden gelebileceklerini ve daha fazla mutlu olabileceklerini resmetmiştir. K23 ise, “her gittiğimiz yol mutluluk olsun” temalı resim çalışmasında insanların her zaman, her işe mutlu ve huzurlu bir şekilde başlamaları durumunda hayata olan inançlarının daha da artacağını ve mutluluğu yakalamalarında etkili olacağını ifade etmiştir.

Lowenfeld (1957, s. 9)’e göre, bireylerin algısal, zihinsel ve duygusal deneyimleri sayesinde iç dünyası ile dış dünya arasında kurduğu ilişki, duygu ve düşünceleri aracılığıyla kendine özgü sanatsal bir anlatıma dönüşür. Bu nedenle de ilköğretim ikinci kademedeki çocuklar yaptıkları resimlerde gerçeği yansıtmaya eğilimi sergilerler. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerinin mutluluk kavramını resmetme şekilleri incelendiğinde, uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının eleştirel düşünme becerilerine bağlı olarak, araştırma, inceleme

ve tartışma gibi yöntem ve tekniklerle ele aldıkları konuları kendi yaşam biçimleri ile içselleştirdikleri, olumlu bir davranışsal kazanıma dönüştürdükleri ve bu sayede olumsuz davranışı sergilemekten kaçındıkları görülmektedir. Bu durum eleştirel disiplin alan kişilerin sorunların çözümüne daha akılcı bir şekilde yaklaştıkları ve bu kapsamda sanat eleştirisinin olayları sorgulayarak kendileri için en doğru kararı verebilecek temel becerilerin kazandırılmasında ve davranışsal ilişkinin kurulmasında etkili bir öğrenme alanı olduğu ile ilişkilendirilebilir.

Sosyal risk grubu öğrencileri yapılan performans görevleri kapsamında mutluluk kategorisine ilişkin yaşadıkları duyguları birlik ve beraberlik teması ile ilişkilendirerek, yardımlaşmanın insan hayatındaki yerini ve önemini anlatan resim çalışmaları yapmışlardır. Bu kapsamda E2 kodlu öğrenci, “hayatın inceliği” temalı resim çalışmasında, hayatın kısa olduğunu ancak insanın hayatta ilerlemesi ve başarılı olması için sarf edeceği çabanın uzun bir yol ve birliktelik gerektirdiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan sosyal risk grubu öğrencilerinin bir kısmı yaptıkları resim çalışmalarında çevre sorununa değinerek, doğanın korunması ve çocuklara oyun alanı sağlanmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Görsel sanatlar eğitiminin genel amaçlarından birinin öğrencilere doğayı koruma bilinci kazandırarak çevresindeki varlıkları estetik bir bakış açısıyla sorgulamalarına katkıda bulunmak olduğu bilinmektedir (MEB, 2013, s. 11). Nitekim sosyal risk grubu öğrencileri sanat eleştirisi yoluyla aldıkları eğitim sayesinde doğanın kirletilmesi ve çocuklara sağlanan oyun alanlarının azlığı gibi konulara eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşp, çeşitli çevresel sorunlara değinerek, doğanın korunmasına yönelik farkındalık geliştirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde çocukların yaptıkları resimlerde çevre sorununa ilişkin duygu ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade ettikleri; doğadaki canlılarla empati ve neden-sonuç ilişkisi kurarak çevre konusunu daha olumlu bir bakış açısıyla sorguladıkları görülmektedir (Sadık, Çakan ve Artut, 2011). Bu durumun araştırma sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir.

4.2.3. Öğrencilerin Mutsuzluk Kavramı Tema Seçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resim değerlendirme aşaması için belirlenen kriterler doğrultusunda sosyal risk grubu öğrencilerinin bir kısmının resim çalışmaları konu seçimlerine göre “mutusuzluk” kategorisi altında değerlendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin mutusuzluk kategorisi altında resim çalışmalarına verdikleri temalar, konu içeriği ve aralarında kurulan benzerlikler

bakımından bir araya getirilerek belirli kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin resim değerlendirme kriterleri doğrultusunda resim çalışmalarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak günlük yaşamlarında mutsuz olmalarına sebep olan olay, durum ya da kişileri anlatarak duygularına yönelik oluşturdukları temalar ve bu temaların içeriğine ilişkin bilgiler Tablo 28’de sunularak, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda açıklanmıştır.

Tablo 28. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Resimlerindeki “Mutsuzluk Tema Seçimlerine” Göre Dağılımları

Mutsuzluk Kategorisi	Temalar	Cinsiyet		f	%
		Kız	Erkek		
Farkındalık	Az laf çok iş	-	1	7	22,58
	Bir yaşam için bir organ bağıışı	1	-		
	Her çocuk özeldir	-	1		
	Gülme çocuğa gelir başına	1	-		
	Çevre kirliliği	1	-		
	Sigarasız hayatlar rahat beyinler	-	1		
	Çevre	1	-		
Şiddet	Çocukların ne suçu var?	-	1	6	19,35
	Kavgasız hayatlar renkli düşünceler	1	-		
	Yeni evliler	-	1		
	Şimdi hapistesin attığın tokata değdi mi?	-	1		
	Sümüklü Fadime	-	1		
	Dayağı hak edenler erkeklerdir	-	1		
Adaletsizlik	Terazinin iki yüzü	1	-	5	16,13
	Adaletsizlik asla mutluluk getirmez	-	1		
	Beni görmüyor musunuz?	1	-		
	Bayanları küçük görmeyin, yüceltin!	1	-		
	Zengin kız fakir oğlan	-	1		
Ölüm	Trafiğin önemi	-	1	5	16,13
	Soma faciası 302	-	1		
	Aile vücuda benzer	1	-		
	Somadaki insanların önemi	-	1		
	Soma ile ilgili	-	1		
Yalnızlık	Kırık kalpler yalnız hayatlar	1	-	5	16,13
	Yanlış arkadaşlıklar yalnız insanlar	1	-		
	Yalnızlık senfonisi	1	-		
	Yalnızlık böyle bir şey	-	1		
	Karanlık dünya	1	-		
İkiyüzlülük	Maskenin altındaki yüz	1	-	3	9,68
	Bir küp içinde var bin küp	-	1		
	İkiyüzlülük	1	-		
Genel Toplam				31	100,00

Tablo 28’ de sosyal risk grubu öğrencilerinin hayatta mutsuz olmalarına sebep olan olayları, durumları, her hangi bir eşyayı, doğayı, soyut ya da somut bir kavramı, arkadaş ya da aile bireylerini düşünerek, kendi hayatları ile ilişkilendirdikleri resim çalışmalarını, eleştirel

bakış açıları doğrultusunda isimlendirdikleri görülmektedir. Mutsuzluk kategorisi altında yapılan resim çalışmaları ve bu çalışmalara öğrenciler tarafından verilen temalar, aralarında kurulan benzerlikler nedeniyle bir araya getirilerek “şiddet”, “adaletsizlik”, “ölüm” ve “yalnızlık” gibi 6 farklı kategori altında değerlendirilmiş ve öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar her bir kategoriye denk gelen isimlerle ilişkilendirilmiştir. Mutsuzluk kategorisine bağlı olarak sosyal risk grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunlukla ailesel, bireysel ya da toplumsal olaylara değinerek kendilerini mutsuz eden olaylar üzerine yoğunlaştıkları ve bu olayları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek, mutluluğa giden yolun bu olayların çözüme kavuşturulması ile gerçekleşebileceğine ilişkin çözüm önerilerinde bulundukları görülmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin “farkındalık”, “şiddet”, “adaletsizlik”, “ölüm” ve “yalnızlık” gibi konuları insanların hayatını olumsuz olarak etkileyen faktörler olarak resmettikleri ve bu sorunların çözülmesi için toplumda yaşayan herkese birey olarak çeşitli görev ve sorumlulukların düştüğüne yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir. Mutsuzluk kategorisi altında sosyal risk grubu öğrencilerinin çoğunlukla resmettikleri konulardan biri “farkındalık” kategorisidir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerinin performans görevleri kapsamında yaptıkları eleştirel yargılar neticesinde, toplumsal ve ailevi açıdan insanları olumsuz yönde etkileyen iletişim, sağlık ve çevre kirliliği gibi konulara yönelik eleştirel bir bakış açısı ve farkındalık kazandıkları görülmektedir.

K6, E10 ve K14 kodlu öğrenciler, resim çalışmalarını hem kendi günlük yaşamları ile hem de toplumda belirli hastalıklara maruz kalan çocukların sağlık durumları ile ilişkilendirerek sağlığın önemine değinmiş ve insanlar üzerindeki olumsuz etkileri ile ortaya çıkardığı sonuçları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmişlerdir. Bu doğrultuda K6, “bir yaşam için bir organ bağışı” temalı resim çalışmasında, ailesinde yaşanan bir sağlık sorununu dile getirerek sağlığın insan yaşamındaki önemini resmetmiştir. E10 kodlu öğrenci “her çocuk özeldir” teması ile ve K14 kodlu öğrenci “gülme çocuğa gelir başına” teması ile toplumun sağlık problemi olan çocuklara yönelik olumsuz bakış açılarının giderilmesinin gerekliliğine yönelik farkındalıklarını resmetmişlerdir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencileri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Yapmış olduğum resme bu ismi vermemin sebebi annem. Çünkü benim annem böbrek hastası, haftada 3 gün diyalize giriyor. Diyeceksiniz ki bir tek dünyada annen mi diyalize giriyor? Hayır, ama dünyada bağış bekleyen o kadar kişi var ki annemde onlardan biri...”

Sağlık olmayınca dünya keyifsiz, mutsuz geliyor ama tam tersi mutlu, huzurlu bir dünyada yaşıyoruz. Onlara bunu anlatmak için onların yanında olup destek olmalıyız. Onlara ilk başta birlik olmak üzere hastalıklarından kurtulup onları yenebileceklerini anlatmalıyız” (K6).

“Her çocuk eşittir ve özeldir. Sakat çocuklarında kalbinin olduğu ve onlara saygı duyulmalı, sakat insanlara saygı duydum. İnsanların her çocukla ayırım yapmadan ilgilenmeler. Sakat çocuklara da sevgi göstermeliyiz” (E10).

“Bu resme bu ismi vermemin nedeni LÖSEV’li çocuklara pek güzel gözle bakılmıyor, dışlanıyor. Bunu ailelerde yapıyor, çocukları da bu nedenle bu ismi verdim. Bu resmi gören çocukların anne, babaların da LÖSEV’li çocukların ne kadar üzüldüklerini ve onları dışlamamız gerektiğini anlatmak istedim” (K14).

Sosyal risk altındaki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde başlangıçta hayata ilişkin olumsuz değerlendirmelerinin giderek, hayattan ders çıkarabilecekleri eleştirel bir bakış açısına doğru yöneldiği ve kendilerini ve insanları mutlu etmenin yolları üzerinde farklı çözüm yolları geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum görsel sanatlar eğitiminin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki olumlu etkisinin hayata yönelik farkındalık geliştirebileceği hedef davranışların kazandırılmasında çalışmayı istenilen amaca ulaştırdığı ile ilişkilendirilebilir. Buyurgan ve Kayalıoğlu (2014), depresyonda olan parçalanmış aile çocuklarının resimlerini inceledikleri çalışmalarında, depresyonda olan çocukların resimlerinde çökkün bir yüz ifadesi bulunmasına karşılık, araştırdıkları örneklem üzerinde elde ettikleri sonuca göre, depresyonda olan çocukların resimlerinde tam tersi mutlu bir ifadeyle karşılaşmışlardır. Bu durumun sebebini ise, sanatsal faaliyetin geçici süre çocuk üzerinde duygusal sağaltım sağlayarak, çocuğu rahatlatmasının bir yansıması olarak değerlendirmişlerdir. Bu durumun araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Nitekim görsel sanatlar eğitiminin sosyal risk grubu öğrenciler üzerinde eleştirel yargıya bağlı olarak duygusal bir rahatlamaya sebebiyet verdiği söylenebilir.

Diğer taraftan şiddet ve ölüm kavramlarının genel olarak erkek öğrenciler tarafından; adaletsizlik ve yalnızlık kavramlarının ise, kız öğrenciler tarafından daha fazla resmedildiği görülmektedir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin mutsuzluk tema seçimleri doğrultusunda resmettikleri “şiddet” kategorisi incelendiğinde, bu kavrama ilişkin olarak yapılan resim çalışmalarının içeriğinde, erkek öğrencilerin kadınlara uygulanan şiddetin yanlış olduğunu

ve yapılan toplumsal hatalar sonucu meydana gelen ölümlerin aile bireylerini olumsuz etkilediğini anlatan olayları resmettikleri görülmektedir.

E24, performans görevine bağlı olarak resim çalışmasında ele aldığı konuyu günlük yaşamı ile ilişkilendirerek, “şimdi hapistesin attığın tokata değdi mi?” temalı bir resim çalışması yapmıştır. Bu bağlamda E24, kadına uygulanan şiddetin hapis ile sonuçlandığını ve mutsuzluktan başka hiçbir getirisinin olmadığını anlatmak için çalışmasına bu ismi verdiğini ifade etmiştir. E26 ise, “Sümüklü Fadime” şeklinde isimlendirdiği resim çalışmasında “Fadime” ismini verdiği kadına, kocası tarafından uygulanan şiddeti anlatarak, şiddetin aile bireyleri üzerindeki olumsuz sonuçlarını resmetmeye çalışmıştır. Diğer taraftan E8, şiddetin toplumsal boyutuna değinerek, bir savaş yapıldığında en çok üzülen tarafın çocuklar olduğunu ve savaşta olduğu gibi aile bireyleri ya da toplumdaki bireyler arasında meydana gelen kavgalarda da çocukların üzüldüklerinin bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. E27 ise, kızların özgür olması gerektiğini ifade ederek, toplumda kabul gören rol model anlayışı çerçevesinde kızların erkekler tarafından güçsüz görüldüğünü, bu nedenle de toplumda çok fazla şiddete maruz kaldıklarını ifade etmiştir.

Yapılan araştırmada sosyal riske maruz kalan öğrencilerin sosyal risk faktörleri belirleme kriterlerine verdikleri cevaplar erkek öğrencilerin aşırı saldırgan davranışları kız öğrencilere göre daha fazla sergilediklerini göstermektedir. Ancak erkek öğrencilerin başlangıçta saldırgan davranışlar sergilemelerine karşılık sanat eleştirisi yoluyla aldıkları eğitim sonrası, şiddeti yanlış bir toplumsal davranış olarak resmetmeleri görsel sanatlar eğitiminin çocuklar üzerindeki olumsuz davranışları köreltmede etkili bir öğrenme alanı olduğu ve bu yolla olumlu davranış değişikliğine sebep olduğu ile ilişkilendirilebilir.

Alan yazın incelendiğinde şiddet içerikli çalışmalara bağlı olarak elde edilen bulgular, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre saldırgan eğilimli davranışları daha fazla sergilediklerini ortaya koymaktadır. Nitekim Yurtal ve Cenkseven (2007), erkek öğrencilerin kızlara göre, şiddet içeren davranışlarla daha fazla karşılaştıklarını ve yine kızlara göre itme, isim takma ve dedikodu yapma gibi zorba davranışları daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buyurgan ve Demirel (2013) ise, televizyon dizilerinin 11-12 yaş çocuklar üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çevresel bir risk faktörü olarak televizyonun olumsuz etkilerinden şiddet, kavga, dövüş gibi olumsuz davranışları modellediklerini ve erkek öğrencilerin bu davranışlara daha fazla meyilli olduklarını tespit etmişlerdir. Bu durum risk faktörlerinin çocukları şiddet içerikli davranışlara yönlendirmedeki etkisini ortaya koyarken; yapılan çalışma ise, bu etkinin

çözümlemesinde görsel sanatlar eğitiminin önemli bir öğrenme alanı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Kız öğrencilerin ise, erkek öğrencilere oranla “adaletsizlik” kavramını daha fazla resmettikleri görülmektedir. Bu bağlamda kız öğrencilerin, aile ya da toplumda yaşanan sorunların kişiler üzerindeki olumsuz etkilerinin “adaletsizlik” ile sonuçlandığını resmettikleri görülmektedir. Nitekim K4, toplumda adaletsizliğin giderek yaygınlaştığını belirterek düşüncelerini, *“Ben bu resmi yaparak Türkiye’de adaletsizliğin üst düzeylerde olduğunu belirtmek istedim. Bu resme bakan insanlar adalet, saygı ve sevgiyi öğrenmeli, Türkiye’de her insan keşke adaletli olsa”* şeklinde ifade etmiştir.

K8 ise, günümüzde zengin insanların fakirleri ve yetimleri önemsemeden rahatlık ve bolluk içinde yaşadıklarını, bu nedenle fakir insanların da insan gibi yaşama hakkı olduğuna dikkat çekmek istediği için “Beni görmüyor musunuz?” temalı bir resim çalışması yaptığını ifade etmiştir. Bu durum K8’in sanatın çok yönlü anlayışı çerçevesinde çevresindeki insanları gözlemleyerek, iyi ile kötüyü, güzel ile çirkini birbirinden ayırt edebilecek estetik bir duyarlılık geliştirdiği ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Kumral ve Buyurgan (2012), kişinin kendi duygu ve düşüncelerini yansıtabilmesi, toplumun daha sağlıklı bireylere sahip olabilmesi için kişinin kimliğini bulmasında estetik gelişimin önemini vurgulamışlardır. Bu durum sosyal risk faktörü taşıyan K8’in kişiler arasında yaşanan bu eşitsizliğe karşı eleştirel yaklaşımının, sanat eleştirisi yoluyla kazandığı estetik gelişiminin bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

K15, toplumdaki kadın erkek eşitsizliğine dikkat çekerek, erkek egemen bir toplumda kadınların fikirlerinin önemsenmediğini ve toplumun hep erkekler tarafından yönetildiğini dile getirmiştir. Bu nedenle de “dünyayı hep erkekler değil, kadınlar da yönetebilir” düşüncesinden yola çıkarak “Bayanları Küçük Görmeyin, Yüceltin!” konulu bir resim çalışması yapmıştır. Ülkemizde kadın-erkek eşitsizliğine ilişkin olarak yaşanan sorunların kadına birey olarak yeterince değer verilmemesinden kaynaklandığı bilinmektedir. Nitekim kadının özgür bir birey olarak kimlik edinmesi ve başkalarından bağımsız olarak hayata atılımı toplumsal kültürümüzün bir parçası olan kadını erkekle eşit görememe gibi alışkanlıklar nedeniyle kadının toplumda hak ettiği konuma gelmesini zorlaştırmaktadır (Kaymaz, 2010). Bu durumun K15 tarafından eleştirel bir bakış açısıyla resmedilmesi, görsel sanatlar eğitimi programının öğrencilere kazandırılması hedeflenen kendisine ve topluma ait sorunları tanıma ve çözme gibi üst düzey zihinsel becerileri eleştirel yargı ile

birleştirebileceği olumlu beceriler geliştirilmesinde etkili bir öğrenme alanı olduğunu göstermektedir.

Erkek öğrencilerin ise, insanlar arasındaki eşitsizliğin yaygın olarak görülmesinden kaynaklanan bir takım eksikliklerin toplumda ve kendi hayatlarında adaletsizlik ile sonuçlandığını resmettikleri görülmektedir. Nitekim E7, “adaletsizlik asla mutluluk getirmez” teması altında resmettiği çalışmasını, adaletsizce idam olanlar ve hapis yatan kişilerin toplumda bazen haksız yere cezalandırıldığını anlatmak amacıyla çizdiğini ifade etmiştir. Bu durum eleştirel düşünme becerisi gelişen bireylerin davranışlarında daha duyarlı ve sorgulayıcı olumlu bir gelişimsel süreç izledikleri ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla eleştirel beceri geliştikçe sorgulayıcı düşüncenin arttığı ve ön yargıların azalarak, kişiyi olayların nedenleri ve sonuçlarını da işin içine katabilecekleri pozitif bir anlayışla değerlendirme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Kız öğrenciler mutsuzluk kategorisi altında “yalnızlık” kavramına da yer vererek insanlar arasında yaşanan toplumsal ve bireysel sorunların ya da çevresel faktörlerin kişileri olumsuz etkilediğini ve yapılan yanlış arkadaşlıkların ya da duygusal sorunların insan ilişkilerinde yalnızlık ile sonuçlandığını ifade etmişlerdir. Nitekim K2 resim çalışmasında, küskünlüğün ve kırgınlığın sonunun yalnızlık olduğunu resmederek, aralarındaki sorunları çözemeyen insanların yalnızlığa mahkûm kalacaklarını ifade etmiştir. K19 ise, “yalnızlık senfonisi” adını verdiği resim çalışmasında yalnızlığın kötü bir şey olduğunu anlatmak istediğini belirtmiştir. K21 ise, “karanlık dünya” adını verdiği resim çalışmasında yalnızlığın insanları karamsarlaştırdığını, yalnızlık gibi dünyanın da aslında karanlık bir yer olduğunu ve insanlara dünyanın nasıl yok olduğunu göstermek amacıyla böyle bir resim çalışması yaptığını ifade etmiştir. Diğer taraftan E19, “yalnızlık böyle bir şey” temalı resim çalışmasında kendisinin de yalnız bir insan olduğunu belirterek, resmini çizerken insanlara yalnızlığın çok kötü bir şey olduğu mesajını vermek istediğini ifade etmiştir.

Tablo 28 incelendiğinde mutsuzlukla ilişkilendirilerek resmedilen “ikiyüzlülük”, kategorisinin sosyal risk grubu öğrencileri tarafından toplumsal ve çevresel ilişkilerde bireylerin mutluluğunu olumsuz olarak etkileyen bir faktör olarak resmedildiği görülmektedir. Nitekim K1 “maskenin altındaki yüz” temalı resim çalışmasında bu konu hakkındaki düşüncelerini, “*Benim resimdeki amacım, insanların artık gerçek duygu ve düşüncelerini saklamamasıdır. Ben bu resme bu adı, insanların gerçek duygu ve düşüncelerini sakladığı için verdim*” şeklinde ifade ederek, insanlar arasındaki ikili ilişkilerde ikiyüzlü davranarak, karşılıklı olarak duygu ve düşüncelerini birbirlerinden

gizleyen bireylerin sağlıklı bir iletişim kuramadıklarını ve bu durumun bireyleri olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. E6 ise, “bir küp içinde var bin küp” temalı resim çalışmasında bir dondurma külahı içinde bir kişinin duygusal durumuna ilişkin farklı yüz ifadelerinden oluşan bir kompozisyon kurgulayarak, insanların ikili ilişkilerinde karşısındaki kişiye yansıttığı farklı ruh hallerini resmetmeye çalışmıştır. K27 “ikiyüzlülük” temalı resim çalışmasında, bu konu hakkındaki düşüncelerini, “*Bazen insanlar yüzümüze karşı güler yüzlü olabilir. Fakat arkamızdan bizim kötü birisi olduğumuzu düşünüp ikiyüzlülük yapabileceğini anlatmaya çalıştım*” şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal risk grubu öğrencilerinin uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde bireysel, toplumsal ve çevresel faktörleri araştırma ve inceleme yolu ile hem eleştirel hem de görsel olarak değerlendirdikleri ve kendi yaşamları ile ilişkilendirerek belirli farkındalıklar kazandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının eleştirel düşünceyi geliştirici etkisinin yanında görsel algıya bağlı olarak sanatsal yaratıcılık üzerinde de olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Sosyal risk grubu öğrencilerinin resim çalışmaları kullanılan temalarla ilişkilendirildiğinde, uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, sosyal risk grubu öğrencilerinin toplumda çoğunlukla kabul gören olumsuz kadın-erkek rol modellemesine ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerinde etkili bir öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Nitekim sosyal risk grubu öğrencileri tarafından yapılan resim çalışmalarının içeriği incelendiğinde, öğrencilerin kadınlara uygulanan şiddetten, toplumsal ya da bireysel olarak yaşanan adaletsizliklerden ve ölümle sonuçlanan toplumsal olaylardan duydukları rahatsızlıkları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi geliştikçe bireylerin çevrelerinde ya da günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylara ilişkin bakış açılarının da geliştiği ve eleştirel düşünen bireylerin toplumsal olaylara yönelik farkındalıklarının da geliştiği söylenebilir.

Diğer taraftan sosyal risk grubu öğrencilerinin, insanların birlik ve beraberlik içinde olduğu mutlu bir dünyaya olan özlemlerini, mutsuzluğu resmederek ifade ettikleri söylenebilir. Bu durum görsel sanatlar eğitiminin toplumda var olan bazı olumsuz davranış örüntülerinin kişi üzerinde yarattığı duygusal gelişim yoluyla bu davranışların niteliği hakkında değerlendirme yaparak, günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri olumlu hedef davranışları kazanmalarında etkili bir öğrenme, sorun belirleme ve problem çözme alanı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

4.2.4. Mutluluk Kavramını Anlatan Göstergelere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal risk grubu öğrencilerinin resim değerlendirme kriterleri doğrultusunda resim çalışmalarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak resimlerinde mutluluğu ifade etmek için tercih ettikleri görsel göstergelere ilişkin bilgiler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Resimlerinde Mutluluğu İfade Etmek için Kullandıkları Göstergelere Göre Dağılımları

Görsel Göstergeler	Kullanılan Simgeler		Katılımcılar	
	Gösteren	Gösterilen	f	%
Aileyi Anlatan Resimler	Çocuk	Beklentileri karşılanan	11	44,00
	Ev	Sıcak yuva	5	20,00
	Pencere	Hayata açılan yol	5	20,00
	Gökkuşağı	Hayatın renkleri	2	8,00
	Kadın	Ailede yardımlaşmanın göstergesi	1	4,00
	Şemsiye	Kötülüklerden koruma	1	4,00
Toplam			25	100,00
İnsan Yaşamını Anlatan Resimler	Ağaç	İnsanın yeniden doğuşu	6	28,57
	Kalp	Hayata bakış açısı	4	19,05
	Oyun Parkı	Eğlence	4	19,05
	Karateci	Gücün temsili	1	4,76
	Kitap	Fikir özgürlüğü	1	4,76
	Uçan Balon	Özgürlüğün sembolü	1	4,76
	Uçan Halı	Zamanın göstergesi	1	4,76
	Yol	Hayattaki seçimlerimiz	1	4,76
	Çoban	Toplumu yöneten kişi (kadın)	1	4,76
	Koyun	Yönetilen kişi (erkek)	1	4,76
Toplam			21	100,00
Doğayı Anlatan Resimler	Manzara	Mutlu bir hayat	2	40,00
	Piknik	Doğayı koruma	2	40,00
	Köy Yaşamı	Mutlu ve huzurlu bir yaşam	1	20,00
Toplam			5	100,00
Genel Toplam			51	100,00

Tablo 29’da sosyal risk grubu öğrencilerinin performans görevinin uygulama boyutu için yaptıkları resim çalışmalarında mutluluğu ifade etmek için tercih ettikleri görsel göstergeler ve bu göstergelerin anlatımında kullandıkları simgeler, aralarında kurulan benzerlikler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin resimlerinde kullandıkları simgeler, görsel göstergenin fiziksel varlığını ifade etmek için kullandıkları biçimsel anlatım düzeyi (gösteren) ve gösterenin ilişkilendirildiği zihinsel kavramın içeriği (gösterilen) dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Günay, 2008). Öğrencilerin kullandıkları görsel göstergeler aileyi, insan yaşamını ve doğayı anlatan resimler olmak üzere 3 kategoride değerlendirilmiş ve bu kategorilere ilişkin öğrencilerin kullandıkları simgeler, aralarında

kurulan benzerlikler nedeniyle bir araya getirilerek, gösterene ve gösterene atfettikleri anlamlara göre analiz edilip, yorumlanmıştır.

Bu kapsamda aileyi anlatan resim çalışmaları incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin % 44,00'ünün resim çalışmalarında mutluluğun bir göstergesi olarak, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yaşam standartlarına yönelik beklentileri karşılanan “çocuk” figürünü resmettikleri görülmektedir. Bu durum sosyal risk altındaki çocukların yaşam standartlarının yükseltilmesi yönündeki beklentileriyle ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan öğrencilerin bir kısmının (5 kişi) hem sıcak bir yuvanın karşılığı olarak “ev” kavramını hem de hayata açılan yolun temsili olarak “pencere” kavramını resmettikleri görülmektedir. Resimlerde kullanılan bu göstergeler incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin doğada bulunan fiziksel varlıkları günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla ilişkilendirerek belirli biçimlerin özelliklerini zihinsel bir takım kavramlara atfedebilecekleri eleştirel bir bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde farklı yaş gruplarındaki çocukların kendilerini ve çevrelerini farklı obje ve nesnelerle ilişkilendirerek resmettiklerine ilişkin ipuçları edinilmektedir. Nitekim Buyurgan ve Kayalıoğlu (2014), depresyonda olan çocuklar tarafından yapılan bayram sabahında aile konulu resim çalışmalarında çocukların genel anlamda kullandıkları objelerin çocuğun hafızasında yer eden beraberlik simgesine ilişkin masa, fincan, çatal ya da sandalye gibi nesneler halinde ifade edilmesinin bu nesnelerin çocukların resimlerinde yoğun kullanımına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda çocukların çizdikleri resimlerde günlük yaşamları ile ilişkilendirdikleri kavramları belirli olaylara atfederek zihinlerinde şekillendirdikleri söylenebilir.

Buyurgan, Yağcı ve Cemelelloğlu Altın (2013), göç olgusunun çocuk resimlerine yansımalarına ilişkin yaptıkları çalışmalarında çocukların yaptığı resimlerde bavul ve otobüs gibi şemalar kullanarak göç durumunu yansıtan resimler yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çocuklar yaptıkları resimlerde yaşadıkları çevrede eğitimsel anlamda ihtiyaç duydukları olanaklara da değinerek, spor salonu, laboratuvar, oyun alanı, alışveriş merkezi, yol, sinema ve kütüphane gibi eğitimsel ve sosyal aktivitelere olan ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Bu durum aynı zamanda sosyal bir risk faktörü olan göç olgusunun kişinin yaşadığı çevreye olan uyum sorununda etkili bir faktör olarak ele alınabileceğini gösterdiği gibi çocukların yaşadıkları çevrelerinin ve aile yapılarının etkisiyle etkilendikleri olayları günlük yaşamlarındaki belirli objelere atfederek görselleştirdikleri ile de ilişkilendirilebilir.

İnsan yaşamını anlatan resimler incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin % 28,57'sinin yaşanan sıkıntılar, hastalıklar ve hayatta karşılaşılan zorluklarla mücadele etme konusunda duygu ve düşüncelerini “ağaç” kavramını insanın yeniden doğuşuna atfederek resmettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 19,05'inin mutluluğun göstergesi olarak, “insan kalbini” hayattaki olumsuzlukların pozitif bir tutuma dönüştürülmesinde etkili olan bir bakış açısı şeklinde resmettikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin hayatta mutlu olmalarına sebep olacak faktörlerin insan kalbindeki pozitif düşüncelerle şekillenebileceğine olan inançlarının bir göstergesi olarak tanımlanabilir.

Mutluluğun başka bir göstergesi olarak K7 kodlu öğrencinin, toplumun kadınlar tarafından yönetilmesi gerektiğine ilişkin resim çalışmasında kadını yöneten bir “çoban” olarak resmetmesi, kadının toplum içinde değer verilmeyen yönünü çoban kavramına atfederek, aslında kadınları yönetme becerisi yüksek, yönettiği kişiler arasında dengeyi, iletişimi ve birlik-beraberliği sağlayabilecek önemli bir değer olarak yücelttiği görülmektedir. Diğer taraftan aynı çalışma içinde erkeğin yönetilen bir “koyun” olarak resmedilmesi gerek fikir gerekse düşünce tarzları açısından kadınların toplumu erkeklerden çok daha iyi yönetebilecekleri ile ilişkilendirilebilir. Bu durum aynı zamanda zihinsel ve görsel anlatımın eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini ve sanat eleştirisinin bu gelişim üzerinde etkili olabileceği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin okul ortamında kendilerini en iyi hissettikleri mekân olarak genellikle “bahçe”, “açık oyun alanları” ve “açık hava etkinlikleri” gibi alanları resmettikleri görülmüştür (Aksoy ve Baran, 2010). Bu durum öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede resmin önemli bir anlatım aracı olduğunu ve duygu ve düşüncelerini şekillendirdikleri resimleri aracılığıyla onları anlamamızda önemli bir etken olarak nitelendirilebileceğini göstermektedir (Buyurgan ve Demirel, 2013). Diğer taraftan Demirel (2010), kaynaştırma öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında resmin çocukları psikolojik açıdan tanıtmaya yarayan bir ölçüt olmasının yanında; çocuğun zekâ ve kişilik özellikleriyle iç dünyasını yansıtan bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum sosyal risk altındaki çocukları günlük yaşamlarında mutlu ve mutsuz eden olayların çözümlenmesine ilişkin olarak, yapılan resim çalışmalarının bir değerlendirme kriteri olarak kullanılabileceğine de kanıt oluşturmaktadır.

