

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ PROGRAMI**

**LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN GÜNÜMÜZ
SANAT PRATİKLERİNİ GÖSTERGEBİLİMSEL
ÇÖZÜMLEMEYE YÖNELİK ÖZYETERLİK
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI**

DOKTORA TEZİ

SONGÜL MOLLAOĞLU

**ANKARA
NİSAN, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ PROGRAMI**

**LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN GÜNÜMÜZ
SANAT PRATİKLERİNİ GÖSTERGEBİLİMSEL
ÇÖZÜMLEMEYE YÖNELİK ÖZYETERLİK
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI**

DOKTORA TEZİ

SONGÜL MOLLAOĞLU

**DANIŞMAN: PROF. DR. AYŞE ÇAKIR İLHAN
DOÇ. DR. BENGÜ BATU ERTUNG**

**ANKARA
NİSAN, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Songül MOLLAOĞLU adlı öğrencinin hazırladığı “Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Uygulanması” başlıklı bu çalışma Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı / Güzel Sanatlar Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof.Dr.Ayşe ÇAKIR İLHAN	
	Doç.Dr. Bengü BATU ERTUNG	
Üye	Prof.Dr. TANSEL TÜRKDOĞAN	
Üye	Prof.Dr. AYŞE OKVURAN	
Üye	Prof.Dr. NİMET KESER	
Üye	Prof.Dr. KAFİYE ÖZLEM ALP	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 25/04/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../2022 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof.Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü V.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Songül MOLLAOĞLU

ÖZET

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN GÜNÜMÜZ SANAT PRATİKLERİNİ GÖSTERGEBİLİMSEL ÇÖZÜMLEMEYE YÖNELİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI

MOLLAOĞLU, Songül

Doktora Tezi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN

Doç.Dr. Bengü BATU ERTUNG

Nisan, 2022, xv + 118 sayfa

Bu araştırmada, sanat eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemeye yönelik özyeterliklerini değerlendirmeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi ve öğrencilerin göstergebilimsel olarak günümüz sanat pratiğinin çözümlemesini yapmada öz yeterlikleri ve bazı kişisel ve eğitimsel özelliklere göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) bağlı Devlet üniversitelerindeki Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Güzel Sanatlar Tasarım Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Resim ve Resim-İş Öğretmenliği alanlarında lisansüstü eğitimini sürdüren, pedagojik formasyon eğitimi almış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada 30 Devlet Üniversitesinde bulunan lisansüstü eğitim veren programlarda eğitimini sürdüren öğrenciler yer almaktadır. Ölçeğin deneme formu 70 öğrenci üzerinde uygulandıktan sonra 337 kişilik örneklem grubunda faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve faktör analizleri sonucunda 24 madde, dört faktörden oluşan ölçek elde edilmiştir.

Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.94 olan ölçeğin test-tekrar test katsayısı sonucu ölçeğin zamana karşı kararlılığını ve tekrarlı uygulamalarda benzer sonuçlar ortaya çıkaracağı belirlenmiştir. İstatistiksel analizle geçerlik ve güvenirliği kanıtlanan Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik (LÜÖ-GSPGÇÖY) Ölçeği'nden öğrencilerin toplam

puan ortalamasının $94,30 \pm 11,21$ (minumum 61-maximum 120) olduğu, günümüz sanat pratiğinin göstergebilimsel yaklaşıma göre     mlmesini yapmada öğrencilerin %25.5'i düşük, %48.1'i orta ve %26.4'  yüksek düzeyde  zyeterlikte olduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. L   -GSPGÇÖY    eği'nden aldıkları puanların öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri  niversiteye, fakülteye, lisansüstü eğitim türüne, lisansüstü eğitim aşamasına ve lisansüstü eğitim yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin mezun oldukları lise, yaş ve cinsiyetleri ile    ek puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Geliştirilen    eğin bir değerlendirme aracı olarak sanatla ilgili eğitim kurumlarında göstergebilimsel eğitimin değerlendirilmesinde kullanılması ve buna göre göstergebilimsel eğitimde gerekli düzenleme ve iyileştirmelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Göstergebilim, günümüz sanat pratiği,  zyeterlik, sanat alanında    ek geliştirme, sanat eğitimi.

ABSTRACT

DEVELOPING THE SELF-EFFICIENCY SCALE TO SEMIOTIC ANALYSIS OF CONTEMPORARY ART PRACTICES TO GRADUATE STUDENTS AND ITS IMPLEMENTATION

MOLLAOĞLU, Songül

Doctoral Degree/Dissertation, Department of Fine Arts Education

Supervisors: Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN

Doç.Dr. Bengü BATU ERTUNG

April, 2022, xv + 118 sayfa

In this research, it is aimed to develop a scale to measure the self-efficacy of postgraduate students in the field of art education for semiotic analysis of today's art practices, and to examine students' self-efficacy in analyzing today's art practice semiotically and according to some personal and educational characteristics.

The study group of this research consists of students who continue their postgraduate education in the fields of painting and painting-craft teaching at the Faculty of Education, Faculty of Fine Arts and Faculty of Arts and Design at State universities affiliated to the Higher Education Institution (YÖK) and who receive pedagogical formation education. Students who continue their education in postgraduate programs in 30 State Universities are included in the research. The comprehensibility of the scale was checked by applying the trial form to 70 students. In order to perform factor analysis, the scale was applied to a sample group of 337 people. Exploratory and confirmatory factor analysis was applied to test the construct validity of the scale, and as a result of factor analysis, a scale consisting of 24 items and four factors was obtained.

As a result of the test-retest coefficient of the scale with a Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient of 0.94, it was determined that the stability of the scale against time and similar results would be obtained in repeated applications. Contemporary Art Practice According to Semiotic Approach Cultural Analysis Self-Efficacy in Postgraduate Students (LÜÖ-GSPGÇÖY) Scale Its validity and reliability

have been proven by statistical analysis. The total mean score of the students was 94.30 ± 11.21 (minimum 61-maximum 120). It was determined that 25.5% of the students expressed low, 48.1% medium and 26.4% high self-efficacy perceptions. It has been determined that the scores obtained from the LÜÖ-GSPGÇÖY Scale show a statistically significant difference according to the university, faculty, postgraduate education type, postgraduate education stage, and graduate education year. On the other hand, it was determined that the difference between the high school students graduated from, their age and gender and the scale scores was not significant. It is recommended that the developed scale be used as an evaluation tool in the evaluation of semiotic education in art-related educational institutions and that necessary arrangements and improvements should be made in semiotic education accordingly.

Key Words: Semiotics, contemporary art practice, self-efficacy, scale development in the arts, fine arts education.

ÖNSÖZ

Sanat nesnesi, yaşayan ve konuşan bir dil olma niteliği taşımakta, bilimsel bir yaklaşımla sanat objesinin ne anlattığı, ne söylediği analiz edilerek anlamlandırılabilir. Sanat nesnesi, üretildiği tarihsel sürecin ve yapıldığı tarihin özellikleri ile birlikte, üretildiği sosyal yapının niteliklerini hatta nesneyi üreten sanatçının duygularını ve düşüncelerini de yansıtabilmekte ve böylece, sanat objesini inceleyen kişilere mesajlar vermektedir. Bir sanat objesini farklı bir bakış açısıyla izlemek, algılamak, onu oluşturan değerleri görmek, anlamlandırabilmek, kendine özgülüğü kavramak, hakkında düşünmek, göstergeleri çözebilmek, onunla iletişime girebilmek ve tüm bunları birleştirerek objeyle ilgili görüşleri ifade edebilmek sanat eğitimiyle geliştirilebilecek entelektüel yetilerdir. Sanat eğitimi ile elde edilebilen bu yetiler sanat eğitimcilerin özyeterlik durumlarının tespitiyle eksiklikler belirlenerek geliştirilebilir. Özyeterlik, bireyin kendi fonksiyonlarını ve yaşamını etkileyebilme potansiyeli olan faktörler, durumlar, olaylar karşısında kontrol koyabilme güç ve becerisine olan inançlarıyla ilgilidir. Sanat objesini inceleme düzenli bir hazırlık, bilgili ve bilinçli bir uygulama ister. Sanat yapıtı incelemelerinde eleştiri yöntemlerinden farklı olarak daha sistemli ve mantık temelli çözümlemelere dayalı bir yaklaşım olan göstergebilim, sanat eğitimi uygulamalarında önemli çözümleme yöntemlerindendir. Bu bağlamda çalışmada sanat eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin göstergebilimsel olarak günümüz sanat pratiğinin çözümlemesini yapmada özyeterliklerini ölçmeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi ve ülke genelinde sanat alanına ilişkin eğitim kurumlarında uygulanarak göstergebilimsel çözümlemeye ilişkin öğrencilerin özyeterliklerinin değerlendirilmesi amaçlandı. Geliştirilen bu ölçeğin göstergebilimsel çözümleme yöntemine dikkat ve ilgiyi arttıracığı ve sanat eğitimi alanında göstergebilime ilişkin teorik bilgi ve uygulamalara daha çok yer verileceği yönünde veri ve gerekçe sağlayacağı düşünülmektedir.

Başta danışman hocalarım Sayın Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN ve Sayın Doç. Dr. Bengü BATU ERTUNG olmak üzere, tez izleme komitesinde yer alan ve tezimin her aşamasında yapıcı eleştirileriyle bana büyük katkılar sağlayan değerli hocalarım Prof.Dr. Tansel TÜRKDOĞAN ve Prof. Dr. Ayşe OKVURAN hocalarıma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR/SİMGELER	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	10
Önem.....	11
Sınırlılıklar	14
Tanımlar.....	14
BÖLÜM 2.....	17
SANAT EĞİTİMİNDE GÖSTERGEBİLİMSEL ÇÖZÜMLEME HAKKINDA ÖZYETERLİK	17
Görsel Sanatlar Alanında Özyeterlik	17
Görsel Sanatlar Eğitime İlişkin Özyeterlik Çalışmaları	21
Günümüz (Postmodern) Sanat Yaklaşımı.....	23
Günümüz (Postmodern) Sanat Pratiği	25
Günümüz Sanat Eğitimi.....	28
Göstergebilim ve Göstergebilime İlişkin Yaklaşımlar	34
Göstergebilim ve Kültür	41
BÖLÜM 3.....	45
YÖNTEM	45
Araştırmanın Modeli.....	45
Çalışma Grubu	45
Veriler ve Toplanması	51
Veri Toplama Araçları	51
Verilerin Analizi	51
BÖLÜM 4.....	61
BULGULAR VE YORUMLAR	61
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular	61
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular..	63

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'ne Ait Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	63
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğine Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Bulgular.....	65
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	69
Cronbach Alfa İç Tutarlılık Güvenirliği	69
Test-Tekrar Test Güvenirliği.....	71
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin Kestirim Noktaları.....	73
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları	75
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Düzeyleri	76
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması	77
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	78
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Karşılaştırılması.....	79
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Alınan Puanların Öğrencilerin Bazı Eğitimsel Özelliklerine Göre İncelenmesi	80
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılması	81
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Eğitim Yaptıkları Anabilim Dalına Göre Karşılaştırılması	83
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nde Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Türüne Göre Karşılaştırılması.....	86
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Aşamasına Göre Karşılaştırılması.....	87
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Süresine Göre Karşılaştırılması.....	88
Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Liseye Göre Karşılaştırılması	89

BÖLÜM 5	91
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	91
Sonuçlar	91
Öneriler	94
KAYNAKLAR.....	96
EKLER	105
EK 1. Lisansüstü Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	106
EK 3. Uzman Değerlendirme Formu	109
EK 4. Çalışmanın Yapıldığı Devlet Üniversiteleri	112
EK 5. Etik Kurul Onayı	113
EK 6. Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri	114
BENZERLİK BİLDİRİMİ	116
ÖZGEÇMİŞ.....	117



TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Pilot Uygulamaya Katılan Lisansüstü Öğrencilerin Yaş Ortalaması ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	466
Tablo 2. Pilot Uygulamaya Katılan Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimsel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	466
Tablo 3. Örneklem Grubuna Alınan Lisansüstü Öğrencilerin Yaş Ortalaması ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	488
Tablo 4. Örneklem Grubuna Alınan Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimsel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	488
Tablo 5. Test-Tekrar Test Yapılan Lisansüstü Öğrencilerin Yaş Ortalaması ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	500
Tablo 6. Test-Tekrar Test Uygulamasına Katılan Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimsel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	500
Tablo 7. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Kapsam Geçerlik Oranı	62
Tablo 8. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin KMO ve Bartlett Değerleri ...	633
Tablo 9. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Direkt Oblimin Döndürme Yöntemi Sonrasında Açıklanan Varyans Oranları	644
Tablo 10. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Direkt Oblimin Döndürme Analizi Sonrasında Faktör Yükleri.....	655
Tablo 11. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi uyum iyiliği indeksleri.....	666
Tablo 12. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 13. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları Cronbach Alfa Güvenirlik Kat Sayıları	6969
Tablo 14. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği İçin Madde Analizi	70

Tablo 15. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Test Tekrarı İçin Faktör Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	711
Tablo 16. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin nihai model yapısı.....	722
Tablo 17. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin ve alt boyutları puanlarının dağılım ölçütleri	744
Tablo 18. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları	745
Tablo 19. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Düzeyleri	76
Tablo 20. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Yaşları ile Karşılaştırılması.....	77
Tablo 21. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyetleri ile Karşılaştırılması.....	78
Tablo 22. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Eğitim Yaptıkları Bölgeler ile Karşılaştırılması.....	79
Tablo 23. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Fakülteler ile Karşılaştırılması	811
Tablo 24. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Eğitimi Sürdürdükleri Anabilim Dalları ile Karşılaştırılması	83
Tablo 25. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Eğitimi Sürdürdükleri Lisansüstü Eğitim Türü ile Karşılaştırılması.....	866
Tablo 26. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Aşaması ile Karşılaştırılması.....	877
Tablo 27. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Süresi ile Karşılaştırılması.....	88
Tablo 28. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Liseler ile Karşılaştırılması	89

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Barthes'ın Gösterge Şeması	36
Şekil 2. Barthes'ın Anlamlandırma Şeması.....	38
Şekil 3. Sanat pratiğinin dizimsel ve dizisel olarak çözümlemesi.....	40
Şekil 4. Ölçek geliştirme aşamaları	53
Şekil 5. Scree Plot Grafiği	64
Şekil 6. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'ne ilişkin path diyagramı	67

KISALTMALAR/SİMGELER

LÜÖ-GSPGÇÖY	Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini
Ölçeği	Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği
RAND	Research And Development (Araştırma ve Geliştirme)
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
SS	Standard Sapma



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmış; amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Günümüz sanat anlayışı, genelde 1960 sonrası özelde postmodern felsefi eleştiri sonrası, kendisinden önce gelen sanat anlayışlarından farklı bir boyut almıştır (Şahin, 2012). Klasik ya da modern sanat anlayışının düzen ve istikrar içeren yöntem biçiminin tersine, günümüz sanat içeriklerinde herhangi bir düzen ve istikrar yoktur. Daha da ötesi sanatın alışlageldik sınır belirleme ve belirlediği sınırlar içerisinde kalarak önceden olduğu gibi makrodan mikroya seyir halini değiştirmiş ve mikrodan makroya çevirmiştir (Boboc, 2012; Mamur, 2014). Böylece postmodernizmle beraber gelen yöntemsizlik sınır olgusunu ortadan kaldırmıştır (Kılıç, 2017; Kılıç ve Bayram, 2014; Zariç, 2014). Sanatın objesiz bir yaratı olarak, insan varlığının oluşturduğu medeniyet ve kültür öğeleri içerisinde aldığı en üst derecenin, realden hareketle oluşturduğu ideal gerçekliğin postmodern sistemle yıkılması sonucu, sanat eserlerinin apriori gerçekliği ortadan kalkmış ve bu olguyla ortaya çıkan sanat eserlerinin dönüşüm yaratma gücü de yitirilmiştir (Baudrillard, 2010; Harvey, 2003).

Öğeler hem tarihsel süreç ve kültürel bağlam hem de içinde bulundukları dizgenin sonucunda ortaya çıkar ve anlam bulurlar. Başka bir deyişle, kültürel kod ve kurallara dayanarak belirli bağlamlar üzerinden nesneler anlam bulur. Nesnelerin kendine has kültürel mekânları olduğu için ancak bu bağlamlara göre anlamlandırılmaları mümkün olabilmektedir (Levi-Strauss, 1994).

Sanatın varoluş nedeni ve tanımının tarihsel süreç içerisinde değişime uğramasıyla bu değişime uygun farklı inceleme yöntemleri, eleştirel bakışlar ve değerlendirme kriterleri ortaya çıkmaktadır. Sanat nesnesine ilişkin yaklaşım biçimleri, eleştiriler, çözümleme yöntemleri, nesneye yansıtılması istenen değerler her ne kadar farklı olsa da hepsinde yaşanan kaygının nedeni, ortaya çıkartılmak istenen sanat nesnesinin anlamının belirginleştirilmesi ile ilgilidir. Sanat eğitimcisi adayları sanatsal obje eleştiri ve çözümlemesine yönelik aldıkları sanat eğitimi ile öncelikle bireysel bir

sanat dilinin yapısından başlayarak, ilerleyen öğrenme süreci içerisinde sanat dilinin yapı ve anlam üretim sürecinin işleyişi ile ilgili bilgi edinirler. Böylece dilin niteliklerini ayımsama, göstergeleri çözerek sanat objesine anlam yükleme ve bu sanat objesiyle iletişime geçebilmeyi öğrenirler. Sanat eğitimi alan bireyler, sanat dilinin anlaşılması ile göstergebilimsel yöntemle o dildeki göstergeleri çözebilme yeteneği kazanarak, aynı zamanda sanatsal bildirimi de anlayabilme ve kavrayabilme yetisi edinirler. Bir hazırlık aşaması gerektiren bu süreç kuramsal temele dayanmaktadır (Batu, 2011).

Günümüzde göstergebilimsel araştırmalar, hemen hemen bütün alanlarda yapılmaktadır. Bir anlamlama ve iletişim sistemi olarak göstergebilim varsayımsal ve tündengelimli yöntemi kullanmakta ve anlamlama kuramı üzerinden anlamsal ayrılıkların yaratılmasını ve/veya kavranılmasını amaçlamaktadır (Rıfat, 2011). Günlük yaşantıya ve eğitim alanına giren göstergebilim yöntemi ile anlatı teknikleri belirlenmekte, anlatı biçimleri açıklanmakta ve yorumlanmaktadır. Bu yöntem geçmişten bugüne kullanılarak çok sayıda kuramsal ve uygulamalı çalışmaların yapıldığı seçkin bir alan olarak bilinmektedir (Uçan, 2015).

Gösteren ve gösterilen öğelere dayanan sanat nesnesi bir görsel göstergedir. Duyusal ve maddi olan şey ve dışsal bütünlüğe sahip olan öge gösterendir. Müzikte sesler, enstalasyonda ilgili nesneler gibi resimde de boya, doku gösteren olarak karşımıza çıkar. Ontolojik yapıyı ayrıştırmada bir sanat nesnesinde dışsal simgenin karşılığının dışsal olmadığı, bir görsel gösterge çözümlemesinde karşılığın ne olduğu ile nasıl eklendiğinin önemli olduğu görülmektedir. (Batu, 2014).

Gösterge, gösteren, gösterilen ve kodlar göstergebilimin temel kavramları olup, göstergebilimsel çözümlemenin ana bileşenleridir. Gösteren ve gösterilenlerden ortaya çıkan *göstergeler*, iletişim sürecinde duygu, düşünce, nesne ve yaklaşım gibi kavramları ifade ederler ve mutlaka bir anlam barındırırlar. Göstergeler hem insan eliyle, ekin sel süreçlerle oluşturulabilirler hem de doğal süreç içerisinde tabiat tarafından kendi kendine meydana gelebilirler. Göstergelerin vermek istediği, diğer bir ifadeyle yansıttığı mesaj anlamına gelen *gösterilen* gösterenle birlikte göstergeye anlam katar. Gösterilenin görünür formu *gösterendir*. Gösteren daima “şeyi” ifade eder. Göstergeleri düzenleyen sistem ise *kodlardır* (Elden ve Özdem, 2015).

Bir sanat objesindeki, göstergeler dizgesi üzerinde konuşmak, yorum yapmak, anlam evrenini çözmek için kişilerin kültürel birikiminin olmasını gerekir. Ayrıca göstergeler dizgesini incelemek ve çözümlemek için yöntem bilgisi kadar, çözümleme

tecrübesi ve teorik çözümleme modelini uygulama bilgisine de gereksinim olduğu bilinmektedir (Rıfat, 2007). Bu bağlamda eğitimi bir bütün olarak görmek ve bu bütünü oluşturan parçalardan bir tanesinin gösterge bilimsel çözümleme olarak kabul etmek olağandır.

Tüm bu durumları değerlendirirken, iki hususu akılda tutmak gerekir. Bunlardan birincisi, sanat eğitiminin değişime gösterdiği direnç göz ardı edilmeden, mevcut koşulların arka planındaki eğitimin niteliğini ortaya koymak, ikincisi ise, oluşturulacak yeni süreçlerin belirlenmesinde hangi kriterlerin göz önüne alınması gerektiğini tespit etmektir. Bu söylemle kastedilen; gerek modern gerekse postmodern sanat eğitimi anlayışlarında bireyin istendik davranışları göstermesi hedeflenmektedir ancak bu istendik davranışların neden böyle olması gerektiği ya da başka türlü olmaması zorunlu problem göz ardı edilmektedir.

Sanat nesnesini incelemek sanat eğitiminin çok önemli boyutlarından biridir. Sanat eğitimi ile sanat eğitimcileri sanat nesnesini incelerken, bir dilin yapısından tüm bir dilin yapısına doğru bir anlama, kavrama sürecine doğru hareket ederler. Öğrenme süreci içinde edinilen bir yeti olarak sanat eğitimcisi zamanla sanat objesinin dilsel karakteristiklerini ayımsamaya ve ayırt etmeye başlamaktadırlar. Öğrenme süreci yaşanmadan bu yetiyi kendi kendine kazanmak mümkün olamamaktadır (Kırışlıoğlu, 1991). Göstergebilimsel yöntemle sanat objesini değerlendirmeye ilişkin uygulamalar sanat eğitimi alan bireylere farklı ve yeni bir bakış açısıyla sanat objesini inceleme, objedeki göstergeleri görebilme, tanımlayabilme, okuyabilme ve anlamlandırabilmede bir rehber olarak önemli katkılar sunacaktır. İmgelerin arkasındaki kavramları, anlamı algılayabilmek için görsel göstergebilimin verilerinden yararlanmak görsel göstergeleri anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir (Batu, 2011).

Saussure ve Peirce'in öncülüğünü yaptıkları ve temelini oluşturdukları göstergebilim, 1970'li yıllardan sonra bir bilim dalı olarak bağımsız bir hale gelmiştir (Sankır, 2018). Saussure'ün parça-bütün ilişkisi üzerine oluşturduğu kuram, çağdaş yapısal dilbilim ve göstergebilimi önemli ölçüde etkiler (Saussure, 1998). Ünlü dilbilimci Saussure'ün tanımladığı ve geliştirdiği kavramlara dayalı olarak Roland Barthes, doğal bir şekilde devam eden günlük yaşamı doğallığı içinde derin bir şekilde anlamlandırma ve sürekli değişime uğrayan kültürel yapıların anlamlarını ortaya koymak için çalışmalar yapmıştır. Göstergeleri okurken, kitle kültürü kapsamında olumlu-olumsuz olarak bir ayırım yapmaya yönelik eleştiriler yapmak yerine, temel

prensip olarak çağdaş burjuva toplumlarında örf, adet, gelenek ve göreneklerin zaman içerisinde nasıl doğallığı ve mite dönüştüğünü ortaya koymak için çalışmalar yapmıştır. Böylece esinlendiği dilbilimci Saussure' de temellenen kuramı ile Barthes, sonraki dönemlerde başta moda, film, reklam gibi birçok iletişim biçimlerini etkileyerek kuramın çok sayıda alana uygulanmasına yol açmış ve kültürel çalışmaların önemli derecede hareketlilik kazanmasını sağlamıştır (Batı, 2005). Göstergebilimci Algirdas-Julien Greimas, geliştirdiği yapısal anlambilim kuramı güçlü bir şekilde Saussure' den, Propp'dan ve Levi Strausse'nin mitlerin yapısal analizinden etkilenmiştir (Keser, 2018). Greimas, İnsan, insana ve insan ile doğa ilişkisini anlamlandırma amacıyla yaptığı incelemelerde değişmez ve katı kurallara sahip betimleyici bir bilim dalı oluşturmaktan ziyade birlikte çalıştığı araştırmacılarla birlikte, daha çok tasarı olarak ortaya attığı bilimsel bir yaklaşım üzerinde durarak bunu geliştirme çabası içerisinde olmuştur (Güneş, 2013). Fransız yapısalcılığının önde gelen isimlerinden biri olan Fransız antropolog Claude Lévi-Strauss' da, Saussure'ün dilbilime uyguladığı yeni yaklaşımlardan etkilenerek, bu yaklaşımları antropoloji alanına uyarlamıştır. Claude Lévi-Strauss, aynı zamanda ortaya koyduğu yapısal inceleme yöntemi ile akrabalık ilişkileri ve söylenenlerin temel yapısını araştırmıştır. Yapısalcılık yöntemi ve okuma biçimiyle kuramsal niteliğinden söz ettiren Claude Lévi-Strauss önemli antropolojik çalışmalara ışık tutmuştur (Rıfat, 2011).

Gelişmenin ve ilerlemenin en temel dinamiklerinden birini oluşturan eğitim, başka birçok alanda da olduğu gibi insan eliyle sistemleştirilmiş bir düzenekle, düşünce ve davranış oluşturma ve geliştirme süreci olarak kabul edilir. Eğitimde her dönemin gereklilikleri doğrultusunda saptanan amaçlar doğrultusunda çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Sanat eğitimi alan bireylerde kasıtlı olarak istendik davranış geliştirme süreci olarak tanımlanan sanat eğitiminde de farklı zaman dilimleri içerisinde farklı görüş ve düşüncelerin etkisiyle ortaya çıkan çeşitli teknik ve yöntemler geliştirilmekte ve sanat eğitimi alana özgü olarak geliştirilen bu araçlardan yararlanmaktadır (Ünver, 2016). Sanatın toplumsal gereksinimler doğrultusunda ortaya çıktığı tezinden hareketle, sanat eğitiminin de farklılaşan, değişen koşullara bağlı olarak ortaya çıkan gereksinimleri gidermek üzere ortaya çıktığını söylemek mümkün olacaktır. Çağın paradigması birçok eğitim disiplini şekillendirdiği gibi sanat eğitimi de etkiler. Yeni çağın temel felsefesi olarak postmodernizm, çok farklı şekillerde tanımlanmakta ve günümüzde bakış açısı ve ilişki kurulan disipline bağlı olarak bir durum, dönem ve paradigma olarak ele alınmaktadır (Akpınar vd., 2010).

Sanat, sanat eğitimi ve öğretimi de postmodernizmin etkilediği alanlardan olup, postmodernizm; sanat eğitimi, eğitimcileri ve eğitimin hedefleri konumundaki öğrencileri pedagojik açıdan yönlendirebilecek önemli iki güç sergilemektedir. Bunlardan birincisi; postmodern sanata ilişkin hareket, söylem, tutum ve pratikleri açıklamak, ikincisi; postmodern pedagojiye ilişkin tercihler ve yönelimleri açıklamaktadır denilebilir. Dolayısıyla kavramsal sanat aracılığıyla postmodern sanat ile ilişkili bir sanat eğitimi profiline ve bu profilin bir modele yansıma olanağına ilişkin bir sanat eğitimine vurgu yapılabilir (Aydın, 2006; Kılıç ve Bayram, 2014).

Postmodern sanat eğitimi yaklaşımına sistematik bir biçimde yaklaşan Efland vd. (1996), örnek ders planlarını sorgulamayı öncülleyen bir anlayışla ele alıp hazırlamışlardır ve sistematik, sorgulayıcı bir yaklaşımla sunmuşlardır. Ders planlamalarında, görsel kültürel materyallerin tarihsel, kültürel boyutları irdelenecek, bu materyallerin görsel, metinsel okumaları yapılacak, daha önceden belirlenen bazı postmodern kavramları öğrenebilmelerini sağlayacak ders hedefleri doğrultusunda hazırlıklar yapılmaktaydı. Öğrencilerin derse getirdikleri görsel kültür materyalin onların öznel tarihlerini yansıtacak özelliklere sahip olması ve öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlayacak bir öğrenme ortamı yaratılması ders planlama çalışmalarında öncelenir ve önemsenirdi. Kültür ve sanat ilişkisi, popüler kültür, kültürel zıtlıklar ve bu zıtlıkların kabulündeki yaklaşımlar, işbirliği, demokrasi, demokratikleşme, ötekilik düşüncesi, kolaj, yeni mekan, yeni zaman gibi kavramlar bu postmodern kavramlardan bazılarıydı ve derste öğrencinin aktif katılımıyla ele alınırlardı (Efland vd., 1996; Onan, 2017). Haynes (1995), sanat eğitimi alanına postmodern sanat eğitimi anlayışını uygulamak için öncelikle postmodernizmin ne olduğunu öğretmek gerektiğini belirtmekteydi. Bu görüşünü derslerde Lyotard, Baudrillard, Hassan, Jencks, Suleiman ve Rose gibi postmodern kuramcılarının kuramlarının okutulması, ortaya koydukları görüş ve kavramların irdelenmesi ve kullanılması gerekliliği ile sürdürmekteydi.

Metodolojik ve kuramsal olmak üzere farklı basamaklarda sanat eğitimine ilişkin yapılan birçok alanyazın çalışması incelendiğinde, eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalar daha çok 1980 ve sonrasında günümüze kadar yapılan uluslararası çalışmaları referans göstermektedir. Uluslararası etkileşim sonucunda sanat eğitiminin değişimi yönündeki eğilimler bu çalışmalara dayalı ortaya çıkmış ve oluşturulan ana başlıklar ve temalar bu çalışmalara temellendirilmiştir. Böylece sanat eğitiminde bu temalar altında, postmodern sanat eğitimi, sınırların genişletilmesi, çok kültürlülük, görsel kültür çalışmaları, bir mikro söylem olarak öğrenci, metaforların kullanımı gibi

alt başlıklarla ortaya çıkan eğilimler ele alınmıştır (Guiraud, 1990; İlhan, 1999). Sanat eğitiminin etkinliğini arttırmak için, sanat eğitimi alan bireylerin uygulamalı çalışmalarda bulunması ve kültürel, eleştirel ve estetik boyutta yeterli bilgi ve deneyim edinmesi gerekli ve önemlidir (Kırıışlıoğlu, 1991).

Sanat eğitimi programı toplumun sanat gereksinimine göre düzenlenir. Bir ülkenin sanat eğitimi programı o ülkenin sanata verdiği önemle doğrudan ilişkili olduğu gibi ülkenin gelişmişlik düzeyi ile de ilişkilidir. Başka bir deyişle, bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile toplumun sanat eğitimi programlarının niteliği ve içeriği birbiriyle örtüşmektedir. İletişim ve teknolojik alanlardaki gelişmeler, kültürlerarası iletişimin sürdürülmesini kolaylaştırmaktadır. Gelişen bu dünya koşullarında ülkelerin sanat eğitim programlarının kapsam olarak geniş olması gerekliliği ile birlikte bu programların sanat sorunlarını çözümsel bir yaklaşımla ele alması ve çözüm geliştiren özelliğe sahip olması beklenmektedir. Belirtilen özelliklere sahip bu eğitim programlarının yayınlanması herkesin ulaşabilmesini sağlayacağı için son derece önemlidir. Eğitim programlarının hem kazanımları hem de kapsamı hakkında verilen bilgi, kişilerin ön bilgiye sahip olmalarını sağlayacak ve eğitim programını anlamalarını kolaylaştıracaktır (Herdili, 2014). Sanat ve sanat eğitimi alanında Türkiye’de eğitim veren yükseköğretim kurumları Eğitim Fakültelerinin Resim Öğretmenliği Bölümü, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Sanat ve Tasarım Fakülteleridir (İlhan, 2019). Yükseköğretim eğitimi ile sanat eğitimcisi yetiştirmek üzere düzenlenen eğitim programları, sanatı tüm süreçleriyle irdelemelidir. Yani, eğitim programı sanatın dünü ve bugünü ile eksiksiz bir şekilde ele alınmasını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Hem teorik hem de yetenek geliştirici dersler başta olmak üzere eğitim programındaki tüm dersler, iyi organize edilmeli ve kapsamlı olmalıdır. Öğretmen adaylarının sanatsal bilgi konusunda yeterli olmalarının yanı sıra, yetenek geliştirici derslerle ilgili atölye çalışmalarında da başarılı olmaları önemlidir. Ayrıca, öğretmen adayının nitelikli bir eğitimci olma özelliğini geliştirmede önemli bir role sahip pedagojik dersler konusunda da nitelikli bir eğitsel süreçten geçmesi gereklidir ve önemlidir (Herdili, 2014).

Sanat eğitimi ile kişilerin duysal olarak algıları geliştirilirken aynı zamanda sanat eğitimcilerinin bilgilenme, sorgulama, eleştirme, karşılaştırma, çözümleme, yorumlama gibi özelliklerinin de gelişmesi amaçlanmaktadır (San, 2004). Bu amaçlara ulaşmada sanat nesnesini inceleme, eleştirme ve çözümleme dersleri, eğitimin uygulamalı kısmı kadar önemlidir, değerlidir. Anlamlandırma ve değerlendirme gayret ve çabası olarak da kısaca tanımlayabileceğimiz sanat nesnesi eleştirisi ve

öz mlmesine ilişkin derslerin  ğretim programlarında yer alması sanat eēitimcisini yetiştirmede önemi büyüktür (Yücel, 2017; Onan, 2017). Sanat nesnesine ilişkin tüm bu sorgulama ve çözümsel süreç, anlam üretmeyi kapsayacak bir doēal akış içinde devam eder (Rıfat, 2007). Sanat eēitimi ile sanat eēitimi alan bireylere sanat objesini ele almada, eleştirme ve çözümlemede bireysel bir dil yapısından tüm bir dil yapısını kullanma öğretilirken ve kavratılırken aynı zamanda bireylere dilin özelliklerini ayırt etme, sanat objesini anlamlandırabilme ve sanat objesini meydana getiren deēerleri fark etme ve görebilmesini de  ğretir. Başka bir deyişle sanat eēitimi, sanat eēitimi alan bireye kullanılan sanat dilini aıklaştırarak ve anlamasını saēlayarak, o dilde verilmiş olan sanat deēeri olan sanatsal bildirimleri de okuyabilme ve anlayabilme konusunda ışık tutmakta, yol açmaktadır (Kagan, 2008; Kırıřlıoēlu, 1991).

Sanatsal eleştiriden farklı olarak göstergebilimsel yaklaşımda; incelenecek olan sanat objesi tarafsız bir şekilde betimlenir, sanat yapıtı üzerine deēer yargısında bulunulmaz ya da yorum yapılmaz (Yalçın, 2008:124). Kontrollü olarak yapıt incelenerek, anlamı ve anlamı oluşturan yapı nesnel olarak betimlemeye çalışılır, bu yönüyle anlam üretme ve eklemleme biçimi gibi süreçlerle ilgilenen bir etkinlik olduēu söylenebilir (Rıfat, 2007).

1960 sonrası sanat yapıtlarında estetik beēeni yerini sanat yapıtının barındırdıēı kavram ve çözümlemelere, imge ve dil ilişkisine, belirli bir dille düşünceyi olduēu gibi dolaysız aktarmaya ve izleyiciyi de bunları anlama, çözme ve kendi düşünceleriyle bir araya getirip bütünleştirmeye yönlendirmiştir. Yanı sıra, yapıt incelemelerinde eleştiri yöntemlerinden farklı olarak daha sistemli ve mantık temelli çözümlemeler öneren yaklaşımların da ön plana çıkmasının kaçınılmaz olduēunu söyleyen Batu (2014), özellikle mantık temelli, sistemli bir yaklaşım olan göstergebilimsel yönteme dikkat çekmektedir. Yazar, sanat yapıtı eleştirisinde karşılaşılan sıkıntılar ve göstergebilimsel çözümlleme yöntemi adlı makalesinde göstergebilimin yapıt çözümlemesinde kullanılmasının önemini ařaēıdaki ifadeleriyle ele almıştır.

