

ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF RESİM-İŞ DERSİNDE ÖĞRENCİ TUTUMUNA ETKİSİ¹

Vedat ÖZSOY** Melek ŞAHAN***

Öz

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersi öğretim programında yer alan “üç boyutlu biçimlendirme ve inşa çalışmaları yapabilme” konusunun çok alanlı sanat eğitimi yöntemine (ÇASEY) göre uygulanmasının öğrencinin sanata yönelik tutumuna katkısının ne olacağını belirlenmesidir. Araştırmada, ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersine ilişkin heykel ve seramik biçimlendirme etkinlikleri, iki farklı yöntem kullanılarak öğretilmiştir. Gruplardan birine (kontrol grubu) geleneksel öğretim, diğerine (deney grubu) ise çok alanlı sanat eğitimi yöntemi uygulanarak, öğrencilerin sanata yönelik tutumları kullanılan yöntemler açısından incelenmiştir. Yöntemin etkisini belirlemek amacıyla çok denekli tek faktörlü deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubu lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir ve yine deney grubuna uygulanan çok alanlı sanat eğitimi yönteminin öğrencilere olumlu düzeyde katkısı belirlenmiştir. Ancak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sanata yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Sanatın kendine özgü değerlerinin kavratılması açısından öğrencinin sanata yönelik tutumları üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle, ilköğretim resim-iş programında çok alanlı sanat eğitimi yöntemine yer verilebilir. Yöntem, kendi başına yeterli olmadığını için bu tür etkinliklere ve resim-iş derslerine daha uzun sürenin tanınması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: ÇASEY, tutum, üç boyutlu biçimlendirme, sanat eğitimi.

Abstract

The main purpose of this study is to determine the impact of three-dimensional constructions and modelling art works (multiple field art education -ÇASEY-) in 6th grade elementary painting-construction classes on artistic attitudes of students. In the study, the activities of sculpture making and ceramics modelling were taught to the sixth grade art class by using two different methods. One of the groups (control group) was taught through traditional instruction, while the other one (test group) was subjected to the multiple field art education. Following this, the attitudes of the students were examined. To determine the effect of method, a multiple subject and single factor experimental design was used. Results showed that the test group achieved at a higher level and developed more positive than the control group. Much more the method (multiple field art education) have a constructive impact of both groups. Because the reasons, the method can be include in elementar painting-construction classes programme.

Keywords: DBAE, attitude, three dimension, art education.

¹ 2004 yılında “İlköğretim 6. Sınıflarda Üç Boyutlu Çalışma Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle Uygulanması” adlı yayımlanmamış doktora tezinden oluşturulmuştur.

Yazışma adresleri: **Prof. Dr., G.Ü.G.E.F. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı ANKARA. vozsoy@gazi.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, BURDUR.

Günümüzde görsel sanatlar eğitimi, psikoloji ve sosyal alan olma özelliğinden daha çok şey ifade etmektedir. Artık sanat eğitimi farklı amaçları, içeriği ve genel eğitim programında yer hak eden, metotları olan bir alan olarak görülmektedir.

Sanat, insanın kültürel yaşamının, kişisel deneyimlerinin en tikel ve en kapsamlı alanıdır. Sanatın bu anlamda kişiye kazandıracığı değerleri başka hiçbir ders, alan ya da deneyim kazandıramaz. Dewey (1934) sanatı yaşama can veren bir deneyim olarak niteler. Bu, yaşayan organizmaya yaşadığını anımsatan, insanın yaşamında en önemli yeri alan ve en yüksek duygusal deneyimleri tanıtır kılan değeri kendinden bir olgudur (Aktaran: Kırıçoğlu, 2002:47).

Scholz ve Vogler ise (1995:205) görsel sanatlar, el sanatları ve tasarım eğitimi ile sağlanan kültürel kazancın, insanın her türlü gelişimi için önemli olan gözlem, algılama ve ifade etme yetilerinin geliştirilmesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

San (1995:30) konuyu toplumsal iletişim açısından değerlendirerek, bütün bu çok kültürlülük içinde, sanatın dili ortak bir dil olarak ortaya çıktığından, sanat yoluyla insanların kaynaştırılması, yok olmuş gibi görünen iş birliğinin, iletişimsizliğin sanat eğitimi yoluyla gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir.

Sanat insanın doğasında var olan, insanın kendi kimliğinde olanı ortaya çıkarmak istediği ve kendisini dışavurumda bir araç olarak kullandığı unsurdur. Sanat kendini tanımak ve ifade etmektir (Erinç, 1995: 160).

Arnheim (1969: 294) ‘Visual Thinking’ adlı eserinde sanatı, insanoğlunun kendisini ve yaşadığı dünyayı anlamaya duyduğu ihtiyaçtan kaynaklanan önemli yönelimlerden biri olarak ele almaktadır. Sanatın genel amaçlarının da bu temel bilişsel fonksiyona bağlı olduğunu, böylece de sanatın, bilimin anlam ve neticesine yaklaştığını belirtmektedir.

“Sanat, hiç kuşkusuz bir haz alma aracıdır ama bir bilgilenme aracıdır da. Dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecinin bir parçasıdır” (Oktay, 1995:19).

Sanat, algılama, düşünme ve uygulama arasında, yani zihin ve pratik arasında bütünleşmeyi kurmakta en etkili eğitim şeklidir (Erzen, 1990:64).

Kagan (1982:46) sanatın, bilincin bütün mekanizmalarının açılıp çalıştırılmasının en etkin aracı olduğunu ifade etmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, görsel sanatlar eğitiminin sadece resme veya heykele eğilimi olan öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için temel ihtiyaçlardan biri olduğu değerlendirilebilir.

