Eğitim ve Bilim

Cilt 42 (2017) Sayı 190 131-155

Sosyal Risk Altındaki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri İle Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin Görsel Sanatlar Eğitimi Yoluyla Çözümlenmesi *

İrfan Nihan Demirel [1], Serap Buyurgan [2]

Öz

Araştırmada, sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda hem nicel hem de nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, deneme öncesi modellerden tek grup ön-test-son-test modeli kalıcılık testi uygulanarak kullanılmıştır. Nitel boyutta ise, durum çalışması modellerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırma risk altında olduğu tespit edilen 54 kişilik (27 kız, 27 erkek) bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Nicel veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yirmi sorudan oluşan sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği (SEHDÖ) ile toplanmıştır. Nitel veriler, yapılan sınıf içi etkinlikler, öz değerlendirme formu, uygulama (resim) ve eleştirel boyut olmak üzere iki aşamalı olarak geliştirilen performans görevi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin davranışlarında, eleştirel düşünme becerisi geliştikçe daha duyarlı ve sorgulayıcı bir gelişimsel süreç izledikleri, ön yargıların azalarak, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilecekleri pozitif bir bakış açısı kazandıkları, olumsuz davranışları kontrol etme becerilerinin gelişerek, ailesel, çevresel ve toplumsal olaylara yönelik bilinç ve farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitiminin, öğrenme-öğretme sürecinde diğer disiplin alanlarla ilişkilendirilerek etkin olarak kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Görsel sanatlar eğitimi
Sanat eleştirisi
Eleştirel düşünme
Sosyal risk
Sosyal risk altındaki çocuklar

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.04.2016
Kabul Tarihi: 16.03.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 10.05.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.6389

* Bu çalışma "Sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

[1] Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, nihan.demirel@erdogan.edu.tr
[2] Başkent Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Görsel Sanatlar ve Tasarım Bölümü, Türkiye, sbuyurgan@baskent.edu.tr

Giriş

Çocuk, doğduğu anda çevresi ile etkileşime geçen ve yaşantıları yoluyla iyi ya da kötü bir insan olup olmama yolunda her an kendini geliştiren bir varlıktır. Çocuğun içinde bulunduğu aile, sosyal çevre, ekonomik ve kültürel yapı ile aldığı eğitim çocuğun yaşantısını ve deneyimlerini belirleyen önemli faktörlerdir (Güngör, 2013). Günümüzde yaygın olarak kabul edilen anlayış, sokaklarda ve okullarda giderek artan şiddet ve saldırganlık eğilimlerinin yanı sıra, birbirine tahammülü kalmayan, dinlemeyen, eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamayan ve kalem tutması gereken bir yaşta ne yazık ki zararlı araç-gereçlerle olumsuz davranışları modelleyen bir neslin yetiştiğidir (Usta, 2008). Sosyoekonomik farklılıklar, toplumsal yapıya bağlı olarak gelişen sınıflandırmalar ve ırk çeşitliliğinden kaynaklanan bir takım yapısal düzenlemeler her yaş ve risk grubundaki bireylerin yaşam standartlarını belirleyen önemli zorluklar olarak risk kavramının ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır (Shamir ve Korat, 2013). Türk Dil Kurumu'na (TDK, 1997, s. 628) göre risk kavramı, "bir zarar ya da kayıp durumuna yol açabilecek her hangi bir olayın ortaya çıkma ihtimali" olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle risk kavramına bağlı olarak ortaya çıkan uyum sorunları toplumsal, ailesel ve çevresel faktörlere bağlı olarak gelişen ve kişinin psikososyal sağlığını, okul başarısını, eğitim aşamalarına geçişlerdeki uyumunu etkileyerek, aile bireyleri ve çevresiyle yaşadığı ilişkilerin sonuçlarından doğan gelişimsel bir süreci ifade etmektedir (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009).

Sosyal risk faktörleri genel anlamda çocukların bireysel özelliklerine, aileler tarafından çocuklara sağlanan uygun yaşam standartları ile çocukların kişisel ve psikolojik gelişimlerini sağlamaya yönelik davranış biçimlerine ve bireyin içinde yaşadığı çevresel koşullara bağlı olarak değerlendirilmektedir (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009; Frankenburg, Emde ve Sullivan, 1985; Karaırmak, 2006; Leseman, 2009; Webster-Stratton ve Reid, 2012). Sosyal risk faktörlerinin ortaya koyduğu sonuçlardan doğan bireysel risk faktörleri, kişinin düşük akademik başarı düzeyi, akranları ile yaşadığı olumsuz ilişkiler ve iletişim becerileri ile kişisel ve psikolojik olarak gelişimlerini tamamlamalarına engel olacak sosyal becerileri ve aşırı saldırganlık eğilimi ya da içine kapanıklık gibi zor kişilik özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır. Aile boyutundaki sosyal risk faktörleri, ailelerin sosyoekonomik düzeylerine bağlı olarak yaşanan zorluklar, bu zorlukların sebep olduğu stresli yaşam, yoksulluk, sınırlı eğitim olanakları ve işsizlik gibi çeşitli nedenlerin dışında; çocuğun anne babasının boşanmış olması ya da ayrı yaşaması, anne ya da babadan herhangi birinin ya da her ikisinin de hayatta olmaması gibi nedenlere dayanmaktadır. Çevresel koşullara bağlı olarak ortaya çıkan sosyal risk faktörleri ise, şiddet ya da uygunsuz davranış eğilimlerinin sergilendiği bir çevrede yaşama, göç ya da deprem gibi doğal afetlere maruz kalma ve kötü ev koşulları olarak değerlendirilmektedir (Leseman, 2009; Wolfe'dan aktaran Ammerman ve Hersen, 1990). Bu doğrultuda sosyal risk kavramı, çocukların etkili öğretim metotları ve öğrenme müfredatları ile topluma kazandırılmasını hedef alan bir eğitim anlayışı ile değerlendirilmelidir (Shamir ve Korat, 2013).

Çocuk, fiziksel, sosyal, ruhsal ve psikolojik birçok gereksinimlerin yoğun olarak yaşandığı aile ortamında bir takım ahlaki değerleri ya da davranışsal örüntüleri kazanarak, bunları zamanla şekillendirip kişiliğinin bir parçası haline getireceği gelişimsel bir süreç izler. Çocuğun aile ortamında şekillendiği ahlaki değer yargıları ve davranışsal eğilimleri okul çağı ile birlikte akran grupları ile olan ilişkilerine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz anlamda değişkenlik gösterir (Şengün, 2007; Yağlı, 2013). Bu nedenle çocuğun aile ve çevre faktörüne bağlı olarak gelişen yaşam koşullarının gelecekte karşılaşabilecekleri olumsuz durumların belirleyicisi olarak, bir takım koruyucu programlarla desteklenmesi ve bu etkilerin sıklığının azaltılması sağlıklı kişiliğin oluşması açısından önem taşımaktadır (Gizir, 2007; Yavuzer, 2011). Sosyal risk altındaki çocukların yaşadıkları problemlerle başa çıkabilmelerine yönelik becerilerinin diğer çocuklara oranla daha az gelişmiş olduğu ve sosyal uyum sorunu yaşadıkları bilinmektedir (Kaner, 2005). Bu nedenle sosyal risk altındaki çocukların topluma kazandırılarak, psikolojik, sosyal ve kişilik gelişimlerinin sağlanması, onlara kendilerinden beklenen görev ve sorumluluklara karşı daha duyarlı olmalarına katkı sağlayacak uygun davranış kalıplarının benimsetilmesini gerektirir (Şengün, 2007). Aksi takdirde çocuklar, "akranları ile ilişki sorunları, karşı

koyma, saldırganlık, kaygı ve depresyon, okul başarısızlığı" gibi birçok riskli davranışlar sergileyebilirler (Cullinan'dan aktaran Kaner, 2005).

Sosyal risk faktörü taşıyan çocukların çevreye tam uyumunun sağlanarak bilişsel süreçlerinin etkisi ile ortaya çıkan algısal düzenlemelere verdikleri tepkilerinin, kişilik gelişimi ile uyumlu olmasını sağlayacak ve tüm davranışlarının yeniden düzenlenerek, uyum sürecini etkinleştirmesini kolaylaştıracak çeşitli eğitim programları aracılığı ile topluma kazandırılmaları gerekmektedir (Kaymaz, 2007). Karaırmak (2006), kendine güvenen, eleştirel düşünerek empati kurabilen çocukların yetiştirilmesinde, psikolojik, zihinsel ve sosyal gelişimi destekleyen ulusal projelerin başlatılmasını önermektedir. Bu nedenle sosyal risk altındaki çocuklara yönelik etkili eğitim programlarının sanatın çok yönlü anlayışı çerçevesinde değerlendirilerek, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için sanat eleştirisine odaklanan bir görsel sanatlar eğitimi programı ile çocukların gelecekte karşılaşabilecekleri olumsuz durumlara yönelik psikolojik, zihinsel ve sosyal problemlerinin azaltılabileceği düşünülmektedir. Çünkü Ünver'e (2002) göre, eleştirel disiplin almış kimseler sadece sanat eserlerine değil, aynı zamanda toplumsal olaylara karşı duyarlı davranışı geliştirecek beceriye de sahip olurlar. Bu nedenle eleştirel disiplin bireylerin olayları fark ederek onları mantıklı gerekçelerle açıklamalarına, çözüm önerileri üreterek yorum ve yargıda bulunmalarına katkı sağlamaktadır. Risk altındaki çocukların kendi haklarını aramalarını bir yaşam biçimi haline getirmelerini sağlamak amacıyla yapılan eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinlikler yoluyla onlara gerçeği anlatmak yerine düşündürmek ve gerçeğe yön vermek, gerçeği çözümlemelerini sağlamak etkili ve verimli eğitimin bir parçasını oluşturmaktadır. Çocukların gerçeğe yön vermesi ve gerçeği çözümleyebilmesi alanındaki ilk görevi sanat üstlenmiştir ve sanat, uygar toplumların yaşam biçimini tüm gerçekliği ile yansıtan önemli bir araçtır (Gökaydın, 2002).

İnsan deneyimini artırarak, kişiyi heyecanlandıran, neye ve kime inanacağına ilişkin farkındalık kazandıran sanat, kişinin kendisini ve yaşadığı toplumu yansıtmasını sağlar. Sanat, kişinin duygu, düşünce ve beklentilerine yönelik algılar ortaya koyarak, her bireyin tekliği, kişinin varlığının yüceltilmesi ve yaratıcı hayal gücünün geliştirilmesi ile ilgilenir (Michael, 1983). Bireylerin hayal kırıklıkları ve korkularının yanı sıra, rüyaları, kâbusları, hayalleri ya da özlemleri gibi kendi dünyalarının bir yansıması olarak resmettikleri ayrıntıları, her bireysel yaşamın kendi sosyal ve kültürel düzeni içinde yorumlamak, akıllı, ahlaki ve duyarlı davranışlara temel oluşturan görsel sanatlar eğitimi yoluyla öğrenilmektedir (Efland, 2002). Lowenfeld'e (1957) göre, bireylerin algısal, zihinsel ve duygusal deneyimleri dış dünya ile uyumlu bir ilişki gösterecek şekilde bir bütün oluşturmalıdır. Bu süreç içinde kişiyi iç dünyasına götüren yeteneği ve dış dünyaya karşı gösterdiği duyarlılığı arasında kurduğu ilişki, duygu ve düşünceleri aracılığıyla kendine özgü sanatsal bir anlatım keşfetmesinde etkili olmaktadır. Çocuklardaki bu keşfetme eğilimi akademik eğitimin acımasız etkisi altında köreltilmektense, doğru yer ve zamanda, dış dünyaya entegre edilerek verilecek etkili bir öğrenme ortamı ile sürdürülmelidir (Eisner, 2002). Bu nedenle özgür anlatımı temel alan sanatsal yaklaşımda çocuğun iç dünyasını yansıtmasına katkıda bulunacak sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek ve izlediği doğru davranışları model alarak, davranışsal bir kazanıma dönüştürmelerine destek olmak amacı ile görsel sanatlar öğretimi önem taşımaktadır (Yusufoff, 2012).

