

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Görsel Düşünme Süreçleri

Visual Thinking Processes and Interactions of Sixth Grade Students

Necla Köksal*
Suna Çögmen**

To cite this article/ Atf için:

Köksal, N. ve Çögman, S. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin görsel düşünme süreçleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 826-844.
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.15m

Öz. Bilişsel psikolog Abigail Housen düşünme ve dil arasındaki ayrılmaz ilişki doğrultusunda araştırmalarını insanların bir sanat yapıtına bakarak ne düşündükleri üzerine yoğunlaştırmıştır. Bu çerçevede ortaya çıkan beş temel izleyen örüntüsünden ilk ikisini kapsayan Başlangıç Düzey İzleyenler için Housen ve Yenawine eğitim ortamlarında kullanılabilecek Görsel Düşünme Stratejileri adı altında bir program geliştirmişlerdir. Eldeki çalışmada görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin görsel düşünme süreçlerini ve etkileşimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada ortaokul 6. Sınıf öğrencileri, Görsel Düşünme Stratejilerinin uygulandığı toplam 10 oturuma katılmışlardır. İçerik analizi aracılığıyla analiz edilen veriler doğrultusunda sıralayıcı izleyen, yapılandırıcı izleyen ve etkileşim olmak üzere üç tema ve bunlarla ilgili alt temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların başlangıç düzey izleyicilerin özelliklerini sergiledikleri, oturumlar boyunca birbirleriyle etkileşimi arttırdıkları ve sanat yapıtlarına ilgiyle yaklaştıkları gözlenmiştir. Birçok beceri kazanımının çalışma raporlarıyla desteklendiği GDS uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda eleştirel düşünme, etkili iletişim, problem çözme, empatik düşünme gibi becerilerin gelişimlerinin de incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Görsel düşünme, görsel düşünme stratejileri, düşünme becerisi, etkileşim

Abstract. A cognitive psychologist Abigail Housen focuses on what people think while they are looking at a piece of art through the inevitable relationship between thinking and language. In this context, from the five viewer patterns, Housen and Yenawine developed a curriculum named Visual Thinking Strategies (VTS) which is for the first two viewer patterns called as Beginner Viewers. Current study aimed to examine the visual thinking processes and interactions of the students in a learning environment where VTS are implemented. As a case study, 6th grade students participated in a total of 10 sessions of VTS practices. The data was analysed using the content analysis and three themes named accountive viewer, constructive viewer and interaction were constructed. Beginner viewers' characteristics, increasing interaction, and interest to the works of arts were observed among the participants. Future studies might examine the development of various skills in the settings where VTS is implemented.

Keywords: Visual thinking, visual thinking strategies, thinking skill, interaction

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.03.2019

Düzeltilme Tarihi: 22.04.2019

Kabul Tarihi: 29.04.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Pamukkale Üniveristesi, Türkiye, e-mail: sunadem@pau.edu.tr ORCID: 0000-0002-3969-5650

** Pamukkale Üniveristesi, Türkiye, neclakoksal@gmail.com ORCID: 0000-0003-2675-4305

Giriş

Günümüzde sanat ve eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar hızla artmaktadır. Görsel algının öğrenme üzerindeki etkisinden yola çıkarak sanat ürünlerini bir takım becerilerin kazandırılması amacıyla eğitim ortamlarına yerleştirmek sıklıkla tercih edilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Parsons (1998) görsel algının görsel düşünce olduğunu ve sanat yaratımının bir çeşit görsel problem çözme olduğunu belirtmektedir. Bennet (1998) ise görsel sanatın duyuşsal ve eleştirel süreçlerin bir arada işletildiği bir görme ve hissetme biçimini açığa çıkardığını ifade etmektedir. Dolayısıyla görsel sanat ürünlerinin eğitim ortamlarında aracı olarak kullanılması basit bir şekilde öğrenilen kavramın veya konunun öğrenen tarafından görselleştirilmesi ya da öğrenilenlerin görsel bir tekrarı değildir. Tersine, oldukça karmaşık ve içsel bir süreç olan düşünmenin, görsel ürünler aracılığı ile ifade edilerek üst düzey düşünme süreçlerinin işletilmesidir.

Bir sanat ve film kuramcısı ve algı psikoloğu olan Rudolf Arnheim, 1969 yılında yayınladığı Görsel Düşünme adlı eserinde görsel algı ile bilişsel düşünme arasındaki bağlantıları inceleyerek görmenin düşünme anlamına geldiğini, buna da görsel düşünme denilebileceğini ifade eder (Arnheim, 2015). Buna göre görmek nesnelere edilgen bir kaydı değil, aksine zihnin etkin bir faaliyetidir. Görmenin düşünme eyleminin temel ortamı olduğunu savunarak uzun yıllar sanatın bilişsel doğasını ortaya koyan tek düşünür olan Arnheim'e göre görsel yapıtı izleyen kişi bu yapıttaki kültürel sembolizmi açıklamak için paragraf metinlerine ihtiyaç duymaz; aksine anlamı biçimin içinde okuyabilir hatta okumalıdır da (Efland, 2002). McKim (1972) de görme ve düşünme alışkanlıklarının çok yakın ilişkide olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda karşımıza herhangi bir nesnenin zihinde canlandırılması ve onun görünür kılınmasının ötesinde bireyin var olan bir görsel ile kurduğu ilişki çıkmaktadır. Bu görsel, gündelik hayatta etrafımızda yer alan her türlü nesne olabildiği gibi, resim, heykel ya da fotoğraf gibi görsel sanatlar öğeleri de olabilir. Bu noktada sanat yapıtlarının, içinde barındırdığı belirsiz ve çok anlamlı özellikleri ile çok katmanlı düşünme süreçlerine rahatlıkla aracılık edebildiği söylenebilir. Bu çerçevede sıklıkla sanat içerikli görsele maruz kalan bir göz, farklılıklar ve çeşitli bakış açıları üzerine düşünme becerisi geliştirebilir. Zira görsel düşünme, özenli, keşfedici ve yaratıcı bir düşünme yoludur (Alma, 2013). Görsel düşünmeyi sanat yapıtından anlam üretme süreci olarak tanımlayan Yenawine (2003), bu düşüncenin gündelik hayatta karşılaşılan daha az karmaşık bir görsel materyalden daha fazla zaman, yoğunlaşma, çaba, düşünme ve bilgi gerektirdiğini belirtmiştir.

Finley (2014) görsel okuryazarlığın 21. yy becerisi olarak kabul edildiğini ve öğrenenlerin görsel eylemler, nesnelere ve semboller aracılığı ile bilgiyi yorumlama, tanımlama, kabul etme ve anlama yeteneğine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Görselleri anlama ve kullanma yetisi ve kişinin görseller açısından düşünme, öğrenme ve kendisini ifade etme yetisi (Debes, 1969) olarak tanımlanan görsel okuryazarlığın geliştirilmesi için Finley'in önerdiği 10 stratejiden bir tanesi de Görsel Düşünme Stratejileri uygulamalarını kullanmaktır.

Çok sayıda görsele maruz kaldığımız günümüzde sanatın kamusal alandan uzaklaştırılarak belli bir mekâna hapsedildiğini ifade eden Yenawine (1999) sanata ihtiyacın hiçbir zaman azalmayacağını, aksine artacağını belirtmiştir. Alma'ya (2013) göre de sanat bizi anlamaya katkı sağlayan bir çeşit "görsel düşünme" moduna doğru yöneltir. Ancak sanat yapıtlarıyla olan ilişkinin hala kişisel bir ilgi düzeyinde kaldığı söylenebilir. Oysa sanat dünyaya bakış açısını zenginleştiren ve vizyon kazandıran bir etkinlik ve ürettiği alanıdır. Eğitim ortamlarında öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini işe koşması, farklı fikirlere saygı duyarken kendi fikirlerini de belli dayanaklar çerçevesinde ifade etmeleri beklenmektedir. Sanat bu becerilerin gelişimine aracılık ederek beklentileri karşılayabilir. Yenawine sanat aracılığıyla gözlem becerisi, derinlemesine inceleme yetisi, çeşitli olası anlamlar

bulma yetisi ve belirsiz olana/tanıdık olmayana açıklık gibi davranışlarda artış sağlanabileceğini ifade etmektedir (Rice ve Yenawine, 2002). Bunun adı sanattan öğrenmektir. Eğitim ortamlarında neredeyse her bir öğrenme ünitesinin görsel bir ifadesinin de yer almasına oldukça dikkat edilmektedir. Öğrenilen bilginin görselleştirilmesinin yanı sıra sanat yapıtlarının görsel zenginliğini öğrenme sürecine dahil etme fırsatı yaratan GDS uygulamaları sonunda birey, bir sanat yapıtını dikkatle gözlemleyerek ve farklı bakış açılarına sahip diğerleriyle gözlemlediklerini paylaşarak empatik bir vizyon geliştirebilir ve bu şekilde eleştirel düşünebilir.