Gel'e (1993:61-62) göre ise, çocuklar için tüm sanat etkinlikleri önemlidir; onların, gelişimlerini sağlıklı bir biçimde sürdürmeleri, bu etkinliklere katılımları ölçüsünde gerçekleşir. Bu nedenle sanatsal etkinlikler çocuk için bir iletişim alanıdır. Aslında hepimizin de bildiği gibi çocuk bu etkinlikler esnasında kendini yaşamaktadır. Aslında 'sanat eğitimi' bireyleri yalnız duyum ve duyguları açısından zenginleştirmekle kalmaz, onları çağın değişim sürecinde yaşadıkları topluma ve tüm dünyaya uyum sağlayacak bir yapıya kavuşturur. Öte yandan ait oldukları toplumun üyesi olarak kendi kültür ve sanat değerlerine sahip çıkmaya, evrensel değerleri korumaya, paylaşmaya dolayısıyla uluslararası etkileşime olanak verir. Ayrıca diğer disiplinlerle karşılaştırıldığında sanat eğitiminin bireyin gelişim sürecini hızlandıran, güçlendiren bir rol üstlendiği görülmektedir.

Sanat eğitimi, eğitim ile sanatın değişik konumlarda, değişik boyutta ve değişik ağırlıkta bir araya geldiği bir alandır. Çevreyle ilk tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme ile başlayan sanat eğitimi daha sonra ürün verme ve bu üründen tat alma olarak gelişir. Okul düzeyinde ise, sanatsal-estetik bilgi ve deneyimlerin çocuğa, gence, yetişkine bir sistem içinde kazandırıldığı bir disiplin alanı olur. Burada artık sanat; ürünü, tarihi, eleştirisi ve estetiği ile öğretilen ve öğrenilen bir ders olma durumundadır. Eğitimin terim ve kavram olarak bütünüyle insan yetiştirmeye yönelik geniş kapsamlı anlamı da sanat eğitiminde öğretimin payını en aza indirgemıştır. Bilgi edinme, kavram geliştirme, zihinsel yargı yalnız ussal (cognitive) alanla ilgili görülüp, öğretim ve öğrenme ile bağdaştırılırken, estetik, pratik, düşünsel yönleriyle sanatın ve sanatsal değerlendirmenin usdışı (non-cognitive) alana itilmesi sanatı öğretilir ve öğrenilir bir alan olmaktan uzaklaştırmıştır (Kırıçoğlu, 1992:85).

Sanat eğitimcisi Manuel Barkan 1962'de ilk kez sanatın öğretiminden bahsetmiştir. Bu bilişsel yaklaşım daha sonra sanat eğitiminde disiplin odaklı programlara yönelik araştırmaların yoğunluk kazanmasına neden olmuştur (Özsoy, 2001:53).

Sanat eğitimi politikası değerlerin, teknolojinin ve tekniğin değişmesinden derinden etkilenmiştir. Popüler kültür, estetik hazzın gelişen olanakları, yüksek sanatsal başarıya isteğin zayıflaması, müştereklerin gelişmesi ve parçalanması, medyanın yönlendirdiği kültür, psikolojinin ve tedaviye yönelik dünya görüşünün

yaygınlaşması, kültürel evrenin (ufkun) genişlemesi ve teknolojideki ilerlemeler hepsi sanat eğitimini derinden etkilemiştir. Bu durumda sanat eğitimi toplumun tüm parçalarından etkilenmektedir (Arts Education Policy Review:2000).

Araştırmada yer alan ortaokul çağındaki çocuklar, algı yönünden yetkinleşmeye başladıkları bir dönemde bulunmaktadır. Bu aynı zamanda çocuğun nesnelere mantıklı ilişkiler kurmaya başladığı bir evredir. Bu nedenle çocuk, yaratıcı etkinliklerinin sonucunu doğayla karşılaştırıp yetersizliğini görerek, sanatsal etkinliklere karşı isteksizlik duymakta veya ondan tamamıyla vazgeçmektedir. Bu konuda uzmanlar gerekçelerini de açıklayarak üç boyutlu çalışmalarını önermektedirler.

Çocuk üç boyutlu biçimlendirme esnasında neler yapabileceğini keşfetmekte, elleriyle kendi belirlediği yöntemi kullanmaktadır. Bu da sürecin ilgi çekici ve eğlenceli olmasını sağlamaktadır. Üç boyutlu çalışmaların, çocuğun kendine güvenini geliştirdiği, çocuğa çalışma isteği ve etkinlik heyecanı yaşattığı göz önüne alındığında konunun önemi daha da artmaktadır.

Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi: ÇASEY (DBAE Discipline Based Art Education)

Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin (DBAE) temelleri Elliot Eisner tarafından şekillendirilmiş ve oluşturulmuştur. Elliot Eisner (1989:14-18), sanatsal öğrenmenin, sanat materyalleri kullanabilmeden daha fazla şeyler içerdiğini, öğretmenin rolünün sadece sanat materyalleri ve duygusal destekten daha aktif ve beklentileri olan rolünü kavramlaştırıldığını belirtmektedir. Sanat eğitiminin felsefi değerlerinin kavramları ve uygulamaya yönelik organizasyonlar tasdik olunarak geliştirilmiş ve disiplin temelli sanat eğitimi şeklinde genel bir başlık altında toplanmıştır. Bu fikirler eleştirisiz değerlerdir ve bunların üzerinde titizlikle düşünülmüş eleştiriler vardır. İnsanların sanatla yaptıkları dört ana şey vardır: Birincisi insanlar onu yapar. İkincisi seyrederek. Üçüncüsü zaman sürecinde kültürdeki yerini anlar. Dördüncüsü kalitesi ve niteliği konusunda yargıda bulunurlar. Disiplin temelli sanat eğitiminde bu dört işlem, sanat ürünü (uygulama), sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetiği meydana getirmektedir. Sanat ürünü (üretimi) öğrencilerin görsel imgenin oluşumuyla ilgili usa dayalı düşünmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu, çocukların; ifade gücünün, tutarlılığın, anlayışın ve beceriye dayalı olan fikirlerin nasıl yaratılacağını öğrenmelerine yardım etmektedir. Sanat eleştirisi görme yetilerini geliştirmekte, sanat tarihi ise, çocukların, tüm sanatların içinde oluştuğu

zaman ve mekânla ilgili bazı şeyleri anlamasını sağlamaktadır. Hiçbir sanat formu çevrenin olmadığı bir boşlukta oluşmaz. Herhangi bir çalışmanın anlamlı bir parçası, onun şartlarını anlamaya bağlıdır. Sanat eğitimi müfredatında estetik ise, birinin ne gördüğünün niteliklerini ifade etmek (yargılamak) üzere oluşturulmuş teorik temeller ile ilgilidir. Disiplin temelli sanat eğitimi bu dört alanda problemlerle başa çıkmada çocukların kabiliyetlerini geliştirmeyi amaç edinmiştir.