Sanat yapıtının semiyolojik bir yaklaşım olan göstergebilimsel yöntemle ele alınması sanat yapıtının anlam evrenini kuşatmaya yardımcı olacaktır. Göstergebilimsel yöntemin amacı, incelenecek olan yapıtı kontrollü bir şekilde mantık temelli, nesnel bir yöntemle incelemektir. Anlamı, anlamı oluşturan yapıyı ortaya çıkartmaktır. Göstergebilimsel yöntemle bir yapıtta var olduēu varsayılan yapı, sistemli bir yöntemle ayrılarak, çözülerek  stdille yeniden yapılandırılmaya çalışılır. Böylelikle bir metne dönüşen sanat yapıtının nasıl iřlediēi de ortaya çıkar. Bu noktada sanat eēitiminde sanat yapıtı inceleme sürecinde göstergebilimsel yöntemin kullanılmasının gerekliliēi de ortaya çıkar (Batu, 2014, 119).

Barthes'in göstergebilim yoluyla kültür çözümlemeleri üzerinde durduğunu, bu amaçla olguları, objeleri ele aldığını anamlama kavramı ile göstergebilimle ilişkilendirdiğini ve göstergelerle yananlam düzlemleri arasındaki ilişkileri öne çıkardığını belirten Bircan (2015), Roland Barthes ve Göstergebilim makalesinde kültür ve göstergeler hakkında şunu söylemiştir:

Çağdaş insanın kültür dünyasında sayısız göstergeler ağı vardır. Başka bir şeyin yerini alan her türlü nesne, resim, yazı vb. ile kuşatılan insan, etrafında olup bitenleri anlamlandırmak ve bunlara bir düzen vermek ister. İnsan toplumsal bir varlık olduğundan kendisinden başka insanlara ihtiyaç duyar ve ötekilerle bir şeyler paylaşır. İnsan, kültürün içinde olan göstergeleri toplumsal uzlaşım yoluyla toplumun belirlediği şekliyle alır ve kullanır. Göstergebilim, toplumsallığın gereği olarak dilsel ve dildışı öğeleri bir arada kullanır. O, göstergeleri tek tek değil, göstergebilimsel dizgelerin birer parçası olarak, diğer bir deyişle anlamı oluşturan öğeler olarak inceler. Göstergebilim, anlamın oluşmasını yalnızca bildirimsel açıdan değil, gerçekliğin oluşma süreci ve devamlı hale gelmesi açısından da ele alır. Anlam dışta tutularak dile ilişkin bir çözümleme mümkün değildir. Bu yüzden göstergebilim, kültürel göstergeleri yorumlayarak anlatı çözümlemeleri yaptığı gibi göstergeler arasındaki biçim ve yapısal bağıntıları da inceler (Bircan, 2015, 38).

Mitler aracılığı ile kültürel değerler üzerinden geçmişten günümüze olan değişimleri, dönüşümleri, farklılaşmaları inceleyen Lévi-Strauss, bu incelemeler sonucunda karşılaştırmalar yaparak benzerlikler, farklılıkları ortaya koyar ve toplumu bir araya getiren kültürel değerleri, zihinsel birlikteliklerinin esas öğelerini ortaya koyar ve bu kodları yorumlayarak geleceğe ilişkin yordamalarda bulunur (Köse ve Kodal, 2011).

Eğitim bilimleri bireyin sahip olduğu yetenekleri geliştirerek, bu yetenekleri tam olarak kullanabilmeleri ve bu yeteneklerden yararlanabilmelerini de sağlamayı amaçlamaktadır. Özyeterlik algısı bireylerin yapabileceklerine inandıkları ile yaptıkları arasında bir farkın olup-olmadığını açıklayarak yapabilirliğini desteklemeye dönük uygulamaların görülmesini sağlayan önemli bir kavram olup, özyeterlik algısı değerlendirmeleri ile bireylerin yapabilirliğini geliştirmek üzere katkı sağlayıcı yaklaşımlar geliştirilebilir (Kurt, 2012). Sanat objesini inceleyen sanat eğitimcisinin göstergebilimsel çözümleme hakkındaki yeterlilik algısı önemlidir. Sanat eğitimcisinin öz yeterlilik algısının değerlendirilmesi, onların kendi öğrenme ve öğretme süreçlerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Özyeterlik algısının değerlendirilmesi aynı zamanda sanat eğitimcisinin eğitim ortamlarında bilişsel olarak kendinin hangi düzeyde yeterli olduğuna ilişkin yordamalar yapması ve özel yargılarda bulunması için fikir

sahibi olmasına da olanak vermektedir. Sanat eğitimcisi sahip olduğu bu yargılarla özel bir alanda yaptığı çalışmalarda olumlu veya olumsuz olarak etkilenecek başarılı ya da başarısında sınırlılıklar yaşayabilmektedir (Bandura, 1994).

Sosyal Bilişsel Kuramın anahtar değişkenlerinden biri olan özyeterliliği Bandura, davranışların meydana gelmesinde önemli ve etkili bir nitelik olarak belirtmektedir. Bandura'ya göre özyeterlik, “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamakta ve “ herhangi bir görevi yerine getirme yeteneği hakkındaki bireysel bir yargı” olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1986).

O halde Bandura'nın söylemleri doğrultusunda özyeterlik, kişinin belirlenmiş aktiviteleri başarabilme konusundaki gücü, çeşitli olaylara gücünün yetirebilmesi, kişinin kendi kapasitesine yönelik kendini algılama şekli, kendine ilişkin yargısı olarak değerlendirilmektedir (Senemoğlu, 2005). Yani birey, kendinde var olan kapasite ile yapmak durumunda olduğu aktiviteyi karşılaştırır, kapasitesini değerlendirir ve bu değerlendirmeye göre harekete geçer.

Öğrenmeyi arttıran ve öğrendiklerini değerlendirmeyi geliştiren güdüsel bir yapıda olan öz-yeterlik algısı dikkate değer bir değişkendir. Çünkü öz yeterlik algısı kişinin uğraştığı alanla ilgili farkındalığının artmasını sağlayarak daha çok inceleme yapması ve öğrenmelere yönlendirecektir. Bu özelliğiyle, öz-yeterlik algısının geliştirilmesi, bireylerin sanat objelerine farklı yönlerde bakma ve objeleri her yönüyle ele alma yetisini geliştirmede önemli katkılar sağlamasına yol açacaktır (Karabay, 2013).

Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin kendilerini sanat objesini çözümlemede özyeterli olarak algılayabilmeleri için eğitimsel süreçte çözümleme ile ilgili kuramsal ve uygulamalı eğitimin verilmesi, eğitimin her aşamasında giderek geliştirilmesi ve güzel sanatlar eğitimi alan bireylerde bilgi ve uygulamaya dönüştürülmesi önemlidir. Güzel sanatlar eğitimi sürecinde, öğrencilere eleştirel bakabilme bilgi ve uygulamaları ile birlikte sanat objesine ilişkin kültürel bilgi ve deneyim sağlamaya yönelik görsel iletişim, imge ve yorumları, sanat eleştirisi, semiyotik, sanat eleştirisi ve sanat yapıtı çözümlemesi gibi dersler okutulmaktadır (Batu, 2014). Göstergebilimsel olarak bir sanat objesini göstergeleriyle okuma, anlamlandırma, kültürel ve tarihsel alt yapısıyla birlikte ele alma bilgi ve deneyiminin de sanat eğitimi veren her eğitimsel kurumda ders olarak okutulması gerektiği halde ne yazıkki göstergebilim derslerinin sadece bazı lisansüstü eğitim programlarında verildiği bilinmektedir. Yukarıdaki alanyazın

alışmalarında da belirtildiği gibi (Batu, 2014; Bircan, 2015; Rıfat, 2007) göstergebilimin sanat objesinin incelenmesinde kullanılması gereği açık ve önemli iken ne yazıkki sanat eğitimi veren kurumlarda yeterince bu yönüyle ele alınmamaktadır. Bu nedenle özellikle lisansüstü eğitim sürecinde göstergebilim derslerinin verildiği düşünülen sanat eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin konuyla ilgili yeterliklerini ortaya koyma gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Bu anlayışla, sanat eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin, günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel yaklaşıma göre kültürel çözümlleme yapabilme zyeterlik algılarını değerlendirmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi gerekmektedir. Alanyazında bu amaçla geliştirilmiş bir ölçeğin bulunmaması da söz konusu ihtiyaı arttırmaktadır. Bu bağlamda çalışma, sanat eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin göstergebilimsel yaklaşıma göre günümüz sanat pratiklerinin kültürel zmlmesini yapmada öz yeterlilik algılarını ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi ve öğrencilerin göstergebilimsel yaklaşıma göre günümüz sanat pratiğinin kültürel çözümlleme yapmada öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi kapsamında ele alınmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin göstergebilim derslerinin sanat eğitimi veren tüm eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması, sanat objesinin değerlendirilmesi için göstergebilimsel yöntemin kullanılması, geliştirilen ölçekle ğrencilerinin özyeterliliklerinin ortaya konması ve eksiklerin giderilmesi için eğitim programlarında düzenlemeler yapılması araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, sanat eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin göstergebilimsel olarak günümüz sanat pratiğinin zmlmesini yapmada özyeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve öğrencilerin günümüz sanat pratiğinin göstergebilimsel zmlmesini yapmada zyeterlilikleri ile bazı kişisel (yaş, cinsiyet) ve eğitimsel özelliklere göre (lisansüstü eğitim yaptığı niversitenin bulunduğu coğrafik bölge, mezun olduğu fakülte, lisansüstü anabilim dalı, yapılan lisansüstü eğitim (Dr./YL), lisansüstü eğitim aşaması, lisansüstü eğitim süresi, mezun olunan lise) anlamlı bir farklılık olup-olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Bu genel amaçla yanıt istenen sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik (LÜÖ-GSPGÇÖY) Ölçeği'nin;
 - 1.1. Kapsam geçerliği nasıldır?
 - 1.2.Yapı geçerliği nasıldır?
 - 1.2.1. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları nasıldır?
 - 1.2.2. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları nasıldır?
2. LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin güvenirliği ne düzeydedir?
 - 2.1. Cronbach alfa güvenirliği ne düzeydedir?
 - 2.2.Test tekrar test güvenirliği ne düzeydedir?
3. Lisansüstü öğrencilerinin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalaması kaçtır?
4. Lisansüstü öğrencilerinin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'ne göre günümüz sanat pratiğinin göstergebilimsel yaklaşıma göre kültürel çözümleme öz yeterlilik düzeyi nedir?
5. Lisansüstü öğrencilerin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Lisansüstü öğrencilerin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Lisansüstü öğrencilerin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nden aldıkları puanlar lisansüstü eğitim yaptıkları üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Lisansüstü öğrencilerin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nden aldıkları puanlar aşağıda yer alan eğitsel özelliklerden:
 - 8.1.Mezun oldukları fakülteye
 - 8.2.Lisansüstü eğitim yaptıkları anabilim dalına
 - 8.3.Doktora ya da yüksek lisans öğrencisi olmaya
 - 8.4.Lisansüstü eğitimde bulunduğu aşamaya (ders /tez)
 - 8.5.Sürdürdüğü lisansüstü eğitimin süresine
 - 8.6.Mezun olduğu liseye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Önem

Yaşayan, ileti üreten ve ileten bir dil olma niteliği taşıyan sanat nesnesinin, neyi anlattığı ve neyi söylediği bilimsel yaklaşımlarla ortaya çıkartılarak

anlamlandırılabilir. Sanat nesnesi, üretildiği tarihsel sürecin ve yapıldığı tarihin kültürel özellikleri ile birlikte, üretildiği sosyal yapının niteliklerini hatta nesneyi üreten sanatçının duygularını ve düşüncelerini de yansıtabilir. Bu bilgi ışığında, sanat objesini inceleyen kişilere mesajlar verir. Birçok konuda bilgi veren sanat objesi belirli bir inceleme sürecine tabi tutulur. Bu inceleme sürecinde incelemeye katılan kişilere bütünlüklü bir yaklaşımla sanat nesnesinin ne anlatmak istediğini, anlattığı şeyi neyi kullanarak aktarmak istediğini ve sanatsal yaklaşımın nesnelerle olan ilişkisinin öğrenciye kavratıldığı bir öğrenme süreci yaşatılır. Sanat objesini inceleme düzenli bir hazırlık, bilgili ve bilinçli bir uygulama ister. Bir sanat objesini farklı bir bakış açısıyla izlemek, algılamak, onu oluşturan değerleri görmek, anlamlandırabilmek, kendine özgülüğü kavramak, eser hakkında düşünmek, göstergeleri çözebilmek, eserle bir iletişime girebilmek ve tüm bunları birleştirerek objeyle ilgili görüşleri ifade edebilmek sanat eğitimiyle geliştirilebilecek entelektüel bir yetidir (San, 2004; Kırışlıoğlu, 1991). Sanat eğitimi ile elde edilebilir bu yetiler sanat eğitimcilerin öz yeterlilik durumlarının ve bu doğrultuda eksikliklerin tespiti ile geliştirilebilir. Özyeterlik algısı yüksek olan sanat eğitimcisinin bir işi/görevi yapabilme inancı da arttığı için yaratıcılığı, üretkenliği ve sanatsal objeyi değerlendirebilmeye yönelik bilişsel özellikleri de gelişecektir. Böylece motivasyonu artmış bir sanat eğitimcisinin sanat eğitimi süresince daha fazla etkiye sahip olacağı açıktır. Aynı zamanda algılanan yüksek öz-yeterlikli sanat eğitimcilerinin, yaptıkları işi yönetebilme ve kontrol koyabilme yetenekleri de gelişmiş olacaktır. Bu nedenle sanat eğitimi öğretim programlarında sanat eğitimcilerine özyeterliği geliştirici bilgi, tutum ve uygulamaları içeren öğretim programlarının olması için alan yazına kanıt sağlayıcı girdiler sağlamak önemlidir.

Sanat eğitiminin işlevi, sanat eğitiminin amaçları ile örtüşerek öğrencinin inceleme, araştırma ve sorgulama yapabilecek nitelikler kazanmasına ve kültürel, entelektüel bir anlayış geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Sanat eğitimi öğrencilerde, eleştirel düşünme, eleştirel bakış açısını geliştirmenin yanında, onlarda özgüveni geliştirme, yükseltme, sanatsal sorunlara çözüm üretebilme, sezgisel gücü geliştirme, çevresiyle etkili ve sağlıklı iletişim-etkileşim sağlama gibi nitelikleri kazanmasına çok önemli katkılar sunmaktadır. Ayrıca sanat eğitimi alan bireylerde bilişsel, algısal, tinsel ve duyuşsal gücün gelişimi arttığı için sorunlara daha etkili çözüm yolları bulabilirler ve etkili başedebilirler. Kişisel gelişim olanaklarını arttıran sanat eğitimi aynı zamanda kişilerin kendini ifade etme yeteneklerini ve deşarj olabilme gücünü arttırmada ortamlar oluşturulması yönünde fırsatlardan yararlanabilme yetisini geliştirmektedir.

Sanat objelerini inceleme, eleştirme ve objedeki anlamı okuyabilme becerisini geliştirmeye yönelik kuramsal dersler güzel sanatlar eğitimi veren fakültelerin öğretim programlarında yer almaktadır. Bu dersler içinde bulunması gereken göstergebilim dersi ne yazık ki, güzel sanatlar eğitimi veren birçok fakülte programında yer almamaktadır. Oysa nesnel yaklaşımı ve anlamı ve anlamın üretim sürecini ortaya koyma özelliği açısından sanat objelerinin incelemelerinde göstergebilimsel yöntemin yeri vazgeçilmezdir. Bir sanat objesini inceleme ve anlam okumaya yönelik olan göstergebilim dersinin çok sınırlı sayıda sanat eğitimi veren eğitim kurumlarında olması ciddi bir eksikliklerdir.

Öte yandan, sanat eğitimi ve sanat objeleri içerisinde bulunan çağın felsefik, sosyal, kültürel, siyasal, tarihsel, ekonomik özellikleriyle bağlantılı olarak değişmektedir. Postmodern dönüşümün egemen olduğu günümüz toplumlarında ise sanat eğitimi uygulamaları oldukça farklılık göstermektedir. Sanat eğitimi elbetteki sanattan ayrı düşünülemez bir alandır. Bu düşünceden yola çıkarak günümüz sanat objelerinin altında yatan felsefe ve içerdiği unsurların eğitime dahil edilmesinin postmodern sanat eğitiminin önemli bir boyutu olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma ile resim ve resim-iş öğretmenliği alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel çözümlemeye yönelik özyeterliliklerinin değerlendirilmesi ve sanat objesinin çözümleme kullanımına ilişkin öğretim programının teori ve uygulama bölümünün düzenlenmesine katkı sunacağı öngörülmektedir.

Bu çalışma birçok açıdan önem taşımaktadır:

- Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü resim ve resim-iş öğretmenliği gibi yükseköğretim kurumlarında güzel sanatlar eğitimi alanında lisansüstü eğitimini sürdüren öğrencilerin günümüz sanat pratiğinin göstergebilimsel yaklaşıma göre çözümleme yapmada öz yeterlilikleri değerlendirilerek göstergebilim derslerinin önemi ve gereğinin değerlendirilmesi yönünde veri sağlayacağı öngörülmektedir.
- Lisansüstü öğrencilerinin günümüz sanat eserlerinin kendine özgü, sanatsal, sosyolojik, politik, felsefi ve estetik özelliklerini açıklayabilmesinin yanında evrensel sanat ikliminde, göstergebilimsel çözümüne olanak sağlayan; bilgi, yorum ve bulguları ortaya çıkarması nedeniyle göstergebilim derslerinin

sanat eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında okutulmasının önemine dikkat çekmesi boyutuyla önemlidir.

- Literatür incelendiğinde sanatsal objelerin farklı yöntemlerle görsel göstergebilimsel çözümlenmesinin yapıldığı görülmekle beraber günümüz sanat eserlerinin göstergebilimsel çözümleme yöntemi ile çözümlemesinin yapıldığına rastlanmamıştır. Bu anlamda bu çalışma konuya dikkat çekmektedir.
- Bu çalışma lisansüstü eğitimini sürdüren öğrencilerin günümüz sanat pratiğinin göstergebilimsel yaklaşıma göre çözümleme yapmada öz yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik ilk çalışma olması nedeniyle de önemlidir ve özgündür.
- Çalışmada güzel sanatlar eğitimi veren kurumlarda göstergebilim derslerinin verilip- verilmediği, göstergebilim derslerinin verilmesi gereği ve öneminin değerlendirilmesini sağlayacağı için önemlidir. Bu değerlendirmelerin ise, alanın bilgi gelişimini arttıracacağı, öğretmen, akademisyenlerin program geliştirici ve değerlendiricilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Sanat eğitimi veren programlara yeni bilgiler ve bulgular sağlayabilme olanağı yaratması ve benzer çalışmalara katkı sağlayabilecek bir veri tabanı oluşturma potansiyeli taşıması açısından da bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Çalışma, Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) bağlı Devlet üniversitelerindeki Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü resim ve resim-iş öğretmenliği alanlarında lisansüstü eğitimini sürdüren, pedagojik formasyon eğitimi almış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına, çalışma grubu kriterlerine uygunluk sağlayan 30 Devlet Üniversitesi (EK 4) kapsamında bulunan lisansüstü eğitim veren programlarda eğitimini sürdüren öğrencilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Postmodern sanat: Modern sanatın, sanatsal özgürlük alanlarına ilişkin eksik ve olumsuz yanlarını ortaya çıkararak alternatif üretim önerileri geliştiren ve sunan bir

sanat hareketi bütünü olan postmodern sanat, bilimsellik ve bireyselliği sorgulamakta ve modernizmin sanatsal alanda belirlediği keskin sınırları ile bu sınırların ortaya çıkardığı olumsuzlukları eleştirir (Kuş, 2019).

Sanat eğitimi: Sanat eğitimi, araştırmaya ve kültüre temellenen disiplinlerarası bir eğitim alanıdır ve Kişilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmalarına, ifade etmelerine ve geliştirmelerine imkan tanımaktadır (San, 2004).

Göstergebilim: Göstergebilim (semiotics, semiology), en genel ve en bilinen tanımıyla göstergeleri ve gösterge dizgelerini inceleyen bilimdir.

Gönderici: Anlatının işleyiş şemasının eyletim aşamasında benimsemesi için öznenin sözleşme konusunda ikna olmasını sağlayan, sözleşmenin gerçekleşmesinde gereksinim duyulan edinci kazandıran, sorgulanan eksiği ortaya koyan, anlatı izlencesinin yaptırım aşamasında öznenin edimlerini belirleyerek, onu tanımlayan, cezalandıran, ödüllendiren, eyleyen olarak tanımlanır (Kıran ve Kıran, 2006).

Gösterge: Gösterge (temsil eden), bir kişi için sahip olduğu belli bir nitelikten dolayı, başka bir şeyi, bazı açılardan temsil eden bir şeydir. İkili gösterge yaklaşımında Saussure göstergeyi, kavram (gösterilen) ve biçim (gösteren) olmak üzere açıklamaktadır. Peirce ise üç düzlemli göstergeden söz eder. Peirce, göstergenin somut biçimini algılamak ile göstergeyi temsil eden şeyi anlamada bir yorum sürecine ihtiyaç olduğunu söyler. Peirce'ın zihinlerde oluşturduğu ikinci gösterge yorum veya yorumlayıcıdan başka bir şey değildir. Bireyselleşmeye açık olan yorumun elbetteki bir yorumlayıcısı vardır. Kişi gösterge olarak kabul edilebilecek birşeyle karşılaştığında bu şeyi temsil ettiğini belirten Pierce bu kişinin aynı zamanda onun yerini aldığını algıladığını da belirtir. Böylece Pierce, kişinin zihninde oluşan izlenimi yorum gösterge, yeni bir gösterge olarak tanımlar (Erkman, 2005).

Gösterilen: Kişinin aklıyla ve yaşantılarıyla anladığı, kavradığı göstergenin içeriğidir. Kişilerdeki kavramlaştırma veya düşünme alanı ile ilgili olduğu için gösterenin zihinde uyandırdığı düşünce veya kavram olarak da tanımlanır (Kıran ve Kıran, 2006).

Gösteren: Gösteren göstergenin somut yönünü oluşturmakta ve algılama düzlemini ilgilendirmektedir (Kıran ve Kıran, 2006).

Gönderge: Dil dışı gerçekliğe gönderme yapan gönderge, bir göstergenin gösterdiği belirttiği dış dünya ya da kurgusal dünya gerçekliğidir. Başka bir deyişle gönderge, nesne, soyut, somut, olgu, olay, kanı, nicelik, durumdur yani dil dışında

gösterilen herşeydir. Sınırlı ve dar geldiğinde gönderge kurgulama yoluyla geniş bir dünya oluşturur (Kıran ve Kıran, 2006).

Töz: Yapılaşmamış yığın bir gerçeklik olarak tanımlanan töze dil biçim verir. Gerçeği her dil kendi ve kendi yapısına uygun olarak belirler (Kıran ve Kıran, 2006).+

Kodlar: İçinde göstergelerin düzenlendiği sistemlerdir (Elden ve Özdem, 2015).

Yapısalcılık: Yapısalcılık anlayışına göre göstergebilimsel çözümleme ile anlatıları anlamlandırma ve metinler üzerindeki anlamı ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir.

Özyeterlik: Belli bir işlevi yerine getirmede, bir performansı göstermede kişinin gerekli etkinlikleri organize ederek başarıya ulaşmada kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994).

BÖLÜM 2

SANAT EĞİTİMİNDE GÖSTERGEBİLİMSEL ÇÖZÜMLEME HAKKINDA ÖZYETERLİK

Görsel Sanatlar Alanında Özyeterlik

Öz-yeterlik konusu hakkında çalışmalar yapan ilk eğitim profesyonellerinden olan Albert Bandura (1993), Öz-yeterliği, "kişinin kendi işlevsellik düzeyleri ve hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol uygulayabilme yetenekleri hakkındaki inançları" olarak tanımlayarak, öz yeterliliğin, bireylerin akademik, sosyal veya duygusal zorluklarla karşılaştıklarında dahil oldukları bir iç sistem olduğuna dikkat çekmiştir. Bandura, 1994 yılında ise, öz yeterliliği, bir kişinin istenen amaca ulaşmak için bir eylemi organize etme ve yürütme yeteneğine olan inancı olduğuna vurgu yapmıştır. Sosyal Öğrenme Kuramı kapsamında geliştirilen özyeterlik, kişilerin belirli bir aktiviteyi yerine getirmesinde gerekli olan etkinlikleri organize ederek, bu aktiviteyi yapabilme, başarılı bir performans gösterme ile ilgili kendiyle ilgili yargısı olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, kişinin bir işi yapmada, bir görevi yerine getirmede kendi yeterliğine olan inancı olarak belirtilmektedir (Bandura, 1986).

Alanyazında, Bandura'nın kuramına dayalı çalışmalarda özyeterlik kavramını farklı boyutlarla tanımlayan ifadeleri görmek mümkündür. Bunlardan bazıları incelendiğinde; Senemoğlu (2005) öz-yeterliği "kişinin farklı olaylara güç yetirebilmesine, belirli etkinlikleri başarabilme gücüne, kapasitesine dair kendini algılama biçimi, güveni, kendi yargısıdır" şeklinde tanımlamıştır (Senemoğlu, 2005). Korkmaz (2007) "Öz yeterlik bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında başarıya ulaşmak için neler yapabileceğine dair bireyin kendine olan inancıdır" olarak tanımlar. Karabay (2013) ise, öz-yeterlik algısını "öğrenmeyi artıran güdüsel bir yapı" olarak ele almaktadır.

Öz-yeterlik, kendini değerlendirmeye odaklanır, başkalarının yeteneklerinden bağımsız olarak bir görevi başarıyla tamamlama yeteneğinin bilgisidir. Bilişsel sosyal teoriye dayalı olarak öz-yeterlik, faaliyetlerin seçimini, çaba ve ısrarı, inançları ve performansı etkilemektedir (Bandura, 1986).

Yüksek özyeterlik algısına sahip kişiler, işlerinde başarılı olabilmek için çalışırlar, büyük bir çaba harcarlar, azim, sabır ve inançla işlerini yapmaya odaklanırlar. İşlerini yerine getirirken karşılaştıkları engelleri aşarlar, sorunları çözümleyici yaklaşımlarda bulunurlar. Bu kişilerin ellerindeki işi yerine getirme sorumlulukları yüksek olup, yerine getirmeleri gereken görevi veya işi başarıyla yapabilecekleri konusundaki inançları yüksektir. Düşük özyeterlik algısına sahip kişiler ise, bir işi başarma konusunda pek çaba harcamadıkları gibi, karşılarına çıkan ilk zorluk karşısında kolaylıkla işi yapmaktan vazgeçme eğilimi gösterirler. Başarabilme inançları düşük olduğu için sahip oldukları bilgi ve beceriyi verilen görevi başarmada harekete geçiremezler, bu işin kendilerini aştığını düşünürler (Karabay, 2013).

Özyeterlik algısı, bireyin kendi fonksiyonlarını ve yaşamını etkileyebilme potansiyeli olan faktörler, durumlar, olaylar karşısında kontrol koyabilme güç ve becerisine olan inançlarıyla ilgilidir. Bireysel yeterlilikle ilgili inançlar, kişinin motivasyonu, yaşantısındaki seçenekleri, seçimleri, zorluklara karşı direnmesi, dayanıklılığı, ruhsal çökkünlüğe eğilimi ve stresle etkili başetme, başedememe gibi durumlar üzerinde etkilidir. Bireylerin yeterlik inançları farklı durumların etkisiyle gelişebilmektedir. İnsanlar kendi gibi olan kişilerin bir işi yapmasındaki azmi ve başarısından etkilenebilecekleri gibi, kendinin bir işi yapmadaki ustalaşma deneyimleri de yeterlik inançlarını etkileyebilmektedir. Ayrıca, kişinin belirli işlerde çevresi tarafından başarılı olduğu yönünde sosyal olarak ikna edilmiş olması dışında zayıf ve güçlü yönlerini gösteren duygusal ve somatik tepkilerinin de özyeterlik inançlarının gelişimi üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Bandura, 2012). İnsanlar eşitsizlikler, engeller, zorluklar, aksilikler, hayal kırıklıkları karşısında azimle başarma duygularını sürdürebilmeleri için algıladıkları özyeterlik algılarının yüksek olması gerekir. Aksi halde yaşam süreci içerisinde karşılaşılabilecekleri bir zorlanma ile kolaylıkla gerileyebilir ve içine kapanabilirler. Kişiler başarılı yaşam deneyimleri ile kişisel yeterliklerini geliştirme boyutunda yeni girişimlere cesaret ederler ve yaşamın sunduğu yeni fırsatları değerlendirirler. Böylece kişilerin yaşamları boyunca algıladıkları özyeterlik algısı, doğası ve kapsamı bağlamında yaşam süreci boyunca değişime uğramaktadır (Akkoyunlu vd., 2005; Bandura, 2002).

Yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi bilinmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Kurt, 2012). Bir öğretmenin öz-yeterliği, bir öğretmenin öğrenci çıktılarını etkileyebilecek yetenek ve faillğe sahip olduğuna dair beklentisinin ölçüsü olarak tanımlanabilir (Tschannen-

Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Böylece, özyeterliğı etkileyen faktörlerden biri olarak öğretmen yeterliğı ortaya çıkmıştır.

Etkili ve kaliteli bir öğrenme ortamının oluşturulmasında, öğretmenin özyeterliğinin önemli bir yeri vardır. Öğretmen özyeterliğı ne kadar yüksekse, öğrencinin de motivasyonu o kadar yüksek olur (Ross, 1992). Özyeterliğı yüksek öğretmenler yenilikleri kabul etme ve bu yenilikleri eğitim-öğretim sürecine aktarma, derslerde bu yeni yöntemleri kullanma, derslikte geçirdiğı zamanın büyük kısmını etkili bir öğrenme sürecini sürdürmede ve öğrenci gereksinim ve ilgisini eğitim-öğretim sürecinde dikkate alma gibi özelliklere sahiptir. Tam tersine, özyeterliğı düşük öğretmenler ise, ders sırasında zamanın çoğunu öğrencileri disipline etmek için uğraşırlar, öğrencilere sıkça ceza verirler, öğrencileri çok sık olumsuz eleştirirler. Ayrıca özyeterliğı düşük öğretmenler yapılan planlamalardan kolayca vazgeçerler ve yeni etkinlikleri planlamada cesaretsizdirler (Woolfolk ve Hoy, 1990).

Öğretmen özyeterliğı, öğretmenin öğrenci başarısını etkileyebileceğine olan inancının bir ölçüsüdür. Öğretmen öz-yeterliğı, öğrencinin öğrenme başarısı üzerinde yakından ilişkili olduğu bulunmuştur (Goddard vd., 2004) ve başarılı öğrenci sonuçları her eğitim sisteminin merkezinde yer aldığından, öğretmen öz-yeterliğı hem eğitimcilerin hem de araştırmacıların ilgisini çekmeye devam etmektedir. Öğretmen öz-yeterliğı, belirli bir öğretim bağlamında öğrencilerin öz-yeterliğinin bir ölçüsüdür. Öz yeterliliğı yüksek olan öğrenciler, motivasyonları yüksek olduğu için eğitim üzerinde daha fazla etkiye sahip olmanın yanında etkinlik tercihleri açısından, öz yeterliliğı düşük olan öğrencilere göre daha zor ve zorlu görevleri seçme eğilimindedir (Fitriyana ve Wiyarsi, 2018).

Görsel sanatlar alanında özyeterliğı yüksek bir öğretmen, eğitiminden sorumlu olan öğrencilerinin ihtiyaç ve ilgilerini göz önünde bulundurarak onların görsel sanatlar alanındaki yeteneklerini geliştirebilmeleri için etkili bir öğrenme atmosferi sağlayabileceğı gibi, kaygı ve stres düzeylerinin azalmasını sağlayabilir, olası ya da mevcut problemler karşısında etkili çözüm yollarını geliştirmeye danışmanlık edebilir, yol gösterebilir, sanat pratiğini daha eleştirel bir gözle değerlendirmesini sağlayarak olumlu bir öğrenme süreci yaşamasını sürdürebilir. Ayrıca, sanat yapıtlarının bulunduğu alternatif ortamları tanınması, buralarda incelemeler yapması, zamanını etkili ve aktif kullanması ve görsel sanatlara ilişkin motivasyon ve ilginin artmasına çok önemli katkılar sunabilir (Kayserili vd., 2017).

Uyaranlar, objeler ya da durumlar karşısında kişilerin geliştirdikleri tutumların bilinmesi, kişilerin uyaran karşısında nasıl bir davranış geliştirebileceklerinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Mesleki eğitimlerde, kişileri mesleğe hazırlamak için mesleği tercih eden, ilgili işi yapmaya hazır adayları mesleğin bilgi, beceri ve tutumunu kazandırmak gereklidir. Ancak öncelikle öğrenciye mesleki bilgi, beceri ve tutum kazandırabilmesi için, öğretmenin bu konularda yeterli ve donanımlı olması beklenmektedir. Öğretmenin, bu mesleki özelliklere sahip olması, mesleki bilgi, beceri ve tutumla gerekli işleyişlerde bulunabileceğine inanması ve kendine güvenmesi, kısaca öz yeterlik konusunda olumlu geri bildirimlerinin olması gerekli ve önemlidir. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenin öğrencisine güzel sanatlar eğitimi ile ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırması başarılı olacaktır (Gündüz ve Kumcağız, 2018).

Özyeterliğin, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel alanları bulunmaktadır. Kişinin olumlu-olumsuz düşünceleri ile ilgili olan bilişsel alanda, olumlu düşünceye sahip olan bireylerde özyeterlik inancının yüksek olmasıyla birlikte başarı oranının yüksek olduğu, sorunlarla daha kolay baş edebildiği, aksine olumsuz düşüncelere sahip olanların ise sorunlarla etkili baş edemediği, başarıya olan inancının düşük olduğu belirtilmektedir. Özyeterlik inancı düşük olduğu için bu bireylerin zihinsel becerilerini geliştirebilmeleri daha sınırlı olup, hata yapma olasılıkları yüksektir (Kayserili vd., 2017). Kişilerin bir görev ya da işe karşı eğilimini, istekliliğini yapabilirlik gücünü ifade eden özyeterliğin diğer bir boyutu olan motivasyonel alan, bireyin aldığı sorumluluğa, göreve karşı hazır olması, oluşabilecek zorluklara karşı direnebilmesi, gelişebilecek sorunları çözebilmesi için kendini güçlü hissetmesi, motive hissetmesi çözüm geliştirebilme kararlılığında olması ve bunun için çaba göstermesi gibi özellikleri içerir (Bandura, 2002). Motive olan kişinin sorun çözme yeteneği gelişmiş ve iş yapmaya istekli, enerjik ve çevresini harekete geçiren, işbirliği halinde çalışabilen özellikler sergiler. Duyuşsal süreçler özyeterlik algısının üçüncü alanıdır ve bireyin olası bir sorun karşısında özyeterlik algısı düşükse, bu sorunun yaratabileceği muhtemel sorun ve zorlukları gözünde büyütürken etkili çözüm yöntemi geliştirmede zorluk yaşar ve bu zorlanmalar stres düzeyini artırır. Sorunlarla etkili baş etme yöntemi geliştiremeyen ve çözüm yöntemi geliştiremeyen kişinin de istendik davranışı göstermesi mümkün olamamaktadır (Kayserili vd., 2017).