Görsel Düşünme Stratejileri

Bilişsel psikolog Abigail Housen, Vygotsky'in düşünme ve dil arasındaki ayrılmaz ilişkisi ile ilgili argümanlarından yola çıkarak insanların bir sanat yapıtına bakarken ne düşündüklerini merak etmiş ve bu sorudan hareketle bir dizi gözlemler gerçekleştirmiştir. 80'lerde uzun soluklu araştırmalarına dayanan bulguları değerlendiren Housen, sosyoekonomik altyapıdan bağımsız insanların bir sanat yapıtı ile ilgili değerlendirmelerini öngörülebilir beş örüntüden oluştuğunu ifade etmiştir:



(DeSantis ve Housen, 1996).

Şekil 1. Görsel Düşünme Aşamaları

Sıralayıcı izleyenler, listeleyici ve hikaye anlatıcı izleyenlerdir. Basit ve somut gözlemler yaparlar. Yapıcı/Yapılandırıcı izleyenler, sanat yapıtına ilişkin kendi algıları, dünyaya ilişkin sahip olduğu bilgileri ve sosyal ve ahlaki değerleri üzerinden görüş bildirirler. Sınıflandırıcı izleyenler, bir sanat tarihçisinin analitik duruşunu benimserler. Bu izleyenler sanat yapıtını ekolu, stili, yapıldığı zaman ve yer ışığında incelemek isterler. Sanatçı hakkında bilgi sahibi olmak isterler. Yorumlayıcı izleyenler, bir sanat yapıtı ile etkileşimli ve spontan bir karşılaşma anı ararlar. Yapıtı incelerler ve yeni bir bakış geliştirerek benzetmeler ve karşılaştırmalar yaparlar. Yeniden-tasarlayıcı/yaratıcı izleyenler için ise sanat yapıtı artık sadece bir kağıt ya da boyamadan ibaret değildir. İzleyen görseli yaşamın kendisinin bir sureti, animesi ve gerçek hali olarak görür.

İlerleyen zamanlarda çalışmalarını bir sanat eğitimcisi olan Philip Yenawine ile birlikte yürüten Housen, eğitimciler için Görsel Düşünme Stratejileri (GDS) adlı bir uygulama geliştirmiştir (De Santis ve Housen, 1996; Yenawine, 1999; Hailey, Miller ve Yenawine, 2015). Görsel Düşünme Stratejileri uygulamaları iyi seçilmiş sanat ürünlerini farklı yaş ve alt yapıdan gelen gruplara göstererek danışman bir öğretmen aracılığı ile ürün üzerinden fikirlerin tartışılmasını içermektedir. Buna göre, farklı sanat ürünleriyle ilgili yapılandırılmış ve açık uçlu grup tartışmalarına odaklanan görsel düşünme stratejileri uygulamalarında, herhangi bir sanat geçmişi bulunmayan bireylerin sanatla bir bağ geliştirmeleri ve estetik anlayışlarını ilerletmelerinin yanı sıra işbirliği içinde problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Vygotsky'nin (1978) öğrenmenin doğasını çevre, özellikle de diğer bireyler ile etkileşimine dayandırdığı göz önüne alındığında, GDS uygulamalarının bir öğrenenin etrafındaki entelektüel yaşam içinde büyümesine ve gelişmesine imkân tanıyan bir süreç olduğu söylenebilir (Capello ve Walker, 2016).

Yenawine ile Housen'ın eğitim ortamları için geliştirdiği GDS uygulamaları, yukarıda söz edilen beş aşamanın ilk iki aşamasında yer alan izleyicilerin özelliklerini gösteren Başlangıç Düzey İzleyicilere hitap etmektedir. Önceden bir sanat eğitimi ve geçmişi gerektirmeyen bu uygulamalarda temel olarak üç soru yer almaktadır. (1)Bu resimde neler oluyor? Bu soru izleyicinin resme odaklanmasını ve dikkatini resmin bütününe vermesini sağlamaktadır. (2)Size bunu dedirten ne görüyorsunuz? Bu soru ile izleyicilerin ilk soruya verdikleri karşılıkları ve yorumlarını desteklemesi sağlanmaktadır. (3)Daha fazla ne bulabilirsiniz? Bu sorunun temel düşüncesi ne kadar fazla bakarlarsa o kadar çok görecekları ve her zaman bir doğru yanıttan daha fazlası olacaktır (Housen, 1999). Buna göre, Aşama I izleyenleri listeleyici/sıralayıcı ve hikâye anlatıcı izleyenler olarak adlandırılmaktadır. Bu izleyenler basit, somut ve kendilerine has gözlemler yaparlar ve insanları ve nesnelere yine kendilerine özgü bir anlatıda bir araya getirme eğilimi gösterirler. Yargıları bildiklerine ve sevdiklerine dayanır ve duyguları gözlemlerine ilişkin yorumları yönlendirir. Aşama II izleyenleri ise kendi algıları, yaşamla ilgili bilgileri, sosyal ve ahlak dünyalarının değerlerini temel alarak sanat ürünü ile ilgili çerçeve oluşturmaya çalışır. İzlediği ürün olması gerektiği gibi değilse, değerlerine uygun görünmüyorsa bu ürünü tuhaf ve değerden yoksun olarak değerlendirebilir. Gözlemlerinin somut ve bilinen bir dayanak noktası vardır. Dikkatle incelemeye devam ettikçe sanatçının niyetine ilişkin bir ilgi geliştirir (DeSantis ve Housen, 1996; Housen, 2001; Alma, 2013).

Housen, izleyicilerin her aşama için bir düşünme süreci işlettiğini belirtmiştir. Yaş, aşamalar için bir koşul değildir, yaşı küçük ancak sanat ile daha fazla meşgul olmuş bir izleyici, herhangi bir yetişkinden daha ileri bir aşamada örüntü sergileyebilir. Estetik gelişim yaş ile değil, sanat ile daha sık meşgul olmak ile ilgilidir (Housen, 2001). Bütün bu süreçte sanatı bir araç olarak kullanmaktan ziyade sanat üzerinden hareket etmek önemlidir. GDS uygulamaları aktif bir dinleme süreci gerektirir. Hem öğretmenin katılımcıları, hem de katılımcıların birbirlerini dikkatle dinlemesi sürecin sağlıklı işleyebilmesi için önemlidir. Öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmadan tartışmayı kolaylaştırıcı bir rol üstlenir. Öğretmen temel soruları yöneltirken katılımcıların verdiği yanıtları dikkatle ama herhangi bir yargı içermeden karşılamalıdır. Katılımcının üründe işaret ettiği yerleri somut bir şekilde göstermek ve her yanıtı tekrara düşmekten kaçınarak yeniden cümleye dökmek öğretmenin sorumluluklarından biridir. Bir başka sorumluluk ise birbiriyle benzer ve farklı yorumları ilişkilendirerek tartışmanın grup içinde sürdürülmesini sağlamaktır (De Santis ve Housen, 1996; Yenawine, 1999).

