JOURNAL of RESEARCH in EDUCATION and SOCIETY

2016, 3(1), 145-163

SANAT, SANATÇI VE ÜSTBİLİŞ İLİŞKİSİ *

THE RELATIONSHIP OF ART, ARTIST AND METACOGNITION*

Rabia AKYOLCU[1]

[1] Gazi Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. Email: rakyolcu@gmail.com

Öz

Araştırmada sanat ve sanatçı ile biliş ve üstbiliş ilişkisi incelenmiştir. Sanat eğitiminin bilişsel bir etkinlik olduğu vurgulanarak, sanat eğitiminin üstbiliş kavramı ve üstbilişsel stratejilerle ilişkisi açıklanmıştır. Geçmişten bugüne sanatın bilişsel boyutuyla ilgili gelişmeler ele alınmıştır. Birçok teorisyenin sanatın bilişselliğine yönelik açıklamaları ile araştırma desteklenmiştir. Araştırma literatür taranarak oluşturulmuştur. Üstbiliş stratejileri incelendiğinde sanatçıların geliştirdikleri stratejilerle benzerlik gösterdiği tespit edilmiş hem de üstbilişsel stratejilerin sanat eğitiminde bilinçli bir şekilde kullanılmasına dönük öneriler sunulmuştur. Yapılan bu araştırma ile literatüre katkı sağlanılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, sanat eğitimi, görsel sanatlar, üstbiliş, üstbilişsel strateji.

Abstract

The relationship of art, artist and cognition, metacognition is explained in this paper. This research is focused on cognitive dimension of art education from past to present. Furthermore, it is supported by theorists who stressed cognitive dimension of art education. The research is composed by literature review. It is obvious that there are limited research about the cognitive dimension of artistic process and relationship of art education and metacognition. The purpose of this study is to point out the importance of the relationship of art education and metacognition based on the hypothesis that art education is a cognitive activity. There is a similarity between artists strategies and metacognitive strategies. It is important to have metacognitive awareness that student may learn successfully. Metacognitive strategies is also may have an essential role to increase academic achievement of art education students. In this sense, as a recommendation metacognitive strategies can be integrated into art education curriculum. Generally, the paper tries to contribute the literature on the issue of art education and metacognition.

Keywords: Art education, visual arts, metacognition, metacognitive strategy.

* Rabia Akyolcu'nun yüksek lisans tezinin bir kısmından oluşmaktadır.
Anadolu Uluslararası Sanat Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur. Bildiri kitabında araştırmanın yalnızca özeti yayınlanmıştır.

Giriş

Yeni yüzyılda bireylerin ne öğrendiklerinden çok öğrenmeyi öğrenme yollarını bilip bilmediklerinin önem kazanmasıyla birlikte (Çakıroğlu, 2007) bireye kendi kendine öğrenme yeterliliği kazandıran üstbiliş kavramının giderek popülarite kazanmaya başladığı görülmektedir. Psikologlar ve eğitimciler üstbilişin öğrenme sürecini tanımlama ve açıklamada büyük bir etkisi olduğunu savunmaktadırlar. Üstbiliş kavramını literatüre kazandıran Flavell (1979), üstbilişi biliş hakkında biliş, düşünme hakkında düşünme olarak ele almıştır. Geçmişte insanların doğuştan belli yeteneklerle dünyaya geldiğine inanılmaktaydı ve bu yeteneklerin göstergesi olarak da ortaya bir ürün koyması beklenmekteydi. Birçok teorisyenin de destekleyici çalışmaları ile sanat eğitimi ve sanatsal sürecin farklı bir boyut kazanmaya başladığı günümüzde sanat sadece duygulara hitap etmemekte, dolayısıyla sanat eğitimi sürecindeki birey ya da grubun sadece duyguları değil, tüm beyinsel yaratıcı gücünün eğitilmesi savunulmaktadır.