Eleştirel düşünme kişinin kendisi ve etkileşim halinde olduğu bireylerin duygu ve düşüncelerini dikkate alarak, gerçekleri anlamayı, mevcut şartlara uyarlamayı ve bu gerçeklerin birbirleri ile olan ilişkilerini sorgulamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir (Rainbolt ve Dwyer, 2012; Özden, 2008). Eleştirel düşünmede kişi olayları ya da durumları eleştirirken, zekâsını, bilgisini ve bilişsel becerilerini aktif olarak kullanır. Karşılaştığı sorunları başkalarından bağımsız olarak aldığı kararlarla çözmeye çalışır (Özden, 2008). Çocuklar 11-13 yaşları arasında kendisi ve çevresi ile ilgili konularda anlatımsal bir çıkış yolu ararken; 13 yaş ve sonrasında, hızla gelişmesi ve sosyalleşmesi nedeni ile olayları kendi yorumu ile yansıtarak, kendisinin ve başkalarının çalışmalarına karşı eleştirel bir davranış geliştirirler (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Bu nedenle hem eleştirel anlamda hem de görsel yolla bireylerin söz dağarcığı ve eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişiminde görsel sanatlar eğitimi son derece önemlidir. Perkins (1994) sanat eleştirisinin, "duyumsal kenetlenme" ve

"hızlı ve kolay erişim" gibi nedenlerle düşünme becerilerinin gelişiminde kullanılan ve var olan en iyi araçlardan birisi olduğunu vurgulamaktadır. Duyumsal kenetlenmede bireyler, birlikte düşünmeye ve konuşmaya odaklanmakta; hızlı ve kolay erişimde ise, sanat eserinin vermek istediği mesajı tartışarak, duyusal bilgiyi iç dünyaları ile ilişkilendirebilecekleri bir anlatım yolu keşfetmektedirler. Sanat eleştirisi başkalarından bağımsız ve tarafsız bir bakış açısı ile düşüncenin gelişimini, kişinin hayal dünyasında yetkinleştirdiği düşünce yapısıyla dengeleyen, hayal ile gerçek arasındaki sınırı ortadan kaldırarak yaratıcılığın gelişimine öncülük eden çok yönlü bir eğitim alanıdır (Yetkin, 1968). Bu nedenle kişisel gelişimi sanatla buluşturmak için aklın süzgecinden geçen doğruların, sanatın duygusal dışavurumu ile yumuşatılarak, yaşantıların zenginleştirilmesi, dengeli bir kişilik gelişiminin sağlanabilmesi açısından sanat eleştirisinin, günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek sistematik bir yapı içinde öğrenme-öğretme sürecinde etkin olarak kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Sanatın niteliğinin nasıl tartışılacağına yönelik araştırmalar yapan ilk sanat eğitimcisi Feldman, tek bir sanat eserine odaklanarak, esere ilişkin gözlemler sonucu algılanan ve eserin vermek istediği mesajın ne anlama geldiğine ilişkin ipuçlarına yoğunlaşan öznel sanat eleştirisi yöntemine vurgu yapmaktadır (Kırışoğlu ve Stokrocki, 1997; Özsoy ve Alakuş, 2009; Yolcu, 2009). Bir sanat eserinin niteliğini sorulan sorular ve yapılan tartışmalarla birlikte araştırmak ve sanat eserinin anlatımına yönelik belirli sonuçlar çıkarmak amacıyla kullanılan sanat eleştirisi, bireylerin hayatlarında gelişen olaylara ilişkin istendik davranışsal tepkileri gerçekleştirebilmeleri için eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedef almaktadır (Duron, Limbach ve Waugh, 2006; Özsoy ve Alakuş, 2009). Görsel sanatlar eğitiminde önemli olan sanatın insan yaşamındaki önemini ve niteliğini anlayan, sanat yapıtlarını eleştirel bir bakış açısı ile nasıl değerlendirebileceğine yönelik farkındalık kazanan ve sanatın kişide uyandırdığı sezgisel düşünme biçimini günlük yaşamına uyarlayarak her alanda kullanabileceği olumlu bir davranışsal gelişim sergileyebilen bireyler yetiştirmektir. Sanatın görsel yolla ifadesine ek olarak eleştirel bir yönünün de olması nedeniyle uzmanlar (Altınköprü, 2004; Buyurgan ve Buyurgan, 2012; Paktuna Keskin, 2010; Yavuzer, 2010) sanatı, çocukların uyum sorunlarının ya da davranışlarının çözümlenmesinde, ruhsal ve psikolojik açıdan dengeli bir kişilik kazanmalarında bir terapi ya da bilgi edinme aracı olarak kullanmaktadırlar. Çocuğun iç dünyasını tanımada, çocuk hakkında elde edilen bilgilerin resim yoluyla desteklenmesi, çocuğun yaşadığı olaylar ya da çevresindeki kişiler hakkındaki davranışlarının değerlendirilmesinde yol gösterici olmaktadır (Yavuzer, 2010).

Yapılan çalışma kapsamında sosyal risk altındaki çocuklara sanat eleştirisinde kullanılan sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısını kendi yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekleri bir görsel sanatlar eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı ile bu çocukların hayatta karşılaşılabilecek sorunları tanımaları, karşılaştıkları olayların ortaya çıkış nedenlerini sonuçları ile birlikte değerlendirebilecekleri değer yargılarının oluşması için, bakmaktan çok görmeyi hedef alan bir eleştirel düşünme süreci ile riskli davranışlara sebep olabilecek faktörlerin olumlu yönde geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada, "Dianne Dengel" tarafından resmedilen sanat eseri, "mutluluğun resmi" teması ile ilişkilendirilerek, sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi davranışlarına uyarlayabilecekleri kazanımların öğretilmesi amacıyla kullanılmıştır. Görsel sanatlar eğitimi kapsamında hazırlanan performans görevi (eleştirel boyut ve çocuk resimleri) ile sanat eserinin hedef davranışlarla ilişkilendirilmesinde kullanılan görsel sanat etkinlikleri ise; sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği ile desteklenerek, sosyal risk altındaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkinin çözümlenmesinde kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, eleştirel düşüncedeki gelişimin çocukların riskli davranışlarındaki etkiyi olumlu yönde geliştirip geliştirmediği sorgulanarak, görsel sanatlar eğitimi modeli kapsamında eğitim alan sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Karma yöntem çalışmalarında elde edilen verileri çeşitlendirmek, birleştirmek, karşılaştırmak ve araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamak amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılır (Creswell ve Garrett, 2008; Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu doğrultuda araştırmada, karma yöntem desenlerinden; nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı, ayrı ayrı analiz edildiği ve sonuçların birlikte yorumlandığı "yakınsayan paralel desen" kullanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Karma yöntem yaklaşımına uygun olarak araştırmanın nicel boyutunda, deneme öncesi modellerden "tek grup ön test-son test modeli" kalıcılık testi uygulanarak kullanılmıştır. Can'a (2014, s. 21) göre, iç geçerlik çalışmalarında "yansız atama yaparak, benzer kişisel özelliklere ve benzer geçmişe sahip kişilerden oluşmuş bir katılımcı havuzu oluşturulur. Araştırmacı, davranışıyla ya da özelliğiyle ilgilendiği bütün bireyleri gözleyerek, dış geçerliğe kanıt oluşturur". Araştırmada sosyal risk altındaki çocukların farklı şubelerde yer alması, belirli saatlerde ya da okul saatleri dışında tek bir sınıfta toplanarak, derslerin işlenmesi sürecini güçleştirmiştir. Bu nedenle araştırmanın sınırlılığı olarak, öğretim süreci her bir şubede ayrı ayrı yapılmış, sadece riskli olduğu tespit edilen öğrencilerden elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmiştir. Her bir şubede aynı kişisel özelliklere ve risk faktörü açısından benzer geçmişe sahip katılımcı bulmanın zorluğu ve şubelerdeki farklı dağılımın deney ve kontrol gruplarının eşitlenmesini güçleştirmesi nedeniyle, araştırma tek grup ön test-son test modeline göre tasarlanmış ve nitel verilerle desteklenerek, güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Durum çalışmalarında kendine özgü durumların çalışılmasında bütüncül tek durum deseni kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırmanın nitel boyutunda, görsel sanatlar eğitiminin sosyal risk grubu öğrencilerinin davranışları üzerindeki etkisini, eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilendirerek ortaya koymak ve nicel araştırma yaklaşımından elde edilen verilere destek sağlamak amacı ile durum çalışması modellerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Parsons'a (1994) göre, dışavurumculuk olarak ifade edilen 9-12 yaş aralığında bireyler, bir sanat eserinin doğrudan konuyu yansıtmayacağını fark ederek, sanat eserlerini güzel oluşlarına göre sınırlandırmaktansa, yaşantıları ile ilişkilendirebilecekleri geniş bir yelpazede değerlendirebilirler. 11-12 yaş aralığında ise bireyler, duygusal ve bedensel olarak değişimler yaşar, kişisel tepkilerinin farkında olur ve çevresindeki olaylara kayıtsız kalamazlar (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Bu bakış açısından hareketle araştırmanın, dışavurumculuk olarak ifade edilen evren içinden, 11-12 yaş aralığındaki ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmesi amaçlanmıştır. Sosyal risk faktörleri belirleme kriterleri formu doğrultusunda 61 kişilik çalışma gurubuna ulaşılmış ancak devamsızlık, uygulanan ölçek ve etkinliklere gelişi güzel cevap verme gibi nedenlerle yedi öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda araştırma, Rize il merkezinde yer alan bir ilköğretim okulunda araştırmaya gönüllü olarak katılan ve sosyal risk altında olduğu tespit edilen toplam 54 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi (27 kız, 27 erkek) ile yürütülmüştür. Öğrencilerin tamamı ön test-son test ve yapılan tüm etkinliklere katılmış; performans görevine ise 50 öğrenci (26 kız, 24 erkek) katılmıştır. Çepni'ye (2007) göre, özel durumu olan kişiler üzerinde yapılan bazı özel araştırma durumlarında amaçlı örneklem seçimi kaçınılmazdır. Çalışma grubunun sosyal risk altındaki çocuklardan oluşması nedeniyle araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örneklem seçimi yoluna gidilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Çalışma grubu oluşturulurken, Rize il genelindeki ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerle görüşülmüş, okulun bulunduğu sosyal çevre ve rehber öğretmenlerin öğrenciler üzerinde yaptığı değerlendirmeler dikkate alınmıştır. Sosyal risk faktörleri belirleme kriterleri formuna göre, "araştırmanın nicel boyutu için, evreni temsil edecek çok sayıda bireye ulaşmak amacıyla olasılıklı örneklem seçimi yoluna gidilmiş" (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 186) ve nitel boyut için seçilen çalışma grubu sosyal risk grubundaki çocukların sayıca fazla olması nedeniyle nicel boyutta da çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Sosyal risk faktörleri belirleme kriterleri formunda bir ya da daha fazla seçeneği işaretleyen öğrencilerin risk durumları, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Maruz Kaldıkları Risk Faktörlerine İlişkin Bilgiler