Bu bağlamda GDS uygulamalarında kullanılacak sanat yapıtlarının seçimi de oldukça önem arz etmektedir. Görsel Anlayış Organizasyonu 1998 yılında “Başlangıç Düzeyi İzleyenleri İçin Görsel Seçim Rehberi” yayınlamış ve bu rehberde GDS süreçlerinde kullanılacak görsel ürünlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken özellikleri sıralamıştır (Visual Understanding for Education, 2011). Buna göre görsel ürünlerin ulaşılabilir olması, açıklayıcı bir içeriğe sahip olması, hikâyelemeye olanak vermesi, ürün çeşitliliği açısından farklılık göstermesi, basitten karmaşığa doğru bir sıralama izlemesi, farklı yaş ve yerleşim bölgelerinden gelen izleyenlere hitap eden içeriklere sahip olması ve kendi aralarında belli bir ortak tema içermesi önemlidir. Özellikle küçük gruplarla gerçekleştirilen oturumlarda izleyenlerin kendi hayat gerçekliklerine yakın içerikler seçmek, gördüklerini ve düşündüklerini daha kolay ve rahat ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca belirli bir bilgi veya “doğru” yanıt içerebileceği varsayılan (dinsel, etnik, siyasi öğelerin yer aldığı) görsellerin kullanılmaması konusunda hassas olunmalıdır (Yenawine, 2003).

De Santis ve Housen (1996) yaptıkları araştırmalarda, eğer dikkatle sıralanmış sanat ürünlerine maruz kalırlarsa izleyicilerin görselleri yorumlama biçimlerinin öngörülebilir bir şekilde evrildiğini göstermişlerdir. Dahası, sanat ile ilgili konuşma ve sanat yapıtını inceleme sürecinde izleyici sanat ile

ilgili olmayan beceriler de geliştirmektedir. Bunlar iletişim becerileri, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve analitik düşünme olabilir. Birçok araştırma GDS uygulamaları çerçevesinde öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ve etkili yazma becerilerinde gelişme kaydedildiğini göstermiştir. Ayrıca tıp ve hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri, özel gereksinimli çocukların kendilerini ifade etme yeterlilikleri ve öğretmenlerin görsel düşünme stratejilerinin kullanımına ilişkin düşünceleri çerçevesinde görsel düşünme kavramını temel alan araştırmalar yurtdışı alanyazında yer almaktadır (Yenawine, 1998; Housen, 2001; Reilly, Ring ve Duke, 2005; Landorf, 2006; Klugman, Peel ve Beckmann-Mendez, 2011; Moeller ve diğerleri, 2013; Yenawine ve Miller, 2014; Franco ve Unrath, 2014; Moorman, 2015; Capollo ve Walker, 2016).

Yurtiçi alanyazın incelendiğinde ise, çalışmaların genellikle görsellik ve görsel okuryazarlık üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların görsel okuryazarlığın teorik olarak ele alındığı (Onursoy, 2003; Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007; Bangir Alpan, 2008; Kaptan ve Aslan, 2012); ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda, görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin (Baş ve Kardaş, 2014) ve Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama- yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisinin incelendiği (Fındık Dönmez, 2013); öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda, görsel okuryazarlık eğitiminin problem çözme yaklaşımlarına etkisinin incelendiği (Bangir Alpan, 2013) ve görsel okur-yazarlık ile ilgili algılarının belirlendiği (Göçer ve Tabak, 2013) görülmektedir. Yurtiçi alanyazında Arnheim'in (2015) vurguladığı gibi görmenin bir düşünme süreci olarak ele alındığı ve GDS'nin uygulandığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Capollo ve Walker (2016) öğrencilerin görsel dünyaya gitgide artan bir şekilde maruz kalmalarının, karşılaştıkları bütün görselleri eleştirel bir şekilde analiz edebilmeleri anlamına gelmediğini ifade etmektedir. GDS uygulamalarının hitap ettiği kitlenin herhangi bir sanat geçmişine sahip olması gerekmemekte ve sürece her yaştan ve sosyo-ekonomik düzeyden öğrenen katılabilmektedir. Katılımcıların sahip oldukları bilgi, beceri ve ilgileri üzerinden uygulamalar yapılandırılmakta ve bol miktarda akran iletişimi gerçekleştirilmektedir (Yenawine ve Miller, 2014). GDS farklı yaş ve eğitim düzeyindeki bireylerin sanat yoluyla gelişmelerine katkı sağlayan uygulamaları içermektedir. Öğrenenlerin estetik anlayışlarındaki değişimle birlikte, üst düzey düşünme ve etkili iletişim becerilerinin gelişimi açısından da bir aracı olabileceği düşünülerek başlanan bu çalışmada, görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin görsel düşünme süreçlerini betimlemek ve bir sanat yapıtını değerlendirmelerine ilişkin değişimlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Desen

Araştırma, görsel düşünme stratejilerinin kullanıldığı ortamlarda öğrencilerin görsel düşünme süreçlerini ve bu süreçlerdeki etkileşimlerini inceleyen nitel bir araştırmadır. Araştırmanın temel yapısı çerçevesinde durum çalışması araştırmanın deseni olarak seçilmiş ve "Görsel Düşünme Stratejileri - GDS" uygulamaları çalışılan durum olarak belirlenmiştir. Bu yöntemde, araştırmaya konu olan durumun özelliklerine odaklanarak ve doğasında gerçekleşen etkinliklerin anlaşılması sağlanarak söz konusu durumun süreç ve ürünleri tanımlanabilmektedir (Stake, 1994, 1995; akt. Köksal, 2006). Bu araştırmada da görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı sınıf ortamındaki süreçler derinlemesine incelenerek tanımlanmıştır. Bu süreçler öğrencilerin görsellere ilişkin tepkileri, yorumları, kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri ve farklı görüşleri değerlendirmelerini kapsamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Denizli İli Merkezefendi İlçesinde bulunan bir devlet okulunda eğitim gören 24 6. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Patton (2014) kritik duruma örnek olarak “eğer orada oluyorsa her yerde olabilir” ya da tam tersi “orada olmuyorsa hiçbir yerde olmaz” ifadelerini vermiştir. Çalışmanın yapıldığı okul bulunduğu bölge itibarıyla göç alan ve daha çok işçi ailelerinin çocuklarının eğitim aldığı bir okul olma özelliği taşımaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü okulda 6. sınıfta 3 şube bulunmaktadır ve bu şubelerden öğretmen ve yönetici görüşlerine göre akademik başarısı ve derslere ilişkin motivasyonu en düşük olan şube seçilmiştir. Eğer görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı bu sınıfta öğrencilerin görsel düşünme süreçlerinde, birbirleri arasındaki etkileşim ve iletişimde, sanata ilişkin düşüncelerinde olumlu gelişme gözlemlenirse akademik başarısı ve derslere ilişkin motivasyonu yüksek öğrencilerin olduğu sınıflarda da olumlu gelişme olur diye düşünülmüştür.

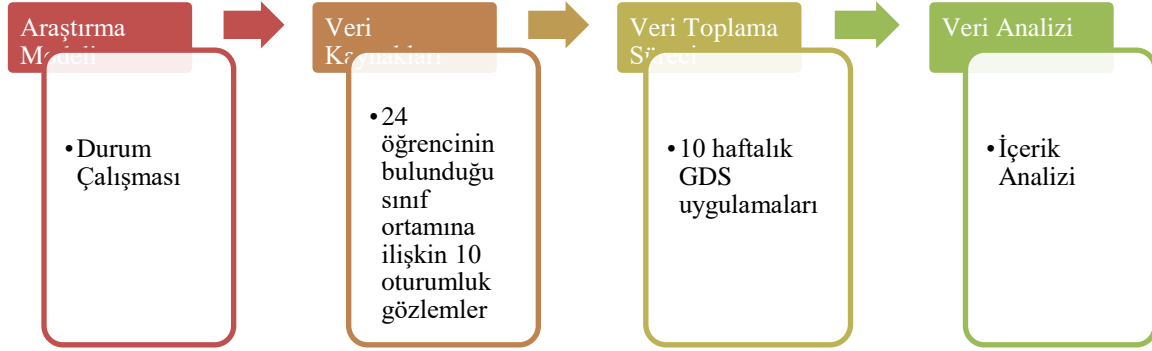
Araştırma Süreci

Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izinler alındıktan sonra çalışmanın gerçekleştirileceği okula gidilerek öğrencilerle tanışılmış ve süreçle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Oturumların gerçekleştirileceği tarih ve ders saatleri okul idaresi ve o ders saatlerinin öğretmenleri ile belirlenmiştir.