Gardner (1983) son yıllarda estetikçi, sanat eğitimcisi ve sanatçıların ortaya koydukları yeni sanat kavramında, bilişsel alanın önem kazandığına vurgu yapmaktadır. Parsons, (1998) ise sanatın bilişsel olduğunu ve aynı zamanda çocukların çoklu bilişsel yeteneğe sahip olduğunu gösteren deneysel araştırmalar için faydalı bir kaynak teşkil ettiğini ifade etmektedir. Sanat bilişsel bir aktivite olduğuna ve üstbiliş de bilişin bir yönü olduğuna göre üstbiliş sanat eğitiminin önemli bir fonksiyonu olarak kabul edilmelidir. Bu doğrultuda, sanat eğitimi alanlarda ve sanat ürünü ortaya koyanlarda üstbilişsel becerilerin gelişmiş olmasını beklemek yanlış olmayacaktır. Sanatçı/ sanat eğitimcisi, bilişsel girişimlerinde başarılı olmak için neyin gerekli olduğunu bilmeli ve bunların farkında olmalıdır. Ayrıca, kendi üslubunun da farkında olup, bilinçli bir biçimde stratejisini belirlemesi gereklidir.

Araştırma literatürün incelenmesi yoluyla oluşturulmuştur. Üstbiliş ile ilgili eğitimin çeşitli alanlarında bir çok araştırma yapılmıştır. Üstbiliş ile sanat eğitimi ilişkisini vurgulayan bazı araştırmalara özellikle yabancı kaynaklarda rastlanmaktadır. Bu kaynakları örneklendirmek gerekirse; Cameron, (1995); araştırmasında sanatın bilişsel bir çaba olduğunun anlaşılmasına bir katkıda bulunmak, estetik algı talimatlarının üstbilişi desteklediğini ve üstbilişin diğer alanlara da taşınabilir olduğunu ortaya koymak istemiştir. Goldberg (2005), üstbiliş ve sanat üretimini ele aldığı çalışmasında; öğretim programına üstbilişsel düşünme stratejilerini dahil ettiğinde, öğrencilerin sanat eğitimi süresi boyunca üstbilişsel düşünme stratejilerini daha fazla kullandığı ve sanat üretiminin tematik doğasını anlamaya daha yatkın olup, strateji

ürettiklerini tesbit etmiştir. Meale (2005) sanat eğitimi öğrencilerinin öz-düzenlemesinin performanslarına etkisini incelemiştir. Davis, (2000) araştırmasında öğrencilerin düşünme hakkında düşünmeleri için öğrencilerin üstbilişleri ile köprü kurmayı başarmıştır. Sanat alanında yürütülen diğer araştırmalarda da genellikle uygulanan üstbilişsel stratejilerin sonuçlarının olumlu, belirlenen ilişkinin pozitif yönde olduğu ortaya çıkmaktadır. Smalser (1991) çalışmasında sanatçılarla yaptığı görüşmelerden elde ettiği verileri üstbilişsel stratejiler ile karşılaştırarak değerlendirmelerde bulunmuştur. Türkiye de sanat eğitimi alanında üstbiliş konusunu ele alan iki araştırma mevcuttur. Sapancı (2010) güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Sonuçlar, güzel sanatlar eğitimi alan, resim-iş eğitimi öğrencilerinin yüksek derecede bilişüstü farkındalık düzeyine sahip ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Sanat eğitimi alanında yapılan araştırmalarda, sanat eğitiminin bilişsel boyutu ve üstbiliş ile ilişkisine yönelik araştırmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın amacı; sanat eğitiminin geçmişten bugüne bilişsel boyutuna vurgu yaparak, sanat sanatçı ile biliş ve üstbiliş ilişkisini açıklamaktır.

Üstbiliş

Üstbiliş (metacognition) terimini literatüre kazandıran John Flavell'dır. 1975'te çocukların bellek yetenekleri ile ilgili araştırmasında ilk kez bellek-üstü (metamemory) terimini kullananan Flavell, sonrasında araştırma alanını genişletmiştir, 1979 yılında yaptığı araştırmada üstbiliş terim ve bileşenlerini açıklamıştır. İngilizce'de "metacognition" olarak isimlendirilen Üstbiliş terimi, ülkemizde bilişötesi, bilişüstü, bilişsel farkındalık, metabiliş, yürütücü biliş gibi farklı terimlerle de karşılanmıştır.

Üstbilişle ilgili bazı noktalarda birleşen, kimi noktalarda ayrılan tanımlar bulunmaktadır. En genel tanım ise; biliş hakkındaki biliş\bilgidir, düşünme hakkındaki düşünmedir.

Flavell'in Üstbilişsel Teorisi

John Flavell üstbiliş terimini ilk ortaya atan kişidir. Bu terimi oluştururken ilk önce 1970 yılında ilk kez bir çalışmasında 'düşünme hakkında düşünme'yi ele almıştır. Buradaki hipotezinde;

1) Yakın çevredeki insanlar hakkında düşünme

2) İnsanlar arasındaki eylemler hakkında düşünme

3) Düşünme hakkında düşünme

4) Düşünme hakkında düşünmeyi düşünme, şeklinde bahsetmiştir (Flavell, Friedrichs & Hoyt, 1970).