Geçmişten günümüze anlama ve anlamlandırmada farklı görüş ve yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Göstergebilimin konusunun anlam olduğunu konusunda başta yapısalcılığın ve göstergebilimsel çözümlemenin en önemli temsilcilerinden olan

Claude Levi- Strauss ve Roland Barthes olmak üzere tüm göstergebilimciler ve onların öncüsü olan yapısalcı dilbilimciler görüş birliği sağlamışlardır. Çevredeki olgulara, nesnelere nitelik kazandırma olan anlam ve anlamlandırma, zamanla kişilerin zihninde kavramlara dönüşerek devam eden öğrenme süreci içerisinde bilinçlenmeyi sağlar (Guiraud,1999). Anlam, özellikle yazılı metinlerde ilk yapısal çözümlemelere tabi tutulmuştur. Levi Strauss ve Barthes, resim insan devinileri, katıldıkları tören ya da gösteriler, yazın yapıtları, tiyatronun tüm gösterge dizgeleri gibi tüm gösterge dizgelerinin, birer anlamlama dizgesi olduğunu belirtirler (Yücel, 2008).

Sanat pratiğinin içinde barındırdığı göstergeleri –görsel, dilsel, kavramsal- üç ayrı bölümde analizi yapılarak, anlamın kültürel bağlamını oluşturan koşulları anlayabilmek önemlidir. Sanat objesinin çözümlemesinde kültürün algılanması, anlaşılması bağlantı kurularak çözümlenebilmesi mümkün kılabilen anlamlama kavramı göstergebilimle ilişkilendirilerek göstergelerle yananlam düzlemleri arasındaki bağlantılar çözümlenmeye çalışılır. Bu konu ilerideki sayfalarda göstergebilim ve göstergebilimsel- kültürel çözümleme başlıkları altında açıklanmıştır.

Bir sanat objesini değerlendirirken; herşeyden önce tanımlanması, geçmişine özgü simge ve şekillerin anlamlarının incelenmesi, objenin sanat geleneği içerisindeki anlamı ve yerinin tanımlanması gerekir. Bu noktadan hareketle objenin inceleyen kişi bu yapının neden yapıldığı, hangi koşullar ve tarihsel olaylar, hareketler tarafından etkilendiğini değerlendirebilir ((Daşdağ, 2010; Ötgün, 2008).

Sanat eğitimcisinin sanat yapısının nasıl değerlendirileceği bilgisinin yeterli olması gerekirken bu bilgileri sanat eğitimi alan öğrencilere aktarabilsin. Bu bağlamda öğretmenin ve geleceğin öğretmen adayları olan sanat eğitimcilerinin özyeterliliği önem kazanmaktadır. Bu anlayışla öğrencilerin çevredekileri sanatsal objeleri anlayabilmeleri için, bu objeye çok yönlü bakmaları, algılamaları, bu obje hakkında bilgi toplamaları, üzerinde düşünüp soru sormaları, sorularına cevap aramaya çalışmaları bilgileri bir araya getirip analiz etmeleri, üzerinde tartışma yapma, sonuçları yorumlama ve rapor etmeleri gerekir. Böylece sanat eğitimi alan öğrencilerin bir sanat objesini çözümlemeye özyeterliliği gelişmiş olacaktır.

Görsel Sanatlar Eğitimine İlişkin Özyeterlik Çalışmaları

Görsel sanatlar alanında eğitimini sürdüren öğrencilere ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen ve öğretmen adaylarının görsel sanatlara ilişkin

özyeterliklerini inceleyen çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Kayserili vd. (2017), tarafından, görsel sanatlar öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyini ölçen “Görsel Sanatlar Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçekte, görsel sanatlar eğitimi veren öğretmenlerin öğrenciyi derse hazırlama ve dersin uygulanmasına ilişkin teknolojik bilgi becerisi, öğrencilerde estetik kavramı geliştirme, merak uyandırma gibi öğretim sürecine yönelik öz-yeterliliği ve görsel sanatlara karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilerin bakış açısını değiştirebilme, görsel sanatlara ilgi arttırma, öz-güveni yükseltme gibi farklı yaklaşımları olumlamaya yönelik öz-yeterlik algısı irdelenmektedir.

Diğer bir ölçek olan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile Güzel Sanatlar (resim-müzik) Eğitimi alan öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır (Gündüz ve Kumcağız, 2018). Bu çalışmada Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları incelenmiştir.

Hiçyılmaz (2018)’ ın Görsel sanatlar öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi özyeterlikleri adlı Doktora tez çalışmasında; “GS-TPİB Öz-Yeterlik Ölçeği” ile üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim görmekte olan Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının GS-TPİB öz-yeterlik düzeylerinin demografik özelliklere bağlı olarak çok yönlü incelenmesi ortaya konmuştur.

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ile yapılan başka bir ölçek çalışmasında ise, Eğitim ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrenim gören görsel sanatlar öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik öz yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır (Zimmerman, 1994).

Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının GS-TPAB öz-yeterlik düzeylerinin saptandığı çalışmada ise veriler, “GS-TPAB Öz-Yeterlik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının GS-TPAB öz yeterlikleri üzerine etkisi saptanmıştır (Artan vd.,2021).

İlgili alanda yapılan özyeterlik çalışmaları kuram ve pratiği değerlendirme olanağı verdiği için önemlidir. Görsel sanatlarla ilgili yapılan özyeterlik değerlendirme çalışmaları sınırlı olmakla beraber yukarıda ele alınan öğretmen ve öğretmen adaylarının görsel sanatlara ilişkin özyeterliklerini inceleyen çalışmalar hem sanat eğitiminin değerlendirmesine olanak vermekte hem de yapılacak başka çalışmalara ışık

tutmaktadır. Bu çalışmalarla elde edilen objektif verilere dayalı sanat eğitiminde gereksinimler doğrultusunda düzenlemelerin yapılması gerekliliği ortaya çıkacağı için öğrencilerde özyeterliliği geliştirmek üzere öğretim programlarında gerekli planlamalar ve uygulamalara yer verileceği öngörülmektedir.

Günümüz (Postmodern) Sanat Yaklaşımı

Yüzyıla yakın bir geçmişe sahip postmodernizm kavramı, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren ekonomiden politikaya, kültüre, sanatın tüm alanlarında ortaya çıkan değişikliklerle ilişkili olarak kullanılan bir kavramdır. Daha çok modernizm/modernite/modernlik sorgulaması ve argümanı etrafında sürdürülen Postmodernizmin ne olduğuna ilişkin kesin ifadelerle açıklanmış bir tanımlama yoktur. Postmodernizm belli bir manifestoya ve programa sahip bir sitem, bir akımın adı değildir, oldukça geniş anlamda ele alınmakta, belirsiz ve karmaşıktır.

Derrida, Foucault, Lyotard, Deleuze, Guattari, Baudrillard, Kristeva, Irigaray ve Virilio gibi düşünürler yirminci yüzyılın ikinci yarısını etkileyen postmodern filozoflardır. Bu filozoflar postmodernizmin bazı özelliklerini taşımakla birlikte, hiçbiri aslında kendini postmodernist olarak açıkça ifade etmemiştir. Hatta Foucault postmodernizmin ne anlama geldiğini bile bilmediğini söyler (Bal, 2015; Foucault 2010).

Temelleri aydınlanma dönemine dayanan postmodernizm modern sanat anlayış ve yapılara karşı ortaya çıkan yeni sanatsal ve düşünsel yaklaşımı genel olarak ifade etmekte, kelime anlamıyla modern sonrası anlamına gelmektedir (Çetin, 2008; Özsevgeç, 2017). Postmodernizm, altkültürlülüğü, etnisiteyi, kültürel çoğulculuğu, bilgi temelli yaklaşımları ve bilgi temelli çoğulcu bakışı, çok sesliliği, uzmanlaşmaya, özgünlüğü, yerelliği, yerel bilgiyi ve özgürlükleri önemser. Tam tersi olarak pozitif bilimlere, bürokrasiye, demokrasiye, insan haklarına, kapitalizme, bilimsel bilginin üstünlüğüne, laikliğe, ulus-devlet anlayışına, doğrusal gelişmeye, teknolojiye, modernin değişkenlerine, endüstriyalizme karşı durarak bunları sorgular.

Türkdoğan (2014,47-48) ise postmodernizmi şöyle açıklar;

Aslında Modernizm'in Post'u ile ilişki biçimini en doğrudan şekilde tanımlamak gerekirse; salt bütüncül bir çatışma alanından ziyade, zaman zaman paralelleşen, zaman zaman ise tamamen aksi yolları tercih eden iki gramer dizininin bahsetmemiz gerekli görünmektedir. Modernist proje kendi ezberini yüzyıllar boyunca kutsadı ve değiştirilemez birer akit haline dönüştürdü. Zaman zaman

kendi içinde çatışmalar ve dönüşümler yaşasa da dünya ölçeğinde çok daha önceleri, Türkiye ölçeğinde ise 80'lerin ikinci yarısından itibaren inanılmaz bir kırılma ve dönüşüme uğramaya başladı. Bu kırılma ve dönüşüm doğal olarak ekonomik, politik, sosyolojik tüm fenomenler gibi yaşamın bütün dinamiklerini hareketlendirirken, yaşamın diğer bir dinamiği olan sanat ve onun tüm komponentlerini de içerisine almakta gecikmedi. Temelde zaten modernizmin belki de ihmal ettiği veya görmezden geldiği noktalardan birisi de buydu. Sanat, modernizmin belki de hatalı olarak kategorize ettiği ve metodolojisi bakımından, hem de teorisi bakımından üst ve alt kültür üretimleri şeklinde tanımladığı alanın tamamen dışında, yaşamın tüm kanallarında son derece akışkan bir biçimde şekillenen, sadece özel ve özerk bir kesim tarafından “yaratılan” bir şey değil, farkındalık ile her kesimin “üretebildiği” bir “şey”e dönüştürülmüş oldu.

Ryan (2000) ise , “postmodernizm grafik ve plastik sanatlar, müzik gibi sanat dallarında dönüşümsellik, ironi, oyunculuk, keyfilik, anarşi, parçalanma, pastiş öne çıkaran bir anlayıştır” der.

Plastik sanatlarda postmodernizm, 1970’lerden bugüne kadar uzanan geniş bir süreci ve sanatsal olarak kapsamlı bir üretim çeşitliliğini içerir ve yansıtır. Postmodern sanat, iletişim teknolojilerinin topluma etkilerinin sonucuna odaklanarak, ekonomi, edebiyat, tarih, teknoloji, sosyoloji, eğitim, resim, fotoğraf, mimarlık gibi toplum yaşamının tüm alanlarını etkisine alan ve bu alanlarda olağanüstü bir değişimi ortaya çıkaran sosyolojik bir süreci vurgulamaktadır (Özel, 2006). Postmodern sanatın en büyük özelliği modern sanatın hedeflediği idealleri ve estetiği tanımamasıdır. Bu yönüyle postmodern sanat, modern sanat yaklaşımına karşı çıkan bir yaklaşım olarak görülür (Kuş, 2019).

Kuş (2019) postmodernist yaklaşımın temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Postmodernizmde mutlak bir gerçek bulunmamaktadır,
- Postmodernistler için “gerçek”, diğerleri üzerinde güç kazanmak için kişiler ve çıkar elde etmek isteyen gruplar tarafından kötüye kullanılabilen yanılsamalı, tartışılabilir bir kavramdır.
- Gerçek ve yanılsama eşanlamlıdır,
- Gerçeğe özgü bilgiler sınırlı olduğu için gerçeği doğru tanımlamak olanaklı değildir. Bugünün gerçeği, yarının yanılsı olabilmektedir.
- Kendi kendine kavramsallaştırma ve rasyonalizasyon
- Geleneksel mantık ve nesnellik postmodernistler tarafından red edilir. Postmodernistler, fikirlere güvenirler, gerçeklerle ilgili söylemlere inanmazlar, onlara göre nesnellik mümkün olmadığından, bilimsel yöntemi kabul etmezler.

-Postmodernistler, geleneksel yapılardaki otoriteyi yanlış yozlaşmış bulurlar.

-Geleneksel yapıların yozlaşmış ve yalnız olduğu, toplu mülkiyet mal ve hizmetlerin adil olarak idare edileceği görüşü hakimdir. Enternasyonalizm ve ülkelerin birleşmesi gerektiğine inanan postmodernistler, milliyetçiliğin savaşa neden olabileceğini düşünmektedirler.

Postmodern sanatta, alışılmışın dışında uygulanan diğer bir unsur da zaman olgusudur. Konular, olaylar doğal zaman akışı içinde ele alınarak değerlendirilmelidir ve geçmiş, şu an ve gelecek aynı anda işlenmelidir. Zaman akışı içinde olayları şu an, gelecek, geçmiş olarak ayrı, ayrı düzçizgisel bir şeritte değerlendirmek yerine aynı anda tüm zamanlar işletilebilmektedir (Akpınar vd., 2010; Ryan, 2000;Özel, 2006). Lyotard (2000), yazar ve sanatçının yapılacak olanın kurallarını formüle etmek için kuralsız çalıştığını vurgulayarak, postmodern sanatçı veya yazarı ortaya koyduğu eser veya metni kural olarak daha önceden oluşturulmuş kurallara uymak amacı taşımadığı için, felsefeci olarak değerlendirir. Bunun nedeni, sanat eserinde bulunan kategori ve kuralların bu eser için aranılan ve uygulanan ölçütler olmasıyla açıklanmaktadır.

Postmodernist yaklaşım, bilimsel mantık ve evrensel akla yer vermediği gibi, düşünce ve sanatsal üretimde de kategorileşme ve sınıflandırmaya karşı çıkmaktadır. Bundan dolayı, duygu, özerk düşünce, içebakış, sezgi, fantezi, yaratıcılık, hayal gücü postmodern sanatın en önemli yol göstericileri olarak görülmektedir.

Günümüz (Postmodern) Sanat Pratiği

Aydınlanma dönemine dayandırılan modernizm evrensellik, bilimsellik, pozitivizm gibi meta anlatılar üzerinden ele alınmıştır. Sadece yirminci yüzyılın ilk yarısındaki düşün ve sanat dönemi olarak da görülebilen modernizm, Avrupa kültür ve düşüncesini sahiplenmekle beraber aynı zamanda yoğun bir şekilde eleştirilmektedir. Modernizmde, toplumu ve dünyayı geleneksel anlama yollarıyla değil, geniş felsefi, kültürel veya politik ilkelerle yenilemek gerektiğini öne sürer (Kuş, 2019). Bu anlayışla derinlik modeli, diyalektik model, bastırılma modeli, varoluşçu, otantiklik, sahtelik modeli ve semiotik karşıtlık modelleriyle düşüncesini sergiler. Sanat ve sanat objesi de bu anlayışa uygun olarak yerellikten, bireysellikten, geleneklerden bağımsız ve evrensellik düşüncesine uygun tanımlanmıştır (Bal, 2015). Bu yaklaşım postmodern kavramını modern kavramla doğrudan ilişkilendirmektedir. Postmodernizm doğrudan-

doğruya modernizme atıf yapılarak ve kaynakları modernizm üzerinden tanımlanan, açıklanan ve tanımlanan bir kavramdır (Kuş, 2019).

Türkdoğan (2014) modernizm ve postmodernizmle ilgili düşüncelerini Sanat Kültür Politika Modernizm Sonrası Tartışmalar kitabında Dönüşüm adlı başlıkta şöyle ifade eder:

Modernizmin bütün kavramları ile belki de kavga eden; Merkez kavramını periferi (çevre) ile sarsan, çoğulculuğu birey kavramında ele alan, öteki ile var olanı sorgulayan, dogmaları kuşkuculuk ile karşılayan geleneğin yerine akıllı koyan, kentlilik bilincini ortaya çıkaran, kurallara kuralsızlıkla yaklaşan Postmodernizm alt kültür, alt kimlik ve bunlara alternatif olarak çeşitlilik kavramlarını da gündeme getirmiştir (Türkdoğan, 2014, 9).

Sanatın dili yoruma açık bir dil olduğu için bir sanat pratiği farklı yaklaşımlarla ele alınabilir. Geçmişten günümüze sanat pratiği kavramı farklı şekillerde ele alınmış ve tanımlanmıştır.

Günümüz sanatını Türkdoğan (2014) şöyle açıklar: “Herçağ kendi yeniliklerini, kendi kural, işleyiş düzenini beraberinde getiriyor, fakat postmodern düzen şimdiye değin alışlagelmiş düzen ve kurallar zincirini oluşturmada adeta belirsizliği ve kuralsızlığı varlığının temel yapısı olarak günümüz sanat yaklaşımlarına ilham verircesine herşey sanat eseri olabilir herkes sanatçı olabilir demektedir”. Türkdoğan (2014), konuyla ilgili şöyle devam eder: “Bugünün sanatı normsuzdur, bir kavramsallaştırma denemesi ile açıklanması gerekirse anormatiftir. Yani normu yoktur. Bu durum modernizmin tutkulu kuralcılığı ve büyük anlatıları ile erginleşmiş sanat üreticisi ve sanat alanı ile paradoksaldır. Yani kutsadığınız sanat pratiklerinin normlarının geçersizleşmesidir.

Sanat tarihinde büyük bir dönüm noktası olan Dada hareketine göre, günlük hayatta herşey sanatçının dilini yapılandıran bir obje olabilmektedir. Bu hareket, daha çok asamblaj ve kolajı kullanarak yeni tekniklerle hayat ve sanat arasındaki mesafeyi yok ederek sanat karşıtı bir duruş sergilemeyi hedeflemekteydi (Çeken vd., 2017). Önemli Dadaizm sanatçılarından olan Marcel Duchamp Pisuvanı ile sanat objesine bir anlam yükleme konusunda güncel sanatta milad sayılacak bir yaklaşım geliştirmiştir (Başoğlu, 2019; Türkdoğan, 2014). Böylece Duchamp, sanat objesini tüm görsel, estetik kuralların dışına çıkararak, önmesenmesi gerekenin fikir, kavram ve düşünce olması gerektiğini belirtir. Böylece sanat objesi biçimsel sorunsalından arınarak, bir fikir, bir düşünceye dayalı kavram ve eylem olarak ele alınmıştır. Yani, bu akımla birlikte

herşeyin bir sanat objesi olabileceği, sanat objesi biçimsellikten düşünselliğe evrilmiştir. Pisuvâr gibi hazır nesnenin sanat objesi olarak sanat tarihi içerisinde yer alması sanat tarihinde radikal bir karşı duruşu ortaya koymuştur ve düşünce, fikir üretme, önerme, soru sorma gibi özellikler değer bularak sanat eylemi ve sanat üretimi bu bağlamda ele alınmış ve ifade edilmiştir. Bu ifade biçimi kısa süre içinde günümüz sanat pratikleri arasında doğal ve olağan bir anlayış haline gelmiştir. Hazır nesne kullanımıyla birlikte genişleyen sanat sınırları 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren Dada ve Marcel Duchamp gibi yeni akımların ortaya çıkmasına yol açtığı gibi, Pop Art, Fluxus, Arte Povera ve kavramsal sanat gibi yeni akımların da doğmasını sağlamıştır (Başoğlu, 2019; Çeken vd., 2017).

Postmodern sanat ve estetik anlayışın öncülerinden biri olarak kabul edilen Andy Warol'un kullandığı imgeler, gazete ve dergiler için çekilmiş fotoğraflar olup, bu fotoğrafları, tuvale aktardığında resim ile izleyici arasında bir uzaklık hissi oluşmasını sağlamıştır. Bununla, yalnızca bir objeyi gerçekçi şekilde yansıtmakla kalmayıp, onun günlük hayattaki sunumunu da ortaya koymuştur. Warhol,kendi amacı doğrultusunda foto grafik görüntüyü kullanarak pop kültürün şöhretli kişilerinin portrelerini tuval üzerinde anlamsız hale gelen resimler haline gelecek görüntüler yansıtmıştır. Kolektif, bireysel, otografik ve anonim tarzı olan Warol, Marilyn Monroe ile Coca Cola posterlerini kitlelilik anonimlik gerçeği ile özel olma gereksinimini bir araya getirerek organize etmiştir Sanatçı, postmodern sanat anlayışını simgelelerinden biri olan Marilyn Monroe posterini yapma, bu posterini çoğaltarak dağıtma eyleminde bulunarak modern sanat yaklaşımına karşı durmuştu. Duchamp, yaşam ve sanat arasındaki içiçe olmayı belirgin hale getirirken, Andy Warhol ise çalışmalarıyla, popüler kültür etkisiyle oluşan yüksek-alçak sanat ayrımını kırmıştır (Acıbnar, 2012; Başoğlu, 2019).

Kübizm ve fütürizm, hazır nesnenin tuval yüzeyine dahil edilmesi ya da fütürist savaşı öven gösterilerin performanslara öncülük etmesi gibi güncel sanat pratiklerinin şekillenmesinde etki eden unsurlara sahiptir. Fransa'da ortaya çıkan Batı'nın plastik sanatlarını sorgulayarak değişime ve akabinde birçok akımın gelişmesine neden olan Kubizm, yeni bir resimsel dil ve bakış açısı ortaya çıkarması, resim ve gerçekte olan ilişkisine kattığı boyutla yirminci yüzyılın en öncü hareketlerinden biri olmuştur. Resimde renk ve biçime odaklanmış, geleneksel perspektif kuralları dışına çıkmış ve böylece gelenekçi resim anlayışını ortadan kaldırmıştır. Kubizmin Sentetik Döneminde

kitle kültürüne ait günlük malzemeleri kullanarak bu malzemeleri özünden bağımsızlaştırmışlar. Yaşam ve sanat arasındaki bakışı değiştiren etkenlerden biri olarak, kullanılan bu malzemeler, sanat objesinin bir parçası halini almıştır. Giacomo Balla, Umberto Boccioni, Carlo Carra, Luigi Russola, Gino Severini'nin öncülük ettiği Fütürizm, aynı yıllarda İtalya'da ortaya çıkmış ve sanat objesinin geleneksel estetik anlayışın dışında tutularak, sanatın hayatın içine karışması gerektiğini öne sürmüştür (Oktay, 2009). Bunlar Böylece, postmodern sanat anlayışıyla birlikte sanat tanımı bilinenin ötesine taşınarak, heykel, resim ve fotoğraf sanatında farklı pratiklerin ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır.

Günümüz Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi güzel sanatların tüm konu alanlarını kapsayan, kuramsal ve uygulamalı boyutları ile sanatsal çalışmaları bir bütün olarak ele alınmasına ilişkin yaklaşım gösteren bir eğitimsel organizasyona sahiptir. Kuramsal ve uygulamalı sanatsal çalışmaları yürüten sanat eğitimcilerinde eleştirel düşünme, estetik duyarlık, görsel okuryazarlık gibi becerilerin gelişmesi öncelenmektedir.

San (2006) sanat eğitimini “sanatı ve sanatsallığı, devingen değişkenliği içinde kavratın, yaşamsal değerini belirleyen ve yaratıcılığı sanat ve düşün alanında geliştirme amacı taşıyan bir eğitsel programlar bütünü” olarak tanımlamaktadır. Sanat eğitimi, sanatın bireysel, toplumsal, eğitimsel, ekonomik ve kültürel fonksiyonlarının etkili ve verimli yürütülmesi ve bu işlevlerin gelişimi için gerekli olan bütün sanatsal eğitim-öğretim aktivitelerini içermektedir. İnsanı merkeze alan ve doğası itibarıyla insan odaklı bir yaklaşıma sahip sanat eğitimi; insanı etkileme, güdüleme ve güven duygusu geliştirme gibi nitelikleri barındırır (Çıldır, 2015; Coingdon, 1989).

İki dünya savaşı ve kapitalist sistemin çalışma şartları, sosyal adaletten yoksunluk gibi yüzyılın içinde bulunduğu durum modernizmin sanat ve estetik anlayışı, sanatın içerik ve anlamdan kendini soyutlamasına, sanatçıların sanat ve estetik kavramlarını sorgulamalarına yol açmıştır. Postmodernizmle birlikte kültür, görsel kültür, kültürlerarası, küresellik, bilgiye ulaşma, bilgiyi anlamlandırma gibi birçok konu gündeme gelerek farklı tartışmalara yol açmıştır (Coşkun, 2016). Bilhassa ülkemizde de 1980 den itibaren sanat eğitimi kavramsal ve fonksiyonel boyutlarıyla yapısal farklılıklara uğrayarak yeni birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler bir yandan sanat eğitiminin sistematik ve yapısal dönüşümünü hızlandırırken, diğer

yandan da sanat eğitiminin sosyal ve felsefik boyutunu etkileyen sanat pratiklerinin uygulamaya geçişini arttırmıştır.

Postmodern felsefenin sanat eğitime yansıma biçimleri ile ilişkili olarak postmodern sanat eğitimi görsel kültürün sanat eğitime aktarılması kapsamında yansımaları ile farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Postmodern sanat eğitimi ile ilgili Hickman (2004), özellikle çok kültürlü yaklaşıma vurgu yaparak, bu nedenle eğitimde çok kültürlülüğü yansıtan dünyadaki farklı kültürlerin işaret, imge ve sembollerine yer verilmesi gerektiğini belirtir. Sanat eğitimi için gerekli öğretim yöntemleri bu boyutuyla içinde bulunduğumuz çağın sosyal-kültürel, felsefik yaklaşımları, güncel bilgi ve uygulamalarından ve hatta siyasal ve ekonomik özelliklerinden etkilenmektedir. Yeni bir toplumsal yapı oluşumuna yol açan günümüz bilgi teknolojileri çağına uyum sağlamak, gerisinde kalmamak için günümüz bilgi teknolojilerini öğrenmek ve kullanmak gerekir. Başarılı sanat eğitimcilerinin yetişebilmesi için bilişim, haberleşme teknolojisini sanat eğitime uyarlamak ve çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmek önemlidir.

Sanat eğitiminin kavramsal, kuramsal, metodolojik yapılanması sanatın tanımlanması, amacı, hedefleri, işlevleri ve yönelimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, sanat eğitimi içinde bulunduğu döneme özgü eğitim anlayışı, dinamikleri ve eğitim yapılanmasına göre düzenlenir, bunlardan bağımsız değildir (Kırıçoğlu, 2009; Mamur, 2014). Sanat eğitimi ve içerik olarak yapılanması, içinde bulunduğu dönemin kendi dinamiklerinden, o dönemin sanat ve estetik kavram ve uygulamalara bakışından, dinamiklerin içeriğinden ve sanatsal tasarımlarından bağımsız olarak ele alınamaz. Sanatın ne olduğu, fonksiyonu, hedefi ve kapsamı bir anlamda sanat eğitiminin kurumsal, kavramsal ve metodolojik olarak şekillenmesini sağlar (Alp, 2015) . Postmodern sanat eğitimi, sadece teknik bilgiyle elbette sınırlı değildir, ileri düzeyde bilgi, eleştiri ve yoruma dayalıdır.

Günümüzde sanat eğitimi programları daha çok disiplinlerarası sanat eğitimi anlayışı ile düzenlenmekte, bu anlayış daha çok kabul gördüğü için kendi disiplinine bağlı sanat eğitimi programları anlayışı geride kalmaktadır. Postmodern sanat eğitimi mevcut sanat kuramlarını ve yöntemlerini teoride ve pratikte gereken zemine yeniden yerleştirmektedir (Marriner, 1999). Bireydeki estetik duyarlılığın gelişmesi ve sanatı değerlendirebilecek bilgi ve beceriyi edinmesini desteklemek sanat eğitiminin hedefleri arasındadır. Sanat eğitimi bir bakıma özellikle ilk ve orta okul dönemlerinde çocuklara, gençlere estetik duyarlılık kazandırmada önemli bir araç rolü üstlenmektedir. Yirminci

yüzyılda modernizmin kalıplarından olan tek biçimcilik yıkılarak herkes için ideal olduğu düşünülen sanat anlayışı benimsenmiştir. Yirmibirinci yüzyılda teknolojik gelişmeler ile bilimsel gelişmelerin sosyal yaşam üzerinde etkili olmasının yanında geleneksel sanat eğitimi yerine ağırlıklı olarak görsel teknolojinin ve sosyal koşulların etkili olduğu belirlenmiştir. Görsel kültürün formları ve çeşitli işlevleri, genel bir sanat eğitimi formu olarak eğitime dahil edilmiştir (Freedman, 2003). Postmodern anlayışla ortaya çıkan kargaşanın giderilmesi, sorunların çözülmesinde sanat eğitimi önemli bir rol üstlenmiş, bu karışıklığın giderilmesine önemli katkılar sunmuştur.

Görme ve duymaya dayanan toplumsal iletişimi sağlayan görsel kültürün temeli postmodernizme dayanmaktadır. Görsel kültür, imge, hayal, birey ve toplum arasındaki ilişkiyi incelemektedir. İmgeler, yeni teknolojiler, resimleme biçimleri ile çeşitli görme gösterme biçimleri görsel kültürde etkilidir (Tavin, 2019). Bu akıma göre orijinallik mantıksız bulunmakta, dijital imgeler çoğaltılmakta ve hatta hemen yayımlanması sağlanmaktadır. Zamanımızın postmodernizm anlayışı modernizmden estetik ve politik bir sorun olan kültürel gelenek ve koruma sorularını gündeme getirmesi bakımından farklıdır. “Çağdaş modernizm gelenekselle - yenilikçiliği, korumayla - yenileme, seçkin sanatla - kitle kültürü arasındaki gerilimleri idare eden bir alandır” (Marriner, 1999). Görselin kendisinden çok, görselin anlamı, birey ve toplum için yansıttığı mesaj, ürettiği anlam önemlidir. Görsel kültürde görselin kodlarını çözmek ve yorumlamak, kişinin kültürel açıdan kimliğini yapılandırmak toplumsal dönüşümde bir gerekliliktir. Bu gereklilik, görsel kültür temelinde günümüz sanat eğitiminin yapısal boyutunu ortaya çıkarmaktadır (Çıldır, 2015).

Postmodernizm hakkındaki argümanların önemli bir bölümünün bilgi, kültür ve sanatla ilgili olması eğitimle ilişkilidir ve eğitimin postmodern sanat, postmodern felsefe, postmodern estetik gibi ilgili, ilişik disiplinlerin anlayışlarından etkilenmesi kaçınılmaz doğal bir sonuçtur. Postmodern sanat eğitimi ile ilgili Hickman (2004), özellikle çok kültürlü yaklaşıma vurgu yaparak, bu nedenle eğitimde çok kültürlülüğü yansıtan dünyadaki farklı kültürlerin işaret, imge ve sembollerine yer verilmesi gerektiğini belirtir.

Eğitimin derin anlamlar sağlaması gerektiği yeni değerler/ eleştirel yenilikler arasındadır. Bilginin sorgulanabilir olması nedeniyle bilimsel bilginin geçici olduğu gerçeğinden hareketle, insan bilgisinin yapısını ve geçerliğini inceleyen felsefe dalı olan yeni bilgiler epistemoloji; bilgilendirme, haberleşme (enformasyon) amacıyla edinildiği yaklaşımı öncellenmektedir. (Eker ve Seylan, 2005; Özden, 1998).

Eleştirel yenilikler ve gelenekselliğin muhafazası modernizm ile modernizm sonrası eğitimle ilgili başlıca değerlendirmelerdir. Eğitimin öğrencilere bilgi yüklemek olduğu, bilginin kesinliği, gelecekte kullanılmak üzere bilginin edinildiği ve bilginin aktarımı ile bilgilenmenin gerçekleştiği anlayışı geleneksel eğitimde öne çıkan görüşlerdir. Radikal zihniyet dönüşümü için bilgilerin dış dünya ile ilişkisini koparmadan kuramın uygulamalarla sentezlenmesine ve eğitim ortamlarının çoğulcu anlayışlarla donatılmasına gereksinim bulunmaktadır (Kale 2002). Lyotard (1994) da eğitimin bilginin nasıl elde edilebileceği, nasıl kullanılabileceği, hayata nasıl aktarılabilceği gibi konularda bir araç olduğunu belirtmektedir. Açıkçası postmodern söylemde eğitim temel olarak tekçilik anlayışından uzak, tek doğru, tek tip söylem egemenliğine dayalı olmayıp, çokseslilik, çoğulcu, katılımlı anlayış felsefesiyle , yeni dil dizgeleri ve yeni yorumları arama, yakalama yaklaşımına sahiptir

Amerika’da, görsel kültür sanat eğitim modeli ile sanat eğitimi verilmektedir. Bu model ile verilen eğitimde sanat eğitimcilerin eleştirel bakış açılarının geliştirilmesi hedeflenerek, görsel kültür çalışmalarının yapılması için imkanlar ve ortamlar yaratılması sağlanır. İngiltere’de ise, eleştirel çalışmalar kapsamında postmodern sanat eğitim programlarını farklı, çoğulcu ve özgür düşünce olmak üzere üç kavrama dayandırmaktadır. Farklılık; bireysel ve sosyal bazda tartışmaya ve davranmaya işaret ederken, çoğulculukta ise, sorunun özelliği göz önünde bulundurularak her bir sorunun anlamının ne olduğu, çeşitli yollarda çözümünün ve çözüm yöntemlerinin olduğu konusundaki farkındalığa dikkat çekilmektedir. Kişinin kendi iç gözlemini ifade eden özgür düşüncede ise, bireyselliğe önem verilmektedir. Burada karşı duruş, meydan okuma, eğitim ve öğretime yaklaşımda kişinin kendi düşünceleri, duyguları ve bunları çözme ön plandadır (Swift ve Steers, 2006).

Sanat eğitimi için gerekli öğretim yöntemleri bu boyutuyla içinde bulunduğumuz çağın sosyal-kültürel , felsefik yaklaşımları, güncel bilgi ve uygulamalarından ve hatta siyasal ve ekonomik özelliklerinden etkilenmektedir. Yeni bir toplumsal yapı oluşumuna yol açan günümüz bilgi teknolojileri çağına uyum sağlamak, gerisinde kalmamak için günümüz bilgi teknolojilerini öğrenmek ve kullanmak gerekir. Başarılı sanat eğitimcilerinin yetişebilmesi için bilişim, haberleşme teknolojisini sanat eğitimine uyarlamak ve çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmek önemlidir.

Farklı dönem ve farklı kültürleri kapsayan sanat bilgisinin yanında, kuram aynı zamanda bu bilgiyi, düşünceyi değerlendirme ve yorumlamayı geliştirebilecek bir anlayış edinilmesine de yol açmaktadır. Kuram ve uygulamayı bir arada ele alan

bireyler sorgulama, araştırma yetisi gelişecek ve estetik değerleri daha iyi anlamlandırabileceklerdir. Bununla birlikte kişinin uygulamada aldığı risk, onda mevcut olan potansiyel yaratıcılık dürtüsünü harekete geçirecektir. Aynı zamanda, kişinin bu dürtüsünün farkına varması ve kendiyle ilgili bir değerlendirmede bulunmasını sağlayacaktır, bu da kişisel gelişim için gerekli ve önemlidir. Swift ve Steers (2006,18), postmodern sanat eğitiminde, değişen kuram ve uygulamanın anlamını açıklarken, uygulamadaki değişimin anlamını “öğrenim sürecinde ve sonraki mesleki hayatta, karşı görüş ve düşüncelere yaratıcı bir biçimde karşılık vermek için, malzeme ve bu malzemelerin kullanım tekniklerini yaratıcı, duyulara hitap edecek bir biçimde ve zekice deneysel yöntemlerle kullanma yeteneğini geliştirmek” olarak açıklar. Kuramdaki değişimin anlamını ise; “diğer kültür, toplum ve tarihsel dönemlerde sanatın değeri ve nasıl bir fonksiyona sahip olduğu konusundaki bilgi ve anlayışını biçimlendirmek için alınmış düşüncelerin kullanımını sağlamaya yönelik olduğunu” belirtir (Swift ve Steers (2006,18).

Freedman (2003), postmodern sanat eğitimi yaklaşımı ile eğitim programlarının; alanın bağlamlanması, anlamlı estetik, sosyal perspektif, etkileşimli kavrama, kültürel yanıt, disiplinlerarası yorum, teknolojik deneyim ve yapıcı eleştiri aşamalarına sahip olması gerektiğini vurgularken, Emery (2006) ise, sanat eğitiminin postmodernizme uyarlanmasında; birey olarak sanatçı, sanatın anlamı, yüksek sanat ve düşük sanat, estetik çoğulculuk, çok-kültürlülük, şüphecilik-postmodern kuşku, kronolojik olmayan sanat bilgisi, cinsiyet ve eleştirmen olarak izleyiciler olmak üzere dokuz kavram önermektedir.