Eisner (1989:19) bu dört disiplinin belirli kalıplar içerisinde öğrenciye aktarılmasının yanlış olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu dört konu, iç içe geçmiş bütünün parçaları olarak veya sanat üretimi, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetik olarak ele alınabilir. DBAE'yi meydana getiren dört disiplin bağımsız olarak, paralel kurslar şeklinde veya bir çekirdeğin (merkezin, ünitenin) bir araya getirilmiş parçaları veya kavramlar arasındaki ilişkiyi aydınlatmak üzere tasarlanmış bir etkinlik olarak yürütülebilir.

Johnson (1999:13) DBAE'nin öğretiminde alınan sonuçların çok önemli olduğunu ifade etmektedir. DBAE yaratıcılığı, doğaçlamayı, düzenlemeyi, yorumlamayı, tartışmayı, sanat yapıtlarını çeşitlendirmeyi ve hakkında rapor bildirebilmeyi, düşünmeyi sağlayan bir yaklaşımdır. Johnson'un uygulamaları sonucunda; yapılan testlerde öğrencilerin yüksek başarı oranı, öğrenmeye istek, yüksek oranda derse devam gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretilimde de ustalıkla düşünme, heyecan ve tekrar bir canlanma olduğu görülmüştür.

Anglin'e (1993:63) göre DBAE, ortaokul müfredatında hayati bir önemde olabilirdi. Ancak müfredatı planlayanlar estetik, eleştiri, tarih ve uygulamayı bir çerçeveye oturtmalı, böylece hem öğrenciler hem de öğretmenler müfredatla uygunluk içinde olabilsinler. Çünkü uygulama (üretim) sanatın en önemli parçasıdır; ortaokul öğrencilerine diğer üç kavramın anlayışı (kavrayışı) ne denli geliştirdiği gösterilmeli ki öğrenci üretimini daha anlamlı yapabilsin.

DBAE yönteminde içerik eski çağlardan günümüze kadar gelen görsel sanatların geniş bir alanından oluşturulmuştur. Bu anlamda öğrencinin kültürel yelpazesinin geliştirilmesi önem kazanmıştır (<http://www.d.umn.edu/artedu/dbae.html>).

Sanat Tarihi

Sanat tarihi belki diğer alanlardan daha çok, öğrencilere ve yetişkinlere görsel dünyayla ilgili bilgiler verir. Kleinbauer'e göre (1989:207) sanat tarihi, algıyı keskinleştirir ve arındırır. İnce farklılıkları görebilme kabiliyetine ulaşmayı sağlar. Sanat tarihi öğrencilere idrak etmeyi, görsel ifadeleri ve onların ilişkilerini meydana

getiren öğeleri anlamayı öğretir. Ayrıca sanat tarihsel bilgiler öğrencilerin seçmesine, reddetmesine, faydalı kavramsal araçları elde ederek imgesel güçlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Plehanov'a göre bir sanat ürününü yargılamak, onu çağının koşulları içine yerleştirmeli ve aceleyle getirilmiş genellemelerden kaçınılmalıdır. Sanat ürünleri insanın toplumsal ilişkilerinden doğduğuna göre, bir sanat ya da edebiyat yapıtının tam olarak anlaşılabilmesi için her şeyden önce sanatçının içinden geldiği toplumsal ve sosyal psikolojiyi bilmek gerekir (San, 1985:39). Sanat olayı, kendi başına var olamaz, toplumun içinde doğar, toplumun bir ifadesidir.

Sanat Eleştirisi

Sanat yapıtlarının tanımlanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi gibi görevleri bulunan sanat eleştirisi, bu çözümlemeyi daha çok tarihsel koşullar içinde yapar. (Bozkurt, 1992:24)

Sanat eleştirisi, sanatın iç anlamı üzerine bilgi vermek ve böylece sanatın değerini ve anlamını artırmak ve sanata yansımış olan sosyal ve kültürel değerleri aydınlatmak için insanları sanatla ilgili bilgilendirmeye ve eğitmeye çabalar (Risatti, 1989:219).

Tansuğ'a göre eleştiri (1988:30,33), insanın kendi kendisini kavrama ve açıklama yöntemidir. Temel eleştirel eğilim insanla sanat eserinin iç içe kaynaşması sürecini kapsar. Eleştirel yargıların ve sonuçların kitlelere iletilmesindeki temel amacı insanlarda sanat eseri karşısındaki kişisel eğilimleri uyandırmak, onların kavrama ve açıklama çabalarına yardımcı olmaktır. Eleştiri, kendi yargılarını çevreye kabul ettirmeye çalışan bir yöntem değildir. Tansuğ ayrıca eleştiri için tarih ve estetiğin gerekliliğini belirterek, her ikisinin de eleştirinin amacı olarak, eleştirinin içinde erimiş olarak gerçek anlamlarını bulduklarını ifade etmiştir.

Estetik

Duyum bilimi veya duyulur algılar öğretisi anlamına gelen estetik, yalnız güzel nesneyi değil, aynı zamanda güzelin öznel ve tinsel yaşanışını ve yaratılışını da içine almaktadır (Bozkurt, 1992:23).

Estetik, güzellik kavramını açıklamada geliştirilen felsefe dalının bir ilgi alanıdır. Bugün estetik bilimciler genel eğitimle sanatın en ilgili olduğu alanları, sanatı tartışırken kullandığımız sözcükleri, sanatı tanımlamak ve yargılamak için uygun yollarla ilgili teoriler, sanatta doğanın karşılığı, sanatta yaratıcılık ve sanatın toplumdaki rolü gibi konulara eğilmektedirler (Chapman, 1994:3).

Marilyn Galvin Stewart (1995:79-80) 'Estetik ve Sanat Müfredatı' adlı yazısında DBAE içerisinde estetiğin yerine ve önemine değinmiş, geçirilen bu süreç boyunca önemli bir ögenin; öğrencilerin öğrendikleri şeylerin gördükleri kadar basit olmadığını anlamaları olduğunu belirtmiştir. Yine estetik eğitimi ile öğrenciler başkalarının görüşleri üzerinde dikkatle üzerinde düşünerek ve dinleyerek öğrenirken, çocuklar dünyaya daha az dogmatik yaklaşabilmektedirler.