Üstbilişin kategorileri Flavell'e (1979) göre şöyle açıklanmaktadır:

Çok çeşitli bilişsel girişimlerin denetlenmesi, dört sınıf olgunun hareketleri ve birbirleriyle olan ilişkileri vasıtasıyla gerçekleşmektedir: (a) *üstbiliş bilgisi*, (b) *üstbiliş deneyimleri*, (c) *hedefler (*veya *görevler),* (d) *hareketler* (veya *stratejiler*). Üstbiliş bilgisi, bilişsel yaratıklar olarak insanlara dair ve onların çok farklı bilişsel görevleri, hedefleri, hareketleri ve deneyimlerine dair bireyin saklamış olduğu dünya bilgisi katmanıdır (Flavell, 1979).

Schraw'un Üstbilişsel Teorisi Üstbiliş, anlama ve bilişi kontrol etme anlamına gelmektedir. Üstbiliş hakkında mevcut pek çok kaynak, üstbilişsel bilgi (yani, kişinin biliş hakkındaki bilgisi) ile üstbilişsel kontrolü (yani, kişinin bilişi düzenlemek için bu bilgiyi nasıl kullandığını) birbirinden ayırmaktadır (Schraw, 1998). Schraw üstbilişi, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki bileşen halinde sunmaktadır.

Biliş bilgisi (Knowledge of Cognition): Bireylerin kendi bilişleri veya genel olarak biliş hakkındaki bilgileri manasına gelmektedir (Schraw& Moshman, 1994). Biliş bilgisi bileşeni, genelde üç farklı türde üstbilişsel farkındalığı içermektedir. Bildirimsel bilgi; eşyalar hakkında bilgi sahibi olma anlamına gelmektedir. Kişinin becerileri, düşünsel kaynakları ve bir öğrenen olarak yetenekleri hakkındaki bilgiyi ifade etmektedir. Yöntemsel bilgi; bir şeyleri nasıl yapacağını bilmektir. Yöntemsel bilgi seviyesi yüksek olan bireyler görevlerini otomatik olarak yerine getirmekte, stratejileri etkili bir şekilde sıralamaktadır (Schraw, 1998). Durumsal bilgi; ise bilişin neden ve zaman yönlerini bilmeyle ilgilenmektedir (Schraw2002). Bilişsel yöntemlerin göreceli yararlılığı hakkındaki bildirime dayalı bilgi olarak da düşünülebilmektedir (Schraw& Moshman, 1995).

Bilişin Düzenlenmesi (Regulation of cognition)

Öğrencinin öğrenmesini kontrol etmesini sağlayacak bir takım aktivitelere işaret etmektedir. Araştırmalar, üstbilişsel düzenlemenin sayısız yolla performansı arttırdığı varsayımını desteklemektedir. (Schraw, 2002). Schraw araştırmalarında bunu beş alt boyut halinde incelemiştir. **Planlama (Planning):** Öğrenmeye başlamadan önce amaç, düzenleme ve

kaynakları tedarik etmeyi ifade etmektedir. Planlama, uygun stratejilerin seçimini ve performansı etkileyen kaynakların dağıtımını kapsamaktadır (Schraw, 1998. akt. Miller, 1985). **Bilgi Yönetme Süreçleri (Information Management Strategies):** Beceriler ve bilgiyi daha verimli süreçlendirmek için aktif şeklinde kullanılan; organize etme, detaylandırma, özetleme ve seçici odaklanma gibi strateji dizilerini ifade etmektedir (Schraw & Dennison, 1994). **İzleme (Monitoring):** Kullanılan öğrenme ve stratejileri değerlendirmektir. Kişinin kavrama ve görev performansına dair var olan farkındalığını ifade etmektedir (Schraw & Dennison, 1994). Öğrenirken kendi kendini periyodik olarak deneyebilme yeteneği iyi bir örnektir (Schraw, 1998). **Ayıklama Stratejileri (Debugging Strategies):** Uygun kapsamı ve performans hatalarını seçmeyi ayıklamayı ifade etmektir (Schraw & Dennison, 1994). **Değerlendirme (Evaluation of Learning):** Bir öğrenme olayından sonra performansı ve stratejilerin etkililiğini analiz etmektir (Schraw & Dennison, 1994). Kişinin öğrenmesindeki ürünü ve etkililiği artırması olarak ifade edilmektedir. Kişinin hedeflerini ve sonucunu yeniden değerlendirilmesi tipik bir örnektir (Schraw 2002).

