
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL DIŞI ÖĞRENME PROGRAMLARINA YÖNELİK GÖRSEL KÜLTÜR TEMELLİ GÖRSEL SANATLAR ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Ceren Tekin Karagöz

DOKTORA TEZİ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (36) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Ceren

Soyadı: TEKİN KARAGÖZ

Bölümü: Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi: 06/07/2020

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Dışı Öğrenme Programlarına Yönelik Görsel Kültür Temelli Görsel Sanatlar Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması: Bir Eylem Araştırması

İngilizce Adı: Developing and Implementing Visual Culture Based Visual Arts Activities for Out-of-School Learning Programs: An Action Research

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: Ceren TEKİN KARAGÖZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ceren Tekin Karagöz tarafından hazırlanan "Okul Dışı Öğrenme Programlarına Yönelik Görsel Kültür Temelli Görsel Sanatlar Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması: Bir Eylem Araştırması" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Şeniz AKSOY ……

(Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Vedat ÖZSOY ……

(Sanat ve Tasarım, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Melek ÇAKMAK ……

(Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Güzin ALTAN AYRANCIOĞLU……

(Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara Müzik ve Güzel sanatlar Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gonca YAYAN ……

(Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 26/06/2020

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canım Annem Şenay Tekin ve Babam Recai Tekin'e

TEŞEKKÜR

Bu araştırma çok sayıda kişinin emeği ve görüşleri doğrultusunda oluşmuştur. Araştırmanın her aşamasında görüş ve önerileriyle katkı sağlayan ve beni destekleyen herkese en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın başından sonuna kadar bütün etkinliklere katılım gösteren ve değerli düşüncelerini benimle tüm samimiyetleri ile paylaşan çok değerli katılımcı ebeveyn ve çocuklara sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma boyunca bilgi birikimini ve manevi desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Şeniz AKSOY'a ve araştırmamın her aşamasında engin bilgilerinden faydalandığım, destek ve katkılarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Vedat ÖZSOY'a ve Doç. Dr. Güzin AYRANCIOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunarım. Uzman akademik görüşleri ve önerileriyle yardımlarını eksik etmeyen hocalarım Prof. Dr. Melek ÇAKMAK'a, Dr. Öğr. Üyesi Gonca YAYAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN'a teşekkür ederim. Araştırma sürecinde yoğun paylaşımda bulunduğum, kişisel, mesleki ve akademik gelişimime rehber olan değerli hocam, Doç. Dr. Nuray MAMUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde uzman görüşleri ile katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN'a, Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN'a, Doç. Dr. Necla KÖKSAL'a, Doç. Dr. Fatma EKİCİ'ye, Dr. Sevcan SARİBAŞ'a, Dr. Bekir İNCE'ye, Dr. Barış BOZOK'a ve Dr. Hatice Nilüfer SÜZEN'e yürekten teşekkürlerimi sunarım. Bu sürece başlamadan önce bu araştırma için beni yüreklendiren hocam Prof. Dr. Tahsin HANCIOĞLU'na ve Öğr. Gör. Yüksel HANCIOĞLU'na, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görev yapan Nükhet CANISAĞ DOĞDU'ya, Cihan ERENER'e ve Veli UZUNEL'e de süreçte gösterdikleri ilgi için ayrıca teşekkür ederim.

Bu araştırmanın yürütülmesinde çok büyük emeği olan ve vakıflarının kapılarını bana açan, Ali ABALIOĞLU, İsmet ABALIOĞLU ve Ercüment ERDEM'e, yine bu sürecin tamamında yanımda olan ve süreci beraber yürüttüğümüz beni her anlamda destekleyen Sema YILMAZTÜRK ve Seren YETİŞ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresi boyunca beni destekleyen, araştırma görevlisi arkadaşlarıma ve bu süreçte birlikte çok şey öğrendiğim Dr. Nurhayat GÜNEŞ'e, Dr. Selin GÜNEŞTAN'a, kaygı ve sorunlarıma daha pozitif bir şekilde bakmama yardımcı olan arkadaşlarım Vedat KARAGÖZ, Ahmet EROL, Dr. Arzu KANAT MUTLUOĞLU ve Bilge PİRLİBEYLİOĞLU'na da ayrıca teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bilgi ve deneyimlerinin yanısıra yoğun ve bazen de stresli olduğum anlarda sevgi ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim, beni her zaman yüreklendiren sevgili eşim İbrahim KARAGÖZ'e, Görsel Sanatlar eğitimim sürecinde maddi-manevi destekleri kadar sevgi ve inançlarından dolayı anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İyiki varsınız, maddi ve manevi katkılarınızdan dolayı hepinize sonsuz teşekkürler.

Ceren TEKİN KARAGÖZ
2020

OKUL DIŞI ÖĞRENME PROGRAMLARINA YÖNELİK GÖRSEL KÜLTÜR TEMELLİ GÖRSEL SANATLAR ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

(Doktora Tezi)

Ceren Tekin Karagöz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2020

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, çocuk ve ebeveynlerinin birlikte görsel sanatlar eğitimi etkinliklerine katılmaları sonucunda hayat boyu öğrenen olmalarına yönelik sürecin incelenmesi ve bireysel gereksinimler doğrultusunda toplumun ihtiyaçları gözetilerek hayat boyu öğrenmenin ön plana çıkarıldığı toplumsal dönüşümü sağlayacak bir programın yürütülmesidir. Aynı zamanda toplum temelli sanat eğitimi, görsel kültür ve sanat eğitimi bağlamında gerçekleştirilen etkinliklerin aileler üzerindeki etkisini incelemeyi de amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırma, toplum temelli sanat eğitimi ve görsel kültür sanat eğitiminin çocukların ve ebeveynlerin üzerindeki etkisini incelemek olarak düşünüldüğünden nitel araştırma yöntemlerinden uygulayanın aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması ile desenlenmiştir. Araştırma 2019 yılında 12 Haziran- 29 Ağustos tarihleri aralığında 10 hafta süreyle okul dışı öğrenme ortamı olarak değerlendilen bir kurumda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcılar 8 çocuk ve 6 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ‘tipik durum örneklemi’ kullanılmıştır. Araştırma verilerinin elde

edilmesinde, görüşme, gözlem ve eğitsel gelişim dosyası (portfolyo) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise iki kodlayıcının derinlemesine analiz yaptığı içerik analizi be betimsel- yorumlayıcı analiz yöntemleri kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgular "Gerçekleştirilen programın süreç ve sonuç değerlendirmeleri" ve "Katılımcıların, katılımcı olmayan ebeveynlerin ve kurum yöneticisinin gerçekleştirilen eğitim programına dair görüşleri" temalarına indirgenmiştir. Bu temalar araştırmanın alt amaçları çerçevesinde yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar ilgili alanyazındaki araştırmalar ile karşılaştırılarak tartışılmış ve sonrasında kuramcılara ve uygulamacılara yönelik öneriler ortaya konmuştur. Sonuç olarak, geliştirilen toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programının hayat boyu öğrenen olma istekliliğin artırılması ve eğitim ortamlarında yaratılan farklılık ile eğitim istekliliği sağlaması çerçevesinde etkili bir program olduğu görülmüştür. Görsel kültürün anlaşılması ve görsel kültür eğitimi yöntemleriyle sorgulama ve yorumlama kültürünün geliştirilmesi, güncel eserlerin, geleneksel sanatların ve/veya sanat tarihi alanyazınına girmiş sanat eserlerinin anlaşılması ve görsel kültür eğitiminde kullanılması yönünde farkındalık kazandırarak, programın görsel kültür temelli eğitim bağlamında uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim etkinlikleri ile yaşanılan mikro çevreyi değiştirme yönünde çabaların olmasıyla toplumun eğitim dönüşümüne katkı sağlanması, sivil toplum örgütleri ya da vakıflar aracılığıyla, eğitim ortamlarına isteyenlerin eşit ulaşımının sağlaması ve bu açıdan sosyal adaletin sağlanmasına katkıda bulunduğu da ortaya çıkan sonuçlardandır. Ayrıca uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının aile ile etkileşime geçilmesi, ev içerisindeki iletişimin artması ve aile ile kaliteli zaman geçirilmesi ile ilgili isteklilik sağlama gibi amaçlara ulaşmada kullanılabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, Okul dışı öğrenme, Toplum temelli sanat eğitimi, Görsel kültür sanat eğitimi, Eylem araştırması

Sayfa Adedi : 366

Danışman. : Prof. Şeniz AKSOY

DEVELOPİNG AND IMPLEMENTİNG VİSUAL CULTURE BASED VİSUAL ARTS ACTİVİTİES FOR OUT-OF-SCHOOL LEARNİNG PROGRAMS: AN ACTİON RESEARCH

(Ph.D Thesis)

Ceren Tekin Karagöz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2020

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the process of being a lifelong learner as a result of the participation of children and their parents in visual arts education activities and to carry out a program that will provide social transformation in which lifelong learning is brought to the fore by considering the needs of the society in line with individual needs. It also aims to examine the impact of activities carried out in the context of community-based arts education, visual culture art education on families. In this context, the research was designed with action research, which is also a researcher, was considered to examine the impact of community-based arts education and visual culture art education on children and parents. The research was carried out in out of school organisation for 10 weeks between June 12 and August 29, 2019. 8 children and 6 parents participated the research study. "Typical case sampling", which is one of the purposeful sampling types, was used to determine the participants of the research. Interview, observation, and portfolio were used to obtain the research data. In the analysis of the data, the content analysis method, analyzed in-depth, was used. The resulting findings were reduced to the main themes of “Participants' readiness, knowledge and interests in the program”, “Process and outcome evaluations of the program” and “Opinions of the participants, non-participant parents, and employees of the institution about the training program” was caried out. These themes were interpreted within the framework of the sub-objectives of the research and conclusions were reached. The results are discussed by comparing them with the researches in the related literature and then suggestions for theorists and practitioners are presented. As a

result, the developed arts and culture-based visual arts education program; increasing the willingness to be a lifelong learner, providing educational willingness with the difference created in educational environments, understanding visual culture and developing culture of inquiry and interpretation with visual culture education methods, understanding contemporary works, traditional arts and / or works of art that have entered the history of art history and use them in visual culture education to contribute to the education transformation of the society through efforts to change the microenvironment, through educational activities, to provide equal access to those who want to the educational environment through non-governmental organizations or foundations and to contribute to the provision of social justice in this respect, to interact with the family, to increase communication within the home and It can be said that it can be used to achieve goals such as providing willingness to spend quality time with the family.

Key Words : Lifelong Learning, Out-of-school learning, Community-based art education, Visual culture art education, Action research

Page Number : 366

Supervisor : Prof. Şeniz AKSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **v**
ÖZ ..... **vii**
ABSTRACT ..... **ix**
İÇİNDEKİLER ..... **xi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xxiii**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Arka Planı 1
1.2. Problem Durumu 2
1.3. Araştırmanın Amacı 7
1.3.1. Alt Amaçlar **8**
1.4. Araştırmanın Önemi 8
1.5. Varsayımlar 9
1.6. Sınırlılıklar 9
1.7. Tanımlar 9
BÖLÜM II **11**
KURAMSAL ÇERÇEVE **11**
2.1. 21. Yüzyılda Eğitim ve Öğrenme 11
2.2. Yaygın Eğitim 18

2.3. Hayat Boyu Öğrenme.....26
2.3.1.Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Çocuk ve Gençlere Yönelik Eğitim.....**33**
2.3.2. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme.....**37**
2.3.3. Okul Dışı Öğrenme Ortamları.....**42**
2.4.1. Toplum Temelli Sanat Eğitimi.....**47**
2.4.2. Görsel Kültür Temelli Sanat Eğitimi.....**52**
2.5. İlgili Araştırmalar.....57
BÖLÜM III.....**60**
YÖNTEM.....**60**
3.1. Araştırma Modeli.....60
3.2. Eylem Araştırması.....61
3.2.1. Eylem Araştırması Süreci.....**62**
3.2.1.1. Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi.....***64***
3.2.1.2. Eylem Planının Geliştirilmesi.....***69***
3.2.1.3. Gerçekleştirilen Eylem Planı: Etkinlikler.....***74***
3.2.2. Eğitim Ortamı.....**92**
3.2.3. Katılımcılar.....**95**
3.2.3.1 Çalışma Grubu.....***95***
3.2.3.2. Araştırmacının Rolü.....***100***
3.2.3.3. İş Birliği Rolü.....***101***
3.3. Veri Toplama Araçları.....104
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....110
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....112
3.5.1. İnandırıcılık.....**113**
3.5.2. Aktarılabilirlik.....**114**
3.5.3. Tutarlık.....**114**
3.5.4. Teyit Edilebilirlik.....**114**
3.6. Araştırma Etiği.....115
BÖLÜM IV.....**118**
BULGULAR VE YORUM.....**118**

4.1. Hayat Boyu Öğrenme ve Görsel Kültür Temelli Görsel Sanatlar Eğitimi Programının Yaygın Eğitimde (Okul Dışı Öğrenme Ortamında) Uygulanmasına Yönelik Bulgular 119
4.1.1. Aile İçi İlişkiler **120**
4.1.1.1. Tek Renkle Yaşam ***120***
4.1.1.1.1. Süreç Teması *121*
4.1.1.1.2. Sonuç Teması *124*
4.1.1.2. Bağlanmak ***126***
4.1.1.2.1. Süreç Teması *126*
4.1.1.2.2. Sonuç Teması *129*
4.2.1.3. Robotların Anıları ***130***
4.1.1.3.1. Süreç Teması *130*
4.1.1.3.2. Sonuç Teması *133*
4.1.2. Sosyal Hayat Sorgulamaları **134**
4.1.2.1. Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum ***135***
4.1.2.1.1. Süreç Teması *135*
4.1.2.1.2. Sonuç Teması *139*
4.1.2.2. Çok Tüketmek ***140***
4.1.2.2.1. Süreç Teması *141*
4.1.2.2.2. Sonuç Teması *143*
4.1.2.3. Benim Kentim ***144***
4.1.2.3.1. Süreç Teması *144*
4.1.2.3.2. Sonuç Teması *149*
4.1.3. Medya Sorgulamaları **150**
4.1.3.1. Güncel ve Geleneksel İmgeler ***151***
4.1.3.1.1. Süreç Teması *151*
4.1.3.1.2. Sonuç Teması *155*
4.1.3.2. Yenilenmiş Sanat Tarihi ***157***
4.1.3.2.1. Süreç Teması *157*

4.1.3.2.2. Sonuç Teması *160*

4.1.4. Duygular **161**

4.1.4.1. Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler ***162***

4.1.4.1.1. Süreç Teması *162*

4.1.4.1.2. Sonuç Teması *167*

4.1.4.2. Gölgelerle Oynamak ***168***

4.1.4.2.1. Süreç Teması *169*

4.1.4.2.2. Sonuç Teması *171*

4.2. Katılımcı Çocuk ve Ebeveynlerin Uygulanan Görsel Kültür Temelli Yaygın Görsel Sanatlar Eğitimi Programına Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular 173

4.2.1. Toplum ve Görsel Kültür Temelli Görsel Sanatlar Eğitim Programı Teması **173**

4.2.2. Öğrenme Ortamı Teması **187**

4.2.3. Aile Katılımının Etkileri Teması **190**

4.2.4. Deneyim Teması **200**

BÖLÜM V **208**

SONUÇ ve TARTIŞMA **208**

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Sonuçlar 208

5.1.1. Aile içi ilişkiler temasına yönelik sonuçlar; **208**

5.1.2. Sosyal hayat sorgulamaları temasına yönelik sonuçlar; **210**

5.1.3. Medya sorgulamaları temasına yönelik sonuçlar; **211**

5.1.4. Duygular temasına yönelik sonuçlar; **212**

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuçlar; 214

5.2.1. Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı temasına yönelik sonuçlar; **214**

5.2.2. Öğrenme ortamı temasına yönelik sonuçlar; **223**

5.2.3. Aile ile etkinliklere katılım temasına yönelik sonuçlar; **225**

5.2.4. Deneyim temasına yönelik sonuçlar; **232**

ÖNERİLER **235**

6.1. Araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler; 235

6.2. Kurum ve kuruluşlara öneriler; 237
6.3. Ailelere öneriler; 237
KAYNAKÇA **238**
EKLER **263**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Örgün ve Yaygın Eğitim Karşılaştırması* 21
Tablo 2. *Kuruluşlara Göre HBÖ Kaynakları* 29
Tablo 3. *Bamford'un Görsellerden Anlam Kurma Çizelgesi.* 53
Tablo 4 *Araştırmanın Eylem Araştırması Sürecinin Genel Görünümü* 64
Tablo 5. *Eylem Araştırması Etkinlik Planları* 70
Tablo 6. *Katılımcıların Demografik Özellikleri* 96
Tablo 7. *Katılımcıların Haftalara Göre Etkinliklere Devamı* 98
Tablo 8. *Katılımcılara Verilen Takma İsimler* 100
Tablo 9. *Tez İzleme Komisyonu Üyeleri* 102
Tablo 10. *EAGGK Üyeleri* 103
Tablo 11. *EAGGK Üyesi Uzmanlarla Toplantı Tarihleri* 103
Tablo 12. *Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi Esnasında Destek Alınan Uzmanlar* 104
Tablo 13. *Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA) ile Puanlama Yapan Alan Uzmanları* 104
Tablo 14. *Etkinliklerde Gerçekleştirilen Ses Kaydı Süreleri* 107
Tablo 15. *DPA Puanlanacak Ölçütler* 108
Tablo 16. *DPA Ölçütleri* 109
Tablo 17. *Araştırmacı ve Uzmanlar Arasındaki Uyum Analizi Kappa Korelasyon Test Sonuçları* 109
Tablo 18. *İçerik Analizi Alıntı Kaynak Kısaltma Sistemi* 112
Tablo 19. *"Aile İçi İlişkiler" Tema ve Kodları* 120

Tablo 20. *"Tek Renkle Yaşam" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri* 125
Tablo 21. *Katılımcıların "Tek Renkle Yaşam" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri* 125
Tablo 22. *"Bağlanmak" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri* 129
Tablo 23. *Katılımcıların "Bağlanmak" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri* 129
Tablo 24. *"Robotların Anıları" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri* 133
Tablo 25. *Katılımcıların "Robotların Anıları" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri* 134
Tablo 26. *"Sosyal Hayat Sorgulamaları" Tema ve Kodları* 135
Tablo 27. *"Gündelik Yaşamla Yeni Bir Sanat Tarihsel Yorum" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri* 139
Tablo 28. *Katılımcıların "Gündelik Yaşamla Yeni Bir Sanat Tarihsel Yorum" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri* 140
Tablo 29. *"Çok Tüketmek" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri* 143
Tablo 30. *Katılımcıların "Çok Tüketmek" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri* 143
Tablo 31. *"Benim Kentim" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri* 149
Tablo 32. *Katılımcıların "Benim Kentim" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri* 150
Tablo 33. *"Medya Sorgulamaları" Tema ve Kodları* 151
Tablo 34. *"Güncel ve Geleneksel İmgeler" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri* 155

Tablo 35. *Katılımcıların "Güncel ve Geleneksel İmgeler" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri* 156
Tablo 36. *"Yenilenmiş Sanat Tarihi" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri* 160
Tablo 37. *Katılımcıların "Yenilenmiş Sanat Tarihi" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri* 161
Tablo 38. *"Duygular" Tema ve Kodları* 162
Tablo 39. *Dorothea Lange, "Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler" Etkinlik Yaprağı 1. Fotoğraf Analizi* 164
Tablo 40. *Henri Cartier- Bresson, "Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler" Etkinliği 2. Fotoğraf Analizi* 165
Tablo 41. *Ara Güler, "Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler" Etkinliği 3. Fotoğraf Analizi* 166
Tablo 42. *"Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri* 167
Tablo 43. *Katılımcıların "Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri* 168
Tablo 44. *"Gölgelerle Oynamak" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri* 172
Tablo 45. *Katılımcıların "Gölgelerle Oynamak" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri* 172
Tablo 46. *Toplum ve Görsel Kültür Temelli Görsel Sanatlar Eğitim Programı Teması, Alt Tema, Kategori ve Kodları* 174
Tablo 47. *Öğrenme Ortamı Teması, Alt Temaları ve Kodları* 188
Tablo 48. *Aile Katılımının Etkileri Teması, Alt Temaları ve Kodları* 191
Tablo 49. *Deneyim Teması Alt Tema, Kategoriler ve Kodları* 201

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Keidanren, Toplum 5.0. 13
Şekil 2. Yüzyıl becerileri çerçevesi 15
Şekil 3. OECD Öğrenme Pusulası 2030. 16
Şekil 4. Hayat boyu öğrenen olan bireylerin özellikleri 24
Şekil 5. Hayat boyu öğrenmenin dört ana döngüsü 30
Şekil 6. Hayat boyu öğrenen olan bireylerin özellikleri. 31
Şekil 7. Türkiye ve OECD üye ülkeleri yaygın eğitim katılım istekliliği. 40
Şekil 8. Görsel kültür öğretiminin bileşenleri. 56
Şekil 9. Eylem araştırması döngüsü. 63
Şekil 10. Eylem araştırması basamaklarıyla geliştirilen eğitim modelinin ana ögeleri. 65
Şekil 11. Hayat boyu öğrenme kapsamında hazırlanan "Aile ile Eğitim" modelinin teorik ve uygulamaya yönelik bilgilendirme grafiği. 68
Şekil 12. Eylem araştırması toplum temelli sanat eğitimi kodları. 71
Şekil 13. Eylem araştırması görsel kültür sanat eğitimi kodları 72
Şekil 14. Toplum temelli sanat eğitimi ve görsel kültür sanat eğitimi kodlarının etkinlikler ile ilişkisi. 73
Şekil 15. Pieter Bruegel the Elder, Flemenk Atasözleri, 1559, Tahta pano üzerine yağlıboya, 163x117 cm, Gemäldegalerie, Staatliche Museen zu Berlin 74

Şekil 16. Cildo Meireles, Kırmızı Vardiya I: Empoze (detay), Enstelasyon, 1967–84, Fotoğraf: Tate Photography, Inhotim Centro de Arte Contemporânea, Minas Gerais, Brezilya 76
Şekil 17. Cj Hendry, Pantone, Enstelasyon, 2017, Fotoğraf: Andy Romer .. 76
Şekil 18. Sea Hyun Lee, Kırmızılar arasında, Keten üzerine yağlıboya, 2015, 70x130 cm, Hakgojae Gallery. 77
Şekil 19. Andreas Gursky, Amazon, 2016, Fotoğraf. 79
Şekil 20. Chiharu Shiota, Nefes ve ruh, 2008, eski ayakkabılar ve kırmızı ip, Fotoğraf: Sunhi Mang, The National Museum of Art, Osaka, Japonya 80
Şekil 21. Nam June Paik, Andy Warhol, 1994, Düzenleme, Fotoğraf: Helge Mundt.. 82
Şekil 22. Nathaniel Mellors & Erkka Nissinen, The Aalto Native, 2018, Kiasma, Finlandiya. Fotoğraf: Ceren Tekin Karagöz. 82
Şekil 23. Murat Palta, Dünyayı kurtaran adam, 2015, Fine art kağıt üzerine mono baskı, 85x60 cm, Özel koleksiyon. 84
Şekil 24. Şehnâme-i Murad adlı eserde Sultan III. Murad'ı Mudanya İskelesi'nde tasvir eden bir minyatür 84
Şekil 25. Ara Güler, Afrodisias keşifler, Aydın, 1958, Fotoğraf. 86
Şekil 26. Dorothea Lange, Göçmen Anne, 1936, Fotoğraf, Nipomo, California. 86
Şekil 27. Henri Cartier-Bresson, St. Lazare Garı'nın arkasında, Paris, 1932, Fotoğraf, Henri Cartier-Bresson/Magnum Photos, courtesy Fondation Henri Cartier-Bresson. 87
Şekil 28. Julie Mehretu, Empirical construction-İstanbul, 2003, Tual üzerine akrilik ve mürekkep, 304.8 x 457.2 cm, Julie Mehretu Koleksiyonu. 88
Şekil 29. Grant Wood, Amerikan Gothik, 1930, Tual üzerine yağlıboya, 78 × 65.3 cm, Wood Graham Beneficiaries/ VAGA, New York, NY yeniden üretimi Jesse John Hunniford, 2011, Fotoğraf. 90

Şekil 30. Kara Walker, Karartma: Silinen o zaman ve Şimdi Maibaum, 20 siyah kağıt figürü, 2009, Fotoğraf: Kristi Malakoff, National Portrait Gallery. 92
Şekil 31. Vakıf binası genel yapı planı ve eğitim alanlarının görünümü 94
Şekil 32. Görüşme verilerinin iki kodlayıcı tarafından kodlanmasından bir kesit. 111
Şekil 33. Nitel verilerin çözümlenme ve yorumlanması süreci..... 117
Şekil 34. Araştırma bulguları tema ve alt temaları. 119
Şekil 35. KA 1'in sanat eseri. 121
Şekil 36. KA 3 sanatsal çalışma görseli. 122
Şekil 37. KA 4'ün sanat eseri 122
Şekil 38. Bağlanmak etkinliği duyguların bağlarını simgeleyen kırmızı iplerin iki kasnak arasında dolanmış son görünümü. 127
Şekil 39. Bağlanmak etkinliği duyguların bağlarını simgeleyen kırmızı iplerin iki kasnak arasında dolanmış son görünümü. 127
Şekil 40. Bağlanmak etkinliği kendilerine yazılan mesajların ya da onlar hakkındaki duyguların bulmaları. 128
Şekil 41. Bağlanmak etkinliği anonim mesajları. 129
Şekil 42. KA 6'nın "Robot Aşçı Dede" sanat eseri 131
Şekil 43. KA 2'nin "Robot Baba" adlı sanat eseri 131
Şekil 44. KA 4'ün "Robot Büyükanne" sanat eseri 132
Şekil 45. KA 2'nin sanat eseri. 137
Şekil 46. KA 3'ün sanat eseri 138
Şekil 47. Çok Tüketmek etkinliği topluluk ortak sanat eseri 141
Şekil 48. Benim Kentim etkinliği sonunda kentlerin kitap hali. 144
Şekil 49. KA 1'in kentlerinin birinci ve ikinci katmanı 146
Şekil 50. KA 1'in kentinin üçüncü katmanı 146

Şekil 51. KA 1'in benim kentim etkinliği gelecekte birlikte yaşamak istedikleri kentin genel görünümü..... 147
Şekil 52. KA 2'nin kentlerinin birinci ve ikinci katmanı..... 147
Şekil 53. KA 2 benim kentim etkinliği gelecekte birlikte yaşamak istedikleri kentin genel görünümü..... 148
Şekil 54. KA 2'nin kentlerinin üçüncü ve dördüncü katmanı..... 148
Şekil 55. Ç3, etkinlik sanat eseri..... 153
Şekil 56. Ç4a, etkinlik sanat eseri..... 153
Şekil 57. E2, etkinlik sanat eseri..... 154
Şekil 58. E1 etkinlik sanat eseri..... 158
Şekil 59. Ç5 etkinlik sanat eseri..... 159
Şekil 60. E2 etkinlik sanat eseri..... 159
Şekil 61. KA 6'nın sanat eseri..... 170
Şekil 62. KA 2'nin sanat eseri..... 170
Şekil 63. KA 3'ün sanat eseri..... 171
Şekil 64. Ortaya çıkan temaların ilişkisi..... 173

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
AGE	The European Older People's Platform
BELMEK	Belediye Meslek Edindirme Kursları
ÇYEGM	Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü
DPA	Dereceli Puanlama Anahtarı
EAGGK	Eylem Araştırması Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi
EGD	Eğitsel Gelişim Dosyası
HBÖ	Hayat Boyu Öğrenme
HBÖGM	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HEM	Halk Eğitimi Merkezi
ILNFE	Innovation in Literacy and Non Formal Education
İSMEK	İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
TİK	Tez İzleme Komitesi
TTSE	Toplum Temelli Sanat Eğitimi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın arka planı, problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Araştırmacının doktora eğitimi öncesinde Danimarka'da okul dışı öğrenme ortamları, hayat boyu öğrenme ve yaygın eğitimde alternatif bir alan olan Nicolai for Børn isimli sanat eğitimi veren kurumda Avrupa Gönüllü Hizmetiyle bulunduğu süreçte, çocukların ebeveynleri ile görsel sanatlar etkinliklerine dahil olduklarını gözlemlemesi ile ortaya çıkan fikirler araştırmanın konusunun ilk sinyallerini vermiştir. Bu bağlamda Türkiye'de çocukların ve ebeveynlerin bir araya gelerek, birlikte görsel sanatlar etkinlikleri yapmaları fikri ortaya çıkmıştır. Hayat boyu öğrenme, genellikle yetişkin eğitimi olarak algılanmasına karşın bir bireyin deneyimlerine ve çevresiyle olan iletişimine dayanan süresiz bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Başka bir deyişle, hayat boyu öğrenme bireylerin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek etkileşime girdiği ve eleştirel düşünerek, kendi bakış açılarını geliştirdiği bir alandır. Ayrıca çocuk ve ebeveynlerin farklı ailelerle bağlantılar kurabilecekleri, farklı öğrenme ortamı sunan organizasyon ve gruplarla bir araya gelmesinin bir yandan hayat boyu öğrenme bağlamında yetişkinlere katkı yaparken diğer yandan da çocukların eğitiminde farklı bir model oluşturabileceği değerlendirilmiştir.

Doktora tez döneminde danışman hocam, kendisinin de ilgisini çekmesi ve danışmanımın atölye derslerinde güncel sanatçıların eser analizleri üzerinden yürüttüğü resim atölye derslerinde edindiğim deneyimler ile bu konu üzerine çalışılabileceğini belirtmiştir. Ardından hayat boyu öğrenme kapsamında yürütülen çocuk-ebeveyn görsel sanatlar

atölyeleri üzerine yapılan ön araştırmalarla konunun son zamanlarda yurt dışında ilgi görmeye başladığı, ancak Türkiye'de çok bakir bir alan olduğu fark edilmiştir. Böylece hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitimde alternatif bir yöntem olarak geliştirilen, toplum temelli sanat eğitimi ve görsel kültür temeli görsel sanatlar eğitimi programı uygulamalarına yönelik bir çalışma yürütmek fikri, tez konusu belirleme sürecinde Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinden Prof. Dr. Vedat Özsoy tarafından ortaya atılmıştır. Dr. Özsoy yaygın eğitim bağlamında okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanabilecek, farklı grupların karşılaşmaları ve birbirlerinden öğrenirken, çağın gerektirdiği görsel sanatlar ve tasarım eğitimi uygulamalarına temel oluşturacak bir programın hazırlanmasının yararlı olacağına ve özgün sonuçlar ortaya koyabileceğine ilişkin görüşlerini belirtmiş ve yol göstermiştir. Bu araştırma, ortaya konan önerinin diğer tez izleme komitesi üyelerince de paylaşılması üzerine yukarıda belirlenen hedef doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

1.2. Problem Durumu

İnsanın yetişmesinde ve gelişmesinde eğitimin payı büyüktür. Bireyin kendi yaşamını nitelikli bir düzeyde, kendi ilgi, yetenek ve kapasitesine uygun olarak sürdürebilmesi için iyi ve doğru bir eğitim alması önemlidir. Böyle bir eğitim tanımlaması içerisinde onun ruh ve beden sağlığını koruyucu, seveceği, ilgi duyacağı ve her yaşta kendisini sürekli yenileyip geliştirebileceği, toplumsal olduğu kadar küresel niteliği de olan bir yetişme sürecini düşünmek gerekir. Böyle bir eğitim tanımlamasının biri diğerinden önemli olmayan bir çok ögesi vardır. Kültür ögesi de bunlardan biridir.

Kültür kavramı antropolog Edward Tylor tarafından 1871'de ilk kez tanımlandığından bugüne pek çok değişime uğramıştır (Burke, 2006). Günümüzde kültürü açıklayan pek çok kuramcı ve farklı kuram olmasına rağmen kültür tanımı benzer sınıflandırmalar altında toplanmaktadır. Tylor'a göre kültür "toplumun bir üyesi olarak insanın edindiği inanca, sanata, ahlâka, hukuka, özel yeteneklerine ve alışkanlıklarına yönelik içerikleri barındıran karmaşık bir bütündür" (Tylor, 1920, s. 1). Güvenç (2007, s. 15)' e göre de "kültür toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan, birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini, hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine almaktadır". Yapılan tanımların hem farklılıklar hem de benzerlikler göstermesinden de anlaşılabileceği gibi kültürler, farklı hızlarda ya da şekillerde sürekli

değişim halindedir. Ancak Tylor (1920), Mitchell (1995), Mirzoeff (1998a) gibi kültür kuramcılarına göre kültürü oluşturan birey ve kurumlar, bu değişimlere uyum sağlamakta zorlanabilmektedirler. İnsan, doğduğu andan itibaren kültür tarafından yoğrulan ve belli bir sosyal kişilik kalıbına giren bir yapıya sahip olduğu için değişime karşı koyma eğilimindedir (Güvenç, 2007). Bu noktada sanat devreye girmektedir. Kültürler sanat ile değişime daha kolay uyum sağlamaktadır. Sanatın tüketimi açısından da kültür yeni değil deneyimli olan büyük izleyicinin baskısıyla değişim gösterir. Bu nedenle günümüzde, kültür sadece azınlığın az sayıda kişi ve gelecek için koruduğu bir şey değil, kitlesel sanatları da içeren, genişleyen bir çerçeve içindeki iletişimin muhtemel biçimlerinden biri olmaktadır (Alloway, 2011, s. 759). Kitlesel genişlemenin ve iletişimin hızlı bir değişim içine girmesi ve teknolojik, kültürel ve sosyal alanlardaki gelişme ve değişimlerin büyük bir hızla oluşması; beraberinde sosyal adalet, fırsat eşitliği gibi kavramlar üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler bırakmaktadır.

Barnard (2010), Bennet (2013), Mitchell (1995), Mirzoeff (1998a), Tavin ve Housman (2004), Lepert (2009) gibi sosyal bilimcilerin kültürün teknoloji ile hızla yaygınlaşabilen sosyal medya araçları, görseller, piktogramlar ve eğitim ile geniş kitlelere aktarıldığını belirtmektedirler. Kuramcılar kültürlerin dünya üzerinde yaşayan geniş kitleler tarafından benzer şekillerde algılanmaya ve kültür pratiklerinin aynı doğrultuda değişim göstermeye başlamasının bu teknolojik gelişmelerin sonuçları olduğunu düşünmektedirler. Endell, 1897 yılında yazdığı bir denemesinde kültür ve sanat ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır; sanat eserinden keyif almak, anlamak ve onu tam olarak beğenmek için kültür ve eğitim gerekir. "Görsel biçimin beğenisi de elde edilmesi gereken bir şeydir. Onu görmeyi öğrenmeli ve kendimizi gerçekten biçime sokmalıyız. Gözlerimizi nasıl kullanacağımızı öğrenmeliyiz" (Endell, 2011, s. 81). Bu nedenle sanatı öğretmek ve geniş kitlelere çok küçük yaşlardan itibaren aktarmak için, insanların sanat ile kültür pratiklerini her yaşta hayata geçirebileceği ve gelecek kuşaklara aktarabileceği ortamlar yaratmaya yönelik çabalar önemlidir. Ayrıca sanat, sanatı ortaya çıkartan kültür ve sanat eğitimi gündelik hayatın çok önemli yönlerini oluştururlar (Stankiewicz, 2009). 1950 ve 60'larda Pop sanatın yüksek ve düşük sanat terimlerinin bariyerlerini kırması gibi görsel kültür pedagojisi de sanat eğitiminde görseli kültür bağlamında ele alarak, günlük yaşam ile sanat eğitimdeki bariyerleri kırmaya başlamıştır (Patton, 2005, s. 77).

Eğitim kavramı kültürün tanımı gibi her dönem pek çok kuramcı tarafından farklı şekillerde, kendi dünya görüşlerine göre değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bunun nedeni her çağın değişen ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim içeriğinin ve felsefesinin değişmesidir. Günümüzde eğitim insanın kültürel, ekonomik ve sosyal yaşam kalitesini artırmayı ve toplumların benzer kültürlere sahip olmalarını amaçlayan çok büyük ve pek çok kurumu olan bir temel unsurdur (Althusser, 2003). Görsel sanatlar eğitimi de kültürün temel ögelerinden biri olarak yaşantılarımıza canlılık veren, bizi hassas kılan, kim olduğumuza ve neye inandığımıza ilgi duymamıza ve toplumumuzu aynaya yansıtmamıza yardımcı olan bir yapıdır (Özsoy, 2007, s. 43). Ancak "Eğitim" kelimesi pek çok kişide okul ve okula giden çocuk imgelerini çağrıştırmaktadır. Aksine eğitim oldukça karmaşık ve çok yönlüdür, bu nedenle yalnızca örgün eğitim veren kurumlar ile sınırlandırılamaz. İnsanlar doğdukları andan itibaren öğrenme sürecine başlarlar ve bu süreç hayat boyu devam eder. Bu nedenle eğitim etkinlikleri bir öğrenme süreci olarak hiç bitmeyen ve temel yaşam hakkının bir bileşeni olarak ele alınmalı ve buna yönelik örgün eğitimden farklı ve çeşitli ortamlar ve programlar oluşturulmalıdır (Darkenwald & Merriam, 1982).

21. yüzyılda "okul eğitimi" bireylerin gelişimleri için tek kaynak olarak yetersiz kalabilmektedir ve 20. yüzyıldan beri sıkça konuşulan hayat boyu eğitim gelişmiş ülkelerde olduğu gibi günlük hayatın içerisine entegre edilerek, yaygın eğitim programlarına ağırlık verilmeli ve günümüz koşullarında önemi daha iyi anlaşılmalıdır (Thompson, 1983). İnsanları hayata hazırlayan eğitimde sanat her zaman önemli olmuştur. Burada sanatın, insanlığın mirasını, bu kültürel yönünü kullandığı görülür (Özsoy, 2007, s. 50). Bu nedenle sanatı öğretmek ve geniş kitlelere çok küçük yaşlardan itibaren aktarmak, insanların sanat ile kültür pratiklerini her yaşta hayata geçirebileceği ve gelecek kuşaklara aktarabileceği ortamlar yaratmaya yönelik çabalar önemlidir.

Bu araştırmada yukarıda sözü edilen kültür, sanat ve sanat eğitiminin tüm topluluklar için gerekliliğinin yanı sıra, ülkemizde Yaşam Boyu Öğrenme ya da Milli Eğitim Bakanlığının (MEB, Haziran, 2010/2633) resmi adlandırması ile Hayat Boyu Öğrenme biçiminde karşılığını bulan; resmi ve resmi olmayan yaygın eğitimi de içine alan bir eğitim ve öğretim modeli üzerinde durulmuştur. Hayat boyu eğitim 1920'lerde kavramsallaşmaya başladığından beri pek çok kültürde önemini sürekli artırarak günlük yaşamın bir parçasını (Yıldırım, 2009, s. 3) ve yaygın eğitimin en önemli ayaklarından birini oluşturmaktadır. Bilim ve teknolojinin hızlı ve kapsamlı değişimi her alanda yeni talepler oluşturmaktadır.

Bu gelişim ve değişime uyum sağlama, sadece okulda ve okul döneminde öğrenilen bilgilerle mümkün olmadığından, kişinin kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) ile sağlıklı bir şekilde yürütülebilmektedir (Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 2009). Ancak bütün dünyada yaygın eğitimin faaliyet alanının ve hedef kitlesinin çok geniş olması, yaygın eğitim hizmetlerinin tek bir bakanlık veya kurum tarafından yürütülmesini zorlaştırmaktadır. Türkiye'de başta MEB olmak üzere, hayat boyu öğrenme kapsamında doğrudan ya da dolaylı çalışmalar yapan birçok kamu, özel ve sivil toplum kuruluşu bulunmaktadır (ÇYEGM, 2009, s. 14).

1970'lerde UNESCO'nun politikası olan hayat boyu öğrenme 1970'ler ve 1980'lerde, OECD gibi bazı ekonomik kuruluşlar başta olmak üzere bütün kurumlar ve eğitim politikacıları arasında sürekli eğitim kavramı olarak yaygınlaşmıştır. Eğitim sistemlerinin veremediği ve karşılayamadığı kimi niteliklerin varlığının farkına varılması, bir önceki yüzyılın okula yüklediği anlamları değiştirmeye başlamış ve sanayileşme çağından bilgi çağına geçilirken eğitimin bundan etkilenmesi kaçınılmaz bir süreç olarak karşımıza çıkmıştır (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012). Bu nedenle 80'li yıllarda büyük kurum ve kuruluşlar örgüt yapılarında değişikliğe giderek bünyelerinde eğitim birimleri kurmaya başlamışlardır (Bozdemir, 2009, s. 4). Türkiye'de bu çabanın içerisine girmiş ve pek çok kurum ve kuruluş HBÖ kapsamında eğitim faaliyeti yürütmüştür. Özellikle MEB (1994)' e bağlı Hayat Boyu Eğitim Genel Müdürlüğü'nün kurulması, bununla da çalışmaları tek merkezden yürütmeyi planlaması bu çabanın en büyük göstergelerinden biridir. Ancak HBÖ ve yaygın eğitim denilince akla gelen kurumların başında Halk Eğitim Merkezlerinin gelmesi ve burada verilen kurslara devam eden bireylerin büyük çoğunluğunun 15 ve üzeri yaş gruplarından gençler ve yetişkinlerden oluşması HBÖ'nün felsefesinin varoluş amacını yerine getirmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca bu kursiyerlerin birinci önceliği acil ihtiyaca dönük meslek edindirme kurslarına devam etmek yönündedir (Yıldırım, 2009).

MEB'in dışında HBÖ programlarının yaygın eğitim olarak uygulandığı Ankara Büyükşehir Belediyesi El Becerileri ve Meslek Edindirme Kursları (BELMEK), İstanbul Büyükşehir Belediyesi Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (İSMEK) gibi belediyelerce açılan diğer kurslarında da yaş ortalaması oldukça yüksektir. Bu kuruluşlarda eğitim alan kursiyerlerin çoğunluğunu emeklilik sonrası zaman geçirmek ve bir şeyler öğrenmek isteyen ya da çalışmayan yetişkinlerin oluşturduğu ve bu bireylerin kursları hobi ya da meslek edinmek amacıyla tercih ettikleri görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun

(TÜİK) verilerine göre 1999/2000 öğretim yılından 2019/2020 öğretim yılına kadar pek çok kurs açılmasına rağmen el sanatları dışında sanat alanlarına yönelik kursların azlığı dikkat çekmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) tarafından verilebilecek durumda olan 3524 kurs bulunmaktadır. Bu programlardan sanat ve tasarım modülünde yürütülebilecek 29 öğretim programı bulunmaktadır (HBÖGM, 2020). Avrupa Birliği (AB), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi kuruluşların yaptıkları çalışmalar dikkate alındığında bu rakamlar yaygın eğitimde HBÖ kapsamında çalışmaların ve araştırmaların artırılması gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca UNICEF, OECD gibi uluslararası ortaklıklar ve AB üyeliği olan ülkelerin özellikle HBÖ sistemlerinin uygulanmasında etkili oldukları göze çarpmaktadır (Lee, Thayer & Madyun, 2008).

Hayat boyu eğitim ve öğrenme bir ülkenin çeşitli yaş gruplarına yönelik olarak, o grupların gerek bir meslek edinmesini gerekse var olan mesleğinin yanı sıra bir başka mesleği de öğrenmesini ya da hobi amaçlı bir eğitimi içermek durumundadır. Bu eğitimi veren resmi ya da özel kurum ve kuruluşların da buna göre yapılanması gerekir. Gerçek yaşamda zaten bir ihtiyacı karşılamak üzere –ki bu bir meslek edinme amaçlı olabileceği gibi hobi ya da serbest zamanları değerlendirme amaçlı da olabilir- insanların ücret ödeyerek çeşitli özel kurslara gittiği bilinmektedir. Sağlıklı bir toplumun inşasında bireylerin tekrarlara dayanan yaşamdan uzaklaşmasını ve daha verimli olmasını sağlamak devletin görevleri arasındadır. Gelişmiş ülkelerin yurttaşlarının hayatlarını ruhsal ve bedensel açıdan sağlıklı bireyler olarak sürdürebilmeleri için çok zengin ve çeşitli eğitim programları uygulayan resmî kurumları inşa ettirdikleri bilinmektedir. Ülkemizde de gerek Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlıkları, gerekse belediyeler bu görevi yerine getirmek üzere çeşitli kurumları oluşturmuşlardır. Bu kurumlarda ve özel girişim olarak bazı kuruluşlarda hazırlanmış programlarla çeşitli eğitimler verilmekte, uygulamalar yaptırılmaktadır.

Halk Eğitim Merkezlerinde, belediye kurslarında ve diğer bazı özel kuruluşlarda uygulanan yaygın eğitim ve hobi programlarının kapsamı, niteliği, günümüz koşullarına göre önceden hazırlanmış bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediklerinin bilinmesi ve ne kadar çağdaş ve bilimsel oldukları önem arz etmektedir. Sanat ve el sanatları ağırlık programlar uyguladıklarını belirten bu kurum ve kuruluşlarda verilen özellikle görsel sanatlar ve tasarım alanlarının yaygın eğitimi ve öğretimi üzerinde durmak gerekmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki yaygın eğitim

kurumlarında ve özel kurslarda uygulanabilecek, çağdaş bir yaygın eğitim programının sanat ve tasarım alanlarını temel alarak hazırlanması ve bir pilot uygulamasının yapılması yararlı olacaktır.

Görsel kültür, sanat eğitimi alanı içerisinde önemli bir ortak terim haline gelmiştir (Sweeny, 2006, s. 294). Ruff'da (ataran Higgins, 2014) gelecekte okuryazar olarak değerlendirme ölçütünün, okumayı bilmek ile değil görseli okuyabilmek ile ölçüleceğini söylemiştir. Bu nedenle görsel kültürün sanat eğitimine dahil edilmesi ve buna yönelik eğitim ve öğretim ders programlarının geliştirilmesi ve sanatın düzenli bir şekilde pek çok kanalla bireye ulaştırılması sağlıklı bireyler ve toplumlar yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Yaygın eğitimin hayat boyu öğrenme kapsamında incelendiğinde genelde yetişkin eğitimi kapsamında ele alındığı, bu amaca yönelik hizmetlerini yürüttüğü ve bu doğrultuda kurumların oluştuğu ve program içerikleri hazırladıkları görülmektedir (Thompson, 1983). Aksine çocuklara yönelik hayat boyu öğrenme uygulamalarının artırılması ve yaygın eğitim kurumlarının da bu amaca yönelik programlar geliştirerek, bu programları hayata geçirmeleri büyük önem taşımaktadır. Günümüzde bilim, teknoloji ve iletişim alanlarındaki hızlı gelişmeler de program geliştirme çalışmalarının sürekli olmasını, araştırma ve geliştirme çalışmalarının devamlılık arz ederek sürdürülme gerekliliğini doğurmaktadır (Demirel, 2015, s. 63). Tüm bu nedenlerden dolayı görsel sanatlar eğitiminin resmi okul sistemindeki kadar yapısal olmayan, ancak doğal yollarla öğrenme gibi de olmayan (informal), kısmen yapılandırılmış bir öğrenme (non-formal) ortamında da bilimsel ve çağdaş bir eğitim program ile gerçekleştirilmesinin zorunlu olduğu unutulmamalıdır. Bu tür yarı yapılandırılmış diyebileceğimiz eğitimler Halk Eğitim Merkezlerinin yanı sıra, çeşitli kültür merkezleri, vakıflar ve dernekler yoluyla da verilebilmektedir. Bu gerekçelerle araştırma görsel sanatların yaygın eğitimine yönelik olarak tasarlanmış, geliştirilen program bir okul dışı öğrenme ortamında uygulanmış, süreci ve sonuçları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile okl dışı öğrenme programları kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarında ve görsel kültür kuramı kapsamında hazırlanan görsel sanatlar eğitimi modelinin yaygın eğitim veren kurumlarda uygulanması ve değerlendirmesi amaçlanmıştır.

1.3.1. Alt Amaçlar

1. Okul dışı öğrenme programları ve görsel kültür kuramı kapsamında hazırlanan yaygın görsel sanatlar eğitimi programı etkinliklerinin uygulama sonuçları nasıldır?
2. Katılımcı çocukların ve ebeveynlerin okul dışı ortamda gerçekleştirilen görsel kültür temelli yaygın görsel sanatlar eğitimi programının uygulama süreci ve ortamı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada Türkiye'deki okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanabilecek, çağın gerektirdiği görsel sanatlar ve tasarım eğitimi uygulamalarına temel oluşturacak bir programın hazırlanmasına odaklanılmıştır. Bu kapsamda dünyadaki HBÖ sistemlerinin gözden geçirilmesi, Japonya, Güney Kore, Danimarka, İngiltere, Finlandiya gibi AB üyeliği olan ülkelerde bulunan okul dışı öğrenme kapsamında esnetilebilir etkinlikler ve Türkiye'deki mevcut durum incelenmiştir. Gerçekleştirilen incelemeler neticesinde Türkiye'de, görsel sanatlar eğitimi bağlamında okul dışı öğrenme programlarına yönelik yaşantı merkezli ve disiplinler arası yaklaşıma uygun programların bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırma eğitim durumları boyutunda katkı sağlamak ve bundan sonra gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmaları için bir temel oluşturmak bakımından önem taşımaktadır.

Özellikle daha önceki eğitim yaşamlarında kendilerine olan güvenleri törpülenmiş ebeveynlere; ikinci bir şans vermek önemli bir adımdır. Hangi düzeyde olursa olsun öğrenenlerin motive olmasını destekleyecek etkinliklerle çocuk ve ebeveynleri destekleyecek atölyeleri yaygınlaştırmak önemlidir. Çocuk ve ebeveynlerin birlikte katılım gösterdiği bu araştırmayla aile bireylerinin birbirinin entelektüel gelişimiyle ilgilenerek, kaliteli iletişim kurmalarının ve üretimler yapmalarının hayat boyu nesiller arası ilişkileri değiştireceği düşünülmüştür. Bu bağlamda bireylerin kültürel değişimle hayat boyu öğrenen olma yolunda önemli bir adım attıkları da söylenebilir.

Bu programın eğitilenlerin yalnızca örgün eğitimin sınırlılıkları içinde kalmalarını engelleyecek bir yapıda olması ve geniş halk kitlelerine ulaşabilmesinin sağlanması önem arz etmektedir. Gerçekleştirilen etkinliklerin farklı bir öğrenme ortamında ve teknik malzeme ile eğitimin katılımcıları teşvik ettiği, kendi ilerleme ve gelişimlerini

destekleyeceği de öngörülmektedir. Yaygın eğitim kurumlarına yönelik hazırlanan bu görsel sanatlar eğitimi etkinliklerinin uygulanmasından elde edilen verilerin kurumlara yol göstereceği ve farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Alanyazın taramalarından ve kurumların resmî web sitelerinden elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya dahil olan kurum ve bireylerin gönüllü olarak araştırmaya katıldıkları varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya dahil olan bireylerin uygulama sürecinde içtenlikle ve gerçeği yansıtacak şekilde davrandıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma pkul dışı öğrenme programları bağlamında incelenen kurumlar ile çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik görsel kültür kuramına dayalı olarak geliştirilen görsel sanatlar ve tasarım eğitimi programı ve program ile ilgili verilerle sınırlıdır.
2. Geliştirilen program toplum temelli sanat eğitimi ve görsel kültür sanat eğitimi çerçevesinde, çocuklar ve ebeveynleri için okul dışı öğrenme programı olarak sınırlandırılmıştır.
3. 12 Haziran - 29 Ağustos 2019 tarihleri arasında 10 adet etkinliğe katılan 8 çocuk ve 6 aileyle gerçekleştirilen uygulamalarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yaygın (Non-formal) Eğitim: "Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunmuş bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan etkinliklerinin tümünü içermektedir" (Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2010, Madde 3).

Hayat (Yaşam) Boyu Öğrenme: “Kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliğidir” (HBÖGM, 2014).

Okul Dışı Öğrenme: Sınıfın dört duvarı dışında yapılan bütün etkinlikleri içeren, halkın ilk elden daha fazla etkinliği deneyimleyerek, öğrenme ile hep etkileşim halinde olmasını sağlayan öğrenme sürecidir (Şen, 2019).

Toplum Temelli Sanat Eğitimi: Topluluk sanatlarını, yaşanılan yerde ister psikolojik ister toplumsal ya da politik olsun farklı derecelerde değişim yaratmak için bir vasıta olarak gören sanat etkinlikleridir (Bishop, 2018).

Görsel Kültür: Görsel kültür, görsel ve sözlü işaretlerin görme ve gösterme gibi günlük uygulamalarda temsil ve imgenin görselliğinin sosyal yapısı hakkında , sanat tarihi, estetik disiplinleri, medya çalışmaları gibi farklı disiplinler aracılığıyla temel prensipleri ve sorunları güncel bir şekilde dile getiren bir araştırma alanıdır (Mitchell, 2002).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya yönelik ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. 21. Yüzyılda Eğitim ve Öğrenme

Eğitim, "bireylerin davranışlarının değişim sürecidir" (Tyler, 1949, s. 4). Aynı zamanda toplumun kültür, bilgi, inanç, beceri ve değerler gibi unsurların kendisinden sonra gelenlere aktarılması süreci olduğu da söylenebilir (Çüçen, 1999). Bir bakıma eğitim, "gelecek yaşam için hazırlık değil, bir yaşam sürecidir" (Dewey, 1897, s. 7). Öğrenme ise, yaşantı sonucu meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranışın yeterliliğinde nispeten kalıcı ve sürekli değişimin meydana gelmesi (Filiz, 2006; Ulusoy, 1990) ve davranış değişikliğinin gözlemlenebilir olmasıyla sağlanmaktadır (Bacanlı, 2018). Eğitim ve öğrenme tanımları incelendiğinde, eğitimin bir toplum için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu ve toplumun gelişmesi ve kalkınması için olumlu katkılarının olduğu (Güven & Özerbaş, 2018), öğrenmenin ise bireyin dünyayı anlama çabasının bir ürünü olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2005). Bu bağlamda eğitimin ve öğretimin sistematik bir şekilde ve belli programlarla yürütülmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Eğitim sürecindeki faaliyetlerin sürekli olarak takibi ve irdelenmesiyle eğitim sistemi ve program geliştirme çalışmaları bu sürece dair gerçekçi adımlar atılmasına imkân sağlamaktadır (Fidan, 2012, s. 2-3).

Coombs ve Ahmed (1973, s.17-22) UNICEF raporunda eğitimi üç kavrama indirgeyerek:

a) İlköğretimden üniversiteye, özel konularda ve kurumlarda hiyerarşik olarak yapılandırılmış ve kronolojik olarak derecelendirilmiş öğretim ve mesleki yetiştirmenin sağlandığı "örgün eğitim",
b) Bireylerin çevrelerindeki günlük deneyimlerden, eğitsel etkilerden ve kaynaklardan, aileden, komşulardan, işten, oyunlardan, pazar yerinden, kütüphaneden ve kitle iletişim araçlarından tutumlar, değerler, beceriler ve bilgileri yaşam boyu edinme süreci olan "örtük eğitim",

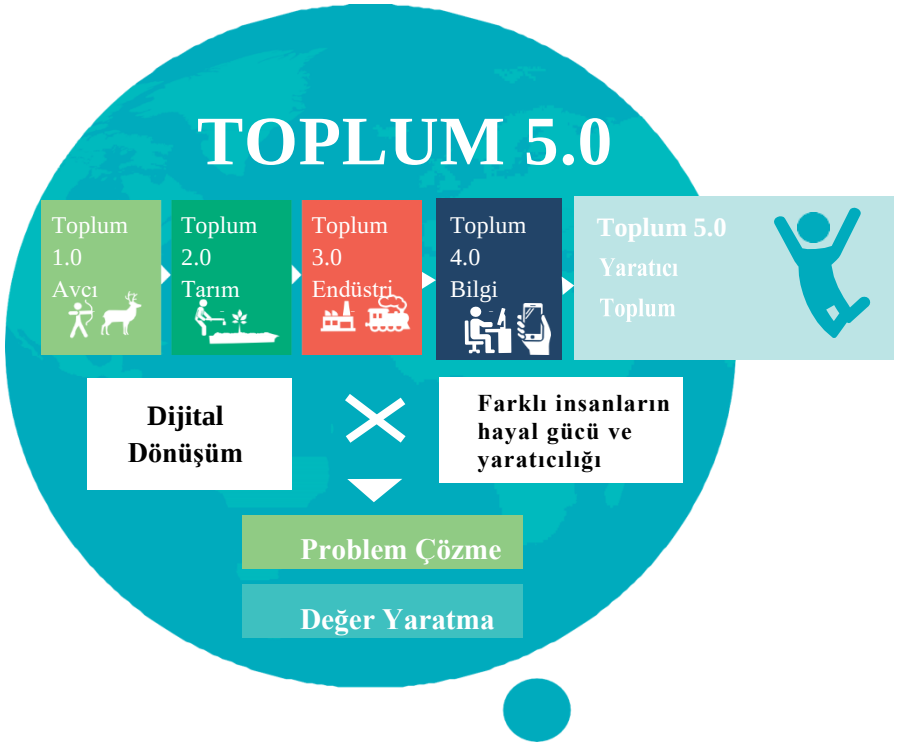
c) Belirli bir gruba belirli amaçlarla var olan örgün eğitim sisteminin dışında bağımsız olarak ya da daha geniş etkinliğin önemli bir parçası olarak düzenlenmiş bir eğitimsel etkinlik olarak "yaygın eğitim" şeklinde tanımlamaktadırlar.

OECD'de (aktaran Özsoy, Dilli, Karakaya, Bıyıklı & Çalık, 2017, s. 479) öğrenme tanımını üçe ayırarak;

a) "Her zaman organize ve resmi bir eğitim programıyla yönlendirilmiş, ilk ve ortaokul ya da lise mezuniyet diploması gibi bir dereceyi içerecek dersleri ve saatlerini resmi olarak belirlemiş genellikle ilgili bakanlık ya da yetkili başka bir resmi kuruluş tarafından onaylanmış öğrenmeyi tanımlayan "biçimsel (örgün) öğrenme",
b) "Organize resmi bir eğitim programı ile yönlendirebilen ya da yönlendirilmeye gereksinim duyulmayan "yaygın öğrenme",
c) "Öğrenmenin kesinlikle organize olmadığı, öğrenme çıktıları açısından belirlenmiş bir hedefi olmayan dolayısıyla resmi bir eğitim programında gerçekleşmediği gibi ders kredisi de bulunmayan "biçimsel olmayan öğrenme" şeklinde ifade etmektedir."

Eğitim çağın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sürekli değişmektedir. Scales (2015) bilinçli veya bilinçsiz herkesin bir öğrenme kuramı olduğunu ve kuramların kişisel sağduyuya dayalı, bireylerin düşünce ve deneyimleriyle oluşabileceği gibi akademisyenlerce araştırma ve deneyler sonucu geliştirilebileceğini söylemektedir. Bu bağlamda süreç içerisinde ihtiyaca göre okulda öğrenme kuramı, davranışçı öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı, sosyal öğrenme kuramı, yapılandırmacı öğrenme kuramı, durumsal öğrenme kuramı gibi kuramlar (Büyükalan Filiz, 2014) ortaya çıkmıştır. Örneğin; Sanayi öncesi devirde usta-çırak ilişkisini temel alan eğitim paradigması sanayi devrimiyle birlikte yeniden şekillenen dünyanın gereksinimlerini karşılayamayacak duruma gelmiştir. Endüstriyel okul modeli, sanayi toplumunun gereksinimlerini en iyi karşılayacak çözüm olarak ortaya çıkmıştır (Saykılı, 2018, s. 190). 21. yüzyılın ihtiyaçlarına bakıldığında Almanya'nın üretimin bilgisayarlaşmasını teşvik eden bir hükümet stratejisi olarak ortaya çıkan ve etkisi tüm dünyaya yayılan Endüstri 4.0 hamlesinin ardından Japonya'da Toplum 5.0 adıyla yeni bir kalkınma stratejisi ortaya çıktığı görülmektedir (Baykal, 2018). Endüstri 4.0, üretim maddelerini tamamen fiziksel sistemlerden siber-fiziksel sistemlere dönüştürmek için bir inisiyatif stratejisidir. Süreçlerin otomatikleştirilmesi ve bilgi-işlemin dağıtılmış ve akıllı bir şekilde uygulanmasıyla ilgilidir. Tek odak noktası sürecin verimliliğini artırmak ve böylece süreçlerin optimizasyonundan kaynaklanan insan maliyetini en aza indirmektir. Ancak insansızlaştırma çalışmaları Endüstri 4.0'ın tam anlamıyla devreye girdiği birkaç yıl içinde ortaya çıkacak en büyük sorun olarak görülmektedir (Nahavandi, 2019, s. 3). Japonya'nın öncülüğünde ortaya konan Toplum 5.0 ise (Şekil 1) Endüstri 4.0'ın yeniliklerini birleştirerek çeşitli sosyal zorlukların

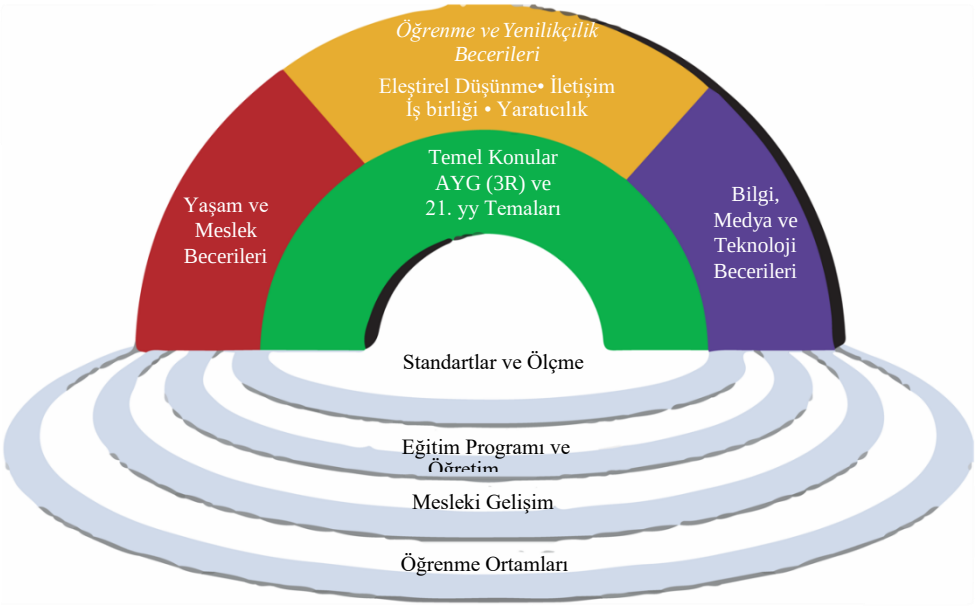
çözülebileceği, her sektöre ve sosyal hayata devrim yaratacak bir toplum yaratmayı hedeflemektedir. Nesnelerin internetini ön plana çıkaran Toplum 5.0 insan odaklı bir endüstriyi öne sürmektedir. Böylece geleceğin toplumunun, sürekli olarak yeni değerlerin ve hizmetlerin yaratıldığı, hayat boyu öğrenmenin ve okul dışı ortamların ön plana çıkarıldığı, insanların yaşamlarını daha uyumlu ve sürdürülebilir kılan bir toplum olacağını öne sürmektedir. Bu bağlamda bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda, toplum çıkarları gözetilerek "süper akıllı toplum"un dönüşümü amaçlanmaktadır (Keidanren, Policy & Action, 2018).



Şekil 1. Keidanren, Toplum 5.0. Keidanren Policy & Action (2020). *Society 5.0, Co-Creating the future*. Otemachi: Keidanren. 26 Nisan 2020 tarihinde https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2018/095_booklet.pdf sayfasından erişilmiştir.

Schleicher (2018), 21. yüzyıla gelindiğinde öğrencilerin çoğunun hâlâ 19. yüzyıl okul organizasyonlarında ve 20. yüzyıl pedagojik uygulamalarını kullanan öğretmenler tarafından eğitim aldığını belirtmektedir. Bu nedenle toplumun değişimini öngören değişik stratejilere geçişin yaşandığı bu dönemde eğitimin de benzer şekilde yön değiştirdiği söylenebilir. "Günümüz bireyinden beklenen bilgiyi ezberine alması değil her alanda ona hızlı ulaşması, paylaşması ve onu etkin kullanmasıdır. Bunun için bireyin önemsemesi ve geliştirmesi gereken belli beceriler bulunmaktadır" (Hamarat, 2019, s. 7). Öğrencilerin / bireylerin 21.yüzyılda sahip olmaları gereken becerilerinin neler olduğu, bu doğrultuda

eğitim programlarında gerçekleştirilmesi gereken değişikliklerin neler olduğu ve nasıl daha etkili yürütülebileceğine konusunda Partnership for 21st Century Skills-P21, EnGauge, the Metiri Group, the American Association of Colleges and Universities, International Society for Technology in Education-ISTE ve OECD gibi pek çok kurum çalışmalar yürütmektedir (Dede, 2010). Bu amaçla P21'in hazırlamış olduğu Beceri Çerçevesi, öğrencilerin iş, yaşam ve yurttaşlıkta başarılı olmak için ihtiyaç duydukları beceri, bilgi, uzmanlık ve destek sistemlerini tanımlamak ve göstermek için eğitimciler, eğitim uzmanları ve iş liderlerinden gelen girdilerle geliştirilen genel çerçeveyi incelemek faydalı olacaktır. Çerçeve, farklı ülkelerden binlerce eğitimci ve yüzlerce okul tarafından 21. yüzyıl becerilerini öğrenmenin merkezine koymak için kullanılmaya devam etmektedir. Çerçeve, tüm unsurlarının her öğrenciye 21. yüzyıla hazırlığını sağlamak için kritik öneme sahip olduğunu söylemektedir. Bir okul, bölge veya eyalet, bu temel üzerine bilgi ve becerileri standartlar, değerlendirmeler, eğitim programı ve öğretim, mesleki gelişim ve öğrenme ortamları için gerekli destek sistemleri ile birleştirdiğinde - öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dahil olacaklarını ve mezun olduklarında günümüzün dijital ve küresel bağlantılı dünyasında daha başarılı olmak için daha hazırlıklı olacaklarını vurgulamaktadır (Framework for 21st Century Learning, 2009). P21'in Şekil 2'de yaptığı tasnife bakıldığında 21. yüzyılda gerekli olan becerileri; öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve meslek becerileri, bilgi medya ve teknoloji becerileri ve temel konular *AYG (3Rs): Azalt (Reduce), Yeniden Kullan (Reuse), Geri Dönüştür (Recycle)* ve 21. yüzyıl temaları olarak 4 ana kategoride ele aldığı görülmektedir. Kategorilerin en temelinde öğrenme ortamı yer almaktadır. Öğrenme ortamının beceri aktarımına uygun olarak düzenlenmesinin önemli olduğuna vurgu yapan çerçeve, profesyonel yetiştirme, dersler ve eğitim programı, en sonunda ise ölçme değerlendirmenin önemli birleşenler olduğuna vurgu yapmaktadır.

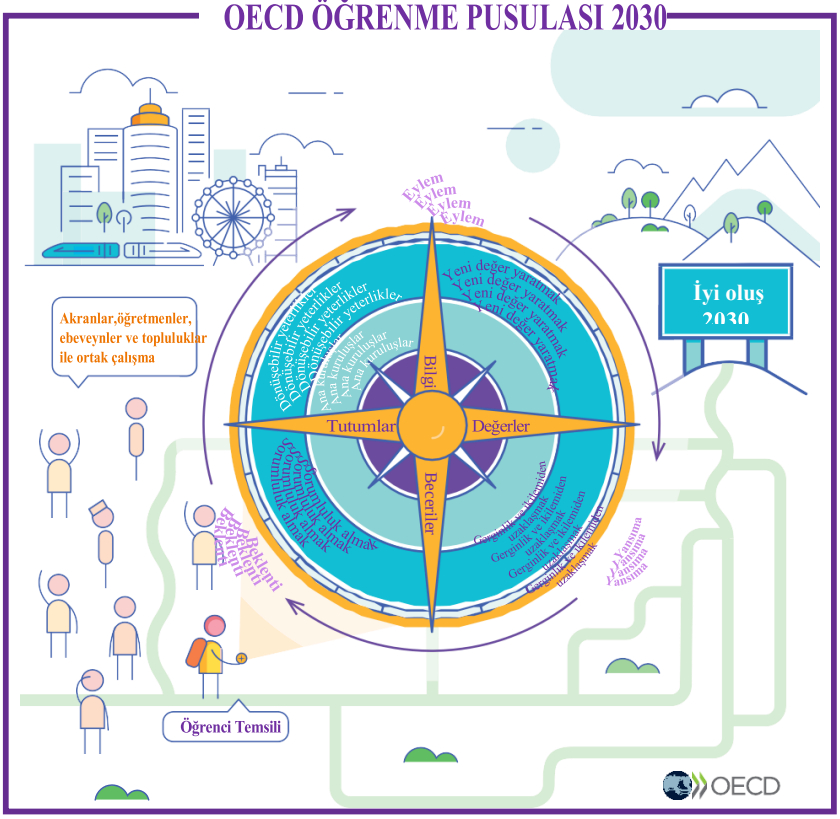


Şekil 2. Yüzyıl becerileri çerçevesi, Battle for Kids. (2020). *Framework for 21st Century Learning P21*, 26 Nisan 2020 tarihinde www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ayrıca OECD'nin hazırlamış olduğu ve Eğitim 5.0 olarak adlandırılan, geleceğin eğitim anlayışına ışık tutmayı hedefleyen "Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030" projesini incelemek yararlı olacaktır. *Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030* projesi ile OECD, 21. yüzyılda yeni ortaya çıkan, daha önce görülmemiş ve olağanlaşmaya başlayan, yarının eğitim sistemlerinde "yeni normal" olabilecek eğitim sistemlerinin bazı yenilikçi özelliklerini ortaya koymaktadır. OECD bu yenilikleri şu şekilde sıralamaktadır;

- "Eğitim sistemi, daha büyük bir eko-sistemin bir parçasıdır.
- Sorumluluk ve paydaşların katılımı: Ebeveynler, işverenler, topluluklar ve öğrenciler dahil olmak üzere tüm paydaşlar karar alma noktasında sorumlulukları paylaşırlar. Paylaşılan sorumluluk herkesin birlikte çalıştığı, bir öğrencinin eğitimi için sorumluluk aldığı ve öğrencilerin de kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı öğrendiği bir süreçtir.
- Okul deneyiminin etkinliğine ve kalitesine yaklaşım: Sadece "sonuçlara" değil, aynı zamanda "sürece" de değer verilir (öğrenci performansına ve öğrenci başarılarına ek olarak, öğrencilerin öğrenme deneyimleri kendiliğinden içsel bir değer olarak kabul edilir). Sadece akademik performansa değil, aynı zamanda bütünsel öğrenci refahına da odaklanırlar.
- Program tasarımı yaklaşımı ve öğrenme ilerlemesi: Doğrusal olmayan ilerleme sağlanır (her öğrenci okula başladığında kendi öğrenme yoluna sahip olduğunu ve farklı ön bilgi, beceri ve tutumlarla donatıldığını bilir).
- İzleme odağı: Sistem iyileştirmelerinin yanı sıra sistemin hesap verebilirliği sağlanır (örneğin her seviyede sık geri bildirim yoluyla sürekli iyileştirme yapılır).
- Öğrenci değerlendirmesi: Farklı amaçlar için kullanılan farklı değerlendirme türleri kullanılır.
- Öğrencilerin rolü: Özellikle hem öğrenci temsili hem de ortak temsil ile aktif katılımcı olur (OECD, 2019, s. 12)."

OECD geliştirdiği Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 projesinin daha iyi anlaşılabilmesi için OECD Öğrenme Pusulasını yayınlamıştır. Şekil 3'te görülen pusulanın amacı bir yolcunun yönlendirilmesi gibi, öğrenenlerin sadece çevrelerindeki ve günlük yaşamlarındaki değişikliklerin farkına varmaları için değil, aynı zamanda istedikleri geleceği şekillendirmek için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, tutum ve değerleri belirtmektir.



Şekil 3. OECD Öğrenme Pusulası 2030. OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030, A series of concept notes*, OECD. 10 Mart 2020 tarihinde http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf sayfasından erişilmiştir.

Öğrenme Pusulası 2030 yedi unsurdan oluşmaktadır:

1. "Ana kuruluşlar: OECD Öğrenme Pusulası 2030 ana kuruluşları ve tüm eğitim programı boyunca daha fazla öğrenmenin önkoşulu olan temel koşullar, temel beceriler, bilgi ve tutum ve değerleri tanımlar. Ana kuruluşlar öğrenci temsilinin ve dönüştürülebilir yeterliliklerin geliştirilmesi için bir temel oluşturmaktadır. Tüm öğrenciler, toplumun sorumlu üyeleri ve sağlıklı üyeleri olma potansiyellerini gerçekleştirmek için bu sağlam temele ihtiyaç duyarlar.
2. Dönüştürülebilir yeterlilikler: 21. yüzyılın zorluklarını karşılamak için öğrencilerin güçlendirilmeleri, refah ve sürdürülebilirliğin kendileri, başkaları ve gezegen için- ulaşılabilir bir dünyayı şekillendirmelerine yardımcı olabileceklerini hissetmeleri gerekir. OECD Öğrenme Pusulası 2030, öğrencilerin dünyamızda katkıda bulunmak, gelişmek ve daha iyi bir geleceği şekillendirmek için ihtiyaç duydukları üç "dönüştürücü yetkinliği" tanımlar: yeni değer yaratmak, gerginlikleri ve ikilemleri uzlaştırmak ve sorumluluk almak.
3. Öğrenci temsilciliği / ortak temsilcilik: Öğrenci temsilciliği, öğrencilerin kendi yaşamlarını ve çevrelerindeki dünyayı olumlu yönde etkileme isteğine ve yeteneğine sahip olmanın yanı sıra,

bir hedef belirleme, yansıtma ve sorumlu bir şekilde harekete geçerek değiştirme kapasitesine sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci temsilciliği, kimlik ve aidiyet duygusunun gelişimi ile ilgilidir. Öğrenciler temsilcilik geliştirdiklerinde, psikolojik iyi oluş için motivasyon, umut, öz yeterlilik ve büyüme zihniyetine (yeteneklerin ve zekanın geliştirilebileceği anlayışı) güvenirler. Bu onların toplumda ilerleme kaydetmelerine ve gelişmelerine yol açan bir amaç duygusu ile hareket etmelerini sağlar. Öğrenciler temsilleri sosyal bağlamlarda öğrenir, büyütür ve uygularlar, bu nedenle ortak temsil de çok önemlidir. Öğrenciler ortak temsillerini akranları, öğretmenleri, ebeveynleri ve toplulukları ile daha geniş bir öğrenme eko-sisteminde organik, etkileşimli, karşılıklı olarak destekleyici ve zenginleştirici bir ilişki içinde geliştirir.

4. Bilgi: OECD Öğrenme Pusulası 2030'un bir parçası olarak, bilgi, belirli görevleri yerine getirme deneyimine dayanan pratik anlayışa ek olarak kuramsal kavram ve fikirleri de içerir. Eğitim ve Beceriler 2030 projesi dört farklı bilgi türünü tanımaktadır: disipline dayalı, disiplinlerarası, epistemik ve yöntemsel bilgi türleri.
5. Beceriler: Süreçleri yürütme ve bir hedefe ulaşmak için bilgisini sorumlu bir şekilde kullanma becerisi ve kapasitesidir. OECD Öğrenme Pusulası 2030 üç farklı beceri türünü ifade etmektedir: bilişsel ve üstbilişsel, sosyal ve duygusal, pratik ve fiziksel beceriler.
6. Tutumlar ve değerler: Kişinin bireysel, toplumsal ve çevresel olarak iyi oluşu yolundaki seçimlerini, yargılarını, davranışlarını ve eylemlerini etkileyen ilke ve inançları ifade eder. Kurumlara duyulan güvenin güçlendirilmesi ve yenilenmesi, topluluklar arasında, daha kapsayıcı, adil ve sürdürülebilir ekonomiler ve toplumlar oluşturmak için temel yurttaşlık değerlerini geliştirmek için daha fazla çaba gösterilmesi gerektiğini söylemektedir.
7. Beklenti-Eylem-Yansıma döngüsü: Öğrencilerin düşüncelerini sürekli olarak geliştirdikleri, bilerek ve sorumlu bir şekilde hareket ettikleri tekrarlanabilir bir öğrenme sürecidir. Beklenti aşamasında, öğrenciler bugün yapılan önlemlerin gelecek için nasıl sonuçları olabileceğini göz önünde bulundurarak bilgilendirilirler. Eylem aşamasında, öğrencilerin iyi oluşu için harekete geçme isteği ve kapasitesini bulundurur. Düşünme aşamasında ise, öğrenciler düşüncelerini geliştirir, bu da bireysel, toplumsal ve çevresel iyi oluş için daha iyi eylemlere yol açmaktadır (OECD, 2019, s. 16).

Kyllönen (2019) "eğitim sistemimizi, okullarımızı ve işlevlerini yeniden düşünmemiz gerekiyor mu?" ve "Okullarımız için yeni bir anlatıya ihtiyacımız var mı?" sorularını sorduğu yazısında gelecekteki okulun rolünün toplumlarda sosyal uyum yaratmak, refahı ve katılımı teşvik etmek olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca ortaya çıkacak olan yeni okulların ve eğitimdeki değişimin sadece okulda çalışanları veya öğrenenleri değil, bir bütün olarak toplumu da güçlendireceği görüşündedir. Gelecekteki okulların, giderek karmaşıklaşan ve küresel bir dünyanın ihtiyaçlarını karşılamak ve farklı geçmişlerden gelen insanlarla iş birliği yaparak ortak çalışmalar yürütebilmek için gençliği daha iyi bir seviyeye taşıyabilecek ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olması gerekmektedir (Sitra Foundation'dan aktaran Riordan & Cailier, 2019, s. 121). Öğrencilerin çeşitliliği, dünyanın karmaşıklığı ve mevcut sistemin değişmesi gerektiğine yönelik inanç, okulların topluluk sorgulama ve eylem merkezleri olarak hizmet ettiği yeni bir sistem değişikliğini gerektirdiği görüşünü yaygınlaştırmaktadır (Riordan & Cailier, 2019, s. 122). Bu bağlamda 21. Yüzyılda eğitimin ve öğretimin okulun dışına çıktığı, eğitimin içeriğinin sürdürülebilir

ve toplumla daha barışık, toplumun iyiliği için gelişen teknolojileri kullanan bir şekle dönüştüğü görülmektedir.

2.2. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, yinelenen ve yaşam boyu öğrenme olgusuyla ilişkili olarak görülebilen bir kavram olarak 1960'ların sonunda ve 1970'lerin başında uluslararası eğitim politikası söyleminin bir parçası haline gelmiştir. Tight (aktaran Smith, 2001, s. 68) yaygın eğitimin "bilinen eğitim kurumlarının dışında gerçekleşen eğitim, öğrenme ve öğretimin önemini kabul etmek" ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Fordham (aktaran Smith, 2001) 1970'lerde yaygın eğitim ile dört özelliğin ilişkili olduğunu ileri sürmektedir:

- Dezavantajlı grupların ihtiyaçları ile olan ilgisi.
- Belirli birey kategorilerini dikkate alması.
- Açıkça tanımlanmış amaçlara odaklanması.
- Organizasyonda ve yöntemlerde esneklik.

Fordham'ın belirttiği gibi, 1967'de ABD'de Williamsburg'da düzenlenen uluslararası bir konferansta, büyüyen "dünya eğitim krizinin" geniş çaplı bir analizine ulaşmak için çeşitli fikirler ortaya konmuştur (Coombs'tan aktaran Smith, 2001). Konferansta uygun olmayan bir eğitim programı konusunda ise endişe vardır; eğitsel büyümenin ve ekonomik büyümenin adım adım olmadığının ve eğitim girdilerinin bir sonucu olarak çalışılabilecek iş alanlarının doğrudan ortaya çıkmadığının farkına varılmıştır. Birçok ülke örgün eğitimin bir şekilde "yaygınlaştırılması" için bütçe oluşturmayı (siyasi veya ekonomik olarak) zor buluyordu. Bundan, örgün eğitim sistemlerinin çevrelerindeki sosyo-ekonomik değişimlere çok yavaş uyum sağladıkları ve sadece kendi tutuculukları sebebiyle değil, aynı zamanda toplumların ataletleri yüzünden de geri bırakıldıkları sonucu çıkıyordu. Eğitim politikası oluşturmanın diğer sosyal eğilimlere öncülük etmekten ziyade onları takip etme eğiliminde olduğu kabul edilirse, o zaman değişimin sadece örgün eğitimden değil, daha geniş toplumdan ve içindeki diğer sektörlerden de gelmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Dünya Bankası'ndaki planlamacıların ve ekonomistlerin örgün, örgün (resmi) olmayan, ve yaygın eğitim arasında bir ayrım yapmaya başladıkları nokta bu olmuştur (Fordham'dan aktaran Smith, 2001).

1967 yılında düzenlenen konferansın yapıldığı dönemde, UNESCO'da yaşam boyu eğitime ve 'Öğrenmeyi Öğrenmek' ile sonuçlanan "öğrenen toplum" kavramlarına doğru hareketler vardır. Yaşam boyu öğrenme, eğitim sistemlerini şekillendirmesi gereken "ana kavram" olacaktır (UNESCO, 1972, s. 182). Ortaya çıkan şey, öğrenme sistemlerinin etkili bir üçlü sınıflandırılmasıydı. Bu sınıflandırma yukarıda açıklandığı gibi Örgün (Resmi / Formal), Resmi Olmayan (Informal) ve Yaygın (Non-Formal) eğitim modelleri kavramları olarak Prosser ve Ahmed (1973) ile Combs'un çalışmasından ortaya çıkmıştır (Smith, 2001).

Coombs ve Ahmed'in 1973 yılında ortaya koydukları tanımlarıyla yaygın eğitim kavramı çağın getirdiği bazı değişikliklere rağmen uygulamada hâlâ etkisini sürdürmektedir. Bu çerçevede bazı araştırmacılar tarafından yaygın eğitim, yaşına ve cinsiyetine bakılmaksızın tüm insanlara sunulan hayat boyu eğitim olarak tanımlanmaktadır (Chapman, 2007; Levin, 2003; O'Connor, 2014; Popkewitz, 2008; Souvanvixay, 2002). Bu araştırmacılara göre yaygın eğitim öğrencilerin ne konuda ve nasıl eğitim alacaklarına yönelik çeşitli seçeneklere ve esnekliğe sahip olmaları için hayat boyu öğrenim sunmaktadır. Yaygın eğitimin başlıca görevleri örgün eğitimden ayrılmış veya katılma fırsatından yoksun okul çağındaki çocuklara eğitim imkânı sağlayarak örgün eğitimi desteklemek, diğer eğitim hizmetlerine erişimi olmayan yetişkinlere eğitim sağlamak, toplumsal ilerleme için mesleki eğitime yeni yollar sağlamak, insanlara hayatları boyunca eğitimi sürdürmek ve bilgilenmek için fırsatlar kazandırmak üzere bireysel karar dayalı eğitimi desteklemektir. Dünyadaki yaygın eğitim hizmetleri incelendiğinde, yaygın eğitimin hem kamu hem de özel kurumlar tarafından örgün eğitim fırsatına sahip olamamış erken çocukluk dönemi bireylere, okul çağı gruplarına ve okul çağını geçmiş gruplara, okur-yazarlık için temel eğitim, genel yaygın eğitim ve mesleki yaygın eğitim olarak sunulduğu görülmektedir (Souvanvixay, 2012).

Örgün ve yaygın öğrenme veya eğitim yaklaşımları hayat boyu öğrenme süreçlerinin tamamlayıcı ve karşılıklı güçlendirici unsurlarıdır. "Örgün ve yaygın eğitim arasındaki en büyük fark, ilkinin dışa motive olması ve bu nedenle net bir başlangıç ve bitişe sahip olması, ikincisinin de özünde motive olması ve bu nedenle sürdürülebilir ve organik olarak büyüyen bir öğrenme kültürü oluşturmasıdır" (Broome, Eudy, Jung, Love, Marshall, Smilan, Rowson Love & Villeneuve, 2017, s. 6). Yapılan araştırmalar bazı insanların okul eğitiminin tek eğitim sistemi olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bazıları da yaygın eğitimi içine alanların ikinci sınıf programlar olduğunu düşünmektedir (Innovation in

Literacy and Non Formal Education, 2001). Bu onların bütün bir eğitim süreci hakkında sınırlı bilgiye sahip olmalarından ileri gelmektedir. Herhangi bir öğretim veya öğrenim sürecinin eksiksiz bir eğitim sistemi olabilmesi için ana ölçütlerin aşağıdaki şartları sağlaması gerekmektedir (Klocker, 2005).

- Çocuk, genç ve yetişkinlerin çoğu, mümkünse tamamı için erişilebilir olmalıdır.
- Öğrencileri sorumluluk sahibi yurttaşlar haline getirecek şekilde yaşamın gerekliliklerıyle uyumlu olmalıdır.
- Kendileri ve toplum için faydalı olan yurttaşlar oluşturabilmelidir. Bu etkililik olarak da adlandırılmaktadır.
- Örgün eğitim müfredatının dışında ama onu tamamlayıcıdır.
- Yaygın Eğitim Programı belli bir toplumda baskın sorunları çözmek üzere bir yenilik olarak ortaya çıkmıştır.
- Diploma değil, hedef ve amaç odaklıdır ve katılım gönüllüdür.
- Soyut konuların öğreniminden ziyade belirli sorunların üstesinden gelmeyi vurgulamaktadır.
- Yaygın eğitimde kazanılan deneyimler yeni bir program veya projenin başlatılmasını kolaylaştırabilir.
- Öğrenci merkezli, katılımcı ve esnektir.
- Kuramdan çok uygulamaya dönüktür.
- Program düzeyinde özerklik (otonomi) söz konusudur ve dış müdahaleye daha az açıktır.
- Gençler için kişisel, toplumsal ve siyasal eğitimi içermelidir.
- Daha ekonomiktir çünkü var olan imkânları kullanabilmektedir.
- Programlar eğitilmiş rehberler tarafından gerçekleştirilir.
- Hayat boyunca sürmektedir.

Yeni teknoloji ve medya, çevresel krizler ve mülteci durumu, belirsizlik ve kimlik gibi birçok faktörün yol açtığı hızlı değişimler yaygın eğitim anlayışını da dönüştürmektedir. Nerede öğrendiğimizi ve nasıl öğrendiğimizi ve günlük yaşamda, işyerinde ve genel olarak toplumda karşılaşılan zorluklarla başa çıkmak için hangi öğrenme sonuçlarının gerekli olduğu üzerinde bir etkisi vardır. Örgün eğitim geleneksel olarak devlet tarafından yürütülen bir sistem olarak görülmektedir ve ulusal makamlar tarafından yürütülmektedir. Yaygın eğitim doğası gereği bu tanımla zıttır ve örgün sistemin dışında olan herhangi bir

kurumsal yapı ile organize öğrenmeyi kapsamaktadır (SIRIUS-Policy Network on Migrant Education, 2018). Bu bağlamda Peace Corps'un 1998 yılında örgün ve yaygın eğitimin temel işlevlerini ve sınırlılıklarını ortaya koyduğu belge incelenebilir. Tablo 1'de görülen belgeye göre yaygın eğitimin amaçları kısa vadeli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik iken, örgün eğitim bireylerin tüm yaşamının temelini oluşturacak bilgi ve becerileri sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle yaygın eğitim pek çok açıdan örgün eğitimden ayrışmakta, ancak örgün eğitimi destekleyerek alternatif öğrenme alanları ve uygulama biçimlerine zemin oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Örgün ve Yaygın Eğitim Karşılaştırması
Peace Corps Information Collection and Exchange (ICE) (1998). The new role of the volunteer in development, (Yrt. J. E. Steven & J. L. Spink), Washington: Peace Corps.

	Örgün Eğitim	Yaygın Eğitim
Amaç	• Örgün eğitimin, bireyin gelecekteki tüm yaşamının temelini oluşturması beklenmektedir. Bu nedenle, teknik alanlarda bile, genel niteliktedir. • Örgün eğitimin nihai ürünü, bireylerin toplumda belirli sosyo-ekonomik pozisyonlar elde etmelerini sağlayan yeterlilik ve sertifikaları sağlamaktadır.	• Yaygın eğitim, bireylerin ve toplulukların kısa vadeli öğrenme ihtiyaçlarını karşılar. Bu nedenle, belirli bilgi ve becerilerin öğrenilmesini ve acil işlevsel davranış değişiklikleri ile sonuçlanan özel tutumların aşılanmasını vurgular. • Yaygın eğitim, bireyin ya da toplumun yaşam durumu bağlamında hemen değerlendirilen öğrenme üretir.
Zaman	• Örgün eğitim programları her ülkenin eğitim politikasına göre değişen ve 10 yıl ya da daha uzun bir süreci kapsar. • Örgün eğitim çocuk merkezli ve geleceğe yöneliktir ve gelecekteki toplum ve ekonomiye katılımın temelini oluşturur. • Örgün eğitim tam zamanlı olarak gerçekleşir.	• Yaygın eğitim programları oldukça kısadır, nadiren 2 yıldan daha uzundur ve genellikle bundan daha kısadır. • Yaygın eğitim, bireyin rolleri ve yaşam evresinden kaynaklanan acil öğrenme ihtiyaçlarına bağlı olarak çocuklar veya yetişkinler için tasarlanabilir. • Yaygın eğitim yarı zamanlıdır ve etkinlikler öğrenicilerin (kursiyerlerin) ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli şekillerde zamanlanabilir.
İçerik	• Örgün eğitim genelleştirilmiş standart eğitim içerikleri kullanır. Örgün eğitim programının temeli,	• Yaygın eğitim bireyselleştirilmiş, daha bireye özgü ihtiyaçlara göre içerik

	psikomotor veya duyuşsal düşünceye sınırlı vurgu yapan iyi tanımlanmış bir bilişsel bilgi paketidir. İçerik büyük öğrenci grupları arasında standartlaştırılmıştır. • Müfredat teoride kurulmuş ve çevresel ve sosyal gerçeklerden izole edilmiştir. • Okuryazarlık zorunludur (en düşük seviye hariç) ve daha yüksek seviyelere kabul için başarılı seviyeler gereklidir.	oluşturulmasına olanak verir. Yaygın eğitim görev veya beceri merkezli olup, öğrencilerde oldukça özel değişiklikler üretmek için tasarlanmıştır. • Eğitim programı, öğrenmenin uygulanacağı belirli kullanımlar tarafından belirlenir ve sonuç olarak öğrenicilerin çevresi ile yakından ilişkilidir. • Okuryazarlık veya örgün eğitim nitelikleri gibi belirli özellikler kabul için zorunlu değildir.
Uygulama	• Örgün eğitim, tek amacı eğitim olan "okullar" olarak adlandırılan kurumlarda gerçekleşir. • Örgün eğitim programları sosyo-ekonomik ortamdan ve sosyal eylemlerden izole edilmektedir. • Örgün eğitim katı bir şekilde zaman parametreleri ve katılımcıların yaşı ve / veya performansı etrafında yapılandırılmıştır. Tekdüze giriş noktaları içerir, tekdüze üniteler halinde derecelendirilir ve sıralı ve süreklidir. Farklı programlar arasında açık ilişkiler vardır. • Örgün eğitim emek yoğun bir teknolojiyi içerir ve öğrenmekten ziyade öğretimi vurgular. Yetki ve kontrol, bir öğretmenlik mesleğinin resmi olarak kalifiye ve sertifikalı üyelerine verilir.	• Yaygın eğitim çeşitli ortamlarda gerçekleşir. • Yaygın eğitim, öğrencilerin yaşadığı ve çalıştığı yere yakındır ve çevre, gerçekleşen öğrenme ile işlevsel olarak ilişkilidir. • Yaygın eğitim programlarının değişen dereceleri ve yapı türleri vardır. Programlar ayrıktır ve aralarında çok az ilişki vardır. • Yaygın eğitim çeşitli kaynaklar ve teknolojiler kullanır. Vurgu, öğretmeden ziyade öğrenmedir ve öğretmenlerden ziyade kolaylaştırıcı olarak çeşitli personel (genellikle profesyonel eğitimciler değil) kullanılır.
Değerlendirme	• Eğitim programı kuramsal olarak ve standartlar dışarıdan belirlenir ve ulusal bürokrasi tarafından kamuya açıklanır veya denetlenir. • İç kontrol son derece yapılandırılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki rol tanımlı belirlenmiş ilişkilere dayanmaktadır.	• Kontrol, çoğu zaman hükümet dışı çeşitli etkenleri içeren, koordineli olmayan, parçalı ve yaygındır. Yerelden, kendi kendine yeten ve yeniliğe vurgu yapan programlar uygulanır. • Katılımcılara ve yerel topluluklar eğitimleri denetler.

Yaygın ve resmi olmayan (informal) eğitim örgün eğitimden daha öncesine dayansa da 16. yüzyıldan sonra eğitim yalnızca okullaşma olarak görülmüştür. Ancak Ivan Illich ve Paulo Freire gibi eğitimciler, alternatif bir alan olarak, okul dışında eğitimi savunmuş ve okulların

kendi belirlenmiş amaçlarına hizmet ettiğini düşünerek okulların verdikleri eğitimin insanların hayatlarında uygulanabilir olup olmadığını önemsemediği görüşüne atıfta bulunmuşlardır (Kahn & Douglas, 2007). Bunun sonucunda, eğitimi insanlar için kullanışlı ve güçlendirici yapabilmek için yenilikler yapılması gerektiği fikrini desteklemişler ve hayat boyu öğrenme anlayışının gidişatına farklı bir yön vermişlerdir. Aslında bu, yaygın eğitimin başlangıcıdır. Dolayısıyla yaygın eğitimin eğitim sisteminde bir yenilik olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Avrupa'da yaygın eğitim artan işçi ihtiyacı neticesinde işçilerin daha kalifiye olmasını sağlamak, fabrikalar için eğitilmiş yetişkinler yaratmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Japonya ülke kalkınması için işyerinde eğitim ve aile eğitimi sunmak amacıyla toplumsal eğitimi ve çeşitli okulları teşvik etmiştir. Tüm bunlar gelişmiş ülkelerin eğitimi çalışan insanlar için kullanışlı ve faydalı hale getirmek durumunda kaldıklarında, yaygın eğitim sunarak eğitimde yeniliği gerçekleştirdiğini gösteren örneklerdir. Ancak bu ülkeler eğitimi herkese sunmak için örgün eğitimi yaygınlaştırmaya da devam etmişlerdir (ILNFE, 2001). Türkiye'de ise yaygın eğitim Cumhuriyetin ilk yıllarında milli eğitimin yanında halk eğitimine önem verilmesiyle ortaya çıkmış ve örgün eğitim ve örgün olmayan eğitim ayrımını ilk kez sosyolog Ziya Gökalp yapmıştır. Gökalp özellikle örgün olmayan eğitimin gerekliliği üzerinde durmuş ve 1950'lere kadar okuma yazma ve mesleki teknik kurslarıyla sınırlı olan yaygın eğitim faaliyetleri yürütülmüştür. 1973'te hazırlanarak yürürlüğe konulan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yaygın eğitim ayrı bir bölüm olarak düzenlenmiştir. Türkiye'de kullanılan yaygın eğitim kavramı bir bakıma halk eğitimi, yetişkin eğitimi, okul dışı eğitim, yinelemeli eğitim diye adlandırılan eğitim etkinlikleri için kullanılan yeni bir özel kavram haline gelmiştir (Yıldırım, 2006, s. 41). Gelişen ekonomik düzende eğitimi desteklemek ve kullanılması gereken, yeni ortaya çıkan bilgiyi hızlı bir şekilde kitlelere ulaştırma ihtiyacı gelişmekte olan ülkeler için de kritik bir rol oynamıştır. Bu bağlamda Çin, Endonezya, Tayland, Vietnam gibi Asya ve Pasifik ülkelerinde ve Türkiye gibi genç cumhuriyetlerde yaygın eğitimi uygulanabilir, etkin, verimli ve yaygın hale getiren ülkelerin 1990 ve 2000 Dünya Konferansından çok önce harekete geçerek toplumlarını hep birlikte kalkındırmak amacıyla herkes için eğitim hedefine ulaşmada çok önemli adımlar kat ettikleri görülmektedir (Innovation in Literacy and Non Formal Education, 2001).

Singh (2015)' a göre farklı yaygın eğitim ve öğretim türlerini birbirinden ayırmak, yaygın eğitim ve öğretimi yüksek değerli eğitim fırsatları alanına dönüştürmek için; yaygın eğitim

örgün eğitime eşdeğer bir eğitim programı ile standartlaştırılmalıdır. Yaygın eğitim ulusal yeterlilik çerçevesi oluşturularak resmi yeterlilik standartlarına göre değerlendirilmelidir. Sivil eğitim, vatandaşlık eğitimi, sağlık, aile planlaması, tarımsal genişleme ve kitle iletişim araçları gibi toplum temelli öğrenme programlarına bağlı sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen yaygın eğitim programlarını içermelidir. Sirius Raporu (2018) ulusal ortakları tarafından yürütülen seçilmiş üye Avrupa Birliği ülkelerinde gerçekleştirilen rapora göre yaygın eğitim sistemlerine tematik odaklanma ve organizasyonlar açısından çeşitli yaygın eğitim faaliyetleri olduğunu göstermektedir (Şekil 4).



Şekil 4. Hayat boyu öğrenen olan bireylerin özellikleri, SIRIUS-Policy Network on Migrant Education (2018). *SIRIUS WATCH, Role of non-formal education in migrant children inclusion: Links with schools*. Brussel: European Union. 20 Mart 2020 tarihinde http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/SIRIUS-Watch_Full-report-1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Raporda yaygın eğitim öğrenme alanlarını dörde ayırarak sosyo-kültürel merkezlerde, sosyal alanlarda, eğitim alanlarında ve yönetim merkezlerinde yaygın eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü belirtmişlerdir. Ülke raporlarında belirtilen en yaygın örnekler, sanat ve müzik eğitimi, spor faaliyetleri, bilim ve girişimcilik ve gençlik çalışmalarına atıfta bulunmaktadır. Birçok ulusal rapordan, sanat ve spor faaliyetlerinin genellikle toplumsal katılım ve sosyal içerikler için kilit bir köprü olduğu ve birçok ülkede yaygın eğitimin ana unsurları olduğu görülmektedir (Sirius-Policy Network on Migrant Education, 2018).

Avrupa Birliği (Avrupa Komisyonu, 2010) üyesi ülkeler ve gelişmiş ülkeler dışında kalkınmakta olan ülkelerin bütün çocuk, genç ve yetişkinlere temel eğitimi okullar aracılığıyla sunma konusunda yetersiz kaldıkları noktalar olduğu görülmektedir (Innovation in Literacy and Non Formal Education, 2001). Bu ülkeler yaygın eğitimi alternatif yöntemlerle temel eğitimi sağlamak için okullara paralel bir şekilde yürütmektedirler. Meksika ve Güney Kore Cumhuriyeti dışında, gelişmekte olan Güney'deki ülkelerin çoğunda hâlâ yaygın öğrenme sonuçlarının tanınması, geçerliliği ve akreditasyonu ile ilgili belirli mevzuatlar yoktur. Namibya, örgün eğitim öncesi gerçekleştirilecek eğitim programlarının tanınması ile ilgili bir dizi kılavuz geliştirmiştir, ancak kılavuzlar yasalarda çok önemi bir yer kaplamamıştır. Birçok Avrupa ülkesinde önceki öğrenmenin tanınması mevzuatı, eğitim sisteminde daha geniş reformlar için kapsayıcı bir yaşam boyu öğrenme stratejisinin bir parçası olup, programların yönetimi, sunumu ve tasarımı için çok büyük etkileri vardır (Avrupa Komisyonu, 2001). Filipinler, Endonezya, Viyetnam gibi Güneydoğu Asya ülkelerinde yaşam boyu öğrenme stratejileri ve mevzuatının geliştirilmesine artan bir ilgi olmasına rağmen, bu stratejiler tanınma, geçerlilik ve akreditasyon yapmak yerine eğitim sistemine girmek için ikinci bir şans olarak erken okuldan ayrılanlar için formel olmayan eğitime erişim sağlayan kanallar olarak görülmektedir (Singh, 2015). Okuma-yazma programlarının ve eğitime uyum sağlamaya yönelik modellerin uygulandığı program yaklaşımlarını kullanarak, geniş kitlelerin eğitime erişimini sağlamaya çalışmaktadırlar (ILNFE, 2001). Gelişmiş bir eğitim ağları bulunan Finlandiya gibi ülkelerde ise yaygın eğitim Yaşam Boyu Rehberlik için ulusal stratejinin bir parçası olarak bölgesel eğitim geliştirme planlarının önemli bir parçasıdır. Çocuklar için yaygın eğitim, okul içindeki müfredat dışı faaliyetlere, okul dışındaki gönüllü eğitim programlarına katılım ile sağlanmaktadır. Finlandiya'nın ulusal müfredatı, okulları okul dışı eğitime katılmaya mecbur kılarak yaygın eğitim için ulusal düzeyde destek sağlamaktadır (Sirius-Policy Network on Migrant Education, 2018). Ayrıca yetişkinlerin de her türlü kanaldan yaygın eğitime erişimlerini kolaylaştıracak alanlar yaratmaktadırlar Çin ve Vietnam gibi Asya'daki bazı ülkeler ise yaygın eğitim bağlamında toplumun tüm güçlerini seferber ederek temel eğitimi kitlelere sunmak için "Kitlesel Okuma-Yazma Kampanyası Yaklaşımını" hayata geçirmiştir. Kitlesel okuma yazma kampanyasında, tüm okul öğretmenleri, öğrenciler, kamu görevlileri, siyasi parti çalışanları, ev hanımları yani hemen hemen toplumdaki herkesten ya bir öğretmen veya bir öğrenci rolünde olması istenmiştir. Bu mekân-zamanla sınırlı ve sonuç odaklı olmuştur. Güney Kore, Tayland,

Myanmar ve Endonezya da 1950 ve 60'larda okuma-yazma kampanyalarının başladığı görülmüştür. Bir süre sonra Tayland, Endonezya, Filipinler gibi birtakım ülkeler Millî Eğitim Bakanlığı altında ayrı bir yaygın eğitim birimi oluşturarak yaygın eğitimi kurumsallaştırmıştır (Innovation in Literacy and Non Formal Education, 2001).

Temel eğitimde ve sonrasında yaygın eğitimin hâlâ marjinal bir alan olarak görüldüğü ve genellikle yaygın eğitim programlarını akredite etmek için uygun çerçeveler bulunmadığı düşünülmektedir (Singh, 2015). Buna karşın yaygın eğitimin, her ülkenin benimsediği eğitim felsefesine, eğitim anlayışına ve eğitimden beklediği sonuçlara göre planlanarak uygulanmasına yönelik çalışmalar yürüttüğü söylenebilir. Yaygın eğitim, toplumun ihtiyaçlarına, bireylerin ilgi ve isteklerine ve hizmet anlayışlarına göre belirli programlar çerçevesinde verilmektedir. Türkiye'de yaygın eğitimin uygulanmasında toplumun ihtiyaç ve istekleri birincil öneme sahiptir ve yaygın eğitim okul dışında bireylerin gönüllü olarak katılacakları programlar olarak şekillendirilmektedir (ÇYEG, 2009).

2.3. Hayat Boyu Öğrenme

Kolb'un 1984 yılında ortaya attığı öğrenmenin kavramaya ilişkin süreçlerden meydana geldiğini öne süren (aktaran Kelly, 1997) Yaşantısal Öğrenme Modelinin ortaya çıkmasıyla hayat boyu öğrenme 1990'larda yeniden gündeme gelmiştir. Hayat boyu öğrenme, bir bireyin deneyimleri ve çevresiyle olan etkileşimine dayanan sürekli öğrenme sürecini içinde barındırdığı düşüncesi ile yaygın eğitime oldukça önemli bir yenilik getirmiştir (Literacy Watch Bulletin, 2001). Geleneksel eğitim anlayışı, 1980'lerde öncelikle gençlerin geleceğe odaklanmasına neden olmasından dolayı "anı" bilinçli yaşayamadıkları için toplumu yalnızca öğrenilebilir bir meta olarak görmelerine sebep olmuştur. Bu nedenle o dönemin gençleri kendi içinde yaşadıkları ve bir değer taşıdığı anlayışından uzak kaldıkları için örgün eğitim kurumları bu gençlere yönelik eğitim politikalarını değiştirmeye başlamışlardır. Geleceğe yönelik kaygıların "ana sahip çıkmaya" değer bilgi dağılımını büyük ölçüde azalttığı ve daha az eğitimli vatandaşların bir araya geldiği bir nüfus yarattığına dair görüşleri de bu durumu desteklemiştir. Dolayısıyla yaşantısal öğrenme modelinin ortaya çıkmasına ve yaygın eğitimin ardından da hayat boyu öğrenme kuramının gelişmesine ön ayak olmuştur (OECD, 2000). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme her yaştan birey için kritik bir öneme sahiptir. Bir bakıma hayat boyu öğrenme bireylerin ekonomik ve toplumsal konularda tam katılımını desteklemekte, onların daha bilgili ve

etkin yurttaşlar olmalarını sağlamakta, bireylerin kişisel mutluluk ve tatminlerine katkıda bulunmakta, yaratıcılık ve yeniliklere açık olmalarını desteklemekte ve çalışan veya gönüllü olarak iş gücünü artırmaktadır (AGE, 2007). Hayat boyu öğrenme dönemin ihtiyaçları etrafında şekillenen, son yıllarda özellikle teknolojinin de gelişme hızıyla gelişen ve değişen, sosyal ve kültürel hayattaki değişmelere ayak uydurma çabalarının sonucu olarak ortaya çıkmış, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim seviyesi ve istihdam koşulları bakımından önemli olduğu görülmüştür (2014-2018 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı).

Chapman (1996, s. 30), hayat boyu öğrenmenin:

> "Okul öncesi dönemde başlayan karmaşık ve çok yönlü bir süreç, zorunlu eğitim ve sonrası örgün eğitim ve öğretim dönemleri boyunca sürdürülür ve daha sonra üniversitede ve fakültelerde işyerinde öğrenme deneyimi, etkinlikler ve eğlencenin sağlanması yoluyla yaşam boyunca devam eder ve diğer eğitsel ve kültürel kurum ve kuruluşlarda (resmi ve gayrı resmi türde) topluluk içinde yaşanmaya devam eder." bir süreç olduğu görüşündedir.

Hayat boyu öğrenmenin gelişmeye ve önem kazanmaya başlaması ile eğitim; zaman ve mekândan bağımsız olarak hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi içeren bütün eğitim etkinliklerin temel bileşeni haline gelmiştir. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2000 yılında açıklanan Hayat Boyu Öğrenme Memorandumu'nda (A Memorandum On Lifelong Learning) 21. yüzyılda hayat boyu öğrenmenin nasıl olması gerektiğine yönelik genel çerçeveyi belirleyerek, aşağıda belirtilen altı temel stratejinin, hayat boyu öğrenmenin nasıl tanımlanacağı ve bu eğitim alanının nasıl yaygınlaşması gerektiğine ışık tutacağını belirtmişlerdir. Strateji belgesi herkes için yeni temel becerilerin gerekliliği vurgulayarak, insan kaynaklarına daha fazla yatırım yapılması gerektiğini, eğitimde yeni yöntemlerin geliştirilmesi ve her türlü eğitime değer verilmesi, mümkün ise belgelendirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesinin yaygın katılımı artıracağı, eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılması gerekliliği ile erişim zorluğu olan kesimlere ulaşmak için bilgi ve iletişim teknolojisinden yararlanmanın daha geniş topluluklara hitap edilmesini sağlayacağını belirtmektedir. Ayrıca yerel ve bölgesel merkezli girişimlerin hayat boyu öğrenme yaklaşımı, çok amaçlı öğrenme merkezleri, öğrenen toplum için bilgi ağlarından yararlanmalarına olanak sağlayacağı ortamların oluşturulması gerekliliğini vurgulamaktadır. Hem "herkes için eğitim" ve hem de "herkes için hayat boyu eğitim" ilkelerinin herkes ve tüm dünya nüfusu için geçerli olması gerektiği kabul edilmektedir. Aksi takdirde, sosyal ve sosyo ekonomik açıdan insanlar arasındaki çok büyük boşluk

söylemde zıddı iddia edilmesine rağmen genişlemeye devam edecektir (2014-2018 dönemi HBÖ Strateji Belgesi). Yaşamını sürdürebilmek ve yurttaşlığın hepimize, tüm dünyadaki insanlara ait olan bir şey olduğunun altını çizmek ve eğitimin yerleşmiş bir kültür olmasını sağlamak gerekmektedir (Somtrakool, 2002, s. 5).

2000'li yıllardan önce Post-sosyal devletin çağdaş Batı politika anlatılarında hayat boyu öğrenme, münferit ulusları ve Avrupa Birliği'ni ekonomi, araştırma ve eğitimin ön sıralarında tutmak için bir yol olarak ileri sürmekteydi. Hayat boyu öğrenimin neoliberal yönetim zihniyetini inşa ettiği ve onun tarafından inşa edildiğini savunan kesimler oldukça yaygındı ve Fejes gibi kuramcılar açısından durum hâlâ aynıdır (Fejes, 2008). Bu anlayış içerisinde, gelecek devamlı değişmektedir ve vatandaş da öyle olmalıdır. Dolayısıyla herkes eğitilebilir ve hayat boyu öğrenci olması gerekmektedir. Ama 'diğeri', öğrenci olmayan, hariç tutulmuştur. Bunun için de inşa edilen devlet, her bir vatandaşın devletin dikkate alacağı aktif tercihleriyle olduğundan kolaylaştırıcı devlettir görüşü hakimdir (Fejes, 2008, s. 87).