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

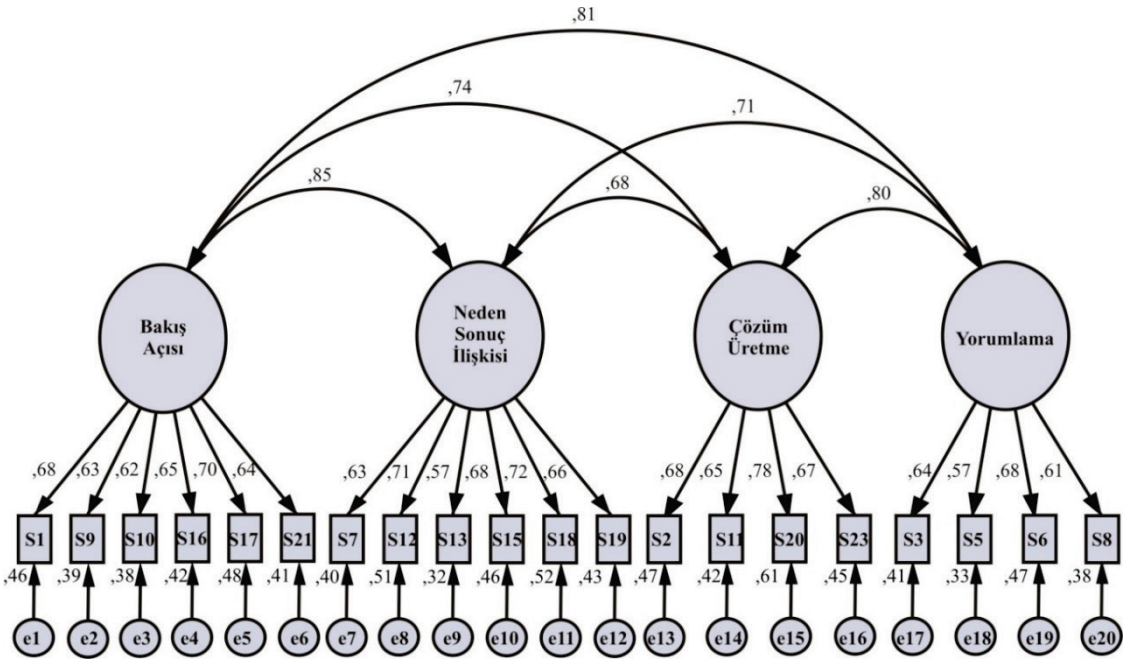
Tablo 1'e göre öğrencilerin bireysel risk faktörlerinin büyük bir çoğunluğunun düşük akademik başarıya (%41,18) bağlı olarak geliştiği ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Yine tablodan öğrencilerin %29,41'inin aşırı saldırgan davranışlar (dövme, tokat atma, kulağını çekme, bağırma, bazı aletlerle vurma, yumruklama, saçını çekme, küfür etme, başkalarının yanında küçük düşürme, başkalarının düşüncelerine saygı duymama) sergiledikleri, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek oranda saldırgan davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Çevresel risk faktörleri incelendiğinde öğrencilerin %34,48'inin "maddi imkânsızlık" riski taşıdıkları görülmektedir. Diğer taraftan çocukların %20,69'unun yaşadıkları çevrede şiddet ve hırsızlık olaylarına maruz kalmaları, özgür bir yaşam sürme cesaretlerinin örselendiği ve model alma yoluyla bazı olumsuz davranışlara yönelebilecekleri durumu önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Nitekim bir erkek öğrencinin alkol kullanan arkadaş çevresine sahip olması, çevresel risk faktörünün çocuk üzerindeki olası olumsuz etkisinin göstergesidir. Ailesel risk faktörleri incelendiğinde ise, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anne ya da babadan daha fazla şiddet gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durum düşük akademik başarı ve aşırı saldırganlık eğilimi ile ilişkilendirildiğinde çocuğun ahlaki değerleri ilk kez tanımaya başladığı aile yapısı içinde şiddete maruz kalmasının sosyal çevresiyle olan ilişkileri ile şekillenebileceği ve zamanla çocuğun şiddeti davranış haline getirebileceğini düşündürmektedir. Miller (2000), şiddeti öğrenilen bir davranış olarak değerlendirir ve bu öğrenme sürecini şiddete yönelme ya da şiddete doğru sosyalleşme olarak tanımlar. Şiddeti öğrenme sürecinin ilk aşaması olan "kabalaşma" döneminde şiddete maruz kalma ya da tanık olma yolu ile şiddetin kanıksandığını ifade eder.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Risk Faktörleri Belirleme Kriterleri Formu: Öğrencilerin risk durumları sosyal risk faktörleri belirleme kriterleri formu kullanılarak tespit edilmiştir. Sosyal riske bağlı olarak ortaya çıkan uyum sorunlarının; kişinin eğitim performansının yanı sıra, riskli yaşam koşulları, madde bağımlılığı,

göç, suç işleme ve suça yönelme, çalışma, ihmal, terk edilme, sağlık problemleri, anne babanın boşanmış olması ya da ayrı yaşaması, anne ya da babadan herhangi birinin ya da her ikisinin de hayatta olmaması, özgüven eksikliği, şiddet görme ya da uygulama gibi çeşitli nedenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Kırımsoy vd., 2013; Kaner, 2005). Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan sosyal risk faktörleri belirleme kriterleri formu geliştirilirken bu özellikler dikkate alınmıştır. Çocukların sosyal risk faktörlerini tespit etmeye yönelik yirmi maddeden oluşan form hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Sosyal risk faktörleri belirleme kriterleri formu ile çocukların, anne baba birliktelik, okul saatleri dışında çalışma, yaşanılan çevrede şiddet ve hırsızlık olayları, başka şehirden göç etme, aşırı saldırganlık eğilimleri gibi risk durumları tespit edilmiştir. Formdan elde edilen bilgilerin güvenirliği sınıf, rehber ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri ile desteklenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerin sağlık problemleri, içine kapanıklık, maddi imkânsızlık, aşırı yalan konuşma ve aşırı saldırganlık eğilimi sergileme gibi risk faktörlerine yönelik olarak verdikleri bilgiler de dikkate alınarak sosyal risk faktörü taşıyan çocuklar tespit edilmiştir.

Sanat Eleştirisi Hedef Davranış Ölçeği (SEHDÖ): Nicel araştırma yaklaşımı doğrultusunda elde edilen veriler, sosyal risk altındaki çocukların zamana bağlı olarak eleştirel düşünme becerileri ile davranışlarında meydana gelen değişimi tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen SEHDÖ ile elde edilmiştir. "Tamamen yeterliyim (4)", "oldukça yeterliyim (3)", "biraz yeterliyim (2)" ve "hiç yeterli değilim (1)" şeklinde 4'lü derecelemenin kullanıldığı ölçeğin yapı geçerliği, 116 kişilik pilot bir örneklem üzerinde test edilmiştir. Dört faktör altında toplanan ölçeğin (KMO) katsayısı 0.906 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .520 ile .813 arasında; madde toplam puan korelasyonu değerleri ise, .476 ile .642 arasında değişmektedir. Dört faktörün açıkladıkları varyans oranı %57,429'dur. Yirmi maddeden oluşan SEHDÖ' nin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ,916 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte bulunan dört alt faktörün güvenirliği ise, "bakış açısı sunma (6 madde) ,813"; "neden-sonuç ilişki kurma (6 madde) ,824"; "çözüm üretme (4 madde) ,792" ve "yorumlama (4 madde) ,725" olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin dört faktörlü yapısını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin uyum değerleri x^2/sd (183.294/164)=1.118 (p değeri=0.144), CFI=0.976, TLI=.0.972, RMSEA=0.032, SRMR= 0,0545 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum indeksleri modelin iyi uyum verdiğini ve SEHDÖ'nin bir model olarak doğrulandığını göstermektedir (Barrett, 2007; Kline'den aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; McDonald ve Ho, 2002; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ölçeğe ilişkin path diagramı Şekil 1' de sunulmuştur.



Şekil 1. Sanat eleştirisi hedef davranış ölçeğine ilişkin path diagramı

Ders Planları ve Etkinlikler: Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi davranışlarına uyarlayabilecekleri kazanımların öğretilmesi amacıyla "anlatmak istediğim", "bakış açısı sunma", "sonuç çıkarma" ve "ben olsaydım" etkinlikleri geliştirilmiştir. Geliştirilen etkinliklerde çocukların sanat eserinin vermek istediği mesajdan çıkarılabilecek sonuçlar, sanat eserinde anlatılan olayların ortaya çıkmasına sebep olabilecek faktörler ve böyle bir durumla karşılaştıklarında ne yapacakları hakkında günlük yaşamları ile ilişkilendirerek bilgi vermeleri istenmiştir. 18 kişilik pilot örneklem üzerinde ders anlatımı yapılarak, öğrencilerin anlatılan konuları kavrama ve günlük yaşamla ilişkilendirme durumları, zaman, içerik ve ilgili hedef davranışlar bakımından değerlendirilmiştir. Pilot çalışmaya bağlı olarak ders planlarının içeriği ve etkinliklerde yer alan ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamda Dianne Dengel, Edvard Munch, Fikret Mualla Saygı ve Salvador Dali gibi farklı sanatçıların eserlerinden toplam 23 sanat eseri seçilerek, sosyal risk altındaki çocukların psikolojik ve sanatsal gelişim süreçlerine uygunluğu açısından üç sanat eğitimi alan uzmanı ve iki rehberlik ve psikolojik danışman tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede bu sanat eserleri, çocukların psikolojik ve sanatsal gelişimleri ile eleştirel düşünce ve davranış gelişimi arasındaki ilişkiye sağlayacağı katkı göz önünde bulundurularak dörde indirgenmiştir. 18 kişilik pilot örneklem üzerinde yapılan sanat eleştirisi sonucunda, diğer sanat eserlerine göre, çocukların hazırlanan etkinliklere karşı motivasyonlarını artıran, iç dünyalarının dışavurumunu sağlayan ve yaşadıkları olumsuzlukları pozitif bir davranışla sonuçlandırabildiği gözlemlenen, mutluluk ve aile kavramları ile ilişkili olan ve "Dianne Dengel" tarafından resmedilen sanat eserinin, "mutluluğun resmi" teması ile ilişkilendirilerek kullanılmasına karar verilmiştir. Asıl örneklem üzerinde yapılan uygulama çalışmalarında, çocukların sanat eserinin düşünsel ve duygusal boyutunu açıklayan hikâye (yasamdankucukhikayeler.blogspot.com/2013/12/evim.html) yardımı ile sanat eseri üzerinde "Bu resimde neler görüyorsunuz?, Sizce bu eserde en etkileyici özellik nedir?, Bu eserin duygusal yönü (manevi) var mıdır? (Artut, 2007; Yılmaz, 2010) gibi çeşitli sorularla sanat eleştirisi yapılarak, öğrencilerin sanat eserinin vermek istediği mesaj üzerine düşünmeleri sağlanmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler, yoksulluk ve olumsuz yaşam koşulları içinde resmedilen aile bireylerinin, yüzlerindeki mutluluk ifadelerine odaklanarak, sanat eserinin manevi yönünü, aile bağı, iletişim ve mutluluk kavramı üzerinden eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmişlerdir. Sosyal risk altındaki öğrencilere eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilendirilerek uyarlanan ve ilgili hedef davranışların her birini kapsayacak şekilde hazırlanan ders planları ve öğrenme etkinlikleri, her bir şubede dokuz ders saatine uyarlanmıştır.

Performans Görevi: "Uygulama (çocuk resimleri)" ve "eleştirel boyut" olmak üzere iki bölümden oluşan ve mutluluk/mutsuzluk temalarıyla ilgili olarak düzenlenen performans görevi "tanımlama, görev, yönerge ve puanlama yöntemi" olmak üzere dört bölümden oluşmuştur (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Performans görevinin ilk bölümü olan "uygulama" çalışması için öğrencilerden, hayatta mutlu ya da mutsuz olmalarına sebep olan bir olayı düşünerek kavramsallaştırmaları, hayal güçlerini kullanıp bu kavramı kendi hayatları ile ilişkilendirebilecekleri resimsel bir ifadeye dönüştürmeleri istenmiştir. Performans görevinin ikinci bölümü olan eleştirel boyut kısmında ise öğrencilerden, resim çalışmalarında anlatmak istedikleri durumu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek davranışlarına olan katkısı ile ilişkilendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimin davranışlarına olan katkısının nitel olarak çözümlenebilmesi amacıyla yedi açık uçlu sorudan oluşan anket sınıf ortamında öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Öğrencilerin cevapları araştırmacılar tarafından geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarı (RUBRİK) doğrultusunda puanlandırılmıştır. Puanlama anahtarında amaca uygun olarak tema (isim), amaç, bakış açısı, neden-sonuç ilişkisi, sonuç çıkarma ve çözüm üretme olmak üzere altı adet alt boyut belirlenmiştir. Bu alt boyutlar Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analiz ve sentez basamaklarını içeren üst düzey yetenek ve yaratıcılık gerektirmesi nedeni ile eşit olarak on (10) puan üzerinden değerlendirilmiş ve başlangıç düzeyinde (1), kabul edilebilir (2), oldukça iyi (3) ve çok iyi (4) şeklinde puanlandırılmıştır (Baştürk ve Taştepe, 2014; Kutlu, Karakaya ve Doğan, 2008). Öğrencilerin eleştirel performans düzeyleri üç farklı sanat eğitimcisi tarafından puanlanarak, değerlendirmelerin tutarlılığı Kendall'ın uyum katsayısı(W) ile hesaplanmıştır (Can, 2014). Üç farklı

sanat eğitimi alan uzmanının birbirinden bağımsız olarak farklı zamanlarda yaptıkları puanlar arasındaki uyuşma katsayısı ,943 ($p<0.01$) olarak hesaplanmıştır.