Çalışmada, öğrencilerle Nisan 2017-Mayıs 2017 tarihleri arasında Görsel Düşünme Stratejilerinin (GDS) uygulandığı toplam 10 oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumlar farklı türdeki sanat ürünlerine (resim, heykel, fotoğraf vb.) ilişkin açık uçlu grup tartışmaları şeklinde düzenlenmiştir. GDS sürecinin işletildiği bu oturumlardan her biri üç ayrı görsel üzerine grup tartışmasını motive etmek üzere yapılandırılmıştır. Görseller, Eğitim için Görsel Anlayış Organizasyonu tarafından yayınlanan “Başlangıç Düzeyi İzleyenleri için Görsel Seçim Rehberi”nde yer alan kriterler dikkate alınarak araştırmacılar tarafından seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından her oturum öncesi bir önceki oturum değerlendirilmiş ve öğrencilerin o oturumdaki katılımları ve görsellerin türü dikkate alınarak bir sonraki oturumun görselleri seçilmiştir.

Her bir oturum bir ders saati sürmüştür. GDS uygulamaları açık uçlu üç soru çerçevesinde yürütülmektedir. İlk olarak “Bu görselde neler oluyor?” sorusu ile başlanmış ve böylelikle öğrencilerin görsele odaklanarak gördüklerini paylaşması istenmiştir. Bu aşama sonrasında “Size bunları söyleten ne görüyorsunuz?” sorusu yöneltilerek öğrencilerden az önce paylaştıkları cümleleri gerekçelendirmeleri sağlanmıştır. Son olarak “Görsel ile ilgili daha başka neler söyleyebilirsiniz?” sorusu öğrencilerin hem daha önce söyledikleri üzerine hem de görseli daha dikkatli bir şekilde incelemelerine olanak sağlayan bir soru olarak yöneltilmiştir.

Oturumlar bir araştırmacının rehberliğinde yürütülmüş diğer araştırmacı da katılımcıların etkileşimlerine dönük yapılandırılmış gözlem notları almıştır. Tüm oturumlar, katılımcıların da onayı ile ayrıca ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtlarından elde edilen dokümanlarla gözlem notları karşılaştırılarak veri setine son hali verilmiştir. Araştırma süreci Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Araştırma süreci

Verilerin Analizi

Philip Yenawine ve Abigail Housen'in GDS'nin kullanıldığı ortamlarda yaptıkları araştırmalar sonucunda oluşturduğu Başlangıç Düzeyi İzleyenler kategorisi altındaki Sıralayıcı (1. Aşama) ve Yapılandırıcı (2. Aşama) izleyenlerinin genel özellikleri dikkate alınarak taslak kod listesi oluşturulmuş ve veri seti üç ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu bağlamda verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analizler daha sonra bir araya getirilerek değerlendirilmiş ve görüş birliği sağlanan tema ve kodlar bulgu olarak ele alınmıştır. Araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla; veri analiz sürecinde yapılandırılmamış gözlem notlarından ve ses kayıt cihazından elde edilen veriler karşılaştırılarak bir araya getirilmiştir. Veriler iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak karşılaştırılmış ve ortak kod ve temalara çalışmada yer verilmiştir. Katılımcıların verilerde yer alan benzerlik ve zıtlıkları yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Gözlem verilerinin analizi sonucunda GDS uygulamalarına ilişkin sıralayıcı izleyen, yapılandırıcı izleyen ve etkileşim olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Her bir temanın içinde yer alan alt temaların özellikleri ve bulgular sırayla açıklanmıştır.

Sıralayıcı izleyen temasının altında yer alan *gözlem* alt teması, izleyenin görselde gördüklerini olduğu gibi sıralamasına dayanmaktadır. *Yorum* alt temasında ise izleyen, gördüklerini sıralarken gerekçe gösteren, duygularını ifade eden, kendi hayatından örneklerle destekleyen ve gördükleri ile başka nesne ve durumlar arasında benzerlik kuran kişidir. Son alt tema olan *hikâye*de izleyenin gördüklerini sıralaması ya da sıralarken bir kurgu eşliğinde ifade etmesi söz konusudur.

Yapılandırıcı izleyen teması altındaki *görsel ilişkin yorum* alt teması izleyenlerin görseli başka bir bireyin üretimi olarak görmeye başlayıp onunla ilgili yorum yapmasına dayanmaktadır. Bu yorumlar görsel sahibinin çizim ve stiline yönelik, görselin anlam ve içeriğine yönelik olabildiği gibi, izleyenin görselin bütününe ilişkin yorumu da olabilmektedir.

Etkileşim teması, izleyenlerin GDS'nin kullanıldığı tüm bu süreçte birbirlerinin ne kadar farkında oldukları, birbirlerini ne kadar dinledikleri ve ifade edilenlere ilişkin nasıl ve hangi tepkilerde

buldukları ile ilgilidir. Katılımcılar *tepki verme* alt teması çerçevesinde diğer katılımcıların ifadelerine karşı çıkmak ya da onun söylediklerini tamamlayıcı cümleler kurmak aracılığı ile kendi ifadelerine yer vermişlerdir.

Sıralayıcı İzleyen

Sıralayıcı izleyenler olarak nitelendirilen birinci aşamadakiler hikâye anlatıcılarıdır. Duygularını, anılarını ve kişisel ilişkilerini kullanarak, bir anlatıya dokunan bir sanat eseri hakkında somut gözlemler yaparlar. Burada yargılar bilinene ve neyin sevildiğine dayanır. Bu tema altında gözlem, yorum ve hikâye olmak üzere üç alt tema yer almaktadır.

Gözlem: GDS uygulamaları kapsamında yöneltilen “Bu resimde neler oluyor?” sorusundan sonra katılımcılar görselde gördükleri kişileri, nesnelere ve olayları sıralamaktadır. Tablo 1 öğrenciler tarafından görselde yer aldığı söylenen kişileri, nesnelere ve olayları içermektedir.

Tablo 1.

Gözlem Alt Teması Altında Yer Alan Kategoriler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Oturumlar										
Gözlem										
Görseldeki Nesnelere	22	25	10	7	13	14	37	15	14	11
Görseldeki Olaylar	5	25	18	20	2	3	8	2	5	6
Görseldeki Kişiler	6	10	3	3	4	3	11	3	5	2
	33	60	31	30	19	20	56	20	24	19

Görselde yer alanları sıralama Housen’in sınıflamasındaki başlangıç düzeyinde, izleyenlerin en alt seviyede sahip oldukları görsel düşünen özelliğidir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi katılımcıların bu özelliği her oturumda oldukça fazla yansıttıkları görülmektedir. Sayıların her oturumda farklılık göstermesi ilgili oturumlarda yansıtılan görsellerle açıklanmaktadır. Örneğin, en az gözlem “Belleğin Azmi (Eriyen Saatler)- Salvador Dali” ve “Hafızanın Boşlukları Arasında – Dominique Appia” gibi sürrealist eserlerin ve daha az kişi ya da nesnelere yer aldığı eserlerin incelendiği beşinci ve onuncu oturumda yapılmıştır. Katılımcılar “*Orada saatler var, değişik saat, bükülmüş.*” (Ö.A.), “*Orası bir kumsal.*” (Ö.E.) ve “*Orada bir yüz var, sanki yeşillikler de onun saçı gibi.*” (Ö.S.) biçimindeki ifadeleriyle sürrealist eserlerdeki emin oldukları kişi ya da nesnelere vurgulamışlardır.

Katılımcıların görseldeki kişi, olay ve nesnelere en fazla sıraladıkları ikinci oturumda üç eser içinde sürrealist bir esere yer verilmemiş, gözleyenlerin kendi yaşamlarında yer alma ihtimali olan “Başak Toplayan Kadınlar – Jean-François Millet” ve somut kişi ve nesnelere yer aldığı “Calm Morning – Frank Weton Benson” gibi eserler incelenmiştir. Analizlerde katılımcıların “*Tarlada çalışıyorlar.*” (Ö.M.), “*Bu üçü burada balık tutuyor. Bir tane oğlan bir kız. Orada da bir gemi var.*” (Ö.F.), “*Bunlar yerde oturuyorlar, sandalye çizmişler sanki onda oturuyor gibi.*” (Ö.H.) gibi ifadelerle oldukça fazla yer verdikleri görülmektedir.