Farklılıklar ve bireysel kimlik benimsenerek, geleneksel yapılanmalardan uzak duran postmodern sanat eğitimi, çoklu ve disiplinlerarası öğretim programlarını tercih etmektedir. Postmodern sanat eğitiminde önemsenen diğer bir anlayış eleştirelliktir. Sanatsal ve pedagojik anlamda önemli bir kavram olarak değerlendirilen eleştirelilik kavramı tarih okuryazarlığı ile kültürel okuryazarlığın postmodern sanat eğitimiye yerleşmesi için yol açıcı olmuştur. Eleştirelilik yaklaşımının özellikle sosyal ve politik yönden sanat eğitiminde giderek daha etkili bir yerde olacağı, daha önem kazanacağı belirtilmektedir (Töre, 2005).

Postmodern argümanlarda, deşifre etmek, yorumlamak anlamına gelen okumak kavramı göstergebilimcilere göre çok önemlidir. Okuma, eleştirme, anlamlandırma yöntemi olan göstergebilim metin, sinema, mimari alanlardan görsel sanatlara kadar geniş bir yelpaze içinde ele alınmaktadır (MacDonald, 2006). Kültür ve kültürle ilgili

konuların anlaşılmasını geniş oranda arttıran eleştirel çalışmalar aynı zamanda sanat atölyelerindeki deneyimleri de kavramlaştırarak kültürün daha iyi anlaşılmasına katkı sunar (MacDonald, 1998; Eker ve Seylan, 2005). Diğer taraftan eleştirel çalışmalar sanat eğitimcilerin gelişimlerine de önemli katkılar sunduğu, sanat eğitimcilerini daha nitelikli pratikler geliştirmek üzere yönlendirdiği belirtilmektedir (Swift ve Steers, 2006). Bunlarla birlikte, postmodern sanat anlayışında hem tematik hem de kronolojik olarak sanat tarihi alanında bir yapılanmanın yapılması gereği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda sanat ve kültür ilişkisini göz önünde bulunduran eleştirel çalışmaların yapılmasına dikkat çekilerek bireylerin kendi öznel yorumları ve semiyotik çalışmaların öne sürülmesi gereği önemle vurgulanmaktadır. Farklı alanlar olarak ayrıştırmak yerine birbirini tamamlayan ve destekleyen bütüncül bir eğitimsel anlayışla verilen bir öğretim programı yetişen sanat eğitimcilerinin kalitesini artırır. Bu nedenle, sanat eğitimi programı bütünlüklü öğretim programları ile verilmelidir. Estetik, eleştiri ve uygulama, sanat tarihi gibi ilgili alanların bir araya getirilerek verilmesi eğitimin niteliğini artıracaktır.

Postmodern sanat eğitimi yaklaşımı ile hazırlanan derslerin içerikleri ve sunumları bu dönemin özellikleri gözönünde bulundurularak düzenlenmelidir. Buna göre;

- Postmodern sanat esnek ve içiçe geçmiş özelliğe sahip olduğu için postmodern sanat eğitimi de bu anlayışla farklı yöntem ve uygulamalarla hazırlanmalıdır,
- Postmodern sanat sadece günümüz sanatını değil, aynı zamanda geleneksel sanat uygulamalarını da içerdiği için sanat eğitimi içerik ve işleyişinde bu uygulamalar göz önünde bulundurulmalıdır,
- Postmodern sanat eğitimi hem kronolojik hem de tematik olarak sanat eğitimcilerine sanat tarihinin bilinci ve önemini kazandıracak nitelikte düzenlenmelidir,
- Postmodernizm, özgür düşünceden yana, çok kültürlü bir yapıyı savunduğu için araştırmaların, çalışmaların da bu anlayışla yapılarak postmodern sanat eğitimi alanına kazandırılmalıdır,
- Görsel kültürü, disiplinlerarası çalışmaları, çok kültürlülüğü, görsel okuryazarlığı, analiz, sentez, yorumlama, eleştirel

düşünme ve kritize edilmiş çalışmaları önemseyen postmodern dönemin bu boyutları ve çalışma sonuçları sanat eğitimine aktarılmalıdır,

- Postmodern sanat yaklaşımı sanatın sadece okul gibi sınırlı ortamlarda öğretilmemesi yaklaşımından hareketle, sanat eğitiminin okulların yanı sıra müze, sanatçı atölyeleri, galeri ve çok sayıda kültürel öğrenme ortamlarında, sosyal öğrenme ortamlarında yapılmasını önemsediği için sanat eğitimi içerik ve sunumu bu anlayışla örtüşmelidir (Tanır, 2014).

Özetle yukardaki alanyazın çalışmalarında da belirtildiği gibi sanatın bireysel, toplumsal, eğitimsel, ekonomik ve kültürel fonksiyonlarının etkili ve verimli yürütülmesi ve bu işlevlerin gelişimi için gerekli olan bütün sanatsal eğitim-öğretim aktivitelerini teorik ve uygulamalı sanatsal çalışmalarla ele alan sanat eğitimi, sanat eğitimcisinde eleştirel düşünme, estetik duyarlık, görsel okuryazarlık gibi becerilerin gelişmesinde önemli etkilere sahiptir. Sanat eğitiminin geliştirilmesinde, eğitimin sadece dersliklerde değil, müze, galeri gibi birçok sosyal ortamda sürdürülmesi ve çalışmaların zaman-zaman değerlendirilerek görsel kültür, eleştirel çalışmalar çok-kültürlü, disiplinlerarası çalışmalarla yürütülmesi günümüz sanat eğitiminin öncelikle üzerinde durduğu ve önemsediği yaklaşımlardır.

Göstergebilim ve Göstergebilime İlişkin Yaklaşımlar

Kökenini Yunanca “semeotike” sözcüğünden alan göstergebilim, semiyotik olarak da adlandırılmaktadır. Semiyoloji ise, gösterge (semeion) ile kuram (logia) sözcüklerinin birarada kullanılmasından elde edilmiştir (Kayaalp, 2004). Umberto Eco (1991), Yunanlıların Semeion kavramını kendisinin dışında herhangi başka bir şeklin, biçimin veya objenin yerine geçen ve onu simgeleyen bir gösterge olarak kullanıldığını belirtir. Göstergebilim, çeşitli kanallar ve medya aracılığıyla iletilen çok çeşitli işaret türlerini, sosyal olarak organize edilmiş ve evrimsel olarak oluşturulmuş işaret sistemlerini ve anlamlandırma veya semiyoz (yani işaretler) terimlerini içerir.

Göstergeler günümüzde dört yanımızı kuşatmış durumda olduğu için kullanım alanı artmıştır. İletişimde rolleri olan evrendeki nesneler, insan davranışları, varlıklar bir anlam ifade etmektedir. Zihinde kalan sembol ve imgeleri anlamlandırmada yol gösterici olan göstergebilim, çevremizdeki sesi, ağacı, ormanı, renkleri, görüntüleri,

söylenen sözleri, duyuşal uyarıcıları anlamlandırma ve iletişim değerini ortaya çıkarmaya aracılık eden bir yöntem sunmaktadır (Uçan, 2015). Yani, göstergeleri yorumlama, anlamlandırma, üretme ya da işaretleri anlama gibi bir dizi süreç gerektiren göstergebilim, bu faktörlerin tümünün sistemli bir yaklaşımla analiz edilmesi temeline dayanan bilim dalıdır.

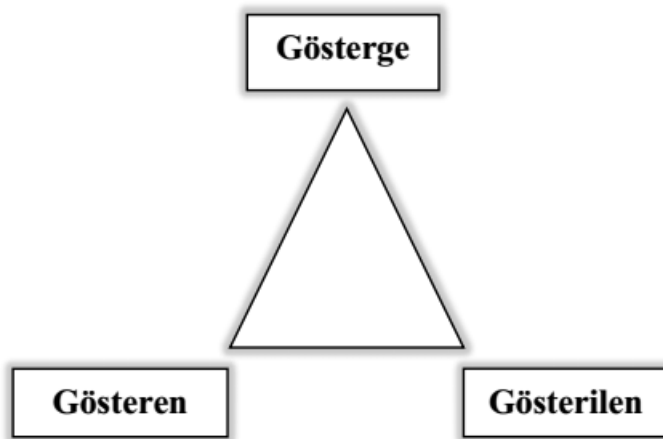
Yirminci yüzyılın başında İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure ve Amerikalı Charles Sanders Peirce ağdaş göstergebilimin temellerini atmışlardır. Anlamlandırma bilimi olarak da ifade edilen göstergebilimi, Saussure (1985) ilk kez teorik bir bağlamda tartışarak, göstergebilimi göstergelerin toplumsal hayat içindeki durumunu inceleyen bir bilim dalı olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda Saussure dilbilimsel göstergeyi ses imgesi ve kavram olarak ele almaktadır. Saussure’e göre (1998) dışsal, herhangi bir nesneden bağımsız olan gösteren ve gösterilen ses imgesi, kavram kolektiftir ve toplumsal anlaşmalara dayalıdır.

Ritüelleri ve gelenekleri işaretler olarak incelemekten söz etse de, öncelikle dilsel işaretin doğasına katılan Saussure (1983), gösteren (işaret) ve gösterilen (gönderen) arasındaki ilişki olarak ikili bir anlam sunmuştur. Bu ilişkilerin oldukça idealize edilmiş bir görüşünü alarak, bir kavram olarak (dünyadaki bir şeyden çok), açıklayıcı bir imge halinde gösterilen şeyin (ortaya çıkan fiziksel işaret değil, sesin zihinsel bir temsilinin) grafiksel olarak anlaşılması gerektiğini savunmuştur. Tüm dilbilimsel / kavramsal sistemin unsurları arasındaki ilişkilerin yarattığı anlam potansiyelini gören Saussure, bu sistemin iç dinamiklerinde, toplumsal cinsiyet, ikili karşıtlıklar (erkek-kadın, anne-baba, karı-koca, erkek kardeş), rutin ifadeler ve geleneksel kültürel çağrışımlarına (rneğin, rujlu kadınlar, takım elbiseli emekli erkek ve ocuk yetiştirme, sakal, takım elbise ve fiziksel) dikkat çekmiştir (Prior, 2014). eşitliliğin fazla olması nedeniyle karşıtlıklar, benzerlikler bildirişim kuramının değişik yönlerine etkilerde bulunmuştur ve bu durum söz konusu karşıtlıkların genişliği nedeniyle yeni bir alan olan göstergebilimin doğuşuna konu olmuştur. Saussure’n ortaya çıkardığı dil ve kültür bağlantısı, kültürün çeşitli yönlerinin iletişimsel rolünü geliştirerek mimarlık, sanat vb. kültürel alanlarında bir göstergebilim uygulamasının yolunu açılmasına n ayak olmuştur (nal, 2016).

Öte yandan, Saussure’nin göstergebilim kavramını eklektik bir biçimde genişleterek göstergelere yeni anlamlar yükleyen Barthes, tözü ve sınırlarını gözönünde tutmaksızın gstergebilimde odaklanması gereken yerleri çok boyutlu göstergeler dizgesi olarak tanımlar. Dilin mekanik fonksiyonunu da ortaya koyan Barthes, kitle

kültürü aracılığıyla kültürün de okunması ve anlamlandırılmasının yapılması gereken bir gösterge olarak vurgular. Ayrıca, dilbilime dayalı çözümsel kavramlar ortaya atarak, belirlediği karşıtlıklar aracılığıyla çağdaş dünyanın görünür olmasına katkı sunan Barthes ideolojik anlamları yansıtan mitsel unsurların, burjuva kültürünü oluşturduğunu ifade eder. Ona göre, iletişim aracı olarak ele alınan mit kendi anlamlarını üreten bir dildir. Söylemin bir şekli olması nedeniyle mite ait özellikler söylemin özelliklerini de oluşturur. Böylece, Barthes gösterge dizgelerinin ancak dil aracılığıyla gerçeklik kazandığını ve dizgeler arası ilişkilerin de söylem üzerinden incelenmesi gerektiğini açıklar (Barthes, 1979; Barthes, 2017; Bircan, 2015).

Barthes Saussure'ün yaklaşımını tersine çevirerek göstergebilimi dilbilimin bir dalı olarak konumlandırır. Görsel iletişimin mutlaka dille ve dilsel metinle ilişkili olduğunu belirtir. Gösteren ile gösterileni bir yandan dilbilimin içindeki biçim olarak değerlendirme dışında aynı zamanda dilbilimin dışındaki töz karşıtlığını vermesi yönüyle de değerlendirir. Barthes, tasvir edilenin bir nesneden ziyade zihinsel bir tasarım veya görüntü ile ilgili olarak ele alınmasını eleştirir. "Göstergeyi, kullanıcısının ondan anladığı şey " olarak tanımlar. Bu da tamamen işlevsel bir tanıma ulaşılmasını sağlar: Gösterilen, göstergenin iki bağlayıcı ögesinden biridir. Onu gösterenin tersi yapan ayrımı, gösterenin bir ara kimlik özelliğinde olmasıdır" (Barthes, 1979). Barthes'ın gösterileni bu anlayışla yorumlaması, hem semiyotik gösterge hem de dilbilimsel gösterge için geçerlidir.



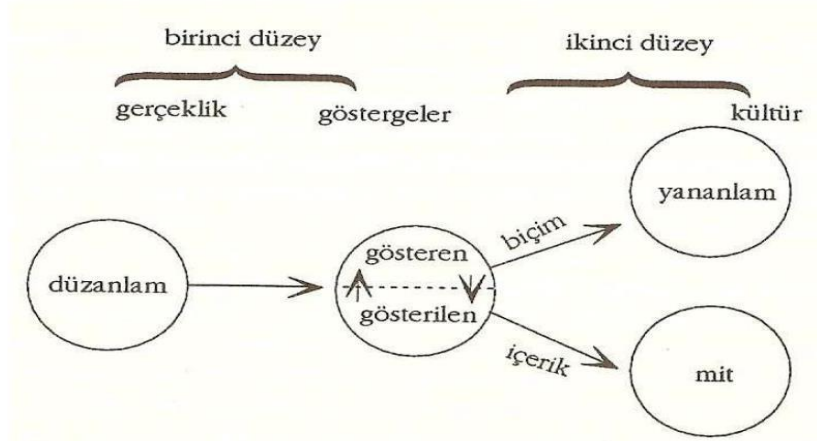
Şekil 1. Barthes'ın Gösterge Şeması (Barthes, 1979)

Barthes anlamdırmayı düzanlam (dénotation) ve yananlam (connotation) olarak iki temel kavram olarak açıklar. Ayrıca, dilbilimsel analizden göstergebilimsel analize geçerken düzanlam, yananlam dışında, üstdil (metalanguage) gibi üçüncü bir gösterge düzleminden de yararlanmıştır. Bu üç anlamlama dizgesi de bir anlatım (gösteren) ve bir içerik (gösterilen) dizgesini oluşturur (Barthes, 1979). Düzanlam, Saussure'ün öne sürdüğü gösteren gibi herkes tarafından onay gören evrensel anlamını kapsamaktadır. Yani, gösteren, gösterilen ve göstergeden oluşan ilk dizge, düzanlamı yansıtır. Anlamlandırmada ilk sırada yer alan düzanlam, görünür haliyle anlama gönderme yapar (Bircan, 2015; Çakı, 2018).

Barthes'in ikinci anlama düzeyi olarak ifade ettiği yananlam göstergede yananlamı kullananların heyecan, duygu ve kültürel değerleriyle buluştuğunda oluşan bir etkileşimdir. Kullanıcın içsel gerekliliği ile direkt ilişkili olan yananlam bundan dolayı öznel, ikonik özelliği vardır ve bir kültüre özgüdür, göstergenin düzanlamı ile yananlamının iç içe geçtiğini belirten Barthes (1979), aradaki anlam kaymalarının çözümlerde ortaya çıkacağı görüşündedir.

İlk dizgenin göstergesini kendi dizgesinin göstereni haline getiren yananlam, metin veya görsel içerisinde gizlenen ve kişisel yorumlarla beliren anlamı ortaya çıkarmaktadır. İçerisinde metaforik anlamları da gizleyen (Barthes, 2017) yananlam düzleminde, göstergeler bulunduğu ortama özgü kültürel olarak yorumlanır, anlamlandırılır (Barthes, 2016). Yananlamın tek bir çizgisi yoktur ve oldukça renklidir (Barthes, 2015). Metin veya görselde yer alan kodlar kültüre göre farklılaşır ve yorumu da kültüre özgüdür (Barthes, 2016). Göstergeler yoluyla söylenmesi gerekenler kodlanır ve kodlanan göstergeler kültürel farklılıklarla değerlendirilir, analiz edilir (Barthes, 2015).

Mitler, Barthes'in (2016), göstergelerin ikinci düzeyde işleyişine ilişkin öne sürdüğü yollardan biridir. Kendisi aracılığı ile dünyayı açıklayan bir öykü olan mit, göstergelerin ikinci derecede işleyişine ilişkindir ve doğanın bazı görünümelerini açıklaması veya bir kültürün, gerçekliğin anlaşılmasına olanak sunan öyküdür (Zeybek, 2020). Barthes (2015) miti, ilişkili kavramlardan oluşan halkalar olarak değerlendirir.



Şekil 2. Barthes'ın Anlamlandırma Şeması (Fiske, 2003)

Peirce (1998), alıcıların zihnindeki nesneler (gerçek veya hayali, kavramsal ve materyal), temsiller (işaret araçları) ve yorumcular arasındaki ilişkilerde anlam potansiyellerinin üretildiği göstergenin üçlü bir açıklamasını sunmuştur. Yani, Peirce'in göstergebilim teorisinde; benzerlik yoluyla iletişim kuran ikonlar; mantıksal bağlantı ile haberleşen dizinler ve tamamen geleneksel olan ve anlamları öğrenilmesi gereken semboller olmak üzere üç tür işaret yer almaktadır. Görüldüğü üzere, son derece kapsamlı olan Peirce'in işaretler teorisi, trichotomi-ikonu, indeksi ve sembolünün temel taşına dayanmaktadır (Prior, 2014). Saussure'den farklı olarak gösteren (ses, nesne) ile gösterilen (kavram) arasındaki ilişkinin keyfi olduğunu ve geleneğe dayandığını (ilişkinin yarı güdülü veya yarı doğal olduğu sembol durumu hariç) savunmuştur. Peirce'in teorisinde, hem ikonların hem de indekslerin temsil ettikleri şeyle doğal ilişkileri vardır: örneğin, birinin ve tasvir edilen kişinin portresi (bir simge) ve ateşi gösteren duman (bir indeks). Peirce, evreni özünde bir göstergeler sistemi olarak değerlendirerek göstergebilimin önemini vurgulamıştır. Yani Pierce'a göre (1960), "Her şey, şu ya da bu bakımdan başka bir şey için ayakta durmakta ve dolayısıyla bir gösterge olarak işlev görmektedir".

Şekil 2 de . Roland Barthes'ın anlamlandırma şemasında görüldüğü gibi, Birinci düzeyde gösterge sistemi, ikinci düzeyde ise kültürün değer sistemi içinde yer alışı biçimi yerleştirilmiştir. Anlamlandırmanın birinci düzeyinde John Fiske (2003), göstergenin göstereni ve gösterilen arasındaki ilişkisini ele almakta ve göstergenin dışsal gerçeklikteki göndergesiyle ilişkisini tanımlamaktadır. Barthes ise bu düzeyi *düz anlam* olarak ifade etmektedir. Düz anlam, göstergenin duyusal, ortak, belirgin olan

anlamına göndermede bulunur. Barthes göstergelerin ikinci düzeyde işleyişinin mitler aracılığıyla gerçekleştirildiğini söyler ve bu yolu üç yoldan ikincisi olarak belirtir. Barthes, metinlerde gizli olan anlamı edebi ve kültürel eleştirilerinde yan-anlam olarak açıklar ve belirginleştirir. İkincil anlam sistemini mitler olarak tanımlamaktadır (Barthes, 2016). Gösterge kullanıcının heyecanı, duygusu, kültürel değeriyle birleşmesiyle meydana gelen etkileşim yan anlamı ortaya çıkarır ve bu kavram ile ifade edilir. Üretildikleri, ortaya çıktıkları toplumun özelliklerinin, toplumsal yapısının bilinmesi göstergelerin yan anlamlarının çözümlenebilmesinde gerekli ve önemlidir (Barthes, 1979). Kültürel olarak bilinçaltına itilmiş, bastırılmış çözülmemiş ikilemler, çelişkiler mitlerin kaynağını oluşturmaktadır. Mitler bireye özgü anlamlara odaklanmaz, kültüre özgü anlamlara odaklanır. Bu nedenle yapısalcı çözümlemelerle analiz edilirler (Fiske, 2003).

Diğer taraftan göstergebilim aynı zamanda yapısalcılığın bir biçimi olarak ifade edilir ve yöntembilimsel ve sistematik bir özelliğe sahip yapısalcı yaklaşım anlamlandırmayı içinde barındırır. Bir iletişim aracı olarak göstergebilimsel çözümleme yöntemi kelimenin tam anlamıyla, sözlü ve işitsel olarak kullanılan her türlü sembol ve işaretin yaratılması ve yorumlanması dahil olmak üzere tüm faktörlerin sistematik bir analizine dayanmaktadır (Ertan ve Sancarcı, 2017). Levi-Strauss yapısalcılığı “değişmez olanın ya da yüzeysel farklılıklar arasındaki değişmez öğelerin araştırılması” olarak tanımlar (Levi-Strauss, 1986). Levi-Strauss’a göre yapı niteliğini kazanabilmek için tarihsel geri plan ve kültürel yapısıyla birlikte modeller şu dört koşulu yerine getirmek zorundadırlar (Kızılçelik, 1994; Levi, 2016):

1- Bir dizge niteliği sunduğu için yapıların bir ögesinde meydana gelen değişiklik, diğer tüm öğelerini de etkileyerek değiştirir,

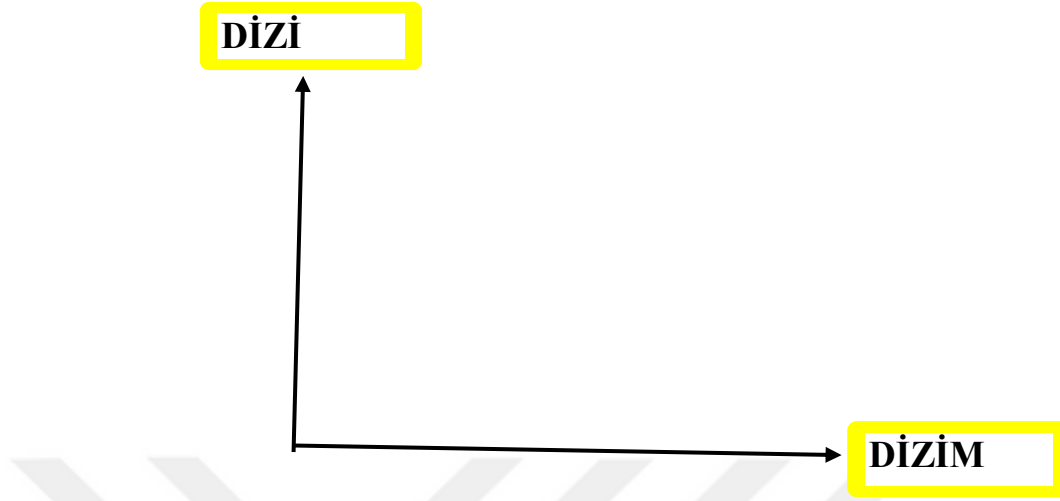
2-Her bir model, aynı dizi içinde bir modelde karşılığı olacak, karşılık bulacak şekilde bir dönüşüm kümesine bağlı nitelik göstermektedir. Bu dönüşümlerin tümü böylece bir model kümesini meydana getirmektedir.

3- Herhangi bir ögede bir değişiklik olduğunda belirtilen bu özellikler modelin alacağı durum hakkında önceden öngöründe bulunulmasına yardım eder.

4-Gözlemlenen tüm olguları içerecek şekilde modelin kurulmuş olması gerekir.

Levi-Strauss’ a göre, metnin açık anlamı metnin dizimsel çözümlemesiyle, metnin görünmeyen anlamı ise dizisel çözümlemesi ile verilebilmektedir. Metnin neye ilişkin olduğunu gözükmeyen yapı verirken, ne olup-bittiğini ise metnin açık yapısı

vermektedir. Yani, dizisel yaklaşımda, kişilerin ne yaptıkları değil, ne anlama geldiği ilgi konusudur ve önemlidir (Berger, 2014).



Şekil 3. Sanat pratiğinin dizimsel ve dizisel olarak çözümlemesi (Berger, 2014)

Anlatısal bir yapıtta Barthes (2016), Greimas'ın anlatı kişilerinden 'eyleyenler', Propp'un benimsediği 'işlevler' ve Todorov'un 'söylem' düzeyleri olmak üzere üç betimleme düzeyinin ayırt edilmesini önermiştir. Bu süreçte işlev, eyleyenin genel eylemi kapsamında bulunabildiği kadar anlamlanır, bu eylem de son anlamını, anlatılmış, kendine özgü kuralları (kodu) bulunan bir 'söyleme' bırakılmış olması sebebiyle kazanır, şeklinde belirtilmektedir. Kısacası, işlev, eyleyen ve söylem bir anlatıda anlamın ortaya çıkmasını sağlayan temel unsurlardır (Çağlar,2015), .

Doğrudan doğruya hiçkimsenin aslında şimdiki zamanın içinde yaşamadığını belirten Umberto Eco (1995), herkesin bireysel ve kolektif olayları, durumları, şeyleri birleştirici bellek işlevi bağlantısıyla derlediğini belirtmektedir. Ayrıca Eco (1995), gerek mitler gerekse tarih, kolektif ile bireysel belleğin meydana getirdiği bu karmaşık yapının yalnız geriye doğru da olsa hayatı uzattığını belirtmektedir. Propp (1995), bu yönüyle masalların mitoloji, din ve gerçeküstü olgularla ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Propp, anlatılanların şekillenişinde dikkati bütün insanlığın benzer hayaller kurabileceği konusuna çeker. Bir tür anlatı formu olarak düşünülen öykülü filmlerin yanı sıra günümüz öykülü sineması da bu anlatım biçiminin kaçınılmazlığına dâhil edilmelidir. V.Propp (1995), birkaç yüz Slav masalını çözümlediği çalışmasında; masalın formunu kesin olarak oluşturan öğelerdeki kişiler ve eylemleri, eylemlerin dizilişini, sürekliliğini, hatta bu kesinliğin aslında

özmlmelerde nihai bir sonuca neden olmadığını ortaya koymuştur. Barthes (2016), bunlardan sadece birer şema olarak söz ederken, bu şemanın taslağı, Greimas ve Levi-Strauss tarafından geliştirilerek yapılandırılmış ve düzenlenmiştir. Anlatılarda söz edilen eylemlerin önemlilik durumu söz konusu olmadığı gibi, herhangi bir anlatıya konu olan eylemler önemli ya da önemsiz olarak da ayırt edilmezler. nemsiz görünseler bile anlatıdaki eylemlerin zmlenmesi ve betimlemeye uyacak bir düzenle katılmaları gerektiği belirtilmektedir.

Kısaca imgelerin arkasındaki kavramları, anlamı algılayabilmek için görsel göstergebilimin verilerinden yararlanmak önemlidir ve bu veriler görsel göstergeleri anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir. Göstergebilime ilişkin farklı birçok yaklaşım olmakla birlikte, bu yaklaşımların çoğu Saussure ve Peirce geleneğine dayalıdır. Çağdaş göstergebilimsel yaklaşımda göstergebilimciler birbirine yakın anlayışlarda ortaklaşarak belli bir alan yaratmışlardır, bu alan aynı zamanda dilbilimi de kapsamaktadır.

Göstergebilim ve Kültür

Sanat objesinin zmlmesinde objenin nasıl oluştuğuna ilişkin sanatsal düzenleme ilkelerinin kompoze edilmesine yönelik detaylı bir araştırma yapılmaktadır. Sanat objesinin zmlmesinde farklı yaklaşımlar izlenmekle beraber eserin üretildiği, yaşadığı, bulunduğu tarihsel özellikleri, kültürün algılanması, anlaşılması bağlantı kurularak zmlenebilmesi mümkün olabilmektedir. Genel anlamda farklı tanımlanabilen kültürü Türkdoğan, “doğaya eklenmiş insan” olarak birçok dinamiği kapsayan geniş bir çalışma alanı olarak belirtmekte ve kültür alanını aşağıdaki gibi açıklamaktadır (Türkdoğan, 2014).

Aslında toplumsal algı bakımından sadece sanatsal pratiklerin kültür alanını oluşturduğu şeklindeki yanlış algı ve kanının yanında kültür alanının insansal bütün üretim, etkileşim, kullanım pratiklerini kapsadığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Gelenekler, sosyal ve politik dinamikler, örf ve adetler, toplumsal alışkanlıklar, yaşam pratikleri hep bu alan içerisinde tanımlanabilir. Bu yüzden günümüz toplumsal ve sanatsal dinamiklerine bakarken bu kültür tanımının referans alınması sonuçlara varılması açısından kaçınılmazdır. Kültür alanı yaşamın tümünü kucakladığı gibi sanatın, siyasetin, dinin, ekonominin bütün aparatların kapsar. Bu dinamiklerin herbiri içerisinde alanlar barındırır .Yani bu dinamiklerin hiç birisi bağımsız olarak okunamaz anlaşılamaz. Birbirleriyle bağlantıları mevcuttur. Postmodernitenin bu alana getirdiği esneklik, yukarıda

sözünü ettiğimiz evrenin kümelerinin birbirlerine geçmiş ilişkilerini daha rahat bir biçimde çalışmamıza ve anlamamıza olanak sağlıyor (Türkdoğan, 2014,1).

Çözümlenen sanat pratiğinin biçimi, düzeni, kurgusu, niteliği, biçimin bağlamı, örüntü ilişkilerini öne çıkaran sanat objesi merkezli çözümlemede objedeki özelliklere göre anlam aranır ve yapısal ilişkiler, bağlamlar irdelenir, yapıtta görünenlerin anlamının ne olduğu, nasıl eklemlendiği sorgulanır. Göstergebilimsel yaklaşıma göre Saussure sanat pratiğinin bir dili olduğunu ve bu dili bir gösterge olarak ele almak gerektiğini, yanısıra, Levi-Strauss, Barthes, Greimas, Fontanille, Rastier, Courtes gibi göstergebilimciler de sanat pratiğinin bir dil olarak ele alınması ve incelenmesinin üzerinde dururlar. Mukorovsky de, sanat objesinin dilsel göstergesinin çözülmesi gerektiğini belirtir ve araştırmacıların bu dile yönelmesi gerektiğine dikkat çeker (Ötgün, 2008). Yanı sıra, Propp, Todorov ve Jakobson, sanat pratiğine yaklaşımda biçimsel belli kodların çözülmesi, sanat pratiğinin çözülmesinde göstergebilimsel çözümlemelerin önemi üzerinde durmuşlardır. Aralarında bazı anlayış farklılıkları olmakla birlikte, üçü de sanat pratiğinin belirli izleklerden, birimlerden ve kodlardan oluştuğu konusunda ortaklaşmışlardır (Bozkurt, 1992).

Sanat pratiği toplumsal koşullar üzerinden hareketle, toplumun bir ifadesi olup, sosyolojik durumu saptamaya katkı sağlar (Moran, 2007). Dış dünyada görünen insan, doğa, yaşam gibi gerçeklikler objeye yansır, yani “sanat görüngü dünyasını yansıtır” (Moran, 2007). Tarihsel boyutta sanatsal obje bağlamlandığında ise, sanatsal pratiğin üretildiği çağın özellikleri irdelenir. Sanatsal pratiğin yapıldığı dönemdeki anlayışlar, koşullar, gelenekler, bakış açıları, dünya görüşü, cereyen eden toplumsal hareketlilikler, aktiviteler, inançlar gibi tarihsel ve dönemselsel bilgiler elde edilir. Hatta dönemi aydınlatan bir tarihsel belge niteliğinde olabilen sanat pratiğinden, üretildiği dönemin ortam ve koşullarını çözebilme olanağı sağlanabilir (Yücel, 2017).

Farklı anlayışlarla sanat pratiğine yaklaşılmakla birlikte, çoklu okumaların sanat objesini daha iyi kimliklendirebileceği açıktır. Bu yaklaşım elbetteki kavram, kavramın bağlamı, düşünce, yaratıcılık ve objenin öznel ve tinsel yaşamını da içermelidir (Ötgün, 2008). Sanat pratiğini anlama, yorumlama, anlamlandırma, kısacası çözümleme sanat eğitimcisinin konuyla ilgili altyapısının güçlü olması ve yaratıcı, eleştirel bakış açısının gelişmişliği, özyeterliliği ile yakından ilgilidir.

Levi-Strauss ve Ferdinand de Saussure mit, hediye alış-verişi, akrabalık, inanç biçimleri gibi kültürel özellikleri incelemişlerdir. Kültürel yapıyı bir bütün halinde parçadan bütüne doğru inceleyerek parçalar arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Dil ve

dil işlevi üstüne kurgulamalar yaparak benzerlik ve zıtlık ilişkilerini yani belli bir kültürde ilişki içindeki öğelerin karşılıklı bağlantılarını ve karşıtlıklarını incelemişlerdir. Bir çözümleme veya yöntem olduğu yönünde birleşen teorisyenlere göre, merkezinde dil ve türevlerini ortaya koyan yapısalcılığın odak noktasında göstergebilim çalışmaları yer almaktadır. Böylece Jacobson ve Saussure dizge ve gösterge olarak dili sosyal yapıya uyarlayarak, kültür ve ürünlerini zıtlıklarıyla ele almıştır (Nar, 2010; Yücel, 2008).

Saussure ayrıca, toplumsal değerlerin dil gibi gösteren-gösterilen bağlamı ile göstergelerden oluştuğunu yanısıra özdeşlik/karşıtlık, dizge/ özge, özsüremli/artsüremli gibi zıtlıklar içerisinde çözümleyerek kültürel anlamlar yükler (Nar, 2010). Bircan (2015) Barthes'in göstergebilim yoluyla kültür çözümlemeleri üzerinde durduğunu, bu amaçla olguları, objeleri ele aldığını anlamlama kavramı ile göstergebilimle ilişkilendirdiğini ve göstergelerle yananlam düzlemleri arasındaki ilişkileri öne çıkardığını belirtmektedir.

Kültür çözümlemelerini göstergebilimsel yöntemle yapan Barthes anlam taşıyan bazı olguları incelemektedir, çözümleme yöntemi bildirişim amacı içermemektedir. Olguları anlamlama kavramını kullanarak göstergebilimle ilişkilendiren Barthes, göstergeler ve yananlam düzlemini inceleyerek aradaki ilişkiyi önemser (Karaman, 2017).

Bircan'ın Gottdiener (2005) alıntısına göre;

Bütün ideolojiler, hem nesneleri hem de ayrıcalıklı ilişkilerle ve bir saygınlık düzeniyle belirlenmiş toplumsal edimleri kodlayan hiyerarşik simgesel dizgelerdir de. Bundan ötürü, Barthes'ın kavramı bize ideoloji ve kültürel ayrılıklar arasındaki ilişkiyi yeni bir ışık altında inceleme olanağını sunmaktadır” Barthes, ideolojiyi yananlam gösterilenleri olarak tanımlar. Yananlamın gösterileni, düzanlamın göstergesini gösteren olarak kullanır. Bu şekilde yananlam dizgesinin gösterileni olarak ideoloji doğalaştırılmış bir gösteren şeklinde kültür ve toplum dünyasında yerini alır (Akt. Bircan, 2015).

Mitler aracılığı ile kültürel değerler üzerinden geçmişten günümüze olan değişimleri, dönüşümleri, farklılaşmaları inceleyen Lévi-Strauss, bu incelemeler sonucunda karşılaştırmalar yaparak benzerlikler, farklılıkları ortaya koyar ve toplumu bir araya getiren kültürel değerleri, zihinsel birlikteliklerinin esas öğelerini ortaya koyar ve bu kodları yorumlayarak geleceğe ilişkin yordamalarda bulunur (Köse ve Kodal, 2011).