Uygulama

DBAE'nin disiplinlerinden biri olan sanatsal üretim (uygulama evresi) sanata anlam verme üzerinde temel katkıyı yapmaktadır. Uygulama, düşünmeyi, algılamayı, hissetmeyi, hayal etmeyi ve önemli olarak da aktiviteyi (etkinliği) içeren bir dizi insani yöntemleri gerektirir. Bu yöntemlerle alıştırmayı yapmak çocukların gelişimine katkı yapar; incelikli yargıyı ve eleştirel duyarlılığın ihtiyacı olan günümüzün karmaşık görsel uyarıcıları ve çeşitli iletişim araçlarıyla anlaşılmasına önderlik eder. Sanat üretimi sürecinde kişisel duygular ve bunların idraki kritik roller oynar. Bunlar etkinliğe doğru kuvvetli yönelimi sunar; düşünce ve üretim sürecine rehberlik eder ve başarıyı ölçer (Spratt, 1989:1999).

Bu deneyimler sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik süreçlerle birleştiğinde, genel anlamda ilerlemiş bir algı, öğrencinin sonraki çaba ve öğrenmelerini teşvik edecek 'kendine güven' duygusu ile sonuçlanmaktadır.

San (1985:150) yaratıcı sürecin tamamlanması için ortaya bir ürünün çıkması ya da bir düşüncenin görünür, işitilir, dokunulabilir, okunabilir, sergilenebilir, dolayısıyla anlaşılıp kavranabilir olması gerektiğini, ortaya çıkan düşüncenin uygulanabilmesinin ise yaratıcı yetinin güçlenmesi için de gerekli olduğunu savunmaktadır.

Sanatsal çalışmalarda ürün üzerine sıklıkla ifade edilen; önemli olanın çalışmanın mükemmel olması değil, sürecin eğlenceli olması ve öğrencinin bu süreçte haz almasıdır. Çünkü sanat kendi kişisel deneyimlerimizin bir sonucudur (Gamble, 2001:25).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersi öğretim programında yer alan "üç boyutlu biçimlendirme ve inşa çalışmaları yapabilme"

konusunun çok alanlı sanat eğitimi yöntemine (ÇASEY) göre uygulanmasının öğrencinin sanata yönelik tutumuna katkısının ne olacağının belirlenmesidir.

Denenceler

1. ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sanata yönelik tutum puanları olumlu yönde artış gösterecektir.
2. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin sanata yönelik tutum puanları olumlu yönde artış gösterecektir.
3. ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sanata yönelik tutum puanları, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarından daha olumlu olacaktır.

Sayıtlılar

1. Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler deney süresince uygulamalarla ilgili ek bir çalışma yapmamıştır.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarını etkileyebilecek etkenler ve öğrenmeye karşı ilgileri denktir.
4. Deney ve kontrol gruplarında uygulamayı yürüten öğretmenlerin mesleki beceri, kıdem ve uygulamalara yönelik tutumları eşittir.
5. Deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenler, araştırmanın sonucuna anlamlı derecede etki etmezler.
6. Deney ve kontrol gruplarına yansız atanan öğrenciler, bilgi ve konuya ilgi açısından denktirler.

Sınırlılıklar

Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında 6. sınıflara 6 hafta süresince bir ders saati olan resim-iş dersi içerisinde (6x40=240 dakika) heykel ve seramik konularına verilen yer ile sınırlıdır.

Araştırma ÇASEY'in uygulanması ile sınırlıdır. ÇASEY ile geleneksel öğretimin etkilerinin karşılaştırılması, sadece ilköğretim 6 sınıf resim-iş dersi “üç boyutlu biçimlendirme ve inşa çalışmaları yapabilme” konusu ile sınırlıdır.

Araştırmanın kapsamı Ankara Etimesgut ilçesinde araştırma yapılan ilköğretim okulunun A sınıfından 31, B sınıfından 31 olmak üzere toplam 62 denek öğrencisi ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersine ilişkin heykel ve seramik öğretimi etkinlikleri iki farklı yöntem kullanılarak öğretilmiştir. Gruplardan birine geleneksel öğretim, diğerine ise çok alanlı sanat eğitimine (ÇASE) dayalı öğretim yöntemi uygulanarak öğrencilerin sanata yönelik tutumları kullanılan yöntemler açısından incelenmiştir. Yöntemlerin etkisini belirlemek amacıyla desen olarak, deneysel modeller içerisinde yer alan, çok denekli-tek faktörlü deneysel desen kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma; ön-test-son-test kontrol gruplu desen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Ankara/Etimesgut ilçesi bir ilköğretim okulu 6 sınıf öğrencilerinden 2 grup olarak toplam 62 öğrenci seçilmiştir. Yansız atama (random) yoluyla gruplardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüme tabi tutulmuşlardır. Deney gruplarında ÇASEY'e dayalı öğretim uygulanırken, kontrol gruplarında aynı üniteye ilişkin geleneksel öğretim etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan deney deseni, Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1

Deney Deseni

Grup	Ön-test	Denel İşlem	Son-test
GD	R Ö1	GDÖ	Ö3
GK	R Ö2	GÖ	Ö4

Çalışma Grubu

Araştırma, 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında Ankara Etimesgut ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 6. sınıf resim-iş dersine kayıtlı toplam 62 öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Çalışma grubu içerisinde yer alan sınıfların seçiminde öğretmen görüşleri dikkate alınmış, sınıf yapısı ve öğrenci özellikleri açısından benzer özellikleri taşıyan gruplar seçilmiştir. Hangi grubun deney ya da kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarının genel olarak karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Tutum Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	t	P
Kontrol	31	77.39	6.80	1.45	60	0.551	0.614
Deney	31	75.94	8.22				

$p > 0.05$

Tablo 2’nin incelenmesinden de anlaşıldığı gibi deney ve kontrol gruplarının ön-test tutum puanları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin sanata yönelik tutumları açısından bir farklılık taşımadığı ($t=0.671$; $p > 0.05$) söylenebilir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerine çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle, “üç boyutlu biçimlendirme ve inşa çalışmaları yapabilme” amacına yönelik yaptırılan uygulamalar ana hatlarıyla aşağıdaki gibidir:

- 1- Sanat Öğretimi Öğrenci Araştırma Anketi: Resim dersleri ile ilgili, kendilerinin ve ailelerinin sanata bakışlarını öğrenme amaçlı sorulardan oluşmaktadır.
- 2- Tutum Ölçeği: Öğrencilerin sanata, sanat eserlerine ve tarihî eserlere karşı tutumlarını ölçmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır.