Yorum: GDS uygulamalarında yukarıda belirtilen ilk soru yanıtladıktan sonra katılımcılara “Size bunu dedikten ne görüyorsunuz?” sorusu yöneltilmektedir. Bu soruya verdikleri yanıtlarla sıralayıcı izleyenler görselde gördüklerini söylemenin yanı sıra neden de belirtmektedirler. Tablo 2 öğrencilerin ilk soruya verdikleri yanıtlara ilişkin yorumları içermektedir.

Tablo 2.

Yorum Alt Teması Altında Yer Alan Kategoriler

Oturumlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Yorum										
Gerekeç Gösterme	28	33	16	13	9	12	28	8	8	6
Duygu Belirtme	7	4	4	8	2	1	-	-	2	-
Bilgi İle Destekleme	2	1	1	-	-	-	2	2	-	1
Kendi Hayatından Örnek Verme	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1
Benzetme	-	6	5	1	-	5	5	15	1	4
	37	44	26	23	12	18	36	26	11	12

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların tüm oturumlarda en fazla görsel ilişkin gerekeç gösterdikleri, duygularını belirttikleri ve benzetme yaptıkları görülmektedir. Ancak görselin bilgi ile desteklenmesi ve görsel ilişkin kendi hayatından örnek vermenin daha sınırlı olduğu görülmektedir. Tabloda katılımcıların en az yorum yaptıkları hafta dokuzuncu hafta olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra gözlem bulgularında olduğu gibi beşinci ve onuncu haftadaki verilerin düşük olması da bulguların tutarlılığını göstermektedir. Dokuzuncu hafta incelenen eserler arasında “La Mariee – Marc Chagall” gibi sürrealist bir eser ve üç boyutlu bir vazo görseli (Yunanistan’da Polyphemos mağarasından çıkarılan Odesa kalıntısı iki kollu kavanoz, Geç Arkaik Dönem, MÖ 490-480) yer almaktadır. Bu tür eserlerin incelendiği haftalarda katılımcıların diğer haftalarda olduğu gibi en çok gerekeç gösterdikleri ve benzetme yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcılar “*Onlar denizin altında evleniyor çünkü balık su üstünde yaşayamaz.*” (Ö.G.), “*Gece olmasaydı evin ışıkları yanmaz, gündüz kim ışık yakacak?*” (Ö.F.) ifadelerle gördüklerini sıralarken gerekeç göstermektedirler. Sıralayıcı izleyenlerin gördükleri ile başka nesne ve durumlar arasında benzerlik kurdukları durumlara örnek olarak “*Ağaç zürafa boynuna benziyor, adam onu ezmiş.*” (Ö.Y.) ve “*Bunlar peri bacaları.*” (Ö.Ğ.) verilebilir.

Katılımcıların sınırlı sayıda da olsa incelenen eserlere ilişkin kendi hayatlarından örnekler verdikleri gözlemlenmiştir. Bununla ilgili olarak Ö.F. “*Buraya iki tane çadır kurmuşlar. Burada belki kadınlar kalıyordur, burada da erkekler kalıyordur. Erkeklerle kadınlar yan yana kalmaz çünkü.*” ve Ö.M. “*Elimiz temiz mi diye bakıyoruz ya, öyle yapmışlar.*” biçimindeki açıklamalarıyla kendi yaşamlarında kazandıkları deneyimlerini yansıtmaktadırlar. Bu düzeyde sıralayıcı izleyenlerin görseldeki kişi, nesne veya olayları sahip oldukları bilgi ile desteklemeleri çarpıcı bir bulgu olarak görülmüştür. Katılımcılardan Ö.A.’nın “*Gündüz yatıyorlar. Belki açıklıktan yatıyorlardır hocam.*” görüşüne Ö.M. “*Uyurken daha az enerji harcıyoruz o yüzden.*” diyerek arkadaşının görüşüne karşı çıkmış ve bunu akademik bilgi ile desteklemiştir. Benzer biçimde Ö.G. de görseldeki nesnelere yorumlarken “*Çin’de muson iklimi olduğu için çatıyı sazlıklardan yapmışlardır.*” diyerek görüşlerin bilgi ile desteklenmesine uygun bir örnek sunmuştur.

Hikâye: GDS uygulamalarının üçüncü ve son sorusu “Daha fazla ne bulabilirsiniz?”dir. Bu sorunun yöneltmesinin nedeni, izleyenlerin bir esere daha uzun baktıklarında daha fazla ayrıntı görecekları ve bir doğru yanıtta daha fazla yanıt bulacakları düşüncesidir. Tablo 3 öğrencilerin görsele ilişkin daha ayrıntılı gözlemlerini nasıl detaylandırdıklarını içermektedir.

Tablo 3.

Hikâye Alt Teması Altında Yer Alan Kategoriler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Oturumlar										
Hikâye										
Kurgu	11	30	12	21	-	17	10	12	11	12
Olayları Sıralama	14	17	8	7	9	4	4	4	3	1
	25	47	20	28	9	21	14	16	14	13

Tablo 3’te katılımcıların daha uzun ve ayrıntılı inceledikleri görsele ilişkin kendi kurgularını oluşturdukları ve görseledeki olayları sıraladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların beşinci haftadaki eserlere ilişkin hiç kurgu yapmadıkları belirlenmiştir. Gözlem ve yorum alt temalarında da belirtildiği gibi ilgili oturumda incelenen eserlerin izleyicilerin kurgu yapmalarını da sınırlandırdığı düşünülmektedir. En çok kurgu ikinci oturumda incelenen “Calm Morning – Frank Weton Benson” ve dördüncü oturumda “Mısır Tarlası - John Constable” görselleri ile ilgili yapılmıştır. İlkinde katılımcılar üç çocuğun kayıkta yalnız olmalarına “*Bunlar bence babalarından annelerinden izinsiz gelmişlerdir.*” (Ö.F.) “*Bunların anne babaları olmadığı için, onlara kimse ekmek vermediği için [balık tutuyorlar]*” (Ö.A) ve balık tutuyor olmalarına dönük görüşlerini ifade etmişlerdir. İkinci görsele ilişkin “*Yerde yatan çok yorulmuştur. Çok yol aldığı için biraz dinlenmiştir. Yatarken uyumuş. Oradaki adamlar da uyuduğunu görünce koyunlarını kaçırmış.*” (Ö.G.), “*Çobanı öldürmüşler, köpek bu tarafta kalmış, şimdi sürüyü kendilerine çekiyorlar.*” (Ö.Ğ) biçimindeki ifadelerle kendi kurgularını oluşturmuşlardır. Katılımcıların beşinci oturumdan sonra görsellerdeki olayları daha az sıraladıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, oturumlarda deneyim kazandıkça sıralayıcı izleyenlerin yargılarını bilinene ve sevilene dayandırmayı azalttıklarını göstermektedir.

Yapılandırıcı İzleyen

Housen’in sınıflamasında ikinci aşamada yer alan yapılandırıcı izleyenler; kendi algıları, doğal dünya hakkındaki bilgileri ve sosyal, ahlaki ve geleneksel dünyalarının değerleri doğrultusunda sanat eserlerine bakmak için bir çerçeve oluşturmaya başlarlar. Bu tema kapsamında görsele ilişkin yorum alt temasına yer verilmiştir.

Görsele İlişkin Yorum: İzleyenler birinci aşamadan farklı olarak burada görseledeki kişi, nesne ve olaylardan bağımsız olarak eserin içerik, stil ve anlamına dönük görüş belirtmektedir. Tablo 4 öğrencilerin esere bir dış göz olarak verdikleri yanıtları içermektedir.

Tablo 4.

Görsele İlişkin Yorum Alt Teması Altında Yer Alan Kategoriler

Oturumlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Görsele İlişkin Yorum										
Kişisel Düşünce	-	1	1	1	-	2	5	2	3	2
Çizim/Stil	-	1	1	-	1	1	2	3	-	-
Anlam	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
İçerik	-	-	-	-	-	-	2	-	2	1
	-	2	2	1	3	3	9	5	5	3

Tablo 4'te görüldüğü gibi yapılandırıcı izleyenlerin verileri sıralayıcı izleyenlere oranla oldukça az. Katılımcıların bu düzeyde yorum yapmaları onların sanatla olan ilişkileri ile doğru orantılıdır. Verilerin az olması katılımcıların oturumlarda incelenen eserleri bir başkasının üretimi olarak görmelerini ve yorum yapmalarını güçleştirdiğinin göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Katılımcılar esere ilişkin kişisel düşüncelerini; *"Burada gördüğümüz her şey bir hayal ürünü."* (Ö.Y.), *"Bu bir testi. Testinin üzerine bir savaş resmi çizmişler."* (Ö.J.), içeriğe ilişkin; *"Vazoyu ayakta tutan aslında şişe gibi bir nesne var."* (Ö.A.), *"Bu bir resim fırtınası çünkü her şey çok karışık."* (Ö.M.) ve çizim/stile ilişkin; *"Renkleri karıştırıp resim ortaya çıkarmışlar."* (Ö.G.), *"Bu eli tepegöze benzetmişler. Tepegözün bir tane gözü var."* (Ö.M.) şeklinde ifade etmişlerdir.