Günümüzde ise hayat boyu öğrenme ekonomik boyutundan ziyade bilginin topluluk içerisinde kullanımına yönelmektedir. Öğrenmenin süreklilik ve süreksizliği kavramı, öğrenme mekanının değişen bağlamları açısından yatay olarak (karşılaştırmalı olarak) da incelenmektedir. Okul Toplum Temelli Birleştirilmiş Program da (Integrated Program-IP/BP), bilgileri, bilgelikleri ve geniş öğrenme deneyimleriyle okul programlarına değerli bir katkı sağlayacak toplumun büyüklerine okullar kapılarını açmaktadır. Okullar ayrıca öğrencilerini hastanelere, yaşlı insanların evlerine ve yaşlılara ihtiyaç duydukları bakım ve hizmeti sağlayan diğer kurum ve merkezlere gönderirler. Genç çocuk ve öğrenciler öğrenme ortamlarını okuldan topluma kaydırdıklarında onların önceki öğrenme alışkanlık ve kalıplarını hem sürdürmeleri hem de kanıksamaları gerekir. Okulda öğrenmiş oldukları faydalı bilgi ve becerileri kullanmak için bunları "sürdürmeleri" gerekir. Genç insanlar toplum temelli birleştirilmiş programlara katıldıklarında, öğrenme anlayışları çoğunlukla metin ve ders odaklı öğrenme durumundan yüz yüze ve karşılıklı etkileşimli öğrenme bağlamına kaymaktadır (Ohsako, 2002, s. 194). Ayrıca eğitime yönelik yapılan yeni çalışmalar göstermektedir ki eğer öğrenen bir toplum inşa edeceksek tüm asimetrik ilişkilerle mücadele etmek gerekmektedir. Çocuklar, gençler ve yetişkinlerin birlikte öğrendiği; nesiller arası bir öğrenmenin olduğu, okulun bir payı olsa da okul-dışı öğrenimin de okul öğrenimi kadar önemli olduğu toplumların oluşturulması gerekmektedir. Bu

yalnızca öğrenme ve eğitimle ile ilgili değildir. Bu temel olarak insani gelişme ile ilgilidir (Somtrakool, 2002).

Dünyada hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için 8 çok taraflı hükümetler arası organizasyon, ülkelerin uymaları ve kaynak olarak kullanmaları için yönetmelikler geliştirmekte ve araştırmalar yapmaktadır. Bu nedenle sözü edilen kuruluşların incelenmesi faydalı olacaktır. Bu kuruluşlar;

Tablo 2.

Kuruluşlara Göre HBÖ Kaynakları

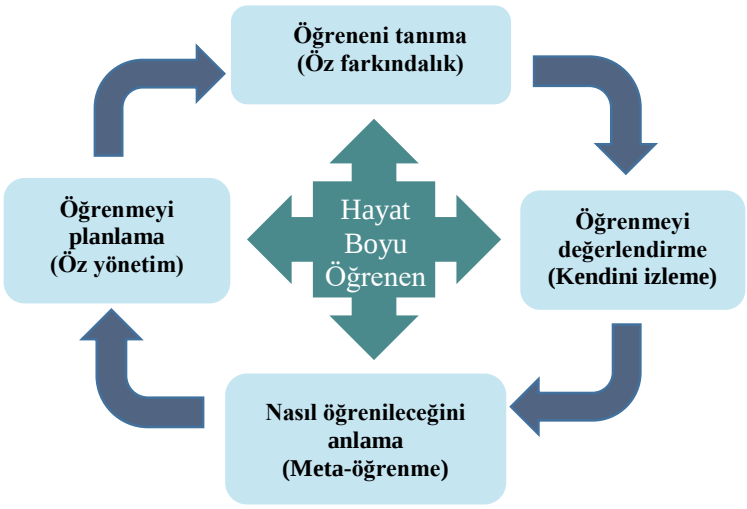
Kuruluş İsmi	Eğitim ile ilgili yayın sayısı	HBÖ ile ilgili yayın sayısı
Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)	17,814	1490
Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)	23,382	557
Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)	91,185	5755
Dünya Bankası (WB)	255,874	2547
Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)	100,000	5620
Uluslararası Para Fonu (IMF)	16,576	142
Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal Konseyi (ECOSOC)	121,380	58,119
Dünya Sağlık Örgütü (WHO)	40,354	1583

Tablo 2'de görüldüğü gibi dünya genelinde çalışmalar yürüten tüm kuruluşların eğitim ve hayat boyu öğrenme ilgili farklı araştırmaları ve yayınları bulunmaktadır. Özellikle ECOSOC ve WB'nin eğitimin ekonomik ve mesleki eğitim boyutu ile ilgili araştırmaları ve yol haritaları bulunurken, UNICEF ve OECD gibi kuruluşların ağırlıklı olarak toplumun aktif katılımla nasıl daha sağlıklı toplumlar yaratılabileceğine yönelik araştırmaları ve yol haritaları bulunmaktadır. Hayat boyu öğrenme ile ilgili yayınların ve çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, hayat boyu öğrenmeye ilginin bir süre yetersiz olması ve yaşantısal öğrenme modelinin ortaya çıkmasıyla 1990'larda yeniden hatırlanması olabilir.

Öğrenme her yaşta gerçekleşmektedir ve öğrenmek için asla çok geç değildir. Beyin plastisiteyi- yani değişen koşullara uyum sağlama ve yeni bilgi edinme yeteneği- yaşlılığın sonuna kadar devam ettirmektedir (Blakemore & Frith, 2005, s. 123). Öğrenme içseldir ve biz tüm yaşamamız boyunca öğrenmeyle meşgul oluruz (AGE, 2007). Hayat boyu öğrenme kavramı öğrenme ve eğitimin yalnızca işle değil yaşamla bir bütün olarak ve hayat boyunca beşikten mezara devam eden bir süreklilik olarak görülmelidir. Öğrenmenin örgün niteliklere ulaşmakla ilgili olması gerekmediği görüşü yaygınlaşmaktadır (AGE, 2007, s. 2). Hayat boyu öğrenme, eğitime bir bütün olarak yenilenmiş bir bakış sağlama avantajına sahiptir. Okullara; öğretmen eğitiminin, anne ve babalara yönelik programların önemli yönlerine ve ebeveyn ile çocuklara yönelik kültürlerarası iki dilli programlara yeni bakış açıları sunmaktadır. Yetişkinler ve Gençler için Temel Eğitim'in genişletilmiş bir biçimi eğitim sistemlerindeki şu değişiklikleri kapsamaktadır (Jauregui de Gaínza, 2002, s. 60):

- Toplumun dışlanmış kesimleri ile uzlaşmalar
- Mesleki eğitimle bağlantılar
- Devlet ve Sivil Toplum arasındaki anlaşmalar
- Toplumsal bileşik ulusal politikalarla yerel kalkınma programlarının eklemlenmesi
- Devam eden eğitim reformları çerçevesinde bu programların başlatılması.

Hayat boyu öğrenme döngüsü dört temel başlıktan oluşmaktadır. Bunlar "Öğreneni tanıma (Öz farkındalık)", "Öğrenmeyi planlama (Öz yönetim)" "Nasıl öğrenileceğini anlama (Meta-öğrenme)" "Öğrenmeyi değerlendirme (Kendini izleme)"dir.



Şekil 5. Hayat boyu öğrenmenin dört ana döngüsü. Stäuble, B. (2005, Şubat). *Using concept maps to develop lifelong learning skills: A case study in the reflective practitioner.* Proceedings of the 14th Annual Teaching Learning Forum. Perth: Murdoch University.

"Öğreneni tanıma (Öz farkındalık)" öğrencinin öğrenmeye ilişkin ön bilgisini, motivasyonunu ve öğrenme tutumlarını anlamaya odaklanmaktadır (örneğin öz yeterlik). "Öğrenme için planlama (Öz yönetim)" hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için bir planın geliştirilmesi anlamına gelmektedir. "Nasıl öğrenileceğini anlama (Meta-öğrenme)", öğrenicinin farklı öğrenme yaklaşımlarına (derinlemesine öğrenme, derinlemesine anlamlı öğrenme) ve farklı öğrenme stillerine göre geliştirdiği bilincini tanımlamaktadır. "Öğrenmeyi değerlendirme (Kendini izleme)" ise öğrencinin performansının tüm yönlerinin sistematik bir analizini ifade etmektedir (Stäuble, 2005). Bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin kişinin bütün yaşamında etkinliğini sürekli devam ettiren bir yapı olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil 6'da görüldüğü gibi hayat boyu öğrenen bireylerin öz-yönlendirici öğrenen, kendi öğrenme ilerlemesini izleyen ve yansıtıcı tutuma sahip olan üstbilişsel becerilere sahip bir bireyin yaşam boyu öğrenen olma olasılığı daha yüksektir (Mahajan, Badyal, Gupta & Singh, 2016, s. 799).



Şekil 6. Hayat boyu öğrenen olan bireylerin özellikleri. Mahajan, R., Badyal, D., Gupta, P. & Singh, T. (2016). Cultivating lifelong learning skills during undergraduate training of medical students, *Indian Pediatrics.* 53.

Dünyada hızla yaygınlaşan hayat boyu öğrenme farklı kültürlerin kendi ihtiyaçlarına göre şekillenmesi ile farklı anlayışlarda uygulamalara neden olmaktadır. Bu uygulamalar Hükümet eğitim merkezleri, Okul sonrası programları, Sanat kampları, Müzeler, Toplum Sanat Okulları, Toplum temelli sanat kuruluşları, Sanat bayilikleri (Art Franchises) olarak genel bir yelpazede eğitim vermektedir.

Hayat boyu öğrenmeye yönelik zorluklara dair eğitim reformları ile alakalı dikkate alınan birçok unsur (Jáuregui de Gaínza, 2002, s. 33-34). bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır:

> 1) Eğitimle ilgili hükümler şu ilkelere dayanmalıdır: a) herkes için hayat boyu eğitim; b) eğitimin sağlanmasına toplumun tüm kesimlerinin dahil olması ve c) bilginin ve öğrenme sürecinin devamlı ilerlemesi.
>
> 2) Eğitim sistemi, yapısı ve sürecini düzenlerken belirtilen şu ilkeler gözetilmelidir: a) politikada birlik ve uygulamada çeşitlilik; b) eğitim hizmetleri alanlarında, eğitim kurumlarında ve yerel paydaşlarda yetki dağılımı; c) eğitim temininin çeşitli kaynaklarından seferber edilmesi; d) bireyler, aileler, topluluklar, yerel paydaşlar, özel kuruluşlar, mesleki kurumlar ve diğer toplumsal kurumlarla ortaklıklarla yürütülmesi.
>
> 3) Erken çocukluk dönemi ve temel eğitim belirtilen kurumlarda sunulmalıdır: erken çocukluk dönemi gelişim kursları, yaygın eğitim kuruluşları, bireyler, aileler, özel kurumlar ve diğer toplumsal kurumlar tarafından düzenlenen öğrenme merkezleri.

Sanayileşmede merkez konumda olan ülkelerde, örgün eğitim daha geniş kapsamlıdır (Scribner & Cole, 1973). Erken çocukluk dönemi eğitimi ve yetişkin eğitimi ortalama bir vatandaş için örgün eğitimle sağlanmaktadır. Yaygın eğitim özünde bir ihtiyaç ve uygulamadır ve gelişmiş ülkelerdeki gençler ve yetişkinler yaygın eğitimin çeşitli biçimlerine erişebilmektedir. Bu hayat boyu öğrenme yaklaşımı içinde, yaygın eğitimin kaynakları daha geniş ve çeşitli hale gelmektedir. Yurttaşlar hayat boyu öğrenme biçimini devam ettirmek için çok sayıda fırsata sahiptir. Gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkelerde ise aynı kelimeler farklı anlamlara gelmektedir (Cohen, 1975). Birçok gelişmekte olan ülkede örgün eğitimin kapsamı azaltılmıştır ve hatta orta ve yüksek öğrenim bir yana ilköğretimi tamamlamanın bile büyük bir zorluk olduğu ülkeler vardır. Bu gerçek Jomtien Herkes için Eğitim Dünya Konferansından sonra –Taylan'da 1990 yılında herkes için eğitim dünya bildirgesi bütün insanların eğitime erişimini sağlamak amacıyla düzenlenmiştir- 1990'larda daha çok konuşulmaya başlanmıştır. Jomtien bildirgesi temel eğitimin genişletilmiş vizyonunu savunmaktadır. Böyle bir genişletilmiş vizyon çocukları, gençleri ve yetişkinleri; okulu ve okul dışı eğitimi ve temel öğrenme ihtiyaçları kavramının genel anlayışını içermektedir. Bununla birlikte Jomtien'in vizyonu yardım alan Tayland gibi güneydoğu ülkelerinde 1990'larda uygulamaya konulmamıştır. Jomtien'in uluslararası ortakları, kendileri ve diğer uluslararası aktörler, böyle geniş bir anlayışı belirgin hale getirmemişlerdir. Bunun yerine gelişmekte olan ülkelere yönelik eğitimle ilgili öneri ve politikalar, sınırlandırılmış temel eğitim ve öğrenme ihtiyaçları kavramı ve hatta ilköğretime erişimle alakalı olmuştur (Medel-Añonuevo, 2002, s. 4).

2.3.1.Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Çocuk ve Gençlere Yönelik Eğitim

Çocukların hayat boyu öğrenmeye yönlendirilmesi, okul ortamı dışında eğitim alma kültürünü kalıcı bir davranış haline getirmek açısından kilit öneme sahiptir. Küçük yaştan itibaren örgün eğitim ile birlikte yaygın eğitim alan çocuk, yasal eğitim hayatı sona erdiğinde dahi kendini geliştirecek kanallara ulaşmayı bilecek ve buna ihtiyaç duyacaktır. Özellikle müzeler, sanat galerileri ve kütüphaneler gibi toplumun bir arada kültürlenmesine katkı sağlayacak ortak kullanım alanlarına yönelim önemlidir. Bir evi paylaşan-ortak yaşamı paylaşan aile bireylerinin ortak kültürel faaliyetlerde bulunması aile içi iletişim açısından önemlidir. Çocuğun böyle alanlara aşina büyümesi gelecekte iyi ilişkiler kurması yönünde destekleyici olacaktır (Wilson, 2003).

Gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalarda otaya çıkan örgün eğitimi eksik bırakma oranları, gençlerin eğitim hayatında güçlü bir bağlılığa sahip olduklarını, bunun ömür boyu öğrenme tutkusuna dönüşeceğini göstermemektedir. Birçok ilköğretim çocuğu eğitim hayatında ve sonrasında hayatta başarılı olmak için okuma, yazma ve sayılar konusunda daha iyi temel beceriler geliştirmektedirler. Ancak, OECD (1998)'nin yaptığı incelenmelere göre: daha esnek müfredat, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları, yeni teknolojilerin daha iyi kullanılması ve mesleki ve akademik çalışmalar arasında daha fazla iş birliği gibi gelişmelere açıkça ihtiyaç duyulmaktadır. OECD'nin yaptığı çalışmaya göre okul döneminde de devam eden yaygın eğitim süreçleri ülkelerin birçoğunda devam eden mesleki-akademik köprü kurarak, eğitim sistemlerinin ezberlemeye dayalı ve sınıflandırıcı işlevlerinden uzaklaşmada büyük katkıda bulunmaktadır (OECD, 2009, s. 21-22).

Yeni öğrenme kültürü kaçınılmaz bir şekilde, okul kültüründe ve ebeveynler, işverenler, topluluk örgütleri, bölgesel ve yerel paydaşlar gibi etkili yürütücülerin gösterdiği eğitim tutumlarındaki değişiklikleri talep etmelidir. Okullar, hayat boyu öğrenmenin tüm etkileri ile uyumlu olmalı ve tüm ergenleri yaşam boyu öğrenenler haline getirmeye motive etmek büyük bir mücadele içinde olmalıdırlar (OEDC, 2009, s. 47). Birçok ebeveyn, okullardaki sistemin nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda güçlü görüşlere sahiptir, ancak çocuklarının hayat boyu öğrenme ihtiyaçları teşvik edilmelidirler. Buna, reformları uygulamak isteyen politika yapıcıları desteklemekte dahildir. Bazı ebeveynler bunu yapmak için ellerinden geleni yapmaktadırlar, çünkü kendi yerine getirilmemiş öğrenme ihtiyaçları bulunmaktadır. Birçok OECD ülkesinde, hükümetler artık okul ile ev arasında daha fazla köprü kurulmasını sağlamaya çalışmaktadır. Son 10 yıldır, dezavantajlı

bölgelerdeki okullara, ev-okul-toplum ilişkileri geliştirme görevine tam zamanlı öğretmen desteğinin zorunlu kılındığı (OECD, 2000, s. 44) projeler yapılmaktadır.

Okuldaki öğrencilerin sınıf içi eğitimde matematik biliminin kültürel normlarını öğreneceği varsayılır. Aksine eğitim ve hayat boyu öğrenci olmaya giden yol, çocukları daha geniş katılım ile iş birliğine dahil etmekten geçmektedir. Öğrendiklerinden anlam yaratabilen ve kendi bilgilerini inşa eden bireylerin yetiştirilmesi için, farklı disiplinlerin bir arada yürütüldüğü eğitim programlarının oluşturulması gerekliliği sıkça gündeme gelmektedir (Popkewitz, 2012). Eğer çocukların müfredata katılımını bilimin dünya hakikatini tanımlamada artan yetkisine göre konumlandırırsak, potansiyel olarak hayat boyu yurttaş olan çocuk az çok bir etkin katılımcıdır. Çocuk belirli bir iddiayı örnekleme ve okul derslerini sorgulama anlamında daha etkindir. Ancak çocuk kavramları tanımlamada ve bu uğraşın sınırları ve ihtimallerini genişletmekte daha pasiftir.

Çağdaş öğretim programları sürekli olarak okullaşma reformlarını özgürleşme ve demokrasi ile alakalı kurtuluş konuları çerçevesinde konumlandırmaktadır. Bu kelimelerin rahat akışı, yalnızca ancak planlamada araştırma ve politikalar için doğru bileşim bulunduğunda ulaşılabilecek normatif idealler değildir. Kelimeler, idare için oluşturulan ilkelerle düzenleyen, ayrıştıran ve bölen akıl sistemlerinde gömülüdür (Wu, 2005). Okul öğrenimi problemi, fikir ve eylemin amaçlarının çocuğun kim olduğu ve olması gerektiğini nasıl kuşattığı veya içine aldığını devamlı surette sorgulayacaktır. Okullaşmanın "sebebi" ve onun toplumdaki güçler ile sosyal çıkarların bir ikincil derece olgusu (epifenomeni) olmayan hayat boyu öğrenci üzerine araştırmasına dikkati çekmektedir. Okullaşma bilgisi, eylem ve fikir ihtimallerini sınırlandıran ve çözümleyen tarihi bir uygulamadır. Hayat boyu öğrencinin ve 'ötekilerinin' kültürel tezlerinin teşhisi, okullaşma nesnesinin nedenselliğini kırılganlaştıracaktır. Yaklaşım Michel Foucault'ya atıfla, böyle yazımların -eğer her zaman kötü değilse- daima tehlikeli olduğunu kabul etmektedir (Popkewitz, 2008, s. 83-84). Maeroff (2003) neoliberalizmi online öğrenme eğitim programlarında seçenekleri en üst düzeye çıkarmak şeklinde benimsemektedir. Online öğrenme, tüm yetişkin ve çocukların bilgisayar ve internet üzerinden hayatı devamlı bir öğrenme süreci şeklinde geçirdikleri öğrenme toplumunu mümkün kılacaktır. Maeroff yeni eğitimin tercih ve çeşitliliği sağlayan eğitimin demokratikleşmesi yoluyla evrensel aklın en ileri düzeyde gelişmesini mümkün kıldığını düşünmektedir. Hargreaves (2003) ise HBÖ'nün yalnızca kendi kendini gerçekleştiren değil aynı zamanda eşitlik ve adalet gibi toplumsal hedefleri de gözeten

nesillerin yetiştirilmesi için neoliberalizmin serbest piyasa anlayışını reddeden bir yapılanma olduğunu söylemektedir. Bir bakıma öğrenme toplumunda ırk ve cinsiyet farklılıklarını hoş gören, diğer kültürlere içten bir merak duyan, onlardan öğrenmeye istekli olan ve toplumun içinde veya dışına ötelenmiş gruplara karşı sorumluluk duyan kozmopolitan bir kimliğe sahiptir (Hargreaves'ten aktaran Popkewitz, 2008, s. 75).

BM Genel Kurulu tarafından 1959'da ilan edilen Çocuk Hakları Beyannamesi'nin 2. ilkesinde şu belirtilmektedir: "Çocuğun özgürlük ve haysiyet içinde, sağlıklı ve normal biçimde, bedensel, fikri, ahlaki, ruhsal ve sosyal yönden gelişmesini sağlayacak fırsatlar ve imkanlar temin edilmelidir." (Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiseri Birimi, 1959). Öğrenme basitçe eğitim programının içeriğini zihnine işlemek olarak değil hayat boyu dünyayla bütüncül bir ilişki kurmak ve gelişmek olarak anlaşıldığında, eğitimin gerekliliği öncelikli hale gelmektedir. Hayatın ilk yıllarında, çocukların ailelerinden aldıkları değerler eğitimi çoğunlukla örtüktür. Küçük çocuklar tutumları, değerleri ve kişisel nitelikleri, onlar için önemli olan diğer kişilerle etkileşimlerinden ve onlar tarafından ortaya konan örneklerden etkilenirler. Ebeveynler ve diğer aile üyeleri küçük çocuklara duygularını anlama ve ifade etme; başkalarıyla birlikte yaşamayı öğrenme, yanlış ve doğruyla ilgili fikirler geliştirme; güven, paylaşma, iş birliği ve diğerlerine yardım etme gibi olumlu toplumsal tutumlar geliştirmede yardım ederler (Bruce, 2011). Örgün eğitim süresince, değerler eğitiminin özü önemli ölçüde değişebilir. Elbette okullar evde başlayan eğitime, çocukların değerler bilgisindeki eksikliklerini tamamlayarak ve kişisel karakter niteliklerindeki deneyim ve anlayışlarını genişleterek devam edebilir. Ancak aynı zamanda okullar kamusal değerlere, bilhassa vatandaşlık değerlerine, diğerlerine saygıya, demokrasiye, hoşgörüye, adalete, hukuk devletine ve açık toplantılara ve toplumun genelinde tartışmaya daha fazla vurgu yapabilirler. Son olarak okullar öğrencileri, gelişmekte olan kendi değerler çerçevelerini oluştursunlar ve akla uygun ve bilinçli ahlaki kararları nasıl vereceklerini öğrensinler diye, yaşamlarını etkileyen faktörlerin çeşitliliğine akla uygun olarak kafa yormaya teşvik ederler (Aspin & Chapman, 2007, s. 14).

Ülkeler çocuklara ve gençlere belirgin öğrenme hedefleri oluşturmaktadır. Son yıllarda belediyelere çok daha fazla güç devredilen Finlandiya'da okullar yerel politikacılar ve eğitim yöneticileri ile çok yakından çalışmaktadırlar. Finlandiya yerel paydaşları, çocukları hayat boyu öğrenmeye motive etmenin önemini vurgulamaktadır (OECD, 2000, s. 46). Japonya ve Norveç gibi ülkeler hükümet strateji ve planlarına öğrencilerin hayat boyu

öğrenme için kararlılık ve heyecan yaratma gereksinimini ortaya koyan deneyimlere imkân verecek maddeler eklemektedir. Özellikle Japonya'da, öğrencilerin öğrenmelerini, düşünmelerini, yargılamalar yapmalarını, bağımsız hareket etmelerini ve sorun çözmede daha yetenekli olmalarını sağlamak amacıyla yaratılan ortamlar ana hedef davranışlarını oluşturmaktadır (OECD, 2000, s. 8). Çin, 2001'de başlatılan ve 2010'da yeni bir ivme kazandırılan kapsamlı bir Yeni Müfredat Reformu'ndan geçmektedir. Diğer amaçların yanında, reform öğrencilerin yaşamlarında uygulanabilir, hayatlarını aktifleştirecek, onları hayat boyu öğrenci yapacak ve öğrencilerin deneyimlerinden hareketle pedagojik bir yaklaşım kullanan sadeleştirilmiş bir eğitim programını desteklemektedir. Sadeleştirilmiş müfredat ayrıca öğrenme çıktılarının ölçme ve değerlendirmesini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Guo, 2012; OECD, 2012). Hindistan'ın On İkinci Beş Yıllık Planı'na (2012-2017) göre, ilköğretim eğitimini genelleştirmeyi hedefleyen ulusal program Sarva Shiksha Abhiyan, belirgin hedeflerin uygun olarak eğitilecek olan öğretmenler ve ebeveynler tarafından anlaşılabilecek şekilde açıklanacağı öğrenmeye odaklanacaktır. Kadınları ve dezavantajlı grupları hedefleyen işlevsel okuma yazma programı Saakshar Bharat, diploma veren ve örgün eğitim sistemiyle bağlantılı olan kapsamlı bir hayat boyu öğrenme programına (UNESCO, 2014) dönüştürülecektir. Litvanya'da kültür ve eğitim sektörleri arasında daha güçlü bağlar kurmak için Bilim ve Eğitim Bakanlığı, çocuklar için müfredat dışı sanatsal faaliyetler sağlayan ulusal düzeyde girişimler başlatmıştır. Projelerin çoğunluğu hükümet düzeyinde oluşturulmuştur ve belediyelerin, STK'ların ve ulusal sanat, gençlik ve turizm merkezlerinin örgütsel desteklerini almıştır. Bu girişimler çocukları okul saatinden sonra meşgul etmek, yaratıcılığı ve kendi kendini ifade etmeyi geliştirmek, sanat alanında yetenekli çocukları desteklemek ve yerel çevre ile toplumun kültürel farkındalık ve bilgisini desteklemeyi hedeflemektedir (UNESCO, 2006, s. 23).

Her durumda, hayat boyu öğrenme ile ilgili inisiyatiflerin hiçbirisi, kendi başına, hayat boyu öğrenme alışkanlıklarının gençlerde kalıcı bir yaşantıya dönüşeceği garantisini vermemektedir. Hayat boyu öğrenen olmak için çocukların ve yetişkinlerin motivasyonlarının artırılarak ve güncel zamana uygun etkinlikler ile ilginin canlı tutulması, ayrıca merak uyandıran ve kalıcı bir kültür oluşturulması gerekmektedir (OECD, 2000, s. 56). Sanat eğitimi fiziksel, zihinsel ve yaratıcı birimleri bütünleştiren ve eğitim, kültür ve sanat arasındaki ilişkileri daha canlı ve verimli kılan bir eğitime katkıda bulunur. Bu yetenekler 21. yüzyıl toplumunda mevcut zorluklar karşısında özellikle önemlidir. Örneğin

aile yapılarını etkileyen toplumsal değişiklikler nedeniyle çocuklar ebeveyn gözetiminden sık sık yoksun kalmaktadır. Ayrıca, aile yaşantılarında iletişim ve ilişki kurma eksik olduğundan, çocuklar sık sık duygusal ve toplumsal sorunlar yaşamaktadır. Bunun ötesinde kültürel geleneklerin ve sanatsal uygulamaların aile ortamı içerisinde aktarımı başta kentsel alanlarda olmak üzere daha da zorlaşmaktadır (UNESCO, 2006, s. 3).

Erken çocukluk eğitiminde hayat boyu öğrenmenin ortaya çıkmaya başladığı 20. yüzyıl sonlarında farklı yaklaşımlar ortaya atılmış ve başarılı uygulamalar ortaya çıkarılmıştır. Montessori eğitim yöntemi, Waldorf eğitim yaklaşımı, açık eğitim, Bankstreet yaklaşımı, Head Start programı, Highscope programı, Reggio Emilia yaklaşımı gibi alternatif eğitim yaklaşımları çocuğun aktif katılımını, doğal öğrenme ortamlarını ve farklı etkinlikleri temel alarak oluşturulmuştur (Temel, 2012). 1978 yılında İngiltere'de geliştirilen ve inan hak ve özgürlükleri temelinde bir yaklaşım olan çocuktan çocuğa yaklaşımında yaşam boyu öğrenme modeli de geliştirilmiştir. Çocukları özellikle toplumla ilgili problemlerle ilgilenmeye iten eğitim modellerinin çocuğun sadece kişisel gelişimini değil toplumların gelişimini de destekleyeceği görüşü üzerine şekillenmiştir (Fazlıoğlu, 2012). Çocukların akranlarıyla, daha küçük çocuklarla aileler ile ve toplumun diğer üyeleriyle etkileşimli çalışmalar ve etkinlikler yapıldığı için gruplar arasındaki deneyim aktarımı ile sağlıklı öğrenme süreci gerçekleştirilmiş olmaktadır. Bilgi ve deneyim paylaşımı hiç durmadan devam etmektedir (Pridmore & Stephens'tan aktaran Fazlıoğlu, 2012).

2.3.2. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme

Türkiye'de MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü belgesinde şu açıklamalar yer almaktadır: "Öğrenme, herkes için erişilebilir olmalıdır. Bununla birlikte, dezavantajlı grupların hayat boyu öğrenmeye daha kolay erişebilmesinin sağlanması önem arz etmektedir. Kadınlar, çocuklar (özellikle okul öncesi çağında olanlar), yaşlılar, engelliler, yurt içerisinde göç edenler, işsizler, alt gelir grubuna dahil kişiler, becerileri yetersiz işçiler ve öğrenme merkezinden uzakta yaşayan kişiler gibi dezavantajlı gruplar hayat boyu öğrenmenin öncelikli hedef kitleleridir. Bireylerin eğitime erişememe riskiyle karşılaşıldığında, hayat boyu öğrenme, özel durum ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır (HBÖGM, 2014, s. 27)." demektedir. Bu kapsamda Türkiye'de özellikle belediyeler, akşam sanat okulları, halk eğitim merkezleri ve özel müzelerde hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim hizmetleri verildiği görülmektedir.

Türkiye'de HBÖ'nün özellikle dezavantajlı grupların örgün eğitim hizmetlerine destek ve yardımcı olacak şekilde yapılanması gerektiği görüşü hakimdir. Bu görüşü destekleyecek şekilde 2014-2018 dönemi HBÖ Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda yer alan ve öncelikle gerçekleştirilecek eylemler arasında "fırsatların artırılmasına yönelik aile eğitimi çalışmaları yaygınlaştırılacaktır" önceliği bulunmaktadır. Ayrıca, HBÖ'ye erişimin artırılmasına yönelik okul öncesi eğitimin dezavantajlı gruplar gözetilerek yaygınlaştırılaştırılacağı, özel eğitime (tüm engel grupları ve özel yetenekliler) ihtiyacı olan bireylere, ailelerine, öğretmenlerine ve yöneticilerine hayat boyu öğrenme faaliyetlerine erişim sağlayabilecekleri alanlar yaygınlaştırılacaktır ve çalışan çocukların eğitime kazandırılması için teşvik mekanizmaları geliştirilecektir denmektedir. Bunun yanı sıra, izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesine yönelik hayat boyu öğrenme alanında politika ve stratejiler geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılacaktır denilmektedir. 2014-2018 dönemi HBÖ Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda yer alan öncelikler incelendiğinde de çocuklara yönelik çalışmalarda okul öncesi dönem, özel eğitim ve çocuklara yönelik aile eğitimleri öne çıkmaktadır.

Türkiye'de hayat boyu öğrenme çok yeni bir kavram olmamasına karşın birlikte hayat boyu öğrenme sistemin oluşturulmasına yönelik çalışmalar 2000'li yıllardan itibaren hız kazanmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, 2014-2018, s. 8). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik 2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi oluşturulmuştur.

Strateji belgesi aşağıdaki hedefleri içermektedir;

1. "Toplumda HBÖ Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması: Türkiye'de 'Öğrenme Kültürü'nün güçlü olmadığını ve bireylerin öğrenme sonucunda elde edebilecekleri faydaların yeterince farkında olmadıkları belirtilmiştir. Dolayısıyla; hayat boyu öğrenme konusunda farkındalığın düşük olması, öğrenme etkinliklerine katılımın düşük olması gibi bazı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda belgede hayat boyu öğrenmenin güçlendirilmesi açısından farkındalık oluşturulması en öncelikli alanlardan birisi olarak belirlenmiştir.
2. HBÖ Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması: Farklı türlerde hayat boyu öğrenme hizmeti sunan birçok kamu ve özel kurum/kuruluşlar ile üniversiteler, belediyeler ve sivil toplum kuruluşları mevcuttur. Ancak güçlü bir koordinasyonun olmaması

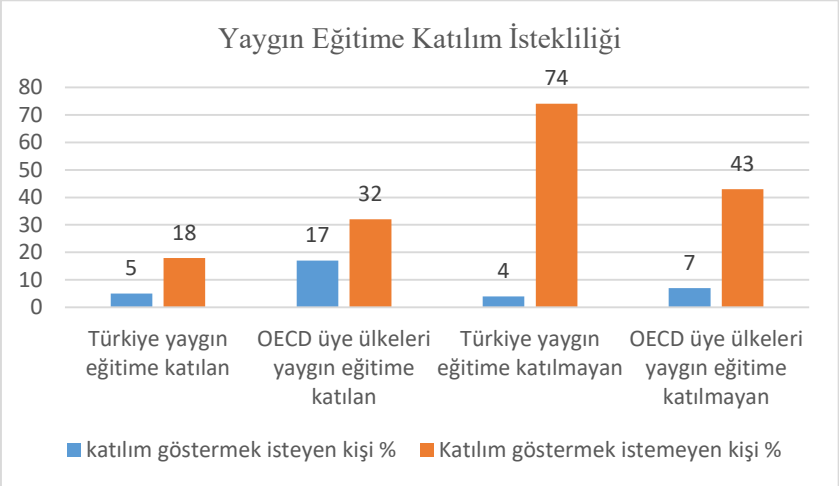
hizmetlerin daha etkin ve yaygın olmasını engellemektedir. Kamu/ özel işletmelerin temsilcileri, işçi ve işveren temsilcileri ve sivil toplum örgütleri dâhil olmak üzere, tüm kurumlar ve kuruluşlar arasında sosyal diyaloğun güçlendirilmesi gerekmektedir. Hayat boyu öğrenme ortaklarının farklı alanlarda hayat boyu öğrenme hizmetleri sağlamaya teşvik edilmesini ve tüm hizmet sunucuları arasında koordinasyonun sağlanmasını hedeflemektedir.

3. HBÖ Fırsatlarına Erişimin Artırılması: Eğitime erişim devletin önem verdiği konular arasında ilk sırada yer almış, zorunlu eğitim çağındaki çocukların temel eğitim hakkı Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar hazırlanan tüm anayasalarda teminat altına alınmıştır. Ayrıca, Onuncu Kalkınma Planı'nda yoksulluğun nesiller arası aktarımının önlenmesi amacıyla başta eğitim olmak üzere temel kamu hizmetlerine erişimde fırsat eşitliğinin daha da güçlendirilmesini hedeflemektedir
4. Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi: Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sistemi, bireylerin öğrenme faaliyetlerini planlayıp yönetmelerine yardımcı olmakla birlikte eğitim ihtiyaçlarının yanında mevcut kabiliyetlerinin bilincinde olmalarını ve kendilerini bekleyen risk ve fırsatlar hakkında bilgilendirilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.
5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi: örgün, yaygın eğitim ve/veya serbest öğrenme çerçevesinde elde edilen öğrenme kazanımlarının, belirli bir standarda göre tanınmasına ilişkin süreçtir. Bu sistem, nerede ve ne şekilde kazanılmış olursa olsun, bireyin bilgi, beceri ve deneyimlerinin resmi olarak tanınmasını ve belgelendirilmesini sağlamaktadır.
6. HBÖ İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi: İzleme ve değerlendirme sisteminin genel amacı; beklenen ilerlemenin gerçekleştiğini doğrulayan kanıtları sağlamak ya da geliştirilmesi gereken noktaları belirlemeye yardımcı olmaktır. Sistem, önceden belirlenmiş standartlara ya da hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını anlamak için göstergelerin sistematik olarak analiz edilmesini içermektedir."

Türkiye strateji belgesinin yayınladığı Hayat Boyu öğrenmenin gelişimiyle ilgili zorluklar şunlardır:

- “Mali kaynakların yetersiz olması nedeniyle Taşra teşkilatının toplamda 1014 kurumdan oluşması, hizmet alanlarının çeşitli olması.
- Kurs programlarına katılanların çevrelerinden bilgi alarak katıldıklarını gösteren anket sonuçlarına göre Genel Müdürlüğün tanıtım ve bilgilendirme faaliyetlerinin yeterli olmaması.
- Örgün eğitimde görevli öğretmenlerin ek ders ücreti karşılığı görevlendirilmelerinde ücret yönetmeliği ile ilgili mevzuatın getirdiği ders saati sınırlılığından dolayı üniversite öğretim üyeleri gibi nitelikli uzmanların görece düşük ek ders ücreti karşılığında görevlendirmelerinin yapılmasında güçlük yaşanması nedeniyle nitelikli öğretim görevlisi açığının olması.
- Yaygın eğitim kurumlarının merkez binaları ile hizmet sunduğu binalara yönelik standartların olmaması nedeniyle yaygın eğitim kurumlarının standartlarının olmaması.
- Merkez ve taşra personeli ile usta öğreticilerin ihtiyacı olan nitelikli hizmet içi eğitimlerin verilmemesi ve planlanan eğitimlerin iptal edilmesi nedeniyle hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetersiz olması.”

Strateji planlarına bakarak Türkiye’nin işleyen sisteminde yaygın etkiyi artırmak ve acil ihtiyaçlara yönelik eylem planlarının hazırlanarak hayata geçirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Belgede de hayat boyu öğrenmenin sunumunun, farkındalığının ve erişiminin artırılması yoluyla bu değerin yükseltilmesi öncelikli hedeftir.



Şekil 7. Türkiye ve OECD üye ülkeleri yaygın eğitim katılım istekliliği. OECD. (2020). *Adult education and learning: Willingness to participate in formal and/or non-formal education*. 09 Haziran 2020 tarihinde https://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=93144 sayfasından erişilmiştir.

Şekil 7'de OECD üye ülkeleri ve Türkiye'de yaygın eğitime katılım istekliliğinin daha önce yaygın eğitime katılmış olma ve olmama durumuna göre nasıl değişiklik gösterdiği sunulmuştur. Türkiye'de daha önce yaygın eğitime dahil olan bireylerin %5'inin yaygın eğitime tekrar katılmak istedikleri görülürken %18'inin tekrar yaygın eğitime dail olmak istemediği görülmektedir. Diğer OECD üye ülkelerine bakıldığında ise bu oranlar tekrar katılmak isteyen bireylerde %17 istemeyenlerde ise %32'dir. Türkiye'de daha önce yaygın eğitime hiç dahil olmayan bireylerin %4'ü yaygın eğitime katılma istekliliği gösterirken %74'ü yaygın eğitime katılım istekliliği göstermemiştir. OECD üye ülkelerinde ise yaygın eğitime hiç dahil olmamış bireylerin %7'si katılım istekliliği gösterirken %43'ü katılım istekliliği göstermemiştir. Bu oranlar incelendiğinde yaygın eğitime ve dolayısıyla HBÖ'ye katılım istekliliğinin artırılmasında planlı bir çaba sarf edilmesi gerektiği görülmektedir (OECD, 2020). Bu bağlamda Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin sunumunun, farkındalığının ve erişimin artırılması hedeflenmektedir (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2014-2018, 2014).

Türkiye istatistikleri incelendiğinde çok fazla veri ve ayrıntı olduğu görülmektedir. Bu nedenle veriler tablolar halinde verilmemiş, elde edilen verilerden ulaşılan bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır. Verilerin ana kaynaklarına http://www.tuik.gov.tr/Start.do sitelerinden erişim sağlanabilmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu yaygın eğitim istatistikleri incelendiğinde Türkiye'de en çok açılan ve gidilen yaygın eğitim kurumlarının ihtiyaca yönelik mesleki gelişim kursları ve sanat kurslarıdır. Türkiye'de el sanatları teknolojisi ile kurslara katılımın yüksek olduğu görülmektedir. TÜİK eğitim verileri incelendiğinde yaygın eğitime yönelik en kapsamlı verilerin 2017 yılına aittir. Bu veriler incelendiğinde Türkiye'de yaygın eğitim kurumlarında açılan kurs sayısının 89.062, kurslara katılan birey sayısının 5.362.403 ve bu kursları bitirenlerin sayısının ise 5.236.438 olduğu ve katılımcıların %97,7'sinin kursları tamamladığı görülmektedir. Yine bu verilere göre beşerî bilimler ve sanat alanında düzenlenen kursların oranı %22,8, hizmet alanındaki kursların oranı %21,7, sosyal bilimler, iş ve hukuk alanındaki kursların oranı %18,2, genel programlar alanındaki kursların oranı ise %10,2'dir. Türkiye'de 2017 yılında düzenlenen kursların %48,1'i bakanlık ve bağlı kurum/kuruluşlar, %27,9'u belediyeler, %17,8'i vakıf ve dernekler, %6,2'si ise diğer kurum/ kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Aynı yılın genel örgün eğitim verileri incelendiğinde 80.810.525 olan nüfusun 2.330.640 milyonu okuma yazma bilmezken 3.124.909 milyonu okuma yazma bilmektedir ancak bir okul

bitirmemiştir. 55.561.608 kişi örgün eğitimin değişik kademelerinde eğitim almaktadır. Bu oranlar incelendiğinde nüfusun %68,7'sinin eğitime dahil olduğu düşünüldüğünde yaygın eğitimin genel eğitim seviyesinin %6,47'sini oluşturması eğitime dair yaygınlaştırma çalışmalarının yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2017 HBÖGM izleme ve değerlendirme raporuna göre Türkiye'de görsel sanatlar ile ilgili açılan sertifikalı kurslar; el sanatları teknolojisi, grafik ve fotoğraf, sanat ve tasarım, seramik ve cam teknolojilerinden oluşmaktadır. İzleme ve değerlendirme raporuna göre 43.790 el sanatları teknolojisi kursu açılmış ve bu kurslara 249.992 kişi katılmıştır, 1.185 grafik ve fotoğraf kursu açılmış ve bu kurslara 8.372 kişi katılmıştır, 6.449 sanat ve tasarım kursu açılmış ve 21.559 kişi katılmıştır, 2.528 seramik ve cam teknolojileri kursu açılmış ve 21.914 kişi katılmıştır. Rapora göre yaygın eğitim kurumlarında toplam 339.645 kurs açılmıştır ve bu kursların 53.952'si görsel sanatlar ile ilgilidir. Bu oran toplam kurs sayısının %15,8'ine tekabül etmektedir. El sanatları teknolojisi kursları dışındaki görsel sanatlar kursları ise yaygın eğitim kurslarının %2,9'unu oluşturmaktadır. Bu veriler incelendiğinde sanata yönelik kursların artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Strateji belgeleri ve istatistik kurumu verileri ayrıntılı incelendiğinde iş gücü ve mesleki eğitimlerin daha ağırlıklı olarak gündeme geldiği ve hayat boyu öğrenmenin yetişkin eğitimi ve mesleki gelişim kurslarına yönelik olduğu görülmektedir. Bunun yanında kişisel gelişimi ve psikolojik iyi oluşu destekleyecek kültür ve sanat etkinliklerine daha az yer verildiği ortaya konan verilerden anlaşılmaktadır. Türkiye de pek çok kurs açılmakta ancak ülke nüfusuna göre kurs sayılarının ve tanıtımların yetersiz olduğu görülmektedir.

2.3.3. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Okullaşma ya da okulda eğitim bireylerin her gün öğrendiği tek ortam değildir. Sadece eğitim değil, benzer bir şekilde sosyal gerçeklik de okullaştırılmıştır. Bu bağlamda kişilerin okul dışında da öğrendiği söylenebilir (Illich, 2016). Okul dışı ortamların eğitim amaçlı kullanılması 17. yüzyıl civarlarında reformist bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu açıdan çok yeni bir yaklaşım değildir ancak günümüzde önemi daha fazla anlaşılmaya başlanmıştır. Sınıfın dört duvarı dışında yapılan bütün etkinlikleri içeren bu yapı halkın ilk elden daha fazla etkinliği deneyimleyerek, öğrenme ile hep etkileşim halinde olmasını sağlamaktadır (Şen, 2019). Okul dışı öğrenmenin her ülke için değişen ihtiyaçlarına,

öğrencilerin katılım durumlarına göre değişiklik gösteren boyutları bulunmaktadır. Öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre şekillenen okul dışı öğrenme ortamları sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler, örgün öğretimi uzaktan tamamlayanlar, kırsalda yeterli eğitim olanaklarına erişemeyenler, örgün eğitimde başarıyı yakalamaya çalışanlar, farklı alanlara ilgi duyanlar ancak erişimi kısıtlı olanlar ve buna benzer pek çok durumda olan öğrenenler için önemli bir bilgiye erişim kaynağıdır (OECD, 2011). Okul dışı öğrenme programları öğrenenleri okuldan en iyi şekilde yararlanmaları için donatmak, yüksek benlik saygısı geliştirmelerine yardımcı olmak, eşsiz güçlerini ve niteliklerini beslemek, genel olarak okul ve yaşamdan zevk almalarını artırmak açısından önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca öğrenenlerin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, yaşamın zorluklarıyla başa çıkma yeteneklerini güçlendirmek ve tutkularını beslemelerine yardımcı olmak açısından da işlevleri bulunmaktadır (Shale, 2005).

Okul dışı öğrenme bir bakıma melez bir alan oluşturmaktadır. Tasarlanan okul sonrası/okul dışı zaman alanı yaratarak ne okulda nede evde olma haline alternatif alanlar sunmaktadır (Bevan & Michalchik, 2013). Okul dışı eğitim araştırmaları hem biçimsel olmayan hem de gayri resmi bağlamları içerir. Bu bağlamda Stecher ve Maschke (2013) okul dışı öğrenme ortamlarının çocuk bakımı yönlerine vurgu yaparak, okul dışı tesislerin genişlemesinde de önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Okul dışı öğrenme ortamlarının özellikle her iki ebeveynin de işyerlerinde uzun saatler mesai yaptığı ekonomilerde çocukların bakımına yaptığı katkı oldukça önemlidir (Stecher & Maschke, 2013, s. 15). Okulda yürütülen eğitim ve okul dışı öğrenme arasındaki ayrım, uzaktan eğitim yürütenler için de anlaşılır bir şekilde önemli olmuştur. Sanal sınıflarda (kuşkusuz açık sınıfın sadece bir biçimi) öğretmenler geleneksel sınıflardan daha fazla sayıda öğrenene ulaşabilirken, öğretim materyallerinin tüm öğrenenlerle aynı anda paylaşılmasını ve materyalin çeşitdinin artmasını olanaklı kılmaktadır (Spronk, 2003).

Yates ve Tilson'a göre okul programları çoğunlukla çocuklara yönelikken, okul dışı programlar çoğunlukla yetişkinlere, okulu uzaktan yürütenlere ve okula alternatif alanlar yaratmaya çalışan ebeveynlere yöneliktir (Yates & Tilson, 2000). Okullarda olduğu gibi, ders dışı ve okul dışı aktiviteler (genellikle) örgün eğitimden farklı olsada yetişkinler tarafından tasarlanan (genellikle), okul veya topluluklar tarafından denetlenen ve tanımlanmaya odaklanan pedagojik bir ortamdır. Okul dışı öğrenme müfredatları genellikle notlarla performans değerlendirmesine tabi değildir. Karışık yaş gruplarında düzenlenebilirler, sadece düşük düzeyde müfredat gereksinimlerine tabidir ve genellikle

öğrenenlere okuldan daha fazla seçim özgürlüğü sunmaktadır. Bu bağlamda ders dışı ve okul dışı faaliyetler, yeni, farklı ve güncel bilgilerin öğrenilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Ecarius, Klieme, Stecher & Woods, 2013).

Eğitim ve / veya kültürel sermayenin edinilmesi sadece okulda değil, aynı zamanda çok sayıda okul dışı eğitim seçeneği de içerdiğinden, bu ayrıca ebeveynlerin çocuklarını evde kültürel olarak yetiştirme görevine sahip oldukları anlamına gelmektedir. Okul dışı eğitim araştırmalarının önemli bir görevi, başarılı ve en uygun ortamın sağlandığı öğrenme süreçlerinin mümkün kılınması için biçimsel olmayan eğitim bağlamlarının nasıl tasarlanması gerektiği sorusunu cevaplamaktır (Stecher & Maschke, 2013). Ayrıca OECD (2011)' nin okul dışı öğrenme raporuna göre okulun dışında yürütülen eğitim etkinlikleri, sosyo-ekonomik arka planın öğrenen performansı üzerindeki olumsuz etkisini azaltma eğilimindedir, çünkü sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okulun dışında gerçekleştirilen ve özellikle ücretsiz sağlanan derslere katılma oranları oldukça olasılığı daha yüksektir.

Okul dışı öğrenme programlarıyla öğrenenlerin benzersiz nitelikleri ve özelliklerinin olduğu görülebilmektedir. Ebeveynlerin bu nitelikleri keşfetmelerinde, kabul ederek teşvik etmelerinde önemli ortamlar sunmaktadır (Shale, 2005). Okul dışı ortamlarda gerçekleştirilecek etkinliklerin birçok faydası bulunmaktadır. Brown (2000)' a göre bu faydaların bazıları;

- Benzer ilgi alanları sahip farklı yaşlardaki çocukların karışması için fırsatlar sunması;
- Zor durumda olan ailelere farklı eğitim ortamlarının sağlanması;
- Okul ve toplum arasında artan bağların kuvvetlendirilmesi;
- Okul binası ve tesislerini daha iyi kullanmayı sağlaması;
- Yerel bölgelerde yetişkinler için iş olanakları sağlaması;
- Çocuk bakımına ihtiyaç duyan yeni ebeveynlere eğitim ortamı sağlamsı;
- Aileler ve okul arasındaki iletişimin iyileştirilmesine katkı sağlaması;
- Okul tatillerinde çocukların ve personellerin eğitime ve eğitim ortamlarına daha kolay erişim sağlaması şeklindedir.

Okul eğitim programlarında yer alan görsel sanatlar dersi de doğası gereği yalnızca dersliklerle ve okulla sınırlandırılamayacak konu ve etkinlikleri içermektedir (Özsoy,

2019, s. 289). Son yıllarda yaşamın her alanında küresel boyutta yaşanan inanılmaz hızlı değişim, eğitim ve öğretim mekânlarında çeşitliliği zorunlu kılmıştır. Bundan dolayı öğrenmeyi zenginleştirebilecek, çeşitlendirebilecek ve daha kalıcı yapabilecek üçüncü mekânlar olarak sanat galerileri, sanatçı atölyeleri, tasarım stüdyoları ve el sanatları işliklerinin önemli bir katkısının olduğu düşünülmektedir (Özsoy, 2019, s. 276). Özellikle son 30 yılda, çocukların etkileşim halinde olabilecekleri alanlarda resmi olmayan ve "okul dışı" bağlamlarda nasıl öğrendiklerine ilgi artmaktadır (Razfar, 2013, s. 167). Okul dışı ortamlar, sanat öğretmenlerinin etkin, ama aynı zamanda eleştirel sorgulamalara yönelik olarak, öğretme ve öğrenme deneyimleri ile deney yapmalarına yönelik bir ortam sağlayabilir. Ağırlıklı kurumsal görevlerin olmaması, yaratıcı öğretimin okul dışı alanda genellikle topluluk örgütlerinin birlikte çalışması ile iyi ve verimli ilişkiler kurmaktadır (Wahington, 2011). Bu anlamda üçüncü mekânlarda gerçekleştirilecek etkinlikler toplum temelli sanat kapsamında değerlendirilebilir. Okul dışı ortamlar olarak sergi mekânları, atölyeler ve stüdyolarda gerçekleştirilecek eğitimlerde ilk dikkat edilmesi gereken şey algılamayı anlamlı ve kalıcı kılmada ne tür bakış ve görme pratiklerinin öncelikli olarak kullanılması gerektiği konusudur (Özsoy, 2019, s. 278).

2.4. Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel sanatlar eğitimi, estetik deneyim için bir araç olmaktan çok daha fazlasıdır ve eleştirel teorisyenler sanat eğitimini sürekli olarak bağlamsallaştırmanın önemini tartışacaklardır (Burgess & Reay, 2006, s. 67). Sanat ve tasarım eğitimi her zaman yaratıcılık, problem çözme ve alternatif bir bakış açısıyla dünyayı görme ve anlamlandırma yollarını teşvik etme ile ilgilidir (Coutts, 2013, s. 24). Özsoy (2020, s. 2) da benzer bir şekilde görsel sanatlar eğitiminin yaratıcılığı canlandırdığını, iletişim becerilerini geliştirdiğini ve takım çalışmasına teşvik ederek üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Görsel sanatlar eğitimi ayrıca görsel deneyimlerin ne kadar yaygın olursa ve ne kadar sıradan görünürlerse hem bilgilendirme hem de zihin oluşturmada o kadar güçlü olmasıyla da ilgilidir. Her gün görsel imgeler, düşünce, duygu ve eylemleri hassas bir şekilde yapılandırmakta etkili olmaktadır (Duncum, 2002).

Geleneksel görsel sanatlar dersi öğretim programları; bir sanat eserinin sanat eleştirisi, estetik, sanat tarihi ve uygulama olmak üzere dört disiplin üzerinden ele alınması, öğretim programının davranışsal öğrenme hedeflerine dayalı olması, kolay öğrenilebilen ve değerlendirilebilen konuların var olması, sanat öğretiminin biçim ve teknik özelliklere dayalı olması, temel niteliklerine dayanmaktadır (Freedman, 2003, s. 20). Yakın zamana kadar, modernist sanatı ve sanatçıları anlamak ve değer vermek olan görsel sanatlar eğitimi modernizm ana sanatsal hareket olarak, biçimciliği ise onunla ilişkilendirilen estetik olarak ele almıştır (Saribaş, 2020, s. 212). Freedman (2003)' a göre geleneksel sanat öğretim programının dayandığı bu özellikler günümüz görsel sanatlar öğretimi için yetersiz kalmakta ve bir anlamda görsel sanatlar eğitiminde yeni bir dilin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çocukların sanatla doğal olarak yetiştikleri, dolayısıyla öğretmenlerin onları eğitirken özgür bırakmaları gerektiği düşüncesinin değişmeye başladığı söylenebilir. Görsel sanatlar eğitiminde gerek çeşitli güdülenme yöntemleriyle öğrenenleri etkileyerek gerekse öğretmenlerin yönlendirme ve katkılarıyla öğretimin yapıldığı eğitim alanında farklı kuramlara dayalı öğretim yöntemleri ile yaklaşılması gerekliliği de görülmektedir (Özsoy, 2020). Freedman ve Stuhr (2004) sanat eğitiminde yeni bir dil geliştirilmesinin gerekliliğini savunarak geleneksel söylemlere bağlılığın çağın değişimlerine ayak uydurmada yaratacağı problemlerden bahsetmektedirler. Freedman ve Stuhr yazılarında görsel sanatlar eğitiminde geliştirilmesi gereken yeni dilin;

- Medya araştırmaları, tasarım eğitimleri ve kültürel eleştiri ve görsel antropoloji kavramları gibi bütün görsel sanat dallarına yönelik söylemlere yer verilmesini,
- Görsel sanat eğitimcilerinin yaşadıkları ve çalıştıkları toplulukların bir parçası olarak eğitmelerini,
- Görsel sanatlar eğitimcilerinin toplumların gündelik yaşamda karşılaştığı problemlere ve kültürel miras konularına sanatsal çözümlerle yaklaşmasını,
- Sanat derslerinin diğer derslerle kavramsal olarak bütünleştirilmesi gerektiğini,
- Öğretim programlarında sanat derslerinin diğer dersler kadar önemli olduğunun vurgulanmasını
- Görsel sanat eğitimcilerinin öğrencileri hem günümüzde hem de gelecekte demokratik bir toplumun sorumluluklarını taşıyan, demokratik değerlerin, kavramları ve becerilerin öğretimini barındırması gerektiğini savunmaktadırlar.

Günümüzde görsel sanatlar eğitimi, çocukların, gençlerin ve yaşam boyu öğrenenlerin yaratıcı, bilişsel, duygusal, estetik, sosyal ve diğer ilgili yönlerine yönelik gelişiminin tüm yönlerini içeren kapsamlı bir modellere ihtiyaç duymaktadır (Al-Amir, 2011, s. 78). Bu anlamda 21. yüzyılda giderek büyüyen görsel içeriğin sanat derslerinde nasıl ele alınacağı, sorgulama yaklaşımlarını nasıl oluşturulacağına dair bazı araştırmalar ve oluşturulan kuramlar sanat eğitimcilerine yeni bakış açıları sunmaktadır (Mamur, 2019, s. 153). Görsel sanatlar eğitiminde çok disiplinli yaklaşımların kullanılmaya başlanması, toplum/topluluk temelli sanat eğitimi, küresel tabanlı sanat eğitimi, çokkültürlü sanat eğitimi, bireysel sanat eğitim, araştırmaya dayalı sanat eğitimi, bilgi tabanlı sanat eğitimi, duygusal temelli sanat eğitimi yaklaşımları gibi çok farklı disiplinleri bir araya getiren bir yumak şeklinde görsel sanatlar eğitiminde yaklaşımların artmasını sağlamıştır (Al-Amir, 2011). Mamur (2019, s. 153-155) bu anlamda görsel kültür çalışmaları, eleştirel pedagoji, sosyal yeniden yapılandırma, eleştirel kuram (Frankfurt okulu), feminist kuram/eleştiri, çokkültürlülük/sosyal adalet ve göstergebilimin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının önemine değinerek, görsel sanatlar eğitiminde kullanılan çağdaş kuramların sanat eğitimine disiplinlerarası bir içerik kazandırdığını da belirtmektedir. Bir bakıma görsel sanatlar eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar pek çok alanla ilişki kurarak gelişimini sürdürmektedir. Son yıllarda sıkça konuşulan toplum temelli sanat eğitimi (Congdon, Blandy & Bolen, 2001; Harris, Green, Gude & Walker, 2019), araştırmaya dayalı sanat eğitimi yöntemlerinden A/r/tografi (Irwin, Barney, & Golparian, 2016; Güneş, 2018; Irwin, 2004), yavaş bakış temelli sanat eğitimi (Thisman, 2018) gibi yeni sanat araştırma ve uygulama yöntemlerinin kullanılmaya başlandığı da görülmektedir.

2.4.1. Toplum Temelli Sanat Eğitimi

1960'lı yıllarda sıkça konuşulmaya başlayan ve farklı projeler ile uygulama alanları bulan toplum sanatı ve/veya topluluk sanatları 1970'lere gelindiğinde pek çok sanat kurumu, sanatçı ve eğitimci tarafından ilgi odağı haline gelmiştir (Congdon, Blandy & Bolen, 2001). 1971'de Joseph Beuys herkes sanatçıdır ya da en azından sanat öğrencisi olabilir diyerek derslerine 142 öğrenciyi dahil etmiş, bunun sonucunda akademiden kovulmuş ve ardından 1973'te Yaratıcılık ve Disiplinlerarasılık İçin Uluslararası Özgür Üniversiteyi kurarak geniş toplum kitlelerine konferans-eylemler yapmıştır (Mesch, 2017). Bu anlamda farklı insanları sanat etkinliklerine dahil ederek ilk büyük topluluk sanatları girişimlerinden birini

başlatmıştır. Aynı dönemde Harpe ve eşi Wendi tarafından kurulan “The Black”, Berman tarafından kurulan “Inter-Action”, Serpentin Gallery’nin eğitim atölyeleri, Latour tarafından Paris’te kurulan “Politik Sanat Okulu”, Nike markasının Cooper Hewitt ile yürüttüğü “Birşey Yap” atölyeleri, Latham ve Stevni tarafından 1989’da kurulan “Sanatçı Görevlendirme Grubu” gibi girişimler ile topluluk temelli sanat eğitimi etkinlikleri yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Topluluk sanatları asıl gücünü ise en başta yoksul çocukların yüzlerini boyamak ya da gençler ile kamu binalarının duvarlarını boyamak olarak algılanışını tersyüz etmesi ile 1970’lerin sonlarına doğru Survival Research Lab ve Mutoid Waste Company gibi grupların geniş çaplı açık hava festivallerinde geri dönüştürülebilir malzemelerle ile hiyerarşilerden uzaklaştırılmış ve çok katılımlı bir sanat yapma tarzının sahiplenilmesiyle oluşturulan geçici büyük boyutlu enstalasyonlarla ile kazanmıştır (Bishop, 2018).

Yapılan bu çalışmaların ardından toplum sanatı, topluluk sanatı, topluluk sanatları eğitimi olarak adlandırılan bu yeni oluşumların tanımlanma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İngiltere Arts Council’ın öncülüğünü yaptığı bir çalışma komitesi kurularak bu yeni eğilim için tanımlama çalışmaları yürütülmüştür (The Arts Council of Grent Britain, 1974). 1974’te toplanan komite özetle şu sonuçlara varmıştır: Topluluk sanatçıları kullandıkları tekniklerle değil, etkinliklerinin toplum hayatındaki yerine yaklaşım tarzıyla fark yaratırlar. Birincil meseleleri sanatın topluluk üzerindeki etkileri ve topluluk ilişkileridir: İlişki kurulan insanların yaşam koşullarının, kendi yaratıcı güçlerinin farkına varmalarına yardımcı olacak ve onlara yeteneklerini kullanabilecekleri alanlar açarak topluluğun duyarlılıklarını genişletmek ve derinleştirmek, böylece topluluğun varoluşunu zenginleştirmek isterler. Topluluk sanatlarını, yaşanılan yerde ister psikolojik ister toplumsal ya da politik olsun farklı derecelerde değişim yaratmak için bir vasıta olarak görürler (Bishop, 2018). Topluluk temelli sanat eğitimi, öğrencileri topluluklarına bağlama yaklaşımı (Bastos, 2002; Marche, 1998) ve toplum merkezleri veya müzeler gibi alternatif alanlarda meydana gelen eğitim deneyimleri aracılığıyla tanımlanabilen gelişen bir sanat eğitim alanını oluşturmaktadır (Davis, 2010; Dubinsky, 1999; Lackey, 2003; Zucker, 2010). Buna ek olarak, Congdon (2001), topluluk sanat programlarının tanımlanmasında üniversite programları, hükümet kuruluşları, yaşlılık tesislerinin de içerilmesi gerektiğini söylemektedir. Bastos (2002, s. 70)’ a göre en geniş anlamda hem okullarda hem de topluluğun bir parçası olan alternatif alanlarda, "sanatlar ve toplumlar arasındaki ilişkinin"

araştırılması olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda bir topluluğu ve topluluk üyelerini destekleme fikri ile oluşan her türlü sanat projesi ve sanat eğitim programı "topluluk sanatları" ya da topluluk temelli sanatlar olarak adlandırılabilir. Cohen Cruz (2002) ikisi arasındaki ince nüansları şu şekilde belirtir: topluluk temelli sanatlar, yaratım sürecine insanları dahil etme derdindedir ve bu süreç, işin bizzat tamamlanmış objesidir; topluluk sanatları ise yaratım sürecini mutlaka dahil etmeyi gerektirmez (Kim, 2015, s. 69).

Topluluk temelli sanat eğitimi, sanat eğitiminin kurama dayalı bir yapısı değildir. Geleneksel örgün eğitim programıyla ya da dışındaki ortaklıkla gerçekleşen çok kapsamlı bir deneyim alanıdır. Toplum temelli sanat eğitimi, deneyimin sanat eğitimi tecrübesinin nereden alındığına göre yönlendirildiği yere dayanır (Longo, 2007; Wei-Hsin Din, 2013). Deneyimi sağlayan topluluk ve organizasyon hakkındaki bilgiler programlamayı yönlendiren unsur üzerinde derin etkiye sahiptir. Birçok yönden, topluluğa dayalı sanat eğitimi, toplumun anlamlı deneyimlerle etkileşime girmeye çalışan alternatif veya okul dışı alanların ve / veya topluluğa dayalı sanat eğitimcilerinin çıkarları ve yaklaşımlarıyla tanımlanır (O'Connor, 2014, s. 34). 1990'lı yıllara gelindiğinde pasif bir konuma itilen topluluk sanatları açısından 2000'li yıllar çağdaş sanatçıların ve küratörlerin üstlendiği pedagojik projelerde bir yükselişe tanıklık eder. Sanat ile pedagoji arasındaki ilişkinin incelenmesine dair sanatsal kaygılara (ilişkisel şölenin entelektüel içeriğini güçlendirme arzusu) ve yüksek eğitimdeki gelişmelere ilişkin çifte motivasyonlu bir ilgi gözle görünür biçimde artar (Bishop, 2018). Shin ve Kim (2004)' e göre örgün öğretim kurumlarındaki sanat eğitimi dersleri, azaltılmış ders saatlerinden negatif anlamda etkilenmiştir ve okullar sanat yerine diğer temel konuları öne çıkarmaya başlamıştır. Öte yandan, toplum sanat eğitimi programları, çocuklara ve genç yetişkinlere çeşitli biçimlerde ve yerlerde hizmet vererek çocukların gelişimine değer veren ebeveynlere farklı okul dışı alternatif programları sunmaktadır. Bu durumun ortaya çıkardığı sanat eğitimi alanındaki son gelişim ve değişimler, sanat eğitimcilerinin toplum sanat eğitimi programlarındaki nitelik ve nicelik konuları ve sorunlarını nasıl ele almaları gerektiğini düşünmeye ve bu konuda çalışmalar yapmaya itmiştir. Güney Kore ve Amerika'da yaptıkları araştırma ile toplum temelli sanat eğitimi veren kurumların estetik ve sanatsal gelişimi önemseyerek sosyal ve kültürel ihtiyaçları da birincil öncelik olarak görmesi, toplulukların pasif izleyici konumundan katılımcı izleyici olma durumuna geçmeleri ve sanatın sosyal değişim ve gençliğin güçlendirilmesi üzerindeki etkisinin ne kadar önemli olduğunu

vurgulamaktadırlar. Washington (2011)' da özellikle mülteci çocuklar gibi sosyal açıdan dezavantajlı gruplar için okul sonrası bir merkezde sanat projeleri yapmanın toplum kalkınma hedefleri ile doğrudan bağlantısı olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca çocuklar için sadece sanat yapmak sanat öğrenmek değil sanat ile öğrenmek, nesnelerin değil, ilişkilerin, sosyal yapılanmanın ve kültürün gelişimine vurgu yapması gerektiğini belirtmektedir. Konferanslar, kütüphaneler, okuma odaları, yayınlar, atölye çalışmaları topluluk temelli eğitimin ana merkezlerine dönüşmüştür. Bunun paralelinde, müzelerde eğitim bölümleri genişlemiştir. Bu bağlamda müzelerdeki eğitim etkinlikleri, izleyicinin sadece belli bir sergiyi veya koleksiyonu anlamasına yönelik sınıf ve atölyelerle sınırlı kalmayarak, artık üniversite ve araştırma ağlarını ve bu ağların pratikleri üstüne düşünen sempozyumları da içerdiği gibi bir müzenin sergi programını zenginleştirmenin çok daha ötesinde içeriklere sahip disiplinlerarası konferansları kapsamaktadır (Bishop, 2018).

Topluluk sanatlarının ve buna bağlı eğitimlerin yeniden ve hızlı bir şekilde gündeme gelmesinde teknoloji, iletişim ve teknolojinin getirdiği günlük küresel yaşamın yapısında yeni ve çok hızlı ilerlemelerin görülmesi ve bu değişimleri en yakından yaşayan ve en hızlı etkilenen kesimlerin çocuklar ve gençlerden oluşması olarak görülmektedir. Bireylerin olumlu gelişmesi için sorumluluk üstlenen okul, aile, geleneksel kurumların artık bugünün çocuklarının ve gençliğinin gereksinimlerini tam olarak karşılamakta güçlük çektikleri de görülmektedir (Melaville, Berg, Blank & Coalition for Community Schools, 2006). Bu kurumsal boşluğa tepki olarak ortaya çıkan yaratıcı gençlik temelli okul dışı etkinlikler ve kurumlar, okul dönemindeki zamanlarına ek olarak saatler boyunca üretken faaliyetlerde bulunan gençleri meşgul etmektedir. Bu boşluğun altını çizen Carnegie Corps. tarafından 1992 tarihli okul dışı saatlerin riskleri ve fırsatlarına odaklanan "Zaman Meselesi" isimli rapor, gençlerin zamanlarının sadece %26'sını okulda geçirdiğini ve %40-50'sini okul dışında geçirdiklerini ve bu zamanın çocuklar ve gençler için dikkat dağıtıcı bir zaman dilimi olarak görüldüğünü söylemektedir (Helath & Roach, 1999). Okul dışında geçirilen bu zamanın verimli kılınması ve pozitif yönde sosyalleşmenin sağlanması için farklı öğrenme alanlarına bakmaları gerekmektedir (Longo & Project Muse 2007). Okul sonrası evde geçirilen zaman, eğer doğru bir öğrenme ortamı oluşturulmuyorsa ve ebeveynin ilgi durumu yeterli düzeyde değil ise çocuğun sosyal ve kültürel anlamda ilerlemesini engelleyici unsurlardan biri haline gelmektedir. Bu nedenle çocuk ve gençlerin kendi

istekleri ile zaman ayırabilecekleri farklı eğitim ortamlarından faydalanarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Heath & Roach, 1999).

2000'li yıllarda müzeler eğitime önem vermiş ve müze programlarına başlı başına bir gündem olarak eğitimi programlarını dahil etmişlerdir. Bu bağlamda pek çok müze çocuklara yönelik etkinlikler hazırlamıştır. Genellikle çocuklara, özelliklede okul öncesi yaş gurubundaki çocuklara eğitim programları düzenleyen müzelerin yetişkinlere yönelik çalışmalar yürütürken, aile etkinliklerini kapsayan programların çok daha sonra uygulamaya başladıkları görülmektedir (Pumpian, Fisher & Wachowiak, 2006). Günümüzde dünya genelinde müzelerde geniş bir yer kaplayan aile eğitim programları Türkiye'de İstanbul Modern Müzesi (Atölye Modern)'nde ayrı bir program olarak sunulmaktadır. Bu müzeler haftanın belli günlerinde ailelere hizmet vermektedir. Guggenheim Museum, The MET Museum, National Gallery of Art Washington, National Gallery of Avustralia, Elgin Artspace, Paris Art Museum, The Noguchi Museum, Arts Center Melbourne, Nicolai for born, Freer Sackler, Seul Children's museum gibi kuruluşlar bünyelerine toplum için sanat programları bulundurarak, genel atölyeler yanında kişilerin kendilerine kılavuzluk edebileceği atölyeler ve aile atölyeleri adı verilen programları da dahil etmektedirler. The MET Museum of Art (Met Kids) müzesinin eğitim etkinlileri özellikle göze çarpmaktadır. Müzede çocuklar ve aileleri, gençler, yetişkinler, üniversite öğrencileri ve fakülteler, eğitimciler ve engelli ziyaretçiler için farklı içeriklere sahip müze koleksiyonu ve güncel sergiler ile ilişkilendirilebilecek çok sayıda eğitim faaliyeti yürütülmekte ve etkinlikler her grubun ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir. Özellikle birbirini tanımayan ailelerin birlikte sanat eğitimi almaları amacıyla planlanan interaktif programları da içerisine alarak çağa uyum sağlayan öğleden sonra aile eğitimlerinde uygulanan "Zamanda Yolculuk" (Travel through Time) etkinlikleri, ailelerin kendi yaratıcılıklarını keşfettikleri ve çocuklarının gelişimine katkıda bulundukları alanlar yaratmaktadır. Etkinliklerle sanat materyalleri, teknikleri ve yaşa uygun kavramları keşfetmek için bağımsız olarak çalıştıkları "Ebeveyn Çocuk Çalıştayları" gibi etkinlikler ile oldukça yoğun bir sanat eğitimi programına sahiptir. Eğitime başka bir pencereden - eğitime erişim olanakları ile ilişkili olarak- bakılmasını sağlayacak toplum temelli öğrenme merkezlerinden biri ise Butan'dadır. Toplum Öğrenme Merkezi şehirden arabayla ve yürüyerek iki buçuk günde ulaşılan bir tapınaktır. Bu toplum öğrenme merkezi yalnızca yetişkinler için değil, aynı zamanda çocuklar için alternatif eğitimler sağlamaktadır. Bir ve

ikinci sınıfa giden çocukların okullara yürüyememesi nedeniyle bu merkezi yalnızca yetişkinlerin okuma yazma ve yetenek eğitimi için değil aynı zamanda çocukların da faydalanabileceği sanat eğitimini de kapsayan ve birlikte öğrenme ya da etkileşimli eğitim ortamı sunan bir toplum okulu olarak da kullanmaktadırlar (Oyasu, 2002, s. 45).

2.4.2. Görsel Kültür Temelli Sanat Eğitimi

21. yüzyılın görsel teknolojileri, modernizmin değişen sosyal koşullarına hangi perspektiften bakılırsa bakılsın baştan çıkarıcıdır. Bu nedenle sanat eğitimini güncel yaklaşımlar ile geliştirme zorunluluğu dikkati çekmektedir. Görsel kültür araştırmaları bu değişen sosyal koşullara yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Görsel kültür öncelikle çağdaş küresel medya görüntüleri, görüntüleme yolları, baktılan koşulları ve tüm bunların sosyal eleştirisi ile ilgidir (Duncum, 2006a). Bu anlamda 21. yüzyılda giderek büyüyen görsel içeriğin sanat derslerinde nasıl ele alınacağı sorusuna cevap veren en etkili bakış açılarından birisinin hiç kuşkusuz görsel kültür olduğu söylenebilir. Görsel kültür kavramını, Mirzoeff (1998b, s. 3) "What is Visual Culture" makalesinde "Görsel kültür, günlük yaşamımızın bir parçası değil, günlük yaşamımızdır." şekilde tanımlamıştır. Barnard (2010) ise, görsel kültürü görsel öğelerin, görülebilen ve aynı zamanda işlevsel, iletişime yönelik bir amacı olan, insanlar tarafından üretilen, yorumlanan görüntülerin kültür oluşumunda ve bu sayede toplum üretimi ve dönüşümünde rol alan şeydir şeklinde tanımlamaktadır. de Certeau (1984, s. 31) "yayınlanan imgeler ve ekran başında geçirilen zaman bir kere çözümlendikten sonra, geriye tüketicinin o anda bu imgeleri nasıl anlamlandırıldığı sorusu kalır" diyerek, insanın imge ve görme arasındaki ilişkisinin ne kadar kritik olduğunu vurgulamıştır.

Görsel kültürün tüm dünyanın tek ve aynı gösterinin sahnesi olduğu ve 21. yüzyılda her bireyin aynı gösterinin oyuncusu ve seyircisi olduğu, göstergelere dayalı yapısıyla da Debord (2012)' un ifadesiyle Gösteri Toplumu'nu oluşturduğu görüşü de yaygın kanılardandır (Debord 1967; Mirzoeff, 1998a; Mitchell, 1995; Tavin, 2009). Görsel kültür, geleneksel görme araçlarından görsel teknolojiyle bakmaya resimden, fotoğrafa, fotoğraftan televizyona, televizyondan internete uzayan, çok geniş kapsamlı, maruz kalmamanın neredeyse imkânsız olduğu bir süreci içermektedir. Görsel uyaranların öne çıktığı bugünün dünyasında bireyler için görmek her şeyden daha etkili bir tüketim aracı haline gelmiştir. Tüketenin yeni anlamlar yaratmak, bilgi edinmek ve zevk aramasıyla,

görsel gerçekliklerle doğrudan ilişkili olan görsel kültür mutlaka üzerine çalışılması gereken bir alan olarak önemli hale gelmiştir (Mirzoeff, 1998a). Fiske (1999) görsel kültürün kitle kültürü kodlamaları üzerinden görüntülere maruz kalan topluma denetim uyguladığını ve bu görüntülerin toplumsal kategorileri oluşturmaya yardımcı olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda sosyal öğrenme açısından görsel kültürün ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Günümüzde bir birey için dikkatini imajların arkasındaki bir şeyin üzerinde sabitlemesi hemen hemen imkânsızdır. Sözlü açıklamalar, dinleyiciyi bu çağda bunaltmakta ve yormaktadır. Başka bir şekilde söylemek gerekirse, kelimeler artık insanların dikkatini ve ilgilerini çekmemektedir. Bugün bilgi, imajlarla dile getirilmektedir (Ellul, 1998, s. 164). Bamford (2003) kendi dolaylı tarzıyla görsel okumada görselle karşı karşıya kalan bireyin, kendine ya da çevresindekine yöneltebileceği bazı açık uçlu sorular belirlemiştir. Bu sorular Tablo 3'te verilmiştir. Bu sorular aslında görsel kültürü oluşturan ana hatları da belirtmektedir.

Tablo 3.

Bamford'un Görsellerden Anlam Kurma Çizelgesi. Bamford, A. (2003). The visual literacy white paper. Sydney, Australia. 01 Mart 2016 tarihinde https://www.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf sayfasından erişilmiştir.

Konular	1.Görsel hangi konuyu veya konuları ele alıyor? 2.Gerçek hayattaki durum ile görselde belirtilen arasında nasıl bir benzerlik ve farklılık vardır? 3. Bu görsel onu gören herhangi biri için ne anlam ifade ediyor? 4. Görselin vermek istediği mesaj nedir?
Bilgi	1. Görselin bilgi kaynağı nedir? 2. Görsele hangi bilgiler eklenmiş, görselden hangi bilgiler çıkarılmıştır? 3. Bilginin sunumu ne tür manipüle edici, gerçek dışı sunulmaktadır? 4. Görsel ile metin arasındaki ilişki nedir? 5. Görsel nasıl bir bağlam içerisinde üretilmiştir?
Kim	1. Görselde tarif edilen kimdir / eğer resimdeki insanlar gerçekse, kimin kültürü ve deneyimleri gösteriliyor/yansıtılıyor? 2. Görselin yaratıcısı kimdir/ hangi amaçla ortaya çıkardı? 3. Görsel kimin bakış açısını yansıtmaktadır?
İkna- İnandırma	1. Neden belirli kitle iletişim araçları seçildi? 2. Neden özel bir görsel seçildi? 3. Görsel neden bu şekilde düzenlendi? 4. Seyirciye mesajlar aktarırken ne tür araçlar kullanılıyor? 5. Mesaj çıkartılan veya gösterilmeyen parçalardan nasıl etkilenmiştir?
Varsayımlar	1. Hangi davranışları kabul edildi? 2. Kimin sesi duyuluyor? 3. Kimin sesi duyulmuyor? 4. Hangi deneyimler ve bakış açıları kabul edildi?

Mitchell (1995), Mirzoeff (1998b), Tavin ve Housman (2004), Eisenhauer (2003) sosyal medya araçları, görseller, piktogramlar ve eğitim ile kültürün geniş kitlelere aktarıldığını görüşündedirler. Kuramcılar kültürlerin dünya üzerinde yaşayan geniş kitleler tarafından benzer şekillerde algılanmaya ve kültür pratiklerinin aynı doğrultuda değişim göstermeye başlamasının bu teknolojik gelişmelerin sonuçları olduğunu düşünmektedirler. Endell, 1897 yılında yazdığı bir denemesinde kültür ve sanat ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır; "Sanat eserinden keyif almak, anlamak ve onu tam olarak beğenmek için kültür ve eğitim gerekir. Görsel biçimin beğenisi de elde edilmesi gereken bir şeydir. Onu görmeyi öğrenmeli ve kendimizi gerçekten biçime sokmalıyız. Gözlerimizi nasıl kullanacağımızı öğrenmeliyiz" (Endell, 2011, s. 81). Ruff (2006) gelecekte okuryazar olarak değerlendirme kıstasının, okumayı bilmek ile değil görseli okuyabilmek ile ölçüleceğini söylemektedir (Ruff'tan aktaran Higgins, 2014). Bu bağlamda görsel kültürün görsel sanat eğitiminde önemli noktalardan biri olarak görülmesi eğitim ve öğretim programlarına dahil edilmesi gerekliliğini doğurmuştur.

Genç yaştaki bireyleri içinde bulundukları görsel kültür hakkında bilgilendirmek, onlara içinde yaşadıkları kültürün görüntüleri ile nasıl yaşadıklarını öğretmektedir. Görsel kültürü öğrenmek genç öğrenenlere yaşadıkları kültür, tükettikleri sanat, aldıkları eğitim ve edindikleri estetik kavrayış hakkında daha derin bir algılayış sağlamaları yönünde gereken görme yeterliliğini de sağlamaktadır. Görsel kültürün kullanımı ve görsel kültür ile ilişkimiz hem yaratıcı bir eylem hem de söyleme dair bir etkinlik olarak görülmektedir (Flanagan, 2014). Görüntüler ve imaj oluşturma, otantik deneyimleri inşa etmenin bir parçası olarak görülür. Yaratıcılığın bir kısmı, işlemlerin kültürel ürünlerle halk arasında nasıl işlediğine dair algı ve anlayış, halka verilen yanıtı anlamanın ayrılmaz bir parçasıdır (Carter, 2008). Darts (2006a, s. 325)' a göre görsel kültür eğitiminin öğrencileri pasif izleyici olmaktan çıkartıp daha üretken ve farkındalığı yüksek kültürel üretim ve direnç şekillerine yöneltmesi gerekiyorsa, o zaman sanat eğitimcilerinin öğrencilere gündelik görsel deneyimlere daha fazla anlam yüklemek ve daha yaratıcı şekilde cevap vermek için yardımcı olması gerekmektedir. Duncum (2006b), Tavin (2003), Freedman (2003), Darts (2005) gibi kuramcılar, öğrencilerin kendileri, kültür ve görsel kültür arasındaki ilişkileri öğrenmek için sosyal içerikli projeler oluşturmak, görüntüleri yorumlamak, anlam çıkartmak ve görüntüyü doğru okuyarak kullanmaları için bu eğitimin gerekliliğine değinmektedirler. Kuramcılara göre, görsel kültür eğitimcileri eleştirel, yaratıcı ve kültürel

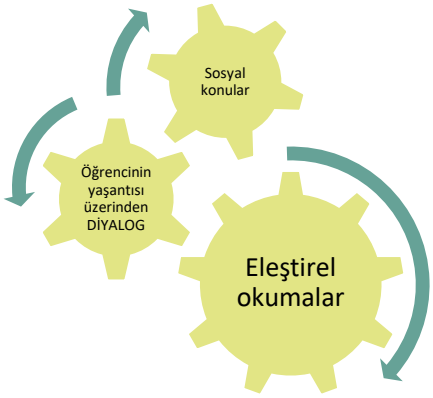
üretimi teşvik etmeli ve görüntülere anlamlı tepki verebilme yetisi aşılamalıdır. Freedman (2003, s. 116-117) görsel kültür öğretiminin kapsamı ve içeriğini her yaş grubuna yönelik düzenlenen "Toplum, Hayal Gücü, Bakış Açısı, Yorum, Kimlik, Kültür, Arabuluculuk, Geçmiş / Şimdi, Biçim, Araç, Sorgulama, Eleştiri, İçerikler, Yansıtmacı Deneyim, Öğretim Bilgisi" olmak üzere on beş ana başlıktan oluştuğunu söylemektedir. Öğrencilerin görsel sanatlar derslerinde yaptıkları çalışmaların, politik olarak tarafsız bir estetik ve mesleki eğitim izlenimi verdiğini, ancak sanat eğitiminin, toplumsal yaşamın politik yönleriyle (yurttaşlık, bilim, cinsiyet vb.) ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu da belirtmektedir. Dilli (2020, s. 200) görsel kültür eğitiminin amacının öğrencilerin, günlük görsel deneyim içinde saklı olan ideolojik ve kültürel mücadeleleri algılamalarını sağlamanın yanı sıra öğrencinin bilinçli ve etkin katılımı için görsel kültür kuramının bir eğitim stratejisi olarak kullanmak olduğunu söylemektedir. Bir anlamda görsel kültür eğitimi geleneksel görsel sanatlar eğitimi kalıplarından kurtularak düşünen, sorgulayan, tartışan ve üreten yeni bir alan doğru evrilmektedir.

Freedman (2003, s. 16) görsel kültür öğretiminde geleneksel kalıplardan uzaklaşmak için "sınırları zorlayıcı" üç bileşenden bahsetmektedir:

1. "Formun sınırlarını zorlamak": Geleneksel ve yeni görsel biçimler arasındaki rekabet sınırlarını içerir,
2. "Nesnelerin sınırlarını zorlamak": Giderek genişlemekte olan görsel kültür alanının etkisiyle nesne/eser merkezli sanat eğitiminin, sanat eğitimi programının odak noktasını oluşturur,
3. "Okul derslerinin sınırlarını zorlamak": Sanat eğitimi programının görsel kültürü daha geniş kapsamlı yansıtmasının gerekliliğini ortaya koyar.

Başka bir deyişle Freedman, görsel sanatlar eğitiminin aslında kimlik yapısının bir parçası olduğu fikrini kabul ederek, görsel kültür eğitimi ile öğrencilerin kendilerini ve dünyayı görme biçimlerini etkileyen kültürel ve kişisel yorumlama ve temsil biçimlerine odaklanılması ve görsel sanatlar eğitiminde geleneksel sınırların zorlanarak yeni alanlara yer açılması gerekliliğinden bahsetmektedir. Mamur (2020)' da benzer bir şekilde öğrencilerin çoğunlukla sanat hakkında sosyal fikirleri olduğunu ve sanatsal üretimlerinde genellikle sosyal konular hakkındaki düşüncelerini dile getirdiklerini söylemektedir. Bu bağlamda öğrenen bireylerin çevreleriyle olan bağlantılarını ve deneyimlediklerini yaşamlarını nasıl tanımlayacaklarında görsel kültürün kaçınılmaz bir etkisinin (Duncum, 2002; Freedman, 2003; Mirzoeff, 1998a) olduğu görülmektedir. Ayrıca görsel kültür öğretiminin özünde sorgulamanın bulunduğu ve sosyal konular ile öğrencinin yaşantısı

üzerinden diyaloğun görsel kültürü öğretiminin üç önemli bileşeni (Mamur, 2019, s. 155) olduğu görülmektedir.



Şekil 8. Görsel kültür öğretiminin bileşenleri. Mamur, N. (2020). Görsel kültür ve sosyal bağlam. V. Özsoy (Ed.), *Kültürel ve eleştirel sorgulama olarak görsel sanatlar öğretimi: Kuram ve uygulamada görsel kültür* içinde (s. 71-88). Ankara: Pegem.

Mamur (2019)'a göre günlük yaşamda öğrencilerin okulun dışında veya içinde yaşadığı pek çok görsel deneyim yoluyla bir eleştiri başlatılabilmektedir. Whiteley (2005) özellikle görsel kültür ile eleştirel okumaların geleneksel sanat eleştirisinden ayrılarak görsele farklı bakma pratikleri kazandırdığını söylemektedir. Bu sayede görsele sosyal içeriği, insanda yarattığı etkileri ya da aktarılmak istenen mesajların neler olduğuna ilişkin sorgulamaları olanaklı kıldığını belirtmiştir. Darts (2006b, s. 7) sosyal ve kültürel bağlamlar içerisinde görsel kültürün öğretilmesinin öğrencilere daha anlamlı bir görsel sanatlar eğitimi sağladığına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda sanat eğitimcilerinin, gerçek yaşam mücadeleleriyle ve belirli gerçek yaşam meselelerine ilişkin demokratik projelerle ilgilenmesi gerektiği (Tavin, 2003, s. 200) söylenebilir.

Yaygın eğitim ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarında görsel kültürün yeri önemlidir. Çünkü görsel kültür görseller üzerinden gündelik yaşam sorgulamaları yaparak yaşanılan deneyimlerin sorgulanarak bireylerde hayata dair farkındalığın arttırılmasını sağlamaktadır. Bu nedenlerden dolayı yaygın eğitim uygulayan kuruluşlar için düzenlenecek sanat ve tasarım eğitimi programlarında görsel kültür kuramına yer verilmesi öğreniciler için önemli kazanımlar sağlayabilecektir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu araştırma toplum (topluluk) temelli sanat eğitimi ile sanat eğitiminde görsel kültür yaklaşımlarının birbiri ile bütünleştirildiği (birbirine entegre edildiği) bir programın okul dışı öğrenme programları bağlamında uygunlanmasını esas almaktadır. Hayat boyu öğrenme, okul dışı öğrenme programları, toplum (topluluk) ve görsel kültür temelli sanat eğitimi bir önceki bölümde de görüldüğü gibi bu çalışmanın kavramsal içeriğini oluşturmaktadır. Bu kavramların her birine yönelik yurtiçi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde teori ve uygulama temelinde çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür. Ancak bu kavramların birbiri ile bütünleştirilip bir araştırma bağlamında değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu başlık altında araştırmanın kavramsal çerçevesi bağlamında çeşitli araştırmalar incelenmiştir.

Okul dışı öğrenmeye yönelik araştırmalara genel olarak bakıldığında, okul dışı öğrenmenin kuramsal altyapısına, uygulamalara ve uygulamalar neticesinde ortaya çıkan verilerin incelenmesine yönelik olduğu görülmektedir (Lüftenegger, Finsterwald, Klug, Bergsmann, Van de Schoot, Schober, & Wagner, 2016; Mahajan, Badyal, Gupta, & Singh, 2016; Medel-A'Onuevo, 2002; OECD, 1998; OECD, 2009; UNESCO, 2006). Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar ise kurum yöneticilerinin, öğretmen adaylarının ve eğitimcilerin hayat boyu öğrenmeye yönelik algılarını belirleme çerçevesinde şekillenmektedir (Doğan & Kavtelek, 2015; Doğru & Doğru, 2015; Kılıç, 2014; Köğce, Özpınar, Mandacı Şahin & Aydoğan Yenmez, 2014). Pehlivan Baskın (2017) "Yetişkin sanat eğitiminde resim kurslarının incelenmesi" konulu doktora tezinde Ankara ili sınırları içerisinde yer alan üç ilçe belediyesinin Yetişkin Eğitimi kursları kapsamında verilen resim derslerini incelemiştir. Nitel araştırma temel, nicel araştırma ise destekçi olmak üzere karma bir araştırma yöntemi seçilmiştir. Çalışma kapsamında yaygın eğitim kurs yöneticileriyle görüşülmüş, 3 öğretmen ve 33 öğrenci ile anket ve mülakat yapılmıştır. Resim dersinde uygulanan müfredat incelenmiş, ders işleyiş süreci gözlemlenmiş, eğitmen yeterlikleri incelenmiş, kursiyerlerin kursa geliş amaçları ve beklentileri araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda yetişkin eğitiminin önemi bir kez daha anlaşılmış, müfredatın tekrar gözden geçirilmesi gerektiği ve eğitmenlerin alanlarında uzman olmalarının yanı sıra yetişkin eğitimi konusunda da eğitim almış olmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Toplum temelli sanat eğitimine yönelik yapılan araştırmalar ise genellikle kamu alanlarında insanların bir araya gelerek sanat etkinlikleri yapmalarına yönelik pratikler

üzerine düşünceler (Blandy, 1993; Davis, 2010; O'Connor, 2014; Ares, Smith & Wu, 2019), toplum temelli sanat eğitiminin düşünsel bağlamı (Chew, 2009) ve bir sosyal adalet alanı olarak, şiddetin önlenmesi, sanatla toplumların rehabilite edilmesi (Congdon, 2001; Kim, 2011; Kim, 2015; Lawton, 2019) çerçevesinde şekillenmektedir.

Blandy (1993) "Zihinsel engelli yetişkinler için sanatta toplum temelli hayat boyu öğrenme; gerekçeler, vakfılar ve destekleyici çevreler" isimli araştırmasında sanat eğitimcilerinin zihinsel engelli bireylerin topluma katılımı için eğitim programlarına hayat boyu öğrenmenin dahil edilmesi ile sağlanabileceğini göstermektedir. Araştırmada bu yetişkinlerin hayat boyu öğrenme kapsamında ele alınacak sanat eğitimi yoluyla topluma adaptasyonlarının sağlanması çok daha hızlı ve başarılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada zihinsel engelli yetişkinlerin topluma katılmasında müzeler, galeriler, yaşlı merkezleri, kütüphaneler, eğlence merkezleri ve üniversiteler gibi merkezlerin etkisinin büyük olacağı ve bunun dışında da her türlü sanatsal aktivitenin toplumsal uyuma büyük katkıları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bu bireyler için hayat boyu öğrenme kapsamında hazırlanacak temel ve destekleyici eğitim ortamlarının olması gerekliliği de vurgulanmıştır. Ayrıca Wals, Mochizuki ve Leicht (2017)' in araştırmalarında inceledikleri yedi makalede, yaygın eğitimde ve toplumda sürdürülebilir kalkınma ve toplum temelli öğrenmenin kolaylaştırıcı mekanizmasının dönüşümü için, toplum temelli sosyo-ekolojik sürdürülebilirliğinin desteklenmesi ve teknoloji yoluyla ekolojik okuryazarlığın teşvik edilmesinin kritik bir öneme sahip olduğu görünmektedir. Bu araştırmalar sonucunda ortaya konulan fikirlerin toplumun ortak kullandıkları sosyal alanlarda sanat yapma ve sanatı bir toplumsal iyileşme alanı olarak kurgulamak üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Toplum ya da topluluk temelli sanat eğitimine yönelik yurtiçi kaynaklı bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Görsel kültür temelli çalışmaların sanat eğitiminde kuram ve uygulamada yaygınlaşmasında özellikle Paul Duncum (2006a), Kevin Tavin (2003) ve Kerry Freedman (2003) 'ın çalışmaları göze çarpmaktadır. Türkiye de ise Türkcan (2008), Balkır Kuru (2009) ve Dilli (2013) tarafından yapılan doktora araştırmalarının bir başlangıç oluşturduğu söylenebilir. Dilli (2013) "Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar derslerinde uygulanması" isimli araştırmasında öğrencilerden popüler kültür olarak nitelendirilen kavramların (en popüler ya da sevilen nesne, imaj vb.) resimsel anlatımlarında ne şekilde ortaya çıktığı belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda araştırma ile

ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin resimsel anlatımları ve bunlara anlatımlarına dayalı yazılı ifadelerinde popüler kültür öğelerine ne kadar yer verdiklerini, popüler kültür öğelerinin öğrencilerin düşünsel ve sanatsal ifadelerini ne derece etkilemekte olduğunu belirlemek ve öğrencilere medya okuryazarlığı kapsamında eleştirel bir bakış açısı amaçlanmıştır. Araştırma deseni, bir karma yöntem olarak tanımlanan, nitel ve nicel yöntemlerden birlikte faydalanılan açıklayıcı desendir. Görsel kültür çalışmalarında filmler, reklamlar vb. Yanı sıra her türlü günlük nesneler üzerinde yapılan araştırmaların görsel sanatlar dersi müfredatına çağın bir gereği olarak yerleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bölümün başında da belirtildiği gibi alan yazında toplum temelli sanat eğitimi ve görsel kültür temelli sanat eğitiminin birlikte kullanılarak yürütüldüğü programlara rastlanmadığı ve aile katılımlı atölyelerin yer aldığı bazı programların müzelerde uygulanmaya başlamasına rağmen bu konuda akademik yayınların oldukça az olduğu görülmüştür. Hayat boyu öğrenme ve görsel sanatlar eğitiminin farklı alanlarında gerçekleşen bu çalışmalara bakıldığında Türkiye'de hayat boyu öğrenme çerçevesinde çocukların ve ebeveynlerinin birlikte eğitim alabileceği çalışmalara, toplum temelli sanat eğitimi ve görsel kültür temelli sanat eğitimi gibi disiplinlerarası çalışmaların yaygınlık kazanmasına ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında, hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitimde alternatif bir yöntem olarak geliştirilen, toplum temelli sanat eğitimi ve görsel kültür temeli görsel sanatlar eğitimi çerçevesinde ortaya koyulan programının uygulanması sonucunda ortaya çıkan sonuçların incelenmesinin farklı bir bakış açısıyla alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma süreci, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırma yöntemleri temelinde okul dışı öğrenme programları ve görsel kültür sanat eğitimi kapsamında hazırlanan görsel sanatlar eğitimi modelinin yaygın eğitim veren kurumlar için geliştirilmesi ve uygulanmasını ele alan bu araştırma eylem araştırması modeli ile desenlenmiştir. Nitel araştırmalar teori oluşturmayı esas alarak, sosyal olguları, ilişkili oldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana çıkarmaktadır (Merriam, 2013). Glaiser (1978)' e göre nitel araştırmalar "kuram oluşturma", toplanan verilerden yola çıkarak daha önce fark edilmeyen bazı sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Glaiser'den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 45-46). *"*Model tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel ögelerden oluşmakta ve bu öğeler arası ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır. Bir programın temel öğeleri hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir" (Demirel, 2015, s. 43).

Araştırmanın eylem araştırması olarak desenlenmesinin nedeni ön görüşmelerde ve alan yazın incelemelerinde bir program eksikliğinin fark edilmesi ve bu ihtiyaca yönelik etkinlikler tasarlanarak bir model denenmesi amacına hizmet edebilecek nitelikte olmasıdır. Bu doğrultuda öğrenme yaşantılarında esneklik sağlayan ve ihtiyaca göre şekillendirilebilir "Okul Dışı Öğrenme" yaklaşımına uygun "öğrenen merkezli eğitim tasarımı" modeli temel alınarak, sanat eğitiminde görsel kültür eğitimi çalışmaları çerçevesinde bir eğitim ve öğretim modeli planlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir.

Modelin geliştirilme aşamasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da uyarlanarak kullanılan, Taba ve Tyler program geliştirme modeli temel alınmıştır. Bu modele göre geliştirilen içeriklerin 'etkinlik temelli programlar' olduğu görülmektedir (Demirel, 2015). Geliştirilen programa yönelik 10 haftalık uygulama ve değerlendirme çalışması yapılmıştır.

3.2. Eylem Araştırması

1930'lu yılların başından beri disiplinleri bir araya getirmesi, var olan sorunu yerinde tespit ederek soruna hemen tepki göstermesi, 21. yüzyılın aşırı dinamizminin (Giddens, 1993) giderek artan ruhunu yansıtması ve eğitimde gerçekleştirilmek istenen reformlar nedeniyle (Dana & Yendol-Hoppney, 2009; Sringer, 1996; Mills, 2007) alan yazında eylem araştırmasına yönelen pek çok araştırmacı ve kuram ortaya çıkmıştır. Eylem araştırmasının kuramsal olarak ne zaman ortaya çıktığı bilinmese de özellikle sosyal değişim kavramıyla ilgilenen psikolog Kurt Lewin'in 1934 yılından itibaren yürüttüğü çalışmalar ile birlikte kuramsallaştırdığı ileri sürülmektedir (Mills, 2007, s. 5). Lewin'e göre eylem araştırması, kolektif araştırmalara katılan sıradan insanların yansıtmacı düşünce, tartışma ve eylem gücünün gelişimine dayanan bir süreçtir (Mills, 2007, s. 5). Ortaya çıkışından kısa süre sonra eğitim alanında ortaya çıkan sorunlara yönelik çalışmalarda kullanılabileceğini anlayan araştırmacılar (Chiseri-Strater & Sunstein, 2006; Gay, Mills & Airasian, 2012; Hubbard & Power, 1993; Johnson, 2014; Mertler, 2009; Taylor, Wilkie & Baser, 2006) eylem araştırmasını sıkça eğitimde kullanmaya başlamıştır. Johnson (2014, s. 19)' a göre eylem araştırması "eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma" sürecidir. Bir bakıma eğitimcilerin kendi uygulamalarını, bir problemi ya da bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yoldur.

O'Brien (2003) eylem araştırmasının temelde öğretmen ve uygulayıcı odaklı, yaparak ve yaşayarak öğrenme olduğunu söylemektedir. O'Brain'e göre bu süreç bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için harekete geçmesi ve yapılanların ne derece etkili olduğuna bakarak yeterli olmaması halinde yeniden sorunu çözmeye çalışması, bu döngünün birkaç kez tekrarlanarak en iyi sonucun elde edilmeye çalışılması şeklinde ilerlemektedir (O'Brain'den aktaran Ocak, 2019). Mills'e göre göre eylem araştırması öğretmen araştırmacılar, müdürler, okul danışmanları ya da öğretmenlik/öğrenme ile ilgili

diğer paydaşlar tarafından, okulların nasıl işlediği, nasıl öğretildiği ve öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği hakkında bilgi toplamak için yapılan sistematik araştırmalardır. Bu bilgi iç görü kazanma, yansıtıcı uygulamalar geliştirme, okul ortamındaki (ve genel olarak eğitim uygulamalarındaki) olumlu değişiklikleri etkileme ve öğrenciyi geliştirerek, çocuğun hayatına dahil olan her ilgili kişiyle yaşamlarını iyileştirme hedefiyle toplanır. Eylem araştırması öğretmenler tarafından kendileri için yapılan araştırmalardır; onlara başkası tarafından empoze edilmez (Mills, 2007, s. 5). Bu tanıma göre öğretmen görev yaptığı süreç içerisinde gördüğü problemleri -daha iyi bireyler yetiştirmek ve kendileri için daha iyi bir eğitim ortamı yaratmak için- çözme yolunda sistematik araştırmalar yapmaktadır. Diğer bir deyişle eylem araştırması bir araştırmanın uygulaması sırasında ortaya çıkan problemlerin gözlenerek anlaşılmasına ve süreç içerisinde çözüme kavuşturulmasına yönelik uygulama sürecini içererek araştırma ile uygulamayı bir araya getirmekte ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

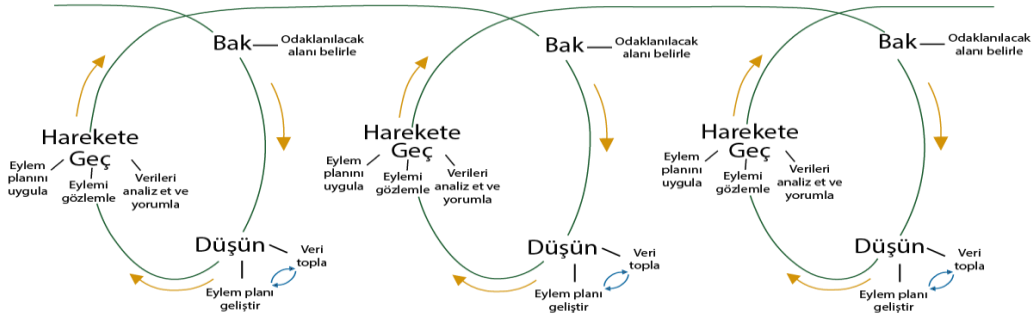
Bu çalışmadaki eylem araştırması türü eğitsel eylem araştırmasıdır. Eğitsel eylem araştırması: 1920 ve 1930'lu yıllarda Amerikan eğitimcilerinden John Dewey'in çalışmalarından ortaya çıkan ve profesyonel eğitimcilerin toplumun problem çözme sürecinde dahil olmaları gerektiğine inanmaktadır. Uygulayıcılar çoğunlukla eğitim kurumlarının dışındandır, öğretim programına, profesyonel gelişime ve sosyal bağlam içerinde öğrenmenin uygulanmasına odaklanmaktadır (Dewey'den aktaran Ocak, 2019, s. 22-23). Araştırmada araştırmacı katılımcı bir role sahip olmuştur. Bu araştırmanın toplumun okul dışında eğitimi, toplumu oluşturan aile bireylerinin bu araştırmaya dahil olması ve problem çözme sürecine dahil olması nedeniyle eğitsel eylem araştırmasının içeriği ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

3.2.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması süreçleri pek çok araştırmacı tarafından araştırmaların ihtiyacına göre şekillendirilmiştir (Mertler, 2009, s. 13). Araştırma sürecinin belirlenmesi zaman içerisinde araştırılan konunun karmaşıklaşmasından kaynaklanabilecek süreç takibinin zorlaşmasını engelleyerek, araştırmacının araştırma sürecinin kontrolünü daha etkili bir şekilde sağlamasına yardımcı olmaktadır (Stringer, 2007). Stringer (2007)' ın eylem araştırması süreci kendini sürekli tekrarlayarak basit ancak etkili bir süreç olarak tanımladığı "bak

(look), düşün (think) harekete geç (act)" rutini şeklinde üç temel basamakta gerçekleştirilmektedir. Sürecin ilk aşamasında bilgiler toplanarak durum ortaya konmaktadır. İkinci aşamada durumla ilgili neler olduğu keşfedilerek elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmakta ve açıklanmaktadır. Son aşamada ise eylem planları oluşturularak, uygulanmakta ve değerlendirilmektedir.

Mills'in eylem araştırmaları süreçleri ise ilgili bilgi toplamayı, kaynak taramayı, sorunu çözmeye yönelik eylemlerle gelişmeyi ve iyileştirmeyi sağlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Mills, 2007). Mills (2007)' in, olumlu ve olumsuz yönleri ortaya çıkarmayı amaçlayan diyalektik eylem araştırması döngüsü içinde yer alan adımları 'odaklanılacak alanı belirleme', 'veri toplama', 'verileri analiz etme ve yorumlama' ve 'eylem planı geliştirme' olarak dört aşamada yapılandırmıştır. Bu basamaklar arasındaki sıralama ve izlenmesi gereken adımlar araştırmanın süreci içerisinde değişiklik gösterebilmektedir.



Şekil 9. Eylem araştırması döngüsü. Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Merrill Prentice Hall. ve Stringer, E.. (2010). *Action research in education*. International Encyclopedia of Education. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.01531-1.'dan uyarlanmıştır.

Bu araştırmada Stringer (2010) ve Mills (2003)' in eylem araştırması süreçleri sentezlenerek Şekil 9'da görüldüğü gibi gerçekleştirilmiştir. "Bak" ile başlayan bu döngüsel süreçte öncelikle odak alanı belirlenmektedir. Bu süreç, bu alanın tanımlanmasını içermektedir. Alanın tanımlanması için yapılan gözlemler sonucunda hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilen toplum temelli sanat eğitimi ve okul dışı öğrenme ortamlarının ortak paydasında bulunan aile ile eğitim konusu odak alanı olarak belirlenmiştir. Odak alanı belirlendikten sonra daha derinlemesine çalışma yapmak için "Düşün" sürecine geçilir. Bu süreç literatür taraması ile araştırmacının çok sayıda veri kaynağından (görüşme, gözlem, doküman incelemesi vb.) verileri bir araya getirerek verileri toplamasını ve buna bağlı bir eylem planı geliştirilmesini içerir. Bu aşamada dünyada ve Türkiye'de okul dışı öğrenme programları bağlamında gerçekleştirilen çalışmalar ve ülkelerin strateji

planları incelenmiş ve gerekli uzman görüşleri de alınarak 10 haftalık eylem planları geliştirilmiştir. Bu sürecin sonunda "Harekete geç" süreci başlar ve araştırmacı tarafından hazırlanan eylem planı uygulanır, gözlemlenir ve veriler analiz edilerek yorumlanır. Sürecin bu aşamasında her hafta 4 grup ile eylem planları uygulanmış, uygulamalar boyunca gözlemler yapılarak aksaklıklar belirlenmiş ve aksaklığın ne olabileceği ile ilgili veri analizleri yapılarak sorun tespitleri gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sonucunda ortaya çıkan aksaklık veya eksiklikler yeniden bak süreci ile ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve düşün sürecinde yer alan veri toplama ve eylemi yeniden geliştirme basamakları ile devam devam ederek döngü sürdürülmüştür. Bu bağlamda Şekil 9'da yer alan sürecin, bir eylem araştırması olan bu çalışmanın daha iyi anlaşılmasına ve değerlendirilmesine yardımcı olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmanın eylem araştırması süresince gerçekleştirilen çalışmalar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırmanın Eylem Araştırması Sürecinin Genel Görünümü

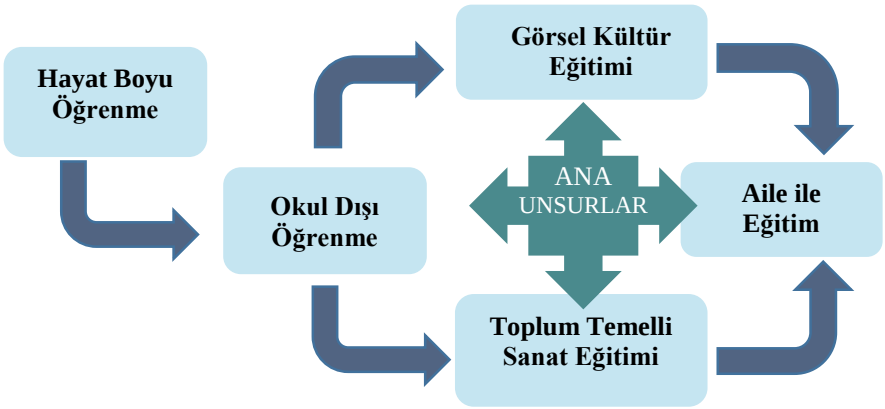
Uygulama Öncesi	Alan yazın okumaları	
	Araştırma modelinin belirlenmesi	Elde edilecek veri türlerinin belirlenmesi Veri toplama araçlarının belirlenmesi
	Araştırma sorularının oluşturulması	
	Paydaşlarla işbirliği	
	Ön görüşmeler	Katılımcı çocuk ve ebeveynler ile ön görüşmelerin yapılması
Uygulama	Eylem planlarının hazırlanması	
	Elde edilen verilerin analizi	Paydaşlar ile etkinlik planlarının analizi Gözlem ve görüşme formlarının hazırlanması
	Eylem planlarının uygulanması	Elde edilen verilerin analizi ve bulguların sürece yansıtılması
Uygulama Sonrası	Katılımcılarla görüşmeler yapma	Görüşmelerde elde edilen verilerin analizi
	Elde edilen tüm verilerin analizine başlama	Dökümanlar, görsel ve işitsel malzemelerin analiz edilmesi
	Eylem planlarına nihai şeklinin verilmesi	

3.2.1.1. Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi

Hayat boyu öğrenme, "mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı ve resmi eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir ve örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan geniş bir kavramdır" (Güleç, Çelik ve

Demirhan, 2012, s. 35). Öğrenen merkezli tasarımlar 20. yüzyılın başlarında öğrenen bireyin eğitime yönelik programın merkezinde olduğu ve her konunun ona göre şekillenmesi gerektiği görüşü ile oluşmuştur (Demirel, 2015). Öğrenen merkezli eğitim program tasarımları çocuk merkezli tasarım, yaşantı merkezli tasarım, radikal tasarım, hümanistik tasarım gibi başlıklarla ayrıntılandırılmaktadır. Bu yaklaşımlardan yaşantı merkezli yaklaşımın bu araştırmanın problemi ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Ornstein ve Hunkins (2009)' e göre yaşantı merkezli tasarım öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının önceden belirlenemeyeceği için her öğrenene ayrı ayrı program hazırlanamamaktadır ve eğitimci öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarını öğrenme esnasında belirleyerek bireye yönelik tasarımlar geliştirmelidir. Bu tasarımda eğitimcinin görevi öğrenenin keşfetmesine olanak sağlamak ve bilgi ile karşılaşarak onu kullanabilecekleri ortamlar oluşturmaktır. Bu sayede öğrenen birey kendi öğrenme yaşantılarını şekillendirip, bilgilerini oluşturabilir ve gözden geçirebilir (Ornstein ve Hunkins'ten aktaran Alcı, 2014).