- 3- Öğrenci Bilgi Formu: Öğrencinin ailesi ile ilgili temel bilgileri edinmeye, hobileri ve geleceğe ilişkin hedeflerini öğrenmeye yönelik sorular içermektedir.
- 4- Gözlem: Gözlem, teyp kaydı, fotoğraf makinesi ve elle tutulan notlardan hazırlanmıştır. Gözlenen tüm dersler boyunca, öğretim sürecinin sınıflandırılmasında kullanılmak üzere kodlama anahtarı oluşturulmuştur.
- 5- Heykel ve seramik olarak iki gruba ayrılan 12 öğrencinin ayrıntılı profili çıkarılmıştır.
 - a) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu: Öğrencinin yapmış olduğu heykellerle ilgili ve üç basamağı içeren (tanımlama, çözümleme, yorum, yargı) sorulardan oluşmaktadır.
 - b) Ölçütlere Dayalı Değerlendirme Formu: Algıya dayalı cevaplama, değer biçme, sanatçı hakkında bilgi, eleştirel yargı, üretim ve eser karşılaştırmaya dayalı görsel dokümanlardan oluşan sorular içermektedir.
- 6- Dersin İşleniş Basmakları
 - a) Üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları konusu “Hitit Sanatı” ünitesi altında işlenmiştir.
 - b) Hitit sanatı üzerinde, görsel ifadenin çözümlenebilmesi için, sanatsal düzenleme elemanları ve ilkeleri işlenmiştir.
 - c) Hititler ve sanatları ile ilgili görseller eşliğinde bilgilerin verilmesi (sanat tarihi)
 - d) Hitit sanatından seçilen üç boyutlu bir eserin eleştirisinin yapılması (eleştiri).
 - e) Hitit sanatından seçilen üç boyutlu bir eserin estetik değerinin belirlenmesi (estetik). Buraya kadar amaç, öğrencinin sanat eseri dediğimiz estetik objenin ortaya çıkış nedeni ve sürecini anlamasını sağlamaktır.
 - f) Kilin nasıl kullanılacağına gösterilerek, malzemeye uygun hayvan heykellerinin yapılması (uygulama). İsteyen öğrencilere vazo, kap kacak gibi farklı formlar şekillendirmeye yönelik seçenekler sunulmuştur. Burada öğrencinin kendisi uygulayarak süreci tamamlamaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerine klasik yöntemle, “üç boyutlu biçimlendirme ve inşa çalışmaları yapabilme” amacına yönelik yaptırılan uygulamalar aşağıdaki gibidir.

- 1- Üç boyutlu çalışmalarda hacim verme üzerine alıştırmaların yapılması.
- 2- Üç boyutlu çalışmalarda insan figürü üzerine alıştırmaların yapılması.
- 3- Öğrencilere üç boyutlu çalışmalar için kullanacağı gereçlerin tanıtılması.
- 4- Duygularını, düşüncelerini ve hayallerini biçimlendirerek inşa çalışmalarının yapılması.

5- Yoğurma maddeleri, karton, mukavva, alçı, metal ve artık malzemelerini üç boyutlu biçimlendirme çalışmalarında kullanılmasına yönelik uygulamaların yapılması.

a) Hayvan figürlerinin yapılması

6- Öğrencinin günlük hayatta kullanacağı nesnelere seçerken estetik tasarım ürünlerini tercih etme zevki kazandırabilmek amacıyla ilgili örneklerin gösterilmesi.

a) kap, kacak, vazolar gibi kullanım malzemelerinin yoğurma maddelerinden yapılması.

7- Öğrencinin, yaşadığı çevresine karşı estetik duyarlılık gösterebilmesi için;

a) Örnek çevre tasarımlarının gösterilmesi

b) Örnek tasarım çalışmalarının farklı malzemelerle üretilmesi.

Örnekleme

Bu araştırmanın örnekleme Etimesgut ilçesindeki bir ilköğretim okulunun iki ayrı 6. sınıf şubesi öğrencileridir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ölçek beşli likert tipi tutum ölçeğidir (Tezbaşaran, 1997). Tutum ölçeğinin hazırlanması aşamasında öncelikle konuyla ilgili İngilizce ve Türkçe literatür (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma vb.) incelenmiştir. Literatür incelemesinden elde edilen veriler yardımıyla veri toplama aracının kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiştir. Literatüre dayalı olarak elde edilen verilerin yanı sıra, G.Ü. Resim Bölümü öğrencilerinden 50 öğrenciye konu ile ilgili kompozisyon yazdırılmış ve onların ifadelerinden yararlanılarak ölçekte yer alabilecek ilk tutum ifadeleri oluşturulmuştur. Daha sonra veri toplama aracı, Ankara Gazi İlköğretim Okulunda öğrenim gören 58 öğrenciye uygulanarak ön deneme yapılmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi

amacıyla başvurulan uzman görüşleri ile birlikte, yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için de faktör analizi (Principal Component Analysis) yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre başlangıçta 50 madde olarak hazırlanan veri toplama aracı, faktör yükü düşük olan 31 madde çıkartılarak yeniden düzenlenmiş ve veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin sanata karşı tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan veri toplama aracının bunu gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 46, 206'dır. Buna göre ölçeğin, sanata yönelik tutuma ilişkin bir faktör altında toplandığı ve bu amacı gerçekleştirdiği söylenebilir. Tablo 3'te ölçek maddeleri ve faktör yükleri verilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı ise **.93**tür.