Etkileşim

İzleyenler arasında etkileşimin artması; eserin daha dikkatli incelenmesini, konuşanların birbirini dinlemesini ve yorumların zenginleşmesini sağlamaktadır. Bu tema altında tepki verme alt teması yer almaktadır.

Tepki Verme: Oturumlarda izleyenlerin birbirlerinin söylediklerine karşı çıkararak ya da söylenenleri tamamlayarak etkileşim kurdukları gözlenmiştir. Tablo 5 öğrencilerin her bir oturumda birbirlerine verdikleri tepkileri sayısal olarak göstermektedir.

Tablo 5.

Tepki Verme Alt Teması Altında Yer Alan Kategoriler

Oturumlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tepki Verme										
Söylenene Karşı Çıkma	5	6	1	2	1	2	2	8	7	8
Söyleneni Tamamlama	1	2	-	1	2	2	1	5	2	3
	6	8	1	3	3	4	3	13	9	11

Tablo 5 incelendiğinde en fazla etkilemişim sekizinci oturumda olduğu görülmektedir. Bu oturum resim sergisinin olduğu bir galeride gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında katılımcılar sınıf ortamından farklı olarak gerçek eserleri daha yakından izlemişlerdir. Katılımcılardan Ö.İ.'nin *"Annesi babası yok, sokakta kalmıştır."* ifadesine Ö.F. *"Bunların annesi babası yoksa niye gülüyorlar?"* ve

Ö.H. de “*Anne babaları ölseydi mutlu olmazlardı ama mutlu görünüyorlar.*” diyerek karşı çıkmışlardır. Katılımcıların birbirlerinin söylediklerini tamamladıkları duruma ilişkin; “*O bir hayvan. Oralar darmadağın olmuş.*” (Ö.H.), “*Hayvan acıkmış diye dağıtmış olabilir.*” (Ö.G.) ve “*Şu küçük çocuk galiba, ya su ya da başka bir şey taşıyor. Yavaş yavaş yürüyor.*” (Ö.S.), “*Dökülecek diye.*” (Ö.G.) biçimindeki söylemleri örnek olarak verilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Herhangi bir sanat geçmişi olmayan farklı yaş ve eğitim düzeyindeki bireylerin sanat yapıtları aracılığı ile gelişimine odaklanan Görsel Düşünme Stratejileri'nin ortaokul 6. Sınıf öğrencilerine uygulandığı bu çalışmada, öğrencilerin görsel düşünme süreçleri ve etkileşimleri incelenmiştir. On haftalık GDS uygulamalarında öğrenciler sınıflarında tahtaya yansıtılan bir görsel hakkında bir ders saati süresince konuşmuş ve birbirleriyle de iletişime geçmişlerdir. Araştırmada, GDS'yi eğitim ortamlarında uygulanabilmesi için bir program haline getiren Housen (2001) ve Yenawine'nin (1999) Başlangıç Düzey İzleyenler olarak tanımladıkları aşamalar dikkate alınmış ve öğrencilerin görsel düşünme süreçleri bu bağlamda değerlendirilmiştir.

Yenawine (1999) öğrencilerin soyut bir sanat eserine baktıklarında, fikirleri veya duyguları değil bildikleri fenomenleri aradıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda fikir ve duyguların da arayışında olmaları ise uygun bir rehberlik ile gerçekleşebilmektedir. Hikâyelemenin evrensel bir anlam arama yolu olmasından kaynaklı aslında neredeyse tüm öğrencilerin (hatta yetişkinlerin de) birinci ve ikinci aşamada (sıralayıcı ve yapılandırıcı izleyen) yer aldıkları söylenebilir (VTS, 2016). Uygulamalar boyunca öğrencilerin görseller hakkında konuşma konusunda istekli olduğu gözlenmiş ve özellikle sıralayıcı izleyen özellikleri taşıdıkları görülmüştür. Buna göre öğrenciler karşılaştıkları sanat yapıtında gördüklerini listelemeyi, olayları anlatmayı ve zaman zaman da yorumlar katarak tanımlamayı tercih etmişlerdir. Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren Housen ve De Santis'in (2003) çalışmasında, Modern Sanatlar Müzesi'nde yürütülen uygulamalara katılan izleyicilerden %89'u başlangıç düzey izleyenler olarak kategorize edilmişlerdir. Yine Housen ve De Santis (2003), 1988-2003 yılları arasında farklı okul bölgelerinde çeşitli müzelerle işbirliği yaparak yürüttükleri GDS uygulamalarından ortaya çıkan sonuçları derlemişler ve tüm bu çalışmalarda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun başlangıç düzeyi izleyenler olarak kategorilendiğini raporlamışlardır.

Katılımcılar ilk oturumlarda sanat eserinde öncelikle kendi yaşantısında yer alan veya tanıdık olgulara tutunarak sıralayıcı izleyen özelliklerini göstermişlerdir. Ancak hem GDS'ye ilişkin deneyim kazanmaları hem de uygun rehberlikle katılımcılar ilerleyen oturumlarda yapılandırıcı izleyen özelliklerini de yansıtmışlardır. Buna ilişkin olarak, süreç boyunca birçok sanat eseriyle yüz yüze gelen öğrenciler, görseli bir sanat yapıtı olarak algılayıp incelemişler ancak derinlemesine yorumlayamamışlardır. Katılımcıların görsel ilişkin yorumları eğer çizen kendileri olsaydı gördüklerini nasıl çizeceklerini betimlemeleri şeklindedir. Katılımcılarda ayrıca bu aşamanın bir özelliği olan yorumlarını kendi ahlak ve sosyal dünyalarını referans alarak yapmaları (Housen, 2007) da gözlenmiştir. Katılımcılar inceledikleri sanat yapıtlarını kendi görüş ve deneyimleri doğrultusunda değerlendirmiş, onlar için “olması gereken”den farklı görünüyorsa o zaman görseli tuhaf ya da farklı yorumlamışlardır. Bu durumda da yapıtı yaratan kişinin çizim tercihi üzerinde yorumlar yapmaya başlamışlardır. Ancak bu yorumlar kendileri ile görsel arasında bir mesafe yaratarak onu dışarıdan görmesini sağlasa da bir sanat yapıtını derinlemesine incelemekten uzaktır.

Oturumlar ilerledikçe öğrenciler birbirlerinin söylediklerine de tepki vermeye başlamış ve bu durum sınıftaki etkileşim ortamını arttırmıştır. Oturumlardan bir tanesinin bir sanat galerisinde gerçekleşmesi ve öğrencilerin sanat yapıtlarını birinci elden gözlemlenmeleri yorumlarını hem nicelik hem de nitelik bakımından arttırmıştır. Anlamanın asla pasif bir eylem olmadığı aksine keşfetme ve yansıtma aracılığı ile etkin bir yapılandırma içerdiği (Vygotsky, 1978) göz önüne alındığında, GDS uygulamalarındaki etkileşimin öğrencilerin düşünme süreçlerini oldukça aktif kıldığı söylenebilir. GDS, sanat yapıtları ile ilgili tartışma ortamı yaratmak üzerine akranların grup halinde etkileşimine olanak vermekte (Yenawine, 1999) ve etkin sınıf katılımı sağlamaktadır (Yenawine ve Miller, 2014). Ayrıca etkili iletişim, açık fikirlilik ve fikir paylaşımı, görsel düşünme stratejilerinin kazanımları arasında yer almaktadır (VUE, 2009). Klugman ve arkadaşlarının çalışmasında da öğrencilerde iletişim becerilerini öğrenme konusunda artan bir ilgi gözlenmiştir (Klugman, Peel ve Beckmann-Mendez, 2011). Araştırmada, on hafta süren oturumlar boyunca, öğrencilerin sanat yapıtlarına ilişkin gözlemlerini sınıftaki başka yorumları da gözeterek ifade etmeleri GDS'nin bu kazanımlarını destekler niteliktedir.