Hazırlanan eğitim ve öğretim programının içerik düzenlemesinde sorgulama merkezli programlama stratejisi kullanılmıştır. Sorgulama merkezli programlama öğrenene eğitim ortamında geniş olanaklar tanımaktadır. Demirel (2015)' e göre bu yaklaşım öğrencilerin sorularına ve gereksinimlerine yanıt verme gerekliliğini benimseyen felsefi görüşlere dayanmaktadır ve özel uzmanlık alanlarına ilişkin sorular çerçevesinde yeniden tasarlanabilen ve düzenlenebilen esnek bir yapıya sahiptir.



Şekil 10. Eylem araştırması basamaklarıyla geliştirilen eğitim modelinin ana ögeleri.

Şekil 10'daki şema incelendiğinde eylem araştırmasının yaygın eğitim yaklaşımlarından biri olan okul dışı öğrenme çerçevesinde nasıl oluşturulduğu görülmektedir. Etkinliklerin içerikleri oluşturulurken eylem araştırması yöntemine uygun olarak, zaman zaman değişikliklerin yapılabileceği esnek bir program hazırlamaya çalışılmıştır. Oluşturulan okul

dışı öğrenmeyi merkeze alan eğitim modeli, çocuk ve ebeveynlerin birlikte hayat boyu öğrenen olmalarını amaçlamaktadır. Bu nedenle okul dışı eğitim ortamlarından yararlanılmış ve toplum temelli sanat eğitiminin bir alt bileşeni olan aile ile eğitim çerçevesinde ele alınmıştır. Etkinliklerin oluşturulması ve uygulanmasında görsel kültür hem aile ile eğitimi desteklemek hem de katılımcıların bir aile olarak hayat boyu öğrenen olmalarını desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Etkinlikler; Katılımcı Bireysel Etkinlikleri, Aile Ortak Etkinlikleri ve Topluluk Ortak Etkinlikleri olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma Şekil 11'de gösterilmektedir. Etkinlikler katılımcılara göre sınıflandırılırken katılımcıların, bireysel çalışmalar yapmalarına, ayrıca aileleri ve birlikte bulundukları topluluklar ile etkinlikler yapmalarına dikkat edilmiştir.

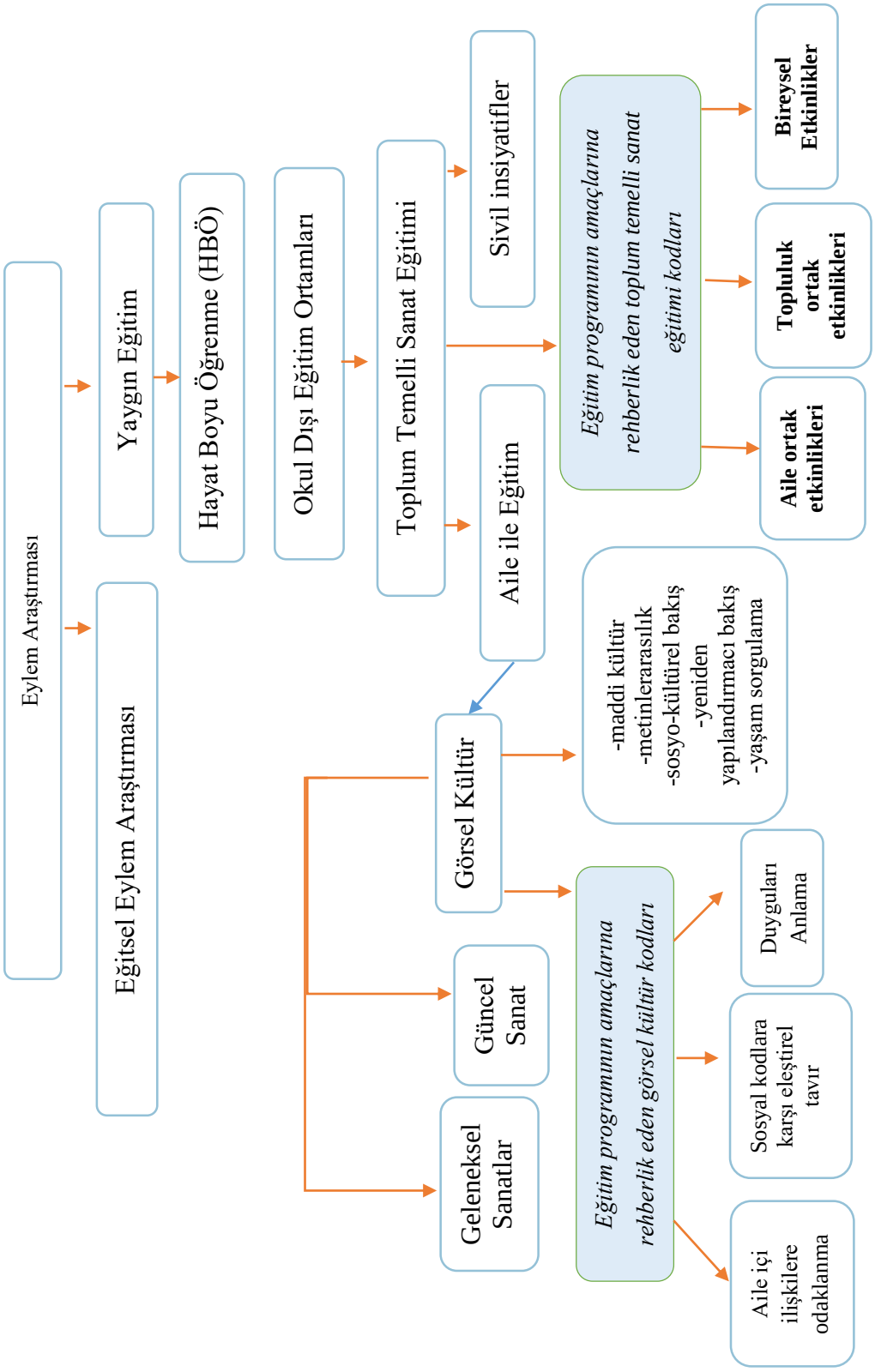
Aile ile eğitim çerçevesinde ortaya konan eğitim modeli görsel kültür ile ilişkilendirildiğinde ise aile içi ilişkileri sorgulama, sosyal hayatı sorgulama, aile bireylerinin birbirinin duygularını anlaması ve ailece sürekli maruz kalınan medya organları ile ilgili sorgulamalar üzerine temellendirilmiştir. Görsel kültür; kültürel çalışmaları, maddi kültürü, eleştirel kuramı, yeni sanat uygulamaları ve psikanaliz gibi güncel söylemleri bünyesinde bulundurmaktadır (Gude, 2007). Bu açıdan sanat eğitiminde de sorgulayıcı yöntemleri, imgelerin kültürel ve sosyal konularla bağlantılarını keşfetmeyi, kişisel, politik ve kültürel farkındalığı geliştirmeyi gerektirmektedir. Bersson (1980) sanat eğitimine ilişkin sosyal kuramını daha estetik, insancıl ve demokratik toplumun yaratılması, kültürel okuryazarlığa eleştirel anlayışın kazanılması ve manipüle edilmiş sosyal ürünlere karşı eleştirel tavır geliştirilmesi şeklinde ifade etmiştir (Mamur, 2014). Bu bağlamda görsel kültür teması olarak ele alınan "Aile İçi Yaşam" etkinlikleri, aile bireylerinin birbirini anlaması ve daha yakından tanıması, "Sosyal Hayat Sorgulaması" etkinlikleri gündelik yaşamı sorgulamak, ev içi tüketim ve yaşadığımız çevre gibi bir ailenin içerisinde bulunduğu ortamı sorgulanması, "Medya Sorgulaması" her gün karşımıza çıkan medya görüntülerini anlamaya ve sorgulamaya çalışılması, görsel kültür teması olarak ele alınan "Duygular" katılımcıların kendilerini ve karşılarındaki bireylerin hislerini ve düşüncelerini anlamak şeklinde ele alınmıştır.

"İçinde yaşadığımız çağda görselliğe dayanan kültürel bir yapının hâkim olduğu görülmektedir. Bunun temel nedenleri arasında görüntü üreten teknolojilerin ve kitle iletişim araçlarının gelişimi bulunmaktadır" (Mamur, 2012b, s. 80). "Günlük deneyimler ve popüler kültür arasındaki sınırların kalkması, biçimci estetiğin yerini, post-modern sanat

anlayışının alması ve giderek her türlü görsel simgenin kültür kimliğimizi oluşturacak şekilde bizi etkilemesi, görsel kültür eğitiminin sanat eğitim kapsamı içinde yer almasını zorunlu kılmıştır" (Dilli, 2013, s. 56). Ayrıca görüntü üreten teknolojilerin ve kitle iletişim araçlarının gelişiminin etkisi ile büyüyen çocukların kültürü, görsel okumalar yoluyla oldukça iyi bir şekilde analiz edebildikleri yapılan araştırmalar ile görülmüştür (Karagöz, 2016).

Görsel kültür, çocukların dünyayı algılama ve yorumlamalarını kolaylaştırmak, belirgin bir sanat kültürü oluşturmak, görsel sanatlar ve tasarım eğitimini gündelik hayata dâhil etmek perspektifi ile araştırmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda Keifer-Boyd ve Maitland-Gholson (2007, s. 37)' ın imgenin yorumlanmasında kullanılan 'yapı', 'yapısöküm' ve 'yeniden yapı' adımları takip edilmiş ve bu doğrultuda etkinlikler tasarlanmıştır. Öncelikle bir görsel dikkatlice gözlemlenerek o görselin ne olduğu konusunda bir anlam yaratılmaya çalışılmış, görsel üzerinden fikirlerin eleştirilerek yapısöküm yapılması sağlanmaya çalışılmıştır. Yapısöküm görselden anlam çıkarma sürecinde katılımcıların farklı açıdan bakma, çelişkili durumları tanımlama arayışı ve bunları parçalara ayırmalarına yönelik adımlar olarak ele alınmış ve görsel parçalara ayrılarak üzerinde tartışılması ve parçaların birbirleriyle ve toplum, çevre ve güncel olaylarla ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Yeniden yapılandırma aşamasında ise görselle yapılan incelemelerden yola çıkarak yeniden anlamlar yaratma ve anlamların görsel ürünlere dönüşmesi için bir süreç tasarlanmıştır. Etkinliklerde görsel kültürde kullanılan maddi kültür, metinlerarasılık, sosyo-kültürel bakış, yeniden yapılandırmacı bakış, ideoloji, yaşam sorgulama (Bolin ve Blandy, 2003; Duncum, 2002; Gil-Glazer, 2017; Tavin, 2005) gibi farklı bakma biçimleri etkinlik uygulamalarında kullanılmıştır.

Ayrıca oluşturulan eğitim ve ders öğretim programının disiplinlerarası yaklaşımlarla benzerlik gösteren ve disiplinler arası uygulamaları içerisine dâhil edebilecek esnekliğe sahip olması planlanmıştır. Disiplinler arası yaklaşımlar, disiplinler ya da konuların temelleri ile farklı dersler arasında ilişki kurularak içeriğin ve programın öğrenen için anlamlı bir bütünlük oluşturmasını sağlamaktadır (Baykara, 2014). Bu nedenle disiplinler arası yaklaşımlarda bu araştırmanın problemi ve hazırlanan eğitim ve ders öğretim programı ile paralellikler göstermektedir.



Şekil 11. Hayat boyu öğrenme kapsamında hazırlanan "Aile ile Eğitim" modelinin teorik ve uygulamaya yönelik bilgilendirme grafiği.

3.2.1.2. Eylem Planının Geliştirilmesi

Bu araştırma için okul dışı öğrenme kapsamında düzenlenen model özellikle Avrupa Birliği üye ülkelerinde uygulanan ve çocuk-ebeveyn iletişimini de geliştirmeyi hedefleyen programlardan uyarlanmıştır. Modelin kaynağını oluşturan programlar, Danimarka, İngiltere, Güney Kore ve Kanada'da bulunan toplum temelinde çocuk-ebeveyn ve velilere yönelik sanat eğitimi programları bulunan kurumlara dayanmaktadır. Geliştirilen planlar, 10 Haziran 2019 tarihinde tez süreci için oluşturulan Eylem Araştırması Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi (EAGGK) sunulmuş ve hazırlanan eğitim ve öğretim etkinlikleri komitedeki uzmanlarla görüşülerek üzerinde değişiklikler yapılmış ve uygulama sürecine hazır hale getirilmiştir. 12 Haziran tarihinde uygulamaya başlanmış ve ilk iki eylem döngüsünden sonra 01 Temmuz 2019 tarihinde ise Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri ile paylaşılmıştır. Her bir etkinlik Şekil 13'te görülen toplum temelli sanat eğitimi teması ve Şekil 14'te görülen görsel kültür sanat eğitimi teması bağlamında ele alınmıştır.

Eylem planlarının oluşturulmasında görsel kültür öğretiminde kullanılan sosyal hayat sorgulamaları, medya sorgulamaları, ev içi ilişkiler ve duygular çıkış noktasını oluşturmuştur. Ayrıca toplum temelli sanat eğitimi bağlamında bireysel etkinlikler, aile ortak etkinlikleri ve topluluk ortak etkinlikleri olarak sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda 10 etkinlik tasarlanmış ve etkinlikler 4 grup halinde gerçekleştirilmiştir. İlk grup etkinlik planındaki aksaklıkları anlamak ve varsa aksayan noktaların giderilmesi için ön çalışma olarak yürütülmüş, yapılan değişikliklerden sonra diğer 3 grup ile etkinlikler gerçekleştirilmiştir. İki ay süren 10 haftalık etkinliğin ardından katılımcıların sanatsal çalışmalarının yer aldığı bir sergi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar EK 15'te yer alan bir Tanıtım Broşürü ile hazırlanan eğitim modeli hakkında bilgilendirilmiştir. Tanıtım Broşüründe Katılımcı Çocuk Etkinlikleri, Katılımcı Ebeveyn Etkinlikleri, Aile Ortak Etkinliklerinin hangileri olduğu, etkinliklerin hangi görsel kültür ögelerini içerdiği belirtilmiştir. Katılımcılar tanıtım broşürünü inceledikten sonra akıllarına takılan noktalar katılımcı araştırmacı tarafından aydınlatılmaya çalışılmıştır. Eylem araştırmasında uygulanan etkinlikleri oluştururken hangi unsurlara dikkat edildiğine dair planlar Tablo 5'te verilmiştir. Etkinlikler Kuramsal Altyapı, Ortaklık Kurulacak Disiplin, Kazanımlar ve Uygulama olmak üzere dört ana başlıktan oluşmaktadır. Kuramsal altyapıda tasarlanan etkinliğin felsefi altyapısı ve amacı yer almaktadır. Ortaklık kurulacak disiplin ana başlığında tasarlanan etkinliğin başka alanlar ile ilişkili olması halinde ortaklık kurulan

disipline dair bilgiyi içermektedir. Kazanımlar ana başlığı planlanan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları içermektedir. Uygulama ana başlığında ise çıkış noktasını oluşturan ve etkinlik ile doğrudan bağlantısı bulunan sanatçılar ya da sanat eserleri, uygulama yönergeleri, etkinlikler esnasında kullanılan kaynaklar, malzemeler ve etkinliği anlamayı kolaylaştırıcı anahtar kelimeler yer almaktadır.

Tablo 5.

Eylem Araştırması Etkinlik Planları

Etkinlik Teması	Gerçekleştirilen haftaya ait ilk ipucunu veren ve etkinliğin ana hatlarını belirleyen başlığı içermektedir.		
Kuramsal Altyapı	Görsel Kültür Teması ve Kullanılan Yöntemler		Gerçekleştirilen haftaya ait etkinliğin dört ana başlık olarak belirlenen görsel kültür eğitimi alanından hangisi ile bağlantılı olduğu ve hangi yöntemin kullanıldığı bilgisini içermektedir.
	Etkinlik Tipi		Gerçekleştirilen haftaya ait etkinliğin üç ana başlık olarak belirlenen katılım türünün hangisi ile bağlantılı olduğu bilgisini içermektedir.
	Süre		Gerçekleştirilen haftaya ait etkinliğin ne kadar süreceği bilgisini içermektedir.
	Amaç	Anlam Oluşturma ve Yaratıcı Düşünme	Gerçekleştirilen haftaya ait etkinliklerle kavramsal olarak nasıl bir etki yaratılmak istendiği ve etkinliğin yaratıcı düşünme bağlamında nasıl değerlendirildiği bilgisini içermektedir.
		Bağlamsal Anlam	Görsel kültür temaları ile ilgili özellikle kazandırılmak istenen davranışların bilgisini içermektedir.
Ortaklık Kurulacak Disiplin	Gerçekleştirilen haftaya ait etkinliğin hangi disiplinlerle ilişkili olduğu bilgisini içermektedir.		
Kazanımlar	Gerçekleştirilen haftaya ait etkinliğin katılımcılarda kazandırılması planlanan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları içermektedir.		
Uygulama	Sanatçılar ve/veya sanat eserleri		Gerçekleştirilen haftaya ait etkinliğin çıkış noktası olarak hangi sanatçı ve/veya sanat eserleri olduğu ve hangi bağlamda kaynaklık ettiği bilgisini içermektedir.
	Anahtar Kelimeler		Gerçekleştirilen haftaya ait etkinliklerin içeriğini özetleyen referans kelimeleri içermektedir.
	Malzemeler		Gerçekleştirilen haftaya ait etkinliklerde kullanılan tüm malzemelerin bilgisini içermektedir.
	Kaynaklar		Gerçekleştirilen haftaya ait etkinliklerde kullanılan tüm basılı ve dijital kaynakların künye ve erişim adreslerinin bilgisini içermektedir.
	Uygulama Yönergeleri		Gerçekleştirilen haftaya ait, etkinlik süresince sorulacak soruları, dikkat edilmesi gereken noktaları ve etkinlik sonra yapılacakların da yer aldığı etkinliklerin uygulamalarının tüm basamaklarını içermektedir.

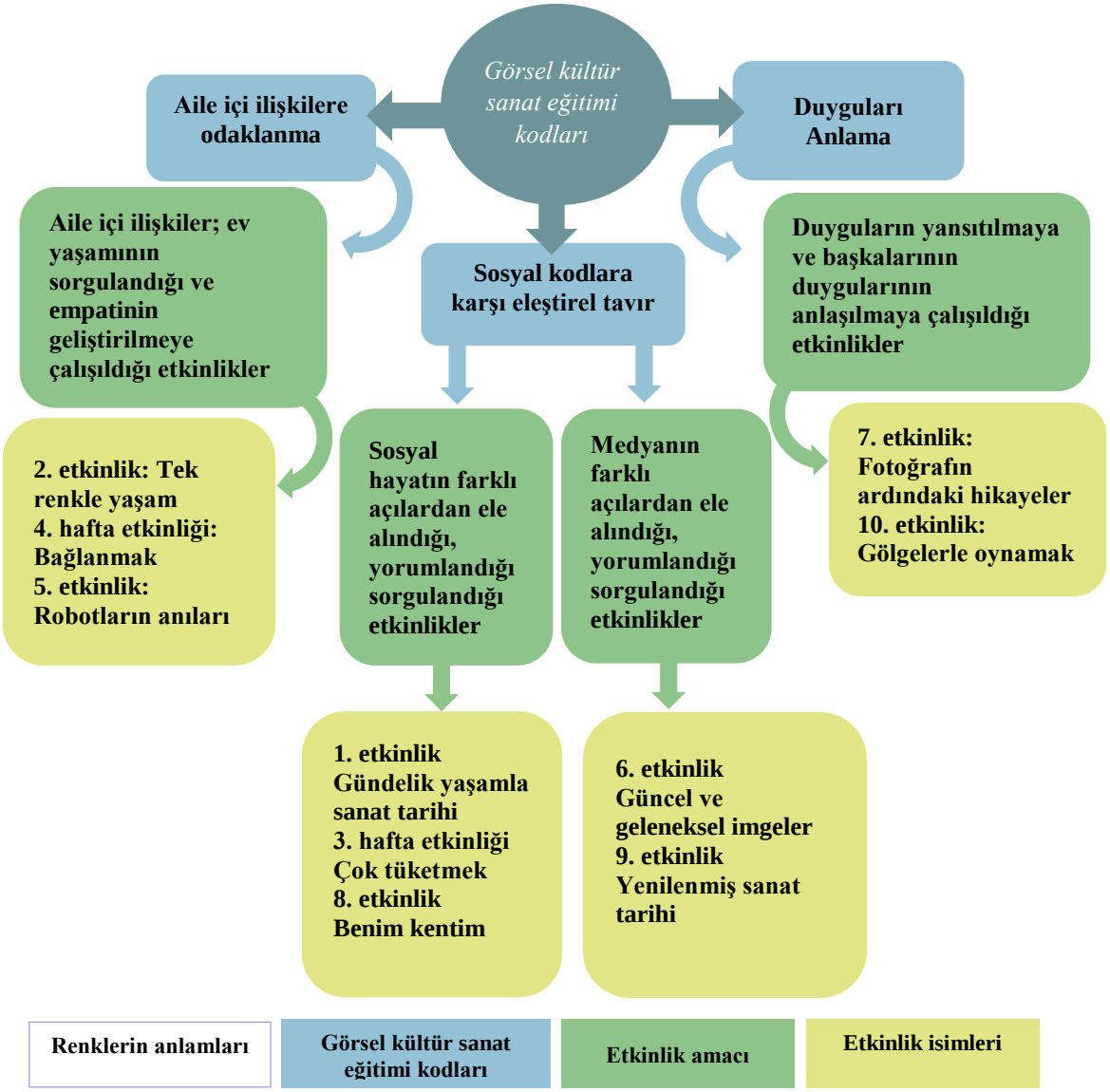
Geliştirilen eğitim etkinlikleri toplum temelli sanat eğitimi bağlamında incelendiğinde katılımcıların aileleriyle, topluluktaki tüm katılımcılarla ve bireysel olarak farklı etkinliklerin tasarlandığı görülmektedir. Etkinliklerde toplum temelli sanat eğitimi bağlamında katılımcıların farklı gruplarla ve bireysel olarak etkinlikler yapmalarının yaratıcı süreçlerini desteklemesi, farklı bakış açılarını görmeleri, grup bilinci kazanarak işbirlikli çalışmalara dahil olmaları, grup içerisinde bir birey olarak kendini gerçekleştirme imkanlarını arttırması amaçlanmıştır. Bu kapsamda etkinlikler Şekil 12'de görülen kodlara göre oluşturulmuştur.



Şekil 12. Eylem araştırması toplum temelli sanat eğitimi kodları.

Geliştirilen eğitim etkinlikleri görsel kültür eğitimi bağlamında incelendiğinde katılımcıların aile yaşamındaki ilişkileri üzerine düşünerek sorgulamaları, sosyal hayatı ve medyayı farklı yönleriyle ele alarak sorgulamaları, yorumlamaları, duygularını

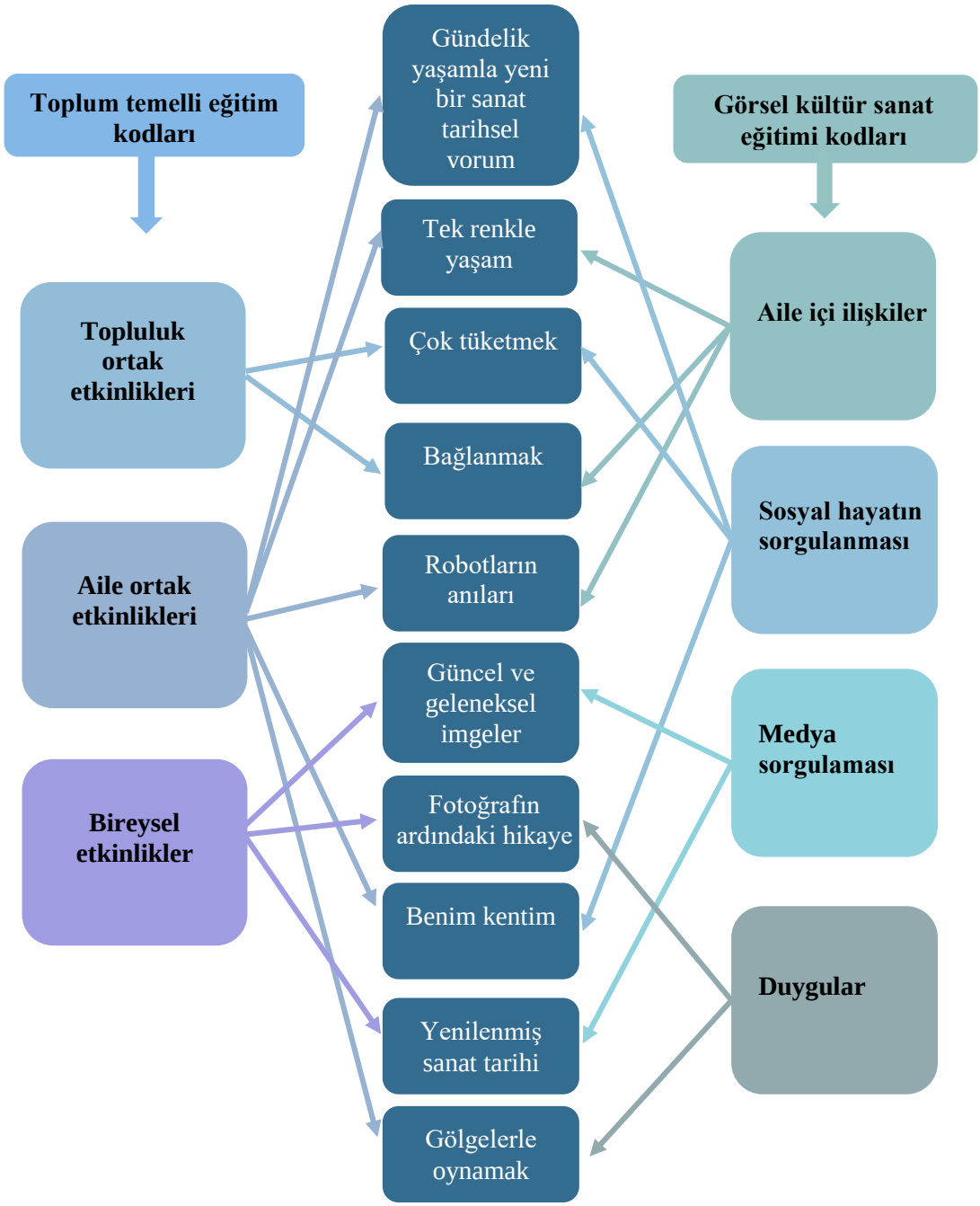
yansıtmaları ve başkalarının duygularını anlamalarına yönelik olduğu görlecektir. Bu kapsamda etkinlikler Şekil 13'te görülen kodlara göre oluşturulmuştur.



Şekil 13. Eylem araştırması görsel kültür sanat eğitimi kodları.

Gerçekleştirilen eylem planları bu iki ana tema çerçevesinde hazırlanmış ve eylem planlarında geliştirilen etkinlikler toplum temelli sanat eğitimi kodları ve görsel kültür kodlarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca hazırlanan etkinliklerde Tishman'ın 2018 yılında sözünü ettiği ve son yıllarda sıkça kullanılan esere yavaş bakış açışıyla yaklaşılmıştır. Yavaş bakış sayesinde bir esere ilk bakışta göze göründüğünden daha ayrıntılı ve dikkatle bakılabilmektedir (Özsoy 2019). Bu bağlamda etkinlikler tasarlanırken

ele alınan sanatçılar ve eserlerini gözlemlemek için zaman ayrılmasına, seçilen esere yavaş yavaş, sindirerek bakılmasına özen gösterilmiştir.



Şekil 14. Toplum temelli sanat eğitimi ve görsel kültür sanat eğitimi kodlarının etkinlikler ile ilişkisi.

3.2.1.3. Gerçekleştirilen Eylem Planı: Etkinlikler

Birinci Etkinlik: Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum

Tarih ve süreleri: 12 Haziran Çarşamba 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

13 Haziran Perşembe 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum etkinliği görsel kültür temalarından "Sosyal hayatın sorgulanması teması içinde yer almaktadır. Bu etkinlik ile katılımcıların sanat tarihinde yer alan eserleri anlaması, tartışması ve güncel konuları tartışarak yeniden yorumlaması amaçlanmaktadır. Bu amaçla görsel kültür bakma biçimlerinden *metinlerarasılık* ve *sosyo kültürel bakış* yöntemleri kullanılmıştır. Toplum temelli sanat eğitimi bağlamında baktığımızda "gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum" aile grup etkinliği olarak oluşturulmuştur ve aile üyelerinin birlikte gündelik hayatlarını sorgulama, kendilerince sorun olduğunu düşündükleri şeyleri aile üyeleri ile paylaşmaları ve birbirlerinin sorularına dair algılarını anlamalarına yöneliktir.



Şekil 15. Pieter Bruegel the Elder, *Flemenk Atasözleri*, 1559, Tahta pano üzerine yağlıboya, 163x117 cm, Gemäldegalerie, Staatliche Museen zu Berlin https://artsandculture.google.com/asset/the-dutch-proverbs-pieter-bruegel-the-elder/WwG8mD89xbELbQ sayfasından erişilmiştir.

Etkinlik esnasında Rönesans dönemi Flaman ressamları ele alınmıştır. Flaman ressamlar büyük bir titizlikle dönemin her ayrıntısını hiçbir detayı kaçırmadan resmetmeye çalışmışlardır. Yoksullar, insanların çatlayıncaya dek yiyip içtikleri ağır şölenleri, düğünleri, bayramları, kaygılı halk kalabalıkları, yiyeceklerin üst üste yığıldığı pazarları gündelik yaşamın izlerini taşımaktadır ve günün sıradan kişisinin imgesi yansıtmaktadır (Faure, 1979). Bu nedenle gündelik hayat sorgulamasında Flaman ressamlardan örnekler

incelenmiş ve eserlerinde neleri yansıttıkları, eserde görülen toplulukların neler konuşuyor olabileceği, neden toplanmış olabilecekleri, bu tip kalabalıklar günümüzde bir araya gelseydi nedeni neler olurdu gibi sorular sorulmuştur. Günümüzde ailelerin bu kalabalık topluluklarda neler yapıyor olabileceği, yaşanan problemlerin neler olabileceği üzerine tartışmaları istenmiştir. Katılımcılara *"masalarınızda bulunan eserlerden (Sanat tarihinde yer alan 15 eser her katılımcının önünde yer alacaktır) figürleri ya da mekanları keserek oluşturmuş olduğunuz hikâye çerçevesinde yeniden yerleştiriniz. Hikayenizde yer alan karakterlerin neler konuştuklarını belirlediğiniz konu çerçevesinde konuşma baloncuklarına yazınız"* denmiştir. Oluşturulan hikayeler esnasında katılımcı gözlemci araştırmacı da olan eğitmen fikir alışverişinde bulunmak için katılımcılar ile görüşmeler yapmış, uygulamaların sonunda katılımcılar kendi çalışmalarını tanıtmış ve bu çalışmanın yapılmasının nedeni ne olabilir, neler öğrendim gibi sorulara cevap bulmaya çalışmıştır.

İkinci etkinlik: Tek renkle yaşam

Tarih ve süreleri: 19 Haziran Çarşamba 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

20 Haziran Perşembe 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

Tek renkle yaşam etkinliği görsel kültür temalarından "Aile içi yaşam" teması içinde yer almaktadır ve toplum temelli sanat eğitimi bağlamında aile grup etkinliğidir. Bu etkinlik ile katılımcıların nesnelere, durumlara ya da olaylara genel olarak bakıldığında benzer ya da bağlantılı görünseler de tek başlarına var oldukları, kişinin etrafında yer alan nesnelerin fark edilmese de kişiler için ne kadar değerli olduklarını sorgulamaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla görsel kültür bakma biçimlerinden *yaşam sorgulama* yöntemi kullanılmıştır. Aile grup etkinliği olmasının nedeni ise katılımcı aile üyelerinin diğer aile fertlerine ait eşyaları ne kadar tanıdıklarına bakmak, ev içerisinde kendilerine ait ne kadar değerli eşya olduğunu sorgulamaları, ev içerisinde kendilerine ayırdıkları kişisel alanları düşünerek, ev içinde birbirlerine ayırdıkları alanları düşünmelerini sağlamaktır.

Etkinliğe Cildo Meireles, Cj Hendry ve Sea Hyun Lee'nin eserlerini inceleyerek başlanmıştır. Bu sanatçılar tek renkli (monokrom) eserler üretmektedirler. Cildo Mireles'in özellikle "Red Shift" çalışması ele alınmıştır. Bu eseri ile Mireles izleyicisine, çalışmalarının birkaç yorumunu açarak bir dizi duyusal ve psikolojik etki yakalamaya çalışmaktadır. Üç farklı mekânda yer alan çalışması evi ve samimiyeti temsil eden kırmızılarla kaplı bir oda, dış çevreyi tanımlayan karanlık bir odada bulunan kırmızı bir su

birikintisi, dünyada var olan şiddeti ve baskıyı ifade etmek amacıyla musluktan akan kırmızı kandan oluşmaktadır (Tate / Londra).



Şekil 16. Cildo Meireles, *Kırmızı Vardiya I: Empoze* (detay), Enstelasyon, 1967–84, Fotoğraf: Tate Photography, Inhotim Centro de Arte Contemporânea, Minas Gerais, Brezilya https://www.tate.org.uk/sites/default/files/styles/width-420/public/images/meireles_red_shift.jpg sayfasından erişilmiştir.

Bu odalardan özellikle ilki olan kırmızı ev bu etkinliğin içeriğine daha uygun olduğu için incelenmiştir. Sanatçının evin sıcaklığını ve samimiyetini göstermek için kullandığı ayrıntılar dikkatle incelenmiş ve üzerine tartışılmıştır. Cj Hendry "Monochrome" isimli enstalasyonunu üretirken özellikle her yerde kullanılan standart renklere (panton) renklerine atıfta bulunarak rüya mekanları yaratmıştır. Büyük hangarlarda enstalasyonlarını sergileyen sanatçı pek çok standart renk için farklı odalar yaratarak o renge ait pek çok renk tonunda nesneyi odaya yerleştirmiştir. Odalarını büyük legolarla ördüğü duvarlarla ayıran sanatçı her odanın ruhunu yansıttığını düşündüğü nesneleri kullanarak seyircinin ev içerisinde kullanılan mekanlar ile ilgili farklı bir deneyim yaşatarak yeniden düşünmelerini sağlamaya çalışmıştır (The Spaces).



Şekil 17. Cj Hendry, Pantone, Enstelasyon, 2017, Fotoğraf: Andy Romer. https://i-d.vice.com/en_au/article/ywxnzx/artist-cj-hendry-created-a-monochrome-pantone-dream-house sayfasından erişilmiştir.

Bu yönü ile bu etkinlikte bir evde yer alan odaların ve kişide bıraktığı ancak çok fark edilmeyen duyguların neler olduğu üzerine konuşulmuştur. Sea Hyun Lee ise eserlerini üretirlerken sadece kırmızı rengi kullanmaktadır. Güney Koreli sanatçı yaşadığı coğrafya üzerine izlenimlerini, aslında bitmemiş bir savaşın yeniden alevlenmesi olasılığına karşı duyduğu kaygılarını, ülkesinin dününü ve bugününü tek renkten oluşan alanlarla yansıtmaya çalışmaktadır.



Şekil 18. Sea Hyun Lee, *Kırmızılar arasında*, Keten üzerine yağlıboya, 2015, 70x130 cm, Hakgojae Gallery. https://www.artbasel.com/catalog/artwork/15384/Sea-Hyun-Lee-Between-Red-2014AUG02 sayfasından erişilmiştir.

Sanatçının eserine ilk kez bakıldığında kırmızı manzaralardan ve beyaz boşluklardan oluşan lekeler fark edilmektedir. Ancak eserler daha dikkatli incelendiğinde aslında savaş gemileri, boş sokaklar ve bombalarla patlatılmış alanlar olduğu görülmektedir. Sanatçı yaşadığı mekânın aslında hiçbir sorun yokmuş gibi çok güzel manzaralara sahip bir yüzey gibi görünse de aslında bir tehlike ile yaşadığını izleyiciye anlatmaya çalışmaktadır (Union Gallery, Londra). Etkinlikte kullanılan sanatçılar bağlamında bakıldığında bu etkinlikte katılımcıların aslında günlük hayatta normalmiş gibi gelen ve üzerine çok fazla düşünmenin gerçekleşmediği ev alışkanlıklarının sorgulanması, kullanılan nesnelerin kendileri için önemi ve ev hayatlarının biraz daha derinlemesine incelenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlikte katılımcılara sanatçılar neden böyle tek renkli düzenlemeler yapmış olabilirler? Eserlerde görülen tek renkli mekanlar içerisinde ne tür nesneler görünüyor? Mekân tek bir renkten oluşsa bile nesneler nasıl ayırt edebiliyor? gibi sorular sorulmuştur. Ardından katılımcılardan evlerinde en sevdikleri ve en sık kullandıkları nesneleri düşünerek bir liste hazırlamaları ve diğer aile üyelerinin en sevdiği ve sıkça kullandığı nesnelerin neler olduğuna bakmaları istenmiştir. Seçilen nesneleri ve neden seçtiklerini, seçilen nesnelerin katılımcı için neden önemli olduğunu ve seçilen nesnelerin hangi renk olmasını istediklerini ve nedenlerini katılımcı aile üyeler ile tartışmaları istenmiştir.

Yapılan görüşmeler sonrasında seçilen nesneler ve mekân rengini belirleyerek seçilen nesneleri kartonlara resmetmeleri ve resmedilen nesneleri ortak karar vererek seçilen renge boyamaları, tek renkten oluşan nesnelerin birbiri ile ilişkisini kurarak büyük kompozisyonlar oluşturmaları istenmiştir. Uygulama sonrasında aileler ile ortaya çıkan monokrom kolajlar ile ilgili fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

Üçüncü Etkinlik: Çok tüketmek

Tarih ve süreleri: 03 Temmuz Çarşamba 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

04 Temmuz Perşembe 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

Çok tüketmek etkinliği görsel kültür temalarından "Sosyal hayatın sorgulanması" teması içinde yer almaktadır ve toplum temelli sanat eğitimi bağlamında topluluk ortak etkinliklerindendir. Bu etkinlik ile katılımcıların insanın ne kadar tükettiği, neleri tükettiği ve tüketim malzemesinin ne derece işe yaradığının sorgulanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla görsel kültür bakma biçimlerinden *maddi sorgulama* ve *yaşam sorgulama* yöntemleri kullanılmıştır. Topluluk ortak etkinliği olmasının nedeni ise katılımcıların tüketimin geniş kitlelerde bıraktığı etkileri anlamak ve tüketim malzemesi olarak kullanılan nesnelerinin çokluğunu ve her insanın tüketim ile ilgili farklı bir bakış açısının olduğunu göstermektir. Etkinliğe Andreas Gursky ve eserleri konuşularak başlanmıştır.

Gursky dijital teknolojileri kullanarak fotoğrafın standart boyutlarını aşan insanların bakış açılarını değiştiren çokluk, değişim ve tutarlılıkları yansıtmaya çalışan ve bu sayede yaklaşıldığında görüntünün neredeyse içine girebilen büyüklükte, keskin ve ayrıntılı fotoğraflar üretmektedir. Bu keskinlik fotoğrafın genelini uzaktan seyretmeyi ve aynı zamanda yaklaşıp içindeki ayrıntıların farkına vararak tek bir görüntüde olabildiğince fazla katman yaratmayı sağlamaktadır (Haydn Smith, 2018). "Gündelik fenomenleri idealize edilmiş bir yaklaşımla ele aldığını" ve "gerçekliğin özünü üretmekle" ilgilendiğini belirten sanatçı, sanat kariyerinin başından itibaren, "çalışma", "serbest zaman", "temsil" ve "sunum" gibi çağdaş temalara odaklanmaktadır. Bu tema adlandırmaları, Gursky'nin fotoğraflarının "mal üretim ve dağıtımı", "modern üretim tesisleri", "uluslararası borsalar", "lüks tüketim mallarının ve süpermarket ürünlerinin tanıtımı" biçiminde sınıflandırılmasını sağlamıştır (İstanbul Modern Müzesi). Bu etkinlikte Gursky'nin özellikle Amazon fotoğrafı incelenmiştir. Sanatçının bu fotoğrafı Amazon internet satış mağazasının gönderim departmanının bir kısmının ayrıntılı fotoğrafıdır. Fotoğrafa ilk kez bakıldığında

küçük noktacıklar gibi algılanan nesnelerin yakınlaştıkça tuvalet kağıdının da içinde yer aldığı dünyanın pek çok yerinden bilinmeyen yerlerine gönderilen çok farklı nesnelerden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda görülen paketler içerisinde ne tür ürünler olabilir? İnsanların ürettiği en işimize yaramayacak ürünler nelerdir ve bu eserde yer alan hangi bölümde bulunurlar? Böyle bir mekâna getirilen ürünler nerelerden gelmiştir, bu ürünleri kimler alıyordur ve ürünler nereye gönderiliyordur? gibi sorulara cevap aranmıştır.



Şekil 19. Andreas Gursky, Amazon, 2016, Fotoğraf. https://www.andreasgursky.com/en/works/2016/amazon sayfasından erişilmiştir.

Etkinlikte katılımcılardan çevrelerinde gördükleri fazladan tüketildiğini düşündükleri, insanların rahatlıkla çöpe atabildiği, uzun süreli değeri olduğunu düşünmedikleri nesnelerin bir listesini yapmaları istenmiştir. Bütün katılımcıların ortaklaşa kullandığı Amazon'un gönderim departmanına benzeyen 3 metre boyundaki beyaz kâğıdın bir kısmına yerleştirilmek üzere, nesnelerden düzenleme yapmaya yetecek kadar kopyalarını yaparak bu işlem esnasında kendilerini seri üretim yapan bir çalışan gibi düşünmeleri istenmiştir. Ortaya çıkan kopyaları diğer katılımcılarında kendi alanlarına yerleştirme yapmalarına yer açacak şekilde 3 metrelik kâğıda düzenleyerek yapıştırmışlardır. Etkinliğin sonunda tüm katılımcılar kendi hazırladıkları gönderim departmanında yer alan ürünleri inceleyerek diğer katılımcıların gereksiz gördükleri nesneleri incelemişlerdir.

Dördüncü Etkinlik: Bağlanmak

Tarih ve süreleri: 17 Temmuz Çarşamba 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

18 Temmuz Perşembe 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

Bağlanmak etkinliği görsel kültür temalarından "Aile içi yaşam" teması içinde yer almaktadır. Bu etkinlik ile katılımcı aile üyelerinin birbirine açıkça söyleyemediği duygularını düşünmeleri, empati yapmaları ve karşısındaki kişinin söylemek istediklerini tahmin etme, beklentiler ya da isteklerini algılayabilme durumlarını fark etmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla görsel kültür bakma biçimlerinden *yaşam sorgulama* yöntemi kullanılmıştır. Bu etkinlik aynı zamanda topluluk ortak etkinliklerindendir ve bir araya gelen farklı insanların çok kişisel bir şekilde duygularını yakınları ile paylaşma deneyimi yaşarken aynı zamanda birbirini tanımayan katılımcıların benzer durumlar yaşadıklarını, aslında insanlar arasındaki farklılıkların çok az olduğunu anlamaya yöneliktir.

Etkinliğe Japon sanatçı Chiharu Shiota ve eserlerini tanıtarak başlanmıştır. Chiharu Shiota Japon inanışlardan yola çıkarak kavramsal eserler üretmektedir. Japon kültüründe kırmızı ipler yakın insanları birbirine bağlamaktadır ve sanatçı buradan yola çıkarak insanlar arasındaki bağlantıları kırmızı iplikler ve anahtar, tekne, sandalye gibi nesnelerle birleştirerek yansıtmaya çalışmaktadır (Midori, 2014).



Şekil 20. Chiharu Shiota, *Nefes ve ruh*, 2008, eski ayakkabılar ve kırmızı ip, Fotoğraf: Sunhi Mang, The National Museum of Art, Osaka, Japonya https://www.chiharu-shiota.com/over-the-continents-2 sayfasından erişilmiştir.

Katılımcıların aile bireylerine söylemek istedikleri ancak her zaman söyleme fırsatı bulamadıkları, duyguların, iletilmek istenen mesajların neler olduğunu düşünmeleri sağlanmıştır. Bu mesajları ve duygularını masalarında bulunan turuncu renkli yuvarlak straforlara keçeli kalemle yazmaları istenmiştir. Bu işlemin ardından yuvarlak straforların deliklerine kırmızı iplikleri geçirmeleri istenmiştir. Ucunda turuncu toplar olan kırmızı iplikler 2 adet ahşap pano arasında ip takip edilemeyecek duruma gelene kadar birbirlerinden habersiz şekilde dolamaları ve ardından panolar arasında dolaşarak yazılan mesajları okumaları ve kendilerine iletilmek istenen mesaj ve duyguları bulmaya çalışmaları istemiştir. Mesajı bulduklarını düşündüklerinde bunu not alarak birbirlerinin mesajlarını okuyarak vermek istedikleri ve onlara iletilen mesajlar üzerine konuşmaları istenmiştir.

Beşinci Etkinlik: Robotların anıları

Tarih ve süreleri: 24 Temmuz Çarşamba 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

25 Temmuz Perşembe 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

Robotların anıları etkinliği görsel kültür temalarından "Sosyal hayatın sorgulanması" teması içinde yer almaktadır ve toplum temelli sanat eğitimi bağlamında aile grup etkinliğidir. Kullanım süresi geçen elektronik araçları yeni bir hikâyenin içinde ana eleman olarak yeniden kurgulamak ve kullanılmayan elektronik parçaların yeni kullanım alanlarının olabileceğini kavramak, kullandığımız elektronik araçlar üzerinden günlük kullanım nesnelerinin sorgulanmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla görsel kültür bakma biçimlerinden *yeniden yapılandırmacı bakış* ve *yaşam sorgulama* yöntemleri kullanılmıştır. Aile grup etkinliği olmasının nedeni ise katılımcı ailelerin iş birliği yaparak ortak tanıdıkları bir insanın robotunu yapmalarını sağlamaktır. Etkinliğe Nam June Paik ve Nathaniel Mellors ve Erkka Nissinen eserlerini incelenerek başlanmıştır. Nam June Paik video sanatının öncülerinden olmasının yanında yeniden üretimi, geri dönüşümü etkili bir şekilde kullanan sanatçılardandır. Televizyon ve videoyu materyal olarak kullanmış (Meigh-Andrews, 2013) ve iki boyutlu videoyu üç boyutlu heykeller ile harmanlayarak farklı portreler ortaya koymuştur (Görenek Beyaz, 2016). Etkinlikte özellikle "Andy Warhol" robotu üzerinde durulmuştur. Çünkü eser bir insanın nasıl başka bir malzeme ile

kişileştirilebileceğine ve kullanılan simgeler ile tanıdığınız bir bireyi nasıl anlatabileceğinize çok iyi bir örnektir.



Şekil 21. Nam June Paik, *Andy Warhol*, 1994, Düzenleme, Fotoğraf: Helge Mundt. https://www.kunstmuseum-wolfsburg.de/collection/nam-june-paik/andy-warhol-robot-en-us/ sayfasından erişilmiştir.

Nathaniel Mellors ve Erkka Nissinen ise medya sanatlarını, kuklaları ve teknolojiyi birlikte kullanarak görüntüler üzerine sorgulamalar yapan güncel sanatçılardır. Sanatsal iş birliği yapan iki sanatçı siyasi temaları ve sosyal konuları mizahi bir şekilde ele almaktadırlar (Kiasma.fi). Bu bağlamda kuklalar ve medya araçları arasında geçen konuşmaları izleyene farklı mesajlar iletmektedir. Bu etkinlikte de katılımcılar ortaya çıkan robotları konuşturarak izleyiciye bazı mesajlar vermiştir.



Şekil 22. Nathaniel Mellors & Erkka Nissinen, The Aalto Native, 2018, Kiasma, Finlandiya. Fotoğraf: Ceren Tekin Karagöz.

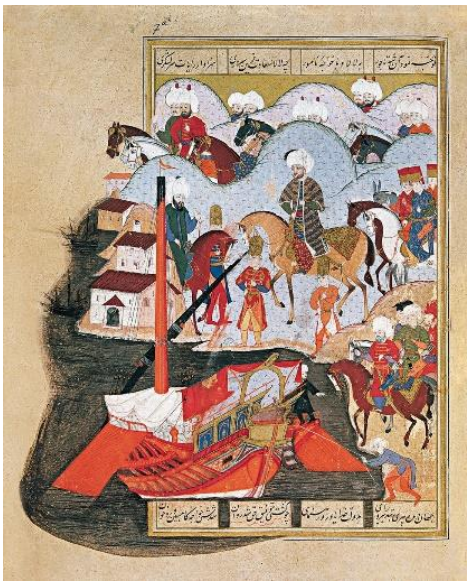
Etkinliğe eserdeki düzenlemeleri nasıl buldunuz, sizde nasıl bir his uyandırdı? Eserde gördüğünüz figürler neyi anımsatıyor, nasıl bir insana benzetilmeye çalışılmış olabilirler? Sizce sanatçı eski elektronik nesnelerden böyle bir düzenlemeyi neden yapmış olabilir? gibi sorulara cevap aranarak başlanmıştır. Katılımcı gözlemci araştırmacı da olan eğitmen farklı elektronik atıkları katılımcılara göstermiş ve katılımcılara bu elektronik parçaların ne için kullanılmış olabileceği ne zaman ne kadar süreyle kim tarafından kullanılmış olabileceği ile ilgili gibi sorular sormuştur. Ardından gruplardan kimin robotunu yapacaklarına karar vermeleri istenmiştir. Yapacakları robotu belirledikten sonra etkinliğin başında gösterilen Nam June Paik'in Andy Warhol çalışması gibi robotları kişileştirmek, onlara anılar yüklemek için robotlarının söylemek istediklerini düşünmeleri ve bir yere not etmeleri söylenmiştir. Bu işlemin ardından robot yapımı işlemine başlanmış ve katılımcılardan robotlar yapılırken hangi elektronik parçanın seçildiği, neden seçildiğine dair düşünmeleri gerektiği belirtilmiştir. Robotların bitirilmesinin ardından aile üyelerinden biri robotun söyleyeceklerini Nathaniel Mellors ve Erkka Nissinen'in "The Aalto Natives" eserinde yer alan ses enstalasyonu gibi seslendirerek ses kaydına almış ve bu yolla robotları kişileştirmişlerdir.

Altıncı Etkinlik: Güncel ve geleneksel imgeler

Tarih ve süreleri: 31 Temmuz Çarşamba 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

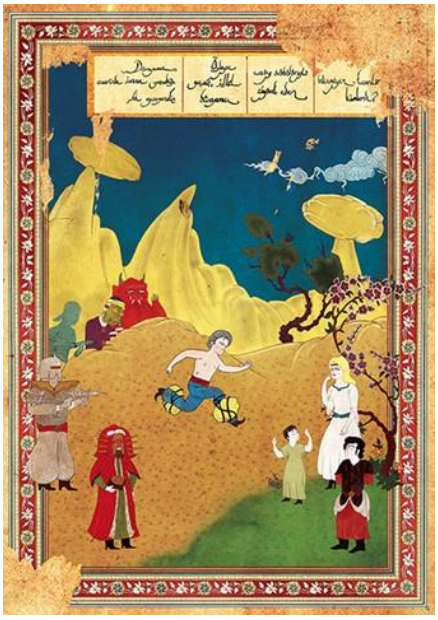
01 Ağustos Perşembe 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

Güncel ve geleneksel imgeler etkinliği görsel kültür temalarından "Medya sorgulaması" teması içinde yer almaktadır ve toplum temelli sanat eğitimi bağlamında bireysel etkinliktir. Bu etkinlik ile katılımcıların güncel reklam görsellerini ve sinema filmlerini tartışarak geleneksel yöntemler ile nasıl ifade edebileceğinin, günümüzde insanlara ulaştırılmak istenen imgeler ile geçmişte uygulanan minyatür, tezhip ve hat gibi geleneksel sanatlarla insanlara ulaştırılmak istenen mesajların neler olduğunun, bu mesajların yıllar içinde ne gibi değişimlere uğradığının tartışılmasını amaçlanmaktadır. Bu amaçla görsel kültür bakma biçimlerinden *metinlerarasılık* yöntemi kullanılmıştır. Etkinliğin bireysel etkinlik olmasının nedeni ise katılımcıların kendi fikirlerini daha özgürce ifade etmelerini, ilgi duydukları dizi film ve reklam karelerini kişisel bir şekilde aktarabilmelerini sağlamaktır.



Şekil 24. Şehnâme-i Murad adlı eserde Sultan III. Murad'ı Mudanya İskelesi'nde tasvir eden bir minyatür (İÜ Ktp., FY, nr. 1404; TSMK, Bağdat Köşkü, nr. 200). https://islamansiklopedisi.org.tr/minyatur sayfasından erişilmiştir.

Etkinlikte Matrakçı Nasuh, Nakkaş Nigari, Nakkaş Sinan Bey gibi minyatürcüler ve eserleri tanıtılarak, minyatür nedir, genel özellikleri nelerdir sorularına cevap aranmıştır. Ardından Murat Palta ve eserleri tanıtılmıştır. Minyatürler, önemli özellikleri ve genel görüntüsüyle bir dönemi önemli ayrıntılarıyla yansıtan birer belge niteliğindedir. Bazı dönemlerde ve coğrafyalarda farklılıklar gösterse de değişmeyen tek özellik; anlatılan metnin görsel olarak da sunumudur (Sözer Saraç, 2011, s. 172).



Şekil 23. Murat Palta, Dünyayı kurtaran adam, 2015, Fine art kağıt üzerine mono baskı, 85x60 cm, Özel koleksiyon.https://www.artxist.com/Sergiler/Depictions-of-White-Screen/142# sayfasından erişilmiştir.

Murat Palta'da 1900'lü yıllarda gelişmeye başlayan dizi ve film sektörünün ortaya koyduğu ürünlerde kendisine en ilginç gelen ya da akılda kalıcı olan sahnelerini minyatür ile bir belge gibi izleyiciye sunmaktadır. Etkinlikte geçmişte minyatürlerde hangi hikayelerin anlatıldığı, nasıl anlatıldığı ve günümüz dizi, film ve reklamlarında hangi konulara yer verildiği, günümüzde geleneksel minyatürlerle kıyaslandığında konu bakımından farklılıklar ve benzerliklerin neler olduğu, dizi, film ve reklamlarda daha çok hangi karakterlerin yer aldığı üzerine konuşulmuştur. Ardından sıkça izledikleri, izlemekten keyif aldıkları dizi, film ya da reklam karakterleri kimlerdir? Bu karakterler nasıl mesajlar veriyorlar diye sorarak etkinliğe devam edilmiştir. Kendilerine yakın hissettikleri, izlemekten keyif aldıkları karakterin görüntüsünü, karakteri en iyi hatırladıkları sahnesi ile birlikte düşünerek minyatür şeklinde çizerek renklendirmeleri istenmiştir.

Yedinci Etkinlik: Fotoğrafın ardındaki hikayeler

Tarih ve süreleri: 07 Ağustos Çarşamba 09.00-12.00 ve 13.00-16.00
08 Ağustos Perşembe 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

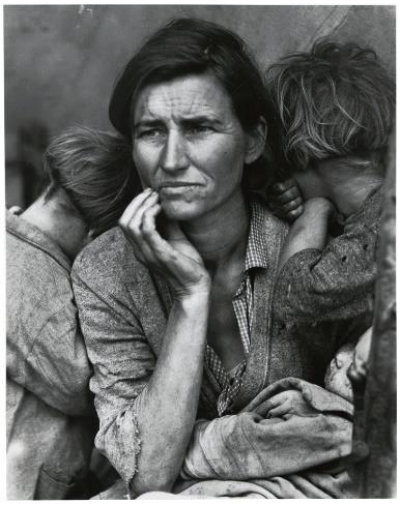
Fotoğrafın ardındaki hikayeler etkinliği görsel kültür temalarından "Duygular" teması içinde yer almaktadır, toplum temelli sanat eğitimi bağlamında ise bireysel etkinliktir. Bu etkinlik ile tarihte yer eden önemli fotoğrafların arka planını sorgulamak ve insanların donmuş anlarının öncesi ve sonrası üzerine düşünülmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla görsel kültür bakma biçimlerinden yeniden *yapılandırmacı bakış* yöntemi kullanılmıştır. Etkinliğin bireysel etkinlik olmasının nedeni katılımcıların kendi fikirlerini daha özgürce ifade etmelerini sağlamaktır. Bir fotoğrafla yüz yüze gelindiğinde ya onu bütünüyle bir yana koymak ya da anlamını kendi başımıza tamamlamak durumunda kalırız. Bir bakıma bireyi, sessiz bir imgenin başarabileceği ölçüde karar vermeye çağırmaktadır (Berger, 2015, s. 27). Bu bağlamda bir fotoğraf karesinin fotoğrafçıdan ve fotoğraftaki durumdan bağımsız olarak, izleyicinin değişik bir bakış açısıyla fotoğrafı yorumladığını fark etmeleri amaçlanmıştır.

Etkinlikten bir hafta önce katılımcılardan herhangi bir şey ile ilgili bir adet fotoğraf çekmeleri istenmiştir. Etkinliğe sırayla Ara Güler, Dorothea Lange ve Henri Cartier-Bresson'ın birer eserini göstererek başlanmıştır ve katılımcılardan eserleri bir süre incelemeleri istenmiştir. Ara Güler çektiği fotoğraflarla bir kentin ritmini ortaya çıkarmayı, insanlarını gözlemlemeyi amaçlamaktadır. Onun fotoğraflarında yeni buluşlarla değil, gerçek yaşama dair, saymakla bitmeyen çeşitlilikteki sahnelerle karşılaşılmaktadır (Belgin, 2010, s. 6).



Şekil 25. Ara Güler, Afrodisias keşifler, Aydın, 1958, Fotoğraf.https://www.araguler.com.tr/tr/discoveries-turkey-photos.html sayfasından erişilmiştir.

Yine benzer bir şekilde Dorothea Lange'de stüdyosunu bırakarak dış dünyaya açılan ve Amerikan işçi sınıfının acılarını paylaşarak tarihe geçiren fotoğrafçılardan biridir (Smith, 2018, s. 80). Bu yönüyle sokağa çıkan ve gerçek yaşama dair önemli anları ölümsüzleştiren fotoğrafçılardandır.



Şekil 26. Dorothea Lange, Göçmen Anne, 1936, Fotoğraf, Nipomo, California. https://www.moma.org/learn/moma_learning/dorothea-lange-migrant-mother-nipomo-california-1936/ sayfasından erişilmiştir.

Ara Güler'in tanımlamasıyla Henri Carier-Bresson realist yapısıyla fotoğrafın Emile Zola'sıdır. O bütün fotoğrafçıların öncüsü ve ustası olmuştur (Belgin, 2010, s. 229). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan hümanist akımın en önemli sözcülerinden biri olan fotoğrafçı, günlük olaylardaki olağandışılıkları yansıtmadaki tutkusuyla dünya gezilerine çıkarak yaşamdan önemli kesitleri izleyiciye sunmuştur (Smith, 2018). Bu nedenle bu fotoğraf sanatçılarının fotoğrafları etkinlikte incelenmek üzere seçilmiştir.



Şekil 27. Henri Cartier-Bresson, St. Lazare Garı'nın arkasında, Paris, 1932, Fotoğraf, Henri Cartier-Bresson/Magnum Photos, courtesy Fondation Henri Cartier-Bresson, Paris. https://www.moma.org/collection/works/98333 sayfasından erişilmiştir.

Etkinlikte katılımcılardan kendilerine dağıtılan çalışma yapraklarına seçtikleri iki eser ile ilgili aşağıda yer alan fotoğraf okumasına yönelik soruların cevaplarını yazmaları istenmiştir.

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?

Nerede çekilmiştir?

Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?

Fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?

Fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?

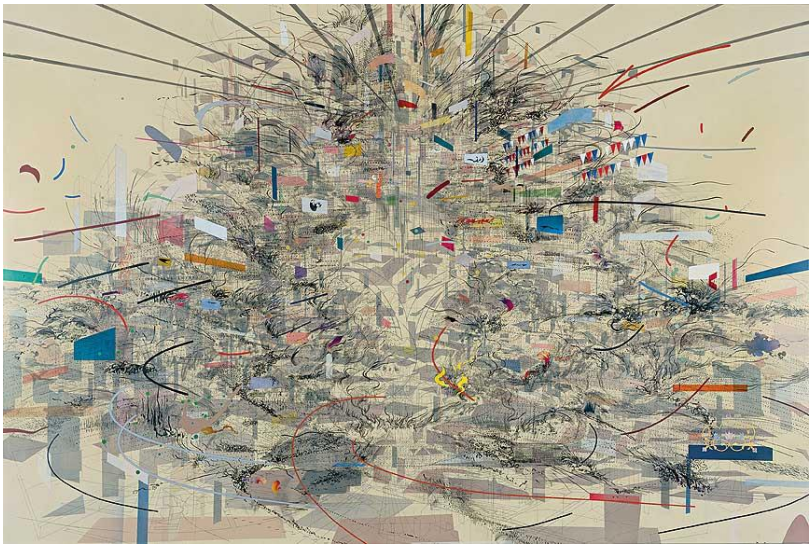
Fotoğraflarla ilgili cevapların yazılmasının ardından katılımcı gözlemci araştırmacı da olan eğitmen fotoğrafların gerçek hikayeleri ile ilgili katılımcıları bilgilendirerek çalışma yapraklarında yazdıkları bilgiler ile fotoğrafların gerçek hikayelerini bütün grupla

karşılaştırmışlardır. Bu aşamada bu üç fotoğraf ile ilgili her katılımcının birbirinden çok farklı cevaplar verdikleri görülmüştür. Ardından daha önce çekmiş oldukları fotoğrafları, fotoğraf okuması çalışma yaprağında yer alan sorularla kendilerine sorarak yeniden ele almaları istenmiş ve katılımcıların kendi çekmiş oldukları fotoğrafların okumasını yaparak bu fotoğrafları sorgulamaları sağlanmıştır.

Sekizinci Etkinlik: Benim kentim

Tarih ve süreleri: 14 Ağustos Çarşamba 09.00-12.00 ve 13.00-16.00
15 Ağustos Perşembe 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

Benim kentim etkinliği görsel kültür temalarından "Sosyal hayatın sorgulanması" teması içinde yer almaktadır. Toplum temelli sanat eğitimi bağlamında aile grup etkinliğidir. Bu etkinlik ile katılımcıların kentte yaşamak, kentli olmak ve kentin barındırdıkları üzerine düşünmeleri, bir kentte bulunan katmanların neler olabileceğini tartışmaları, yaşamak istedikleri kentleri kurgulayarak ortaya çıkarmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla görsel kültür bakma biçimlerinden *yaşam sorgulama* ve *sosyo kültürel bakış* yöntemleri kullanılmıştır. Aile grup etkinliği olmasının nedeni aile üyelerinin birlikte yaşamak isteyecekleri bir kenti yeniden kurgulamaları, birlikte yaşarken ihtiyaç duyulacak alanların ve mekanların organize edilmesinde kentte yaşayacak her bireyin, düşünce ve isteklerinin göz önünde bulundurularak ortak yaşama alanlarının oluşturulmasının deneyimlenmesidir.



Şekil 28. Julie Mehretu, Empirical construction-İstanbul, 2003, Tual üzerine akrilik ve mürekkep, 304.8 x 457.2 cm, Julie Mehretu Koleksiyonu.
https://www.moma.org/collection/works/91778?sov_referrer=artist&artist_id=25414&page=1 sayfasından erişilmiştir.

Etkinliğe Julie Mehretu ve eserlerini tanıtarak başlanmaktadır. Mehretu çok büyük boyutlarda kent imgeleri çalışan Etiyopyalı bir sanatçıdır. Eserleri çok büyük karmaşaya sahip olmasına karşın yakından bakıldıkça binaların dış yapıları, kent planları, bir kente ait flamalar, bayraklar yer almaktadır. Sanatçı bu karmaşık eserleri ile şehirlerin ruhunu yansıtmaktadır (Ljungberg, 2009).

Bu etkinlikte özellikle Mehretu'nun İstanbul isimli eseri incelenmiştir. Etkinliğe sanatçı eserlerini üretirken ne düşünmüştür? Bize ne anlatmak istiyor olabilir? Bir kent nelerden oluşur? Sizce bir kenti meydana getiren unsurlar nelerdir? İnsanlar bir kentte nelere ihtiyaç duyar? Sizin bir kentte yaşamak için ihtiyaç duyduğunuz şeyler nelerdir? gibi sorulara cevap aranarak başlanmıştır. Benim kentim etkinliğinde katılımcılar asetat kağıtlarını kullanarak aileleri ile birlikte yaşamak istedikleri kenti 3 farklı katmana ayırarak her ayrıntısını düşünerek ve analiz ederek yapılandırmaları istenmiştir. Öncelikle nasıl bir kentte yaşamak istediklerine karar vermeleri ardından da birlikte yaşamak için nasıl bir kente ihtiyaçlarının olduğu ve bu kentte neler olması gerektiğini düşünmeleri söylenmiştir. Katılımcılara kent katmanları ile ilgili aşağıdaki sorular sorulmuştur ve yönergeler verilmiştir;

1. Asetat katmanı: Yer yüzeyinin hemen altında neler vardır? Biraz daha derine indiğimizde neler ile karşılaşırız? Yerin altında bizim kentimizde ihtiyacımız olacak neler olabilir? sorularını grup üyeleri birbirine sorar (Su kanalları, kanalizasyon, elektrik kabloları, doğalgaz hatları, metro hatları, sığınaklar vb., yer yüzeyine daha yakın yerlerde binaların temelleri, kablo ve boruların dağıtım alanları, ağaçların kökleri vb.). Ardından ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri her nesneyi renkli kağıtlara çizdikten sonra keser ve ilk asetat kağıdına yapıştırır.

2. Asetat katmanı: Yer yüzeyinde neler vardır? Yer yüzeyinde bizim kentimizde ihtiyacımız olacak neler olabilir? sorularını grup üyeleri birbirine sorar (havaalanı, ağaçlar, su arıtma tesisi, sinyal vericileri vb.). Ardından ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri her nesneyi renkli kağıtlara çizdikten sonra keser ve ikinci asetat kağıdına yapıştırır.

3. Asetat katmanı: Yer yüzeyinin üstünde neler vardır? Yer yüzeyinin üzerinde bizim kentimizde ihtiyacımız olacak neler olabilir? sorularını grup üyeleri birbirine sorar. Ardından ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri her nesneyi renkli kağıtlara çizdikten sonra keser ve üçüncü asetat kağıdına yapıştırır. Üçüncü asetat en üstte ikincisi ortada ilk asetat

en altta yer alacak şekilde kent planı birleştirilir. Ortaya çıkan kente genel olarak bakıldığında aslında yaşamın ve yaşanılan yerin ne kadar karmaşık ağlardan oluştuğu görülür.

Dokuzuncu Etkinlik: Yenilenmiş sanat tarihi

Tarih ve süreleri: 21 Ağustos Çarşamba 09.00-12.00 ve 13.00-16.00
22 Ağustos Perşembe 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

Yenilenmiş sanat tarihi etkinliği görsel kültür temalarından "Medya sorgulaması" teması içinde yer almaktadır ve toplum temelli sanat eğitimi bağlamında bireysel etkinliklerdendir. Bu etkinlik ile katılımcıların sanat tarihinde yer alan eserleri anlaması, tartışması ve güncel tartışmalarla günümüze uyarlayarak yeniden yorumlaması amaçlanmaktadır. Bu amaçla görsel kültür bakma biçimlerinden *metinlerarasılık* ve *yeniden yapılandırmacı bakış* yöntemleri kullanılmıştır. Bireysel etkinlik olmasının nedeni ise katılımcıların kendi bakış açılarını anlamaktır.



Şekil 29. Grant Wood, *Amerikan Gothik*, 1930, Tual üzerine yağlıboya, 78 × 65.3 cm, Wood Graham Beneficiaries/ VAGA, New York, NY yeniden üretimi Jesse John Hunniford, 2011, Fotoğraf. https://americangothichouse.org/american-gothic ve https://www.boooooooom.com/2011/10/14/abandoned-short-by-david-altobelli-karen-o-willie-nelson-cover/ sayfasından erişilmiştir.

Etkinliğe Jesse John Hunniford, Juan de Ezcurra, Bill Viola, Isa Genzken, Adi Nes, Ertan Atay gibi sanatçıların yeniden üretim olan eserleri tanıtılarak başlanmıştır. 1919'da Duchamp'ın Leonardo Da Vinci'ye ait Mona Lisa eserinin kötü bir kopyasında Mona Lisa'nın yüzüne çizdiği bıyık ile parodileştirerek ve cinsiyet dönüşümü sağlayarak yeniden üretimle alaşağı etmesinin ardından yeniden üretimler gündeme gelmiş ve etkisini sürdürerek devam etmiştir. Özellikle kavramsal sanat ve dijital sanatların gelişmesiyle

sanatçıların yeniden üretimler yapmaya yöneldikleri görülmektedir (Girgin, 2018). Bu bağlamda yeniden üretim yapan güncel sanatçılar incelenmiş ve katılımcılara gösterilen eserlerde ne tür imeler (görüntüler) görüyorsunuz? Gördüğünüz eserler hangi teknikle yapılmış olabilir? Sizce bu sanatçılar sanat tarihinden eski eserleri neden yeniden yorumlayarak günümüze uydurmuşlardır? Gördüğünüz eserlerde günümüz sanatçıları nasıl dönüşümler yapmışlardır? gibi sorulara cevap aranmıştır.

Etkinlikte katılımcılardan kendilerine dağıtılan sanat tarihinden eserleri inceleyerek birini seçmeleri ve eseri inceleyerek neden ve nasıl yapılmış olabileceğini düşünmeleri istenmiştir. Ardından seçilen eserdeki figürlerin bugün benzer şekillerde resmedilselerdi hangi konu bağlamında ele alınabileceğini düşünerek not etmeleri istenmiştir. Seçilen eserin güncel durumunu yansıtacak şekilde resmetmeleri istenmiştir.

Onuncu Etkinlik: Gölgelerle oynamak

Tarih ve süreleri: 28 Ağustos Çarşamba 09.00-12.00 ve 13.00-16.00
29 Ağustos Perşembe 09.00-12.00 ve 13.00-16.00

Gölgelerle oynamak etkinliği görsel kültür temalarından "Duygular" teması içinde yer almaktadır. Bu etkinlik ile siluetler kullanarak tanımlanabilir bireysel duygu dünyalarını ifade etmek yerine insan tipolojilerinin yaratılması, bireysel duygular yerine duruma odaklanarak tarafsız bakabilme ve geleneksel sanatlardan gölge oyunlarının anlaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla görsel kültür bakma biçimlerinden *yaşam sorgulama* yöntemi kullanılmıştır. Etkinlik aynı zamanda aile ortak etkinliklerindendir ve aile üyelerinin birlikte bir hikâye oluşturarak yaratılan hikâyeyi iş birliğiyle oynatmalarını sağlamaya yöneliktir. Etkinliğe Lotte Reiniger, Kara Walker, William Kentridge eserlerini ve Türk, Çin ve Endonezya gölge oyunları incelenerek başlanmıştır. Gölge oyunu kökenleri Asya olan ve çok geniş bir coğrafyaya yayılmış, bulunduğu yerde geçirdiği değişime göre bir perdenin arkasında ya da önünde hicivli, simgeler kullanılarak halka anlatılan hikayelerdir (And, 1977). Bu bağlamda güncel sanatçılardan özellikle Kara Walker hayatı ve eserleri üzerinde durulmuştur. Kara Walker hicivler, semboller ve 19. yüzyıl görüntüleri kullanarak, ırkçılık, cinsiyetçilik gibi önemli konuları düşünmek, sorgulamak ve tepki vermek için gölge oyunlarının bir izdüşümünü izleyiciye sunmaktadır (Stephens, 2017).

Katılımcılarla gösterilen eserlerde ne tür imgeler gördükleri, eserlerde ağırlıklı olarak neden siyah kullanılmış olabileceği, insanların nasıl ve neden gölge oyunlarını bulmuş ve kullanmış olabilecekleri ile ilgili cevaplar aranmıştır. Katılımcılardan aileleri ile birlikte ekonomi, gelenekler ya da gündelik yaşam gibi konularından birini seçmeleri ve konu ile ilgili gölge oyununda oynatabilecekleri bir hikâye oluşturmaları istenmiştir.



Şekil 30. Kara Walker, Karartma: Silinen o zaman ve Şimdi Maibaum, 20 siyah kağıt figürü, 2009, Fotoğraf: Kristi Malakoff, National Portrait Gallery. https://www.si.edu/newsdesk/releases/national-portrait-gallery-presents-black-out-silhouettes-then-and-now sayfasından erişilmiştir.

Oluşturulan hikâyede en az iki karakterin bulunması gerektiği bildirilmiş ve hikâyeye uygun karakterleri belirleyerek her bir karakter için 35x50 siyah fon kartonunun tamamını kullanacak şekilde karakterleri çizerek kesmeleri istenmiştir. Hikâye ve kesilen karakterler hazırlandıktan sonra her aile anlatıcı ve oynatıcı olarak ikiye ayrılmış ya da iki görevi de birlikte üstlenmiş ve sırayla yaratılan hikayeler beyaz perdenin arkasından oynatılmıştır.

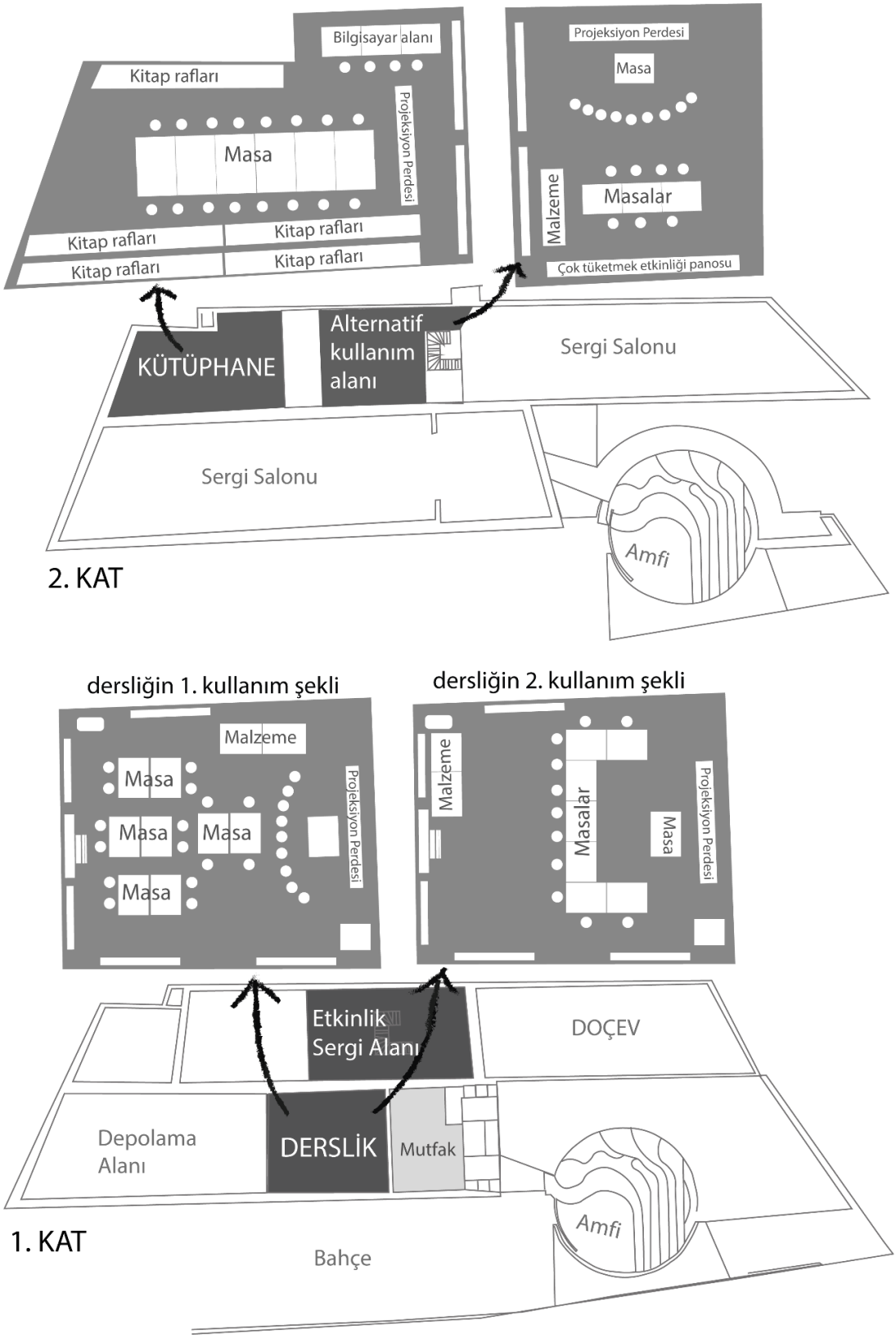
3.2.2. Eğitim Ortamı

Eylem araştırması sürecinde verilerin toplandığı ortam ve bağlam, uygulama sürecini ve sonuçlarını etkileyen bir etmen olarak görülmektedir. Araştırma ortamının aktarılması verilerin nasıl bir ortamdan sağlandığı ya da benzer ortamlar için ne ifade ettiğini belirlemede önemli olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Benzer bir şekilde okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitimlerin katılımcıları teşvik edecek ve eğitime özendirecek mekanların oluşturulması oldukça önemlidir (Şen, 2019). Bu nedenle araştırmanın gerçekleştiği ortamın uygulama sürecindeki yeri ve önemi yadsınamayacak kadar büyüktür. Bu araştırma 10 hafta boyunca çarşamba ve perşembe günleri üçer saat, ikişer

grup halinde Denizli ili, Merkezefendi ilçesinde bulunan özel bir vakıfta gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin gerçekleştirildiği vakıf ‘Önce İnsan", "Toplumdan Aldığını Büyüterek Toplumla Paylaşma" ilkeleri ile 1999 yılında kurulmuştur.

Vakıf sosyo-ekonomik durumu çok iyi olmayan bir bölgede bulunmaktadır ve bu bölgede yaşayan bireylerin eğitime katılımı yönünde aktif olarak çalışmalar yürütmektedir. Vakıf binası eğitim ve sanat etkinlikleri için yeniden düzenlenmeden önce çırçır fabrikası olarak hizmet etmiş oldukça büyük bir alana kurulu bir yapıdır. Bu nedenle vakıf binası içerisinde değişik alanlar ve farklı amaçlarla kullanılabilecek ve ihtiyaca göre dönüştürülebilir mekanlar bulunmaktadır. Kütüphanesi, konferans salonu, koleksiyon eserlerinin sergilendiği alanı, değişen sergilerin yapıldığı alanı, bir eğitim alanı, bir adet deposu, iki adet çok amaçlı kullanıma yönelik büyük galeri alanı, kafeteryası, açık amfisi ve yeşil alanları bulunan vakıf binasında pek çok proje, eğitim ve sergi düzenlenmektedir. Vakıf binası aynı zamanda Doğa ve Çevre Vakfı (DOÇEV)’na da ev sahipliği yapmaktadır. Bu açıdan da etkinliklerin yapıldığı ortam toplum temelli sanat eğitimi açısından oldukça elverişli bir yapıya sahiptir.

Eylem araştırmasının uygulama sürecinde Şekil 31’de görüldüğü gibi vakıf binasının farklı mekanları kullanılmaya çalışılmıştır. Etkinliklerin büyük bir kısmı derslikte gerçekleştirilirken bazı etkinlikler büyük galeride gerçekleştirilmiş, bazı etkinlikler ise önce kütüphanede ardından büyük galeride gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin sonunda bütün katılımcıların yer aldığı bir sergi açılmıştır. Bu sergi alternatif bir sergilemenin nasıl yapılabileceğini de göstermek amacıyla çok amaçlı boş alanda gerçekleştirilmiştir. Derslik olarak oluşturulan odada masa ve sandalyeler, bir ses sistemi, projektör ve projeksiyon perdesi, portatif yazı tahtası ve uzatma kablosu bulunmaktadır. Kütüphane bölümünde ince uzun bir masa, okuma lambaları, kitap rafları, 5 adet bilgisayar, küçük çocuklar için oyun ve okuma alanı, satranç köşesi ve kütüphane danışma masası bulunmaktadır. Dersliğin hemen yanında eğitim materyallerinin saklandığı bir depolama alanı bulunmaktadır. Yine eğitimler için gerekli olan portatif yazı tahtası, çoklu prizler ve bir adet küçük deposu, boş alanlar için de portatif masa ve sandalyeler bulunmaktadır. Bunun yanında vakıfın 1. kat girişinde katılımcıların ücretsiz olarak içebilecekleri sıcak ve soğuk içecek hazırlayan küçük bir kafeterya, su sebili ve lavabolar yer almaktadır.



Şekil 31. Vakıf binası genel yapı planı ve eğitim alanlarının görünümü

3.2.3. Katılımcılar

Bu araştırmada eylem araştırmasının bak ve odak alanı belirleme basamağında yer alan çalışma grubu alan araştırmasında konu olan ve programları incelenerek, uzmanlarca günümüz koşullarında yeterli donanım ve vizyona sahip olduğu onaylanan kurumların oluşturulduğu veri havuzundan "Amaçlı Örnekleme" (Purposive Sampling) türlerinden ölçüt örnekleme metoduyla belirlenen bir kurumdan oluşmaktadır. Bu araştırmanın düşün ve harekete geç süreçleri ise ders öğretim programı geliştirme aşamasında programın uygulanması aşamasında ise uygulamaya gönüllü olarak dâhil olan ve "Amaçlı Örnekleme" (Purposive Sampling) türlerinden "Tipik durum örneklemesi" ile belirlenen öğrenenler (kursiyerler) ve katılımcı gözlemci olan araştırmacıdan oluşmaktadır. Patton'a (1987) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir, ölçüt örnekleme yöntemi de önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını kapsamaktadır (Patton'dan aktaran Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 135-140). Ayrıca sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında Eylem Araştırması Geçerlik ve Güvenirlik Komitesinde (EAGGK) görev alan üç öğretim elemanı, araştırma sürecini izleyen ve değerlendiren Tez İzleme Komitesi öğretim üyeleri ve gönüllü katılım sağlayan çocuk ve ebeveynleri bu araştırmanın katılımcılarıdır.

3.2.3.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden 'tipik durum örneklemi' kullanılmıştır. Tipik durum örneklemi, sıradan bir insanı, durumu ya da araştırılan olgu örneğini yansıtmak için seçilir (Merriam, 2009, s. 77). "Tipik durum örneklemesinde amaç ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir" (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 138). Araştırmaya katılan öğrenenler Denizli ilinde yaşayan 9-12 yaş arası çocuklar ve ebeveynleridir. Bu yaş grubu çocukların seçilmesinde, çocuğun bu dönemde kişiliğinin hızla gelişmesi, sosyalleşmeye başlayan çocuğun çevresi ile daha yoğun iletişime girmesi ve buna karşın aile ile iletişimin azalmaya başlaması ve görsel kültür kuramının bileşenleri ile yakından ilgili oldukları bir dönemde olmaları çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenle de artık toplumun bir üyesi olduğunu fark eden çocuğun ailesi ve çevresi ile sağlıklı iletişim kurabilmesi ve

sorgulamalar yapabilmesi önemlidir. Ailelerin müzeler, sanat galerileri ve kütüphaneler gibi toplumun bir arada kültürlenmesine katkı sağlayacak ortak kullanım alanlarına yönelmesinde ebeveyn ya da velinin rolü çok büyüktür. Bir evi ve ortak yaşamı paylaşan aile bireylerinin ortak kültürel faaliyetlerde bulunması aile içi iletişim geliştiren basamaklardandır. Bu nedenle çocuklar ve veliler bu araştırmanın öğrenen katılımcı grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 6.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Öğrenici;		**N**
Çocuk	Yaş	9	3
		10	2
		12	3
	Cinsiyet	Kadın	6
		Erkek	2
	Eğitim durumu	İlkokul	3
		Ortaokul	5
	Gelir düzeyi	Düşük	2
		Orta	4
		İyi	0
	Etkinlikten haberdar olma yolu	Okul duyurusu	0
		Sosyal medya	1
		Aile	4
		Bilmiyor	3
Ebeveyn	Öğrenici;		N
	Yaş	30-36	1
		37-40	4
		41 ve üzeri	1
	Cinsiyet	Kadın	6
		Erkek	0
	Çocuk sayısı	1	1
		2	4
		3 ve daha fazla	1
	Çocukların ortak katılımı	Var	2
		Yok	4
	Medeni durum	Evli	6
		Evli Değil	0
	Eğitim durumu	Ortaokul	1
		Yüksek Okul	1
		Üniversite	4
	Gelir düzeyi	Düşük	2
		Orta	4
		İyi	0
	Çalışma durumu	Çalışıyor	2
		Çalışmıyor	4

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen atölye etkinliklerine toplam 10 aile katılım göstermiştir. İki aile 8 haftadan az katılım gösterdiği, iki aile ise pilot uygulamada yer aldıkları için araştırma 6 aile odak grup alınarak yürütülmüştür. Bu araştırmada yer alan üç aile uygulamanın gerçekleştirildiği vakfa yakın bir bölgede yaşamaktadır. Diğer üç aile ise ulaşımını araç ile sağlamıştır. Katılımcılardan iki aile asgari ücret ile geçimlerini sağlamaktadır ve dört aile ise kendini orta gelirli aile olarak tanımlamaktadır. Katılımcı çocukların üçü 9, üçü 12 ve ikisi 10 yaşındadır.

Beş çocuk ortaokula giderken, üç çocuk ilkokula devam etmektedir. Ebeveynlerin yaşlarına bakıldığında ise yalnızca bir ebeveynin 33 yaşında ve daha genç sayılabilecek bir yaşta olduğu, diğer ebeveynlerin ise 36 yaşının üzerinde olduğu, bir ebeveynin ise 40 yaşının üzerinde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocukları ile birlikte etkinliklere katıldığı araştırmalara bakıldığında da 30-40 yaş aralığındaki ebeveynlerin çocukları ile etkinliklere katılım oranlarının daha yüksek olduğu, bu yaş grubu ebeveynlerin daha stabil bir çalışma yaşamına sahip olmaları ve diğer yaş gruplarına göre çocukları ile daha aktif olarak ilgilendikleri görülmektedir (Erol & Ogelman, 2019; Özel & Zelyurt, 2016; Yavuz Konokman & Yokuş, 2016).

Tablo 7.

Katılımcıların Haftalara Göre Etkinliklere Devamı

Hafta	Aile Sayısı	Aile	Hafta	Aile Sayısı	Aile
1. Hafta	6 katılımcı aile	KA 6 KA 5 KA 2 KA 3 KA 4 KA 1	6. Hafta	6 katılımcı aile	KA 6 KA 5 KA 2 KA 3 KA 4 KA 1
2. Hafta	6 katılımcı aile	KA 6 KA 5 KA 2 KA 3 KA 4 KA 1	7. Hafta	5 katılımcı aile	KA 6 KA 5 KA 3 KA 4 KA 1
3. Hafta	4 katılımcı aile	KA 2 KA 3 KA 4 KA 1	8. Hafta	4 katılımcı aile	KA 2 KA 3 KA 4 KA 1
4. Hafta	5 katılımcı aile	KA 6 KA 2 KA 3 KA 4 KA 1	9. Hafta	6 katılımcı aile	KA 6 KA 5 KA 2 KA 3 KA 4 KA 1
5. Hafta	5 katılımcı aile	KA 6 KA 5 KA 2 KA 3 KA 4	10. Hafta	6 katılımcı aile	KA 6 KA 5 KA 2 KA 3 KA 4 KA 1

Okul dışı öğrenme kapsamında yürütülen bu eylem araştırmasında katılımcıların etkinliklere devam süreçleri, bireysel etkinlikler, aile ortak etkinlikleri ve topluluk ortak etkinliklerini deneyimleyerek sağlıklı sonuçlar elde edilmesi için oldukça önemlidir. Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcılar devam konusunda oldukça hassas davranmış ve acil durumlar dışında etkinliklere devam etmeye özen göstermişlerdir. KA 3 ve KA 4 aileleri tüm etkinliklere katılırken, KA 1 ve KA 2 aileleri dokuz etkinliğe katılmış, KA 6 sekiz etkinliğe katılırken KA 5 yedi etkinliğe katılmıştır.

Pilot çalışmaya dahil olan iki katılımcı aile ve 7 haftadan az katılım gösteren aileler araştırma sürecinde gözlenmemiş ve demografik özellikleri sunulmamıştır ancak katılımcıların bilgilerinin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Pilot çalışmaya dahil olan iki katılımcı ebeveyn 40 yaşının üzerindedir. Ailelerden birinin ebeveyn

katılımcısı çocuğun anneannesidir ve ev hanımıdır. Diğer ebeveyn çocuğun annesidir ve çalışmaktadır. Katılımcı çocukların ikisi de 9 yaşındadır, çocuk katılımcılardan biri erkek öğrenci iken diğer katılımcı kız çocuk ve ilkokula devam etmektedirler. Katılımcı aileler kendilerini orta gelirli olarak ifade etmektedirler ve benzer bir ortamda yaşamaktadırlar. 7 haftadan daha az katılım gösteren diğer iki ailede ise katılımcı çocuklar 11 yaşındadır, çocuk katılımcılardan biri erkek öğrenci iken diğer katılımcı kız çocuğudur ve ortaokula devam etmektedirler. Katılımcı ebeveynlerden biri babaannedir ve 40 yaşının üzerindedir. Etkinliklere aktif bir şekilde katılamamasının sağlık sorunlarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Diğer katılımcı ebeveyn ise 30-35 yaş aralığındadır ve çalışmaktadır. Etkinliklere aktif bir şekilde katılamamasının çalışma saatlerinin düzensiz olması ve bu nedenle ayarlama yapamamasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Katılımcı aileler kendilerini orta gelirli olarak ifade etmektedirler ve benzer bir ortamda yaşamaktadırlar.

Tüm katılımcı ebeveynler kadınlardır, ancak erkeklerin de sürece dahil olduğu haftalar bulunmaktadır. Katılımcı ebeveynlerin eğitim düzeylerine bakıldığında dört ebeveynin üniversite mezunu, bir ebeveynin yüksek okul mezunu, bir ebeveynin ise ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyleri genel olarak yüksek olmasına karşın iki ebeveyn çalışmakta ve dört ebeveyn çalışmamaktadır. Katılımcıların genelde iki çocuğunun olduğu, bir katılımcının tek çocuğu, bir katılımcının ise üç çocuğunun olduğu ve tüm katılımcıların evli olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya dahil edilen katılımcılara, katılımcı olmayan ebeveynlere ve kurum yöneticisine kimliklerinin gizliliği için takma isimler verilmiştir. Takma isimler Tablo 8'de görüldüğü gibidir.

Tablo 8.

Katılımcılara Verilen Takma İsimler

1. Aile	KA 1	Ç1a	Katılımcı çocuk
		Ç1b	Katılımcı çocuk
		E1	Katılımcı ebeveyn
		B1	Katılımcı olmayan ebeveyn
2. Aile	KA 2	Ç2	Katılımcı çocuk
		E2	Katılımcı ebeveyn
		B2	Katılımcı olmayan ebeveyn
3. Aile	KA 3	Ç3	Katılımcı çocuk
		E3	Katılımcı ebeveyn
		B3	Katılımcı olmayan ebeveyn
4. Aile	KA 4	Ç4a	Katılımcı çocuk
		Ç4b	Katılımcı çocuk
		E4	Katılımcı ebeveyn
		B4	Katılımcı olmayan ebeveyn
5. Aile	KA 5	Ç5	Katılımcı çocuk
		E5	Katılımcı ebeveyn
		B5	Katılımcı olmayan ebeveyn
6. Aile	KA 6	Ç6	Katılımcı çocuk
		E6	Katılımcı ebeveyn
		B6	Katılımcı olmayan ebeveyn

3.2.3.2. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı doktora sürecine başlamadan önce 2012 yılında altı ay süreyle Danimarka'nın Kolding şehrinde yer alan Nicolai for børn'da Ulusal Ajans'ın desteklediği Avrupa Gönüllü Hizmeti (EVS) gençlik programı kapsamında bulunmuştur. Nicolai for Børn 2007 yılında hizmet vermeye başlamış yarı özel yarı belediye tarafından yönetilen ailelerin çocuklarıyla birlikte vakit geçirebileceği ve yaratıcı bir şeyler yapabileceği toplum temelli bir çocuk-ebeveyn kültür evi olarak tasarlanmıştır. Yalnızca çocuklar ve ailelerinin kullanımına sunulan büyük eski binanın her bir odasında farklı etkinlikler yapmaya yönelik alanlar bulunmaktadır. Araştırmacı bu kurumda bulunduğu süre boyunca, çocuklar ve aileleri için her hafta değişen sanat etkinliklerinin tasarlanmasında aktif görev üstlenerek, yapının kalan bölümlerinde de gönüllü olarak görev yapmıştır.

Türkiye'ye döndükten sonra doktora eğitimine başlayan araştırmacı burada aldığı nitel araştırma yöntemleri dersi kapsamında Ankara Büyükşehir Belediyesi Meslek Edindirme Kursları (BELMEK)'nda verilen fotoğraf dersleri ile ilgili bir çalışma yürütmüş ve BELMEK'te gördüğü sorunlar neticesinde okul dışı öğrenme kapsamında çocuklar ve ebeveynleri için sunulan ortamların ve eğitimlerin azlığını fark etmiştir. Araştırmacı

Nicolai for Børn'da kendi projesini de gerçekleştirerek pek çok deneyim kazanmış ve kazandığı deneyimleri hazırlanan eğitim modelinin geliştirilmesinde kullanmıştır. Araştırmacı eylem araştırması sürecinde ortamı düzenlemek, etkinlikleri planlamak, etkinliklerle ilgili ses kayıtları tutmak, etkinliklerden önce ve sonra günlük tutmak, elde ettiği verilerin analizini yapmak, bu analizler sonucunda yeni eylem planları hazırlamak ve uygulamaları yapmaktan sorumlu olmuştur. Araştırmanın uygulama aşamasında araştırmacı katılımcı gözlemci olarak rol almıştır. Hazırlanan eğitim etkinliklerini uygulanması aşamasında araştırmacı uygulamayı kendisi gerçekleştirdiği için, öğretim ortamında katılımcı gözlemci olarak bulunmuştur.

3.2.3.3. İş Birliği Rolü

Creswell (2012) bir eylem araştırmasına pek çok kişi veya grubun dahil olabileceğini söylemektedir. Araştırmacı ile birlikte eylem basamaklarının yürütülmesinde katkısı olan paydaşlar eylem planlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi, araştırma raporunun sunumu gibi durumlarda araştırmacıya destek olabilmektedirler. İş birliği eylem araştırmasının anlaşılması, geçerli ve güvenilir olması bakımından da oldukça önemlidir. Bu araştırmada iş birliği, eylem planlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında tez izleme ve geçerlik komitelerinde yer alan üyeler ve kurum çalışanlarıyla, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve analizinde ise alan uzmanlarıyla gerçekleşmiştir. Bu araştırmanın Tez İzleme Komitesi üyeleri her altı ayda bir toplanarak araştırmacının sunduğu raporlara ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirtmişlerdir. Üyeler araştırmanın eylem planlarının değerlendirilmesinde, alan yazın içeriğinin belirlenmesinde, hazırlanan etkinlik planlarının hazırlanmasında, analizlerin kontrol edilmesinde ve bulguların raporlaştırılmasına ilişkin görüşlerini belirterek araştırma sürecinde etkin olmuşlardır. Tez İzleme Komtesinde yer alan akademisyenlerin eğitim durumları ve çalışma alanları Tablo 9'da gösterildiği gibidir.

Tablo 9.

Tez İzleme Komisyonu Üyeleri

Komisyon Üyeleri	Eğitim Düzeyi	Çalışma Alanı	Mesleği
Komisyon Üyesi 1	Sanatta Yeterlilik	Güncel Sanat-Sanat Eğitimi-Resimde Atmosfer ve Mekân	Akademisyen Prof.
Komisyon Üyesi 2	Doktora	Sanat Eğitimi- Görsel Sanatlar Öğretimi Programları-Ar/T/Ografi	Akademisyen Prof. Dr.
Komisyon Üyesi 3	Doktora	Sanat Eğitimi- Disiplinlerarası Sanat	Akademisyen Doç. Dr.

EAGGK üyesi uzmanlarla eylem sürecinin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için toplantılar düzenlenmiştir. EAGGK üyesi uzmanlarından biri farklı bir şehirde bulunduğundan toplantılar internet ortamında Skype programı üzerinden yürütülmüştür. Tablo 11'de görüldüğü gibi komite, araştırmanın 10 haftalık uygulama sürecinde üç haftada bir olmak üzere toplam dört sefer toplanmıştır. Araştırmacı, bu toplantılarda üç hafta boyunca gerçekleştirilen etkinliklere yönelik gözlemlerini, yaşanan problemleri ve ortaya çıkan ürünleri paylaşmıştır. Komite üyeleri de toplantılarda üç haftalık süreci değerlendirerek, sonraki etkinliklere yönelik görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Bu önerilerini şu şekilde dile getirmişlerdir;

> EAGGK üyesi: … Mesela amaç dediğimizde genel amaç olarak bunu yazabilirsin ama buradan sonra içeri girip anlam oluşturma, yaratıcı düşünme, bağlamsal anlam neyse bunların hepsi amacın olarak görünür o zaman…Buradan sonra mesela ebeveyniyle etkinlik yapmaya gönüllü olur gibi… (29.05.2019, 00:14:30-00:14:49)
>
> EAGGK üyesi: …tek renkle yaşam diyoruz ya bu çok güzel kendi odasında bulunan bütün renkleri anlamlandıracak ama burada şu yapılabilir mi diye düşünmüştüm kendi odasını yaratsın evet onun bir resim yapmasını istiyoruz ama ailesiyle birlikte zaman geçirdiği bir odayı tek renk üzerinden yaratabilir. (29.05.2019, 00:21:23-00:21:48)
>
> Araştırmacı:…tabi tabi zaten öyle olacak odası değil, beraber kullandıkları nesneleri birlikte neler oldukları üzerine konuşacaklar, bu nesneleri çizip, boyayıp üst üste yapıştıracaklar… (29.05.2019, 00:21:53-00:22:01)

EAGGK'da yer alan akademisyenlerin eğitim durumları ve çalışma alanları Tablo 10'da gösterildiği gibidir.

Tablo 10.

EAGGK Üyeleri

Komite Üyeleri	Eğitim Düzeyi	Çalışma Alanı	Mesleği
Komite Üyesi 1	Doktora	Sanat Eğitimi- Görsel Kültür- Görsel Sanat Eğitiminde Değerlendirme	Akademisyen
Komite Üyesi 2	Doktora	Eğitimde Program Geliştirme- Eğitimde Drama	Akademisyen
Komite Üyesi 3	Doktora	Sanat Eğitimi- Görsel Kültür, Kültürel Miras	Akademisyen

EAGGK üyeleri özellikle gerçekleştirilen etkinlik kazanımları noktasında katkıda bulunmuşlardır. Araştırmacı, komite tarafından yapılan önerileri dikkate alarak düzenlemeler yaparak bir sonraki eylem planına geçmiştir. Komitenin toplanma tarihleri ve süreleri Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11.

EAGGK Üyesi Uzmanlarla Toplantı Tarihleri

Toplantılar	Süresi	Tarih
1. EAGGK toplantısı	00:38:09	10.06.2019
2. EAGGK toplantısı	00:44:09	24.06.2019
3. EAGGK toplantısı	00:58:47	23.07.2019
3. EAGGK toplantısı	00:42:12	05.08.2019

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde alan uzmanı olan altı araştırmacıdan destek alınmıştır. Alan uzmanlarının dönütleri doğrultusunda görüşme soruları ve gözlem formlarına son hali verilmiştir. Alan uzmanlarının eğitim durumları ve çalışma alanları Tablo 12'de gösterildiği gibidir.

Tablo 12.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi Esnasında Destek Alınan Uzmanlar

Alan Uzmanları	Eğitim Düzeyi	Çalışma Alanı	Mesleği
Alan Uzmanı 1	Doktora	Sanat Eğitimi- Görsel Kültür- Görsel Sanat Eğitiminde Değerlendirme	Akademisyen
Alan Uzmanı 2	Doktora	Sanat Eğitimi- Sanat Eleştirisi	Akademisyen
Alan Uzmanı 3	Doktora	Sanat Eğitimi- Eğitim Programları	Akademisyen
Alan Uzmanı 4	Doktora	Sanat Eğitimi- A/r/tografi	Akademisyen
Alan Uzmanı 5	Doktora	Sanat Eğitimi- Eğitim Yönetimi	Öğretmen
Alan Uzmanı 6	Yüksek Lisans	Sanat Eğitimi- Görsel Kültür, Toplumsal Cinsiyet	Öğretmen

Veri analizi sürecinde alan uzmanları katılımcıların gerçekleştirdikleri sanatsal çalışmaların dereceli puanlama anahtarıyla puanlanması noktasında iş birliği yapmışlardır. Alan uzmanları farklı günlerde araştırmacının gerçekleştirilen etkinliklerin amaç, kazanım ve uygulamalarını anlattıktan sonra ayrı ayrı puanlamışlardır. Ardından araştırmacı ve uzmanlar arasındaki uyuma bakılmış ve sanatsal çalışmalara yönelik ortalama puanlar elde edilmiştir. Alan uzmanlarının eğitim durumları ve çalışma alanları Tablo 13'te gösterildiği gibidir.

Tablo 13.

Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA) ile Puanlama Yapan Alan Uzmanları

Alan Uzmanları	Eğiti Düzeyi	Çalışma Alanı	Mesleği
Alan Uzmanı 1	Doktora	Sanat Eğitimi- Steam	Akademisyen
Alan Uzmanı 2	Doktora	Sanat Eğitimi- Kültürel Miras	Akademisyen
Alan Uzmanı 3	Doktora	Eğitim Programları, Steam	Akademisyen
Alan Uzmanı 4	Yüksek Lisans	Sanat Eğitimi- Görsel Kültür, Toplumsal Cinsiyet	Öğretmen

Ayrıca eylem araştırmasının yürütüldüğü vakıf çalışanları, gerekli fiziki ihtiyaçların giderilmesinde, görsel sanatlar öğretmeni olan ikinci bir alan uzmanı katılımcı gözlemci de yapılan gözlemlerin güvenilir olması noktasında iş birliğinde bulunmuşlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Hazırlanan ve uygulanan "Eğitim Programı ve Ders Öğretim Programı Taslakları" araştırmaya dâhil olan bireyler ile uygulamaya yönelik gözlemler, görüşmeler ve Eğitsel

Gelişim Dosyası (Portfolyo) ile toplanmıştır. Haftalık eylem araştırması döngüsü gereğince hem uygulama sürecinde hem de bu sürecin sonunda veriler toplanmıştır. Uygulama süreci içerisinde elde edilen verilerin haftalık olarak analiz edilmesi ve yorumlanması gerekmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında ses kayıtları, alan notları, haftalık etkinlik planları, araştırmacı ve katılımcı gözlemleri, eğitsel gelişim dosyası ve görüşmeler kullanılmıştır.

Gözlem

Okul dışı öğrenmeyi merkeze alan, çocuk ve ebeveynlerin birlikte hayat boyu öğrenen olmalarını amaçlayan bu eylem araştırmasının temel veri toplama yöntemlerinden biri katılımcı-gözlemlerdir. Araştırmada gözlem yapmak amacıyla gözlem formu kullanılmıştır. Sosyal bilimciler, insanların eylemlerini ve eylemin gerçekleştiği ortamı derinlemesine incelemektedirler (Angrosino ve de Perez, 2000). Bu bağlamda gözlem, araştırmacının katılımcı gözlemci olduğu durumlarda etkinlikleri ve etkileşimleri kendisi de sürece doğrudan dâhil olduğundan deneyimleme ve derinlemesine inceleme fırsatı sunmaktadır. (Patton, 2002). Buradan hareketle veri toplama sürecinde öğrenme durumlarında etkinlik mekânında oluşan sosyokültürel yapıyı tanımak ve bu yapıyı daha iyi betimleyerek elde edilen verileri bu bağlamda yorumlamak amacıyla katılımcı gözlemler gerçekleştirilmiştir. Etkinlik ortamında iki aylık süreçte, biri pilot uygulama grubu olmak üzere dört grup gözlenmiştir. Video kayıtlarına ebeveynler tarafından izin verilmediği için yapılan gözlemler etkinliklerde alınan ses kayıtları ile desteklenmiştir. Ayrıca güvenilirliğin sağlanması için ikinci bir katılımcı gözlemci kendi gözlemlerini kayıt altına almıştır.

Görüşme

Görüşme gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular ve insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2013, s. 86). Araştırmada 10 haftalık etkinliklerin sonunda katılımcılar ve kurum yöneticisinin düşüncelerini öğrenmek üzere görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların okul dışı öğrenme, görsel kültür ve aile ile etkinliklere bakış açılarındaki değişimleri anlamak amacıyla ön görüşme ve son görüşme formları da kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıtları ile kayıt altına alınmış ve daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşmeler 28 sayfalık ses kaydı dökümü verisinden oluşmaktadır. Aktarılan görüşmelerin bir bölümü EK 14'te görüldüğü gibidir. Yapılan görüşmelere yönelik oluşturulan sorular Lawshe

kapsam geçerlilik indeksi kullanılarak alan uzmanı 6 akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Sorunlu, yetersiz ve kapsam dışı maddeler görüşme sorularından çıkarılmıştır. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor" "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz" ya da "madde hedeflenen yapı ile ilişkisiz" şeklinde derecelendirilmektedir. Çalışmada 6 uzmanın görüşüne başvurulduğundan, Lawshe kapsam geçerliği oranı (KGO) en az 0.99 olmalıdır (Gilbert & Prion, 2016).

Bu bağlamda her bir görüşme sorusuna yönelik uzman görüşleri KGO hesaplamaları;

$$KGO = \frac{\text{Gerekli diyen uzmanlar}}{\text{Toplam uzman sayısının yarısı}} - 1$$

formülüne göre hesaplanarak KMO değeri 0.99'un altında olan 2 görüşme sorusu çıkarılmış ve geliştirilmeli görüşü belirtilen 3 görüşme sorusunda değişiklik yapılarak, görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Katılımcı ebeveyn görüşme formu 13 sorudan, katılımcı çocuk görüşme formu 12 sorudan, katılımcı olmayan ebeveyn görüşme formu 2 sorudan ve kurum yöneticisi görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca ön görüşme ve son görüşmelerde 12 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları EK 3, EK 4, EK 5, EK 6 ve EK 7'de sunulmuştur.

Ses Kayıtları

Eylem planlarının uygulanması sürecinde katılımcıların video kaydına izin vermemesi nedeni ile etkinliklerin ses kaydı gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtlarından; öğretme-öğrenme sürecine katılımların ve araştırma verilerinin geçerliğinin ve güvenirliğinin izlenmesi amacıyla yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde derslerin betimlenmesi, EAGGK toplantılarında uygulamaların değerlendirilmesi ve bir sonraki eylem planının hazırlanması boyutlarında ses kayıtları, önemli bir veri toplama aracı olmuştur. Ses kayıtları araştırmacı tarafından haftalık olarak her ders için gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler süresince 13:49:54 saat ses kaydı alınmıştır. Etkinliklere göre kaç saat ses kaydı gerçekleştirildiği Tablo14'te görülmektedir.

Tablo 14.

Etkinliklerde Gerçekleştirilen Ses Kaydı Süreleri

1. Etkinlik	2. Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik	5. Etkinlik	6. Etkinlik	7. Etkinlik	8. Etkinlik	9. Etkinlik	10. Etkinlik
01:35:03	02:47:44	01:35:40	01:09:36	01:14:18	01:56:59	01:10:37	01:30:06	00:49:06	00:26:00

Haftalık Etkinlik Planları

Her hafta ebeveynler ve çocukların birlikte hayat boyu öğrenen olmaları, görsel kültür temelli etkinlikler ile sorgulamalar yapmalarını sağlamak amacıyla etkinlik planları hazırlanmıştır. 10 haftalık uygulama sürecinin planları ve yönergelerinden örnekler Ek 9'da verilmiştir.