Tablo 3

Ölçek Maddeleri Ve Faktör Yükleri

MADDELER	F.YÜKÜ
1	,403
2	,440
3	,413
4	,555
5	,332
6	,532
7	,514
8	,388
9	,499
10	,432
11	,319
12	,539
13	,740
14	,477
15	,519
16	,517
17	,338
18	,444
19	,377
TOPLAM VARIYAN. AÇIKL. ORANI	46,206

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçme aracı ile toplanan verilerin çözümlemesinde; Pentium II işlemci, IBM uyumlu bir bilgisayardan yararlanılmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan denencelere yönelik olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formlarına işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences), Excel ve Statistica paket programlarından yararlanılmıştır. Anılan paket programlarla, denenceler doğrultusunda; deney ve kontrol gruplarının tutum puan ortalamalarının karşılaştırılmasında aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum: Araştırmada ele alınan birinci denence; “ÇASEY’e dayalı öğretim (deney) uygulamaları, öğrencilerin sanata yönelik tutum erişimi puanlarında anlamlı ölçüde artış sağlayacaktır.” şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek için deney grubu olarak belirlenen öğrencilere ÇASEY’e dayalı öğretim uygulamaları yaptırılmıştır. Uygulamadan önce ve sonra öğrencilere tutum ölçeği uygulanmıştır. Tablo 4’te deney grubu öğrencilerinin tutum erişimi (ön-test-son-test) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4

Deney Grubu Öğrencilerinin Tutum Erişimi Puanlarının (Ön-test-Son-test) Karşılaştırılmasına İlişkin T - Testi Sonuçları

İŞLEMLER	N	\bar{x}	Ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	Sd	T	p	Anlam
ÖN-TEST	31	75,94	5.22	5.83	30	4.499	0,000	*
SON-TEST	31	81,77	6.79					

p<0.05

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, ÇASEY’e dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur [t=4.499, p<0.05]. Öğrencilerin öğretim öncesi toplam tutum puan ortalaması

\bar{x} =75,94 iken ÇASEY'e dayalı öğretim uygulamaları sonrasında \bar{x} =81,77'ye ulaşmıştır. Çalışma esnasında seçilen eser ve Hitit dönemi ile ilgili tarihî bilgilerin verilmesi, eser üzerinde ayrıntılı inceleme evreleri öğrencinin sanatın olduğu mekân ve kavramlara ışık tutmuş.....Bu sonuca göre; araştırmada ele alınan birinci denence kabul edilmiştir.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum: Araştırmada ele alınan ikinci denence; “*Geleneksel öğretim (kontrol) uygulamaları, öğrencilerin sanata yönelik tutum erişimi puanlarında anlamlı ölçüde artış sağlayacaktır.*” şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere geleneksel öğretim uygulamaları yaptırılmıştır. Uygulamadan önce ve sonra öğrencilere tutum ölçüğü uygulanmıştır. Tablo 5'te kontrol grubu öğrencilerinin tutum erişimi (ön-test-son-test) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 5

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Erişimi Puanlarının (Ön-test-Son-test) Karşılaştırılmasına İlişkin T - Testi Sonuçları

İŞLEMLE R	N	\bar{x}	Ss	$\frac{\bar{x} 1 - \bar{x} 2}{sd}$	sd	t	p	Anl am
ÖN-TEST	31	77,39	6.80	2.45	30	1.158	0.230	-
SON-TEST	31	79,84	11.88					

$p > 0.05$

Tablo 5'te de görüldüğü gibi geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum erişimi puanlarında anlamlı bir artış bulunmamıştır [$t=1.158$, $p > 0.05$]. Öğrencilerin öğretim öncesi toplam tutum puan ortalaması $\bar{x} = 77,39$ iken geleneksel öğretim uygulamaları sonrasında toplam tutum puan ortalaması $\bar{x} = 79,84$ 'e ulaşmıştır. Bununla birlikte bu artış anlamlı değildir. Bu sonuca göre, araştırmada ele alınan ikinci denence reddedilmiştir.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum: Araştırmada ele alınan üçüncü denence; “ÇASEY’e dayalı öğretim uygulamaları (deney), geleneksel (kontrol) öğretime göre öğrencilerin sanata yönelik tutumlarında olumlu yönde artış sağlayacaktır.” şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek için kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretime dayalı olarak heykel ve seramik öğretimi yapılırken, deney grubunda ÇASEY’e dayalı olarak öğretim yaptırılmıştır. Öğretimden sonra öğrencilere tutum ölçeği uygulanarak, toplam tutum puanları hesaplanmıştır. Tablo 6’da öğrencilerin tutum (son-test) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Puanları Arasındaki Farkların (Son-test-Ön-test) Karşılaştırılmasına İlişkin T - Testi Sonuçları

İŞLEMLE R	N	\bar{x}	Ss	$\frac{\bar{x} 1 - \bar{x} 2}{s_d}$	sd	t	p	Anlam
KONTROL	31	2.45	12,94	3.38	60	1.121	0,267	-
DENEY	31	5.83	10,75					

$p > 0.05$

Tablo 6’nın incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin toplam tutum puanları fark ortalaması $\bar{x} = 2,45$ iken, ÇASEY’in uygulandığı deney grubunun toplam tutum puanları fark ortalaması $\bar{x} = 5,83$ ’tür. Hem deney hem de kontrol grubunun tutumlarına ilişkin erişim puanlarında olumlu yönde bir artış gözlemlendiği, bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin öğretim sonucunda, kontrol grubu öğrencilerine oranla daha olumlu yönde tutumlar kazanmış olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasındaki bu fark, $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidar değildir [$t = 0.267$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre; araştırmada ele alınan üçüncü denence reddedilmiştir.

Sonuç

ÇASEY'e dayalı öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerin sanata yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişme görülmüştür. ÇASEY'e dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin sanata yönelik tutumlarında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Buna göre, öğrenci tutumlarına ilişkin gözlenen değişmelerin deney grubunda yapılan işlemlerden kaynaklandığı ve öğrencilerde olumlu tutumlar oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu değişimin çok önemli boyutlarda olmadığı ortaya çıkmaktadır. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında ise bir değişim olmakla birlikte anlamlı değildir. Buradan da, geleneksel öğretim uygulamalarının öğrencilerin sanata yönelik tutumlarını olumlu etkilemekle birlikte, anlamlı düzeyde etkilemediği şeklinde bir sonuca varılabilir.