Öz Değerlendirme Formu: Öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve yapılan etkinlikleri günlük hayatları ile ilişkilendirebilecekleri hedef davranışları ne derece kazanabildiklerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki açık uçlu sorudan oluşan bir öz değerlendirme formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel veriler için ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık-basıklık katsayıları, histogramlar aracılığı ile çizilen normal dağılım eğrileri ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi değerleri incelenerek tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2013; Seçer, 2013). Yapılan incelemeler neticesinde, ölçek geneli ve tüm alt faktörler için veri setinde çarpıklık (-,167/,785) ve basıklık (-1,021/-,144) katsayılarının ±2 aralığında olduğu ve histogramlar aracılığı ile bakılan normal dağılım eğrilerinde normallikten aşırı sapmalar olmadığı tespit edilmiştir (Eroğlu, 2010). Bu nedenle SEHDÖ ve alt faktörlerine ilişkin olarak hesaplanan puanların normal dağılım özelliği gösterdiğine karar verilmiş ve parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda ortalama puanlar sonucu gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçları incelenerek tespit edilmiştir. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır.

Nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur (Şahin, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Birinci aşamada sosyal risk altındaki öğrencilerin görüşlerine ilişkin açık kodlamalar yapılarak, bir cümle ya da paragrafı temsil eden anlamlı bölümler kodlanmıştır (Elo ve Kyngas, 2008; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Öğrencilerin farklı araştırma sorularında bir diğeri ile ilişkili ve benzer olarak verdikleri cevaplar bir araya getirilerek düzenlenmiştir (Duncan, 1989; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İkinci aşamada, oluşturulan kodlardan yola çıkarak "tematik kodlama" yapılmıştır. Oluşturulan kodlar mana ve alakası bakımından gruplandırılarak, aralarındaki ortak yönler bulunmuş ve bu benzerlikleri açıklayabilecek temalar oluşturularak, aynı grupta olan kodlar ilişkili temalar altında birleştirilmiştir. Ortaya çıkan tema sayısının fazla olması durumunda bir üst düzey kodlama daha yapılarak alt temalara yer verilmiş ve temaların altında yer alan kodların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığını belirlemek için veri seti birkaç kez daha analiz edilmiştir (Elo ve Kyngas, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Üçüncü aşamada, veriler düzenlenerek ortaya çıkan temaların veri setini anlamlı bir şekilde açıklaması sağlanmıştır. Veri setinin etkililiğini ve anlaşılırlığını sağlayabilmek amacıyla oluşturulan tablolar sadeleştirilmiş ve elde edilen veriler tema ve alt temalar arasında ilişki kurularak sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma verileri ön yargılardan uzak durularak şeffaf bir şekilde analiz edilmiştir. Veriler yorumlanırken oluşturulan temalar frekans verilerek kullanılmış, öğrencilerin görüşleri ile desteklenmiş ve önemli bulunan görüşler açık bir şekilde ifade edilerek, yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Sosyal risk altındaki çocukların sanat eleştirisi yoluyla eğitim almadan önce ve eğitim aldıktan sonra eleştirel düşünme becerilerinde meydana gelen değişim, kazandırılması planlanan hedef davranışlarla ilişkilendirilerek, öğrencilerin SEHDÖ'den aldıkları puanlar doğrultusunda karşılaştırılmıştır. Ölçeğin geneline ve alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. SEHDÖ'nin Geneline ve Alt Faktörlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Faktörleri	Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS
Ölçek Geneli	Ön Test	54	44,24	12,09
	Son Test	54	58,98	12,96
	Kalıcılık Testi	54	58,63	14,88
Bakış Açısı Alt Faktörü	Ön Test	54	13,65	4,16
	Son Test	54	17,85	4,60
	Kalıcılık Testi	54	17,63	4,66
Neden-Sonuç İlişkisi Alt Faktörü	Ön Test	54	13,19	3,97
	Son Test	54	17,85	4,03
	Kalıcılık Testi	54	17,43	4,69
Çözüm Üretme Alt Faktörü	Ön Test	54	8,26	2,50
	Son Test	54	11,39	2,79
	Kalıcılık Testi	54	11,70	3,23
Yorumlama Alt Faktörü	Ön Test	54	9,15	2,78
	Son Test	54	11,89	2,85
	Kalıcılık Testi	54	11,87	3,06

Tablo 2'ye göre SEHDÖ'nin geneli ve tüm alt faktörleri için ön-test ortalama puanı; son-test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre daha düşüktür. Bu ortalama puanlar sonucu gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçları incelenerek belirlenmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. SEHDÖ'nin Geneline ve Alt Faktörlerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Faktörleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ölçek Geneli	Denekler Arası	17687,605	53	333,728			
	Ölçüm	7640,160	2	3820,080	37,851	,000*	2-1, 3-1
	Hata	10697,840	106	100,923			
	Toplam	36025,605	161				
Bakış Açısı Alt Faktörü	Denekler Arası	1669,364	53	31,497			
	Ölçüm	604,309	2	302,154	21,039	,000*	2-1, 3-1
	Hata	1522,358	106	14,362			
	Toplam	3796,031	161				
Neden-Sonuç İlişkisi Alt Faktörü	Denekler Arası	1709,809	53	32,261			
	Ölçüm	718,975	2	359,488	33,125	,000*	2-1, 3-1
	Hata	1150,358	106	10,852			
	Toplam	3579,142	161				
Çözüm Üretme Alt Faktörü	Denekler Arası	803,438	53	15,159			
	Ölçüm	391,642	2	195,821	42,101	,000*	2-1, 3-1
	Hata	493,025	106	4,651			
	Toplam	1688,105	161				
Yorumlama Alt Faktörü	Denekler Arası	834,179	53	15,739			
	Ölçüm	268,605	2	134,302	28,243	,000*	2-1, 3-1
	Hata	504,062	106	4,755			
	Toplam	1606,846	161				

Tablo 3'deki değerler $F_{(2,106)}$= 37,851, p<.001, söz konusu değişkenlerin ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için "Bonferroni testi" yapılmış ve sosyal risk altındaki çocukların ön-testteki (1) bilgi düzeylerini, uygulama sonrasında son-test (2) ve kalıcılık testinde (3) arttırdıkları tespit edilmiştir. Öte yandan son-test (2) ve kalıcılık testi (3) puanları arasındaki farkın, anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin sanat eleştirisi hedef davranış kazanımlarındaki ölçümün, daha sonra yapılan kalıcılık çalışmalarındaki ölçüm sonuçlarından farklılaşmadığını, yani öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi yoluyla kazandıkları becerilerin etkisinin, uygulama sonrasında da devam ettiğini ve öğrenmenin kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu sosyal risk altındaki çocukların sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri hedef davranışların kazandırılmasına yönelik olumlu bir gelişimsel süreç sergilediklerini göstermektedir. SEHDÖ alt faktörler bazında değerlendirildiğinde, sosyal risk altındaki çocukların sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısından yola çıkarak, edindikleri bilgilerle günlük yaşamları arasında ilişki kurabildikleri, kendilerinden ya da başkalarından kaynaklanan sorunları sanat yoluyla çözümleyerek günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri davranışsal bir gelişim sergiledikleri söylenebilir.

Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile günlük yaşamlarında sergiledikleri davranışlar arasında ilişki kurabilme becerileri yapılan sınıf içi etkinlikler, öz değerlendirme formu ve performans görevinin uygulama (resim) ve eleştirel boyutundan elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulması yolu ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin, resim çalışmalarında mutluluk ve mutsuzluk kavramlarını anlatmak için kullandıkları temalara ilişkin bilgiler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Resimlerindeki "Mutluluk/Mutsuzluk Tema Seçimlerine" Göre Dağılımları

Mutluluk	Mutsuzluk
Mutluluğu Yakalama Teması	**Farkındalık Teması**
Güçlü Olmak Güzeldir (K3)	*Az laf çok iş (E4)*
Bir Kitap Bin Hayat (K5)	*Bir yaşam için bir organ bağışı (K6)*
Benim Dünyam (K7)	*Her çocuk özeldir (E10)*
Özgürlük (K11)	*Gülme çocuğa gelir başına (K14)*
Ümitsiz Olmamak (K16)	*Çevre kirliliği (K18)*
Renkli Sonbahar (K20)	*Sigarasız hayatlar rahat beyinler (E20)*
Her Gittiğimiz Yol Mutluluk Olsun (K23)	*Çevre (K22)*
Birlik ve Beraberlik Teması	**Şiddet Teması**
Hayatın İnceliği (E2)	*Çocukların ne suçu var? (E8)*
Aşkların Birleşimi (E17)	*Kavgasız hayatlar renkli düşünceler (K9)*
Güzel Bir Gün Daha (K25)	*Yeni evliler (E21)*
Yardımlaşmanın Gücü (K26)	*Şimdi hapistesin attığın tokata değdi mi? (E24)*
	Sümüklü Fadime (E26)
	Dayağı hak edenler erkeklerdir (E27)
Doğayı Koruma Teması	**Adaletsizlik Teması**
Duvardaki Manzara (E3)	*Terazinin iki yüzü (K4)*
Yeşili Kaybetmeyelim (E5)	*Adaletsizlik asla mutluluk getirmez (E7)*
Temiz Çevre Temiz Yaşam (K10)	*Beni görmüyor musunuz? (K8)*
Temiz Dünya Temiz Çevre (K12)	*Bayanları küçük görmeyin, yüceltin! (K15)*
	Zengin kız fakir oğlan (E18)

Tablo 4. Devamı

Oyun Alanı Teması	**Ölüm Teması**
Çocuk Dünyası (E9)	*Trafiğin önemi (E13)*
Çocuklara Dünya Bırakın (E11, E12, E14)	*Soma faciası 302 (E15)*
	Aile vücuda benzer (K17)
	Somadaki insanların önemi (E22)
	Soma ile ilgili (E23)
	Yalnızlık Teması
	Kırık kalpler yalnız hayatlar (K2)
	Yanlış arkadaşlıklar yalnız insanlar (K13)
	Yalnızlık senfonisi (K19)
	Yalnızlık böyle bir şey (E19)
	Karanlık dünya (K21)
	İkiyüzlülük Teması
	Maskenin altındaki yüz (K1)
	Bir küp içinde var bin küp (E6)
	İkiyüzlülük (K27)

Tablo 4'de sosyal risk altındaki çocukların, günlük yaşamlarında mutlu ya da mutsuz olmalarına sebep olan olayları resmettikleri çalışmalarını bireysel, toplumsal ve çevresel faktörler doğrultusunda eleştirel ve görsel bir bakış açısı ile değerlendirerek, isimlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin resimleri kullandıkları temalarla ilişkilendirildiğinde, kadınlara uygulanan şiddetten, toplumsal ya da bireysel olarak yaşanan adaletsizliklerden ve ölümle sonuçlanan toplumsal olaylardan duydukları rahatsızlıkları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek, insanların birlik ve beraberlik içinde olduğu mutlu bir dünyaya olan özlemlerini, mutsuzluğu resmederek ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca oluşturulan temalar, görsel sanatlar eğitiminin toplumda var olan bazı olumsuz davranış örüntülerinin kişi üzerinde yarattığı duygusal gelişim yoluyla bu davranışların niteliği hakkında değerlendirme yaparak, günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri olumlu hedef davranışları kazanmalarında etkili bir öğrenme, sorun belirleme ve problem çözme alanı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi geliştikçe bireylerin çevrelerinde ya da günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylara ilişkin bakış açılarının da geliştiği ve eleştirel düşünen bireylerin toplumsal olaylara yönelik farkındalıklarının da arttığı görülmektedir.