Alan notları

Araştırmacı uygulanan her eylem planı için etkinliklerinde alan notları tutmuştur. Eylem araştırması uygulama süresince katılımcı gözlemci de etkinliklerde yer almış ve alan notları tutmuştur. Alan notları ailelerin arasındaki iletişim, sosyal etkileşim, topluluğun çalışma esnasındaki uyumu gibi durumları içermektedir.

Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD)

Araştırmaya dair sürecin değerlendirmesinde Mamur'dan (2009) uyarlanan Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD-Portfolyo) kullanılmıştır. EGD not verme kaygısı gütmeyen, kursiyerin gelişimini sağlıklı bir şekilde izleme olanağı veren bir değerlendirme süreci (Mamur, 2020) olarak kabul görmektedir. EGD içeriği, araştırma *notları* (yazılı ve görsel sorgulama verileri, günlük çizgiresim görüşmeleri, taslaklar) ve *orijinal sanatsal çalışmaların* bulunduğu iki bölümden oluşmaktadır.

Dereceli Puanlama Anahtarları (DPA)

Gerçekleştirilen etkinliklerde ortaya çıkan sanatsal çalışmaların süreç ve sonuçlarının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından aile ortak etkinlikleri, bireysel etkinlikler ve topluluk sanat etkinlikleri için üç farklı dereceli puanlama anahtarı (DPA) geliştirilmiştir. DPA etkinliklerin içeriklerine göre de değişiklik göstermektedir. Tablo 15'te etkinlikler için hangi DPA'nın kullanıldığı ve puanlama ölçütlerinin neler olduğu yer almaktadır.

Tablo 15.

DPA Puanlanacak Ölçütler

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Bireysel Etkinlikler	6. etkinlik	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
	9. etkinlik	Teknik	Teknik
		Tasarım	Tasarım
		Yaratıcılık	Yaratıcılık
	7. etkinlik	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
		Yaratıcılık	Yaratıcılık
Aile Ortak Etkinlikleri	1. etkinlik	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
	2. etkinlik	Teknik	Teknik
	5. etkinlik	Tasarım	Tasarım
	8. etkinlik	Yaratıcılık	Yaratıcılık
	10. etkinlik	Ortak Çalışma Yürütme	-
Topluluk Etkinlikleri	3. etkinlik	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
		Eleştirel Düşünme	Eleştirel Düşünme
		Yaratıcılık	Yaratıcılık
		Ortak Çalışma Yürütme	-
	4. etkinlik	Duyguları Anlama	-
		Ortak Çalışma Yürütme	-

Dereceli puanlama anahtarı geliştirme sürecinde katılımcıların sanatsal çalışmalarının değerlendirme boyutları belirlenmiş ve boyutlar kapsamında ölçütler yazılmıştır. Sanatsal çalışmaların süreçleri bireysel etkinliklerde konunun algılanışı, teknik, tasarım, yaratıcılık, aile ortak etkinliklerinde konunun algılanışı, teknik, tasarım, yaratıcılık ve ortak çalışma yürütme, topluluk etkinlikleri, 3. etkinlikte konunun algılanışı, eleştirel düşünme, yaratıcılık, ortak çalışma yürütme ve 4. etkinlikte ise duyguları anlama ve ortak çalışma yürütme, sonuçları ise bireysel ve aile ortak etkinliklerinde konun algılanışı, teknik, tasarım ve yaratıcılık, topluluk etkinliklerinden 3. etkinlikte konunun algılanışı, eleştirel düşünme, yaratıcılık ölçütlerinden oluşmaktadır. 4. etkinliğin süreçle doğrudan bağlantılı olması nedeniyle sonuç değerlendirmesi yapılmamıştır. Dereceli puanlama anahtarı, ölçüt ifadelerinin anlaşılabilir bir şekilde hazırlanması için alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra nihai şeklini almıştır. Dereceli puanlama anahtarı 4 dereceli [(4) Mükemmel (3) Başarılı (2) İyi (1) Geliştirilmeli]

puanlamaya göre belirlenmiştir. 0-1 arası Geliştirilmeli, 2-2,99 arası İyi, 3-3.99 arası Başarılı, 4-4.99 arası Mükemmel olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 16.

DPA Ölçütleri

Geliştirilmeli	İyi	Başarılı	Mükemmel
0-1,99	2-2,99	3-3.99	4-4.99

Oluşturulan süreç DPA'sı araştırmacı ve etkinliklerin bütün süreçlerini takip eden bir görsel sanatlar öğretmeni tarafından, sonuç DPA'sı ise araştırmacı, iki alan uzmanı ve bir eğitimde program geliştirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

Tablo 17.

Araştırmacı ve Uzmanlar Arasındaki Uyum Analizi Kappa Korelasyon Test Sonuçları

	Etkinlikler	Süreç DPA	Sonuç DPA		
		Araştırmacı-Uzman 1	Araştırmacı-Uzman 1	Araştırmacı-Uzman 2	Araştırmacı-Uzman 3
Bireysel Etkinlikler	6. Etkinlik	0,72	0,74	0,74	0,75
	9. Etkinlik				
	7. Etkinlik				
Aile Ortak Etkinlikleri	1. Etkinlik	0,86	0,60	0,82	0,60
	2. Etkinlik				
	5. Etkinlik				
	8. Etkinlik				
	10. Etkinlik				
Topluluk Etkinlikleri	3. Etkinlik	0,60			
	4. Etkinlik				
Toplam		0,79	0,67	0,78	0,68

Elde edilen κ değerlerini yorumlamak için Landis ve Koch şu tabloyu sunmuşlardır;

. κ değeri	Yorum
< 0	Şansa bağlı olabilecek uyumdan daha kötü uyum olması
0.01 — 0.20	Önemsiz düzeyde uyum olması
0.21 — 0.40	Zayıf düzeyde uyum olması
0.41 — 0.60	Orta düzeyde uyum olması

0.61 — 0.80 İyi düzeyde uyum olması

0.81 — 1.00 Çok iyi düzeyde uyum olması (Landis & Koch'tan aktaran Kılıç, 2015, s. 143).

Cohen's kappa değerleri incelendiğinde araştırmacı ve uzmanlar arası iyi düzeyde uyum olduğu görülmektedir.

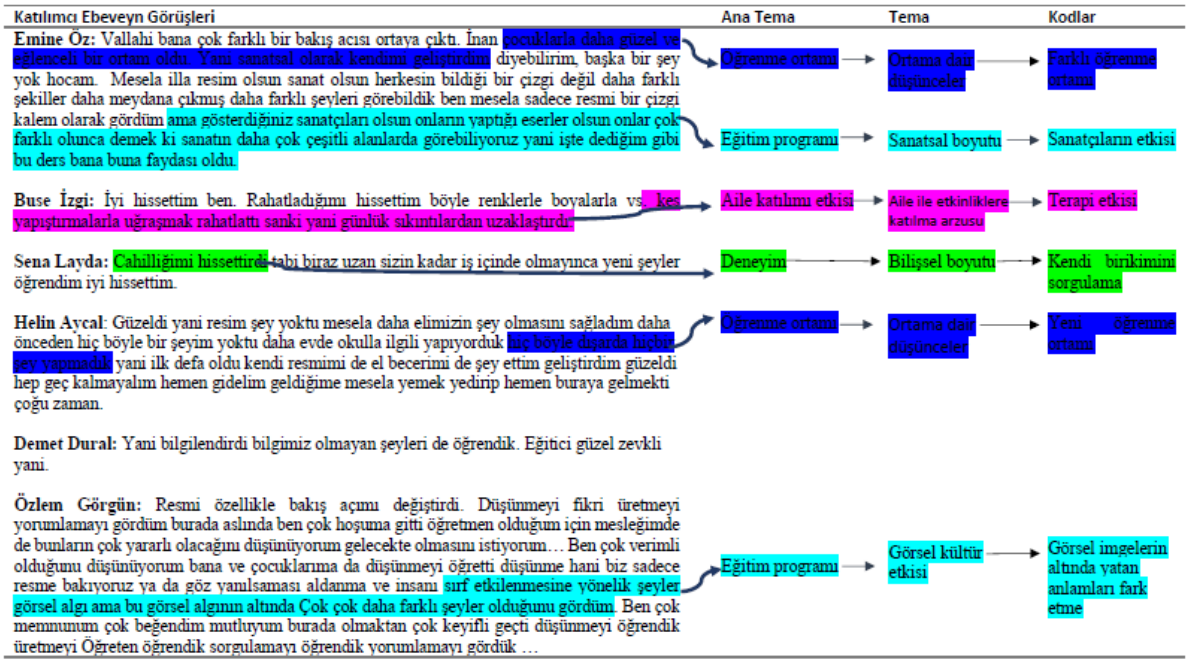
Dokümanlar ve görsel-işitsel malzemeler

Türkiye ve dünyada bulunan yaygın eğitim sistemlerinin incelenmesi amacıyla belirlenen kurumlar, her türlü belgenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanan doküman incelemesi (Sönmez & Alacapınar, 2013) ve alan yazın taraması veri toplama teknikleri ile irdelenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, gözlem, katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Gözlemler, ön görüşme ve son görüşmeler, dokümanlar, görsel ve işitsel malzemelerin incelemesi yoluyla toplanan nitel verilerin analizinde ise *betimsel- yorumlayıcı analiz* teknikleri kullanılmıştır. Alan yazın taraması ve doküman incelemesi amacıyla elde edilen her türlü yazılı ve görsel materyalde sistematik bir şekilde derlenerek analiz edilmiştir. Katılımcı ebeveyn, katılımcı çocuk, katılımcı olmayan ebeveyn ve kurum yöneticisi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veri analizi temel konulara odaklanmakta ve bilgileri anlamaya çalışmak için ortak temalar aramaktadır (Guion 2006). İçerik analizi, açık kodlama kurallarına dayanarak, uzun metinleri sistematik ve tekrarlanabilir bir şekilde sınıflandırarak, amaca yönelik daha derli toplu bir veri seti elde edilmesini sağlamaktadır. İçerik analizi aynı zamanda araştırmacıların sistematik bir yaklaşımda büyük hacimli verileri göreceli olarak kolay bir şekilde gözden geçirmelerine yardımcı olur ve belgelerdeki temaları ve kodları ortaya koyar (Stemler, 2001). Araştırmacı verilerin düzenlenmesinde; her türlü verinin kopyalarının saklanmasına, bilgisayar ortamında tüm verilerin (gözlem, görüşme, doküman incelemesi) türlerine göre klasörler oluşturulmasına özen göstermiştir. Ayrıca tüm verilerin dökümleri araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Ardından araştırmacı ve bir alan uzmanı veri dökümlerini iki kere okuyarak içerik analizine başlamıştır. Bu

bağlamda analizler Şekil 32'de görüldüğü gibi araştırmacı ve bir kodlayıcı alan uzmanı tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir.



Şekil 32. Görüşme verilerinin iki kodlayıcı tarafından kodlanmasından bir kesit.

İki kodlayıcı önce farklı zamanlarda kodlama yapmış ardından bir araya gelerek belirledikleri ortak kodlardan temalara ulaşmış ve ardından kategori ve temalara ulaşmışlardır. Nihai kod ve temalar üçüncü bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 259). Araştırmada elde edilen tüm nitel verilerin analizinde Tablo 18'de belirtilen kısaltma sistemi kullanılmıştır. Eylem araştırması süreci nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel- yorumlayıcı analiz ile çözümlenmiştir. Gözlem kayıtları, ön görüşme ve son görüşmeler, alan notları ve ses kayıtları betimsel- yorumlayıcı analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel-yorumlayıcı analiz betimlenen verilerin araştırmacı tarafından yorumlandığı, yorumların derinlemesine ve genişletilerek yapılmadan verilerin arasından seçilen, indirgenen ve belli bir sıraya koyularak sunulan verilerin analiz edilmesidir. Betimsel analizin aksine bu analiz türünde elde edilen verilerin tümü sunulmaz (Sönmez & Alacapınar, 2013). Eylem araştırması sürecine yönelik ortaya çıkan sanatsal çalışmalar süreç DPA ve sonuç DPA'ları ise SPSS 21 ile analiz edilmiştir.

Tablo 18.

İçerik Analizi Alıntı Kaynak Kısaltma Sistemi

İfade	İfadenin açılımı
EÖG-st. 91-92	Ebeveyn ön görüşme, satır 91 ve 92
ESG-st. 102-104	Ebeveyn son görüşme, satır 102 ve 104
ÇÖG- st. 12	Çocuk ön görüşme, satır 12
ÇSG- st. 77-78	Çocuk son görüşme, satır 77 ve 78
EG- st. 267-268	Ebeveyn görüşme, satır 267 ve 268
ÇG- st. 14	Çocuk görüşme, satır 14
KOE- st. 532-538	Katılımcı olmayan ebeveyn görüşme, satır 532 ve 538
KÇ- st. 543-545	Kurum yöneticisi görüşme, satır 543 ve 545

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

"Bütün araştırmalar, etik ilkeler dâhilinde geçerli ve güvenilir bilgi üretme kaygısı taşır" (Merriam, 2013, s. 199). Kirk ve Miller (1986)' a göre nitel araştırmada geçerliğin araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi ile sağlanabilmektedir (aktaran Yıldırım & Şimşek, 2018). İncelemenin öncelikli amacı anlamak olan nitel araştırmalarda, güvenebilmenin ölçütleri, amacı kanunlar keşfetmek veya bir hipotezi test etmek olan nicel araştırmalardan farklı olmak zorundadır (Merriam, 2013, s. 200). Bu bağlamda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 291).

"Nitel araştırmalarda iç geçerlik veya inandırıcılık, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı sorunsalıyla ilgilidir. Dış geçerlik veya diğer adıyla nakledilebilirlik ise bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir" (Merriam, 2013, s. 203-214). Nitel araştırmanın geçerliliğinin ve güvenirliliğinin değerlendirilmesinde Lincoln ve Guba (aktaran Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 298)'nın 'inandırıcılık', 'aktarılabilirlik', 'tutarlılık' ve 'teyit edilebilirlik' değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırmada nitel bulguların geçerlilik ve güvenirliği için toplanan veriler ayrıntılı olarak raporlaştırılmış ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıklanmıştır.

3.5.1. İnandırıcılık

Araştırmada *uzun süreli etkileşimin* sağlanması için 12 Haziran 2019-29 Ağustos 2019 tarihleri arasında 2 ay süren 10 haftalık uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı aynı zamanda katılımcı uygulayıcı olduğu için öğrenme ortamında uzun bir süre kalmıştır. Bu süreçte katılımcılarla sürekli etkileşim halinde olunmuş ve katılımcıların süreçte konulara ilişkin bakış açıları, paylaşımları ve deneyimlerini gözlemleyerek gerekli alan notları almıştır. Ayrıca veri kaynaklarında öznel algılardan kaynaklanabilecek olumsuz etkilerin giderilmesi ve veri kaybının azaltılması için on haftalık etkinlik sürecinin bir bölümü ses kaydına alınmıştır. Veri kaynağı olarak kullanılan bireysel görüşmelerde sohbet eder tarzda bir yaklaşımla derinlemesine bilgi edinmeye çalışılmıştır. Böylece başlarda çekingen davranan, görüş bildirmeyen katılımcıların süre ilerledikçe daha güvenli bir ortamın oluştuğuna inanmaları böylece daha içten ve samimi görüş bildirmeleri sağlanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde *derinlik odaklı veri toplamanın* yapılabilmesi için her hafta toplanan verilerin dökümleri yapılmıştır. Dökümleri yapılan veriler okunmaya ve analiz edilmeye başlanmıştır. Verilerin araştırma sorularını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Araştırma sorusu kapsamında yetersiz olduğu düşünülen veriler için çözüm önerileri oluşturulmuştur.

Araştırmada veri çeşitlemesi yapılabilmesi için farklı katılımcılar gözlenmiş, katılımcılar dışında katılımcı olmayan aile üyeleri ve araştırmanın yürütüldüğü kurum yöneticisi ile görüşülmüş ve farklı veri kaynaklarına (gözlem, görüşme, doküman ve işitsel-görsel malzemeler) yer verilmiştir. Bu bağlamda derinlemesine verilerin elde edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde ikinci bir katılımcı gözlemci yer almıştır. Geçerliğin sağlanabilmesi için katılımcı gözlemcinin tuttuğu alan notlarından elde edilen veriler etkinliklerin yorumlanmasında alıntı yapılmasında kullanılmamış ancak uygulama sürecindeki güvenirlik çalışmalarında kullanılmıştır.

Araştırmada *uzman incelemesi* için amacı ve soruları dikkate alınarak hazırlanan veri toplama araçları dört alan uzmanına sunulmuş bunun üzerine alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda yeniden şekillendirilmiştir. Araştırmada 2 aylık uygulama sürecinde 4 defa gerçekleşen geçerlik ve güvenirlik toplantılarında komite üyelerine süreçte gerçekleşen eylem planlarının raporları ve ortaya çıkan ürünler sunulmuştur. Komite üyeleri eleştirel

bir bakış açısıyla süreci değerlendirip görüş ve önerilerini bildirmiş ve bu doğrultuda araştırmanın bir sonraki eylem planı oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada, araştırmacı dışında alandan üç uzman gözlem, görüşme ve doküman analizinden elde edilen verileri, araştırmacının kod ve temalarını incelemiştir. Görüş ayrılıklarının olduğu durumlarda ise tartışılarak uzlaşılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada *katılımcı teyidinin* sağlanması için rastgele seçilen katılımcılardan bir kısmı ile uygulama sürecinin sonunda bir araya gelinmiştir. Bu bağlamda verilerden ortaya çıkan sonuçlar, verilerden çıkarılan anlamlar ve araştırmacının yorumları incelenerek katılımcılardan bunların tamlığına ve doğruluğuna ilişkin görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Katılımcılardan gelen geri bildirimler doğrultusunda veriler gözden geçirilmiştir.

3.5.2. Aktarılabilirlik

Ayrıntılı betimleme: Araştırmada bulgular çalışmanın gerçekleştiği ortama bağlı kalınarak verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Böylece bulguların birbirleriyle hem anlamlı ve bütün olması hem de birbirlerine transfer edilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın tüm sürecinde okul dışı öğrenme, toplum temelli sanat eğitimi, görsel kültür öğretimi ve sanat eğitimine ilişkin alanyazın sürekli okunmuştur. Ulaşılan kuramsal bilgiler veri analizinde ve bulguların yazımında belirleyici olmuştur.

3.5.3. Tutarlık

Araştırma sonuçlarının raporlaştırılmasında elde edilen bulgulara bağlı kalınmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesi ve analiz edilmesi süreçleri benzer bir yaklaşımla yürütülmüştür. Elde edilen verilerin araştırmanın amaçlarıyla tutarlılığı sağlanmış ve bulguların yazılmasında farklı yöntemlerden elde edilen verilere aynı anda yer verilerek birbirini tamamlayacak şekilde kullanılmıştır.

3.5.4. Teyit Edilebilirlik

Araştırmanın tüm verileri analiz edildikten sonra ortaya çıkan kodların ve temaların araştırmanın amacı ve yürütülen süreç ile anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığının

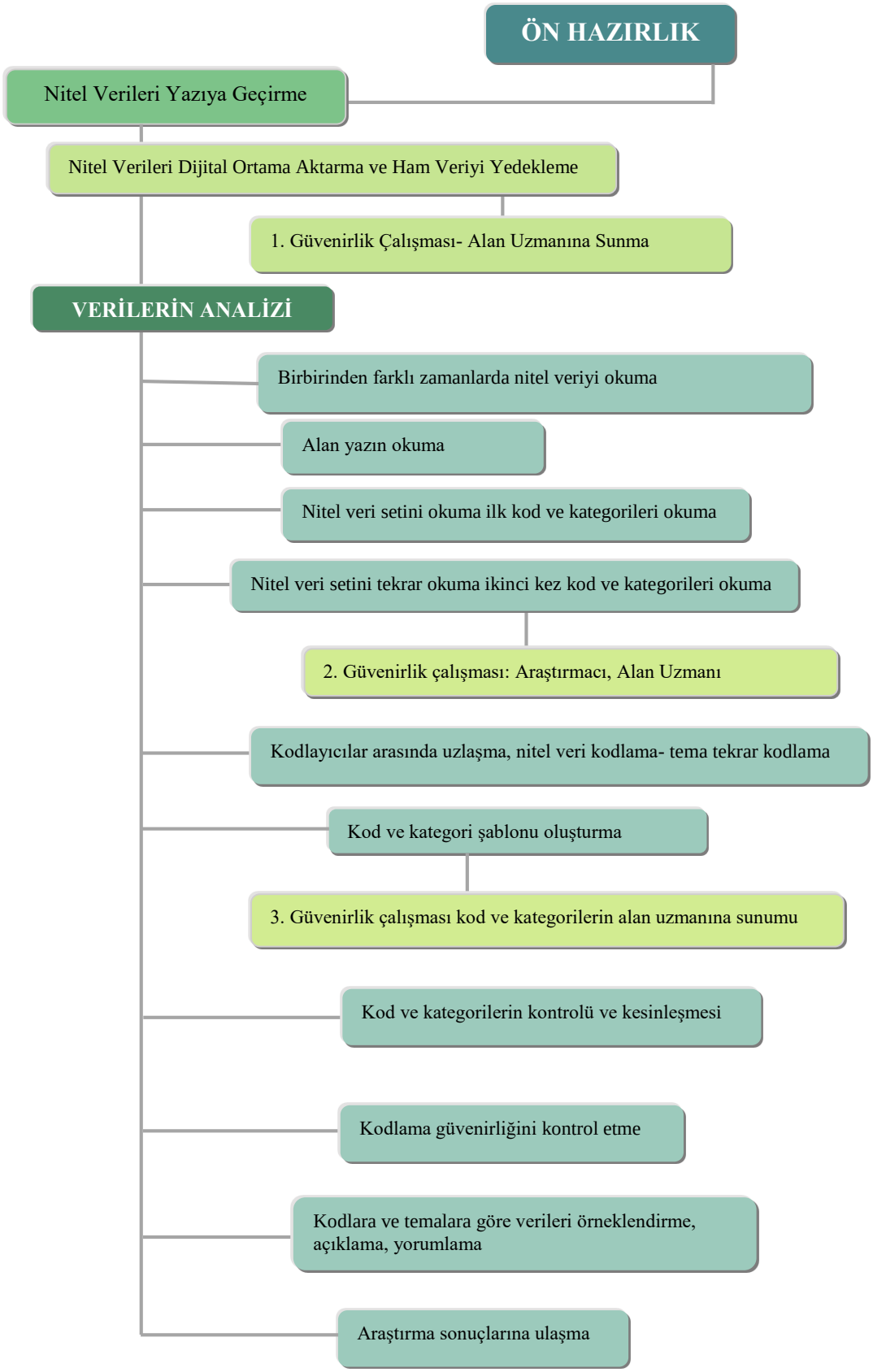
kontrol edilmesi için iki alan uzmanına sunulmuş ve uzmanlar ile bir araya gelinerek son kez kontrol edilmiştir. Araştırmanın tüm ham verileri, analiz aşamasında yapılan kodlamaları ve raporun yazılmasında yararlanılan notları gerektiğinde incelenmeye sunulması amacıyla araştırmacı tarafından saklanmıştır.

3.6. Araştırma Etiği

Mertler (2006) araştırma etiğini özellikle katılımcı olarak insanların olduğu araştırmalarda, araştırmanın yürütülmesi sürecindeki ahlaki boyutu ile ilgilenmek çerçevesinde ele almaktadır. Bir araştırmada mutlaka olması gereken etik ilkeleri ise dürüstlük, önemseme (sorumluluk), gizlilik ve adil olma olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda katılımcıların zarar görmeyecekleri ya da kandırılmayacakları, kendilerinden araştırma süresince neler beklendiği yönünde yeterli düzeyde bilgilendirildikleri, araştırmaya katılmayı kabul ettikleri ve görüşleri ile araştırmaya katılımlarında rahat olabilecekleri konularında teminat verildiğinin belirtilmesi ve sürecin şeffaf bir şekilde yürütülmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle araştırma sürecinde katılımcıların herhangi bir zarar görmesini engellemek adına bazı tedbirlerin alınması gerekmektedir. Stringer (2014, s. 55)'a göre, bir araştırmanın etik bir şekilde yürütülebilmesi için; Araştırmanın amacı, kullanımı ve olası sonuçlarıyla ilgili katılımcılar bilgilendirilmeli, katılımcılar araştırmayı reddetme hakkına sahip olmalı, katılımcılar istedikleri herhangi bir zamanda araştırmadan çekilebilmeli, elde edilen veriler başkalarıyla paylaşılmayacak şekilde güvenli bir ortamda saklanmalı, katılımcıların kimliklerini ortaya çıkaracak her türlü bilgi, onların sözlü ya da yazılı izni olmadan kamuyla paylaşılmamalıdır.

Bu araştırmada uygulama sürecine ilişkin ilgili kurumdan gerekli izin alınmıştır. Alınan izne EK 1'de yer verilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinin ilk haftasında katılımcılara araştırmanın amacına, önemine ve kullanımına ilişkin bilgilendirmeler yapmış ve araştırma süresince elde edilecek ses kayıtları ve gerçekleşecek sanatsal çalışmaların, yazılı metinlerin hem bu araştırmada hem de ileride yapılacak akademik yayınlarda da kullanılabileceğine ilişkin bilgiler verilerek gerekli izinler gönüllülük ilkesine dayanarak alınmıştır (Bkz. EK 2: Bilgilendirilmiş Onam Formu). Eylem araştırmasının doğası gereği amaç sorularında ve sürecinde bir değişiklik olduğunda bu konularda bilgilendirilmişlerdir. Katılımcıların kişisel hakları korunmuş, araştırmaya katılmanın isteğe bağlı olduğu ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılabilecekleri belirtilmiştir. Araştırmacı veri toplama

sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı ve toplanan verilerin nasıl kullanılacağına ilişkin hatırlatmalar yapmıştır. Böylece araştırmacı güvenli bir ortam oluşturmaya çalışmıştır. Verileri analiz etme aşamasında ise katılımcılara kod isimler verilerek katılımcı kimlikleri korunmuştur. Araştırmanın raporlaştırılmasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, araştırma sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz her türlü görüşlerine yer verilmiştir. Son olarak araştırma raporu katılımcılar ve ilgili kişilerle (tez danışmanI, komite üyeleri) paylaşılmıştır.

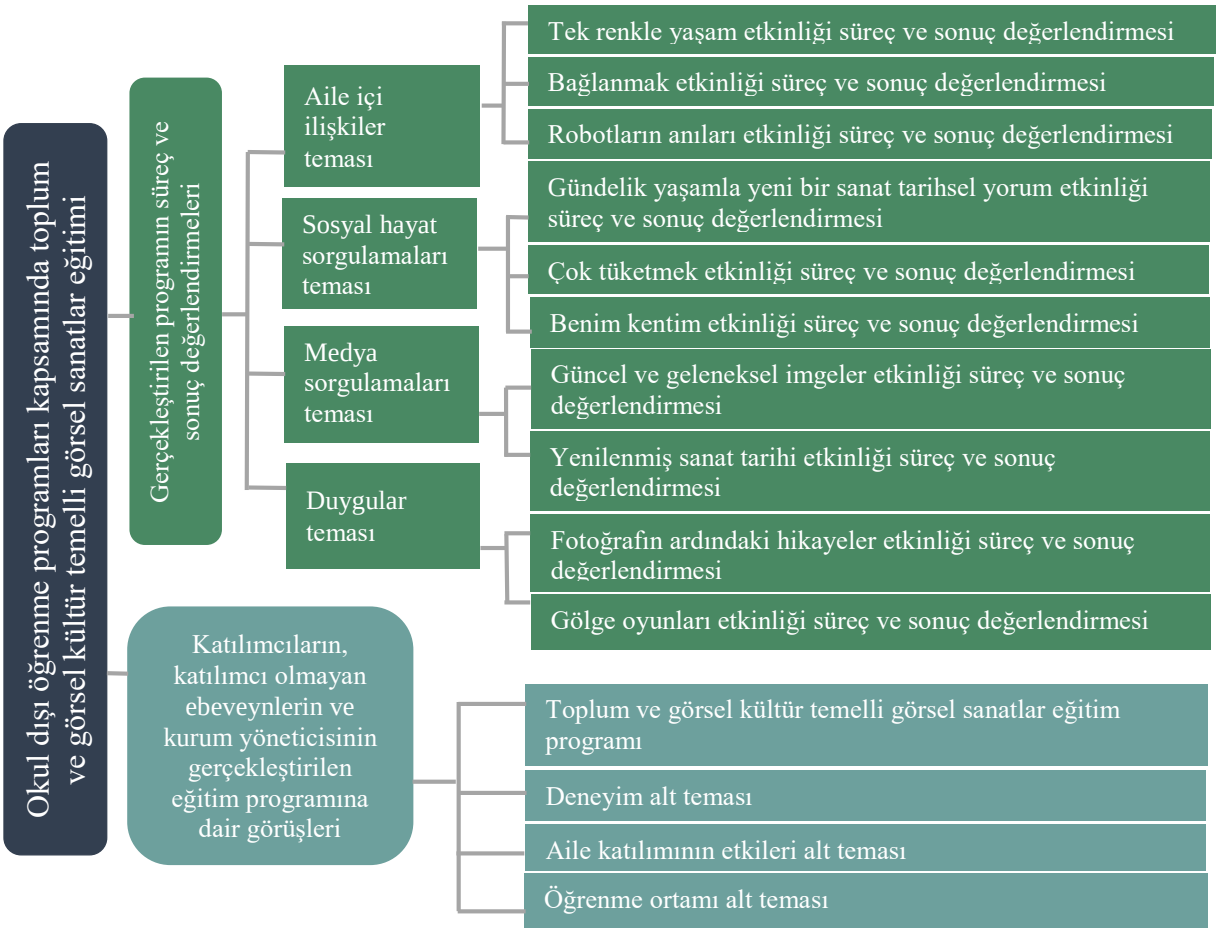


Şekil 33. Nitel verilerin çözümlenme ve yorumlanması süreci.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde izlenen yöntem sonucunda ulaşılan veriler, araştırmanın temel amacı dikkate alınarak çözümlenmiştir. Veri analizi sonucu ortaya çıkan bulgular aşağıda belirli bir bütünlük içinde yansıtılmaya çalışılmıştır. Bulgularda metin içerisinde yapılan çeşitli alıntılara, aynı zamanda eğitmen olan araştırmacının alan notlarını yansıtan yorumlara, süreçte ortaya çıkan sanatsal çalışmalara ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılara yer verilmiştir. Temalar üç ana başlık altında gruplandırılmıştır. Araştırmanın bulgularını oluşturan temalar Şekil 34'te gösterilmiştir.



Şekil 34. Araştırma bulguları tema ve alt temaları.

4.1. Okul Dışı Öğrenme Programları ve Görsel Kültür Temelli Görsel Sanatlar Eğitimi Programının Yaygın Eğitimde (Okul Dışı Öğrenme Ortamında) Uygulanmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı; "Okul dışı öğrenme programları ve görsel kültür kuramı kapsamında hazırlanan yaygın görsel sanatlar eğitimi programı etkinliklerinin uygulama sonuçları nelerdir?" sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt amacı çözümlemek üzere eylem planının uygulanması süreci ve katılımcı sanatsal çalışmaları irdelenmiş ve veriler *"Aile içi ilişkiler", "Sosyal hayatın sorgulanması", "Medya sorgulaması", "Duygular"* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar "süreç teması" ve "sonuç teması" olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Süreç teması nitel veri analizlerinden betimsel-yorumlayıcı analizle çözümlenmiştir. Sonuç teması ise nicel yöntemlerle SPSS 21 programından alınan ortalama puanlar ile analiz edilmiştir.

4.1.1. Aile İçi İlişkiler

Aile içi ilişkiler teması alt tema ve kodları Tablo 19'da görüldüğü gibidir. İkinci hafta etkinliği, aile ortak etkinliklerinde tek renkle yaşam, dördüncü hafta etkinliği, topluluk ortak etkinliklerinden bağlanmak ve beşinci hafta etkinliği, aile ortak etkinliklerinden olan robotların anıları etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu etkinlikler aracılığıyla katılımcıların aile bireyleri, aileleri ile ilişkileri üzerine düşünmeleri ve birlikte yaşadıkları çevreyi sorgulayarak sanatsal çalışmalar yoluyla bu sorgulamaları yansıtmaları amaçlanmıştır.

Tablo 19.

"Aile İçi İlişkiler" Tema ve Kodları

	Tema	Aile İçi İlişkiler	
Etkinlik	Alt Tema	Süreç Teması	Sonuç Teması
2. Hafta Etkinliği *Tek renkle yaşam*	Kodlar	Ortak yaşama kültürü	Süreç DPA
		Karşıdakini tanıma	Sonuç DPA
4. Hafta Etkinliği *Bağlanmak*		İletilen mesajlar	Süreç DPA
		İletilen duygu ve mesajları alma	Sonuç DPA
5. Hafta Etkinliği *Robotların anıları*		Kişileştirme	Süreç DPA
		İletilen mesajlar	Sonuç DPA

4.1.1.1. Tek Renkle Yaşam

Bu etkinlikte katılımcıların nesnelere genel olarak bakıldığında benzer ya da bağlantılı görünseler de tek başlarına var oldukları, kişinin etrafında yer alan nesnelerin fark edilmese de kişiler için ne kadar değerli olduklarını sorgulamaları ve katılımcı aile üyelerinin diğer aile fertlerine ait eşyaları ne kadar tanıdıklarına bakarak, ev içerisinde kendilerine ait ne kadar değerli eşya olduğunu sorgulamaları, ev içerisinde kendilerine ayırdıkları kişisel alanları dikkate alarak, ev içinde birbirlerine ayırdıkları alanları düşünmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Sea Hyun Lee (Şekil 18), Cildo Mireles (Şekil 16) ve Cj Hendry'nin (Şekil 17) tek renkli (monokromatik) bir yaşam alanını tasvir eden eserlerinden yola çıkılmıştır. Bu nedenle aile içi ilişkiler temasının alt temalarından olan "Tek Renkle Yaşam", süreç teması "Ortak yaşama kültürü", "Karşıdakini tanıma" ve sonuç teması "Süreç DPA" ve "Sonuç DPA" olmak üzere dört koda indirgenmiş ve ikinci hafta etkinliği bu doğrultuda irdelenmiştir. Bu etkinlik aile ortak etkinliklerindendir. Etkinlik bu

bağlamda, katılımcıların aileleri ile etkileşim halinde olmaları ve ortak kararlar alarak birlikte etkinlik sürecini tamamlamalarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliğe 6 aile katılmıştır.

4.1.1.1.1. Süreç Teması

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Ortak yaşama kültürü"* ile ilgili çocukların genelde daha fazla alan kullandıkları, çocukların sevdikleri nesnelerin sayısının daha fazla olduğu, aile üyelerinin uygulamayı çocukların sevdiği nesnelerin daha görünür ve baskın olacağı şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir.



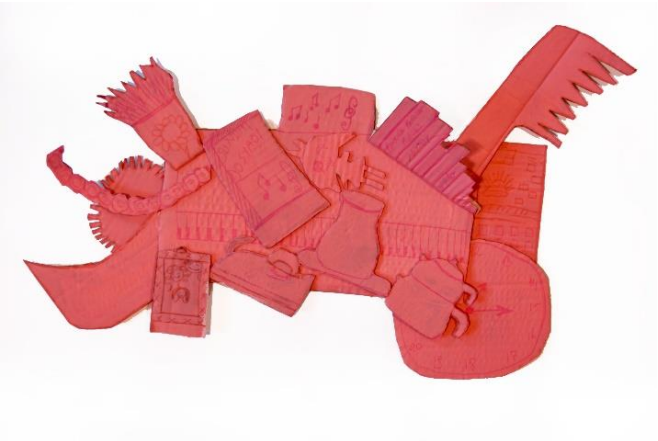
Şekil 35. KA 1'in sanat eseri (Katılımcıların izniyle).

Şekil 35'te KA 1 ailesine aittir, ailenin sarı rengi seçtiği görülmektedir. Renk seçimi konusunda hemen karar veremeyen aile üyeleri bu konuda bir karar verirken kendi istedikleri rengin neden seçilmesi gerektiğini söylemiş ve ardından annenin söylediğine göre evlerinin sarı renk ağırlıklı eşyalara sahip olması nedeniyle bu renge karar vermişlerdir. Gerçekleştirilen çalışma incelendiğinde E1'in kapı, pencere, bitki, tencere ve koltuk nesnelerini seçtiği görülmektedir. Ç1a ve Ç1b ise televizyon kumandası, top, tarak, tablet ve saat nesnelerini seçmişlerdir. Araştırmacı günlüğünde yer alan bulgulara göre annenin seçtiği nesneleri anlatırken, evin dışına bakarken, evden dışarı çıkarken çok mutlu olduğunu bu nedenle kapı ve pencerenin kendisi için önemli olduğunu söylemiştir. KA 1'in ortak yaşama kültürü ile ilgili nesne yerleştirmesinde anne ve çocukların daha dengeli bir yerleştirme yaptıkları görülmektedir.



Şekil 36. KA 4'ün sanat eseri (Katılımcıların izniyle).

Aile üyeleri ders esnasında yapılan görüşmelerde ev içerisinde birbirlerinin yaşam alanlarına saygı duymaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çocukların sevdiği ve önemsediği nesnelerin annenin sevdiği nesnenin üstünde olduğu ve sayıca daha fazla olduğu da görülmektedir. Şekil 37'de yer alan görsel KA 4'e aittir, ailenin mavi rengi seçtiği görülmektedir. Renk seçimi konusunda hemen karar veren aile üyeleri bu konuda bir sorun yaşamamıştır. Gerçekleştirilen çalışma incelendiğinde anne E5'in kendini en rahat hissettiği ve ev içerisinde önemsediği ve kullandığı nesnelerin televizyon ve televizyon ünitesi olduğu görülürken, çocuklar Ç1a ve Ç1b'nin sevdikleri ve önemsedikleri nesnelerin oyuncak, lamba ve bardaktan oluştuğu görülmektedir



Şekil 37. KA 3 sanatsal çalışma görseli (Katılımcıların izniyle).

Şekil 36'da yer alan görsel KA 3'e aittir, ailenin kırmızı rengi seçtiği görülmektedir. Renk seçimi konusunda hemen karar veren aile üyeleri bu konuda bir sorun yaşamamıştır. Gerçekleştirilen çalışma incelendiğinde anne E3'ün çaydanlık, çay bardağı, ütü ve bitkisini

seçtiği görülmektedir. Ç3 ise kedisinin yatağı, kedisinin oyuncağı, kendi oyuncağı, saati, tarağı, kitaplığı, piyanosunu ve aile resmini seçtiği görülmektedir. Çocuğun sevdiği ve önemsediği nesnelerin annenin sevdiği nesnelerden sayıca daha fazla olduğu da görülmektedir. Anne çay içmeyi çok sevdiğini, çay içerken kendini iyi hissettiğini, ayrıca ütü yaparken de rahatladığını ve ütü yapmaktan çok keyif aldığını söylemiştir.

KA 6 EK 10. 2'de görülebileceği gibi yeşil rengi seçmişlerdir, renk seçimi konusunda herhangi bir sorun yaşamamışlardır ve iki aile üyesi de yeşil rengi sevdikleri için bu rengi seçtiklerini belirtmişlerdir. Aile Ç6'nın en sevdiği ve önemsediği nesnelerin ön planda olduğu, E6'nın ise buzdolabının ve çiçeklerinin yer aldığı bir düzenleme yapmıştır. E6 evde en değer verdiği nesnenin buzdolabı olduğunu belirtmiştir. Ç6 ise oyuncaklarını, televizyonu ve kitaplarını çok sevdiği için bu nesneleri seçtiğini belirtmiştir. KA 5 EK 10. 2'de görülen sanatsal çalışmada çocuk Ç5 istediği renk olan pembeyi seçmiş ve E5 kendisi için seçecekleri rengin önemli olmadığını bu nedenle kızının seçeceği rengin uygun olduğunu söylemiştir. Aile Ç5'in en sevdiği ve önemsediği nesnelerin ön planda olduğu ve E5'e ait bir bitkinin yer aldığı bir düzenleme yapmıştır. Çalışmada daha çok çocuğun istekleri ön plandadır, süreç içerisinde anne sadece kızını destekleyici bir rol üstlenmiştir. Çalışmada çocuğun bilgisayarı, televizyon kumandası, terlikleri ve yatağı yer alırken anneye ait sadece bir nesne yer almıştır. KA 2 ise EK 10. 2'de görülen sanatsal çalışmada mavi rengi seçmiştir, renk seçimi konusunda bir süre tartışma yaşamışlardır, ardından çocuk Ç2'nin mavi rengin çok rahatlatıcı bir özelliği olduğunu söylemesiyle bu renkte karar kılmışlardır. Sanatsal çalışmalarında E2'nin sadece yatağı bulunmaktadır. Bunun dışında yer alan çanta, kalem, oyuncak, kumanda ve tarak çocuk Ç2'nin en sevdiği nesnelerdir. Bu bağlamda çocuğun seçtiği nesnelerin daha ön planda olduğu anneye ait tek bir nesnenin yer aldığı görülmektedir.

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Karşıdakini tanıma"* ile ilgili çocukların annelerinin seçtikleri nesneleri bilemedikleri annelerin ise çocuklarının sevdikleri ve önemsedikleri nesneleri bildikleri görülmektedir. Genel olarak benzer durumlar yaşayan ailelere KA 2 örnek verilebilir. KA 2 ailesinden E2 çocuğunun sevdiği ve önemsediği bütün nesneleri bilmiştir ve çocuğu için neden önemli olduğunu bildiğini söylerken Ç2 annesinin seçtiği nesneleri bilememiş ve annesinin önemsediği nesneyi söylediğinde büyük bir şaşkınlık yaşamıştır. Anne önemsediği nesne olarak yalnızca yatağını seçmiş ve bu nesneyi seçme nedenini kendini en rahat hissettiği ve kendine zaman

ayırabildiği, dinlenebildiği yerin yatağı olduğunu söyleyerek ifade etmiştir. Yalnızca KA 6 üyeleri diğer ailelerin tersine birbirlerinin önemsedikleri nesneleri bilememiştir. Bu nedenle katılımcılardan bununla ilgili fikir alışverişinde bulunmaları istenmiştir. Bu bulgulara etkinlik esnasında sorulan "kesinlikle atmak istemeyeceğiniz, en sevdiğiniz, değer verdiğiniz nesneler nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlar ve ardından birbirlerinin nesnelerini tahmin etmeye çalıştıkları bölümde elde edilen çalışma yaprakları ve gözlem notlarıyla ulaşılmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

> *"…Etkinliğin başlangıcında üç sanatçı incelendi, bu sanatçılar daha çok monokrom eserler üreten sanatçılar…Kırmızı rengin daha çok vahşeti çağrıştırdığını düşünen bir kısım katılımcı kullanılan tek rengin sanatçının savaş karşıtı çalışmalarını ve düşüncelerini çok iyi yansıttığını söylediler…Katılımcılar ev içinde ortak kullanım alanlarını düşünüp tartışırlarken çocuklar annelerinin en sevdiği ya da değer verdiği nesneleri bilemediklerini fark ettiler. Anneler ise genelde çocuklarının sevdikleri nesneleri hemen bildiler… Anneler genelde atmak istemedikleri nesnelerin işlevsel ürünler olduğunu söylerlerken çocuklar iyi vakit geçirmek için kullandıkları nesneleri söylediler…Çocuklardan neredeyse hepsi kesinlikle televizyonundan ya da varsa telefonundan ayrılmak istemediğini söyledi…Netflix'te dizi izlemeyi çok sevdiğini söyleyen KA 2 ve KA 4, bu platformu çok sevdiklerini söylediler…" (AG, 20 Haziran 2019).*

Etkinlik genel olarak incelendiğinde katılımcıların ilk defa bu kadar büyük ve farklı malzeme kullanarak aileleri ile birlikte etkinlik yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar farklı renkler seçmiş ve ailecek ortak renk seçimlerinde bazı sorunlar yaşamalarına rağmen sonunda ortak renkler belirlemişlerdir. Çocuklar genellikle oyuncaklarını, kıyafetlerini ve televizyon, bilgisayar ya da telefon gibi akıllı cihazlarını öncelerken, annelerin yatak, çay ve çaydanlık, bitkiler ve mutfak ürünlerini önceledikleri görülmektedir.

4.1.1.1.2. Sonuç Teması

Katılımcıların etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesi için DPA kullanılmıştır. "Tek Renkle Yaşam" etkinliğinde Tablo 20'de görüldüğü gibi süreçte katılımcıların konuyu algılayışlarının nasıl olduğu, teknik ve

tasarım açısından nasıl davrandıkları, süreçte yaratıcı tavırları ortak çalışma yürütmeye yönelik tavırları, sonuçta ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise konunun algılanışı, teknik ve tasarım başarıları ve yaratıcılıklarını yansıtma becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 20.

"Tek Renkle Yaşam" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Aile Ortak Etkinlikleri	2. Etkinlik Tek renkle yaşam	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
		Teknik	Teknik
		Tasarım	Tasarım
		Yaratıcılık	Yaratıcılık
		Ortak Çalışma Yürütme	-

Tablo 20 incelendiğinde katılımcı ailelerin "Tek Renkle Yaşam" etkinliği süreci ve sonucunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalara yönelik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen ortalama puanları ve puanlara karşılık gelen başarı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 21.

Katılımcıların "Tek Renkle Yaşam" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri

2. Etkinlik	Süreç DPA		Sonuç DPA	
Katılımcılar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi
KA 6	2,4	İyi	4	Mükemmel
KA 5	2,4	İyi	2,68	İyi
KA 2	2,9	İyi	2,75	İyi
KA 3	3,5	Başarılı	3,25	Başarılı
KA 4	2,2	İyi	4	Mükemmel
KA 1	3,6	Başarılı	3,75	Başarılı

Tablo 21'de görüldüğü üzere etkinlik sürecinde dört ailenin "iyi" iki ailenin ise "başarılı" olarak değerlendirildiği, etkinliklerden ortaya çıkan sanatsal çalışmaların alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucunda iki katılımcı ailenin "iyi" iki katılımcı ailenin "başarılı" iki katılımcı ailenin ise "mükemmel" bulunduğu görülmektedir. Buradan

hareketle etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından katılımcıların başarılı olduğu ve etkinlik sürecinde daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği, buna karşın ortaya çıkan sanatsal çalışmada daha başarılı oldukları söylenebilir.

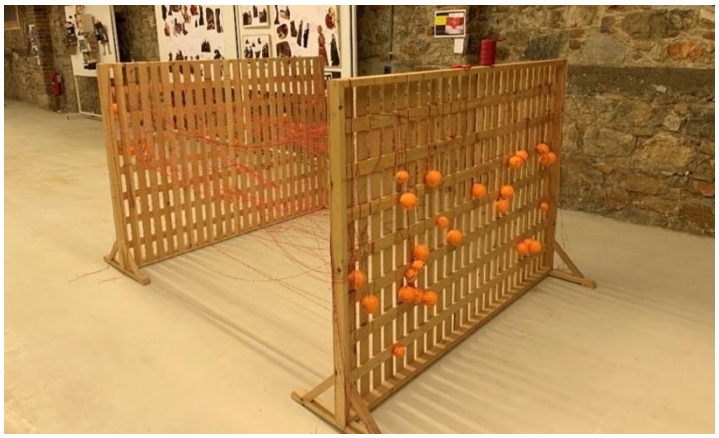
4.1.1.2. Bağlanmak

Bu etkinlikte katılımcı aile üyelerinin birbirine açıkça söyleyemediği duygularını düşünmeleri, duygudaşlık (empati) yapmaları ve karşısındaki kişinin söylemek istediklerini tahmin etme, beklentiler ya da isteklerini algılayabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Chiharu Shouta'nın (Şekil 20) bağlanmak temalı eserlerinden yola çıkılmıştır. Bu nedenle "Aile İçi İlişkiler Teması"nın alt temalarından olan "Bağlanmak", süreç teması "İletilen mesajlar", "İletilen duygu ve mesajları alma" ve sonuç teması "Süreç DPA", "Sonuç DPA" olmak üzere dört koda indirgenmiş ve dördüncü hafta etkinliği bu doğrultuda irdelenmiştir. Bu etkinlik topluluk ortak etkinliklerindendir. Bu bağlamda bütün katılımcılar aynı zamanda, aynı etkinlik materyallerini kullanarak ve etkileşim halinde etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen etkinliğe 5 aile katılmıştır.

4.1.1.2.1. Süreç Teması

Araştırma verileri *"İletilen mesajlar"* çerçevesinde incelendiğinde annelerin daha çok geleceğe dönük beklentileri ya da çocukları ile yapmak istedikleri ancak gerçekleştiremedikleri şeylere yönelik üzüntüleri yer alırken çocukların annelerine olan sevgilerini dile getirdikleri görülmektedir. Çocuklar anneleri ile olan bağlarını yansıtan kırmızı ipi iki kasnak arasında dolamışlardır. Bu süreçte duygularını yazdıkları topun anneleri tarafından daha fazla emek sarf edilerek, zor bulunması için çaba göstermişlerdir. Etkinlik süresi boyunca oldukça heyecanlanan çocuklar duygularını birden fazla turuncu topa yazmak istemişlerdir (EK 10. 4). Anneler ise duygularını yazma konusunda biraz daha temkinli davranmış ve genelde çocuklarının başarılı, mutlu, gelecekte ayaklarının üzerinde duran bağımsız bireyler olmalarını dilemişlerdir. Çocuklar ise genelde annelerini çok sevdiğini, oyun oynamaları için daha fazla zaman vermelerini istemişlerdir. Etkinliğe geçilmeden önce Chiharu Shouta'nın mesajlar içeren çalışmaları incelenmiş ve sanatçının bu eserleri neden yapmış olabileceği, insanların neden mesajlar göndermek istediği, neden dilek dilediği sorgulanarak, çok sık söyleyemedikleri duyguları düşünmeleri istenmiştir.

Bu bağlamda katılımcıların iletmek istedikleri mesajları düşündükleri ve sorgulayarak aktardıkları bir süreç yaşandığı söylenebilir.



Şekil 39. Bağlanmak etkinliği duyguların bağlarını simgeleyen kırmızı iplerin iki kasnak arasında dolanmış son görünümü (Katılımcıların izniyle).



Şekil 38. Bağlanmak etkinliği duyguların bağlarını simgeleyen kırmızı iplerin iki kasnak arasında dolanmış son görünümü (Katılımcıların izniyle).

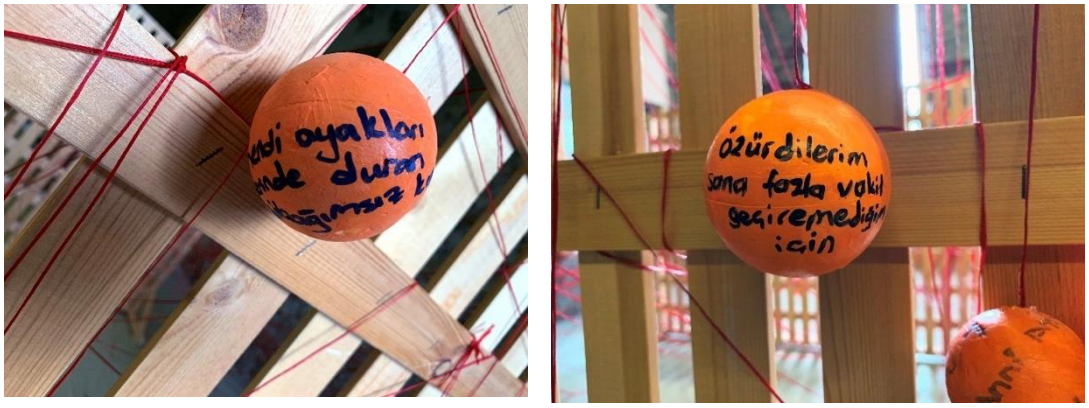
Araştırma verileri *"İletilen duygu ve mesajları alma"* çerçevesinde incelendiğinde ise çocukların annelerinin mesajlarını ve duygularını bulmak için daha fazla zaman harcadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların bekledikleri mesajlarla ve tahmin ettikleri duygularla karşılaştıkları görülürken, annelerin çocuklarının ne söyleyeceklerini tahmin ettiklerini düşündükleri ancak çoğunlukla tam tersi ve beklemedikleri mesajlarla karşılaştıkları görülmüştür. Etkinliğin son aşamasında Şekil 40'ta görüldüğü gibi katılımcılar mesajlarını bütün toplulukla bulmaya çalışmıştır, bu aşamada katılımcılar diğer mesajları da okumuşlardır. Katılımcılar kendi mesajları yakınları tarafından bulunduklarında mesajları ile ilgili özel olarak görüşmüşlerdir. Toplara yazılanlar özel duygu ve mesajları içerdiği için araştırmacı tarafından kimlere ait oldukları not alınmadan

bırakılmıştır. Bu nedenle mesajlar anonimdir. Şekil 41'de görülen örnekler incelendiğinde bir katılımcının yakınıyla daha fazla vakit geçiremediği için özür dilediği, diğer katılımcının ise yakınının kendi ayakları üzerinde duran bağımsız biri olmasını dilediği görülmektedir. Katılımcılar etkinliğin ardından genel olarak bu etkinliğin kendilerine çok iyi geldiğini ve ebeveynler sürecin sonunda kendilerini sorguladıklarını söylemişlerdir. Katılımcıların etkinlik esnasında neler düşündüğü ve hissettiği araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

> *"Etkinliğe gelen katılımcılar kasnak ve ileri görünce şaşırdılar. Çocuklar şimdi bunlarla ne yapacağız dediler. Yuvarlak topları gören çocuklar çok mutlu oldu ve topları alarak onlarla oynamaya başladılar. Sanatçının kırmızı iplerle gerçekleştirdiği enstalasyonlar incelendiğinde ve bu sanatçı nedenle bu eserleri üretmiş olabilir diye sorduğumda başta bir şey söyleyemediler. Eser üzerine biraz daha konuşunca Ç3 acaba insanların etrafını saran hayat ipleri mi bunlar dedi, kırmızı renk kullanımı üzerine bir süre daha konuştuktan sonra kırmızı ipin insanların duygu ve hislerini birbirine bağlayan görünmez bir bağlayıcı olduğunu üzerine konuştuk. Katılımcılara bu fikirler çok ilginç geldi…Annelerin mesajları okurken duygulandılar ve çocukları kendilerini sevdiğini söylediğinde onlara sarıldılar…"* (AG, 11 Temmuz 2019).



Şekil 40. Bağlanmak etkinliği kendilerine yazılan mesajların ya da onlar hakkındaki duyguların bulmaları (Katılımcıların izniyle).



Şekil 41. Bağlanmak etkinliği anonim mesajları (Katılımcıların izniyle).

4.1.1.2.2. Sonuç Teması

Katılımcıların etkinlik sürecinin değerlendirilmesi için DPA kullanılmıştır. "Bağlanmak" etkinliğinde Tablo 22'de görüldüğü gibi katılımcıların süreçte duygularını anlamaları ve ortak çalışmaya yönelik genel tavırları değerlendirilmiştir.

Tablo 22.

"Bağlanmak" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Topluluk Etkinlikleri	4. Etkinlik Bağlanmak	Duyguları Anlama Ortak Çalışma Yürütme	- -

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların "Bağlanmak" etkinliği sürecine yönelik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen ortalama puanları ve puanlara karşılık gelen başarı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 23.

Katılımcıların "Bağlanmak" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri

4. Etkinlik	Süreç DPA		Sonuç DPA	
Katılımcılar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi
Tüm Katılımcılar	3	Başarılı	YOK	YOK

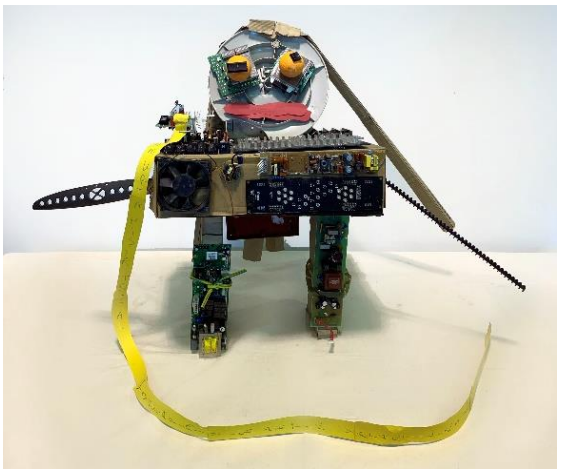
Tablo 23'te görüldüğü üzere etkinlik sürecinde katılımcıların "başarılı" olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu etkinlikte ortaya çıkan sanatsal çalışmalar daha çok kişilerin kendi duygularını anlamaya ve aktarmaya çalıştıkları bir sürecin sonunda ortaya çıktığı için sanatsal çalışma sonuç değerlendirmesi yapılmamıştır. Buradan hareketle etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı olduğu söylenebilir.

4.2.1.3. Robotların Anıları

Bu etkinlikte katılımcıların kullanım süresi geçen elektronik araçları yeni bir hikâyenin içinde ana eleman olarak yeniden kurgulaması ve kullanılmayan elektronik parçaların yeni kullanım alanlarının olabileceğini kavrayarak, kullanılan elektronik araçlar üzerinden günlük kullanım nesnelerini sorgulamaları ve bu nesneleri birleştirerek kişileştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle aile içi ilişkiler temasının alt temalarından olan "Robotların Anıları", süreç teması "Kişileştirme", "İletilen mesajlar" ve sonuç teması "Süreç DPA" ve "Sonuç DPA" olmak üzere dört koda indirgenmiş ve dördüncü hafta etkinliği bu doğrultuda irdelenmiştir. Bu etkinlik aile ortak etkinliklerindendir. Etkinlik bu bağlamda, katılımcıların aileleri ile etkileşim halinde olmaları ve ortak kararlar alarak birlikte etkinlik sürecini tamamlamalarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliğe 5 aile katılmıştır.

4.1.1.3.1. Süreç Teması

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Kişileştirme"* ile ilgili katılımcıların sürekli görüştükleri ve iletişim halinde oldukları yakınlarını robot olarak yeniden yorumladıkları söylenebilir. Katılımcıların yaptıkları robotları kişileştirirken seçtikleri yakınlarını iyi analiz ettikleri ve belli kişilik özelliklerini daha baskın bir şekilde kullanarak ön plana çıkarmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Katılımcılar atık elektronik parçalardan yaptıkları robotlarını "robot aşçı dede", "robot büyükanne", "robot amca", "robot baba", "robot boncuk (kedi)" olarak kişileştirmişlerdir.



Şekil 43. KA 2'nin "Robot Baba" adlı sanat eseri (Katılımcıların izniyle).

Şekil 43'te görülen KA 2 ailesinin yapmış olduğu "Robot Baba" isimli üç boyutlu sanat çalışması incelendiğinde robot babanın içinden çıkan sarı kâğıda yazılmış robotun aileye verdiği komutlar olduğu, robot babanın karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve çok işlevli tasarlandığı görülmektedir. Katılımcı aile üyelerinin, robot babayı yaparken çok eğlendikleri ve babalarına yönelik tüm gözlemleri hakkında süreçte fikir alışverişinde bulundukları gözlenmiştir.



Şekil 42. KA 6'nın "Robot Aşçı Dede" sanat eseri (Katılımcıların izniyle).

Şekil 42'de görülen KA 6'nın yapmış olduğu "Robot Aşçı Dede" isimli üç boyutlu sanat çalışması incelendiğinde katılımcıların ailenin Ç6'nın dedesinin aşçı olması nedeniyle robotu yemek yapan ve yaptığı yemeği karıştıran, saçları dökülmüş biri olarak yansıtmışlardır.



Şekil 44. KA 4'ün "Robot Büyükanne" sanat eseri (Katılımcıların izniyle).

Şekil 44'te görülen KA 4'ün yapmış olduğu "robot büyükanne" sanatsal çalışması incelendiğinde robot büyükannenin iki torunu ile birlikte olduğu görülmektedir. Robot büyükannenin gövdesini oluşturan monitör ekranında torunlarını ne kadar sevdiğini anlatan mesajlar bulunmaktadır. Katılımcı çocuklar bu mesajların genişletilmiş halini önceden kaydettikleri sesi dışarı vererek ile seslendirmişlerdir. Robot büyükanne aynı zamanda torunlarının kendisine hediye ettiği ve son zamanlarda çok severek kullandığı tabletini de yanında bulundurmaktadır. Bu açıdan incelendiğinde katılımcıların büyükanne ile ilgili gözlemlerde bulunduğu ve robotu kişileştirirken büyükannelerinin güncel olarak ilgilendiği nesneleri takip ettikleri ve bunu üç boyutlu sanat çalışmasında yansıttıkları görülmektedir.

Katılımcıların doğaçlama olarak yazdıkları ya da ses kaydı alınarak seslendirdikleri mesajları bağlamında incelendiğinde katılımcıların kişileştirdikleri robotların kişiliklerine uygun mesajları seçmeye çalıştıkları ve kendilerine en uygun şekliyle sözel olarak ya da yazıyla ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir. KA 2'nin ilettiği mesajda robot babanın komut verdiği görülmektedir. Robot baba "yumurta pişir- toz al- yemek yap- ayaklarımı yıka- artık yatabilirsin" komutlarını verdiği ve ev içinde babanın söyleme ihtimali yüksek olan şeyleri yansıtmaya çalıştıkları, KA 3'ün "Robot boncuk" un ilettiği mesajda "Miyav. Merhaba ben sevimli bir kediyim, doğayı çok seviyorum, çok meraklıyım, bu yüzden gezip dolaşmak istiyorum, dünya bütün canlıların ona sahip çıkın, hayvanları sevin, onlar insanlara dosttur, ağaçları ve yeşillikleri koruyun, miyav." (Ç3 ses kaydı, 00:00:24) diyerek bir kedinin doğa ile ilgili dileklerini iletmeye çalıştıkları, KA 4'ün "Merhaba benim adım

robot anneanne benim iki çocuğum var birinin de iki tane ponçik kızı var, onları her şeyden çok severim, ancak bazen tehlikeli şeyler yapıyorlar, minik olan çakmakla oyun oynuyor, büyük olan ise kardeşine gıcıklık yapmakta çok usta ama hepsini ayrı ayrı çok seviyorum." (Ç4a ve Ç4b ses kaydı, 00:00:23) mesajı ile bir büyükannenin torunlarına olan sevgisini ve kardeşler arasındaki ilişkiyi yansıtmaya çalıştıkları, KA 6'nın "Bugün kabak yemeği yapacağız, soğanımızı soyuyoruz yıkıyoruz, ince ince doğrayıp tencereye atıyoruz, yağ katıp biraz kavuruyoruz bir yemek kaşığı salça katıp su ekliyoruz ve biraz kaynatıyoruz kabaklarımızı soyup yıkıyoruz küçük küçük doğrayıp tenceremize atıyoruz ve biraz kaynatıp altını kapatıyoruz servise hazır herkese afiyet olsun" (Ç6 ses kaydı, 00:01:03) mesajı ile robot dedenin yaptığı mesleğin inceliklerini yansıttıkları görülmektedir.

Katılımcıların etkinlik esnasında geri dönüşüm malzemelerinden üç boyutlu bir çalışma yaptıkları ve yakınlarına dair özellikleri konuştukları için keyif aldıkları gözlenmiştir. Katılımcıların genel olarak tercih ettikleri yakınlarını iyi çözümledikleri ve kişisel özelliklerini yansıtacak nesneleri seçtikleri de görülmüştür. Ayrıca robotların mesajlarında robotun kişiliğine göre de mesajlar iletmeye çalışmışlardır.

4.1.1.3.2. Sonuç Teması

Katılımcıların etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesi için DPA kullanılmıştır. "Robotların Anıları" etkinliğinde Tablo 24'te görüldüğü gibi süreçte katılımcıların konuyu algılayışlarının nasıl olduğu, teknik ve tasarım açısından nasıl davrandıkları, süreçte yaratıcı tavırları ortak çalışma yürütmeye yönelik tavırları, sonuçta ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise konunun algılanışı, teknik ve tasarım başarıları ve yaratıcılıklarını yansıtma becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 24.

"Robotların Anıları" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Aile Ortak Etkinlikleri	5. Etkinlik Robotların anıları	Konunun Algılanışı Teknik Tasarım Yaratıcılık Ortak Çalışma Yürütme	Konunun Algılanışı Teknik Tasarım Yaratıcılık -

Tablo 24 incelendiğinde katılımcı ailelerin “Robotların Anıları” etkinliği süreci ve sonucunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalara yönelik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen ortalama puanları ve puanlara karşılık gelen başarı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 25.

Katılımcıların “Robotların Anıları” Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri

5. Etkinlik	Süreç DPA		Sonuç DPA	
Katılımcılar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi
KA 6	2,8	İyi	3,75	Başarılı
KA 5	2,6	İyi	2,5	İyi
KA 2	3,6	Başarılı	3,75	Başarılı
KA 3	3	Başarılı	3,18	Başarılı
KA 4	4	Mükemmel	4	Mükemmel

Tablo 25'te görüldüğü üzere etkinlik sürecinde iki ailenin “iyi” iki ailenin “başarılı” bir ailenin ise “mükemmel” olarak değerlendirildiği, etkinliklerden ortaya çıkan sanatsal çalışmaların alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucunda bir katılımcı ailenin “iyi” üç katılımcı ailenin “başarılı” bir katılımcı ailenin ise “mükemmel” bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı olduğu ve katılımcıların etkinlik kapsamında etkinlikte süreçte başarılı olmalarına karşın ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda daha başarılı bulundukları söylenebilir.

4.1.2. Sosyal Hayat Sorgulamaları

Sosyal Hayat Sorgulamaları teması alt tema ve kodları Tablo 26’da görüldüğü gibidir. Birinci hafta etkinliği, aile ortak etkinliklerinden gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum, üçüncü hafta etkinliği, topluluk ortak etkinliklerinden çok tüketmek ve sekizinci hafta etkinliği aile ortak etkinliklerinden olan benim kentim etkinliklerinden oluşmaktadır. Etkinliklerin katılımcıların sosyal hayatı, gündelik olayları, tüketimi ve yaşadıkları alanı birlikte sorgulayarak ve yorumlayarak anlamaya çalışmaları ve sanatsal çalışmalar yoluyla bu sorgulamaları yansıtmaları amaçlanmıştır.

Tablo 26.

"Sosyal Hayat Sorgulamaları" Tema ve Kodları

	Tema	Sosyal Hayat Sorgulamaları	
Etkinlik	Alt Tema	Süreç Teması	Sonuç Teması
1. Hafta Etkinliği *Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum*	Kodlar	Sorun algısı	Süreç DPA
		Sorunu yansıtma biçimi	Sonuç DPA
3. Hafta Etkinliği *Çok tüketmek*		Gereksiz tüketim nesnesi ile ilgili çalışma yürütme	Süreç DPA
		Gereksiz tüketim nesnesi algısı	Sonuç DPA
8. Hafta Etkinliği *Benim kentim*		Ortak yaşam	Süreç DPA
		İdeal yaşam algısı	Sonuç DPA

4.1.2.1. Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum

Bu etkinlikte katılımcıların sanat tarihinde yer alan eserleri anlamaları, tartışmaları ve güncel konuları tartışarak yeniden yorumlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Rönesans dönemi Flaman ressamların gündelik hayatın sıkıntılarını, sevinçlerini, tartışmaların yansıttıkları eserlerinden yola çıkılmıştır. Bu nedenle aile içi ilişkiler temasının alt temalarından olan "Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum", süreç teması "Sorun algısı", "Sorunu yansıtma biçimi" ve sonuç teması "Süreç DPA" ve "Sonuç DPA" olmak üzere dört koda indirgenmiş ve dördüncü hafta etkinliği bu doğrultuda irdelenmiştir. Bu etkinlik ayrıca aile ortak etkinliklerindendir. Etkinlik bu bağlamda, katılımcıların aileleri ile etkileşim halinde olmaları ve ortak kararlar alarak birlikte etkinlik sürecini tamamlamalarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliğe 6 aile katılmıştır.

4.1.2.1.1. Süreç Teması

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Sorun algısı"* ile ilgili kendi yaşamlarındaki doğrudan günlük sorunu yansıtma bakımında KA 3nin daha gerçekçi olduğu, KA 1'in bayramlarda yaşanan sorunları yansıtmaya çalıştığı, KA 6'nın ev içerisindeki gündelik iş paylaşımı ile ilgili sorunları yansıttığı, KA 2'nin ve KA 4'ün de yaşadıkları ülkeye yönelik güncel meselelerle ilgili sorun algılarını yansıttıkları görülmektedir. Katılımcı ailelerin bir kısmı sorun algıları bakımından daha uyumlularken

bazı aileler çalışacakları gündelik problemin ne olacağı hakkında fikir ayrılığına düşmüşlerdir. Yapılan gözlemlerde KA 2'nin gündelik sorunları çalışmayı yaparken yaptıkları konuşmalarla keşfederek ilerledikleri, KA 3'ün kendileri ile ilgili önemli bir sorun olarak algıladıkları bir deneyim yaşadıkları için gündelik problemlerini belirlemede hemfikir oldukları, KA 6, KA 4 ve KA 1'in gündelik yaşamda karşılaştıkları sorunları belirleme noktasında bir süre fikir ayrılığı yaşadıktan sonra ortak bir noktada buluştukları görülmüştür. Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Sorunu yansıtma biçimi"* ile ilgili KA 6 (EK 10. 1) ev içerisindeki gündelik iş paylaşımını ele almış ve evin işleri ile ilgilenen iki kadından biri "yeter artık, çok yoruldum, biraz bile yardım etmiyor" ve diğer kadın "siz de biraz yardım etseniz" derken evde gazetesini okuyan erkek "evin işleri bu kadar zor olamaz. Söyleyecek bir şey yok" demektedir. Yapılan gözlemlerde KA 6nde sadece baba çalıştığı için katılımcı annenin evdeki işlerin sorumluluğunu aldığı ve katılımcı çocuğun da annesine günlük ev işlerinde yardımcı olduğu için bu konuyu yansıtmaya çalıştıkları görülmüştür. KA 1 (EK 10. 1) etkinliğin yapıldığı tarihlerde Kurban Bayramının yaklaşması nedeniyle, bayram zamanlarında yaşanabilecek sorunların neler olabileceğine dair sorunları tartıştıktan sonra çalışmaya başlamışlardır. Ortaya çıkan sanatsal çalışmada bir köpek "yaşasın bugün bana da bayram", temizlik yapan biri "çok şükür senede iki kere de olsa temizlik yapılıyor" "Ahmet Bey yemekler güzel olmuş" kurban kesen bir grup "ya Allah bismillah" diyerek kurbanı keserken "şerbetler hazır" diyen bir çalışan ile bayramların geleneksel yaşantısını sunarken, dört kadın aralarında hediye almak hakkında konuşurken bir kadın ağlayarak "yazık bana, herkesin hediyesi var ama benim hediyem yok" ifadeleri betimlenmiştir. KA 4 (EK 10. 1) başbakanlık yarışı ile ilgili gündelik yaşamdaki sıkıntıları yansıtmaya çalışmıştır. Çalışmada iki farklı başbakan adayı bulunmaktadır. Adaylardan biri "Bunlar neyin tartışmasını yapıyorlar? Zaten ben başbakanım" derken bir grup insan kendini başbakan ilan eden diğer adayı alkışlamaktadır. Katılımcı aile etkinliğin gerçekleştirildiği tarihten dört ay önce belediye seçimlerinin gerçekleştirilmesini yorumladıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 45. KA 2'nin sanat eseri (Katılımcıların izniyle).

KA 2 Şekil 45'te görüldüğü gibi sanatsal çalışmada ODTÜ'de ağaçların kesilmesi ile ilgili problemleri sorgulamışlardır. Ortaya çıkan sanatsal çalışmada "ODTÜ'de bütün çocuklar yerlerinden fırladılar" haberini merkeze alan aile, kalabalık bir topluluğun bu sorunu tartışmak için ormanda buluştuğu, bu buluşmada bir yetkilinin "Bu ağaçlar kesilecek!" Emrine karşı gelmesini sahnelemektedir. Yetkiliye karşı gelenler "Bu ağaçları keserseniz doğa bize hesap sorar! Yapmayın lütfen, lütfen, lütfen" diyerek sürdürülebilir bir dünyanın öneminden bahsetmişlerdir. Benzer bir şekilde ağlayan bir kadın "Allah'ım sen aklıma mukayyet ol! Delireceğim ya..." diyerek duruma ne kadar üzüldüğünü göstermiş ve bir yandan bu olaylar olurken bir grup insanın ekonomik sıkıntılardan "Açız ekonomi berbat! Onlar ağaç kesmekle meşgul!" şeklinde bahsetmişlerdir. Çalışmanın küçük bir alanında da bu bilgilerin evlerine ve gündelik yaşamlarına nasıl dahil olduğunu göstermek için bir televizyon kanalındaki akşam haberleri spikerini resmetmişlerdir.

Şekil 46'da görüldüğü gibi KA 3 kendileri ile ilgili önemli bir sorun olarak algıladıkları bir deneyim yaşadıkları için gündelik problemlerini sanatsal çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Ç3'ün "Boncuk" isimli kedisi etkinlikten 1 hafta önce evden kaçmış ve aile bir hafta boyunca boncuğu aradıktan sonra boncuk eve geri dönmüştür. Bu durumdan çok etkilenen aile son zamanlarda gündelik hayatta karşılaştıkları en büyük sorunun bu olduğunu söylemişlerdir. Aile sanatsal çalışmalarında bu durumu boncuk kaybolduğu için üzgün olan ailenin arasında geçen diyalog ve boncuğun kaybolduğunda karşılaştığı insanla arasında geçen diyalogdan oluşmaktadır. Ağlayarak üzüntülerini gösteren anne ve kızı "Baba boncuk nereye gitmiştir?" "Boncuğu çok merak ediyorum 4 gündür yok ne yapıyor acaba sokaklarda?" demektedir. Anne ve kızını teselli etmeye çalışan baba ise "Bu kadar

üzülmeyin. Boncuk mutlaka iyi insanlarla karşılaşır. Eve geri gelir.” demektedir. Diğer taraftan üzerinde çalışılan Rönesans dönemi Flaman resimlerde kedi bulamadıkları için köpek kullanan aile boncuğun kaybolduğunda bir kadınla karşılaştığını ve boncuğun kaybolduğunu “Merhaba senin adın ne? Kayıp mı oldun? Sahibini nasıl bulacağız acaba, tasmanda ismin var mı bakalım?” “Hav hav hav adım boncuk kayboldum” diyerek ifade etmişlerdir.



Şekil 46. KA 3’ün sanat eseri (Katılımcıların izniyle).

Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum etkinliği gerçekleştirilen ilk etkinlik olduğu ve ailelerin birlikte ev ortamı dışında bir ortamda ve başka aileler ile birlikte etkinlik yapmaları nedeniyle, katılımcılar başta bazı anlaşmazlıklar yaşamış ancak bir süre sonra sürece uyum sağlamışlardır. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

> *“Bu ilk etkinlikte katılımcıların henüz birbirlerini de tanımadıkları için mesafeli ve çekimser olduklarını gördüm. Katılımcılara daha önce görseller görüp görmediklerini sordum ve cevabını aldım gösterilen eserlerde ne tür imgeler görüyorsunuz sorusunu sorduğumda eseri daha dikkatli inceleyerek bir süre beklediler. Ardından E1 ve çocukları heyecanla eserlerde gördükleri şeyleri anlatmaya başladılar. Ardından bütün katılımcılar dahil olmaya başladı.*
>
> *Kalabalık insanların hareketli bir şekilde ve rastgele etrafta günlük hayatlarında yaşadıklarını söylediler. Gördükleri eserlerin daha çok karanlık karamsar olduğunu ve hep toprak tonlarında eserlerin üretildiğini düşündüklerini belirttiler. Bu eserde gördüğünüz topluluk sizce neden toplanmış olabilir neler konuşuyor olabilirler diye sorduğumda genellikle önemli bir*

meseleyi tartıştıklarını, şehrin nasıl daha temiz ve düzenli olacağı ile ilgili tartışmaların olduğunu belirttiler…" (AG, 13 Haziran, 2019).

4.1.2.1.2. Sonuç Teması

Katılımcıların etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesi için DPA kullanılmıştır. "Gündelik Yaşamla Yeni Bir Sanat Tarihsel Yorum" etkinliğinde Tablo 27'de görüldüğü gibi süreçte katılımcıların konuyu algılayışlarının nasıl olduğu, teknik ve tasarım açıdan nasıl davrandıkları, süreçte yaratıcı tavırları ortak çalışma yürütmeye yönelik tavırları, sonuçta ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise konunun algılanışı, teknik ve tasarım başarıları ve yaratıcılıklarını yansıtma becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 27.

"Gündelik Yaşamla Yeni Bir Sanat Tarihsel Yorum" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Aile Ortak Etkinlikleri	1. Etkinlik Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
		Teknik	Teknik
		Tasarım	Tasarım
		Yaratıcılık	Yaratıcılık
		Ortak Çalışma Yürütme	-

Tablo 27 incelendiğinde katılımcı ailelerin "Gündelik Yaşamla Yeni Bir Sanat Tarihsel Yorum" etkinliği süreci ve sonucunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalara yönelik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen ortalama puanları ve puanlara karşılık gelen başarı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 28.

Katılımcıların "Gündelik Yaşamla Yeni Bir Sanat Tarihsel Yorum" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri

1. Etkinlik	Süreç DPA		Sonuç DPA	
Katılımcılar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi
KA 6	2,8	İyi	2,75	İyi
KA 5	2,6	İyi	3,12	Başarılı
KA 2	3	Başarılı	3,18	Başarılı
KA 3	2,6	İyi	2,31	İyi
KA 4	3	Başarılı	3	Başarılı
KA 1	4	Mükemmel	3,93	Başarılı

Tablo 28'de görüldüğü üzere etkinlik sürecinde üç ailenin "iyi" iki ailenin "başarılı" bir ailenin ise "mükemmel" olarak değerlendirildiği, etkinliklerden ortaya çıkan sanatsal çalışmaların alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucunda iki katılımcı ailenin "iyi" dört katılımcı ailenin ise "başarılı" bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından genelde iyi bulundukları, ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise daha başarılı bulundukları söylenebilir.

4.1.2.2. Çok Tüketmek

Bu etkinlikte katılımcıların insanın ne kadar tükettiği, neleri tükettiği ve tüketim malzemesinin ne derece işe yaradığını sorgulamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla özellikle Andreas Gursky'nin "Amazon" (Şekil 19) internet alışveriş sitesinin bir departmanına ait fotoğrafından yola çıkılmıştır. Bu nedenle aile içi ilişkiler temasının alt temalarından olan "Çok Tüketmek", süreç teması "Gereksiz tüketim nesnesi ile ilgili çalışma yürütme", "Gereksiz tüketim nesnesi algısı" ve sonuç teması "Süreç DPA" ve "Sonuç DPA" olmak üzere dört koda indirgenmiş ve dördüncü hafta etkinliği bu doğrultuda irdelenmiştir. Bu etkinlik ayrıca topluluk ortak etkinliklerindendir. Bu bağlamda bütün katılımcılar aynı zamanda, aynı etkinlik materyallerini kullanarak ve etkileşim halinde etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen etkinliğe 4 aile katılmıştır.

4.1.2.2.1. Süreç Teması

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Gereksiz tüketim nesnesi ile ilgili çalışma yürütme"* ile ilgili katılımcı ebeveynlerin daha çok ev içerisinde kullanılan plastik nesneleri, ucuz yerlerde satışı yapılan nesneleri, yine evde sıkça kullandıkları temizlik ürünleri ve kişisel bakım ürünlerini söylerlerken, katılımcı çocuklar neredeyse günlük kullanılan tüm nesnelerin gereksiz olduğu söylemişlerdir. Etkinliğin başlarında tam olarak çok tüketilen aslında çok ihtiyaç duyulmayan nesnelerin neler olabileceğini anlamayan katılımcıların, Andreas Gursky'nin fotoğrafı büyütüldükçe ve insanların aldıkları nesnelerinin ne kadar çok olduğunu ve neler aldıklarını gördükçe aslında ne kadar tüketildiğini fark etmeye başladıkları gözlenmiştir. Katılımcılar genel olarak birlikte aynı düzlem üzerinde çalışma yapmaktan büyük bir keyif almışlardır. Üç metrelik kağıdın üzeri Amazon internet sitesinin gönderim departmanı olarak düşünülmüş ve katılımcılardan kendilerini o mekanda çalışan bi kargocu olarak düşünmeleri ve nesneleri yerleştirdiklerini düşünmeleri istenmiştir. Ayrıca ebeveyn katılımcılar kendi çalışma alanlarının dışına çıkmama ve başka katılımcıların alanlarını işgal etmeme konusunda da hassas davranmış, çocukların bazıları da buna çok dikkat ederken bazı çocuk katılımcılar başka katılımcıların alanlarına müdahale etmeye çalışmışlardır.



Şekil 47. Çok Tüketmek etkinliği topluluk ortak sanat eseri (Katılımcıların izniyle).

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "*Gereksiz tüketim nesnesi algısı"* ile ilgili katılımcı ebeveynler genelde "dergi, yapay çiçek, araç aksesuarları, çanta, ayakkabı, elbise, askı, kişisel bakım ürünleri, temizlik malzemeleri, halı kaydırmaz, mandal, plastik lif, plastik kaplar, ucuz takılar, yastık, perde, şeker, un" gibi ev içerisinde sıkça kullanılan ve günlük olarak sıkça gördükleri nesneleri çok tüketilen ve aslında çok ihtiyaç duyulmayan nesneler olarak belirtirken, katılımcı çocuklar "tabak, ip, bilye, telefon kılıfı, pirit, poşet, kalemlik, tuvalet kağıdı, kulaklık, peluş oyuncak, mobil oyuncak, çorba karıştırıcı, raf, pil, plastik bardak, kolye, makyaj malzemeleri, kişisel bakım ürünleri, temizlik ürünleri, çamaşır makinesi, araba lastiği, araba, kıyafet, silgi, ampul" gibi hayatın her alanında değişik kullanım alanları olan nesneleri çok tüketilen ve aslında çok ihtiyaç duyulmayan nesneler olarak belirtmişlerdir. Etkinlik sonunda yapılan gözlemlerde katılımcıların pek çok nesnenin sanayileşme döneminden sonra hızla ortaya çıktığını ve aslında ihtiyaç duyulmasa da o nesnelere ihtiyaçları varmış gibi yaşamaya alıştırıldıklarını düşündükleri oraya çıkmıştır.

Katılımcıların genel olarak keyif aldıkları etkinlik ile ilgili düşünceleri araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

> *"Etkinlik başlamadan önce katılımcılara bu hafta çok tüketmek üzerine düşüneceğimizi söylediğimde Ç1b ve Ç1a kendilerinin çok gereksiz tüketilen bir sürü eşya bildiklerini söylediler ve diğer katılımcılar da bilmediğimiz kim bilir ne nesneler var aslında ihtiyacımız olmayan dediler… E2, Andreas Gursky'nin fotoğrafını inceledikten ve fotoğrafta yer alan ürünlere baktıkça aslında tüm insanların tüketim toplumunun oluşumunda yer aldığını belirtmiştir. Ç4a bu etkinlikte gerçekleştirilen bir eser üzerinden sorgulamayı, resim yapmaktan daha eğlenceli bulduğunu söyledi ve kendisine de Amazon'dan alışveriş yaptığını, kendisinin ürününün de oralarda bir yerde olabileceğini söyledi…Bu etkinlikte katılımcılar kendilerini daha rahat ifade etmeye başladılar, birbirlerine biraz daha alıştılar ve ikili diyalogları da arttı…Kendilerini çok rahat ve özgür hissettiklerini dile getirdiler…."* (AG, 04 Temmuz 2019).

4.1.2.2.2. Sonuç Teması

Katılımcıların etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesi için DPA kullanılmıştır. "Çok Tüketmek" etkinliğinde Tablo 29'da görüldüğü gibi süreçte katılımcıların konuyu algılayışlarının nasıl olduğu, eleştirel düşünme açısından tüketim nesnelerini nasıl yorumladıkları, süreçte yaratıcı tavırları ve ortak çalışma yürütme yönelik tavırları, sonuçta ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise konunun algılanışı, tüketim nesnesine yönelik eleştirel düşüncelerini hangi nesneler ile aktardıkları ve yaratıcılıklarını yansıtma becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 29.

"Çok Tüketmek" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Topluluk Etkinlikleri	3. Etkinlik	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
	Çok tüketmek	Eleştirel Düşünme	Eleştirel Düşünme
		Yaratıcılık	Yaratıcılık
		Ortak Çalışma Yürütme	-

Tablo 29 incelendiğinde katılımcıların "Çok Tüketmek" etkinliği süreci ve sonucunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalara yönelik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen ortalama puanları ve puanlara karşılık gelen başarı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 30.

Katılımcıların "Çok Tüketmek" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri

3. Etkinlik	Süreç DPA		Sonuç DPA	
Katılımcılar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi
Tüm Katılımcılar	3,12	Başarılı	3	Başarılı

Tablo 30'da görüldüğü üzere etkinlik sürecinde katılımcıların "başarılı" olarak değerlendirildiği, etkinliklerden ortaya çıkan sanatsal çalışmaların alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucunda yine benzer bir şekilde "başarılı" bulunduğu görülmektedir. Tablo 30 daha ayrıntılı incelendiğinde süreçte başarılı bir performans sergileyen

katılımcıların ortaya çıkan sanatsal çalışma değerlendirilmesinde de başarılı olarak nitelendirildikleri görülmektedir. Buradan hareketle etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı bulundukları söylenebilir.

4.1.2.3. Benim Kentim

Bu etkinlikte katılımcıların kentte yaşamak, kentli olmak ve kentin barındırdıkları üzerine düşünmeleri, bir kentte bulunan katmanların neler olabileceğini tartışmaları, yaşamak istedikleri kentleri kurgulayarak ortaya çıkarmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Julie Mehretu'nun kent katmanları (Şekil 28) yaptığı karmaşık eserlerinden yola çıkılmıştır. Bu nedenle aile içi ilişkiler temasının alt temalarından olan "Benim Kentim", süreç teması "Ortak Yaşam", "İdeal yaşam algısı" ve sonuç teması "Süreç DPA" ve "Sonuç DPA" olmak üzere dört koda indirgenmiş ve dördüncü hafta etkinliği bu doğrultuda irdelenmiştir. Bu etkinlik ayrıca aile ortak etkinliklerindendir. Etkinlik bu bağlamda, katılımcıların aileleri ile etkileşim halinde olmaları ve ortak kararlar alarak birlikte etkinlik sürecini tamamlamalarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliğe 4 aile katılmıştır.



Şekil 48. Benim Kentim etkinliği sonunda kentlerin kitap hali (Katılımcıların izniyle).

4.1.2.3.1. Süreç Teması

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Ortak yaşam"* ile ilgili katılımcı çocukların süreç içerisinde yaşamak istedikleri kentler hakkında daha yaratıcı ve

gerçekçi olmayan yerler kurguladıkları, katılımcı annelerin ise daha günlük yaşama yönelik yerler tasarladıkları gözlenmiştir. Katılımcı anneler bir süre sonra çocukların isteklerine daha fazla yer vermiş ve gerçekleştirilen etkinlik süresince aralarında eğlenceli diyaloglar geçmiştir. Etkinliğin sonunda hazırlanan katmanlı kentler Şekil 48'de görüldüğü gibi kitaplaştırılmıştır.

Araştırma verileri *"İdeal yaşam algısı"* bağlamında incelendiğinde ise özellikle KA 2 başta katılımcı annenin daha gerçekçi şeyler yapmak istemesine karşın aralarında geçen tartışmalardan sonra biraz daha geri çekilmiş ve Şekil 53'te görüldüğü gibi pamuk şekeri kenti yaparak bir ütopya kenti ortaya koymuşlardır. Genel olarak katılımcı aileler uyumlu bir çalışma yürütmüşlerdir. KA 4 hayvanların ağırlıkta olduğu ve insanların yaşama alanlarının çok fazla bulunmadığı 3 katmanlı bir kent kurgulamıştır, kent katmanları üst üste geldiğinde büyük bir karmaşa oluşturmamıştır ve kentte yer alan alanlar net olarak görülmektedir (EK 10. 8). Kentleri kunduzlar için tasarlanmıştır ve yuva dedikleri kent yerin altında yer almaktadır. KA 3 bir kedinin rahatça yaşayabileceği ve onun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kenti ortaya koymaya çalışmıştır. Kediler dışında kuşlar için bir alan, ailenin yaşayacağı ev ve evin ihtiyaçları için bir değirmen ile su kuyusu bulunmaktadır. Bunun dışında insana dair herhangi bir alan bulunmayan 3 katlı bir kent kurgulamışlardır, kent katmanları üst üste geldiğinde büyük bir karmaşa oluşturmamıştır ve kentte yer alan alanlar net olarak görülmektedir (EK 10. 8). KA 1 daha gerçekçi bir kent yaratmaya çalışmış ve bir kentte ailecek nelere ihtiyaç duyabileceklerini not ettikten sonra kenti kurgulamaya başlamışlardır, sonuçta 3 katmandan oluşan, evlerin bulunduğu ama mutlaka her binada yeşil alanların yer aldığı, yer altı sistemlerinin olduğu ve uzaya açılmış bir kent ortaya koymuşlardır. Kentin Şekil 49'da görülen birinci katmanında gökyüzü yer almaktadır. Gökyüzünde bulutlar, gökkuşağı, hava balonu, gezenler ve uzay araçlarının bulunduğu pek çok unsur bulunmaktadır. KA 1'in en özgür ve yaratıcı davrandıkları katman bu katmandır.



Şekil 49. KA 1nin kentlerinin birinci ve ikinci katmanı (Katılımcıların izniyle).

Kentin Şekil 49'da görülen ikinci katmanında insanların günlük yaşamını sürdürdüğü alan bulunmaktadır. Kentin düzgün sokakları, trafik lambaları ve yeşil alanları bulunmaktadır. Kentlerinde özellikle yeşil ve sürdürülebilir, pek çok insanın yaşayarak çok fazla yer işgal etmeyeceği yüksek binalar tasarlamışlardır. Şekil 51'de görüldüğü gibi kentin son katmanı olan 3 katmanında kentin toprağın altında kalan bölümü ele alınmıştır. Yerin altında şehrin altyapı sistemler, enerji kaynakları ve biraz daha derinlerde doğal kaynaklar ve hayvan iskeletleri bulunmaktadır.



Şekil 50. KA 1nin kentinin üçüncü katmanı (Katılımcıların izniyle).

Şekil 51'de görüldüğü gibi kent katmaları üst üste getirildiğinde oldukça karmaşık bir görünüm sergilemiştir. Bu da kentte bulunan katmanların ve insanların ihtiyaç duyduğu şeylerin ne kadar çok olduğunu yansıtmaktadır.



Şekil 51. KA 1'in benim kentim etkinliği gelecekte birlikte yaşamak istedikleri kentin genel görünümü (Katılımcıların izniyle).

KA 2 ise KA 1'in tam tersi şekilde gerçeklikten uzak bir kent ortaya koymuşlardır. Pamuk şekeri ile ilgili olan kentte katılımcı çocuğun yaratıcılığının ön planda olduğu, katılımcı annenin ise çocuğu ile başta uzlaşamasa da sonlara doğru destekleyici bir tavır sergilediği gözlenmiştir. Ailenin yaşamak istedikleri kent 4 katmandan oluşmaktadır. Kentin tamamı Pamuk şekeri üretimi yapan bir fabrikadan oluşmaktadır. Her katmanda farklı amaçları yerine getiren alanlar bulunmaktadır ve katmanlar arasında ulaşımı sağlamak için asansör roketler kullanılmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında katılımcı çocuğun ağırlıklı olarak kendi istediği dünyayı kurguladığı söylenebilir.



Şekil 52. KA 2nin kentlerinin birinci ve ikinci katmanı (Katılımcıların izniyle).

Kentin Şekil 54'te görülen ilk katmanında uzay boşluğuna salınmış pamuk şekeri parçaları, uydular, ay, yıldız ve gezegenler bulunmaktadır. Kentin ikinci katmanında yüzen bir

çikolata yanardağı, havada uçan bir eğlence alanı, katılımcı ailenin yüzen yatak odaları ve katılımcı çocuğun kendisi bulunmaktadır.

Şekil 54'te görülen kentin üçüncü katmanında yer yüzeyinde fabrikaya hammadde sağlayan pamukşekeri tarlası, çikolata tarlası, şeker tarlası, lolipop adası, çikolata adası ve çalışma aracı bulunmaktadır. Dördüncü katmanında ise yeraltı ana fabrikası, çalışanları için eğlence alanı ve yine her katta ulaşımı sağlayan roket bulunmaktadır.



Şekil 53. KA 2 benim kentim etkinliği gelecekte birlikte yaşamak istedikleri kentin genel görünümü (Katılımcıların izniyle).



Şekil 54. KA 2'nin kentlerinin üçüncü ve dördüncü katmanı (Katılımcıların izniyle).

Şekil 53'te görüldüğü gibi kent katmaları üst üste getirildiğinde oldukça karmaşık bir görünüm sergilemiştir. Bu da kentte bulunan katmanların ve bir fabrikayla bağlantılı insanların ihtiyaç duyduğu şeylerin ne kadar çok olduğunu yansıtmaktadır.

Katılımcıların genel olarak keyif aldıkları bu etkinlik ile ilgili düşünceleri ve uygulama süreci araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

> *"Etkinliğe Julie Mehretu'nun İstanbul isimli eseri incelenerek başlandı. Ç2 sanatçının neden bu kadar karmaşık ve üst üste çizgiler çizdiğini*

anlayamadığını, kullandığı renklerin daha karmaşaya neden olduğunu ve eseri saçma bulduğunu söyledi. E6 ise eserin İstanbul'un ruhuna benzediğini, karmaşıklığın bundan kaynaklanabileceğini belirtti…Beraber yaşamak istedikleri kentleri oluştururken aileler genelde çocuklarına göre hareket etti. KA 2 arasında başta nasıl bir kentte yaşama istediklerine dair bir anlaşmazlık yaşandı ancak sonrasında Ç2'nin istediği gibi bir kent şekillenmeye başladı. KA 1 kentlerinde neye ihtiyaçları olduğunu etraflıca tartıştılar ve listeler hazırlayarak katmanlarını oluşurdular…" (AG, 15 Ağustos 2019).

4.1.2.3.2. Sonuç Teması

Katılımcıların etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesi için DPA kullanılmıştır. "Benim Kentim" etkinliğinde Tablo 31'de görüldüğü gibi süreçte katılımcıların konuyu algılayışlarının nasıl olduğu, teknik ve tasarım açıdan nasıl davrandıkları, süreçte yaratıcı tavırları ortak çalışma yürütme yönelik tavırları, sonuçta ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise konunun algılanışı, teknik ve tasarım başarıları ve yaratıcılıklarını yansıtma becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 31.

"Benim Kentim" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Aile Ortak Etkinlikleri	8. Etkinlik	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
	Benim kentim	Teknik	Teknik
		Tasarım	Tasarım
		Yaratıcılık	Yaratıcılık
		Ortak Çalışma Yürütme	-

Tablo 31 incelendiğinde katılımcı ailelerin "Benim Kentim" etkinliği süreci ve sonucunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalara yönelik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen ortalama puanları ve puanlara karşılık gelen başarı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 32.

Katılımcıların "Benim Kentim" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri

8. Etkinlik	Süreç DPA		Sonuç DPA	
Katılımcılar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi
KA 2	3,2	Başarılı	4	Mükemmel
KA 3	2,6	İyi	2,5	İyi
KA 4	2	İyi	2	İyi
KA 1	3,2	Başarılı	3,37	Başarılı

Tablo 32'de görüldüğü üzere etkinlik sürecinde iki ailenin "iyi" iki ailenin ise "başarılı" olarak değerlendirildiği, etkinliklerden ortaya çıkan sanatsal çalışmaların alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucunda iki katılımcı ailenin "iyi" bir katılımcı ailenin "başarılı" bir katılımcı ailenin ise "mükemmel" bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı olduğu ve katılımcıların etkinlik kapsamında etkinlikte süreçte daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği ve ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda daha başarılı bulundukları söylenebilir.

4.1.3. Medya Sorgulamaları

Medya Sorgulamaları teması alt tema ve kodları Tablo 33'te görüldüğü gibidir. Dokuzuncu hafta etkinliği, bireysel etkinliklerden olan yenilenmiş sanat tarihi ve yine bireysel etkinliklerden olan altıncı hafta etkinliği güncel ve geleneksel imgeler etkinliklerinden oluşmaktadır. Etkinliklerin medya görüntülerini kendi yaşamları ile ilişkilendirerek sorgulayarak ve yorumlamaları, anlamaya çalışmaları ve sanatsal çalışmalar yoluyla bu sorgulamaları yansıtmaları amaçlanmıştır.

Tablo 33.

"Medya Sorgulamaları" Tema ve Kodları

	Tema	Medya Sorgulamaları	
Etkinlik	Alt tema	Süreç Teması	Sonuç Teması
6. Hafta Etkinliği *Güncel ve geleneksel imgeler*	Kodlar	Medya görüntülerini yansıtma	Süreç DPA
		Geleneksel sanat yansıması	Sonuç DPA
9. Hafta etkinliği *Yenilenmiş sanat tarihi*		Sanat tarihi eseri yorumu	Süreç DPA
		yeni duruma aktarımı	Sonuç DPA

4.1.3.1. Güncel ve Geleneksel İmgeler

Bu etkinlikte katılımcıların güncel dizi, reklam ve film görsellerini tartışarak geleneksel yöntemler ile nasıl ifade edebileceğinin, günümüzde insanlara ulaştırılmak istenen imgeler ile geçmişte uygulanan minyatür, tezhip ve hat gibi geleneksel sanatlarla insanlara ulaştırılmak istenen mesajların neler olduğunun, bu mesajların yıllar içinde ne gibi değişimlere uğradığının tartışılmasını sorgulamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Murat Palta'nın (Şekil 23) filmlerin önemli bulunduğu sahneleri minyatür şeklinde yeniden yorumladığı eserlerinden ve Matrakçı Nasuh, Nakkaş Nigari gibi minyatürcülerin eserlerinden yola çıkılmıştır. Bu nedenle medya sorgulamaları temasının alt temalarından olan "Güncel ve Geleneksel İmgeler", süreç teması "Medya görüntülerini yansıtma", "Geleneksel sanat yansıması" ve sonuç teması "Süreç DPA" ve "Sonuç DPA" olmak üzere dört koda indirgenmiş ve dördüncü hafta etkinliği bu doğrultuda irdelenmiştir. Bu etkinlik bireysel etkinliklerindendir. Bu bağlamda katılımcıların bireysel olarak karar almaları ve etkinlik temasına yönelik fikirlerini bağımsız bir şekilde sanatsal çalışmalarına yansıtmaları amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen etkinliğe 6 aile katılmıştır.

4.1.3.1.1. Süreç Teması

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Medya görüntülerini yansıtma"* ile ilgili farklı yorumlamalar yaptıkları ve güncel dizi, reklam ve film görsellerine yönelik geleneksel formlarda uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. EK 10. 6'da görüldüğü gibi Ç1a büyük karakterin merkezde oturduğu, çevresindeki daha küçük insanların ise dans ettiği ya da gösteriyi izlediği Abdülhamit Payitaht dizisini

yansıtmaya çalışmıştır. Ç1a dizide yer alan görüntüleri kullanmak yerine kendisi yeni bir düzenleme yaparak diziden bağımsız bir çalışma yürütmüş ve karakterleri benzetme kaygısı gütmemiştir. Ç6 ana karakter ile diğer karakterlerin sarayın bahçesinde olduğu Alice Harikalar Diyarında filmini yansıtmaya çalışmıştır. Ç6 izlediği film karakterlerini gördüğü şekliyle yansıtmaya çalışmıştır. Ç5 evin bahçesinde dizinin ana karakterlerinden ikisinin birlikte yer aldığı Benim Tatlı Yalanım dizisini yansıtmaya çalışmıştır. Ç5 izlediği dizinin önemli sahnelerinin bulunduğu mekanları ve önemli bazı sahneleri yansıtmaya çalışmış ancak dizi karakterini benzetme kaygısı gütmemiştir. Ç2 yazın sahilde eğlenen gençlerin bulunduğu Coca Cola reklamını yansıtmaya çalışmıştır. Ç2 izlediği reklamı çok sevdiği ve ona yaz aylarını hep hatırlattığı için deniz, mavi bir gökyüzü, yüzen bir genç kız ve büyük bir Coca Cola'nın yanında duran erkek çocuğu şeklinde benzetme kaygısı güderek yansıtmıştır. Ç4b Harry Potter, Hermione Granger, Basilisk ve uçan arabanın yer aldığı karakterler ile Harry Potter filmini yansıtmaya çalışmıştır. Ç4b filmin önemli gördüğü karakterlerini filmde yer almayan haliyle yeniden kurgulamıştır. E6 bütün aile üyelerini, ev ve bahçesini önem sırasına göre sıralayarak Yaprak Dökümü dizisini yansıtmaya çalışmıştır. E6 dizinin önemli karakterlerini ve dizinin başında yer alan ve önemli gördüğü ailenin İstanbul'a taşınmasını anlatan sahneyi bavullar ile yansıtmıştır. E1 bir yer sofrasının etrafında oturarak yemek yiyen insanların yer aldığı odayı tasvir ederek Kalk Gidelim dizisini yansıtmaya çalışmıştır. E1 dizi karakterlerinin önemli bir meseleyi konuşmak için toplandıkları ve yemek yedikleri sahneyi olduğu gibi yansıtmıştır. E4 izlediğinde çok etkilendiğini söylediği ve iki küçük çocuğun hayatta kalma mücadelesini anlatan Kefernahum filmini yansıtmaya çalışmıştır. E5 baş rolde bulunan iki küçük çocuğa benzetme kaygısı da güderek, filmde yer alan sahnelerden birinde bulunan olayın yaşandığı coğrafya, ev yapısı ve bir olay nedeniyle yerde yatan insanlarla yansıtmıştır. Ç1b ders anlatan bir öğretmen ve öğrencilerinin yer aldığı Öğretmen filmini yansıtmaya çalışmıştır. Ç1b öğretmen ve öğrencilerin ders yapma anını yansıtmıştır. E3 evlerinin bahçelerinde mutlu mesut yaşayan Şirinler filmini yansıtmaya çalışmıştır. E3 şirinlerin evlerini, Şirine'yi, Ressam Şirin'i ve Uykucu Şirin'i gündelik yaşamlarını gösteren bir sahneyi yansıtmıştır.



Şekil 55. Ç3, etkinlik sanat eseri (Katılımcının izniyle).

Şekil 55'te görüldüğü gibi Ç3'te Şirinler filmini yansıtmaya çalışmıştır. Bu sanatsal çalışmasında Gargamel'in kedisinin merkezde olduğu ve şirinlerin kaçmaması için başında beklerken, şirinlerin gizlice kaçtıkları sahneyi yansıtmıştır.

Şekil 56'te görüldüğü gibi Ç4a Harry Potter, Stranger Things ve Yüzüklerin Efendisi filmlerini bir arada yeniden yorumlamıştır. İzlediği iki film ve bir diziyi de çok sevdiğini ve sevdiği karakterlere yer vermek istediğini belirtmiştir. Bu çalışmada Harry Potter, asası elinde süpürgesiyle uçarken, Hermione ve Ron, Stranger Things dizisindeki kötü karakterli yaratıkla savaşmakta ve Yüzüklerin Efendisi filminden Legolas kötü karakterin yok edilmesi için yardım etmektedir. Yine sanatsal çalışmanın başka bir bölümünde Stranger Things dizinin bir sahnesinde yer alan iki karakterin plan yaptıkları sahneyi yansıtmıştır.



Şekil 56. Ç4a, etkinlik sanat eseri (Katılımcının izniyle).



Şekil 57. E2, etkinlik sanat eseri (Katılımcının izniyle).

E2 Şekil 57'de görülen sanatsal çalışma görselinde iki ana karakterin yer aldığı Yasak Elma dizisini yansıtmaya çalışmıştır. Sanatsal çalışmasında E2, dizinin içeriğinde bulunan entrika, üzüntü, iki başrol karakterini gözetleyen bir başka kadın gibi unsurları yansıtmıştır. Isırılmış elma, uzaklara giden başrol kızı yansıtan bir gemi, aşk iksiri gibi sembolleri de kullanmıştır.

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Geleneksel sanat yansıması"* ile ilgili katılımcıların bir kısmının minyatürü ve minyatürün yapılış felsefe ve yöntemlerini anlayarak yansıttığı, bazı katılımcıların ise daha önce yaptıkları gibi resimler yapmaya çalıştığı ancak minyatür etkisi yakalamaya çalıştıkları da gözlenmiştir. Ç1a büyük bir karakterin merkezde olduğu ve oturduğu, çevresindeki daha küçük insanların ise dans ettiği ya da gösteriyi izlediği bir minyatür ortaya koymuştur. Ç6 ana karakterin diğer karakterlerden filmdeki bazı sahnelerdeki gibi daha büyük olduğu, merkezde olduğu görülmektedir. Ç5 dizi karakterlerini merkeze almamış, karakterleri önemine göre daha büyük yansıtmamıştır bu bağlamda minyatür etkisi daha az hissedilmektedir. Ç2'nin reklamın ana kahramanı olan Coca Cola'yı daha büyük ve merkeze yerleştirdiği bunun dışında minyatür öğe ve kurallarını takip etmediği görülmektedir. Ç4b, Harry Potter filmini yorumlamış ve minyatür etkisini yansıtmak için bulutlar, Osmanlı mimari öğeleri kullanmıştır, ancak önemli figürlerin daha büyük ve baskın olması gibi unsurları kullanmamıştır. Ç1b gerçekleştirdiği sanatsal çalışmada minyatür etkisi yansıtmaya çalışmış ve öğretmen ve öğrencilerini Osmanlı dönemi kıyafetleriyle ve Osmanlı geleneklerine oturur vaziyette resmetmiştir. Ayrıca renk kullanımlarında minyatürlerde sıkça kullanılan parlak renklerden kullanmaya çalışmıştır. E4 önemli gördüğü figürleri

merkeze diğer karakterlerden büyük konumlandırmış ve perspektifi minyatürlerde kullanıldığı gibi uygulamaya çalışmıştır. E1 benzer öneme sahip olduğunu düşündüğü bütün katılımcıları aynı boyda yapmış ve çalışma alanının tamamını kaplayacak şekilde sofranın etrafına konumlandırmıştır, sarı ve yeşil tonlarını ağırlıklı olarak kullanmış ve minyatürlerde görülen perspektif özelliklerini yansıtmaya çalışmıştır. E3 sanat çalışmasında mavi ağırlıklı renkler kullanmış ve minyatür etkisini yansıtmak için şirinleri minyatür karakterlerine benzetmeye çalışmıştır. Ç3 de benzer bir şekilde mavi renkleri ağırlıklı olarak kullanmış ve minyatür etkisini yansıtmak için perspektif kullanımı ve karakterlerin minyatür karakterlerine benzemesi için çalışmıştır. Ç4a sanat çalışmasında karakterleri benzer büyüklüklerde yansıtmış, mavi renk ağırlıklı olarak kullanmıştır. E2 ise sanatsal çalışmasında sarı ağırlıklı renkler kullanmış ve ana karakterleri büyük ve merkeze yerleştirmiştir. Genel olarak katılımcıların sarı ve mavi renkleri tercih ettikleri ve ana karakterleri büyük bir şekilde resmin merkezine konumlandırdıkları ayrıca film dizi ya da reklamlarla ilgili önemli nesnelere de yer verdikleri görülmektedir.

4.1.3.1.2. Sonuç Teması

Katılımcıların etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesi için DPA kullanılmıştır. "Güncel ve Geleneksel İmgeler" etkinliğinde Tablo 34'te görüldüğü gibi süreçte katılımcıların konuyu algılayışlarının nasıl olduğu, Teknik ve tasarım açıdan nasıl davrandıkları, süreçte yaratıcı tavırları, sonuçta ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise konunun algılanışı, teknik ve tasarım başarıları ve yaratıcılıklarını yansıtma becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 34.

"Güncel ve Geleneksel İmgeler" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Bireysel Etkinlikler	6. Etkinlik Güncel ve Geleneksel İmgeler	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
		Teknik	Teknik
		Tasarım	Tasarım
		Yaratıcılık	Yaratıcılık

Tablo 34 incelendiğinde katılımcıların "Güncel ve Geleneksel İmgeler" etkinliği süreci ve sonucunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalara yönelik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen ortalama puanları ve puanlara karşılık gelen başarı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 35.

Katılımcıların "Güncel ve Geleneksel İmgeler" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri

6. Etkinlik	Süreç DPA		Sonuç DPA	
Katılımcılar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi
E6	2	İyi	2	İyi
Ç6	3	Başarılı	2,81	İyi
Ç5	2,87	İyi	2,87	İyi
Ç2	2,37	İyi	2,25	İyi
E2	2,25	İyi	2,31	İyi
Ç3	3,5	Başarılı	4	Mükemmel
E3	3,75	Başarılı	4	Mükemmel
Ç4a	3,12	Başarılı	3,18	Başarılı
Ç4b	2	İyi	2,06	İyi
E4	2,87	İyi	2,93	İyi
Ç1b	2,5	İyi	4	Mükemmel
Ç1a	2,75	İyi	4	Mükemmel
E1	3	Başarılı	4	Mükemmel

Tablo 35'te görüldüğü üzere etkinlik sürecinde sekiz katılımcının "iyi" beş katılımcının ise "başarılı" olarak değerlendirildiği, etkinliklerden ortaya çıkan sanatsal çalışmaların alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucunda yedi katılımcının "iyi" beş katılımcının "mükemmel" bir katılımcının ise "başarılı" bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından çoğunlukla iyi bulunduğu ve katılımcıların etkinlik kapsamında etkinlikte süreçte daha çok çaba sarf etmeleri gerektiği ve iyi bir süreç geçirmelerine rağmen uzmanların görüşlerine göre ortaya başarılı sanatsal çalışmaların çıkarıldığı söylenebilir.