Üstbiliş ve Öğretim

Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, doğru üstbilişe sahip olmaları, doğru üstbilişsel yeteneklere sahip olmanın önemini artırmaktadır (Miller & Geraci, 2011). Vukman'ın (2012) aktarımına göre; performanslarını gözlemleyen ve doğru değerlendiren öğrenciler, optimum çalışma başarısı elde etmek için kullandıkları stratejileri değiştirmede ya da kullanmada en uygun tepkiyi göstermektedir (Hartman, 2001). Öğrenme durumunu ve problem çözmeyi doğru yargılama yeteneği, öğrenme sürecinde öğrencilerin daha stratejik ve etkin olmalarını sağlamaktadır. Üst izleme doğruluğu ise, etkin üstbilişsel öz düzenleme sağlamaktadır (Cao & Nietfield, 2005). Akademik başarıyı ele alan araştırmalara baktığımızda; Vrugt ve Oort (2008) araştırmalarında üstbiliş, başarı hedefleri ve akademik başarıyı incelemiş, etkili bir öz-düzenlemeli öğrenme modelinin geliştirilmesi ve test edilmesini amaçlamışlardır. Hedef başarıları ile üstbiliş arasında pozitif bir ilişki vardır.

Rezvan, Ahmadi ve Abedi (2006) ise, üstbilişsel eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmışlar; buna göre üstbilişsel eğitimin öğrencilerin akademik başarı ortalamalarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tarihsel Süreçte Sanat Eğitiminin Bilişsel Boyutu

Geçmişte sanatsal yeteneğin tamamen doğuştan gelen bir özellik ya da ilahi bir güçle ilişkilendirildiği ve bu sebeple de sanat eğitiminin öneminin gözardı edildiğini söylemek mümkündür. Sanatsal yeteneğin, beceri edinimi ve teknikten tamamen uzak olduğu görüşüne dayanılarak sanatsal beceri öğretilemez olarak algılanmaktaydı. Eisner (1987), bu algıyı "Kültürümüzde uzun süredir yer alan olgu, sanatın zihinsel bir olaydan çok duygusal bir arınma olduğudur. Buna göre sanat zihinle bağlantısız bir el uğraşıdır. Bu el ve zihin ayrımı konusu zeka ve yetenek ayrımı olarak yansımaktadır. Yetenekli bireyler bir enstrümanı en güzel şekilde çalan, resim yapan ya da atletik başarılar gösterenlerdir. Gerçekten zeki olanlar ise, soyut akıl yürütmede ve zor problemlerin çözümünde başarılı olanlardır" ifadesiyle desteklemektedir (ss.15).

Smalser (1991) bir araştırmasında; 19. yüzyıl bilim adamı olan Galton'un, ressamlar ve müzisyenlerle yaptığı çalışmalar sonucunda yetenek ve\veya dehanın bir edinim olmayıp kalıtsal olduğu görüşünü aktarır. Galton'un, yeteneğin kalıtsal olduğu ve sonradan kazanılabilecek bir bilgi olmadığı şeklindeki görüşleri uzun yıllar kabul görmüştür.

17. yüzyıl sanat eğitiminde taklit kuramı önem kazanmış ve büyük ustaların eserlerinin taklit edilmesi yöntemiyle sabır ve dikkatin öğrenilebileceği, sanatsal becerilerin de bu yöntemle geliştirilebileceği varsayılmıştır. Smalser'a göre, Paris Louvre ve Londra National Gallery gibi bazı büyük müzeler de bu amaçla kurulmuştur (Smalser, 1991.akt Cookerre). Ressamlar o dönemde etkilendikleri sanatçıların eserlerini kopyalamak için müzelerde çok vakit harcamaktaydı. Bu yöntemde temel amaç sadece kopya yapmak değil, aynı zamanda ustanın o eseri yaparken kullandığı tekniği anlamaya çalışmaktı. Smalser (1991) Leonardo da Vinci'nin de ressamların sanat becerilerini geliştirmek üzere farklı ustaların eserlerini çalışmalarını tavsiye ettiğini belirtmektedir. Sanat tarihinde önemli yer tutan eserleri kopya etmek, günümüzde de önemini koruyan bir yöntem olarak varlığını devam ettirmektedir.