Tablo 5. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Resimlerindeki Mutluluk/Mutsuzluk Kavramlarını İfade Etmek İçin Kullandıkları Göstergelere Göre Dağılımları

Mutluluk	**Mutsuzluk**
Aileyi Anlatan Görsel Göstergeler	**Ölümü Anlatan Görsel Göstergeler**
Gösteren… Gösterilen (frekans)	***Gösteren… Gösterilen (frekans)***
Çocuk… Beklentileri karşılanan (11)	*Ölüm… Hayatı zorlaştıran (4)*
Ev… Sıcak yuva (5)	*Maden İşçisi… Can güvenliği (3)*
Pencere… Hayata açılan yol (5)	*Tabut… Ölümün göstergesi (2)*
Gökkuşağı… Hayatın renkleri (2)	*Aile Mezarlığı… Tek başına kalma (1)*
Kadın… Yardımlaşmanın göstergesi (1)	*Trafik Kazası… Kurallara uymama (1)*
Şemsiye… Kötülüklerden koruma (1)	
İnsan Yaşamını Anlatan Görsel Göstergeler	**Şiddeti Anlatan Görsel Göstergeler**
Gösteren… Gösterilen	***Gösteren… Gösterilen***
Ağaç… İnsanın yeniden doğuşu (6)	*Çocuk… Kavgada ve savaşta arada kalan (10)*
Kalp… Hayata bakış açısı (4)	*Gözyaşı… Üzüntünün göstergesi (7)*
Oyun Parkı… Eğlence (4)	*Kadın… Şiddet gören (3)*
Karateci… Gücün temsili (1)	*…Ölümüyle ailenin yıkıldığı (1)*
Uçan Balon… Fikir özgürlüğü (1)	*…Değer verilmeyen (1)*
Uçan Halı… Özgürlüğün sembolü (1)	*Bulut… Karamsar düşünceler (3)*
Yol… Zamanın göstergesi (1)	*Şimşek… Kavga (2)*
Çoban… Hayattaki seçimlerimiz (1)	*Savaş… Toplumsal yara (1)*
Koyun… Toplumu yöneten kadın/Yönetilen erkek (1)	*Silah… Savaş (1)*
Doğayı Anlatan Görsel Göstergeler	**İnsan Sağlığını Anlatan Görsel Göstergeler**
Gösteren… Gösterilen	***Gösteren… Gösterilen***
Manzara… Mutlu bir hayat (2)	*Hasta… Çaresizlik göstergesi (3)*
Piknik… Doğayı koruma (2)	*Beyin… Zarar gören (2)*
Köy Yaşamı… Mutlu ve huzurlu bir yaşam (1)	*Sigara… Zarar veren (1)*
	Tinsel Duygulara Yönelik Görsel Göstergeler
	Gösteren… Gösterilen
	Palyaço… Gerçek duyguyu saklama (1)
	Dondurma… İnsanların ruh hali (1)
	Günbatımı… Giden zaman (1)
	İnsan Gölgesi… Kendisi ile yüzleşme (1)
	Uçurum… Yalnızlık (1)
	Diğer
	Gösteren… Gösterilen
	Çöp… Doğayı kirletme (2)
	Terazi… Adaletin göstergesi (2)
	Telefon… İletişim (1)
	Zincir… Hayata adım atmayı zorlaştırma (1)

Tablo 5'de sosyal risk altındaki çocukların mutluluk ve mutsuzluk kavramlarını ifade etmek için resimlerinde kullandıkları simgeler, görsel göstergenin (resimlerin) fiziksel varlığını ifade etmek için kullandıkları biçimsel anlatım düzeyi (gösteren) ve gösterenin ilişkilendirildiği zihinsel kavramın içeriği (gösterilen) dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Günay, 2008). Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin bir kısmının (*f=11*) resim çalışmalarında mutluluğun bir göstergesi olarak, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yaşam standartlarına yönelik beklentileri karşılanan "çocuk" figürünü resmederken; bir diğer kısmının (*f=10*) mutsuzluğun bir göstergesi olarak, aileler, toplumlar ve ülkeler arasındaki kavga ve savaşlarda en çok üzülen taraf olarak" çocuk" kavramını resmettikleri görülmektedir. Diğer taraftan "kadın" kavramı mutluluğu ifade ederken ailede yardımlaşmanın göstergesi olarak

resmedilmiş olmasına karşın; mutsuzluğu ifade ederken de şiddet gören, ölümüyle ailenin yıkıldığı ve değer verilmeyen bir birey olarak da resmedilmiştir.

İnsan yaşamını anlatan resimler incelendiğinde, öğrencilerin bir kısmının (*f=6*) yaşanan sıkıntılar, hastalıklar ve hayatta karşılaşılan zorluklarla mücadele etme konusunda duygu ve düşüncelerini "ağaç" kavramını kullanarak yeniden doğuşu anlatmak istedikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı (*f=4*) mutluluğun göstergesi olarak, "insan kalbini" hayattaki olumsuzlukların pozitif bir tutuma dönüştürülmesinde etkili olan bir bakış açısı ile resmetmişlerdir. Bu durum öğrencilerin hayatta mutlu olmalarına sebep olacak faktörlerin insan kalbindeki pozitif düşüncelerle şekillenebileceğine olan inançlarının bir göstergesi olarak tanımlanabilir. Diğer taraftan K7 kodlu öğrencinin, toplumun kadınlar tarafından yönetilmesi gerektiğine ilişkin resim çalışmasında kadını yöneten bir "çoban" olarak resmetmesi, kadının toplum içinde değer verilmeyen yönünü çoban kavramına atfederek, aslında kadınları yönetme becerisi yüksek, yönettiği kişiler arasında dengeyi, iletişimi ve birlik-beraberliği sağlayabilecek önemli bir değer olarak yücelttiği görülmektedir. Aynı çalışma içinde erkeğin yönetilen bir "koyun" olarak resmedilmesi ise, gerek fikir gerekse düşünce tarzları açısından kadınların toplumu erkeklerden çok daha iyi yönetebilecekleri düşüncesi ile ilişkilendirilebilir. Bu durum aynı zamanda zihinsel ve görsel anlatımın eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini ve sanat eleştirisinin bu gelişim üzerinde etkili olabileceği gerçeğini de ortaya koymaktadır.

Tinsel duyguların anlatımına yönelik görsel göstergeler incelendiğinde, E6 kodlu öğrencinin insanların farklı ruh hallerine ilişkin duygusal tepkilerini farklı renklere atfederek dondurma topları ile resmettiği görülmektedir. Bu durum görsel yolla verilen sanat eğitimi derslerinin görsel algı üzerinde önemli ve olumlu bir etkisinin olduğu ve öğrencilerin görsel kavramları zihinsel olarak ifade edebilecekleri bir anlatım yolu keşfetmelerinde etkili bir öğrenme alanı olarak kullanılabileceğinin bir göstergesidir. Diğer taraftan K19 kodlu öğrencinin uçurum kavramını arkadaşları ile olan olumsuz iletişimi nedeniyle hayatta tek başına kaldığını ifade etmeye çalıştığı yalnızlık kavramına ve bu kavrama ilişkin duygularını zamanın kaybı olarak görmesi nedeniyle günbatımı kavramına atfederek resmettiği anlaşılmaktadır. Tablo 5' den, sosyal risk altındaki çocukların doğada bulunan çeşitli figür, nesne ya da varlıklara ilişkin çeşitli kavramları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmelerinde uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının hayal dünyaları ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir. Yine tablodan öğrencilerin görsel sanat uygulamaları ile farklı kavramları farklı duygulara atfederek, günlük yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri görsel ve eleştirel bir anlatım yolu keşfettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Sosyal Risk Altındaki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerileri İle Davranışları Arasındaki İlişki

Aileye Yönelik Davranışsal Kazanımlar	**Derslerine Yönelik Davranışsal Kazanımlar**
Maddi Zorluklarla Mücadele Etme	**Sanatsal Gelişim**
Para mutluluk ilişkisi (16)	*Düşünceyi sanata dökme (21)*
Aile bütçesine katkı (13)	*Kendi bakış açısını fark etme (5)*
Tasarruflu olma (11)	**Diğer Derslerle İlişkilendirme**
Elindeki ile yetinme (4)	*Konuları eleştirme (10)*
Birlik ve Beraberlik	*Derslerine saygının çoğalması (4)*
Zorluklara göğüs germe (14)	*Görüşlerini belirtme (2)*
Aile içi dayanışma (11)	*Zor olmadığını düşünme (1)*
Koruma duygusu (8)	**Derse Katılım**
Aile bağı (4)	*Fikirlerin çoğalması (6)*
Aile İçi İletişim	*Cevap verme yeteneği (4)*
Karşılıklı konuşma (10)	*Dinlemeyi öğrenme (2)*
Huzuru koruma (9)	*Birlikte ders işleme alışkanlığı (1)*
Karşılıklı güven duygusu (9)	
Eşler arasındaki ilişki (4)	

Tablo 6. Devamı

Sorunların Çözümüne Yönelik Davranışsal Kazanımlar	**Bakış Açısına Yönelik Davranışsal Kazanımlar**
Mutsuzluğun Üstesinden Gelme *Mutlu olmaya kalpten inanmak (16)* *Her işe inançla başlamak (4)* *Para olmasa da hayalleri korumak (3)* *İkiyüzlü davranmamak (3)* *Hayata renkli düşüncelerle bakmak (2)* *Zamanını eğlenerek geçirmek (1)* *Ortak kararlar almak (1)* *Özür dilemekten çekinmemek (1)* *Küskünlüklere son vermek (1)* *Yalnız yaşamamak (1)* *Kendi düşüncelerimizle hareket etmek (1)* **Zorluklarla Mücadele Etme** *Mutluluğu, sevgiyi, huzuru koruma (8)* *Ümidi kaybetmeme (6)* *Eksikliklere çözüm üretme (2)* *Geçmişe bakarak geleceği yönlendirme (2)* *Güçlü kalma (2)* *Hakkını arama (2)*	**Pozitif Düşünme** *İnsanlara sevgiyle yaklaşma (19)* *İnsanlara saygıyla yaklaşma (17)* *Yokluktan mutlu olma (6)* *Kardeşlik duygusu (3)* *Nazik olma (1)* *Hoşgörülü olma (1)* *Sabırlı olma (1)* *Doğruyu ve yanlışı ayırt etme (1)* *Küskünlüklere son verme (1)* **Empati Kurma** *Olumsuz davranışı köreltme (9)* *Hastalıkları özümseme (5)* *Değer verme (2)*
	Kişilik Gelişimine Yönelik Davranışsal Kazanımlar
	Yardımseverlik (10) Sorumluluk (9) Şiddeti bastırma (9) Doğayı koruma bilinci (8) Adaletli olma(4) Zararlı alışkanlıkların farkına varma (3)

Tablo 6'da sosyal risk altındaki çocukların görsel sanatlar eğitimi yoluyla uygulanan sanat eleştiri programı sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi günlük yaşamları ile ilişkilendirdikleri davranışsal kazanımlarına yönelik bilgiler yer almaktadır. "Aileye yönelik davranışsal kazanımlar" incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, bir ailede mutluluk kavramının paradan daha önemli olduğu ve aile bireylerinin para olmasa da mutluluğu koruyarak hayatlarını kolaylaştırmaları gerektiği konusunda ortak görüşe sahip oldukları görülmektedir. K27 kodlu öğrenci, yapılan ders içi etkinlikler sayesinde, fakirliğin mutsuzluk olmadığını ve mutluluğun fakirlikle ölçülemeyeceğini öğrendiğini belirtmiştir. K17 kodlu öğrenci ise görüşlerini, "*…Ben her zaman para isterdim ama… herşey mutluluktan ibarettir*" şeklinde ifade ederek, mutluluğun paradan daha önemli olduğuna yönelik bilinç kazandığını belirtmiştir. Ayrıca sosyal risk altındaki çocuklar, sanat eserinde anlatılan duyguyu günlük yaşantılarıyla ilişkilendirerek, ailelerinin alamayacağı şeyler için ısrarda bulunmayacaklarını ve maddi harcamalarında daha dikkatli davranmaları gerektiği konusunda bilinç kazandıklarını da ifade etmişlerdir. K4 kodlu öğrenci bu konudaki görüşlerini, "*…bazı kişiler ailelerinden bir sürü şey istiyorlar ve aileleri almazsa küsüp tavır yapanlar var. Bunlardan biri de benim. Bende bundan sonra asla her şey için ısrarda bulunmayacağım"* şeklinde; K7 kodlu öğrenci, "*…bazen eve gittiğimde bu derste yaptıklarımı düşünüyorum. Hatta şuna karar verdim: ben elimdekinin kıymetini bilip ona önem vermeliyim. Bana bu dersle çok yardımcı oldunuz*" şeklinde ifade etmişlerdir.