Bircan Roland Barthes ve Göstergebilim makalesinde kültür ve göstergeler hakkında sonuç olarak şunu söylemiştir:

Çağdaş insanın kültür dünyasında sayısız bir göstergeler ağı vardır. Başka bir şeyin yerini alan her türlü nesne, resim, yazı vb. ile kuşatılan insan, etrafında olup bitenleri anlamlandırmak ve bunlara bir düzen vermek ister. İnsan toplumsal bir varlık olduğundan kendisinden başka insanlara ihtiyaç duyar ve ötekilerle bir şeyler paylaşır. İnsan, kültürün içinde olan göstergeleri toplumsal uzlaşım yoluyla toplumun belirlediği şekliyle alır ve kullanır. Göstergebilim, toplumsallığın gereği olarak dilsel ve dildışı öğeleri bir arada kullanır. O, göstergeleri tek tek değil, göstergebilimsel dizgelerin birer parçası olarak, diğer bir deyişle anlamı oluşturan öğeler olarak inceler. Göstergebilim, anlamın oluşmasını yalnızca bildirişimsel açıdan değil, gerçekliğin oluşma süreci ve devamlı hale gelmesi açısından da ele alır. Anlam dışta tutularak dile ilişkin bir çözümleme mümkün değildir. Bu yüzden göstergebilim, kültürel göstergeleri yorumlayarak anlatı çözümlemeleri yaptığı gibi göstergeler arasındaki biçim ve yapısal bağıntıları da inceler (Bircan, 2015, 38).

Levi-Strauss, yapısalcı anlayış içinde, toplumsal sistem, mitoloji, inanç biçimleri, ritüeller incelenerek kültürel çözümleme yapılabileceğini belirtmektedir (Nar, 2010). Yapısalcılık, yapısalcı bir bakış açısıyla anlatıların anlamını ortaya koymak, göstergebilimsel çözümleme yapmak ve metinler üzerindeki anlamı sağlayabilmek için başvurulan yöntemlerden biridir. Göstergebilim yapısalcılığın bir biçimidir; bütün kültürler içinde yaşadığımız evreni anlamlandırır ve oluşturulan anlamlar kendilerine has olsa da anlamlandırma evrenseldir. Anlamlar üretildikleri kültürlere özgüdür; ancak, bunları üretme şekilleri bütün insanlar/insanlık için aynı anlamdadır ve evrenseldir (Fiske, 2003).

Sonuç olarak, sanat objesini inceleme, objedeki göstergeleri görebilme, tanımlayabilme, okuyabilme ve anlamlandırabilmede göstergebilim önemli bir yöntemdir. Göstergebilimin kavramları ve verileri doğrultusunda imgelerin arkasında gizli olan mesajları görme, kavramları yorumlama ve anlamlandırmada önemli bir rehber olan göstergebilim özellikle kültür ve kültürlerdeki metinleri analiz etmede sıklıkla kullanılmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, lisansüstü öğrencilerinin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel çözümlemeye yönelik özyeterliliklerini değerlendiren bir ölçek geliştirmek ve öğrencilerin özyeterlilikleri ile bazı kişisel ve eğitimsel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık olup-olmadığını ortaya koymayı amaçlayan tarama modelinde bir çalışmadır. Geçmişte veya günümüzde bir durumu, değişkenlere herhangi bir şekilde müdahale etmeksizin, olduğu gibi mevcut haliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modellerinde bir konu veya olaya yönelik çalışma kapsamında yer alan katılımcıların görüş, ilgi, bilgi, tutum, yetenek ve beceri gibi özelliklerinin dağılımını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır (Akarsu ve Akarsu, 2019; Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 1999).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) bağlı Devlet üniversitelerindeki Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi/Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Güzel Sanatlar Fakültesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Resim Bölümü Anasanat Dalında lisansüstü eğitimini sürdüren, pedagojik formasyon eğitimi almış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına, çalışma grubu kriterlerine uygunluk sağlayan ve çalışmanın yapılmasına izin veren 30 Devlet Üniversitesi kapsamında bulunan lisansüstü eğitim veren programlarda eğitimini sürdüren öğrenciler alınmıştır.

Araştırma grubu; pilot uygulama grubu, faktör analizi grubu (ana örneklem grubu) ve test tekrar test uygulaması grubu olmak üzere üç alt gruptan oluşmuştur.

Pilot Uygulama Grubu

Tablo 1

Pilot Uygulamaya Katılan Lisansüstü Öğrencilerin Yaş Ortalaması ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Kişisel Özellikler	N	%
Yaş; Ortalama $\pm$ Standard Sapma	28,63 $\pm$ 5,62	
Cinsiyet		
Kadın	48	68,6
Erkek	22	31,4
Toplam	70	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi, pilot uygulama grubunda yer alan 70 lisansüstü öğrencisinin yaş ortalaması ve cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, yaş ortalamalarının yaklaşık 29 olduğu (28,63 $\pm$ 5,62) ve 48 (% 68.6) öğrencinin kadın, 22 (% 31.4) öğrencinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Pilot Uygulamaya Katılan Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimsel Özelliklerine Göre Dağılımı

Eğitimsel Özellikler	N	%
Lisansüstü Eğitim Yapılan Üniversitenin Bulunduğu Bölge		
Marmara Bölgesi	10	14,3
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	8	11,4
Doğu Anadolu Bölgesi	4	5,7
İç Anadolu Bölgesi	15	21,4
Karadeniz Bölgesi	13	18,6
Akdeniz Bölgesi	10	14,3
Ege Bölgesi	10	14,3
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi (Resim-İş Eğitimi/Öğretmenliği)	54	77,1
Güzel Sanatlar Fakültesi/Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi (Resim Bölümü)	16	22,9
Lisansüstü Eğitim Alanı		
Resim- İş Eğitimi	56	80,0
Resim (Anasanat)	14	20,0
Lisansüstü Eğitim		
Yükseklisans	52	74,3
Doktora	18	25,7
Lisansüstü Aşama		
Ders Aşaması	14	20,0
Tez Aşaması	56	80,0
Lisansüstü Süre		
1 Yıl	22	31,4
2 Yıl	18	25,7
3 Yıl	13	18,6
4 Yıl	11	15,7
5 Yıl Ve Üzeri	6	8,6
Mezun Olunan Lise		
Genel lise	24	34,3
Meslek Lisesi	21	30
Güzel Sanatlar Lisesi	15	21,4
Anadolu Lisesi	8	11,4
*Diğer	2	2,9

* Öğretmen Lisesi, İmam Hatip Lisesi

Pilot çalışma, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-Resim-İş Öğretmenliği lisans mezunu olup, Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) bağlı Devlet üniversitelerindeki Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü resim ve resim-iş öğretmenliği alanlarında lisansüstü eğitimini sürdüren, pedagojik formasyon eğitimi almış lisansüstü öğrencileri üzerinde uygulandı Pilot uygulamada; 15 (%21.4) öğrenci İç Anadolu Bölgesi (Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi), 13 (18.6) öğrenci Karadeniz Bölgesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Bolu Abant Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Giresun Üniversitesi), 10 (%14.3) öğrenci Marmara Bölgesi (Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimar Sinan Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi), 10 (%14.3) öğrenci Ege Bölgesi (Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi), 10 (%14.3) öğrenci Akdeniz Bölgesi (Çukurova üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi), 8 (11.4) öğrenci Güneydoğu Anadolu Bölgesi (Dicle Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi) ve 4 (%5.7) öğrenci Doğu Anadolu Bölgesi (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fırat Üniversitesi) olmak üzere toplam 70 lisansüstü öğrencisi yer almıştır.

Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin 54'ü (% 77.1) Eğitim Fakültesi, 16'sı (%22.9) Güzel Sanatlar Bölümü/ Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi mezunu olup, tümü pedagojik formasyon eğitimi almıştır. Grupta yer alan 56 öğrenci (%80) Resim-İş Eğitimi (Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı), 14 (% 20) öğrenci ise Resim (Anasanat Dalı) alanında lisansüstü eğitimini sürdürmektedir. Öğrencilerin 52'si (% 74.3) yüksek lisans, 18'i (% 25.7) Doktora yapmakta, 14 (% 20) öğrenci ders aşamasında, 56 (%80) öğrenci tez aşamasındadır. Öğrencilerin 22 (% 31.4)'si lisansüstü eğitimlerinin henüz ilk yılındayken, 18 (%25.7) öğrenci iki yıl, 13 (%18.6) öğrenci 3 yıl, 11 öğrenci (%15.7) dört yıl ve 6 öğrenci (% 8.6) 5 yıl ve üzeri bir süreden bu yana lisansüstü eğitimlerini sürdürmektedirler. Lisansüstü eğitimlerini sürdüren 15 (%21.4) öğrenci Güzel Sanatlar Lisesi mezunu iken, 24 öğrenci (% 34.3) Genel Lise, 21 (%30) öğrenci Meslek Lisesi, 8 öğrenci (%11.4) Anadolu Lisesi ve 2 (%2.9) öğrenci diğer (Öğretmen Lisesi, İmam hatip) liselerden mezun olmuştur (Tablo 2).

Pilot çalışma grubundan ortaya çıkan verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen faktör yapısının doğruluğunu analiz etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Örneklem Grubu

Tablo 3

Örneklem Grubuna Alınan Lisansüstü Öğrencilerin Yaş Ortalaması ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Kişisel Özellikler			
Yaş; Ortalama $\pm$ Standard Sapma 30,64 $\pm$ 6,11			
		N	%
Cinsiyet	Kadın	220	65.3
	Erkek	117	34.7

Çalışmanın örneklem grubuna alınan lisansüstü öğrencilerin yaş ortalaması ve cinsiyete göre dağılımının yer aldığı tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin yaş ortalamasının yaklaşık 31 (30,64 $\pm$ 6,11) olduğu ve örneklemin 220'sinin (% 65.3), kadın 117'sinin (% 34.7) erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 4

Örneklem Grubuna Alınan Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimsel Özelliklerine Göre Dağılımı

Eğitimsel Özellikler		N	%
Coğrafi Bölge	Marmara Bölgesi	48	14.3
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	22	6.5
	Doğu Anadolu Bölgesi	32	9.5
	İç Anadolu Bölgesi	110	32.6
	Karadeniz Bölgesi	69	20.5
	Ege Bölgesi	36	5.9
	Akdeniz Bölgesi	20	10.7
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi (Resim-İş Eğitimi/Öğretmenliği)	253	75.1
	Güzel Sanatlar / Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	84	24.9
Lisansüstü Eğitim Yapılan Anabilim Dalı	Resim- İş Eğitimi (Güzel Sanatlar Eğitimi)	235	69.7
	Resim (Anasanat)	102	30.3
Lisansüstü Eğitim Türü	Yüksek lisans	221	65.6
	Doktora	116	34.4
Lisansüstü Eğitim Aşaması	Ders Aşaması	118	35.0
	Tez Aşaması	219	65.0
Sürdürülen Lisansüstü Eğitim Süresi	1 Yıl	103	30.6
	2 Yıl	96	28.5
	3 Yıl	58	17.2
	4 Yıl	28	8.3
	5 Yıl Ve Üzeri	52	15.4
Mezun olunan Lise	Genel lise	108	32.0
	Meslek Lisesi	83	24.6
	Güzel Sanatlar Lisesi	77	22.8
	Anadolu Lisesi	62	18.4
	*Diğer	7	2.1

*Kolej / Uluslararası bakalorya programı, Öğretmen Lisesi, İmam hatip

Tablo 4’de Örneklem Grubuna Alınan Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimsel Özelliklerine Göre Dağılımı yer almaktadır. Buna göre, 110 (% 32.4) öğrenci İç Anadolu Bölgesi (Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi), 69 (% 20.5) öğrenci Karadeniz Bölgesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Bolu Abant Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Giresun Üniversitesi), 48 (%14.3) öğrenci Marmara Bölgesi (Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimar Sinan Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi), 36 (%10.7) öğrenci Ege Bölgesi (Dokuz Eylül Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi), 32 (%9.5) öğrenci Doğu Anadolu Bölgesi (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fırat Üniversitesi), 22 (% 6.5) öğrenci Güneydoğu Anadolu Bölgesi (Dicle Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi) ve 20 (%5.9) öğrenci Akdeniz Bölgesi (Çukurova üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi), olmak üzere toplam 337 lisansüstü öğrencisi yer almıştır.

Tümü pedagojik formasyon eğitilmiş olan öğrencilerin 253’ü (% 75.1) Eğitim Fakültesi, 84’ü (%24.9) Güzel Sanatlar / Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi mezunudur. Grupta yer alan 235 öğrenci (%69.7) Resim- İş Eğitimi (Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı), 102 (% 30.3) öğrenci ise Resim (Anasanat Dalı) alanında lisansüstü eğitimini sürdürmektedir. Öğrencilerin 221’i (% 65.6) yüksek lisans, 116’i (% 34.4) Doktora yapmakta, 118 (% 35) öğrenci ders aşamasında, 219 (% 65) öğrenci tez aşamasındadır. Öğrencilerin 103’ü (% 30.6) lisansüstü eğitimlerinin birinci yılında, 96 (%28.5) öğrenci iki yıl, 58 (17.2) öğrenci 3 yıl, 28 öğrenci (% 8.3) dört yıl ve 52 öğrenci (% 15.4) 5 yıl ve üzeri bir süreden bu yana lisansüstü eğitimlerini sürdürmektedirler. Lisansüstü eğitimlerini sürdüren 77 (%22.8) öğrenci Güzel Sanatlar Lisesi mezunu iken, 108 öğrenci (% 32.0) Genel Lise, 83 (%24.6) öğrenci Meslek Lisesi, 62 öğrenci (%18.4) Anadolu Lisesi ve 7 (%2.1) öğrenci diğer (Kolej / Uluslararası Bakalorya Programı, Öğretmen Lisesi, İmam Hatip) liselerden mezun olmuştur (Tablo 4).

Test-Tekrar Test Grubu

Tablo 5

Test-Tekrar Test Yapılan Lisansüstü Öğrencilerin Yaş Ortalaması ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Kişisel Özellikler			
Yaş; Ortalama $\pm$ Standard Sapma 29,54 $\pm$ 5,78			
		n	%
Cinsiyet	Kadın	22	61,1
	Erkek	14	38,9

Tablo 5’te görüldüğü gibi, test-tekrar test grubuna alınan lisansüstü öğrencilerin yaş ortalaması 29,54 $\pm$ 5,78’dir. Bu öğrencilerin 22’si (%61.1) kadın, 14’ü (%38.9) ise erkektir.

Tablo 6

Test-Tekrar Test Uygulamasına Katılan Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimsel Özelliklerine Göre Dağılımı

Eğitimsel Özellikler		N	%
Lisansüstü Eğitim Yapılan Üniversitenin Bulunduğu Bölge	Marmara Bölgesi	11	30,6
	İç Anadolu Bölgesi	15	41,7
	Karadeniz Bölgesi	10	27,7
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	25	69,4
	Güzel Sanatlar Fakültesi/ Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	11	30,6
Formasyon Durumu	Evet	36	100
Lisansüstü Anabilimdalı	Resim- İş Eğitimi (Güzel Sanatlar Eğitimi ABD)	28	77,8
	Resim (Anasanat Dalı)	8	22,2
Lisansüstü Eğitim	Yükseklisans	24	66,7
	Doktora	12	33,3
Lisansüstü Aşama	Ders Aşaması	10	27,2
	Tez Aşaması	26	72,8
Lisansüstü Süre	1 Yıl	20	55,6
	2 Yıl	9	25,0
	3 Yıl	7	19,4
Mezun Olunan Lise	Genel lise	8	22,2
	Meslek Lisesi	4	11,1
	Güzel Sanatlar Lisesi	24	66,7

Tablo 6' da test-tekrar test uygulamasına katılan lisansüstü öğrencilerin eğitimsel özelliklerine göre dağılımı yer almaktadır. Lisansüstü öğrenim gören 15 (% 41.7) öğrenci İç Anadolu Bölgesi (Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Niğde Ziya Halisdemir Üniversitesi), 11 (%30.6) öğrenci Marmara Bölgesi (Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimar Sinan Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi) ve 10 (% 27.7) öğrenci Karadeniz Bölgesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Bolu Abant Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Giresun Üniversitesi) olmak üzere toplam 36 lisansüstü öğrencisi yer almıştır.

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, Test-tekrar test grubunda bulunan 25 öğrenci (%69.4) lisans eğitimi programı olarak Eğitim Fakültesi, 11 öğrenci (% 30.6) ise Güzel Sanatlar Bölümü/ Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi mezunu olup, bütün öğrenciler formasyon eğitimi almıştır. Bu öğrencilerden 28'i (%77.8) Resim- İş Eğitimi (Güzel Sanatlar Eğitimi ABD), 8'i (% 22.2) ise, Resim (Anasanat Dalı) alanında; 24'ü (% 66.7) yüksek lisans, 12'si (%33.3) Doktora eğitimlerini sürdürmekte olup, 10'u (% 27.2) ders aşamasında, 26'sı (%72.8) tez aşamasındadır.

Lisansüstü eğitime öğrencilerin 20'si (%55.6) bir yıl, 9'u (%25.0) iki yıl, 7'si üç yıldır devam etmektedirler. Ayrıca bu grupta mezun oldukları liseye göre; 24 (% 66.7) öğrenci Güzel Sanatlar Lisesi, 8 (% 22.2) öğrenci Genel Lise ve 4 (%11.1) öğrenci Meslek Lisesi mezunu olarak yer almıştır.

Veriler ve Toplanması

Bu bölümde verilerin elde edilmesinde kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin (LÜÖ-GSPGÇÖY) deneme formu, LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeğinin nihai formu ile sanat eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrenciler için geliştirilen kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Literatür bilgisine dayalı olarak (Günay, 2018; Dilmaç, 2020; İlhan, 1999) araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu bireyin sosyodemografik özelliklerini ve eğitimine ilişkin bilgilerini içeren 12 sorudan oluşmaktadır (EK 1)

Kişisel bilgi formunda güzel sanatlar eğitimi alanında lisansüstü eğitimlerini sürdüren öğrencilerin cinsiyeti ve yaşı gibi bazı kişisel özelliklerinin yanında, mezun olduğu lise, lisans programında mezun olduğu fakülte ve program, formasyon varlığı, lisansüstü eğitim yaptığı üniversite, lisansüstü eğitim yaptığı anabilim dalı, lisansüstü eğitim aşaması, lisansüstü eğitim türü, ve lisansüstü eğitimin süresi sorgulanmıştır.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği (LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği)

LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin taslağı araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulan 27 soruluk madde havuzunu içermektedir (Bandura, 2002; Bandura, 2012; Barthes, 2016; Batu, 2011; Bircan, 2015; Keser, 2018; Levi, 2016; Mamur, 2014; Ötgün, 2008; Türkdogan, 2014). Maddelerin cevaplanması, ölçeğin yapısı göz önünde bulundurularak beşli derecelendirme tipinde (1. Hiç katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum) yapılandırılmıştır. 27 maddelik taslak ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizlerinin yapılması sonucunda 3 madde elenmiş olup, 24 maddelik nihai ölçek oluşturulmuştur (EK-2). Oluşturulan ölçekte ters puanlanması gereken madde bulunmamaktadır. Ölçeğin faktör analizi sonucunda dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 120'dir.

LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin Göstergebilimsel ögeler alt boyutu (minimum 7, maksimum 35 puan), kültürel yapı alt boyutu (minimum 8-maximum 40 puan, göstergebilimsel çözümleme alt boyutu (minimum 5-maximum 25 puan) ve tarihsel arka plan alt boyutu (minimum 4-maximum 20 puan) olmak üzere toplam dört alt boyutu bulunmaktadır. Böylece, LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği toplamından ise minimum 24-maximum 120 puan alınabilmektedir. LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nden ≤ 87 puan alınması öz yeterliliğin düşük düzey özyeterlik; 88 ile 98 arasında puan alınması orta düzey özyeterlik ve ≥ 99 olması ise yüksek düzey öz yeterlik olduğu anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada geliştirilen Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği aşağıda gösterildiği üzere aşama aşama geliştirilmiştir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği Geliştirme Aşamaları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ve Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin geliştirilme aşamalarından sırasıyla detaylı bir şekilde bahsedilecektir.

Literatürde ölçek geliştirme aşamaları farklı şekillerde ele alınmaktadır (DeVellis, 2017; Özdamar, 2016). Bu çalışmada ise ölçek geliştirme süreci kapsamlı bir şekilde ele alınarak altı adım izlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacının ölçek geliştirme sürecine ilişkin hazırladığı ve izlediği algoritma Şekil 1'de yer almaktadır. Bu tez çalışmasında izlenen adımlar ve yapılan uygulamalara ilişkin detaylı bilgiler ilgili konu başlığı geldikçe değinilmiştir.



Şekil 4. Ölçek geliştirme aşamaları

Ölçülecek Kavramın Özelliklerinin Belirlenmesi

Ölçek geliştirmede ve geçerliğini incelemekte birçok teknik yön bulunmasına rağmen ölçeğin, ölçülmek istenen olguyla ilişkili önemli kuramlara iyi bir biçimde

dayandırılmasının önemi göz ardı edilmemelidir (DeVellis, 2017). Bu nedenle araştırmacının, ölçmek istediği kavramın özelliklerini ve sınırlarını belirleyebilmek için geniş kapsamlı literatür taraması yapması gerekmektedir. Bu başlangıç adımı, ölçek geliştirme sürecinin en temel basamağıdır. Bu tez çalışmasında, söz konusu kavramın özelliklerinin belirlenmesi ve literatürdeki boşluğun doldurulabilmesi için birçok kaynak incelenmiştir (Bandura, 2012; Barthes, 2016; Batu, 2011; Bircan, 2015; Dilmaç, 2020; Günay, 2018; Levi, 2016; Mamur, 2014; Ötgün, 2008; Türkdoğan, 2014).

Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulmasında tümdengelim, tümevarım veya karma yöntemden faydalanılmaktadır. Tümevarım yönteminde araştırmacı hedef kitleyle ilgili kavrama yönelik odak grup görüşmesi yaparak niteliksel bir bilgiye ulaşmaktadır. Tümdengelim yönteminde ise ilgili kavrama yönelik kapsamlı literatür taraması ve ilgili ölçekleri incelemesi sonucunda madde havuzu oluşturulmaktadır (DeVellis, 2017). Bu tez çalışmasında tümdengelim yöntemi benimsenmiştir. Taslak ölçekte olması gereken madde sayısına ilişkin literatürde oluşan ortak görüş, ölçeğin nihai halinde planlanan madde sayısının 3-4 katı kadar olması gerektiğidir (Tezbaşaran, 2008; Özdamar, 2016). DeVellis, madde sayısının belirlenmesinde en uygun yaklaşımın; incelenecek kavramın hedef toplumda homojen mi yoksa heterojen mi bir yapı göstermesine bağlı değiştiğini belirtmektedir. Heterojen bir yapı söz konusu ise madde sayısının çok, homojen bir yapı söz konusu ise madde sayısı az olabilir (DeVellis, 2017). Bu tez çalışmasında, 27 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Aynı zamanda maddeler oluşturulurken ölçüm maddelerinin yanıtlama biçimlerinin de (Thurstone ölçekleme, Guttman ölçekleme gibi) belirlenmesi gerekmektedir (DeVellis, 2017). Yeterli sayıda madde yazıldıktan sonraki aşama ölçek tipini belirlemektir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). En yaygın kullanılan ölçek tipi Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçekler "toplamalı sıralama" tekniğini benimsediğinden kullanım kolaylığı söz konusudur. Likert tipi ölçekler, düşünceleri, inançları ve tutumları ölçen ölçüm araçlarında yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Likert biçiminde kullanılması, maddelerin yeterince güçlü olması için yararlıdır (DeVellis, 2017). Bu çalışmada, beşli likert tipi yaklaşım benimsenmiştir.

Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması

DeVellis (2017) madde havuzunun, ölçülmek istenen kavram alanında uzman bir grup tarafından gözden geçirilmesini önermektedir. Taslak ölçeği oluşturan

maddelerin, ölçülmek istenen yapıyı ölçebilme gücü, anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi için uzman görüşü alınması gerekmektedir. Bir maddenin içeriği, ölçülmek istenen kavrama uygun olabilir fakat ifade şekli doğru olmayabilir. Uzmanlar, maddelerin dil uygunluğunu, anlaşılabilirliğini ve özgünlüğünü değerlendirmektedirler. Bu kapsamda bu tez çalışmasında, maddelerin Türkçe dil yeterliliğinin ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için taslak ölçeği oluşturan 27 madde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde eğitim veren iki akademisyene gönderilmiştir. Akademisyenlerden gelen dönüt doğrultusunda madde havuzu tekrar revize edilmiştir. Revize edilen 27 maddelik taslak ölçek, ölçülmek istenen kavram alanında uzman 12 akademisyene gönderilmiştir. Uzmanlardan her bir ölçek maddesini “(1) Uygun”, “(2) Düzeltme yapılmalı”, “(3) Çıkartılmalı”, şeklinde puanlandırmaları ve her bir ifadeye ilişkin varsa önerilerini “öneri” kutucuğuna yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında kapsam geçerlik oranı (KGO) aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır (Lawshe 1975);

$$KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1$$

Nu; maddeye “Uygun” diyen uzman sayısı

N; maddeye ilişkin görüş veren toplam uzman sayısı

Lawshe tekniğine göre KGO sıfırdan büyük değere sahip olmalıdır. Uzmanlardan alınan geri dönütler doğrultusunda hesaplanan kapsam geçerlik oranına göre taslak ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Uzman görüşü ve kapsam geçerliliği ile ilgili analizler, çalışmanın bulgular bölümünde ayrıntılarıyla sunulmuştur.

Pilot Uygulama Yapılması

Taslak ölçeği oluşturan maddelerin, büyük örneklem grubuna uygulanmadan önce aynı özelliklere sahip küçük bir örneklem grubuna uygulanması önerilmektedir (DeVellis, 2017; Özdamar, 2016). Pilot uygulama ile oluşturulmak istenen ölçeğin, ölçme grubu tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, ölçüm amacına hizmet etmeyen, güvenilirlik ve geçerliliği yeterli düzeyde olmayan maddelerin ortaya çıkabilmesi sağlanmaktadır (Tezcan, 2017). Bu nedenle 27 maddelik taslak ölçek 70 öğrenciye çevrimiçi veri toplama yöntemiyle uygulanmıştır. Pilot uygulamaya katılan lisansüstü

öğrencilerin bazı kişisel ve eğitimsel özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Uygulama sürecinde öğrencilerin taslak ölçeği oluşturan maddelerin anlaşılabilir ve cevaplanabilir olma durumları ile maddelerin sıralanışı gibi geri dönütler alınarak değerlendirilmiştir. Ayrıca maddelerin anlaşılabilirliğine ilişkin herhangi bir sorusu ya da önerisi olanların anketin boşluk kısımlarına hatırlatıcı not almaları istenmiştir (EK 1). Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda, anlaşılmayan bir madde olmadığı görülmüştür. Pilot uygulama esnasında elde edilen veriler geçerlik ve güvenirlik analizlerine dahil edilmemiştir.

Ölçeğin Örneklem Grubu

Ölçek formunun geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla örneklem grubuna uygulanması gerekmektedir. Örneklem alınan grubun, söz konusu evreni temsil etmesi gerekmektedir. Taslak ölçeğin büyük örneklem grubuna uygulamadan önce örneklem büyüklüğünün belirlenmesi gerekmektedir. DeVellis (2017), ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için alınması gereken örneklem büyüklüğü konusunda fikir birliğinin olmadığını belirtmektedir. Nunally (1978), ölçek çalışmalarında 300 kişilik bir örneklemin yeterli olduğunu belirtmiştir. Başka bir görüş ise, örneklem sayısının belirlenmesinde ölçek madde sayısının gözönüne alınmasıdır. Bu görüşe göre; ölçek güvenirlik ve geçerlik çalışmalarında ölçeği oluşturan madde sayısının 5-10 katı kadar örneklemin faktör analizi yapabilmek için gerekli olduğu bildirilmektedir (Bryman ve Cramer, 2001; Nunally, 1978; Tavşancıl 2006). Tüm bu görüşler dikkate alınarak, oluşturulan ölçeğin madde sayısının 10 katı (27x10) öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma örnekleme alınma kriterlerini sağlayan toplam 337 öğrenci ile tamamlanmıştır. Örneklem grubuna alınan lisansüstü öğrencilerin bazı kişisel ve eğitimsel özelliklerine göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir (Tablo 2,3,4,5,6,7,8,9,10).

Kişisel Bilgi Formu (EK 1) ve nihai form (EK 2) izin alınan 30 üniversitenin lisansüstü öğrencilerine oluşturulan Google formla gönderilmiş ve LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeğini günümüz sanat pratiğini” gözönünde bulundurarak doldurmaları istenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Geçerlik analizleri

Özdamar (2016), geçerliği (validity) “ölçme aracı ile elde edilen verilerin amaca yönelik, kullanılabilir ve hedefe uygun ölçüm özelliği” olarak tanımlamıştır. Geçerlik, bir ölçüm aracının ölçmeyi amaçladığı kavramı, başka herhangi bir kavramla karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Tekin, 1977). Bu tez çalışmasında geçerliğin sağlanması için kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine ilişkin analizlerden faydalanılmıştır.

Kapsam (İçerik) Geçerliği

Kapsam geçerliği, bir ölçüm aracının ölçmesi beklenen içerik alanını ölçtüğünün güvencesini sağlayan bir süreçtir (Ayre ve Scally, 2014). Bir ölçüm aracının kapsam geçerliliğini değerlendirmek, ölçüm aracının yapı geçerliğini arttırmada kritik bir ön adımdır. Kapsam geçerliğini sağlamanın en yaygın yolu, bir ölçüm aracında yer alan maddelerin uzman görüşüne sunulmasıdır. Kapsam geçerliğinin sunulmasında nicel bir ölçüt kullanılması esastır. Uzmanlar tarafından kapsam geçerliğinde kullanılan ölçütler kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ve kapsam geçerlik oranı (KGO)’dır. KGİ ve KGO değerlerine ilişkin analizler çalışmanın bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliliği, ölçüm aracından elde edilen sonucun ne ile bağlantılı olduğunun açıklanmasını sağlar. Hazırlanan ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen kavramı ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Bu tez çalışmasında yapı geçerliliğini test etmek için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinden (AFA) faydalanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçüm aracının yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit edilebilmek amacıyla AFA kullanılmaktadır. AFA kullanılarak, ölçülmek istenen kavramın alt boyutlarının

belirlenmesi ve bu alt boyutlara ait maddelerin saptanması söz konusudur. Bu çalışmada, ölçüm aracının örneklem sayısının faktör analizi için yeterli olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi, maddelerin normal dağılım özelliğini karşılayıp karşılamadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri, faktör yapısının belirlenmesi amacıyla öz değerlerin saçılımını gösteren Scree Plot grafiği, maddelerin faktörlere dağılımının belirlenmesi için varimax döndürme analizi ve temel bileşenler analizinden faydalanılmıştır. AFA'ya ait tüm analiz sonuçları çalışmanın bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Doğrulamalı faktör analizi (DFA) ile, AFA'dan elde edilen faktörlerin oluşturduğu modelin doğrulanması amaçlanmaktadır. Bu analiz ile oluşturulan modelin uyum gösterip göstermediği test edilebilmektedir. Aynı örneklem üzerinde hem AFA hemde DFA uygulanması konusu halen tartışmalı bir durumdur. Worthington ve Whittaker (2006) aynı örneklem üzerinde hem AFA hem de DFA uygulanabileceğini söylerken Fabrigar vd. (1999) örneklem yeterli büyüklüğe sahipse veri setinin ikiye bölünerek bir kısmında AFA bir diğer kısmında DFA yapılmasını önermektedir. Bu çalışmada, aynı örneklem grubu üzerinde hem AFA hemde DFA yapılarak sonuçlar çalışmanın bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Güvenirlilik Analizleri

Güvenirlilik (Reliability), bir ölçüm aracının ölçmek istediği kavramı ne ölçüde doğru ölçtüğünü ve ölçeğin sürekliliğini gösterir. Aynı zamanda ölçümün tutarlı olmasının bir ölçütüdür. Ölçüm sonuçları farklı zamanlarda farklı yerlerde uygulandığında benzer sonucu vermelidir. Güvenirliğin hesaplanması için çok sayıda yöntem kullanılmaktadır. Bu çalışmada, güvenirliliğin hesaplanmasında;

- İç tutarlılık güvenirliliği
- Test-tekrar test güvenirliliği analizlerinden faydalanılmıştır.

İç Tutarlık Güvenirliği

Ölçüm aracının iç tutarlılığı hakkında bilgi veren ve güvenilirlik kanıtı olarak en sık kullanılan Cronbach alfa katsayısıdır. Cronbach alfa değeri bir güvenilirlik katsayısıdır. Cronbach alfa katsayısının 0 ila 1 arasında değiştiği ve “ $0,00 < 0,40$ ise ölçek güvenilir değil, $0,40 < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirlikte, $0,60 < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve $0,80 < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek” olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2006). Cronbach alfa değeri, alt boyutu iki ve daha fazla olan ölçüm araçlarında her bir boyut için ayrı hesaplanmalıdır (Fisher, 1992). İç tutarlık güvenirliliğine ilişkin analizlerin sonuçları çalışmanın bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

Bir ölçüm aracının; aynı örneklem grubuna ve aynı koşullarda iki-üç hafta sonra tekrar uygulanmasıdır. İki uygulamadan elde edilen ölçüm değerleri korelasyon katsayısı, ölçeğin güvenilirlik katsayısıdır. Test-tekrar test uygulamasında ki amaç, ölçüm aracının zamana göre değişmediğini göstermektir. Ölçüm aracının zamana göre değişmezliğinin belirlenmesinde başvurulacak test-tekrar test yönetiminin yapılabilmesi içinde en az 30 çift veri olması gerektiği önerilmektedir (DeVellis, 2017). Bu nedenle bu çalışmada, 337 kişilik örneklem içerisinde bulunan öğrenciler arasından gönüllü olan 36 öğrenci ile iki-üç hafta sonra uygulama tekrarlanmıştır. Test-tekrar test yapılan grubun özellikleri Tablo 5 ve 6’da gösterilmiştir.

Test-tekrar teste ilişkin analizlerin sonuçları çalışmanın bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için IBM SPSS 25 programı kullanılarak %95 güven düzeyinde çalışılmıştır. Verilerin normal dağılımını belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık (+1,-1) değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesinde Cronbach’s alfa, örneklem büyüklüğünün yeterliliğinin belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri, faktör yapısının belirlenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Test tekrarı için Bağımlı gruplar t testi, aradaki ilişki için

ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) AMOS 21.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Normal dağılım gösteren veriler için ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerin değerlendirilmesinde parametrik testlerden bağımsız gruplarda t testi ve Tek Yönlü (One Way) Anova Analizi ve Post-Hoc testlerinden Tukey ve Tamhane's testlerinden yararlanılmıştır. Veriler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel testlerde $p < 0.05$ anlamlılık seviyesi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın uygulanabilmesi için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 09/03/2021 tarihli, 1. karar nolu etik onayı alınmıştır (Ek-5). Çalışmaya katılan tüm öğrencilere çevrimiçi veri toplama formu üzerinden yazılı bilgi verilerek aynı form üzerinde çalışmaya katılmayı kabul ettiklerine dair kutucuğu onaylamaları istendi. Çalışma, etik kurallar bütününde titizlikle tamamlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda;

- Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik (LÜÖ-GSPGÇÖY) Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik analizleri,
- Lisansüstü Öğrencilerinin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği puan ortalamaları ve günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel çözümlemeye yönelik Özyeterlik düzeyleri,
- Lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin bazı kişisel ve eğitimsel özellikleri ile Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik arasındaki ilişkiyi irdelleyen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Kapsam geçerlik oranı ≤ 0 değere sahip her bir maddenin kapsam geçerliliği yoktur (Ayre ve Scally 2014). Kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulan taslak ölçekteki maddelerin istatistiksel uygunluğunun değerlendirilmesi için yapılan kapsam geçerlik oranı (KGO) analizleri Tablo 7'de gösterilmiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi $KGO \leq 0$ olan bir madde yoktur. Bu nedenle 27 madde içerisinde elenen bir madde olmamıştır.