4.1.3.2. Yenilenmiş Sanat Tarihi

Bu etkinlikte katılımcıların sanat tarihinde yer alan eserleri anlamaları ve güncel tartışmalarla günümüze uyarlayarak yeniden yorumlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Rönesans dönemi Flaman ressamların günümüzde de yaşanan benzer sahnelerin yer aldığı ancak dönemin özelliklerini yansıtan eserlerinden yola çıkılmıştır. Bu nedenle medya sorgulamaları temasının alt temalarından olan "Yenilenmiş Sanat Tarihi", süreç teması "Sanat tarihi eseri yeni duruma aktarım" ve sonuç teması "Süreç DPA" ve "Sonuç DPA" olmak üzere üç koda indirgenmiş ve dokuzuncu hafta etkinliği bu doğrultuda irdelenmiştir. Bu etkinlik bireysel etkinliklerindendir. Bu bağlamda katılımcıların bireysel olarak karar almaları ve etkinlik temasına yönelik fikirlerini bağımsız bir şekilde sanatsal çalışmalarına yansıtmaları amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen etkinliğe 6 aile katılmıştır.

4.1.3.2.1. Süreç Teması

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Sanat tarihi eseri yeni duruma aktarımı"* ile ilgili farklı yorumlara ve güncel yaşam uyarlamalarına ulaştıkları görülmektedir. Yeniden yorumlamalarda katılımcıların medyada sıkça gördükleri görüntüleri de düşünerek yeniden yorumlamaları gerçekleştirmeleri ve hâlâ benzer görüntülere mazur kalıp kalmadığımızı sorgulamaları istenmiştir. Etkinlik esnasında ilk hafta etkinliği olan "Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum" etkinliğinden aşina oldukları Rönesans Flaman ressamların eserleri incelendikten sonra bir eseri yeniden yorumlamalarının istendiği etkinlikte katılımcılar Lucas Cranach, Jan Gossaert, Quirijn Van Brekenkam, Bernhard Strigel ve Jan Van Eyck'ın eserlerini yeniden yorumlamışlardır.

Lucas Cranach'ın St. Catherine sunağı kapağında bulunan dini resmini Ç3 karmaşık bir dünyada karşılaşan iki kız çocuğun birbirine bir şeyler vermesi şeklinde, Ç1b bir bilgisayar mağazasında çalışmaya başlayan Versage giyimli kadının yeni bilgisayarını Adidas giyimli yeni çalışana vermesi şeklinde, E3 ise sokakta karşılaşan iki punk kadının birbirlerine elektronik ürünler vermesi şeklinde yeniden yorumlamıştır. Jan Gossaert'in bir tüccarın portresi eserini E2 özel bir bankada çalışan veznedarın müşterisi ile işlem yapması şeklinde, Ç4a ise yine özel bir bankada çalışan ve işlem yapan bir bankacı şeklinde yeniden yorumlamıştır. Quirijn Van Brekenkam iç mekânda bir aile eserini Yusuf Öz televizyon karşısında oturan ve televizyon izleyen bir aile şeklinde, E4 yine televizyonun merkezde olduğu çocukları ile ilgilenen bir anne ve uzanan bir babanın yer aldığı çekirdek aile

şeklinde, Ç2 ise şömine karşısında yemek yiyen bir ailenin yemeğe devam edenlerin etrafında yemek yedikten sonra oyun oynayan çocuklar şeklinde yeniden yorumlamıştır. Bernhard Strigel'in İmparator I. Maximilan ve ailesi eserini Ç5 televizyon karşısında maç izleyen bir aile portresi olarak yeniden yorumlarken, Jan Van Eyck'ın Arnolfinilerin evlilik töreni eserini E1 modern çağda televizyonlarda evlilik teklifinin yapıldığını düşündüğü şekilde ve Ç6 ise bir evde iki kişinin şık giyindikten sonra evlilik teklifi ritüelini yerine getirdikleri şeklinde yeniden yorumlamıştır.



Şekil 58. E1 etkinlik sanat eseri (Katılımcının izniyle).

Şekil 58'de görüldüğü gibi E1 Jan Van Eyck'ın Arnolfinilerin evlilik töreni eserini yeniden yorumlamıştır. Yeniden yorumunda özellikle 2000'li yıllarda medyada yansımaları görülen şekliyle nasıl evlilik teklifleri yapıldığını yansıtmaya çalışmıştır. Resimde bir erkek ayakta elinde bir tek taş yüzük tutarken oturan kadına evlilik teklif etmektedir. Kadının yüzü gülmektedir ve asıl esere gönderme yapmak için katılımcı bu anın tanığı olarak kendini oturur vaziyette aynadan yansıtarak resmetmiştir.



Şekil 59. Ç5 etkinlik sanat eseri (Katılımcının izniyle).

Şekil 59'de görüldüğü gibi Ç5 Bernhard Strigel'in İmparator I. Maximilan ve ailesi eserini bir ailenin toplu bir şekilde maç izleme etkinliklerini gösteren reklam görüntülerinden yola çıkmıştır. Resimde aile üyeleri I. Maximilian ve ailesi eserindeki ailelerin yerini, toplanıp bir televizyon karşısında eğlenen ve birlikte iletişim kurmanın azaldığı ailelerin yerini aldığı düşüncesini yansıtmıştır.



Şekil 60. E2 etkinlik sanat eseri (Katılımcının izniyle).

Şekil 60'ta görüldüğü gibi E2 Jan Gossaert'in bir tüccarın portresi eserini özel bir bankada paranın nasıl el değiştirdiğini, bankanın kullandığı renklerin ve reklam kampanyalarının ya da veznedarın arkasında bulunan çocukların resimlerinden oluşturulmuş bir projenin

insanları ne kadar etkilediğini yansıtmaya çalışmıştır. Resimde gülümseyen veznedar Jan Gossaert'in tüccarından daha samimidir ve paranız güvenli ellerde demektedir. Katılımcılar sanat tarihinde yer alan eserleri dönemi bağlamında inceledikten sonra konularını algılayıp yorumlayarak güncel yaşam biçimlerine dönüştürmüş ve medyada sıkça görülen sahnelerle yeniden yorumlamışlardır. Ayrıca çizim yapmaktan çok fazla hoşlanmayan katılımcıların, konuyu ilginç buldukları için eğlenerek çalıştıkları gözlenmiştir.

4.1.3.2.2. Sonuç Teması

Katılımcıların etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesi için DPA kullanılmıştır. "Yenilenmiş Sanat Tarihi" etkinliğinde Tablo 36'da görüldüğü gibi süreçte katılımcıların konuyu algılayışlarının nasıl olduğu, teknik ve tasarım açıdan nasıl davrandıkları, süreçte yaratıcı tavırları, sonuçta ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise konunun algılanışı, teknik, tasarım başarıları ve yaratıcılıklarını yansıtma becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 36.

"Yenilenmiş Sanat Tarihi" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Bireysel Etkinlikler	9. Etkinlik Yenilenmiş sanat tarihi	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
		Teknik	Teknik
		Tasarım	Tasarım
		Yaratıcılık	Yaratıcılık

Tablo 36 incelendiğinde katılımcıların "Yenilenmiş Sanat Tarihi" etkinliği süreci ve sonucunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalara yönelik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen ortalama puanları ve puanlara karşılık gelen başarı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 37.

Katılımcıların "Yenilenmiş Sanat Tarihi" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri

9. Etkinlik	Süreç DPA		Sonuç DPA	
Katılımcılar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi
Ç6	4	Mükemmel	3,62	Başarılı
Ç5	2,62	İyi	2,75	İyi
E2	3,5	Başarılı	3,5	Başarılı
Ç2	2,75	İyi	2,75	İyi
Ç3	3	Başarılı	2,75	İyi
E3	3,12	Başarılı	2,62	İyi
Ç4a	2	İyi	2,37	İyi
E4	2,25	İyi	2,37	İyi
E1	3,5	Başarılı	3,5	Başarılı
Ç1a	3	Başarılı	3,31	Başarılı
Ç1b	3,5	Başarılı	3,37	Başarılı

Tablo 37'de görüldüğü üzere etkinlik sürecinde dört katılımcının "iyi" altı katılımcının "başarılı" bir katılımcının ise "mükemmel" olarak değerlendirildiği, etkinliklerden ortaya çıkan sanatsal çalışmaların alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucunda altı katılımcının "iyi" dört katılımcının ise "başarılı" bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı olduğu ve katılımcıların etkinlik kapsamında etkinlikte süreçte daha başarılı olmalarına ve iyi bir efor sarf etmelerine karşın ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda daha az başarılı bulundukları söylenebilir.

4.1.4. Duygular

Duygular teması alt tema ve kodları Tablo 38'de görüldüğü gibidir. Yedinci hafta etkinliği, bireysel etkinliklerden olan fotoğrafın ardındaki hikâye ve onuncu hafta etkinliği, aile ortak etkinliklerinden olan gölgelerle oynamak etkinliklerinden oluşmaktadır. Etkinliklerin katılımcıların başka yaşamları ya da hikayeleri sorgulayarak ve yorumlayarak anlamaya çalışmaları ve sanatsal çalışmalar yoluyla bu sorgulamaları yansıtmaları amaçlanmıştır.

Tablo 38.

"Duygular" Tema ve Kodları

	Tema	Duygular	
Etkinlik	Alt tema	Süreç Teması	Sonuç Teması
7. Hafta Etkinliği *Fotoğrafın ardındaki hikâyeler*	Kodlar	Fotoğrafa bakarak hikâye yaratma	Süreç DPA
			Sonuç DPA
10. Hafta Etkinliği *Gölgelerle oynamak*		Hikâye yaratma-yansıtma	Süreç DPA
		Hikâye oynatma	Sonuç DPA

4.1.4.1. Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler

Bu etkinlikte katılımcıların tarihte yer eden önemli fotoğrafların arka planını sorgulaması ve insanların donmuş anlarının öncesi ve sonrası üzerine düşünmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Ara Güler (Şekil 25), Dorothea Lange (Şekil 26) ve Henri Carter-Bresson'un (Şekil 27) "O an fotoğrafı" sayılabilen ve tarihte iz bırakacak eserlerinden yola çıkılmıştır. Bu nedenle aile içi ilişkiler temasının alt temalarından olan "Fotoğrafın Ardındaki Hikâye", süreç teması "Fotoğrafa bakarak hikâye yaratma", sonuç teması "Süreç DPA" ve "Sonuç DPA" olmak üzere üç koda indirgenmiş ve dördüncü hafta etkinliği bu doğrultuda irdelenmiştir. Bu etkinlik bireysel etkinliklerindendir. Bu bağlamda katılımcıların bireysel olarak karar almaları ve etkinlik temasına yönelik fikirlerini bağımsız bir şekilde sanatsal çalışmalarına yansıtmaları amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen etkinliğe 5 aile katılmıştır.

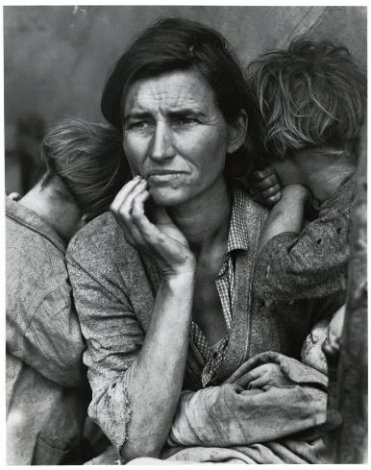
4.1.4.1.1. Süreç Teması

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Fotoğrafa bakarak hikâye yaratma"* ile ilgili farklı anlatımlara yöneldikleri, fotoğrafları okumaya çalışırken fotoğrafın sunmuş olduğu ipuçlarından da yola çıktıkları görülmüştür. Katılımcıların gördükleri fotoğraflar ile ilgili yaptıkları yorumlar Tablo 39, Tablo 40 ve Tablo 41'de gösterilmiştir. Katılımcıların bu etkinlikte çok keyif aldıkları, yaptıkları yorumların ve fotoğrafların gerçek hikayelerinin farkları ve bağlantıları üzerine etkinlik sonrasında fikir

alışverişleri olduğu görülmüştür. Katılımcılar gördükleri görüntülerin aslında ne kadar yanıltıcı olabileceğini, bazı görüntülere sadece bakıp geçildiğini ama görüntü hakkında daha fazla düşünmek ve araştırma yapmak gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Dorothea Lange'nin Kaliforniya'da çektiği fotoğraf, 1930'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşanan büyük ekonomik buhranında sokakta kalan yedi çocuklu bir ailenin yaşamına tanıklık etmektedir (Hacking, 2015, s. 311). Aile ile tesadüfen tanışan fotoğrafçı, göç etmek zorunda kalan bu çiftçi ailenin fotoğraflarını sadece 10 dakika içinde çekmiştir. Bir anlamda belge niteliği taşıyan Göçmen Anne fotoğrafı o dönemin, insanlar üzerindeki etkisini çok iyi yansıtan ve yaşanan dönemin sorunlarını anlatan simgeleşmiş fotoğraflarından biri haline gelmiştir. Tablo 39'da görüldüğü gibi katılımcılar genelde bu fotoğrafın 1940 ve sonrası savaş zamanı, bir mülteci kampında, bir evde ya da Avrupa'nın bir yerlerinde bir anne çocuklarının sefaletini izleyiciye gösterdiğini söylemiştir. Bunun dışında katılımcıların bir kısmı fotoğrafın işsizlik ve parasızlıktan kaynaklanan sıkıntıları olan bir aileyi gösterdiğini söylerken bir katılımcı bir adam ve iki kızının şarkı ve dansa hazırlandığını düşündüğünü belirtmiştir.

Tablo 39.

Dorothea Lange, "Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler" Etkinlik Yaprağı 1. Fotoğraf Analizi



Fotoğraf ne zaman çekildi	Fotoğraf nerede çekildi	Fotoğraftakiler kimdir	Fotoğrafın hikayesi nedir
1980'ler	Mülteci kampı	Anne ve çocukları	Savaştan kaçma
1970'ler	Avrupa		Deprem
1940'lar	Bir ev	Savaş gazisi asker	Nazi kampındaki kişiler
Osmanlı dönemi	Şehir		Savaş zamanı çaresizliği
2. Dünya Savaşı	Stüdyo	Bir adam iki kız	İşten eve dönüş
Bosna Hersek savaşı	Dağın ortasında bir ev	Anne baba ve çocuklar	Parasızlıktan aileye bakamama
1900'ler			Savaş sonrasını düşünme
			Şarkı ve dans çalışması

Zamanının en önemli fotoğrafçılarından olan Henry Cartier-Bresson'un 1932 yılında çektiği St. Lazare Garı'nın Arkasında, Paris isimli fotoğrafı, o dönemde çekilmiş sürrealizm bağlamında mümkün olan estetik riskleri göz önünde bulunduran, dikkat çeken bir düzen ve beklenmedik kompozisyon gerilimleriyle insanları şaşırtan bir fotoğraf olmuştur. Zıplayan bir adamın silüetinin ve gölgesinin göründüğü fotoğrafta hareket, arka planda yer alan sirk posterinde sıçrayan figürle tekrar edilir. Fotoğrafçı bu tip benzerlikleri

yakalamakta ustadır ve anlık yakaladığı fotoğraf karesinin anlık gelişiminin yanında önceden düşünce süzgecinden de geçirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda Cartier-Bresson rastlantısal, doğal ve planlanmış bir bakış getirmiştir fotoğrafa (Hacking, 2015). Tablo 40'ta görüldüğü gibi katılımcılar iki erkeğin ya da iki yabancının eski bir şehirde, İngiltere'de ya da tiyatro bahçesinde farklı tarih aralıklarında yağmuru izlediği, yağmurdan kaçtığı ya da yağmurlu havada poz verdiklerini izleyiciye gösterdiğini söylemişlerdir.

Tablo 40.

Henri Cartier- Bresson, "Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler" Etkinliği 2. Fotoğraf Analizi



Fotoğraf ne zaman çekildi	Fotoğraf nerede çekildi	Fotoğraftakiler kimdir	Fotoğrafın hikayesi nedir
1760'lar	İngiltere	İki yabancı	Poz verme
1900'ler	Eski bir şehir	İki erkek	Yağmurda gezme
1960'lar	Tiyatro bahçesi		Yağmuru izleme-bekleme

Ara Güler 1958 yılında bir röportajdan dönerken yolunu kaybederek şans eseri Geyre köyüne gitmiştir. Akşam saatlerinde vardığı köyde gittiği kahvehanede gördüğü manzara fotoğrafçıyı şaşırtmış ve ertesi gün gündüz gözüyle gördüğünde ise kerpiç evlerin sonradan eklenmiş taşıyıcı kolonlarından, köy meydanında üzümden şıra yapmak için kullanılan lahitlere, her tarafın tarihi eserlerle dolu olduğunu görmüştür. Geyre köyünün sakinleri

tarafından doğallıkla benimsenmiş olan sütunlar, sütun başlıkları, heykeller, rölyefler yaşamın içinde doğal yapı taşları olarak kullanılmıştır yıllarca. Ara Güler'de bu ana tanık olmanın heyecanıyla, köy sakinlerinin fotoğraflarını çekmiş ve National Geographic dergisinde yayımlayarak Afrodisias antik kentinde kazıların başlanmasına öncülük etmiştir. (Akoğlu, 2019). Fotoğrafları çekilen köylülerin hayatları bir daha aynı olmamış, kazılar başladıktan sonra köyleri yakın bir alana taşınmış ve köylülerin bir kısmı arkeolojik kazıda çalışmaya başlamıştır. Tablo 41'de yer alan bu fotoğrafa yönelik katılımcılar genellikle iki yaşlı adamın, iki arkadaşın ya da köyün ileri gelenlerinin 1900'lü yıllardan sonra bir köyde ya da kasabada sohbet etmek, önemli meseleler ile ilgilenmek için bir araya geldiklerini izleyiciye gösterdiğini söylemişlerdir.

Tablo 41.

Ara Güler, "Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler" Etkinliği 3. Fotoğraf Analizi



Fotoğraf ne zaman çekildi	Fotoğraf nerede çekildi	Fotoğraftakiler kimdir	Fotoğrafın hikayesi nedir
1880'ler	Bir köy	İki arkadaş	Muhabbet etme
1900'ler	Eski bir köy	İki yaşlı adam	Dedikodu yapma
1950-60'lar	Kasaba	Köyün ileri gelenleri	Çocuklarını evliliğe hazırlama
1980'ler			Önemli meseleleri tartışma
			Köyü susuzluktan kurtarma

EK 10. 7'de görüldüğü gibi katılımcılar fotoğraf çekilmeden öncesi, sonrası ve fotoğraf makinasının ölümsüzleştirdiği "o an"ı görseli okuyarak yorumlama çalışmışlardır. Bu bağlamda yaratıcı hikayeler oluşturmuş ve fotoğrafların öncesini ve sonrasını ayrıntılı bir şekilde hikayeleştirerek yansıtmaya çalışmışlardır.

4.1.4.1.2. Sonuç Teması

Katılımcıların etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesi için DPA kullanılmıştır. "Fotoğrafın Ardındaki Hikayeler" etkinliğinde Tablo 42'de görüldüğü gibi süreçte katılımcıların konuyu algılayışlarının nasıl olduğu ve süreçte yaratıcı tavırları, sonuçta ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise konunun algılanışı ve yaratıcılıklarını yansıtma becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 42.

"Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Bireysel Etkinlikler	7. Etkinlik	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
	Fotoğrafın ardındaki hikâyeler	Yaratıcılık	Yaratıcılık

Tablo 42 incelendiğinde katılımcıların "Fotoğrafın Ardındaki Hikayeler" etkinliği süreci ve sonucunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalara yönelik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen ortalama puanları ve puanlara karşılık gelen başarı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 43.

Katılımcıların "Fotoğrafın Ardındaki Hikâyeler" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri

7. Etkinlik	Süreç DPA		Sonuç DPA	
Katılımcılar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi
Ç6	3	Başarılı	3	Başarılı
E6	2,5	İyi	2,25	İyi
E5	2,5	İyi	2,37	İyi
Ç5	2	İyi	2	İyi
Ç3	2,75	İyi	2,62	İyi
E3	3	Başarılı	3	Başarılı
Ç4b	3	Başarılı	3	Başarılı
Ç4a	1,75	Geliştirilmeli	1,5	Geliştirilmeli
E4	3,25	Başarılı	3,37	Başarılı
Ç1b	3	Başarılı	3,25	Başarılı
Ç1a	3,25	Başarılı	3,37	Başarılı
E1	3	Başarılı	3	Başarılı

Tablo 43'te görüldüğü üzere etkinlik sürecinde dört katılımcının "iyi" yedi katılımcının "başarılı" bir katılımcının ise "geliştirilmeli" olarak değerlendirildiği, etkinliklerden ortaya çıkan sanatsal çalışmaların alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucunda beş katılımcının "iyi" beş katılımcının "başarılı" bir katılımcının ise "geliştirilmeli" bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle uzmanların etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı olduğunu ve katılımcıların etkinlik kapsamında etkinlikte süreçte ve ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda genel olarak başarılı bulduklarını, bir katılımcının ise etkinliğe dahil olma ve ürün ortaya koyma noktasında bu etkinlik için biraz daha çaba sarf etmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

4.1.4.2. Gölgelerle Oynamak

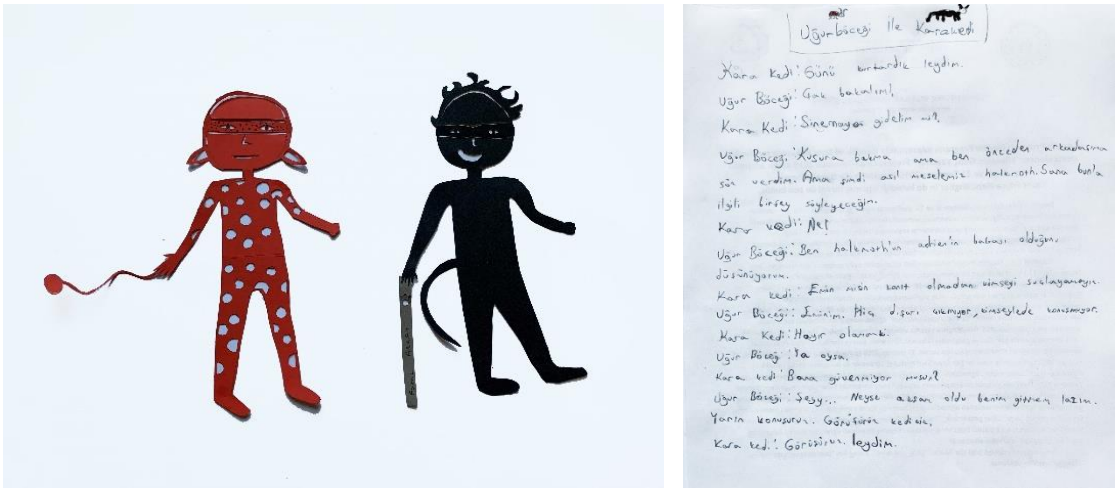
Bu etkinlikte siluetler kullanarak tanımlanabilir bireysel duygu dünyalarını ifade etmek yerine insan tipolojilerinin yaratılması, bireysel duygular yerine duruma odaklanarak

tarafsız bakabilme ve geleneksel sanatlardan gölge oyunlarının anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla dünya genelinde geleneksel gölge oyunlarından ve özellikle Kara Walker'ın (Şekil 30) ayrımcılık, kadın hakları ve ırkçılık gibi sorunlara bakış açısını geleneksel sanatları kullanarak nasıl yansıttığını gösteren eserlerinden yola çıkılmıştır. Bu nedenle aile içi ilişkiler temasının alt temalarından olan "Gölgelerle Oynamak", süreç teması "Hikâye yaratma-yansıtma", "Hikâye oynatma" ve sonuç teması "Süreç DPA" ve "Sonuç DPA" olmak üzere dört koda indirgenmiş ve dördüncü hafta etkinliği bu doğrultuda irdelenmiştir. Bu etkinlik aile ortak etkinliklerindendir. Etkinlik bu bağlamda, katılımcıların aileleri ile etkileşim halinde olmaları ve ortak kararlar alarak birlikte etkinlik sürecini tamamlamalarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliğe 6 aile katılmıştır.

4.1.4.2.1. Süreç Teması

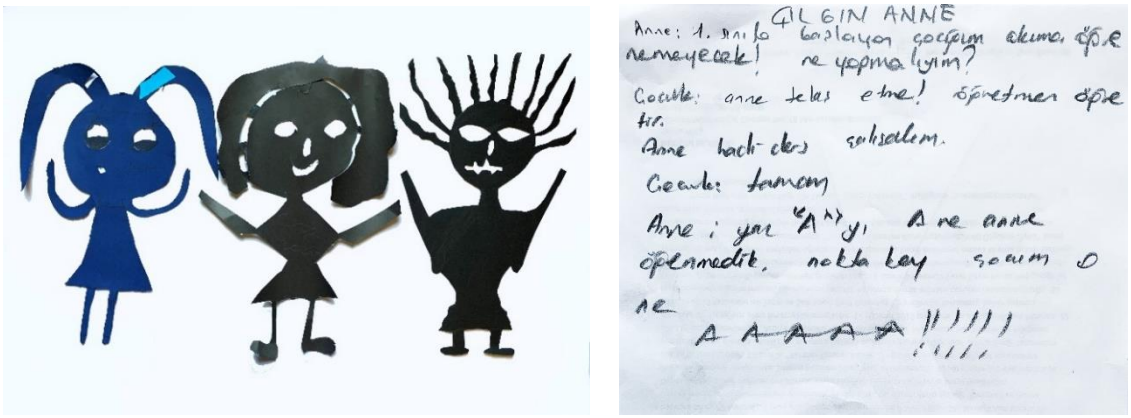
Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Hikâye yaratma-yansıtma"* ile ilgili oluşturdukları hikayeleri etkili bir şekilde oynatmak için gereken karakterleri yarattıkları ve bu karakterleri gölge oyunu oynatacak şekilde tasarladıkları görülmektedir. KA 1 çınar ağacı ile sarmaşığın hikayesini yazmıştır, bunu yansıtmak amacıyla EK 10. 10'da görülen yeşil dalları olan büyük bir çınar ağacı ve karmaşık dalları olan bir sarmaşık yapmışlardır. Sarmaşığın hırsları yüzünden çok uzaması sonucu diğer bitkiler ile dalga geçmesi ve bir fırtınada kırıldıktan sonra son anda çınar ağacına tutunması ve çınar ağacının sarmaşığı kabul ederek hırslı olunmaması gerektiğine dair öğüdü ile hikâye bitmektedir. KA 4 dayılarının daha önce kendilerine anlattığı bir hikâyeyi kendilerine göre değiştirerek yeniden yazmışladır. Yeniden yazdıkları hikâyede Murat isimli çocuk köyüne doğru giderken farklı hayvanlarla karşılaşmış ve bir hayvan kendisinden bir şeyler isteyince bunu gören diğer hayvanlar da sırayla kendisinden yardım istemişlerdir, sonunda karşısına çıkan bir ayı da kendisini yemek istemiş ve Murat bunu da kabul etmek zorunda kalmıştır, hikayeleri iyilikten maraz doğacağı yönündeki öğüt ile bitmektedir. Bu bağlamda Murat isimli köylüyü, arıları, keçiyi, köpeği ve ayıyı tasarlayarak perde arkasında oynatılabilir hale getirmişlerdir. KA 5 iki kişi arasında geçen sıradan bir diyaloğu hikayeleştirmiştir. Bunu gerçekleştirmek amacıyla iki karakter tasarlayarak perde arkasında oynatılabilir hale getirmişlerdir. İki karakter eğlence parkına gitmek hakkında sohbet ederek planlar yaparlar.

KA 6 Şekil 61'de görüldüğü gibi Uğur böceği ile kara kedi çizgi filminin karakterlerine bir hikâye yazmışlardır, bu doğrultuda iki karakteri orijinallerine benzetme kaygısı güderek tasarlamış ve perdenin arkasından oynatılabilir hale getirmişlerdir. Hikâyede Leydi Uğur Böceği'nin bazı şüpheleri vardır ve Kara Kedi, Leydi Uğur Böceği'nin şüphelerinin yersiz olduğunu söylemektedir.

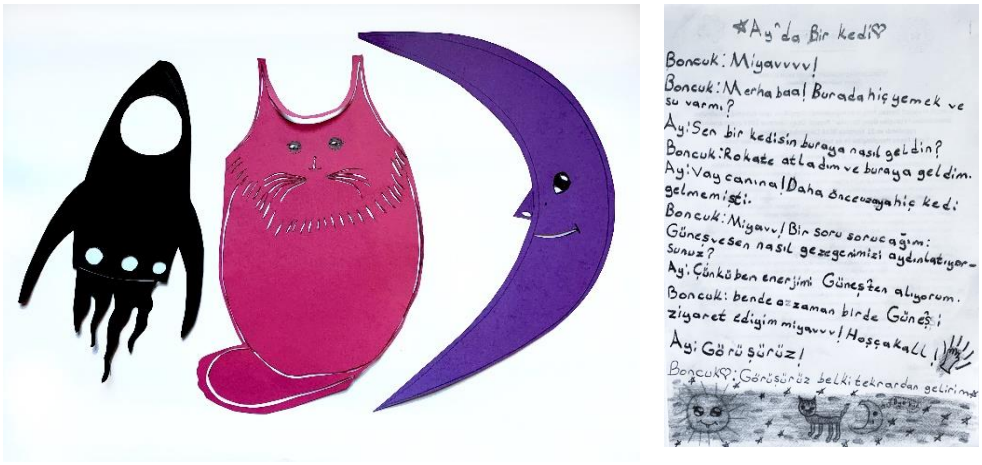


Şekil 61. KA 6'nın sanat eseri (Katılımcıların izniyle).

KA 2 Şekil 62'de görüldüğü gibi çılgın anne hikayesini yazmışlardır, bu doğrultuda hikayelerini en iyi yansıtacak karakterleri yaratarak tasarlamış ve perdenin arkasından oynatılabilir hale getirmişlerdir. Hikâyede sevimli bir kız çocuğu ve annesi arasında geçen ve annenin çocuğuna ders anlattığı bir diyalog vardır. Annesine sorular soran çocuğa annesi başlarda düzgün cevaplar verse de çocuğun aynı şeyleri sürekli sormasıyla annesi "AAAAAA" diyerek çıldırmıştır.



Şekil 62. KA 2'nin sanat eseri (Katılımcıların izniyle).



Şekil 63. KA 3'ün sanat eseri (Katılımcıların izniyle).

KA 3 Şekil 63'te görüldüğü gibi Ay'a giden bir kedi hikayesi oluşturmuşlardır, bu doğrultuda hikayelerini en iyi yansıtacak karakterleri yaratarak tasarlamış ve perdenin arkasından oynatılabilir hale getirmişlerdir. Hikâyede aya gitmek isteyen kedi boncuğun roketle aya gitmesi sonrasında ay ile aralarında geçen diyaloglar yer almaktadır. Ay ilk kez bir kedinin kendisini ziyaret ettiğini söylerken boncuk ay ile ilgili sorular sorar.

Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte *"Hikaye Oynatma"* ile ilgili katılımcıların belli bir plan çerçevesinde ve önemseyerek hikayelerini sırayla oynattıkları görülmüştür. Tüm katılımcılar hikâyeyi oynatmada bir görev almışlardır. Katılımcıların bir kısmı hikâye oynatırken utanmış ve ikinci defa oynattıklarında daha rahat hareket etmişlerdir. Daha önce izlenen gölge oyunlarında yer alan ses oyunları da yapılmaya çalışmış, seslerine teatral bir hava vermeye çalışmışlardır.

4.1.4.2.2. Sonuç Teması

Katılımcıların etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalarının değerlendirilmesi için DPA kullanılmıştır. "Gölgelerle Oynamak" etkinliğinde Tablo 44'te görüldüğü gibi süreçte katılımcıların konuyu algılayışlarının nasıl olduğu, teknik ve tasarım açıdan nasıl davrandıkları, süreçte yaratıcı tavırları ortak çalışma yürütme yönelik tavırları, sonuçta ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise konunun algılanışı, teknik ve tasarım başarıları ve yaratıcılıklarını yansıtma becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 44.

"Gölgelerle Oynamak" Etkinliği DPA Süreç ve Sonuç Değerlendirme Ölçütleri

Etkinlik Türü	Etkinlik	Süreç DPA Ölçütleri	Sonuç DPA Ölçütleri
Aile Ortak Etkinlikleri	10. Etkinlik Gölgelerle oynamak	Konunun Algılanışı	Konunun Algılanışı
		Teknik	Teknik
		Tasarım	Tasarım
		Yaratıcılık	Yaratıcılık
		Ortak Çalışma Yürütme	-

Tablo 44 incelendiğinde katılımcı ailelerin "Gölgelerle Oynamak" etkinliği süreci ve sonucunda ortaya çıkan sanatsal çalışmalara yönelik dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen ortalama puanları ve puanlara karşılık gelen başarı düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 45.

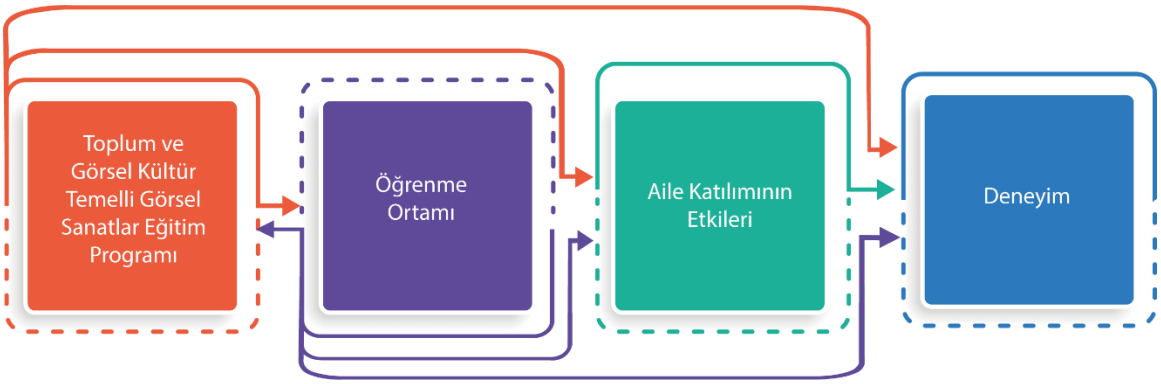
Katılımcıların "Gölgelerle Oynamak" Etkinliği Süreç ve Sonuç Başarı Düzeyleri

10. Etkinlik	Süreç DPA		Sonuç DPA	
Katılımcılar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi	Ortalama Puan	Başarı Düzeyi
KA 6	3,9	Başarılı	3,62	Başarılı
KA 5	2,5	İyi	2,31	İyi
KA 2	2,6	İyi	3,93	Başarılı
KA 3	3,6	Başarılı	3,81	Başarılı
KA 4	3	Başarılı	2,93	İyi
KA 1	2,4	İyi	3,31	Başarılı

Tablo 45'te görüldüğü üzere etkinlik sürecinde üç ailenin "iyi" üç ailenin ise "başarılı" olarak değerlendirildiği, etkinliklerden ortaya çıkan sanatsal çalışmaların alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucunda iki katılımcı ailenin "iyi" dört katılımcı ailenin ise "başarılı" bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı olduğu ve katılımcıların etkinlik kapsamında etkinlikte süreçte başarılı olmalarına karşın ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda daha başarılı bulundukları söylenebilir.

4.2. Katılımcı Çocuk ve Ebeveynlerin Uygulanan Görsel Kültür Temelli Yaygın Görsel Sanatlar Eğitimi Programına Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı; "Katılımcı çocukların ve ebeveynlerin okul dışı ortamda gerçekleştirilen görsel kültür temelli yaygın görsel sanatlar eğitimi programının uygulama süreci ve ortamı hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusu ile ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt amacı çözümlemek üzere katılımcı çocuklar, katılımcı ve katılımcı olmayan ebeveynler ile yapılan görüşmeler "Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı", "Deneyim", "Aile katılımının etkileri" ve "Öğrenme ortamı" olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar nitel veri analizlerinden içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu temalar arasındaki ilişki Şekil 64'te sunulmuştur. Geliştirilen toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı sürecin başlangıcı olması ve tüm süreçleri etkilemesi nedeniyle en önemli temalardan biridir. Öğrenme ortamı da eğitim programını ve aile katılımının etkilerini ve deneyimi doğrudan etkilemektedir. Aile katılımının etkileri ise deneyimi etkileyen unsurlardandır.



Şekil 64. Ortaya çıkan temaların ilişkisi.

4.2.1. Toplum ve Görsel Kültür Temelli Görsel Sanatlar Eğitim Programı Teması

Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programı temasına yönelik "*Sanatsal boyut, gelecekte katılım, değerlendirme*" alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 46'da görüldüğü gibi sanatsal boyut alt teması sanatsal bilgiden alınan keyif, sanatçıların etkisi, örgün eğitimden farkı, teknik boyutu ve görsel kültür etkisi olmak üzere beş kaegoriden oluşmaktadır. Gelecekte katılım alt teması ile ilgili olumlu yönde tavsiye, zorluklar ve aile katılım arzusu olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Değerlendirme alt teması ise

eğitsel gelişim dosyası (EGD) kategorisinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda katılımcı ebeveyn ve katılımcı çocukların görüşmelerinden kırk yedi koda ulaşılmıştır.

Tablo 46.

Toplum ve Görsel Kültür Temelli Görsel Sanatlar Eğitim Programı Teması, Alt Tema, Kategori ve Kodları

Tema	Alt Tema	Kategoriler	Kodlar	
			Katılımcı ebeveyn	Katılımcı çocuk
Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar	Sanatsal Boyut	Sanatsal bilgiden alınan keyif	• Sanatsal çeşitliliği keşfetme • Sanatla karşılaşmaktan duyulan mutluluk	• Sanatsal öğrenme deneyimi yaşama • Sanatsal öğrenmenin tüm yönlerine ilgi • Sanattan alınan keyfi yaşama
		Sanatçıların etkisi	• Sanatsal yaratma sürecini keşfetme • Sanatçının sorunları yansıtma biçimlerini keşfetme	Olumlu • Sanatçılar ile empati yapma • Sanatsal yaratma sürecini keşfetme Olumsuz • Sanatçı ve eserini sevmeme
		Örgün eğitimden farkı		• İlgi çekici etkinlikler • Farklı ilgi alanlarına hitap • Okuldaki etkinlikleri sorgulama imkânı • Sanatçılar hakkında konuşma
		Teknik boyutu	Olumlu • Teknik çeşitlilik • Etkili program tasarımı • Etkinliklerin farklı ilgi alanlarına hitap etmesi • Görsel sanatların diğer disiplinlerle bağlantılarını keşfetme	Olumlu • Teknik çeşitlilik
			Olumsuz • Teknik kazalar	Olumsuz • Teknik zorluklardan rahatsızlık • Çizim gerektiren etkinliklerden rahatsızlık

eğitimi programı		Görsel kültür etkisi	• Görsel imgelerin kendi üzerindeki etkisini düşünme • Görsel imgelerin altında yatan anlamları fark etme	• Görseller üzerine düşünme • Zihinde canlandırma
	Gelecekte Katılım	Olumlu yönde tavsiye	• Sanatsal ve kültürel gelişim • Terapi etkisi • Birlikte kaliteli zaman	• Aile ile kaliteli zaman • Aile ile iletişim • Keyifli öğrenme ortamı • Deneyim zenginliği
		Zorluklar	• Çalışma şartları • Eşin isteksizliği • Çocukların sabırsızlığı • Zaman ayırmak için fedakârlık gerekmesi • İsteksizlik	• Çalışma şartları • Ailenin katılım isteksizliği • Eğitime dair isteksizlik
		Ailenin birlikte katılım arzusu	Katılmaya istekli 6 • Bakış açısını geliştirme • Yeni deneyimler	
	Değerlendirme	Eğitsel Gelişim Dosyası (EGD)	• Çocukların becerilerini yansıtan • Gelişimi gözlemlemeyi sağlayan • Katılımcıların kendi potansiyellerini görmelerini sağlayan • Öğrenilenleri gözden geçirmeyi sağlayan	

Sanatsal Boyut alt teması "Sanatsal bilgiden alınan keyif, Sanatçıların etkisi, Örgün eğitimden farkı, Teknik boyutu ve Görsel kültür etkisi" olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır.

Katılımcı ebeveynlerin "*Sanatsal bilgiden alınan keyif"* kategorisindeki cevaplar "Sanatsal çeşitliliği keşfetme ve Sanatla karşılaşmaktan duyulan mutluluk" olarak kodlanmıştır. Katılımcı ebeveynler toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının sanatsal boyutuna yönelik sanatın farklı boyutlarını keşfettiklerini, sanatın sadece resim yapmaktan ibaret olmadığını fark ettiklerini söylemişlerdir. Sanatsal çeşitliliği keşfetmenin katılımcıların kendi ilgi alanlarına yönelik sanat eserleriyle karşılaşmalarına imkân sağladığı için sanatla karşılaşmaktan keyif aldıklarını ve bu nedenle sanatsal öğrenmenin

tüm yönlerine ilgi duymaya başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E6 *sanatsal çeşitliliği keşfetmek* ile ilgili "Görmediğim bir şey olduğu iş için ilginç geldi hiç öyle fotoğraf görmedim mesela 12 senedir Denizli'deyim ama hiç öyle bir fotoğraf görmedim." (EG- st. 267-268) demiştir. E3 *sanatsal çeşitliliği keşfetmek* ile ilgili "…sadece resim defteri ve resim defteri üzerinden giden resim dersleri olurdu…. burada sanatın ya da görsel sanatlar olduğunu anladım yani resim olmadığını sadece resimden ibaret olmadığını…çok geniş bir alanmış onu fark ettik." EG- st. 293-295) demiştir. E4 *sanatsal çeşitliliği keşfetmek* ile ilgili "…burada sadece resimde yok hani resim sadece bir resim dersi var okulda, fotoğraftır işte minyatürdür bir sürü şey gördük o yüzden çok daha farklı okulda böyle şeyler görmedik." (EG- st. 297-298) demiştir. E3 *Sanatla karşılaşmaktan duyulan mutluluk* ile ilgili "…Hiç tanımadığım bilmediğim kişiler öğrendim. Öğrenme heyecanı uyandı ben de işte bunu da öğreniyorum biliyorum gibi. Evet sonrasında da sanki ödev gibi hissettim a falan bunu öğrenmiştik görünce tanıyınca çok mutlu oluyor insan bilince." (EG- st.262-264) demiştir.

Katılımcı çocukların "*Sanatsal bilgiden alınan keyif"* kategorisi altında yer alan cevaplar ise "Sanatsal öğrenme deneyimi yaşama, Sanatsal öğrenmenin tüm yönlerine ilgi, Sanattan alınan keyfi yaşama" şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğine çocukların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının sanatsal boyutuna yönelik ilk kez farklı boyutlarıyla sanatı ve sanatla öğrenmeyi keşfettiklerini söylemişlerdir. Katılımcıların örgün eğitimde gördükleri görsel sanatlar dersinden farklı bir şekilde eğitim almaları, ders notuna yönelik kaygıdan uzaklaşmaları sanattan keyif almalarına olanak sağlamıştır. Ayrıca farklı görsel sanatlar etkinlikleri gerçekleştirmeleri ve örgün eğitimde gördükleri örneklerden daha fazla örnek görmeleri katılımcıların sanatsal öğrenmeye yönelik ilgilerini de artırmıştır. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> Ç1a *Sanatsal öğrenme deneyimi yaşama* ile ilgili "…çoğu insan Instagram'da Facebook'ta geziniyor bunun yerine sanatsal yazınsal böyle etkinliklere katılabilirler…" (ÇG- st. 178-179), Ç4b ise "…bir sürü sanatçı öğreniyorum bilmediğim farklı teknikler deniyoruz…" (ÇG- st. 187) demiştir. Ç1b *Sanatsal öğrenmenin tüm yönlerine ilgi* ile ilgili "…okuldaki derste tek normal resim

yapıyorsun resimdeki gerçeği anlatmıyorlar ama burada resimdeki sanatın gerçeklerini anlattıkları için buradaki şey bana daha çok bilgiler kazandırdı." (ÇG-st. 55-57) demiştir. Ç6 *Sanattan alınan keyfi yaşama ile ilgili* "İyi hissettirdi keyif aldım gelebilirim yani her gün serbest zamanımda var yani evde sıkılıyorum" (ÇG-st. 14), Ç2 ise "Yani çok eğlenceliydi benim hoşuma gitti… Normalde her şeyi sevdim…" (ÇG- st. 17) demiştir.

Veriler genel olarak incelendiğinde katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programı ile sanatla daha önce hiç görmedikleri şekilde karşılaşmalarının sanata dair algılarını değiştirdiği, ayrıca sanattan ve sanat aracılığı ile yapılan etkinliklerden daha fazla zevk almaya başladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcı ebeveynlerin "*Sanatçıların etkisi"* kategorisi altında verdiği cevaplar "Sanatsal yaratma sürecini keşfetme ve Sanatçının sorunları yansıtma biçimlerini keşfetme" olarak kodlanmıştır. Katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programında kullanılan sanat tarihinden eserler, güncel sanatçılar, geleneksel sanatlar ve günümüze yansımalarına yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcılar gerçekleştirilen etkinliklerden sonra sanatçıları anlamaya başladıklarını, bir sanatçının eserini yaratırken neler yaşamış olabileceğini, neler düşündüklerini ve amaçlarının neler olabileceğini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Sanatçıların günümüzde kavramlardan nasıl yola çıktıklarını ve bu kavramları toplumlara bir şeyler anlamak için nasıl kullandıklarını fark ettiklerini ve anlatmak istedikleri sorunları ele alış biçimleri üzerine ilk defa düşündüklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda sanatçıları daha iyi anladıklarına ve aslında yaptıkları şeylerin ne kadar değerli olduğuna dair görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

E1 *sanatsal yaratma sürecini keşfetmek* ile ilgili "…gösterdiğiniz sanatçıları olsun onların yaptığı eserler olsun onlar çok farklı olunca demek ki sanatın daha çok çeşitli alanlarda görebiliyoruz yani işte dediğim gibi bu ders bana buna faydası oldu." (EG- st. 237-238). E2 *sanatsal yaratma sürecini keşfetmek* ile ilgili "…insanların neler yaptığını ne kadar emek harcadığını gördük. Bir resmin öyle basit bir şey olmadığını öğrendik yani insanların binlerce liraya sattığı tabloların aslında ne kadar değerli olduğunu ne kadar emek harcandığını üretildiğini düşündüğünü gördük o yüzden güzeldi." (EG-st. 256-258) demiştir. E1 *Sanatçının sorunları yansıtma biçimlerini keşfetme* ile ilgili "hayatın kendi içinden çıkan

kendine göre bir dünya yaratıp bunu çizgiye veya daha farklı bir şekilde bizlere gösteriyorlar. Bir problemleri var yaşadıkları içinde bulundukları ortamdan kaynaklanıyor bence." (EG- st. 259-261) demiştir.

Katılımcı çocukların "*Sanatçıların etkisi"* kategorisi altında verdikleri olumlu cevaplar "Sanatçılar ile empati yapma, Sanatsal yaratma sürecini keşfetme", olumsuz cevaplar ise "Sanatçı ve eserini sevmeme" olarak kodlanmıştır. Katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programında kullanılan sanat tarihinden eserler, güncel sanatçılar, geleneksel sanatlar ve günümüze yansımalarına yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri olumlu cevaplarla, katılımcı ebeveynler gibi gerçekleştirilen etkinliklerden sonra sanatçıları anlamaya başladıklarını, bir sanatçının eserini yaratırken neler yaşamış olabileceğini, neler düşündüklerini ve amaçlarının neler olabileceğini daha iyi anladıklarını ifade etmiş ve etkinlikler sonunda sanatçılarla empati yapabildiklerini söylemişlerdir. Yine benzer bir şekilde bir sanat eserinin nasıl ortaya çıktığını, hangi aşamalardan geçtiğini ve bu bağlamda ne kadar değerli olduklarını da keşfettiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı çocuk verdiği olumsuz cevapta ise bazı sanatçıların biçimsel kurgularını beğenmediğini söylemiştir. Sanatçıların farklı renkler ve figürler kullanmasının kendileri için daha faydalı olacağını ve hatta bazen sıkıcı eserler ürettiklerini düşündüğünü belirtmiştir. Katılımcı çocukların bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ç1b *Sanatçılar ile empati yapma* ile ilgili "…keşke bizde onlar gibi olsaydık diye düşünüyorum aslında onlar bize yol gösteriyor gibi düşünüyorum lidermiş gibi onlar gibi olmak isterim yani bize bir şeyler anlatmak istemişler." (ÇG- st. 24-25) Ç4a ise "o kadar ilginç onların hakkında bu kadar ilginç şey bilmiyordum öğrendim iyi oldu. Ressamları öyle yapıp geçiyorlar diye biliyoruz" (ÇG- st. 29-30) demiştir. Ç4b *Sanatsal yaratma sürecini keşfetme* ile ilgili "…etkinliği beklerken etkinlik yapmak istediğim zamanlarda sıkılıyordum…etkinlik yapmak istemediğim zamanlarda da dinlemeyi sevdim." (ÇG- st. 34-36) Ç1a ise "…sanatçılar boş işlerle uğraşmıyorlar insanlığın yararına olan şeylerle uğraşıyorlar yani bu benim tuhafıma gitti…" (ÇG- st. 179-180) demiştir. Ç2 olumsuz olan *Sanatçı ve eserini sevmeme* ile ilgili "Sanatçılar gayet açık ama benim hoşuma gitmeyen bir şey var sanatçılarda hani şu kırmızı ip vardı ya o bana sıkıcı geldi." (ÇG- st. 40-41) ve "…var sıkıldığım etkinlik ama onda daha çok sıkıldım, benim kentim etkinliğindeki sanatçıdan

sürekli siyah bulanık bulanık şeyler çiziyor mesela nasıl diyeyim ayrı ayrı çizse ayrı ayrı adaları çizse böyle boyasa falan ortasına deniz yapsa daha klasik bir şey olsun ama çok klasik olmasın farklı olsun…" (ÇG- st. 134-136) demiştir.

Sanatçıların etkilerine yönelik verilere genel olarak bakılacak olursa katılımcıların sanatçıları daha yakından tanımanın ve güncel sanatçılar, geleneksel sanatlar ve sanat tarihinde yer alan eserlerin derinlemesine incelenmesinin faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların özellikle sanatçıların eserlerini neden ve nasıl ürettiklerini anlayarak, sanatçı ve sanat eserine yakınlık duymaya başladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcı çocukların "*Örgün eğitimden farkı"* kategorisi altında verdiği cevaplar "İlgi çekici etkinlikler, Farklı ilgi alanlarına hitap, Okuldaki etkinlikleri sorgulama imkânı, Sanatçılar hakkında konuşma" olarak kodlanmıştır. Katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının örgün eğitimden bazı farkları olduğunu fark etmeye başladığı görülmektedir. Katılımcı çocuklara göre gerçekleştirilen etkinliklerin farklı ilgi alanlarına hitap etmesi ve farklı uygulamaların gerçekleştirilmesidir. Katılımcı çocuklar etkinlikler süresince sanatçılar ve eserleri hakkında konuşmak ve sorular sorarak derinlemesine incelemenin örgün eğitimde hiç yapmadıkları bir öğretim metodu olduğunu ve kendilerine çok ilginç geldiğini söylemişlerdir. Çocuklar örgün eğitimde çoğunlukla derslerin bir saat olmasından da kaynaklı konuların yetişmediği, bu nedenle sadece resim yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı çocukların bazıları farklı kaygılar ile öğretmenlerin öğrencileri resim yarışmalarına hazırlamak istediğini ve bu nedenle de özgün çalışmalara yer vermediklerini söylemişlerdir. Bu nedenle katılmış oldukları toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programında yer alan etkinliklerin ilgi çekici olduğunu, örgün eğitimde yer alan görsel sanatlar dersini ve öğretmenlerini sorgulamaya başladıklarını ve sanatçılar ile ilgili konuşmanın örgün eğitimde hiç yapmadıkları bir şey olduğunu da düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ç6 *İlgi çekici etkinlikler* ile ilgili "Hiç görmediğim şeylerdi o nedenle hep ilgimi çekti bir de okulda görmediğimiz için…" (ÇG- st. 37) demiştir. Ç4a *Farklı ilgi alanlarına hitap* ile ilgili "…Amazon şeyini çok beğendim orada hiç bilmediğim şeyler öğrendim…" (ÇG- st. 110-111), *Okuldaki etkinlikleri sorgulama imkânı* ile ilgili ise "…hoca sadece yarışmalarla ilgileniyor yarışmayı kazananlarla evet mesela ben hocaların odasına giriyorum bir şeyden esinleniyorum yapıyorum

hocam nasıl olmuş diyorum bunu şu yarışmanın resmine dönüştürebilirsin… hiç ilgilenmiyor yarışmayla ilgileniyordu…" (ÇG- st. 66-69) demiştir. Ç2'de benzer bir şekilde *Okuldaki etkinlikleri sorgulama imkânı* ile ilgili "…okulda sürekli öğretmen çiziyor biz hiç çizmiyoruz o bize boyatıyor sadece burada kendimiz çiziyoruz, boyuyoruz, yapıyoruz, kesiyoruz, anlatıyorsunuz…" (ÇG- st. 79-80) ve *Sanatçılar hakkında konuşma* ile ilgili "…sanatçı konuşuyoruz, sanatçıların etkinliği, çalışmaları neden yapmış olabilecekleri" (ÇG- st. 81-82) demiştir.

Katılımcı ebeveynlerin "*Teknik boyutu"* kategorisi altında verdiği olumlu cevaplar "Teknik çeşitlilik, Etkili program tasarımı, Etkinliklerin farklı ilgi alanlarına hitap etmesi, Görsel sanatların diğer disiplinlerle bağlantılarını keşfetme" olarak, olumsuz cevaplar ise "Teknik kazalar" olarak kodlanmıştır. Katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının teknik anlamda daha önce örgün eğitimde almış oldukları eğitimden daha farklı olduğunu, ilk kez bu tip etkinlikleri deneyimlediklerini ve teknik çeşitliliğin çok fazla olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar eğitim programının önceden iyi düşünülmüş ve üzerinde çalışılarak tasarlamış olmasının teknik anlamda başarılı olmasına neden olduğunu söylemişlerdir. Etkinliklerin teknik çeşitliliğinin farklı ilgi alanlarına yönelik uygulamalara olanak vermesinin katılımcıların bazı etkinliklerden daha fazla keyif alarak programın geneline yönelik pozitif bir tutum içinde olmalarına neden olduğu görüşlerini bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar programda yer alan etkinliklerdeki çeşitliliğin sanatın farklı alanlarla etkileşimini de anlamlarına yardımcı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bir katılımcı ayrıca etkinliklerden birinde gerekli önlemlerin alınmasına karşın kızının eline sıcak silikonun değmesi nedeniyle o etkinlikten daha az keyif aldığını bildirmiştir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

E1 *teknik çeşitlilik* ile ilgili "…öğretmen mesela bir konu veriyordu konuyla ilgili kışsa mevsimse veya da bir pazar yeri bir olay yeri bayramda o tür ya da çizgi karakalem. Biz burada farklı etkinliklerle farklı tekniklerle kullandığımız malzemeler olsun boyalar olsun her hafta farklı bilmediğimiz konulara girdik…" (EG- st. 289-291) demiştir. E4 ise *teknik çeşitlilik* ile ilgili "…şey geçti böyle dolu geçti evet hareketliydi" (EG- st. 344-345) demiştir. E2 *etkili program tasarımı* ile ilgili "…programlanmış bir etkinlik olduğu için bu planı olduğu için programlandığı için hani hazır direkt sunum ya da her şeyi biz birlikte hazırlıyoruz,

malzemeleri temin etmişsiniz detaylı tabi…" (EG- st. 307-309) demiştir. E1 *Etkinliklerin farklı ilgi alanlarına hitap etmesi* ile ilgili "Aslında hepsinden keyif aldım yani ben biraz daha yapıştırma boyama kesme kendi karakterimi bildiğim için onları çok seviyorum…" (EG- st. 355-356) demiştir. E2 *Görsel sanatların diğer disiplinlerle bağlantılarını keşfetme* ile ilgili "…Hani görsel sanatların içine matematiği yorumlamayı da her şeyi içinde kapsadığını gördüm. Bu çok güzeldi hani…" (EG- st. 385-386), olumsuz olan *teknik kazalar* ile ilgili ise "…elimiz biraz silikonla yandığı için robot etkinliği diyebilirim…" (EG- st. 368) demiştir.

Katılımcı çocukların "*Teknik boyutu"* kategorisi altında verdiği olumlu cevaplar "Teknik çeşitlilik" olarak, olumsuz cevaplar ise "Teknik zorluklardan rahatsızlık, Çizim gerektiren etkinliklerden rahatsızlık" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının teknik anlamda oldukça çeşitli olduğunu ve sadece resim yapmadıklarını, ilk defa değişik etkinlikler yaptıklarını ve bu nedenle çok keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak katılımcılar bazı etkinliklerin ilk kez karşılaştıkları için kendilerine zor geldiğini, bir etkinlikte yer alan toplarla ip dolanması esnasında zorlandıklarını ve çizim gerektiren iki etkinlikten ise çizim becerilerinin olmadığını düşündükleri için daha az hoşlandıklarını söylemişlerdir. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ç1a *Teknik çeşitlilik* ile ilgili "…burada öyle mi fotoğraflarımı çekiyoruz yorumluyoruz daha yaptığımız birçok şey var yani mesela fotoğraf çektik ondan sonra bunları yorumladık robotu yaptık ilk haftalarda geldiğimizde iplerle değişik şekiller falan yaptık toplara duygularımızı yazdık söyleyemediklerimizi söylemiş olduk…" (ÇG- st. 58-61) Ç6 ise "…burada mesela en azından sadece resim olmuyor mesela robot…" (ÇG- st. 73) demiştir. Ç1a *Teknik zorluklardan rahatsızlık* ile ilgili "bağlanması çok falan zordu iplerle aram biraz bozuktu" (ÇG- st. 123) Ç4a ise "…Topları boyamıştık ya en az keyif aldığımı…birilerini bekliyorsun hadi elinle o arada telefon alıp oyunda oynayamıyorsun…" (ÇG- st. 127-129) demiştir. Ç3 *Çizim gerektiren etkinliklerden rahatsızlık* ile ilgili "odaklandığım da biraz daha kötü çizmiş gibi oluyorum öyle hissediyorum" (125-126) demiştir.

Verilere genel olarak bakıldığında katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programının teknik boyutuna yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları, teknik çeşitliliğin fazla olduğunu düşündükleri, pek çok uygulamayı ilk kez gördüklerini

söyledikleri görülmektedir. Katılımcıların bazı etkinliklerde zorlandıklarını belirttikleri ve kendilerine güven noktasında sıkıntı yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Katılımcı ebeveynlerin "*Görsel kültür etkisi"* kategorisinde verdiği cevaplar "Görsel imgelerin kendi üzerindeki etkisini düşünme, Görsel imgelerin altında yatan anlamları fark etme" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının görsel kültüre yönelik farkındalık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar dijital hayatın kaçınılmaz olduğunu, her gün birçok görselle ve değişik içeriklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen etkinliklerde yer alan görsellere yönelik sorgulamaların her gün karşılaşılan görsellerin altında yatan anlamları düşünmelerine bunlar üzerine düşünmelerini sağladığını da söylemişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E2 *Görsel imgelerin kendi üzerindeki etkisini düşünme* ile ilgili "…Resim okuma anlamında hani onları gördük ama dijital zaten hayatta kaçınılmaz bir şey Dijital görsel gerçeklik o yüzden dediğim gibi ben onlara karşı bir bakış açısı geliştirebilirdim…" (EG- st. 335-337), *görsel imgelerin altında yatan anlamları fark etme* ile ilgili "…bana ve çocuklarıma da düşünmeyi öğretti düşünme hani biz sadece resme bakıyoruz ya da göz yanılsaması aldanma ve insanı sırf etkilenmesine yönelik şeyler görsel algı ama bu görsel algının altında çok daha farklı şeyler olduğunu gördüm…" (EG- st. 252-254) ve "Amazon'la ilgili orada mesela ortaya çıkan pamuk jilet ne bileyim böyle şey o çok güzeldi o tüketimin bizim somut olarak yazıya dökmemiz biraz yazı işi de böyle şey kes yapıştır olayı olmadığından dolayı böyle hani kendi kendine şey yaptı" (EG- st. 350-352) demiştir.

Katılımcı çocukların "*Görsel kültür etkisi"* kategorisinde verdiği cevaplar "Görseller üzerine düşünme, Zihinde canlandırma" olarak kodlanmıştır. Katılımcı çocuklar da ebeveynler gibi toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının görsel kültüre yönelik farkındalık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar her gün karşılaştıkları görseller üzerine daha fazla düşündüklerini, bir görselin öncesi ve sonrası üzerine düşünerek görselin anlatmak istediklerinin ya da altında yatan fikirlerin neler olabileceğini düşünmeye başladıklarını söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılar bir ürün, dizi ya da filmi düşündüklerinde görsellerin zihinlerinde canlandığını ve bazı görsellerin özellikle akılda kalıcı olduğunu fark ettiklerini de belirtmişlerdir. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ç1b *Görseller üzerine düşünme* ile ilgili "mesela bazen diyelim ki bir ağacın altında selfie çekmişler acaba bu ağaç kaç yaşında acaba kim suluyor kimler bakıyor hep böyle sorguluyorum evet aynen mesela telefon markaları bunları kimler yaptı acaba gerçekten geleceğe faydalı mı diye düşünüyorum sorguluyorum." (ÇG- st. 83-85) Ç6 ise "…Yorumluyorum, evet dünkü çıkan reklamı falan mesela kendi kendime…" (ÇG- st. 93) demiştir. Ç2 *Zihinde canlandırma* ile ilgili "benim zihnimde canlandı onu yaptım. Yani önemli olan zihninde canlanması gibi bir şey oluyor." (ÇG- st. 97-98) demiştir.

Verilere genel olarak bakıldığında katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programında yer alan sanat, sanat eseri ve olaylara dair sorgulamalar yapmaya başladıkları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılar görsel kültür eğitiminin görsele sorgulayıcı bakmalarına olanak sağladığını, görseli yorumlama ve görsellerin arkasında yatan anlamları fark etmeye başlamalarına neden olduğunu belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Gelecekte Katılım boyutu alt teması "Olumlu yönde tavsiye, Zorluklar ve Ailenin birlikte katılım arzusu" olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır.

Katılımcı ebeveynlerin "*Olumlu yönde tavsiye"* kategorisinde verdiği cevaplar "Sanatsal ve kültürel gelişim, Terapi etkisi, Birlikte kaliteli zaman" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programına dahil olduktan sonra çocuk ve ebeveynlerin birlikte katıldıkları görsel sanatlar etkinliklerini tanıdıklarına önermeye başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar olumlu yönde tavsiyelerde bulunurken katıldıkları programda kültürel ve sanatsal olarak geliştiklerini, kendileri için çok faydalı olduğunu, aileleri ile kaliteli zaman geçirdiklerini ve birlikte yeni şeyler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı katıldıkları programın kendilerinde terapi etkisi yarattığını ve kendileri açısından faydalı olduğundan başkaları için de faydalı olacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

E1 *Sanatsal ve kültürel gelişim* "…çocuklarınızın bakış açısı değişecek kendini geliştirecek sanatsal anlamda tekniği gelişecek… (EG- st. 451-452). E4 ise "…kültür sanat açısından bir şeyler öğreniyorsunuz…" (EG- st. 462-463) demiştir. E1 *Terapi etkisi ile* ilgili "…burası terapi için… bize hepsi faydalı yani…" (EG- st.

451), *Birlikte kaliteli zaman* ile ilgili "onlarda müsait olmadıkları için ya da zamanları olmadığı için birkaç kişiye söyledim" (EG- st. 450-451), E4 ise "…birlikte etkinlik yapıyorsunuz çocukların hoşuna gidiyor…" (EG- st. 463) demiştir.

Katılımcı çocukların *"Olumlu yönde tavsiye"* kategorisi altında verdiği cevaplar "Aile ile kaliteli zaman, Aile ile iletişim, Keyifli öğrenme ortamı, Deneyim zenginliği" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar, ebeveynleri gibi toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programına dahil olduktan sonra çocuk ve ebeveynlerin birlikte katıldıkları görsel sanatlar etkinliklerini tanıdıklarına önermeye başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar olumlu yönde tavsiyelerde bulunurken katıldıkları program sayesinde aileleri ile birlikte daha kaliteli zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda tanıdıklarına programı önerirken aileleri ile zaman geçiremeyenler için faydalı olacağını ve aileleri ile daha iyi iletişim kurabildiklerini söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılar tanıdıklarına dahil oldukları program sayesinden farklı deneyimler edindiklerini ve kendileri için faydalı olacak etkinliklerle eğlenerek vakit geçirdiklerini söylediklerini de belirtmişlerdir. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ç4a *Aile ile kaliteli zaman* ile ilgili "…ailesiyle birlikte vakit geçirmeyen onlar olabilir mesela…annesiyle babası orada daha çok kaynaşabilirler…" (ÇG- st. 200-202) demiştir. Ç1a *Aile ile iletişim* ile ilgili "ailenizle yakın bir iletişimde olacağınız için mutlu olabileceğiniz bir sanatsal etkinlik" (ÇG- st. 196) demiştir. Ç4b *Keyifli öğrenme ortamı* ile ilgili "…gidiyorum ben çok güzel bir kurs…çok güzel etkinlikler yapıyoruz…" (ÇG- st. 208) demiştir. Ç1a *Deneyim zenginliği* ile ilgili "…arkadaşlar burada boş işlerle uğraşmıyoruz burada eğleneceğiz…" (ÇG- st. 195), Ç4a "…bir şeyler sorguluyoruz ondan sonra etkinlikler yapıyoruz…" (ÇG- st. 202-203) Ç5 ise "…çok eğlenceliydi, her hafta değişik değişik şeyler oldu …" (ÇG- st. 215) demiştir.

Verilere genel olarak bakıldığında katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programına dahil olduktan sonra tanıdıklarına da bu programdan bahsettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca katılımcıların tanıdıklarına okul dışı farklı eğitim programlarına katılmalarının kendileri için faydalı olacağını ve aileleri ile iletişimlerini geliştirerek kaliteli zaman geçirebileceklerini anlattıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcı ebeveynlerin "*Zorluklar"* kategorisinde verdiği cevaplar "Çalışma şartları, Eşin isteksizliği, Çocukların sabırsızlığı, Zaman ayırmak için fedakârlık gerekmesi, İsteksizlik" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programına dahil olarak çocuk ve ebeveynlerin birlikte katıldıkları görsel sanatlar etkinliklerini tanıdıklarına önerdikten sonra tanıdıklarının genellikle programlara katılamayacaklarını söylediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların aktarımlarına göre çoğunlukla çalışan tanıdıklarının çalışma şartlarının müsait olmadığını, programa katılım göstermede sorun yaşayacaklarını söyledikleri, çalışmayanların ise eşlerinin bu tip katılımlardan hoşlanmayacaklarını ifade ettikleri ya da çocuklarının sıkılarak devam etmek istemeyeceklerini söyledikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların aktarımlarına göre tanıdıkları okul dışı çocukları ile zaman geçirmek, eğitim etkinliklerine katılmak ve zaman yaratmak için kendilerini zorlamaları gerekeceğini, bu zamanı yaratmak istemediklerini ve genelde isteksiz olduklarını söylemişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E3 *Çalışma şartları* ile ilgili "…hevesli oluyorlar ama çalışma yüzünden devam etmek sistemli planlı bir şekilde bütün programı takip etme noktasında sıkıntı yaşıyorlar." (EG- st.457-458). E6 *Eşin isteksizliği ile ilgili "...*biri diyor kocam izin vermiyor… olmaz diyor biri eşim izin vermez diyor…" (EG- st. 465-467) demektedir. Yine E6 *Çocukların sabırsızlığı* ile ilgili ise "…diğeri diyor eee çocuk durmaz canı sıkılır ben de diyorum bunun canı sıkılmazsa senin çocuk on yaşında canı hiç sıkılmaz…" (EG- st. 465-466). E5 *Zaman ayırmak için fedakârlık gerekmesi* "…ama okul başlayınca nasıl olur bilemeyeceğim, hafta sonu olursa öyle olabilir belki hafta içi olamaz. Hafta sonları olabilir. Mesela cumartesi günü..." (EG- st. 435-436). Ç2 ise "yaz tatilinde olduğumuz için herkesin dinlenmek yatmak böyle daha keyfine geliyor. Birazda tabi bu fedakârlık isteyen bir şey" (EG- st. 477-478) demektedir. E3 *İsteksizlik* ile ilgili "…ama herkeste ayni heves olmuyor…" (EG- st. 457) demektedir.

Katılımcı çocukların *"Zorluklar"* kategorisinde verdiği cevaplar "Çalışma şartları, Ailenin katılım isteksizliği, Eğitime dair isteksizlik" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar, ebeveynlerine benzer şekilde toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programına dahil olarak çocuk ve ebeveynlerin birlikte katıldıkları görsel sanatlar etkinliklerini arkadaşlarına ve akrabalarına önerdikten sonra tanıdıklarının programlara

katılmak isteyeceklerini ancak katılamayacaklarını söylediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların aktarımlarına göre arkadaşlarının bir kısmının ailelerinin çalıştıkları için gelemeyeceğini söyledikleri, bazılarının ise ailelerinin eğitime dair isteklerinin olmadığını ve ailelerine söyleseler bile katılmak istemeyeceklerini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca bazı çocukların da arkadaşlarına söyleseler bile eğitimden çok sıkıldıkları için etkinliklere katılımda isteksiz olacaklarını ve bu nedenle okul dışı eğitim programına katılıma sıcak bakmayacaklarını düşündükleri görülmektedir. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> Ç6 *Çalışma şartları* ile ilgili "…Benim annem gelmez biri çalışıyor der baban diyorum çalışıyor diyor bazen ikisi de çalışıyor…" (ÇG- st. 210-211), *Ailenin katılım isteksizliği* ile ilgili ise "…bazıları gelmek istemiyor benim işte orada ne işim var diyor…arkadaşıma dedim annem istemiyor dedi…" (ÇG- st. 211-2012) demiştir. Ç4a *Eğitime dair isteksizlik* ile ilgili "…büyük ihtimalle hayır diyecek çünkü etkinliğe duyunca herkes benim yaşımdakiler hayır der çünkü şöyle anlıyorlar hadi şunu şuraya boyayalım hadi şunu şöyle çözelim bunu böyle yapıştıralım diye anlıyorlar onlarda hemen ben de ilk bir etkinlik deyince falan deyince eyvah yine mi etkinlik diye düşünmeye başlamıştım ama öyle değilmiş onu anladım." (ÇG- st. 203-206).

Veriler genel olarak incelendiğinde katılımcıların tanıdıklarına eğitim programlarına katılma noktasında öneride bulunduklarında, tanıdıklarının gündelik telaşları, isteksizlikleri ya da kendilerine izin verilmeyeceği kaygılarıyla eğitim etkinliklerine katılamayacaklarını söyledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcı ebeveynlerin "*Ailenin birlikte katılım arzusu"* kategorisinde verdiği cevaplar "Bakış açısını geliştirme, Yeni deneyimler" olarak kodlanmıştır. Katılımcıların tamamı gelecekle aileleri ile birlikte etkinliklere katılmak istediklerini ve yeni deneyimler edinerek bakış açılarının gelişmeye devam edeceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar bir sürü yeni şey gördüklerini ve programın derste bir şeyler öğrenmek gibi olmadığını, bu nedenle de aileleri ile beraber katılmaya istekli olduklarını da söylemişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E2 *Bakış açısını geliştirme* ile ilgili "…bu tür eğitimlerin onlara çok güzel tüyolar verdiğini, mesleki gelişim açısından önemli olduğunu o kişilere resimlere bakılma

araştırma Youtube'u kullanma, hani bir sürü şey görüyoruz…" (EG- st. 474-476) demiştir. E5 *Yeni deneyimler* ile ilgili "İlk önce bilgilendirip sonra eğlenceli geçen bir vakit ders yani ders gibi değil…" (EG- st. 471) demiştir.

Değerlendirme alt teması "*Eğitsel gelişim dosyası*" kategorisini içermektedir.

Katılımcı ebeveynlerin "*Eğitsel gelişim dosyası (EGD)"* kategorisi altında verdiği cevaplar "Çocukların becerilerini yansıtan, Gelişimi gözlemlemeyi sağlayan, Katılımcıların kendi potansiyellerini görmelerini sağlayan, Öğrenilenleri gözden geçirmeyi sağlayan" olarak kodlanmıştır. Katılımcı ebeveynler eğitsel gelişim dosyasının çocuklarının ve kendilerinin gelişimlerini görmeleri açısından faydalı olduğunu söylemişlerdir. Katıldıkları etkinliklere geri dönerek bakabildiklerini ve gerçekleştirdikleri etkinlikleri hep hatırlayarak ne kadar geliştiklerinin görmelerini sağladığını da belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre EGD kendi potansiyellerini anlayabilmelerine ve başladıkları bir sürecin sonunda ne kadar gelişim görmeleri açısından oldukça değerli bir değerlendirme yöntemidir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

E1 *Çocukların becerilerini yansıtan* ile ilgili "becerilerini, ilgilerini fark ediyorsun" (EG- st. 508) demiştir. *E3 Gelişimi gözlemlemeyi sağlayan* ile ilgili "…görmek bizi bilgilendirdi ve neler yapmış olduğumuzu görmüş olduk. Yeniden gözden geçirdik ve bir değerlendirme yapmamıza olanak verdi." (EG- st. 517-518) E1 ise "…Renkleri şekilleri ayrıntıların ne anlama geldiklerini uyumlarını, evdeki ihtiyaçların bazılarının gereksiz olduklarını fark ettik" (EG- st. 510-511) demiştir. Ç2 *Katılımcıların kendi potansiyellerini görmelerini sağlayan* ile ilgili "…süreçte ne kadar çok şey öğrendiğimizi görmüş olduk." (EG- st. 513) demiştir. E6 *Öğrenilenleri gözden geçirmeyi sağlayan* ile ilgili "…bize çok iyi geldi. Çok mutlu olduk, yaptıklarımızı hatırladık…" (EG- st. 512-513) Ç2 ise "...faydalı bu tip dosyalar olmalı, dosyalar olduğu zaman neler yaptığını daha çok anlayabiliyorsun" (EG- st. 516) demiştir.

4.2.2. Öğrenme Ortamı Teması

Öğrenme ortamı temasına yönelik *"Ortama dair düşünceler ve Ortamın teknik olanakları"* alt temalarına ulaşılmıştır. Bu çerçevede on iki koda ulaşılmıştır.

Tablo 47.

Öğrenme Ortamı Teması, Alt Temaları ve Kodları

Tema	Alt Tema	Kodlar		
		Katılımcı ebeveyn	Katılımcı çocuk	Kurum Yöneticisi
Öğrenme Ortamı	Ortama dair düşünceler	• Yeni öğrenme ortamı • Farklı öğrenme ortamı • Motive edici öğrenme ortamı	Olumlu • Farklı öğretmen olması • Disiplinli olmayı sağlayan ortam Olumsuz • Öğrenme ortamının dağılması	• Örgün eğitimi destekleyen ortam • Bilginin uygulamaya geçirildiği ortam
	Ortamın teknik olanakları	• Materyal donanımının yeterli olması	• Materyal donanımının yeterli olması	

Katılımcı ebeveynlerin *"Ortama dair düşünceler"* alt temasına verdiği cevaplar "Yeni öğrenme ortamı, Farklı öğrenme ortamı, Motive edici öğrenme ortamı" olarak kodlanmıştır. Katılımcıların öğrenme ortamını diğer eğitim ortamlarından farklı buldukları görülmektedir. Katılımcılar öğrenme ortamının malzemelerin çok olması ve ortamın uygun koşullara sahip olması nedeniyle motive edici olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca evlerinden ve okul ortamından farklı bir ortamda eğitim etkinlikleri yapmanın onlara daha ilginç ve eğlenceli geldiğini de belirtmişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E6 *Yeni öğrenme ortamı* "…hiç böyle bir şeyim yoktu daha evde okulla ilgili yapıyorduk hiç böyle dışarda hiçbir şey yapmadık…" (EG- st. 242-243) demiştir. E1 *Farklı öğrenme ortamı* "…çocuklarla daha güzel ve eğlenceli bir ortam oldu…" (EG- st. 234) demiştir. E2 *Motive edici öğrenme ortamı* "…bizde biraz eğitim materyal sıkıntısı olabiliyor parasal kaynaklar yüzünden ama çok güzel…" (EG- st. 447-448) E5 ise "…okulda bu kadar ayrıntı olamayacağı için daha güzel geçiyor zaman. Çocuğunda sıkılmaması önemli olan, gelmek istemesi buraya gelmek istiyor." (EG- st. 406-407) demiştir.

Katılımcı çocukların *"Ortama dair düşünceler*" alt temasına verdiği olumlu cevaplar "Farklı öğretmen olması, Disiplinli olmayı sağlayan ortam" olarak, olumsuz cevap veren

bir öğrencinin görüşleri ise "Öğrenme ortamının dağılması" şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılar ders olarak algılamadıkları ve not kaygılarının olmadığı bir ortamda farklı bir eğitmen ile birlikte etkinlikler yürütmenin kendilerini iyi hissettirdiğini söylemişlerdir. Ayrıca çocukların bir kısmı eğitmeni ve eğitmenin yaptığı işi sevdikleri için ileride kendisi gibi olmak istediklerini belirtmişlerdir. Ortama dair olumsuz görüşlerle ilgili bir katılımcı çocuk ortamın her etkinliğin sonrasına doğru dağıldığını ve ortamın dağılmasından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> Ç3 *Farklı öğretmen olması* ile ilgili "…bence çok güzel öğretmenler de iyi filan derdim…" (ÇG- st. 198), Ç2 ise "…hatta ceren öğretmen gibi bir yerde çalışmayı, sizin gibi olmayı isterdim." (ÇG- st. 191) demiştir. Ç1a Disiplinli olmayı sağlayan ortam "İlk başta disiplini söylüyor…" (ÇG- st. 44) demiştir. Ç2 ise olumsuz olarak *Öğrenme ortamının dağılması* ile ilgili "yapıyoruz, topluyoruz ve ardından tekrar mutlaka dağılıyor yani, dağılması toplaması falan biraz çok karışık olduğu için. Atölye değil mesela etkinliğe başladığımızdan sonlandırdığımıza doğru biraz karışıyor etraf" (ÇG- st. 19-20)

Kurum yöneticisinin *"Ortama dair düşünceler"* alt temasına verdiği cevaplar "Yeni öğrenme ortamı, Örgün eğitimi destekleyen ortam, Bilginin uygulamaya geçirildiği ortam" olarak kodlanmıştır. Kurum yöneticisi farklı bir öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin örgün eğitimde aldıkları eğitimleri desteklediği ve tamamladığını, ayrıca okullarda aldıkları teorik bilgileri de okul dışı ortamlarda deneyimleme imkânı bulduklarını söylemiştir. Kurum yöneticisi bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

> Kurum yöneticisi *Örgün eğitimi destekleyen ortam* ile ilgili "…Vakıfta gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin okulda aldıkları eğitimleri tamamlıyor…" (KÇ- st. 542-543), *Bilginin uygulamaya geçirildiği ortam* ile ilgili ise "…Öğretmenlerden aldığımız bilgilere göre okullarda teorik bilgi verilse bile uygulama yapmaya pek olanak bulunmuyor. Öğrenciler vakıfta atölyelere katılarak hem yeni bilgiler ediniyorlar hem de okulda öğrendikleri konuları uygulama fırsatı yakalıyorlar…" (KÇ- st. 543-545) demiştir.

Veriler genel olarak incelendiğinde katılımcıların ev ve okul dışında bir ortamda eğitim etkinliklerine katılmalarının pozitif etkilerinin olduğu, katılımcıların motive olarak

öğrenmeye daha istekli hale geldikleri ve farklı öğrenme deneyimlerinin yaşanmasına imkân sağladığını düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Katılımcı ebeveynlerin *"Ortamın teknik olanakları"* alt temasına verdiği cevaplar "Materyal donanımının yeterli olması" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar materyalin yeterli olmasının kendilerini mutlu ettiğini ve kendilerinde bulunmayan birçok malzemeyi okul dışı sanat etkinliklerinde daha rahat kullanabildiklerini söylemişlerdir. Katılımcılar ayrıca bu kadar malzemenin bir arada kullanıldığı bir etkinliğe ilk kez katıldıklarını ve bu yönüyle de onlar için değişik bir deneyim olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E1 *Materyal donanımının yeterli olması* "…çok yeterliydi gerçekten tabi bunlar bana göre elimdekilerin en iyisi." (EG- st. 274) E3 ise "…Hakikaten seçenekte çoktu hatta biz bilmiyorduk mesela bu ne şu hangi boya…" (EG- st. 275-276) E2 ise "…devlet okulunda olduğumuz için bizim için çok iyi… (EG- st. 280)

Katılımcı çocukların *"Ortamın teknik olanakları"* alt temasına verdiği cevaplar "Materyal donanımının yeterli olması" olarak kodlanmıştır. Katılımcı çocuklar da ebeveynlerine benzer bir şekilde materyalin fazla olmasının kendilerine mutluluk verdiğini, istedikleri malzemeleri seçebildiklerini ve fiziki koşulların okulda karşılaştıkları eğitim ortamından daha farklı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> Ç3 *Materyal donanımının yeterli olması* ile ilgili "…güzeldi çok olması ve böyle istediğimizi seçebiliyorduk…" (46) Ç4b "…baya fazla eşya getirmiştiniz." (49) Ç5 ise "…daha fazla okuldakinden." (51) demiştir.

4.2.3. Aile Katılımının Etkileri Teması

Aile katılımının etkileri temasına yönelik "*Katılımcı çocuk; Aile ilişkilerine dair tutum, Aile ile etkinliklere katılma arzusu", "Katılımcı ebeveyn; Aile ile etkinliklere katılma arzusu, Çocuğuna dair farkındalık, Kendine dair farkındalık", "Katılımcı olmayan ebeveyn; Sanata dair tutum, Aile içi yaşantı"* alt temalarına ulaşılmıştır. Bu çerçevede yirmi altı koda ulaşılmıştır.

Tablo 48.

Aile Katılımının Etkileri Teması, Alt Temaları ve Kodları

Tema	Alt Tema	Kodlar	
		Katılımcı çocuk	Katılımcı ebeveyn
Aile katılımının etkileri	Aile ilişkilerine dair tutum	Olumlu • Birlikte çalışmaktan alınan keyif • Aile ile kaliteli zaman geçirme • Olumlu aile ilişkileri geliştirme	
		Olumsuz • Ebeveyn olan babaya etkinliklerde çekimser bakış	
	Aile ile etkinliklere katılma arzusu	Olumlu • Birliktelik • İletişim artışı • Zamanı değerli etkinlikler için kullanma	• Birliktelik • Birlikte kaliteli zaman • Terapi etkisi • Bakış açısını geliştirme • Yeni deneyimler
		Olumsuz • Yaz tatilinde evde kalma arzusu	
	Çocuğuna dair farkındalık		• Çocuğun ihtiyaçlarını gözlemleme • Çocuğunun kapasitesinin farkına varma • Çocuğu daha yakından gözlemleme • Çocuğun sanatsal gelişimini gözlemleme
	Kendine dair farkındalık		• Kendi düşünme yaklaşımını sorgulama • Çocuğu ile ilişkisi üzerinden kendini sorgulama • Çocuğu ile ilişkisini sorgulama • Mesleki katkısını fark etme
	Katılımcı olmayan ebeveyn görüşü	Sanata dair tutum	• Görsel algıda gelişme • Görsel sanatlar dersine yönelik ön yargıların kırılması
		Aile içi yaşantı	• Ev içi yaşantının zenginleşmesi • Evde iç huzur • Düzenli katılımdan duyulan memnuniyet

Katılımcı çocukların *"Aile ilişkilerine dair tutum"* alt temasına verdikleri olumlu cevaplar "Birlikte çalışmaktan alınan keyif, Aile ile kaliteli zaman geçirme, Olumlu aile ilişkileri geliştirme" şeklinde, olumsuz cevapları ise "Ebeveyn olan babaya etkinliklerde çekimser

bakış" şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılar aileleri ile birlikte etkinliklere dahil olmaktan çok keyif aldıklarını, ailelerinin fikirlerini keşfettiklerini, aileleri ile birlikte etkinliklere katılarak normalde gündelik uğraşlar nedeniyle geçiremedikleri kaliteli zamanı geçirdiklerini belirtmişlerdir. Yine katılımcılara göre toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programı aile fertleri arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilemiş ve aile bağlarını güçlendirmiştir. İki katılımcı ise anneleri ile etkinliklere katılmaktan çok mutlu olduklarını ancak babaları ile etkinliklere katılmak noktasında kendini rahat hissetmeyeceklerini, babalarının sabırsız olduğunu ve istedikleri gibi çalışamayacaklarını belirtmiştir. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> Ç4b *Birlikte çalışmaktan alınan keyif* ile ilgili "…iyi oldu yani ailemle birlikte daha çok eğlendiğim çünkü annemin de fikirleri geldi ablamın da fikirleri geldi." (ÇG- st. 166-167) demiştir. Ç3 *Aile ile kaliteli zaman geçirme* ile ilgili "zamanımı iyi değerlendirmek için yazın buraya gelmeseydim ya hani evde kalacaktım annem çalışıyor yani buraya gelmeseydim gene geçen pazartesi, salı, Çarşamba, perşembe günlerindeki gibi evde kalacaktım sadece cuma cumartesi pazarları annemle etkinlik yapabiliyoruz." (ÇG- st. 160-163) Ç6 ise "…annem benim evde çok iş yapar ya da bana fazla vakit ayıramaz o nedenle burada daha çok vaktini ayırıyor…" (ÇG- st. 150-151) demiştir. Ç1a *Olumlu aile ilişkileri geliştirme* ile ilgili "…çok mutlu etti annemle falan iyice işte aramızı iyileştirdi diyelim" (ÇG- st. 142) Ç1b ise "burada böyle beraber yapınca yani beraber konuşarak yapıyorsun anlaşıyorsun daha iyi aile bağlarını güçlendiriyoruz." (ÇG- st. 140-141) demiştir. Ç3 *Ebeveyn olan babaya etkinliklerde çekimser bakış* ile ilgili "yani babam gelseydi …babam inatçı…babamın yani bu konularda hiç şey değildir hiç bu konularda…yani o yüzden annem daha iyi." (ÇG- st. 144-146) Ç2 ise "…annemden ve babamdan ikisinden de keyif alırım ama babam mesela çok... Nasıl diyeyim konusunu çok şey yapmıyor yani şunu yapalım direkt bitirelim gibi." (ÇG- st. 172-173) demiştir.

Katılımcı çocukların *"Aile ile etkinliklere katılma arzusu"* alt temasına verdiği olumlu cevaplar "Birliktelik, İletişim artışı, Zamanı değerli etkinlikler için kullanma" şeklinde, olumsuz cevapları ise "Yaz tatilinde evde kalma arzusu" şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılar aile ilişkilerine dair tutum alt temasında olduğu gibi toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programından sonra aileleri ile birlikte zaman geçirmeye

devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar katıldıkları eğitim programı sayesinde birlikteliklerinin daha kaliteli hale geldiğini ve birlikte geçirdikleri zamandan daha fazla keyif almaya başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca görsel sanatlar eğitimi etkinliklerinde aileleri ile fikirlerini paylaştıklarını, iletişimlerinin arttığını bu nedenle aileleri ile etkinliklere katılmaya istekli olduklarını da söylemişlerdir. Bir katılımcı ise aileleri ile etkinliklere katılmaya çok da istekli olmadığını, çünkü sürekli kurslara ve okul etkinliklerine katıldığını ve evde vakit geçirmek, uzanarak evde televizyon izlemek istediğini, çocukken olabildiğince oyun oynamak ve boş vakit geçirmek istediğini belirtmiştir. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> Ç1b *Birliktelik* ile ilgili "Ailemle olması benim için hatta daha güzel olur hem onların önünde olurum çünkü onlar beni seviyorlar en azından onlar mutlu olmamı ister ben de onları çok sevdiğim için onlarla birlikte olmayı çok isterim" (ÇG- st. 175-176) demiştir. Ç6 *İletişim artışı* ile ilgili "…iletişim artıyor fikirlerimizi birleştiriyoruz ortak çalışma yapıyoruz" (ÇG- st. 189) demiştir. Ç4a *Zamanı değerli etkinlikler için kullanma* ile ilgili olumsuz olarak "…not almıyorum hiçbir şey yapmıyorum ama yani sonuçta burada biraz evde oturup televizyon izlemek varken buraya gelmeyi tercih etmiyorum." (185-186) yine *Yaz tatilinde evde kalma arzusu* ile ilgili "…yani büyüyünce çok işim olacak. Şimdi için nasıl desem yani yaz tatilinde ben kursa gitmeyi doğru bulmuyorum, yani yaz tatilinde kursa gitmezsin evde yuvarlanır yatarsın evde oturmak isterim yani tatilde de kursa gitmeye ben gerçekten çok takıntılıyım…" (ÇG- st. 183-185) demiştir.

Ayrıca katılımcıların ön görüşme ve son göüşmelerinden elde edilen veriler incelendiğinde toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirilmeden önce çocukların aileleri ile kaliteli zaman geçirmeyi, birlikte oyunların oynanması, hep birlikte evde çay içilmesi, filmler izlenmesi, evde sohbet edilmesi gibi gündelik aktivitelerin yapılması olarak algıladıkları ve bütün çocukların aileleri ile kaliteli zaman geçirdiklerini düşündükleri görülmektedir. Katılımcı ebeveynlerinde benzer bir şekilde ön görüşmelerde aileleri ile kaliteli zaman geçirmeyi birlikte oyunların oynanması, hep birlikte evde çay içilmesi, filmler izlenmesi, evde sohbet edilmesi gibi gündelik aktivitelerin yapılması olarak algıladıkları, üç ebeveynin aileleriyle kaliteli zaman geçirdiğini, üç ebeveynin ise aileleri ile bazen kaliteli zaman geçirdiklerini düşündükleri görülmektedir. Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirildikten sonra ise zaman

yönetimi yaparak etkinlikler yürüttüklerini, birlikte etkinlik yaparken benzer noktalarda buluşabildiklerini bu nedenle birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklerde daha çok keyif aldıklarını, serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirdiklerini ve yeni üretimler yapabildiklerini söylemişlerdir. Bütün çocuklar ön görüşmede olduğu gibi son görüşmelerde de aileleri ile kaliteli zaman geçirebildiklerini söylemişlerdir ancak ön görüşmelerde daha günlük aktiviteleri düşünürlerken uygulanan program sonrasında aileleri ile daha sistemli ve kaliteli zaman geçirdikleri yönünde görüşleri değişmiştir. Ebeveynler ise toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirildikten sonra aileleri ile birlikteliklerinin arttığını ve daha kaliteli hale geldiğini, birlikte öğrenebildiklerini, yeni şeyleri birlikte deneyimleyebildiklerini ve yine birlikte zaman geçirirken çok eğlendiklerini söylemişlerdir. Ön görüşmelerde üç ebeveynin aileleriyle kaliteli zaman geçirdiğini düşündüğü görülürken son görüşmelerde beş ebeveyn çocuklarıyla kaliteli zaman geçirdiğini söylemiştir. Bir ebeveyn ise bazen kaliteli zaman geçirdiklerini belirtmiştir. Katılımcı çocuklar ve ebeveynler ön görüşme ve son görüşmelerde bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ç1a ön görüşmede aile ile etkili zaman kullanımı ile ilgili "Evet mesela akşam çay içiyorken sohbet ederiz." (ÇÖG- st. 27-28) derken son görüşmede "Evet hepimizin kendine has hedefleri vardı ama biz hedeflerimizi birleştirerek zaman tecrübesini kazandık." (ÇSG- st. 27-29), Ç6 ön görüşmede "Bazen zekâ oyunları öğretici fıkralar." (ÇÖG- st. 32-33) son görüşmede ise "Düşünüyorum çünkü yeni şeyler üretiyoruz." (ÇSG- st. 33-34), E6 ön görüşmede "Bazen beraber oyun oynamak" (EÖG- st. 129) derken son görüşmede "Evet birlikte vakit geçiriyoruz" (ESG- st. 128), E1 ise ön görüşmede "Genelde iyi vakit geçirdiğimizi düşünüyorum. İyi vakitlerimiz genelde sohbet ortamında oluyor (EÖG- st. 123-125) derken son görüşmede "Ailemizle çok iyi bir zaman geçirdiğimize inanıyorum aileniz sizinle olduktan sonra her şey mükemmeldir." (ESG- st. 123-125) demiştir.

Katılımcı ebeveynlerin *"Aile ile etkinliklere katılma arzusu"* alt temasına verdiği cevaplar "Birliktelik, Birlikte kaliteli zaman, Terapi etkisi, Bakış açısını geliştirme, Yeni deneyimler" olarak kodlanmıştır. Katılıcılar, çocukları gibi birlikteliklerinin arttığını ve daha kaliteli zaman geçirdiklerini bu nedenle de aileleri ile eğitim etkinliklerine aileleri ile katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı süresince aileleri ile daha kaliteli zaman geçirdiklerini, çocuklarının isteklerini verimli bir şekilde yerine getirdikleri için de kendilerini daha

hissettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılar bu etkinlikler sayesinde genel olarak kendilerini daha iyi hissettiklerini, rahatladıklarını ve günlük sıkıntılardan da uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir katılımcı edindiği yeni deneyimlerin, günlük hayatına ve meslek hayatına olumlu etkilerinden bahsetmiş ve bu nedenle de özellikle görsel sanatlar etkinliklerine katılma yönünde daha istekli olmaya başladığını söylemiştir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E3 *Birliktelik* ile ilgili "…hatta birlikte anne baba çocuk hep beraber üçlü bir etkinlik olabilir. Hani merak ederim babasıyla birlikte bir etkinliği nasıl yürütür diye merak ederim." (EG- st. 428-429) ve *Birlikte kaliteli zaman* ile ilgili "Birlikte olmamız benim içinde çok güzel Ç3 için de çok iyi olmuştur çünkü o benimle vakit geçirmeyi çok istiyor ben zaman yaratamıyorum hani bu sayede Ç3 için her çarşamba annemle birlikte üç dört saat beraberiz diye böyle hevesle bekliyor oldu…" (EG- st. 393-395) E4 ise "…anne çocuk evin içinde hayatın senin evin akışında yapamayabiliyorsunuz hani böyle ayrıca bir zaman ayırıp dışarda böyle bir şey yapmak daha verimli oluyor daha kaliteli zaman geçirmiş oluyoruz günlük hayatta çok yapılamıyor böyle şeyler hani evde böyle malzemeyi topla dur hadi ortamı kur beni dinlemezler…" (EG- st. 399-402) demiştir. E3 *Terapi etkisi* ile ilgili "İyi hissettim ben. Rahatladığımı hissettim…yani günlük sıkıntılardan uzaklaştırdı." (EG- st. 239-240) E1 "…inanır mısınız bana terapi gibi geldi…" (EG- st. 389) E2 "…sanatla yolculuk bambaşka bir şey bence insanı dinlendiriyor…" (EG- st. 439-440) demiştir. E2 *Yeni deneyimler* "yeni şeyler öğrenmek bunu hem mesleki açıdan kullanabilmek hem de kendi çocuklarıma fayda sağlayabilmek çok güzel" (EG- st. 441-442) demiştir.

Verilere genel olarak bakıldığında katılımcıların aileleri ile eğitim etkinliklerine katılmaya istekli oldukları, birlikte kaliteli zaman geçirdiklerini düşündükleri ve aile içindeki iletişimde olumlu yönde etkilerinin olduğunu düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır. Bir çocuğun çok fazla kursa gitmesi nedeniyle eğitimden soğuduğunu belirttiği görülmektedir. Bu bağlamda okul ortamında ve geleceğe hazırlanma noktasında çocuklarda yaratılan stresin eğitimden uzaklaşmaya neden olması nedeniyle, çocukların yoğun kurslar yerine aileleri ile birlikte keyif alabilecekleri etkinlikler yapmalarının faydalı olacağı söylenebilir.

Ayrıca katılımcıların ön görüşme ve son göüşmelerinden elde edilen veriler incelendiğinde toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirilmeden önce aile ile sanat etkinliği yapma istekliliği ile ilgili katılımcı çocukların ön görüşmelerinden

çıkan kodlara göre altı kişi istekli iki kişi isteksiz olduğunu evet ve hayır şeklinde bildirmiştir. Katılımcı çocukların tümü toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirildikten sonra daha ayrıntılı ifadelerde bulunarak aileleri ile sanat etkinlikleri yapmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Çocuklar aileleri ile sanat etkinlikleri yapmanın aile maneviyatını artırdığını, birliktekilerinin arttığını, eğlenceli zaman geçirdiklerini ve daha kaliteli iletişim kurarak dayanışma kültürlerini artırdıklarını söylemişlerdir. Katılımcı ebeveynler ise toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirilmeden önce aile ile sanat etkinlikleri yapmanın kendilerini dinlendireceğin, eğlendireceğini ve bu tip etkinliklerini öğretici olacağını söylerken toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirildikten sonra aile ile sanat etkinlikleri yaparak çocuklarını daha yakından tanıdıklarını, nelerle ilgilendiklerini, becerilerini görme imkanı bulduklarını, aynı zamanda eğlenceli vakit geçirdiklerini ve bilgilendiklerini söylemişlerdir.

Katılımcı çocuklar ve ebeveynler ön görüşme ve son görüşmelerde aile ile sanat yapma istekliliği ile ilgili değişen görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir; Ç1a aile ile sanat yapma istekliliğine yönelik ön görüşmede "Hayır çünkü sanatla aram pek iyi değil" (ÇÖG- st. 41-42) son görüşmede ise "Evet çünkü ailenin sosyolojik durumunu aile maneviyatını bizlere bir olup toplumsal dayanışmayı öğretti." (ÇSG- st. 41-43) Ç6 ön görüşmede "Evet" (ÇÖG- st. 46) derken son görüşmede "Önemli çünkü iletişim gelişiyor. Eğlenceli ve bilgisel olarak değerlendiriyorum." (ÇSG- st. 51-52), E6 ön görüşmede "Güzel" (EÖG- st. 143) derken son görüşmede "Güzel vakit geçiriyoruz ve birlikte olduğumuz ortaya çıkıyor" (ESG- st. 144-145) E3 ise ön görüşmede "Öğretici ve eğlenceli." (EÖG- st. 144) derken son görüşmede "Keyifli, etkili ve eğlenceli, onun tepkilerinin ne düşündüğünü görebilmek güzel…" (ESG- st. 146-147) demiştir.

Katılımcı ebeveynlerin *"Çocuğuna dair farkındalık"* alt temasına verdiği cevaplar "Çocuğun ihtiyaçlarını gözlemleme, Çocuğunun kapasitesinin farkına varma, Çocuğu daha yakından gözlemleme, Çocuğun sanatsal gelişimini gözlemleme" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar eğitim etkinlikleri süresince çocuklarını daha yakından gözlemleme imkânı bulduklarını söylemişlerdir. Özellikle çocuklarının ev dışı ortamlarda nasıl davrandıklarını, ne tür tepkiler verdiklerini görme açısından eğitim programının kendilerine değişik bir deneyim sunduğunu da belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların çocuklarının kapasitesinin farkına vardıklarını ve aslında kendilerinin düşündüklerinden çok daha fazla

şeyi başarabildiklerini gördüklerini söyledikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılar eğitim etkinlikleri süresince çocuklarının sanatsal anlamda ne kadar geliştiklerini ve aslında çocuklarının ne kadar yaratıcı olduklarını da fark ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E2 *Çocuğun ihtiyaçlarını gözlemleme* "…ebeveyn işbirlikli atölyede ihtiyaçlarını da gözlemleme şansım oldu… ondaki detaycılığı onun eksilerini onu daha iyi nasıl yönlendirebilirim onu gördüm…" (EG- st. 312 ve 410), E1 ise "…çocukların okuldaki durumlarını bilemiyorum mesela burada etkinlik yaparken çocuklarımı hem görüyorum hem onları incelemiş oluyorum hem de düşüncelerine daha çok meydana çıkarıyorlar ve fark ediyorum yani ne düşünüyorlar ne yapıyorlar fikirlerini düşüncelerini hepsini öğreniyorum." (EG- st. 371-373) demiştir. E4 *Çocuğunun kapasitesinin farkına varma* "Değişik fikirleri olduğu…" (EG- st. 377) E1 ise "…becerilerini fark ettim…birisi farklı düşünüyor diğeri daha farklı düşünüyor birinin yeteneği farklı birini çizim yeteneği farklı bunlar fark ediyorsun ders sırasında düşüncelerini fark ediyorsun mesela uyumlarını fark ediyorsun…" (EG- st. 412-414) demiştir. E4 *Çocuğu daha yakından gözlemleme* ile ilgili "…ders içinde nasıllar az çok onu biraz hissettim öyle onları gözlemledim." (EG- st. 378-379) demiştir. E1 *Çocuğun sanatsal gelişimini gözlemleme* ile ilgili "…Çocuklarımda nasıl söyleyeyim kendilerini sanatsal anlamda geliştirdi yani sırf resim değil bunu resimden daha farklı boyutları teknikleri olduğunu gördük…" (EG- st. 389-390) demiştir.

Katılımcı ebeveynlerin *"Kendine dair farkındalık"* alt temasına verdiği cevaplar "Kendi düşünme yaklaşımını sorgulama, Çocuğu ile ilişkisi üzerinden kendini sorgulama, Çocuğu ile ilişkisini sorgulama, Mesleki katkısını fark etme" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programına katıldıkları süre boyunca kendilerini ve çocukları ile olan ilişkilerini, çocuklarına davranış biçimlerini sorguladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda çocuklarını gözlemlediklerini ve bunu yaparken kendi davranışlarını da gözlemlediklerini ve bazı yanlış davranışlarını fark ettiklerini ya da çocuklarının kendilerine yönelik tavırlarını keşfettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca daha önce gündelik hayatla ilgili çok düşünmediklerini, ayrıntılarla ilgilenmediklerini ve görsellerin ya da söylenenlerin arkasında yatabilecek anlamlar ya da amaçlar üzerine çokça düşünmediklerini söylemişlerdir. Eğitim programı sonrasında daha sorgulayıcı olduklarını ve ayrıntıları düşünmeye çalıştıklarını

bildirmişlerdir. Ayrıca iki katılımcı görsel sanatlar etkinliklerinin kendi meslekleri için ne anlam ifade ettiğini kavradıklarını ve görsel sanatları nasıl kullanabilecekleri hakkında bir fikir edindiklerini de belirtmişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E2 *Kendi düşünme yaklaşımını sorgulama* ile ilgili "düşünmediğimi gördüm…sadece gördüğümüzü gördüğümüz gözümüzle algılamayı beynimizle okumadığımızı gördüm burada onu biraz daha göz ve beyin hani el göz koordinasyonunu beyin göz koordinasyonuna değiştiriyorum. Onu okumayı gördüm yani, o önemliydi yani artık beni kandıramayacaklar." (EG- st. 423-425) demiştir. E6 *Çocuğu ile ilişkisi üzerinden kendini sorgulama* ile ilgili "Benim sabrımı sınırladı. Çünkü evde beraberken sabırsızım. Bir şeye mesela veriyorum yapsın diye hemen yapamıyor elinden alıyorum ama burada olmadı…" (EG- st. 380-381), E2 ise "…ona karşı gergin bir anne olduğumu fark ettim…" (EG- st. 408-409) demiştir. E1 "çocuklarımın bana karşı davranışlarına bana karşı hareketlerini…öğreniyorum." (EG- st. 370-373), E2 *Çocuğu ile ilişkisini sorgulama* ile ilgili "…kendi çocuğuma karşı da nasıl davrandığımı da gördüm…" (EG- st. 311-312), *Mesleki katkısını fark etme* ile ilgili ise "…resme bakış acısını artık okulda görsel sanatlar dersini güzelce yapacağım araştıracağım ressamlardan yola çıkacağım…" (EG- st. 251-252) demiştir.

Verilere genel olarak bakıldığında katılımcı ebeveynlerin eğitim etkinlikleri sürecinde çocuklarını gözlemledikleri ve kendi davranışları üzerine düşündükleri görülmektedir. Ebeveynler çocuklarını daha yakından tanımaya başladıklarını, ev ortamı dışında verdikleri tepkileri daha iyi gördüklerini söylemiştir. Ayrıca katılımcı ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerini sorgulayarak, çocukları ile iletişimlerinde yaptıkları bazı hataları fark ettikleri bulgusuna da ulaşılmıştır.

Katılımcı olmayan ebeveynlerin *"Sanata dair tutum"* alt temasına verdiği cevaplar "Görsel algıda gelişme, Görsel sanatlar dersine yönelik ön yargıların kırılması" olarak kodlanmıştır. Katılımcı olmayan ebeveynler eşlerinin ve çocuklarının toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programına katıldıktan sonra sanata karşı daha duyarlı olduklarını, daha ayrıntılı gözlemler yapmaya başladıklarını ve genel olarak farklı bakış açısı edindiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı olmayan ebeveynlere göre özellikle çocuklarının görsel sanatlara bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini de

söylemişlerdir. Katılımcı olmayan ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> B1 *Görsel algıda gelişme* ile ilgili "hiç duymadığımız, görmediğimiz sanatsal çalışmaları öğrenmiş oluyorlar. (KOE- st. 523), B2 ise "Ev içerisinde daha ayrıntıcı, gözlemleri daha ayrıntılı olmaya başladı. Daha dikkatli çalışıyor" (KOE- st. 536-537) demiştir. B2 ayrıca *Görsel sanatlar dersine yönelik ön yargıların kırılması* ile ilgili "…görsel sanatlara bakış açısı değişti. Etkinliğe katılmadan önce sadece resim yapıyordu. Şimdi ise daha ciddi ve farklı açılardan konuları birleştirerek resim yapıyor.… Her ikisine de farklı bir bakış açısı kazandırdığına eminim... Görsel Sanatlara bakış açısı olumlu yönde çok fazla değişti…" (KOE- st. 532-538) demiştir.

Katılımcı olmayan ebeveynlerin *"Aile içi yaşantı"* alt temasına verdiği cevaplar "Ev içi yaşantının zenginleşmesi, Evde iç huzur, Düzenli katılımdan duyulan memnuniyet" olarak kodlanmıştır. Katılımcı olmayan ebeveynler eşlerinin ve çocuklarının toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programına katıldıktan sonra evde sık sık etkinlikler hakkında konuştuklarını, eğitim programının hayatlarına renk kattığını ve ev içerisinde daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eşlerinin ve çocuklarının sürece azim ve istekle katılmalarından duydukları memnuniyetten de bahsetmişlerdir. Katılımcı olmayan ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> B4 *Ev içi yaşantının zenginleşmesi* ile ilgili "…bir yaz boyunca etkinliğe devam ettiler. Evde hep konuştuk hatta televizyonda bir kanalda bir sanatçının eseri arkada görünüyordu onu tanıdılar. Bizim hayatımıza farklılık ve renk kattı." (KOE- st. 527-528), B6 ise "…evde değişik konular konuşulmaya başladı. Evet hareketlilik geldi. Birbirimiz arasında konuşup bir konu hakkında güzel bir şekilde tartışmalar oldu." (KOE- st. 530-531) demiştir. B5 *Evde iç huzur* ile ilgili "…ev yaşantımızda çok mutlu ve sevinçli olduklarını izlemledim." (KOE- st. 539-540) demiştir. B2 *Düzenli katılımdan duyulan memnuniyet* ile ilgili "her hafta azimle katılmaları sürece dahil olmaları çok güzeldi. Çok keyif aldılar." (KOE- st. 524-525) demiştir.

Veriler genel olarak incelendiğinde katılımcı olmayan ebeveynlerin yaşadıkları ev yaşamlarında olumlu bazı değişimlerin olduğunu ve iletişimlerinin arttığını gözlemledikleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca eşleri ile çocuklarının daha meraklı olma,

sorgulamalar yapma ve soru sorma yönünde davranışlarda bulunmaya başladıklarını söylemişlerdir.

4.2.4. Deneyim Teması

Deneyim temasına yönelik "*Sosyal beceri boyutu, Bilişsel Boyutu, Duyuşsal Boyutu, Psikomotor Boyutu*" alt temalarına ulaşılmıştır. Tablo 49'da görüldüğü gibi sosyal beceri boyutu, duyuşsal boyutu ve psikomotor boyutunun alt temaları bulunmamaktadır. Bilişsel boyutu teması ise farkına varma ve sorgulama-farkına varma alt temalarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda katılımcı ebeveyn ve katılımcı çocukların görüşmelerinden yirmi dört koda ulaşılmıştır.

Tablo 49.