4.2.5. Mutsuzluk Kavramını Anlatan Göstergelere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal risk grubu öğrencilerinin resim değerlendirme kriterleri doğrultusunda resim çalışmalarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak resimlerinde mutsuzluğu ifade etmek için tercih ettikleri görsel göstergelere ilişkin bilgiler Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Resimlerinde Mutsuzluğu İfade Etmek için Kullandıkları Göstergelere Göre Dağılımları

Görsel Göstergeler	Kullanılan Simgeler		Katılımcılar	
	Gösteren	Gösterilen	f	%
Şiddeti Anlatan Resimler	Çocuk	Kavgada ve savaşta arada kalan	10	34,48
	Gözyaşı	Üzüntünün göstergesi	7	24,14
	Kadın	Şiddet gören	3	17,24
		Ölümüyle ailenin yıkıldığı	1	
		Değer verilmeyen	1	
	Bulut	Karamsar düşünceler	3	10,34
	Şimşek	Kavga	2	6,90
	Savaş	Toplumsal yara	1	3,45
	Silah	Savaş	1	3,45
	Toplam		29	100,00
Ölümü Anlatan Resimler	Ölüm	Hayatı zorlaştıran	4	36,36
	Maden İşçisi	Can güvenliği	3	27,27
	Tabut	Ölümün göstergesi	2	18,18
	Aile Mezarlığı	Tek başına kalma	1	9,09
	Trafik kazası	Kurallara uymama	1	9,09
	Toplam		11	100,00
İnsan Sağlığını Anlatan Resimler	Hasta	Çaresizlik göstergesi	3	50,00
	Beyin	Zarar gören	2	33,33
	Sigara	Zarar veren	1	16,67
Toplam		6	100,00	
Tinsel Duygulara Yönelik Resimler	Palyaço	Gerçek duyguyu saklama	1	20,00
	Dondurma	İnsanların ruh hali	1	20,00
	Günbatımı	Giden zaman	1	20,00
	İnsan Gölgesi	Kendisi ile yüzleşme	1	20,00
	Uçurum	Yalnızlık	1	20,00
	Toplam		5	100,00
Diğer	Çöp	Doğayı kirletme	2	33,33
	Terazi	Adaletin göstergesi	2	33,33
	Telefon	İletişim	1	16,67
	Zincir	Hayata adım atmayı zorlaştırma	1	16,67
	Toplam		6	100,00
Genel Toplam		57	100,00	

Tablo 30’da sosyal risk grubu öğrencilerinin performans görevinin uygulama boyutu için yaptıkları resim çalışmalarında mutsuzluğu ifade etmek için tercih ettikleri görsel

göstergeler ve bu göstergelerin anlatımında kullandıkları simgeler, aralarında kurulan benzerlikler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin resimlerinde kullandıkları simgeler, görsel göstergenin fiziksel varlığını ifade etmek için kullandıkları biçimsel anlatım düzeyi (gösteren) ve gösterenin ilişkilendirildiği zihinsel kavramın içeriği (gösterilen) dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Günay, 2008). Öğrencilerin kullandıkları görsel göstergeler şiddet, ölüm, insan sağlığı, tinsel duyguları anlatan resimler ve diğer kategorisi olmak üzere toplam 6 kategori altında değerlendirilmiş ve bu kategorilere ilişkin öğrencilerin kullandıkları simgeler, aralarında kurulan benzerlikler nedeniyle bir araya getirilerek, gösterene ve gösterene atfettikleri anlamlara göre analiz edilip, yorumlanmıştır.

Tablo 30’da şiddeti anlatan görsel göstergeler incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin performans görevinin uygulama boyutu için yaptıkları resim çalışmalarında mutsuzluğu ifade etmek için % 34,48’inin mutsuzluğun bir göstergesi olarak, “çocuk” kavramını, aileler, toplumlar ve ülkeler arasındaki kavga ve savaşlarda en çok üzülen taraf olarak resmettikleri görülmektedir. Diğer taraftan “kadın” kavramı Tablo 29’da, K26 kodlu öğrenci tarafından ailede yardımlaşmanın göstergesi olarak mutluluğun ifade edilmesinde resmedilmiş olmasına karşın; Tablo 30’a göre mutsuzluğun ifade edilmesinde şiddet gören, ölümüyle ailenin yıkıldığı ve değer verilmeyen bir birey olarak % 17,24 oranında resmedildiği görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Yurtal ve Artut (2008), çocukların şiddet konulu resimlerinde aile içi şiddete yer verdiklerini ve şiddet uygulayan kişi olarak baba figürünü ve şiddete maruz kalan kişiler olarak da anne ve çocuk figürünü resmettiklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu durum, kadın erkek arasındaki rol modellemesinde kadına toplum içinde yüklenen anlamın ve şiddete maruz kalan kişiler arasında en fazla çocukların zarar görmesinin, sosyal risk grubu öğrencilerini rahatsız eden durumlar olarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilerek, dile getirildiği şeklinde açıklanabilir.

Tablo 30’da şiddet kavramını resmederken sosyal risk grubu öğrencilerinin %24,14’ünün üzülen ve acı çeken kişilerin mutsuzluğunu “gözyaşı” kavramı ile resmettikleri ve karamsar düşüncelerin bir göstergesi olarak da % 10,34 oranında “bulut” kavramının resmedildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmının (2 kişi), şimşek kavramını aile içi şiddete bağlı olarak yapılan kavgalarla ilişkilendirdikleri ve yine 1 öğrencinin savaş unsurunu ele alarak, mutsuzluğun artmasında yapılan savaşları toplumsal bir yara olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu durum sosyal risk altındaki çocukların şiddetin ortaya çıkarabileceği

olumsuz durumları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek, mutlu bir dünyaya olan özelemlerini mutsuzluk kavramına atfederek resmettikleri ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 30’da tinsel duyguların anlatımına yönelik görsel göstergeler incelendiğinde, E6 kodlu öğrencinin insanların mutlu, mahcup, üzgün, sinisi, şaşkın ya da kızgın gibi farklı ruh hallerine ilişkin duygusal tepkilerini farklı renklere atfederek ifade ettiği dondurma topları ile resmettiği görülmektedir. Bu durum görsel yolla verilen sanat eğitimi derslerinin görsel algı üzerinde önemli ve olumlu bir etkisinin olduğu ve öğrencilerin görsel kavramları zihinsel olarak ifade edebilecekleri bir anlatım yolu keşfetmelerinde etkili bir öğrenme alanı olarak kullanılabileceği ile ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan K19 kodlu öğrencinin uçurum kavramını arkadaşları ile olan olumsuz iletişimi nedeniyle hayatta tek başına kaldığını ifade etmeye çalıştığı yalnızlık kavramına ve bu kavrama ilişkin duygularını zamanın kaybı olarak görmesi nedeniyle günbatımı kavramına atfederek resmettiği anlaşılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Çubukçu ve Gültekin (2006), çocukların çevrelerinde karşılaştıkları kişileri gözleyerek ya da onların davranışlarını modelleyerek sosyalleştiklerini ifade etmektedir. Bu kapsamda bireyin sosyalleşmesi, çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurmasının ve toplum yaşayışına uygun davranışlar sergilemesinin bir sonucudur. Bu nedenle sosyal risk altındaki çocukların resimlerinde ifade ettikleri tinsel duygulara ilişkin göstergeler incelendiğinde, yalnızlığa, duyguların ifadesine ya da kişinin ikiyüzlülüğünü kendisi ile yüzleşmesine atfederek kullanılan simgelerin, öğrencilerin çevrelerinde karşılaştıkları kişilerle olan ilişkilerinde sosyal becerilerinin ya da sosyalleşme süreçlerinin risk faktörlerinin bir göstergesi olarak resmedildiği ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 30 mutsuzluk kavramının ifade ediliş biçimine göre değerlendirildiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin doğada bulunan çeşitli figür, nesne ya da varlıklara ilişkin çeşitli kavramları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmelerinde uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının hayal dünyaları ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir. Nitekim öğrencilerin farklı kavramları yine farklı duygulara atfederek, günlük yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri görsel ve eleştirel bir anlatım yolu keşfettikleri ve bu durum üzerinde görsel sanatlar eğitiminin önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişki Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Sosyal risk grubu öğrencilerinin uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı ve yapılan ders içi etkinlikler kapsamında öğrendikleri eleştirel düşünme becerileri ile günlük yaşamlarında sergiledikleri davranışlar arasında ilişki kurabilme becerileri incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini günlük yaşamlarında meydana gelen olay ya da durumlara uyarlayarak, davranışlarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebilme durumları yapılan sınıf içi etkinlikler ve performans görevinin nitel olarak analiz edilmesinden elde edilen bulgular üzerinden değerlendirilmiştir. Yapılan sınıf içi etkinlikler ve performans görevinin hem uygulama hem de eleştirel boyutundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak, sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişki kategorilere ayrılmış ve her bir kategoriye denk gelen temalarla ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, aileye yönelik, bakış açısına yönelik, sorunların çözümüne yönelik, kişilik gelişimlerine yönelik ve derslerine yönelik davranışsal kazanımlar olmak üzere beş farklı kategori altında değerlendirilmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Aileye Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki

Sosyal risk grubu öğrencilerinin sınıf içi etkinlikler kapsamında yapılan eser analizi sonrasında, sanat eserinde anlatılan duygu ve düşünceleri kendi aile yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri bilgiler ve performans görevi kapsamında yapılan çalışmalara ilişkin eleştirel düşünme ve davranış arasında kurdukları ilişkiye yönelik değerlendirmeler “aileye yönelik davranışsal kazanımlar” kategorisi altında ele alınarak Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Aileye Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki

Kategori	Tema	Alt Tema	f	%
Aileye Yönelik Davranışsal Kazanımlar	Maddi Zorluklarla Mücadele	Para mutluluk ilişkisi	16	36,36
		Aile bütçesine katkı	13	29,55
		Tasarruflu olma	11	25,00
		Elindeki ile yetinme	4	9,09
	Toplam		44	100,00
	Birlik ve Beraberlik	Zorluklara göğüs germe	14	37,84
		Aile içi dayanışma	11	29,73
		Koruma duygusu	8	21,62
		Aile bağı	4	10,81
	Toplam		37	100,00
	Aile İçi İletişim	Karşılıklı konuşma	10	31,25
		Huzuru koruma	9	28,13
		Karşılıklı güven duygusu	9	28,13
		Eşler arasındaki ilişki	4	12,50
	Toplam		32	100,00

Tablo 31’ de sosyal risk grubu öğrencilerinin ders içi etkinlikler ve performans görevlerinden elde edilen veriler ışığında eleştirel düşünme becerileri ile aileye yönelik davranışsal kazanımları arasında kurdukları ilişkiden elde edilen tema ve alt temalar yer almaktadır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişki “aileye yönelik davranışsal kazanımlar” kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerine aile kavramına yönelik olarak kazandırılan hedef davranışlar “maddi zorluklarla mücadele”, “birlik ve beraberlik” ve “aile içi iletişim” olmak üzere 3 farklı tema ile ilişkilendirilmiştir. Aileye yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi ile ilgili kodlamalar, aralarında kurulan benzerlikler nedeniyle bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş ve bu temalar ortak ilişkilerinden yola çıkılarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen tema ve alt temalar sosyal risk grubu öğrencilerinin görüşleri ile desteklenerek frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Maddi zorluklarla mücadele teması incelendiğinde, bir ailede mutluluk kavramının paradan daha önemli olduğu ve aile bireylerinin para olmasa da mutluluğu koruyarak hayatlarını kolaylaştırabileceklerine ilişkin görüşlerden oluşması nedeniyle ilk alt tema “para mutluluk ilişkisi” olarak isimlendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin % 36,36’nın aile bireyleri arasında daha sağlıklı bir ilişkinin yaşanması için, ailedeki her bir bireyin mutluluk kavramını özümsemesi ve parayı olmazsa olmaz olarak görmeden, parasızda mutlu olabilmenin yollarını keşfetmesi gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Kararırmak (2006), çocukluk döneminde yoksulluk, ailesel özellikler ya da çevresel koşullardan kaynaklanan risk faktörlerine maruz kalmanın kişinin sonraki gelişimsel süreçlerini olumsuz anlamda etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, bu program kapsamında kullanılan sanat eserinin ve yapılan etkinliklerin aile, mutluluk ve yoksulluk kavramlarına ilişkin öğrencilerin bilinçlendirilmesinde yapılan çalışmayı etkili bir şekilde amacına ulaştırdığını göstermektedir. Nitekim K27, yapılan ders içi etkinlikler sayesinde, fakirliğin mutsuzluk olmadığını ve mutluluğun fakirlikle ölçülemeyeceğini öğrendiğini belirterek, uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının aileye yönelik bilinç ve farkındalık kazandırılmasındaki etkililiğini vurgulamıştır. Diğer taraftan sosyal risk grubu öğrencileri, ailede mutluluğun paradan daha önemli olduğunu düşünmelerinin nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...Ailem yanımda olduğu sürece mutlu olacağımı ve parayla mutlu olunmadığını öğrendim” (K7).

“Çok zor imkânlarda, parasız, yoksul olsak da mutluluğu korumalıyız. Çünkü mutlu aile manevi anlamda her zaman zengindir” (K10).

“Zengin olsan da mutluluğun olmazsa hayat ne işe yarar. Aile dediğin fakir olsa da mutlu olmalı” (E10).

“Bir ailenin hiçbir şeyi olmasa, yatacakları doğru düzgün bir yatakları olmasa bile yine hep bir arada ve mutlu olabilirler. Çünkü ailenin mutlu olması için zengin olmak önemli değil, fakir de olsan yoksul da olsan mutlu olabilirsiniz” (K14).

“Resimdeki aile yoksul fakat içindeki mutluluğun o fakirliği kapattığını gördüm. Her şey sadece para değilmiş” (K15).

“Bir ailede mutluluk yoksa para olsa bile hayatta birçok sorunla karşılaşacağızdır. Bence her şey parayla olmaz. Ben her zaman para isterdim ama öğretmenimizin anlattıklarından anladığım kadarıyla her şey paraya bağlı değil, çünkü her şey mutluluktan ibarettir” (K17).

“...Ailedeki mutluluğu öğrendim. Her şeyin para olmayıp mutluluk olduğu dersini çıkardım. İnsanların paraya değil, mutluluğa ihtiyacı vardır (E17).

“Mutlu olmak için paraya ihtiyaç yoktur, parasız da mutlu olunur. Çünkü parayla mutluluk olmaz. Şefkatle, gülümsemeyle vb. şeylerle mutlu olunur ve mutluluk insanların elindedir” (K19).

“...Dünyanın çoğunluğu paraya çok önem veriyor fakat parayı olmazsa olmaz olarak görmemeliyiz” (E20).

Maddi zorluklarla mücadele teması altında değerlendirilen bir diğer alt tema ailenin maddi açıdan yaşadığı zorlukların çözümünde öğrencilerin çalışarak aile bütçesine katkı sağlamaları gerektiğine yönelik görüşleri içermesi nedeniyle “aile bütçesine katkı” olarak isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda yapılan ders içi etkinlikler ve incelenen sanat eseri kapsamında sanat eserinin ortaya koyduğu düşünsel ve duygusal yapının üzerlerinde bıraktığı etkiden yola çıkarak sosyal risk grubu öğrencilerinin % 29,55’i fakir bir durumda ailelerine yardımcı olarak aile bütçesine katkıda bulunacaklarını belirtmişlerdir. Bu durum uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı kapsamında yapılan sanat eleştirisi etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişkiyi maddi zorluklar karşısında aile içi dayanışmaya bağlı olarak sorumluluk üstlenme becerisi açısından olumlu anlamda etkilediği şeklinde açıklanabilir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencileri zor durumda aile bütçesine katkıda bulunmayı düşünmelerinin nedenlerini ve nasıl katkıda bulunacaklarına ilişkin eleştirel bakış açılarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Ben bu ailenin yerinde olsaydım huzurlu ve mutlu olmazdım. Ailemin hiç üzülmesini istemezdim ve hemen bir işe başlayarak durumumuzu düzeltirdim” (E4).

“Tavuğun yumurtalarını alıp satardım. Sattığım yumurtaların parasıyla tohum alıp yetiştirirdim. Yetiştirdiğim tohumları satarak aileme katkıda bulunurdum” (E10).

“Ben bu ailenin yerinde olsaydım tavukların yumurtalarını satardım. O para ile inek alıp, ineğin peyniri ile evi beslerdim. Bu şekilde satarak evi geçindirir ve sonunda bir çiftlik kurardım” (E14).

“Ben böyle fakir bir durumda aileme destek olmak için didinerek çalışır, parayı aileme veririm” (E18).

Maddi zorluklarla mücadele teması altında değerlendirilen bir diğer alt tema yapılan sanatsal etkinliklere bağlı olarak öğrencilerin ailelerinin alamayacağı şeyler için ısrarda bulunmamaları gerektiğine yönelik olumlu bakış açılarını içermesinden dolayı “tasarruflu olma” olarak isimlendirilmiştir. Tasarruflu olma alt teması incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin % 25,00’inin yapılan ders içi etkinliklere bağlı olarak sanat eserinde anlatılan duyguyu kendi iç dünyalarıyla ve günlük yaşantılarıyla ilişkilendirerek, ailelerinin alamayacağı şeyler için ısrarda bulunmayacaklarını ve maddi harcamalarında daha dikkatli

olup har vurup harman savurmamaları gerektiğini anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişime olan katkısının yanında günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri olay, durum ya da yaşantıları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirip bu değerlendirmeleri davranışlarına ne derece uyarlayabileceklerinin öğretilmesinde etkili bir öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Sosyal risk grubu öğrencileri, aile içi yaşantılara bağlı olarak maddi açıdan tasarruflu olunması gerektiği yönündeki görüşlerinin nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...bazı kişiler ailelerinden bir sürü şey istiyorlar ve aileleri almazsa küsüp tavır yapanlar var. Bunlardan biri de benim. Bende bundan sonra asla her şey için ısrarda bulunmayacağım” (K4).

“Mesela bu resimde fakir oldukları halde mutlular. Bazen biz de annemiz bize bir şey almadığı için üzülüyoruz” (K18).

“Babamın almaya gücü yetmeyecek şeyleri istememeli ve ailemi mutlu edecek her şeyi yapmalıyım” (E20).

“...Her istediğimi alamayacağım anlamında bir bütçemiz var. Bu yüzden ailemden her şeyi istememeli ve derslerime çalışarak bunu düzeltmeliyim” (E21).

K8 ise, sanat eserinin duygusal ve düşünsel boyutuna bağlı olarak sanat eserinde anlatılanları kendi günlük yaşamı ile ilişkilendirmiş ve düşüncelerini “...bir resim bin hayatı anlatır. ...biz de annemizden bir şey isterken durumumuzu düşünmeli, har vurup harman savurmamalıyız.” şeklinde ifade ederek uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının eleştirel düşünme ve davranışsal gelişim üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Bu durum aynı zamanda eleştirel düşünen bireylerin sorunların çözümünü kolaylaştıracak farkındalıklara yönelik daha bilinçli bir şekilde hareket ettiklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Maddi zorluklarla mücadele teması altında değerlendirilen bir diğer alt tema sosyal risk grubu öğrencilerinin % 9,09'unun sanat eserinde resmedilen ailenin yaşadığı hayatı düşünerek, elindeki yoklukla ya da çoklukla mutlu olabilmenin insanın kıymet bilmesine bağlı olduğu yönünde olumlu düşünce içeren ifadelerinden oluşması nedeniyle “elindeki ile yetinme” olarak isimlendirilmiştir. Nitekim K7 kodlu öğrenci “...Çünkü bazen eve gittiğimde bu derste yaptıklarımı düşünüyorum. Hatta bu resimle şuna karar verdim: ben elimdeki kıymetini bilip ona önem vermeliyim. Bana bu dersle çok yardımcı oldunuz

teşekkürler” şeklindeki ifadesi ile sanat eserinde anlatılan duyguyu kendi yaşamı ile ilişkilendirerek olumlu bir ders çıkardığını ifade etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde İşler (2005), hem eleştirel ve yoruma dayalı becerilerin geliştirilmesinde hem de bireylerin akılcı ve bilimsel nitelikler kazanabilmesinde sanat eleştirisinin önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu kapsamda uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk grubu öğrencilerinin yapılan etkinlikler sayesinde, aile içinde yaşadıkları maddi sıkıntıları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirip, çözüme kavuşturabilecekleri olumlu hedef davranışları kavramalarında etkili bir rol oynayı söylenebilir. Bu durum eleştirel düşünme becerisi geliştikçe hayata yönelik bakış açısının da olumlu yönde değiştiği ve bu doğrultuda eleştirel düşünebilen bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm üretme becerilerinin de doğru orantılı olarak geliştiği ile açıklanabilir.

Aileye yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altındaki “birlik ve beraberlik” teması incelendiğinde, yaşanan zorlukların aile bireylerini yıldırmaması gerektiği ve karşılıklı çözüm üreterek yaşanan zorluklarla hep birlikte mücadele edilmesi gerektiğini vurgulaması nedeniyle ilk alt tema “zorluklara göğüs germe” olarak isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerinin %37,84’ünün aile içinde yaşanan maddi ve manevi her türlü zorluğa karşı aile bireylerinin hep bir arada olmaları gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Sosyal risk grubu öğrencilerine göre birlik ve beraberlik aile bireylerini zorluklarla mücadele etme konusunda birbirlerine daha fazla yakınlaştırmakta ve mutluluğun korunmasında aile birlikteliğini güçlendirmektedir.

Gizir (2007)’e göre, risk altında yetişen çocukların gelişimlerini tehdit eden olumsuzlukların giderilerek psikolojik olarak sağlam kalabilmelerine destek olmak amacıyla çeşitli önleyici programlar geliştirilmelidir. Bu kapsamda sosyal risk grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun yaşanan zorlukların aile bireylerini yıldırmaması gerektiği ve karşılıklı çözüm üreterek yaşanan zorluklarla hep birlikte mücadele edilmesi gerektiği konusundaki düşünceleri, görsel sanatlar eğitiminin risk faktörlerini önleyici bir eğitim programı olarak kullanılabileceği ile ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan sosyal risk grubu öğrencilerinin aile içinde birlik ve beraberliği sağlayarak zorluklara göğüs germenin önemine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bu resimde bir ailenin zorluklar karşısında ne kadar sevgiyle birbirine bağlandığını görüyoruz. Bizim yaşantımızda ailede zorluklar yok ama biz birbirimizle anlaşıyoruz ve sevgisizlik çekiyoruz” (E8).

“Her bir ailede kavga, yoksulluk vb. çok şey olduğu için ailenin birliği bozulur ama her zaman, her zor durumda bile bir arada olabilen bir ailenin sevgisi, birbirine saygısı o kadar artar. Her insan bir arada olursa her zorluğu aşar. O ailede ne bir kırgınlık ne bir darılma olur” (K9).

“Aile demek mutluluk demektir. Her mutsuz durumda birlik olarak çözüm üretmektir. Çaresizlik durumunda mutlu olabilirsiniz. Çünkü mutluluk sizin elindedir” (K19).

“Aile mutluluktur. İnsan ailesinin yanında olunca kendini hüznü hissetmez” (K21).

Birlik ve beraberlik teması altında değerlendirilen bir diğer alt tema ailede birlik ve beraberliğin aile bireylerinin dayanışma içinde olması ile sağlanabileceğine ilişkin görüşleri kapsamı nedeniyle “aile içi dayanışma” olarak isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerinin % 29,73’ünün aile içinde yaşanan zorlukların, aile içi dayanışma ve mutlulukla çözülebileceğine yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirdikleri ve eleştirel bakış açılarını günlük yaşamlarına uyarlayacakları davranışsal bir gelişim sergiledikleri görülmektedir. Nitekim sosyal risk grubu öğrencileri aile bireylerinin birbirlerine destek olması gerektiği ve el ele vererek olumlu ya da olumsuz her türlü zorluğa karşı aile bireylerinin bir dayanışma içinde olmasının gerekliliğini savunmuşlar ve eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında olumlu bir ilişki kurmuşlardır. Sosyal risk grubu öğrencileri aile içi dayanışmanın önemine ilişkin görüşlerinin nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Aile fertleri o ailenin bir direği gibidir. İnsanlar ne kadar fakir ya da zengin olsalar da aile bireyleri bir aradaysa mutlu, huzurlu ve hep bir dayanışma içinde olabilirler. Ben bu ailenin yerinde olsaydım yoksulluk çekiyor olsak da kardeşlerimle dayanışma yaparak durumumuzu bildiğimden başkasına özenmezdim ama hep içinde bir umut olurdu” (K7).

“Çünkü karşılıklarına çıkabilecek her şeye karşı arka arkaya olan ve yardımlaşma içinde olan bir aile, içinde kötülük bulunmayan, iyi yürekli insanlardır. Masum ve hiçbir sorunu olmayanlardır. Bu yüzden sizin de bize bahsettiğiniz gibi aileler her zaman mutlu olmalıdır konusundan bende yola çıkarak ailemle daha çok dayanışma içinde olmaya karar verdim ” (K26).

Birlik ve beraberlik teması altında değerlendirilen bir diğer alt tema aile bireyleri içinde anne ve babanın koruyucu özelliğine ilişkin görüşleri içermesi nedeniyle “koruma duygusu” olarak isimlendirilmiştir. Uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı ve sanat eseri eleştirel düşünme becerisi etkinlikleri sayesinde sosyal risk grubu öğrencilerinin % 21,62’si sanat eserinde anlatılan duygusal ve düşünsel yapıyı kendi aile yaşantıları ile ilişkilendirerek, aile bireylerinin her zaman yanlarında olduklarını ve onları koruduklarını anlamalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda özellikle E24 duygularını, *“ailemizin hep bizle beraber ve bizi koruduğunu öğrendim. Biz çok fakir veya çok zengin değiliz ama yine de mutluyuz. Babam bizi hep sevip kokladı ama ben bunu düşünemedim ve bu dersi çıkardım. Anne babamız bizi sevip, kollar. Babalarımız bizler için çalışır. Çocuklar babalarına inanır ve onları koruyacaklarını bilirse ailemizle mutlu ve yaşamla iç içe oluruz”* şeklinde ifade ederek uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının ailesi tarafından kendisine gösterilen sevgi ve koruma duygularına yönelik farkındalık kazanmasındaki etkililiğini vurgulamıştır. Birlik ve beraberlik teması altında ailedeki koruma duygusuna yönelik olarak kazandırılan bir diğer hedef davranış annenin aile içindeki yeri ve önemine ilişkindir. Bu konuda K17, sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısını kendi yaşamıyla ilişkilendirerek aile kavramına ilişkin hissettiği duyguları *“...birimizin vücudundan bir gövdesi kaybolursa ne olur? O vücutlar yıkılır. İşte anne gidince aile yıkılır. Her çocuk sevgi görmek ister. Bu yüzden annelerimizi üzmeyin, Lütfen! Onlar bizim için bir çiçek, bizse saksıyız. Annelerimize daha iyi davranarak, onlara elimizden geldiği kadar yardım etmeli ve cevap vermemeliyiz”* şeklinde ifade ederek annenin aile içindeki koruma duygusunun ve mutluluğun temeli olduğunu vurgulamıştır. Bu durum K17’nin risk durumu açısından değerlendirildiğinde sanat eserinde resmedilen duygunun kendi yaşamındaki olumsuzluklara yönelik farkındalığını arttırdığı ile ilişkilendirilebilir. Nitekim K17 kodlu öğrencinin annesini kaybetmesi ve üvey annesi ile yaşıyor olmasının verdiği duygusal hisle annesinin kendi hayatındaki yerini ve önemini daha iyi kavradığı söylenebilir.

Birlik ve beraberlik teması altında değerlendirilen bir diğer alt tema ailede birlik ve beraberliğin aile bağlarının güçlü olmasıyla sağlanabileceğine ilişkin düşüncelerden oluşması nedeniyle “aile bağı” olarak isimlendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin % 10,81’i uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde yapılan ders içi etkinliklerin, her ne olursa olsun aileleri ile mutlu olabileceklerini öğrenmelerinde ve aile içi ilişkilerde aile bireyleri arasındaki bağı hiçbir zaman koparılmaması gerektiğini kavramalarında etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencileri eleştirel düşünme

becerileri ve davranışları arasında kurdukları ilişkiye yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...Bugün şöyle bir ders çıkardım. Bugün zenginiz, yarın belki fakir olabiliriz. Onun için ailemizle aramızdaki bağı hiçbir zaman koparmayalım ve bundan ders çıkardım” (K6).

“Yoksul olsak da mutlu olmamızı engelleyecek hiçbir neden yoktur. Aile mutlu olan her şeydir. Aile bir dünyanın bana verebileceği en mutlu şeydir. Biz sadece aile deyip geçiyoruz ama aslında çok farklı bir şey ve her ne olursa olsun aile bağına korumak dünyada iyi olan şeylerden biridir” (K13).

“Ailemizle her ne olursa olsun mutluyuz ve güvendeyiz, birlikte hep yaşamla iç içeyiz. Aileler her zaman birliktedir ve hiçbir zaman ayrılmaz” (E24).

“Aile bir arada olmak demektir ve aile içindeki bireyler birbirlerinin kıymetini bilmeliler. Çünkü bu aile içinde olan kişiler zaten hep kendileri için çaba sarf edenlerdir. Hepimiz ailemizin o sıcak samimiyeti altında olmak elbette ki isteriz” (K26).

Aileye yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altındaki “aile içi iletişim” teması incelendiğinde aile bireyleri arasında yaşanan sorunların konuşularak çözülebileceğine ilişkin görüşleri içermesi nedeniyle ilk alt tema “karşılıklı konuşma” olarak isimlendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin %31,25’i yapılan ders içi etkinlikler sayesinde aile içinde yaşadıkları sorunların çözümünde, aile içi iletişimin önemini kavradıkları ve sorunların karşılıklı konuşularak ya da ani çıkışlar karşısında gösterilen tepkileri hafifleterek çözülebileceğine ilişkin farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim K9, ailesinde bazen ani çıkışlar yaşadığını ancak yapılan etkinlikler sayesinde, kendisini sanat eserinde anlatılan ailenin yerine koyarak daha çok düzelmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu durum eleştirel düşünebilen bireylerin duygusal açıdan gelişerek, etkin bir şekilde iletişim kurma becerisi geliştirdikleri ile ilişkilendirilebilir. Tezel (2004), aile içi ilişkilerde kırgınlık, sevgi ya da hayal kırıklığı gibi çeşitli duyguların yaşanabileceğini ancak bu duyguların doğru yer ve zamanda ifade edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aksi takdirde kişi kendisini engellenmiş hissedecek ve hırçınlık, öç alma ya da saldırganlık gibi davranışlar ortaya çıkabilecektir. Bu nedenle aile içi iletişimde ebeveynlerin çocukla etkin bir şekilde iletişim kurması ve çocuğun bu iletişim sürecinde birey olarak kabul görmesi sağlanarak, benlik saygısı geliştirilmelidir (Şahin ve Aral (2012)).

Diğer taraftan K26, uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının aile içi iletişimin, aile bireylerinin birbirlerini anlaması ve aralarındaki duygusal bağı güçlendirmesi açısından

önemli olduğunu kavramasına yardımcı olduğunu vurgulamıştır. K26 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...bugün aslında iletişimin çok kolay, demokratik bir şekilde olabileceğini öğrendim. İnsanların hayatta çok fazla lüksleri olmasına gerek yok. Önemli olan o aile içindeki düzgün iletişimdir. Bunlar benim tercihim. Ben içine kapanık birisiyim. Babamla, annemle ya da kardeşimle çok fazla konuşkan değilim. Odamda müzik dinleyen ve kitap okuyan bir tipim. Belki daha fazla konuşkan olursam ailemle aramdaki soğukluğu yok edebilirim” (K26).

Uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı ve yapılan sanatsal etkinlikler kapsamında sosyal risk grubu öğrencilerinin aile kavramına yönelik olumlu bir bakış açısı kazanmalarında ve aile bireylerinin mutlu ve huzurlu yaşam şartlarına sahip olması için sorunlarını konuşarak çözmesi gerektiği konusundaki bilinç ve farkındalıklarını geliştirdiği görülmektedir. Bu konuda özellikle K19, aile içi iletişimde aile bireyleri ile çok fazla konuşkan olmadığını ancak yapılan sanatsal çalışmalardan çıkardığı dersleri kendi yaşamına uyarlayarak ailesindeki bireylerle ilişkilerini daha da arttırdığını ifade etmiştir. Bu nedenle de hayata kolayca bakabilmek için çevredekilerle daha iyi bir konuşma kurabilmenin önemini vurgulamıştır. K13 kodlu öğrenci ise, aile içi iletişimde aile bireylerinin kavgalarına konuşarak çözüm yolu bulması gerektiğini ifade ederek, bunun çok hassas bir konu olduğunu dile getirmiştir. E4 kodlu öğrenci ise, aile bireylerinin karşılıklı iletişime girerken çok ve boş konuşmak yerine; az konuşup daha fazla çözüm üreterek birbirlerini daha iyi ifade edebileceklerini ve daha iyi anlayabileceklerini belirtmiş ve bu yolla iletişimin önemini vurgulamıştır.