Sanatın tarihsel sürecinde bilişsel boyutun yeterince önem kazanamamış olmasında, sanatçıya yüklenen ilahi rolün sağladığı yüksek statünün de etkili olduğu düşünülebilir. Antik Çağ'dan itibaren gelişen bu dogmatik düşüncelerin etkileri günümüzde de görülmektedir. Eisner (1987) insan yeteneklerinin ilahi bir güçle açıklanmasının toplumda ve eğitim sisteminde oluşturduğu sorunlara işaret ederek, bu yaklaşımın toplumda sanata olan ilgiyi azalttığını, eğitimin yeteneğin geliştirilmesindeki katkısının ise önemsenmemesine neden olduğunu belirtmektedir. İnsanların cetvelle bile düz çizgi çekemediği ya da çöp adam bile çizemediğini

dile getirmeleri, onların sanat eğitimine olan ilgisizliğinin ve bu alanda yeteneklerini geliştiremeyeceklerine olan inançlarının ifadesidir.

Sanat eğitiminin okullarda algılanışı; diğer derslerdeki konu ve kavramları geliştirmeye yardımcı ve tamamlayıcı nitelikte olmasıdır. Smalser (1992)'a göre; görsel sanatların genel eğitim sistemi içindeki en önemli özelliği müfredatı farklı yönlerden geliştirmesi veya belirli gün ve haftaları kutlamaya destek sağlamasıdır. Eisner'a (1987) göre sanatın zihinsel bir sürecin ürünü değil duygunun ürünü olduğu ve sanatın öğretilemez bir şey olduğu hakkındaki görüşler, sanat eğitiminin çocuklara sağlayacağı katkıya zarar vermektedir. Buna ek olarak, çocuğun kendini yaratıcı bir biçimde ifade etmesini engellemektedir. Çocukların eğitimine faydalı olması için, sanat programlarının anlaşılması ve tasarlaması için çözümler getirilmelidir. Efland (2002) ise sanatın toplumun çeşitli kademelerinde düşünce gerektirmeyen, sadece yeteneğe bağlı basit bir alan olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Bir çok insanın sanatın sezgi, yetenek, yaratıcılık olduğuna inanmaya devam etmesi, düşünmenin içinde sanatın hala çok zayıf bir yere sahip olması, sanat eğitiminin bir sorumluluk ölçütü olarak görülmüyor olması sanat eğitimi alanı için bir problem olarak varlığını korumaktadır.

Bu görüşe sahip olanlar, yaratıcılık ve duyusal imgelerin zihinle ilgili bir durum olduğu gerçeğini unutmaktadır. Dahası bütün zihinsel işlemler gibi sanatın da özgün problem çözme kapasitesi, analitik düşünce şekli ve muhakeme egzersizleri gerektirdiği konusunu ihmal etmektedirler. Okulları da etkisi altına alan dar görüş, zihin konusundaki anlayışımızı ve bir çok yolla sergilenen zeki davranışlarımızı sınırlandırmaktadır (Eisner, 1967). S. Buyurgan ve U. Buyurgan (2012), çocukların yaratıcı düşüncelerini geliştiren yaklaşımların, bilgi birikimlerinin, ortamların eğitim sistemi içerisinde sunulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Günümüzde sanat derslerinden, ilk ve orta dereceli okulların müfredatlarında yer alan fen ve sosyal içerikli derslerin daha kolay anlaşılmasını sağlayacak bir ara yöntem olarak da yararlanılmaktadır. Sanatın bir öğrenme aracı olarak kullanılması öğrenciler açısından çok faydalı olmakla birlikte, kendi amacından uzaklaştırılması da bir tehlike olarak yorumlanabilir.

Sanat eğitimi yalnızca özel ilgili ve yetenekli olarak adlandırılan azınlık bir gruba verilmektedir. Aileler ve okul yönetiminin bakış açısı ise dersler arasında bir hiyerarşi olduğu yönündedir. Yarı ciddi olarak algılanılan görsel sanatlar, müzik dersleri matematik dersinden daha az önem arz etmekte ve bu alandaki başarılar göz ardı edilmektedir (Eisner, 1967).

Sonuç olarak sanat eğitiminin bilişsel boyutu büyük oranda gözardı edildiğinden, günümüzde hala tam olarak anlaşılmamakta ve akademik araştırmalarda da yeterli ilgiyi görmemektedir.