Deneyim Teması Alt Tema, Kategoriler ve Kodları

Tema	Alt Tema	Kategoriler	Kodlar	
			Katılımcı ebeveyn	Katılımcı çocuk
Deneyim	Sosyal beceri boyutu		• Toplumsal sorunlara bakış	
	Bilişsel Boyutu	*Farkına varma*	• Problem çözmeyi geliştirme • Yeni düşünme biçimlerini kavrama • Farklı bakış açıları edinme • Kendi yaşam deneyimiyle ilişkilendirme	• Bilgilenme • İlişkisel düşünme • Farklı bakış açıları edinme
		Sorgulama-yorumlama	• Tüketim kültürünü sorgulama • Kendi birikimini sorgulama	• Tüketim kültürünü sorgulama • Görüntüleri sorgulama • Biçimi sorgulama
	Duyuşsal Boyutu		• Öğrenilen sanatsal bilgiden alınan keyif • Edinilen deneyimden duyulan haz • Sanatsal etkinliklere katılmada isteklilik	• Öğrenilen sanatsal bilgiden alınan keyif • Üretmekten çok sorgulamaktan alınan keyif • Sanata yönelik pozitif tutum
	Psikomotor Boyutu		• Üretmekten alınan keyif • Düşüncenin somutlaşması • El becerisi gelişimi	• Deneyimin çeşitli hale gelmesi • El becerisi gelişimi

Katılımcı ebeveynlerin *"Sosyal beceri boyutu"* alt temasına verdiği cevaplar "Toplumsal sorunlara bakış" olarak kodlanmıştır. Katılımcılara göre gerçekleştirilen eğitim programında yer alan sorgulama ve yorumlamalar sonrasında özellikle yaşadıkları bölge ve toplumsal sorunlarla ilgili daha fazla düşünmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E1 *Toplumsal sorunlara bakış* ile ilgili "…özellikle yaşadığı yerlerle ilgili toplumsal sorunlarla ilgili…" (EG- st. 259), Ç2 ise "…Toplum içindeki yaşamı falan fark ettik hani onlar falan çok güzeldi…" (EG- st. 311) demiştir.

Bilişsel boyutu alt teması "*Farkına varma, sorgulama ve yorumlama*" etkisi olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır.

Katılımcı ebeveynlerin *"Farkına varma"* kategorisi altında verdiği cevaplar "Problem çözmeyi geliştirme, Yeni düşünme biçimlerini kavrama, Farklı bakış açıları edinme, Kendi yaşam deneyimiyle ilişkilendirme" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar eğitim etkinliklerine katıldıkça daha önce üzerine düşünmedikleri şeyleri fark etmeye başladıklarını söylemişlerdir. Görsel sanatların problem çözme ile ilişkisini de kavrayan katılımcılar, bir çalışmanın planlanarak yürütülebileceğini de gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar için eğitim programı yeni düşünme biçimlerini gördükleri, sanatçıları farklı yönleriyle fark ettikleri, sanatsal bakış açısı edindikleri ve bu doğrultuda yorumlamalar yapabildikleri bir süreç olmuştur. Ayrıca katılımcılar sanat eserlerinin kendileri ile bağlantılarını keşfetmiş ve kendilerini yansıttığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E1 *Problem çözmeyi geliştirme* "…faydası olur matematik sadece işlemsel ifadeden oluşmuyor problem çözmeye yönelik bu denklem kurma olsun aslında sanatçıda aynı bir eserini ortaya koyarken baştan savma değil onu planlayarak, hesaplayarak…" (EG- st. 483-485) demiştir. E4 *Yeni düşünme biçimlerini kavrama "…*değişik insanlar olduğunu o kafada olmadığımı hissettirdi… Farklı bir mantıkla düşünüyorlar farklı bir gözle görüyorlar." (EG- st. 265-266), E5 ise "…Farklı bakış açılarını gördük onların düşüncelerini gördük, nasıl yorumladıklarını gördük." (EG- st. 269-270) demiştir. Yine E5 *Farklı bakış açıları edinme* "…çocuğunda dış mekanlara farklı bakış açıları yaratmasına sebep oluyor…" (EG- st. 499), E3 "daha sanatsal açıdan bakıyoruz işte tablolara bakıyoruz ya da burada ne anlatmak istemiş olabilir falan diyoruz "(EG- st. 320) E4 ise "…gördükleri bir şeyi yorumlarken derslerde değişik bir bakış açısıyla bakmayı öğrendiler yorumlama soru sorma açısından…" (EG- st. 492-493) demiştir. E2 *Kendi yaşam deneyimiyle ilişkilendirme* "…resimlere baktığında kendi iç dünyamın ne kadar yansıttığını kendi hikayelerinden yola çıkarak aslında o resmi yorumladığını gördük…" (EG- st. 272-273) demiştir.

Katılımcı çocukların *"Farkına varma"* kategorisi altında verdiği cevaplar "Bilgilenme, İlişkisel düşünme, Farklı bakış açıları edinme, Yeni düşünme biçimleri kavrama" olarak kodlanmıştır. Katılımcı çocuklar katıldıkları toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programıyla daha fazla bilgi edindiklerini, ilişkisel düşünerek görsel sanatların problem çözme ve farklı disiplinlerle ilişkisini fark etmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar eğitim programı sayesinde farklı sanatçılar ve sanat eserlerini

gördüklerini, onları anlamaya başladıklarını ve farklı bakış açıları edinmeye başladıklarını da fark ettiklerini söylemişlerdir. Katılımcı çocukların bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> Ç3 *Bilgilenme* "…bana bilgiler verdi. Gelmeseydim katılmasaydım dediğim hiç olmadı…" (ÇG- st. 7) demiştir. Ç1b *İlişkisel düşünme* ile ilgili "…sayısal olunca mesela bir resme baktın mı işte bazı mantık soruları oluyor iyice bunları iyice bakman lazım ki daha iyi görebilesin o yüzden bu çalışmalarda da resimlerin içindeki gerçekleri görebilmemize sağladığı için onlarla bir bağlantısı olduğunu düşünüyorum." (ÇG- st. 219-222) Ç2 ise "…sadece görsel değil de mesela müzik, matematik özellikle matematikle görsel aynı şey gibi mesela, matematikte bazen simetrisini gösteriyor, onun tam simetrisi hangisidir diye sorular soruyor..." (ÇG- st. 231-232) demiştir. Ç1a *Farklı bakış açıları edinme* ile ilgili "…farkındalık kazandırdı. Ondan sonra beni hayata başka bir bakış açısından bakmama düşündürmeyi her şeyin böyle tek bir bakışta değil farklı bakışlarda görünebileceğini…" (ÇG- st. 5-6) demiştir.

Katılımcı ebeveynlerin *"Sorgulama ve yorumlama"* kategorisi altında verdiği cevaplar "Tüketim kültürünü sorgulama, Kendi birikimini sorgulama" olarak kodlanmıştır. Katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programındaki etkinliklere katıldıkça çevrelerini, yaşamlarını ve gördüklerini daha fazla sorgulamaya ve yorumlamaya başladıkları tespit edilmiştir. Özellikle fazla tüketilen ve aslında ihtiyaç duyulmayacak nesnelere dair düşüncelerinin değiştiğini, tüketim toplumunu daha fazla sorguladıklarını ve gereksiz tüketim yapmama konusunda bilinçlendiklerini söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılar, sanatçılar ve sanat eserleri üzerinden sorgulamalar, yorumlamalar yaptıkça kendi bilgi birikimlerini de sorguladıklarını, daha fazla öğrenme isteği duyduklarını da belirtmişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E1 *Tüketim kültürünü sorgulama* ile ilgili "…gereksiz fazla ihtiyaçlarımızdan mecburi olan ihtiyaçlarımız zaruri ihtiyaçlarımızdan fazlasını gereksiz olduğunu yani bunu öğrendik…" (EG- st. 315-316), E3 ise "…Bir farkındalık oluştu bizde ikimizde de oldu mesela işte şey bilinci oldu mesela işte tüketime karşı hiç farkında değilmişiz aslında daha dikkatli bakıyorsun… (EG- st. 318-319) demiştir. E4 *Kendi birikimini sorgulama* ile ilgili "Cahilliğimi hissettirdi tabi biraz uzağız sizin kadar

iş içinde olmayınca yeni şeyler öğrendim iyi hissettim" (EG- st. 241), E2 ise "…kendime sınama kendim yoklamam kendimi değerlendirmeme de yardımcı oldu…" (EG- st. 249-250) demiştir.

Katılımcı çocukların *"Sorgulama ve yorumlama"* kategorisi altında verdiği cevaplar "Tüketim kültürünü sorgulama, Görüntüleri sorgulama, Biçimi sorgulama" olarak kodlanmıştır. Katılımcı çocuklar da ebeveynleri gibi eğitim programındaki etkinlikler sayesinde tüketim kültürünü sorguladıklarını belirtmişlerdir. Kendilerinin ne kadar tükettiğini, bazı gereksiz şeyleri öncelikleriymiş gibi algıladıklarını fark ettiklerini de söylemişlerdir. Ayrıca katılımcıların eğitim programıyla birlikte görüntüleri ve biçimleri daha fazla sorguladıkları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılar sanatçıların eserlerindeki biçimsel öğeleri ve ilkeleri kullanım şekillerini sorguladıklarını, görüntülere yönelik sorulara cevaplar aramaya çalıştıklarını da belirtmişlerdir. Katılımcı çocukların bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ç4a *Tüketim kültürünü sorgulama* ile ilgili "…mesela Amazon deposu vardı o çok dikkatimi çekmişti ben bir ara Amazondan alışveriş yapmak istemiştim yani stokta sadece bir adet kaldı falan yazıyor normalde yani o kadar çok sipariş etmişler ki o ürünün aynısından ne kadar var oyunun aynısından ne kadar var…" (ÇG- st. 31-33) demiştir. Ç2 *Görüntüleri sorgulama* ile ilgili "…burada neden bu olmuş, neden bu, bu yüzden olmuş neden bunu bu için söylemiş, neden bunu yanlış anlamış gibi sorguluyorum…" (ÇG- st. 99-100), Ç1a Boz ise "…alındığını görüntülerin kendimize göre yorumlamamamız gerektiğini birçok görüntünün farklı bir şekilde yorumlanabildiğini öğrendim… televizyonda bazı görüntüleri durduruyorum bakıyorum daha yakından bakıyorum nasıl bir şeymiş artık diye sorgulayabiliyorum…" (ÇG- st. 26-27 ve 87-88) demiştir. Ç2 *Biçimi sorgulama* ile ilgili "benim kentim etkinliğindeki sanatçıdan sürekli siyah bulanık bulanık şeyler çiziyor mesela….Yani vurguyla tonuyla duygusuyla yapıyor ama duygusu karmaşık sanki başka bir şey gibi geliyor, kontrastları bozuk gibi sanki." (ÇG- st. 137-139) demiştir.

Verilere genel olarak bakıldığında katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programına dahil olduktan sonra daha fazla sorgulama yaptıkları ve gördüklerini de sorgulayarak, görüntüler hakkında anlam yaratmaya çabaladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların sanata ve sanatçıya, çevrelerine ve

yaşamlarına dair farkındalıklarının arttığı, kendi yaşamları hakkında ve farklı disiplinler arasındaki ilişkilerle ilgili düşünmeye başladıkları ve bu süreçte edindikleri bilgileri özümseyerek analiz edebildikleri ve sentezleyerek bir yargıda bulunabildikleri bulgularına da ulaşılmıştır.

Katılımcı ebeveynlerin *"Duyuşsal Boyutu"* alt temasına verdiği cevaplar "Öğrenilen sanatsal bilgiden alınan keyif, Edinilen deneyimden duyulan haz, Sanatsal etkinliklere katılmada isteklilik," olarak kodlanmıştır. Katılımcıların öğrendikleri bilgilerden keyif aldıkları ve bu bağlamda bilgilerini kullanma açısından daha dikkatli ve özenli davrandıkları, ayrıca edinilen farklı deneyimlerin hayata geçirilmesi açısından da duyarlı oldukları görülmektedir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> E6 *Öğrenilen sanatsal bilgiden alınan keyif* ile ilgili "…Hem de katkısı olur mesela böyle bir sanatçı sorduğunda belki bilebilirim, belki sorgulayabilirim, yorumlayabilirim, kendim sorup kendim cevaplayabilirim..." (EG- st. 228-229) demiştir. E3 *Edinilen deneyimden duyulan haz* "ama daha farklı şeyler gördüğü için kendini daha iyi hissedecek ya da okulda arkadaşlarına anlatacak…" (EG- st. 489-490) demiştir. E2 *Sanatsal etkinliklere katılmada isteklilik* ile ilgili "…orada Midas'ın kulaklarını falan izlemişti yıllar sonra…rehber kız anlatırken o kadar kalabalığın içinde eşek kulaklı Midas diye sadece Ç2 sesini çıkardı mesela…onu orada izledi gördü yerleşti kafaya ve orada birleştirdi. Hani bu entelektüel kültür dediğimiz şeyi çocuklar almalı günü geldiğinde gerçekten işe yarıyor…" (EG- st. 501-507) demiştir.

Katılımcı çocukların *"Duyuşsal Boyutu"* alt temasına verdiği cevaplar ise "Öğrenilen sanatsal bilgiden alınan keyif, Üretmekten çok sorgulamaktan alınan keyif, Sanata yönelik pozitif tutum," şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların ebeveynleri gibi öğrendikleri bilgilerden keyif aldıkları ve bu bağlamda bilgilerini kullanma açısından daha dikkatli ve özenli davrandıkları, ayrıca bazı katılımcılar görsel sanatlarla ilgili somut ürünler ortaya koymaktansa görseli sorgulama boyutu konusunda daha istekli olduklarını ve bu süreçten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ç1a *Öğrenilen sanatsal bilgiden alınan keyif* ile ilgili "…çekmek insana bir hava veriyor yani daha yakından yorumlayabiliyoruz çok güzel bir şey…" (ÇG- st. 106-107) demiştir. Ç4a *Üretmekten çok sorgulamaktan alınan keyif* ile ilgili "…o robot yapmaları ben pek böyle sevmedim 2 saat başında uğraşıyorsun bitince içinde de hiçbir şey olmuyor onlardan biraz şey oldum ben sorgulamayı daha çok sevdim elle uğraşılan şeyleri o kadar sevmedim…" (ÇG- st. 11-12) demiştir. Ç1b *Sanata yönelik pozitif tutum* ile ilgili "…aslında beni sanata yönlendirdi önceden sanatı hiç sevmezdim gerçekten evet normalde hiç sevmezdim o yönden iyi oldu." (ÇG- st. 3-4) demiştir.

Veriler genel olarak incelendiğinde katılımcıların edindikleri sanatsal bilgiden ve görselleri yorumlamaktan keyif aldıkları ve toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programından sonra daha istekli oldukları ve bu durumun doyum sağladığı, görsel sanatlar ile ilgilendikleri ve onlara uygun ve bilinçli tepkilerde bulundukları ve öğrendiklerini örgütleyerek kişilik haline getirme yolunda adımlar attıkları görülmektedir.

Katılımcı ebeveynlerin *"Psikomotor Boyutu"* alt temasına verdiği cevaplar "Üretmekten alınan keyif, Düşüncenin somutlaşması, El becerisi gelişimi" olarak kodlanmıştır. Katılımcılar eğitim etkinliklerinden sonra evlerinde de farklı üretimler yaptıklarını ve bu üretimlerden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı etkinliklerde düşüncelerini somut bir şekilde görebildiklerini ve katıldıkları sanatsal etkinlikleri zihinlerinde yer alarak ihtiyaç duyduklarında somut bir şekilde kullanabildiklerini söylemişlerdir. Eğitim programı boyunca el becerilerinin de geliştiğini gözlemlediğini de söyleyen katılımcılar bu nedenle sanatsal etkinliklere katılmaya daha istekli olduklarını da belirtmişlerdir. Katılımcı ebeveynler bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

E6 *Üretmekten alınan keyif* "Çünkü o artık malzemelerden bir şey üretiyorum. Yani artık malzemelerden bir şey yarattım" (EG- st. 346) demiştir. E2 *Düşüncenin somutlaşması* "…somut olarak düşündürmeye sağladı o etkinliği çok beğendim…" (EG- st. 352-353) demiştir. E6 *El becerisi gelişimi* "…yani ilk defa oldu kendi resmimi de el becerimi de şey ettim geliştirdim…" (EG- st. 243-244) E1 ise "…Yani sanatsal olarak kendimi geliştirdim diyebilirim…" (EG- st. 235) demiştir.

Katılımcı çocukların *"Psikomotor Boyutu"* alt temasına verdiği cevaplar ise "Deneyimin çeşitli hale gelmesi, El becerisi gelişimi" şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı çocuklar da ebeveynleri gibi eğitim programı sonrasında yaşamlarında uyguladıkları bazı davranışlarının değiştiğini belirtmişlerdir. Etkinlikler sonrasında sanatla ilgili daha fazla araştırma yaptıkları, yeni deneyimlerle gündelik hayatlarında farklı aktiviteler yapmaya başladıklarını ve daha fazla etkinlik yaptıkları için el becerilerinin de geliştiğini söylemişlerdir. Katılımcı çocuklar bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

> Ç1a *Deneyimin çeşitli hale gelmesi* ile ilgili "…fotoğraf çektik ondan sonra bunları yorumladık robotu yaptık ilk haftalarda geldiğimizde iplerle değişik şekiller falan yaptık toplara duygularımızı yazdık söyleyemediklerimizi söylemiş olduk." (ÇG- st. 59-61) demiştir. Ç6 *El becerisi gelişimi* ile ilgili "…el becerim gelişti…" (ÇG- st. 228) demiştir.

Veriler genel olarak incelendiğinde katılımcıların eğitim programı sürecinde edindikleri bilgileri ve deneyimleri uygulamaya başladıklarını söyledikleri ve bazı davranışlarının değişmeye başladığını söyledikleri görülmektedir. Ayrıca edindikleri bilgi ve deneyimleri beceri haline getirdikleri ve yeniden düzenleyerek farklı uygulamalar yapma ile ilgili adımlar atmaya başladıkları bulgularına ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlara, sonuçların ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Sonuçlar

Okul dışı öğrenme programları ve görsel kültür kuramı kapsamında hazırlanan yaygın görsel sanatlar eğitimi programı etkinliklerinin uygulama sonuçları aşağıda yer almaktadır.

5.1.1. Aile içi ilişkiler temasına yönelik sonuçlar;

"Tek Renkle Yaşam" etkinliğine yönelik araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "ortak yaşama kültürü" ile ilgili çocukların genelde daha fazla alana sahip olduğu, çocukların sevdikleri nesnelerin sayısının daha fazla olduğu, aile üyelerinin uygulamayı çocukların sevdiği nesnelerin daha görünür ve baskın olacağı şekilde organize ettiği tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen etkinlikte "karşıdakini tanıma" ile ilgili ise çocukların annelerinin seçtikleri nesneleri tahmin edemedikleri annelerin ise çocuklarının sevdiği ve önemsedikleri nesneleri bildikleri görülmektedir. Etkinlik genel olarak incelendiğinde katılımcıların ilk defa bu kadar büyük ve farklı malzeme kullanarak aileleri ile birlikte etkinlik yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar farklı renkler seçmiş ve ailecek ortak renk seçimlerinde bazı sorunlar yaşamalarına rağmen sonunda ortak renkler belirlemişlerdir. Çocuklar genellikle oyuncaklarını, kıyafetlerini ve televizyonu bilgisayar ya da telefon gibi akıllı cihazları öncelikli tercih ederken, annelerin yatak, çay ve çaydanlık, bitkiler ve mutfak ürünlerine yöneldikleri görülmüştür. Etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından katılımcıların başarılı olduğu ve etkinlik

kapsamında etkinlikte süreçte daha fazla çabaya ihtiyaç duyulduğu ancak sonuçta sanatsal çalışmaların başarılı olduğu görülmüştür.

"Bağlanmak" etkinliğine yönelik araştırma verileri "İletilen mesajlar" çerçevesinde incelendiğinde annelerin daha çok geleceğe dönük beklentileri ya da çocukları ile yapmak istedikleri ancak gerçekleştiremedikleri şeylere yönelik üzüntüleri yer alırken çocukların annelerine olan sevgilerini dile getirdikleri görülmektedir. Çocuklar anneleri ile olan bağlarını yansıtan kırmızı ipi iki kasnak arasında dolamışlardır. Bu süreçte duygularını yazdıkları topun anneleri tarafından daha emek sarf edilerek, zor bulunması için çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlik sürecinde oldukça heyecanlanan çocuklar duygularını birden fazla turuncu topa yazmak istemişlerdir. Anneler ise duygularını yazma konusunda biraz daha temkinli davranmış ve genelde çocuklarının başarılı, mutlu, gelecekte ayaklarının üzerinde duran bağımsız bireyler olmalarını dilemişlerdir. Çocuklar ise genelde annelerini çok sevdiğini, oyun oynamaları için daha fazla zaman vermelerini istemişlerdir. Araştırma verileri "İletilen duygu ve mesajları alma" çerçevesinde incelendiğinde ise çocukların annelerinin mesajlarını ve duygularını bulmak için daha fazla zaman harcadıkları gözlemlenmiştir. Katılımcılar etkinliğin ardından genel olarak bu etkinliğin kendilerine çok iyi geldiğini ve ebeveynler sürecin sonunda kendilerini sorguladıklarını söylemişlerdir. Etkinlik sürecinde katılımcıların "başarılı" olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu etkinlikte ortaya çıkan sanatsal çalışmalar daha çok kişilerin kendi duygularını anlamaya ve aktarmaya çalıştıkları bir sürecin sonunda ortaya çıktığı için sanatsal çalışma sonuç değerlendirmesi yapılmamıştır.

"Robotların Anıları" etkinliğine yönelik araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "Kişileştirme" ile ilgili katılımcıların sürekli görüştükleri ve iletişim halinde oldukları yakınlarını robot olarak yeniden yorumladıkları söylenebilir. Katılımcıların yaptıkları robotları kişileştirirken seçtikleri yakınlarını iyi analiz ettikleri ve belli kişilik özelliklerini daha baskın bir şekilde kullanarak ön plana çıkarmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Katılımcıların doğaçlama olarak yazdıkları ve robotlar yoluyla seslendirdikleri mesajları "İletilen mesajlar" bağlamında incelendiğinde ise katılımcıların kişileştirdikleri robotların kişiliklerine uygun mesajları seçmeye ve kendilerine en uygun şekliyle sözel olarak ya da yazıyla ifade etmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların etkinlik esnasında geri dönüşüm malzemelerinden üç boyutlu bir çalışma yaptıkları ve yakınlarına dair özellikleri konuştukları için keyif aldıkları gözlenmiştir.

Etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı olduğu ve katılımcıların etkinlik kapsamında etkinlikte süreç ve sonuç (ürün) boyutunda başarılı bulundukları söylenebilir.

5.1.2. Sosyal hayat sorgulamaları temasına yönelik sonuçlar;

"Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum" etkinliğine yönelik araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "Sorun algısı" ile ilgili kendi yaşamlarındaki doğrudan günlük sorunu yansıtma bakımından bazı ailelerin bayramlarda yaşanan sorunları yansıtmaya çalıştığı, bazı ailelerin ev içerisindeki gündelik iş paylaşımı ya da gündelik sorunları yansıttığı, bazı ailelerin ise ailesinin de yaşadıkları ülkeye yönelik güncel meselelerle ilgili sorun algılarını yansıttıkları görülmektedir. Etkinlikte "Sorunu yansıtma biçimi" ile ilgili ise bazı aileler ev içerisindeki gündelik iş paylaşımını ele almış ve evin işleri ile ilgilenen kadınlar ve çalışmayan erkekleri yansıtmışken, ülke sorunlarını yansıtmaya çalışan aileler gündelik yaşamdaki sıkıntıları yansıtmaya çalışmışlardır. Kendi yaşamlarına dair problemleri ortaya koymaya çalışan aileler yakın zamanda yaşadıkları olayları yansıtmaya çalışmışlardır. Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum etkinliği gerçekleştirilen ilk etkinlik olduğu ve ailelerin birlikte ev ortamı dışında bir ortamda ve başka aileler ile birlikte etkinlik yapmaları nedeniyle, katılımcılar başta bazı anlaşmazlıklar yaşamış ancak bir süre sonra sürece uyum sağlamışlardır. Etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından genelde iyi bulundukları, ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda ise daha başarılı bulundukları söylenebilir.

"Çok Tüketmek" etkinliğine yönelik araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "Gereksiz tüketim nesnesi ile ilgili çalışma yürütme" ile ilgili katılımcı ebeveynlerin daha çok ev içerisinde kullanılan plastik nesneleri, 1 liracı olarak tabir edilen toplu ve ucuz yerlerde satışı yapılan nesneleri, yine evde sıkça kullandıkları temizlik ürünleri ve kişisel bakım ürünlerini söylerlerken, katılımcı çocuklar neredeyse günlük kullanılan tüm nesnelerin gereksiz olduğu söylemişlerdir. Katılımcılar genel olarak birlikte aynı düzlem üzerinde çalışma yapmaktan büyük bir keyif almışlardır. Etkinlik sonunda yapılan gözlemlerde katılımcıların pek çok nesnenin sanayileşme döneminden sonra hızla ortaya çıktığını ve aslında ihtiyaç duyulmasada o nesnelere ihtiyaçları varmış gibi yaşamaya alıştırıldıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Süreçte başarılı bir performans

sergileyen katılımcıların ortaya çıkan sanatsal çalışma değerlendirilmesinde de başarılı olarak nitelendirildikleri görülmektedir. Buradan hareketle etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı bulundukları söylenebilir.

"Benim Kentim" etkinliğine yönelik araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "Ortak yaşam" ile ilgili katılımcı çocukların süreç içerisinde yaşamak istedikleri kentler hakkında daha yaratıcı ve gerçekçi olmayan yerler kurguladıkları, katılımcı annelerin ise daha günlük yaşama yönelik yerler tasarladıkları gözlenmiştir. Katılımcı anneler bir süre sonra çocukların isteklerine daha fazla yer vermiştir. Araştırma verileri "İdeal yaşam algısı" bağlamında incelendiğinde ise annelerin daha gerçekçi şeyler yapmak istemesine karşın çocukların hayallerini daha fazla ortaya koydukları ve genel olarak uyumlu bir çalışma yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı olduğu söylenebilir.

5.1.3. Medya sorgulamaları temasına yönelik sonuçlar;

"Güncel ve Geleneksel İmgeler" etkinliğine yönelik araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "Medya görüntülerini yansıtma" ile ilgili farklı yorumlamalar yaptıkları ve güncel dizi, reklam ve film görsellerine yönelik geleneksel formlarda uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "Geleneksel sanat yansıması" ile ilgili katılımcıların bir kısmının minyatürü ve minyatürün yapılış felsefe ve yöntemlerini anlayarak yansıttığı, bazı katılımcıların ise daha önce yaptıkları gibi resimler yapmaya çalıştığı ancak minyatür etkisi yakalamaya çalıştıkları da gözlenmiştir. Genel olarak katılımcıların sarı ve mavi renkleri tercih ettikleri ve ana karakterleri büyük bir şekilde resmin merkezine konumlandırdıkları ayrıca film dizi ya da reklamlarla ilgili önemli nesnelere de yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından çoğunlukla iyi bulunduğu ve katılımcıların etkinlik kapsamında etkinlikte süreçte daha çok çaba sarf etmeleri gerektiği ve uzmanların görüşlerine göre ortaya başarılı sanatsal çalışmaların çıkarıldığı sonucuna da ulaşılmıştır.

"Yenilenmiş Sanat Tarihi" etkinliğine yönelik araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "Sanat tarihi eseri yeni duruma aktarım" ile ilgili farklı yorumlara ve güncel yaşam uyarlamalarına ulaştıkları görülmektedir. Katılımcıların sanat

tarihinde yer alan eserleri dönemi içinde inceledikten sonra konularını algılayıp yorumlayarak güncel yaşam biçimlerine dönüştürmüş ve medyada sıkça görülen sahnelerle yeniden yorumlamışlardır. Ayrıca çizim yapmaktan çok fazla hoşlanmayan katılımcıların, konuyu ilginç buldukları için eğlenerek çalıştıkları gözlenmiştir. Etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı olduğu ve katılımcıların etkinlik kapsamında etkinlikte süreçte daha başarılı olmalarına ve iyi efor sarf etmelerine karşın ortaya çıkan sanatsal çalışmalarda daha az başarılı bulundukları söylenebilir.

5.1.4. Duygular temasına yönelik sonuçlar;

"Fotoğrafın Ardındaki Hikâyelerler" etkinliğine yönelik araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "Fotoğrafa bakarak hikâye yaratma" ile ilgili farklı anlatımlara yöneldikleri, fotoğrafları okumaya çalışırken fotoğrafın sunmuş olduğu ipuçlarından da yola çıktıkları görülmüştür. Katılımcıların bu etkinlikte çok keyif aldıkları, yaptıkları yorumların ve fotoğrafların gerçek hikâyelerinin farkları ve bağlantıları üzerine etkinlik sonrasında fikir alışverişleri olduğu da söylenebilir. Katılımcılar gördükleri görüntülerin aslında ne kadar yanıltıcı olabileceğini, bazı görüntülere sadece bakıp geçildiğini ama görüntü hakkında daha fazla düşünmek ve araştırma yapmak gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar fotoğraf çekilmeden öncesi, sonrası ve fotoğraf makinasının ölümsüzleştirdiği "o an"ı okuyarak yorumlamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda yaratıcı hikâyeler oluşturmuş ve fotoğrafların öncesini ve sonrasını ayrıntılı bir şekilde hikâyeleştirerek yansıtmaya çalışmışlardır. Uzmanların etkinlik çıktılarını ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı bulduğu görülmektedir.

"Gölgelerle Oynamak" etkinliğine yönelik araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "Hikâye yaratma-yansıtma" ile ilgili oluşturdukları hikâyeleri etkili bir şekilde oynatmak için gereken karakterleri yarattıkları ve bu karakterleri gölge oyunu oynatacak şekilde tasarladıkları görülmektedir. Araştırma verileri incelendiğinde gerçekleştirilen etkinlikte "Hikaye Oynatma" ile ilgili katılımcıların belli bir plan çerçevesinde ve önemseyerek hikayelerini sırayla oynattıkları görülmüştür. Tüm katılımcılar hikâyeyi oynatmada bir görev almışlardır. Katılımcıların bir kısmı hikâye oynatırken utanmış ve ikinci defa oynattıklarında daha özgüvenli hareket etmişlerdir. Daha önce izlenen gölge oyunlarında yer alan ses oyunlarını denemişler ve çalışmalarını oyuna

yakışır bir biçimde(teatral) seslenmeye çalışmışlardır. Etkinliğin ilgili ölçütlerdeki kazanımları sağlama açısından başarılı bulundukları söylenebilir.

Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programının uygulanmasına yönelik sonuçlara genel olarak bakılacak olursa katılımcıların çok farklı görsel kültür temalarına yönelik ve toplumsal anlamda faklı gruplarla çalıştıkları bir süreç yaşadıkları görülmektedir. Bu bağlamda sonuçlar değerlendirildiğinde görsel kültür eğitiminde kullanılan yöntemlerin farklılıklar göstermesi ve farklı gruplarla çalışılması katılımcılar açısından tatmin edici sonuçlar doğurmuştur. Katılımcıların etkinliklerden yeni şeyler öğrendikleri, ilk kez sorgulamalar yaptıkları ve derinlemesine anlam oluşturma süreçlerine dahil oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Görsel kültürün sanat eğitimi üzerindeki etkilerine dair güncel tartışmalar dahilinde görsel sanatlar eğitimi öğretim programı için hangi nesnelerin ve görüntülerin ilgili ve önemli olduğu gibi önemli sorular gündemdedir (Duncum, 2002; Freedman, 2003; Tavin, 2005; Eisenhauer, 2006). Efland (2005, s. 37) görsel kültürün çok sayıda konu içeriğine sahip olmasının sanat eğitiminde zaman kontrolünün sağlanmasında ve konuların seçim süreçlerinde karışıklığa neden olduğunu söylemektedir. Bu araştırmada bu karışıklıkların giderilmesi ve zamanın verimli kullanılması için üç saatlik eğitim etkinlikleri süresince ilk yarım saat ya da bir saat etkinlikte yer alan konular ile ilgili görseller tartışılmış ve sorgulamalar sonucunda ürün ortaya koymak için iki saat çalışılmıştır. Her hafta farklı bir konuya değinilmiş ve birbirinden farklı gruplarla çalışılmasına ve farklı bakma ve sorgulama yaklaşımları ile görsel kültüre odaklanılmasına özen gösterilmiştir. Efland'ın üzerinde durduğu bir diğer sorun ise görsel kültürün galerilere veya müzelere sıkışan sanat ve daha ulaşılabilir olan popüler sanat arasında kurduğu ve sanat eğitiminde sadece yüksek sanat olarak nitelenen sanat nesnelerine öncelik veren bir hiyerarşinin reddedilmesine dair inançtır (Efland, 2005, s. 37). Görsel kültürün sadece popüler kültür ile ilgili olduğu yanılgısı, güncel sanatçıların kavramsal sanatla insanlara aktarmaya çalıştığı düşüncelerin eğitimde kullanılmasını sınırlamaktadır. Görsel kültür sadece popüler kültürün bir uzantısı değil, güncel sanatçıların sorunları algılama biçimleri, aktarmak istedikleri düşünceleri, sorunlara yönelik çözüm önerilerinin yer aldığı görselleri de içermektedir. Barnard (2010)' ın da belirttiği gibi görsel kültür her türlü görsel materyal ve yöntemin kullanıldığı, yeni imgeler üreten ve bunları tüketen, her türlü kültürel kodu içine alan ve her kodun bir işlevinin olduğu karmaşık bir yapıdır. Bu bağlamda Efland (2005)' ın sözünü ettiği görsel kültürün

görsel uygulamaların tüm form ve çeşitleriyle ilgilenmesinden kaynaklanacak karışıklıkların önlenmesi gerekliliği gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin tasarlanmasında göz önünde bulundurulmuştur. Etkinliklerin toplum temelli sanat eğitimi ve görsel kültürün aile içi ilişkilere odaklanma, sosyal kodları anlama, kalıpsal düşünme biçimlerine (steryotip) karşı tavır ve duygulara yönelik çalışmalar hazırlanmasında güncel sanatçılara geleneksel sanatlara ve sanat tarihine mal olmuş önemli eserlere yer verilerek yürütülmesine çalışılmıştır.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuçlar;

Katılımcı çocukların ve ebeveynlerin okul dışı ortamda gerçekleştirilen görsel kültür temelli yaygın görsel sanatlar eğitimi programının uygulama süreci ve ortamı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.2.1. Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı temasına yönelik sonuçlar;

Katılımcı ebeveynlerin "*Sanatsal bilgiden alınan keyif"* kategorisi altında verdiği cevaplar incelendiğinde toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının sanatsal boyutuna yönelik sanatın farklı boyutlarını keşfettiklerini, sanatın sadece resim yapmaktan ibaret olmadığını fark ettiklerini söylemişlerdir. Sanatsal çeşitliliği keşfetmenin katılımcıların kendi ilgi alanlarına yönelik sanat eserleriyle karşılaşmalarına imkânı sağladığı bu sebeple de sanatla karşılaşmaktan keyif aldıklarını ve bu nedenle sanatsal öğrenmenin tüm yönlerine ilgi duymaya başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı çocukların "*Sanatsal bilgiden alınan keyif"* kategorisi altında verdiği cevaplar incelendiğinde ise çocukların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının sanatsal boyutuna yönelik sanatın farklı boyutlarını ve sanatla öğrenmeyi keşfettiklerini söylemişlerdir. Katılımcıların örgün eğitimde gördükleri görsel sanatlar dersinden farklı bir şekilde eğitim almaları, ders notuna yönelik kaygıdan uzaklaşmaları sanattan keyif almalarına olanak sağlamıştır. Ayrıca farklı görsel sanatlar etkinlikleri gerçekleştirmeleri ve örgün eğitimde gördükleri örneklerden daha fazla örnek görmeleri katılımcıların sanatsal öğrenmeye yönelik ilgilerini de artırmıştır. Veriler genel olarak incelendiğinde katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programı ile sanatla

daha önce hiç görmedikleri şekilde karşılaşmalarının sanata dair algılarını değiştirdiği, ayrıca sanattan ve sanat aracılığı ile yapılan etkinliklerden daha fazla zevk almaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı ebeveynler "*Sanatçıların etkisi"*ne yönelik toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programında kullanılan sanat tarihinden eserler, güncel sanatçılar, geleneksel sanatlar ve günümüze yansımalarına yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcılar gerçekleştirilen etkinliklerden sonra sanatçıları anlamaya başladıklarını, bir sanatçının eserini yaratırken neler yaşamış olabileceğini, neler düşündüklerini ve amaçlarının neler olabileceğini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Sanatçıların günümüzde kavramlardan nasıl yola çıktıklarını ve bu kavramları toplumlara bir şeyler anlamak için nasıl kullandıklarını fark ettiklerini ve anlatmak istedikleri sorunları ele alış biçimleri üzerine ilk defa düşündüklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda sanatçıları daha iyi anladıklarına ve aslında yaptıkları şeylerin ne kadar değerli olduğuna dair görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcı çocuklar da sanatçıları daha yakından tanımanın ve güncel sanatçılar, geleneksel sanatlar ve sanat tarihinde yer alan eserlerin derinlemesine incelenmesinin faydalı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların özellikle sanatçıların eserlerini neden ve nasıl ürettiklerini anlayarak, sanatçı ve sanat eserine yakınlık duymaya başladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yine benzer bir şekilde bir sanat eserinin nasıl ortaya çıktığını, hangi aşamalardan geçtiğini ve bu bağlamda ne kadar değerli olduklarını da keşfettiklerini belirtmişlerdir.

Sanatçıların etkilerine yönelik verilere genel olarak bakılacak olursa katılımcıların sanatçıları daha yakından tanımanın ve güncel sanatçılar, geleneksel sanatlar ve sanat tarihinde yer alan eserlerin derinlemesine incelenmesinin faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların özellikle sanatçıların eserlerini neden ve nasıl ürettiklerini anlayarak, sanatçı ve sanat eserine yakınlık duymaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Vahter (2016)' de 2006–2011 döneminde, 7-10 yaş arası çocuklarla gerçekleştirdiği eylem araştırmasında güncel sanatın ve sanatçıların görsel sanatlar eğitimi derslerinde kullanımına yönelik benzer bulgulara ulaştığını belirtmiştir. Gage ve Berliner (1998), Freedman (2003) ve Efland (2002) gibi araştırmacıların çalışmalarına dayandırdığı sonuçlar incelendiğinde; katılımcı öğrencilerin sanatçıların çalışmalarına ve süreçlerine yanıt verdiklerini, bu aktiviteler aracılığıyla düşünme becerilerini gösterdiklerini ve sanatçıların yapıtlarını ileride yapacakları sanatsal çalışmalarında kullanmak ve anlam

oluşturmak için farklı bakış açılarını kullanarak yansıttıklarını fark ettiği görülmektedir. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin sanat eserlerinin anlamlarının sabit olmadığını ve kendileri için anlam oluşturma çalışmaları ile etkileşime girmeye istekli olduklarını da belirtmiştir. Graham (2007) çağdaş sanatçılar, doğa, toplum ve kültür hakkında, insanın dünyayla olan ilişkisinin karmaşık karakterini yansıtan kışkırtıcı sorular sorarlar demektedir. Bu sanatçıların çalışmaları genellikle belirli yerlerin özellikleriyle bağlantılıdır ve yerel kültür ve ekolojiyi oluşturan ilişkiler ağına dikkat eder. Çalışmaları, farkındalık ve sonuç olarak değişim için kolaylaştırıcı olabilecek bir şekilde kullanılabilmektedir. Marshall (2005)' da postmodern sanatın ve güncel sanatçıların kullandıkları kavramlar, çalışma çeşitliliği ve aralarındaki ilişkileri sayesinde görsel sanatlar eğitimi dersinde kullanımına ağırlık verilmesinin fikir üretme ve yaratıcı sürece katkı sağlayacağını söylemektedir. Bu katkıya bilişsel kuram ve mecaz kullanımı çerçevesinden bakıldığında, öğrencilerin görüntü üretmede kendi kavramsal süreçlerinin farkına varmalarına ve bu bilgiyi kullanmalarına yardımcı olabilir. Görsel kültür çalışmalarında da çevrede görünenin nasıl yorumlandığını veya anlamlandırıldığını, nasıl görüldüğünü, ne olduğunu ya da görülmesine izin verilmeyenin ne olduğunu anlamak önemlidir (Mamur, 2012a, s. 2150). Bu bağlamda postmodern sanat ve sanatçılar görsel kültür aracılığıyla öğrencilerin fikirleriyle birleştirmek ve görüntü üretmeye dahil etmek açısından önemli yollardan biridir.

Katılımcı çocukların "*Örgün eğitimden farkı"* kategorisi altında verdiği cevaplar incelendiğinde toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının örgün eğitimden bazı farklarının olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcı çocuklar gerçekleştirilen etkinliklerin farklı ilgi alanlarına hitap etmesi ve yöntem ve uygulamaların çeşitliliğine dair ilgilerini yansıtmışlardır. Etkinlikler süresince sanatçılar ve eserleri hakkında konuşmak ve sorular sorarak derinlemesine incelemenin örgün eğitimde hiç yapmadıkları bir öğretim yaklaşımı olduğunu ve kendilerine çok ilginç geldiğini söylemişlerdir. Çocuklar örgün eğitimde çoğunlukla derslerin 1 saat olmasından da kaynaklı konuların yetişmediği, bu nedenle sadece resim yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı çocukların bazıları farklı kaygılar ile öğretmenlerin öğrencileri resim yarışmalarına hazırlamak istediğini ve bu nedenle de özgün çalışmalar yapamadıklarını da söylemişlerdir. Bu nedenle katılmış oldukları toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programında yer alan etkinliklerin ilgi çekici ve öğrenmeye dönük olduğunu bu kapsamda örgün eğitimde yer alan görsel sanatlar dersini ve öğretmenlerini

sorgulamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı çocukların bu sorgulamada özellikle sanatçı ve eser incelemelerine örgün eğitimde hiç ya da yeterince yer verilmediği üzerinden gerçekleştiği tespit edilmiştir. Fidan ve Fidan (2016, s. 164)' ın ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik değişmeceli (metaforik) algılarının incelendiği araştırma da genel olarak öğrencilerin derse yönelik algılarının olumlu olmasına karşın, alt temalar ayrı ayrı düşünüldüğünde olumsuz duyguların bir ifadesi olarak "sıkılma", "işkence", "boş iş", "çöp" gibi metaforlar üretmişlerdir. Bir anlamda öğrencilerin derse yönelik olumsuz algılarının olduğu görülmektedir. Çakmak ve Türkcan (2019)' da öğrencilerin görsel sanatlar dersini en çok hayal dünyalarını özgürce yansıtabildikleri için sevdiklerini, ancak dersin resim çizmek ile sınırlı kaldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Dilli (2013)' nin araştırması da bu sonuçları destekler niteliktedir. Görsel kültür kuramının görsel sanatlar derslerinde uygulanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve öğrencilerin görsel kültür çalışmaları ile işlenen görsel sanatlar dersini daha önce işledikleri görsel sanatlar dersinden farklı değerlendirdiklerini söylemiştir. Pekdağ (2011, s. 134) ise öğretmenlerin görsel sanatlar öğretim programındaki ders saatlerinin yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, atölye, araç-gereç ve materyal eksikliği, malzeme temin etme problemi, uygulama alanlarının azlığı, servis/araç yetersizliği, programda önerilen etkinlikleri gerçekleştirme zorluğu, ilgi ve isteklendirme (motivasyon) eksikliği ve öğrenme güçlüğü nedeniyle derslerin verimli yürütülemediğini düşündüklerini belirtmiştir. Graham (2007)' a göre çağdaş sanatı ve görsel kültürü ihmal eden sanat eğitiminin, öğrencileri ortaya çıkan sanatsal söylem biçimlerine dair bilgili ve sorgulayıcı olma olasılığından mahrum ederek, sosyal ve ekolojik adalet meseleleri hakkında onları düşünmek ve sanatsal çalışmalar ortaya koymaktan da alıkoymaktadır. Daha fazla teknik olanaklara ve yetersizliklerin etrafında şekillenen sorunlara ilginin belki de bu nedenle aşılamadığını da belirtmektedir.

Katılımcı ebeveynler "*Teknik boyutu"* kategorisi altında eğitim programının teknik anlamda daha önce örgün eğitimde almış oldukları eğitimden daha farklı olduğunu belirtmiştir. Katılımcı çocuklar da benzer bir şekilde ilk kez bu tip etkinlikleri deneyimlediklerini ve teknik çeşitliliğin çok fazla olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar eğitim programının önceden iyi düşünülmüş ve üzerinde çalışılarak tasarlamış olmasının teknik anlamda başarılı olmasına neden olduğunu söylemişlerdir. Etkinliklerin teknik çeşitliliğinin farklı ilgi alanlarına yönelik uygulamalara olanak vermesinin katılımcıların bazı etkinliklerden daha fazla keyif alarak programın geneline yönelik pozitif

bir tutum içinde olmalarına neden olduğu görüşlerini bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar programda yer alan etkinliklerdeki çeşitliliğin sanatın farklı alanlarla etkileşimini de anlamlarına yardımcı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ancak katılımcılar bazı etkinliklerin ilk kez karşılaştıkları için kendilerine zor geldiğini söylemişlerdir. Verilere genel olarak bakıldığında katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programının teknik boyutuna yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları, teknik çeşitliliğin fazla olduğunu düşündükleri, pek çok uygulamayı ilk kez gördüklerini söyledikleri görülmektedir.

Katılımcı ebeveynin "*Görsel kültür etkisi"* kategorisi altında verdiği cevaplar incelendiğinde toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının görsel kültüre yönelik farkındalık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar dijital hayatın kaçınılmaz olduğunu, her gün birçok görselle ve değişik içeriklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen etkinliklerde yer alan görsellere yönelik sorgulamaların her gün karşılaşılan görsellerin altında yatan anlamları derinlemesine düşünmelerine katkı sağladığını da söylemişlerdir. Katılımcı çocukların "*Görsel kültür etkisi"* kategorisi altında verdiği cevapları incelendiğinde ise ebeveynleri gibi toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programının görsel kültüre yönelik farkındalık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar her gün karşılaştıkları görseller üzerine daha fazla düşündüklerini, bir görselin öncesi ve sonrası üzerine düşünerek görselin anlatmak istediklerinin ya da altında yatan fikirlerin neler olabileceğini düşünmeye başladıklarını söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılar bir ürün, dizi ya da filmi düşündüklerinde görsellerin zihinlerinde canlandığını ve bazı görsellerin özellikle akılda kalıcı olduğunu fark ettiklerini de belirtmişlerdir. Verilere genel olarak bakıldığında katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programında yer alan sanat, sanat eseri ve olaylara dair sorgulamalar yapmaya başladıkları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılar görsel kültürün görsele sorgulayıcı bakmalarına olanak sağladığını, görseli yorumlama ve görsellerin arkasında yatan anlamları fark etmeye başlamalarına neden olduğunu belirttikleri söylenebilir.

Ayrıca katılımcıların ön görüşme son görüşmelerinden elde edilen veriler bu bulguları destekler niteliktedir. Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirilmeden önce katılımcı çocukların görsel kültürü hayatın kendisi ya da sanat eserleri olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca dört çocuk görsel kültürün ne olduğunu

bilmediğini belirtmiştir. Katılımcı ebeveynlerin ise program öncesi görsel kültürü toplumun anlık durumunun yansıtılması, kişilerin yaşam tarzları, sanat ve görülen şeyler olarak algıladıkları, iki ebeveynin ise görsel kültürün ne olduğunu bilmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirildikten sonra katılımcı çocuklar görsel kültürün yaşanan bir kültür olduğunu, görselin sorgulanması ve görsellerin arkasında yatan anlamların anlaşılması ile ilgili olduğunu, görsel hayat olduğunu belirtmişlerdir, iki çocuk da görsel kültürün sanat ile bağlantılı olduğunu söylemiştir. Etkinliklerin sonunda bir çocuk hâlâ görsel kültürün ne olduğu konusunda net bir bilgiye sahip olmadığını ve bu konuda kafa karışıklığı olduğunu bildirmiştir. Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirildikten sonra katılımcı ebeveynler ise görsel kültürün akılda kalıcı görsellerin sunulması, kültürün görsel olarak devam ettirilmesi, görülen her şey, gündelik hayata dair bilgilerin görsel olarak sunulması şeklinde görselin sunumu ve neden sunulduğu üzerinde dururken bir katılımcının görsel kültürün bir iletişim biçimi olduğunu düşündüğü bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca ön görüşmelerin aksine bütün katılımcı ebeveynler görsel kültürün ne olduğunu bildiklerini ifade etmişlerdir.

Veriler genel olarak incelendiğinde etkinlik yapılmadan önce çocukların görsel kültür ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, gerçekleştirilen iki aylık sürecin sonrasında görsel kültürü daha doğru algıladıkları görülmektedir. Katılımcı ebeveynlerin ise ön görüşmelerde görsel kültürün içeriğinde bulunan ve alt yapısını oluşturan görüşlere yönelik genel bilgiye sahip oldukları, son görüşmelerinde ise görsel kültür ile ilgili farkındalıklarının arttığı görülmektedir.

İlgili alanyazına bakıldığında okul dışı öğrenme bağlamında çocuklar ve ailelerine yönelik görsel kültür temelli eğitim programı ya da model geliştirme çalışmalarının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar çoğunlukla ilköğretim okullarında, liselerde ya da yükseköğretimde yürütülmek üzere tasarlanmıştır. Sonuçlar bu bağlamda incelendiğinde gerçekleştirilen diğer araştırmalarla benzerlikler göstermektedir. Mamur (2012) öğretmen adaylarının görsel kültür diyaloglarına yönelik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretmen adaylarının görsel kültür sorgulamalarının; görsel nesnelerin içerdiği anlamları fark etme, görünenin tek bir anlamı olmadığının bilinciyle çoğulcu bir bakış açısı geliştirme bakımından eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmen adayları görsel kültür

sorgulamalarının, öğretim programlarında bir öğrenme alanı olarak yer alması ile sanat ve kültür olaylarında daha bilinçli seçimler yapabilme adına etkili olduğunu söylemektedir. Karaaslan Klose (2014) görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede görsel kültür eğitimine yönelik gerçekleştirdiği eylem araştırmasında görsel kültür çalışmaları ile öğrencilerin, imajların sosyal ve kültürel işlevlerine karşı farkındalık geliştirdikleri, eleştirel yorumlarda bulundukları ve bu bağlamda günlük deneyimlerinden faydalandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal içerikli konuları sanatsal bir bakış açısıyla sorguladıkları ve bu anlamda hem çağdaş sanat üretimi hem de sosyal konulara karşı farkındalık kazandıklarını da gördüğünü söylemiştir. Benzer bir şekilde Saribaş (2019)' ta görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği görsel kültüre yönelik eylem araştırmasında öğretmen adaylarının görsel kültürün anlamı nasıl şekillendirdiğine yönelik farkındalık kazandıklarına, sanatsal çalışmalarında toplumsal ve çevre ile ilgili sorunlara dikkat çekerek toplumu bilinçlendirme yönünde isteklilik gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Dilli (2013)' nin görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar derslerinde uygulanmasına yönelik araştırmasında görsel kültür tabanlı öğretim yöntemiyle öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazandıkları, görsel medyada yer alan pek çok olay ve durumun gerçek ya da hayal ürünü olup olmadığını ayırt edemeyen öğrencilerin bu beceriyi kazanmaya başladığı ve görsel kültür kuramı ile yapılan çalışmalardan çok etkilendikleri, anlamlı ürünler ortaya koyabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkcan ve Yaşar ise 2011 yılında gerçekleştirdikleri ilköğretim öğrencilerinin görsel dünyayı anlamlandırmasında görsel kültür eğitiminin rolünü ortaya koydukları çalışmalarında öğrencilerin görsel kültür çalışmalarına etkin bir biçimde katıldıkları, ön bilgilerine dayalı olarak dile getirdikleri düşüncelerini genişleterek eleştirel biçimde sorgulama yaptıkları, görsel kültür çalışmaları ile işlenen dersi farklı ve daha eğlenceli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca görsel sanatlar eğitiminde öngörülen içeriğin uygulanmasında kültürel anlamların sorgulanmasına izin verecek biçimde gerçekleştirilecek görsel kültür çalışmalarının, öğrencilerin görsel dünyayı anlamlandırmasında ve sanat çalışmalarında zengin bir anlatıma ulaşmalarında güçlü bir araç olarak görülebileceğini de belirtmişlerdir. Sengir (2015, s. 271) ise görsel kültür eğitiminin sanatın bağlamsal olarak düşünülmesi, kültürelliğin daha fazla dahil edilmesi ve sosyal alana yaptığı vurguyla gündeme gelerek sanat eğitimine farklı bir bakış açısı getirdiğini söylemektedir. Goble (2013)' ye göre de sanat öğretim programlarına kültürel imgelerin ve görsel kültürün diğer unsurlarının dâhil

edilmesinin, öğrencilerin karşılaştıkları imgeleri incelemeleri, sorgulamaları ve onlar ile bağ kurmaları açışından faydalı olacaktır.

Katılımcıların "*Olumlu yönde tavsiye"* kategorisi altında verdiği cevaplar incelendiğinde toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programına dahil olduktan sonra çocuk ve ebeveynlerin birlikte katıldıkları görsel sanatlar etkinliklerini tanıdıklarına önermeye başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar olumlu yönde tavsiyelerde bulunurken katıldıkları programda kültürel ve sanatsal olarak geliştiklerini, kendileri için çok faydalı olduğunu, aileleri ile kaliteli zaman geçirdiklerini, iletişimlerinin arttığını ve birlikte yeni şeyler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı katıldıkları programın kendilerinde terapi etkisi yarattığını ve kendileri açısından faydalı olduğundan başkaları için de faydalı olacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda tanıdıklarına programı önerirken aileleri ile zaman geçiremeyenler için faydalı olacağını ve aileleri ile daha iyi iletişim kurabildiklerini söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılar tanıdıklarına dahil oldukları program sayesinden farklı deneyimler edindiklerini ve kendileri için faydalı olacak etkinliklerle eğlenerek vakit geçirdiklerini söylediklerini de belirtmişlerdir. Mason'ın 2011 yılında gerçekleştirdiği ve aile ilişkileri üzerine sosyal bir çalışma olarak aile destek projesi de göstermektedir ki ailelerin kaliteli iletişim kurmalarının ilişkiye dayalı uygulamalar yapılması, saygılı iletişim kurulması, paylaşılan bir hedef olması, pratik yardım ve güvenilirlik ile sağlanabilmektedir. İlişkinin ve birlikte sonunda hedefi olan bir iş üzerinde çalışmayı sağlayacak projelerin desteklenmesi etkili bir ilişki temellinin sağlanması açısından ailelere yönelik uygulamaların artırılmasına da vurgu yapmaktadır. Ayrıca aile katılımının gerçekleştirildiği eğitimler ile ilgili yapılan başka araştırmalara bakıldığında da bu tip eğitimlerin katılımcılar için uzun vadeli pek çok faydasının olduğu görülmektedir. Araştırmacılar bu tip eğitimlerin aile bireylerinin güven verme ve güvenebilme, açık bir iletişim kurma, aile ilişkilerinde iyileşme ve uyum sağlamaya dair faydalarını ortaya koymaktadırlar. Ayrıca okul dışı ortamlarda aile iş birliğine dayalı eğitim programlarının 2000'li yılların doğal sosyokültürel öğrenme altyapısını oluşturduğu görüşlerini savunmaktadırlar (Espe-Sherwindt, 2008; Paradise & Rogoff, 2009; Spoth & Redmond, 2002).

Katılımcıların "*Zorluklar"* kategorisi altında verdiği cevaplar incelendiğinde görsel sanatlar eğitim programına dahil olarak çocuk ve ebeveynlerin birlikte katıldıkları görsel sanatlar etkinliklerini tanıdıklarına önerdikten sonra tanıdıklarının genellikle programlara

katılamayacaklarını söylediklerini belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların aktarımlarına göre çoğunlukla çalışan tanıdıklarının çalışma şartlarının müsait olmadığını, programı katılım göstermede sorun yaşayacaklarını söyledikleri, çalışmayanların ise eşlerinin bu tip katılımlardan hoşlanmayacaklarını söyledikleri ya da çocuklarının sıkılarak devam etmek istemeyeceklerini söyledikleri görülmektedir. Katılımcı ebeveynlerin "*Ailenin birlikte katılım arzusu"* alt temasına verdiği cevaplara bakıldığında ise tamamı gelecekle aileleri ile birlikte etkinliklere katılmak istediklerini ve yeni deneyimler edinerek bakış açılarının gelişmeye devam edeceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar bir sürü yeni şey gördüklerini ve programın derste bir şeyler öğrenmek gibi olmadığını, bu nedenle de aileleri ile beraber katılmaya istekli olduklarını da söylemişlerdir.

Elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcıların tanıdıklarına eğitim programlarına katılma noktasında öneride bulunduklarında, tanıdıklarının gündelik telaşları, isteksizlikleri ya da kendilerine izin verilmeyeceği kaygılarıyla eğitim etkinliklerine katılamayacaklarını söylediklerini bildirmiş ve kendilerinin bu etkinliklere her zaman katılmaya devam etmeyi istediklerini söyledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkan ve Aslanderen (2014) günümüz aile üyelerinin aralarındaki uyumu ve birlikteliği sağlamada zorlandıklarını ve bu durumun aile içi iletişim ve etkileşimi olumsuz etkileyerek bozduğunu belirtmektedirler. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), ailelerin eğitim sürecine katılımda isteksiz ve çekingen davrandıklarını, bunun önündeki zorlukların başında ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırlarının olduğunu söylemektedirler. Benzer bir şekilde Gür ve Kurt (2011)' ta ebeveynlerin daha önce ailelere yönelik bir eğitime katılmış olup olmama durumuna göre, daha önce eğitim alanların kendilerini daha yeterli hissettiklerini ve eğitime katılmaya daha istekli olduklarını, aile ile ilgili herhangi bir konuda eğitim almayanların hem yeterlik algısının hem de eğitime katılmaya isteklilik düzeylerinin ise daha düşük olduğu söylemektedir. Ayrıca kentlerde yaşayanların yeterlik algısı daha yüksek iken eğitime katılmaya isteklilik düzeyleri daha düşükken, kırsalda yeterlik algısının daha düşükken eğitime katılmaya daha istekli olduklarını da belirtmektedirler. Ailelerin eğitim sürecine katılımı noktasında neden isteksiz olduklarını araştıran McGhee (2007) ve Crites (2008) gibi araştırmacılar da ailelerin sürece katılmayı gereksiz gördüklerini, sorumluluk almaktan kaçınarak çocuklarının eğitim hayatı ile ilgili pasif kalmayı tercih ettiklerini ve kendilerini çocuklarının eğitimini destekleme konusunda bilgisiz ve yetersiz hissettiklerini görmüşlerdir. Görsel sanatlar eğitimi bağlamında

bakıldığında ise Türkiye'de velilerin bu disipline yönelik pek bir beklentiye sahip olmadıkları görülmektedir (Çakmak & Türkcan, 2019).

Katılımcı ebeveynlerin "*Eğitsel gelişim dosyası (EGD)"* kategorisi altında verdiği cevaplar incelendiğinde ise eğitsel gelişim dosyasının çocuklarının ve kendilerinin gelişimlerini görmeleri açısından faydalı olduğunu söylemişlerdir. Katıldıkları etkinliklere geri dönerek bakabildiklerini ve gerçekleştirdikleri etkinlikleri izleyerek ne kadar geliştiklerini görmelerini sağladığını da belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre EGD kendi potansiyellerini anlayabilmelerine ve başladıkları bir sürecin sonunda ne kadar gelişim sağladıklarını görmeleri açısından oldukça değerli bir değerlendirme yöntemidir. Eğitsel gelişim dosyası olarak da adlandırılan portfolyo değerlendirmeleri sanatsal yaratma sürecinde üst düzey düşünme becerileri ile karmaşık düşünme yapılarını görme yönünde ve özellikle öğrencinin ürüne giden yolda ne gibi seçenekler düşündüğü ve ne gibi deneyimler elde ettiğini görme açısından etkili bir değerlendirme aracıdır (Mamur & Özsoy, 2015, s. 173). Bunun yanında Imholf ve Picard (2009)' ın da belirttiği gibi porfolyo çalışmaları iletişim ve geri bildirime ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle de eğitim ortamındaki paydaşlar bu iletişimi sağlayabilmek için daha fazla süreye ihtiyaç duymaktadır. Bu açıdan bakıldığında devam zorunluluğu olmayan okul dışı eğitim ortamlarında eğitsel gelişim dosyalarının sürekliliğini sağlamak ve geri bildirimlerde bulunmak güçleşmektedir. Bu araştırmada zamanı verimli kullanmak için yaygın eğitimde kullanılacak EGD'lerin etkinliklerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi ve katılımcıların etkinlik boyunca kullandıkları zamanı verimli değerlendirmeleri açısından özenle tasarlanması gerekmiştir. Ayrıca etkinlikleri gerçekleştiren kurumun EGD'leri katılımcılar için elektronik ortamlara aktararak dosyalamaları ve ihtiyaç duyulduğunda katılımcılar ile paylaşmaları, sürecin daha verimli yönetilmesi açısından uygun bir yöntem olarak görülerek uygulanmıştır.

5.2.2. Öğrenme ortamı temasına yönelik sonuçlar;

Katılımcı ebeveynin *"Ortama dair düşünceler"* alt temasına verdiği cevaplar incelendiğinde öğrenme ortamını diğer eğitim ortamlarından farklı buldukları görülmektedir. Katılımcılar öğrenme ortamında malzeme yeterliliğinin ve ortamın uygun koşullara sahip olması nedeniyle motive edici olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca evlerinden ve okul ortamından farklı bir ortamda eğitim etkinlikleri yapmanın onlara daha ilginç ve

eğlenceli geldiğini de belirtmişlerdir. Katılımcı çocukların *"Ortama dair düşünceler*" alt temasına verdiği cevaplar incelendiğinde katılımcıların ders olarak algılamadıkları ve not kaygılarının olmadığı bir ortamda farklı bir eğitmen ile birlikte etkinlikler yürütmenin kendilerini iyi hissettirdiğini söylemişlerdir. Ayrıca çocukların bir kısmı eğitmeni ve eğitmenin yaptığı işi sevdikleri için ileride kendisi gibi olmak istediklerini belirtmişlerdir. Kurum yöneticisinin *"Ortama dair düşünceler"* alt temasına verdiği cevaplar incelendiğinde ise farklı bir öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin örgün eğitimde aldıkları eğitimleri desteklediği ve tamamladığını, ayrıca okullarda aldıkları teorik bilgileri de okul dışı ortamlarda deneyimleme imkânı bulduklarını söylemiştir. Veriler genel olarak incelendiğinde katılımcıların ev ve okul dışında bir ortamda eğitim etkinliklerine katılmalarının pozitif etkilerinin olduğu, katılımcıların motive olarak öğrenmeye daha istekli hale geldikleri ve farklı öğrenme deneyimlerinin yaşanmasına imkân sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Farklı öğrenme ortamlarının oluşturulması ve aileler için sanat etkinliklerinin gerçekleştirilmesine yönelik Danko-McGhee'nin 2004 yılında gerçekleştirdiği araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Toledo Sanat Müzesi Aile Merkezi'nin çocuklu aileler için oluşturduğu pratik bir oyun alanı ve sanat stüdyosu da yaratılan okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ailelerden, çocuklardan ve üniversite öğrencilerinden alınan yorumlara göre müze ve stüdyo deneyimleri sırasında çocukların dil, görsel algı, eleştirel düşünme, problem çözme, göz koordinasyonu ve kültürel hassasiyet becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Katılımcıların *"Ortamın teknik olanakları"* alt temasına verdiği cevaplar incelendiğinde katılımcılar materyalin yeterli olmasının kendilerini mutlu ettiğini ve kendilerinde bulunmayan birçok malzemeyi okul dışı sanat etkinliklerinde daha rahat kullanabildiklerini söylemişlerdir. Ayrıca fiziki koşulların okulda karşılaştıkları eğitim ortamından daha farklı olduğunu düşündükleri de görülmektedir.

Veriler genel olarak incelendiğinde, eğitim etkinlikleri için oluşturulan ortamların ve teknik malzemenin katılımcıları teşvik ettiği ve daha kaliteli bir eğitimin gerçekleştirilmesine de zemin hazırladığı söylenebilir. Uluyol ve Karadeniz (2009, s. 60)' in yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemleri ile proje temelli öğrenme ve klasik değerlendirme yöntemleri ile alternatif değerlendirme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı teknik bir derste, öğrencilerin başarıları ve bu öğrenme sürecinin yararlı olma durumuna ilişkin görüşlerin incelendiği araştırmada harmanlanmış öğrenme

ortamında öğrencilerin ders başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir. Harmanlanmış öğrenme ortamının da farklı boyutlardaki harmanlama yöntemlerine ilişkin öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri, uygulanan bu yöntemlerin faydalı olduğunu düşündükleri, farklı ve olumlu yönde kazanımlar edindiklerini düşündükleri ve diğer derslerde de böyle ortamların olmasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca Akyol ve Fer (2010)' de öğrenme ortamı tasarımlarının önemli olduğunu, öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı düzeyde etki etmese bile öğrenmenin kalıcılığında etkili olduğunu söylemektedirler.

5.2.3. Aile ile etkinliklere katılım temasına yönelik sonuçlar;

Katılımcı çocukların *"Aile ilişkilerine dair tutum"* alt temasına verdikleri cevaplardan çıkan sonuçlara göre katılımcılar aileleri ile birlikte etkinliklere dahil olmaktan çok keyif aldıklarını, ailelerinin fikirlerini keşfettiklerini, aileleri ile birlikte etkinliklere katılarak normalde gündelik uğraşlar nedeniyle geçiremedikleri kaliteli zamanı geçirdiklerini belirtmişlerdir. Yine katılımcılara göre toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitim programı aile fertleri arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilemiş ve aile bağlarını güçlendirmiştir. İki katılımcı ise anneleri ile etkinliklere katılmaktan çok mutlu olduklarını ancak babaları ile etkinliklere katılmak noktasında kendini rahat hissetmeyeceklerini, babalarının sabırsız olduğunu ve istedikleri gibi çalışamayacaklarını belirtmiştir.

Katılımcıların ön görüşmelerinden çıkan aile ile işkilere dair tutuma yönelik sonuçlar Kılıç (2015)' ın 2014-2015 öğretim yılında 1122 lise öğrencisi ile yaptığı okul dışında aileleriyle birlikte nasıl ve ne kadar etkili zaman geçirdikleri ya da geçiremediklerinin analiz edilmeye çalışıldığı "Aile ve serbest zaman ilişkisi: Düzce örneği" isimli araştırmasından çıkan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Kılıç'ın ortaya koyduğu sonuçlara göre öğrencilerin aileleriyle günlük etkili zaman geçirme sürelerinin oldukça düşük olduğu ve eğlenceli aktivite olarak genellikle "dizi izlemek" etkinliği içerisine girdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, ebeveynlerin televizyon karşısında, çocukların ise internette uzun saatler vakit geçirdikleri tespit edilmiştir. Kılıç (2015, s. 45)' a göre günümüzde ekonomik kaygıların etkisiyle anne-babanın çalışma hayatı içine katılımının artması, çocuklarıyla birlikte etkili zaman geçirme durumunu kısıtlamaktadır. Çocukların daha donanımlı ve korunaklı olarak yaşamaları için aile içerisinde değerlendirilmesi gereken serbest zamanın,

örgütsel kurumlar tarafından karşılanması durumu ortaya çıkmaktadır. Özmete'nin 2010 yılında yapmış olduğu aile yaşam kalitesi dinamikleri: aile iletişimi, ebeveyn sorumlulukları, duygusal, duygusal refah, fiziksel / materyal refahın algılanmasına yönelik araştırmada da aile üyelerinin ebeveyn sorumlulukları ile ilgili olarak ailede çocuklara bağımsızlığı öğrenmeleri için yardım edilmesini daha önemsedikleri buna karşın çocuklara okul ödevlerinde yardım etmeyi ya da birlikte diğer aktivitelerde bulunmayı daha az önemsedikleri görülmüştür. Bu bağlamda gerçekleştirilen toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı sonrasında katılımcıların verdikleri cevaplardaki değişiklikler incelendiğinde; katılımcıların zaman yönetimi yaparak etkinlikler yürüttüklerini, birlikte etkinlik yaparken benzer noktalarda buluşabildiklerini bu nedenle birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklerde daha çok keyif aldıklarını, serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirdiklerini ve yeni üretimler yapabildiklerini söylemişlerdir. Bütün çocuklar ön görüşmede olduğu gibi son görüşmelerde de aileleri ile kaliteli zaman geçirebildiklerini söylemişlerdir ancak ön görüşmelerde daha günlük aktiviteleri düşünürlerken uygulanan program sonrasında aileleri ile daha sistemli ve kaliteli zaman geçirdikleri yönünde görüşlerinin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerde benzer bir şekilde toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirildikten sonra aileleri ile birlikteliklerinin arttığını ve daha kaliteli hale geldiğini, birlikte öğrenebildiklerini, yeni şeyleri birlikte deneyimleyebildiklerini ve yine birlikte zaman geçirirken çok eğlendiklerini söylemişlerdir. Ön görüşmelerde üç ebeveynin aileleriyle kaliteli zaman geçirdiğini düşündüğü görülürken son görüşmelerde beş ebeveyn çocuklarıyla kaliteli zaman geçirdiğini, bir ebeveyn ise bazen kaliteli zaman geçirdiklerini belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı ebeveynlerin *"Aile ile etkinliklere katılma arzusu"* alt temasına verdiği olumlu cevaplar incelendiğinde ise aile ilişkilerine dair tutum alt temasında olduğu gibi toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programından sonra aileleri ile birlikte zaman geçirmeye devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar katıldıkları eğitim programı sayesinde birlikteliklerinin daha kaliteli hale geldiğini ve birlikte geçirdikleri zamandan daha fazla keyif almaya başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı çocuklar da görsel sanatlar eğitimi etkinliklerinde aileleri ile fikirlerini paylaştıklarını, iletişimlerinin arttığını bu nedenle aileleri ile etkinliklere katılmaya istekli olduklarını da söylemişlerdir. Katılımcı çocuklardan biri ise aileleri ile etkinliklere katılmaya çok da istekli olmadığını,

çünkü sürekli kurslara ve okul etkinliklerine katıldığını ve evde vakit geçirmek, uzanarak evde televizyon izlemek istediğini, çocukken olabildiğince oyun oynamak ve serbest vakit geçirmek istediğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar bu etkinlikler sayesinde genel olarak kendilerini daha iyi hissettiklerini, rahatladıklarını ve günlük sıkıntılardan da uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı ebeveynlerden biri ise edindiği yeni deneyimlerin, günlük hayatına ve meslek hayatına olumlu etkilerinden bahsetmiş ve bu nedenle de özellikle görsel sanatlar etkinliklerine katılma yönünde daha istekli olmaya başladığını söylemiştir.

Verilere genel olarak bakıldığında katılımcıların aileleri ile eğitim etkinliklerine katılmaya istekli oldukları, birlikte kaliteli zaman geçirdiklerini düşündükleri ve aile içindeki iletişimde olumlu yönde etkilerinin olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Nauck (2013) kentsel aile örüntüsü içerisinde değerlendirilen ve daha eğitimli, aile bireylerinin birbirinin entelektüel gelişimiyle de s ilgilenerek değişen aile ilişkilerinin yaşam boyu nesiller arası ilişkilerin değişimini öngördüğünü söylemektedir. Aile ile kültür, sanat ve eğitim etkinliklerine katılmanın değişen aile ilişkilerini güçlendireceği söylenebilir. Bruce (2011) çocukların ebeveynleri ile beraber etkinliklere katılmalarının, aktif katılım göstererek iletişim kurmalarının ve üretimler yapmalarının çocukların gelişimine ve daha bilinçli bir şekilde öğrenmelerine olumlu etkileri olduğu söylemektedir. Yine Bruce (2012)' a göre özellikle erken çocukluk döneminde ailenin çocuğunun eğitimine dahil olması ve ebeveynlerin çocuğun nasıl öğrendiğini gözlemleyerek buna göre adımlar atması çocuğun ileri yaşlarda daha aktif, pratik düşünebilen ve sorgulayan bireyler olmasına yardımcı olmaktadır. Çok basit bir ifadeyle, geleneksel eğitim sosyolojisi, zorunlu eğitimin ailelerin bireyin rotasını belirlemedeki rolünü vurgulamaktadır; zorunlu eğitim sonrası eğitime katılım analizleri ise engelleri, fırsatları ve önceki öğrenme deneyimlerinin ve yeterliliklerinin birikimini vurgulamaktadır. Açıkçası, aile geçmişinin rolü yaşla birlikte azalmaktadır, ancak burada ailelerin zorunlu eğitim sonrası eğitimden ve muhtemelen ötesine geçişte önemli bir rol oynamaya devam ettiklerini gösteren kanıtlar sunmuştur. Amerika Birleşik Devletleri, ulusal eğitim istatistikleri merkezinin 2012 yılında 17, 563 aile ile görüşmelerden elde ettiği verilerle hazırladığı eğitimde aile katılımına yönelik raporunda ailelerin %96'sının okul dışı etkinlik olarak çocuklarının ödevlerini kontrol ettikleri bunun dışında çoğunlukla çocuklarının dini, etnik ya da topluluk etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular ailelerin çoğunlukla okul dışında çocukları ile

okulla bağlantılı ödevlerle ve bunun dışında kendi küçük topluluklarında gerçekleştirdikleri etkinliklere katılma konusunda destekleyici olduğunu göstermektedir. Bu oranların çocukların eğitimine dair ailelerin yanlış bir algıya sahip olduklarını ve farklı etkinliklere katılıma yönlendirmelerle bu algının değiştirilmesi gerekliliğinden de bahsetmektedir (National Center for Education Statistics, 2013). Benzer bir sonuç Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010)' nun gerçekleştirdiği çalışmada da görülmektedir. Yapılan araştırmada ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğu, çoğunlukla okula giderek bilgi alışverişinde bulundukları, öğretmenlerin tavsiyelerini aldıkları ve çağrıldıkları zaman toplantılara katılmaları ile sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin ve eğitim deneyimlerinin nispeten istikrarlı 'öğrenen kimliklerinin' yaratılmasında önemli etkiler olduğu ve bunun da sadece zorunlu eğitim ve öğretim sonrası ilk deneyimleri değil, daha sonraki deneyimleri de şekillendirdiği söylenebilir (Gorard, Rees & Fevre, 1999, s. 531).

Bir çocuğun çok fazla kursa gitmesi nedeniyle eğitimden soğuduğunu belirttiği görülmektedir. Çocukların kurslara katılmasına yönelik yapılan bazı araştırmalar çocuğa fazla yüklenen ve çocuğunun daha iyi bir geleceğe sahip olmasının iyi bir eğitimle sağlayabileceğini düşünen helikopter ebeveynlerin sayısında artış olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuğunun fazla eğitim almasını isteyen bu ebeveynler çocuklarına fazlaca yüklenmekte ve çocuğun eğitime olan ilgisinde sönmeye neden olabilmektedir (Bristow, 2014; Priyardharsini, 2017; Hoffman, 2010; Rosenfeld ve Wise, 2010). Bu bağlamda çocuklarda yaratılan stresin eğitimden uzaklaşmaya neden olmasını önlemek amacıyla çocukların yoğun kurslar yerine aileleri ile birlikte keyif alabilecekleri etkinlikler yapmalarının faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca bazı çocukların babaları ile etkinlikler yapmayla ilgili çekincelerinin bulunduğu da ortaya çıkan sonuçlardandır. Tutkun ve Tezel Şahin (2016)' in gerçekleştirmiş olduğu araştırmada çocukların babalara yönelik tavrının babaların ev dışı ortamlarda çocuklarıyla daha az ilgilenmeleri ve ev içerisinde temel görevleri annenin yerine getirmesi ve buna bağlı olarak daha fazla zaman geçirmelerine bağlamaktadır. Araştırmacılar babaların özellikle ev dışı ortamlarda çocukla nasıl başa çıkacaklarını bilemedikleri; neler yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarından ya da çocuklarıyla birlikte daha nitelikli ve etkili zaman geçirme konusunda ne yapmaları gerektiğini bilememelerinden kaynaklandığını söylemektedirler.

Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirilmeden önce aile ile sanat etkinliği yapma istekliliği ile ilgili katılımcı çocukların ön görüşmelerinden çıkan bulgulara göre altı kişi istekli iki kişi isteksiz olduğunu evet ve hayır şeklinde bildirmiştir. Katılımcı çocukların tümü toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirildikten sonra daha ayrıntılı ifadelerde bulunarak aileleri ile sanat etkinlikleri yapmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Çocuklar aileleri ile sanat etkinlikleri yapmanın aile maneviyatını artırdığını, birlikteliklerini kuvvetlendirdiğini, eğlenceli zaman geçirdiklerini ve daha kaliteli iletişim kurarak dayanışma kültürlerini artırdıklarını söylemişlerdir. Katılımcı ebeveynler ise toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirilmeden önce aile ile sanat etkinlikleri yapmanın kendilerini dinlendireceğini, eğlendireceğini ve bu tip etkinliklerin öğretici olacağını söylerken, toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı gerçekleştirildikten sonra çocuklarını daha yakından tanıdıklarını, nelerle ilgilendiklerini, becerilerini görme imkanı bulduklarını, aynı zamanda eğlenceli vakit geçirdiklerini ve bilgilendiklerini söylemişlerdir.

Verilere genel olarak bakıldığında katılımcıların okul dışı ortamlarda hayat boyu öğrenmeye dair ilgilerinin olduğu ve katılımda isteklilik gösterdikleri söylenebilir. Bütün katılımcılar özel ve zaruri durumlar dışında iki aylık süreçte etkinliklere katılmaya özen göstermişlerdir. Aile ile sanat etkinlikleri yapmaya yönelik ise katılımcı ebeveynlerin daha bilinçli oldukları, çocukların ise sanat etkinlikleri yaptıktan sonra birlikte sanat etkinliklerine katılmanın ne kadar önemli olduğunu fark ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bireylerin okul dışı ortamlarda hayat boyu öğrenen olma istekliliğine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar genellikle eğitim alanında eğitim gören ya da eğitimin değişik kademelerinde çalışan bireylerin hayat boyu öğrenmeye dair algıları ile ilgilidir. Lüftenegger, Finsterwald, Klug, Bergsman, Van de Schoot, Schober &Wagner 2016 yılında okulların ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye çok hazır olmadıkları ve öğrencileri okul dışı ortamlarda hayat boyu öğrenmeye hazırlarken genellikle etkisiz olduğu bulgusundan yola çıkarak bir program geliştirmişlerdir. Okullarda okul dışı ortamlarda eğitime katılım yeterliklerini artırmayı amaçlayan TALK adlı teorik temelli bir öğretmen yetiştirme programı hayat boyu eğitimi destekleme konusunda öğretmenlerin yetkinliklerini değiştirmedeki etkinliğini göstermiş ve öğrencilerin sınıflarına ve hayat boyu öğrenmeye ilişkin olumlu algılarının oluşmasına

yardımcı olmuştur. Bu bağlamda projelerin okullarda uygulanmasının okullarda çeşitli düzeylerde yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu söylemektedirler. Kılıç (2014) öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme algılarının ılımlı düzeyde olduğunu, genel olarak, hayat boyu öğrenme konusunu önemsediklerini belirtmiş, benzer bir şekilde Doğan ve Kavtelek (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algılarının yaş, görev bölgesi ve görev yapılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ama hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin olumlu algılarının olduğu söylerken, Köğce, Özpınar, Şahin ve Yenmez ise 2014 yılında gerçekleştirdiği araştırmada öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme konusunda olumlu görüşlere ve güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları, ancak 21. Yüzyıl Öğrenen Standartlarıyla ilgili tema ve alt temalar hakkında beklenen düzeyde kapsamlı bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcı ebeveynlerin *"Çocuğuna dair farkındalık"* alt temasına verdiği cevaplar incelendiğinde eğitim etkinlikleri süresince çocuklarını daha yakından gözlemleme imkânı bulduklarını söylemişlerdir. Özellikle çocuklarının ev dışı ortamlarda nasıl davrandıklarını, ne tür tepkiler verdiklerini görme açısından eğitim programının kendilerine değişik bir deneyim sunduğunu da belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların çocuklarının kapasitesinin farkına vardıklarını ve aslında kendilerinin düşündüklerinden çok daha fazla şeyi başarabildiklerini gördüklerini söyledikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılar eğitim etkinlikleri süresince çocuklarının sanatsal anlamda ne kadar geliştiklerini ve aslında çocuklarının ne kadar yaratıcı olduklarını da fark ettiklerini belirtmişlerdir. *"Kendine dair farkındalık"* alt temasına verdikleri cevaplar incelendiğinde ise katılımcıların toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programına katıldıkları süre boyunca kendilerini ve çocukları ile olan ilişkilerini, çocuklarına davranış biçimlerini sorguladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda çocuklarını gözlemlediklerini ve bunu yaparken kendi davranışlarını da gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Eğitim programı sonrasında daha sorgulayıcı olduklarını ve ayrıntıları düşünmeye çalıştıklarını iletmişlerdir. Ayrıca iki katılımcı görsel sanatlar etkinliklerinin kendi meslekleri için ne anlam ifade ettiğini kavradıklarını ve görsel sanatları nasıl kullanabilecekleri hakkında bir fikir edindiklerini de belirtmişlerdir.

Verilere genel olarak bakıldığında katılımcı ebeveynlerin eğitim etkinlikleri sürecinde çocuklarını gözlemledikleri ve kendi davranışları üzerine düşündükleri görülmektedir.

Barthes (aktaran Wilson, 2003, s. 226) "izleyiciler/öğrenciler eserin metnini yaşamlarının metinleri içerisinde yeniden yazarlar" demektedir. Bu bağlamda aile bireylerinin bu tip etkinliklerde birbirini tanımak için pek çok alan yaratıldığı söylenebilir. Ebeveynler çocuklarını daha yakından tanımaya başladıklarını, ev ortamı dışında verdikleri tepkileri daha iyi gördüklerini söylemişlerdir. Ayrıca katılımcı ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerini sorgulayarak, çocukları ile iletişimlerinde yaptıkları bazı hataları olduğunu fark ettiklerini sonucuna da ulaşılmıştır. Özel ve Zelyurt (2016)' un gerçekleştirdiği anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisini araştıran çalışma da ortaya çıkan sonuçları desteklemektedir. Yapılan araştırmada anne-baba eğitimlerinin ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerini güçlendirdiği, çocuklarını daha iyi anlayarak davranışlarının nedenlerine göre tutum sergilemelerine yardımcı olduğu, anne- baba- çocuk diyaloğunu daha sağlıklı bir hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Kılıç (2012)' ın yetişkin eğitimi programlarının geliştirilmesi sürecinde benim ailem kurs programını geliştirerek uyguladığı araştırmasında da sonuçları destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Kılıç'ın araştırmasında katılımcıların çocuklarıyla daha doğru iletişim kurabilmek, çocuk büyütürken yaşadıkları veya karşılaşabilecekleri sorunlara çözümler bulabilmek ve eşlerinin de çocuk eğitimi hakkında bilgi edinmesi gibi ihtiyaç ve beklentilerini karşıladığı görüşündedirler.

Katılımcı olmayan ebeveynlerin *"Sanata dair tutum"* alt temasına verdiği cevaplar incelendiğinde eşlerinin ve çocuklarının toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programına katıldıktan sonra sanata karşı daha duyarlı olduklarını, daha ayrıntılı gözlemler yapmaya başladıklarını ve genel olarak farklı bakış açısı edindiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı olmayan ebeveynler özellikle çocuklarının görsel sanatlara bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini de söylemişlerdir. *"Aile içi yaşantı"* alt temasına verdiği cevaplar incelendiğinde ise katılımcı olmayan ebeveynler eşlerinin ve çocuklarının görsel sanatlar eğitimi programına katıldıktan sonra evde sık sık etkinlikler hakkında konuştuklarını, eğitim programının hayatlarına renk kattığını ve ev içerisinde daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eşlerinin ve çocuklarını sürece azimle katılmalarından duydukları memnuniyetten de bahsetmişlerdir. Veriler genel olarak incelendiğinde katılımcı olmayan ebeveynlerin yaşadıkları ev yaşamlarında olumlu bazı değişimlerin olduğunu ve iletişimlerinin arttığını gözlemledikleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca eşleri ile çocuklarının daha meraklı olma,

sorgulamalar yapma ve soru sorma yönünde davranışlarda bulunmaya başladıklarını söylemişlerdir.

5.2.4. Deneyim temasına yönelik sonuçlar;

Katılımcı ebeveynlerin *"Sosyal beceri boyutu"* alt temasına verdiği cevaplar incelendiğinde katılımcıların gerçekleştirilen eğitim programında yer alan sorgulama ve yorumlamalar sonrasında özellikle yaşadıkları bölge ve toplumsal sorunlarla ilgili daha fazla düşünmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı ebeveynlerin *"Bilişsel boyutu"*alt temasının *"Farkına varma"* kategorisine verdiği cevaplar incelendiğinde eğitim etkinliklerine katıldıkça daha önce üzerine düşünmedikleri şeyleri fark etmeye başladıklarını söylemişlerdir. Görsel sanatların problem çözme ile ilişkisini de kavrayan katılımcılar, bir çalışmanın planlanarak yürütülebileceğini de gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcı çocuklar için ise eğitim programı yeni düşünme biçimlerini gördükleri, sanatçıları farklı yönleriyle fark ettikleri, sanatsal bakış açısı edindikleri ve bu doğrultuda yorumlamalar yapabildikleri bir süreç olmuştur. Ayrıca katılımcılar sanat eserlerinin kendileri ile bağlantılarını keşfetmiş ve kendilerini yansıttığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı ebeveynlerin *"Bilişsel boyutu"* alt temasının *"Sorgulama ve yorumlama"* kategorisine verdiği cevaplar incelendiğinde etkinliklere katıldıkça çevrelerini, yaşamlarını ve gördüklerini daha fazla sorgulamaya ve yorumlamaya başladıklarını söylemişlerdir. Özellikle fazla tüketilen ve aslında ihtiyaç duyulmayacak nesnelere dair düşüncelerinin değiştiği, eğitim programıyla birlikte görüntüleri ve biçimleri daha fazla sorguladıkları görülmektedir. Katılımcı çocukların verdiği cevaplar incelendiğinde ise eğitim programındaki etkinlikler sayesinde tüketim kültürünü sorguladıklarını belirtmişlerdir. Kendilerinin ne kadar tükettiğini, bazı gereksiz şeyleri öncelikleriymiş gibi algıladıklarını fark ettiklerini de söylemişlerdir. Ayrıca katılımcıların eğitim programıyla birlikte görüntüleri ve biçimleri daha fazla sorguladıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, sanatçılar ve sanat eserleri üzerinden sorgulamalar, yorumlamalar yaptıkça kendi bilgi birikimlerini de sorguladıklarını, daha fazla öğrenme isteği duyduklarını da belirtmişlerdir.

Katılımcı ebeveynlerin ve çocukların "*Duyuşsal Boyutu"* alt temasına verdiği cevaplar incelendiğinde öğrendikleri bilgilerden keyif aldıkları ve bu bağlamda bilgilerini kullanma

açısından daha dikkatli ve özenli davrandıkları, ayrıca edinilen farklı deneyimlerin hayata geçirilmesi açısından da duyarlı oldukları görülmektedir. Bu bağlamda bilgilerini kullanma açısından daha dikkatli ve özenli davranmaya başladıkları görülmüştür.

Katılımcı ebeveynlerin *"Psikomotor Boyutu"* alt temasına verdiği cevaplar incelendiğinde eğitim etkinliklerinden sonra evlerinde de farklı üretimler yaptıklarını ve bu üretimlerden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı çocuklar da bazı etkinliklerde düşüncelerini somut bir şekilde görebildiklerini ve katıldıkları sanatsal etkinlikleri zihinlerinde yer alarak ihtiyaç duyduklarında somut bir şekilde kullanabildiklerini söylemişlerdir. Eğitim programı boyunca el becerilerinin de geliştiğini gözlemlediğini de söyleyen katılımcılar bu nedenle sanatsal etkinliklere katılmaya daha istekli olduklarını da belirtmişlerdir.

Topluluklar açısından bakıldığında Campana (2011) özellikle sanatçı/eğitimci/aktivistlerin kurumsal etkinliklere dahil edilmesi ve anlaşılmaları ile ilgili sanat ve görsel kültür eğitimi alanında bir dizi konuyu ve soruyu gündeme getirmiştir. Ona göre yansıtıcı ve esnek yaklaşımlar, bireyin kimliği ile simbiyotik bir ilişkiye sahiptir. Sanatçı / eğitimci / aktivistler birlikte geliştikçe, ortak çalışmalar yoluyla işbirlikçi yaratım alanları yaratmakta, bireyi değiştiren yeni anlayışlara ve bakış açılarına yol açmaktadır. Birey açısından bakıldığında ise bireylerin görsel bir bombardımanla karşı karşıya olduğu bir dönemde, kişilerin görsel metinlerle ilişkilerini anlamak için her türlü olasılığı ele alacak diyaloglara ihtiyaç vardır (Eisenhauer, 2016). Başka bir deyişle postmodern toplumda var olan tüketici birey, kimliğini oluşturmanın yolunu sembolleri ve imgeleri kullanarak kişisel öyküler yazarak bulmaktadır. Ayrıca yaşamını metalara yüklenen anlamlar üzerinden zenginleştirdiğini düşünen bireyler görsel uyaranlarla da desteklenmektedir (Binay, 2010). Deleuz (2008)' un da üzerinde durduğu gibi kişi yaşamıyla ve deneyimledikleriyle özne olarak kendini bir bilgiye dönüştürür. Görsel öznellikte farklı ve alternatif anlayışları sadece etki olarak değil, farklı pedagojilerin oluşumundaki aktif güçler olarak ortaya çıkmaktadır (Eisenhauer, 2016). Bireyin sorgulaması ve gördüğünü yorumlayarak davranışa dönüştürmesinin bu nedenle önemli olduğu görülmektedir.

Washington (2011) gerçekleştirdiği topluluk sanat eğitimi ve performans ile ilgili yaptığı çalışmada sanat öğretimi ve öğreniminin, topluluk sorunlarına veya endişelerine dikkat çekmek, yanıt vermek, bireylerin bağlantı kurması gibi yeni yolları ortaya çıkardığına dikkat çekmektedir. Bu yeni yolların Ares, Smith, ve Wu (2019)' nun çalışmalarında da belirtildiği gibi bir anlamda ailelerin paylaşılan deneyimler etrafında bir dayanışma ve

birbirlerine karşı hesap verebilirlik alanı oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca ailelerin birbirleri için önemli, değerli aile üyeleri olarak sürekli destek sağladıkları bir yapıya da dönüşmektedir. Bu sayede toplulukların aileden başlayarak değişime kapı araladığı, ekonomik marjinalleşme, ırkçılık, yeterli eğitime ulaşamama gibi durumlara maruz kalan topluluklar için bir direniş alanına dönüştüğünü söylemektedirler. Bu açıdan Chew (2009)' in de üzerinde durduğu gibi topluma bu ortamı sağlayacak organizasyonların desteklenmesi, uygulama alanlarının oluşturulması, bu alanların sürdürülebilir ve iş birliğine uygun olması, toplumsal duyarlılığa sahip yöneticilerin yetiştirilmesi, sanat ve aktivizmin belirli sosyal meseleler çerçevesinde ele alınması önemli adımlardır. Bu bağlamda Campana (2011)' nın araştırmasında özellikle üzerinde durduğu gibi topluluk sanat eğitiminin sadece eleştirel pedagojiyi ve sosyal adalet eğitimini araştıran sanat ve görsel kültür eğitimcileri için zorlu bir teorik alan olarak değil, aynı zamanda az anlaşılmış ama giderek daha popüler hale gelen sanat ve görsel kültür eğitimi için programların hazırlanarak uygulanabileceği bir zemin olarak düşünülmesi uygun olacaktır. Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programının sonuçları bu bağlamda ele alındığında;

- Hayat boyu öğrenen olmaya istekliliğin artırılması,
- Eğitim ortamlarında yaratılan farklılık ile eğitim istekliliği sağlaması,
- Görsel kültürün anlaşılması ve görsel kültür eğitimi yöntemleriyle sorgulama ve yorumlama kültürünün geliştirilmesi,
- Güncel eserlerin, geleneksel sanatların ve/veya sanat tarihi literatürüne girmiş sanat eserlerinin anlaşılması ve görsel kültür eğitiminde kullanılmasının sağlanması,
- Eğitim etkinlikleri ile yaşanılan mikro çevreyi değiştirme yönünde çabaların olmasıyla toplumun eğitim dönüşümüne katkı sağlanması,
- Sivil toplum örgütleri ya da vakıflar aracılığıyla, eğitim ortamlarına isteyenlerin eşit ulaşımını sağlamak ve bu açıdan sosyal adaletin sağlanmasına katkıda bulunulması,
- Aile ile etkileşime geçilmesi, ev içerisindeki iletişimin artması ve aile ile kaliteli zaman geçirilmesi ile ilgili isteklilik yaratılması

gibi amaçlara ulaşmada kullanılabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarından hareketle gelecekte yapılacak çalışmalara ve bu sonuçlardan faydalanma ihtimali bulunan ailelere, kurum ve kuruluşlara önerilere yer verilmiştir.

6.1. Araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler;

Araştırmanın önemi bölümünde de belirtildiği gibi bu çalışmanın gelecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın bulguları kapsamında yapılacak olan çalışmalar için aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

1. Bu araştırma kapsamında çocuk ve ebeveynlerinin görsel kültür temelli etkinlikler yaparak, okul dışı öğrenme ortamlarına, görsel kültüre ve aile ile etkinliklere yönelik tutum, farkındalık ve bilgi düzeylerini artırmak için on haftalık aile katılımlı bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu doğrultuda ailelerin iletişimlerini artıracak, sorgulamalar yapabilecekleri ve el becerilerini de geliştirecek yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı programlar hazırlanması faydalı olacaktır.
2. Araştırma için hazırlanan eğitim programının içeriği, görsel kültür bağlamında aile içi ilişkiler, sosyal hayat sorgulaması, medya sorgulaması ve duygular temaları etrafında toplum temelli sanat eğitimi bağlamında ise bireysel etkinlikler, aile etkinlikleri ve topluluk etkinlikleri temaları etrafında şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda yerel bağlamda ve evrensel bağlamda karşı karşıya kaldığımız sosyal içerikli konular/sorunlar üzerinden tematik konulara gidilebilir ve toplulukla gerçekleştirilecek geniş kapsamlı etkinlikler oluşturulabilir.
3. Güncel sanatçıların, geleneksel sanatların ve sanat tarihinin birlikte ya da birbirini destekleyecek şekilde kullanılacağı yöntem, yaklaşım ve düşünme biçimleri etkinliklerin tasarlanmasına kaynaklık edebilir.
4. Aile etkinlikleri alternatif değerlendirme yaklaşımlarıyla ilişkilendirilip daha yaratıcı, üreten ve kalıcı öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

5. Toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar artırılarak fotoğraf, video, sanal gerçeklik (VR-Virtual Realty) gözlüğü gibi dijital araç ve tekniklerin kullanıldığı çağdaş sanat uygulamalara yer verilebilir.
6. Çocuk ve ebeveynlerinin görsel kültür temelli etkinlikler yaparak, okul dışı öğrenmeye, görsel kültüre ve aile ile etkinlikler ile ilgili tutumlarına yönelik boylamsal çalışmalar yapılarak, süre içerisinde yaşa bağlı olarak çocukların ve ebeveynlerinin tutumlarındaki değişiklikler ortaya konabilir.
7. Bu araştırma iki pilot uygulama ailesi ve altı asıl uygulama ailesi ile uygulanmış olup sayı arttıkça uygulamada da farklılıklar gösterebilecektir. Katılımcıların az sayıda oluşu uygulamayı birebir görüşme, fikir alışverişi vb. açılardan kolaylaştırarak katılımcılarla daha fazla zaman geçirilmesine olanak vermiştir. Bu nedenle aile etkinlikleri için yapılacak uygulamalarda katılımcı sayısı göz önünde bulundurulabilir.
8. Bu araştırma 9-12 yaş aralığındaki çocuklar ve ebeveynleri üzerinde yürütülmüştür. Benzer şekilde daha küçük çocuklar ve ebeveynleri ya da daha büyük yaş grubu ve ebeveynleri için program içerikleri bu gruplara uygun olacak şekilde değiştirilerek çalışmalar yapılabilir.
9. Araştırma sürecini ve süresini etkileyen faktörler göz önüne alındığında uygulamanın yazın okulların açık olmadığı bir tarih aralığında gerçekleştirilmesinin ailelerin katılım noktasında daha etkin olmasını ve araştırmanın kesintisiz halde yürütülmesini sağlayabilir. Ayrıca benzer araştırmalar hafta sonu programları ve okul sonrası programlar şekilde de uyarlanarak denenebilir.
10. Araştırma sürecinde, çizim gerektiren bazı etkinliklerde, katılımcıların zorlandıkları ve çekindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda topluluklarla gerçekleştirilecek etkinliklerin çok boyutlu ve farklı disiplinlerin bir arada kullanılmasına yer verilebilir.
11. Bu araştırmada topluluk temelli sanat eğitimi bağlamında çocuklar ve ebeveynleri ile atölyeye katılım gösteren küçük gruplardan oluşmuştur. Farklı araştırmalarda bu bağlamda farklı grupların bir araya geleceği etkinlikler tasarlanarak yürütülebilir.

6.2. Kurum ve kuruluşlara öneriler;

Ailelere verilecek eğitimler kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla aile eğitimlerini verecek olan kurum ve kuruluşların bu konuda bilinçli, bilgili ve mesleki becerilere sahip kişilerle çalışması ön koşul niteliğindedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında kurum ve kuruluşlara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

1. Yaygın eğitim veren kurum ve kuruluşların çağın ihtiyaçlarına, yeniliklerine ve farklılıklarına göre yeniden yapılandırarak eğitim programlarını yapılandırılabilir.
2. Toplum temelli sanat eğitimi bağlamında kurum ve kuruluşların eşitlik ilkesi gereğince engelli bireylerin ihtiyaç duydukları öğrenme ortamlarını toplumsal yaşama uyumlarını artıracak şekilde dönüştürülebilir.
3. Üniversitelerde hayat boyu öğrenme, okul dışı öğrenme ortamları ve alternatif eğitim programları hakkında eğitimlerin ve akademik yayınların artırılması, özellikle eğitim fakültelerinin ders müfredatlarında bu konulara ayrılan alanların artırılması faydalı olacaktır.

6.3. Ailelere öneriler;

Yapılan bu araştırmada ailelerin çocukları ile birlikte öğrenmeleri amaçlanmış ve bu doğrultuda çeşitli etkinlikler ile ailelerin çocuklarının eğitimine katılmaları desteklenmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında ailelere yönelik önerileri aşağıdaki gibi ifade etmek mümkündür.

1. Ebeveynler, çocukların anne-babanın davranışlarını örnek alabileceklerini göz önünde bulundurarak çocuklarına eğitimin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu gösterecek etkinliklere dahil olarak onlara örnek olabilirler.
2. Örgün eğitimde yapılan çalışmalara ek olarak ebeveynlerin çocukları ile ev ortamında, dışarıda veya herhangi bir alanda görsel sanatlar ve görsel kültür ile ilgili etkinlikler yapmaları faydalı olacaktır. Bu aşamada etkinlikler belirlenirken çocuğun seviyesine uygun olma durumu, çocukların öğretmenleri ile kararlaştırılarak, aile öğretmen iş birliği de desteklenebilir.
3. Çocukların doğal yeteneklerini ve becerilerini ortaya çıkararak, onların kendi ilerleme ve gelişimilerini destekleyerek, öğrenme ve başarma sürecinde geri bildirimlerde bulunarak; çocuğun farkındalığını ve sorumluluk duygusunu geliştirecek okul dışı etkinliklere katılmaları faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Akoğlu, M. (2019). *Aphrodisias'ın büyülü dünyası.* H. Kurdoğlu (Ed.), Geyre Vakfı.

Akyol, S. & Fer, S. (2010, Kasım), *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir*?, International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, Pegem Akademi, Antalya.

Al-Amri, M. (2011). Multidiscipline-based art education model: A possible way for improving the quality of teaching *Art. The International Journal of the Arts in Society*. (USA). 6 (4), 77-92.

Alcı, B. (2014). Eğitim programı tasarımı ve modeller. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar* (3. basım) içinde (s. 71-88). Ankara: Anı.

Alloway, L. (2011). Sanat ve kitle medyası. C. Harrison, & P. Wood (Eds.), *Sanat ve kuram: 1900-2000 değişen fikirler antolojisi* (S. Gürses, Çev.) içinde (s. 757-759). İstanbul: Küre.

Althusser, J. (2003). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (A. Tümertekin, Çev.) İstanbul: İthaki.

And, M. (1977). *Dünyada ve bizde gölge oyunu*. İstanbul: İş Bankası Kültür.

Ares, N., Smith, J. & Wu X. (2019). Community-based standards and community cultural wealth in freedom schools. *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2019.1683597.

Atölye Modern, İstanbul Modern Müzesi (2020). 21 Mayıs 2020 tarihinde https://www.istanbulmodern.org/tr/egitim/atolye-modern, sayfasından erişilmiştir.

Avrupa Komisyonu (2000). *A memorandum on lifelong learning*. 23 Ağustos 2019 tarihinde www.eu.int sayfasından erişilmiştir.

Avrupa Komisyonu (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. 23 Ağustos 2019 tarihinde ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf sayfasından erişilmiştir.

Avrupa Komisyonu (2010). *Commission staff working document: Lisbon strategy evaluation document*, Luxembourg: Office of the Official Publications. 12 Şubat 2020 tarihinde http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon_strategyevaluation_en.pdf sayfasından erişilmiştir.

Balkır, N. (2009). *Visual culture in the context of Turkey: Perceptions of visual culture in Turkish pre-service art teacher preparation*. Doctorate Dissertation, University of North Texas, Denton.

Bamford, A. (2003). *The visual literacy white paper*. Sydney, Australia. 01 Mart 2016 tarihinde https://www.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf sayfasından erişilmiştir.

Barnard, M. (2010). *Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür.* (G. Korkmaz, Çev.) Ankara: Ütopya.

Bastos, F. M. C. (2002). Making the familiar strange: A community based art education framework. Y. Gaudelius and P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* içinde (s. 70-83). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Battle for Kids. (2020). Framework for 21st Century Learning P21, 26 Nisan 2020 tarihinde www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf sayfasından erişilmiştir.

Baykara, K. (2014). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. (3. Basım), H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 163-181). Ankara: Anı.

Belgin, T. (2010). *Ara Güler, İstanbul'u Dinliyorum 1950-2010*. İstanbul: Masa.

Bennet, A. (2013). *Kültür ve gündelik hayat*. (N. Tokdoğan, B. Şenel & U. Yener Kara, Çev.) İstanbul: Phoenix.

Berger, J. (2015). *Bir Fotoğrafı Anlamak* (Snş. Geoff Dyer), İstanbul: Metis.

Bevan B. & Michalchik V. (2013) Out-of-school time STEM: It's not what you think. Bevan, B., Bell, P., Stevens, R., & Razfar, A. (Eds.), *Lost opportunities: Learning in out-of-school time, explorations of educational purpose 23* içinde (pp. 201-217). Doi 10.1007/978-94-007-4304-5_14, 201-218

Binay, A. (2010). Tüketim vasıtasıyla oluşturulan postmodern kimlikler, *Global Media Journal Turkish Edition*, 1(1), 17-29.

Blandy, D. (1993). Community-based lifelong learning in art for adults with mental retardation: A Rationale, conceptual foundation, and supportive environments. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 34(3), 167-175. DOI:10.1080/00393541.1993.11651902.

Blewitt, J. (2006). *Ecology of learning, sustainability, lifelong learning and everyday life*. London: Earthscan.

Bozdemir, Z. (2009). *Yaygın eğitim sürecinde yerel yönetimlerin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Broome, J. L., Eudy, V., Jung, Y., Love, A. R., Marshall, J., Smilan, C., Rowson Love, A. & Villeneuve, P. (2017). Essays on systems thinking: Applications for art education. *The Journal of Art for Life.* 9(3), 1-29. 03 Haziran 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/323839941_Essays_on_Systems_Thinking_Applications_for_Art_Education sayfasından erişilmiştir.

Brown, S. (2000). Setting up an out-of-school club. Birmingham: Questions.

Bruce, T. (2011). *Early childhood education.* (4. Baskı) London: Hodder Arnold.

Bruce, T. (2012). The whole child. T. Bruce (Ed.). *Early childhood practice: Froebel today*, içinde (s. 5-16). London: Sage.

Burgess, L. & Reay, D. (2006). Postmodern feminisms: Problematic paradigms, (Ed. Tom Hardy) *Art education in a postmodern world: Collected essays* içinde (s. 99-112) Bristol, UK: Intellect.

Burke, P. (2006). *Kültür tarihi* (2. Baskı). (M. Tuncay, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Campana, A. (2011). Agents of possibility: Examining the ıntersections of art, education and activism in communities, *Studies in Art Education*, 52(4), 278-291. DOI: 10.1080/00393541.2011.11518841.

Carter, M. C. (2008), Volitional aesthetics: A Philosophy for the use of visual culture in art education, Studies in Art Education, 49(2), 87-102. DOI: 10.2307/25475861

Cherry, D. (2004). Art history visual culture. *Art History*, 27, 479-493. doi:10.1111/j.0141-6790.2004.00434.x

Cherry, D. (2012). *Beyond the frame: Feminism and visual culture, Britain 1850 -1900.* Hoboken: Taylor and Francis.

Chew, R. (2009). *Community-based arts organizations: A new center of gravity*. Washington: Americans for the Arts.

Chiseri-Strater E. & Sunstein B. S. (2006). *What works?:* Canada: A Practical Guide for Teacher Research Pearson Education.

Cohen, J. W. (1975). Lifelong learning-A definition and a challenge, *Association for Supervision and Curriculum Development.* 29 Nisan 2019 tarihinde

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197511_cohen.pdf sayfasından erişilmiştir.

Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member States. *European Journal of Education.* 39(1). https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x.

Congdon, K. (2001). Community as ethnic and family identification. K. Congdon, D. Blvey & P. Bolin (Eds.), *Histories of community-based art education* içinde (s. 127-128). Reston, VA: National Art Education Association.

Congdon, K. G., Bolin, P. E., Blandy, D. E., & National Art Education Association. (2001). *Histories of community-based art education*. Reston, VA: National Art Education Association.

Coutts, G. (2013). Applied Vısual Arts: Learning for the real world?. Timo Jokela, Glen Coutts, Elina Harkönen & Maria Huhmarniemi (Eds.), *Cool applied visual arts in*

the north içinde (22-31). Lapland: Faculty of Art and Design of the University of Lapland.

Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study*. Doctoral Dissertation. Wilmington University, Deleware.

Çalışkan N. & Aslanderen M. (2014). Aile içi iletişim ve siber yaşam: Teorik bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 15(2), 263-277.

Çakmak, N. & Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: Öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilkokul görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 7(2), 768-791. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.13.

Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve 2009-2013 Dönemi Hayat Boyu Öğrenme Faaliyet Planı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Dana N. F. & Yendol-Hoppney,D. (2009). *The reflective educator's guide to clasroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. (2th ed.) CA: Corwin.

Danish Ministry of Education. (2007). *Denmark's strategy for lifelong learning – Education ve lifelong skills upgrading for all. Report to the European Commission.* 12 Şubat 2020 tarihinde

http://uil.unesco.org/document/denmark-strategy-lifelong-learning-education-ve-lifelong-skills-upgrading-all-issued-2007 sayfasından erişilmiştir.

Danko-McGhee K. (2004). The Museum-University Connection: Partners in Early Childhood Art Experiences, *Art Education*, 57:6, 35-40.

Darkenwald, G., & Merriam, S. (1982). *Adult education: foundations of practice*. New York: HarperveRow.

Darts, D. G. (2005). *Visual culture jam: Art, pedagogy and creative resistance* (Doctoral dissertation). The University of British Columbia (Canada), Canada.

Darts, D. G. (2006a). Art education for a change: Contemporary ıssues and the visual arts. *Art Education*, 59(5), 6–12.

Darts, D. G. (2006b). Head games: engaging popular visual culture. P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: case studies* içinde (s. 99–108). Reston, VA: National Art Education Association.

Davis, J. (2010). Learning from examples of civic responsibility: What community-based art centers teach us about arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 44(3), 82-95.

de Certeau, M. (1984). *The practice of everday life*. London: University of California.

Debord, G. (2012). *Gösteri Toplumu* (5. Baskı) (A. Ekmekçi & O. Taykent, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (*23. Baskı). Ankara: Pegem.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80.

Dilli, R. (2013). *Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dilli, R. (2020). Görsel kültür kuramının tanımı, kapsamı ve oluşumu. V. Özsoy (ed.), *Kültürel ve eleştirel sorgulama olarak görsel sanatlar öğretimi: Kuram ve uygulamada görsel kültür* içinde (s. 23-56), Ankara: Pegem.

Doğan, S. & Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.

Duncum, P. (2002). Theorising everyday aesthetic experience with contemporary visual culture. *Visual Arts Research*, 28(2), 4-15.

Duncum, P. (2006a). *Visual culture in the art class: Case studies*. Reston, VA: National Art Education Association.

Duncum, P. (2006b). Challenges to art education from visual culture studies. Tom Hardy *(Ed.) Art education in a postmodern world: Collected essays* içinden (s. 99-112). Bristol, UK: Intellect.

Doğru, Y. B. & Doğru, S. (2015). Meslek ve sanat eğitimi kurs yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme algısı. *International Journal of Human Sciences,* 12(2), 1931-1947. DOI: http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3511.

Dubinsky, L. (1999). Literacy and visual culture in three art gallery settings. R. Irwin & A.Kindler (Eds.), *Beyond the school: Community and institutional partnerships in art education* içinde (s.89-94). Reston, VA: National Art Education Association.

Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L., & Woods, J. (2013). Extended education- an international perspective. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Budrich Verlag.

ECOSOC. 25 Mayıs 2017 tarihinde https://search.un.org/ sayfasından erişilmiştir.

Efland, D. A. (2005). Problems confronting visual culture. *Art Education*, 58(6), 35-40.

Eisenhauer, J. F. (2006). Beyond bombardment: Subjectivity, visual culture and art education, *Studies in Art Education*, 47:2, 155-169, DOI:10.1080/00393541.2006.11650491.

Ellul, J. (1998). *Sözün Düşüşü* (1. Baskı) (H. Arslan, Çev.). İstanbul: Paradigma.

Endell, A. (2011). Biçimin güzelliği ve süslemeci sanat. C. Harrison, & P. Wood (Eds.), *Sanat ve kuram: 1900-2000 değişen fikirler antolojisi* (S. Gürses, Çev.) içinden (s. 81-83). İstanbul: Küre.

Erdoğan Ç. & Demirkasımoğlu N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.

Erikan, D. (2020). *Sanat eğitiminde görsel kültür kuramı ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Erol, A. & Ogelman, H. G. (2019). Çevre eğitimi aile katılım etkinliklerinin anne ve babaların çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi, *İlköğretim Online,* 18(2), 916-938. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562074.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme.* (3. Baskı). Ankara: Yelkentepe.

Espe-Sherwindt, M. (2008). *Family-Centered practice: Collaboration, competency and evidence*, Nasen: Blackwell.

Faris R. (2004). *Lifelong Learning, Social Capital and Place Management in Learning Communitiese and Regions: A Rubic's Cube or a Kaleidoscope?* 28 Mayıs 2020 tarihinde http://pascalobservatory.org/content/lifelong-learning-social-capital-and-place-management-learning-communities-and-regions-rubic sayfasından erişilmiştir.

Faure, E. (1979). *Rönesans sanatı* (B. Onaran, Çev.) İstanbul: Kültür Bakanlığı.

Fejes, A. (2008). *Historicizing the lifelong learner, governmentality and neoliberal rule 1*. New York, NY: Routledge.

Fidan B. & Fidan M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin metaforik algıları, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 159-166.

Fiske, J. (1999). *Popüler kültürü anlamak* (1. Baskı). (S. İrvan, Çev.) Ankara: Ark.

Flanagan, K. (2014). *Seen and unseen: Visual culture, sociology and theology*. Place of publication not identified: Palgrave Macmillan.

Freedman, K. J. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York; Reston, VA: Teachers College Press; National Art Education Association.

Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. E. W. Eisner & M. D. Day (Ed), *Handbook of research and policy in art education* içinde (s.815-828). London: National Art Education Association.

Gay, L. R., Mills, E. G. & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis ve applications.* (10th ed.) Boston: Pearson Education.

Gil-Glazer, Y. (2017). 'Visual culture and critical pedagogy: from theory to practice', *Critical Studies in Education,* 61(1), 66-85. https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1292298

Giddens A. (1993). *Modernliğin Sonuçları,* (E. Kuşdil, Çev.) Ayrıntı, İstanbul.

Gilbert, E. G., & Prion, S. (2016). Making Sense of Methods and Measurement: Lawshe's Content Validity Index, *Clinical Simulation in Nursing*, 12, 530-531.

Goble, K. A. (2013). *Applying curricular filters: A qualitative study of high school visual art teacher perspectives and practice of visual culture art education in the art*

classroom. Doctoral Thesis. Syracuse University School of Education in the Graduate School, New York.

Gorard, S. Rees G. & Fevre, R. (1999). Patterns of Participation in Lifelong Learning: do families make a difference? *British Educational Research Journal*, 25(4), 517-532.

Görenek Beyaz, G. (2016). 'Nam June Paik ve onun Tabula Rasa'sı: Video', *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 29, 1-16.

Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy, *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391.

Guion, L. A. (2006). *Conducting an in-depth interview, "Qualitative Research"*, Vol. 2010: University of Florida.

Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme, *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

Güneş, N. (2018). *Sanat eğitimcisi yetiştirmede alternatif bir yöntem: resim atölye dersinde a/r/tografi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günüç, S., Odabaşı, H. F. & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.

Gür, B. S. & Kurt, T. (2011). Türkiye'de ailelerin eğitim ihtiyaçları, aile ve toplum, *Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergis*i, 7(27), 33-61.

Güvenç, B. (2007). *Kültürün ABC'si* (4. Baskı). İstanbul: YKY.

Hacking, J. (2015). *Fotoğrafın tüm öyküsü* (A. Bozkurt, Çev.). İstanbul: Hayalperest.

Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*, sayı 272. İstanbul: Seta.

Harris, L. P., Green, M., Gude, O., & Walker, M. (2019). *Community-based art education across the lifespan: Finding common ground*. New York, NY: Teachers College.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018). 15 Haziran 2016 tarihinde

http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_12/23105226_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2020). 09 Haziran 2020 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Raporu. (2017). 09 Şubat 2020 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html#p=1 sayfasından erişilmiştir.

Haydn Smith, I. (2018). *Fotoğrafın kısa öyküsü* (D. Öztok, Çev.). İstanbul: Hep Kitap.

Heath, S. B. & Roach A. (1999). Imaginative actuality learning in the arts during the nonschool hours, E. B. Fiske (Edt.). *Champions of change, the ımpact of the arts on learning*, içinde (s. 19-34) President's Committee on the Arts and the Humanities, Washington, DC: Arts Education Partnership.

Higgins, J. (2014). *Fotoğraf neden kusursuz olmak zorunda değildir, açıklamalı modern fotoğraf.* (F. Candil Çulcu, Çev.). İstanbul: Hayalperest.

Hubbard, R. & Power, B. Miller. (1993). *The art of classroom inquiry: a handbook for teacher-researchers.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum*. (17. Baskı), (M. Özay, Çev.), İstanbul: Şule.

ILO. 15 Mayıs 2017 tarihinde http://www.ilo.org/ankara/about-us/WCMS_372874/lang--tr/index.htm sayfasından erişilmiştir.

IMF. 24 Mayıs 2017 tarihinde http://www.elibrary.imf.org/?redirect=true sayfasından erişilmiştir.

Imhof, M. & Picard C. (2009). Views on using portfolio in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 25, 149–154.

Innovation in Literacy and Non Formal Education. (2001). Literacy Watch Bulletin January. No. 17. 10 Mayıs 2017 tarihinde http://www.accu.or.jp/litdbase/literacy/nrc_nfe/eng_bul/BUL17.pdf sayfasından erişilmiştir.

Irwin, R. L. (2004). A/r/tography a metonymic métissage. R. Irwin & A. de Cosson (Ed.), A/r*/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* içinde (s. 27-38). Vancouver, BC: Pacific Educational.

Irwin, R. L., Barney, D. T. & Golparian, S. (2016). A/r/tografi, görsel araştırmalar için bir yöntem. S. D. B. Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri: Teori, uygulama ve örnek* içinde (s. 191-221). Ankara: Pegem.

İstanbul Modern Müzesi. 02 Aralık 2019 tarihinde https://www.istanbulmodern.org/tr/sergiler/gecmis-sergiler/vereas-gursky_185.html sayfasından erişilmiştir.

Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (4. Baskı), (Y. Uzuner & M. Ö. Anay, Çev. Edt.). Ankara: Anı.

Kahn, R. & Douglas, K. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, Politics and the Reconstruction of Education. Policy Futures in Education. DOI:5. 10.2304/pfie.2007.5.4.431

Karaaslan Klose, E. (2014). *Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede görsel kültür eğitimine yönelik bir eylem araştırması*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Eskişehir.

Karagöz, İ. (2016). *Görsel sanatlar dersi alan öğrencilerin görsel kültür okumalarıyla toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keidanren Policy & Action. (2020). Society 5.0, Co-Creating the future. Otemachi: Keidanren. 26 Nisan 2020 tarihinde https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2018/095_booklet.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kelly, C. (1997). Kolb the theory of experiential learning and ESL, *The Internet TESL Journal*, 3(9). 09 Haziran 2020 arihinde http://aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Kelly-Experiential/ sayfasından erişilmiştir.

Kılıç, Ç. (2012). *Yetişkin eğitimi programlarının geliştirilmesi süreci açısından "benim ailem" kurs programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 79-87.

Kılıç, S. (2015). Kappa Testi, *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-4.

Kılıç, M. (2015). Aile ve serbest zaman ilişkisi: Düzce örneği. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, 27-49.

Kiasma, Finnish National Gallery, 10 Mart 2020 tarihinde https://kiasma.fi/en/exhibitions/nathaniel-mellors-erkka-nissinen/ sayfasından erişilmiştir.

Kim, I. (2011). *Art as a catalyst for social capital: A community action research study for survivors of domestic violence and its ımplications for cultural Policy*. Doctorate Thesis, Graduate Program in Art Education The Ohio State University: Ohio.

Kim, H. (2015). Community and art: creative education fostering resilience through art. *Asia Pacific Educ. Rev.* 16, 193–201. https://doi.org/10.1007/s12564-015-9371-z.

Klocker, S. (2005). *Manual for facilitators in non-formal education involved in preparing and delivering the programme of study sessions*. S. Klocker. European Youth Centres.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Korkmaz, İ. (2011). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. (6. Basım). A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 1-35). Ankara: Pegem.

Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. & Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.

Kyllönen, M. (2019), 'A new narrative for the future: learning, social cohesion and redefining "Us"', in Justin W. Cook (ed.), *Sustainability, human well-being and the future of education* içinde (s. 311-338). Helsinki: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-319-78580-6

Lackey, L. (2003). Theorizing a network called art education: Re-envisioning and extending the field. *Studies in Art Education*, 44(2), 101-116.

Lawton, P. H. (2019). At the Crossroads of Intersecting Ideologies: Community-Based Art Education, Community Engagement, and Social Practice Art, *Studies in Art Education*, 60(3), 203-218, DOI: 10.1080/00393541.2019.1639486.

Lee, M., Thayer, T. & Madyun, N. (2008). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: An institutional learning perspective, *Comparative Education*, 44(4), 445-463.

Lepert, R. (2009), *Sanatta anlamın görüntüsü, imgelerin toplumsal işlevi*, (2. Basım), (İ. Türkmen, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

Lifelong learning - A Tool for All Ages (AGE). (2007). *Age statement for the 2007 European year of equal opportunities for all-age.* The European Older People's Platform.

Literacy Watch Bulletin, (2001). No. 17, Innovation in literacy and non-formal education. 03 Haziran 2020 tarihinde http://www.accu.or.jp/litdbase/literacy/nrc_nfe/eng_bul/BUL17.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ljungberg, C. (2009). Cartographies of the future: Julie Mehretu's dynamic charting of fluid spaces, *The Cartographic Journal*, 46(4), 308-315.

Longo, N. V. & Project Muse (2007). Why Community Matters: Connecting Education with Civic Life. Albany: State University of New York.

Lord, S., Burfoot, A., & Ebrary, Inc. (2006). *Killing women: The visual culture of gender and violence*. Waterloo, Ont: Wilfred Laurier University.

Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Klug, J., Bergsmann, E. Van de Schoot, R., Schober, B. & Wagner, P. (2016). Fostering pupils' lifelong learning competencies in the classroom: Evaluation of a training programme using a multivariate multilevel growth curve approach, *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 719-736, DOI: 10.1080/17405629.2015.1077113

Jáuregui de Gaínza, M. L. (2002). The regional framework for action . . . C. Medel-Añonuevo (Ed.). *Integrating lifelong learning perspective* içinde (s. 59-64) Philippines: Unesco Institute For Education.

Jones, A. (2003). *The feminism and visual culture reader*. London: Routldge.

Mahajan, R., Badyal, D., Gupta, P. & Singh, T. (2016). Cultivating lifelong learning skills during undergraduate training of medical students, *Indian pediatrics*. 53.

Mamur, N. (2009). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede eğitsel gelişim dosyasının (portfolyo) rolü*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mamur, N. (2012a). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel kültür diyaloglarına yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2149-2174.

Mamur, N. (2012b). Görsel kültürün çağdaş sanat uygulamalarında sorgulanması. *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, (10), 79-90.

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. & Özsoy, V. (2015). Görsel sanatlar eğitiminde portfolyo değerlendirme, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 163 - 177.

Mamur, N. (2019), Öğrenme kuramları ve görsel sanatlar öğretimi, V. Özsoy & N. Mamur, *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 139-152). Ankara: Pegem.

Mamur, N. (2020). Görsel kültür ve sosyal bağlam. V. Özsoy (Ed.), *Kültürel ve eleştirel sorgulama olarak görsel sanatlar öğretimi: Kuram ve uygulamada görsel kültür* içinde (s. 71-88). Ankara: Pegem.

Marche, T. (1998). Looking outward, looking in: Community in art education, *Art Education*, 51(3), 6-13.

Marshall, J. (2005). Connecting art, learning and creativity: A case for curriculum integration source, *Studies in Art Education*, 46(3), 227-241.

Mason C. (2011). Social work the ‘art of relationship’: parents’ perspectives on an intensive family support Project, *Child and Family Social Work*, 17(3), 1-10. DOI:10.1111/j.1365-2206.2011.00791.x

McGhee, C. (2007). *A descriptive study of teacher and parental attitudes towards parent involvement at an elementary school in deleware*. Doctoral Dissertation. Wilmington University, Deleware.

Medel-Añonuevo, C. (2002). *Integrating lifelong learning perspective*, C. Medel-Añonuevo (Ed.), Philippines: Unesco Institute for Education.

Meigh-Andrews, C. (2013), *A history of video art*, New York: A&C Black.

Melaville, A., Berg, A. C., Blank, M. J., & Coalition for Community Schools (2006). *Community-based learning: engaging students for success and citizenship*. Washington, DC: Coalition for Community Schools.

Mertler, C. A. (2009). *Action research: Teachers as researchers in the classroom* (2nd ed.), California: Sage.

Mesch, C. (2017). *Joseph Beuys*, London: Reaktion.

Met Kids, The Metropolitan Museum of Art. 21 Mayıs 2020 tarihinde https://www.metmuseum.org/art/online-features/metkids/, New York, NY. sayfasından erişilmiştir.

Midori Y. (2014) Beyond 'Japanese/Women Artists', *Third Text,* 28(1), 67-81, DOI: 10.1080/09528822.2013.867711

Milli Eğitim Bakanlığı. (1994); Çıraklık ve Yaygın Egitimde Mevcut Durum ve Gelişmeler, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (Haziran 2010/2633). 06 Kasım 2016 tarihinde MEB Mevzuat: http:/mevzuat.meb.gov.tr/html/yayg%C4%B1negi_1/27587_1.html sayfasından erişilmiştir.

Mirzoeff, N. (1998a). *The visual culture reader* (1st Edition). New York: Routledge.

Mirzoeff, N. (Ed.). (1998b). What is visual culture? (1st Edition), *The visual culture reader* içinde (s. 3–14). New York: Routledge.

Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: A critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 1(2). 165-181.https://doi.org/10.1177/147041290200100202.

Mitchell, W. J. T. (2015). *Image science: Iconology, visual culture, and media aesthetics*. London: The University of Chicago.

National Center for Education Statistics (2013). Parent and family involvement in education, *National Household Education Surveys Program of 2012, First Look*, U.S. Department of Education. 28 Mayıs 2020 tarihinde https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2013028rev sayfasından erişilmiştir.

Nauck, B. (2013), Modernliğe giden tek bir yol mu var? Kağıtçıbaşı'nın Aile Değişim Modeli ile ikinci demografik geçiş modeli'nin sistematik bir karşılaştırması, (S. Bekman & A. Aksu Koç, Derl.), *İnsan gelişimi, aile ve kültür: Farklı bakış açıları* içinde (255-274). İstanbul: Koç Üniversitesi.

O'Connor, J. B. (2014). *Look at communıty-based art education through multiple lenses: the potentials of empowerment and advocacy through the arts*. Illinoi: The Graduate College of The University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana.

OECD. (1998). Education Policy Analysis 1998, Paris: OECD. https://doi.org/10.1787/epa-1998-en.

OECD. (2000). *Centre for educational research and innovation "What Works in Innovation in Education" motivating students for lifelong learning*, Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.

OECD. (2009). *Education at a Galance*. OECD. 20 Mart 2018 tarihinde https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf sayfasından erişilmiştir.

OECD. (2011). *Quality time for students: Learning in and out of school*. OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en

OECD. (2012), *Lifelong Learning and adults, in education today 2013: The OECD perspective.* Paris: OECD. https://doi.org/10.1787/edu_today-2013-9-en.

OECD. 15 Mayıs 2017 tarihinde http://www.oecd-ilibrary.org/ sayfasından erişilmiştir.

OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030, A series of concept notes*, OECD. 10 Mart 2020 tarihinde http://www.oecd.org/education/2030-

project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf sayfasından erişilmiştir.

OECD. (2020). *Adult education and learning: Willingness to participate in formal and/or non-formal education*. 09 Haziran 2020 tarihinde https://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=93144 sayfasından erişilmiştir.

Ohsako, T. (2002). The role of inter-generational programs. C. Medel-añonuevo (Ed.), *Integrating lifelong learning perspectives* içinde (s. 186-209) Philippines: UNESCO.

Oyasu, K. (2002). Promoting community based learning centers, C. Medel-añonuevo (Ed.), *Integrating lifelong learning perspectives* içinde (s. 43-46) Philippines: UNESCO.

Özel E. & Zelyurt H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* 16(36), 9-34. DOI: http://dx.doi.org/10.21560/spcd.60151

Özmete E. (2010). Aile yaşam kalitesi dinamikleri: Aile iletişimi, ebeveyn sorumlulukları, duygusal, duygusal refah, fiziksel / materyal refahın algılanması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 455-465.

Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi, resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz.

Özsoy, V., Dilli, R., Karakaya, Ü., Bıyıklı, N. & Çalık, Ş. (2017). Doğal, tarihi ve kültürel mekanlar ile bilim merkezlerinin yaygın öğrenme ortamı olarak kullanılması, *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 477-498.

Özsoy, V. (2019). Sanat galerileri, sanatçı atölyeleri, tasarım stüdyoları ve el sanatları işlikleri, A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinden (s. 276-304). Ankara: Pegem.

Özsoy, V. & Mamur, N. (2019). *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem.

Özsoy, V. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde görsel kültürün temelleri, V. Özsoy (Ed.), *Kültürel ve eleştirel sorgulama olarak görsel sanatlar öğretimi: Kuram ve uygulamada görsel kültür* içinde (s. 1-20). Ankara: Pegem.

Özsoy, V., Dilli, R., Mamur, N. & Şaribaş, S. (2020). *Kültürel ve eleştirel sorgulama olarak görsel sanatlar öğretimi: kuram ve uygulamada görsel kültür*. Ankara: Pegem.

Paradise, R. & Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in, *ETHOS*, 37(1), 102–138, DOI: 10.1111/j.1548-1352.2009.01033.x.

Patton, R. (2005). "Why" Project: Art in the aftermath, *Visual Arts Research*, 31(1), 76-88. 20 Nisan 2020 tarihinde http://www.jstor.org/stable/20715370 sayfasından erişilmiştir.

Peace Corps Information Collection and Exchange (ICE) (1998). *The new role of the volunteer in development,* (Yrt. J. E. Steven & J. L. Spink), Washington: Peace Corps.

Pehlivan Baskın, Z. (2017). *Yetişkin sanat eğitiminde resim kurslarının incelenmesi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pekdağ, G. N. (2011). *İlköğretim görsel sanatlar öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir.

Popkewitz, T. S. (2008). The reason of Cosmopolitanism, social exclusion and lifelong learning, A. Fejes & K. Nicoll (Eds.) *Foucault and Lifelong Learning: Governing The Subject*, (s. 74-86). New York, NY: Routledge. 18 Mart 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/263371099_The_reason_of_reason_Cosmopolitanism_social_exclusion_and_lifelong_learning/link/0c96053aadcb7266ee000000/download sayfasından erişilmiştir.

Popkewitz, T. (2012). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, DOI:10.1080/01596306.2012.717195

Poyraz, H. & Titrek, O. (2013). Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 115-131.

Pumpian, I., Fisher, D. & Wachowiak, S. (2006). *Challenging the classroom standard through museum-based education: School in the park*. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.

Razfar, A. (2013). Shifting languages, spaces, and learner identities: Learning mathematics after school, B. Bevan (Ed.), *LOST Opportunities: Learning in Out-of-School Time, Explorations of Educational Purpose 23*, Springer. DOI 10.1007/978-94-007-4304-5_11, 167-186.

Saribaş, S. (2019). *Görsel sanatlar öğretmen eğitimi bağlamında görsel kültür öğretimi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Saribaş, S. (2020). Görsel kültür temelli uygulama örnekleri, V. Özsoy (Ed.), *Kültürel ve eleştirel sorgulama olarak görsel sanatlar öğretimi: Kuram ve uygulamada görsel kültür* içinden (s. 211-240). Ankara: Pegem.

Scales, P. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim* (2. Baskı) (Ü. Köymen Çev.). İstanbul: Palme.

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*, Paris: OECD Pub. 29 Mart 2020 tarihinde https://www.oecd.org/education/world-class-9789264300002-en.htm sayfasından erişilmiştir.

Scribner, S. & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education, science, *New Series*, 182 (4112), 553-559. http://www.jstor.org/stable/1737765

Sengir, S. (2015). *Kültürel değişkenler örüntüsünde sanat eğitiminin görsel kültür eğitimine dönüşüm gerekçeleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14(54), 264-277.*

Shale, E. (2005). How's school? Helping your teenager get the most out of high school. Crows Nest NSW: Allen and Unwin.

Shin, R. & Kim, J. (2014). A Comparative cross-cultural examination of community art education programs in South Korea and the United States, Studies in Art Education, 55:3, 227-240. DOI: 10.1080/00393541.2014.11518932.

Singh, M. (2015*). Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning-Why Recognition Matters*, Springer Open. 20 Nisan 2020 tarihinde https://www.springer.com/gp/book/9783319152776 sayfasından erişilmiştir.

Sirius-Policy Network on Migrant Education (2018). *SIRIUS WATCH, Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools.* Brussel: European

Union. 20 Mart 2020 tarihinde http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/SIRIUS-Watch_Full-report-1.pdf s*ayfasından erişilmiştir.*

Smith, I. H. (2018). *Fotoğrafın kısa öyküsü* (D. Öztok, Çev.), İstanbul: Hep Kitap.

Smith, M. K. (2001). 'What is non-formal education?', *The encyclopedia of pedagogy and informal education.* 05 Haziran 2020 tarihinde https://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/ sayfasından erişilmiştir.

Somtrakool, R K. (2002). Lifelong learning for a modern learning society. C. Medel-añonuevo (Ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives* içinden (s. 29-37). Philippines: UNESCO.

Souvanvixay, M. (2002). Lifelong Learning Policy and Practices in the Lao People Democratic Republic, C. Medel-añonuevo (Ed.), *Integrating lifelong learning perspectives* içinden (s. 265-267). Philippines: UNESCO.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı.

Sözer Saraç, Y. (2011). İslam halklarının sanatsal anlatım yöntemleri; "Minyatür", *İslam Araştırmaları,* 4(1), 171-194. 20 Mayıs 2020 tarihinde http://isamveri.org/pdfdrg/D03380/2011_4_1/2011_4_1_SOZERSARACY.pdf sayfasından erşilmiştir.

Spoth R. L. & Redmond C. (2002). Project family prevention trials based in community–university partnerships: Toward scaled-up preventive interventions, *Prevention Science,* 3(3), 203-221.

Spronk, B. (2003). Open classrooms and globalization: connections and reflections. Jo Bradley (Ed.). *The open Classroom, Distance Learning in and out of schools* içinde (pp. 135-142), London and Sterling, VA: Kogan.

Stankiewicz, M. A. (2009). Constructing an international history of art education: Periods, patterns, and principles. *International Journal of Arts Education,* 7(1), 1-20.

Stäuble, B. (2005, Şubat). *Using concept maps to develop lifelong learning skills: A case study in the reflective practitioner*. Proceedings of the 14th Annual Teaching Learning Forum. Perth: Murdoch University.

Statistics Denmark. 09 Şubat 2020 tarihinde https://www.dst.dk/en sayfasından erişilmiştir.

Stecher, L. & Maschke, S. (2013). "Out-of-school education" – *A new chapter in educational research?*, J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher, J. Woods (Eds.), Extended education – an ınternational perspective proceedings of the international conference on extracurricular and out-of-school time educational research içinde (s. 11-26). Leverkusen: Barbara Budrich.

Stemler, S. (2001), An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(7). 07 Mart 2020 tarihinde

https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100vecontext=pare sayfasından erişilmiştir.

Stephens, B. (2017). Prissy's Quittin' Time: The black camp aesthetics of Kara Walker, *Open Cultural Studies.* 1, 646-659. 10.1515/culture-2017-0059.

Stringer, E. T. (1996). *Action research: A handbook for practitioners*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sweeny, R. W. (2006). Visual Culture of Control. *Studies in Art Education*, 47(4), 294-306. 30 Temmuz 2016 tarihinde http://www.jstor.org/stable/25475791 sayfasından erişilmiştir.

Şen, A. İ. (2019), Okul dışı öğrenme nedir? A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinden (s. 2-18). Ankara: Pegem.

TATE. 02 Aralık 2019 tarihinde https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/cildo-meireles/cildo-meireles-explore-exhibition/cildo-meireles-2 sayfasından erişilmiştir.

Tavin, K. M. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture, *Studies in Art Education*, 44(3), 197–213.

Tavin, K. M. (2003). *A critical pedagogy of visual culture as art education: Toward a performative inter/hypertextual practice.* Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Taylor, C., Wilkie, M. & Baser J. (2006). *Doing action research: A guide for school support staff.* London: Sage Publications.

Temel, F. (Ed.). (2012). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. Ankara: Vize.

The Arts Council of Grent Britain, (1974), *Community arts.* London: The Report of the Community Arts Working Party.

The Space. 02 Aralık 2019 tarihinde https://thespaces.com/artist-cj-hendry-brings-pantone-colours-to-life-in-this-instagramable-installation/ sayfasından erişilmiştir.

Thompson, A. (1983). *Education and development in Africa*. Hong Kong: The Macmillan.

Thisman, S. (2018), *Slow looking: The art and practice of learning through observations*, New York: Routledge.

Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 1-17.

TÜİK. 09 Şubat 2020 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/start.do, sayfasından erişilmiştir.

TÜİK. (2016). İstatistiksel tablolar ve dinamik sorgulama. 22 Haziran 2016 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 sayfasından erişilmiştir.

Türkcan, B. & Yaşar, Ş. (2011). İlköğretim öğrencilerinin görsel dünyayı anlamlandırmasında görsel kültür çalışmalarının rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(3), 1549-1570.

Türkcan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. 10 Aralık 2019 tarihinde https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf sayfasından erişilmiştir.

Türkiye Kültür ve Turizm Bakanlığı. 12 Şubat 2020 tarihinde https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/genel/etkinlik sayfasından erişilmiştir.

Türkiye Kültür ve Turizm Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. 12 Şubat 2020 tarihinde https://sgb.ktb.gov.tr/tr-50930/istatistikler.html, sayfasından erişilmiştir.

Tylor, E. (1920). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom* (6th Edition). London: John Murray.

Uluyol, Ç. & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: Öğrenci başarısı ve görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 60-84.

UNESCO (1972) *Learning to be* (prepared by Faure, E. et al), Paris: UNESCO.

UNESCO. (2006). *Road map for arts education, the world conference on arts education: building creative capacities for the 21st century*, Lisbon: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2014). *Educational, scientific and cultural organization BRICS building education for the future, priorities for national development and international cooperation*, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO.

UNESCO. 15 Mayıs 2017 tarihinde http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/ sayfasından erişilmiştir.

UNICEF. 15 Mayıs 2017 tarihinde https://www.unicef.org/reports sayfasından erişilmiştir.

Union Gallery. 02 Aralık 2019 tarihinde http://www.union-gallery.com/content.php?page_id=2783 sayfasından erişilmiştir.

Unlimited. 02 Aralık 2019 tarihinde https://www.unlimitedrag.com/single-post/Vereas-Gursky-fotograflarinda-degisim-ve-tutarlilik sayfasından erişilmiştir.

Vahter, E. (2016). Looking for a possible framework to teach contemporary art in primary school, *The International Journal of Art ve Design Education*, 35(1), 51-67. DOI: 10.1111/jade.12046.

Varış, F. (1988). *Program geliştirme teori ve teknikleri* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Walker, J. A., & Chaplin, S. (1997). Visual culture: An introduction. Manchester, UK: Manchester University Press.

Wals, A. E. J., Mochizuki, Y. & Leicht, A. (2017). Critical case-studies of non-formal and community learning for sustainable development. *Int Rev Educ.* 63, 783–792. https://doi.org/10.1007/s11159-017-9691-9

Washington, G. E. (2011). Community-based art education and performance: pointing to a place called home, *Studies in Art Education*, 52(4), 263-277. DOI: 10.1080/00393541.2011.11518840.

WB. 15 Mayıs 2017 tarihinde https://openknowledge.worldbank.org sayfasından erişilmiştir.

Wei-Hsin Din, H. (2013), 'Junk to funk: A community-based practice of sustainable art', in T. Jokela, G. Coutts, E. Harkönen & M. Huhmarniemi (Eds.), *Cool applied visual arts in the north, lapland*, içinde (s. 120-125). Lapland: The Faculty of Art and Design of the University of Lapland.

WHO. 24 Mayıs 2017 tarihinde http://apps.who.int/iris/ sayfasından erişilmiştir.

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44 (3), 214-229.

Whiteley, N. (2005). Readers of the lost art: visuality and particularity in art criticism. Ian Heywood ve Barry Sveywell (Eds.), *Interpretıng visual culture explorations in the hermeneutics of the visual* içinde (s.101-124), Routledge.

Wu, Chin-T. (2005). *Kültürün özelleştirilmesi*. İstanbul: İletişim.

Yates, C & Tilson, T. (2000). Basic education at a distance: an introduction, in world review of distance education and open learning, Volume 2. C. Yates & J. Bradley (Eds.), *Common wealth of learning and roudedge falmer* içinde (s. 3–26). London and New York: Routledge.

Yavuz Konokman, G. & Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 176-193.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitim merkezleri*. Ankara: Gazi.

Zucker, B. F. (2001). Anna Curtis Chandler: Art educator nonpareil at the Metropolitan Museum of Art. In K. Congdon, D. Bland, & P. Bolin (Eds.), *Histories of community-based art education* içinde (s. 8-18). Reston, VA: National Art Education Association.

EKLER

EK 1. Araştırma İçin Alınan Kurum İzni

CAFER SADIK ABALIOĞLU
EĞİTİM VE KÜLTÜR VAKFI

Denizli, 3 Haziran 2019
Sayı: 1738

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Ceren TEKİN KARAGÖZ'ün 9-13 yaş grubu çocuklar ve ebeveynleri ile birlikte uygulamak istediği "Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı ve Görsel Kültür Kuramı Kapsamında Hazırlanan Görsel Sanatlar Eğitimi Programının Uygulanması" başlıklı araştırma çalışması Danışma Kurulu tarafından incelenmiş ve sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, adı geçen projenin kurumumuzda gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.



Ekler:
EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu Örneği
EK 2. Katılımcı Ön Görüşme ve Son Görüşme Formu
EK 3. Katılımcı Çocuk Görüşme Formu
EK 4. Katılımcı Ebeveyn Görüşme Formu
EK 5. Kurum Çalışanı Görüşme Formu
EK 6. Katılımcı Olmayan Ebeveyn Görüşme Formu
EK 7. Etkinlik Gözlem Formu
EK 8. Etkinlik Uygulama Yönergelerinden

CAFER SADIK ABALIOĞLU Eğitim ve Kültür Vakfı
Sümer Mahallesi Çal Caddesi No:78 DENİZLİ Tel: +90.258.268 28 50 Fax: +90.258.268 28 55
www.csavakfi.org.tr info@csavakfi.org.tr

EK 2. Bilgilendirilmiş Onam Formu Örneği

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Sizi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yürütülen "Hayat boyu öğrenme yaklaşımı ve Görsel kültür kuramı kapsamında hazırlanan Görsel sanatlar eğitimi programının Yaygın eğitim veren kurumlarda uygulanması" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

a. Araştırmanın Amacı: Atölye çalışmaları hayat boyu öğrenme kapsamında 9-12 yaş aralığındaki çocuklar ve ailelerinin birlikte sanat katılımcısı ve tüketicisi olmalarını sağlamak, bu nedenle bir program geliştirmek, ortaya çıkan programı denemek ve sonuçlarını değerlendirmektir.
b. Araştırmanın İçeriği: Atölye etkinliklerinde aile bireylerinin birlikte ve bireysel gerçekleştirecekleri sanat etkinlikleri bulunmaktadır. Bu etkinlikler Medya sorgulaması, sosyal hayatın sorgulanması, aile içi yaşam ve duygular ana çerçevesinde kurgulanmıştır.
c. Araştırmanın Nedeni: Doktora tez araştırması
d. Araştırmanın Öngörülen Süresi: 11 Hafta
e. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 20 kişi
f. Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):Cafer Sadık Abalıoğlu Eğitim ve Araştırma Vakfı/ Denizli

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)
Adı-Soyadı:.....
İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;
Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)
Adı-Soyadı:.....
İmzası:

Not: *Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.*

EK 3. Katılımcı Ön Görüşme ve Son Görüşme Formu

ÖN GÖRÜŞME
(Bütün Katılımcılara Yöneliktir: 9-12 Yaş Arası Çocuk Katılımcı ve Katılımcı Veli)

1. Hayat boyu öğrenme deyince aklınıza neler geliyor?
2. Hayat boyu öğrenen olmak ister misin? Açıklayabilir misiniz?
   Kendinizi Hayat boyu öğrenen olarak tanımlar mısınız? Bunun için gün içerisinde neler yapıyorsunuz.
3. Ailenizle verimli-kaliteli-etkili iletişime dayalı zaman geçirdiğinizi düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
4. Aileniz ile birlikte sanatsal etkinlikler yapmak hoşunuza gider mi?
5. Sizce kültür nedir?
6. Gündelik hayatta gördüğünüz şeyler ve kültür arasında nasıl bir bağlantı vardır sizce?
7. Daha önce görsel kültürü duydunuz mu? Görsel kültür hakkında neler biliyorsunuz?
   Alternatif: Sizce görsel kültür ne olabilir?
8. Görsel kültürle ilgili atölye çalışmaları yapmak ister misiniz?
9. Çocuk-ebeveyn işbirlikli sanat atölye etkinliklerini nereden öğrendiniz?
   Sonda: Tanıtım, sosyal medya, okul duyurusu vb.
   Alternatif: Bu etkinliklerden hangi kaynaklar yoluyla haberdar oldunuz?
10. Daha önce sanatsal etkinliklere katıldınız mı? Ne tür sanatsal etkinliklere katılmıştınız?

SON GÖRÜŞME
(Bütün Katılımcılara Yöneliktir: 9-12 Yaş Arası Çocuk Katılımcı ve Katılımcı Veli)

1. Hayat boyu öğrenme deyince aklınıza neler geliyor?
2. Hayat boyu öğrenen olmak ister misin?
3. Aileniz ile birlikte sanatsal etkinlikler yapmak sizce önemli midir? Neden?
4. Ailenizle verimli-kaliteli-etkili iletişime dayalı zaman geçirdiğinizi düşünüyor musunuz?
5. Daha önce görsel kültürü duydunuz mu? Görsel kültür hakkında neler biliyorsunuz?
6. Görsel kültürle ilgili atölye çalışmaları yapmak ister misiniz?

EK 4. Katılımcı Çocuk Görüşme Formu

KATILIMCI GÖRÜŞME FORMU

(9-12 YAŞ ARASI ÇOCUK KATILIMCILAR)

Görsel Sanatlar Etkinlikleri (Atölye Etkinlikleri)

1. Katıldığınız bu sanat etkinlikleri size ne hissettirdi? Edindiğiniz deneyimler hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. Katıldığınız atölye etkinliklerinde kullanılan görsel kültür imgeleri ve/veya ürünleri hakkında neler düşünüyorsunuz.

3. Etkinlik öncesi yapılan hazırlıklar hakkında ne düşünüyorsunuz?

4. Yapmış olduğunuz etkinliklerin okuldaki görsel sanatlar dersinden farkı nedir? Örnek verir misin, açıklar mısın? Şimdiye kadar okulda yaptığınız etkinliklerden farkı nedir?

5. En sevdiğiniz etkinlik hangisiydi? Etkinlikten biraz bahseder misiniz? Etkinlikte sizi en çok etkileyen şey neydi?
   Alternatif: Etkinliğin en çok hangi yönlerini beğendiniz.

6. Gerçekleştirmekten hoşlanmadığınız bir etkinlik oldu mu? Olduysa hangi yönleriyle beğenmediğinizi söyleyebilir misin?

EGD Dosyası

7. Dosya değerlendirmeleri sence yararlı oldu mu? Nasıl açıklar mısın?
   Sonda: Eğitsel gelişim dosyanla ilgili ne düşünüyorsun?

8. Etkinliklerde ortaya çıkan eserlerin eğitsel gelişim dosyasında saklanması hakkında neler düşünüyorsunuz?
   Alternatif: Gerçekleştirilen etkinlikler sürecinde ortaya çıkan sanatsal araştırma ve uygulamaların hepsini bir dosya içerisinde görmek sence faydalı mı? Bu konuda neler söyleyebilirsin.

Aile Katılımı

9. Aileniz ile birlikte sanat etkinlikleri yapmanın size nasıl etkileri oldu? Neler olduğunu söyleyebilir misiniz?
   Sonda: Olumlu ve olumsuz anlamda değerlendirebilir misin? Alternatif: Aileniz ile birlikte etkinlik yapmak size neler hissettirdi? Biraz açıklar mısınız?

10. Okul dışı sanat etkinliklerini nasıl değerlendirirsiniz? Ailenizle bu tip etkinliklere tekrar katılmak ister misiniz?
    Sonda: Serbest zamanlarını değerlendirme, kaliteli zaman geçirme, kendi gelişimin için zaman ayırma. Alternatif: Bu tip etkinliklere katılmak size neler öğretiyor, neler hissettiriyor? Değerlendirir misin?

Gelecekte Katılım Durumu

11. Bu tip sanat etkinliklerine ailenizle birlikte katılmaya devam etmeyi düşünür müsün? Neden?

12. Gerçekleştirilen bu etkinliği arkadaşlarınıza ya da ailenizdeki başka bireylere önerir misiniz? Yakınlarınıza bu etkinlikle ilgili neler anlatabilirsiniz?

13. Bu tip etkinliklerin eğitim hayatınızı nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz? Okul dışı sanat etkinlikleri sizi nasıl etkilemektedir?
    Sonda: Okul başarısını, sosyal ilişkilerini, yaratıcılığını, sorgulama yeteneğini vb.

EK 5. Katılımcı Ebeveyn Görüme Formu

KATILIMCI GÖRÜŞME FORMU

(KATILIMCI VELİ)

Görsel Sanatlar Etkinlikleri (Atölye Etkinlikleri)

1. Katıldığınız bu sanat etkinlikleri size ne hissettirdi, edindiğiniz deneyimler hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. Katıldığınız atölye etkinliklerinde kullanılan görsel kültür imgeleri ve/veya ürünleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

3. Etkinlik öncesi yapılan hazırlıklar hakkında ne düşünüyorsunuz?

4. Gerçekleştirilen atölye etkinliklerinin sizin ve çocuğunuzun basılı ve dijital medyayı sorgulama ve yorumlamasında katkıları oldu mu? Bu katkılar nelerdir?
   Sonda: Gördüklerimize sorgulayıcı bakmak, gördüğümüz görüntülerin arkasında farklı hikayelerin olması vb.

5. Ekinliklerde kullanılan görsel örnekler ve bu örneklerin kullanımı size neler hissettirdi? Geleneksel olarak yürütülen görsel sanatlar etkinliklerinden farkı nedir sizce?

6. En sevdiğiniz etkinlik hangisiydi? Etkinlikten biraz bahseder misiniz, etkinlikte sizi en çok etkileyen şey neydi? Etkinliğin en çok hangi yönlerini beğendiniz.

7. Gerçekleştirmekten hoşlanmadığınız bir etkinlik oldu mu? Olduysa hangi yönleriyle beğenmediğinizi söyleyebilir misiniz?

EGD Dosyası

8. Gerçekleştirilen sanat etkinliklerinde yapılan değerlendirmelerin sanatsal yaratma sürecinize nasıl bir etkisi oldu?
   Alternatif: değerlendirmede not kaygısı olmamasının

9. Etkinliklerde ortaya çıkan eserlerin eğitsel gelişim dosyasında saklanması hakkında neler düşünüyorsunuz?
   Alternatif: Bu gelişim dosyası hakkında neler söylersiniz? Nasıl tanımlarsınız?

10. Gerçekleştirilen uygulamalarınızın hepsini bir dosya içerisinde görmek sence faydalı mı? Bu konuda neler söyleyebilirsin.

Aile Katılımı

11. Aileniz ile birlikte sanat etkinlikleri yapmanın size nasıl etkileri oldu? Neler olduğunu söyleyebilir misiniz?
    Alternatif: Aileniz ile birlikte etkinlik yapmak size neler hissettirdi? Biraz açıklar mısın?
12. Katılmış olduğunuz bu okul dışı sanat etkinliklerini kendiniz ve çocuğunuz için nasıl değerlendirirsiniz?
    Alternatif: Bu etkinliklere katılmaktan keyif aldınız mı?

13. Bu etkinliklerin ebeveyn olarak size katkısı ne oldu?
    Alternatif: Etkinlik sonrası hayatınızda ne değişti? Çocuğunuzun farklı yönlerini görmenize yardımcı oldu mu?

Gelecekte Katılım Durumu

14. Bu tip sanat etkinliklerine çocuğunuzla birlikte katılmaya devam etmeyi düşünür müsünüz? Nedeni nedir?

15. Gerçekleştirilen bu etkinliği arkadaşlarınıza ya da ailenizdeki başka bireylere önerir misiniz? Yakınlarınıza bu etkinlikle ilgili neler anlatabilirsiniz?

16. Bu tip etkinliklerin çocuğunuzun eğitim hayatını nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz? Okul dışı sanat etkinlikleri sizce çocuğunuzu nasıl etkilemektedir?
    Sonda: Okul başarısını, sosyal ilişkilerini, yaratıcılığını, sorgulama yeteneğini vb.

EK 6. Kurum Yöneticisi Görüşme Formu

KURUM YÖNETİCİSİ GÖRÜŞME FORMU

Kurum Demografisi

1. Çalıştığınız kurumdan kısaca bahseder misiniz?
   Sonda: Kurumun tarihi ve amaçlarınız hakkında bilgi verir misiniz?
   Hedef kitleniz, Fiziki alt yapı

2. Kurumuzun kaynaklarını nereden sağlıyorsunuz?

3. Kurumunuzda ne tür etkinlikler düzenliyorsunuz?
   Sonda: Gerçekleştirdiğiniz etkinliklerden kısaca bahseder misiniz?

4. Kurumun sanat eğitimine yönelik etkinlikleri ne sıklıkta ve kimler tarafından gerçekleştiriliyor?

5. Personelinizden bahseder misiniz? Sanat eğitimi almış personeliniz var mı? Kuruma gönüllü katılımı mevcut mu? Kuruma gelen gönüllüleri nasıl yönlendiriyorsunuz, size genellikle hangi konularda yardımcı oluyorlar

6. Eğitimlerinize katılan kitlelerden bahseder misiniz? Eğitimlerinize daha çok hangi yaş grubu bireyler ve hangi bölgelerden bireyler katılıyor? Etkinliklerinize katılan bireylerin eğitimlerinizden beklentileri genelde neler oluyor.

7. Kurumuzun paydaşları var mı? Varsa nasıl bir ilişki kuruyorsunuz?
   Sonda: Sosyal Hizmetler, MEB, Halk Eğitim, Belediye vs.

Kurumun Etkinliklere Bakışı

8. Gerçekleştirilen etkinlikleri nasıl değerlendirirsiniz? Bu süreci nasıl yorumlarsınız? Sizin için verimli miydi?

9. Bu etkinliklerin kurumunuzda tekrar yapılmasını ister misiniz, böyle bir çalışmaya tekrar destek olur musunuz?

   Alternatif: Gerçekleştirilen bu etkinlikler kurumunuzda sizce sürekli uygulanabilir mi?

10. Etkinlikleri geliştirmek için kurumunuza düşen görevlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

    Alternatif: Sanat etkinlikleri için gelecekteki hedefleriniz nelerdir? Sizce bu etkinlikler nasıl geliştirilebilir?

EK 7. Katılımcı Olmayan Ebeveyn Görüşme Formu

KATILIMCI OLMAYAN GÖRÜŞME FORMU

1. Gerçekleştirilen etkinlikler sürecinde ortaya çıkan sanatsal araştırma ve uygulamaların hepsini bir dosya içerisinde görmek sence faydalı mı? Görünce neler düşündünüz, bu tip dosyalar yapılmalı mıdır? Bu konuda neler söyleyebilirsiniz.

2. Eşinizin ve çocuğunuzun Çocuk-Ebeveyn İşbirlikli Görsel Sanatlar Atölyesinde geçirdiği süreyi nasıl değerlendirirsiniz?

3. Eşinizin ve çocuğunuzun Çocuk-Ebeveyn İşbirlikli Görsel Sanatlar Atölyesinde geçirdiği sürenin ev yaşantınıza nasıl bir yansıması olmuştur?

EK 8. Etkinlik Gözlem Formu

KATILIMCI ARAŞTIRMACI GÖZLEM FORMU
(Etkinlikler Esnasında Uygulanacaktır)

Katılımcı Adı ve Soyadı:	**Tarih:**	**Etk. Haft.:**	**Etkinlik Konusu:**
Gözlenen Davranış	**Sayı**	**Toplam Sayı**	**Notlar**
Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır			
Grup çalışmasına katılır			
Grup ile ilişki kurar			
Bireysel çalışma yapar			
Düşüncelerini ifade eder			
Çalışmaya devamlılık isteği gösterir			

KATILIMCI ARAŞTIRMACI GÖZLEM FORMU
(Etkinlikler Bitirildikten Sonra Uygulanacaktır)

Katılımcı Adı ve Soyadı:	**Tarih:**
Etkinlik Konusu:	**Etkinlik Haftası:**
Atölye ile ilgili genel gözlemler:	
Etkinliğin üç aşamasında gerçekleştirilen faaliyetlerin özeti	
1. Giriş	
2. Ana Etkinlikler	
3. Bitiş	
Genel Yorumlar	

EK 9. Etkinlik Uygulama Yönergeleri

Etkinlik Teması: Gündelik Yaşamla Yeni Bir Sanat Tarihsel Yorum

Görsel Kültür Teması: Sosyal Hayatın Sorgulanması
Görsel kültür Bakma Yöntemi: Metinlerarasılık ve Sosyo Kültürel Bakış
Etkinlik Tipi: Bireysel Etkinlik
Süre: 3 saat
Amaç: Katılımcıların sanat tarihinde yer alan eserleri anlaması, tartışması ve güncel konular üzerinden yeniden yorumlaması.

Anlam Oluşturma ve Yaratıcı Düşünme
Fikirleri üretmek ve görselleştirmek için yaratıcı süreçte sorgular.
Görsel / sözel planlama ve kendini yansıtma için ön çalışmalar yaparak ailesiyle tartışır.
Birden çok görsel imge oluşturur.
Anlam ifade etmek için konu, simge ve fikirleri seçer ve kullanır.
Bağlamsal Anlam (belli bir duruma özgü olan, yalnızca olgu/olay çerçevesinde anlamını bulan)
Seçilmiş sanat eserlerini, kültürleri ve sanatçıları inceler ve tartışır.
Sanatçı ve kültürü tanımlar.

Ortaklık Kurulacak Disiplin: Edebiyat, Sanat Tarihi ve Sosyoloji

Kazanımlar:

- Sanat tarihi eserlerini keşfeder.
- Bir yapıtın arka planı üzerine tartışır.
- Sanat eserlerinin genel özelliklerini karşılaştırır.
- Birden fazla yapıtın beraber kullanımı üzerine düşünür.
- Grup çalışması yapar ve bir hikâye oluşturur.
- Güncel yaşam, ekonomi ve çevre problemlerini keşfeder ve bu problemlerin yaşam üzerine etkilerini çözümler.
- Sanat tarihi eserlerinden grup tarafından yazılan hikâyelere uygun kolajlar ile görselleştirmeler oluşturur.
- Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışmasını oluşturur.
- Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini sağlamak amacıyla seçimler yapar.
- Görsel sanatlar çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır.

Sanatçılar:
Pieter Bruegel the Elder
Bernaerd van Orley
Bernhard Strigel
Moretto da Brescia
Quirijn van Brekelenkam

Anahtar Kelimeler:
1. Sanat Tarihi
2. Rönesans
3. Flaman Rönesansı

MALZEMELER
Flaman Rönesans'ından Belirlenmiş Eserlerin A3 Boyutunda Renkli Çıktıları, Keçeli Kalemler, Eskiz Defteri, Silgi, Makas, 50x70 Cm Resim Kağıdı, Projektör

KAYNAKLAR

https://artsandculture.google.com/asset/the-census-at-bethlehem/JwGxiyxYTZZEog
https://artsandculture.google.com/asset/wd/nAGF0XTR5DB38g
https://artsandculture.google.com/asset/peasant-wedding/hgGvote2WI8P3w
https://artsandculture.google.com/exhibit/bAJSioVQiq9fIw

UYGULAMA

- Eğitmen öğrenicilere sunum yaparak Rönesans dönemini kısaca anlatacak ve sanatçılardan örnekler gösterecektir.

Eğitmen öğrenicilere aşağıdaki soruları soracaktır:

- Gösterilen eserlerde ne tür imeler (görüntüler) görüyorsunuz? Sonda: İnsanlar, yemek, şehir, vb.
- Gördüğünüz eserleri beğendiniz mi? Eserle ile ilgili neler söyleyebilirsiniz.
- Eserdeki renkleri nasıl buldunuz, sizde nasıl bir his uyandırdı?
- Eserde gördüğünüz topluluk sizce neler konuşuyor, neden toplanmış olabilirler?
- Böyle bir kalabalık günümüzde bir araya gelse nedeni ne olurdu?
  Alternatif: Bugün böyle bir kalabalık ne için bir araya gelebilir? Toplandıklarında ne hakkında konuşurlar sizce? Sonda: Konser, şenlik vb.
- Siz ailenizle birlikte bir toplanma alanında olsaydınız, nerede, ne yapıyor, neler konuşuyor olurdunuz?
- Sanat eserlerinde gördüğünüz hikayeleri bugüne uyarlamak isteseniz hangi konulara ağırlık verirsiniz?

Alternatif: Size gösterilen sanat eserlerini bugün siz bir sanatçı gibi resmetseniz ve bugüne uyarlasanız hangi konuları seçerdiniz.

Uygulama: Son günlerde bir sorunla karşılaştınız mı? Günümüzde yaşanabilecek bir sorun belirleyiniz (Doğal afet, araba kazası, maç kalabalığı, pazarda pahalılık vb.). Önünüzde bulunan eserlerden (Sanat tarihinde yer alan 15 eser her katılımcının önünde yer alacaktır) figürleri ya da mekanları keserek oluşturmuş olduğunuz hikâye çerçevesinde yeniden yerleştiriniz. Hikayenizde yer alan karakterlerin neler konuştuklarını belirlediğiniz konu çerçevesinde konuşma baloncuklarına yazınız.

Oluşturulan hikayeler esnasında eğitmen fikir alışverişinde bulunmak için katılımcılar ile görüşmeler yapacaktır, uygulamaların sonunda katılımcılar kendi çalışmalarını tanıtacak ve bu çalışmanın yapılmasının nedeni ne olabilir, neler öğrendim gibi sorulara cevap bulmaya çalışacaktır.

Etkinlik Teması: Tek Renkle Yaşam

Görsel Kültür Teması: Aile İçi Yaşam
Görsel Kültür Bakma Yöntemi: Yaşam sorgulama
Etkinlik Tipi: Grup Etkinliği
Süre: 3 saat
Amaç: Nesneler, durumlar ya da olayların genel olarak bakıldığında benzer ya da bağlantılı görünseler de tek başlarına var oldukları, kişinin etrafında yer alan nesnelerin fark edilmese de kişiler için ne kadar değerli oldukları sorgulanmaktadır.

Anlam Oluşturma ve Yaratıcı Düşünme

Fikirleri üretmek ve görselleştirmek için yaratıcı süreçte sorgular ve buna göre hareket eder.
Görsel / sözel planlama ve kendini yansıtma için ön çalışmalar yapar ve ailesiyle tartışır.
Oluşturulan birden çok imgeyi bir bütün oluşturacak şekilde kurgular.
Anlam ifade etmek için konu, sembol ve fikirleri seçer ve kullanır.

Bağlamsal Anlam

Seçilmiş sanat eserlerini, kültürleri ve sanatçıları inceler ve tartışır.
Günlük kullanım nesnelerinin kişiler için önemini kavrar.
Anlam ifade etmek için konu, sembol ve fikirleri seçer ve kullanır.

Ortaklık Kurulacak Disiplin: Güncel Sanat, Tasarım

Kazanımlar:

- Güncel sanat eserlerini tanır.
- Bir yapıtın arka planı üzerine düşünür ve tartışır.
- Günlük kullanım nesneleri üzerine düşünür.
- Ailesi ile kullandığı, kendi için önemli olan nesneleri düşünür ve tartışır.
- Kendisi ve ailesi için öneli olan nesnelerden bir bütün oluşturur.
- Görsel sanat çalışmasını yaparken güncel kaynaklara dayalı fikirler geliştirir.

KAYNAKLAR

https://publicdelivery.org/sea-hyun-lee-between-red/
https://artsexperiments.withgoogle.com/tsnemap/#-507.60,110.25,1178.09,-540.00,93.00,1194.00
https://www.artsy.net/artwork/sea-hyun-lee-between-red-016dec01
http://www.cjhendry.live/monochrome
https://www.tate.org.uk/art/artists/cildo-meireles-6633
https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/cildo-meireles/cildo-meireles-explore-exhibition/cildo-meireles-2

Sanatçılar	ANAHTAR KELİMELER	MALZEMELER
Sea Hyun Lee Cildo Meireles Cj Hendry	Tek renk Günlük nesneler Nesne-insan ilişkisi	Atık Kartonlar – Yapıştırıcı - Boya Makas - Maket Bıçağı - Kalem

UYGULAMA

Eğitmen öğrenicilere sanatçıların web sitelerinde yer lan eserlerini göstererek tanıtımına başlayacaktır. Sea Hyun Lee, Cildo Meireles ve Cj Hendry'nin hayatını ve eserlerini kısaca anlatacak ve sanatçılardan örnekler gösterecektir.

Eğitmen öğrenicilere aşağıdaki soruları soracaktır:

- Gösterilen eserlerde ne tür görüntüler görüyorsunuz? (sandalye, koltuk, ayna, halı, köprü, dağ, ev vb.)
- Sizce sanatçılar neden böyle tek renkli düzenlemeler yapmış olabilirler?
- Eserde gördüğünüz tek renkli mekanlar içerisinde ne tür nesneler görüyorsunuz? Mekân tek bir renkten oluşsa bile nesneleri nasıl ayırt edebiliyorsunuz?
- Bu mekân size ait olsaydı evinizde bulunan hangi nesneleri seçer ve bu mekana yerleştirirdiniz?

Uygulama: Evinizde en sevdiğiniz ve en sık kullandığınız nesneler nelerdir? Bir liste hazırlayınız. Grubunuzdaki kişinin en sevdiği ve sıkça kullandığı nesnelerin neler olduğuna bakınız. Seçtiğiniz nesneleri ve neden seçtiğinizi, seçtiğiniz nesnelerin sizin için önemini aileniz ile paylaşınız ve seçtiğiniz nesnelerin hangi renk olmasını istediğinizi ve nedenini aileniz ile tartışınız. Yapılan görüşmeler sonrasında seçilen nesneler ve mekân rengini belirleyerek seçilen nesneleri kartonlara resmediniz. Resmedilen nesneleri ortak karar vererek seçtiğiniz renge boyayın. Tek renkten oluşan nesnelerin birbiri ile ilişkisini kurarak büyük kompozisyonlar oluşturun.

Uygulama sonrasında aileler ile ortaya çıkan monokrom kolajlar ile ilgili fikir alışverişinde bulunulacaktır.

Etkinlik Teması: Çok Tüketmek

Görsel Kültür Teması: Sosyal Hayat Sorgulaması-
Görsel Kültür Bakma Yöntemi: Materyal Sorgulama ve Yaşam Sorgulama
Etkinlik Tipi: Topluluk Ortak Etkinliği (Bireysel katılımlı)
Süre: 3 saat
Amaç: İnsanın ne kadar tükettiği, neleri tükettiği ve tüketim malzemesinin ne derece işe yaradığının sorgulanması.

Anlam

Fikirleri üretmek ve görselleştirmek için yaratıcı süreçte sorgular.
Görsel / sözel planlama ve kendini yansıtma için ön çalışmalar yapar.
Oluşturulan birden çok imgeyi bir bütün oluşturacak şekilde kurgular.
Anlam ifade etmek için konu, sembol ve fikirleri kullanır.

Bağlamsal Anlam

Seçilmiş sanat eserlerini, kültürleri ve sanatçıları tartışır.
Günlük kullanım nesnelerinin kişiler için önemini sorgular.
Anlam ifade etmek için konu, sembol ve fikirleri kullanır.

Ortaklık Kurulacak Disiplin: Güncel Sanat, Fotoğraf, Ekonomi, Ekoloji

Kazanımlar:

- Güncel sanat eserlerini tanır.
- Bir yapıtın arka planı üzerine düşünür.
- Günlük tüketim nesnelerini sorgular.
- Bir nesnenin dünyada ne kadar uzağa gidebileceğini keşfeder.
- Dünyada gereksiz olabilecek olan nesneleri analiz eder.
- Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini sağlamak amacıyla seçimler yapar.
- Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek gereksiz tüketildiğini düşündüğü nesnelerden bir bütün oluşturur.
- Görsel sanat çalışmasını yaparken güncel kaynaklara dayalı fikirler geliştirir.

ANAHTAR KELİMELER

Gereksiz üretim nesnesi
Fazla üretim
Fazla tüketim

Sanatçı:

Andreas Gursky

MALZEMELER

Küçük Kağıt Parçaları
Yapıştırıcı -
Makas - Keçeli Kalem-
Rulo Kağıt
Projektör

KAYNAKLAR

http://www.andreasgursky.com/en/works/2016/amazon/zoom:1
http://www.andreasgursky.com/en/works/2001/cent-ii-diptychon/zoom:1
http://www.andreasgursky.com/en/works/1999/99-cent/zoom:1
http://www.andreasgursky.com/en/works/2017/el-ejido/zoom:1
http://www.andreasgursky.com/en/works/1999/rhein-2/zoom:1

UYGULAMA

Eğitmen öğrenicilere Eğitmen öğrenicilere Andreas Gursky ve eserlerini tanıtarak etkinliğe başlayacaktır.

Eğitmen öğrenicilere aşağıdaki soruları soracaktır:

- Gösterilen eserlerde ne tür görüntüler görüyorsunuz? (kutular, şekerlemeler vb.)
- Böyle bir mekan kimlere ait olabilir, ne için kullanılıyordur?
- Eserde gördüğünüz paketler içerisinde ne tür ürünler olabilir?
- Sizce insanların ürettiği en işimize yaramayacak ürünler nelerdir ve bu eserde yer alan hangi bölümde bulunurlar?
- Sizce böyle bir mekana getirilen ürünler nerelerden gelmiştir, bu ürünleri kimler alıyordur ve ürünler nereye gönderiliyordur?

Uygulama: Çevrenizde gördüğünüz fazladan tüketildiğini düşündüğünüz, insanların rahatlıkla çöpe atabildiği, uzun süreli değeri olduğunu düşünmediğiniz nesnelerin bir listesini yapınız. Sizi rahatsız eden ve gereksiz üretildiğini düşündüğünüz nesnelerin çizimlerini yapınız. 3 metre boyundaki beyaz kâğıdın bir kısmına yerleştirilmek üzere, nesnelerden düzenleme yapacak kadar kopyalarını yapınız. Kopyaları yaparken kendinizi seri üretim yapan bir çalışan gibi düşününüz. Ortaya çıkan kopyaları diğer katılımcılarında kendi alanlarına yerleştirme yapmalarına yer açacak şekilde 3 metrelik kâğıda düzenleyerek yapıştırınız. Yerleştirmeyi yaparken Andreas Gursky fotoğraflarının görsel tekrarlarından yararlanınız.

Andreas Gursky'inin eserleri incelenecek, yaptığı büyük boyutlu eserlerin bir kısmında kullandığı içerikler ve bu fotoğrafları neden çekmiş olabileceği, bize verdiği mesajların neler olabileceği tartışılacak.

Etkinlik Teması: Bağlanmak

Görsel Kültür Teması: Aile İçi Yaşam
Görsel Kültür Bakma Yöntemi: Yaşam sorgulama
Etkinlik Tipi: Topluluk Ortak Etkinliği
Süre: 3 saat
Amaç: Aile bireylerinin benzer ve farklı ilgi alanları arasındaki bağlantıları anlayarak, bunlar üzerine konuşarak analiz yapmaları ve sonucunda empati ile aile bireylerinin arasındaki bağları keşfetmeleri.

Anlam ve Yaratıcı Düşünme
Fikirleri üretmek ve görselleştirmek için yaratıcı süreçte sorgular.
Görsel / sözel planlama ve kendini yansıtma için ön çalışmalar yapar.

Bağlamsal Anlam
Seçilmiş sanat eserlerini, kültürleri ve sanatçıları tartışır.
Aile fertleri kendi duygularını keşfeder.
Paylaşılmak istenen duyguların farkın varır.
Anlam ifade etmek için konu, sembol ve fikirleri kullanır.

Ortaklık Kurulacak Disiplin: Güncel Sanat, Enstalasyon, Psikoloji

Kazanımlar:

- Güncel sanat eserlerini tanır.
- Bir yapıtın arka planı üzerine tartışır.
- Farklı kültürlerin inançlarını keşfeder.
- Aile bireylerine söylemek istediği ancak söylemediği / söyleyemediği duygularını fark eder.
- Duygularını ifade eder.
- Bir enstalasyonun parçası olarak güncel sanat deneyimi yaşar.
- Harekete dayalı sanat etkinliklerini keşfeder.
- Görsel sanat çalışmasını yaparken güncel kaynaklara dayalı fikirler geliştirir.

KAYNAK

https://chiharu-shiota.com/

Sanatçı:
Chiharu Shiota

ANAHTAR KELİMELER
İnançlar
Duygular
Bağlanma kültürü

MALZEMELER
Strafor Top– Kırmızı İplik –
3 Adet Birer Sıra Boşluklu
Ayaklı Ahşap Pano
Makas – Keçeli Kalem
Projektör

UYGULAMA

Eğitmen öğrenicilere Chiharu Shiota ve eserlerini tanıtarak etkinliğe başlayacaktır.

Eğitmen öğrenicilere aşağıdaki soruları soracaktır:

- Gösterilen eserlerde ne tür görüntüler görüyorsunuz? (Kırmızı iplikler, anahtarlar vb.)
- Eserde yer alan ipliklerin renkleri neye göre seçilmiş olabilir?
- Eserde gördüğünüz iplikler gördüğünüz mekâna ne için yerleştirilmiş olabilir?
- İpliklerin ucunda yer alan nesneler sizce ne için yerleştirilmiş olabilir? Yerleştirilen nesnelerin üzerinde yer alan kağıtlarda neler yazıyor olabilir?
- Sizce dilek dilemek için ne tür kültürel uygulamalar vardır? Gördüğünüz eserleri dilek dilemek bağlamında nasıl değerlendirirsiniz. (Ağaca kumaş bağlamak, gülün altına dileğimizi gömmek vb.)
- Yakınlarımıza söyleyemediğimizi ama bilmesini istediğimiz duygularımız var mıdır? Bu duygular neler olabilir?

Uygulama: Aile bireylerinize söylemek istediğiniz ancak her zaman söyleme fırsatı bulamadığınız onlarla ilgili duygularınızı, onlara iletmek isteyeceğiniz mesajları düşününün. Bu mesajları ve duygularınızı önünüzde bulunan yuvarlak straforlara keçeli kalemle yazın. Strafora bir delik açarak deliğin içerisinde kırmızı ipliğinizi geçirin. Kırmızı ipliği 3 adet panoya ipiniz takip edilemeyecek duruma gelene kadar dolayın. İpliği dolama işlemi bittikten sonra panolar arasında dolaşarak yazılan mesajları okuyun ve size iletilmek istenen mesaj ve duyguları bulmaya çalışın. Mesajı bulduğunuzu düşündüğünüzde, bunu not alın. Ardından birbirinizin mesajlarını birlikte bularak okuyun ve mesajlarınız üzerine konuşun.

Uygulamada izlenmesi gereken basmaklar: Uygulama esnasında katılımcılar iki farklı gruba ayrılır birbirlerinin iplerini takip edememek ve turuncu toplara yazılanları görememek için. Seçilen birinci grup iplerini ahşap kasnaklara dolarken ikinci grup turuncu toplara duygularını yazar. Ardından birinci grup duygularını turuncu toplara yazarken ikinci grup ipleri ahşap kasnaklara dolar. Bu işlem bittikten sonra birinci grup öncesinde küçük bir delik açılmış olan turuncu topların boşluklarına sıcak silikon ile iplerin yerleştirerek yapıştırır. Ardından ikinci grup aynı işlemi tekrarlar. Toplarla ipin yapışması için bir süre beklenir.

Etkinlik Teması: Robotların Anıları

Görsel Kültür Teması: Aile içi ilişkiler
Görsel Kültür Bakma Yöntemi Yeniden Yapılandırmacı Bakış ve Yaşam Sorgulama
Etkinlik Tipi: Grup Etkinliği
Süre: 3 saat
Amaç: Kullanım süresi geçen elektronik araçları yeni bir hikâyenin içinde ana eleman olarak yeniden kurgulamak ve kullanılmayan elektronik parçaların yeni kullanım alanlarının olabileceğini kavramak, kullandığımız elektronik araçlar üzerinden günlük kullanım nesnelerinin sorgulanması.
Anlam ve Yaratıcı Düşünme
Fikirleri üretmek ve görselleştirmek için yaratıcı süreçte sorgular.
Görsel / sözel planlama ve kendini yansıtma için ön çalışmalar yapar.
Birden fazla elektronik atığı bir arada kullanarak farklı bir kurgu oluşturur.
Anlam ifade etmek için konu, sembol ve fikirleri kullanır.
Bağlamsal Anlam
Seçilmiş sanat eserlerini, kültürleri ve sanatçıları tartışır.
Elektronik atıkların tekrar kullanılabilir ürünler olduğunu kavrar.
Anlam ifade etmek için konu, sembol ve fikirleri kullanır.

Ortaklık Kurulacak Disiplin: Dijital Sanat**,** Elektronik

Kazanımlar:

- Güncel sanat eserlerini keşfeder.
- Bir yapıtın arka planı üzerine tartışır.
- Elektronik ürünler hakkında düşünür.
- Elektronik atıkların yeniden dönüştürülebilir bir ürün olduğunu kavrar.
- Birden fazla elektronik atığın beraber kullanımı üzerine düşünür.
- Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışmasını oluşturur.
- Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini sağlamak amacıyla seçimler yapar.
- Görsel sanatlar çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır.

Anahtar Kelimeler:
Robot
Elektronik Atık

Sanatçılar:
Nam June Paik
Nathaniel Mellors & Erkka Nissinen

MALZEMELER
Elektronik Atıklar
Sıcak Silikon Tabancası, Silikon
Atık Kartonlar
Keçeli Kalem
Projektör

KAYNAKLAR

https://artsandculture.google.com/asset/li-tai-po/VAF4dHyALTpJbA
https://artsandculture.google.com/asset/dogmatic/lwEnOMRJhwwGzA
https://www.google.com/search?newwindow=1&tbm=isch&q=Nam%20June%20Paik%20Family%20of%20Robot%3A%20Baby%20(1986)
https://www.e-flux.com/announcements/164328/nathaniel-mellors-erkka-nissinenthe-aalto-natives/

UYGULAMA

- Eğitmen öğrenicilere Nam June Paik ve Nathaniel Mellors & Erkka Nissinen eserlerini tanıtarak etkinliğe başlayacaktır.

Eğitmen öğrenicilere aşağıdaki soruları soracaktır:

- Gösterilen eserlerde ne tür imeler (görüntüler) görüyorsunuz?
    - Sonda: eski televizyon, kablolar vb.
- Bu eser hangi teknikle yapılmış olabilir?
- Gördüğünüz eserleri beğendiniz mi? Eserle ile ilgili neler söyleyebilirsiniz.
- Eserdeki düzenlemeleri nasıl buldunuz, sizde nasıl bir his uyandırdı?
- Eserde gördüğünüz figürler neyi anımsatıyor, nasıl bir insana benzetilmeye çalışılmış olabilirler?
- Sizce sanatçı eski elektronik nesnelerden böyle bir düzenlemeyi neden yapmış olabilir?

Uygulama: Eğitmen farklı elektronik atıkları katılımcılara gösterir ve katılımcılara bu elektronik parçalar ne için kullanılmış olabilir? Ne zaman ne kadar süreyle kim tarafından kullanılmış olabilir? gibi sorular sorar. Ardından gruplardan kimin robotunu yapacaklarına karar vermeleri istenir. Yapacakları robotu belirledikten sonra etkinliğin başında gösterilen Nam June Paik'in Andy Warhol çalışması gibi robotları kişileştirmek, onlara anılar yüklemek için robotlarının söylemek istediklerini düşünmeleri, bir yere not etmeleri istenir. Bu işlemin ardından robot yapımı işlE1 başlanır. Katılımcılardan robotlar yapılırken hangi elektronik parçanın seçildiği, neden seçildiğine dair düşünmeleri istenir. Robotların bitirilmesinin ardından gruptan birinin robotun söyleyeceklerini Nathaniel Mellors & Erkka Nissinen'in "The Aalto Natives" eserinde yer alan ses enstalasyonu gibi seslendirerek ses kaydına alarak kişileştirmeleri istenir.

Etkinlik Teması: Güncel ve Geleneksel İmgeler

Görsel Kültür Teması: Medya Sorgulaması
Görsel Kültür Bakma Yöntemi: Metinlerarasılık
Etkinlik Tipi: Bireysel Etkinlik
Süre: 3 saat
Amaç: Katılımcıların güncel reklam görsellerini ve sinema filmlerini tartışarak geleneksel yöntemler ile nasıl ifade edebileceğinin, günümüzde insanlara ulaştırılmak istenen imgeler ile geçmişte uygulanan minyatür, tezhip ve hat gibi geleneksel sanatlarla insanlara ulaştırılmak istenen mesajların neler olduğunun, bu mesajların yıllar içinde ne gibi değişimlere uğradığının tartışılması.
Anlam ve Yaratıcı Düşünme
Fikirleri üretmek ve görselleştirmek için yaratıcı süreçte sorgular.
Güncel reklam görsellerini tartışır.
Geleneksel sanatların güncel bir şekilde kullanılabileceğini fark eder.
Görsel / sözel planlama ve kendini yansıtma için ön çalışmalar yaparak ailesiyle tartışır.
Bağlamsal Anlam
Seçilmiş sanat eserlerini, kültürleri ve sanatçıları tartışır.
Güncel sinematografik görüntüleri geleneksel yöntemlerle yorumlar.

Ortaklık Kurulacak Disiplin: Güncel Sanat, Minyatür, Medya okuryazarlığı

Kazanımlar:

- Güncel sanat eserlerini tanır.
- Sinematografik görüntüler üzerine tartışır.
- Medya okuryazarlığını günlük yaşamla ilişkilendirir.
- Güncel reklam görsellerinin ve sinema filmlerinin genel özelliklerini karşılaştırır.
- Geleneksel sanatların güncel olayların anlatımı için kullanılabileceğini keşfeder.
- Medya okuryazarlığını deneyimler.
- Minyatür gibi geleneksel sanatları deneyimler.
- Görsel sanat çalışmasını yaparken güncel kaynaklara dayalı fikirler geliştirir.
- Sinema ve güncel reklamlarda gördüğü nesneler ile günlük hayat arasında bağlantı

KAYNAKLAR

https://www.artxist.com/Sanatci-Cv/Murat-Palta/17
https://artsandculture.google.com/asset/page-from-the-shahnama/8wE-VI_JCaUB5A
M. And, Minyatürlerle Osmanlı-İslam Mitologyası, YKY, 2010, İstanbul.

Sanatçı:
Murat Palta

Matrakçı Nasuh

Nakkaş Nigari

Nakkaş Sinan Bey

ANAHTAR KELİMELER
Medya okuryazarlığı
Minyatür
Sinema
Reklam

MALZEMELER
35x50 Beyaz Resim Kağıdı,
Renkli Minyatür Görselleri
Keçeli Kalem ve Boyalar

UYGULAMA

Eğitmen öğrenicilere Murat Palta ve eserlerini tanıtarak etkinliğe başlayacaktır. Aynı zamanda Matrakçı Nasuh, Nakkaş Nigari, Nakkaş Sinan Bey'in minyatür eserlerini gösterecektir.

Eğitmen öğrenicilere aşağıdaki soruları soracaktır:

- Gösterilen eserlerde ne tür imgeler görüyorsunuz?
- Gördüğünüz eserlerde ağırlıklı olarak hangi renkler kullanılmış?
- Gördüğünüz çalışmaları beğendiniz mi? Nasıl yorumlarsınız?
- Gördüğünüz minyatürlerde hangi hikayeler anlatılmış?
- Sizce günümüz dizi, film ve reklamlarında hangi konulara yer veriliyor? Geleneksel minyatürlerle kıyaslandığında konu bakımından farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?
- Dizi, film ve reklamlarda daha çok hangi karakterleri görmektesiniz?
- Dizi, film ve reklamlarda yer alan bu karakterler gündelik hayatımızda bizleri etkiliyor mu? Etkiliyorsa bizi hangi şekillerde ve ne kadar etkiliyor?
- Sizce dizi, film ve reklamları izlediğiniz medya araçlarının başında ne kadar zaman geçiriyorsunuzdur?
- Ekranda geçirdiğiniz zamanın ne kadarında aileniz ile etkileşim halinde oluyorsunuz?

Uygulama: Sıkça izlediğiniz, izlemekten keyif aldığınız dizi, film ya da reklam karakterleri kimlerdir? Bu karakterler nasıl mesajlar veriyor size. Size verdiğini düşünüz iyi ve kötü mesajları düşünerek bir kağıda not alın. Kendinize yakın hissettiğiniz, izlemekten keyif aldığınız karakterin görüntüsünü, karakteri en iyi hatırladığınız sahnesi ile birlikte düşünerek minyatür şeklinde çiziniz. Görüntünün bir minyatür olması halinde nasıl görüneceğini tasarlayınız ve kağıda eskiz olarak çiziniz. Kompozisyonu oluşturduğunuzu düşündüğünüzde renklendirme kısmına geçebilirsiniz. Minyatürü tamamlayacak olan mekanlar için eski minyatürlerin çıktılarından faydalanabilirsiniz.

Etkinlik Teması: Fotoğraftın Ardındaki Hikayeler

Görsel Kültür Teması: Duygular
Görsel Kültür Bakma Yöntemi: Yeniden yapılandırmacı bakış
Etkinlik Tipi: Bireysel Etkinlik
Süre: 3 saat
Amaç: Tarihte yer eden önemli fotoğrafların arka planını sorgulamak ve insanların donmuş anlarının öncesi ve sonrası üzerine düşünmek.
Anlam ve Yaratıcı Düşünme
Fikirleri üretmek ve görselleştirmek için yaratıcı süreçte sorgular.
Tarihe ışık tutan fotoğraf karelerini sorgular.
Bağlamsal Anlam
Seçilmiş sanat eserlerini, kültürleri ve sanatçıları tartışır.
Fotoğrafların donmuş anlar olduğunu keşfeder.
Donmuş fotoğraf karelerinin öncesi ve sonrasını fark eder.
Anlam ifade etmek için konu, sembol ve fikirleri kullanır.

Ortaklık Kurulacak Disiplin: Fotoğraf, medya okuryazarlığı

Kazanımlar:

- Tarihi anlara tanıklık etmiş fotoğrafları tanır.
- Fotografik görüntüler üzerine tartışır.
- Tarihi anlara tanıklık etmiş fotoğrafları günlük yaşamla ilişkilendirir.
- Görsel sanat çalışmasında dijital teknolojiyi kullanır.
- Görsel sanat çalışmasını yaparken güncel kaynaklara dayalı fikirler geliştirir.
- Tarihi anlara tanıklık etmiş fotoğraflar ve görsel sanat çalışması arasında bağlantı kurar.

KAYNAKLAR

Fotoğrafın tüm öyküsü, hayalperest yayınları, genel editör J. Hacking, 2015

https://www.araguler.com.tr/tr/discoveries-turkey-photos.html

Sanatçılar:
Ara Güler
Dorothea Lange
Henri Cartier-Bresson

ANAHTAR KELİMELER
Tarihi fotoğraflar
Donmuş anlar
Fotoğraf okuması

MALZEMELER
Projektör, A4
Kağıtlar

UYGULAMA

NOT: Uygulamadan bir hafta önce katılımcılardan herhangi bir şey ile ilgili bir adet fotoğraf çekmeleri istenir.

Uygulama: Eğitmen öğrenicilere sırayla Ara Güler, Dorothea Lange, ve Henri Cartier-Bresson birer eserini gösterir ve katılımcılardan eserleri bir süre incelemeleri istenir. Ardından eğitmen tarafından dağıtılacak çalışma yapraklarına seçtikleri iki eser ile ilgili aşağıda yer alan fotoğraf okumasına yönelik soruların cevaplarını yazmaları istenir.

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
Nerede çekilmiştir?
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?

Fotoğraflarla ilgili cevapların yazılmasının ardından eğitmen fotoğrafların gerçek hikayeleri ile ilgili katılımcıları bilgilendirir ve çalışma yapraklarında yazdıkları bilgiler ile fotoğrafların gerçek hikayelerini karşılaştırmaları istenir. Katılımcıların kendi tahminlerini diğer katılımcılarla paylaşmaları ve tahminleri hakkında birbirleri ile konuşmaları istenir. Ardından daha önce çekmiş oldukları fotoğrafları, fotoğraf okuması çalışma yaprağında yer alan sorularla kendilerine sorarak yeniden ele almaları istenir. Her katılımcı kendi çekmiş olduğu fotoğrafın okumasını yaparak çekmiş olduğu fotoğrafın sorgulamasını yapar.

Etkinlik Teması: Benim Kentim

Görsel Kültür Teması: Sosyal Hayat Sorgulaması
Görsel Kültür Bakma Yöntemi: Yaşam Sorgulama ve Sosyo Kültürel Bakış
Etkinlik Tipi: Grup etkinliği
Süre: 3 saat
Amaç: Katılımcıların kentte yaşamak, kentli olmak ve kentin barındırdıkları üzerine düşünmeleri, bir kentte bulunan katmanların neler olabileceğini tartışmaları, yaşamak istedikleri kentleri kurgulayarak ortaya çıkarmaları.
Anlam ve Yaratıcı Düşünme
Fikirleri üretmek ve görselleştirmek için yaratıcı süreçte sorgular.
Bir kentte bulunan katmanların neler olabileceğini keşfeder.
Görsel / sözel planlama ve kendini yansıtma için ön çalışmalar yaparak ailesiyle tartışır.
Bağlamsal Anlam
Seçilmiş sanat eserlerini, kültürleri ve sanatçıları tartışır.
Yaşamak istediği kenti kurgular.
Anlam ifade etmek için konu, sembol ve fikirleri kullanır.

Ortaklık Kurulacak Disiplin: Kent Planlama

Kazanımlar:

- Güncel sanat eserlerini tanır.
- Kent üzerine düşünür.
- Bir kentte bulunan katmanların neler olabileceğini keşfeder.
- Kentlerde bulunan nesneleri günlük yaşamla ilişkilendirir.
- Grup üyeleri ile birlikte yaşamak istediği kenti kurgular.
- Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışmasını oluşturur.
- Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini sağlamak amacıyla seçimler yapar.
- Görsel sanatlar çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır.

KAYNAKLAR

https://www.moma.org/artists/25414

James Gulliver Hancock, Hennie Haworth ,Stuart Hill, Sarah King, The Art of map illustration, a step by step artistic exploration of contemporary cartography and mapmaking, Digital edition published in 2018, Quarto Publishing Group USA Inc., eISBN: 978-1-63322-485-8

MALZEMELER

35x50 Asetat Kağıt, Renkli Kağıtlar, Makas, Kalem, Silgi, Yapıştırıcı, Projektör

Sanatçı:

Julie Mehretu

ANAHTAR KELİMELER

Kent

Kentli olmak

Kent planları

UYGULAMA

Eğitmen öğrenicilere Julie Mehretu ve eserlerini tanıtarak etkinliğe başlayacaktır.

Eğitmen öğrenicilere aşağıdaki soruları soracaktır:

- Gösterilen eserlerde ne tür imgeler görüyorsunuz?
- Gördüğünüz eserlerde ağırlıklı olarak hangi renkler kullanılmış?
- Gördüğünüz çalışmaları beğendiniz mi? Nasıl yorumlarsınız?
- Sizce sanatçı bu eserleri üretirken ne düşünmüştür? Bize ne anlatmak istiyor olabilir?
- Sizce bir kent nelerden oluşur? Sizce bir kenti meydana getiren unsurlar nelerdir?
- İnsanlar bir kentte nelere ihtiyaç duyar? Sizin bir kentte yaşamak için ihtiyaç duyduğunuz şeyler nelerdir?

Uygulama: Benim kentimde asetat kağıtları ile ailemizle yaşamak istediğimiz kenti 3 farklı katmana ayırarak her ayrıntısını düşünerek analiz edecek ve yapılandıracağız. Öncelikle nasıl bir kentte yaşamak istediğimize karar vereceğiz grup üyeleri ile. Sizce aileniz ile birlikte yaşamak için nasıl bir kente ihtiyacınız var ve bu kentte neler olmalı?

1. asetat katmanı: Yer yüzeyinin hemen altında neler vardır? Biraz daha derine indiğimizde neler ile karşılaşırız? Yerin altında bizim kentimizde ihtiyacımız olacak neler olabilir? Sorularını sorar birbirlerine grup üyeleri (Su kanalları, kanalizasyon, elektrik kabloları, doğalgaz hatları, metro hatları, sığınaklar vb., yer yüzeyine daha yakın yerlerde binaların temelleri, kablo ve boruların dağıtım alanları, ağaçların kökleri vb.). Ardından ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri her nesneyi renkli kağıtlara çizdikten sonra keser ve ilk asetat kağıdına yapıştırır.

2. asetat katmanı: Yer yüzeyinde neler vardır? Yer yüzeyinde bizim kentimizde ihtiyacımız olacak neler olabilir? Sorularını sorar birbirlerine grup üyeleri (havaalanı, ağaçlar, su arıtma tesisi, sinyal vericileri vb.). Ardından ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri her nesneyi renkli kağıtlara çizdikten sonra keser ve ikinci asetat kağıdına yapıştırır.

3. asetat katmanı: Yer yüzeyinde üstünde neler vardır? Yer yüzeyinin üzerinde bizim kentimizde ihtiyacımız olacak neler olabilir? Sorularını sorar birbirlerine grup üyeleri. Ardından ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri her nesneyi renkli kağıtlara çizdikten sonra keser ve üçüncü asetat kağıdına yapıştırır.

Üçüncü asetat en üstte ikincisi ortada ilk asetat en altta yer alacak şekilde kent planı birleştirilir. Ortaya çıkan kente genel olarak bakıldığında aslında yaşamın ve yaşanılan yerin ne kadar karmaşık ağlardan oluştuğu görülür.

Etkinlik Teması: Yenilenmiş Sanat Tarihi

Görsel Kültür Teması: Medya Sorgulaması
Görsel Kültür Bakma Yöntemi: Metinlerarasılık Ve Yeniden Yapılandırmacı Bakış
Etkinlik Tipi: Bireysel Etkinlik
Süre: 3 saat
Amaç: Katılımcıların sanat tarihinde yer alan eserleri anlaması, tartışması ve güncel tartışmalarla günümüze uyarlayarak yeniden yorumlaması.
Anlam ve Yaratıcı Düşünme
Fikirleri üretmek ve görselleştirmek için yaratıcı süreçte sorgular.
Görsel / sözel planlama ve kendini yansıtma için ön çalışmalar yapar.
Görsel imgeleri yeniden kurgular.
Anlam ifade etmek için konu, simge ve fikirleri seçer ve kullanır.
Bağlamsal Anlam (belli bir duruma özgü olan, yalnızca o olgu/olay çerçevesinde anlamını bulan)
Seçilmiş sanat eserlerini, kültürleri ve sanatçıları inceler ve tartışır.
Eski eserleri güncel hikaler ile yeniden yorumlar.

Ortaklık Kurulacak Disiplin: Sanat tarihi, Yeniden üretim

Kazanımlar:

- Sanat tarihinden eserlerin güncel yorumlarıyla oluşturulan eserleri keşfeder.
- Bir yapıtın arka planı üzerine tartışır.
- Sanat eserlerinin genel özelliklerini karşılaştırır.
- Sanat tarihi eserinin anlamı ve yeniden üretilen eserlerin anlamındaki değişimler üzerine düşünür.
- Hikâye oluşturur.
- Sanat tarihi eserlerini güncel yaşam hikayeleri ile yeniden yorumlayarak görselleştirmeler oluşturur.
- Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışmasını oluşturur.
- Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini sağlamak amacıyla seçimler yapar.
- Görsel sanatlar çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır.

Anahtar Kelimeler:
1. Sanat Tarihi
2. Yeniden yorumlama

Sanatçılar:
Jesse John Hunniford
Juan de Ezcurra
Bill Viola
Isa Genzken
Adi Nes
Ertan Atay

MALZEMELER
35x50 Resim Kağıdı,
Renkli Boyalar

KAYNAK

Girgin F. (2018), Çağdaş sanat ve yeniden üretim alıntı, öykünme, kolaj, taklit. İstanbul: Hayalperest.

UYGULAMA

Eğitmen öğrenicilere Jesse John Hunniford, Juan de Ezcurra, Bill Viola, Isa Genzken, Adi Nes, Ertan Atay eserlerini tanıtarak etkinliğe başlayacaktır.

Eğitmen öğrenicilere aşağıdaki soruları soracaktır:

- Gösterilen eserlerde ne tür imeler (görüntüler) görüyorsunuz? Sonda: İnsanlar, yemek, şehir, vb.
- Bu eserler hangi teknikle yapılmış olabilir?
- Gördüğünüz eserleri beğendiniz mi? Eserle ile ilgili neler söyleyebilirsiniz.
- Sizce bu sanatçılar sanat tarihinden eski eserleri neden yeniden yorumlayarak günümüze uydurmuşlardır?
- Gördüğünüz eserlerde günümüz sanatçıları nasıl dönüşümler yapmışlardır?

Uygulama: Önünüzde yer alan eserleri inceleyerek birini seçiniz ve eseri inceleyerek neden ve nasıl yapılmış olabileceğini düşününüz (Katılımcılara verilecek eserler tanıtılan sanatçıların eserlerinden farklı olacaktır). Ardından seçmiş olduğunuz eserdeki figürlerin bu gün benzer şekillerde resmedilselerdi hangi konu bağlamında ele alınabileceğini düşünerek not ediniz. Seçmiş olduğunuz eseri düşündüğünüz güncel durumu yansıtacak şekilde resimleyiniz. Resminizi yaparken keçeli kalem, akrilik boya yada pastel boya kullanabilirsiniz.

Etkinlik Teması: Gölgelerle Oynamak

Görsel Kültür Teması: Duygular
Görsel Kültür Bakma Yöntemi: Yaşam sorgulama
Etkinlik Tipi: Grup etkinliği
Süre: 3 saat
Amaç: Siluetler kullanarak tanımlanabilir bireysel duygu dünyalarını ifade etmek yerine canlı tipolojilerinin yaratılması, bireysel duygular yerine duruma odaklanarak tarafsız bakabilme ve geleneksel sanatlardan gölge oyunlarının anlaşılması.

Anlam ve Yaratıcı Düşünme

Fikirleri üretmek ve görselleştirmek için yaratıcı süreçte sorgular.
Gölge oyunlarını keşfeder.
Görsel / sözel planlama ve kendini yansıtma için ön çalışmalar yaparak ailesiyle tartışır.

Bağlamsal Anlam

Seçilmiş sanat eserlerini, kültürleri ve sanatçıları tartışır.
Gölge oyunlarını kullanarak yeni bir hikaye kurgular.
Anlam ifade etmek için konu, sembol ve fikirleri kullanır.

Ortaklık Kurulacak Disiplin: Gölge oyunu, Drama, Tiyatro

Kazanımlar:

- Güncel sanat eserlerini tanır.
- Gölge oyunlarını keşfeder.
- Gölge oyunlarının farklı kültürlerde de temsil edildiğini kavrar.
- Geleneksel gölge oyunlarını günlük yaşamla ilişkilendirir.
- Geleneksel sanatların güncel olayların anlatımı için kullanılabileceğini keşfeder.
- Görsel sanat çalışmasını yaparken güncel kaynaklara dayalı fikirler geliştirir.
- Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışmasını oluşturur.
- Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini sağlamak amacıyla seçimler yapar.
- Görsel sanatlar çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır.

Sanatçılar ve gölge oyunu karakterleri:

Hacivat ile karagöz
Karaghiozis
Lotte Reiniger
Kara Walker
Hans Christian Anderson
William Kentridge

MALZEMELER

Büyük Kartonlar, Işık Kaynağı
Beyaz Bez, Makas, Kalem,
Silgi, Yapıştırıcı, Projektör

ANAHTAR KELİMELER

Hikaye oluşturma
Gölge oyunu

KAYNAKLAR

https://vimeo.com/212907506
https://www.whitechapelgallery.org/exhibitions/william-kentridge/
https://www.youtube.com/watch?v=ZXQPZqOqe58
https://www.iamag.co/the-art-of-lotte-reiniger/
Unesco, Sbek Thom, Khmer Shadow Theatre: https://www.youtube.com/watch?v=jkwlplUOW4g
Unesco, Karagöz ile Hacivat: https://www.youtube.com/watch?v=b97PRbyc1-w

UYGULAMA

Eğitmen öğrenicilere Lotte Reiniger, Kara Walker, William Kentridge sanatçı eserlerini ve Türk, Çin ve Endonezya gölge oyunlarını tanıtarak etkinliğe başlayacaktır.

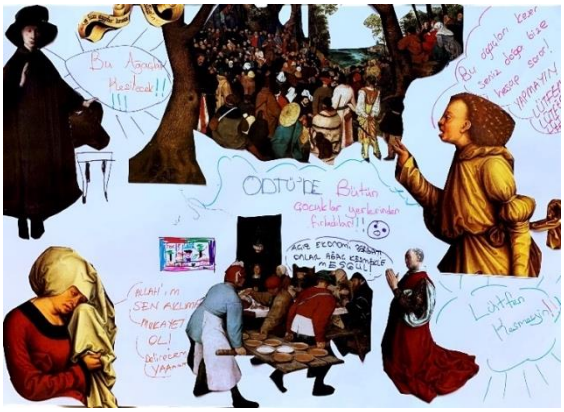
Eğitmen öğrenicilere aşağıdaki soruları soracaktır:

- Gösterilen eserlerde ne tür imgeler görüyorsunuz?
- Gördüğünüz eserlerde ağırlıklı olarak neden siyah kullanılmış olabilir?
- Gördüğünüz çalışmaları beğendiniz mi? Nasıl yorumlarsınız?
- Sizce insanlar nasıl ve neden gölge oyunlarını bulmuş ve kullanmışlardır?

Uygulama: Grubunuzda bulunan aile bireyleriniz ile birlikte ekonomi, gelenekler ya da gündelik yaşam gibi konularından birini seçiniz. Seçtiğiniz konu ile ilgili gölge oyununda oynatabileceğiniz bir hikaye oluşturunuz. Oluşturduğunuz hikayede en az iki karakterin bulunması gerekmektedir. Oluşturduğunuz hikayeye uygun karakterleri belirleyerek her bir karakter için 35x50 siyah fon kartonunun tamamını kullanacak şekilde karakterleri çizerek kesiniz. Hikaye ve kesilen karakterler hazırlandıktan sonra grup elemanları anlatıcı ve oynatıcı olarak ikiye ayrılır ya da iki görevi de birlikte üstlenerek, sırayla yaratılan hikayeler beyaz perdenin arkasından oynatılır.

EK 10. Etkinlik Sanatsal Çalışma Örnekleri

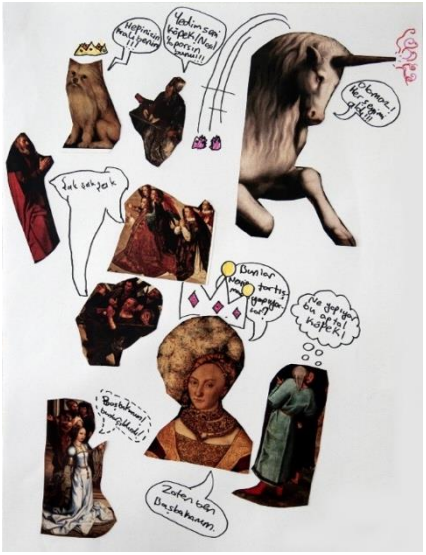
EK 10.1. Gündelik Yaşamla Yeni Bir Sanat Tarihsel Yorum Etkinliği Sanatsal Çalışma Görselleri



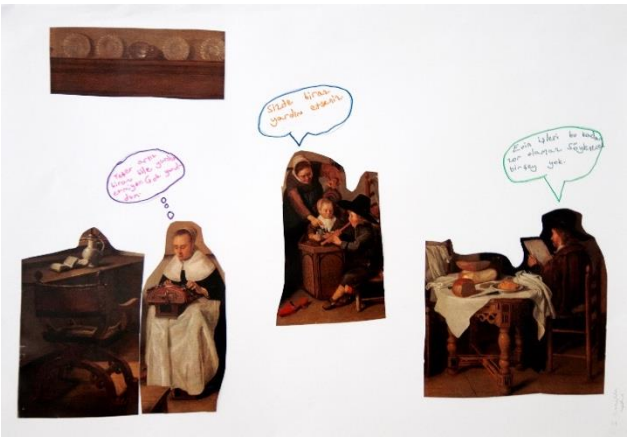
KA 2



KA 3



KA 4



KA 6



KA 5



KA 1

EK 10.2. Tek Renkle Yaşam Etkinliği Sanatsal Çalışma Görselleri



KA 4



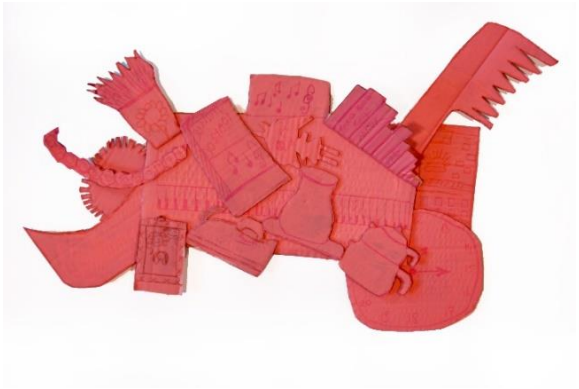
KA 5



KA 1



KA 2



KA 3



KA 6

EK 10.3. Çok Tüketmek Etkinliği Sanatsal Çalışma Görselleri

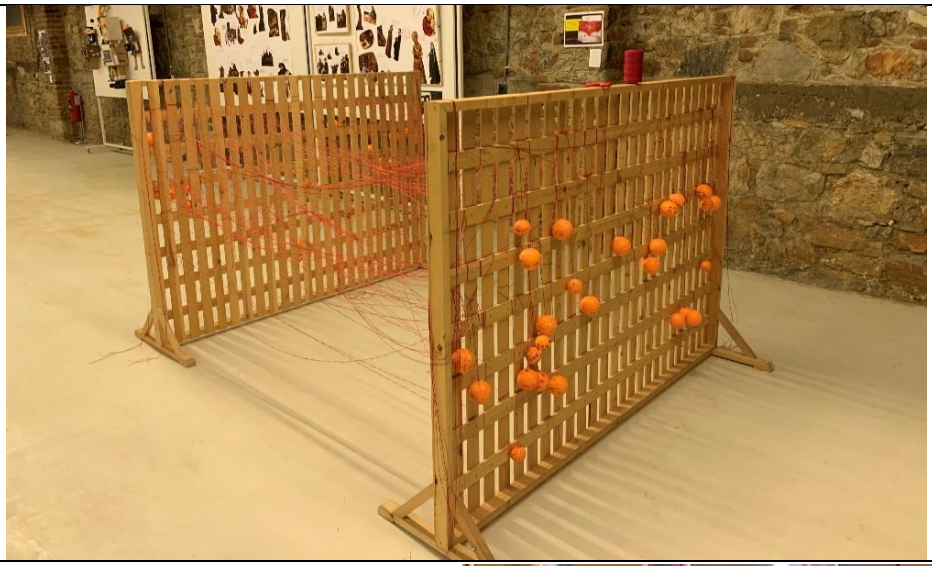




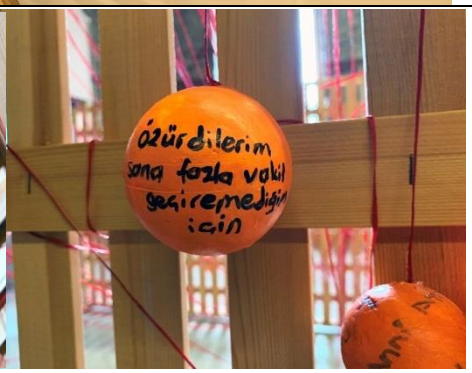


EK 10.4. Bağlanmak Etkinliği Sanatsal Çalışma Görselleri





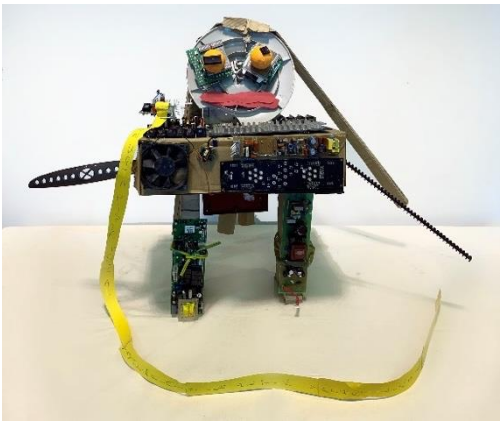




EK 10.5. Robotların Anıları Etkinliği Sanatsal Çalışma Görselleri



KA 6



KA 2



KA 4



KA 3



KA 5

EK 10.6. Güncel ve Geleneksel İmgeler Etkinliği Sanatsal Çalışma Görselleri



Ç3, Şirinler



Ç4a, Harry Potter Stranger Things ve Legolas



E2, Yasak elma



E4, Kefernahum



Ç5, Benim tatlı yalanım



Ç6, Alice harikalar diyarında



E3, Şirinler



Ç4b, Harry Potter



Ç2, Coca Cola reklamı



Ç1a, Payitaht Abdülhamit

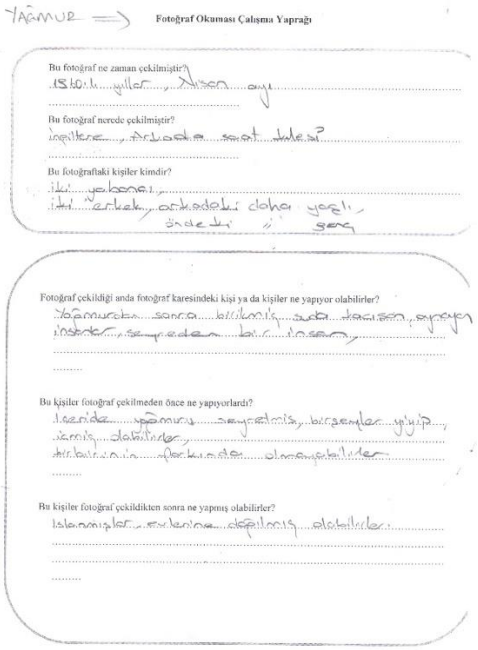


Ç1b, Öğretmen

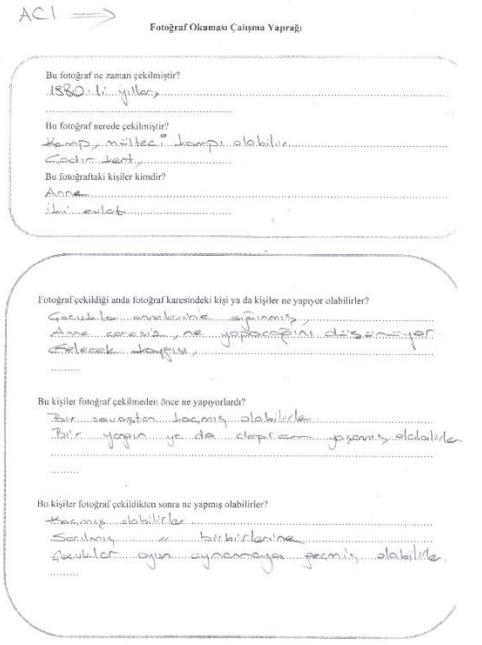


E1, Kalk gidelim

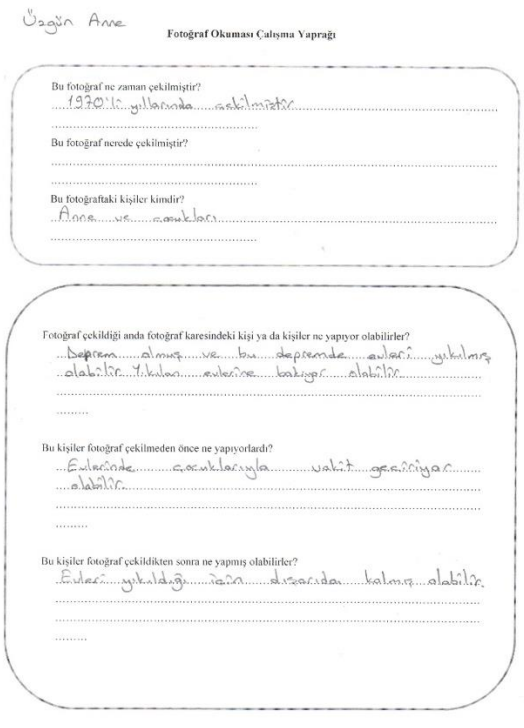
EK 10.7. Fotoğrafın Ardındaki Hikayeler Etkinliği Sanatsal Çalışma Görselleri



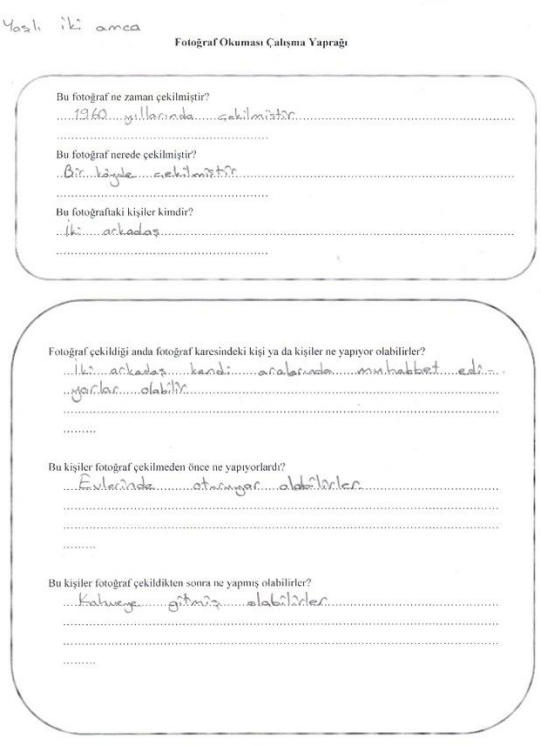
E3 1- 3. Fotoğraf



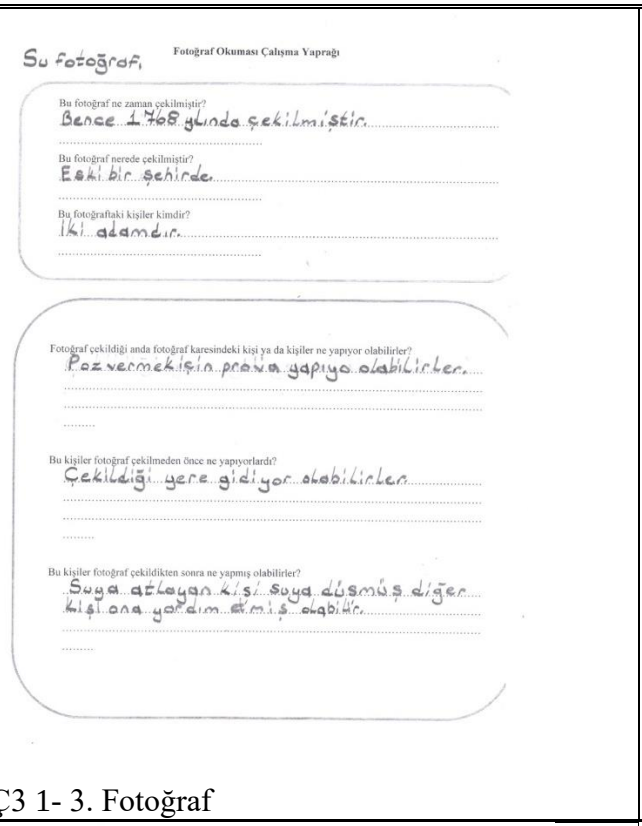
E3 2- 1. Fotoğraf



E5 1- 1. Fotoğraf



E5 2- 2. Fotoğraf



Su fotoğraf.

Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
Bence 1768 yılında çekilmiştir.

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Eski bir şehirde.

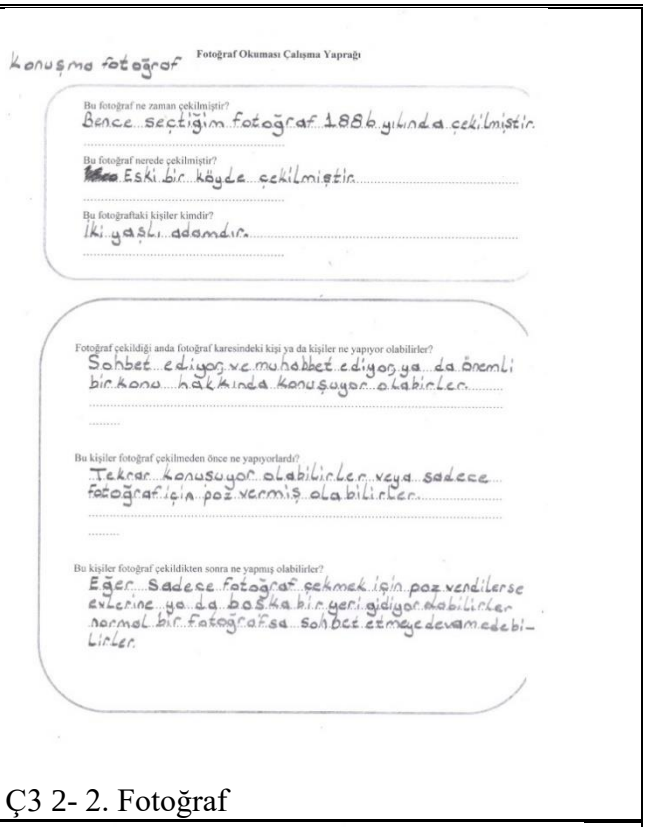
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
İki adamdır.

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Poz vermek için prova yapıyo olabilirler.

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Çekildiği yere gidiyor olabilirler.

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Suya atlayan kişi suya düşmüş diğer kişi ona yardım etmiş olabilir.

Ç3 1- 3. Fotoğraf



konuşma fotoğraf

Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
Bence seçtiğim fotoğraf 1886 yılında çekilmiştir.

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Eski bir köyde çekilmiştir.

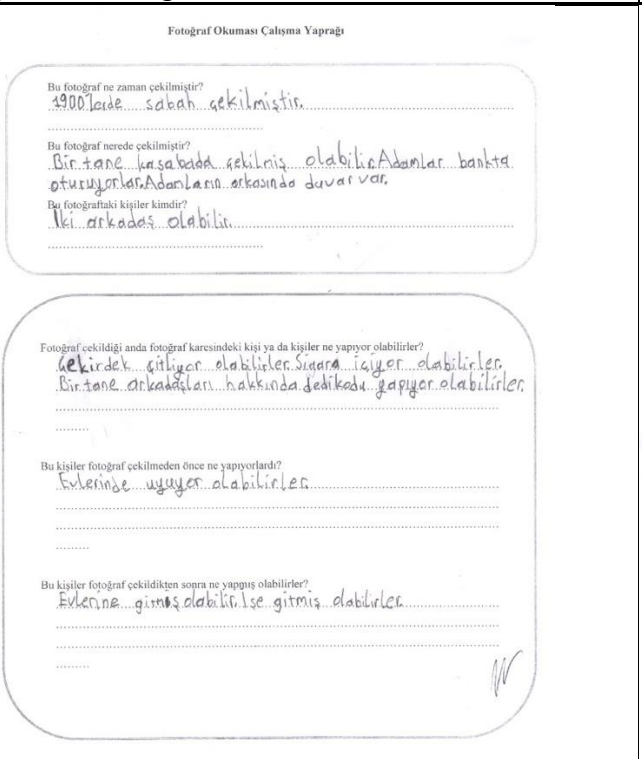
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
İki yaşlı adamdır.

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Sohbet ediyor ve muhabbet ediyor ya da önemli bir konu hakkında konuşuyor olabilirler.

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Tekrar konuşuyor olabilirler veya sadece fotoğraf için poz vermiş olabilirler.