Aile içi iletişim teması altında değerlendirilen diğer alt tema aile bireyleri arasında huzuru korumanın aile içi iletişimi arttırdığına yönelik görüşleri içermesi nedeniyle “ailede huzuru koruma” şeklinde isimlendirilmiştir. Bir diğer alt tema ise, aile içi iletişimin sağlanmasında aile bireylerinin karşılıklı olarak birbirlerine güvenmelerinin parasızlık ya da mutsuzluk gibi her türlü sorunun çözümünde etkili olacağına ilişkin görüşler içermesi nedeniyle “ailede karşılıklı güven duygusu” şeklinde isimlendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin % 28,13’ünün ailede huzuru korumanın ve diğer % 28,13’lük kesiminin de karşılıklı güven duymanın aile açısından önemli olduğu yönünde ortak görüş belirttikleri görülmektedir. Sosyal risk grubu öğrencileri, ailede huzurun ve güvenin önemli olduğunu düşünmelerinin nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Diyelim ki ben zenginim ama o evde huzur olmazsa zenginliğimin bir önemi yoktur. İşte ne kadar fakir olsak evimizde huzur olsa o bize yeter” (E5).

“Ailede kadının kalbinde güven, huzur varsa her insan sadakatiyle mutlu olabilir. Mutluluk denen şey güvenle olur. Çünkü güvenle herkes birbirine bağlıdır. Yoksul olsalar bile kendi kalplerinin aydınlattığı ışıkla daha aydın olur, kendi kalplerinin sıcaklığıyla ısınırlar” (K8).

“Her fakir olan insan parasızlıktan mutsuz olmamalıdır. Eğer ailede huzur varsa o aile her zaman mutlu olur. Ne kadar fakir olsalar da birbirlerine duydukları güven onları birbirlerine yaklaştırır” (K11).

“Aile nasıl bir zorlukla karşılaşırsa karşılaşsın huzur ve mutlulukla zorluklarının üstesinden geleceklerdir. Nasıl bir zorluk çekersek çekelim ailedeki huzuru sağlamalıyız” (K12).

“Mutluluk bana göre iyi ve kötü günde ortaya çıkan bir duygudur. Hep bir arada, mutlu ve huzurlu olan bir aile bana göre huzuru temsil eder” (E17).

“...insanın hayattaki tek varlığının ailesi olabileceğini gördüm. Aile içinde de dayanışma ve huzur olmalı eğer aile de öyle bir şey bulunmuyorsa, daha dikkatli olup aralarındaki iletişimi güçlendirmeli ve sosyal faaliyetlere katılmalıdırlar” (K26).

“Ailenin parasız olması kimseyi mutsuz etmemeli. Hep beraber olup birbirlerine destek çıkıp güvenmeleri sonucunda huzur ve mutluluk oluşmuştur. Bence ailede güven önemlidir. Çünkü parasız olmaları onları korkutmuyor” (K27).

Aile içi iletişim teması altında değerlendirilen bir diğer alt tema ailede ebeveynlerin karşılıklı ilişkilerinde birbirini sevip saygı duymasının eşler arasındaki iletişim açısından tüm aile bireylerini olumlu anlamda etkilediğine yönelik görüşlere yer verilmesi nedeniyle “eşler arasındaki ilişki” olarak isimlendirilmiştir. Eşler arasındaki ilişki alt teması incelendiğinde öğrencilerin % 12,50’si ailede birlik ve beraberliğin sağlanması için eşlerin karşılıklı olarak birbirlerini sevmesi ve her ne olursa olsun aralarının bozulmasına izin vermemeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda E17 düşüncelerini, “...yalnız birisiyim ve yalnızlığın çok kötü bir şey olduğunu anlatmak istedim. Aileler asla eşleriyle ve saygı duyduğu insanlarla aralarını bozmamalıdır” şeklinde ifade etmiştir. E18 kodlu öğrenci, eşlerin birbirlerine saygı duyması gerektiği konusundaki bakış açısını ve davranışsal gelişimini “ileride karıma karışmam” şeklinde ifade ederken, K13 kodlu öğrenci ise, insanların aile içinde mutlu olması ve iyi anlaşabilmesi için bir ömür yaşayacağı kişiyi iyi seçmesi gerektiğini vurgulamıştır. K13’e göre aile içinde yaşanan sorunların büyük bir

çoğunluğu insanların birbirini tanımadan aile kurmaları ve yapılan yanlış arkadaşların aile bireylerini mutsuzluğa yönlendirmesi ile ilişkilidir.

Aileye yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi sosyal risk grubu öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular çerçevesinde değerlendirildiğinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik olarak uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının öğrencilerin yapılan ders içi etkinlikleri ve eser inceleme gibi eğitici faaliyetleri kendi günlük yaşamları ile ilişkilendirerek eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebilmelerinde çalışmayı etkili bir şekilde amacına ulaştırdığı söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalar incelendiğinde sanatın bireyler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit eden çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu doğrultuda Mercin ve Alakuş (2007), sanat eğitiminin kişide değerler sisteminin oluşmasına katkı sağlayarak, insanın düşüncelerini ve fikirlerini engelleyecek davranışları reddetmesine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum yapılan çalışma ile karşılaştırıldığında sosyal risk altındaki çocukların ailelerine ilişkin yaklaşımlarının ya da değer yargılarının verilen eğitim sonrasında olumlu yönde değiştiğini göstermesi bakımından benzerlik göstermektedir. Nitekim çocukların eleştirel düşünme becerilerindeki gelişim arttıkça aile içindeki birlik ve beraberliğin ya da iletişimin önemine ilişkin davranışsal beklentilerinin de olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir. Bu durum eleştirel düşünme ile davranış arasında pozitif bir uyum olduğuna kanıt olarak gösterilebilir.

Iwai (2003) ise, 4, 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören ekonomik durumu düşük ailelerin çocukları üzerinde çeşitli sanatsal aktiviteler yoluyla kendilerini ifade etme, güven duygularının gelişimi, kendilerini ve diğer insanları kabul etme gibi bir takım yaşamsal becerilerinin sanat eğitimi yoluyla geliştiğini gözlemlemiştir. Bu çalışma sosyal risk öğrencilerine kazandırılan hedef davranışlarla ilişkilendirildiğinde, öğrencilerin yaşanan aile içi sıkıntılar karşısında birlik ve beraberlik içinde olma bilinci kazanmaları, yapılan etkinliklerden yola çıkarak mutluluğun aile bireyleri arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini düşünmeleri ve mutluluğun paradan daha önemli olduğuna yönelik farkındalık kazanmalarındaki gelişimsel süreçte görsel sanatlar eğitiminin ortaya çıkardığı sonuçların etkililiğini desteklemektedir.

Diğer taraftan araştırmadan elde edilen bulgular, sosyal risk grubu öğrencilerinin aile içinde yaşanan her türlü zorluğa göğüs gererek, ailenin yaşadığı maddi imkânsızlıklara karşı dayanışma içinde olup aile bireylerinin çalışarak aile bütçesine katkı sağlaması gerektiği konusunda bilinçlendikleri ve yaşanan maddi imkânsızlıklar karşısında gösterdikleri tepkilere yönelik tasarruflu olma bilinci kazandıklarını göstermektedir. Ayrıca uygulanan

görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde sosyal risk grubu öğrencilerinin aile içi huzurun, karşılıklı güven duygusunun ve aile içi iletişimin önemini kavradıkları görülmektedir. Arslan ve Kabasakal (2013) çalışmalarında, ana babaların çocuklarına yaklaşım biçimlerinin onların problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum yapılan araştırma ile karşılaştırıldığında sosyal risk altındaki çocukların aile içinde yaşadıkları ana baba tutumlarının altında yatan gerçekleri daha iyi keşfedebilecekleri bir eleştirel gelişim sergileyerek, ebeveynlerin olumlu ya da olumsuz davranışları karşısında gösterebilecekleri tepkileri değerlendirebilecek hedef davranışlardan haberdar edildikleri düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular, nicel verilerden elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında ise, öğrencilerin ön testte “biraz yeterliyim” şeklinde değerlendirdikleri tüm alt faktörlerdeki tepkilerini son testte “oldukça yeterliyim” puan aralığına yükseltmeleri görsel sanatlar eğitiminin, öğrencilerin sanat eleştirisi yoluyla sanat eserinde anlatılan duygu ve düşünceler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini günlük yaşamlarına uyarlayabildiklerini ve öğrencilere kazandırılması beklenen hedef davranışlar üzerinde etkili bir öğrenme alanı olduğunu doğrulamaktadır. Ayrıca bu durum, sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin ailelerine yönelik düşünsel ve duygusal farkındalıklarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek, bu farkındalıkları günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri olumlu davranışlar kazanmalarında etkili bir öğrenme alanı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

4.3.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Bakış Açılarına Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki

Sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişkiye yönelik değerlendirmeler “bakış açılarına yönelik davranışsal kazanımlar” kategorisi altında ele alınarak Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Bakış Açılarına Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki

Kategori	Tema	Alt Tema	f	%
Bakış Açısına Yönelik Davranışsal Kazanımlar	Pozitif Düşünme	İnsanlara sevgiyle yaklaşma	19	38,00
		İnsanlara saygıyla yaklaşma	17	34,00
		Yokluktan mutlu olma	6	12,00
		Kardeşlik duygusu	3	6,00
		Nazik olma	1	2,00
		Hoşgörülü olma	1	2,00
		Sabırlı olma	1	2,00
		Doğruyu ve yanlış ayırt etme	1	2,00
		Küskünlüklere son verme	1	2,00
		Toplam		50
Empati Kurma	Olumsuz davranışı köreltme	9	56,25	
	Hastalıkları özümseme	5	31,25	
	Değer verme	2	12,50	
Toplam		16	100,00	

Tablo 32’ de sosyal risk grubu öğrencilerinin ders içi etkinlikler ve performans görevlerinden elde edilen veriler ışığında eleştirel düşünme becerileri ile bakış açılarına yönelik davranışsal kazanımları arasında kurdukları ilişkiden elde edilen tema ve alt temalar yer almaktadır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişki “bakış açısına yönelik davranışsal kazanımlar” kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerinin bakış açılarına yönelik olarak kazandırılan hedef davranışlar “pozitif düşünme” ve “empati kurma” olmak üzere 2 farklı tema ile ilişkilendirilmiştir. Oluşturulan temalar kodlanırken yapılan kodlamalar arasında kurulan benzerlikler dikkate alınarak bu temaları açıklayan alt temalar oluşturulmuş ve bu alt temalar ortak ilişkilerinden yola çıkılarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen temalar ve alt temalar sosyal risk grubu öğrencilerinin görüşleri ile desteklenerek frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Pozitif düşünme temasına bağlı olarak oluşturulan ilk alt temalar, hayatın insanlara gösterilen sevgi ve saygı ile daha da güzelleşeceği ve bu kavramların mutluluğun anahtarı olduğu düşüncesine yönelik görüşleri içermesi nedeniyle “insanlara sevgiyle yaklaşma” ve “insanlara saygıyla yaklaşma” olarak isimlendirilmişlerdir. Bu alt temalar incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerin % 38,00’inin çevrelerindeki insanlara karşı sevgi ve % 34,00’ünün de saygı gibi duygularının geliştiği, bu duyguları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip günlük yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri düşünsel ve duygusal bir anlatım yolu keşfettikleri görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı ve yapılan ders içi etkinlikler sayesinde sosyal risk grubu öğrencilerinin büyük bir

çoğunluğunun bakış açılarındaki değişim, insanlara sevgiyle ve saygıyla yaklaşmanın hayata bakış açısını kolaylaştırdığı yönündedir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencileri insanlara sevgi ve saygı ile yaklaşmanın önemine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Zengin olup da ailemin yanında olamamak yerine fakir olup sevgiye ve aşka inanarak ailemin yanında olmayı tercih ederim. Çünkü mutluluk sevgi ve saygıya bağlıdır” (K1).

“İnsan para olmasa da olumlu düşünerek mutlu olabilir. İnsanlar birbirlerini sevip saygı gösterirlerse her şeye rağmen mutlu olabilirler. Çünkü mutlu olmak için olumlu düşünmek ve her şeye pozitif bakmak gerekir” (K2).

“Resimde merhamet ve sevgi gördüm. Fakir olsalar da mutluluğun yolunu bulmuşlar, birbirlerine saygı çoktur. Fakirliğin özünü onun mutluluğuna, sevgi ve saygıyla ermiş olduklarını gösterir” (E2).

“Bir aile yoksul olabilir ama mutlu olduğu için yoksulluk onlara üzüntü vermez. Çünkü onlar sevginin yanında yoksulluğun hiçbir değeri olmadığını bilirler” (E8).

“Bir ailede kimse kimseye bağışmamalı ve ön yargılı olmamalıdır. Bir ailede ön yargılı olmak kötü sonuçlar ortaya çıkarır. Bu nedenle insanların birbirlerine saygısı çok önemlidir” (K4).

“Her aile bireyleri kendini sevmeli, korumalı ve mutlu olmalı. Topluma sevgiyi ve saygıyı öğretmeli. Ailelerde de saygı ve sevgi olmalı çünkü aile bir kalbe benzer, kırılır ama yine de aile bireyleri onun kalbini sevgi ile onarabilir ve bir problemi olursa onu sevgiyle çözebilirler” (K5).

“Ne kadar fakir bir durumda olursak olalım sevgimizi, aşkımızı ve inancımızı yitirmemeliyiz. Günümüzde zengin oldukları halde çocuklarına sevgilerini göstermeyen aileler var ama fakirler sevgisini, inancını, aşkını gösteriyorlar. Bizde birbirimize sevgimizi aşkımızı göstermeli, birbirimizi mutlu hissedecek şeyler yapmalıyız” (K6).

“...aile ya da toplum içindeki iletişimini daha iyi kavramama yardımcı oluyor. Bu sayede ailemize ve başka insanlara karşı daha saygılı olmamız gerektiği ortaya çıkıyor” (K26).

“Mutluluk, sevgi ve aşk hiçbir şey ile değiş tokuş edilemez ve mutlu olmak hayatı kolaylaştırır. Mutluluk, sevgi ve saygı çok önemli bir yer kaplar ve bunlar bir anahtar kelime olup oldukça önemlidir” (K27).

Pozitif düşünme temasına bağlı olarak değerlendirilen bir diğer alt tema öğrencilerin sanat eserinin ortaya koyduğu düşünsel ve duygusal yapının üzerlerinde bıraktığı etkiye bağlı olarak yokluğun mutsuzluk olmadığını ve fakir olsalar da mutlu olmanın yollarını keşfettiklerine ilişkin görüşlerden oluşması nedeniyle “yokluktan mutlu olma” olarak isimlendirilmiştir. Yokluktan mutlu olma alt teması incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin % 12,00’si mutluluk ve aile temaları kapsamında yapılan ders içi etkinliklere bağlı olarak sanat eleştirisi yoluyla sınırlı maddi olanakların insan yaşamı üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldıracak yaşam standartlarının ancak pozitif düşünmeye bağlı olarak oluşabileceğini belirtmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde Akbaba (2004), duygusal zekâsı gelişmemiş olan bir kişinin akılcı zihni gelişmiş de olsa hayatta başarısız olacağını ve bu nedenle kendisinin ya da başkalarının duygularını tanıyıp ifade edebileceği şekilde duygusal zekâsının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aksi takdirde kişi stres, depresyon, kaygı gibi ruhsal bozukluklara maruz kalacaktır. Bu nedenle sosyal risk altındaki çocukların duygu ve düşüncelerini ifade ederken sanatı araç olarak kullanmaları hayata olumlu bir düşünce yapısıyla bakmalarına katkıda bulunacak duygusal zekâlarının gelişiminde etkili olduğu ile ilişkilendirilebilir. Nitekim sosyal risk grubu öğrencileri sanat eserinde geçen duyguyu kendi yaşamları ile ilişkilendirerek her türlü zorluğa karşı hayata olumlu düşüncelerle bakıp “*fakir olsam da mutlu olabilirim*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum sosyal risk grubu öğrencilerinin mutluluğun günlük yaşamımızda önemli bir araç olduğunu keşfedebilecekleri pozitif bir bakış açısı kazandıklarını göstermektedir.

E19 kodlu öğrenci, yapılan sanat etkinlikleri sayesinde fakirliğin nasıl bir şey olduğunu öğrendiğini ve sanat eserinde anlatılan duygusal yapıyı göz önünde bulundurarak sevgi ve barış gibi kavramlardan yola çıkarak fakir olsa bile mutlu olabileceğini, mutlu bir aile için paraya gerek olmadığını belirtmiştir. E16 ise düşüncelerini, “*fakirliğin nasıl bir şey olduğunu öğrendim, fakir olsam da eğlenceli olur*” şeklinde ifade ederek, yoksulluğun ortaya koyduğu maddi ve manevi sıkıntıların hayata dair üretilebilecek mantıklı ve pozitif bir bakış açısı ile hafifletilebileceğini ve yoklukla da mutlu olunabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca K2 kodlu öğrenci, sanat eserinin duygusal yapısından yola çıkarak yokluktan mutlu olması gerektiğini ve pozitif düşünerek hayatı kolaylaştırabileceğine yönelik bilinç ve farkındalık kazandığını vurgulamıştır.

Pozitif düşünme temasına bağlı olarak geliştirilen diğer alt temalar, kardeş kavramına yönelik olumlu bir eleştirel bakış açısı geliştirildiğini ifade eden cümlelerden oluşması

nedeniyle “kardeşlik duygusu”, “nazik olma”, “hoşgörülü olma”, “sabırlı olma”, “doğruyu ve yanlış ayırt etme” ve “küskünlüklere son verme” olarak isimlendirilmişlerdir. Bu temalar incelendiğinde E1, K2 ve K7 kodlu öğrenciler uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde kardeşlik duygusunun önemli olduğunu ve her ne olursa olsun kardeşlerin birbirini sevmesi ve koruması gerektiğini vurgulamışlardır. K6 kodlu öğrenci ise, uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde bakış açısını geliştirdiğini ve önceden neyin doğru, neyin yanlış olduğunu tam olarak ayırt edemediğini belirterek, “bakış açısı sunma etkinliği” sayesinde doğrunun ve yanlışın ne gibi şeyler olduğunu anladığını ve bakış açısını olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmiştir.

K2 kodlu öğrenci, yapılan sanat etkinliklerini kendi iç dünyası ve günlük yaşamı ile ilişkilendirerek, iç dünyasında küskünlüklere ve kırgınlıklara son verdiğini ifade etmiştir. K27 ise, insanlara duygularını ifade ederken onlara olumlu açıdan yaklaşması gerektiğini ve insanları kendisine olan duyguları ile yargılamak yerine hoşgörüyle yaklaşarak aradaki iletişimi saygı çerçevesinde koruması gerektiğini anladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda insanlara karşı hissettiği duyguları kaba olmadan nazik ve saygılı bir şekilde dile getirdiği takdirde hem kendisinin hem de karşısındakinin daha mutlu olacağını dile getirerek, pozitif düşünmenin insan hayatındaki önemini kavradığını vurgulamıştır. Bu durum eleştirel düşünen bireylerin karşılıklı iletişim sürecinde davranışlarını kontrol ederek, olaylara daha akılcı bir gözle yaklaştıkları ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi geliştikçe kişinin olumsuz davranışlarını kontrol etme becerisinin de geliştiği söylenebilir.

Bakış açısına yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altında değerlendirilen “empati kurma” teması incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin kendilerini başkalarının yerine koyarak olaylara başkalarının duygu ve düşünceleriyle bakabilecekleri bir empatik gelişim sergiledikleri görülmektedir. Bu nedenle sosyal risk grubu öğrencilerinin yapıları olumsuz davranışlara ilişkin farkındalık kazandıklarını ifade eden görüşlere yer verilmesi nedeniyle empati kurma temasına ilişkin ilk alt tema “olumsuz davranışı köreltme” şeklinde isimlendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin bir kısmı (9 kişi) kendilerini başkalarının yerine koyarak sergiledikleri olumsuz davranışların başkaları üzerindeki olumsuz etkilerini keşfetme yeteneği kazandıklarını ve yoksul insanların hayatlarından ders çıkararak olumlu davranış değişikliğine yöneldiklerini belirtmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde Yüksel (2004), rol oynama tekniği ile öğrencilerin farklı rollere bürünerek başkalarının hissettikleri duyguları anlamalarını ve onların bakış açıları ile olaylara bakmalarını sağlamıştır. Bu durum öğrencilerin hem duygusal hem de bilişsel

olarak empati gelişimlerine katkı sağlamıştır. Araştırma sonuçları sosyal risk grubundaki öğrencilerle ilişkilendirildiğinde, öğrencilerin sanat eserinde anlatılan aileye ya da performans görevlerinde ele aldıkları konulara ilişkin duygu ve düşünceleri arasında empati kurdukları ve bu yolla olumlu davranışsal değişime yöneldikleri söylenebilir. Dolayısıyla farklı hayat tarzlarıyla ilişkilendirilerek öğrencilere sunulan problemlerin, empatik gelişimi arttırdığı görülmektedir.

Empati kurma teması altında değerlendirilen “olumsuz davranışı köreltme” alt teması incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun doğru olduğuna inandıkları olumsuz davranışlarına yönelik davranış değişikliği yoluna gittikleri görülmektedir. Nitekim K8 ve E18, eskiden fakirleri önemsemediklerini ancak yapılan çalışmalar sayesinde fakirleri hor görmemeyi ve onların küçük düşürülmemesi gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle K8, fakirleri hor gördüğünü ancak performans görevine bağlı olarak yaptığı çalışma sayesinde onları artık hor görmediğini, fakirlerin ve özellikle yetimlerin önemsenmesi, rahatlık ve bolluk içinde yaşamalarının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum görsel sanatlar eğitiminin, yapılan ders içi etkinlikler ve sanat eleştirisi sayesinde öğrencinin empati kurarak bir takım gerçekleri görmesinde etkili bir öğrenme alanı olduğu düşüncesini desteklemektedir.

K11 ise, yapılan ders içi etkinlikler ve performans görevi sayesinde kendisini başkalarının yerine koyarak empati kurmayı ve olumlu bir bakış açısı geliştirmeyi öğrendiğini ifade etmiştir. Nitekim K11, performans görevinde anlatmak istediği özgürlük kavramı ile kendisini özgür olmayan insanların yerine koyarak hayata onların gözüyle bakabileceği bir bakış açısı geliştirmiştir. K11 bu konudaki görüşlerini, “*Özgür olmayan bir insan kısıtlanamaz. Hayatta bir insan özgür olmadığı zaman konuşamaz yani içindekilerini başkasına dökemez. Bende bu resim sayesinde daha özgür bir hayat yaşamaya başladım ve her davranışında, her zaman, özgür olmayan çocukları düşünüp ona göre davranışlarımı düzeltiyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca K11, sokaktaki katil sayısını azaltarak çocukların daha fazla özgür olmalarının sağlanması gerektiği konusunda bir çözüm önerisi üreterek empati kurma becerisini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir.

K6 kodlu öğrenci, “*karşımdaki bir kişiye onun rahatsız olacağı bir şey yapsam oda bana aynısını yapsa ne gibi duygular hissederdim*” şeklinde ifade ettiği düşünce yapısıyla, kendini karşındaki insanların yerine koyarak empatik bir düşünce sistemi geliştirmeyi öğrendiğini vurgulamıştır. K20 ve K23 kodlu öğrenciler ise, mutlu olmak için insanlara artık iyi yönden bakmayı denediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle K23 kodlu öğrenci duygularını, “*Bakış*

açım insanlara karşı daha anlayışlı oldu. Ben artık çözüm yolları bulabilirim. Çünkü resim bana yardımcı oldu” şeklinde ifade ederek bakış açısındaki olumlu değişimi dile getirmiştir.

Bakış açısına yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altında empati kurma temasına bağlı olarak değerlendirilen bir diğer alt tema öğrencilerin çevrelerinde karşılaştıkları ve toplumsal olarak duyarlı olunması gereken bir takım hastalıkların insanları ne şekilde etkileyebileceğine ilişkin görüşleri ve bu hastalıklara ilişkin kendi bakış açıları üzerinde yaptıkları eleştirel değerlendirmeleri içermesi nedeniyle “hastalıkları özümseme” olarak isimlendirilmiştir. “Hastalıkları özümseme” alt teması incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin bir kısmının (5 kişi) insanların ve özellikle de çocukların yaşadıkları hastalıklara ilişkin bilinçlendikleri ve bu tarz çocuklara ilişkin sergiledikleri olumsuz davranışlarından, uygulanan görsel sanatlar eğitimi sayesinde vazgeçtikleri görülmektedir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencileri içinde empati kurma yoluyla hastalık konusunda olumlu davranış değişikliği sergileyen bir diğer öğrenci K14, performans görevi kapsamında LÖSEV’li çocuklara yönelik bir uygulama çalışması yapmış ve performans görevinin eleştirel boyutu için yaptığı araştırma ve inceleme neticesinde eskiden böyle çocuklar gördüğünde acıyarak baktığını ancak artık böyle şeyler yapmayacağını ifade etmiştir. K14 kodlu öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“LÖSEV’li çocuklara pek güzel gözle bakılmıyor, dışlanıyor. Bunu ailelerde yapıyor, çocukları da. Bu resmi gören çocuklara, anne ve babalara LÖSEV’li çocukların ne kadar üzüldüklerini ve onları dışlamamamız gerektiğini anlatmak istedim. Eskiden böyle çocuklar gördüğümde acıyarak bakardım. Artık böyle şeyler yapmayacağım. Ben artık LÖSEV’li çocukları anlamaya çalışacağım. Onlara artık acıyarak bakmayacağım. Çünkü bir gün ben de onlar gibi olabilirim” (K14).

K20 kodlu öğrenci ise, hastalıkların insan hayatında ve aile bireyleri arasında mutsuzluğun önemli bir nedeni olduğunu ifade ederek, sanat eserinde resmedilen mutlu aile tablosunu kendi yaşamı ile ilişkilendirmiş ve düşüncelerini, “Birlikte olduğumuz, iç içe yaşadığımız insanlarla ne olursa olsun mutlu olma çabası içinde olmamız bizim içinde daha iyi olur. Bu ailede hep beraberler. Hastalık sorunları sanırım ki yok. Böyle bir ailem olsa bende mutlu olurum” şeklinde ifade ederek hastalığın aile bireyleri arasında mutsuzluğa sebep olsa da yine de mutlu olmak için çaba sarf edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Empati kurma teması altında değerlendirilen bir diğer alt tema başkalarının yaşadığı hayatın içindeki olumsuzlukları düşünerek kendi yaşamındaki olay ya da durumlara ilişkin değer

verme yargısını geliştirdiklerini ifade eden görüşleri içermesi nedeniyle “değer verme” olarak isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda K7 ve E7 kodlu öğrenciler, yapılan sanat etkinlikleri ve uygulanan görsel sanatlar eğitimi sayesinde empati kurma becerisi kazandıklarını ve sanat eserinde resmedilen aile yapısına bağlı olarak yoksul insanların yaşadığı hayatı düşünüp değer vermeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bakış açısına yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi sosyal risk grubu öğrencilerinden elde edilen bulgular ışığında değerlendirildiğinde öğrencilerin, hayatın insanlara gösterilen sevgi ve saygı ile daha da güzelleşeceği ve bu kavramların mutluluğun anahtarı olduğu düşüncesine yönelik bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin günlük yaşamlarında gelişen olaylar karşısında pozitif düşünmeyi öğrendikleri ve kendilerini başkalarının yerine koyarak olaylara başkalarının duygu ve düşünceleriyle bakabilecekleri empatik bir gelişim sergiledikleri görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde bazı araştırmacılar bireyin kendi yaşamını bilişsel ve duygusal açıdan öznel olarak değerlendirmesinin kişilik gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve bu durumun kişinin öznel iyi oluşu şeklinde ifade edildiğini belirtmektedirler (Myers ve Deiner’ den aktaran: Eryılmaz ve  ğ lm ş, 2010). Öznel iyi oluşun duygusal boyutunu oluşturan “olumlu ve olumsuz duygulanım” kişinin duygularına yönelik farkındalık kazanarak, mutluluğunu koruyabilmesini ve olumsuz duygularını kontrol edebilmesini sağlamaktadır (Eryılmaz ve  ğ lm ş, 2010). Bu durum sosyal risk grubu  ğrencilerinin sanat eleştirisi yoluyla yaşadıkları olumsuzlukları pozitif bir tutuma dönüştürmelerini sağlayan, olumlu duygu ve düşünceleri günlük yaşamlarında kullanabilecekleri hedef davranışlara uyarlayabildiklerinin bir göstergesidir.

Nosich (2012, s. 97)’e göre, kişi hangi eğitim seviyesinde olursa olsun bilginin nasıl sentezleneceğini, alan hakkında nasıl d ş n leceğini bilir. Bu doğrultuda disiplinler eleştirel düşüncenin gelişimine katkı sağlar. Bu durum sosyal risk grubu  ğrencilerinin görüşleri ile karşılaştırıldığında, sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri eleştirel bir bakış açısı kazanmalarında etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca görsel sanatlar eğitimi insan yaşamının kelimelerle ifade edilemeyen soyut yanına vurgu yaparak, i  dünyanın sanat yoluyla dışavurumuna olanak tanıyan etkili bir öğrenme alanıdır.

İnsanlar sanat yoluyla hayatın gerçeklerini kavrayıp, olayları düşünce süzgecinden geçirerek kendi yaşamları ile ilişkilendirebilir ve bu durum kişinin kendi duygu, düşünce ve tutumuna

ilişkin olumlu bir davranış değişikliği meydana getirmesine sebep olabilir. Dolayısıyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk altındaki çocukların duygularını tanıma ve ifade etme becerilerinin gelişimleri açısından öğrencilerin öznel iyi oluşları ve duygusal gelişim süreçleri üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin empatik bir eğilim kazanarak günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri davranışların öğrenilmesinde sanat eleştirisinin duygusal gelişim süreçleri üzerinde etkili bir öğrenme alanı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Diğer taraftan elde edilen bulgular, nicel verilerden elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında öğrencilerin ön testte “biraz yeterliyim” şeklinde değerlendirdikleri bakış açısı sunma alt faktörünün son testte “oldukça yeterliyim” puan aralığına yükselmesi görsel sanatlar eğitiminin, öğrencilerin sanat eleştirisi yoluyla sanat eserine yönelik duygu ve düşüncelerini günlük yaşamlarına uyarlanabilecekleri davranışsal kazanımları üzerinde etkili bir öğrenme alanı olduğunu doğrulamaktadır.