Biliş ve Sanat Eğitimi İlişkisi

Sanat eğitimi ve sanatsal sürecin farklı bir boyut kazanmaya başladığı dönemlere girmekteyiz. Smalser (1992)'a göre sanat ve bilişsel psikoloji alanındaki kuramsal çalışmaları olan Arnheim, Goodman, Engle, ve Gardner gibi büyük teorisyenler sanat üretimi ve eğitimini bilişsel bir süreç olarak değerlendirmektedir. Efland ve Parson da bu görüşün gelişmesine katkı sağlayan diğer teorisyenlerdir. Bu teorisyenlerin fikirleri belli noktalarda ayrılmış olsa da; hepsinin savunduğu ve ortaya koyduğu ortak yargı sanatın bilişsel olduğudur.

1950'lerin sonlarında ve 60'ların başında yeni bilişcilik eski davranışcılığın yerini almıştır. Bu bağlamda sanatın nasıl anlaşılması gerektiğine dair kategorik bir değişimin yapılması gerekmekteydi. Davranışçılık ve pozitivist felsefe, zihni; bilişsel ve duyuşsal olarak iki zıt kategoriye ayırmıştır. Buna göre sanat, duyuşsal kategori de yer alır. Matematik bilim gibi alanlar ise öncesinde de sonrasında da bilişsel olarak kabul edilir. Sanat öncesinde bilişsel olmayan duyuşsal, şimdi ise sezgisel, yaratıcı ve duygusal olan bilişsel kategoride yer almaktadır. 1970'lerle bu kategori değişikliği çıkarımı teori ile birleşerek görsel sanatlar öğretiminde uygulanmaya başlanmıştır (Efland, 2004).

Eisner (1967) son yıllarda psikologların zeka anlayışımızı genişlettiğini vurgulamaktadır. Psikologlar zekanın birçok şekilde ortaya çıktığını ve farklı yollarla ifade edildiğini belirtmektedir. Mimar, heykeltraş veya ressam olan kimi bireyler uzamsal problemlerin çözümünde, kimisi ise matematiksel ve mantıksal akıl yürütme sürecinde, bir başkası ise kişiler arası ilişkiler de daha zekidir.

Efland (2004) yaptığı başka bir araştırmada ise teorisyenlerin çalışmalarına şöyle bir açıklama getirmiştir: 1973 yılında, Parsons estetik gelişim aşamalarını bilişsel gelişimsel terim içinde tarif ederken; Howard Gardner; insani gelişimde ayrı bir bitiş noktasının mümkün olabileceği önerisinde bulunmaktadır 1983'te Howard Gardner sanat yapıtı oluşturma ve değerlendirmeyi de içine alan bir çok bilişsel kapasitenin gelişimine makul bir açıklama getiren, çoklu zeka teorisini tanıtmıştır. Davis ve Gardner, Gardner'in çoklu zeka teoreminin sembol sistemin doğal bir sonucu olduğu açıklamasını yapmışlardır. Sembol sistem araştırması çoklu zeka teoreminin gelişimine katkıda bulunmuştur. İnsan deneyiminin geniş bir aralığında olan teori

bilgisi zannedildiği gibi bilişsellikten ayrı değildir. Bilişsel formları oldukça ayırt edici bir biçimde ortaya koymaktadır.

Eisner'in Görüşleri: Sanat düşünmenin bir şekli ve bilmenin bir yolunu temsil etmektedir. Sanat eğitimi okullarda mevcut her ders ve etkinlik kadar temel bir konuma sahiptir. Çocuklar ilk kez sanat aracılığıyla yaşadıkları nitelikli dünyanın görsel zenginliğini keşfedebilmektedir. Sanat aynı zamanda zihni geliştirmekte, zihin dünyamızda oluşturduklarımızı ortaya çıkarmak için anlamlar bulmamızı, onları sosyalleştirmemizi sağlamaktadır. Eisner'ın (1987) sanatın bilişselliğine yaptığı başka bir vurgu; sanatın, bireye bir kural olmaksızın yargıda bulunma yeteneğini öğreteceğidir (Efland, 2002). Sanat üretiminde problem çözme ve yargıda bulunmayı da içine alan süreç, bilişsel aktivitelerin yüksek bir biçimidir (Smalser, 1991 akt. Eisner, 1992).