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Eğer sadece fotoğraf çekmek için poz verdilerse evlerine ya da başka bir yere gidiyor olabilirler normal bir fotoğrafsa sohbet etmeye devam edebilirler.

Ç3 2- 2. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1900'lerde sabah çekilmiştir.

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Bir tane kasabada çekilmiş olabilir. Adamlar bankta oturuyorlar. Adamların arkasında duvar var.

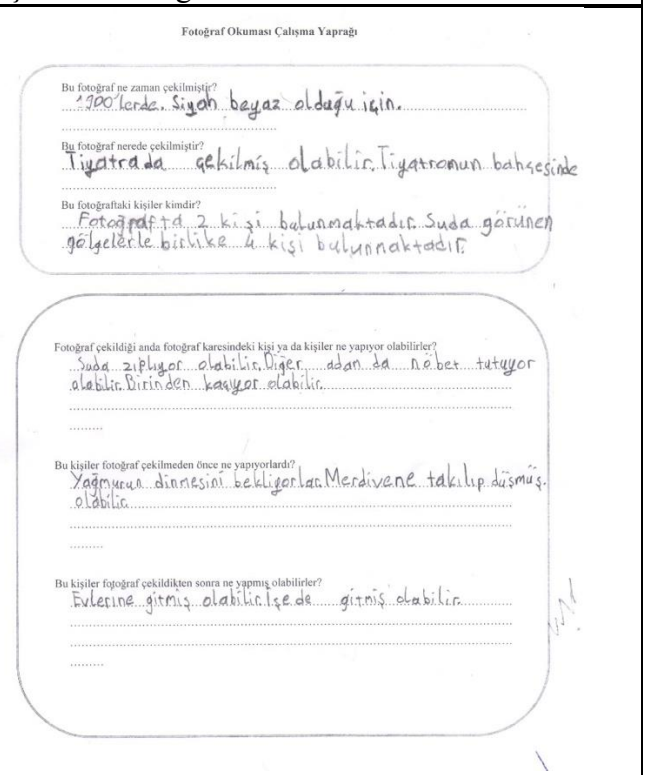
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
İki arkadaş olabilir.

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Sekirdek çitliyor olabilirler. Sigara içiyor olabilirler. Bir tane arkadaşları hakkında dedikodu yapıyor olabilirler.

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Evlerinde uyuyor olabilirler.

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Evlerine gitmiş olabilir. İşe gitmiş olabilirler.

Ç4b 1- 2. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1900'lerde. Siyah beyaz olduğu için.

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Tiyatroda çekilmiş olabilir. Tiyatronun bahçesinde

Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Fotoğrafta 2 kişi bulunmaktadır. Suda görünen gölgelerle birlikte 4 kişi bulunmaktadır.

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Suda zıplıyor olabilir. Diğer adam da ne bekler tutuyor olabilir. Birinden kaçıyor olabilir.

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Yağmurun dinmesini bekliyorlar. Merdivene takılıp düşmüş olabilir.

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Evlerine gitmiş olabilir. İşe de gitmiş olabilir.

Ç4b 2- 3. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1930-1980

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Aydın olabilir
Denizli-AYDIN

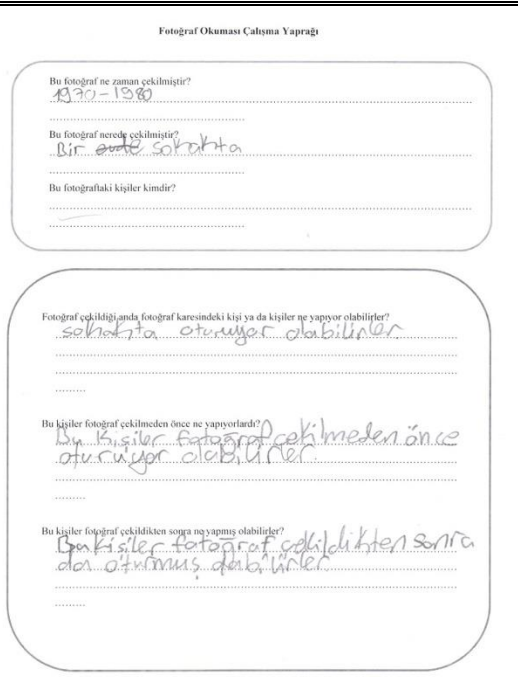
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Fotoğraf çekildiği anda oturuyordu

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce de oturuyordu

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonrada oturmuşlardır

Ç4a 1- 2. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1970-1980

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Bir ~~evde~~ sokakta

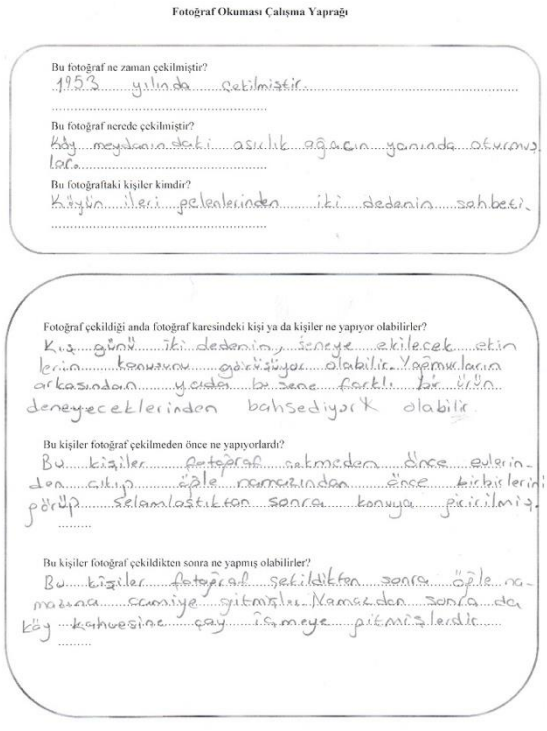
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
sokakta oturuyor olabilirler

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce oturuyor olabilirler

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra da oturmuş olabilirler

Ç4a 2- 3. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1953 yılında çekilmiştir.

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Köy meydanındaki asırlık ağacın yanında oturmuşlar.

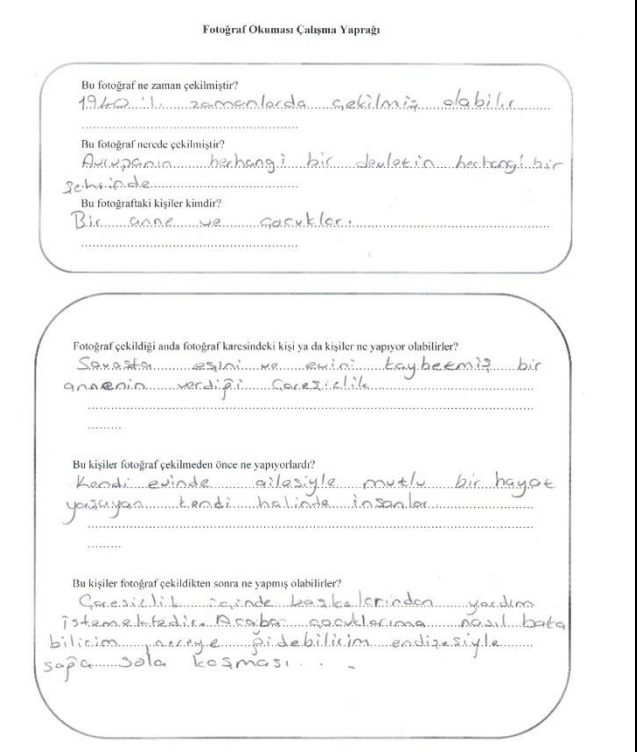
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Köyün ileri gelenlerinden iki dedenin sohbeti.

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Kış günü iki dedenin içeriye eklecek etkinlerin konuşup görüşüyor olabilir. Yaşamlarının arkasından yada bu sene farklı bir kış deneyeceklerinden bahsediyorlar olabilir.

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Bu kişiler fotoğraf çekmeden önce evlerinden çıkıp öğle namazından önce birbirlerini görüp selamlaştıktan sonra konuya geçilmiş.

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra öğle namazına camiye gitmişler. Namazdan sonra da köy kahvesine çay içmeye gitmişlerdir.

E1 1- 2. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1940 'lı yıllarda çekilmiş olabilir

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Avrupanın herhangi bir ülkesinin herhangi bir şehrinde

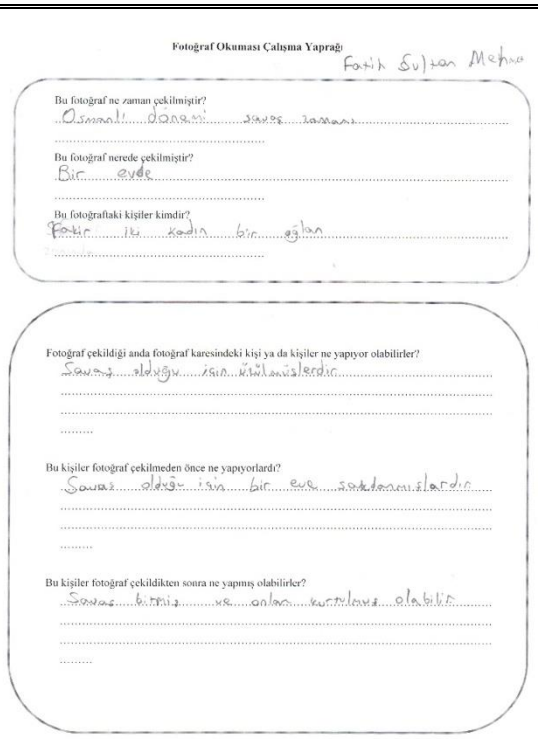
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Bir anne ve çocuklar.

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Savaşta eşini ve evini kaybetmiş bir annenin verdiği çaresizlik

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Kendi evinde ailesiyle mutlu bir hayat yaşayan kendi halinde insanlar

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Çaresizlik içinde kalabalıklardan yardım istemektedir. Acaba çocuklarına nasıl bakabilicem gerçeğiyle şaşkınlık sağa sola koşması...

E1 2- 1. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Fatih Sultan Mehm

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
Osmanlı Dönemi savaş zamanı

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Bir evde

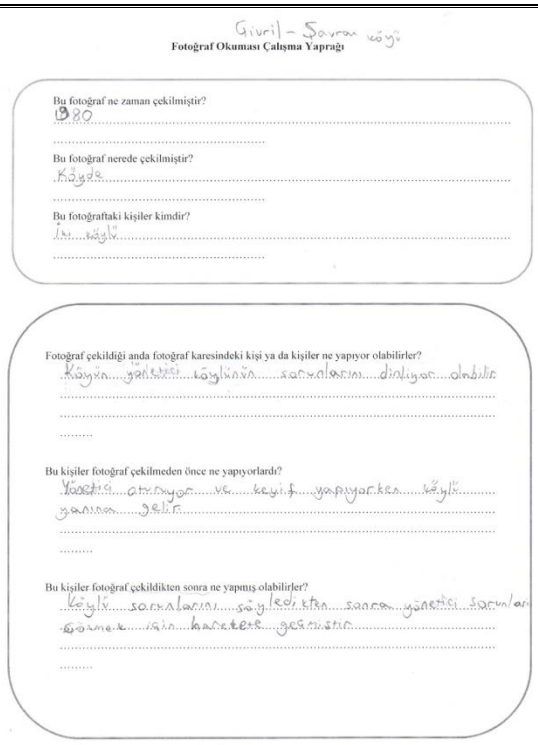
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Fatih ile kadın bir oğlan

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Savaş olduğu için kıyafetleridir

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Savaş olduğu için bir evde saklanıyorlardır

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Savaş bitmiş ve onlar kurtulmuş olabilir

Ç6 1- 1. Fotoğraf



Giviril - Savran köyü

Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1980

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Köyde

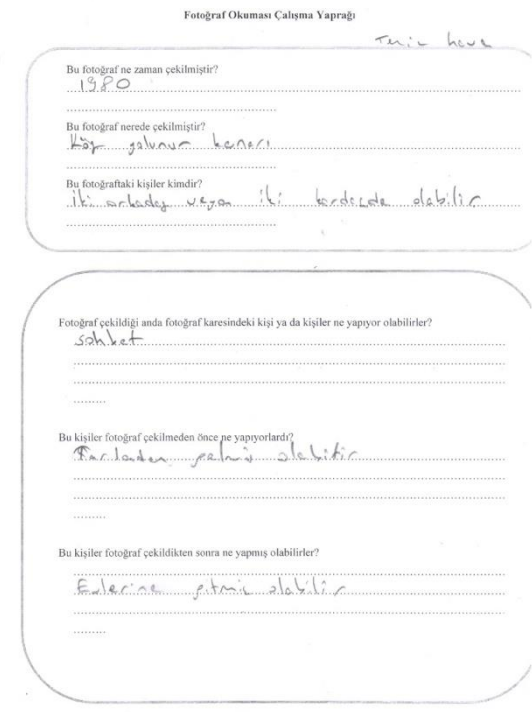
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Üç kişi

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Köyün günlüğü köylünün sorunlarını dinliyor olabilir

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Yürüyüş atmıyor ve keyif yapıyorken köylü yanına geliş

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Köylü sorunlarını söyledikten sonra yönetici sorunları çözmek için hareket geçmiştir

Ç6 2- 2. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Tuz hava

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1980

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Köy yolunun kenarı

Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
İki arkadaş veya iki kardeşte olabilir

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
sohbet

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Tarladan yeni gelmiş olabilir

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Eve doğru yürümüş olabilir

E6 1- 2. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Düşünen kadın

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1975

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Evin önü

Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Anne ve çocukları

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Düşünüyor

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Işten yeni gelmiş olabilir

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Anne mutfağa çocuklar oyuna gitmiştir

E6 2 -1. Fotoğraf



Üzgün anne

Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
19.77 yıllarda

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Birkaç süt tyada

Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Bir tane adam 2 tane kız

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Adam şarkı söylüyor kızlar dans ediyor

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Şarkıya ve dansa geliştiyorlardı

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Şarkıyı öğrenip birleştirir

Ç5 1- 1. Fotoğraf



Yaşlı iki adam

Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
19.20 yıllardan

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
köyde bir bahçe

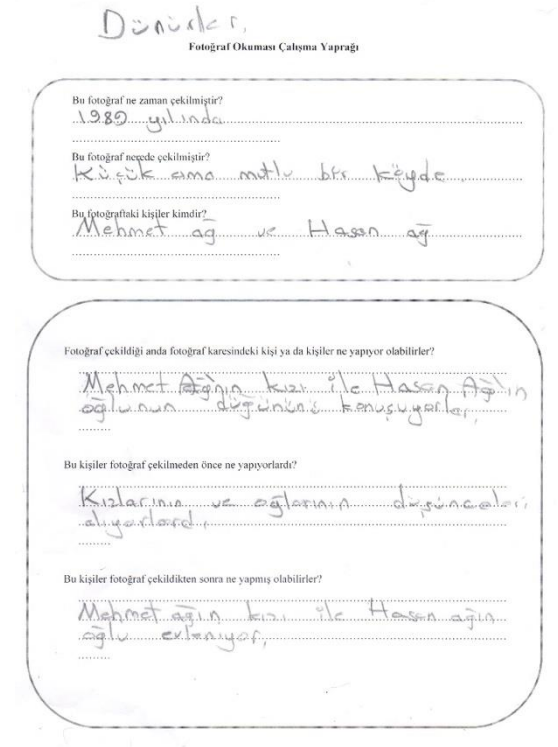
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
İki arkadaş

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
İki kişi oturup konuşuyorlar

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Evinden çıkıp bahçeye geliyorlardı

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Konuşup sonrada evlerine gitmişlerdir

Ç5 2- 2. Fotoğraf



Dönüşler

Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1989 yılında

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Küçük ama mutlu bir köyde

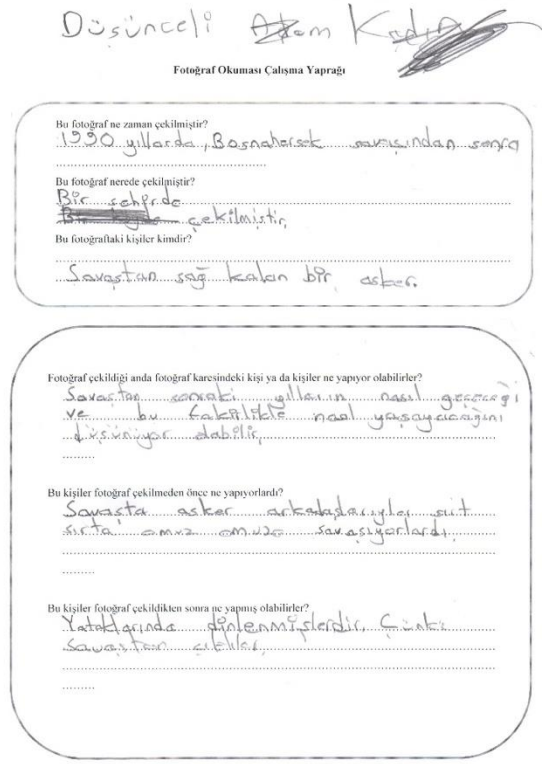
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Mehmet ağa ve Hasan ağa

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Mehmet Ağanın kızı ile Hasan Ağanın oğlunun düğününü konuşuyorlar

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Kızlarının ve oğlanların düğünlerini ayarlıyorlardı

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Mehmet ağanın kızı ile Hasan ağanın oğlu evlenmiyor

Ç1b 1- 2. Fotoğraf



Düşünceli Adam Kadir

Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1930 yıllarda Başnahirsek savaşından sonra

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Bir şehirde
~~Bir köyde~~ çekilmiştir.

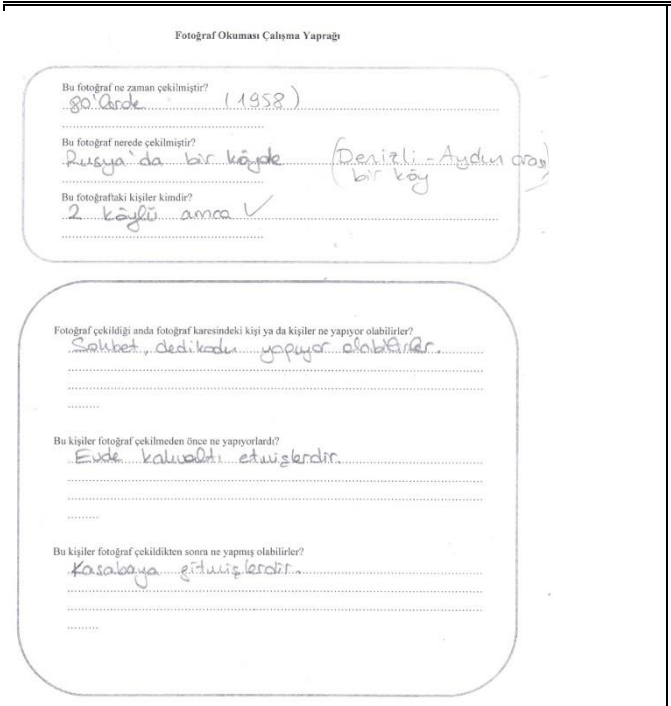
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Savaştan sağ kalan bir asker.

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Savaştan sonraki yılların nasıl geçeceği ve bu fakülteye nasıl yaşayacağını düşünüyor olabilir.

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Savaşta asker arkadaşlarıyla sıcak sıcak anıları anlatıyorlardı.

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Yataklarında düşünmüşlerdir. Çünkü savaştan eleman

Ç1b 2- 1. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
80'lerde (1958)

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Rusya'da bir köyde (Denizli - Aydın arası bir köy)

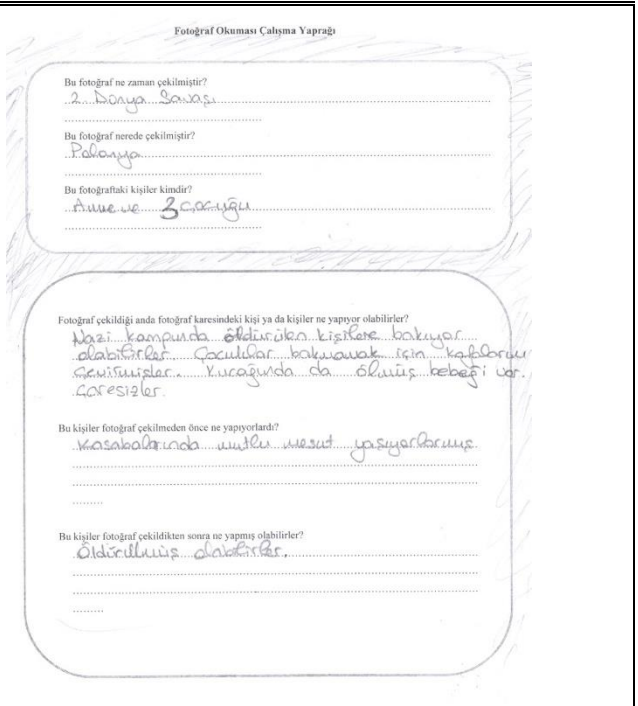
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
2 köylü amca

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Sohbet, dedikodu yapıyor olabilirler.

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Evde kahvaltı etmişlerdir.

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Kasabaya gitmişlerdir.

E4 1- 2. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
2. Dünya Savaşı

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Polonya

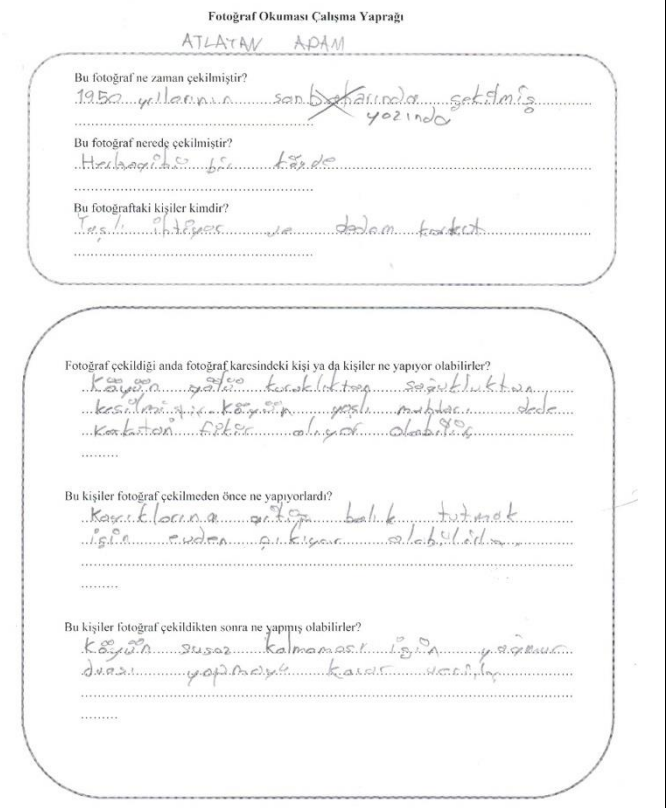
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Anne ve 3 çocuğu

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Nazi kampında öldürülen kişilere bakıyor olabilirler. Çocuklar bakıcıları için kaderlerini sevmişler. Yüzünde de ölmüş bebeği var. Çaresizler.

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Kasabalarında mutlu mesut yaşıyorlarmış

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Öldürülmüş olabilirler.

E4 2- 1. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

ATLAYAN ADAM

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1950 yılının sonlarında geçmiş yüzyılda

Bu fotoğraf neredę çekilmiştir?
Herhangi bir ülkede

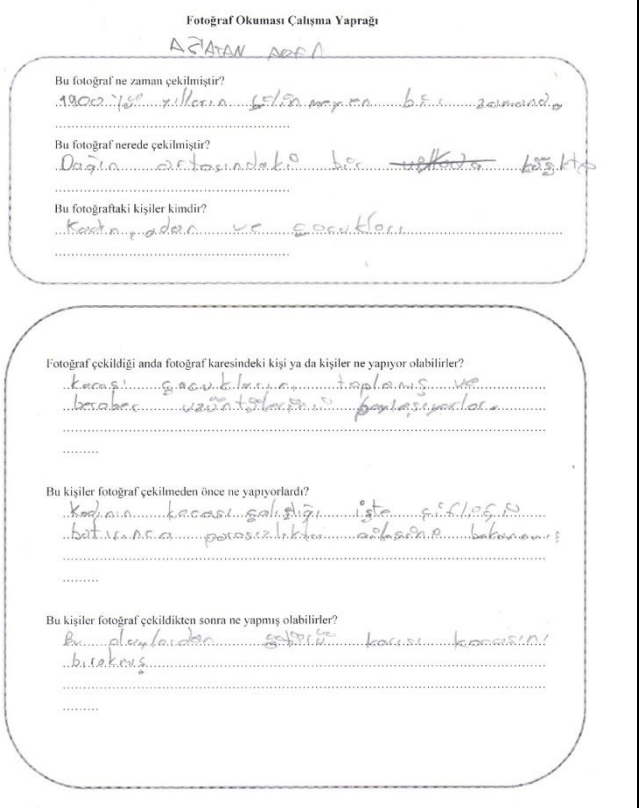
Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Taşlı ortaçağ ya da dolum tekniği

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
Kaçan yalı korsanlarından sağlıklıdır kasabaya gidip kaçmış yeni mahsur dede kardan fikir alıyor olabilir.

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Karlarına ağ ile balık tutmak için evden çıkıyor olabilirler.

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Kışın susuz kalmaması için yağmur duası yapmaya karar vermiş.

Ç1a 1- 2. Fotoğraf



Fotoğraf Okuması Çalışma Yaprağı

AZALAN ADAM

Bu fotoğraf ne zaman çekilmiştir?
1900'lü yıllara yakın bir zamanda

Bu fotoğraf nerede çekilmiştir?
Dağın ortasındaki bir ~~ülkede~~ köyde

Bu fotoğraftaki kişiler kimdir?
Kadın, adam ve çocuklar.

Fotoğraf çekildiği anda fotoğraf karesindeki kişi ya da kişiler ne yapıyor olabilirler?
kasaba çevresinde toplanmış ve beraber vakit geçiriyorlar. paylaşıyorlar.

Bu kişiler fotoğraf çekilmeden önce ne yapıyorlardı?
Kadın kasası gelişiği işte çiçeğin bahçesine parasız bakımı ağacına bakıyor.

Bu kişiler fotoğraf çekildikten sonra ne yapmış olabilirler?
Bu olaylardan sonra kasa kasasını biriktiş

Ç1a 2- 1. Fotoğraf

EK 10.8. Benim Kentim Etkinliği Sanatsal Çalışma Görselleri



KA 1, 3. katman



KA 1, 2. katman



KA 1, 1. katman



KA 1, genel görünüm



KA 2, 4. katman



KA 2, 3. Katman



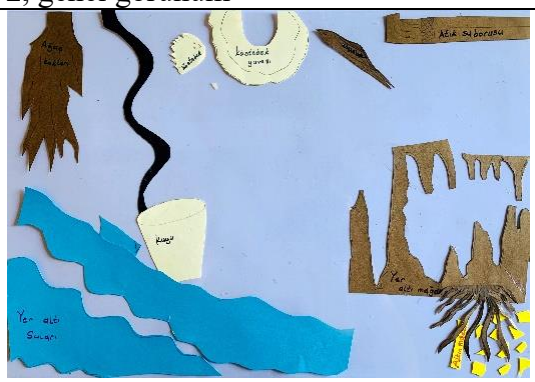
KA 2, 2. katman



KA 2, 1. katman



KA 2, genel görünüm



KA 3, 4. katman



KA 3, 3. katman



KA 3, 2. katman



KA 3, 1. katman



KA 3, genel görünüm



KA 4, 3. katman



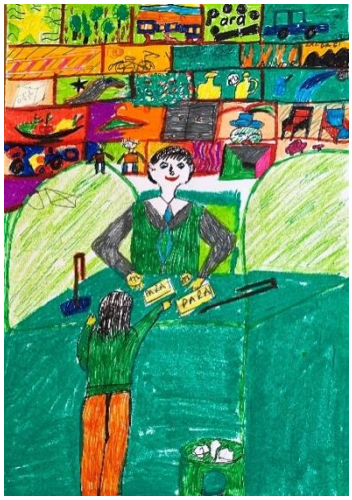
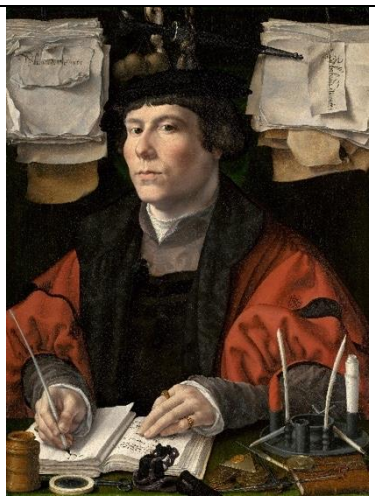
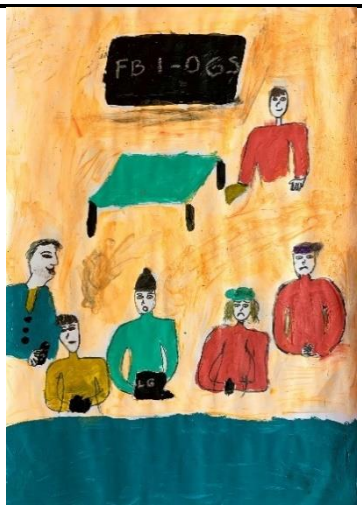
KA 4, 2. katman

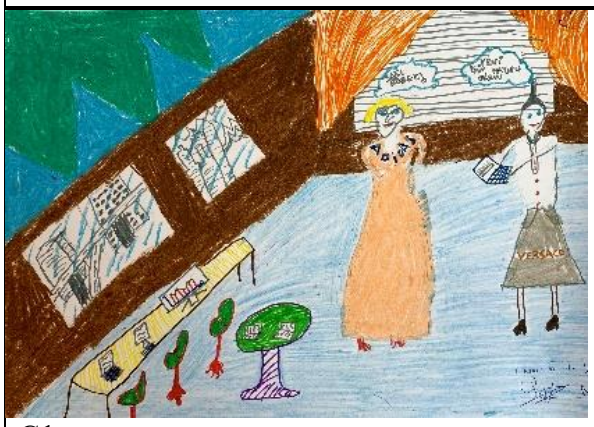


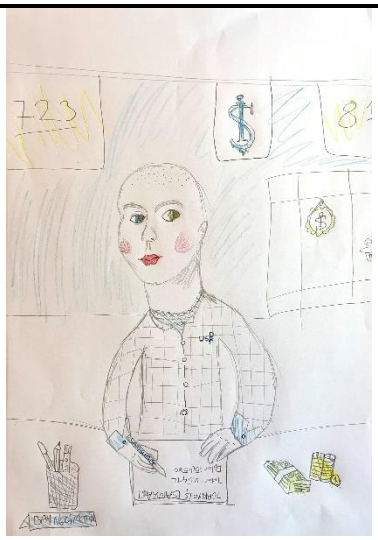
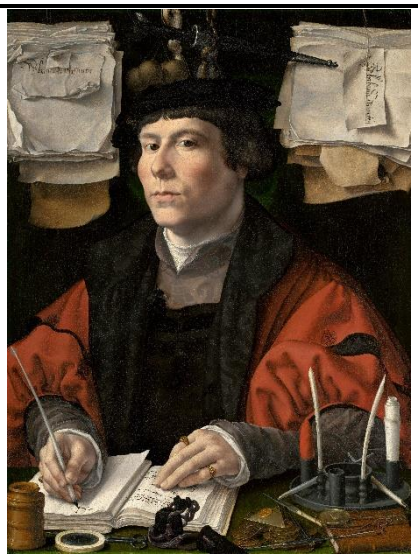
KA 4, 1. katman



KA 4, genel görünüm

EK 10.9. Yenilenmiş Sanat Tarihi Etkinliği Sanatsal Çalışma Görselleri	
 E2	
 E1	
 Ç5	

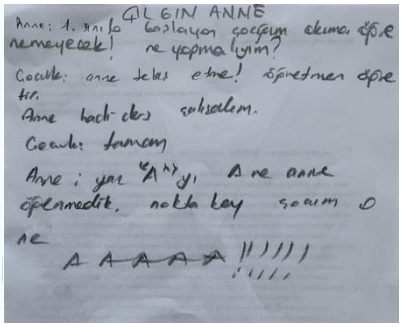
 Ç3	
 Salih Öz	
 Ç1a	
 E4	

 E3	
 Ç4a	
 Ç6	

Ç2 	

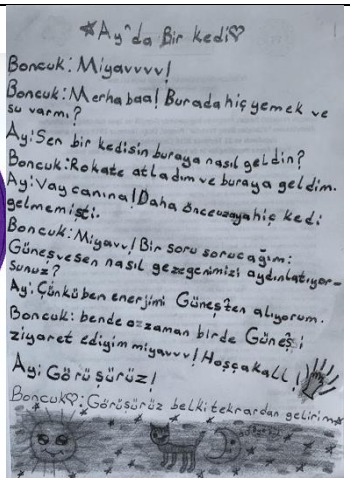
EK 10.10. Gölgelerle Oynamak Etkinliği Sanatsal Çalışma Görselleri



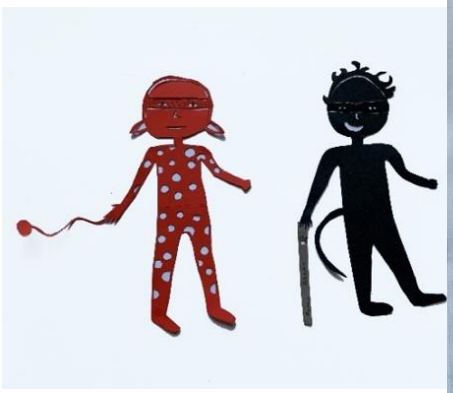


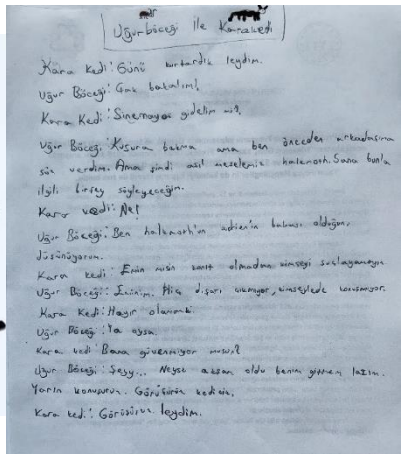
KA 2





KA 3





KA 6



Murat köye doğru ilerliyordu. Bir taşa çarptı ve köye doğru yuvarlandı. Canı çok acıdı ama köye varmıştı. Köydeki evine gitmiş. Kapının önünde bir köpek Murat'a demiş ki;

-Karnım çok aç, bir kemik, bir dilsu verir misin?

Murat köpeğe bir kemik, bir de su vermiş. Aslında burnu ağacın arkasından izliyormuş. Adamın saf olduğunu anlayan ayı hemen geçmiş, Murat'a doğru ilerleyip demişler ki;

-Bize hemen kordonumuzu yapabileceğimiz bir yer ver yoksa seni sokarız.

Murat başka çaresi olmadığını anlayıp ambra balı vermiş. Birden karşıdaki göden sıçmaya çalışan keçinin göle düştüğünü görmüş.

KA 4



ÇINAR VE SARMAŞIK

Bir zamanlar ormanın derinliklerinde bir çınar fidanı ve bir sarmaşık fidanı varmış. Ancak aralarında büyük bir rekabet varmış. Çınar zaman geçtikçe büyüyormuş. Fakat sarmaşık büyüyüp ve çınağın kuş mahalle ormanın en uzun bitkisi olmaya karar vermiş. Bir gün çınarla sarmaşık arasında bir konuşma olur;

Sarmaşık;

— Çınar kardeş, bak seni nasıl geçtim!

Çınar;

— Sarmaşık kardeş senin içindeki bu hırs neden bu kadar çok?

Sarmaşık;

— Aslında benim hakkımda böyle konuşmamalısın sen kim oluyorsun!

Aylar sonra sonbahar gelir hava zırtlacı zorlaşır. Birden büyük bir fırtına eser ve sarmaşık kökünden kırılır. Çınara ise hiç bir şey olmaz. Sarmaşık sonrasında Çınara saldırır. Aralarındaki rekabet unutulur ve ikisi de büyür ve ikisi de sonsuza dek mutlu mesut yaşarlar.

KA 1

EK 11. Uygulama Sürecine Ait Fotoğraflar

































EK 12. Süreç Dereceli Puanlama Anahtarından Kesit

Aile Ortak Etkinlikleri Eser Dereceli Puanlama Anahtarı (Süreç)
Sayın Alan Uzmanı, Bu araştırma hayat boyu öğrenme kapsamında 9-12 yaş aralığındaki çocuklar ve velilerinin birlikte sanat katılımcısı ve tüketicisi olmalarını sağlamaya yönelik bir model denemek ve sonuçlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 5 etkinlik aile ortak etkinliklerinden, 3 etkinlik bireysel etkinliklerden ve 2 etkinlik ise topluluk ortak etkinliklerinden oluşmaktadır. 10 hafta boyunca süren atölye etkinliklerinin ardından ortaya çıkan eserlerin değerlendirilmesi amacıyla eser dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Verilecek puanlar yetersiz 1 puan, orta düzey 2 puan, yeterli 3 puan ve mükemmel 4 puan olmak üzere 4 dereceden oluşmaktadır. Lütfen incelediğiniz esere uygun olduğunu düşündüğünüz niteliğe göre puan veriniz. **Bireysel etkinliklerde 5 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler;** Birinci Hafta Etkinliği: Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum İkinci Hafta Etkinliği: Tek renkle yaşam Beşinci Hafta Etkinliği: Robotların anıları Sekizinci Hafta Etkinliği: Benim kentim Onuncu Hafta Etkinliği: Gölgelerle oynamak

Sekizinci Etkinlik: Benim kentim			
Bu etkinlik ile katılımcıların kentte yaşamak, kentli olmak ve kentin barındırdıkları üzerine düşünmeleri, bir kentte bulunan katmanların neler olabileceğini tartışmaları, yaşamak istedikleri kentleri kurgulayarak ortaya çıkarmaları amaçlanmaktadır. Aile grup etkinliği olmasının nedeni aile üyelerinin birlikte yaşamak isteyecekleri bir kenti yeninden kurgulamaları, birlikte yaşarken ihtiyaç duyulacak alanların ve mekanların organize edilmesinde kentte yaşayacak her bireyin, düşünce isteklerinin göz önünde bulundurularak ortak yaşama alanlarının oluşturulmasının deneyimlenmesidir.			
			

Aile ortak etkinliği	Ölçütler	Geliştirilmeli (1)	İyi (2)	Başarılı (3)	Mükemmel (4)	Puan
	Konunun algılanışı Niyetin görülebilirliği)	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamak için daha fazla çaba sarf etmelidirler.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamışlardır. Kendilerine verilen konu ve temalar üzerine çözümler aramışlardır. Fikirlerini farklı unsurlarla desteklemek için daha fazla çaba sarf etmelidirler.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamışlardır. Kendilerine verilen konu ve temalar üzerine çözümler aramışlardır. Fikirlerini çeşitli unsurlar ile desteklemişlerdir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılayarak çözümlemişlerdir. Fikirlerini farklı bakış açılarıyla yansıtmışlardır. Fikirlerini çok sayıda unsur ile desteklemişlerdir.	
	Teknik kullanımı (Uygulamada kullanılan tekniği kullanma becerisi)	Tekniği etkili bir şekilde kullanmaya yönelik daha fazla çaba sarf etmeleri gerekmektedir.	Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıkma çabaları olmasına karşın hatalar bulunmaktadır.	Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıkmaya çalıştıkları ve tekniği farklılaştırma çabalarının olduğu görülmektedir.	Çalışmanın anlamını güçlendirmek için kullanılan tekniğin özelliklerini analiz ederek etkili bir biçimde kullanmışlardır.	
	Tasarım (tasarım ilkelerini kullanımı)	Görsel kurguyu çözümlemekte ve çalışmalarında görsel bütünlüğü sağlamak için daha fazla çaba sarf etmelidirler.	Görsel kurguyu ve kompozisyonu oluşturmaya yönelik çabaları olmasına karşın hatalar bulunmaktadır.	Kullanılan imgelerde görsel düzen ve kurguyu çözümlemişlerdir.	Kullanılan imgelerde görsel düzen ve kurguyu etkili bir biçimde çözümlemişlerdir.	
	Ortak çalışma yürütme (birlikte yürütülen çalışmada ortak bir dil kullanma)	Aile üyeleri birlikte fikirlerini ortak bir noktada buluşarak ortaya koymada ve yansıtmada yeterli bir çaba göstermemişlerdir.	Aile üyeleri birlikte fikirlerini ortak bir noktada buluşarak ortaya koymaya çalışmışlardır. Fikirlerini ortak noktada buluşturarak yansıtmada uyumsuzluklar bulunmaktadır.	Aile üyeleri birlikte fikirlerini ortak bir noktada buluşarak ortaya koymaya çalışmış ve uyumlu bir çalışma ortaya koymuşlardır.	Aile üyeleri ile birlikte fikirlerini etkili bir şekilde ortak noktada buluşturarak yansıtmışlardır. Net bir şekilde ifade edebilmişlerdir.	
	Yaratıcılık (farklı fikirler geliştirme ve aktarabilme)	Fikirlerini farklı bir şekilde yansıtacak özgün anlatım oluşturmak için daha fazla çaba sarf etmelidirler.	Fikirlerini farklı bir şekilde yansıtacak, görsel bir düzen ve özgün anlatım oluştururken amaçtan kopuk bir anlatım geliştirmişlerdir.	Fikirlerini farklı biçimde yapılandırarak, düşüncelerini etkili bir biçimde ifade etmişlerdir.	Fikirlerini farklı bir şekilde yansıtarak amaca uygun bir biçimde yapılandırmış, düşüncelerini özgün bir biçimde ifade etmişlerdir.	

Bireysel Etkinlikler Sanatsal Çalışmalar Dereceli Puanlama Anahtarı (Süreç)

Sayın Alan Uzmanı,

Bu araştırma hayat boyu öğrenme kapsamında 9-12 yaş aralığındaki çocuklar ve velilerinin birlikte sanat katılımcısı ve tüketicisi olmalarını sağlamaya yönelik bir model denemek ve sonuçlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 5 etkinlik aile ortak etkinliklerinden, 3 etkinlik bireysel etkinliklerden ve 2 etkinlik ise topluluk ortak etkinliklerinden oluşmaktadır. 10 hafta boyunca süren atölye etkinliklerinin ardından ortaya çıkan eserlerin değerlendirilmesi amacıyla eser dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Verilecek puanlar yetersiz 1 puan, orta düzey 2 puan, yeterli 3 puan ve mükemmel 4 puan olmak üzere 4 dereceden oluşmaktadır. Lütfen incelediğiniz esere uygun olduğunu düşündüğünüz niteliğe göre puan veriniz.

Bireysel etkinliklerde 3 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler;

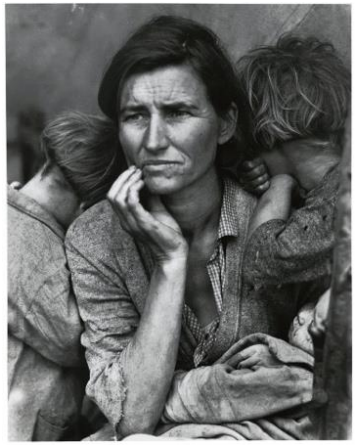
Altıncı Hafta Etkinliği: Güncel ve geleneksel imgeler

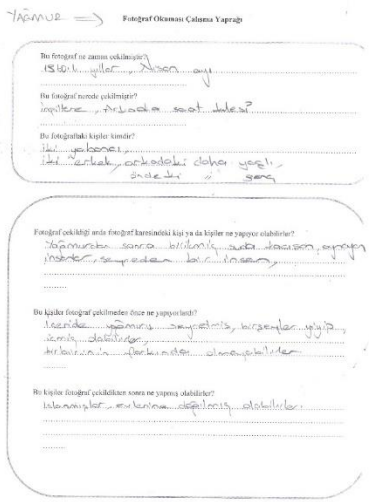
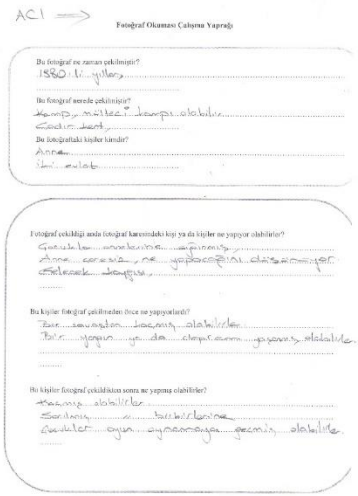
Yedinci Hafta Etkinliği: Fotoğrafın ardındaki gerçek

Dokuzuncu Hafta Etkinliği: Yenilenmiş sanat tarihi

Yedinci Etkinlik: Fotoğrafın ardındaki gerçek

Bu etkinlik ile tarihte yer eden önemli fotoğrafların arka planını sorgulamak ve insanların donmuş anlarının öncesi ve sonrası üzerine düşünülmesi amaçlanmaktadır. Etkinliğin bireysel etkinlik olmasının nedeni ise katılımcıların kendi fikirlerini daha özgürce ifade etmelerini, fotoğrafın çekildikten sonra çeken ve çekilenden çıkarak bakan kişide yeni hikayelere kapı araladığını ve her katılımcının başka düşünceler ile fotoğrafları okuduklarını görmelerini sağlamaktır. Her katılımcı fotoğrafları inceledikten sonra seçtiği iki fotoğraf ile ilgili çalışma yaprağında yer alan sorulara yanıt vermiştir.

		
1. fotoğraf	**2. fotoğraf**	**3. fotoğraf**

Bireysel etkinlik		Ölçütler	Geliştirilmeli (1)	İyi (2)	Başarılı (3)	Mükemmel (4)	Puan
 E3 1- 3. Fotoğraf	 E3 2- 1. Fotoğraf	Konunun algılanışı Niyetin görülebilirliği)	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamak için daha fazla çaba sarf etmelidir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamıştır. Kendine verilen konu ve temalar üzerine çözümler aramıştır. Fikirlerini farklı unsurlarla desteklemek için daha fazla çaba sarf etmelidir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılayarak çözümlemiştir. Kendine verilen konu ve temalar üzerine çözümler aramıştır. Fikirlerini çeşitli unsurlar ile desteklemiştir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılayarak çözümlemiştir. Fikirlerini farklı bakış açılarıyla yansıtmıştır. Fikirlerini çok sayıda unsur ile desteklemiştir.	
		Yaratıcılık (farklı fikirler geliştirme ve aktarabilme)	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamak için daha fazla çaba sarf etmelidir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamıştır. Kendine verilen konu ve temalar üzerine çözümler aramıştır. Fikirlerini farklı unsurlarla desteklemek için daha fazla çaba sarf etmelidir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılayarak çözümlemiştir. Kendine verilen konu ve temalar üzerine çözümler aramıştır. Fikirlerini çeşitli unsurlar ile desteklemiştir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılayarak çözümlemiştir. Fikirlerini farklı bakış açılarıyla yansıtmıştır. Fikirlerini çok sayıda unsur ile desteklemiştir.	

Topluluk Ortak Etkinlikleri Sanatsal Çalışmalar Dereceli Puanlama Anahtarı (Süreç)

Sayın Alan Uzmanı,

Bu araştırma hayat boyu öğrenme kapsamında 9-12 yaş aralığındaki çocuklar ve velilerinin birlikte sanat katılımcısı ve tüketicisi olmalarını sağlamaya yönelik bir model denemek ve sonuçlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 5 etkinlik aile ortak etkinliklerinden, 3 etkinlik bireysel etkinliklerden ve 2 etkinlik ise topluluk ortak etkinliklerinden oluşmaktadır. 10 hafta boyunca süren atölye etkinliklerinin ardından ortaya çıkan eserlerin değerlendirilmesi amacıyla eser dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Verilecek puanlar yetersiz 1 puan, orta düzey 2 puan, yeterli 3 puan ve mükemmel 4 puan olmak üzere 4 dereceden oluşmaktadır. Lütfen incelediğiniz esere uygun olduğunu düşündüğünüz niteliğe göre puan veriniz.

Topluluk ortak etkinliklerinde 2 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler;

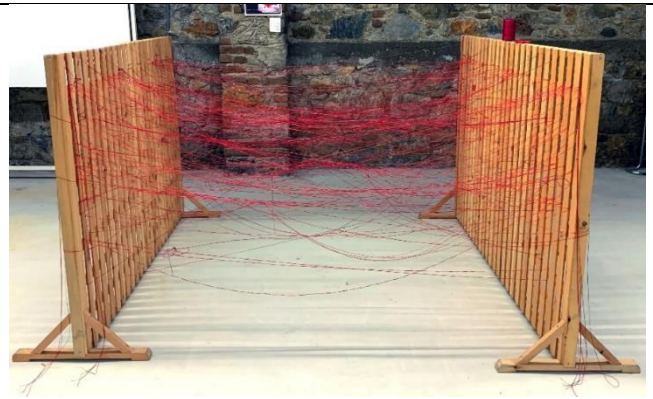
Üçüncü Hafta Etkinliği: Çok Tüketmek

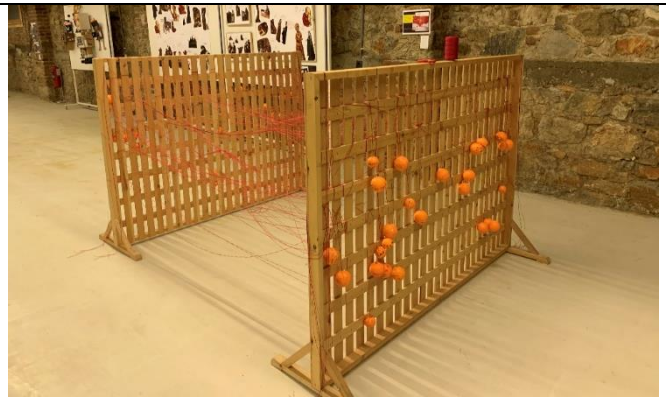
Dördüncü Hafta Etkinliği: Bağlanmak

Dördüncü Etkinlik: Bağlanmak

Bu etkinlik ile katılımcı aile üyelerinin birbirine açıkça söyleyemediği duygularını düşünmeleri, empati yapmaları ve karşısındaki kişinin söylemek istediklerini tahmin etme, beklentiler ya da isteklerini algılayabilme durumlarını fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu etkinlik aynı zamanda topluluk ortak etkinliklerindendir ve bir araya gelen farklı insanların çok kişisel bir şekilde duygularını yakınları ile paylaşma deneyimi yaşarken aynı zamanda birbirini tanımayan katılımcıların benzer durumlar yaşadıklarını, aslında insanlar arasındaki farklılıkların çok az olduğunu anlamaya yöneliktir. Bu etkinlikte Chiharu Shouta'nın bağlı olmak, anılar gibi eserlerinden yola çıkılmıştır. Katılımcılar kırmızı iplikleri takip edilemez hale gelene kadar iki ahşap kasnak arasında dolamış ve ardından sevdiklerine mesajlarını turuncu toplarla ipliklerinin sonuna iliştirmişlerdir. Bu işlem aile üyeleri birbirini görmeden iki grup halinde yürütülmüştür. Süreç sonunda aile üyeleri birbirlerinin mesajlarını diğer mesajlar içinden bulmaya çalışmıştır. Bu nedenle etkinlik genel olarak değerlendirilecektir.

Lütfen dileklere ve çalışmanın son haline baktıktan sonra çalışmayı bir bütün olarak düşünerek puan veriniz.





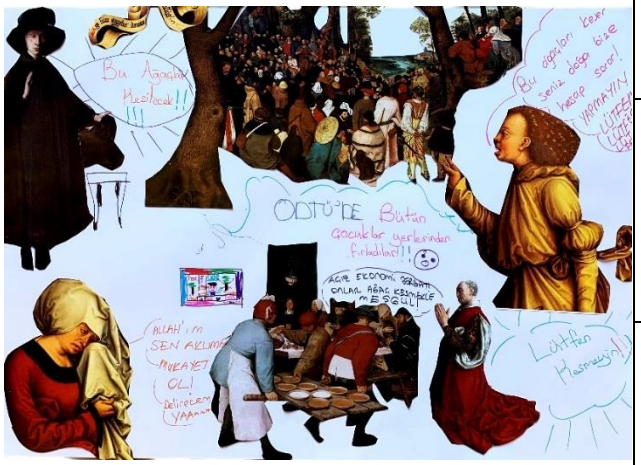
Ortk çalışmanın son hali

Topluluk ortak etkinliği	Ölçütler	Geliştirilmeli (1)	İyi (2)	Başarılı (3)	Mükemmel (4)	Not
	Duygu ifade etme (duygularını ifade etme gücü ve nasıl aktardığı)	Duygularını fark etme ve ifade etmek için daha fazla çaba sarf etmelidirler.	Duygularını fark etme ve ifade etme çabaları vardır ancak zaman zaman kararsızlık yaşamaktadırlar.	Duygularını ifade etmişlerdir. Ancak duygularını ifade ederken kendi beklentilerini dile getirme eğilimi göstermişlerdir.	Duygularını fark ederek, ifade etmişlerdir. Duygularını ifade ederken karşı tarafla ilgili düşüncelerini ve hislerini yapıcı bir dille belirtmişlerdir.	
	Ortak Çalışma Yürütme (birlikte yürütülen çalışmada görsel birliktelik oluşturma)	Topluluk olarak görsel bir düzen oluşturmak ve uyumu sağlamak için daha fazla çaba sarf etmelidirler.	Topluluk olarak görsel bir düzen oluşturma çabaları vardır. Katılımcılar arasındaki uyum için daha fazla çaba sarf etmelidirler.	Topluluk olarak görsel bir düzen oluşturma çabaları vardır. Katılımcılar uyumlu bir şekilde çalışmışlardır.	Katılımcılar uyumlu bir şekilde çalışmışlar ve topluluk olarak görsel bir düzen oluşturmuşlardır.	

EK 13. Sonuç Dereceli Puanlama Anahtarından Kesit

Aile Ortak Etkinlikleri Sanatsal Çalışmalar Dereceli Puanlama Anahtarı (Sonuç)
Sayın Alan Uzmanı, Bu araştırma hayat boyu öğrenme kapsamında 9-12 yaş aralığındaki çocuklar ve velilerinin birlikte sanat katılımcısı ve tüketicisi olmalarını sağlamaya yönelik bir model denemek ve sonuçlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 5 etkinlik aile ortak etkinliklerinden, 3 etkinlik bireysel etkinliklerden ve 2 etkinlik ise topluluk ortak etkinliklerinden oluşmaktadır. 10 hafta boyunca süren atölye etkinliklerinin ardından ortaya çıkan eserlerin değerlendirilmesi amacıyla eser dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Verilecek puanlar yetersiz 1 puan, orta düzey 2 puan, yeterli 3 puan ve mükemmel 4 puan olmak üzere 4 dereceden oluşmaktadır. Lütfen incelediğiniz esere uygun olduğunu düşündüğünüz niteliğe göre puan veriniz. **Bireysel etkinliklerde 5 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler;** Birinci Hafta Etkinliği: Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum İkinci Hafta Etkinliği: Tek renkle yaşam Beşinci Hafta Etkinliği: Robotların anıları Sekizinci Hafta Etkinliği: Benim kentim Onuncu Hafta Etkinliği: Gölgelerle oynamak
Birinci Etkinlik: Gündelik yaşam sanat tarihi yansımaları
Bu etkinlik ile katılımcıların sanat tarihinde yer alan eserleri anlaması, tartışması ve güncel konuları tartışarak yeniden yorumlaması amaçlanmaktadır. Toplum temelli sanat eğitimi bağlamında baktığımızda "gündelik yaşam sanat tarihi yansımaları" aile grup etkinliği olarak şekillendirilmiştir ve aile üyelerinin birlikte gündelik hayatlarını sorgulama, kendilerince sorun olduğunu düşündükleri şeyleri aile üyeleri ile paylaşmaları ve birbirlerinin soruna dair algılarını anlamalarına yöneliktir.

Aile ortak etkinliği	**Ölçütler**	**Geliştirilmeli (1)**	**İyi (2)**	**Başarılı (3)**	**Mükemmel (4)**	**Puan**
	Konunun Algılanışı	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamak için daha fazla çaba sarf etmelidir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamışlardır. Fikirlerini farklı unsurlarla desteklemeye yönelik çabalarının olduğu görülmektedir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamışlardır. Fikirlerini çeşitli unsurlar ile desteklemişlerdir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılayarak çözümlemişlerdir. Fikirlerini farklı bakış açılarıyla yansıtmışlardır. Fikirlerini çok sayıda unsur ile desteklemişlerdir.	

	**Teknik**	Tekniği etkili bir şekilde kullanmaya yönelik daha fazla çaba sarf etmeleri gerekmektedir.	Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıkma çabaları olmasına karşın hatalar bulunmaktadır.	Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıktıkları ve tekniği farklılaştırdıkları görülmüştür.	Çalışmanın anlamını güçlendirmek için, kullanılan tekniği etkili bir biçimde kullandıkları ve farklılaştırdıkları görülmüştür.	
	Tasarım	Çalışmalarında görsel bütünlüğü sağlamak için daha fazla çaba sarf etmelidirler.	Görsel kurguyu ve kompozisyonu oluşturmada yönelik çabaları olmasına karşın hatalar bulunmaktadır.	Kullanılan imgelerde görsel düzen ve kurguyu çözümlemişlerdir.	Kullanılan imgelerde görsel düzen ve kurguyu etkili bir biçimde ortaya koymuşlardır.	
	Yaratıcılık	Fikirlerini farklı bir şekilde yansıtacak özgün anlatım oluşturmak için daha fazla çaba sarf etmelidirler.	Fikirlerini farklı bir şekilde yansıtacak, görsel bir düzen ve özgün anlatım oluştururken amaçtan kopuk bir anlatım geliştirmişlerdir.	Fikirlerini farklı biçimde yapılandırarak, düşüncelerini etkili bir biçimde ifade etmişlerdir.	Fikirlerini farklı bir şekilde yansıtarak amaca uygun bir biçimde yapılandırmış, düşüncelerini özgün bir biçimde ifade etmişlerdir.	

Bireysel Etkinlikler Sanatsal Çalışmalar Dereceli Puanlama Anahtarı
Sayın Alan Uzmanı, Bu araştırma hayat boyu öğrenme kapsamında 9-12 yaş aralığındaki çocuklar ve velilerinin birlikte sanat katılımcısı ve tüketicisi olmalarını sağlamaya yönelik bir model denemek ve sonuçlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 5 etkinlik aile ortak etkinliklerinden, 3 etkinlik bireysel etkinliklerden ve 2 etkinlik ise topluluk ortak etkinliklerinden oluşmaktadır. 10 hafta boyunca süren atölye etkinliklerinin ardından ortaya çıkan eserlerin değerlendirilmesi amacıyla eser dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Verilecek puanlar yetersiz 1 puan, orta düzey 2 puan, yeterli 3 puan ve mükemmel 4 puan olmak üzere 4 dereceden oluşmaktadır. Lütfen incelediğiniz esere uygun olduğunu düşündüğünüz niteliğe göre puan veriniz. **Bireysel etkinliklerde 3 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler;** Altıncı Hafta Etkinliği: Güncel ve geleneksel imgeler Yedinci Hafta Etkinliği: Fotoğrafın ardındaki hikayeler Dokuzuncu Hafta Etkinliği: Yenilenmiş Sanat Tarihi

Altıncı Etkinlik: Güncel ve geleneksel imgeler
Bu etkinlik ile katılımcıların güncel reklam görsellerini ve sinema filmlerini tartışarak geleneksel yöntemler ile nasıl ifade edebileceğinin, günümüzde insanlara ulaştırılmak istenen imgeler ile geçmişte uygulanan minyatür, tezhip ve hat gibi geleneksel sanatlarla insanlara ulaştırılmak istenen mesajların neler olduğunun, bu mesajların yıllar içinde ne gibi değişimlere uğradığının tartışılmasını amaçlanmaktadır.

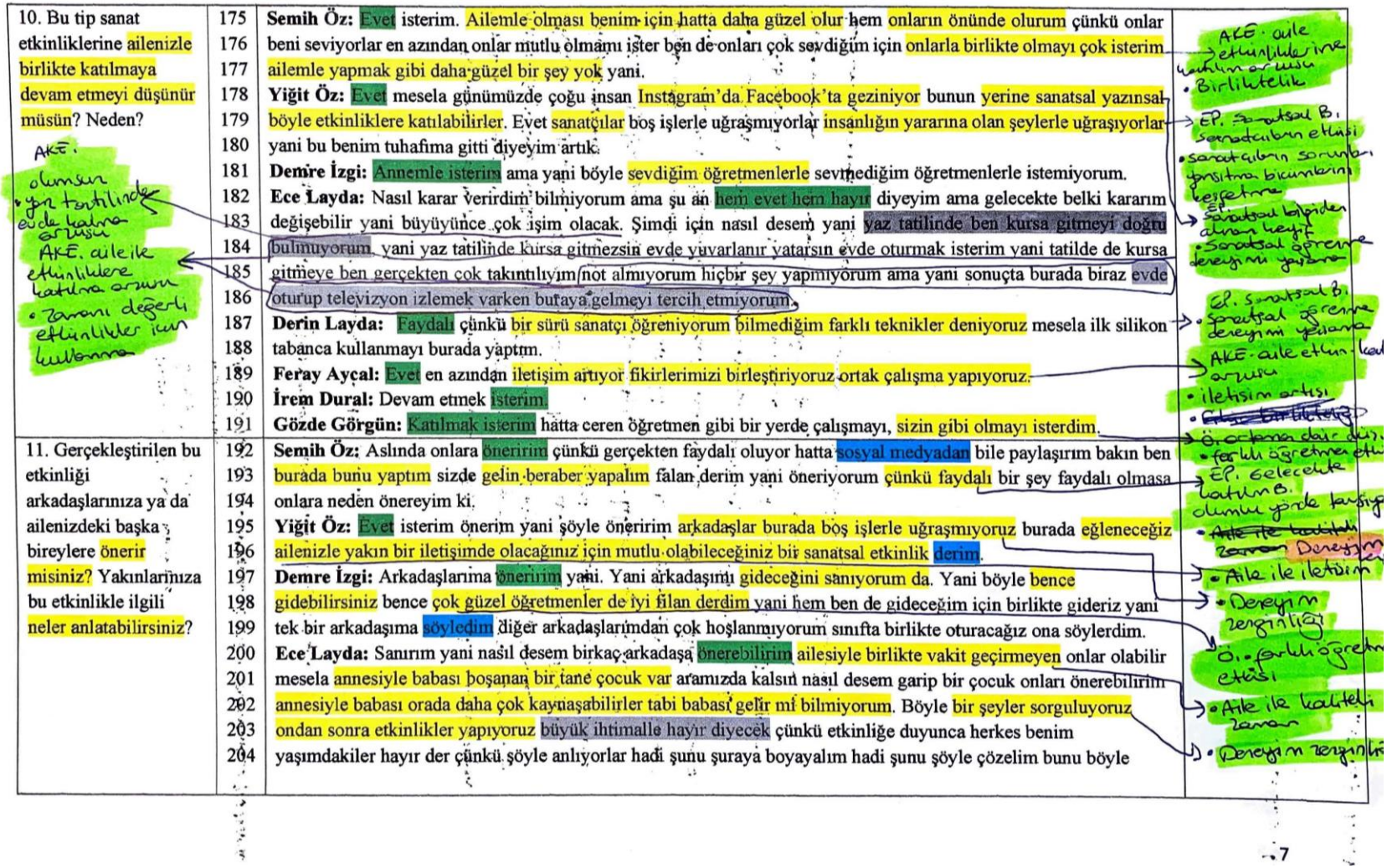
Bireysel etkinlik	**Ölçütler**	**Geliştirilmeli (1)**	**İyi (2)**	**Başarılı (3)**	**Mükemmel (4)**	**Puan**
	Konunun Algılanışı	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamak için daha fazla çaba sarf etmelidir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamıştır. Fikirlerini farklı unsurlarla desteklemeye yönelik çabasının olduğu görülmektedir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılamıştır. Fikirlerini çeşitli unsurlar ile desteklemiştir.	Gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili ön anlatımları algılayarak çözümlemiştir. Fikirlerini farklı bakış açılarıyla yansıtmıştır. Fikirlerini çok sayıda unsur ile desteklemiştir.	444

 şirinler	**Teknik**	Tekniği etkili bir şekilde kullanmaya yönelik daha fazla çaba sarf etmesi gerekmektedir.	Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıkma çabası olmasına karşın hatalar bulunmaktadır.	Tekniğe ilişkin problemlerle başa çıktığı ve tekniği farklılaştırdığı görülmüştür.	Çalışmanın anlamını güçlendirmek için, kullanılan tekniği etkili bir biçimde kullandığı ve farklılaştırdığı görülmüştür.	444
	Tasarım	Çalışmalarında görsel bütünlüğü sağlamak için daha fazla çaba sarf etmelidir.	Görsel kurguyu ve kompozisyonu oluşturmada yönelik çabaları olmasına karşın hatalar bulunmaktadır.	Kullanılan imgelerde görsel düzen ve kurguyu çözümlemiştir.	Kullanılan imgelerde görsel düzen ve kurguyu etkili bir biçimde ortaya koymuşlardır.	444
	Yaratıcılık	Fikirlerini farklı bir şekilde yansıtacak özgün anlatım oluşturmak için daha fazla çaba sarf etmelidir.	Fikirlerini farklı bir şekilde yansıtacak, görsel bir düzen ve özgün anlatım oluştururken amaçtan kopuk bir anlatım geliştirmiştir.	Fikirlerini farklı biçimde yapılandırarak, düşüncelerini etkili bir biçimde ifade etmiştir.	Fikirlerini farklı bir şekilde yansıtarak amaca uygun bir biçimde yapılandırmış, düşüncelerini özgün bir biçimde ifade etmiştir.	444

EK 14. Verilerin Dökümü ve Kodlama Sürecinden Kesit

FORM 3: KATILIMCI GÖRÜŞME FORMU **(10-12 YAŞ ARASI ÇOCUK KATILIMCILAR)**		
Görsel Sanatlar Etkinlikleri (Atölye Etkinlikleri) **(3. Alt Problem:** Katılımcıların ve katılımcı gözlemci araştırmacının uygulanan hayat boyu öğrenme ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı hakkındaki görüşleri nelerdir?)		
1. *Katıldığınız bu sanat etkinlikleri size ne hissettirdi, edindiğiniz deneyimler hakkında neler düşünüyorsunuz?*	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	**Ç1b:** Aslında her bir fotoğrafların arkasında aslında çok değişik şeyler var her şey göründüğü gibi değil aslında böyle onların arasındaki farklılıklar var mesela insanın ilk başka düşündüğü ile sonraki düşündüğü arasındaki büyük farklar oluyor. Buraya gelmek aslında beni sanata yönlendirdi önceden sanatı hiç sevmezdim gerçekten evet normalde hiç sevmezdim o yönden iyi oldu. **Ç1a:** Bana ilk başta farkındalık kazandırdı. Ondan sonra beni hayata başka bir bakış açısından bakmama düşündürmeyi her şeyin böyle tek bir bakışta değil farklı bakışlarda görünebileceğini kazandırdı. **Ç3:** Yani güzeldi iyiydi böyle bana bilgiler verdi. Gelmeseydim katılmasaydım dediğim hiç olmadı hayır **Ç4a:** Hem eğlendiğim hem bazen sıkıldım dürüst olacağım nasıl desem sorgulamak bazen iyi geldi bazı şeyler hakkında insan boş zamanında bir tane resim açıp onun hakkında konuşmaz mesela boş zamanında ne yapar televizyon izler, kitap okur ama hiç yapmıyoruz burada onu sevdim mesela nasıl desem tam olarak anlatamam da şimdi de mesela o robot yapmaları ben pek böyle sevmedim 2 saat başında uğraşıyorsun bitince içinde de hiçbir şey olmuyor onlardan biraz şey oldum ben sorgulamayı daha çok sevdim elle uğraşılan şeyleri o kadar sevmedim **Ç4b:** Eğlenceliydi bir sürü başka sanatçılar öğrendim başka bir şey yok. **Ç6:** İyi hissettirdi keyif aldım gelebilirim yani her gün boş zamanımda var yani evde sıkılıyorum bir de güzel etkinlikler bunlar hoşuma gidiyor. **Ç5:** Çok güzeldi eğlenceli geçiyor, beğendim. **Ç2:** Yani çok eğlenceliydi benim hoşuma gitti tabi bazı şeyler hariç. Normalde her şeyi sevdim böyle sizle veya arkadaşlarımla veya ailemle ilgili bir şey değil öğretmenlerle de değil. Şimdi sevmediğim şey şu mesela yapıyoruz, topluyoruz ve ardından tekrar mutlaka dağılıyor yani, dağılması toplaması falan biraz çok karışık olduğu için. Atölye değil mesela etkinliğe başladığımızdan sonlandırdığımıza doğru biraz karışıyor etraf evet onu toplamak çok hoşuma gitmiyor. İkinci şey kardeşim, kardeşim mesela az önce yaptığım bir şey istedi bende ona kendin yap benden daha güzel yaparsın dedim sonra hemen tepki göstermeye başlıyor mesela. Belki ananeme bırakabilirdik ama onlar köye gidiyor mesela. Böyle daha zor oluyor. Bizden ayrıyken daha sakin oluyor gibi.
2. Katıldığınız atölye etkinliklerinde	24 25	**Ç1b:** Onlar keşke bizde onlar gibi olsaydık diye düşünüyorum aslında onlar bize yol gösteriyor gibi düşünüyorum lidermiş gibi onlar gibi olmak isterim yani bize bir şeyler anlatmak istemişler.

kullanılan görsel kültür imgeleri ve/veya ürünleri hakkında neler düşünüyorsunuz?	26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42	**Ç1a:** Evet bazı insanların tasarruf yapmadığını bazı şeylerin gereksizce alındığını görüntülerin kendimize göre yorumlamamamız gerektiğini birçok görüntünün farklı bir şekilde yorumlanabildiğini öğrendim **Ç3:** Yani değişik garip anlamsız bazılarını anlamsız bazılarını anlamlı böyle biraz çok değişikti. **Ç4a:** Başarılı sanatçılar ama yani nasıl desem o kadar ilginç onların hakkında bu kadar ilginç şey bilmiyordum öğrendim iyi oldu. Ressamları öyle yapıp geçiyorlar diyebiliyoruz bir de mesela anlık resim onlar çok zordu bakarak çiziyordu. Bir de mesela Amazon deposu vardı o çok dikkatimi çekmişti ben bir ara Amazondan alışveriş yapmak istemiştim yani stokta sadece bir adet kaldı falan yazıyor normalde yani o kadar çok sipariş etmişler ki o ürünün aynısından ne kadar var oyunun aynısından ne kadar var cd şeklinde bizim evde Wii var. **Ç4b:** İlginç gelen vardı bazılarında sıkıldığımı oldu yani bazen etkinliği beklerken etkinlik yapmak istediğim zamanlarda sıkılıyordum, istemediğim zamanlarda çok istemedim etkinlik yapmak istemediğim zamanlarda da dinlemeyi sevdim. **Ç6:** Hiç görmediğim şeylerdi o nedenle hep ilgimi çekti bir de okulda görmediğimiz için. Fazla bir şeyde görmüyoruz o nedenle yani mutlu oldum yeni sanatçılar gördüğüm için mutlu oldum. **Ç5:** Çok güzel, bir şey yok eksik bir şey yok, bazılarını ilk defa gördüm bazılarını biliyordum. **Ç2:** Sanatçılar gayet açık ama benim hoşuma gitmeyen bir şey var sanatçılarda hani şu kırmızı ip vardı ya o bana sıkıcı geldi.
3. Etkinlik öncesi yapılan hazırlıklar hakkında ne düşünüyorsunuz?	43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54	**Ç1b:** Bence tamda ayarındaydı en yeterlisiydi güzeldi çok güzel bir şey oldu yani. **Ç1a:** İlk başta disiplini söylüyor ilk insanı bilgilendirmeyi sağlıyor elindeki malzemeyi sorgulamayı falan sağlıyor yani. **Ç3:** Bence yani yeterliydi hatta fazla bileydi ve güzeldi çok olması ve böyle istediğimizi seçebiliyorduk evet çok hoşuma gitti **Ç4a:** Gayet uygun da aslında tam da yani karanlıkta parlayan boyalardan daha fazla olsa çok iyi olurdu. **Ç4b:** Fazlaydı çoğu zaman mesela robot yaparken baya fazla eşya getirmiştiniz. **Ç6:** Bence yeterliydi **Ç5:** Yeterliydi. daha fazla okuldakinden. **Ç2:** Bence fazla bile geldi bize, yani o kadar güzeldi ki sadece kağıtlara, mesela çok… fazla yani hangisinden mesela kesiyorsun mesela ben bazen tam ortadan kesiyorum ortası deliniyor kenardan başlatıyor annem yani ben ortadan kesmeye alışmışım. O yüzden güzeldi.



10. Bu tip sanat etkinliklerine ailenizle birlikte katılmaya devam etmeyi düşünür müsün? Neden?	175	**Semih Öz:** Evet isterim. Ailemle olması benim için hatta daha güzel olur hem onların önünde olurum çünkü onlar
	176	beni seviyorlar en azından onlar mutlu olmamı ister ben de onları çok sevdiğim için onlarla birlikte olmayı çok isterim
	177	ailemle yapmak gibi daha güzel bir şey yok yani.
	178	**Yiğit Öz:** Evet mesela günümüzde çoğu insan Instagram'da Facebook'ta geziniyor bunun yerine sanatsal yazınsal
	179	böyle etkinliklere katılabilirler. Evet sanatçılar boş işlerle uğraşmıyorlar insanlığın yararına olan şeylerle uğraşıyorlar
	180	yani bu benim tuhafıma gitti diyeyim artık.
	181	**Demre İzgi:** Annemle isterim ama yani böyle sevdiğim öğretmenlerle sevmediğim öğretmenlerle istemiyorum.
	182	**Ece Layda:** Nasıl karar verirdim bilmiyorum ama şu an hem evet hem hayır diyeyim ama gelecekte belki kararım
	183	değişebilir yani büyüyünce çok işim olacak. Şimdi için nasıl desem yani yaz tatilinde ben kursa gitmeyi doğru
	184	bulmuyorum yani yaz tatilinde kursa gitmezsin evde yuvarlanır yatarsın evde oturmak isterim yani tatilde de kursa
	185	gitmeye ben gerçekten çok takıntılıyım not almıyorum hiçbir şey yapmıyorum ama yani sonuçta burada biraz evde
	186	oturup televizyon izlemek varken buraya gelmeyi tercih etmiyorum.
	187	**Derin Layda:** Faydalı çünkü bir sürü sanatçı öğreniyorum bilmediğim farklı teknikler deniyoruz mesela ilk silikon
	188	tabanca kullanmayı burada yaptım.
	189	**Feray Ayçal:** Evet en azından iletişim artıyor fikirlerimizi birleştiriyoruz ortak çalışma yapıyoruz.
	190	**İrem Dural:** Devam etmek isterim.
	191	**Gözde Görgün:** Katılmak isterim hatta ceren öğretmen gibi bir yerde çalışmayı, sizin gibi olmayı isterdim.
11. Gerçekleştirilen bu etkinliği arkadaşlarınıza ya da ailenizdeki başka bireylere önerir misiniz? Yakınlarınıza bu etkinlikle ilgili neler anlatabilirsiniz?	192	**Semih Öz:** Aslında onlara öneririm çünkü gerçekten faydalı oluyor hatta sosyal medyadan bile paylaşırım bakın ben
	193	burada bunu yaptım sizde gelin beraber yapalım falan derim yani öneriyorum çünkü faydalı bir şey faydalı olmasa
	194	onlara neden önereyim ki.
	195	**Yiğit Öz:** Evet isterim önerim yani şöyle öneririm arkadaşlar burada boş işlerle uğraşmıyoruz burada eğleneceğiz
	196	ailenizle yakın bir iletişimde olacağınız için mutlu olabileceğiniz bir sanatsal etkinlik derim.
	197	**Demre İzgi:** Arkadaşlarıma öneririm yani. Yani arkadaşımı gideceğini sanıyorum da. Yani böyle bence
	198	gidebilirsiniz bence çok güzel öğretmenler de iyi filan derdim yani hem ben de gideceğim için birlikte gideriz yani
	199	tek bir arkadaşıma söyledim diğer arkadaşlarımdan çok hoşlanmıyorum sınıfta birlikte oturacağız ona söylerdim.
	200	**Ece Layda:** Sanırım yani nasıl desem birkaç arkadaşa önerebilirim ailesiyle birlikte vakit geçirmeyen onlar olabilir
	201	mesela annesiyle babası boşanan bir tane çocuk var aramızda kalsın nasıl desem garip bir çocuk onları önerebilirim
	202	annesiyle babası orada daha çok kaynaşabilirler tabi babası gelir mi bilmiyorum. Böyle bir şeyler sorguluyoruz
	203	ondan sonra etkinlikler yapıyoruz büyük ihtimalle hayır diyecek çünkü etkinliğe duyunca herkes benim
	204	yaşımdakiler hayır der çünkü şöyle anlıyorlar hadi şunu şuraya boyayalım hadi şunu şöyle çözelim bunu böyle

FORM 4: KATILIMCI GÖRÜŞME FORMU (KATILIMCI VELİ)		
Görsel Sanatlar Etkinlikleri (Atölye Etkinlikleri) (3. Alt Problem: Katılımcıların ve katılımcı gözlemci araştırmacının uygulanan hayat boyu öğrenme ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programı hakkındaki görüşleri nelerdir?)		
17. Katıldığınız bu sanat etkinlikleri size ne hissettirdi, edindiğiniz deneyimler hakkında neler düşünüyorsunuz?	234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258	**E1:** Vallahi bana çok farklı bir bakış acısı ortaya çıktı. İnan çocuklarla daha güzel ve eğlenceli bir ortam oldu. Yani sanatsal olarak kendimi geliştirdim diyebilirim, başka bir şey yok hocam. Mesela illa resim olsun sanat olsun herkesin bildiği bir çizgi değil daha farklı şekiller daha meydana çıkmış daha farklı şeyleri görebildik ben mesela sadece resmi bir çizgi kalem olarak gördüm ama gösterdiğiniz sanatçıları olsun onların yaptığı eserler olsun onlar çok farklı olunca demek ki sanatın daha çok çeşitli alanlarda görebiliyoruz yani işte dediğim gibi bu ders bana buna faydası oldu. **E3:** İyi hissettim ben. Rahatladığımı hissettim böyle renklerle boyalarla vs. kes yapıştırmalarla uğraşmak rahatlattı sanki yani günlük sıkıntılardan uzaklaştırdı. **E4:** Cahilliğimi hissettirdi tabi biraz uzan sizin kadar iş içinde olmayınca yeni şeyler öğrendim iyi hissettim. **E6:** Güzeldi yani resim şey yoktu mesela daha elimizin şey olmasını sağladım daha önceden hiç böyle bir şeyim yoktu daha evde okulla ilgili yapıyorduk hiç böyle dışarda hiçbir şey yapmadık yani ilk defa oldu kendi resmimi de el becerimi de şey ettim geliştirdim güzeldi hep geç kalmayalım hemen gidelim geldiğime mesela yemek yedirip hemen buraya gelmekti çoğu zaman. **E5:** Yani bilgilendirdi bilgimiz olmayan şeyleri de öğrendik. Eğitici güzel zevkli yani. **E2:** Resmi özellikle bakış açımı değiştirdi. Düşünmeyi fikri üretmeyi yorumlamayı gördüm burada aslında ben çok hoşuma gitti öğretmen olduğum için mesleğimde de bunların çok yararlı olacağını düşünüyorum gelecekte olmasını istiyorum. Çünkü hani gelecekte olan eğitimlerin hepsine katılmak isterim hani beni kendime sınama kendim yoklamam kendimi değerlendirmeme de yardımcı oldu zaten sevdiğim için bu kadar devam ettim yoksa ev çok uzak gelemeyebilirdim. O yüzden resme bakış acısını artık okulda görsel sanatlar dersini güzelce yapacağım araştıracağım ressamlardan yola çıkacağım. Ben çok verimli olduğunu düşünüyorum bana ve çocuklarıma da düşünmeyi öğretti düşünme hani biz sadece resme bakıyoruz ya da göz yanılsaması aldanma ve insanı sırf etkilenmesine yönelik şeyler görsel algı ama bu görsel algının altında Çok çok daha farklı şeyler olduğunu gördüm. Ben çok memnunum çok beğendim mutluyum burada olmaktan çok keyifli geçti düşünmeyi öğrendik üretmeyi Öğreten öğrendik sorgulamayı öğrendik yorumlamayı gördük insanların neler yaptığını ne kadar emek harcadığını gördük. Bir resmin öyle basit bir şey olmadığını öğrendik yani insanların binlerce liraya sattığı tabloların aslında ne kadar değerli olduğunu ne kadar emek harcandığını üretildiğini düşünüyor düğünü gördük o yüzden güzeldi.

18. Katıldığınız atölye etkinliklerinde kullanılan görsel kültür imgeleri ve/veya ürünleri hakkında neler düşünüyorsunuz?	259 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273	**E1:** Onların kendi özellikle yaşadığı yerlerle ilgili toplumsal sorunlarla ilgili kendi bulunduğu içinde olduğu bulunduğu nasıl söyleyeyim heyecanlandım şimdi konuşamıyorum yani onların kendini gösterdiği yani onların hayatın kendi içinden çıkan kendine göre bir dünya yaratıp bunu çizgiye veya daha farklı bir şekilde bizlere gösteriyorlar. Bir problemleri var yaşadıkları içinde bulundukları ortamdan kaynaklanıyor bence. **E3:** aynen hiç tanımıyormuşum mesela. Hiç tanımadığım bilmediğim kişiler öğrendim. Öğrenme heyecanı uyandı ben de işte bunu da öğreniyorum biliyorum gibi. Evet sonrasında da sanki ödev gibi hissettim a falan bunu öğrenmiştik görünce tanıyınca çok mutlu oluyor insan bilince. **E4:** Vallahi değişik insanlar olduğunu o kafada olmadığımı hissettirdi sanatçı doğulur diye düşündüm sonradan olunan bir şey değil. Farklı bir mantıkla düşünüyorlar farklı bir gözle görüyorlar. **E6:** Görmediğim bir şey olduğu iş için ilginç geldi hiç öyle fotoğraf görmedim mesela 12 senedir Denizli'deyim ama hiç öyle bir fotoğraf görmedim. **E5:** evet, bilmiyorduk öğrendik. Farklı bakış açılarını gördük onların düşüncelerini gördük, nasıl yorumladıklarını gördük. **E2:** Ya şey dediğim gibi işte insanı alıp bir şeye taşıyor yani hani geçmişe önünü sorgulamayı sonra o resimlere baktığında kendi iç dünyamın ne kadar yansıttığını kendi hikayelerinden yola çıkarak aslında o resmi yorumladığını gördük yani dört kişi resme dört farklı şekilde bakıyor.
19. Etkinlik öncesi yapılan hazırlıklar hakkında ne düşünüyorsunuz?	274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284	**E1:** Malzemeler çok yeterliydi gerçekten tabi bunlar bana göre elimdekilerin en iyisi. **E3:** Gayet yeterli idi yani malzemeler. Hakikaten seçenekte çoktu hatta biz bilmiyorduk mesela bu ne şu hangi boya gayet yeterli gayet doyurucu yani. **E4:** Yeterliydi gayet fazla fazlaydı. **E6:** Fazlaydı yani çok çok dolu doluydu memnun kaldık. **E5:** yeterliydi, her şey vardı. Her şey yeterliydi **E2:** O biz devlet okulunda olduğumuz için bizim için çok iyi hatta ben katların en ufak parçalarına kadar kullanmaya çalışan bir insanım yeni renge bile geçmeye korkarım yani çünkü biz de devlet okullarında bu iş sıkıntılı zaten hani bu programın önceliğini okuduğum için buradayım en baştan da söylüyorum programlanmış planlanmış bir etkinliğin olması hani böyle burada olmuş olsun diye planlanan etkinlikler çok olduğu için öyle bir etkinlik olmaması da ayrıca çok güzel ben o programı okuduktan sonra zaten Vakfın sayfasında ondan sonra başvuru yaptım yani.

farkı nedir? Örnek verir misin, açıklar mısın?	291	malzemeler olsun kullandığımız malzemeler olsun boyalar olsun her hafta farklı bilmediğimiz konulara girdik. Oradan
	292	ressamların yaptığı çalışmaların bir benzerini biz kendimiz yapmaya çalıştık elimizden geldiğince.
	293	**Buse İzgi:** Tabi yani bizim zamanımızda mesela sadece resim defteri ve resim defteri üzerinden giden resim dersleri
	294	olurdu. En fazla çeşit dense patates baskı ip baskı vs. burada sanatın ya da görsel sanatlar olduğunu anladım yani resim
	295	olmadığını sadece resimden ibaret olmadığını daha keyifli aslında çok geniş bir alanmış onu fark ettik.
	296	**Sena Layda:** Alakası yok zaten de hiç alaka yok biz normal hani en fazla tuvale kareler çizip kopya resimler falan
	297	yapıyorduk yani burada sadece resimde yok hani resim sadece bir resim dersi var okulda, fotoğraftır işte minyatürdür
	298	bir sürü şey gördük o yüzden çok daha farklı okulda böyle şeyler görmedik.
	299	**Helin Aycal:** Çok gelişmiş önceden çöp adam evde üstünü renkli kalemle boyayla çizip fotoğraf şeysini de yani şimdi
	300	daha gelişmiş sulu boyası, şey boyası derken ayrı. Sadece öğretmen resim yap derdi bitti sana burada sanatçı görüyorsun
	301	hangi resmi hangi sanatçıya ait olduğunu öğrenebiliyoruz hem bir fotoğrafa bakıyor resme bakıyor ama kimi kim etmiş
	302	mesela onun bir bilgin yok şimdi daha tecrübe kazanıyoruz günümüzün verdiği şeyler.
	303	**Demet Dural:** Tabi ki var okullarda sanatçılardan çok fazla bahsedilmiyor. Burada sanatçılara yönelik onların eserlerine
	304	yönelik bahsettiğiniz için daha farklı oraya göre orada düz mantık oluyor.
	305	**Özlem Görgün:** Biz hep divitle falan yazı yazmıştık. Bir tane de sınıf maketi yaptığımız hatırlıyorum ondan öte
	306	geçmedi. Şimdi onu gazeteler bile uzun uzun verdi. Şu an yeni mezunlara baktığımda bizim dönemimizde göre çok
	307	farklı olduğunu görüyorum buradaki etkinliğe bakınca da demin de konuştuk programlanmış bir etkinlik olduğu için bu
	308	planı olduğu için programlandığı için hani hazır direk sunum ya her şeyi biz birlikte hatırlıyor malzemeleri temin
	309	etmişsiniz detaylı tabi ortaya güzel şeyler çıkıyor. Ve ayrıca bunu çocukla birlikte yapılıyor olması ayrıca güzel aslında
	310	çocuğumuza karşı kendimizi sorgulama şansımız oluyor frenlememiz gereken noktalar onları uyarmamız ya da
	311	durmamız gerektiği rencide etmemek Toplum içindeki yaşamı falan hani onlar falan çok güzeldi kendi çocuğuma karşı
	312	da nasıl davrandığımı da gördüm. Bu ebeveyn işbirlikli atölyede ihtiyaçlarını da gözlemleme şansım oldu.
	313	
5. Gerçekleştirilen atölye etkinliklerinin sizin ve çocuğunuzun basılı ve dijital medyayı sorgulama ve yorumlamasında katkıları oldu mu?	314	**Emine Öz:** Hocam muhakkak faydası olmuştur zaten öyle çok dizi izleyen bir aile değiliz ama tabii ki mesela burada
	315	gördüğümüz gereksiz fazla ihtiyaçlarımızdan mecburi olan ihtiyaçlarımız zaruri ihtiyaçlarımızdan fazlasını gereksiz
	316	olduğunu yani bunu öğrendik mesela bunu meydana çıkardık ve izlediğimiz dizileri de içeriğini daha iyi anlamaya
	317	çalıştık yani şahsen öyle düşünüyorum.
	318	**Buse İzgi:** Evet fayda etti. Aynen. Bir farkındalık oluştu biz de defneyle ikimizde de oldu mesela işte şey bilinci oldu
	319	mesela işte tüketime karşı hiç farkında değilmişiz aslında daha dikkatli bakıyorsun ya da böyle film izlerken falan
	320	daha sanatsal açıdan bakıyoruz işte tablolara bakıyoruz ya da burada ne anlatmak istemiş olabilir falan diyoruz yani.
	321	

(9-12 Yaş Arası Çocuk Katılımcı)				
Ön Görüşme Soruları Kodlar	**Cevaplar**			**Son görüşme Soruları Kodlar**
Hayat boyu öğrenme deyince aklınıza neler geliyor? HAZIRBULUNUŞLUK	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Ç1a: Ahlak ve Din Ç1b: Eğitim Ç2: Zeki olmak Ç6: Bilgi Ç3: Çok çalışmak iyi işler başarmak deneyimler kazanıp çok bilgili olmak. Ç5: Bilmiyorum Ç4a: Yeni konular, yeni ilgi alanlarım… Ç4b: Dünya, hayat bir sürü şey geliyor aklıma. İsterim.	Ç1a: insan oğlunun yaşamı boyunca yaptığı tecrübe ve deneyimleridir Ç1b: Gerçek eğitim çünkü hiç durmadan eğitim demek, kendini geliştirmek Ç2: Çok akıllı olmak Ç6: Öğretenin bilgi vermesi aklıma geliyor. Ç3: Çalışmak bilim resim müzik dersler bilgiler öğrenmek geliyor Ç5: Evet isterdim. Ç4a: okul geliyor çünkü en çok bilgi öğreniriz. Ç4b: Okul geliyor.	Hayat boyu öğrenme deyince aklınıza neler geliyor? HAZIRBULUNUŞLUK
Hayat boyu öğrenen olmak ister misin? Neden? İLGİ	12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	Ç1a: Yani, çünkü kendimi geliştiririm. Ç1b: isterim. Çünkü kendimi geliştiririm. Ç2: Evet bilgisiz olmak istemem Ç6: Evet çünkü öğrenmek beni hem bilgilerimi artırıyor ve mutlu ediyor Ç3: İsterim çünkü çok bilgi edinerek başarılı olmak istiyorum. Ç5: Evet istiyorum. Ç4a: Hem isterim hem istemem, çünkü yeni şeyler öğrenmek ve evet güzel bir şey ama bunları öğrenirken kendimize zaman ayıramıyorum. Eskiden evet, yeni şeyler öğrenen biri olarak tanımlardım kendimi. Artık yeni şeyler öğrenmekten gına geldi.	Ç1a: bu sorunun bir cevabı yok insan ırkı ister istemez görür, duyar, anlar ve öğrenir. Ç1b: Evet çünkü kendini gerçekleştirmek insana da güven kazandırır Ç2: Evet annemin anlatması çok güzel Ç6: Evet kendimi bilgilerin ötesinde hissediyorum. Ç3: Evet isterim çünkü öğrenmeyi bilgi edinmeyi seviyorum. Ç5: Önemlidir çünkü çok güzeldir. Ç4a: Hayır istemem çünkü bir yerlerden sonra insana gına geliyor. Ç4b: Evet. Tembel, cahil olmamaktır.	Hayat boyu öğrenen olmak ister misin? İLGİ

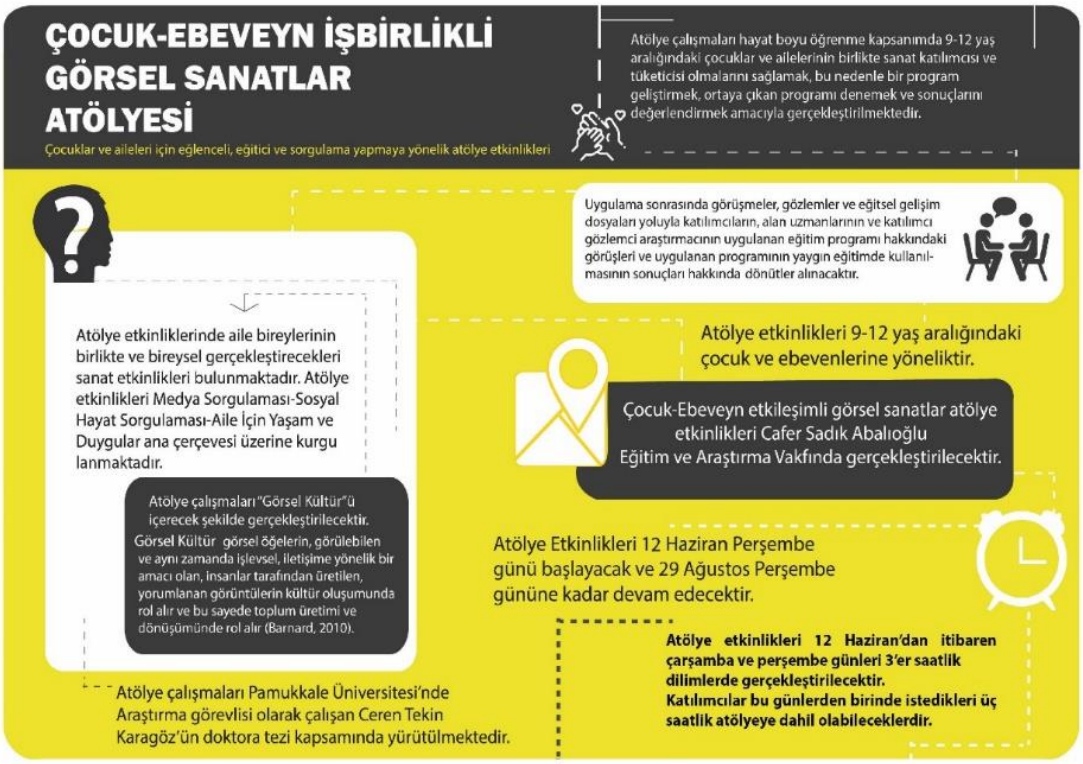
		Ç4b: Hayat tecrübelerim güçleniyor.		
Ailenizle verimli-kaliteli-etkili iletişime dayalı zaman geçirdiğinizi düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz? HAZIRBULUNUŞLUK	27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40	Ç1a: Evet mesela akşam çay içiyorken sohbet ederiz. Ç1b: Evet pazıl yapıyoruz Ç2: Evet mesela taş boyuyoruz sohbet ediyoruz… Ç6: Bazen zeka oyunları öğretici fıkralar. Ç3: Düşünüyorum kedimizi gezdiriyoruz film izliyoruz akşam ise film izliyorum Ç5: Evet düşünüyorum. Ç4a: Ç4b: Düşünüyorum. Ailemi çok seviyorum.	Ç1a: Evet hepimizin kendine has hedefleri vardı ama biz hedeflerimizi birleştirerek zaman tecrübesini kazandık. Ç1b: Evet düşünüyorum çünkü hiç boş durmadan faaliyetler yaptık çok eğlendik Ç2: Evet boyama kesme yapıştırma ... Ç6: Düşünüyorum çünkü yeni şeyler üretiyoruz. Ç3: Evet düşünüyorum Ç5: Evet Ç4a: Evet çünkü evet Ç4b: Evet.	Ailenizle verimli-kaliteli-etkili iletişime dayalı zaman geçirdiğinizi düşünüyor musunuz? HAZIRBULUNUŞLUK

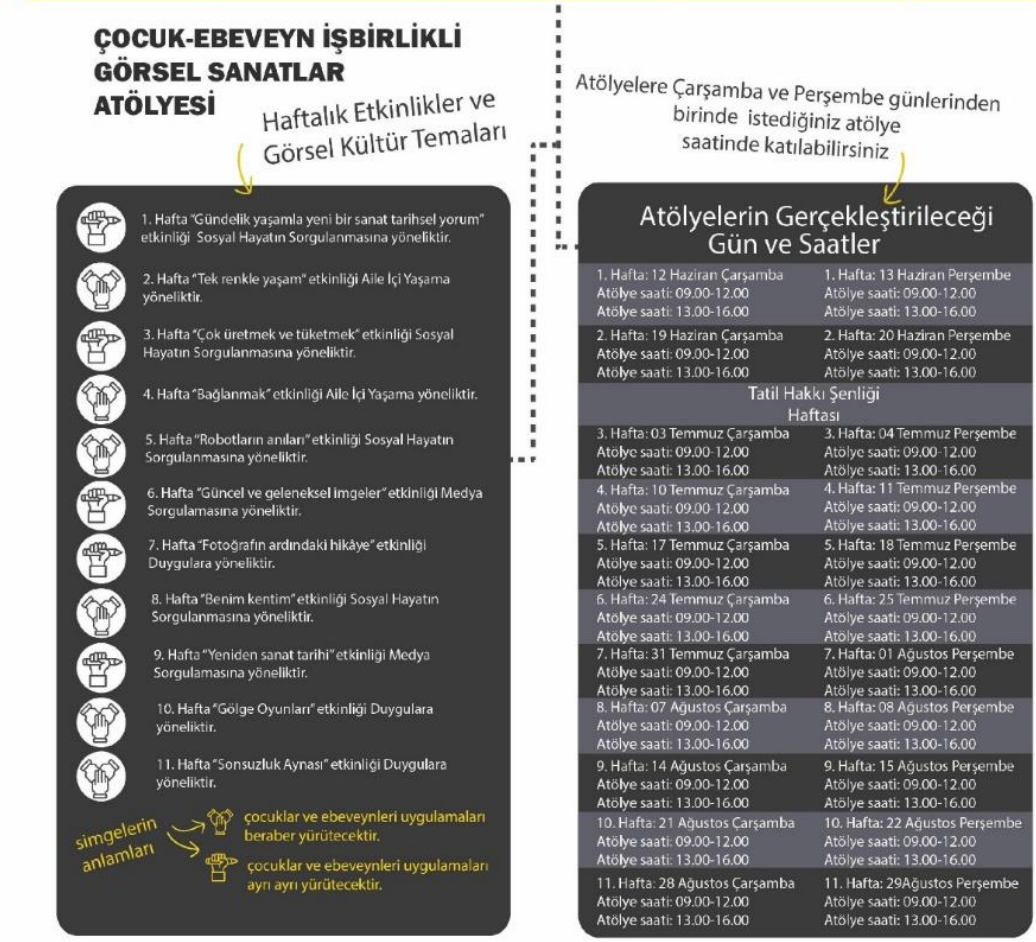
(Katılımcı Veli)				
Ön Görüşme Soruları Kodlar	**Cevaplar**			**Son Görüşme Soruları Kodlar**
Hayat boyu öğrenme deyince aklınıza neler geliyor? HAZIRBULUNUŞLUK	91 92 93 94 95 96 97 98 99	E1: İnsanları anlamak, çocuk yetiştirmek E2: Öğrenme serüveninin hiç bitmemesi E6: Kendini geliştirme E3: Her gün yeni bilgiler edinmek yeni ve ilginç bilgileri deneyimlemek. E5: Yeni bilgiler, deneyimler geliyor E4: Öğrenme sadece okulda olmaz.	E1: İnsan her yaş devresinde genellikle öğreniyor bunlar da katıldığı kurslar olsun kullandığı teknoloji olsun daima karşımıza çıkıyor. E2: Her an öğrenme hep keşfetme öğrenme isteğinin tükenmemesi öğrenmede devamlılık. E6: bilgilerimizi geliştirme E3: Öğrenme yolculuğunun hep devam etmesi öğrenmeyi öğrenmek.	Hayat boyu öğrenme deyince aklınıza neler geliyor?

	100 101 102 103 104		E5: Bilgi her yaşta öğrenilebilir. Öğrenmenin yaşı yoktur. E4: Her yaşta herkesten, her durumdan yeni şeyler öğrenmek mümkündür. Yeni kitaplar, yeni filmlerde bize yeni şeyler öğretir.	
Hayat boyu öğrenen olmak ister misin? Neden? İLGİ	105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 121 122	E1: Evet çünkü hangi yaşta olursan ol her zaman öğrenmeye açık olmalısın. Hayatın kanunu. E2: Öğrenmeyi seven öğretmen öğretmeyi de sevendir E6: Evet daha çok bilgi sahibi olmak ve kendini geliştirme açısından E3: Elbette isterim çünkü bilginin sınırı ve sonu yok. E5: Evet isterim E4: doğduğumuz andan itibaren öğreniriz. Yeni insanlar, yeni yerler, yeni hayatlar, kitaplar, filmler… Tanıdıkça yeni şeyler öğreniriz.	E1: Kesinlikle hayat boyu öğrenen olmak isterim bizleri diğer canlılardan ayıran özellikler bunlar insanlar ölüme kadar boş olmamalı Allah'ın verdiği bu nimetleri değerlendirmeli. E2: Öğrenen biriyim hatta bazen abartıyorum öğrendiğime yaparken yaşarsam öğrenen olurum. E6: Evet kendimizi geliştirmek için E3: Çok isterim bilginin ve öğrenmenin sınırları olmadığına inanıyorum. E5: Evet isterdim. Çünkü bilgi Her yaşta gerekiyor. E4: İsterim. Yoksa olduğu yerde sayan düz bir insan oluruz. Kendimizi geliştiremeyiz.	Hayat boyu öğrenen olmak ister misin?
Ailenizle iyi vakit geçirdiğinizi düşünüyor musunuz? Geçirdiğiniz iyi vakte örnek verebilir misiniz? HAZIRBULUNUŞLUK	123 124 125 126 127 128 129 130 131 132	E1: Genelde iyi vakit geçirdiğimizi düşünüyorum. İyi vakitlerimiz genelde sohbet ortamında oluyor E2: Evet birlikte kutu oyuncak oynamak geri dönüşümden objeler üretmek Çer çöp toplamak kitap etkinliği Satranç E6: Bazen beraber oyun oynamak E3: Çoğunlukla düşünüyorum kızımla birlikte kendimizi dolaştığımız ya da film izlediğimiz zamanlar.	E1: Ailemizle çok iyi bir zaman geçirdiğimize inanıyorum aileniz sizinle olduktan sonra her şey mükemmeldir. E2: Evet çoğu zaman büyüdükçe çocuklar kalite düşüyor bazen dinlemiyorlar E6: Evet birlikte vakit geçiriyoruz E3: Evet düşünüyorum çok farklı ve çeşitli işleri birlikte yapmak birlikte öğrenmek keyifli… E5: Evet. Çünkü daha eğlenceli ve bilgili geçirmek	Ailenizle verimli-kaliteli-etkili iletişime dayalı zaman geçirdiğinizi düşünüyor musunuz? HAZIRBULUNUŞLUK

	133 134 135	E5: Evet düşünüyorum. Hep beraber etkinlikler yapmak gibi. E4: Sayılır.	E4: Zaman zaman.	
Çocuklarınızla birlikte sanatsal etkinlik yapmayı nasıl değerlendiriyorsunuz? İLGİ	140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152	E1: Aslında güzel vakit geçirmiş oluyoruz. İnsanı dinlendiriyor. Stresini alıyor. E2: Çok keyifli muhteşem bir şey E6: Güzel E3: Öğretici ve eğlenceli. E5: Beraber vakit geçirmenin en güzel hali… E4: Evet, birlikte yürüyüşler yapmak, sinemaya gitmek, kitap okuma saati yapmak.	E1: Çocuklarımı daha yakından incelemiş ve ilgilerini becerilerini görmüş oldum. E2: Çok keyifli, zevkli etkinlik herhangi bir öğrenme alanını kapsıyorsa müthiş E6: Güzel vakit geçiriyoruz ve birlikte olduğumuz ortaya çıkıyor E3: Keyifli, etkili ve eğlenceli, onun tepkilerinin ne düşündüğünü görebilmek güzel… E5: Ailece yapılan etkinliklerin hem bilgilendirici hem de eğlendiricidir. E4: Çok güzel bir fırsat bence. Evde çok mümkün olmuyor.	*Çocuklarınızla birlikte sanatsal etkinlik yapmayı nasıl değerlendiriyorsunuz?* İLGİ

EK 15. Etkinlik Tanıtım Broşürü ve Haftalık Tanıtım Görselleri





1. hafta etkinliği:
Gündelik yaşamla yeni bir sanat tarihsel yorum



Bu etkinlikte sanat tarihinde yer alan eserler üzerine konuştuk, anlamaya çalıştık ve kolajlarla günümüze uyarlayarak yeniden yorumladık.

Quirijn van Brekelenkam, 1660. Duygusal Konuşma, The MET Museum, New York, ABD

2. hafta etkinliği:
Tek Renkle Yaşam

Nesneler, durumlar ya da olaylara genel olarak bakıldığında benzer ya da bağlantılı görünebilirler ancak tek başlarına da var olmaktadırlar.
Bu etkinlikte yakınımızda, etrafımızda yer alan nesnelerin fark etmesek bile bizim için ne kadar değerli oldukları üzerine düşündük ve kendi tek renkli eşyalarımızı ortaya çıkardık.



Cj Hendry, 2018, Monokrom sergisi, Brooklyn, ABD.

3. hafta etkinliği:
Çok Üretmek ve Tüketmek



Tükettiğimiz şeyler nelerdir, nasıl tüketiyoruz, kullandığımız ama işimize yaramayan şeyler nelerdir? Bu etkinlikte ne kadar tükettiğimiz, neleri tükettiğimiz ve tüketim malzemesinin ne derece işe yaradığını sorguladık. Ünlü fotoğrafçı Andreas Gursky'nin Amazon fotoğrafı üzerinden kendi kargo gönderi m departmanımızı oluşturduk.

Andreas Gursky, 1999, 99 Cent

4. hafta etkinliği:
Bağlanmak

Ailemizdeki bireylerle benzer ve farklı ilgi alanlarımız vardır. Ailemizle ilgi alanlarımız arasındaki bağlantıları anlamak ve her gün söyleyemediğimiz duygularımızı keşfederek, bu duyguları Japon geleneğinde yer alan kırmızı iplerle birbirimize aktardık.



Chiharu Shiota, 2018, Herhangi bir yerde ben, Londra, İngiltere.

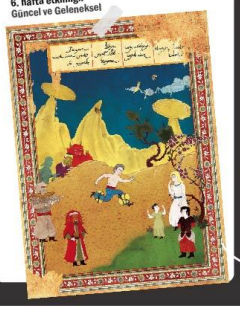
5. hafta etkinliği:
Robotların Anıları



Kullanım süresi geçen elektronik araçları yeni bir hikâyenin içinde ana eleman olarak yeniden kurguladık ve kullanılmayan elektronik parçaların yeni kullanım alanlarını öğrendik. Nam June Paik gibi atık elektronik parçalardan tanıdığımız kişileri yansıtacak şekilde robotlar tasarladık.

Nam June Paik, 1994, Andy Warhol Robot, Wolsburg, Almanya

6. hafta etkinliği:
Güncel ve Geleneksel



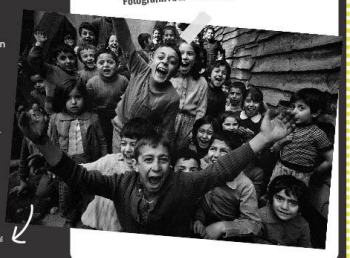
Her gün izlediğimiz reklamlar ve diziler üzerine konuştuk. Geleneksel yöntemlerle reklamların nasıl göründüğü, nasıl ifade edildiği üzerine tartıştık. Günümüzde insanlara ulaştırılmak istenen görseller ile geçmişte minyatür ve tezhip gibi geleneksel sanatlarla insanlara ulaştırılmak istenen mesajların neler olduğu, bu mesajların yıllar içinde ne gibi değişimlere uğradığını sorguladık ve kendi reklam ya da dizi görselimizi tasarladık.

Murat Palta, 2015, Dünyayı Kurtaran Adam

7. hafta etkinliği:
Fotoğrafın Ardındaki Hikâye

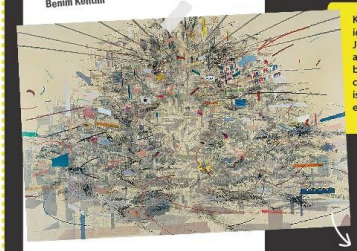
Tarihte yer eden önemli fotoğrafların arka planını sorguladık ve insanların fotoğraf karelerinde donmuş anlarının öncesi ve sonrası üzerine düşündük.

Fotağraf karesindeki insanların "o an"da neler yaptığını, nerede olduklarını, o andan sonra neler yapmış olabileceklerini konuştuk.



Ara Güler, 1970ler, İstanbul

8. hafta etkinliği:
Benim Kentim



Kentte yaşamayı ve bir kentin içinde barındırdıklarını düşündük. Julie Mehretu'nun eserlerinde yer alan kent katmanları gibi bir kentte bulunan katmanların neler olabileceği üzerine konuşarak yaşamak istediğimiz kenti bütün yönleriyle ele alarak ortaya çıkardık.

Julie Mehretu, 2003, İstanbul -Ümeyrat Yapı, MoMA, Manhattan, ABD.

9. hafta etkinliği:
Yenilenmiş Sanat Tarihi

Bu etkinlikte sanat tarihinde yer alan eserler üzerine konutuk, anlamaya çalıştık ve eserleri günümüzde olsalardı nasıl olurlardı diye düşünerek günümüze uyarladık.



Leonardo da Vinci, 1495-8 ‚Son Akşam Yemeği‚, Santa Maria delle Grazie, Milano, İtalya.



Adi Nes, 1999, İsimsiz (Savaşa girmeden önce Son Akşam Yemeği).

10. hafta etkinliği:
Gölge Oyunları



Bir perdenin arkasından gölgeler kullanarak hikayeler anlatmak çok eski bir gelenek.
Bu geleneği yeniden yaşamaya çalıştık. Kendi hikayemizi yazıp yeni tipler oluşturarak bir perdenin arkasından gölgelerle kendi hikayelerimizi anlattık.

William Kentridge, 2012, Philip Miller, Catherine Meyburgh ve Peter Gibson ile, Zamanın Reddi.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…