Sosyal risk altındaki çocukların büyük bir çoğunluğu, yapılan ders içi etkinlikler sayesinde aile içinde yaşadıkları sorunların çözümünde aile içi iletişimin önemli olduğunu ve sorunların karşılıklı konuşularak ya da ani çıkışlar karşısında gösterilen tepkileri hafifleterek çözülebileceğine yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. K9 kodlu öğrenci, ailesinde bazen ani çıkışlar yaşadığını ancak yapılan etkinlikler sayesinde, kendisini sanat eserinde anlatılan ailenin yerine koyarak daha çok düzelmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu durum eleştirel düşünebilen bireylerin duygusal açıdan gelişerek, etkin bir şekilde iletişim kurma becerisi geliştirdiklerinin bir göstergesidir. Diğer taraftan K19 kodlu öğrenci, aile bireyleri ile çok fazla konuşmadığını, ancak yapılan sanatsal çalışmalardan çıkardığı

dersleri kendi yaşamına uyarlayarak ailesindeki bireylerle ilişkilerini daha da arttırdığını ifade etmiştir. E4 kodlu öğrenci ise, aile bireylerinin çok ve boş konuşmak yerine; az konuşup daha fazla çözüm üreterek kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini belirtmiş ve aldığı eğitim sayesinde iletişimin önemini kavradığını vurgulamıştır. Ayrıca K26 kodlu öğrenci, "*…Ben içine kapanık birisiyim. Babamla, annemle ya da kardeşimle çok fazla konuşkan değilim. Odamda müzik dinleyen ve kitap okuyan bir tipim. Belki daha fazla konuşkan olursam ailemle aramdaki soğukluğu yok edebilirim*" şeklindeki ifadesiyle uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının aile içi iletişimin, aile bireylerinin birbirlerini anlaması ve aralarındaki duygusal bağı güçlendirmesi açısından önemli olduğunu kavramasına yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 6'da davranışsal kazanımlar incelendiğinde sosyal risk altındaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun hayatın insanlara gösterilen sevgi ve saygı ile daha da güzelleşeceğine ve bu kavramların hayata bakış açılarını kolaylaştırdığına yönelik ortak görüş belirttikleri görülmektedir. Yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sınırlı maddi olanakların insan yaşamı üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldıracak yaşam standartlarının ancak pozitif düşünmeye bağlı olarak gelişebileceğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda K2 kodlu öğrenci, yapılan sanat etkinliklerini kendi iç dünyası ve günlük yaşamı ile ilişkilendirerek, iç dünyasında küskünlüklere ve kırgınlıklara son verdiğini ifade etmiştir. K27 kodlu öğrenci ise, insanlara duygularını ifade ederken önyargı ile yaklaşmak yerine hoşgörüyle yaklaşarak aradaki iletişimi saygı çerçevesinde koruması gerektiğini anladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda insanlara karşı hissettiği duyguları kaba olmadan nazik ve saygılı bir şekilde dile getirdiği takdirde hem kendisinin hem de karşısındakinin daha mutlu olacağını dile getirerek, pozitif düşünmenin insan hayatındaki önemini kavradığını vurgulamıştır. Bu durum eleştirel düşünen bireylerin karşılıklı iletişim sürecinde davranışlarını kontrol ederek, olaylara daha akılcı bir gözle yaklaştıkları ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi geliştikçe kişinin olumsuz davranışlarını kontrol etme becerisinin de geliştiği söylenebilir.

"Olumsuz davranışı köreltme" teması incelendiğinde, sosyal risk altındaki öğrencilerin (*f=9*) sergiledikleri olumsuz davranışların başkaları üzerindeki olumsuz etkilerini keşfetme yeteneği kazanarak olumlu davranış değişikliğine yöneldikleri görülmüştür. K6 kodlu öğrenci, "*karşımdaki bir kişiye onun rahatsız olacağı bir şey yapsam oda bana aynısını yapsa ne gibi duygular hissederdim*" şeklindeki ifadesiyle, empati geliştirmeyi öğrendiğini vurgulamıştır. K20 ve K23 kodlu öğrenciler ise, mutlu olmak için insanlara artık iyi yönden bakmayı denediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle K23 kodlu öğrenci duygularını, "*Bakış açım insanlara karşı daha anlayışlı oldu. Ben artık çözüm yolları bulabilirim. Çünkü resim bana yardımcı oldu*" şeklinde ifade ederek bakış açısındaki olumlu değişimi dile getirmiştir. "Hastalıkları özümseme" alt teması incelendiğinde, sosyal risk altındaki çocukların bir kısmının (*f=5*) insanların ve özellikle de çocukların yaşadıkları hastalıklara ilişkin bilinçlendikleri ve bu tarz çocuklara ilişkin sergiledikleri olumsuz davranışlarından, uygulanan görsel sanatlar eğitimi sayesinde vazgeçtikleri görülmektedir. K14 kodlu öğrenci bu konudaki görüşlerini, "*Eskiden LÖSEV'li çocuklar gördüğümde acıyarak bakardım. Artık böyle şeyler yapmayacağım. Ben artık LÖSEV'li çocukları anlamaya çalışacağım. Çünkü bir gün ben de onlar gibi olabilirim*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6'da "sorunların çözümüne yönelik davranışsal kazanımlar" başlığı altında oluşturulan mutsuzluğun üstesinden gelme teması incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun mutlu olmaya kalpten inanarak daha mutlu bir hayat sürdürebilecekleri konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Yine öğrencilerin bir kısmı (*f=4*) her işe inançla başlayarak ve para olmasa da hayallerini koruyarak (*f=3*) sorunların çözülebileceğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda K23 kodlu öğrenci görüşlerini, "*Artık bakış açım daha anlayışlı oldu. Her zaman her işe inançla başlayalım, mutlu ve huzurlu olalım*" şeklinde ifade ederek, inançla başlanan her işin mutlulukla sonuçlanacağını öğrendiğini söylemiştir. K2 kodlu öğrenci, küskünlüğün bireysel ve toplumsal olarak insanlar arasında mutsuzluğa sebep olduğunu belirterek, küskünlüğü yalnızlığa ve karanlığa benzetmiş, bu konudaki görüşlerini de, "*Ben iç dünyamda küskünlüklere, kırgınlıklara son verdim. Resmimin teması küskünlük yani mutsuzluk ama ben mutlu oldum. Çünkü bu resim insanlara küskünlüğün ne kadar kötü bir şey olduğunu anlattı*" şeklinde ifade ederek küskünlüğe son vermenin mutsuzluğun üstesinden gelmede

kullanılabilecek etkili bir sorun çözme biçimi olduğunu vurgulamış ve uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının iç dünyasında yaşadığı kırgınlıkları çözüme kavuşturmadaki etkisini dile getirmiştir.

Sorunların çözümüne yönelik davranışsal kazanımlar altında değerlendirilen "zorluklarla mücadele etme" teması incelendiğinde sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine önemli katkılar sağladığı ve öğrencilerin sanat eleştirisini günlük yaşamlarına uyarlayarak, davranışsal açıdan sorunlarının çözümünde etkili bir şekilde kullanabildikleri görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin bir kısmının (*f=8*) zorluklar karşısında mutluluğu, sevgiyi ve huzuru koruma bilinci kazandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin (*f=6*) zorluklar karşısında ümidini kaybetmeden mücadele etmenin insanı hayata daha fazla yakınlaştırdığı ve insanın elde ettiği bir takım manevi değerlere daha fazla inanarak sarılmasına sebep olduğu yönünde görüş belirttikleri de görülmektedir. Bu doğrultuda K4 kodlu öğrenci görüşlerini, "*Her ne gelirse başımıza onlardan pes etmemeliyiz… Yaptığımız ve yapacağımız şeylere daha çok sarılmalıyız. Pes etmeden devam etmeliyiz ki istediğimiz sonuca ulaşalım*" şeklinde ifade etmiştir. K19 kodlu öğrenci de düşüncelerini, "*Mutsuz olabilecek durumda ya da çaresizlikte bile çözüm üretip mutlu olmak önemlidir. Bir şeyin yoksa veya eksikse buna çözüm üretmelisin*" şeklinde ifade ederek kişinin var olan eksikliklerine üzülmesi yerine bu eksiklikleri çözüm üreterek varlığa dönüştürebileceği yönünde bilinç kazandığını belirtmiştir.

Tablo 6'da "derslerine yönelik davranışsal kazanımlar" başlığı ve sanatsal gelişim teması altındaki düşünceyi sanata dökme alt teması incelendiğinde sosyal risk altındaki öğrencilerin, yapılan sanatsal etkinliklerin ve eleştiri yönteminin sanatsal anlamda duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Yine tablodan, öğrencilerin bir kısmının yapılan etkinlikler sayesinde kendi bakış açılarının farkına vardıkları ve bu durumu kendi hayatlarına da uyarlayarak, günlük yaşamlarında kullanabilecekleri davranışsal bir değişim sergiledikleri de anlaşılmaktadır. K14 kodlu öğrenci, derste yapılan farklı etkinliklerin, eser inceleme ve eleştiri yöntemlerinin bakış açısının gelişimine ve çözüm üretme becerisi kazanmasına katkıda bulunduğunu belirterek, yapılan ders içi etkinlikler aracılığı ile kazandığı davranışları olaylara olan bakış açısını her zaman ortaya koyarak geliştireceğini ifade etmiştir. Ayrıca, bazı öğrencilerin öğrendikleri bilgileri görsel sanatlar dersi dışındaki derslere uyarlayarak, diğer derslerde anlatılan konulara eleştirel bakış açısıyla yaklaşacaklarını belirttikleri de görülmektedir. Bu konuda K1 kodlu öğrenci görüşlerini, "*Eleştiri yapmayı ve konuyu anlatabilmeyi öğrendim, Artık derslerimdeki her konuyu eleştirerek yorum yapacağım*" şeklinde; K27 kodlu öğrenci de, "*Bu resimden bir ders alınabileceğini, öğrendiklerimizi kendi hayatımızdaki ve diğer derslerimizdeki zorluk veya kolaylıklara benzetme yapabileceğimizi öğrendim*" şeklinde ifade etmişlerdir.