ÇASEY'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sanata yönelik tutumları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Her iki yöntem de öğrenciler üzerinde benzer veya birbirine yakın etkilere sahiptir. Deney ve kontrol grubunun öğrencileri sanata yönelik benzer tutumlara sahiptir. Deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak, sanatın ortaya çıkışı, tarihî temelleri üzerinde durulmuş ve eser üzerinde estetik eleştiri yapılmıştır. Sanat üzerine daha derinlemesine bakış sağlayan bu yöntem, tutumlar açısından beklenen anlamlı düzeyde gelişmeyi sağlamamıştır. Tutumların zor değiştiği göz önüne alınırsa, öğrenciler için yöntemin değil de sürenin yeterli olmadığı söylenebilir. Ancak, bunu net olarak ifade edebilmek için ayrı bir araştırmanın yapılması gerekmektedir. Eğer sıkıntı sürede değilse; teorik düzeyde anlatımlar (bilgiler) öğrencinin sanatsal tutumlarının değişmesi açısından etkili değildir sonucuna varılabilir. Bu bağlamda sanatsal tutumların değişmesi, daha çok sanatın kendisini oluşturan biçimlendirmeye (uygulamaya) dayanmaktadır denilebilir. Öğrencinin uygularken/yaparken edindiği deneyimin değeri tartışmasız çok büyüktür. Araştırmada kullanılan yöntem bu tür ağırlık merkezlerini değiştirmeye olanak veren bir uygulamadır.

Tutumların olumlu yönde değişiminin süreye bağlı olduğunu göz önüne alırsak, bunun için uzun bir sürenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak etkili bir değişim için bu sürenin nitelikli bir süreç olması gerekliliği de ortadadır. Söz konusu değişimi (tutumların olumlu yönde değişimi) hızlandırabilecek diğer etkenler de, farklı materyaller, teknik, ortam, eğitici uygulamalardır. Tutumlar okul ortamı dışında, sosyal ortamı da içine alan geniş bir çevrenin içinde yoğrulmanın sonucudur. Bu da sanatsal tutumların değişebilmesi için okul ortamı dışında çok

daha geniş bir çerçevede çalışılması gerektiğini düşündürebilir. Müzelere yapılacak ziyaretler, gezilecek sergiler, üniversitelerin farklı bölümlerine yapılacak ziyaretler örnek olarak verilebilir. Bu ziyaretlerin sanat ile birebir bağlantısı olması da gerekmez, sosyal iletişimin olabileceği her türlü etkinliğin yararlı olacağı ifade edilebilir.

Öneriler

Sanatın içinde olduğu ortamın ve sanatın kendine özgü değerlerinin kavratılması açısından öğrencinin sanata yönelik tutumları üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle, ilköğretim resim-iş programında ÇASEY'e yer verilebilir. Ancak, yöntemin kendi başına yeterli olmadığı için bu tür etkinliklere ve resim-iş derslerine daha uzun sürenin tanınması gerekmektedir. Bu sürenin niteliği açısından, resim-iş derslerinin ortam, materyal, araç ve gereç açısından daha donanımlı hâle getirilmesi gerekmektedir.

Çok alanlı sanat eğitimi yöntemi tüm esnekliklere açık bir yöntem olma özelliğine sahiptir. Öğretmen amaca yönelik değişiklikler yapabilir; bazı alanlara daha fazla ağırlık verirken, başka bir alan üzerinde daha az durabilir. Uygulamaya ağırlık vermesi gerektiği koşullarda bunu yapabilir ve aynı zamanda bu süreci estetik değerler geliştirmede de kullanabilir. Aynı şekilde eleştiri üzerinde dururken sanat tarihi ile ilgili bilgileri de aktarabilir. Daha önce belirtildiği gibi koşullara göre belirtilen dört alandan birini çıkararak programı devam ettirebilir. Önemli olan dersin hedefine yönelik davranışı veya tutumu oluşturmaya çalışmaktır.

Kaynaklar

- Anglin, J. M. (1993). Three views of middle school art curriculum. *Studies in Art Education*, 35 (1), 23-28.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. USA: University of California Press.
- Bozkurt, N. (1992). *Sanat ve estetik kuramları*. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Chapman, H. L. (1994). *A world of images*. Worcester, Massachusetts: Davis Publications, Inc.
- Eisner, E. W. (1989). Structure and magic in discipline-based art education. *Critical Studies in Art and Design Education*. D. Thistlewood (Ed.), Hong Kong: Longman Group UK Limited.

- Erinç, S. M. (1995). Eğitsel bir etken olarak güzel sanatlar eğitiminin geleceği. *Sanat Eğitiminin Geleceği-Seminer. İ. SAN (Red.)*, Ankara: Mert Matbaası.
- Erzen, J. N. (1990). Çağdaş Avrupa'da sanat eğitimi. Ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları. *Türk Eğitim Derneği VIII. Öğretim Toplantısı*. Ankara: TED Yayınları.
- Gamble, H. (2001). Celebrating the familiar. *Arts & Activities, 129 (4)*. 22-26.
- Gel, H. Y. (1993). Bireyin gelişim süreci için en etkili yol "sanat eğitimi" ve çalışma alanları. *Sanat Yazıları V*. Ankara: H.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları:13.
- Johnson, R. (1999). Selma provides leadership for arts education in alabama. *ACMA Education Newsletter. Flying Together, 11(1)*. 12-19.
- Kagan, M. (1982). *Güzellik bilimi olarak estetik ve sanat*. (Çev. Aziz Çalışlar), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Kırıoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırıoğlu, O. (1992). *Sanatsal zeka ve sanat eğitimi*. Sanat Yazıları IV. Ankara: H.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları 12.
- Kleinbauer, W. E. (1989). *Art history in discipline-based art education. Discipline-Based Art Education*. R. A. SMITH (Ed.), Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Oktay, A. (1995). Sanat eğitiminin önemi ve sanatın geleceği. *Sanat Eğitiminin Geleceği-Seminer. İ. San (Red.)*, Ankara: Mert Matbaası.
- Özsoy, V. (2001a). Güzel sanatlar eğitiminde bilimsel araştırmalar. *Eğitim ve Bilim, 26 (121)*, 51-57.
- Risatti, H. (1989). *Art criticism in discipline-based art education. Discipline-Based Art Education*. R.A.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:15
- San, İ. (1995). Tartışma. *Sanat Eğitiminin Geleceği-Seminer. İ. SAN (Red.)*, Ankara: Mert Matbaası.
- Scholz, O., Vogler, A. (1995). Sanat eğitimi açısından Avrupa ülkelerinde eğitim ve öğretimin hedefleri. *Sanat Eğitiminin Geleceği-Seminer. İ. SAN (Red.)*, Ankara: Mert Matbaası.