Efland'ın Görüşleri: Efland, sanat çalışmalarının karmaşık olduğunu, diğer alanlarla bir çok ortak özelliğinin olduğu ve düşünme sistemi ile farklı bir biçimde bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda dünyayı farklı pencerelerden algılamak için yeni bir bakış açısı olan bütün alanlarda değerli, bir hayat duruşu olan hayalgücü fikrini geliştirmiştir. Bu fikir doğrultusunda daha tatmin edici bir teori için bir çok kriter düzenlemiş ve görsel sanatların daha merkezi bir role sahip olduğu bütünleştirilmiş bir müfredatın olması gerektiği üzerine tartışmıştır (2002). Efland (2004)'a göre; biliş, daha önce sözel ve numeratik sembollerle önerisel düşünmeyi ifade etmek için kullanılırdı, şu anki terim ise zihinsel şekilleri de içine alan düşüncenin bütün formlarını kapsamaktadır. Matematik, teorik fizik gibi sebep ve mantık gerektiren belli konular bu semboller ve kurallar olmadan anlaşılmaz. Tam tersi olarak duyusal şekillere dayanan sanat da bu tip önermesel düşüncelerle çalışmaz ya da çok az bir derecede işe yaramaktadır.

Parsons'ın Görüşleri: Yakın zamanda eğitimciler biliş ve sanatın ilişkisini keşfettiler. Parsons sanatın yansımasına bilişsel gelişimsel bir bakış açısı sağladı (Jones, 1991), Parson (1998)'a göre düşünme denilen bilişsel işlemler, zihinsel sürecin üzerinde bir ayrıcalık veya ötesinde bir algı değil, fakat algının temel içeriğidir. Aktif keşif, seçme, temeli kavrama, basitleştirme, soyutlama, analiz ve sentez, tamamlama, doğrulama, karşılaştırma, problem çözme gibi işlemlerdir kastedilen. Bu işlemler hiçbir zihinsel fonksiyonun yeteneği değildir, insan ve hayvan zihninin herhangi bir seviyedeki bilişsel materyali eğitmesidir. Yaygın olarak kabul gören anlayışa göre, sanat bilişseldir ve aynı zamanda çocukların çoklu bilişsel yeteneğe sahip olduğunu gösteren deneysel araştırmalar için faydalı bir kaynaktır (Parsons, 1998).

Parsons sanatın bilişselliğini, iki açıdan ele almıştır. Sanat bilişseldir konusu ile sanatta bilişin ne olduğu konularıyla bir ayrıma gitmiştir. Sanat bilişseldir genel görüşünü aktif düşünme durumu olarak nitelendirir fakat bunun dışında öğrencilerin bireysel, müşterek hayatları ile sanat bağlantısını sağlayacak yeni bir görüşe ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu noktayı ve görüşünün sembol sistem yaklaşımı ile ilişkisini şöyle ifade etmiştir: Sembol sistem yaklaşımı, bu bağlantıda zayıf olan varsayımlara dayanmaktadır. Bu yüzden de öğrenme ile bağlantısı kopuktur. Sembol sistemin bilişsel yaklaşımı her bir sanat dalının farklı sembol sistem olduğunu ve bir süreç olarak sanat düşüncesi ya da uygulanması bu sistemin sembollerinden birini ifade etmektedir. Bu, sanatı bir biliş olarak ortaya koyar. Çünkü her sanat aracı farklı bir sembol sistemdir ve bu yüzden bu sembol sistemde düşünmek düşünmenin eşsiz bir biçimidir. Burada problem; yürütülen işlemin sadece bir sembol sistem teriminde düşünülmesi ve kurulan bağlantıların yalnızca bir sanat aracı ile sınırlandırılmasıdır. Sembol sistem yaklaşımı, kullanılan aracın sınırları içerisinde kalma düşüncesini gerektirir, varsayılan şudur ki eğer bir sistemden diğerine geçerse bütünlüğünü kaybetmektedir (Parsons, 1998).