Artan etkileşimin yanı sıra, oturumlar ilerledikçe öğrenciler görselleri daha ayrıntılı ve meraklı bir şekilde incelemişler ve görsel ile ilgili daha uzun ve ayrıntılı konuşma davranışı sergilemişlerdir. Öğrencilerin hem görsele ilişkin daha fazla yorumda bulunmaya başladığı hem de ifadelerine dayanak arama noktasında daha dikkatli oldukları belirlenmiştir. Housen (2007) bir sanat yapıtlarını inceleme ve onunla ilgili konuşma sürecinde izleyicide genelde sanatla ilişkisi olmayan beceriler geliştiğini ifade etmektedir. GDS uygulamalarının yer aldığı birçok çalışmada da öğrencilerin özellikle üst düzey düşünme becerilerini daha sıklıkla işlediği ve eleştirel düşünme becerilerini sergileme düzeylerinin arttığı gözlenmiştir. Örneğin Curva ve diğerleri (2005) *The Artful Citizenship* çalışmasında öğrencilerin düşüncelerini bir rehberin yönlendirmesine ihtiyaç duymadan kanıtlarla destekledikleri gözlemişlerdir. Ayrıca başka fikirlere saygı gösterme, dinleme ve farklılıklara açık olma gibi özellikler de öğrencilerde geliştiği gözlenen beceriler arasında yer almaktadır. Benzer bir şekilde Isebella Stewart Gardner Müzesi'nin bölge okullarıyla işbirliği içinde yürüttüğü 2010-2014 yılları arasındaki boylamsal çalışma sonuçları da öğrencilerin düşünme becerileri, özellikle eleştirel düşünme becerileri konusunda gelişim gösterdiği şeklindedir (Grohe ve Egen, 2015). De Santis (2008) yürütücülüğünde Ripton İlkokulu'nda yürütülen çalışma sonucuna göre . öğretmenler öğrencilerin kendilerini ifade etme, sıra bekleme, başka fikirleri dinleme ve etkileşime geçme gibi davranışlarında artış gözlemişlerdir. Yine DeSantis ve Housen'in (2012) San Antonio'da risk altındaki öğrencilerle yürüttüğü ve GDS'nin uygulandığı boylamsal çalışmada hem estetik gelişim hem de eleştirel düşünme becerileri açısından kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Bu çalışma uzun soluklu bir uygulama olarak eğitim ortamlarında yer alan GDS'nin 10 haftalık bir denemesi olarak nitelendirilebilir. Bu süre içerisinde öğrencilerde gözlemlenen özellikle birbirleriyle girdikleri etkileşim süreçleri ve sanat yapıtlarına duydukları merakın artması göz önünde bulundurulduğunda, boylamsal çalışmaların öğrencilerin kazanımlarını arttıracığı söylenebilir. Uygulama sürecine yönelik olarak, uygulamaların öğrencilerin görsellere kolay ulaşmasına izin veren, birbirleriyle daha rahat etkileşimde bulunabilecekleri oturma düzeninin olduğu ortamlarda gerçekleştirilmesi ve oturumların bir kısmının sanat galerileri veya müzelerde yapılması önerilebilir. Farklı yaş ve alt yapıdan gelen gruplarla çalışma imkânı sunan GDS uygulamalarının sanat yapıtlarına maruz kalma sıklıklarına göre öğretmenlik eğitiminin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanması da sonuçların karşılaştırılmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca birçok beceri kazanımının çalışma raporlarıyla desteklendiği GDS uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda eleştirel düşünme, etkili iletişim, problem çözme, empatik düşünme gibi becerilerin gelişimlerinin de incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir. Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler, öğrencilere GDS

uygulamaları ile hem bütün öğretim programlarında yer alan ortak becerileri kazandırabilir hem de sanatla tanıştırmak ilgi duymalarını sağlayabilir. Bu amaçla öğretmenlerin GDS uygulamalarını öğrenmelerini ve kendi öğretimlerinde yararlanmalarını sağlayan çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Alma, H. (2013). *Storytelling as a dance of words and images. The relevance of visual thinking for perspective taking in stories*. 12.12.2016 tarihinde <http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2013/04/almaper.pdf> adresinden alınmıştır.
- Arnheim, R. (2015). *Görsel düşünme*. İstanbul: Metis.
- Bangir-Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Bangir-Alpan, G. (2013). Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi: Gazi üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 111-130.
- Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Bennet, A. (1998). Visual thinking and number relationship. *Mathematics Teacher*, 81(4), 267-272.
- Cappello, M. ve Walker, N. (2016). Visual thinking strategies: teachers' reflections on closely reading complex visual texts within the disciplines. *The Reading Teacher*, 70(3), 317-325.
- Curva, F., Milton, S., Wood, S., Palmer, D., Nahmias, C., Radcliffe, B., ... & Youngblood, T. (2005). *Artful citizenship project: Three year project report*. Tallahassee, FL: The Wolfsonian Inc. 17.09.2017 tarihinde <https://vtshome.org/research/> adresinden alındı.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy. *Audio Visual Instruction*, 14(8), 25-27.
- DeSantis, K. ve Housen, A. (1996). *A brief guide to developmental theory and aesthetic development*. 12.12.2016 tarihinde www.visualthinkingstrategies.org adresinden alındı.
- DeSantis, K. ve Housen, A. (2012). *Aesthetic development and creative and critical thinking skills study*. 20.05.2017 tarihinde <https://www.issueab.org/resources/15725/15725.pdf> adresinden alındı.
- DeSantis, K. (2008). *Report on the visual thinking strategies implementation and assessment project at Ripton elementary school*. 10.12.2018 tarihinde <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/14Ripton-Report-Final-.pdf> adresinden alındı.
- Efland, A.D. (2002). *Art and cognition, integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Columbia UP.
- Fındık Dönmez, A. (2013). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Finley, T. (2014). *Common core in action: 10 visual literacy strategies*. 12.06.2016 tarihinde <https://www.edutopia.org/blog/ccia-10-visual-literacy-strategies-todd-finley> adresinden alındı.
- Franco, M. ve Unrath, K. (2014) Carpe diem: seizing the common core with visual thinking strategies in the visual arts classroom. *Art Education*, 67(1), 28-32.
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 517-541.
- Grohe, M. ve Egan, S. (2014). *School Partnership Program 2010-2014 Elementary Longitudinal Case Study Final Report*. 10.12.2018 tarihinde <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/9ISGM2010-14SchoolProgramReport.pdf> adresinden alındı.
- Hailey, D., Miller, A., Yenawine, P. (2015). Understanding visual literacy: the visual thinking strategies approach. *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy*. Springer International Publishing, pp. 49-73.