- Spratt, F. (1989). Art production in discipline-based art education. *Discipline-Based Art Education*. R. A. Smith (Ed.), Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Stewart, G. M. (1995). Aesthetics and the art curriculum. *Aesthetics for Young People*. R. Moore (Ed.), NAEA-USA, 77-88.
- Symposium on arts education in the twentieth century (2000). *Arts Education Policy Review*, 101(3), 2-4: <http://search.epnet.com>.
- Tansuğ, Sezer. (1988). *Sanatın görsel dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tezbaşaran, Ata. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

*Summary***THE EFFECT OF MULTIPLE-FIELD ART EDUCATION IN
6TH GRADE CLASSES ON ATTITUDES*****Vedat ÖZSOY******Melek ŞAHAN*****

Art can be considered as one of the important tendencies which emerged from the needs of man to understand him and the world he lives in. Art is a part of the process to understand the world and to give meaning to it. Art is one of the primary indispensable elements of common culture which should be provided for every individual at every level.

Art Education is related to symbolizing the world we live in, materializing, understanding, organizing, interpreting, communicating and the development of our emotions as our method to solve the problems related to all these. In the schools or education systems, that give importance to art and emotional training, it has been observed that, while training the emotions, mental skills, thinking and also intelligence develop. While art emphasizes the interconnecting link between the emotion and thinking, it's also an effective assistant to the learning and development process. Art is the most effective training type in setting the unity between perception, thinking and implementation, in other words between mind and practice.

To see clear and concrete benefits of art training on students may be a little difficult in the first place. To prove and show these benefits directly are as difficult. However, art training has positive effects both on students' personal development and creativeness and also on their cognitive development. For example, mathematics has a usage and benefit which can be directly observed in our lives. Yet, we can say

* 2004 yılında "İlköğretim 6. Sınıflarda Üç Boyutlu Çalışma Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle Uygulanması" adlı yayımlanmamış doktora tezinden oluşturulmuştur.

Yazışma adresleri: **Prof. Dr., G.Ü.G.E.F. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı ANKARA. vozsoy@gazi.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı BURDUR

that due to the nature of art, this is more indirect in art training. It's believed that studies in art training, which we believe to be necessary for the development and maturity of the young and the child, will be very beneficial to all educators to set up these connections. In this context, it has a great importance to examine whether the different education method implemented in this study will change the attitudes of students towards art and Works of art or not. The 6th grade students observed in this study are in a period when they start to mature in perception. Changes in the attitudes towards art in a positive way among students through different art education methods can offer a solution for some areas in this subject.

In this period, the students' various psycho-motor skills and talents in various artistic tools direct them to be more independent in artistic expression and techniques. The students who are interested in independent orientation need to express their ideas through artistic production. They start to make their professional preferences in this period. It is art that encourages child to develop his/her personal vision, and that enables him/her to sign on his/her works.

The main objective of this study is to find the method or one of the methods which develops and affects the attitudes of children to art positively. Therefore, we tried to determine the contribution of applying (ÇASEY/DBAE) Multiple-Field Art Education to the students' attitude towards art using it in teaching " three dimensional shaping and constructing" issue involved in the curriculum of 6th grade art and work lesson.

Multiple-Field Art Education Method (ÇASEY/DBAE) is an application which is carried out with the collaboration of four different disciplines. These disciplines are "History of Art, Art Criticism, Aesthetic and Practice". Multiple-Field Art Education Method aims to develop children's capabilities in dealing with the problems in these four areas. We didn't only aim to enhance and develop children's artistic creativity, but we also aimed them to have and develop talent in comprehending the relations between art and various cultural and historical surroundings. Four disciplines involved in the method can be conducted as an activity designed to enlighten the connection between the concepts, or as the parts of a unit brought together, or as parallel lessons, or independently. Practice is the most important part of art. Students should be showed how much the other tree (history of art, Art Criticism and Aesthetic) will develop their comprehension and understanding of art so that the student can do the practice more meaningfully. In Multiple-Field Art Education Method, context is made up of a wide range of visual

arts from ancient time to today. In this context, it is important to develop student's cultural diversity.

In this study, the activities of statue and ceramic teaching in art and work lesson in the 6th grade of primary school are taught by using two different methods. On one of the groups' traditional teaching methods, but on the other group Multiple-Field Art Education Method was used, and students' attitudes towards art were observed in terms of different methods. To determine the effects of the methods, multiple-subjects single-factor experimental pattern was used as a pattern. In this context, the research was carried out on the pretest-final test pattern with control group. The scale used in the research was the attitude scale of quintet "Likert" type.

At the end of the training activities based on ÇASEY, in the attitudes of students towards art a positive change was observed. It can be said that training activities based on MFAE have an important effect on the students' attitudes towards art. However, it was determined that the change was not in a very significant level. From this conclusion, it appears that there is a necessity to search, discuss, and emphasize on the time concepts and the application type and the effectiveness of the method. Among the attitude points of the students in the control group which had traditional instruction, change has seen but it was not considerable. From this point, we can conclude that traditional teaching methods can change the students' attitudes positively, but it doesn't affect them considerably. Judging from this aspect, we can conclude that Multiple-Field Art Education Method had a positive contribution to the attitudes. Yet, as mentioned above the expected results couldn't be achieved in the attitudes and requires the necessity to do further researches and work. The inadequacy of the teacher and the teaching method alone to obtain the desired development in the attitudes requires examining other aspects to get the expected results.

It takes a long time to settle the concepts like artistic experience, artistic manner, visual awareness, and artistic thinking due to its structure peculiar to itself. As they are not things that can be learned from the books, it's a long time period to spend observing and making. To sum up, it can be said that attitudes can be changed in difficulty, and for the change we need different materials, methods, techniques and, the most important of all, longer and more effective applications which are needed to change students' attitudes towards art which has already formed in lengthy periods.