K2 ve K3 kodlu öğrenciler diğer derslerde kendilerine fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortamın sunulmadığını dile getirmişlerdir. Bu konuda K2 kodlu öğrenci görüşlerini "*Diğer derslerde genellikle bize özgürce fikrimizi sunmamız izin verilmez. Saçmaysa bize kızarlar"* şeklinde ifade etmiştir. E8 kodlu öğrencinin de, sınıf içinde yapılan etkinlikleri ve sunulan çözüm önerilerini, zorlandığı bir ders olan İngilizce ile ilişkilendirdiği ve bu sorununun üstesinden kendi ürettiği ve yaşamına uyarladığı çözüm önerisi ile geldiği görülmektedir. E8 kodlu öğrenci bu konudaki görüşlerini *"…derslerimizi çok zor görüyoruz. Bunun için çözüm üretmiyoruz… Ben İngilizcenin zor olduğunu düşünüyordum, artık düşünmüyorum*" şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan K2, K6, K9, K12, K14 ve K19 kodlu öğrenciler, sanat eseri üzerinde yaptıkları sanat eleştirisi ile kendilerinin ve arkadaşlarının sorulan sorulara verdikleri cevaplar ve sınıf içinde tartışılan düşünceler sayesinde fikirlerinin sanatsal ve eleştirel anlamda çoğaldığını ifade etmişlerdir. Bu konuda K19 kodlu öğrenci görüşlerini, "*Çünkü fikirlerimizin çoğalmasına yardımcı oldu öğretmenimiz, kendi fikirlerimizi diyebiliriz*" şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan K1, K2, K19 ve K27 kodlu öğrenciler cevap verme yeteneklerinin de geliştiğini belirtmişlerdir. Bu konuda K27 kodlu öğrenci görüşlerini, "*Normal derslerden farklı olması öğretici ve farklı oldu. Öğretmenimizin bize sorduğu sorular sayesinde bizim cevap verme yeteneğimizin geliştiğini fark ettim*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6'da öğrencilerin bir kısmının (*f=10*) "kişilik gelişimlerine yönelik davranışsal kazanımlar" başlığı altında uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde yardımseverlik duygusu kazandıkları görülmektedir. K26 kodlu öğrenci bu konudaki görüşlerini, "*bu resmi yaptıktan sonra yardımlaşmanın insanları çok değişik şekillerde etkilediğini gördüm*" şeklinde ifade ederek, performans görevine bağlı olarak yaptığı araştırma ve incelemenin yardımlaşmanın insan hayatındaki önemini kavramasında etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca tablodan öğrencilerin (*f=9*) çevrelerinde ve aile yaşantılarında meydana gelen olay ya da durumlar karşısında sorumluluk üstlenmeye yönelik kişisel bir gelişim sergiledikleri de görülmektedir. Bu konuda K6 kodlu öğrenci görüşlerini, "*artık benim de sorumluluk almam gerektiğini öğrendim, kendime düşen ne gibi görevler olduğunu öğrendim*" şeklinde ifade etmiştir. K11 kodlu öğrencinin de, "*sokaktaki katil sayısını azaltarak çocukların daha fazla özgür olmaları sağlanmalıdır*" şeklinde ifade ettiği görüşü ile çevresinde gelişen olaylardan çıkardığı dersleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek, toplumsal bir sorumluluğu dile getirdiği anlaşılmaktadır. Yine tablodan öğrencilerin (*f=9*) toplumda kabul gören şiddet içerikli davranışların kendilerini ve toplumu olumsuz yönde etkilemesi nedeniyle içlerindeki şiddet duygusunu bastırdıkları sonucu görülmektedir. Öğrenciler, uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı sayesinde sergiledikleri şiddet içerikli davranışların kötü sonuçlarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek, şiddete yönelik olumsuz düşüncelerinin olumlu davranış değişikliği ile sonuçlandığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda E8 kodlu öğrenci görüşlerini, "*İnsanlar arasında illa savaş olmasına gerek yok, aralarında kavga olan insanlar da çocukların üzüldüklerini bilmek zorundadır. Bende artık bu çalışma sayesinde arkadaşlarımla kavga ettiğimde yanımda çocuk varsa sakin davranmaya çalışıyorum"* şeklinde; *E24 kodlu öğrenci de, "Kadına şiddet hiçbir şey getirmez. Sadece hapse gönderir. Bu derste benim kadına şiddete karşı durmama katkı sağladı"* şeklinde ifade ederek şiddetin yanlış olduğunu kavradıklarını dile getirmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucu, görsel sanatlar eğitimi programının, sosyal risk altındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ve sanat eleştirisi yoluyla kazandıkları deneyimleri davranışsal gelişim süreçlerine uyarlayabilecekleri davranışların kazandırılmasında etkili bir öğrenme alanı olduğunu göstermiştir. Farklı disiplinlerde her yaş grubu için öğrencilere belirli becerilerin kazandırılmasında eleştirel düşünmenin etkili bir öğrenme alanı olduğu düşünülmektedir. Coşkun Şentürk (2014) araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının çalgı performanslarının, eleştirel düşünme eğitimi sonrasında oldukça arttığını ortaya koymuştur. Ersoy ve Başer (2011) çalışmalarında, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğunu tespit ederek, bilgileri tartışabilme ve öğrenilen bilgileri etkili bir şekilde kullanabilme sürecinde desteğe ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bu desteğin görsel sanatlar eğitimi yolu ile verilebileceğinin önemli bir göstergesi olmuştur.

Araştırma sonucunda, sosyal risk altındaki çocukların sanat eserinin vermek istediği mesaj doğrultusunda belirli problemleri algılama, bu problemleri analiz etme, sonuçlarını tahmin etme, çok yönlü düşündükten sonra karar verme gibi üst düzey hedef davranışları günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylar arasındaki benzerliklerle ya da farklılıklarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. İnsanlar sanat yoluyla hayatın gerçeklerini kavrayıp, olayları düşünce süzgecinden geçirerek kendi yaşamları ile ilişkilendirebilir ve bu durum kişinin kendi duygu, düşünce ve tutumuna ilişkin olumlu bir davranış değişikliği meydana getirmesine sebep olabilir. Türkcan ve Yaşar (2011), görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin görsel dünyayı anlamlandırmaları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin yapılan etkinlikleri günlük yaşamları ile ilişkilendirerek olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilecekleri yansıtıcı düşünceler geliştirdiklerini tespit etmiştir.

Eleştirel ve yoruma dayalı becerilerin geliştirilmesinde, bireylerin akılcı ve bilimsel nitelikler kazanabilmesinde sanat eleştirisi önemli bir rol oynar (İşler, 2005). Araştırmada sosyal risk altındaki çocuklar sanat eserinin düşünsel ve duygusal yapısını kendi yaşamları ile ilişkilendirmiş, her türlü zorluk karşısında hayata olumlu düşüncelerle bakabilmeyi ve mutluluğun günlük yaşamımızda önemli bir araç olduğunu keşfederek pozitif bir bakış açısı kazanmıştır. Karaırmak (2006), çocukluk döneminde yoksulluk, ailesel özellikler ya da çevresel koşullardan kaynaklanan risk faktörlerine maruz kalmanın

kişinin sonraki gelişimsel süreçlerini olumsuz anlamda etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Araştırmada sosyal risk altındaki çocukların maruz kaldığı olumsuz ortamlar ve davranışlar göz önüne alınarak uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı, bu program kapsamında kullanılan sanat eseri ve yapılan etkinlikler aile kavramını güçlendirmeye yönelik, mutluluk ve olumlu davranışları arttıracak şekilde programlanmış; çocukların aile içinde yaşadıkları maddi sıkıntıları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirip, çözüme kavuşturabilecekleri olumlu davranışları kavramaları hedeflenmiştir. Böylece öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi geliştikçe hayata yönelik bakış açıları da olumlu yönde değişecek ve bu doğrultuda eleştirel düşünebilen bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm üretme becerileri de doğru orantılı olarak gelişecektir.

Öğrencileri belirli kalıplardan uzaklaştırarak özgür ve yaratıcı fikirler geliştirmelerine olanak tanımanın en önemli yolu duyuların eğitilmesidir. Duyuları eğitilmiş birey çevresinde gelişen olaylara karşı daha duyarlı olmakta ve sorunların çözümüne yönelik farklı bakış açıları geliştirebilmektedir (Şahin ve Yağcı, 2012). Çağdaş sanat eğitimi, temelde sanatsal etkinlikler yoluyla bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye duyarlı olmalarını sağlamaya, çevresi ile yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik ihtiyaçlarını karşılamaya, ürün ortaya koyabilme ve yorumlama güdülerini doyurmaya, yaşantılarını daha anlamlı hale getirebilmelerine imkân vermeye yönelik düşüncededir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 9). Araştırmada, görsel sanatlar eğitiminin, sosyal risk altındaki öğrencilerin yaşadıkları sorunlara çözüm yollarını keşfetmelerinde kullanabilecekleri etkili bir öğrenme alanı olduğu, sanat eleştirisi yoluyla kazandırılan eleştirel yargıların ve hedef davranışların sanatın bir sorun çözme aracı olarak kullanılması ve sanatsal figür ve nesneler aracılığıyla yeni düşüncelerin üretilmesine yönelik çözümsel süreçler üzerinde etkili sonuçlar verdiği görülmüştür.

Gizir'e (2007) göre, risk altında yetişen çocukların gelişimlerini tehdit eden olumsuzlukların giderilerek psikolojik olarak sağlam kalabilmelerine destek olmak amacıyla çeşitli önleyici programlar geliştirilmelidir. Sanat eğitimi kişide değerler sisteminin oluşmasına katkı sağlayarak, insanın düşüncelerini ve fikirlerini engelleyecek davranışları reddetmesine katkıda bulunmaktadır (Mercin ve Alakuş, 2007). Araştırma sonucunda ortaya koyulan sosyal risk altındaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yaşanan zorlukların aile bireylerini yıldırmaması ve karşılıklı çözüm üreterek yaşanan zorluklarla hep birlikte mücadele edilmesi gerektiği konusundaki düşünceleri, görsel sanatlar eğitiminin risk faktörlerini önleyici bir eğitim programı olarak kullanılabileceğinin bir göstergesidir. Çocukların eleştirel düşünme becerilerindeki gelişim arttıkça aile içindeki birlik ve beraberliğin ya da iletişimin önemine ilişkin davranışsal beklentilerinin de olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir. Bu durum eleştirel düşünme ile davranış arasında pozitif bir uyum olduğuna kanıt olarak gösterilebilir.

Araştırmada sosyal risk faktörlerine maruz kalan erkek çocukların kız çocuklara göre aşırı saldırgan davranışları daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Ancak erkek öğrencilerin başlangıçta saldırgan davranışlar sergilemelerine karşılık sanat eleştirisi yoluyla aldıkları eğitim sonrası, şiddeti yanlış bir toplumsal davranış olarak resmetmeleri, görsel sanatlar eğitiminin çocuklar üzerindeki olumsuz davranışları köreltmede etkili bir öğrenme alanı olduğunun bir göstergesidir. Buyurgan ve Kumral'a (2007) göre, öğrenci "dövüşkenlik" dönemine yönelmişse bu durum göz ardı edilemez. Bu durum aynı zamanda okullardaki çeteleşme sürecinin de başlangıcıdır ve şiddete yönelmede pozitif bir etki yapabilmektedir. Bu nedenle sanat eğitiminin barışçı, yatıştırıcı ve rahatlatıcı etkileri bu sorunla baş edilmesinde önemli bir araç olabilmektedir.

Sanat eleştirisi yoluyla uygulanan görsel sanatlar eğitimi programı, öğrencilerin derse ve hazırlanan etkinliklere karşı motivasyonlarını arttırmış; ders içi etkinlikler öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri eleştirel, görsel ve zihinsel bir anlatım yolu keşfetmelerinde etkili olmuştur. Yine öğrenciler birbirlerinin fikirlerini dinlemiş ve fikir alışverişinde bulunmuştur. Araştırma bulguları, öğrenmenin ilgi alanına göre bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreçte gerçekleşmesinde ve bu yolla görsel sanatlar eğitiminin önemli aşamalarından biri olan sanatsal gelişimin tamamlanmasında yol gösterici bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada sanatsal bakış açısını davranışa dönüştürerek, günlük yaşamda sanatsal yoruma ulaşmanın önemi de vurgulanmıştır. Özsoy ve Şahan'a (2009) göre, sanat eleştirisine dayalı öğretim etkinlikleri sonucunda

öğrencilerin sanata yönelik tutumlarında olumlu yönde değişme meydana gelmektedir. Görsel sanatlar eğitimi yoluyla uygulanan sanat eleştirisi programı öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve eleştirel olarak kazandıkları bilgi ve becerileri diğer derslerle ilişkilendirmelerinde etkili olmaktadır.

Araştırma sonucunda, uygulanan görsel sanalar eğitimi programının, sosyal risk altındaki öğrencilerin kavga ve şiddet içerikli davranışlar karşısında kendilerini kontrol etme becerisi kazanmalarında da etkili bir öğrenme alanı olduğu görülmüştür. Sosyal risk altındaki çocukların başlangıçta aşırı saldırgan eğilimli davranışlar sergilediklerini belirten ifadelerine karşılık uygulama sonrasında sanat eleştirisi yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine bağlı olarak şiddetin kötü bir davranış olduğunu kavradıklarını gösteren ifadelere yer verdikleri tespit edilmiştir. Linderman (1997) sanatın, öğrencilerin duygusal, fiziksel ve düşünsel gelişimi hakkında bilgi edinmemizi sağlayan bir problem çözme alanı olduğunu belirterek, madde ya da alkol bağımlısı, cinsel ya da duygusal istismara uğramış, evsizlik ya da hastalık gibi problemleri olan öğrencilerin, sanat yoluyla kendi kişisel özelliklerini açığa vurduklarını ve kendilerini ifade edebildiklerini belirtmektedir. Bu kapsamda yapılan sanatsal etkinlikler, ruhsal açıdan bir takım zorluklar yaşayan çocukların karşılaştıkları problemleri çözmek için, sanatı hayatla mücadele etme aracı olarak kullanmalarında etkili bir rol oynamaktadır (Striker, 2005).