- Housen, A. (2001). Eye of the beholder: Research, theory and practice (pp. 5-6). Visual Understanding in Education. <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5Eye-of-the-Beholder.pdf>
- Housen, A., & DeSantis, K. (2003). Very nice to my visual imagination memory. An inquiry into the aesthetic thinking of people who are visually impaired. In ES Axel, & NS Levent (Eds.), *Art beyond sight*, 430-443.
- Housen, A. ve DeSantis, K. (2003). Directory of Studies: 1998-2003. 16.09.2017 tarihinde <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/6Directory-of-Studies.pdf> adresinden alındı.
- Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. From periphery to center: Art museum education in the 21st century, 172-179.
- Kaptan, A. Y. ve Aslan, H. (2012). Görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji: Sanatın toplumsal ve pedagojik temellerine gelecekçi bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 85-100.
- Klugman, C.M., Peel, J., Beckmann-Mendez, D. (2011). Art rounds: teaching inter professional students visual thinking strategies at one school. *Academic Medicine*, 86(10), 1266-1271.
- Köksal, N. (2006). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Landorf, H. (2006). What's going on this picture? Visual thinking strategies and adult learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 20(4), 28- 32
- McKim, H.R. (1972). *Experiences in visual thinking*. USA: Brooks Cole Publishing.
- Moeller, M., Cutler, K., Fiedler, D., & Weier, L. (2013). Visual thinking strategies= creative and critical thinking. *Phi Delta Kappa*, 95(3), 56-60.
- Moorman, M. (2015). The meaning of visual thinking strategies for nursing students. *Humanities*, 4, 748-759.
- Onursoy, S. (2003). Görsel kültür bağlamında görsel okuryazarlık. *Kurgu Dergisi*, 20, 75-85.
- Parsons, M. (1998). Review of child development in art. *Studies in Art Education*, 40(1), 80-91.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Pegem A Akademi.
- Reilly, J.M., Ring, J., Duke, L. (2005). Visual thinking strategies: A new role for art in medical education. *Family Medicine*, 37(4), 250-252.
- Rice, D. ve Yenawine, P. (2002). A conversation on object-centered learning in art museums. *Curator: The Museum Journal*, 45(4), 1-10.
- Sanalan, A., Sülün, A. ve Çoban, A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33-47.
- Curva, F., Milton, S., Wood, S., Palmer, D., Nahmias, C., Radcliffe, B., ... & Youngblood, T. (2005). The Artful citizenship project: Three year project report. Tallahassee, FL: The Wolfsonian Inc. 17.09.2017 tarihinde <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/2Artful-Citizen-Project-Report.pdf> adresinden alındı.
- Visual Understanding in Education. (2009). *Visual thinking strategies: Research; growth and transfer*. 5.12.2018 tarihinde <http://www.vtshome.org/pages/staff-board> adresinden alındı.
- Visual Understanding for Education (2011). Guidelines for image selection for beginning viewers. 14.03.2017 tarihinde www.visualthinkingstrategies.org adresinden alındı.
- VTS (2016). Visual Thinking Strategies: Year 1 Training. 14.03.2017 tarihinde <https://nelson-atkins.org/wp-content/uploads/2017/02/VTS-ppt-1-7-16.pdf> adresinden alındı.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Yenawine, P. (1998) Visual art and student-centered discussions, *Theory Into Practice*, 37(4), 314-321.

Yenawine, P. (1999). Theory into practice: The Visual Thinking Strategies. Paper presented at the conference, "Aesthetic and Art Education: A Transdisciplinary Approach," sponsored by the Caluste Gulbenkian Foundation, Lisbon, Portugal. 13.09.2018 tarihinde <https://vtshome.org/wpcontent/uploads/2016/08/9Theory-into-Practice.pdf> adresinden alındı.

Yenawine, P. (2003). Jump starting visual literacy: Thoughts on image selection. *Art Education*, 56(1), 6-12.

Yenawine, P. ve Miller, A. (2014). Visual thinking, images, and learning in college. *About Campus*, September-October, 1-8. 12.11.2018 tarihinde wileyonlinelibrary.com adresinden alındı.

Yazarlar

Necla Köksal, Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesidir. Öğretmen eğitimi, yansıtıcı düşünme, yaratıcı drama ve görsel düşünme alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

Suna Çöğmen, Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesidir. Öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretmen eğitimi, görsel düşünme alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

İletişim

Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: neclakoksal@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: sunadem@pau.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Through the effect of art on learning, variety of arts works are being used in learning and teaching environments in order to gain some skills. Using visual arts in learning environments is not simply visualizing the concept or topic by the learner but expressing thinking, which is quite complex and interior process, via visual art and processing the metacognitive thinking. A cinema and art theorist and also a perception psychologist, Rudolf Arnheim examined the relationship between visual perception and cognitive thinking in his piece of work named Visual Thinking, and expressed that seeing is thinking, and it can be also called as visual thinking (Arnheim, 2015). In this way, art works can mediate the thinking processes with their ambiguous nature. That is an eye which is consistently exposed to a visual art can develop thinking skills for differences and various perspectives.

A cognitive psychologist Abigail Housen made a series of observations in order to understand what the viewers think while they are examining a piece of art. She found out five patterns of viewers' evaluations independent of socioeconomic background which are Accountive viewers (Stage 1), constructive viewers (Stage 2), classifying viewers (Stage 3), interpretative viewers (Stage 4), and re-creative viewers (Stage 5). The first two of the stages are called Beginner Viewers. Housen indicated that most of the viewers are categorized as the beginner viewers (VTS,2016).

In the following years, Housen and an art educator Philip Yenawine developed Visual Thinking Strategies (VTS) curriculum which includes discussions on a piece of art with the guidance of a facilitator. The group is independent from age and socioeconomic criteria, and the art works should be chosen carefully according to some principles. In this way, VTS which focuses on open-ended and structured group discussions on various art works, connects individuals to the art and develops their aesthetic perceptions. In the meantime, it aims to develop problem solving, creative and critical thinking skills (DeSantis&Housen, 1996; Yenawine, 1999; Hailey, Miller&Yenaqwine, 2015). The VTS curriculum appeals to Beginner Viewers which includes Stage I and Stage II Viewers only. Three basic questions take place in the process: (1) What's going on in this picture?,(2) What do you see that makes you say that?, and (3) What more can you find in the picture? Known as accountive viewers, stage 1 viewers are list makers and story tellers. They make simple and concrete observations from an idiosyncratic perspective. Stage 2 viewers (constructive viewers) make observations about the work of art from the perspective of their own values of their social and moral world. They evaluate the visual as weird if it does not suit their moral and cognitive structure. So they can criticize the artist because of his/her preference.

Methodology. Case study design was chosen as a qualitative research method for the research. The interactive processes in the classroom where the practices of visual thinking strategies were implemented were deeply analysed and identified. 24 6th grade students were included in the study. A total of 10 VTS sessions each of which lasted approximately one class hour were implemented in the classroom. In each session, 3 visuals which were chosen according to the Visual Selection Guidance for the Beginner Viewers (Visual Understanding for Education, 2011) were presented to the students. The sessions were type recorded and a researcher also took observation notes. The records were transcript and analysed by the researchers separately and codes, categories, themes and sub-themes were constructed. The content analysis was used for the data analysis.

Results. According to the analysis, three main themes were constructed related to the VTS practices: accountive viewer, constructive viewer and interaction. Under the accountive viewer theme, the *observation* sub-theme relies on listing what the viewer sees on the visual. As for the sub-theme of

interpretation the viewer justifies what s/he sees, expresses his/her feelings, gives examples through his/her own life, and compares what s/he sees with his/her experiences. Under the last sub-theme – *story*- a fiction accompanies what the viewers tells about the visual.

Under the constructive viewer theme, the *interpretation on the visual* sub-theme is evaluating the visual as a production. This evaluation is rather about the style, meaning and content or the interpretation of the viewer for the visual as a whole.

The interaction theme is about how far the viewers are aware of each other and how they make reactions to the evaluations. Under the sub-theme of *giving reactions* the viewers either make oppositions to what the other participants tell or support them.

Discussion and Recommendations. The current study examined the visual thinking processes and the interactions of the 6th grade students who experienced Visual Thinking Strategies in their classes that focus on the development of the individuals from different age and socio-economic backgrounds through pieces of art. Throughout the 10 weeks of VTS practices, students talked about visuals and communicate each other by the guidance of a facilitator who directed them three main questions of the VTS. In the study, the Beginner Viewers' characteristics were taken into consideration while examining the visual thinking processes of the students.

Analysis showed that the students clearly expressed the beginner viewers' characteristics which is also supported by the related literature (VTS, 2016). They made lists about what they saw at the first sight. They sometimes created stories about the visuals, and evaluated the visuals in the way that how it is supposed to be according to their perspective. An increasing interaction was observed among the students throughout the sessions. Students made reactions to what the others told about the visuals. What's more, they also developed an awareness for the visuals and examined them elaborately as the time passed.

The current 10-week study pointed out that even in such a short time, students interacted with each other and also became interested in art works. In this sense, longitudinal future research might contribute to the development of the students. A body of research reported the positive relationship between the VTS and some skills such as critical thinking, creative thinking, problem solving, effective communication. Future research might handle one of these skills with its relation to visual thinking. As the practitioners of the learning environments, the teachers might gain students common skills in the curricula, and also an awareness and interest for the art through the VTS. Future research might also be conducted with the teachers to teach them how to use VTS in learning and teaching environments.