4.3.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Sorunların Çözümüne Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki

Sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişkiye yönelik değerlendirmeler “sorunların çözümüne yönelik davranışsal kazanımlar” kategorisi altında ele alınarak Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Sorunların Çözümüne Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki

Kategori	Tema	Alt Tema	f	%
Sorunların Çözümüne Yönelik Davranışsal Kazanımlar	Mutsuzluğun Üstesinden Gelme	Mutlu olmaya kalpten inanmak	16	47,06
		Her işe inançla başlamak	4	11,76
		Para olmasa da hayalleri korumak	3	8,82
		İkiyüzlü davranmamak	3	8,82
		Hayata renkli düşüncelerle bakmak	2	5,88
		Zamanını eğlenerek geçirmek	1	2,94
		Ortak kararlar almak	1	2,94
		Özür dilemekten çekinmemek	1	2,94
		Küskünlüklere son vermek	1	2,94
		Yalnız yaşamamak	1	2,94
		Kendi düşüncelerimizle hareket etmek	1	2,94
	Toplam		34	100,00
	Zorluklarla Mücadele Etme	Mutluluğu, sevgiyi, huzuru koruma	8	38,10
		Ümidi kaybetmeme	6	28,57
		Eksikliklere çözüm üretme	2	9,52
		Geçmişe bakarak geleceği yönlendirme	2	9,52
		Güçlü kalma	2	9,52
		Hakkını arama	1	4,76
	Toplam		21	100,00

Tablo 33’ de sosyal risk grubu öğrencilerinin ders içi etkinlikler ve performans görevlerinden elde edilen veriler ışığında eleştirel düşünme becerileri ile sorunların çözümüne yönelik davranışsal kazanımları arasındaki ilişkiden elde edilen tema ve alt temalar yer almaktadır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişki “sorunların çözümüne yönelik davranışsal kazanımlar” kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerine sorunların çözümüne yönelik olarak kazandırılan hedef davranışlar “mutsuzluğun üstesinden gelme” ve “zorluklarla mücadele etme” olmak üzere 2 farklı tema ile ilişkilendirilmiştir. Oluşturulan temalar kodlanırken yapılan kodlamalar arasında kurulan benzerlikler dikkate alınarak bu temaları açıklayan alt temalar oluşturulmuş ve bu temalar ortak ilişkilerinden yola çıkılarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen temalar ve alt temalar sosyal risk grubu öğrencilerinin görüşleri ile desteklenerek frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Sorunların çözümüne yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altında değerlendirilen “mutsuzluğun üstesinden gelme” teması incelendiğinde, sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişime katkısının yanında öğrencilerin eleştirel düşünmeyi günlük yaşamlarına uyarlayarak, davranışsal ve psikolojik açıdan mutsuzluğu önlemede etkili olarak kullanabildiklerini göstermektedir. Mutsuzluğun üstesinden gelme teması ile ilişkilendirilen “mutlu olmaya kalpten inanmak” alt teması incelendiğinde, uygulanan görsel sanatlar eğitimi sayesinde öğrencilerin %47,06’sının mutlu olmaya kalpten inanarak daha mutlu bir hayat sürdürebilecekleri konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Sosyal risk grubu öğrencileri mutsuzluğun üstesinden gelmede mutlu olmaya kalpten inanmanın önemine ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bir ailenin en büyük kavramı mutluluktur. Mutlu bir aile gerçek ailedir ve mutlu olacağına inanan bir aile mutluluk içinde yaşar” (E8).

“Aile her şeyden önemlidir. Herkesten, her şeyden çok sevilen ilk başa gelen şeydir. Evet, fakir olabilir ama o fakirliği mutluluğu doldurur. Aile bireydir, bireyler mutluluk inancı taşırsa mutluluk kendiliğinden oluşur” (K15).

“Aile her zaman mutlu olmalıdır. Bizler yuvamızı kurarken parayla yuvayı kurmuyoruz. Aile bir vatanın parçasıdır ve kalbinde mutluluk olan ailenin bu mutluluğu etrafına yani vatana yayılır” (K17).

“Her saptığımız, her yeni bir yola girdiğimizde mutlu ve huzurlu olalım. Her zaman canlılara yaklaşımımız olumlu olsun. Herkes mutlu olmaya kalpten inanır ve her zaman mutlu olursa bazı sorunlar mutluluğu engelleyemez” (K23).

Mutsuzluğun üstesinden gelme temasına bağlı olarak sosyal risk grubu öğrencilerinin % 11,76’sı her işe inançla başlayarak ve % 8,82’si para olmasa da hayalleri koruyarak sorunların çözülebileceğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu durum sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına entegre ederek, sorunlarının çözümünde kullanabilecekleri hedef davranışları kazandırdığını göstermektedir. Bu doğrultuda K23 görüşlerini, *“Artık bakış açım daha anlayışlı oldu. Her zaman her bir işe başlarken inançla başlayalım, mutlu ve huzurlu olalım”* şeklinde ifade ederek, inançla başlanan her işin mutlulukla sonuçlanacağını ifade etmiştir. E1, E2 ve E6 kodlu öğrenciler para olmasa da hayalleri koruyarak sorunların çözülebileceğini ve insanların hayallerini koruyarak mutsuzluğun üstesinden gelebileceklerini belirtmişlerdir.

Bedel ve Arı (2011) çalışmalarında, kişiler arası sorun çözme becerileri programı kapsamında verilen eğitimin yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yapıcı problem çözme becerilerini arttırdığını tespit ederek, öğrencilerin bu eğitim sayesinde pozitif düşünme, sorumluluk alma ya da problemi çözmek için çaba ve zaman sarf etme gibi temel beceriler kazandıklarını vurgulamışlardır. Bu durumun yapılan araştırma ile örtüştüğü görülmektedir. Nitekim sorunların çözümünde kullanılabilecek etkili ve verimli bir eğitim sayesinde öğrencilerin pozitif bir düşünce ile problemin üstesinden gelebileceklerine olan inançlarının artırılabilmesi gözlemlenmiştir.

Karataş (2014), ise, benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendilerini daha az yalnız hissettiklerini ve daha etkili problem çözme davranışı sergilediklerini tespit etmiştir. Bu durum yapılan çalışma ile karşılaştırıldığında eleştirel düşünen bireylerin mutsuzluğun üstesinden gelmeye ilişkin olarak davranışlarına yönelik ortaya koydukları çözüm önerilerinin olumlu benlik saygısı geliştirmelerindeki etkisi ile de ilişkilendirilebilir. Ayrıca eleştirel olarak düşünebilen bireylerin problemlerin altında yatan gerçekleri daha iyi kavrayarak davranışlarına uyarlayabilecekleri pozitif bir tutum geliştirdikleri söylenebilir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi arttıkça sosyal risk altındaki çocukların sorunların çözümüne yönelik bilinç ve farkındalıklarının da arttığı söylenebilir.

Sorunların çözümüne yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altında mutsuzluğun üstesinden gelme temasına bağlı olarak değerlendirilen bir diğer alt tema “ikiyüzlü davranmamak” alt temasıdır. Bu konuda sosyal risk grubu öğrencilerinin % 8,82’sinin kişilerin çevrelerindeki insanlara gerçek yüzlerini göstererek mutsuzluğun üstesinden gelebileceklerine yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir. Bu konuda K1 görüşlerini, “*İnsanlar kendi yüzlerini saklarsa onları iyi tanıyamayız. İnsanlar duygularını (ağlamak, gülmek, şaşırmak...) açık beyan etmeliler. Ben bazı arkadaşlarımı tanıyamamışım. Artık bu konu sayesinde arkadaşlarımı çok iyi tanıyorum*” şeklinde; K27 ise, “*Bazen insanlar yüzümüze karşı güler yüzlü olabilir. Fakat arkamızdan bizim kötü birisi olduğumuzu düşünüp ikiyezlülük yapabilir. İnsanlar kendi düşündüğü duyguları yüzümüze bakarak nazik bir şekilde anlatmalıdır. İkiyezlülük iyi bir şey değildir ve hem seni hem de karındakini mutsuz eder ve duygularını ifade edemez hale gelirler*” şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer taraftan sosyal risk grubu öğrencilerinin bir kısmı (2 kişi) “hayata renkli düşüncelerle bakarak” sorunların çözülebileceğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencileri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Her ortamda her zaman mutsuz insanlar olabilir. Bu mutsuz insanlar hayattaki güzelliği göremiyor. Sürekli birbirlerine kötü gözle bakıyor. Bu yüzden fazla ayrılıklar olur ve ortamdakiler de çok etkilenir. Bu yüzden insanlar hayata renkli düşüncelerle bakıp, ortak kararlar alarak sorunlarını çözebilirler” (K9).

“Sonbahar bana göre sadece sarı tonları üzerinden gidiyor. Biraz daha renkli olması hayata renkli bakmak demektir. İnsanların hayata renkli bakmalarını istiyorum. Bende artık insanlara iyi yönden bakmayı deniyorum” (K20).

E2 kodlu öğrenci, yapılan ders içi sanatsal etkinliklerin kendisi üzerinde bıraktığı etkiden yola çıkarak, zamanını daha çok eğlenerek geçirmeye karar verdiğini belirtmiştir. E2 bu konudaki görüşlerini, “*Bu çalışma bana yol uzun, hayat kısa anlamında bir katkıda bulundu. Hayatı uzun bilirdim, meğer kısaymış. Yani zamanımız varsa hala o zamanı eğlenerek geçirmeliyiz*” şeklinde ifade etmiştir. K2 kodlu öğrenci ise, küskünlüğün bireysel ve toplumsal olarak insanlar arasında mutsuzluğa sebep olduğunu belirterek, küskünlüğü yalnızlığa ve karanlığa benzetmiştir. K2 kodlu öğrenci bu konudaki görüşlerini, “*Küskünlük yalnızlıktır, karanlıktır. Aranızdaki sorunu çözmezseniz yalnızlığa, karanlığa mahkûm kalırsınız. Ben iç dünyamda küskünlüklere, kırgınlıklara son verdim. Resmimin teması küskünlük yani mutsuzluk ama ben mutlu oldum. Çünkü bu resim insanlara küskünlüğün ne kadar kötü bir şey olduğunu anlattı*” şeklinde ifade ederek küskünlüğe son vermenin

mutluluğun üstesinden gelmede kullanılabilecek etkili bir sorun çözme biçimi olduğunu vurgulamış ve uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının iç dünyasında yaşadığı kırılganlıkları çözüme kavuşturmadaki etkisini dile getirmiştir. K19 kodlu öğrenci ise, yapılan sınıf içi etkinliklere bağlı olarak hissettiği duyguları günlük yaşamı ile ilişkilendirmiş ve aldığı görsel sanatlar eğitimi sayesinde her bir sesten gelen öğütlerin toplanarak yalnızlığın kötü bir şey olduğunu anlamasına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca K19 kodlu öğrenci, hayatta mutsuz olmamak için başkalarının düşünceleriyle değil, kendi düşüncelerimizle hareket etmemiz gerektiğini vurgulayarak, kendi düşünceleriyle yaşamayan insanların mutsuz olacağını ifade etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde Çetin ve Çavuşoğlu (2009), yetiştirme yurdunda kalan adölesanların depresyon yönünden risk altında olduklarını ve benlik saygılarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada adölesanların geleceğe yönelik olumlu beklentilerinin ve yaşadıkları sorunlarla baş edebilme becerilerinin gelişiminde erişkinlerden destek alabilmelerinin önemini vurgulamışlardır. Bu araştırma sosyal risk altındaki çocukların görüşleri ile ilişkilendirildiğinde risk faktörlerinin azaltılmasına yönelik olarak verilecek desteğin görsel sanatlar eğitimi ile sağlanabileceği ortaya çıkmaktadır. Nitekim öğrencilerin aldıkları sanat eleştirisi yöntemi sayesinde sorunları ile baş edebilecekleri zihinsel bir gelişim sergiledikleri söylenebilir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi geliştikçe sorunların çözümüne yönelik farkındalığın da geliştiği ve eleştirel düşünme becerisi ile davranış gelişimi arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sorunların çözümüne yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altında değerlendirilen bir diğer tema “zorluklarla mücadele etme” temasıdır. Bu tema altında toplanan öğrenci görüşleri incelendiğinde sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine önemli katkılar sağladığı ve öğrencilerin sanat eleştirisini günlük yaşamlarına uyarlayarak, davranışsal açıdan sorunlarının çözümünde etkili bir şekilde kullanabildikleri görülmektedir. Bu doğrultuda zorluklarla mücadele etme temasına bağlı olarak oluşturulan ilk alt tema insanların aile ya da toplumsal olaylara bağlı olarak karşılaştıkları bir takım zorlukları ancak mutluluk, huzur ve sevgiyle çözebileceklerine ilişkin görüşleri içermesi nedeniyle “mutluluğu, sevgiyi, huzuru koruma” olarak isimlendirilmiştir. Mutluluğu, sevgiyi ve huzuru koruma alt teması incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin % 38,10’unun zorluklar karşısında mutluluğu, sevgiyi ve huzuru koruma bilinci kazandıkları görülmektedir. Sosyal risk grubu

öğrencileri zorluklarla mücadelede mutluluğu, sevgiyi ve huzuru korumanın önemine ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bu ders bana daha farklı hissettirdi ve insanların zorluklar karşısında mutluluğun, sevginin ve huzurun ağır bastığını görüyoruz” (E8).

“Ailenin hepsinin yüzünden gülme ifadesi eksik olmuyor. Çünkü zor durumlarda birlikte ve bir arada olarak mutluluğu ve sevgiyi korumuşlar. Bu ailedeki bireyler birbirlerini seviyorlar ve bu sevgiyi hayvanlara da gösteriyorlar” (K9).

“Fakir olsa bile ailede mutluluk, sevgi ve huzur var. Eğer ailede sevgi ve huzur korunursa o aile her zaman mutlu olur. Herkes birbirinin kusurunu örter ve bu çok güzel bir şeydir” (K11).

Zorluklarla mücadele etme temasına bağlı olarak değerlendirilen bir diğer alt tema zorluklar karşısında ümidini kaybetmeden mücadele etmenin insanı hayata daha fazla yakınlaştırdığı ve insanın elde ettiği bir takım manevi değerlere daha fazla inanarak sarılmasına sebep olduğuna yönelik görüşleri içermesi nedeniyle “ümidi kaybetmeme” olarak isimlendirilmiştir. “Ümidi kaybetmeme” alt teması incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin % 28,57’sinin ne olursa olsun ümidi kaybetmeden, sahip olamadıkları duyguları çözüm üreterek elde edilebileceklerine yönelik bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir. Bu doğrultuda K4 kodlu öğrenci ne olursa olsun ümidin kaybedilmemesi gerektiği konusundaki görüşlerini, *“Her ne gelirse başımıza onlardan pes etmemeliyiz ve yaptığımız ve yapacağımız şeylere daha çok sarılmalıyız. Pes etmeden devam etmeliyiz ki istediğimiz sonuca ulaşalım”* şeklinde ifade etmiştir.

Zorluklarla mücadele etme temasına bağlı olarak değerlendirilen bir diğer alt tema zorluklarla mücadele etmede kişinin var olan eksikliklerine üzülmesi yerine bu eksiklikleri çözüm üreterek varlığa dönüştürebileceğine ilişkin görüşleri içermesi nedeniyle “eksikliklere çözüm üretme” olarak isimlendirilmiştir. Bu konuda K19 kodlu öğrenci düşüncelerini, *“Mutsuz olabilecek durumda ya da çaresizlikte bile çözüm üretip mutlu olmak önemlidir. Resimdeki aile fakir olsa bile bundan üzülüyorlar onun yerine çözüm üretip mutlu oluyorlar. Bir şeyin yoksa veya eksikse buna çözüm üretmelisin”* şeklinde; K23 kodlu öğrenci ise, *“ben artık çözüm yolları üretebilirim”* şeklinde ifade etmiştir.

Zorluklarla mücadele etme temasına bağlı olarak değerlendirilen bir diğer alt tema geçmiş yaşantılardaki olumsuz izlerin kişilerin hayatını olumlu anlamda etkileyerek kişinin geçmişine bakıp aynı hataları tekrar etmemesi ve geleceğini bu doğrultuda yönlendirmesi

gerektiğine ilişkin ifadelerden oluştuğu için “geçmişe bakarak geleceği yönlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda K1 ve E17 kodlu öğrenciler, başımıza ne gelirse gelsin yaşadıklarımızı unutmayıp eskiye bakmamamız gerektiğini vurgulayarak, geçmişe takılıp kalmanın insanları mutsuz ettiğini ve bu nedenle insanların geçmişi, yaşadıklarından ders çıkararak yaptığı hataları bir daha tekrarlamaması ve geleceğini yönlendirebilmesi amacıyla hatırlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Zorluklarla mücadele etme temasına bağlı olarak değerlendirilen diğer alt temalar “güçlü kalma” ve “hakkını arama” alt temalarıdır. Sosyal risk grubu öğrencilerine göre sorunların çözümünde zorluklarla mücadele etme yollarından bir diğeri hakkını aramak ve zorluklar karşısında pes etmeden güçlü kalmaktır. Bu konuda K1 düşüncelerini, *“İnsanlar konu ile ilgili fikirlerini sunmalı, hakkı varsa hakkını savunmalı, kendilerini ezdirmemeli ve haklarını savunmalıdırlar”* şeklinde ifade ederek uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının insanlar arasındaki ilişkilerde duygu ve düşüncelerin açıkça belirtilerek, haklı olduğuna inandığı konular üzerinde kendini savunma ve hakkını arama bilinci kazandırdığını vurgulamıştır. E4 kodlu öğrenci düşüncelerini, *“Zengin olmak veya olmamak hiç önemli değildir. Önemli olan zorluklar karşısında hemen pes etmemek ve hayata, her şeye karşı güçlü olmaktır”* şeklinde ifade etmiştir. K20 kodlu öğrenci ise, *“Sevgi, aşk ve huzurun sadece parayla elde edilemeyeceğini ve ileride maddi olarak durumum bozulursa üzülmemeyi, güçlü kalmayı, daima mutlu olmayı öğrendim”* şeklinde ifade ederek zorluklar karşısında güçlü kalmanın sorunların çözümündeki etkisini dile getirmişlerdir.

Sorunların çözümüne yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi sosyal risk grubu öğrencilerinden elde edilen bulgular ışığında değerlendirildiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin mutsuzluğun üstesinden gelmeye yönelik davranışsal bir gelişim sergiledikleri ve zorluklarla mücadele etme becerisi kazandıkları görülmektedir. Ayrıca her işe inanarak başlayıp her hangi bir sorunla karşılaşmaları durumunda ümitlerini kaybetmeden, yaşadıkları sorunlara çözüm üreterek hayallerine ulaşmak için çaba sarf etmelerinin önemini kavradıkları görülmektedir. Bu durum sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine önemli katkılar sağladığı ve öğrencilerin sanat eleştirisini günlük yaşamlarına uyarlayarak, davranışsal açıdan sorunlarının çözümünde etkili bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir.

Arslan ve Kabasakal (2013), ergenleri problem çözme becerilerine göre köy ve şehirde yaşama durumları doğrultusunda karşılaştırdıkları çalışmalarında, köyde yaşayan bireylerin

problem çözme konusunda şehirde yaşayan bireylere göre güven ve yaklaşma-kaçınma boyutlarında daha yüksek bir puana sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Şehirde yaşayan bireylere göre daha fazla risk faktörüne maruz kalabilecek köyde yaşayan bireylerin problem çözme becerilerinin yüksek oluşu şehirdeki karmaşık problemlerle karşılaşabilecekleri ortamlardan uzak kalmaları ile açıklanabilir. Bu durum yapılan çalışma ile karşılaştırıldığında il merkezinde yaşayan sosyal risk altındaki çocukların maruz kaldıkları risk faktörlerinin azaltılarak sorunlarının çözümüne yönelik hedef davranışların kazandırılmasında görsel sanatlar eğitimi ile öğrencilerin gelişimsel süreçlerine uyarlanacak programlara daha fazla ihtiyaç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kişinin günlük yaşamında karşılaşabileceği bir takım problemlere karşı eleştirel düşünme becerisi geliştikçe bu problemlerin çözümünü kolaylaştıracak hedef davranışların da doğru orantılı olarak gelişebileceği görülmektedir. Bu durum ise, sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında olumlu bir ilişki olduğuna kanıt olarak gösterilebilir.

Diğer taraftan sosyal risk grubu öğrencilerinin sorunların çözümüne yönelik davranışsal kazanımları nicel verilerden elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında öğrencilerin ön testte “biraz yeterliyim” şeklinde değerlendirdikleri “çözüm üretme” alt faktörünün son testte “oldukça yeterliyim” puan aralığına yükselmesi, öğrencilerin sanat eleştirisi yoluyla sanat eserinde anlatılan duygu ve düşüncelere yönelik çözüm önerilerini, eleştirel düşünme becerisi ve hedef davranış ilişkisini kurarak, günlük yaşamlarında kullanabilecekleri hedef davranışları kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

4.3.4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Kişilik Gelişimlerine

Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki

Sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişkiye yönelik değerlendirmeler “kişilik gelişimlerine yönelik davranışsal kazanımlar” kategorisi altında ele alınarak Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Kişilik Gelişimlerine Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki

Kategori	Tema	f	%
Kişilik Gelişimlerine Yönelik Davranışsal Kazanımlar	Yardımseverlik	10	23,26
	Sorumluluk	9	20,93
	Şiddeti bastırma	9	20,93
	Doğayı koruma bilinci	8	18,60
	Adaletli olma	4	9,30
	Zararlı alışkanlıkların farkına varma	3	6,98
Toplam		43	100,00

Tablo 34’ de sosyal risk grubu öğrencilerinin ders içi etkinlikler ve performans görevlerinden elde edilen veriler ışığında eleştirel düşünme becerileri ile kişilik gelişimlerine yönelik davranışsal kazanımları arasında kurdukları ilişkiden yola çıkılarak elde edilen temalara yer verilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişki “kişilik gelişimlerine yönelik davranışsal kazanımlar” kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğrencilere kazandırılan hedef davranışlar öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda “yardımseverlik”, “sorumluluk”, “şiddeti bastırma” “doğayı koruma bilinci”, “adaletli olma” ve “zararlı alışkanlıkların farkına varma” olmak üzere altı farklı tema ile ilişkilendirilmiş ve elde edilen temalar sosyal risk grubu öğrencilerinin görüşleri ile desteklenerek frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Kişilik gelişimlerine yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altında değerlendirilen ilk tema öğrencilerin yapılan ders içi etkinlikler ve performans görevine bağlı olarak insanların ailelerindeki ve çevrelerindeki diğer insanlara yardım etmesi gerektiğine ilişkin görüşleri içermesi nedeniyle “yardımseverlik” olarak isimlendirilmiştir. Yardımseverlik teması incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin %23,26’sı uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde yardımseverlik duygusu kazandıklarını belirtmişlerdir. Nitekim K26 bu konudaki görüşlerini, *“Yaptığım resmimde bir anne ile kızın yardımlaşmasını gösterdim. Yardımlaşma insanların sosyal yaşamlarını artırır diye düşündüm, yardımlaşarak aslında her şeyin olabileceğini çevreye göstermek istedim. Yalnız kendi hayatımla ilişkilendirirsem, bu resmi yaptıktan sonra yardımlaşmanın insanları çok değişik şekillerde etkilediğini de gördüm”* şeklinde ifade ederek, performans görevine bağlı olarak yaptığı araştırma ve incelemenin yardımlaşmanın insan hayatındaki önemini kavramasında etkili olduğunu ve öğrendiklerini günlük yaşamına uyarlaması sonucunda yardımlaşmanın insanlar üzerindeki olumlu etkisini keşfetmesine imkân tanıdığını belirtmiştir.

E15, E22 ve E23 kodlu öğrenciler, performans görevine bağlı olarak yaptıkları araştırma ve inceleme sonucunda Soma’da yaşanan faciaya ilişkin duyarlılıklarını arttırdıklarını ve burada yaşayan insanlara toplumsal olarak her türlü yardımın yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda E15 kodlu öğrenci düşüncelerini, “*Soma’ya bakış açım kömür karası değil, yüz karası şeklindedir. Orada çalışan insanlar için önlem alınmadığı için böyle bir facia gerçekleşmiştir. Bu nedenle Soma’daki şehitlerin ailelerine her türlü yardımların olması gerekir*” şeklinde ifade etmiştir. E22 kodlu öğrenci ise, Soma’daki insanların önemine değinerek, sosyal yardımlaşma yolu ile devletin ve toplumun Soma’ya her türlü yardımı yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının öğrencilerin yardımseverlik duygusu kazanmalarındaki bir diğer etkisi, öğrencilerin yoksulluk ve zenginlik arasındaki sınıra yönelik insanların farkındalıklarını arttıracak bir yardımseverlik bilinci geliştirmeleridir. Nitekim K8 kodlu öğrenci, zengin insanların fakirlere karşı biraz daha duyarlı olması gerektiğini vurgulayarak, fakirlere maddi açıdan destek olmaları gerektiğini ifade etmiştir. K6 kodlu öğrenci ise, maddi durumu olmayan insanlara devlet tarafından maddi destek sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Alan yazın incelendiğinde Aktepe (2014), sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında eğitim almayan kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarının düştüğünü tespit etmiştir. Bu durumun sebebini ders kitabında yer verilen değer öğretimi etkinliklerinin öğrenci tutumları üzerinde etkili olmaması ya da öğretmenin değer eğitiminde öğrencilere yeterli derecede rol model olamadığı şeklinde yorumlamıştır. Bu çalışma sosyal risk altındaki çocukların görüşleri ile karşılaştırıldığında görsel sanatlar eğitimi yoluyla uyarlanan sanat eleştirisi etkinliklerinin öğrencilerin tutumları ve davranışları üzerinde kişilik gelişimi açısından etkin bir şekilde uygulanabileceği ile ilişkilendirilebilir.

Yılmaz (2009, s. 39), bireylerin içinde yaşadığı toplumsal ve fiziksel çevrenin, onların sanatsal çalışmaları ile birlikte kişiliklerini de etkilediğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Uysal (2005), sanat eğitiminin bireyin sosyal ilişkilerinde işbirliğini ve yardımlaşmayı olumlu anlamda etkilediğini, kişinin sanatsal yaratıcılığını kullanması yoluyla farklı becerileri gözlemlediğini ve kişisel çabaları sonucu zihinsel ve el becerisi olarak zenginleştiklerini ifade etmektedir. Bu durum sosyal risk altındaki çocukların sanat eleştirisi yoluyla kişiliklerinin gelişimine paralel olarak yardımseverliği öğrendikleri yönündeki ifadelerini doğrulamaktadır.

Diğer taraftan Karatay (2011), karakter eğitiminde edebî metin temelli işlenen derslerin ahlaki muhakeme ve değer analizi yöntemlerinin kullanımı için son derece elverişli olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda bu yöntemleri uygulamak için edebî eserlerde bulunan örnek durum ve olayları kullanmak karakter eğitimini daha da güçlendirmektedir. Bu durumun yapılan araştırma ile örtüştüğü görülmektedir. Nitekim sanat eseri yoluyla uyarlanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin sanat eserinde anlatılan duygu ve düşünceler aracılığıyla kişilik gelişimlerini güçlendirdikleri görülmektedir. Bu durum aynı zamanda sanatın toplumsal ve insani yanının öğrencilere kavratılabilmesinde uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının yapılan çalışmayı etkili bir şekilde amacına ulaştırdığını göstermektedir. Nitekim sosyal risk grubu öğrencileri yapılan etkinlikleri hem kendi günlük yaşamları ile ilişkilendirmiş hem de toplumsal bir takım sorunları da yaptıkları çalışmalarda dile getirerek, sanatın toplumsal bilinç yaratmada ne kadar etkili olduğunu göstermişlerdir.

Kişilik gelişimlerine yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altında değerlendirilen bir diğer tema öğrencilerin insanların günlük yaşamlarında ve toplumsal olaylarda meydana gelen değişim ve gelişimlere hakkında sorumluluk üstlenmelerine yönelik ifadeler içermesi nedeniyle “sorumluluk” olarak isimlendirilmiştir. Sorumluluk teması incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin % 20,93’ünün çevrelerinde ve aile yaşantılarında meydana gelen olay ya da durumlar karşısında sorumluluk üstlenmeye yönelik kişisel bir gelişim sergiledikleri görülmektedir. Nitekim K6 kodlu öğrenci, yapılan sanatsal etkinlikler ve performans görevi kapsamında sorumluluk üstlendiğini belirterek düşüncelerini, “*artık benim de sorumluluk almam gerektiğini öğrendim, kendime düşen ne gibi görevler olduğunu öğrendim*” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K6’nın, uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde günlük yaşamında kullanabileceği görev ve sorumluluklarına yönelik bilinç kazandığını göstermektedir. K11 kodlu öğrenci ise, “*sokaktaki katil sayısını azaltarak çocukların daha fazla özgür olmaları sağlanmalıdır*” şeklinde ifade ettiği görüşü ile çevresinde gelişen olaylardan çıkardığı dersleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebileceği kişisel bir gelişim sergilediği ve toplumsal bir sorumluluğu dile getirdiği görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru (2014), değerlerin öğretilmesinde etkili bir program olan montessorri eğitimi alan çocukların sorumluluk alma düzeylerinde anlamlı bir gelişim gözlemlemiştir. Bu kapsamda erken çocukluk eğitiminde davranış kazandırma açısından farklı yaklaşımlara yer verilebileceğine ilişkin önerilerde

bulunmuştur. Bu doğrultuda öğrencilere kişilik gelişimleri doğrultusunda sorumluluk alma becerisi kazandırmada görsel sanatlar eğitimi yoluyla uyarlanacak sanat eleştirisi yönteminin davranış kazandırmada kullanılabilecek etkili bir öğrenme alanı olduğu söylenebilir.

Kişilik gelişimlerine yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altında değerlendirilen bir diğer tema öğrencilerin kendi ruhsal ve duygusal yapılarında özümstedikleri şiddet içerikli davranışların kendilerini olumsuz olarak etkilediğine yönelik inançlarının olumlu davranış değişikliği ile sonuçlandığına yönelik farkındalık kazandıklarını içeren ifadelerden oluşması nedeniyle “şiddeti bastırma” şeklinde isimlendirilmiştir. “Şiddeti bastırma” teması incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin %’ 20,93’ünün kendi ruhsal ve duygusal yapılarında özümstedikleri ya da toplumda kabul gören şiddet içerikli davranışların kendilerini ve toplumu olumsuz olarak etkilediğine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde sergiledikleri şiddet içerikli davranışların kötü sonuçlarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek, şiddete yönelik olumsuz düşüncelerinin olumlu davranış değişikliği ile sonuçlandığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencileri şiddetin yanlış olduğuna yönelik görüşlerinin nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Çünkü bir savaş yapıldığında en çok üzülen çocuklar olduğu için onların suçları olmadıklarını göstermek istedim. İnsanlar arasında illa savaş olmasına gerek yok, aralarında kavga olan insanlar da çocukların üzüldüklerini bilmek zorundadır. Bende artık bu çalışma sayesinde arkadaşlarımla kavga ettiğimde yanımda çocuk varsa sakın davranmaya çalışıyorum. Çocukların yanında kavga veya şiddet içerici şeyler yapmamalıyız”(E8).

“Kavgasız hayatlar her zaman mutlu ve özgür olan hayatlardır ama kavga olan bir hayatta her zaman kötü düşünceler, mutsuz yüzler görülür. Kavgayla hiçbir şey çözülmez yanıımızdakileri üzmetten başka... Hiçbir zaman kavga ederek kendimizi ve başkalarını üzmeye hakkımız yok. Etrafımızdakiler bizim kavgalarımızdan etkilenebilir. Hiçbir zaman kavga ederek hiçbir şeye ulaşamayız” (K9).

“Kadına şiddet hiçbir şey getirmez. Sadece hapse gönderir. Kadına şiddet uygulamayın sonunda hapis var. Bu derste benim kadına şiddeti desteklememe ve karşı durmama katkı sağladı. Hiçbir kıza el kaldırmam ve şiddet uygulamamama katkı sağladı ve böylece kimse üzülmaz ve dünya mutlu bir yer olur” (E24).

“Erkekler kızları düşük gördüğü için şiddet oluyor. Kızlar özgür olmalıdır. Kızlara şiddet yok, asıl şiddeti erkekler görmelidir. Kızlar küçük görülüyor ve aslında onlar hiç şiddeti hak etmiyor. Erkekler güçlü olduğu için kızlar küçük düşüyor. Kızlar şiddet görmemeli, hatta şiddet görmezse onlar da sana aynısını gösterir”(E27).

Sosyal risk altındaki çocukların şiddet kavramına yönelik görüşleri başlangıçta aşırı saldırgan eğilimli davranışlar sergilemelerine yönelik risk faktörleri ile karşılaştırıldığında görsel sanatlar eğitiminin sanat eleştirisi yoluyla eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı ve eleştirel düşünen çocukların saldırgan davranışlara yönelme eğilimlerini azalttığı ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla sanat eleştirisi eğitimi alan çocukların saldırgan davranışları sergileme eğilimlerinin daha düşük olabileceği söylenebilir. Nitekim Linderman (1997, s. 7) sanatın, öğrencilerin duygusal, fiziksel ve düşünsel gelişimi hakkında bilgi edinmemizi sağlayan bir problem çözme alanı olduğunu belirterek, madde ya da alkol bağımlısı, cinsel ya da duygusal istismara uğramış, evsizlik ya da hastalık gibi problemleri olan öğrencilerin, sanat yoluyla kendi kişisel özelliklerini açığa vurduklarını ve iç dünyalarını sanat yoluyla yansıtır, ifade edebildiklerini belirtmektedir. Bu kapsamda yapılan sanatsal etkinlikler, ruhsal açıdan bir takım zorluklar yaşayan çocukların karşılaştıkları problemleri çözmek için, sanatı hayatla mücadele etme aracı olarak kullanmalarında etkili bir rol oynamaktadır (Striker, 2005, s. 17).