Öneriler

- Sosyal risk altındaki çocukların düşünmeye yönelik farklı bakış açıları ve beceriler kazanması, riskli davranışlarını olumlu yönde geliştirebilmeleri için sanat eleştirisi ya da sanat eseri inceleme gibi düşünmeyi geliştirici sanatsal aktiviteler eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmalıdır.
- Araştırma sonuçları, eleştirel düşünme becerisi geliştikçe, bireylerin davranışlarında daha duyarlı ve sorgulayıcı olumlu bir gelişimsel süreç izlediklerini ve bu doğrultuda sorgulayıcı düşüncenin arttığını, ön yargıların azaldığını, kişilerin etrafında gelişen olayları, nedenleri ve sonuçları arasında ilişki kurabilecekleri pozitif bir anlayışla değerlendirme becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Bu nedenle öğretmenler, konuya ilişkin farklı kavramların ya da tanımlamaların çözümlenmesinde sorulara aranan yanıtları çeşitlendirerek, zihinde canlandırılan olayların görsel bir anlatıma dönüşmesini sağlamalıdır. Bu durumun, sosyal risk altındaki çocukların karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilecekleri davranışsal becerileri kazanmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.
- Araştırmada, eleştirel düşünme becerisi geliştikçe aile içindeki birlik ve beraberliğin ya da iletişimin önemine ve sorunların çözümüne ilişkin davranışsal beklentilerin de olumlu yönde değiştiği ve eleştirel düşünen bireylerin olumsuz davranışlarını kontrol etme becerilerinin de gelişerek, ailesel, çevresel ve toplumsal olaylara yönelik bilinç ve farkındalıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle sosyal risk altındaki çocukların olumlu davranış değişikliğine yönelmeleri için öğretmenlerin, sanat eserlerinde anlatılan düşünsel ve duygusal olaylarla öğrenciyi bütünleştirmesi ve keşfetme yolu ile sanat eleştirisini günlük yaşamlarında gerçekleşen olaylara uyarlamaları önerilmektedir.

Kaynakça

Altınköprü, T. (2004). *Karakter bilim ve insan tanımada testler* (3. bs.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Ammerman, R. T. ve Hersen, M. (1990). Research in Child Abuse and Neglect: Current Status and an Agenda for the Future. R. T. Ammerman ve M. Hersen (Ed.), *Children at risk an evaluation of factors contributing to child abuse and neglect* içinde (s. 3-16). New York: Plenum Press.

Artut, K. (2007). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri (*5. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, *42*, 815-824.

Baştürk, Ş. ve Taştepe, M. (2014). Bilişsel davranışların ölçülmesi. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 307-326). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Buyurgan, S. ve Kumral, Ç. (2007). Bireyin eğitim sürecinde sanat eğitimi neden yer almalıdır?. *3. Ulusal Sanat Eğitimi ve Şiddet Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s. 99-107). Ankara.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. ve Garrett, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, *28*, 321-333.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karama yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (2. bs.) (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Coşkun Şentürk, G. (2014). Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde performansa etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(4), 43-56.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. bs.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Duncan, D. F. (1989). Content analysis in health education research: An introduction to purposes and methods. *Health Education*, *20*(7), 27-31.

Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *17*(2), 160-166.

Efland, A. D. (2002). *Art and cognition, Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. United States of America: Integrated Publishing Solutions.

Elo, S. ve Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107-115.

Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları, Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. bs.) içinde (s. 207-233). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademede eleştirel düşünmenin yeri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 1-10.

Frankenburg, W. K., Emde, R. N. ve Sullivan, J. W. (1985). *Early identification of children at risk. An international perspective*. New York: Plenum Press.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(28), 113-128.

Gökaydın, N. (2002). *Sanat eğitimi öğretim sistemi ve bilgi kapsamı: Temel sanat eğitimi.* İstanbul: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

Günay, V. D. (2008). Görsel okuryazarlık ve imgenin anlamlandırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, *1*, 1-29.

Güngör, M. (2013). Risk altındaki çocukların aile yapıları ve suça yönelimleri (Mersin ili örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 421-434.

Hablemitoğlu, Ş. ve Yıldırım, F. (2009). *Risk çağı ve gençler* (1. bs.). Ankara: Eflatun Yayınevi.

Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*(1), 53-60.

Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1-55.

İşler, A. Ş. (2005). İlköğretimin ilk yıllarındaki sanat eleştirisi uygulamaları ve bu uygulamaların eleştirel düşünme gelişimi açısından önemi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, *XVIII*(1), 135-149.

Kaner, S. (2005). Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 229-259). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Karaırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(26), 129-142.

Kaymaz, K. (2007). Davranış boyutuyla performans geribildirim olgusu ve süreci. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *62*(4), 141-178.

Kırımsoy, E., Acar, H., Yokuş Sevük, H., Kaynak, H., Aydın, M., Antakyalıoğlu, … ,Baykara Acar, Y. (Ed.) (2013). *Çocuk adalet sistemi çalışanları eğitim programı, Sosyal çalışma görevlileri için eğitim kitabı*. http://www.cocuklaricinadalet.org/.../SCG%20EĞİTİM%20KİTABI_SON.pdf adresinden erişildi.

Kırışoğlu, O. ve Stokrocki, M. (1997). *Örtaöğretim sanat öğretimi*. Ankara: YÖK.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi, Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Kutlu, Ö., Karakaya, İ. ve Doğan, C. D. (2008). Üst düzey zihinsel becerilerin belirlenmesi: Performans görevi yazma. *İlköğretmen eğitimci dergisi*, *18*, 10-15.

Leseman, P. M. (2009). *Avrupa'da erken çocukluk eğitimi ve bakımı: Sosyal ve kültürel eşitsizliklerle ilgilenmek.* Ankara: Eğitim, Görsel İşitsel & Kültür İdari Ajansı.

Linderman, M. G. (1997). *Art in the elementary school*. United States of America: McGraw-Hill.

Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. New York: MacMillan.

McDonald, R. P. ve Ho, R. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods, 7*, 64-82.

Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*, 14-20.

Michael, J. A. (1983). *Art and adolescence, Teaching art at the secondary level*. New York: Teachers College Press.

Miller, D. W. (2000). A Scholar's Brutal Childhood Inspires His Theories of Violence. *The Chronicle of Higer Education,* 21-22.

Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve Öğretme* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, V. ve Alakuş, A. O. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, V. ve Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 205-227.

Paktuna Keskin, S. (2010). *Çocuk çizgilerindeki giz, Çöp çocuk* (6. bs.). İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Parsons, M. J. (1994). Can children do aesthetics? A developmental account. *The Journal of Aesthetic Education, 28*(3), 33-45.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica, CA: Getty Center For Education in Arts.

Rainbolt, G. W. ve Dwyer, S. L. (2012). *Critical thinking the art of argument*. Canada: Wadsworth Cengage learning.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, F. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, *8*(2), 23-74.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, Analiz ve raporlaştırma* (1. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Shamir, A. ve Korat, O. (2013). Introduction: Technology as a support for literacy achievements for children at risk. A. Shamir ve O. Korat (Ed.), *Technology as a support for literacy achievements for children at risk* içinde (s. 1-8). London: Springer.

Striker, S. (2005). *Çocuklarda Sanat Eğitimi* (A. Akın, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Epsilon Yayınları.

Şahin, Ç. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Verilerin analizi* içinde (s. 181-215). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şahin, D. ve Yağcı, M. M. (2012). Bireyin toplumsallaşma sürecinde sanat eğitiminin önemi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 273-277.

Şengün, M. (2007). Ahlak gelişiminin psiko-sosyal dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *23*, 201-221.

TDK. (1997). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Türkcan, B. ve Yaşar, Ş. (2011). İlköğretim öğrencilerinin görsel dünyayı anlamlandırmasında görsel kültür çalışmalarının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1549-1570.

Usta, E. (2008). Gözlemsel ya da sosyal öğrenme (ya da diğerlerini seyrederek öğrenme), modelleme, ergende saldırganlık, öğrenme ve Albert Bandura. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, *18*, 44-48.

Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi* (1. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Webster-Stratton, C. ve Reid, M. J. (2012). The incredible years: Evidence-based parenting and child programs for families involved in the child welfare system. A. Rubin (Ed.). *Programs and İnterventions for Maltreated Children and Families at Risk* içinde (s. 11-30). United States of America: John Wiley & Sons.

Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(10), 707-719.

Yaşam Tadında Küçük Hikâyeler. (2014). Evim. http://yasamdankucukhikayeler.blogspot.com/2013/12/evim.html adresinden erişildi.

Yavuzer, H. (2010). *Resimleriyle çocuk, Resimleriyle çocuğu tanıma* (14. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim*, *192*, 43-61.

Yetkin, S. K. (1968). Güzel sanatların eğitimdeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 125-129.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2010). Sanat eğitiminde motivasyon, Sanat eğitiminde kopya ve taklit, Görsel sanatlarda teknik ve yöntemler. K. Artut (Ed.), *Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 193-298). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yusufoff, Y. (2012). *Bebeklikten ergenliğe pozitif disiplin* (1. bs.). İstanbul: Timaş Yayınları.

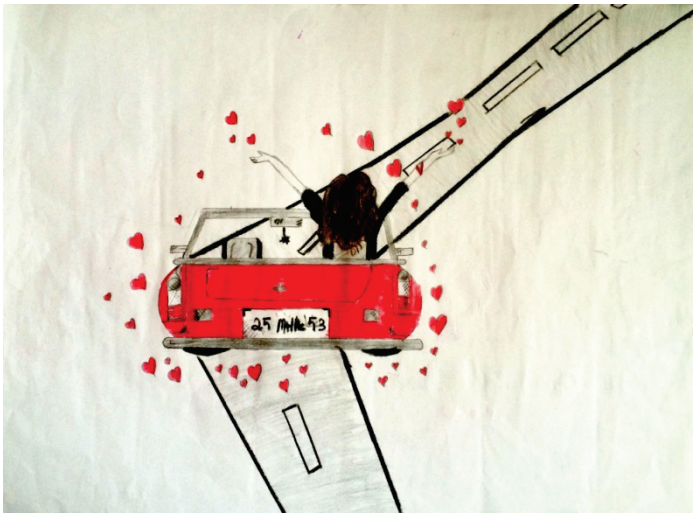
Ek 1. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler

Beni Görmüyor musunuz? (K8 kodlu öğrencinin çizimi)

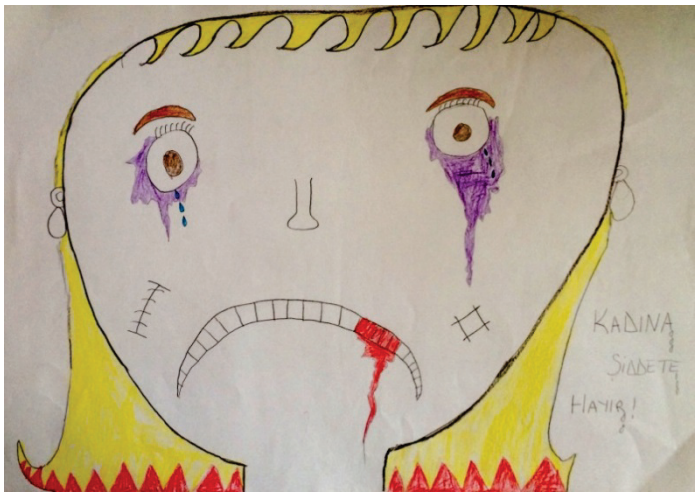
Kavgasız Hayatlar Renkli Düşünceler (K9 kodlu öğrencinin çizimi)

Gülme Çocuğa Gelir Başına (K14 kodlu öğrencinin çizimi)

Bayanları Küçük Görmeyin Yüceltin! (K15 kodlu öğrencinin çizimi)



Her Gittiğimiz Yol Mutluluk Olsun (K23 kodlu öğrencinin çizimi)



Sümüklü Fadime (E26 kodlu öğrencinin çizimi)