Lawshe tekniğine göre $KGO > 0$ değerine sahip olan her bir maddenin $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlilik ölçütüne (KGÖ) bakılması gerekir. KGÖ değeri bir maddenin uygun olup olmadığına karar verilebilmesi için minimum kaç uzmanın “Uygun” demesi gerektiğini belirlemede kullanılmaktadır (Özdamar, 2016). $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde 12 uzman için KGÖ değeri 0,67'dir (Ayre ve Scally 2014). $KGÖ < 0,67$ olan bir madde bulunmadığı için ölçekteki hiçbir madde elenmemiştir (Lawshe, 1975; Wilson vd., 2012) (Tablo 7).

Tablo 7

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Kapsam Geçerlik Oranı

Madde no	Gerekli diyen uzman sayısı	KGO	Sonuç
1	12	1,00	Uygun
2	12	1,00	Uygun
3	12	1,00	Uygun
4	8	1,00	Uygun
5	8	1,00	Uygun
6	9	1,00	Uygun
7	6	1,00	Uygun
8	8	1,00	Uygun
9	10	0,83	Uygun
10	9	1,00	Uygun
11	10	0,83	Uygun
12	8	1,00	Uygun
13	8	0,83	Uygun
14	9	1,00	Uygun
15	8	1,00	Uygun
16	7	1,00	Uygun
17	4	1,00	Uygun
18	8	1,00	Uygun
19	7	1,00	Uygun
20	10	1,00	Uygun
21	8	1,00	Uygun
22	9	0,83	Uygun
23	6	0,67	Uygun
24	9	0,83	Uygun
25	8	0,67	Uygun
26	8	0,83	Uygun
27	8	0,83	Uygun

Kapsam geçerlik oranı her bir madde için açıklandıktan sonra, kapsam geçerlik indeksi (KGİ) testin bütünü için hesaplanır. KGİ değeri, ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalamasının hesaplanmasıyla elde edilir (Lawshe, 1975). Taslak ölçeğin KGİ=0,93 olarak bulunmuştur. Bu bulgu KGİ>KGÖ olduğu için taslak ölçeğin 27 maddesinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Taslak ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ayrı başlıklar altında ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'ne Ait Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Ölçeğin yapı geçerliği için kanıt sağlamak (Çokluk vd., 2012) ve yapısal teorileri test etmek için Açımlayıcı Faktör Analizinden (AFA) yararlanılır (Baykul, 2015). Bu çalışmada yapı geçerliği analizlerine başlamadan önce taslak ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan veriler Tablo 8'de verilmiştir. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik (LÜÖ-GSPGÇÖY) Ölçeği taslağı için yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,936 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değere göre örneklem sayısı faktör analizi yapabilmek için uygundur ($KMO > 0,500$). Bartlett testi kapsamında X^2 değeri 5949,132 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,001$). Buna göre normal dağılım koşulu sağlanmıştır. Tüm koşullar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Tablo 8

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin KMO ve Bartlett Değerleri

KMO		0,936
Bartlett Testi	X^2	5949,132
	Sd	276
	p	0,000***

*** $p < 0,00$

Taslak LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin açıkladığı yığılımlı varyans analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır. Açıklanan varyans oranı analizine bakıldığında, özdeğeri 1'den büyük olan 4 faktör görülmektedir. Faktör 1 (özdeğeri 10,741) varyansın %18,650, Faktör 2 (özdeğeri 1,926) varyansın %16,938, Faktör 3 (özdeğeri 1,536) varyansın %15,937 ve Faktör 4 (özdeğeri 1.021) varyansın %11,012'sini

açıklamaktadır. 4 faktörün toplam açıkladıkları yığılımlı varyans ise %62,537'dir (Tablo 9).

Tablo 9

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Direkt Oblimin Döndürme Yöntemi Sonrasında Açıklanan Varyans Oranları

Madde sayısı	Başlangıç Öz Değerleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Hali		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	12,145	44,983	44,983	5,036	18,650	18,650
2	2,024	7,496	52,479	4,573	16,938	35,588
3	1,636	6,058	58,537	4,303	15,937	51,525
4	1,080	4,000	62,537	2,973	11,012	62,537
5	0,862	3,192	65,729			
6	0,826	3,060	68,789			
7	0,802	2,970	71,759			
8	0,745	2,759	74,518			
9	0,687	2,543	77,061			
10	0,655	2,425	79,486			
11	0,545	2,018	81,503			
12	0,483	1,790	83,294			
13	0,474	1,754	85,048			
14	0,455	1,686	86,734			
15	0,419	1,551	88,285			
16	0,382	1,416	89,701			
17	0,365	1,350	91,051			
18	0,353	1,307	92,358			
19	0,309	1,143	93,501			
20	0,287	1,063	94,564			
21	0,258	0,956	95,520			
22	0,247	0,917	96,437			
23	0,237	0,877	97,314			
24	0,230	0,852	98,166			
25	0,201	0,745	98,911			
26	0,188	0,698	99,609			
27	0,106	0,391	100,000			

Taslak ölçeğin Scree Plot grafiğine bakıldığında ölçeğin yine 4 faktörlü yapı gösterdiği görülmektedir (Şekil 5).



Şekil 5. Scree Plot Grafiği

Dört faktörlü yapıda olan taslak ölçekteki maddelerin faktörlere dağılımının belirlenebilmesi için direkt oblimin döndürme analizi işlemi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinde faktör yüklerinin kabul düzeyi 0,30 olarak düzenlemiştir. Özdeğerleri 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilmiştir. Madde 16 ve madde 27'nin faktör yükleri binişik özellik gösterdiğinden analizden çıkarılmıştır. Maddelerin faktörlere göre dağılımları ve faktör yükleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Direkt Oblimin Döndürme Analizi Sonrasında Faktör Yükleri

Madde No*	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Madde 1		-0,807		
Madde 2		-0,768		
Madde 3		-0,904		
Madde 4		-0,872		
Madde 5		-0,548		
Madde 6		-0,533		
Madde 7		-0,453		
Madde 8	0,653			
Madde 9	0,543			
Madde 10	0,654			
Madde 11	0,780			
Madde 12	0,752			
Madde 13	0,695			
Madde 14	0,731			
Madde 15	0,720			
Madde 17			-0,453	
Madde 18				0,345
Madde 19				0,636
Madde 20				0,766
Madde 21				0,680
Madde 22			-0,580	
Madde 23			-0,918	
Madde 24			-0,897	
Madde 25			-0,793	
Madde 26		-0,807		

*Anket formunda yer alan madde numaraları kullanılmıştır.

Taslak LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin Faktör 1'e ait maddelerin faktör yük değerleri 0,543 ile 0,780; Faktör 2'ye ait maddelerin faktör yük değerleri 0,453 ile 0,904; Faktör 3'e ait maddelerin faktör yük değerleri 0,453 ile 0,918; Faktör 4'e ait maddelerin faktör yük değerleri 0,345 ile 0,766 arasında değişmektedir (Tablo 10).

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğine Ait Doğrulatoryı Faktör Analizi Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, AFA aşamasında elde edilen faktör yapıları doğrultusunda ortaya çıkan ölçme modelini test etmek için Doğrulatoryı Faktör Analizi

(DFA) uygulanmıştır (Byrne, 2012). Uygulanan ilk DFA, 25 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu işlemde modele ilişkin uyum indeksleri hesaplanmıştır. Uyum indeksleri bir modelin, veriyi tekrar üretilebilme olasılığını ortaya koyan göstergelerdir (Erkorkmaz vd., 2013). Modelin yapısının uyum iyiliğinin kabul edilebilir olması için RMSEA ve RMR değerlerinin 0,08'den küçük (Browne ve Cudeck, 1993; MacCallum vd., 1996; Hu ve Bentler, 1999), CFI, GFI, AGFI ve TLI değerlerinin ise 0,90'dan büyük olması gerekmektedir (Brown, 2015).

Bu açıklamalardan sonra yapılan ilk DFA sonucunda, ölçekte yer alan Madde 26'nın ölçek içerisinde iyi uyum göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan bu tespitin ardından Madde 26 (Yapıtın / pratiğin dizimsel çözümünü yapabilirim) taslak ölçekten çıkarılarak tekrar DFA yapılmıştır. Yapılan bu DFA işleminin sonucunda da yine uyum iyiliği indekslerinin olması gerekenden biraz düşük olduğu tespit edilmiştir.

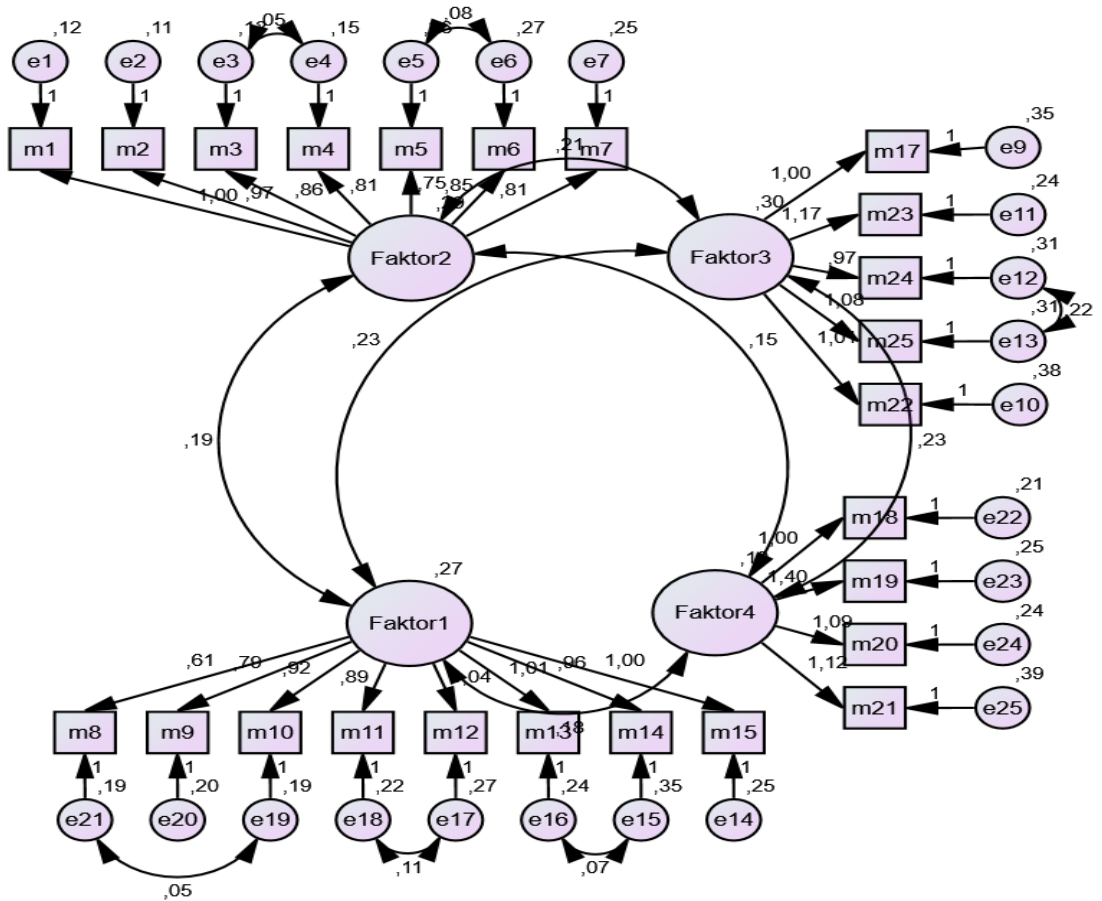
Modelin uyum iyiliği indekslerinin ideal olanın biraz altında olması nedeniyle “düzeltme indisleri değerleri” yüksek çıkan maddeler tespit edilmiştir. Düzeltme indisleri değerleri yüksek olan iki madde arasında bağ kurulması, modelin daha uyum indekslerinin iyileşmesine katkıda bulunacaktır (Aish ve Jöreskog, 1990). Bu doğrultuda, düzeltme indisleri tablosu incelenerek Madde3 ile Madde4, Madde5 ile Madde6, Madde12 ile Madde13, Madde15 ile Madde16, Madde17 ile Madde18 ve Madde19 ile Madde21 arasında yüksek değerlerin olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda yapılan hata kovaryansı sonucunda ise kabul edilebilir uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır. Sonuçlara yönelik bulgular Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi uyum iyiliği indeksleri

DFA Uyum İndeksleri	Mevcut Değer	Mükemmel Değer	İyi Değer
X^2/df	2,555	$0 \leq x^2/df \leq 2$	$2 \leq x^2/df \leq 5$
Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,923	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
Tucker-Lewis İndeksi (TLI)	0,911	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$
Bollen's Artan Uyum İndeksi (IFI)	0,923	$.95 \leq IFI \leq 1.01$	$.90 \leq IFI \leq .96$
Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü (RMSEA)	0,068	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$
Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (RMR)	0,027	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0,873	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$

Tablo 11’de de görüldüğü gibi, χ^2/df oranının 2,55 olduğu; CFI değerinin 0,92, TLI değerinin 0,91, IFI değerinin 0,92; RMSEA değerinin 0,06 ve RMR değerinin ise 0,02 bulunmasıyla, uyum indekslerinin “iyi değere” sahip olduğu belirlenmiştir. GFI değerinin ise 0,87’lik bir değere sahip olması “iyi değer” sınırının altında olmasına neden olmuştur. GFI değeri örneklem hacmi arttıkça artmaktadır (Hooper vd., 2008; Kline, 2011). GFI değerinin sınıra yakın bir değere (0,87) sahip olması ve bu değer in sadece örneklem in büyüklüğünden etkileniyor olması, 0,87’lik değerin modeli olumsuz etkilemeyeceğini düşündürmüştür. Aynı zamanda ölçek maddelerinin faktör yüklerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmesi bu düşünc eyi doğrular niteliktedir. Elde edilen sonuçlara göre GFI değeri hariç diğer uyum indeksi değerlerinin “iyi değer” özelliğine sahip olması sebebiyle, LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği’nin iyi uyum değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Analizler sonucunda ortaya çıkan modelin path diyagramı ise Şekil 6’da gösterilmektedir.



Şekil 6. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’ne ilişkin path diyagramı

Şekil 6’ da da görüldüğü gibi LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği için toplam 4 faktörlü bir yapı incelenmiştir. Faktör 1 “Kültürel Yapı”, Faktör 2 “Göstergebilim Öğeler”, Faktör 3 “Göstergebilimsel Çözümleme” ve Faktör 4 “Tarihsel Arka Plan” olarak isimlendirilmiştir. İncelenen yapıda “Kültürel Yapı” alt boyutu için 8 madde (madde 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15), “Göstergebilim Öğeler” alt boyutu için 7 madde (madde 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7), “Göstergebilimsel Çözümleme” alt boyutu için 5 madde (madde 17, 22, 23, 24 ve 25) ve “Tarihsel Arka Plan” alt boyutu için 4 madde (madde 18, 19, 20 ve 21) ölçeğe yer almaktadır.

Tablo 12

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Path	Alt boyut	β_0	β_1	S.E.	C.R.	p
Madde1	<---	Göstergebilim Öğeler	0,838	1			
Madde2	<---		0,844	0,974	0,053	18,359	<0,001
Madde3	<---		0,785	0,859	0,052	16,473	<0,001
Madde4	<---		0,749	,815	0,053	15,391	<0,001
Madde5	<---		0,620	0,748	0,062	12,051	<0,001
Madde6	<---		0,664	0,851	0,065	13,159	<0,001
Madde7	<---		0,659	0,815	0,062	13,062	<0,001
Madde17	<---	Göstergebilimsel Çözümleme	0,681	1			<0,001
Madde22	<---		0,672	1,013	0,091	11,130	<0,001
Madde23	<---		0,795	1,167	0,090	12,909	<0,001
Madde24	<---		0,691	0,97	0,085	11,401	<0,001
Madde25	<---		0,727	1,078	0,090	11,936	<0,001
Madde15	<---	Kültürel Yapı	0,720	1			<0,001
Madde14	<---		0,648	0,957	0,086	11,152	<0,001
Madde13	<---		0,736	1,012	0,080	12,696	<0,001
Madde12	<---		0,719	1,037	0,084	12,401	<0,001
Madde11	<---		0,702	0,894	0,074	12,112	<0,001
Madde10	<---		0,740	0,921	0,072	12,765	<0,001
Madde9	<---		0,675	0,792	0,068	11,685	<0,001
Madde8	<---		0,594	0,614	0,060	10,211	<0,001
Madde18	<---	Tarihsel Arka Plan	0,692	1			<0,001
Madde19	<---		0,771	1,396	0,110	12,646	<0,001
Madde20	<---		0,700	1,095	0,094	11,601	<0,001
Madde21	<---		0,615	1,117	0,108	10,298	<0,001

Anket formunda yer alan madde numaraları kullanılmıştır; β_0 : Standart yol katsayıları; β_1 : Standart olmayan yol katsayıları

Tablo 12 incelendiğinde, maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri 0,594 ile 0,844 arasında değişmektedir. Maddelerin sahip olduğu bu faktör yükleri yakınsama geçerliliğinin ortaya konmasında önemli bulgulardır. Yine Tablo 7'e bakıldığında bütün maddelerin, ölçeğin geneliyle anlamlı ($p<0,001$) ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Yapılan geçerlik analizleri sona erdirilmiş, 4 alt boyut ve 24 madde ile ölçeğin son hali elde edilmiştir. Bu aşama ile elde edilen ölçek güvenilirlik analizleri için hazır hale getirilmiştir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Aşağıda Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenirliliğinin hesaplanması yoluyla Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin güvenirliliğine yönelik bulgular yer almaktadır.

Cronbach Alfa İç Tutarlılık Güvenirliği

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği ve alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirlilik analizleri için elde edilen cronbach α güvenirlilik kat sayıları Tablo 13'de verilmiştir. Bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesi olan güvenirlilik, bir ölçekte bulunması gereken önemli özelliklerden biridir (DeVellis, 2017; Özdamar, 2016). Cronbach alfa katsayısı, bir ölçeği ya da faktörü meydana getiren maddelerin tümünü bir bütün olarak, ölçek ya da faktörün hedeflenen yapıyı ölçüp ölçmediğine yönelik bilgi verir.

Tablo 13

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları Cronbach Alfa Güvenirlilik Kat Sayıları

	Kültürel Yapi	Göstergebilim Ögeleri	Göstergebilimsel Çözümleme	Tarihsel Arka Plan	LÜÖ- GSPGÇÖY Ölçeği
Cronbach α	0,894	0,896	0,853	0,787	0,947

Yapılan analizlere göre ölçeğin ve ölçeği oluşturan alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları değerlendirildiğinde, bu değer “Kültürel Yapı” alt boyutu için 0,894, “Göstergebilim Öğeleri” alt boyutu için 0,896, “Göstergebilimsel Çözümleme” alt boyutu için 0,853 ve “Tarihsel Arka Plan” alt boyutu için 0,787 olarak bulunmuştur. LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği’nin Cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı 0,947 olup; belirlenen Cronbach alfa katsayıları ölçek ve faktörlerin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısının yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 13).

Madde Analizi

LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği’nde yer alan maddelerin madde istatistiği olarak “Madde Toplam Korelasyonu” hesaplanmıştır (Tablo 14). Madde toplam korelasyonu “her bir maddeden elde edilen tutum puanı ile toplam tutum puanı arasındaki ilişki” anlamına gelmekte olup (Yaşar 2014), taslak ölçekte yer alan her bir maddenin korelasyon katsayısı Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği İçin Madde Analizi

Ölçek Maddesi*	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Puan Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach’s Alpha
Madde 1	93,85	130,077	0,638	0,946
Madde 2	93,84	130,175	0,655	0,945
Madde 3	93,78	131,551	0,589	0,946
Madde 4	93,79	131,578	0,591	0,946
Madde 5	93,82	131,030	0,565	0,946
Madde 6	93,99	129,431	0,633	0,946
Madde 7	93,93	129,777	0,635	0,946
Madde 8	93,76	132,755	0,548	0,947
Madde 9	93,86	131,057	0,602	0,946
Madde 10	94,01	129,473	0,674	0,945
Madde 11	94,00	129,860	0,631	0,946
Madde 12	94,20	128,253	0,647	0,945
Madde 13	94,03	128,496	0,667	0,945
Madde 14	94,12	129,194	0,575	0,946
Madde 15	94,10	128,915	0,633	0,946
Madde 17	94,24	127,945	0,616	0,946
Madde 18	93,85	130,129	0,652	0,945
Madde 19	94,26	127,235	0,676	0,945
Madde 20	93,92	130,193	0,594	0,946
Madde 21	94,06	129,405	0,548	0,947
Madde 22	94,20	127,767	0,608	0,946
Madde 23	94,36	126,057	0,726	0,944
Madde 24	94,19	127,692	0,663	0,945
Madde 25	94,20	126,173	0,710	0,945

*Anket formunda yer alan madde numaraları kullanılmıştır.

LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nde madde toplam puan korelasyonları 0,548 ile 0,726 arasında değişen puanlar ile yüksek korelasyon katsayılarına sahip oldukları bulunmuştur. Eğer soru silinirse, taslak ölçeğin genel ortalaması 93,76 ile 94,36 arasında değişmektedir. Varyanslar ise 126,057 ile 132,755 arasında değişmektedir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değerinin madde silindiğinde 0,944 ile 0,947 arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Tabloda yer alan maddelerde, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değerini 0,947 değerinden daha fazla artıran bir madde bulunmaması nedeniyle herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

Taslak Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği, 30 öğrenciye 2-3 hafta ara ile tekrar uygulandıktan sonra Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile test-tekrar test güvenirlilik katsayısı değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin Test Tekrarı İçin Faktör Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Kültürel Yapı (Tekrar Test)	Göstergebilimsel Öğeler (Tekrar Test)	Göstergebilimsel Çözümleme (Tekrar Test)	Tarihsel Arka Plan (Tekrar Test)	GSP-KÇÖY (Tekrar Test)
Kültürel Yapı (Test 1)	,958** 0,000				
Göstergebilimsel Öğeler (Test 1)		,979** 0,000			
Göstergebilimsel Çözümleme (Test 1)			,830** 0,000		
Tarihsel Arka Plan (Test 1)				,648** 0,000	
GSPGÇ-ÖY Ölçeği (Test 1)					,997** 0,000

Analiz sonuçlarına göre; “Kültürel Yapı” alt boyutu için test 1 ile tekrar testi arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki ($r=,958$; $p<0,001$), Göstergebilim Öğeler alt boyutu için test 1 ile tekrar testi arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki ($r=,979$; $p<0,001$), Göstergebilimsel Çözümleme alt boyutu için test 1 ile tekrar testi arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki ($r=,830$; $p<0,001$), Tarihsel Arka Plan alt boyutu için test 1 ile tekrar testi arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki ($r=,648$; $p<0,001$) ve LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği için test 1 ile tekrar testi arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki ($r=,997$; $p<0,001$) bulunmaktadır (Tablo 15). Bu sonuçlar, LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği’nin zamana karşı değişmediğini ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Nihai Halinde Maddelerin Boyutlara Dağılımı

Yapılan analizler sonucu elde edilen Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nin maddelerinin taslak ve nihai ölçekteki madde numaraları, maddelerin alt boyutlara göre dağılımı, herbir alt boyuttan alınabilecek minimum ve maksimum puanlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nin nihai model yapısı

Günümüz sanatına özgü;	Taslak ölçek madde numarası	Nihai ölçek madde numarası	Alt Boyut
Yapıtın / pratiğin göstergebilimsel çözümlemesini yapabilirim	1	1	Göstergebilimsel Öğeler
Yapıtta / pratikte yer alan göstergeleri tanımlayabilirim	2	2	
Yapıtta / pratikte yer alan gösteren öğeleri tanımlayabilirim	3	3	
Yapıtta / pratikte yer alan gösterilen öğeleri belirleyebilirim	4	4	
Yapıtta / pratikte yer alan düz anlam unsurlarını belirleyebilirim	5	5	
Yapıtta / pratikte yer alan yan anlam unsurlarını belirleyebilirim	6	6	
Yapıtı / pratiği yapısal bağlamsal perspektiften değerlendirebilirim	7	7	
Yapıttaki / pratikteki kültürel öğeleri tanımlayabilirim	8	8	Kültürel Yapı
Yapıtta / pratikte yer alan objelerin neden	9	9	

kullanıldığını anlayabilirim			
Yapıtta / pratikte yer alan objelerin kültürel arka planını çözebilirim	10	10	
Yapıtta / pratikte yer alan objelerin evrensel insan düşüncesindeki anlamını değerlendirebilirim	11	11	
Yapıtta / pratikte yer alan objelerin evrensel çelişkisini belirleyebilirim	12	12	
Yapıtta / pratikte yer alan sosyolojik olguları tanımlayabilirim	13	13	
Yapıtta / pratikte yer alan psikolojik olguları tanımlayabilirim	14	14	
Yapıtta / pratikte yer alan kültürel kodları tanımlayabilirim	15	15	
Yapıtta / pratikte yer alan mitlerin tarihsel arka planını değerlendirebilirim	17	16	
Yapıtın / pratiğin bütün kültürler için zaman üstü ikonik bir obje olup olmadığına karar verebilirim	22	21	
Yapıtın / pratiğin eşzamanlı bir dizilim olduğuna karar verebilirim	23	22	Göstergebilimsel Çözümleme
Yapıtın / pratiğin dizisel bir kurgusunun olup-olmadığını irdeleyebilirim	24	23	
Yapıtın / pratiğin dizgesel bir kurgusunun olup-olmadığını irdeleyebilirim	25	24	
Yapıtta / pratikte yer alan güncel / çağdaş göstergeleri belirleyebilirim	18	17	
Yapıtta / pratikte yer alan relatif (akrabalık) ilişkileri/bağlantıları belirleyebilirim	19	18	
Yapıtın / pratiğin, izleyici ile ilişki kurma yaklaşımını değerlendirebilirim.	20	19	Tarihsel Arka Plan
Yapıtın / pratiğin evrensel geçerliği olup olmadığına ilişkin bir karar verebilirim	21	20	

Tablo 16 incelendiğinde “Göstergebilim Ögeleri” alt boyutu 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. maddeden; “Kültürel Yapı” alt boyutu 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14. ve 15. maddeden; “Göstergebilimsel Çözümleme” alt boyutu 16., 21., 22., 23. ve 24. maddeden; “Tarihsel Arka Plan” alt boyutu 17., 18., 19. ve 20. maddeden oluşmaktadır.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nin Kestirim Noktaları

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nin alt boyutlarından alınabilecek puanlar farklı olmakla birlikte çeyreklikler bazında 3 kestirim noktası hesaplanmıştır. Birinci çeyrekliğe kadar olan bölümde puan alınması ($\leq Q1$) yetersiz, 1. ve 3. çeyreklikler arasında puan alınması ($Q1-Q3$) sınırlı ve 3. çeyreklik ve üzerinde puan alınması ($\geq Q3$) mükemmel olarak kategorize edilmiştir (Tablo 17).

Tablo 17

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin ve alt boyutları puanlarının dağılım ölçütleri

İstatistikler	Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği				
	Göstergebi lim Ögeler	Kültürel Yapı	Göstergebilimsel Çözümleme	Tarihsel Arka Plan	(GSPGÇ- ÖY) Ölçeği
$\bar{x} \pm SS$	28,60 $\pm$ 3,50	31,48 $\pm$ 4,08	18,52 $\pm$ 3,20	15,68 $\pm$ 2,25	94,30 $\pm$ 11,21
Ortanca	28	31	19	16	93
1. çeyreklik	27	29	17	14	87
3. çeyreklik	31	33	20	17	99
Basıklık	0,867	0,034	0,444	0,402	0,241
Çarpıklık	0,133	0,331	-0,014	-0,044	0,544
Minimum	12	20	7	8	61
Maksimum	35	40	25	20	120
Alınabilecek Puanlar	7-35	8-40	5-25	4-20	24-120

LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin Göstergebilimsel ögeler alt boyutu (minimum 7, maksimum 35 puan), kültürel yapı alt boyutu (minimum 8-maximum 40 puan, göstergebilimsel çözümleme alt boyutu (minimum 5-maximum 25 puan) ve tarihsel arka plan alt boyutu (minimum 4-maximum 20 puan) olmak üzere toplam dört alt boyutu bulunmaktadır. Böylece, LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği toplamından ise minimum 24-maximum 120 puan alınabilmektedir. LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nden ≤ 87 puan alınması öz yeterliliğin *düşük düzey özyeterlik*; 88 ile 98 arasında puan alınması *orta düzey özyeterlik* ve ≥ 99 olması ise *yüksek düzey öz yeterlik* olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekten alınan puanın artması günümüz sanat pratiği göstergebilimsel çözümleme özyeterliliğin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları

Tablo 18

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları

Ölçek	Alt boyut	$\bar{x} \pm SS$	Medyan	Min-Maks.
LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği	Kültürel Yapı	31,48±4,08	31	20-40
	Göstergebilim Ögeleri	28,60±3,50	28	12-35
	Göstergebilimsel Çözümleme	18,52±3,20	19	7-25
	Tarihsel Arka Plan	15,68±2,25	16	8-20
	Toplam Puan	94,30±11,21	93	61-120

LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin Göstergebilimsel ögeler alt boyutu (minimum 7, maksimum 35 puan), kültürel yapı alt boyutu (minimum 8-maximum 40 puan, göstergebilimsel çözümleme alt boyutu (minimum 5-maximum 25 puan) ve tarihsel arka plan alt boyutu (minimum 4-maximum 20 puan) olmak üzere toplam dört alt boyutu bulunmaktadır. Öğrencilerin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde, LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği toplam puan ortalamasının 94,30±11,21 ve alt boyutlarından ise kültürel yapı için 31,48±4,08, göstergebilim ögeleri için 28,60±3,50, göstergebilimsel çözümleme için 18,52±3,20, tarihsel arka plan için ise 15,68±2,25 puan ortalamaları elde edildiği belirlenmiştir. Alanyazında doğrudan göstergebilimsel yaklaşıma göre sanat pratiklerinin kültürel çözümlemesinin yapılmasında özyeterlik algısını değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, görsel sanatlar alanında farklı konularda yapılmış özyeterlik çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde, görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları incelenmiş ve özyeterlik inançları ortalama puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Kara, 2020). Bu çalışmada ise maksimum 120 puan üzerinden yaklaşık 95 puan olarak bulunan lisansüstü öğrencilerin göstergebilimsel yaklaşımla kültürel çözümleme yapmalarında özyeterlik algı puan ortalamaları benzer çalışmalar olmadığı için karşılaştırılamamış, farklı konularda yapılan özyeterlik çalışmalarına göre özyeterlik puanı nispeten düşük bulunmuştur. Bunun nedeni bir sanatsal pratiği/yapıtını kültürel boyutuyla çözümlemeye, lisansüstü

öğrencilerde göstergebilimle ilgili bilgi eksikliği olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle sanat eğitimi alanlarında göstergebilimle ilgili derslerin ve uygulamaların eğitim programına yerleştirilmesi ve yeterli süre ayrılarak sanatsal pratiklerin kültürel çözümlemelerinde kullanılması gerekli ve önemlidir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Düzeyleri

Tablo 19

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Düzeyleri

Düzeyler	N	%
Düşük Özyeterlik Düzeyi	86	25.5
Orta Özyeterlik Düzeyi	162	48.1
Yüksek Özyeterlik Düzeyi	89	26.4
TOPLAM	337	100.0

LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği toplamından minimum 24-maximum 120 puan alınabilmektedir. GSPGÇ-ÖY'Ölçeği'nden ≤ 87 puan alınması öz yeterliliğin düşük düzey özyeterlik; 88 ile 98 arasında puan alınması orta düzey özyeterlik ve ≥ 99 olması ise yüksek düzey öz yeterlik olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 19'da lisansüstü öğrencilerinin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeğine göre günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemeye yönelik özyeterlik düzeyleri yer almaktadır. Buna göre, lisansüstü öğrencileri göstergebilimsel yaklaşımına göre kültürel çözümleme yapma konusunda 86 öğrenci (%25.5) düşük, 162 öğrenci (%48.1) orta ve 89 öğrenci (%26.4) ise yüksek özyeterlik düzeyinde olduklarını ifade etmişlerdir. Görsel sanatlar alanında öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik geliştirilmiş özyeterlik ölçekleri olmakla birlikte göstergebilimsel yaklaşımla kültürel çözümleme yapan ölçeğe literatürde rastlanmamıştır. Bu çalışmada hem ölçek geliştirilmiş hem de geliştirilen ölçekle sanat eğitimi alanındaki lisansüstü öğrencilere uygulanarak kültürel çözümleme yapmadaki özyeterlikleri değerlendirilmiştir. Gündüz ve Kumcağız (218)

“Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” Hiçyılmaz (2018) “GS-TPİB Öz-Yeterlik Ölçeği” ve Zimmerman (1994) ise Eğitim ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrenim gören görsel sanatlar öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları değerlendirmek üzere “Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” geliştirmiştir. Kayserili vd. (2017) ise “Görsel Sanatlar Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” geliştirmişlerdir. Bu çalışmada sadece ölçek geliştirilmiş görsel sanatlar öğretimine yönelik özyeterlik değerlendirilmemiştir. Göstergebilimsel yaklaşımla sanat pratiğinin çözümlemesine ilişkin alanyazında çalışma olmadığı için benzer çalışmalarla karşılaştırma olanağı bulunmamaktadır. Ancak resim- müzik alanları olmak üzere güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının incelendiği çalışmalarda öğretmen adayları “çok yeterli” olduklarını ifade etmişlerdir (Gündüz ve Kumcağız, 2018; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Milli, 2015). Bunun nedeni çalışma grupları, incelenen konu ve yöntemsel farklılıklarla ilgili olabilir. Bu çalışmada elde edilen ve literatüre kazandırılacak olan LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeğinin gelecekte lisans, yüksek lisans öğrencilerine ya da sanat eğitimi alanındaki öğretmen adaylarına ve sadece günümüz değil, modern ya da diğer sanat akımlarını temsil eden sanat pratiklerine uygulanarak özyeterlik algılaması ile ilgili daha objektif verilere ulaşılabilir ya da LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği temel alınarak başka ölçek çalışmaları yapılabilir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması

Tablo 20

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Yaşları ile Karşılaştırılması

Değişkenler	LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği				Toplam
	Kültürel Yapı	Göstergebilim Ögeleri	Göstergebilimsel Çözümleme	Tarihsel Arka Plan	
Yaş					
r=	0,066	0049	0,085	0,050	0,067
p=	0,224	0,369	0,119	0,358	0,217

Tablo 20’de lisansüstü Öğrencilerin Yaşlarına Göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları yer almaktadır. Yaş ve LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir ($p < 0.05$). “Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Bilgisi Öz-Yeterlik Ölçeği” ile sınıf

öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada ileri yaşlarda özyeterlik inancı genç yaşlara göre daha yüksek bulunmuştur (Kızılırmak, 2018). Başka çalışmalarda da ileri yaşlarda özyeterliliğin yükseldiği belirlenmiştir (Benzer, 2011; Türk, 2008). Bunun nedeni muhtemelen yaş ilerledikçe, bilgi, beceri ve deneyimin de artması ve buna bağlı kişilerin özgüveninin gelişmesi, yapabilirlik gücünün artması olduğu düşünülmektedir. Lisansüstü öğrencilerin göstergebilimsel yaklaşıma göre kültürel çözümleme özyeterlik algısını araştıran başka çalışmalar olmadığı için halihazırda doğrudan karşılaştırma yapılabilecek veriler yoktur. Gelecekte LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve geliştirilebilecek başka benzer ölçeklerle sanat alanındaki öğrencilerin yaş, cinsiyet gibi sosyo demografik özellikleri ile özyeterlik algısı arasındaki ilişki irdelenebilir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Tablo 21

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Cinsiyetleri ile Karşılaştırılması

Değişkenler	LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği				
	Kültürel Yapı	Göstergebilim Ögeleri	Göstergebilimsel Çözümleme	Tarihsel Arka Plan	Toplam
Cinsiyet					
Kadın	30,22±5,18	26,35±6,34	16,85±5,32	14,35±3,93	87,77±19,41
Erkek	29,98±5,34	26,13±6,37	17,25±5,77	14,46±4,14	87,82±20,16
t=	0,805	0,903	0,222	0,357	0,605
p=	0,689	0,761	0,526	0,816	0,985

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nden aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasında aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmediği belirlenmiştir (Tablo 21). Çalışmanın bu bulgusuna benzer şekilde Öğretmenlik özyeterlik inancı ile ilgili görsel sanatlar alanında eğitimlerini sürdüren öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada da öğrencilerde özyeterlik inancı ve cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (Kara 2020). Ancak, Kara’nın (2020) çalışma örneklemini her ne kadar görsel sanatlar eğitimi alanında öğrenimlerini sürdüren öğrenciler olsa da, bu çalışmadan farklı olarak “Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine

yönelik tutumları ve öğretmenlik öz yeterlik inançlarının incelenmesi”konusu ele alınmıştır.