Öğrencilere kişilik gelişimlerine bağlı olarak kazandırılan bir diğer hedef davranış öğrencilerin çevrenin temiz tutulmasına yönelik bilinçlendiklerini içeren ifadelerinden oluşması nedeniyle “doğayı koruma bilinci” olarak isimlendirilmiştir. Tablo 34 incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin %’18,60’ının doğayı korumaya yönelik bilinç kazandıkları görülmektedir. Bu durum yapılan ders içi etkinlikler ve performans görevlerinden elde edilen bulgular ışığında sosyal risk grubu öğrencilerinin doğaya ve çevresel düzenlemelere karşı daha duyarlı olmalarında, temiz bir çevrenin çocukların daha sağlıklı ve birbirleri ile etkileşim içine girebilecekleri bir oyun alanı olarak kullanılmasındaki farkındalıklarını güçlendirdiğini göstermektedir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencileri doğayı korumanın önemine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Kimse doğayı kirletmemeli ve temiz tutmalıdır. Bir gün ormana gittiğimizde dikkatli olmalıyız. Çünkü diyelim ateş yaktınız ve çok büyüdü, bu da orman kaybına neden olur. Dikkatli olmalıyız. Bende eskiden yerlere çöp atardım. Öğrendim şimdi yanlış olduğu için daha yapmıyorum” (E5).

“İnsanlar şehirde yaşayıp doğal güzellikleri görmüyorlar. Bu güzelliklerden faydalanamıyorlar ve hayatları boyunca şehirde araba sesleriyle hayatlarını geçiriyorlar. Bazen yollara bakınca bir yeşillik görmek istiyorum. Çünkü sürekli o ağaçları bile makineden geçmiş halini görüyorum. İnsanlar ağaçları ve doğayı korumalı, ağaçları boş yere kesmemeli ve doğa için yeşillendirme yapmalıdırlar” (K7).

“Çevremizde çöpler her yere atılıyor. O yüzden tatile kampa çıkanlar için çöp kutuları koyulmalı, hem temiz çevre hem geri dönüşüm. Çevreyi temiz tutarsak, ağaçlar kesilmez, çevre kokmaz, balıklar fabrika yağları ve atıklarla ölmezse hayatımız güzel olur. Çok ağaç kesip, kâğıtlar boşuna kullanılırsa çevre gittikçe kirlenir” (K10).

“Herkes iş hayatından sıkılıp yurt dışına, şehir dışına çıkıyor. Güzel ormanlarımızda kamp yapsınlar ama insanlar güzelim ormanlarımıza zarar vermeden kamp yapmalılar. Günümüzde her yerde poşet, cam, plastik gördüğümüz için bende artık yerde gördüğüm çöpleri çöp kutusuna atıyorum” (K12).

Kişilik gelişimi kategorisi altında sosyal risk grubu öğrencilerinin kazandığı bir diğer hedef davranış öğrencilerin çevrelerinde ve ailelerinde gelişen hem toplumsal hem de insani değer yargılarına ilişkin adaletli olma bilinci kazanmaları ve bu farkındalıklarını günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri hedef davranışları özümsemeleridir. Alan yazın incelendiğinde O. Özdemir, P. G. Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu (2012), soyut düşünce döneminde ergenliğe girmekte olan çocukların dünyadaki farklılıkları algılayarak, adalet ve ahlak gibi kavramlar üzerinde düşünmeye başladıklarını vurgulamaktadırlar. Bu konuda özellikle K4, E7, K15 ve E18 insanlar arasında adaletsizliğin üst düzeyde olduğunu belirterek adaletli olmanın topluma ve insanlara sevgi, saygı ve dayanışma getireceğini vurgulamışlardır. Bu konuda K4 özellikle görüşlerini, “*Son zamanlarda Türkiye’de adaletsizlik üst düzeyde, sevgi, saygı ise insanlar açısından alt düzeyde. Bu resme bakan insanlar adalet, saygı ve sevgiyi öğrenmeli... Benim hayatımla ilişkilendirirsek bu resmi, benim çevremde adaletsiz insanlar varken adaletli insanlar da var ama adaletsizlik üst düzeyde, ben de bunu resimde ön plana getirdim. İnsanlar bu resimde terazinin alt kısmına özenmeli ve onu günlük hayatımızda uygulayarak üst düzeye çıkarmalıyız ve insanlardan beklediğimiz adaleti başkalarına da uygulamalıyız*” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum sosyal risk altındaki çocukların çevrelerinde gelişen olaylara yönelik farkındalıklarının geliştiği ve adalet kavramı üzerinde aldıkları eğitimin de etkisiyle düşünmeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kişilik gelişimi kategorisi altında sosyal risk grubu öğrencilerinin kazandığı bir diğer hedef davranış “sigara içmek” ve “kitap okumamak” gibi zararlı alışkanlıklara yönelik kazanılan farkındalık ve bu farkındalıkların davranışa yansımalarıdır. Bu konuda özellikle K20 kodlu öğrenci, yapılan performans görevine bağlı olarak “Sigarasız Hayatlar Rahat Beyinler” konulu bir resim çalışması yapmış ve çalışmanın eleştirel boyutuna ilişkin olarak duygu ve düşüncelerini sigara içmenin insanlar üzerindeki olumsuz etkilerinin farkına vardığı şeklinde ifade etmiştir. Bu durum K20’nin sigara içme gibi zararlı bir alışkanlığı davranışa dönüştürme riskini de azaltmıştır. K20 bu konu hakkındaki görüşlerini, *“İleride sigaranın yanından bile geçmem. İçenlerin yanından kaçırım. Bunu bu resme borçluyum”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan K5 kodlu öğrenci, kitap okumamanın insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini resmettiği çalışması aracılığı ile kitap okumanın önemini kavradığını ve kitap okuma alışkanlığı kazandığını ifade etmiştir. K5 bu konudaki görüşlerini, *“Zincirlenmiş çocuk kitap okumadığı için bir adım bile atamıyor. Diğer çocuklar ise, kitap okuduğu için istediği gibi özgürler, gezebilirler. Bence insanlar artık kitap okumalıdır. Çünkü kitap okumadan bilgi öğrenemezler ve hayata bir adım bile atmazlar. Lütfen kitap okuyalım! Bende bu çalışma sayesinde artık kitap okumaya başladım. Çünkü kitap=hayat; hayat=kitap, hayata bir adımda kitap...”* şeklinde ifade etmiştir.

Kişilik gelişimine yönelik davranışsal kazanımlar sosyal risk grubu öğrencilerinden elde edilen bulgular ışığında değerlendirildiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin yapılan ders içi etkinliklere bağlı olarak ailelerine ve toplumsal olaylara karşı sorumluluk ve yardımseverlik duygusu kazandıkları söylenebilir. Ayrıca uygulanan görsel sanalar eğitimi programının sosyal risk grubu öğrencilerinin kavgı ve şiddet içerikli davranışlar karşısında kendini kontrol etme becerisi kazanmalarına ve sosyal çevrelerinde gelişen olaylardan ders çıkartarak daha adaletli davranışları konusunda davranışsal olarak kendilerini geliştirmelerinde etkili bir öğrenme alanı olduğu belirlenmiştir. Piaget çocuklara örnek olaylarla ilgili sorular sorup, onları oyun oynarken gözlemleyerek, çocuğun ahlak gelişiminin bilişsel gelişime bağlı olarak geliştiğini savunmuştur (Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok (2012). Bu durum sosyal risk grubu öğrencilerine sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrenciler üzerindeki bu eleştirel gelişimin davranışa dönüşerek kişilik gelişimleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan elde edilen bulgular, nicel verilerden elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında öğrencilerin ön testte “biraz yeterliyim” şeklinde değerlendirdikleri yorumlama alt

faktörünün son testte “oldukça yeterliyim” puan aralığına yükselmesi görsel sanatlar eğitiminin, öğrencilerin sanat eleştirisi yoluyla sanat eserinde anlatılan duygusal ve düşünsel yapının günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara uyarlanarak yorumlanmasında ve yapılan yorumları kişisel yaşantılarına uyarlayabildiklerini ve öğrencilere kazandırılması beklenen hedef davranışları üzerinde etkili bir öğrenme aracı olduğunu doğrulamaktadır.

4.3.5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Derslerine Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki

Sosyal risk grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişkiye yönelik değerlendirmeler “derslerine yönelik davranışsal kazanımlar” kategorisi altında ele alınarak Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35. Sosyal Risk Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Derslerine Yönelik Davranışsal Kazanımları Arasındaki İlişki

Kategori	Tema	Alt Tema	f	%
Derslerine Yönelik Davranışsal Kazanımlar	Sanatsal Gelişim	Düşünceyi sanata dökme	21	80,77
		Kendi bakış açısını fark etme	5	19,23
		Toplam	26	100,00
	Diğer Derslerle İlişkilendirme	Konuları eleştirme	10	58,82
		Derslerine saygının çoğalması	4	23,53
		Görüşlerini belirtme	2	11,76
		Zor olmadığını düşünme	1	5,88
		Toplam	17	100,00
	Derse Katılım	Fikirlerin çoğalması	6	46,15
		Cevap verme yeteneği	4	30,77
		Dinlemeyi öğrenme	2	15,38
		Birlikte ders işleme alışkanlığı	1	7,69
		Toplam	13	100,00

Tablo 35’ de sosyal risk grubu öğrencilerinin ders içi etkinlikler ve performans görevlerinden elde edilen veriler ışığında eleştirel düşünme becerileri ile derslerine yönelik davranışsal kazanımları arasında kurdukları ilişkiden yola çıkılarak elde edilen temalara ve alt temalara yer verilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasında kurdukları ilişki “derslerine yönelik davranışsal kazanımlar” kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerine derslerine yönelik olarak kazandırılan hedef davranışlar “sanatsal gelişim”, “diğer derslerle ilişkilendirme” ve “derse katılım” olmak üzere 3 farklı tema ile ilişkilendirilmiştir. Oluşturulan temalar kodlanırken yapılan kodlamalar arasında kurulan benzerlikler dikkate alınarak bu temaları açıklayan alt temalar oluşturulmuş ve bu temalar

ortak ilişkilerinden yola çıkılarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen temalar ve alt temalar sosyal risk grubu öğrencilerinin görüşleri ile desteklenerek frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Sanatsal gelişim temasına bağlı olarak oluşturulan ilk alt tema, sosyal risk grubu öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sanatsal olarak ifade edebileceklerine ilişkin yorumlama, bakış açısı sunma, çözüm üreterek neden sonuç ilişkisi kurma ve konu hakkındaki duygularını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme gibi sanatsal gelişimi niteleyen ifadeler içermesi nedeniyle “düşünceyi sanata dökme” şeklinde isimlendirilmiştir. Düşünceyi sanata dökme alt teması incelendiğinde sosyal risk grubu öğrencilerinin % 80,77’sinin düşüncelerini sanata dökebilme becerisi kazandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencileri görüşlerini, yapılan sanatsal etkinliklerin ve sanat eserine yönelik eleştiri yönteminin kullanılmasının sanatsal anlamda duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine yönelik gelişim sergilemelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Sosyal risk grubu öğrencileri bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...birçok resim gördük ve yapılan resim sanatlarıyla ilgili yorumlar yaptık. Bence çok eğlenceli bir dersti. Bugün bir sanatkârın eserine nasıl yorumlar yapıldığını anladım. Onunla ilgili açıklamalar yaptık” (K4).

“Çünkü hiç bu dersi işlemedim. Zevkli, eğlenceli çünkü yorumlamayı, çözüm üretmeyi, bakış açısını ve neden-sonuç ilişkisini bulmayı sevdim ve yeni şeyler öğrendim. Bir resmi yorumlamayı, farklı bir bakış açısından bakmayı, yeni çözümler üretmeyi ve neden sonuç ilişkilerini kurmayı sevdim. Bir resim bin hayatı anlatır (K8).”

“Resim hakkında yorum yapmayı, çözüm üretebilmeyi, resimdeki olayın nedenini ve sonucunu öğrendik. Bir resimde bile anlatılmak istenen bir olay bir kişi hakkındaki şeyleri öğrenebilmemize katkı sağlar” (K9).

“Ben dersi farklı ve öğretici buldum. Farklı bulmamın sebebi ilk defa bu konu üzerinde duruldu. Öğretici bulmamın sebebi ise, bilmediğim ve fark etmediğim şeyleri bilgi altına aldım (K20).”

“Bir resimden yorumlama, çözüm üretme, bakış açısı, sonuç yaratma ile öğretmenimiz bize öğretti. Bir resme bakarak yorum yapmayı, çözümler üretmeyi öğrendim” (E22).

Sanatsal gelişim teması altında değerlendirilen bir diğer alt tema öğrencilerin yapılan bakış açısı sunma etkinliği sayesinde kendi bakış açılarını fark ettiklerini dile getiren ifadelerden

oluşması nedeniyle “kendi bakış açısını fark etme” şeklinde isimlendirilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin % 19,23’ünün yapılan etkinlikler sayesinde kendi bakış açılarının farkına vardıkları ve bu durumu kendi hayatlarına da uyarlayarak, günlük yaşamlarında kullanabilecekleri bir davranışsal değişim sergiledikleri görülmektedir. Diğer taraftan K14 kodlu öğrenci, derste yapılan farklı etkinliklerin, eser inceleme ve eleştiri yöntemlerinin bakış açısının gelişimine ve çözüm üretme becerisi kazanmasına katkıda bulunduğunu belirterek, yapılan ders içi etkinlikler aracılığı ile kazandığı davranışları olaylara olan bakış açısını her zaman ortaya koyarak geliştireceğini ifade etmiştir. Bu konuda K14 görüşlerini, *“Çok farklı buldum bu dersi, resimleri yorumladık. Yorumlamak çok zevkliydi. Resme olan bakış açımı fark ettim ve resimdeki sorunlara çözüm üretmeyi öğrendim. Artık olaylara olan bakış açımı her zaman ortaya koyacağım”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan K8, K9, E20 ve E22 kodlu öğrenciler, derste yapılan yorumlama, çözüm üretme gibi etkinliklerin bakış açısını fark etmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Derslerine yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altında değerlendirilen diğer derslerle ilişkilendirme teması kapsamında ilk alt tema, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri görsel sanatlar dersi dışındaki derslere uyarlayarak diğer derslerde anlatılan konulara eleştirel bakış açısıyla yaklaşacaklarına ilişkin görüşleri içermesi nedeniyle “konuları eleştirme” olarak isimlendirilmiştir. Konuları eleştirme alt teması incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinin bir kısmının (10 kişi) öğrendikleri bilgileri diğer derslerde de kullanacaklarına ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Nitekim sosyal risk grubu öğrencileri artık diğer derslerde karşılaştıkları konuları da eleştirerek farklı bir bakış açısıyla değerlendireceklerine ilişkin bir davranış gelişimi sergilemişlerdir. Bu konuda K1 görüşlerini, *“Eleştiri yapmayı ve konuyu anlatabilmeyi öğrendim, Artık derslerimdeki her konuyu eleştirerek yorum yapacağım”* şeklinde; K27 ise, *“Bu resimden bir ders alınabileceğini, öğrendiklerimizi kendi hayatımızdaki ve diğer derslerimizdeki zorluk veya kolaylıklara benzetme yapabileceğimizi, resimdeki herhangi bir şeye eleştiri yapabileceğimizi ve düşüncelerimizi anlatabileceğimizi öğrendim”* şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer taraftan K3, E19, E21 ve E22 kodlu öğrenciler, yapılan ders içi etkinlikler ve bu doğrultuda uygulanan görsel sanatlar eğitimi sayesinde derslerine saygılarının çoğaldığını belirterek, derslerine dört elle sarılıp aile içinde yaşadıkları olumsuz durumları düzelteceklerine olan inançlarını dile getirmişlerdir.

Diğer derslerle ilişkilendirme teması altında değerlendirilen “görüşlerini belirtme” alt teması incelendiğinde, sosyal risk grubu öğrencilerinden K2 ve K3 kodlu öğrencilerin yapılan ders içi etkinliklerden yola çıkarak fikirlerini özgürce ifade ettiklerini ancak diğer derslerde

fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortamın olmadığını dile getirmişlerdir. Bu konuda K2 kodlu öğrenci görüşlerinin *“Diğer derslerde genellikle bize özgürce fikrimizi sunmamız izin verilmez. Saçmaysa bize kızarlar”* şeklinde ifade ederken, K13 kodlu öğrenci ise, *“...çoğu derslerde düşüncemiz alınmıyor, hocalar çok sakın...”* şeklinde ifade etmişlerdir. E8 kodlu öğrencinin ise, sınıf içinde yapılan etkinlikleri ve sunulan çözüm önerilerini, zorlandığı bir ders olan İngilizce ile ilişkilendirdiği ve bu sorununun üstesinden kendi ürettiği ve yaşamına uyarladığı çözüm önerisi ile geldiği görülmektedir. E8 bu konudaki görüşlerini *“...derslerimizi çok zor görüyoruz. Bunun için çözüm üretmiyoruz ama bu derste önemli olan yoksul bir ailenin zorluklar karşısında hiç aldırmadan yaşamasıydı. Ben İngilizcenin zor olduğunu düşünüyordum, artık düşünmüyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

Derslerine yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi altında değerlendirilen “derse katılım” alt teması, sosyal risk grubu öğrencilerinin yapılan ders içi etkinliklere bağlı olarak sınıf içinde daha aktif hale gelmelerine olan katkısına yönelik ifadelerden oluşması nedeniyle, “fikirlerin çoğalması”, “cevap verme yeteneği”, “dinlemeyi öğrenme” ve “birlikte ders işleme alışkanlığı” olmak üzere 4 farklı alt tema ile isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda K2, K6, K9, K12, K14 ve K19 kodlu sosyal risk grubu öğrencileri yapılan ders içi etkinliklere bağlı olarak, sanat eseri üzerinde yaptıkları sanat eleştirisi, kendilerinin ve arkadaşlarının sorulan sorulara verdikleri cevaplar ve sınıf içinde tartışılan düşüncelerden yola çıkarak fikirlerinin hem sanatsal hem de eleştirel anlamda çoğaldığını ifade etmişlerdir. Bu konuda K19 görüşlerini, *“Çünkü fikirlerimizin çoğalmasına yardımcı oldu öğretmenimiz, kendi fikirlerimizi diyebiliriz”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan K1, K2, K19 ve K27 kodlu öğrenciler cevap verme yeteneklerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu konuda K27 görüşlerini, *“Normal derslerden farklı olması öğretici ve farklı oldu. Öğretmenimizin bize sorduğu sorular sayesinde bizim cevap verme yeteneğimizin geliştiğini fark ettim”* şeklinde ifade etmiştir. K1 ve K9 kodlu öğrenciler ise, yapılan etkinlikler sayesinde dinlemeyi ve anlamayı öğrendiklerini ifade ederek, uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının derslerine yönelik sağladığı katkıları dile getirmişlerdir. K22 kodlu öğrenci ise, sınıf içinde hep birlikte ders işlemenin dersi daha eğlenceli hale getirdiğini ifade ederek, birlikte ders işleme alışkanlığı kazandığını belirtmiştir.

Derslerine yönelik davranışsal kazanımlar kategorisi sosyal risk grubu öğrencilerinden elde edilen bulgular ışığında değerlendirildiğinde, sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin derse ve hazırlanan etkinliklere karşı motivasyonlarını arttırdığı ve ders içi etkinlikleri günlük yaşamlarında kullanabilecekleri

eleştirel, görsel ve zihinsel bir anlatım yolu keşfetmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda görsel sanatlar eğitiminde farklı görsel etkinlikler ve materyallerin sınıf ortamlarına entegre edilmesi, hem ders anlatımının görselleştirilmesi hem de öğrenci-sanat etkileşiminin sağlanması açısından, öğrencilerde görsel algıyı geliştiren ve sanatın günlük yaşamla ilişkilendirilmesine imkân tanıyan önemli bir etkileşim aracı olduğunu göstermektedir.

Ayrıca araştırmada öğrencilerin birbirlerinin fikirlerinden etkilenecek öğrendikleri ve fikir alışverişinde bulundukları; yaparak-yaşayarak öğrenmeye ve günlük hayatla ilişkilendirmeye yönelik olarak da keşfederek öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özsoy ve Şahan (2009)' ın belirttikleri gibi sanat eleştirisine dayalı öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerin sanata yönelik tutumlarında olumlu yönde değişme meydana gelmektedir. Yapılan araştırmada da görsel sanatlar eğitimi yoluyla uygulanan sanat eleştirisi programının öğrencilerin derse aktif katılımlarında etkili olduğu ve sanatsal becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı görülmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında, ilgi duyduğu bir alana yönelerek derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve eleştirel olarak kazandıkları bilgi ve becerileri diğer derslerde kullanabilecekleri bir kazanıma dönüştürmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırma bulguları sosyal risk altındaki çocukların öğrenme alanlarına yönelik konuları disipline etmesinde, öğrenmenin ilgi alanına göre bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreçte gerçekleşmesinde ve bu yolla görsel sanatlar eğitiminin önemli aşamalarından biri olan sanatsal gelişimin tamamlanmasında yol gösterici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada sanatsal bakış açısını davranışa entegre ederek, günlük yaşamda sanatsal yoruma ulaşmanın önemi de tespit edilmiştir.

Tablo 36. Öğrencilerin Öz Değerlendirme Formuna Göre Performans Değerlendirmeleri

İfadeler	Dereceler					
	Evet		Biraz		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1. Bu çalışma sayesinde beni hayatta en çok mutlu eden olayların farkına vardım.	39	78,00	6	12,00	5	10,00
2. Bu çalışmayı yaparken beni mutlu ve mutsuz eden olaylar karşısında nasıl davranmam gerektiği konusunda dersler çıkardım.	36	72,00	12	24,00	2	4,00
3. Bu çalışma yaşadığım olaylar karşısında edindiğim tecrübeleri değerlendirme fırsatı verdi.	32	64,00	13	26,00	5	10,00
4. Bu çalışma olaylara daha akılcı bir gözle bakmam gerektiğini öğretti.	36	72,00	11	22,00	3	6,00
5. Bu çalışma sayesinde olayları eleştirel bir bakış açısıyla nasıl değerlendirebileceğimi öğrendim.	40	80,00	9	18,00	1	2,00
6. Bu çalışma günlük yaşamımda kullanabileceğim sorun çözme biçimlerinin neler olduğunu keşfetmeme sebep oldu.	38	76,00	10	20,00	2	4,00
7. Bu çalışma aynı fikirde olmasam bile başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duymam gerektiğini öğretti	39	78,00	9	18,00	2	4,00
8. Bu çalışma sayesinde duygularımı sanatsal olarak nasıl ifade edebileceğimi öğrendim.	33	66,00	16	32,00	1	2,00
9. Bu çalışma sayesinde duygularımı yazarak ifade etme yeteneğim gelişti.	32	64,00	13	26,00	5	10,00
10. Hissettiğim duyguları yazmak bana zor geldi.	16	32,00	16	32,00	18	36,00
11. Hissettiğim duyguların resmini yapmak bana zor geldi.	14	28,00	19	38,00	17	34,00
12. Çalışmam boyunca ilgili ve istekliydim.	38	76,00	10	20,00	2	4,00
13. Çalışmam bittiğinde yeni ve önemli bilgiler öğrendim.	40	80,00	7	14,00	3	6,00

Tablo 36’ da sosyal risk grubu öğrencilerinin performans görevlerinden elde edilen veriler ışığında eleştirel düşünme becerileri ile davranışsal kazanımları arasında kurdukları ilişkiden yola çıkılarak dersin niteliğine ve hedef davranış kazanımlarına göre kendi performanslarını değerlendirdikleri öz değerlendirme formuna ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu doğrultuda performans görevine katılan öğrencilerin (50 kişi) dersin sağladığı kazanımlara ilişkin olarak, %80,00 oranında çalışmaları bittiğinde yeni ve önemli bilgiler kazandıkları yönünde ortak görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durum sosyal risk altındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve davranış ilişkisine yönelik olarak oluşturulan temaların içeriğine verdikleri tepkilerle kıyaslandığında aileye, bakış açısına, sorunlarının çözümüne, kişilik gelişimlerine ve derslerine yönelik eleştirel yargılarını çeşitli hedef davranışlarla ilişkilendirdikleri yönündeki düşüncelerine de bir kanıt oluşturmaktadır.

Nitekim Tablo 36’da öğrencilerin “aynı fikirde olmasalar bile başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duymaları gerektiği konusunda” %78,00’lik bir oranda ortak bir görüşe sahip olmaları ve %72,00’inin çalışmalarını yaparken kendilerini mutlu ve mutsuz eden olaylar karşısında nasıl davranmaları gerektiği konusunda dersler çıkarmaları da özellikle kişilik gelişimi açısından bu durumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Diğer taraftan öğrencilerin %76,00’sı yapılan etkinliklerin, günlük yaşamlarında kullanabilecekleri sorun çözme biçimlerinin neler olduğunu keşfetmelerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının öğrencilerin büyük bir çoğunluğu üzerinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine bağlı olarak davranışsal kazanımları olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır.

Mercin ve Alakuş (2007), sanat eğitiminin zamanında verilmemesinin, bireyin estetik duyarlılık kazanma, başkalarının görüşlerine saygı duyma, farklı kültürlere değer verme ve evrensel ortak bir değeri paylaşma gibi davranışları kazanamamasına yol açabileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle zamanında verilen sanat eğitiminin öğrencilerin olumlu bir kişilik kazanarak, davranışsal açıdan kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Aral (1999)’a göre, sanat eğitimi bireylerin kişilik gelişimlerini, davranışlarını, dikkat ve gözlem yeteneklerini olumlu yönde etkilemekte ve bireylerin yaşamı algılamalarına fırsat sunarak bir yandan düşünme sistemlerini geliştirirken; diğer yandan da iletişim becerilerini arttırmaktadır. Bu durumun araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 36’ya göre öğrencilerin %80,00’inin olayları eleştirel bir bakış açısıyla nasıl değerlendirebileceklerini öğrendiklerini %72,00’sinin ise, eleştirel düşünmeye bağlı olarak “olaylara daha akılcı bir gözle bakmaları gerektiğini öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu tespit eden çalışmalara rastlamak mümkündür. Nitekim Türe (2007), görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere sağladığı katkıları araştırdığı çalışmasında sanat eğitiminin öğrencilerde farklı, çok yönlü düşünme becerisini geliştirmesinin yanında mantıksal, sezgisel ve bütüncül düşünmeyi de geliştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Demirel (2011) ise, yapılan ders içi aktivitelere bağlı olarak, öğrencilerin sanat eleştirisi ya da eser inceleme gibi düşünmeyi geliştirici sanatsal aktivitelerle karşılıklı tartışmaya girebilecekleri ortamların öğrencide, zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlamasının yanında, öğrencilerin iletişim kurma, özgüven duygusu kazanma, başkalarına saygılı olma, empati kurma, kendini ifade edebilme gibi durumlara

ilişkin sosyal beceriler kazanmasında da etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaların araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 36'ya göre, sosyal risk grubu öğrencilerinin %64,00'ü yaptıkları çalışma sayesinde edindikleri tecrübeleri değerlendirme fırsatı bulduklarını ifade ederken, %66,00'sinde çalışma sayesinde duygularını sanatsal olarak nasıl ifade edebileceklerini öğrendikleri görülmektedir. Ancak öğrencilerin %32,00'si hissettikleri duyguları yazarken ya da %28,00'i bu duyguları görsel olarak ifade ederken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum sosyal risk grubu öğrencilerinin yaptıkları resim çalışmalarını kendi günlük yaşamları ile ilişkilendirdikleri gerçek duygu ve düşüncelerinden yola çıkarak resmettikleri ve teorik olarak ifade ettikleri duyguların samimi bir şekilde itiraf edilmiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 36 sosyal risk grubu öğrencilerinin tüm alt problemlere verdikleri tepkilerle karşılaştırıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini, eleştirel düşünceyi günlük yaşantılarında kullanabilecekleri hedef davranışlardan haberdar olduklarını ve görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel düşünce ile davranış arasında pozitif bir ilişki kurabildikleri yönündeki bulguları desteklemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde nicel ve nitel araştırma yaklaşımları doğrultusunda elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, sosyal risk grubu öğrencilerinin uygulanan görsel sanatlar eğitimi sanat eleştirisi programı kapsamında geliştirilen ölçek, etkinlikler ve kullanılan materyallerle ilişkili olarak hazırlanan performans görevi kapsamında, eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde geliştiği ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik eğitim alan sosyal risk grubu öğrencilerinin, bu becerilerini görsel sanatlar eğitiminin amaçları doğrultusunda günlük yaşamlarında kullanabilecekleri hedef davranışlarla ne düzeyde ilişkilendirebildiklerine yönelik olarak ortaya çıkan bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sosyal risk grubu öğrencilerinin SEHDÖ ve etkinlikler ile performans görevine verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar her bir alt problem doğrultusunda, eleştirel düşünme becerilerindeki gelişim ile ailelerine, bakış açılarına, sorunlarının çözümüne, kişilik gelişimlerine ve derslerine yönelik hedeflenen davranışsal değişimleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma problemine ilişkin olarak sosyal risk grubu öğrencilerinin SEHDÖ dikkate alınarak eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Sosyal risk grubu öğrencilerinin sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğinin geneli ve tüm alt faktörleri için başlangıçta “biraz yeterliyim” şeklinde değerlendirdikleri yeterlilik düzeylerini uygulanan görsel sanatlar eğitimi sanat eleştirisi programı sonrasında

“oldukça yeterliyim” puan aralığına yükselttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama bittikten 5 hafta sonra kalıcılık testi olarak tekrar uygulanan SEHDÖ’nin geneli ve tüm alt faktörleri için sosyal risk grubu öğrencilerinin ölçüm sonuçlarının farklılaşmadığı, yani öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi yoluyla kazandıkları eleştirel düşünme becerilerinin etkisinin, uygulama sonrasında da devam ettiği ve öğrenmenin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç sanat eserinin düşünsel ve duygusal boyutuna ilişkin olarak hazırlanan sanat eleştirisi programının ve bu kapsamda görsel sanatlar eğitiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek etkili ve verimli bir öğrenme alanı olduğunu göstermesinin yanında; öğrencilerin günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri hedef davranışların kazanılmasında da etkin bir rol oynadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

2. Sosyal risk grubu öğrencilerinin SEHDÖ’nin bakış açısı sunma alt faktöründe yer alan edindikleri bilgilerle günlük yaşamları arasında ilişki kurabilme, olaylar karşısında edindikleri tecrübeleri eleştirel bir gözle değerlendirebilme ya da sanat eserinde anlatılmak istenen düşünceye yönelik farklı çözüm yolları üreterek, muhakeme yeteneklerini kullanabilme gibi hedef davranışlara yönelik olarak başlangıçta “biraz yeterliyim” şeklinde değerlendirdikleri yeterlilik düzeylerini uygulanan görsel sanatlar eğitimi sanat eleştirisi programı sonrasında “oldukça yeterliyim” puan aralığına yükselttikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bu bulgular görsel sanatlar eğitime yönelik olarak yapılan etkinliklerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimlerine olan katkısının yanında; öğrencilerin konu, olay ya da fikirler karşısında bakış açılarını ortaya koymaya yönelik davranışsal becerilerindeki gelişimi de anlamlı ölçüde arttırdığı sonucunu ortaya koymaktadır.
3. Sosyal risk grubu öğrencilerinin SEHDÖ’nin neden-sonuç ilişkisi kurma alt faktöründe yer alan sanat eserinin vermek istediği toplumsal mesajı çözümleyebilme, anlatılan problemleri analiz etme yolu ile olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme ve kazandıkları bu becerileri günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilme gibi temel becerilere yönelik olumlu bir davranışsal gelişim sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurma alt faktörüne bağlı olarak olaylara karşı duyarlı düşünce üretebildikleri ve problemler hakkında çok yönlü düşündükten sonra karar vermeyi öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, görsel sanatlar eğitime yönelik olarak yapılan etkinliklerin sosyal risk grubu öğrencilerinin konu, olay ya da fikirleri eleştirel bir

bakış açısı ile aralarında neden-sonuç ilişkisi kurarak değerlendirebilmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi anlamlı ölçüde arttırdığı sonucunu ortaya koymaktadır.