Özyeterlik algısının bireyin cinsiyeti, fiziksel özellikleri, bireysel nitelikleri gibi değişkenlerden kısmen bağımsız olduğunu belirten Zimmerman (1995), özyeterliğin kişiye verilen bir görevi, sorumluluğu ne kadar başarabileceği algısıyla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle çalışmada elde edilen bulgu literatür bilgisiyle uyumludur.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Üniversitenin Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Karşılaştırılması

Tablo 22

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nden Aldıkları Puanların Eğitim Yaptıkları Bölgeler ile Karşılaştırılması

Bölgeler	LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği				
	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilim Öğeler $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilimsel Çözümleme $\bar{x} \pm SS$	Tarihsel Plan $\bar{x} \pm SS$	Arka Toplam $\bar{x} \pm SS$
Marmara Bölgesi	31,35±5,38	27,40±5,15	19,15±4,91	15,88±3,19	93,77±17,37
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	27,61±6,10	22,22±8,39	13,28±6,37	12,44±4,75	75,55±24,98
Doğu Anadolu Bölgesi	27,74±5,13	22,14±6,74	13,89±5,48	12,20±4,46	75,96±20,59
İç Anadolu Bölgesi	32,03±5,21	28,33±5,96	18,45±5,15	15,49±3,67	94,28±18,77
Karadeniz Bölgesi	29,96±4,45	27,26±4,61	17,10±4,70	14,30±3,09	88,61±14,30
Akdeniz Bölgesi	31,08±3,48	29,79±4,28	19,38±2,87	15,75±2,89	96±11,93
Ege Bölgesi	30±5,32	25,72±6,27	17,06±5,95	14,58±4,58	87,36±21,05
F=	5,687	10,630	8,688	7,117	9,088
p=	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tablo 22’ de lisansüstü eğitim yapılan üniversitenin bulunduğu bölgelere göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları yer almaktadır. Buna göre, lisansüstü eğitimini Marmara Bölgesinde yapanların Doğu Anadolu Bölgesinde yapanlara göre, İç Anadolu Bölgesinde yapanların Güney Doğu ve Doğu Anadolu bölgesinde yapanlara göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($p < 0,05$). Lisansüstü eğitimini Marmara Bölgesinde yapanların Doğu Anadolu Bölgesinde yapanlara göre, İç Anadolu Bölgesinde yapanların Güney Doğu ve Doğu Anadolu bölgesinde yapanlara göre kültürel yapı alt boyut puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek

olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Ayrıca, lisansüstü eğitimini Doğu Anadolu Bölgesinde yapanların Marmara, İç Anadolu, Karadeniz ve Akdeniz Bölgesinde yapanlara göre, Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yapanların Akdeniz bölgesinde yapanlara göre göstergebilim ögeleri alt boyut puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Aynı zamanda, lisansüstü eğitimini Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yapanların Marmara, İç Anadolu ve Akdeniz Bölgesinde yapanlara göre göstergebilimsel çözümleme alt boyut puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). lisansüstü eğitimini Doğu Anadolu Bölgesinde yapanların Marmara, İç Anadolu, Karadeniz ve Akdeniz Bölgesinde yapanlara göre tarihsel arka plan alt boyut puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Türkiye’de üniversitelerde güzel sanatlar eğitimi veren kurumların artması sevindirici olmakla birlikte, alt yapıdaki eksiklikler eğitimin niteliğini ne yazık ki olumsuz etkilemektedir. Bina, donanım ve yetişmiş sanat eğitimcilerinin olması dışında elbette şehrin kültürel aktivitelerini destekleyen sergi salonları, müzeler gibi sanatsal mekanların bulunması önemlidir (Al-Radaideh, 2012; Aydemir, 2010). Alt yapı ve donanımdaki bu yetersizlikler göz önünde bulundurulduğunda Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, gibi İç Anadolu Bölgesinde bulunan üniversiteler ve Mimar Sinan Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi gibi Marmara bölgesindeki üniversitelerde lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin Doğu ve Güneydoğu Bölgesinde yer alan üniversitelerde eğitimini sürdüren öğrencilere göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği puan ortalamalarının yüksekliği şaşırtıcı değil, aksine beklendiği bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle üniversitelerde sanat eğitimi veren kurumların öncelikle alt yapı eksikliklerinin giderilmesi, lisansüstü dersler verebilecek eğitim kadrosunun geliştirilmesi ve kısıtlı olanaklara sahip üniversitelerin, alt yapısı, donanımı ve deneyimi fazla olan üniversitelerce desteklenmesi gerekli ve önemlidir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nden Alınan Puanların Öğrencilerin Bazı Eğitimsel Özelliklerine Göre İncelenmesi

Lisansüstü öğrencilerin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeğinden aldıkları puanların, mezun oldukları fakülte, eğitimlerini sürdürdükleri anabilim dalı, yüksek lisans-Doktora

öğrencisi olma, lisansüstü eğitim aşaması, lisansüstü eğitim süresi ve mezun oldukları liseye göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılması

Tablo 23

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Fakülteler ile Karşılaştırılması

Mezun Olunan Fakülte	LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği				
	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilim Ögeleri $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilimsel Çözümleme $\bar{x} \pm SS$	Tarihsel Arka Plan $\bar{x} \pm SS$	Toplam $\bar{x} \pm SS$
Eğitim Fakültesi	29,91±5,28	25,98±6,58	16,72±5,68	14,14±4,14	86,75±20,45
Güzel Sanatlar/ Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	30,83±5,03	27,14±5,52	17,80±4,74	15,14±3,46	90,91±16,73
t=	-1,405	-1,584	-1,714	-2,181	-1,864
p=	0,161	0,115	0,088	0,031	0,064

Lisansüstü öğrencilerin mezun oldukları fakülteye göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde (Tablo 23), Eğitim Fakültesi güzel sanatlar eğitimi alanında lisans eğitimi mezunları ile Güzel Sanatlar Bölümü/ Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi mezunları arasında LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği toplam puan ortalaması Kültürel Yapı, Göstergebilimsel Ögeleri, Göstergebilimsel Çözümleme alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, Güzel Sanatlar Bölümü/ Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi lisans mezunlarının Eğitim Fakültesi güzel sanatlar eğitimi alanında lisans eğitimi mezunlarına göre Tarihsel Arka Plan alt boyut puan ortalamasının yüksek ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Sanatsal öğelerin anlamını çözmek için sanatsal objenin

üretildiği tarihsel süreç önemlidir. Çünkü bu objeler tarihsel doku içerisinde yer aldıkları dizgenin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bir diğer söyleyişle nesnelerin anlamları bu kültürel kodlar ve kurallar üzerinden belirli bağlamlara göre oluşturulmaktadır. Nesneler ancak bu bağlamlara göre anlamlandırılabilirler. Bu nedenle sanatsal nesnelerin kendine has tarihsel arka planları bulunmaktadır (Levi-Strauss, 1994). Bu nedenle göstergelerin yan anlamlarına ulaşırken oluşumuna etki eden tarihsel koşulları, ilişkileri, arka planı görebilmek ve çözebilmek de sanat pratiğinin hangi koşullarda ortaya çıktığı ve o döneme ait özellikleri değerlendirmeye de yol açacaktır. Güzel Sanatlar Bölümü/ Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi'nden mezun olan öğrencilerin göstergelerin tarihsel arka planını daha iyi çözebilmeleri bu fakültelerde sanat pratiklerinin tarihsel boyutu ile ilgili derslere ve uygulamalara daha geniş yer verilmesiyle ilgili olabilir. Fakülteler arasında standard bir eğitim programı olmadığı için başka çalışmalarla farklılıkların nedenleri analiz edilebilir.

Ülkemizde Üniversite düzeyinde görsel sanatlar eğitimi veren Güzel Sanatlar Fakülteleri, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Bölümü, Sanat Tasarım Fakülteleri, Mimarlık Güzel Sanatlar Tasarım Fakülteleri gibi farklı eğitim-öğretim kurumları bulunmaktadır. Bu farklı kurumlarda da uygulamalı çalışmaların yanı sıra kuramsal temelli içeriği ve süresi farklı sanat pratiği çözümlemesine dayalı görsel iletişim, imge ve yorumları, semiyotik, sanat eleştirisi, sanat yapıtı çözümlemesi gibi dersler bulunmaktadır (Batu, 2014). Bu eğitim kurumlarında standard bir müfredat programının olmadığı bilinmektedir. Sanat eğitimi alan bireylere lisans ve lisansüstü düzeylerde sanat pratiğini çözümlemeye yönelik derslerin verilmesi, ders saatlerinin arttırılması ve uygulamaların arttırılmasının önemi ve gereği açıktır. Ayrıca, göstergebilim derslerinin sanat eğitimi veren hangi eğitim kurumlarında verildiği, ne kadar sürede verildiği, hangi çözümleme tekniklerinin kullanıldığı gibi verileri ortaya çıkaran çalışmalara gereksinim duyulmaktadır ve bu tür altyapı çalışmalarının ivedilikle yapılması önerilmektedir. Sanat eğitimi alan kişilerin sanat objesindeki göstergeleri okuyabilmesi, anlamlandırabilmesi için göstergebilimsel çözümleme yöntemini bilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da tam olarak böyle bir gereksinimden yola çıkılarak öncelikle sanat eğitimi alan öğrencilerin bir sanat objesini çözebilmedeki özyeterlik algısını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretimde 2005 yılında yürürlüğe koyduğu yapılandırmacı yaklaşımla sanat derslerini birleştirip bu dersleri görsel sanatlar eğitimi olarak adlandırmıştır. Görsel kültür olarak yansıyan görsel sanatlar yeni oluşumlar

içermekteydi. Yüksek öğretim kurumlarında sanat eğitimi ve sanatçı yetiştirmeye ilişkin yapılanmalarda ise üniversitelerin sanat eğitimi ile bölümlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Bilgi toplumu ve teknoloji, özelleştirme, standartlaşma, küreselleşme gibi eğitim sistemini etkileyen yaklaşımların sanat eğitiminin yapılandırılması üzerine etkisi değerlendirilmelidir (Okvuran ve Metinnam, 2013). Geçmişten bugüne yürürlükte olan yapılandırmaların zaman-zaman güncellenmesi ve günümüzün sanat eğitimcisinin nitelikli bir eğitim almasında sanatla ilgili kurumlardaki öğretim programlarının revize edilmesi, sanat eğitimi ile ilgili tüm bölüm ve alanlarda diğer derslerin yanısıra göstergebilim dersleri ve sanat objelerinin çözümlemelerine ilişkin teori ve uygulamaların müfredata yerleştirilmesi gerekli ve önemlidir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Eğitim Yaptıkları Anabilim Dalına Göre Karşılaştırılması

Tablo 24

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Eğitimini Sürdürdükleri Anabilim Dalları ile Karşılaştırılması

Lisansüstü Eğitim Yapılan Anabilimdah	LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği				
	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilim Ögeleri $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilimsel Çözümleme $\bar{x} \pm SS$	Tarihsel Arka Plan $\bar{x} \pm SS$	Toplam $\bar{x} \pm SS$
Resim- İş Eğitimi (Güzel Sanatlar Eğitimi ABD)	30,58±5,32	26,94±6,24	17,52±5,34	14,76±3,88	89,80±19,27
Resim (Anasanat Dalı)	29,12±4,88	24,74±6,34	15,76±5,60	13,55±4,15	83,16±19,81
t=	2,379	2,964	2,727	2,501	2,846
p=	0,018	0,003	0,007	0,013	0,004

Tablo 24'de lisansüstü öğrencilerin güzel sanatlar eğitimini sürdürdükleri Anabilim Dalı'na göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları yer almaktadır. Buna göre, Resim- İş Eğitimi (Güzel Sanatlar Eğitimi ABD) alanında lisansüstü eğitimini yapan öğrencilerin, resim Anasanat Dalı'nda lisansüstü eğitimini yapan öğrencilere göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Bu bulgu,

lisansüstü eğitimini resim-iş anabilim dalında yapan öğrencilerin göstergebilimsel yaklaşıma göre günümüz sanat pratiğinin kültürel çözümlemesini daha iyi yaptıklarına ilişkin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İlhan (2019), Türkiye’de sanat ve sanat eğitimi alanında yapılan son değişiklikler adlı makalesinde sanat eğitiminde farklı dal, tür, boyut, düzey arasında önemli tutarsızlıklar ve kopukluklar olduğunu, bu durumun sanat eğitiminin sanat, teknoloji ve bilim arasında sağlıklı bir denge kurulmasını engellediğini belirtmektedir. Bu nedenle Batı Avrupa ülkeleri ve birçok ülkede olduğu gibi sanatla ilgili derslerin hem sanat dallarının kendi aralarında hem de tarih, psikoloji, sosyoloji antropoloji gibi diğer derslerle bütünleşmiş olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlayışla Güzel Sanatlar Eğitimi alanında, sanat eğitimi programları; bu programların değerlendirmesi, geliştirmesi, sanat eğitiminde öğretim ilke ve yöntemleri, sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin yanında kültür pedagojisi, kültürel eğitim dersleri gibi sanatın kültürel boyutu, sanat tarihi, sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi, sanat felsefesi, estetik eğitim ve sanat eleştirisi, sanat eğitiminde proje geliştirme gibi birçok ilgili alanı kapsayan dersler okutulmalıdır (Çakır, 2019). Ülkemizdeki sanat eğitimi programları incelendiğinde bu anlayışla hazırlanmış sanat eğitimi programları sınırlıdır. Bu bağlamda, sadece akademik altyapı, kültür ve tarihsel örüntü açısından gelişmiş bölgeler olan Ankara, İstanbul üniversiteleri dışındaki üniversitelerde de, yani tüm ülke çapında uygulamaya geçirilecek bu anlayışla hazırlanmış bütünleşik sanat eğitimi programlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimin çalıştaylarla belirlenip, sanat eğitimci profesyonellerinin ortak deklarasyonu ile YÖK’e sunulması ve özellikle sanat ve kültürü, sanat ve sosyolojiyi, sanat ve psikolojiyi, antropoloji, estetiği gibi sanat objesinin üretilmesinde etkili olan unsurları bir arada değerlendirebilecek sanat eğitimcilerinin yetişmesini sağlayan bütünleşik sanat eğitimi lisansüstü programlarının açılması önemlidir. Bu bütünleşik hale getirilmiş dersleri alan sanat eğitimcisinin sanat pratiğindeki göstergelere olan farkındalığının ve sanat pratiğini göstergebilimsel bir yaklaşımla çözebilme yeterliliğinin artması diğer bir deyişle bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı ve ya bireyin yapacağı iş/görev karşısında kendi yeterliğine olan inancı (Bandura, 1986) olan özyeterlik algısının artması elbetteki kaçınılmaz olacaktır.

Bir sanat pratiği toplumsal başka bir deyişle kültürel bir objedir. Sanat objesi, hem içinde üretildiği kültürel ortamdan etkilenir, hem de toplumun diğer başka

alanlarını etkiler. Sanat objesinin oluştuğu bu kùltùrel zemin çözümlendiğinde objenin üretildiği toplumsal süreçler ve ögelerin kaçınılmaz bir şekilde etkileşim içinde olduğu görülebilmektedir (Akman, 2014). Böylece sanat objesinin geçmişte içinde bulunduğu kùltùrel ortam aydınlanabileceği gibi geleceğe de nasıl yansıdığı ortaya çıkarılabilir.

Güzel sanatlar eğitimi veren akademik birimlerde, sanat eğitimi alan kişilere, sanat pratiğini kùltùrel, estetiksel ve eleştirel bir anlayışla ele alabilmeleri ve sanat pratiğinde yer alan göstergeleri çözebilmeleri için bilgi ve deneyim kazandırmaya yönelik farklı düzeylerde okumalar yaptırılır, dersler verilir, uygulamalar yaptırılır.

Görsel sanatlar eğitimi alan bireyler üzerinde, günümüz sanat pratiğinin göstergebilimsel çözümlemesine ilişkin özyeterlik algısı ile ilgili yapılmış çalışma bulunmamakta ancak alanyazında farklı konularda özyeterlik algısı çalışmaları bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışma orjinaldir ve bundan sonraki çalışmalar için de bir öncü çalışma niteliği taşıyabileceği düşünölmektedir. Konuyla ilgili geliştirilmiş ölçek ve ölçeğin tüm Türkiye genelinde yer alan görsel sanatlar eğitimi verilen lisans ve lisansüstü öğrencilerini temsil eden bir örnekleme uygulanarak elde edilen veriler ve sonuçlar ölkemizde görsel sanatlar eğitimi veren kurumlarda göstergebilimsel çözümlmeye ilişkin önemli veriler sunmakta ve eğitim alan lisansüstü öğrencilerin göstergebilimsel yöntemle kùltùrel çözümlmeyi yapmada özyeterlik algıları değerlendirilmektedir. Bandura (1984)' ya göre, kişilerin başarıları yapılan değerlendirmelere bağlıdır ve beklenen sonuçlara ulaşılıp-ulaşılmadığı bu değerlendirmelerle belirlenir. Kişilerin özyeterlik değerlendirmeleri de değerlendirme konusunda beklenen sonuçları yansıtmada çok önemli bir ölçüt oluşturmaktadır. Bu çalışmada da özellikle resim-iş eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin özyeterlilik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yukarda da belirtildiği gibi günümüz sanat pratiğinin göstergebilimsel çözümlemesine ilişkin özyeterlik çalışmalarına alanyazında rastlanmadığı için benzer verileri karşılaştırmak mümkün olamamıştır. Ancak görsel sanatlarla ilgili farklı konularda yapılan özyeterlik çalışmaları irdelendiğinde; Dilmaç (2020)' ın yaptığı “Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Araçlarını Kullanabilme Özyeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi”adlı çalışmada da Eğitim Fakùltesi mezunlarının Güzel Sanatlar Fakùltelerinden mezun olmuş Görsel Sanatlar Öğretmenlerine göre alternatif değerlendirme araçları hakkında özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada da görsel sanatlar alanında eğitimlerini sürdüren öğretmen adaylarının bir sanat pratiğini çözümlmeden farklı olarak öğretmenlik

mesleğine ilişkin tutumları güzel sanatlar öğrencilerine göre yüksek bulunmuştur (Kara, 2020). İleriki niteliksel çalışmalarla anabilim/anasanat dalları arasındaki özyeterlik algısındaki farklılıkların nedenleri irdelenebilir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nde Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Türüne Göre Karşılaştırılması

Tablo 25

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Eğitimini Sürdürdükleri Lisansüstü Eğitim Türü ile Karşılaştırılması

Lisansüstü Eğitim Türü	LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği				
	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilim Öğeler $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilimsel Çözümleme $\bar{x} \pm SS$	Tarihsel Plan $\bar{x} \pm SS$	Arka Toplam $\bar{x} \pm SS$
Yükseklisans	28,79±4,93	24,41±6,46	15,19±5,26	13,14±3,94	81,52±12,25
Doktora	32,72±4,81	29,82±4,27	20,42±4,06	16,78±2,87	99,74±14,11
t=	-7,001	-9,178	-10,117	-9,700	-9,888
p=	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Doktora yapan lisansüstü öğrencilerin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyutların puan ortalamaları yükseklisans yapanlara göre daha yüksek bulunmuş ve aradaki fark istatistiksel olarak önemlidir ($p < 0,05$).

Lisansüstü eğitim alan öğrenciler, lisans döneminde edinemedikleri bilgi ve spesifik becerileri yüksek lisans programlarında edinirler. Uygulamaya yönelmek isteyen öğrenciler arasında yükseklisans eğitiminin bir seçenek olarak önem kazanması giderek artmaktadır. Öğretim verebilmek ve araştırma yapabilmek için de Doktora derecesi sahip olmak gerekmektedir (Günay, 2018). Böylece, bilgiye erişim ile bilgiyi değerlendirmeyi öğrenme, yorumlama yeteneğini geliştirme ve eğitim alanında uzmanlaşmayı sağlayan yüksek lisansdan sonra alanla ilgili konuları bilimsel –sanatsal olarak derin bir şekilde irdeleyip yorumlama ve yeni sonuçlar üretmek için yöntemler geliştirme gibi bilgi, beceri, tutum, anlayış kazandan ve bağımsız bir şekilde araştırma yapabilme ortamı oluşturmayı hedefleyen Doktora eğitimine devam eden lisansüstü öğrencilerin göstergebilimsel yaklaşıma göre günümüz sanat pratiğini daha iyi çözebilmeleri beklendiktir. Bu sonucun diğer bir nedeni olarak da, hem lisans, hem yükseklisans döneminde edinilen tarih, kültür, Doktora döneminde daha iyi analiz-

sentez edebilme bilgi, beceri ve tutumunu kazanmış olabileceği olarak da değerlendirilmektedir. Zaten lisansüstü eğitim yılı arttıkça ve tez aşamasında olanların ölçeğin ortalama puanının yükselmesi de benzer şekilde konuyla ilgili daha çok okumaların yapıldığını, daha çok deneyimlendiklerini göstermektedir.

Öte yandan, bilişsel ve psikomotor yetkinliklerin gelişmesi özyeterliliği etkileyen bir faktör olarak bildirilmekte ve eğitimin ilerlemesiyle daha üst düzey bir eğitimde öğrencilerin özyeterliklerinin yüksek olması beklenmektedir (Zimmerman, 1994). Yukardaki nedenlerle birlikte, Doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerine göre göstergebilimsel yaklaşıma dayalı sanat pratiğinin kültürel çözümlemesini yapmalarında kendilerini daha yeterli algılamaları literatür bilgisi ile uyumlu olarak hem bilişsel hem de bilgi, beceri ve emosyonlarının daha gelişmiş olmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Aşamasına Göre Karşılaştırılması

Tablo 26

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Aşaması ile Karşılaştırılması

Lisansüstü Eğitim Aşaması	LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği				
	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilim Öğeler $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilimsel Çözümleme $\bar{x} \pm SS$	Tarihsel Plan $\bar{x} \pm SS$	Arka Toplam $\bar{x} \pm SS$
Ders Aşaması	28,93±5,23	24,53±7,12	15,62±5,78	13,50±4,27	82,57±21,52
Tez Aşaması	30,79±5,12	27,21±5,68	17,73±5,16	14,87±3,77	90,60±17,99
t=	-3,151	3,540	-3,309	-2,928	-3,452
p=	0,002	0,000	0,001	0,004	0,001

Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim aşamasına göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları tablo 26' da görülmektedir. Güzel sanatlar eğitimi alanında tez aşamasında bulunan öğrencilerin, ders aşamasındaki öğrencilere göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p < 0,05$). Bunun nedeni, tez aşamasında bulunan öğrencilerin tez çalışmaları için daha çok literatür tarama, araştırma yapma, uygulama yapma gibi aktivitelerde bulunmaları ile ilgili olabilir. Bunun sonucunda da, öğrencilerin ders süresince edindiği bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerin sanat pratiğindeki göstergeleri bulma konusundaki farkındalık ve tecrübelerini arttırırken,

göstergebilimin öğelerini anlama, analiz etme ve sanat pratiğinde bulunan bileşenleri bir arada göstergebilimsel yaklaşımla sentezleme yeteneğini geliştirmiş olmasıyla da ilişkili olabilir.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Süresine Göre Karşılaştırılması

Tablo 27

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Lisansüstü Eğitim Süresi ile Karşılaştırılması

Lisansüstü Eğitim Süresi	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$	Göstergebilim Öğeler $\bar{x} \pm SS$	LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği			Toplam $\bar{x} \pm SS$
			Göstergebilimsel Çözümleme $\bar{x} \pm SS$	Tarihsel Plan $\bar{x} \pm SS$	Arka	
1. Yıl	28,77±5,13	24,82±7,01	15,49±5,64	13,35±4,13		82,41±20,90
2. Yıl	29,45±5,13	24,93±6,64	15,56±5,69	13,43±4,07		83,36±19,60
3. Yıl	32,48±5,45	28,41±5,56	19,17±5,09	15,86±3,82		95,93±19,01
4. Yıl	31,07±4,95	27,61±4,76	19,14±3,95	15,50±3,49		93,32±15,59
5. Yıl Ve Üzeri	31,02±4,46	28,54±4,38	19±3,97	16±2,81		94,55±13,67
F=	6,031	6,447	9,597	8,419		8,408
p=	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000

Lisansüstü öğrencilerin yaptıkları lisansüstü eğitimin yılına göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamalarının bulunduğu Tablo 27 incelendiğinde, lisansüstü eğitim süresinin 1. yılı içerisinde olanların 3. yıl, 4. yıl ve 5. yıl içerisinde olanlara göre ve lisansüstü eğitim süresinin 2. yılı içerisinde olanların 3. yıl ve 5. yıl içerisinde olanlara göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Aynı şekilde, lisansüstü eğitim süresinin 3. Yılı içerisinde olanların 1. yıl ve 2. yıl içerisinde olanlara göre kültürel yapı alt boyut puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Ayrıca, lisansüstü eğitim süresinin 1. yılı ve 2. yılı içerisinde olanların 3. yıl ve 5. yıl içerisinde olanlara göre göstergebilim öğeler alt boyut puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Lisansüstü eğitim süresinin 1. yılı ve 2. yılı içerisinde olanların 3. yıl, 4. yıl ve 5. yıl içerisinde olanlara göstergebilimsel çözümleme alt boyut puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Aynı şekilde, lisansüstü eğitim süresinin 1. yılı ve 2. yılı içerisinde olanların 3. yıl ve 5.

yıl içerisinde olanlara göre tarihsel arka plan alt boyut puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Yani, lisansüstü eğitim süresi arttıkça, LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları yükselmektedir. Muhtemelen lisansüstü öğrencileri lisansüstü eğitim döneminde zamanla daha çok araştırmalar yapmakta, sanat pratiği incelemekte ve çözümlemelerle ilgili daha çok okumalar yapmakta ve uygulamalar içinde olmakta ve deneyimlenmektedirler. Tüm bu birikim de zaman içerisinde sanat objesine karşı geliştirilen eleştirel düşünceyle objeye sistematik yaklaşma, göstergebilimsel öğeler arasındaki bağlantıları görebilme, göstergeleri değerlendirme ve göstergebilimsel yaklaşıma göre bir bütünsellik içinde sanat pratiğini hem göstergebilimsel öğeler hem de kültürel yapı, tarihsel arka planı ile birlikte çözümleme yeteneği kazandırmaktadır.

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Liseye Göre Karşılaştırılması

Tablo 28

Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Liseler ile Karşılaştırılması

Mezun Olunan Lise	LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği				
	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$	Kültürel Yapı $\bar{x} \pm SS$
Genel lise	29,07 $\pm$ 5,15	25,18 $\pm$ 6,33	16,10 $\pm$ 5,73	13,65 $\pm$ 4,20	84 $\pm$ 20,02
Meslek Lisesi	30,46 $\pm$ 5,69	26,34 $\pm$ 7,20	17,54 $\pm$ 5,84	14,63 $\pm$ 4,17	88,96 $\pm$ 21,95
Güzel Sanatlar Lisesi	30,73 $\pm$ 4,94	26,92 $\pm$ 5,56	17,05 $\pm$ 4,96	14,84 $\pm$ 3,89	89,54 $\pm$ 17,99
Anadolu Lisesi	30,77 $\pm$ 4,91	27,19 $\pm$ 5,94	17,64 $\pm$ 5,08	14,77 $\pm$ 3,46	90,36 $\pm$ 17,29
F=	2,277	1,840	1,560	1,885	2,056
p=	0,080	0,140	0,199	0,132	0,106

*Anadolu lisesi ve diğer liseler (*Kolej / Uluslararası bakalorya programı, Öğretmen Lisesi, İmam hatip)

One-Way ANOVA yapılıırken birleştirilmiştir.

Tablo 28'de lisansüstü öğrencilerin mezun oldukları liseye göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları yer almaktadır. Lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin lise döneminde eğitim yaptıkları lise türüne göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir ($p<0.05$). Göstergebilim dersleri lisans ve ağırlıklı olarak lisansüstü eğitimde verildiği

için güzel sanatlar lisesi mezunu olmak ya da diğler liselerden mezun olmak L-GSPGÇÖY leği ve alt boyut puan ortalamalarını etkilemediği dşnlmektedir. Ayrıca çalışmanın başka tablolarında da görüldüğü gibi bilgi, beceri, deneyim arttıa sanat objesindeki göstergelere olan farkındalık artmaktadır. Yani, Sanat eğitiminin ğretmeni doğadır, tarihsel ortamlardır, insandır, mzedir, sergidir, konferanstır, paneldir kültürel kontekstir. Lise döneminde bulunan öğrencilerin edindikleri bilgi ve beceriler daha sonraki sanatsal eğitimlerini lisans ve lisansüstü öğrenimlerini elbetteki destekleyici nitelikte olmakla birlikte, analiz ve sentez yeteneği gelişmiş yetişkin bireylerin eğitim gördüğü niversite süreci sanat objelerinin zmlmeleri için elverişli ve geliştirici bir ortam oluşturduğu dşnlmektedir.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ve öneriler sunulmaktadır.

Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, sanat eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemeye yönelik özyeterlik algılarını ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve öğrencilerin göstergebilimsel olarak günümüz sanat pratiğinin çözümlemesini yapmada öz yeterlikleri ile bazı kişisel (yaş, cinsiyet) ve eğitimsel özelliklere göre (lisansüstü anabilim/anasanat dalı, lisansüstü eğitim türü, lisansüstü eğitim aşaması, lisansüstü eğitim süresi, mezun olunan lise) anlamlı bir farklılık olup-olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla geliştirilen 27 maddelik Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik (LÜÖ-GSPGÇÖY) Ölçeği'nin deneme formu (pilot çalışma) Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) bağlı Devlet üniversitelerindeki Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü resim ve resim-iş öğretmenliği alanlarında lisansüstü eğitimini sürdüren, pedagojik formasyon eğitimi almış öğrenciler oluşturmaktadır. Pilot uygulama çalışma grubu kriterlerine uygunluk sağlayan 30 Devlet Üniversitesi kapsamında bulunan lisansüstü eğitim veren programlarda eğitimini sürdüren 70 öğrenciye uygulanmıştır.

Pilot çalışmadan elde edilen verilere, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve 24 maddeden oluşan dört faktörlü yapıya karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi uygulamak üzere, Türkiye'deki Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) bağlı Devlet üniversitelerindeki Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü resim ve resim-iş öğretmenliği alanlarında lisansüstü eğitimini sürdüren, pedagojik formasyon eğitimi almış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına, çalışma grubu kriterlerine uygunluk sağlayan Türkiye'nin yedi bölgesinde yer alan 30 Devlet

Üniversitesi kapsamında bulunan lisansüstü eğitim veren programlarda eğitimini sürdüren 337 öğrenci üzerinde ölçeğin nihai formu kullanılarak ikinci bir uygulama yapılmıştır, ölçek içerisinde bir maddenin iyi uyum göstermediği tespit edilince çıkartılmış, yeniden DFA yapılarak 24 madde dört faktörden oluşan ölçek elde edilmiş ve LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin nihai formu 337 öğrencinin bu ölçekten aldıkları puanların kişisel ve eğitsel bazı değişkenler açısından incelenmesi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak çıkarılabilecek sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Ölçekte yer alan maddelerin ölçekle ölçülmek istenen özellikleri ölçekbilecek düzeyde olduğuna yani kapsam geçerliliğine ilişkin bulgular uzman görüşlerine dayandırılmıştır.
- Uzmanların LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin nihai formunda yer alan maddeler hakkındaki görüşleri ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.
- LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin faktör yapısı belirlemek için uygulanan açımlayıcı faktör analizinin bulguları, “Kültürel Yapı, Göstergebilim Ögeleri, Göstergebilimsel Çözümleme ve Tarihsel Arka Plan” olmak üzere dört faktörden oluştuğunu göstermektedir.
- Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen t değerleri ve uyum indeksleri LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin dört faktörlü yapısının geçerliğini doğrulamaktadır.
- Cronbach-alfa analizinde, tüm ölçek ve alt faktörlere ilişkin hesaplanan Cronbach-alfa katsayılar, bütünüyle ölçekte yer alan maddelerin ve faktörlerin altında yer alan maddelerin ait oldukları faktörün bütünüyle tutarlılık içerisinde olduğunu göstermektedir.
 - Hesaplanan test-tekrar test katsayısı sonucu ölçeğin zamana karşı kararlılığını ve tekrarlı uygulamalarda benzer sonuçlar ortaya çıkacağını göstermektedir.
 - 24 maddelik, dört faktörlü LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin tümü iki sayfalıktır. Ayrıca, ölçekte ters puanlanması gereken maddenin bulunmaması kolay ve pratik uygulanabilir olması kullanışlı olduğunu gösterebilir.
- Öğrencilerin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği toplam puan ortalamasının $94,30 \pm 11,21$ (minimum 61-maximum 120) ve alt boyutlarından ise kültürel yapı için $31,48 \pm 4,08$ (minimum 8-maximum 40 puan), göstergebilim ögeleri için $28,60 \pm 3,50$ (minimum 7, maksimum 35 puan), göstergebilimsel çözümleme için $18,52 \pm 3,20$ (minimum 5-maximum 25 puan), tarihsel arka plan için ise

15,68±2,25 (minimum 4-maximum 20 puan) puan ortalamaları elde edildiği belirlenmiştir.

- Lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin göstergebilimsel yaklaşıma göre günümüz sanat pratiğinin kültürel çözümlemesini yapmada öz yeterlikleri 86 öğrencide (%25.5) düşük, 162 öğrencide (%48.1) orta ve 89 öğrencide (%26.4) ise yüksek düzeyde belirlenmiştir.

Ayrıca, sanat eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nden aldıkları puanları kişisel ve eğitsel bazı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Lisansüstü öğrencilerin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemeye yönelik özyeterlik algıları yaşa ve cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Lisansüstü öğrencilerinin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemeye yönelik özyeterlikleri öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri üniversitenin bulunduğu bölgeye göre farklılaşmaktadır. Lisansüstü eğitimi Marmara Bölgesinde yapanların Doğu Anadolu Bölgesinde yapanlara göre, İç Anadolu Bölgesinde yapanların Güney Doğu ve Doğu Anadolu bölgesinde yapanlara göre günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemeye yönelik özyeterlikleri yüksek bulunmuştur. Lisansüstü öğrencilerinin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemeye yönelik özyeterlikler toplam puan ortalaması sırasıyla en çok Akdeniz Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi ve Marmara Bölgesi üniversitelerinde yüksek iken, en düşük puan ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki üniversitelerinden elde edilmiştir.
- Lisansüstü öğrencilerin mezun oldukları fakülteye göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde, Eğitim Fakültesi güzel sanatlar eğitimi alanında lisans eğitimi mezunları ile Güzel Sanatlar Bölümü/ Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi mezunları arasında LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği toplam puan ortalaması kültürel yapı, Göstergebilimsel Öğeler, Göstergebilimsel Çözümleme alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, Güzel Sanatlar Bölümü/ Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi lisans mezunlarının Eğitim Fakültesi güzel sanatlar eğitimi alanında lisans eğitimi mezunlarına göre Tarihsel Arka Plan alt boyut puan ortalamasının yüksek ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

- Lisansüstü öğrencilerin güzel sanatlar eğitimi sürdürdükleri anabilim dalı'na göre LÜÖ-GSPGÇÖY ve Alt Boyut Puan Ortalamaları yer almaktadır. Buna göre, Resim- İş Eğitimi (Güzel Sanatlar Eğitimi ABD) alanında lisansüstü eğitimi yapan öğrencilerin, resim Anasanat Dalı'nda lisansüstü eğitimi yapan öğrencilere göre LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği ve alt boyut puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, lisansüstü eğitimi resim-iş anabilim dalında yapan öğrencilerin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak daha iyi çözümleyebildiklerini göstermektedir.
- Lisansüstü öğrencilerin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemesini yapmadaki öz yeterlilikleri; Doktora yapan lisansüstü öğrencilerinde yüksek lisans yapanlara göre daha yüksek ve aradaki fark istatistiksel olarak önemli bulunmuştur.
- Lisansüstü öğrencilerin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemesini yapmadaki öz yeterlilikleri; tez aşamasında bulunan öğrencilerde, ders aşamasındaki öğrencilere göre yüksek ve aradaki fark önemlidir.
- Lisansüstü eğitimin süresi arttıkça (yıl arttıkça) lisansüstü öğrencilerin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemesini yapmadaki öz yeterlilikleri yükselmektedir ve gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak önemlidir.
- Lisansüstü öğrencilerinin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemesini yapmadaki özyeterlilikleri, öğrencilerin mezun oldukları liseye göre farklılaşmamaktadır.