4. Sosyal risk grubu öğrencilerinin SEHDÖ'nin çözüm üretme alt faktöründe yer alan başkalarının duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla aktarabilme, sanat eserinde yer alan figür ve nesnelerden yola çıkarak yeni düşünceler üretebilme, kendilerinden ya da başkalarından kaynaklanan sorunları sanat yoluyla çözümleyebilme gibi üst düzey zihinsel ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ve bu gelişime yönelik olumlu bir davranışsal gelişim sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, görsel sanatlar eğitimine yönelik olarak yapılan etkinliklerin, uygulama sonrasında öğrencilerin karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm üretme becerilerindeki gelişimi anlamlı ölçüde arttırdığı sonucunu ortaya koymaktadır.
5. Sosyal risk grubu öğrencilerinin SEHDÖ'nin yorumlama alt faktöründe yer alan sanat eserinde yer alan figür ve nesneleri zihinlerinde canlandırarak yorumlayabilme, figür ve nesneler arasında ilişki kurarak, problemleri tanımlayabilme ve bu problemlere ilişkin çözüm önerilerini geliştirebilmeye yönelik olumlu bir davranışsal gelişim sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durum, görsel sanatlar eğitimine yönelik olarak yapılan etkinliklerin uygulama sonrasında öğrencilerin konu, olay ya da fikirler karşısında edindikleri tecrübeleri yorumlayarak, günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri beceriler kazanmalarında etkili bir öğrenme alanı olarak kullanılabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma problemine ilişkin olarak sosyal risk grubu öğrencilerinin performans görevinin ilk aşaması olan uygulama boyutu için belirlenen resim değerlendirme kriterleri dikkate alınarak eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Sosyal risk grubu öğrencilerinin yaptıkları resim çalışmalarının içeriği incelendiğinde, toplumda çoğunlukla kabul gören kadın-erkek rol modellemesini doğru bulmadıklarını, şiddetten, adaletsizlikten ve ölümle sonuçlanan toplumsal olaylardan duydukları rahatsızlıkları eleştirel bir bakış açısı ile resmettikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmada sosyal risk grubu öğrencilerinin konu seçiminde “mutsuzluk”

kavramını “mutluluk” kavramına oranla daha fazla resmettikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerinin insanların birlik ve beraberlik içinde olduğu mutlu bir dünyaya olan özlemlerini, mutsuzluğu resmederek ifade ettikleri ve bu nedenle mutsuzluk kavramını mutluluk kavramına oranla daha fazla resmettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2. Mutluluk kategorisine bağlı olarak sosyal risk grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunlukla mutluluğu yakalamanın yolları üzerine yoğunlaştıkları, birlik ve beraberlik kavramlarını ailevi, bireysel ya da toplumsal ilişkileri güçlendiren ve insanları mutlu eden önemli kavramlar olarak resmettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yapılan resim çalışmaları doğrultusunda doğayı koruma bilinci kazandıkları ve çocukların kullanabileceği çevresel oyun alanlarının arttırılmasına yönelik eksikliğin özellikle erkek öğrenciler tarafından resmedildiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerinin mutluluk kavramını resmetme şekilleri incelendiğinde, uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının eleştirel düşünme becerilerine bağlı olarak, araştırma, inceleme ve tartışma gibi yöntem ve tekniklerle ele aldıkları konuları kendi yaşam biçimleri ile ilişkilendirerek, olumlu davranış değişikliği tercih etmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda eleştirel disiplin alan kişilerin sorunların çözümünde daha akılcı ve olayları sorgulayarak kendileri için en doğru kararı verebilecek temel becerilerin kazandırılmasında ve davranışsal ilişkinin kurulmasında etkili bir öğrenme alanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Mutsuzluk kategorisine bağlı olarak sosyal risk grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunlukla ailesel, bireysel ya da toplumsal olaylara değinerek kendilerini mutsuz eden olaylar üzerine yoğunlaştıkları ve bu olayları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek, mutluluğa giden yolun bu olayların çözüme kavuşturulması ile gerçekleşebileceğine ilişkin çözüm önerilerinde bulundukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerinin, toplumsal ve ailevi açıdan insanları olumsuz yönde etkileyen iletişim, sağlık ve çevre kirliliği gibi konulara yönelik eleştirel bir bakış açısı ve farkındalık kazandıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda sosyal risk grubu öğrencilerinin eğitim öncesinde hayata ilişkin olumsuz değerlendirmelerinin verilen eğitim sonrasında hayattan ders çıkarabilecekleri eleştirel bir bakış açısına doğru yöneldiği ve kendilerini ve insanları mutlu etmenin yolları üzerinde farklı çözüm yolları geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum görsel sanatlar

eğitiminin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki olumlu etkisinin hayata yönelik farkındalık geliştirebilecekleri hedef davranışların kazanımında olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

4. Yapılan araştırma erkek öğrencilerin aşırı saldırgan davranışları kız öğrencilere göre daha fazla sergiledikleri sonucunu ortaya koymuştur. Ancak erkek öğrencilerin eğitim öncesinde saldırgan davranışlar sergilemelerine karşılık sanat eleştirisi yoluyla aldıkları eğitim sonrası, şiddeti yanlış bir toplumsal davranış olarak resmetmeleri görsel sanatlar eğitiminin çocuklar üzerindeki olumsuz davranışları köreltmede etkili bir öğrenme alanı olduğunu ve bu yolla olumlu davranış değişikliğine sebep olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak yapılan çalışma kapsamında sadece bir kız öğrencinin diğer öğrencilere göre mutlu olmayı saldırganlık eğiliminin bir sonucu olarak ortaya çıkan güç kavramına sahip olmakla gerçekleştirebileceğini savunduğu ve görsel sanatlar eğitimi yoluyla uyarlanan sanat eleştirisi programına olumlu anlamda cevap vermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencinin içinde bulunduğu çevre ve aile faktörünün bu bulgu üzerinde etkili olduğu ve sürekli şiddet içerikli davranışlara meyilli olarak yaşamasının ve ebeveyninin de şiddet içerikli bir sporla uğraşması şiddeti bir yaşam biçimi haline getirmesinde etkili bir rol modeli olarak algılayabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.
5. Sosyal risk grubu öğrencilerinin uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde bireysel, toplumsal ve çevresel faktörleri araştırma ve inceleme yolu ile hem eleştirel hem de görsel olarak değerlendirdikleri ve kendi yaşamları ile ilişkilendirerek belirli farkındalıklar kazandıkları tespit edilmiştir. Bu durum eleştirel düşünme becerisi gelişen bireylerin davranışlarında daha duyarlı ve sorgulayıcı olumlu bir gelişimsel süreç izledikleri ve eleştirel beceri geliştikçe sorgulayıcı düşüncenin arttığı ve ön yargıların azalarak, kişiyi olayların nedenleri ve sonuçlarını da işin içine katabilecekleri pozitif bir anlayışla değerlendirme becerilerinin geliştiği sonucunu ortaya koymaktadır.
6. Sosyal risk grubu öğrencilerinin, kadınlara uygulanan şiddetten, toplumsal ya da bireysel olarak yaşanan adaletsizliklerden ve ölümle sonuçlanan toplumsal olaylardan duydukları rahatsızlıkları eleştirel bir bakış açısı ile resmettikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan görsel sanatlar eğitiminin toplumda var olan bazı olumsuz davranış örüntülerinin kişi üzerinde yarattığı duygusal gelişim yoluyla bu davranışların niteliği hakkında değerlendirme yaparak, günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri olumlu

hedef davranışları kazanmalarında etkili bir öğrenme, sorun belirleme ve problem çözme alanı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

7. Sosyal risk grubu öğrencilerin mutluluk ve mutsuzluk kavramlarının ifade ediliş biçimine göre, doğada bulunan çeşitli figür, nesne ya da varlıklara ilişkin çeşitli kavramları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmelerinde uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının hayal dünyaları ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Nitekim öğrencilerin farklı kavramları yine farklı duygulara atfederek, günlük yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri görsel ve eleştirel bir anlatım yolu keşfettikleri ve bu durum üzerinde görsel sanatlar eğitiminin önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma problemine ilişkin olarak sosyal risk grubu öğrencilerinin yapılan sınıf içi etkinlikler ve performans görevinin ikinci aşaması olan teorik/eleştirel boyutu dikkate alınarak eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Yapılan araştırmada, sosyal risk grubu öğrencilerinin aile içinde yaşanan her türlü zorluğa göğüs gererek, ailenin yaşadığı maddi imkânsızlıklara karşı dayanışma içinde olup aile bireylerinin çalışarak aile bütçesine katkı sağlaması gerektiği konusunda bilinçlendikleri ve yaşadıkları maddi imkânsızlıklar karşısında ailelerine gösterdikleri olumsuz tepkilere yönelik tasarruflu olma bilinci kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde sosyal risk grubu öğrencilerinin aile içi huzurun, karşılıklı güven duygusunun ve aile içi iletişimin önemini kavradıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin ailelerine yönelik düşünsel ve duygusal farkındalıklarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek, bu farkındalıkları günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri olumlu davranışlar kazanmalarında etkili bir öğrenme alanı olarak kullanılabileceği sonucunu ortaya koymuştur. Bu durum uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, bu program kapsamında kullanılan sanat eserinin ve yapılan etkinliklerin aile, mutluluk ve yoksulluk kavramlarına ilişkin öğrencilerin bilinçlendirilmesinde yapılan çalışmayı etkili bir şekilde amacına ulaştırdığı sonucunu ortaya koymaktadır.

2. Sosyal risk grubu öğrencilerinin, hayatın insanlara gösterilen sevgi ve saygı ile daha da güzelleşeceği ve bu kavramların mutluluğun anahtarı olduğu düşüncesine yönelik bakış açılarını geliştirdikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin günlük yaşamlarında gelişen olaylar karşısında pozitif düşünmeyi öğrendikleri ve kendilerini başkalarının yerine koyarak olaylara başkalarının duygu ve düşünceleriyle bakabilecekleri empatik bir gelişim sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada sosyal risk altındaki çocukların görsel sanatlar eğitimi yoluyla, hayatın gerçeklerini kavrayıp, olayları düşünce süzgeçlerinden geçirerek kendi yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri, kendi duygu, düşünce ve tutumlarına ilişkin olumlu bir davranış değişikliği meydana getirebilecekleri davranışsal bir gelişim sergiledikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının sosyal risk altındaki çocukların duygularını tanıma ve ifade etme becerilerinin gelişimleri açısından öğrencilerin öznel iyi oluşları ve duygusal gelişim süreçleri üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin empatik bir eğilim kazanarak günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri davranışların öğrenilmesinde sanat eleştirisinin duygusal gelişim süreçleri üzerinde etkili bir öğrenme alanı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Sosyal risk grubu öğrencilerinin mutsuzluğun üstesinden gelmeye yönelik davranışsal bir gelişim sergiledikleri ve zorluklarla mücadele etme becerisi kazandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca her işe inanarak başlayıp her hangi bir sorunla karşılaşmaları durumunda ümitlerini kaybetmeden, yaşadıkları sorunlara çözüm üreterek hayallerine ulaşmak için çaba sarf etmelerinin önemini kavradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal risk grubu öğrencilerinin yapılan ders içi etkinliklere bağlı olarak ailelerine ve toplumsal olaylara karşı sorumluluk ve yardımseverlik duygusu kazandıkları, kavga ve şiddet içerikli davranışlar karşısında kendini kontrol etme becerisi geliştirdikleri ve sosyal çevrelerinde gelişen olaylardan ders çıkartarak daha adaletli davranışları konusunda davranışsal olarak kendilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine önemli katkılar sağladığı ve öğrencilerin sanat eleştirisini günlük yaşamlarına uyarlayarak, davranışsal açıdan sorunlarının çözümünde etkili olarak kullanabildiklerini göstermektedir.
4. Eleştirel düşünme becerisi geliştikçe, bireylerin davranışlarında daha duyarlı ve sorgulayıcı olumlu bir gelişimsel süreç izledikleri ve bu doğrultuda sorgulayıcı

düşüncenin arttığı, ön yargıların azaldığı, kişilerin etrafında gelişen olayları, nedenleri ve sonuçları arasında ilişki kurabilecekleri pozitif bir anlayışla değerlendirme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisi geliştikçe aile içindeki birlik ve beraberliğin ya da iletişimin önemine ve sorunların çözümüne ilişkin davranışsal beklentilerin de olumlu yönde değiştiği ve bu doğrultuda eleştirel düşünen bireylerin olumsuz davranışlarını kontrol etme becerilerinin gelişerek, ailesel, çevresel ve toplumsal olaylara yönelik bilinç ve farkındalıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, sosyal risk grubu öğrencilerinin derse ve hazırlanan etkinliklere karşı motivasyonlarını arttırdığı ve ders içi etkinlikleri günlük yaşamlarında kullanabilecekleri eleştirel, görsel ve zihinsel bir anlatım yolu keşfetmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda görsel sanatlar eğitiminde farklı görsel etkinlikler ve materyallerin sınıf ortamlarına entegre edilmesi, hem ders anlatımının görselleştirilmesi hem de öğrenci-sanat etkileşiminin sağlanması açısından, öğrencilerde görsel algıyı geliştiren ve sanatın günlük yaşamla ilişkilendirilmesine imkân tanıyan önemli bir etkileşim aracı olduğunu göstermektedir.
6. Ayrıca araştırmada öğrencilerin birbirlerinin fikirlerinden etkilenerек öğrendikleri ve fikir alışverişinde bulundukları; yaparak-yaşayarak öğrenmeye ve günlük hayatla ilişkilendirmeye yönelik olarak da keşfederek öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında, ilgi duyduğu bir alana yönelerek derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve eleştirel olarak kazandıkları bilgi ve becerileri diğer derslerde kullanabilecekleri bir kazanıma dönüştürmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada sanatsal bakış açısını davranışa entegre ederek, günlük yaşamda sanatsal yoruma ulaşmanın önemi de tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen bazı önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler sosyal risk faktörlerinin etkisini azaltmadaki sorumluluğu kendi aralarında paylaşan kişi ve kurumlar dikkate

alınarak, öğretmenler, aileler ve devlet olmak üzere 3 kategoride değerlendirilerek, açıklanmaya çalışılmıştır.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları uygulanan sanat eleştirisi programının sosyal risk grubu öğrencilerinin sorun çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, olayları yorumlayarak bakış açılarını ortaya koyma ve sanat yoluyla kazandığı becerileri sorunlarının çözümünde etkili bir şekilde kullanabilme gibi üst düzey zihinsel ve eleştirel düşünme becerilerine önemli ölçüde katkı sağladığını göstermiştir. Bu nedenle dengeli bir kişilik gelişiminin sağlanabilmesi açısından öğretmenlerin sosyal risk altındaki çocukların günlük yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri sistematik bir yapı içinde sanat eleştirisini, öğrenme-öğretme sürecinde etkin olarak kullanmaları önerilmektedir.
2. Öğretmenlerin sınıf ortamında var olan bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirerek zihinde canlandırılan olayların görsel bir anlatıma dönüşmesini, başka toplumların ve kültürlerin yaşam biçimlerinin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesini, konuya ilişkin farklı kavramların ya da tanımlamaların çözümlenmesinde sorulara aranan yanıtların çeşitlendirilmesini sağlaması önerilmektedir. Bu durumun görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere kazandırmayı planladığı hedef ve amaçlar dikkate alındığında, sosyal risk altındaki çocukların sanat eleştirisi yoluyla her yönden yüksek yaşam kalitesine sahip olabilecekleri ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde etkili bir şekilde kullanabilecekleri bilişsel, duygusal ve davranışsal becerileri kazanmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.
3. Öğrenim sürecinde önemli olan sanatın insan yaşamındaki önemini ve niteliğini anlayan, sanat yapıtlarını eleştirel bir bakış açısı ile nasıl değerlendirebileceğine yönelik farkındalık kazanan ve sanatın kişide uyandırdığı sezgisel düşünme biçimini günlük yaşamına uyarlayarak her alanda kullanabileceği olumlu bir davranışsal gelişim sergileyebilen öğrenciler yetiştirmektir. Bu nedenle öğrencilerin sağlıklı bir şekilde topluma kazandırılmalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin sanat eserlerinde anlatılan düşünsel ve duygusal olaylarla öğrenciyi bütünleştirmesi ve keşfetme yolu ile sanat eleştirisini günlük yaşamlarında gerçekleşen olaylara uyarlayabilmelerini sağlamaları önerilmektedir.

4. Sanat eleştirisi yönteminin sadece görsel sanatlar dersi ile sınırlı kalmaması ve bu kapsamda yapılan etkinliklerin diğer disiplin alanlarla da ilişkilendirilerek öğrencilerin Matematik, Fen ya da Türkçe gibi derslerde de kullanabilecekleri gelişimsel bir sürecin eğitim-öğretim ortamlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Örneğin, Matematik derslerinde öğrencilere sanat eserinin çözümlenmesi yoluyla Kübizim sanat akımına öncülük etmiş Cezanne, Picasso, Braque, Gris gibi sanatçıların eserlerinden örnekler verilerek, sanat eserlerinin geometrik düzenlemeleri hakkında eleştiri yapmaları sağlanabilir. Yine Manet, Monet, Pissarro gibi empresyonizm sanat akımına öncülük etmiş ressamın eserlerinden örnekler verilerek, sanat eleştirisi yoluyla açık havada eşyaların renk görünümünün günün her saatinde değişiklik göstermesinin nedenleri Fen dersleriyle ilişkilendirilerek, eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilebilir. Ayrıca kişinin iç dünyasının yansıması şeklinde tanımlanan ekspresyonizm akımına öncülük etmiş Munch, Van Gogh, Kırchner gibi sanatçıların ortaya koydukları ruhsal ve psikolojik özellikleri ön plana çıkartan sanat eserlerinden verilen örnekler psikoloji ile ilişkilendirilerek, öğrencilerin içi dünyalarının açığa çıkarılması amacıyla sanat eleştirisi yöntemine uyarlanarak kullanılabilir.

5.2.2. Ailelere Yönelik Öneriler

1. Ebeveynlerin aile içinde yaşanan duygusal problemlerden, kavga ve şiddet olaylarından en fazla etkilenen ya da zarar gören kişilerin çocuklar olduğunu bilmeleri ve davranışlarını o doğrultuda düzenlemeleri gerekmektedir. Bu kapsamda ebeveynlerin çocuklarını, aile yaşantılarına bağlı olarak çocuklar üzerinde oluşturulan baskılara, çocukların yaşam standartlarını etkileyen yönlendirmelere ve çevresel yargıların kendi içindeki değişmezliğinden kaynaklanan yerleşmiş kalıplara karşı koruması ve çocuklara pozitif düşüncüyü öğretmesi önerilmektedir.
2. Davranışsal ve psikolojik açıdan çocuklarının rahat ve güvende olmadığını hisseden ebeveynlerin devletin çocukları koruma altına alarak her türlü temel ihtiyaçlarının karşılandığı kurumları ile iletişime geçerek çocuğunun sağlıklı psikolojik, kişisel ve sosyal gelişimine destek olmak için çeşitli fedakârlıklardan kaçınmaması gerekmektedir. Bu doğrultuda ebeveynlerin okul ve devletin çeşitli mercileri ile işbirliği yaparak çocuğunun gelişimsel süreçlerini olumsuz etkileyebilecek her türlü risk faktörlerine karşı önlem alması önerilmektedir.

5.2.3. Devlete Yönelik Öneriler

1. Sosyal risk faktörlerine maruz kalan çocukların gelişimlerini tehdit eden tüm faktörlerin tespit edilerek, bireysel açıdan sağlıklı bir kişiliğe ve psikolojik açıdan dengeli bir duygusal eğilime sahip olmalarını engelleyecek faktörlerin yapılacak çeşitli projeler, araştırmalar ve etkinliklerle en aza indirgenmesi önerilmektedir. Bu kapsamda her ilde sosyal risk altındaki çocukların tespit edilerek, topluma kazandırılmasına, ihtiyaçlarının belirlenerek giderilmesine yönelik çeşitli eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ailesel, bireysel ya da çevresel faktörlere yönelik risk oluşturabilecek davranışlarının giderilmesine yönelik olarak üniversiteler, okul aile birlikleri ve okul işbirliği ile kurulacak okul dışı yaratıcı drama ya da sanatsal etkinliklerin ağırlıkta olduğu eğitim programları ile desteklenebilecekleri öğrenme ortamlarının ücretsiz olarak bu öğrencilere sağlanması önerilmektedir.
2. Devletin çocukların haklarını çeşitli maddelerle yasalaştırdığı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi hakkında aileleri, çocukları ve toplumu bilinçlendirmeye yönelik sempozyum, konferans gibi etkinliklere ağırlık vermesi ve toplumun her kesimine ulaşarak bu konuda insanları bilinçlendirmesi, çocukların risk faktörlerinden doğan hakları halkın her kesimine anlatarak, sözleşmenin önemini ve etkililiğini güvence altına alması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abacı, O. (2003). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. 2. Baskı. Ankara: Morpa Kültür.
- Akbaba, S. (2004). Çocuk eğitimcileri ve sağlıklı psikolojik gelişim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 73-92.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2010, Kasım). 60-72 aylık çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, ICONTE, Antalya.
- Aktepe, V. (2014). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 17-49.
- Akyüz, E. (2000). Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması, Ankara: MEB.
- Alakuş, A. O. (2011). Çok alanlı sanat eğitimi uygulamaları. Ali Osman Alakuş ve Levent Mercin (Eds.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi içinde*, (s. 61-83). Ankara: Pegem.
- Altinköprü, T. (2004). *Karakter bilim ve insan tanımada testler*. 3. Baskı. İstanbul: Hayat.
- Ammerman R. T., & Hersen, M. (1990). *Children at risk an evaluation of factors contributing to child abuse and neglect*. New York: Plenum.
- Anagün, Ş. S. (2014). Öğrenci değerlendirmelerinin ölçme değerlendirme sürecine katılması. Savaş Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 287-303). Ankara: Nobel.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*. 57(5), 13-18.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.

- Arslan, G., & Kabasakal, Z. (2013). Ergenlerin problem çözme becerileri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 33-42.
- Arslan, H. (2014). Eleştirel medya okuryazarlığı kapsamında çocuk odaklı haber ve programlar üzerine bir değerlendirme. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 71-79.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Artut, K. (2007). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. 5. Baskı. Ankara: Anı.
- Avcı, M. (2008). Tutuklu çocuklar üzerine bir araştırma: Çocukların suça yönelmesinde etkili olan toplumsal nedenler ve çözüm önerileri, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 49-73.
- Avcı, Z. (2007). A'dan Z'ye Abidin Dino. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Aydın, B. (2012). Tıbbi sanat terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 69-83.
- Aykut, A. (2013). Güncel sistemden estetik eğitime bir öneri: Görsel kültür kuramı. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 705-714.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42, 815-824.
- Baştürk, Ş., & Taştepe, M. (2014). Bilişsel davranışların ölçülmesi. Savaş Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 307-326). Ankara: Nobel.
- Bedel, A., & Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.
- Boholm, A. (1998). Comparative studies of risk perception: A review of twenty years of research. *Journal of risk research*, 1(2), 135-163.
- Boud, D. (1986). *Implementing student self-assessment*, Sydney: HERDSA.

- Boydaş, N. (2004). *Sanat eleştirisine giriş*, Ankara: Gündüz.
- Bremer, C. D., & Smith, J. (2004). Teaching social skills. *Addressing Trends and Developments in Secondary Education*, 3(5), 1-6.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS Release 10 for Windows: A guide for social scientists*. London: Routledge.
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., Hennon, E. A., & Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Lawrence Erlbaum Associates*, 6(1), 79-113.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Buyurgan, S., & Demirel, İ. N. (2013). Effects of television series on 11-12 year old children. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(1), 19-35.
- Buyurgan, S., & Kayalıoğlu, S. (2014, Mayıs). *Features of paintings of broken family children being in depression*. The Anadolu International Symposium on Arts Education Transformayions in Art Education'da sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Buyurgan, S., & Mercin, L. (2005). Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları. Vedat Özsoy (Ed.), Ankara: GÖRSED.
- Buyurgan, S., Yağcı, M. M., & Cemelelioğlu Altın, N. (2013). The Reflections of the migration phenomenon on the child paintings. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14a, 786-794.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. London: Houghton 11 Nisan 2015 tarihinde moodle.technion.ac.il/.../Donald_T._(Donald_... sayfasından erişilmiştir.

- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. 2. Baskı, Ankara: Pegem.
- Chun, M. (2010). Taking teaching to (performance) task: Linking pedagogical and assessment practices. *The Magazine of Higher Learning*, 42(2), 22-29.
- Coşkun Şentürk, G. (2015). Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde performansa etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 43-56.
- Creswell J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28, 321-333.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Kararlı yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. 3. Baskı, Trabzon: Celepler.
- Çepni, S. (2012). Performansların değerlendirilmesi. Emin Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 233-292). 5. Baskı, Ankara: Pegem.
- Çetin, H., & Çavuşoğlu, H. (2009). Yetiştirme yurdunda ve aileleri ile yaşayan adölesanların benlik saygıları ve psikolojik belirtilerinin karşılaştırılması. *DEUHYO ED*, 2(4), 137-144.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. 2. Baskı, Ankara: Pegem.
- Çubukçu, Z., & ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilgi*, 37, 155-174.
- Demirel, İ. N. (2011). Contributions provided by visual arts lesson for students at secondary stage in elementary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1972–1976.
- Demirer, A. (2010). *Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sanat eleştirisi yöntemiyle topluma kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Denmark, H. (2011). A comparative review of the works of Feldman, Sternberg, Gardner and Eisner and there sulting practical application forth e secondary art classroom. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Honors in the Major Program in Art Education. The University of Central Florida, Florida.
- Doğan, N. (2005). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Özcan Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 167-192). Ankara: Pegem.
- Doğanay, A., & Yağcı, R. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1679-1702.
- Duncan, D. F. (1989). Content analysis in health education research: An introduction to purposes and methods. *Health Education*, 20(7), 27-31.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family Poverty, Welfare Reform, and Child Development. *Child Development*, 71(1), 188-196.
- Duran, M., Çeliköz, N., & Özdemir Topaloğlu, A. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 121-137.
- Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160-166.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition, Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*, United States of America: Integrated Publishing Solutions.
- Elder, L., & Paul, R. (2010). Critical thinking: Competency standards essential for the cultivation of intellectual skills, Part 1. *Journal of developmental education*, 34(2), 38-39.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Erinç, S. M. (2004). Sanat psikolojisi'ne giriş. 2. Baskı, Ankara: Ütopya.

- Ersoy, A. (2002). *Sanat kavramlarına giriş*. 3. Baskı, İstanbul: Yorum Sanat.
- Ersoy, E., & Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Eryılmaz, A., & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Esen Aktay, T. (2010). *Risk altındaki ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini toplama güçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyerdam, P. J. (2003). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in the visual arts*. London: Libraries Unlimited.
- Frankenburg, W. K., Emde R. N. & Sullivan, J. W. (1985). *Early identification of children at risk. An international perspective*. New York: Plenum.
- Freedman, K. (2003). Social perspectives of art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Education*, 42(4), 67-106.
- Geng, F. (2014). An content analysis of the definition of critical thinking. *Asian Social Science*, 10(19), 124-128.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gökay Yılmaz, M. (2011). Görsel sanatlar eğitimi, Ali Osman Alakuş ve Levent Mercin (Eds.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi içinde* (s. 13-18). Ankara: Pegem.
- Gökaydın, N. (2002). *Sanat eğitimi öğretim sistemi ve bilgi kapsamı: Temel sanat eğitimi*. İstanbul: 4. Akşam Sanat Okulu.
- Günay, V. D. (2008). Görsel okuryazarlık ve imgenin anlamlandırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1, 1-29.
- Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri*. 7. Baskı, Ankara: Nobel.
- Güngör, M. (2008). Evrensel bir sorun olarak çocuk suçluluğu ve sokakta çalışan ve yaşayan çocuklar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 25-43.
- Güngör, M. (2013). Risk altındaki çocukların aile yapıları ve suça yönelimleri (Mersin ili örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 421-434.

- Güven, M. (2005). Ana-baba ile ilişkiler. Emin Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 243-256). 5. Baskı, Ankara: Pegem.
- Hablemitoğlu, Ş., & Yıldırım, F. (2009). *Risk çağı ve gençler*. Ankara: Eflatun.
- Hantouleh, A. B., & Al-Jadiri, A. H. (2014). The effect of rubric-referenced self-assessment on developing the writing skill of ninth grade students in Jordan. *Journal of Education and Practice*, 5(15), 162-172.
- Heise, D. (2004). Is visual culture becoming our canon of art?. *Art Education*, 57(5), 41–46.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Iwai, K. (2003). The contribution of arts education to children's lives. UNESCO Regional Meeting on Arts Education in the European Countries Canada and the United States of America'da sunulmuş bildiri, UNESCO, Finland.
- İşler, A. Ş. (2005). İlköğretimin ilk yıllarındaki sanat eleştirisi uygulamaları ve bu uygulamaların eleştirel düşünme gelişimi açısından önemi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII(1), 135-149.
- Kabakçı, Ö. F., & Fidan, K. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal- duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(148), 77-86.
- Kahraman, H. B. (1994), Bugünün ve yakın geleceğin dünyasında sanatın toplumsal öncülüğü olabilir mi? Modernizm, yüksek kültür- alçak kültür ilişkisi açısından bakış. Gülsen Canlı (Der.), 4. *Ulusal Sanat Sempozyumu Kültürün Gelişiminde Sanatın Öncülüğü* içinde (s. 117-123). Ankara: Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kaner, S. (2005). Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar, Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 229-259). Ankara: Gündüz Eğitim.

- Kaptan Aytaç, V. (2014). Görsel sanatlar eğitimi dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımına örnek bir ders sunumu. *Sanat eğitimi dergisi*, 2(2), 27-42.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- Kararırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Karataş, Z. (2014). Problem çözme becerileri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü: bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 118-140.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1398-1412.
- Kaymaz, İ. Ş. (2010). Çağdaş uygarlığın mihenk taşı: Türkiye’de kadının toplumsal konumu. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 46, 333-366.
- Kaymaz, K. (2007). Davranış boyutuyla performans geribildirim olgusu ve süreci. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(4), 141-178.
- Kaynar Tanır, A., İlhan, A. Ç., Özer, A., & Deniz, Z. (2012). Teaching visual arts in primary school teaching departments with postmodern art education approach, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 1044 – 1049.
- Kırımsoy, E. (2008). Türkiye’de çocuk olmak. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 18, 38-39.
- Kırımsoy, vd., (2013). Çocuk adalet sistemi çalışanları eğitim programı, Sosyal çalışma görevlileri için eğitim kitabı. 15 Nisan 2015 tarihinde www.cocuklaricinadalet.org/.../SCG%20EĞİTİM%20KİTABI_SON.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kırıñoğlu, O., & Stokrocki, M. (1997). Örtäoğretim sanat öğretimi. Ankara: YÖK.
- Kıyak, vd., (2011). Samsun ilinin sosyal risk haritasının oluşturulması projesi. 18 Nisan 2015 tarihinde www.oka.org.tr/.../Samsun%20İlinin%20Sosyal%20Risk%20Haritası.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Köseoğlu, M. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının eleştirel düşünmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kumral, Ç., & Buyurgan, S. (2012). Sanat eğitimi öğrencilerinin estetik gelişimleri için öneriler. *Journal of European Education*, 2(3), 1-16.
- Kurt, A. A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., & Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi, Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. 3. Baskı, Ankara: Pegem.
- Kutlu, Ö., Karakaya, İ., & Doğan, C. D. (2008). Üst düzey zihinsel becerilerin belirlenmesi: Performans görevi yazma. *İlköğretmen eğitimci dergisi*, 18, 10-15.
- Leseman, P. M. (2009). *Avrupa’da erken çocukluk eğitimi ve bakımı: Sosyal ve kültürel eşitsizliklerle ilgilenmek*, Ankara: Eğitim, Görsel İşitsel & Kültür İdari Ajansı.
- Linderman, M. G. (1997). *Art in the elementary school*. United States of America: McGraw-Hill.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. New York: MacMillan.
- Mamur, N. (2012). Sanat eseri eleştirisi yoluyla kültürlerarası etkileşim: Çok kültürlülüğü anlama, *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 354-377.
- Mamur, N. (2014). Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretimi (Pensilvanya Eyalet Üniversitesi örneği). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 103-120.
- Mamur, N. (2015). Resim-iş (görsel sanatlar) öğretmen eğitimi “müze eğitimi ve uygulamaları” dersinde görsel kültür kuramının kullanımı. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 29-53.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Mctighe, J. (1994). *Assessing student outcomes, Performance assessment using the dimensions of learning model*. United States of America: McREL.

- Mason, M. (2008). Critical thinking and learning. Mark Mason (Ed.), *Critical thinking and learning* içinde (s. 1-11). Australia: Blackwell.
- McDonald, B. (2006). Self-Assessment and Democratization. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(10), 1-5.
- McDonald, R. P., & Ho, R. H. (2002). *Principles and practice in reporting structural equation analyses*. Psychological Methods, 7, 64–82.
- McMillan, j. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- MEB, (2013). *Görsel sanatlar dersi (1-8. Sınıflar) öğretmen klavuz kitabı*. 6. Baskı, Ankara: Saray.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 36-46.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- Metin, M. (2013). Öğretmenlerin performans görevlerini hazırlarken ve uygularken karşılaştığı sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1645-1673.
- Michael, J. A. (1983). *Art and adolescence, Teaching art at the secondary level*. New York: Teachers College.
- Mutluluğun Resmi, 22 Aralık 2014 tarihinde www.diannedengel.com sayfasından erişilmiştir.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı.
- Ogelman, H. G., & Sarıkaya, H. E. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1859-1871.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.

- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve Öğretme*. 8. Baskı, Ankara: Pegem.
- Özer, S. (2013). *Sanat eğitiminin risk altındaki çocuklar üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özsoy, V., & Alakuş, A. O. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Özsoy, V., & Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 205-227.
- Paktuna Keskin, S. (2010). *Çocuk çizgilerindeki giz, Çöp çocuk*. 6. Baskı, İstanbul: Boyut.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (A. Çekiç ve A. Bakla, Çev.). Ankara: Pegem.
- Paul, R. & Elder, L. (2005). A guide for educators to critical thinking competency standards, Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes with a Critical Thinking Master Rubric. 12 Nisan 2015 tarihinde www.criticalthinking.org/.../CTcompetencies20... sayfasından erişilmiştir.
- Pekel Uludağlı, N., & Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.
- Rainbolt, G. W., & Dwyer, S. L. (2012). *Critical thinking the art of argument*. Canada: Wadsworth Cengage learning.
- Rowley, S. J., Sellers, R. M., Chavous, T. M., & Smith, M. A. (1998). The relationship between racial identity and self-esteem in African American College and high school students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 715-724.
- Saban, A. (2013). *Öğrenme öğretme süreci, Yeni teori ve yaklaşımlar*. 6. Baskı. Ankara: Nobel.
- Sadık, F., Çakan, H., & Artut, K. (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyo-ekonomik farklılıklara göre analizi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1066-1080.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim, yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. 3. Baskı. Ankara: Sözkese.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, F. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30, 193-200.
- Sencer, M. (1989). *Toplum bilimlerinde yöntem*. 3. Baskı. İstanbul: Beta.
- Shahsavari, Z., & Hoon, T. B. (2013). Pedagogical blogging: promoting tertiary level students' critical thinking by using socratic questions. *ELTWorldOnline.com*, 5, 1-21.
- Shamir, A., & Korat, O. (2013). Introduction: Technology as a support for literacy achievements for children at risk. Adina Shamir ve Ofra Korat (Eds.). *Technology as a support for literacy achievements for children at risk* içinde (s. 1-8). London: Springer.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Starkey, L. (2004). *Critical thinking skills success in 20 minutes a day*. New York: Learning Express.
- Steadly, K. M., Schwartz, A., Levin, M. A., & Luke, S. D. (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for education*, 3(2). 1-8.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893-898.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda Sanat Eğitimi*. İstanbul: Epsilon.
- Suğur, N., & Doğru, E. S. (2010), Koruma altındaki çocukların aile ve devlet algısı üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(1). 115-133.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, Ç. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Remzi Y. Kıncal (Ed.), *Verilerin analizi* içinde (s. 181-215). Ankara: Nobel.
- Şahin, D., & Yağcı, M. M. (2012). Bireyin toplumsallaşma sürecinde sanat eğitiminin önemi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 273-277.

- Şahin, S., & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim, *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Şahinel, S. (2005). Eleştirel düşünme. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 123-136). Ankara: Pegem.
- Şengün, M. (2007). Ahlak gelişiminin psiko-sosyal dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 201-221.
- Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D., & Özer Özcan, Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi; Ulusal örnekleme karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 235-246.
- Şirin, M. R. (2011). *Çocuk hakları ve medya el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Şirin, M. R. (2013). *Haklarımı çalmayın, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Şişginoğlu, K. (2011). *Müze kültürü ve eğitimi*, Ankara: Duman Ofset.
- Tagay, Ö., Baydan, Y., & Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. 3. Baskı. Ankara: Nobel.
- TDK, (1997). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. İstanbul: Milliyet.
- Tekin Kırıçoğlu, O. (2005). *Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak*. 3. Baskı. Ankara: Pegem.
- Tekin Kırıçoğlu, O. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık, Görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tezel, A. (2004). Aile içi iletişim, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Topoğlu, O., & Ünal Öney, E. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin

- incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1301-1312.
- Tunalı, İ. (2004). *Estetik*. 8. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tuncay Özer, A. (2011). *Risk altındaki çocukların agresif davranışlarının azaltılmasında sanat eğitiminin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Türe, N. (2007). *Eğitimde ve öğretimde bir araç olarak görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılar*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Türkcan, B., & Yaşar, Ş. (2011). İlköğretim öğrencilerinin görsel dünyayı anlamlandırmasında görsel kültür çalışmalarının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1549-1570.
- Türnüklü, A. (2005). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk, Emin Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 201-242). 5. Baskı. Ankara: Pegem.
- Usta, E. (2008). Gözlemsel ya da sosyal öğrenme (ya da diğerlerini seyrederek öğrenme), modelleme, ergenlerde saldırganlık, öğrenme ve Albert Bandura. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 18, 44-48.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 41-47.
- Uysal, A. (2007). Araştırmacı sanat eleştirisi yöntemine göre MaxBeckmann'ın "gece" adlı eserinin analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 701-715.
- Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Varol, N. (2008). Kaynaştırma uygulamaları ve Ülkemizdeki durum. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 18, 23-25.
- Webster-Stratton C., & Reid, M. J. (2012). The incredible years: Evidence-based parenting and child programs for families involved in the child welfare system. Allen Rubin (Ed.). *Programs and Interventions for Maltreated Children and Families at Risk* içinde (s. 11-30). United States of America: John Wiley & Sons.

- Whitaker, R. C.; Orzol, S. M.; Kahn, R. S. (2006). Maternal Mental Health, Substance Use and Domestic Violence in the Year After Delivery and Subsequent Behavior Problems in Children at Age 3 Years. *Formerly Archives of General Psychiatry*, 63, 551-560.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 707-719.
- Yaşam Tadında Küçük Hikâyeler. 25 Eylül 2014 tarihinde yasamdankucukhikayeler.blogspot.com/2013/12/evim.html sayfasından erişilmiştir.
- Yavuzer, H. (1982). *Çocuk ve suç*. Ankara: Altın Kitaplar.
- Yavuzer, H. (2010). *Resimleriyle çocuk, Resimleriyle çocuğu tanıma*. 14. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim*, 192, 43-61.
- Yazkaç, P. (2009). *Görsel sanatlar dersinde kullanılan pedagojik eleştiri uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve eser eleştiri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yetkin, S. K. (1968). Güzel sanatların eğitimdeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 125-129.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin.
- Yıldız Çiçekler, C., & Öner Koruklu, N. (2013). 4-6 yaş arasındaki çocukların serbest resim çalışmalarındaki resim özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 551-563.
- Yılmaz, M. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. 3. Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Yılmaz, M. (2010). Sanat eğitiminde motivasyon, Sanat eğitiminde kopya ve taklit, Görsel sanatlarda teknik ve yöntemler. Kazım Artut (Ed.), *Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 193-298). Ankara: Anı.
- Yılmaz, S. (2013). Eleştirel düşünce kılavuzu. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 393-413.

- Yiğit, R., & Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Nobel.
- Yolcu, E. (2010). Yaratıcılık ve sanat eğitimi, Sanat eğitiminde sol yanlılık. Kazım Artut ve Hasan Pekmezci (Eds.). *Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 29-89), Ankara: Anı.
- Yurtal, F., & Artut, K. (2008). Çocukların şiddeti algılama biçimlerinin çizdikleri resimlerine yansımaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(3), 149-155.
- Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.
- Yusufoff, Y. (2012). *Bebeklikten ergenliğe pozitif disiplin*. İstanbul: Timaş.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi, *Eğitim Fakültesi Dergisi XVII*(2), 341-354.

EKLER

EK 1. İzin Yazısı



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 96972123-806/4425162
Konu : Tez Çalışması

08/10/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 01.10.2014 tarih ve 4647 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ilgi yazılarında Güzel sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Doktora öğrencisi İrfan Nihan DEMİREL Prof.Dr.Serap BUYURGAN danışmanlığında "Sosyal Risk altındaki çocukların Eleştirel Düşünce Becerileri ile Davranışları Arasındaki İlişkinin Görsel Sanatlar Eğitimi Yoluyla Çözümlemesi" konulu tez çalışmasını ilimiz Merkez ilçe temel eğitim ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere uygulamak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzce Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü akademik personeli İrfan Nihan DEMİREL'in yukarıda belirtilen tez kapsamında anket uygulama çalışması yapması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Zafer HAŞİMOĞLU
Müdür a.
Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
...../10/2014

Şemsettin DURMUŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır
09.10.2014
Ayten AŞIT
V.H.K.I.

Valilik Binası Kat :3 Merkez Rize
Elektronik Ağ: www.rize.meb.gov.tr
Tel: (464) 21 304 54
Faks: (464) 21 304 41

Bilgi için Zafer HAŞİMOĞLU Şb.Md
Şef: Melek BABAOĞLU
e-posta: temelegitim53@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7c07-1bb0-33b6-8508-69d8 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Sosyal Risk Faktörleri Belirleme Kriterleri Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki kişisel bilgiler formunda yer alan her bir ifadeyi okuyarak, ifadenin yanındaki kutucuklardan kendi yaşamınızla ilgili olanları (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz. Konuya ilişkin vereceğiniz bilgiler bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak olup, çalışma sonucunda oluşturulacak belgelerde kimliğiniz doğrudan veya dolaylı bir şekilde kullanılmayacaktır.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

İrfan Nihan DEMİREL
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER							
Adı-Soyadı:							
Cinsiyeti:	() Kız () Erkek						
Karne Notu:	() Zayıf () Orta () İyi () Pekiyi						
Anne sağ mı?	() Evet () Hayır						
Baba sağ mı?	() Evet () Hayır						
Anne-baba özlük durumu:	<table><tr><td>Öz:</td><td><u>ANNE</u></td><td><u>BABA</u></td></tr><tr><td>Üvey:</td><td>()</td><td>()</td></tr></table>	Öz:	<u>ANNE</u>	<u>BABA</u>	Üvey:	()	()
Öz:	<u>ANNE</u>	<u>BABA</u>					
Üvey:	()	()					
Anne-baba birliktelik:	() Evli () Boşanmış () Ayrı yaşıyor () Diğer.....						
Nerede Kalıyorsunuz:	() Ev () Yurt () Çocuk Evi () Diğer.....						
Kiminle yaşıyorsunuz:	() Aile () Akraba () Arkadaş () Diğer.....						
Okul saatleri dışında herhangi bir işte çalışıyor musun?	() Evet () Hayır						
Eğer cevabın evet ise okul saatleri dışında ne iş yapıyorsunuz?							
Çevrendeki insanlara sözel şiddet (küfür, bağırma, hakaret gibi...) uygular mısın?							
() Her zaman () Çoğunlukla () Bazen () Çok Nadir () Hiç bir zaman							
Çevrendeki insanlara fiziksel şiddet (kavga, tokat gibi...) uygular mısın?							
() Her zaman () Çoğunlukla () Bazen () Çok Nadir () Hiç bir zaman							
Eğer çevrendeki insanlara şiddet uyguluyorsan bunu nasıl yaparsın? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.							
() Döverim () Bazı aletlerle vururum							
() Tokat atarım () Yumruklarım							
() Kulağını çekerim () Saçını çekerim							
() Bağırırım () Küfür ederim							
() Başkalarının yanında küçük düşürürüm () Düşüncelerine saygı duymam							
() Diğer.....							
Eğer çevrendeki insanlara şiddet uyguluyorsan en çok kimlere şiddet uygularsın?							
() Anne () Baba () Kardeş							
() Arkadaş () Öğretmen () Diğer.....							
Çevrendeki insanlardan şiddet görüyor musun?							
() Evet () Hayır							
Eğer cevabın evet ise kimlerden şiddet görüyorsun?							
() Anne () Baba () Kardeş							
() Arkadaş () Öğretmen () Diğer.....							
Aşağıdaki soruları cevaplayınız?							
<u>Evet</u>	<u>Hayır</u>						
()	() Alkol ya da uyuşturucu kullanan bir arkadaş çevrem var						
()	() Başka bir şehirden buraya göç ettik						
()	() Yaşadığımız çevrede şiddet ve hırsızlık olayları var						
()	() Doğal afetlere (deprem, sel vb.) maruz kaldım						

EK 3. Sanat Eleştirisi Hedef Davranış Ölçeği

Sevgili Öğrencilerim,

Görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik bir araştırma planlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeleri okuyarak, yeterlilik düzeyinizi ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz. Konuya ilişkin vereceğiniz bilgiler bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak olup, çalışma sonucunda oluşturulacak belgelerde kimliğiniz doğrudan veya dolaylı bir şekilde kullanılmayacaktır. Ölçeği cevaplayarak ayıracağınız zaman için teşekkür ederim.

İrfan Nihan DEMİREL
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Aşağıda verilen tablodaki her ifadeyi okuduktan sonra, yeterlilik düzeyinizi ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.	Hiç Yeterli Değilim	Biraz Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
DİKKAT! LÜTFEN YANITSIZ SORU BIRAKMAYINIZ.				
1. Sanat eserinde yer alan nesne ve olaylar üzerinde doğru tanımlamalar yapabilme				
2. Sanat eserinde anlatılmak istenen düşünceye yönelik farklı çözüm yolları üretebilme				
3. Sanat eserinden edindiğim bilgiler ile günlük yaşam arasında ilişki kurabilme				
4. Sanatçı ve sanat eseri arasında bağ kurabilme				
5. Olaylar karşısında edindiğim tecrübeleri eleştirel bir gözle değerlendirebilme				
6. Sanat eseri üzerinde muhakeme yeteneğimi kullanabilme				
7. Sanat eserinde geçen olay ya da problemlerin sonuçlarını tahmin etme				
8. Sanat eserinde geçen olay ya da problemler hakkında çok yönlü düşündükten sonra karar verebilme				
9. Sanat eserindeki duygusal anlatım yolu ile karşılaştığım problemleri çözebilme				
10. Sanat eserinin vermek istediği toplumsal mesajı çözümleyebilme				
11. Sanat eserinde geçen olay ya da problemleri analiz etme				
12. Sanat eserinde anlatılan toplumsal olaylara karşı duyarlı düşünce üretebilme				
13. Başkalarının duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla aktarabilme				
14. Sanat eserinde yer alan figür ve nesnelerden yola çıkarak yeni düşünceler üretebilme				
15. Kendimden ya da başkalarından kaynaklanan sorunları sanat yoluyla çözümleyebilme				
16. Sanat eserinde anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin farkına varabilme				
17. Sanat eserinde geçen olay ya da problemler hakkında çözüm önerilerinde bulunabilme				
18. Sanat eserinde yer alan figür ve nesneleri zihnimde canlandırarak yorumlayabilme				
19. Sanat eserinde yer alan figür ve nesneler arasında ilişki kurabilme				
20. Sanat eserinde geçen olay ya da problemleri tanımlayabilme				

EK 4. Ders Planı I

Ders	: Görsel Sanatlar
Konu	: Sanat Eleştirisi/ Eleştirel Düşünme
Sınıf	: 7
Süre	: 40'+40' (2 ders saati)
Tema	: Mutluluk
Temel Beceriler	: Eleştirel Düşünme, Akıl Yürütme, İlişki Kurma
Kazanımlar	• Sanat yapıtlarını eleştirel bir gözle inceler. • Sanat eserinde anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin farkına varır. • Sanat eserinde anlatılan durum hakkındaki fikirleri, günlük yaşamına uyarlayabilir. • Sanat eserinden edindiği bilgiler ile günlük yaşam arasında ilişki kurar. • Sanat eserinde geçen olay ya da problemleri tanımlar. • Sanat eserinde geçen olay ya da problemleri analiz eder. • Sanat eserinde yer alan nesne ve olaylar üzerinde doğru tanımlamalar yapar.
Strateji-Yöntem ve Teknikler	: Anlatım, Soru-Cevap, Probleme Dayalı Öğrenme, Aktif Öğrenme, Tartışma
Materyaller	: Sanat Eseri Röprodüksiyonu, Eleştirel Düşünme Çemberi, Hikâye
Öğrenme-Öğretme Süreci:	
Sosyal risk grubu öğrencilerinin düşünsel ve duygusal yapıları göz önünde bulundurularak, öğrencilerin derse ve hazırlanan etkinliklere karşı motivasyonlarını artırmak ve anlatılan konuyu daha iyi özümsemelerine olanak tanımak amacıyla eleştirel düşünmenin alt bileşenlerini içeren bir “Eleştirel Düşünme Çemberi” hazırlanır.	
	
Öğrencilerin iç dünyalarının dışavurumunu sağlamak ve yaşadıkları olumsuzlukları pozitif bir tutuma dönüştürmelerine olanak tanımak amacıyla mutluluk ve aile kavramları ile ilişkili olan “Mutluluğun Resmi” isimli sanat eserinin röprodüksiyonu sınıf ortamına getirilir. Ayrıca öğrencilerin sanat eserini daha yakından görerek, eleştirel bir bakış açısıyla çözümleyebilmelerini sağlamak amacıyla sanat eserinin kartpostalı her bir öğrenciye dağıtılmak üzere hazırlanır.	
Öğretmen mutluluğun resmi isimli sanat eserinde anlatılan duygu ve düşünceleri betimleyerek, sanat eserinin nasıl yorumlanabileceğini ve sanat eleştirisi yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sağlamak ve bu amaçla öğrencilerde olumlu davranış değişikliğine katkıda bulunmak amacıyla, öğrencilere dersin kazanımlarına yönelik açıklamalarda bulunur. Ardından eleştirel düşünmenin tanımını yapmak ve alt bileşenleri hakkında bilgi vermek amacıyla hazırlanan “Eleştirel Düşünme Çemberi” öğrencilerin görebileceği bir yere asılır. Bu materyal üzerinde anlatılan kavramlar öğrencilerin günlük	

yaşamla ilişki kurabilecekleri örneklerle açıklanarak, öğrenciler konu anlatımı kapsamında sanat eserinin düşünsel ve duygusal boyutunu açıklamalarına yardımcı olacak genel bilgilerden haberdar edilir. Konu anlatımı tamamlandıktan sonra sanat eserinin düşünsel ve duygusal boyutunu açıklayan bir hikâye ile dersin sanat eleştirisi aşamasına geçiş yapılır. Hikâye sınıf ortamında öğrencilere okutularak, “Nasıl bir cevap vermiş olabilir?”, “Siz olsaydınız ne söylerdiniz?”, “Ressam nasıl bir konu resmetmiş olabilir?” şeklinde soru-cevap ve tartışma tekniği kullanılarak öğrencilerin hikâye üzerinde hayal dünyaları ve eleştirel bakış açıları geliştirilmeye çalışılır.

Okunan hikâyenin ardından sanat eleştirisi için seçilen ve mutluluğun ressamı olarak tanınan “Dianne Dengel” tarafından yapılan “Mutluluğun Resmi” adlı sanat eserinin röprodüksiyonu, öğrencilerin görebileceği bir yere asılarak eleştirel düşünmeyi geliştirici sorularla öğrencilerin sanat eserinin düşünsel ve duygusal mesajını çözümlemeleri sağlanır. Bu aşamada:

- Mutluluğun Resmi adlı sanat eseri kartpostalı sınıftaki her bir öğrenciye dağıtılır.
- Öğrencilerden okunan hikâyeyi, verilen sanat eseri ile ilişkilendirmeleri istenir.

Öğrencilere sanatçı ve sanat eseri arasında bağ kurmalarını, sanat eserinde anlatılmaya çalışılan duygu ve düşünceler hakkında muhakeme yapmalarını sağlayacak sorular yöneltilerek, öğrencilerin konuyu özümsemeleri sağlanır. Bu aşamada öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yöneltilen sorular şunlardır:

1. Bu resimde neler görüyorsunuz?
2. Resimde nasıl renkler kullanılmıştır? (açık, koyu, mat, parlak vb.)
3. Sanatçı neden bu renkleri kullanmış olabilir?
4. Sanat yapıtında kullanılan renkler sizi duygusal açıdan nasıl etkiliyor? (Mutlu- mutsuz, üzüntülü gibi).
5. Sizce bu yapıt önemli midir? Neden
6. Sizce bu yapıt güzel ya da çirkin mi? Neden?
7. Sizce bu yapıtta en etkileyici özellik nedir?
8. Bu yapıtın duygusal yönü (manevi) var mıdır, bu konuda neler söyleyebilirsiniz?
9. Bu sanat yapıtı üzerinde en çok neyi eğlenceli-hoş buluyorsunuz?
10. Bu sanat yapıtında sevmediğiniz bir özellik ya da olumsuz bir duygu var mı? Neden?
11. Siz olsaydınız bu yapıtın hangi parçasını (özellikliğini) değiştirmek isterdiniz?

Öğrencilere yöneltilen eleştirel düşünmeyi geliştirici sorular kapsamında öğrencilerin sanat eseri ve hikâye arasında düşünsel ve duygusal bir bağ kurmaları sağlanır. Bu aşamada her bir öğrenciye fikirlerini açıklamaları yönünde talimat verilerek, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir tartışma ortamı hazırlanır ve sanat eserine ilişkin duygu, düşünce ve fikirler sınıf ortamında tartışılıp sonuca bağlanır.

EK 5. Sanat Eseri, Hikâye ve Tema Öğrenme Etkinliği



Mutluluğun resmi (www.diannedengel.com)

Sanat Eseri, Hikâye ve Temaya İlişkin Bilgiler		
Sanatçı	Sanat Eserinin Adı	Tema
Dianne Dengel	Mutluluğun Resmi	Mutluluk
SANAT ESERİNİN HİKÂYESİ		
Tabloları ile ün yapmış bir ressam, günün birinde en güzel yapıtını yapmaya karar verdi. Konu bulmak için kent dışında dolaşmaya çıktı. Ressamı tanıyan biri, "Böyle nereye gidiyorsun, dostum?" diye sordu. Ressam, "Bilmiyorum, dünyanın en güzel şeyinin resmini yapmak istiyorum" diye yanıt verdi. "Belki siz dünyanın en güzel şeyinin ne olduğunu söyleyebilirsiniz." Adam biraz düşündükten sonra, "Kolay" dedi. "Dünyanın neresine giderseniz gidin, en güzel şeyin inanç olduğunu göreceksiniz." Ressam yanıt vermeden yoluna devam etti. Daha sonra çok saygı duyduğu bir adama rastladı. Ona dünyanın en güzel şeyinin ne olabileceğini sordu. İkinci adam da bir süre düşündükten sonra şunları söyledi: "Dünyanın en güzel şeyi aşktır. Yoksulları zenginleştiren, gözyaşlarını tatlılaştıran, azı çok yapan o değil midir? Aşksız hiçbir şey güzel olamaz." Ressam dünyanın en güzel şeyini aramaya devam etti. Yolda giderken rastladığı yorgun bir askere de aynı şeyi sordu. Asker kendisine şunları söyledi: "Dünyanın en güzel şeyi barıştır. En çirkin şeyi de savaş... Barış olan yerde her zaman güzellik bulabilirsiniz." O zaman ressam şöyle düşünmeye başladı. "Dünyanın en güzel şeyleri; inanç, aşk ve barış ise onların resmini nasıl bulabilirim?" Başını sallayarak evine döndü. Kapıdan içeri girince dünyanın en güzel şeyini bulmuştu. Çocukların gözünde inanç, eşinin gözünde aşk, evinde barış ve mutluluk hüküm sürüyordu. Bunlardan ilham alan ressam dünyanın en güzel şeyinin resmini yaptı. İşi bitince boyalarını ve fırçalarını topladı. Daha sonra tuvalin örtüsünü kaldırarak, uzun uzun seyretti yapıtını; kendine güvenen bir aile reisi, mutlu bir kadın ve böyle mutlu bir ortamda yüzleri pırl pırl parlayan çocuklar, ışık oyunları dolu sıcak bir ortamda resmedilmişlerdi (yasamdankucukhikayeler.blogspot.com/2013/12/evim.html).		

EK 6. Ders Planı II

Ders	: Görsel Sanatlar
Konu	: Sanat Eleştirisi/ Eleştirel Düşünme
Sınıf	: 7
Süre	: 40'+40'+40' (3 ders saati)
Tema	: Mutluluk
Temel Beceriler	: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme, Akıl Yürütme, İlişki Kurma
Kazanımlar	• Sanat eserinin vermek istediği toplumsal mesajı çözümler. • Sanat eserinde geçen olay ya da problemler hakkında çözüm önerilerinde bulunur. • Sanat eserinde anlatılmak istenen düşünceye yönelik farklı çözüm yolları üretir. • Sanat eserinden edindiği bilgiler ile günlük yaşam arasında ilişki kurar. • Sanat eserindeki duygusal anlatım yolu ile karşılaştığı problemleri çözer. • Sanat eserinde geçen olay ya da problemlerin sonuçlarını tahmin eder. • Sanat eserinde geçen olay ya da problemler hakkında çok yönlü düşündükten sonra karar verir. • Sanat eserinde geçen olay ya da problemler arasında neden-sonuç ilişkisi kurar.
Strateji-Yöntem ve Teknikler	: Soru-Cevap, Tartışma, Probleme Dayalı Öğrenme, Aktif Öğrenme
Materyaller	: Sanat Eseri Röprodüksiyonu, Eleştirel Düşünme Çemberi, Çalışma Kâğıtları
Öğrenme-Öğretme Süreci	
Öğrencilerin sanat eseri ve hikâye arasında düşünsel ve duygusal bir bağ kurmaları sağlandıktan sonra anlatılan konuları daha iyi özümseyebilmeleri amacıyla eleştirel düşünme becerilerini kullanabilecekleri çeşitli etkinlikler uygulanır. Bu etkinlikler kapsamında öğrencilerin sanat eserinin teması, amacı ve vermek istediği mesajı eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebilecekleri “Anlatmak İstedikim” etkinliği her bir öğrenciye dağıtılarak, öğrencilerin yaşanan olaylar üzerinde tecrübe edinmeleri, bu tecrübeleri değerlendirmeleri ve olayların altında yatan gerçekleri daha iyi kavrayabilmeleri sağlanır. • Öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılır. • Öğrencilerden yapılan resme bir isim vererek, neden bu ismi verdiklerini açıklamaları istenir. • Öğrencilerden sanatçının bu resmi yapmaktaki amacını ve topluma nasıl bir mesaj vermek istediğini açıklamaları istenir. • Öğrencilerden sanat eserinde aile kavramına yönelik anlatılmak istenilenleri listelemeleri istenir. • Düşünce ve fikirler sınıf ortamında tartışılarak sonuca bağlanır. Çalışmanın teması, amacı ve vermek istediği mesaj belirlendikten sonra öğrencilerin sanat eserinde anlatılmak istenilen duygu ve düşüncelere yönelik farklı bakış açıları sunmalarına katkıda bulunacak bir diğer etkinliğe geçilir. Bu kapsamda “Bakış Açısı Sunma” etkinliği her bir öğrenciye dağıtılarak sanat eserinin içeriğine yönelik kendi bakış açıları ile eleştiri yapmaları sağlanır. • Öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılır. • Sanat eserinin öğrenciye neler hissettirdiği sorularak, sanat eserinde vurgulanmak istenen duygu, düşünce ve fikirleri kendi hayatları ile ilişkilendirerek, yorumlamaları istenir. • Öğrencilerin sanat eserinde resmedilen kişilerin neden mutlu olabileceklerine ilişkin fikir yürüterek, beyin fırtınası yapmaları sağlanır. • Düşünce ve fikirler sınıf ortamında tartışılarak sonuca bağlanır. Öğrencilerin sanat eserinde anlatılmak istenilen duygu ve düşüncelere yönelik farklı bakış açıları sunmaları sağlandıktan sonra öğrencilerin sanat eserinde anlatılmak istenilenlerden yola çıkarak, çıkarılabilecek	

sonuçlar hakkında fikir yürütebilmelerine olanak tanıyan bir diğer etkinliğe geçilir. Bu kapsamda her bir öğrenciye “Sonuç Çıkarma” etkinliği dağıtılarak, öğrencilerin sanat eserinde anlatılmak istenilen duygu ve düşüncelere yönelik eleştiri yapmaları sağlanır.

- Öğrencilere “Sonuç Çıkarma” etkinlik örneği dağıtılarak, sanat eserinde anlatılmak istenilen “aile” ve “mutluluk” kavramlarına ilişkin çıkarılabilecek sonuçları nedenleri ile birlikte listelemeleri istenir.

Sanat eserinde “aile” ve “mutluluk” kavramlarına ilişkin çıkarılabilecek sonuçlar nedenleri ile birlikte listelendikten sonra öğrencilere “Ben Olsaydım” etkinlik örneği dağıtılarak, sanat eserinde anlatılan duruma yönelik alternatif çözüm yolları geliştirmeleri istenir.

- Öğrencilere “Ben Olsaydım” etkinlik örneği dağıtılarak, çıkarılan sonuçlar doğrultusunda böyle bir durumla karşılaştıklarında ne yapacakları ve karşılaştıkları problemleri nasıl çözebilecekleri hakkında bilgi vermeleri istenir.

Sonraki aşamada yapılan tüm etkinlikler kapsamında her bir öğrenciye sınıf içi performanslarını değerlendirebilecekleri bir öz değerlendirme formu dağıtılarak, dersin işleniş süresi boyunca neler öğrendikleri ve öğrendikleri bilgilerden kendi yaşamları ile ilgili ne tür dersler çıkardıkları hakkında bilgi vermeleri istenir. Son olarak öğrencilere uygulama çalışmaları için gerekli yönerge okunarak, performans görevleri dağıtılır. Performans görevlerinin bir parçası olan ve bir sonraki ders yapacakları resim çalışmaları ile ilgili malzemeler hatırlatılır ve gerekli açıklamalar yapılarak öğrencilerin konuya ilişkin araştırma yapmaları gerektiği hatırlatılır.

Değerlendirme

- 1) Anlatmak İstedğim Etkinliği Çalışma Kâğıdı
- 2) Bakış Açısı Sunma Etkinliği Çalışma Kâğıdı
- 3) Sonuç Çıkarma Etkinliği Çalışma Kâğıdı
- 4) Ben Olsaydım Etkinliği Çalışma Kâğıdı
- 5) Öz Değerlendirme Formu



ANLATMAK İSTEDİYİM

1. Sanat eserine bir isim vermen gerekirse bu ne olur? Neden?

Benim adım:

Bu ismi vermemin sebebi:

2. Sanat eserinin amacı ya da topluma vermek istediği mesaj nedir?

3. Sanat eserinde aile kavramı ile ilgili ne anlatılmak istenmiştir?

BAKIŞ AÇISI SUNMA

1. Sanat eseri sana ne gibi duygular hissettirdi? Neden?



2. Sanat eserinde resmedilen kişiler neden mutludur?



SONUÇ ÇIKARMA

Sanat eserinde anlatılan “aile” ve “mutluluk” kavramlarına ilişkin çıkarılabilecek sonuçları nedenleriyle birlikte aşağıdaki boşluğa listeleyiniz.



A large, empty, rounded rectangular box intended for students to write their conclusions and reasons.

EK 10. “Ben Olsaydım” Etkinlik Örneği

BEN OLSAYDIM...



Sanat eserinde resmedilen kişinin/kişilerin yerinde olsaydın neler hissederdin? Karşılaştığın problemleri nasıl çözerdin?

EK 11. Etkinlik Öz değerlendirme formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen ifadeler, derste yapılan etkinlikler konusunda kendi duygu ve düşüncelerinizi fark etmeniz için hazırlanmıştır. Aşağıdaki soruları cevaplandırarak, dersin işlenişi hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi “**açık, net ve samimi**” bir şekilde ifade ediniz. **Lütfen yanıtız soru bırakmayınız.**

1) Derste yapılan etkinliklerden neler öğrendim?

2) Derste yapılan etkinlikler yoluyla öğrendiğim bilgilerden kendi yaşamımla ilgili ne tür dersler çıkardım?