Öneriler

LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar kişisel ve eğitsel bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan öneriler aşağıda verilmiştir.

- Sanat eğitimi alan bireylere lisans ve lisansüstü düzeylerde sanat pratiğini çözümlemeye yönelik derslerin verilmesi, ders saatlerinin arttırılması ve uygulamaların arttırılması,

- Lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim veren kurumların öğretim programlarında günümüz sanatını (güncel sanat) konu alan derslerin ve ders sürelerinin artırılması, mevcut olanların iyileştirilmesi,
- Sanat objesinin üretilmesinde etkili olan unsurları bir arada değerlendirebilecek sanat eğitimcilerinin yetişmesi için, özellikle sanat ve kültürü, sanat ve sosyolojiyi, sanat ve psikolojiyi, antropoloji, estetiği birarada harmanlayan bütünleşik sanat eğitimi lisansüstü programlarının açılması,
- Göstergebilim derslerinin hangi sanat eğitimi veren kurumların müfredatlarında yer aldığı, ne kadar sürede verildiği, çözümleme tekniği kullanılıp-kullanılmadığı, hangi/hangilerinin kullanıldığı gibi verileri ortaya çıkaran çalışmaların yapılması,
- Bu ölçekle lisansüstü öğrencilerin günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemesini yapmadaki özyeterlilikleri değerlendirilmiş olmakla birlikte, ölçek aynı zamanda lisans öğrencilerinde ve günümüz sanatı dışındaki diğer sanat pratiklerin göstergebilimsel çözümlemesini yapmadaki özyeterliliklerinin değerlendirebilmesi için de elverişlidir. Bu nedenle modern ve diğer dönem sanat yapıtı göstergebilimsel çözümlemelerinde de kullanılması,
- LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeğinin sanat eğitimi veren kurumlarda ve sanat eğitimi ile ilgili alanlarda sanat pratiği/yapıtının göstergebilimsel olarak değerlendirilmesinde kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda göstergebilim yönteminin kullanılmasında sanat eğitimcilerinin özyeterliliklerinin geliştirilmesine ilişkin plan ve programların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acıbunar, F. (2012). *Andy Warhol resimlerinde resimlerarasılık sürecinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Aish, A.M. and Jöreskog, K.G. (1990). A panel model for political efficacy and responsiveness: An application of LISREL 7 with weighted least squares. *Quality and Quantity*, 24 (4), 405-426.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Al-Radaideh, B.N. (2012). The contribution of art museums to art education. *Journal of Social Sciences*, 8 (4):505-511
- Akman, K. (2014). Toplumsal bir süreç olarak sanat yapısı. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(5): 37-54.
- Akpınar, B., Çakmak, Z. ve Kara, C. (2010). Postmodernizmin İlköğretim 6. Sınıf ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansımaları. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 137-160.
- Akarsu, B., Akarsu, B. (2019). Bilimsel Araştırma Tasarımı Nicel, Nitel ve Karma Araştırma Yaklaşımları. İstanbul: Cinius Sosyal Matbaası.
- Alp, K. A. (2015). Postmodern paradigmların sanat eğitiminde yeni dönüşümleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(2), 74-87.
- Artan, İ., Hiçyılmaz, Y. ve Kayserili, M. S. (2021). Mikro Öğretim Uygulamalarının Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının GS-TPAB Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 9(1), 18-27.
- Aydemir, B. (2010). *Sanat eğitiminde müzelerin rolü: Ankara devlet resim ve heykel müzesi örneği* (Uzmanlık Tezi). Kültür Ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79-86.
- Aysever, L. (2004). Bu çağın metinleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 21(2), 91-100.
- Bal, M. (2015). Postmodernizmin Düşünce ve Sanat Dünyasında Tanımı. *Mavi Atlas*, 4, 120-135.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy, In V. S. Ramachaudran (Ed.), *The Encyclopedia Of Human Behavior* (pp. 71-81). New York, NY: Academic Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms

- Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Batı, U. (2005). Bir anlam yaratma süreci ve ideolojik yapı olarak reklamların göstergebilim bir bakış açısıyla çözümlenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 175-190.
- Barthes, R. (1979). *Göstergebilim İlkeleri* (B. Vardar ve M. Rıfat, Çev.), Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Barthes, R. (2015). *Yazı ve Yorum*. (T. Yücel, Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Barthes, R. (2016). *Göstergebilimsel Serüveni*. (M. Rıfat ve S. Rıfat, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Barthes, R. (2017). *Görüntünün Retoriği, Sanat ve Müzik*. (A. Koş ve Ö. Albayrak, Çev.), İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Batu, B. (2014). Sanat Yapıtı Eleştirisinde Karşılaşılan Sıkıntılar ve Göstergebilimsel Çözümleme Yöntemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi ART-E*, 14(13), 1308-2698.
- Batu, B. (2011). *Sanat Eğitimi Alanında Yapıt İncelemelerinde Bir Yöntem Olarak Görsel Gösterge Çözümlemesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Başoğlu, B. (2019). *Sanat Yapıtında Gündelik Nesnenin Kullanımı ve Değer Sorunu* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Baudrillard, J. (2010). *Tüketim Toplumu* (H. Deliceçaylı, F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitim ve psikolojide ölçme: Klasik test teori ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM.
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Berger, A. A. (2014). *Kültür Eleştirisi: Kültürel Kavramlara Giriş* (Ö. Emir, Çev.), İstanbul: Pinhan.
- Bircan, U. (2015). Roland Barthes ve Göstergebilim. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13(26), 17-41.
- Boboc, M. (2012). The postmodern curriculum in a modern classroom. *International Journal of Education*, 4(1), 142-152.
- Bozkurt, N. (1992). *Sanat ve Estetik Kuramları*, Ara Yayınları.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (s. 136- 162). ABD: SAGE Publications.
- Burunsuz, M. (2020). Postmodern sanatta eser ve kavram bileşenleri üzerine bir değerlendirme. *Yıldız Journal of Art and Design*, 7(2), 100-120.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. ve Kılıç, E. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. London: Routledge.

- Castels, S. Miller, M.J. (2008). Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri (B. U. Bal ve İ. Akbulut Çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.
- Coşkun, N. (2016). Postmodern sanat eğitimi anlayışına dayalı öznel tarih projesine ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 873-895.
- Coingdon, G. K. (1989). Multi-cultural approaches to art criticism Studies in art Education. *Journal of Issues and Research in Art Education*, 30(3), 176-184.
- Çabuklu, Y. (2006). *Uzam ve kötülük*. İstanbul: Everest Yayınları
- Çağlar, B. (2015). Vladimir Propp'un masal anlatısı perspektifinden "interstellar" filminin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 24, 31-55.
- Çakı, C. (2018). Roland Barthes'ın Göstergebilimsel Çözümlemesi ile Nazi Propagandasında Engelliler. *SDÜ İfade*, 1(2), 66-91.
- Çeber, T., (2017). İzleyiciyi izlemek; Sanat eseri, sanatçı ve izleyici ilişkisi üzerine. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 38, 87-97.
- Çeken, B., Akaengin, G., Arslan, A. (2017). Sanatsal bir başkaldırı olarak Dada. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 10 (20), 44-53.
- Çetin, N. (2008). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Edebiyat Otağı Yayınları.
- Çıldır, Z. (2015). Discussion on the Concept of Visual Culture at Museum within Postmodern Art Education. *Journal of Education and Future*, 8, 67-83.
- Çokluk, Ö., Şekerçioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Daşdağ, E. (2010). Sanat eseri eleştirisine bir örnek: Üçüncü mevki vagon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (33), 378-386.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. T. Totan (Ed.), Ankara: Nobel.
- Dilmaç, S. (2020). Görsel sanatlar öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araçlarını kullanabilme özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(44), 138-149.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96- 111.
- Eco, U. (1991). *Alımlama Göstergebilimi* (S. Rifat, Çev.), İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Eco, U. (1995). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti* (K. Aktay, Çev.), İstanbul: Can yayınları.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Virginia: National Art Education Association.
- Eker, M., Seylan A. (2005). Çağdaş Sanat Eğitiminde Sanatsal ve Pedagojik Postmodern Montajlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 164-178.
- Elden, M. ve Özdem, Ö. O. (2015). *Reklamda Görsel Tasarım*. İstanbul: Say Yayınları.
- Emery, L. (2006). *Censorship in Contemporary Art Education*. In T. Hardy (Ed.) *Art Education in a Postmodern World*. Bristol: Intellect.
- Erkman, F. (2005). *Göstergebilime Giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S.Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Ertan, G. ve Sansarcı, E. (2017). *Görsel Sanatlarda Anlam ve Algı*. İstanbul: Alternatif Yayıncılık.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fisher, W. P. Reliability statistics. *Rasch Measure Trans*, 6, 238.
- Fitriyana, N. & Wiyarsi, A. (2018). The profile of students' self-efficacy on hydrocarbon hybrid learning and android- based- game. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9(2), 1-15.
- Fiske, J. (2003). *İletişim Çalışmalarına Giriş* (S. İrvan, Çev.), Ankara: Bilim ve Sanat.
- Foucault, M. (2010). *Yapısalcılık ve Post-Yapısalcılık* (A. Utku ve Ü. Umacı, Çev.), İstanbul: Birey Yayınları.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teacher College Press.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gottdiener, M. (2005). *Postmodern Göstergeler Maddi Kültür ve Postmodern Yaşam biçimleri* (E. Cengiz, H. Gür, A. Nur (Çev.), Ankara: İmge.
- Guiraud P. (1990). *Göstergebilim*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Guiraud, P. (1999). *Anlambilim. Multilingual*, İstanbul.
- Günay, D.V. (2002). *Göstergebilim Yazıları*. İstanbul: Doğan Günay Yayınları.
- Günay, D. (2018). Türkiye'de Lisansüstü Eğitim ve Lisansüstü Eğitime Felsefi Bir Bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88.
- Güneş, A. (2012). Çağdaş Bir Çözümleme Yöntemi: Göstergebilim. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 31-43.
- Gündüz, Y. ve Kumcağız, H. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1514-1533.
- Harvey, D. (2003). *Postmodernliğin Durumu* (S. Savran, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Harvey, D. (2013). *Sosyal Adalet ve Şehir* (M. Morali, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Haynes, D. J. (1995). Teaching Postmodernism. *Art Education*, 48,5, The Lifeworld of the Teacher of Art National Art Education Association.
- Herdili, H. (2014). *Türkiye'de Güncel Sanat Olayları İçinde Gündeme Gelen Sorunların Sanat Eğitiminde İrdelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Hickman, R. (2004). *Art Education*. London: Continuum.
- Hiçyılmaz Y. ve Karahan, Ç. İ. (2018). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının teknolojik

- pedagojik içerik bilgisi öz yeterlikleri. *The Journal of Academic Social Science* 6(74), 102-123.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: guidelinesfor determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers’s sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93 (4), 356–372.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covarianca structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İlhan, A. Ç. (1999). 1980 Sonrası Sanat Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmalar. *Anadolu Sanat Dergisi*, 10840, 78-99.
- İlhan, A. Ç. (2019). Türkiye’de Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Yapılan Son Değişiklikler. *Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 1(1), 9-22.
- Kagan, M. (2008). *Eстетik ve Sanat Dersleri* (A. Çalışlar, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kale, N. (2002). Modernizmden Postmodernist Söylemlere Doğru. *Doğu-Batı Dergisi*, 5(19), 29-49.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Kara, S. (2020). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 54: 49-73.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122.
- Karaman, E. (2017). Roland Barthes ve Charles Sanders Peirce’ın göstergebilimsel yaklaşımlarının karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 34, 25-36.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Sim Matbaası.
- Kayaalp, Z. (2004), Kişisel İletişim Ürünleri Biçimsel Dili ve Kullanıcı Arayüz İlişkisi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kayserili, E., Coşkun, M. ve Coşkun, K. (2017). Görsel Sanatlar Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 12(14), 73-78.
- Keser, N. (2018). *Sanat Metodolojileri, Sanat Tarihi & Sanat Eleştirisi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kılıç Taran, B. (2017). The reflections of postmodern art movements on advertising in

- consumer society. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 434-447.
- Kılıç, L. ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 368-376.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2006). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırışlıoğlu, O. T. (1991). *Sanatta Eğitim Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kırışoğlu, O. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık, Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıkcıelik, S. (1996). *Postmodernizm Dedikleri*. İzmir: Saray Kitapevleri.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford Publications, Inc.
- Kodal, T. (2011). Claude Levi-Strauss'un Mit Çözümlemeleri Üzerinden Resimlerarasılık Perspektifinde Resim Değerlendirmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi, ART-E.
- Koruroğlu, A. (2019). Postmodern Yaklaşımın Tarih Eğitimine Yansımaları. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 452-464.
- Koyuncu, A. (2011). Levi-Stratuss Yapısalcılığı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 253-262.
- Köse, O. ve Kodal, T. (2011). Claude Levi-Strauss'un Mit Çözümlemeleri Üzerinden Resimlerarasılık Perspektifinde Resim Değerlendirmesi. *Art-e Sanat Dergisi*, 4(7), 5-12.
- Kuş, M. (2019). Postmodern sanat ve günümüz. *İdil*, 60, 1003-1010.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Levi, S. (1963). *Structural Anthropology*. Translated by Claire Jacobson and Brooke.
- Levi, S. C. (1994). *Yaban Düşünce* (T.Yücel, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Levi, S. (1986). *Mit ve Anlam* (Ş. Süer ve S. Erkanlı, Çev.), İstanbul: Alan Yayınları.
- Levi, S. C. (2016). *İrk, Tarih ve Kültür*. (H.Bayrı, R. Erdem, A. Oyacıoğlu ve I. Ergüden, Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Lyotard, J. F. (1994). *Postmodern Durum*. Ankara: Vadi Yayınları.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Mamur, N. (2014). Post-modernizmin Sanat Eğitimine Yansıma Biçimleri Görsel Kültür ve Eleştirel Pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 59-77.
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marriner, R. (1999). Postmodernism and Art Education: Some Implications, *International Journal Art and Design Education*, 18(1), 55-61.
- Mercin, L., Alakuş, A.O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 36-46.
- Macdonald, S. W. (1998). Post it Culture: Post-modernism and Art and Design

Education. *International Journal Art and Design Education*, 12(3), 227-235.

- Milli, M.S. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının genel özyeterlik ve müzik yeteneğine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi, *International Journal of Social Science*, 41, 417-431.
- Moran, B. (2007). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Nar, M. Ş . (2014). Yapısalcılık Kavramına Antropolojik Bir Yaklaşım: Levi-Strauss ve Yapısalcılık . *Antropoloji*, 27, 29-46.
- Oktay, G. (2009). *Çağdaş sanatta resmin sanat nesnesi bağlamında gösterge olarak yer alması* (Yükseklisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*, NewYork: McGraw Hill.
- Okvuran, A. ve Metinnam İ. (2013). *Sanat ve Eğitim İlişkisi: Türkiye’de İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi*. N. Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam (Der.) Kamusal Eğitim (s. 341-353). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Onan, B.C. (2017). Çağdaş Sanat Eğitimi Kuramcıları Bağlamında Sanat Eğitiminde Yeni Eğilimler ve Çeşitli Uygulama Öneriler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 291-319.
- Oswald, L. (2011). *Marketing Semiotics: Sings, Strategies and Brand Value*. New York: Oxford University Press.
- Ötğün, C. (2008). Sanat Yapıtına Yaklaşım Biçimleri. *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2, 159-178.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Yayıncılık.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özel, Z. (2006). Postmodern Dönem Fotoğraf Sanatında Kendine Mal Etme, Sherman, Morimura, Ungun. *Selçuk İletişim Dergisi*, 159 (160): 158-174.
- Özsevgeç, Y. (2017). Postmodernizm Üzerine. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10 (54), 135-142.
- Parsons, M. J. & Blocker, H. G. (1993). *Aesthetics & Education*. Chicago: University of Illinois Press.
- Peirce, C. (1960). *The Collected Works of Charles Sanders Peirce*. C. Hartshorne & P. Weiss (Eds.), Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce, C. (1998). *The Essential Pierce: Selected Philosophical Writings, Volume 2 (1893- 1913)*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Prior, P. (2014). *Semiotics*. In L. Constant & B. Street (Eds.), *The Routledge Companion to English Studies* (pp. 160-173). London, UK: Routledge.
- Propp, J. V. (1995). “Olağanüstü Masalların Dönüşümleri” Yazın Kuramı, Rus Biçimcilerin Metinleri. Tzvetan Todorov (der.) içinde (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi.
- Rifat, M. (2007). *Metnin Sesi*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayıncılık.

- Rıfat, M. (2011). *Homo Semioticus ve Genel Göstergebilim Sorunları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ross, J. (1992). Teacher efficacy and effects of coaching on student achievement”. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.
- Ryan, M. (2000). *Postmodern Siyaset* (M. Küçük, Çev.). Ankara: Vadi Yayınları.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sankır, H. (2018). Gündelik Nesnenin Sanatsal Dönüşümü: Sıradan Nesnelerin Sanat Eserine Dönüşüm Süreci Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 524-543.
- Saussure, F. D. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri* (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Saussure, F. (1983). *Course in general linguistics*. C. Bally, A. Sechehay, A. Riedlinger & T. R. Harris (Eds.), London: Duckworth.
- Say, Ö. (2013).Yapısalcılıktan Post-Yapısalcılığa Çoğulculuğun İnşası. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(2), 331-346.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sözen, M. ve Tanyeli,U. (2011) *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Swift, J. & Steers, J. (2006). *A manifesto for art in schools*’. In Hardy T. (Ed.), *Art Education in a Postmodern World*. Bristol: Intellect.
- Şahin, H. (2012). Postmodern Sanat. *İdil Sanat Dergisi*, 1(5), 90-111.
- Şeker, H ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel yayınevi.
- Şimşek, M. E. (2016). *Modernite, Postmodernite ve Bauman*. İstanbul: Romans Dükkan Yayınları.
- Tanır, A. (2014). *Resim-İş Öğretmenliği Özgün Baskıresim Dersinin Postmodern Sanat Eğitimi Bağlamında Uygulanabilirliği: Bir Eylem Araştırması* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekeli, İ. (2008). *Göç ve Ötesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekin, V. N. (2007). *Bilimsel Pazarlama Araştırmaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Tezcan, S. G. (2017). *Temel Epidemiyoloji*. Ankara, Hipokrat Kitabevi.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Türkdoğan, T. (2014). *Sanat, Kültür, Politika Modernizm Sonrası Tartışmalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavin, K. (2009). Seeing and being seen: Teaching visual culture to (mostly) non-art education students. *The International Journal of Arts Education*, 7(2), 14-22.
- Tezbaşaran, A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Töre, T. Ş. (2005). *Çağdaş Sanat Eğitime Etki Olanakları Açısından Postmodern Sanat Postmodern Pedagoji İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Uçan, H. (2015). *Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim: Kuram-Uygulama, Çözümleme Örnekçeleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ümer, E. (2018). Lacancı Bakış Kavramı ve İmgenin Bakışı. *Yıldız Journal of Art And Design*, 5(2), 47-66.
- Ünal, M. F. (2016). Göstergebilim Serüven. *Mütefekkir*, 3(6), 379-398.
- Ünver, E. (2016). Neden ve Nasıl Sanat Eğitimi. *İdil*, 5(23), 831-878.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45, 197-210.
- Woolfolk, A. & Hoy K. W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 59-75.
- Yücel, T. (1991). *Eleştirinin ABC'si*. İstanbul: Simavi Yayınları.
- Yücel, T. (2008). *Yapısalcılık*. İstanbul: Can Yayınları.
- Yücel, T. (2017). *Eleştiri Kuramları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Zariç, M. (2014). Göstergebilim ve Yapıbozumdan Postmodernist Yapısal Eleştiriye. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(12), 751-767.
- Zeybek, B. (2020). Siyasal reklamlardaki dil kullanımı: 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı seçimleri. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(30), 936-954.
- Zimmerman, E. (1994). Concerns of pre-service art teachers and those who prepare them to teach. *Art Education*, 47 (5), 59-67.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in Changing Societies, 202-258. New York: Cambridge University Press.

EKLER

EK 1. Lisansüstü Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslekdaşlarım,

Günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemeye yönelik özyeterliliğinizi değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmaktayım. Aşağıda yer alan Lisansüstü Öğrenci Kişisel Bilgi Formunu ve “Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlilik (LÜÖ-GSPGÇÖY) Ölçeği’nde yer alan soruları yanıtlamanızı istemekteyim. Lütfen, LÜÖ-GSPGÇÖY Ölçeğini günümüz sanat pratiklerini göstergebilimsel olarak çözümlemenizdeki özyeterliliğinizi gözönünde bulundurarak yanıtlayınız.

Ayracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Songül MOLLAOĞLU

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Lisansüstü eğitim yaptığınız şehir:
4. Lisansüstü eğitim yaptığınız üniversitenin adı:
5. Mezun olduğunuz fakülte (Lisans)
() Eğitim Fakültesi () Diğer ise 6. soruya geçiniz
6. Mezun olduğunuz program
() Resim (ise 7. soruyu cevaplayınız) () Diğer.....
7. Formasyon aldınız mı? :
() Evet () Hayır
8. Lisansüstü eğitim yaptığınız Ana Sanat veya Anabilim Dalınız:.....
9. Lisansüstü Eğitiminiz:
☐ Yüksek lisans ☐ Doktora
10. Lisansüstü eğitim aşamanız:
() Ders aşaması () Tez aşaması
11. Lisansüstü eğitim süreniz (Kaç yıldır Lisansüstü eğitim yapıyorsunuz?).....
12. Mezun olduğunuz lise:
() Genel lise () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi
() Diğer.....

EK 2. Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği (LÜÖ-GSPGÇÖY)

	Günümüz sanatına özgü;	1.Hiç katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Tamamen katılıyorum
1.	Yapıtın / pratiğin çözümlemesini yapabilirim					
2.	Yapıtta / pratikte yer alan göstergeleri tanımlayabilirim					
3.	Yapıtta / pratikte yer alan gösteren öğeleri tanımlayabilirim					
4.	Yapıtta / pratikte yer alan gösterilen öğeleri belirleyebilirim					
5.	Yapıtta / pratikte yer alan düz anlam unsurlarını belirleyebilirim					
6.	Yapıtta / pratikte yer alan yan anlam unsurlarını belirleyebilirim					
7.	Yapıtı / pratiği yapısal bağlamsal perspektiften değerlendirebilirim					
8.	Yapıttaki / pratikteki kültürel öğeleri tanımlayabilirim					
9.	Yapıtta / pratikte yer alan objelerin neden kullanıldığını anlayabilirim					
10.	Yapıtta / pratikte yer alan objelerin kültürel arka planını çözebilirim					
11.	Yapıtta / pratikte yer alan objelerin evrensel insan düşüncesindeki anlamını değerlendirebilirim					
12.	Yapıtta / pratikte yer alan objelerin evrensel çelişkisini belirleyebilirim					
13.	Yapıtta / pratikte yer alan sosyolojik olguları tanımlayabilirim					
14.	Yapıtta / pratikte yer alan psikolojik olguları tanımlayabilirim					
15.	Yapıtta / pratikte yer alan kültürel kodları tanımlayabilirim					
16.	Yapıtta / pratikte yer alan mitlerin tarihsel arka planını değerlendirebilirim					
17.	Yapıtta / pratikte yer alan güncel / çağdaş göstergeleri belirleyebilirim					
18.	Yapıtta / pratikte yer alan relatif (akrabalık)					

	ilişkileri /bağlantıları belirleyebilirim					
19.	Yapıtın / pratiğin, izleyici ile ilişki kurma yaklaşımını değerlendirebilirim.					
20.	Yapıtın / pratiğin evrensel geçerliği olup olmadığına ilişkin bir karar verebilirim					
21.	Yapıtın / pratiğin bütün kültürler için zaman üstü ikonik bir obje olup olmadığına karar verebilirim					
22.	Yapıtın / pratiğin eşzamanlı bir dizilim olduğuna karar verebilirim					
23.	Yapıtın / pratiğin dizesel bir kurgusunun olup-olmadığını irdeleyebilirim					
24.	Yapıtın / pratiğin dizgesel bir kurgusunun olup-olmadığını irdeleyebilirim					



EK 3. Uzman Değerlendirme Formu

Sayın:

Sanat eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin günümüz sanat pratiğinin göstergebilimsel yaklaşıma göre kültürel çözümleme yapmada öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi amacıyla “**Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik (LÜÖ-GSPGÇÖY) Ölçeği**”ni geliştirmek üzere aşağıda madde havuzu yer almaktadır. Bu maddeleri aşağıda belirtilen değerlendirme ölçeğine göre değerlendirmenizi bilgilerinize arz ederim. Saygılarımla.

Songül MOLLAOĞLU

DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

1. **UYGUN: Madde hedeflenen yapıyı ölçüyor**
2. **DÜZELTME YAPILMALI: Madde hedeflenen yapıyı ölçüyor fakat hafif düzeltme gerekiyor**
3. **UYGUN DEĞİL: Madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor**

**LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN GÜNÜMÜZ SANAT PRATİKLERİNİ
GÖSTERGEBİLİMSEL ÇÖZÜMLEMEYE YÖNELİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ
(LÜÖ-GSPGÇÖY)**

MADDE	LİKERT DERECEİ						Uygun	Düzeltilme yapılmalı	Uygun değil	Öneri
	1.Hiç katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Kararsızım	4.Katılıyorum	5.Tamamen katılıyorum					
Günümüz sanatına özgü;										
1. Yapıtın / pratiğin göstergebilimsel çözümlemesini yapabilirim										
2. Yapıtta / pratikte yer alan göstergeleri tanımlayabilirim										
3. Yapıtta / pratikte yer alan gösteren öğeleri tanımlayabilirim										
4. Yapıtta / pratikte yer alan gösterilen öğeleri belirleyebilirim										
5. Yapıtta / pratikte yer alan düz anlam unsurlarını belirleyebilirim										
6. Yapıtta / pratikte yer alan yan anlam unsurlarını belirleyebilirim										
7. Yapıtı / pratiği yapısal bağlamsal perspektiften değerlendirebilirim										
8. Yapıttaki / pratikteki kültürel öğeleri tanımlayabilirim										
9. Yapıtta / pratikte yer alan objelerin neden kullanıldığını anlayabilirim										
10. Yapıtta / pratikte yer alan objelerin kültürel arka planını çözebilirim										
11. Yapıtta / pratikte yer alan objelerin evrensel insan düşüncesindeki anlamını değerlendirebilirim										
12. Yapıtta / pratikte yer alan objelerin evrensel çelişkisini belirleyebilirim										
13. Yapıtta / pratikte yer alan sosyolojik olguları tanımlayabilirim										
14. Yapıtta / pratikte yer alan psikolojik olguları tanımlayabilirim										
15. Yapıtta / pratikte yer alan kültürel kodları tanımlayabilirim										
16. Yapıtta / pratikte yer alan kodların tarihsel arka planını değerlendirebilirim										
17. Yapıtta / pratikte yer alan mitlerin tarihsel arka planını değerlendirebilirim										
18. Yapıtta / pratikte yer alan güncel / çağdaş göstergeleri belirleyebilirim										
19. Yapıtta / pratikte yer alan relatif (akrabalık) ilişkileri / bağlantıları belirleyebilirim										
20. Yapıtın / pratiğin, izleyici ile ilişki kurma yaklaşımını değerlendirebilirim.										
21. Yapıtın / pratiğin evrensel geçerliği olup olmadığına ilişkin bir karar verebilirim										
22. Yapıtın / pratiğin bütün kültürler için zaman üstü ikonik bir obje olup olmadığına karar verebilirim										
23. Yapıtın / pratiğin eşzamanlı bir dizilim										

olduğuna karar verebilirim										
24. Yapıtın / pratiğin dizeel bir kurgusunun olup-olmadığını irdeleyebilirim										
25. Yapıtın / pratiğin dizgesel bir kurgusunun olup-olmadığını irdeleyebilirim										
26. Yapıtın / pratiğin dizimsel çözümlü yapabilirim										
27. Yapıtın / pratiğin içerdığı zıtlıkları ortaya çıkarabilirim.										



EK 4. Çalışmanın Yapıldığı Devlet Üniversiteleri

Üniversiteler
1. Gazi Üniversitesi
2. Marmara Üniversitesi
3. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
4. Dicle Üniversitesi
5. Dokuz Eylül Üniversitesi
6. Çukurova Üniversitesi
7. Atatürk Üniversitesi
8. Mardin Artuklu Üniversitesi
9. Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
10. Kocaeli Üniversitesi
11. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
12. Trabzon Üniversitesi
13. Anadolu Üniversitesi
14. Ondokuz Mayıs Üniversitesi
15. Akdeniz Üniversitesi
16. İnönü Üniversitesi
17. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
18. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
19. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
20. Pamukkale Üniversitesi
21. Yıldız Teknik Üniversitesi
22. Mimar Sinan Üniversitesi
23. Giresun Üniversitesi
24. Hacettepe Üniversitesi
25. Süleyman Demirel Üniversitesi
26. Fırat Üniversitesi
27. Bursa Uludağ Üniversitesi
28. Bolu Abant Üniversitesi
29. Afyon Kocatepe Üniversitesi
30. Sakarya Üniversitesi

EK 5. Etik Kurul Onayı



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-60263016-050.06.04-20267
Konu : Etik Kurul Kararı

09.03.2021

Sayın Öğr.Gör. Songül MOLLAOĞLU

İlgi : 26.02.2021 tarih ve 845 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulunca incelenmiştir. Kurulun 02.03.2021 tarih ve 3 no'lu toplantısında alınan 1 no'lu kararda; *"Karar1:Üniversitemizde görev yapan Öğretim Görevlisi Songül MOLLAOĞLU'nun 05.02.2021 tarih ve 530 sayılı dilekçesi ekinde sunduğu araştırmanın isminin sehven başvuru tarafından "Günümüz Sanatının Göstergibilimsel Yaklaşımına Göre Kültürel Çözümlemesi ve Sanat Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Algısının Değerlendirilmesi" yazılmış olduğu anlaşılmakla; "Günümüz Sanatının Göstergibilimsel Yaklaşımına Göre Kültürel Çözümlemesi ve Sanat Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Özyeterlilik Algısı" olarak değiştirilmesi Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş ve düzeltilmesinde sakınca olmadığı yönünde, Rektör olurlarına sunulmak üzere oybirliği ile, Karar verildi" denilmekte olup 02.03.2021 tarihli Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurul toplantısında alınan 1 no'lu karar, Rektörlük olurlarına sunulmuş ve Rektör oluru alınmıştır.*

Bilgilerinizi rica ederim

Prof.Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

EK 6. Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 14267719-302.08.01-E.82116
Konu : Songül MOLLAOĞLU'nun Uygulama
İzmi Hk.

ACELE
31.03.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12.03.2021 tarihli ve 98761816-302.08.01-E.66834 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Songül MOLLAOĞLU'nun "Günümüz Sanatının Göstergebilimsel Yaklaşımı Göre Kültürel Çözümlemesi ve Sanat Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Özyeterlik Algısı" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz bünyesinde Güzel Sanatlar Bölümü Resim-Resim İş Öğretmenliği, Resim Bölümü ve Mimari, Tasarım Bölümlerinde çalışma yapma isteği hakkında ilgili Enstitü Müdürlüğü'nden alınan 12.03.2021 tarih ve 98761816-302.08.01-E.66834 sayılı yazı ile eklerinin birer örneği ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize ve konu hakkındaki görüşlerinizin Rektörlüğümüze gönderilmesini saygı ile arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Ayşen APAYDIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek :

- 1 - Yazı ve eklerinin birer örneği (takım)
- 2 - Liste (4 sayfa)

Dağıtım:

AYDIN ADNAN MENDERES
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
NİĞDE ÖMER HALİDEMİR
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
SINOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
ANKARA MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
BOLU ABANT İZZET BAYSAL
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
ANKARA HACI BAYRAM VELİ
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TRABZON ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Lisansüstü Öğrencilerinin Günümüz Sanat Pratiklerini Göstergebilimsel Çözümlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Uygulanması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 29 Nisan 2022
Gönderim Numarası	: 1823769664
Sayfa Sayısı	: 95
Sözcük Sayısı	: 25179
Karakter Sayısı	: 183070
Benzerlik Oranı	: %2
Savunma Tarihi	: 29/04/2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı:Songül MOLLAOĞLU

Tarih:29.04.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Songül MOLLAOĞLU

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğr.Gör	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Resim-İş Öğretmenliği	2015

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü/ Resim-İş Öğretmenliği	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2005
Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü/ Resim-İş Öğretmenliği	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2016

Yayınlar:

- **Mollaoğlu Songül (2018).** Afişle İlgili Lisansüstü Tezlerin Bazı Tanımlayıcı Özelliklerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları Dergisi . 39; 343-354.
- **Mollaoğlu Songül, Coşar Metin (2017).** Obez Bireylerin Televizyonda Yayınlanan Obezite İle İlgili Kamu Spotlarının Görsel Tasarımına İlişkin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları Dergisi. Sayı:37, ss.285-299.

- **Mollaoğlu Songül** (2021). Resim İş Eğitimi Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Sürdürülen Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 42:431-443.

Kitap Bölümü

- **Mollaoğlu S.** (2020). Sanat Terapisi ve Etkileri. İçinde: L.Zor (Editor), Sanat ve İletişim Araştırmaları. Ankara, İksad Yayınevi.

BİLDİRİLER

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler :

- Mollaoğlu, S., Başer, E. (2021). Visual Semiotic Analysis Of Hemodialysis Device. 49 th EDTNA-ERCA Conference. September 4-7 2021., Abstract Book, p.117-118.
- **Mollaoğlu, S., İlhan A.Ç.** (2021). Sanatla ilgili Bölümlerde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerde sanat okuryazarlığının değerlendirilmesi. Uluslararası Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu. Bildiri, 12-14 Haziran, Sivas. Özet Kitabı, s. 157-159.
- **Mollaoğlu, S.** (2021). Resim-İş eğitimi öğrencilerinin görsel sanatlar öğretimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. Uluslararası Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu. 12-14 Haziran, Sivas. Bildiri Özet Kitabı, s. 190-191.
- **Mollaoğlu, S.** (2021). Sanat eğitimi neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır?. Uluslararası Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu. 12-14 Haziran, Sivas. Bildiri Özet Kitabı (Tam Metin), s. 191-192.
- **Mollaoğlu S** (2018). Afişle İlgili Lisansüstü Tezlerin Bazı Tanımlayıcı Özelliklerinin İncelenmesi. I. Uluslararası Güzel Sanatlar ve Eğitimi Sempozyumu. 28 – 30 Nisan 2018, Sivas, Bildiri Özet Kitabı, s. 38.
- **Mollaoğlu S, Coşar M** (2018). Obezite İle İlgili Kamu Spotlarının Görsel Tasarımına İlişkin Obez Bireylerin Görüşleri. . Uluslararası Güzel Sanatlar ve Eğitimi Sempozyumu 28 – 30 Nisan 2018, Sivas, Bildiri Özet Kitabı, s. 103.