EK 12. Ders Planı III

Ders	: Görsel Sanatlar
Konu	: Sanat Eleştirisi/ Eleştirel Düşünme
Sınıf	: 7
Süre	: 40'+40'+40'+40' (4 ders saati)
Tema	: Mutluluk/Mutsuzluk
Temel Beceriler	: Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme, Akıl Yürütme, İlişki Kurma, Sanatsal Beceri
Kazanımlar	• Sanat eserinde yer alan figür ve nesnelerden yola çıkarak yeni düşünceler üretir. • Kendinden ya da başkalarından kaynaklanan sorunları sanat yoluyla çözümler. • Duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla aktarır. • Sanat eserinde yer alan figür ve nesneleri zihninde canlandırarak yorumlar. • Özgün ve orijinal çalışmalar yapar.
Strateji-Yöntem ve Teknikler	: Araştırma, Probleme Dayalı Öğrenme, Aktif Öğrenme
Materyaller	: Resim Malzemeleri, Performans Görevi Kitapçığı
Öğrenme-Öğretme Süreci	Öğrencilere bir önceki derste hatırlatılan uygulama çalışmalarına ilişkin yönerge tekrar okunarak, performans görevlerinin bir parçası olan resim çalışmalarına yönelik yapılması gerekenler hakkında açıklama yapılır. Bu kapsamda öğrencilere sanatçının yapmış olduğu tabloda geçen “Mutluluğun Resmi” kavramından yola çıkarak “Sizi Dünyada En Çok “Mutlu ya da Mutsuz” Eden Olay, Kişi ya da Kavram”ın resmini yapmanızı istiyorum” talimatı verilir. Öğrencilerin kendilerini en çok mutlu ya da mutsuz eden olay, kişi ya da kavramdan her hangi birini farklı bir bakış açısıyla nasıl resmedebilecekleri üzerinde bir beyin fırtınası yaparak, hayatta mutlu ya da mutsuz olmalarına sebep olan olayları, durumları, her hangi bir eşyayı, doğayı, soyut (gözle görülmeyen) ya da somut (gözle görülebilen) bir kavramı, arkadaş ya da aile bireylerini düşünerek kavramsallaştırmaları, hayal güçlerini kullanıp bu kavramı kendi hayatları ile ilişkilendirebilecekleri resimsel bir ifadeye dönüştürmeleri istenir. Sonraki aşamada öğrencilere çalışmalarını yaparken dikkat etmeleri gereken noktalar hatırlatılır. • Mutluluğun resmi ile ilgili derste verilen sanat eseri ve sanat eserine ilişkin yapılan etkinlikleri gözden geçirebilirsiniz. • Sizi dünyada en çok mutlu ya da mutsuz eden olayları zihninizde canlandırıp, bir kâğıda not alabilirsiniz ve bunların içinden sizi en fazla mutlu ya da mutsuz ettiğine inandığınız durumu seçerek çalışmanızı şekillendirebilirsiniz. • Yapacağınız resim çalışmasının sanat eserinde yapılan çizimden farklı olmasına özen göstermelisiniz. • Çalışmanızı kendi başınıza yapmanız gerektiğini unutmamalısınız. • Resim çalışmanızı 2 hafta içinde tamamlayarak en geç .../.../2014 tarihinde teslim etmelisiniz. Performans görevinin uygulama boyutu tamamlandıktan sonra performans görevinin eleştirel/teorik boyutunu tamamlamaları için öğrencilere, görsel sanatlar eğitimi yoluyla aldıkları eğitimi ve sınıf içinde yapılan etkinlikleri göz önünde bulundurarak, yaptıkları resim çalışmalarını günlük yaşamlarındaki davranışlarına olan katkısını da göz önünde bulundurarak eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmeleri istenir. Bu kapsamda her bir öğrenciye performans görevinin eleştirel boyutu için hazırlanan ve toplamda 7 sorudan oluşan form dağıtılarak, formun nasıl cevaplandırılacağına ilişkin bilgiler açık, net ve anlaşılır bir şekilde öğrenciye aktarılır.
Değerlendirme	• Resim Değerlendirme Kriterleri • Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

EK 13. Performans Görevi

“Uygulama” ve “Teorik” olmak üzere iki aşamadan oluşan ve “Mutluluğun Resmi” temasıyla ilgili olarak düzenlenen performans görevi örneği aşağıda verilmiştir.

Kazanımlar	Sınıf Düzeyi	Tema	Beklenen Performans	Süre	Değerlendirme
- Eleştirel düşünme becerisini kullanır. - Eleştirel düşünme becerisi ile sergilediği davranış arasında ilişki kurmayı öğrenir. - Mutluluk/mutsuzluk kavramlarını görsel anlatıma dönüştürür.	7. Sınıf	Mutluluk, Mutsuzluk	- Eleştirel Düşünme - Problem Çözme - Akıl Yürütme - İlişki Kurma	Uygulama 2 Hafta Teorik 2 Hafta	Resim Değerlendirme Kriterleri RUBRİK Öz Değerlendirme Formu
Çalışmanın Puanlandırılması	Resim Çalışması (%40) Teorik/Eleştirel Boyut (%60)				40 Puan 60 Puan

Yukarıdaki tabloda performans görevinizin bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan size sağlayacağı katkı ve kazanımlar ile ödeviniz boyunca zihinsel gelişiminize yönelik sizden beklenen performans düzeyi ve ödevinizin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloyu inceledikten sonra ödevinizin ilk aşaması olan uygulama kısmını dikkatlice okuyarak, çalışmanıza başlayabilirsiniz. (Resim çalışmalarınız 40 puan, teorik çalışmalarınız 60 puan üzerinden değerlendirilecektir).

İrfan Nihan DEMİREL
BAŞARILAR.

Uygulama Boyutu

Sevgili Öğrencilerim,

Sizden, sanatçının yapmış olduğu tabloda geçen “Mutluluğun Resmi” kavramından yola çıkarak “Sizi Dünyada En Çok “Mutlu ya da Mutsuz” Eden Olay, Kişi ya da Kavram”ın resmini yapmanızı istiyorum. Sizi dünyada en çok mutlu ya da mutsuz eden olay, kişi ya da kavramdan her hangi birini farklı bir bakış açısıyla nasıl resmedebileceğiniz üzerinde bir beyin fırtınası yaparak, hayatta mutlu ya da mutsuz olmanıza sebep olan olayları, durumları, her hangi bir eşyayı, doğayı, soyut (gözle görülmeyen) ya da somut (gözle görülebilen) bir kavramı, arkadaş ya da aile bireylerini düşünerek kavramsallaştırmanızı, hayal gücünüzü kullanıp bu kavramı kendi hayatınız ile ilişkilendirebileceğiniz resimsel bir ifadeye dönüştürmenizi istiyorum. Çalışmanızı yaparken aşağıdaki adımları izlemeniz çalışmanızda sağlıklı sonuçlara ulaşabilmeniz açısından önemlidir.

- Mutluluğun resmi ile ilgili derste verilen sanat eseri ve sanat eserine ilişkin yapılan etkinlikleri gözden geçirebilirsiniz.
- Sizi dünyada en çok mutlu ya da mutsuz eden olayları zihninizde canlandırıp, bir kâğıda not alabilirsiniz ve bunların içinden sizi en fazla mutlu ya da mutsuz ettiğine inandığınız durumu seçerek çalışmanızı şekillendirebilirsiniz.
- Yapacağınız resim çalışmasının sanat eserinde yapılan çizimden farklı olmasına özen göstermelisiniz.
- Çalışmanızı kendi başınıza yapmanız gerektiğini unutmamalısınız.
- Resim çalışmanızı 2 hafta içinde tamamlayarak en geç .../.../2014 tarihinde teslim etmelisiniz.

Eleştirel/Teorik Boyut

Sevgili öğrencilerim,

Yaptığınız resim hakkındaki duygu ve düşüncelerinize yönelik olarak hazırlanan aşağıdaki soruları, yanıtı soru bırakmadan cevaplandırmanız gerekmektedir. Yapacağınız çalışma analitik dereceli puanlama anahtarında verilen ölçütlere göre değerlendirilecektir. Bu nedenle çalışmanızı yaparken bu ölçütleri göz önünde bulundurmanız önem taşımaktadır. Performans görevinizin eleştirel kısmı için sizden beklenen aşağıda verilen soruları görsel sanatlar eğitimi yoluyla aldığınız eğitimi ve sınıf içinde yapılan etkinlikleri göz önünde bulundurarak cevaplandırmanızdır. Bu kapsamda resim çalışmanızda anlatmak istediğiniz durumu, çalışmanın günlük yaşamınızdaki davranışlarınıza katkısı olup olmama durumunu da göz önünde bulundurarak, eleştirel düşünme becerilerinizi kullanıp yazılı bir rapor halinde sunmanız önem taşımaktadır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan soruları cevaplandırarak resim çalışmanızı eleştirel bir bakış açısı ile değerlendiriniz. Lütfen yanıtı ifade bırakmayınız!

SORULAR

1. **Yaptığım resmin ismi** (Yaptığınız resim için bir tema (isim) belirleyerek aşağıdaki boşluğa yazınız).

2. **Yapmış olduğum resme bu ismi vermemin sebebi** (Bu resme neden bu ismi verdiğinizi, bu ismin sizin için ne ifade ettiğini açık, net ve anlaşılır bir şekilde aşağıdaki boşluğa yazınız).

3. **Bu resmi yapmaktaki amacım** (Bu resmi niçin yaptığınızı, bu resmi yaparak topluma ya da insanlara nasıl bir mesaj vermek istediğinizi olabildiğince doğru bir şekilde aşağıdaki boşluğa açıklayınız).

4. **Bu çalışmanın hayata bakış açımına olan katkısı** (Resim çalışmanızın ve bu çalışma kapsamında yaptığınız etkinliğin hayata bakış açınızdaki değişime olumlu ya da olumsuz anlamda katkı sağlayıp sağlamadığını açıklayınız. Eğer katkı sağladıysa bu katkıların neler olduğunu listeleyiniz).

5. **Bu çalışmanın davranışlarımdaki değişime olan katkısı** (Resim çalışmanızın ve bu çalışma kapsamında yaptığınız etkinliğin davranışlarındaki değişime olumlu ya da olumsuz anlamda katkı sağlayıp sağlamadığını “**neden-sonuç ilişkisi**” kurarak aşağıdaki boşluğa açıklayınız).

6. **İnsanların yaptığım resimden çıkarmalarını beklediğim sonuçlar** (İnsanların yaptığınız resme bakarak ne tür sonuçlara varmaları gerektiğini aşağıdaki boşluğa listeleyiniz).

7. **Resmimde anlattığım olaya ilişkin çözüm önerilerim** (Resminizden çıkarılabilecek sonuçlara ilişkin mantıklı çözüm önerileri üreterek, bu çözüm önerilerinizi aşağıdaki boşluğa listeleyiniz).

EK 14. Performans Görevi Öz Değerlendirme Formu

Öğrencinin: Adı-Soyadı : Sınıfı : Sevgili Öğrencilerim, Aşağıda verilen ifadeler, hazırladığınız performans görevi konusunda kendi duygu ve düşüncelerinizi fark etmeniz için hazırlanmıştır. İlgili ifadeler size uygun değilse “Hayır”ı, biraz uygunsa “Biraz”ı, çok uygunsa “Evet”i çarpı (X) ile işaretleyiniz. Lütfen yanıtız ifade bırakmayınız.			
İfadeler	Dereceler		
	Evet	Biraz	Hayır
1. Bu çalışma sayesinde beni hayatta en çok mutlu eden olayların farkına vardım.			
2. Bu çalışmayı yaparken beni mutlu ve mutsuz eden olaylar karşısında nasıl davranmam gerektiği konusunda dersler çıkardım.			
3. Bu çalışma yaşadığım olaylar karşısında edindiğim tecrübeleri değerlendirme fırsatı verdi.			
4. Bu çalışma olaylara daha akılcı bir gözle bakmam gerektiğini öğretti.			
5. Bu çalışma sayesinde olayları eleştirel bir bakış açısıyla nasıl değerlendirebileceğimi öğrendim.			
6. Bu çalışma günlük yaşamımda kullanabileceğim sorun çözme biçimlerinin neler olduğunu keşfetmeme sebep oldu.			
7. Bu çalışma aynı fikirde olmasam bile başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duymam gerektiğini öğretti			
8. Bu çalışma sayesinde duygularımı sanatsal olarak nasıl ifade edebileceğimi öğrendim.			
9. Bu çalışma sayesinde duygularımı yazarak ifade etme yeteneğim gelişti.			
10. Hissettiğim duyguları yazmak bana zor geldi.			
11. Hissettiğim duyguların resmini yapmak bana zor geldi.			
12. Çalışmam boyunca ilgili ve istekliydim.			
13. Çalışmam bittiğinde yeni ve önemli bilgiler öğrendim.			

EK 15. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Değerlendirme Formu

Değerli Alan Uzmanı,

Görsel sanatlar eğitimi yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik olarak hazırlanan performans görevi kapsamında dereceli puanlama anahtarı (RUBRİK) geliştirilmiştir. RUBRİK'te yer alan ölçütlerin ve betimsel tanımlamaların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesinde ve başarı farklılıklarının ortaya çıkarılmasında ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. RUBRİK'i inceleyerek görüş ve önerilerinizi aşağıdaki uzman görüşü değerlendirme formunda belirtmeniz araştırmada sağlıklı sonuçlar elde edilmesi için önem taşımaktadır. Bu konuda göstereceğiniz özen ve çalışmama ayıracağınız zaman için teşekkür ederim.

Arş. Gör. İrfan Nihan DEMİREL

UZMAN GÖRÜŞÜ DEĞERLENDİRME FORMU		
1. Performans görevi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçebilecek yeterliliğe sahiptir.	Evet	Hayır
Ölçebilecek yeterliliğe sahip değilse eksiklikler ve bu eksikliklere ilişkin önerileriniz nelerdir?		
2. Performans görevi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini davranışlarına nasıl yansıttıklarını ölçebilecek yeterliliğe sahiptir.	Evet	Hayır
Ölçebilecek yeterliliğe sahip değilse eksiklikler ve bu eksikliklere ilişkin önerileriniz nelerdir?		
3. Öğrenci başarısını değerlendirmek için hazırlanan ölçütler performans görevine uygundur (Tema, amaç, bakış açısı gibi...)	Evet	Hayır
Uygun değilse eksiklikler ve bu eksikliklere ilişkin önerileriniz nelerdir?		
4. Belirlenen ölçütler açık, net ve anlaşılardır.	Evet	Hayır
Bir anlaşılmaazlık varsa hangileridir ve önerileriniz nelerdir?		
5. Belirlenen ölçütler arasında benzerlik vardır.	Evet	Hayır
Benzerlik varsa hangileridir ve önerileriniz nelerdir?		
6. Ölçütlere ilişkin olarak yapılan betimsel tanımlamalar ilgili ölçütü tam olarak yansıtmaktadır.	Evet	Hayır
İlgili ölçütü tam olarak yansıtmayan varsa önerileriniz nelerdir?		
7. Dereceler öğrenciler arasındaki başarı (öğrenme) farklılıklarını yansıtacak sayıdadır.	Evet	Hayır
Yansıtacak sayıda değilse önerileriniz nelerdir?		

EK 16. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Performansın Puanlanması

Öğrenci	1.Uzman			2.Uzman			3.Uzman		
	Uygulama	Eleştirel Boyut	Toplam	Uygulama	Eleştirel Boyut	Toplam	Uygulama	Eleştirel Boyut	Toplam
*Uygulama=%40 (40 puan)				*Eleştirel Boyut=%60 (60Puan)					
E1	GETİRMEDİ								
E2	40	47,5	87,5	40	47,5	87,5	40	45	85
K1	40	55	95	40	60	100	40	55	95
K2	40	57,5	97,5	40	60	100	40	57,5	97,5
E3	40	35	75	40	37,5	77,5	40	42,5	82,5
K3	40	27,5	67,5	40	27,5	67,5	40	32,5	72,5
E4	40	35	75	40	37,5	77,5	40	35	75
K4	40	60	100	40	60	100	40	55	95
K5	40	57,5	97,5	40	57,5	97,5	40	52,5	92,5
E5	40	60	100	40	60	100	40	60	100
K6	40	60	100	40	60	100	40	60	100
E6	40	25	65	40	25	65	40	20	60
E7	40	50	90	40	57,5	97,5	40	52,5	92,5
K7	40	52,5	92,5	40	57,5	97,5	40	57,5	97,5
E8	40	55	95	40	57,5	97,5	40	52,5	92,5
E9	40	17,5	57,5	40	17,5	57,5	40	32,5	72,5
E10	40	52,5	92,5	40	55	95	40	57,5	97,5
E11	40	30	70	40	35	75	40	32,5	72,5
K8	40	60	100	40	60	100	40	57,5	97,5
E12	40	30	70	40	35	75	40	32,5	72,5
K9	40	52,5	92,5	40	60	100	40	60	100
E13	40	35	75	40	37,5	77,5	40	45	95
K10	40	55	95	40	60	100	40	57,5	97,5
K11	40	60	100	40	60	100	40	55	95
K12	40	45	85	40	55	95	40	45	85
K13	40	40	80	40	50	90	40	47,5	87,5
K14	40	60	100	40	60	100	40	57,5	97,5
E14	40	30	70	40	35	75	40	32,5	72,5
E15	40	52,5	92,5	40	55	95	40	47,5	87,5
K15	40	40	80	40	42,5	82,5	40	40	80
K16	40	32,5	72,5	40	40	80	40	30	70

E16	GETİRMEDİ								
E17	40	40	80	40	45	85	40	42,5	82,5
K17	40	50	90	40	57,5	97,5	40	50	90
K18	40	35	75	40	47,5	87,5	40	50	90
E18	40	27,5	67,5	40	35	75	40	32,5	72,5
E19	40	42,5	82,5	40	52,5	92,5	40	42,5	82,5
K19	40	50	90	40	57,5	97,5	40	45	85
K20	40	50	90	40	55	95	40	42,5	82,5
K21	40	20	60	40	27,5	67,5	40	25	65
K22	40	20	60	40	25	65	40	20	60
K23	40	55	95	40	60	100	40	55	95
E20	40	40	80	40	55	95	40	42,5	82,5
K24	GETİRMEDİ								
K25	40	42,5	82,5	40	40	80	40	30	70
K26	40	55	95	40	60	100	40	60	100
E21	40	27,5	67,5	40	35	75	40	35	75
E22	40	50	90	40	52,5	92,5	40	42,5	82,5
E23	40	30	70	40	32,5	72,5	40	32,5	72,5
E24	40	55	95	40	60	100	40	57,5	97,5
E25	GETİRMEDİ								
K27	40	52,5	92,5	40	57,5	97,5	40	57,5	97,5
E26	40	40	80	40	50	90	40	50	90
E27	40	37,5	77,5	40	45	85	40	50	90

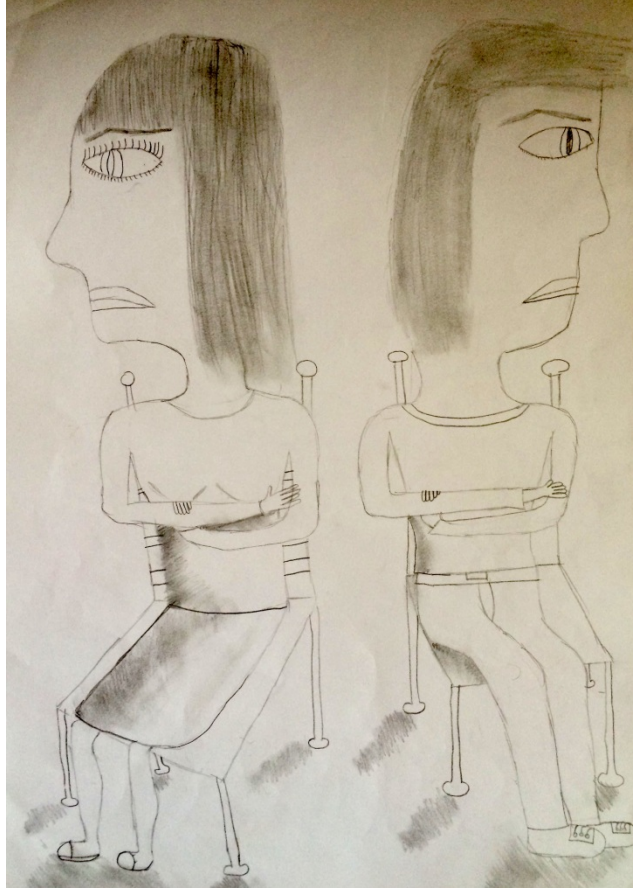
EK 17. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler



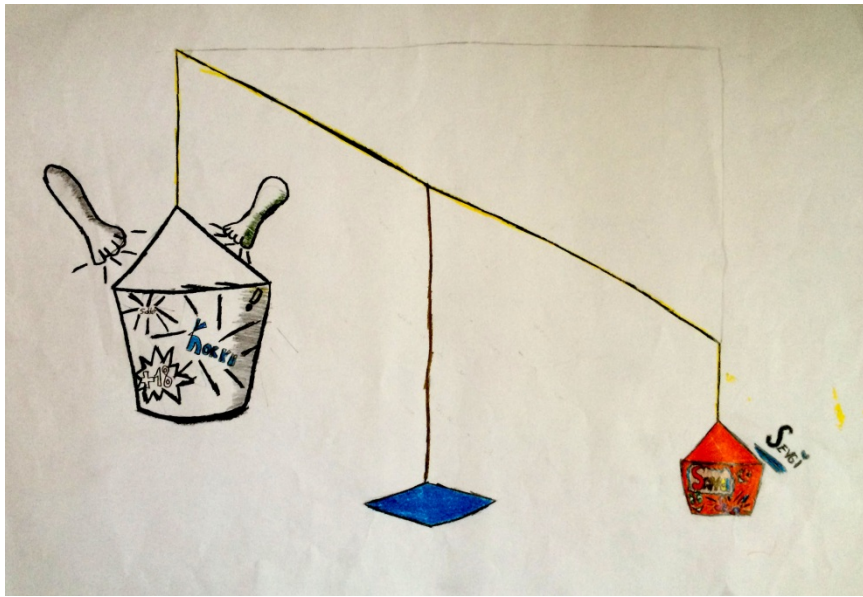
Maskenin Altındaki Yüz (K1 kodlu öğrencinin çizimi)



Hayatın İnceliği (E2 kodlu öğrencinin çizimi)



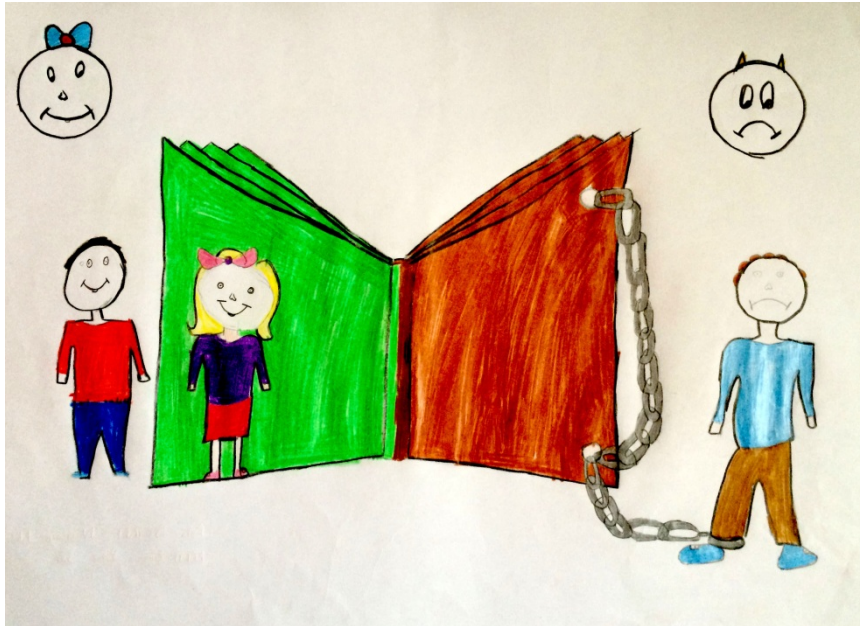
Kırık Kalpler Yalnız Hayatlar (K2 kodlu öğrencinin çizimi)



Terazinin İki Yüzü (K4 kodlu öğrencinin çizimi)



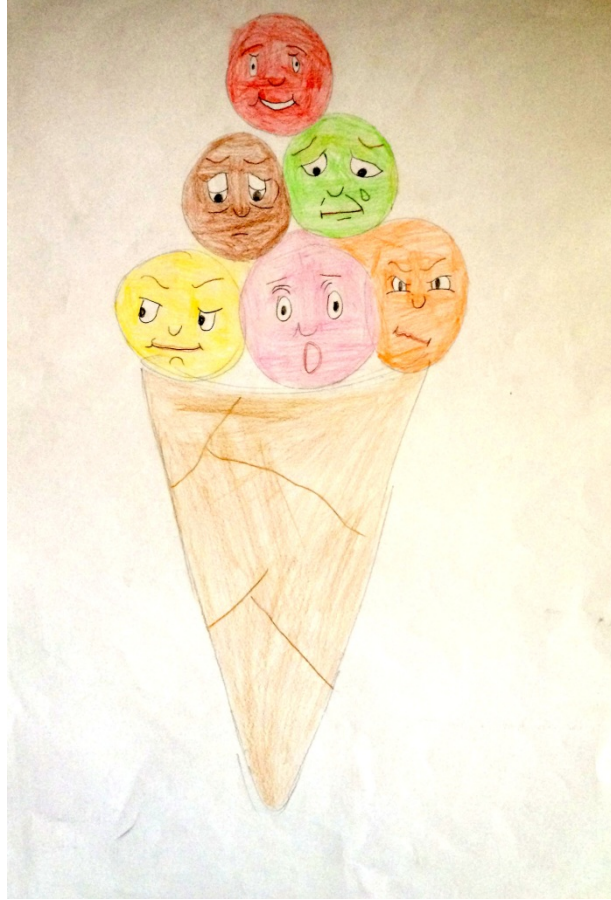
Az Laf Çok İş (E4 kodlu öğrencinin çizimi)



Bir Kitap Bin Hayat (K5 kodlu öğrencinin çizimi)



Bir Yaşam İçin Bir Organ Bağışı (K6 kodlu öğrencinin çizimi)



Bir kúp İçinde Var Bin Kúp (E6 kodlu öğrencinin çizimi)



Benim Dünyam (K7 kodlu öğrencinin çizimi)



Beni Görmüyor musunuz? (K8 kodlu öğrencinin çizimi)



Çocukların Ne Suçu Var? (E8 kodlu öğrencinin çizimi)



Kavgasız Hayatlar Renkli Düşünceler (K9 kodlu öğrencinin çizimi)



Temiz Çevre Temiz Yaşam (K10 kodlu öğrencinin çizimi)



Her Çocuk Özeldir (E10 kodlu öğrencinin çizimi)



Özgürlük (K11 kodlu öğrencinin çizimi)



Trafiğin Önemi (E13 kodlu öğrencinin çizimi)



Yanlış Arkadaşlıklar Yalnız İnsanlar (K13 kodlu öğrencinin çizimi)



Gülme Çocuğa Gelir Başına (K14 kodlu öğrencinin çizimi)



Bayanları Küçük Görmeyin Yüceltin! (K15 kodlu öğrencinin çizimi)



Soma Faciası 302 (E15 kodlu öğrencinin çizimi)



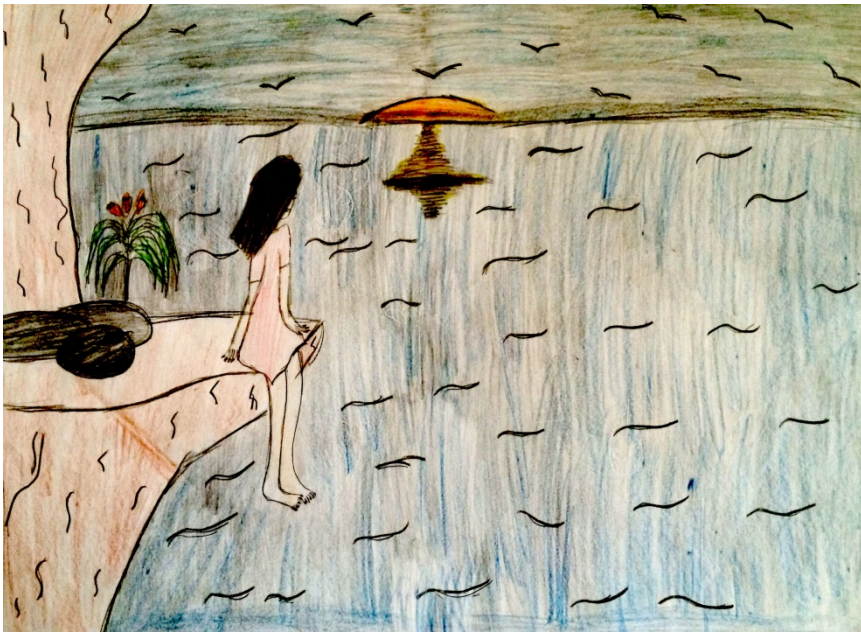
Aile Vücuda Benzer (K17 kodlu öğrencinin çizimi)



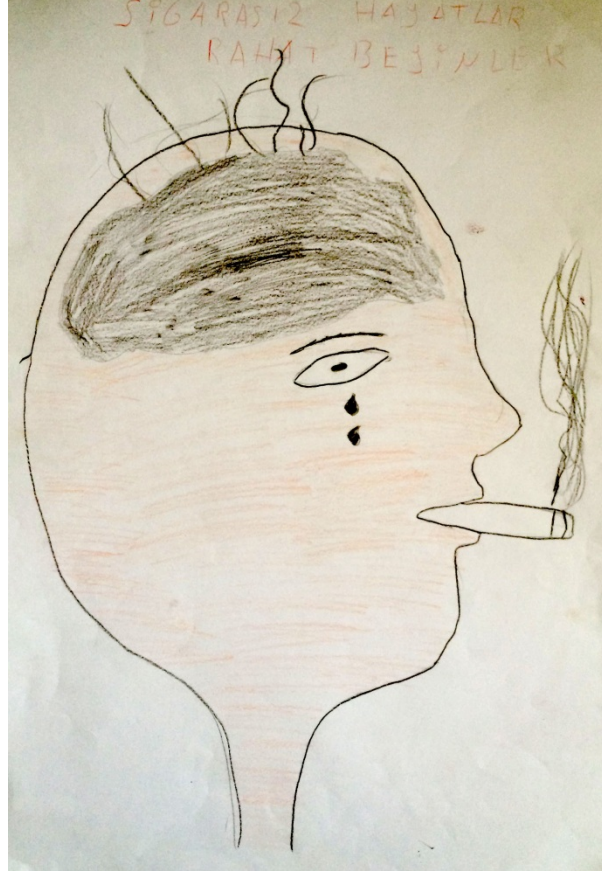
Aşkların Birleşimi (E17 kodlu öğrencinin çizimi)



Çevre Kirliliği (K18 kodlu öğrencinin çizimi)



Yalnızlık Senfonisi (K19 kodlu öğrencinin çizimi)



Sigarasız Hayatlar Rahat Beyinler (E20 kodlu öğrencinin çizimi)



Her Gittiğimiz Yol Mutluluk Olsun (K23 kodlu öğrencinin çizimi)



Güzel Bir Gün Daha (K25 kodlu öğrencinin çizimi)



Yardımlaşmanın Gücü (K26 kodlu öğrencinin çizimi)



Sümüklü Fadime (E26 kodlu öğrencinin çizimi)



İkiyüzlülük (K27 kodlu öğrencinin çizimi)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	DEMİREL, İrfan Nihan
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	1981/Trabzon
Medeni hali	Bekâr
Telefon	0464 532 8454
Faks	0464 532 8612
E-posta	nihan.demirel@erdogan.edu.tr



Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Affan Kitapçıoğlu Lisesi	19.06.1998
Üniversite	Karadeniz Teknik Üniversitesi	29.06.2007
Yüksek Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi	15.02.2011
Doktora	Gazi Üniversitesi	201...

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
5, 2010	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil	İngilizce
--------------------	-----------

Yayınlar

1. Altıntaş, O., & Demirel, İ.N. (2014, Mayıs). Shortcomings Regarding Fine Arts Works In The Copyright Law And Solution Recommendations. The Anadolu International Symposium on Arts Education, Transformations in Art Education' da sunulmuş basılı bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
2. Buyurgan, S., & Demirel, İ. N. (2013). Effects of television series on 11-12 year old children. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(1), 19-35.

3. Demirel, İ.N., & Bahçekapılı, T. (2013, Kasım). Grafik Tasarım Programlarının Sanatsal Yaratıcılığa Etkisi. İletişimde Tasarım-Tasarımda İletişim Konulu Uluslararası Sempozyum ve Sergi’de sunulmuş bildiri, Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü, Kütahya.
4. İpek, C., & Demirel, İ.N. (2012). Sınıf Öğretmenliği ve Pedagojik Formasyon Programı Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnançları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 54–67.
5. Demirel, İ.N., & Altıntaş, O. (2012). Relationship between Art and Politics. *Procedia of Social and Behavioral Sciences*, 51, 444-448.
6. Demirel, İ.N. (2011). Contributions Provided by Visual Arts Lesson for Students at Secondary Stage in Elementary Education. *Procedia of Social and Behavioral Sciences*, 15(3), 1972–1976.
7. Demirel, İ.N. (2011, Ekim). Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğrenci Başarısına Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
8. Demirel, İ.N., & İpek, C. (2011, Ekim). Resim-İş ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görsel Sanatlar Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları, I. Uluslararası Sanat Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi, Ankara.



GAZİ GELECEKTİR...