Howard Gardner'ın Görüşleri: Alanında etkili bir bilişsel psikolog olan Howard Gardner Çoklu Zeka Kuramı'na (Multiple Intelligence Theory) dayanarak sanatı da içine alan çalışmalar yapmıştır. Efland'a göre (2004); 1983'te Gardner sanat yapıtı oluşturma ve değerlendirmeyi de içine alan bir çok bilişsel kapasitenin büyümesinin de yer aldığı gelişime makul bir açıklama getirerek çoklu zeka teorisini tanıttı. Davis ve Gardner, Gardner'ın çoklu zeka teoremini sembol sistemin doğal bir sonucu olduğu açıklamasını yaptı. Sembol sistem araştırması çoklu zeka teoreminin gelişimine katkıda bulunmuştur. İnsan deneyiminin geniş bir aralığında olan teori bilgisi, zannedildiği gibi bilişsellikten ayrı değildir, bilişsel formları oldukça ayırt edici bir biçimde ortaya koymaktadır. Smalser'in aktardığına göre (1991); Gardner diğer teorisyenlerin aksine sanat faaliyetlerinin genelleştirilmiş bilişsel nitelikleri içerdiğini öne sürmektedir. Gardner'a göre (1983), sanat yeteneği ilk ve en önde gelen zihin aktivitesidir. Gardner, insanoğlunun kapasitesini en üst düzeyde en az yedi alanda geliştirmeye yeteneği olduğuna inanmaktadır. Bu zeka alanları sanata bilime ya da herhangi bir spesifik kültür alanına ait veya ayrı ya da ortaklaşa olarak önceden hazırlanmış değildir. Gardner genel zekayı birbiriyle ilişkili farklı zeka alanlarıyla derinlemesine incelemiştir. Bu alanlar şöyle sıralanmaktadır (Efland, 2004):

1) Sözel-Dilsel Zeka 2) Mantıksal-Matematiksel Zeka
3) Görsel-Uzamsal Zeka 4) Bedensel-Kinestetik Zeka

5) Müziksel-Ritmik Zeka 6) Sosyal Zeka

7) İçsel Zeka 8) Doğa Zekası

Gardner devlet okullarında sanat dersleri ya da diğer derslerde bu zeka çeşitlerinin ihmal edildiğini ve daha fazla zaman ayırılması gerektiğini sebatla savunmuştur (Efland, 2004). Bu düşüncenin uygulanması, çocukların zeka potansiyellerinin tamamını geliştirme imkanlarının sağlanmasına zemin hazırlayacaktır. Çocukların bir veya daha fazla sanat formuna katılımını sağlamak, bu düşüncenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Sanata katılım çocukların, insan oğlunun yapabileceği en büyük başarıları bilmelerini kendi kültürlerine katılmalarını sağlamanın en mükemmel yollarından biridir. Eğer çocuklar bu fırsatlara sahipse, zihinlerinin tamamını kullanacaktır. Aynı zamanda duygusal memnuniyet, ilhami doyum kazanacak ve sanatta özel yetki kazandıklarını düşüneceklerdir (Gardner, 1983).

Sanat ve sanat eğitimindeki teorisyenlerin büyük çoğunluğu, uzun süredir kabul görmüş olan büyüsel anlayışı çürütmek için sanat eğitiminde biliş üzerine daha çok araştırma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Üstbiliş ve Sanat Eğitimi İlişkisi

Flavell ile başlayıp yapısı açıklanan üstbiliş, sanat eğitimindeki zihinsel süreçlerin önemi konusu ile yakından ilgilidir. Sanat bilişsel bir aktivite olduğuna ve üstbiliş de bilişin bir yönü olduğuna göre üstbiliş sanat eğitiminin önemli bir fonksiyonu olarak kabul edilmelidir. Schraw'a göre,"Bir beceri gösteren herkes üstbiliş konusunda yeteneklidir; çünkü bu beceriyi nasıl yapacağını düşünür" (2002). Smalser'a göre (1991) sanat eğitiminin de ortak çabası ve katkısı olabilecek olan üstbilişin farklı yönleri ya da sanat eğitiminde uygulanacak yönleri olabilir.

Öz-izleme, değerlendirme, strateji belirleme sanat eğitimi sürecinde de gerçekleşen bilişsel etkinliklerdir. Parsons (1998) Arnheim'in detaylı olarak bilişsel işlemlerin her birini tartıştığını, onların hem zekanın hem algının kendi bileşenleri olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir.

Sanat eğitimi alanlar, sanat ürünü ortaya koyanlar da üstbilişsel beceriler geliştirmiştir ama bu durumu kendi dillerince ifade etmektedir. Bunu sanatçıların tuttuğu notları, günlükleri incelediğimizde de bilişsel sürecin işlerine dahil olduğunu anlamaktayız. Örneğin Van Gogh'un notlarında "Sanat sürekli gözlem gerektirir", "İşine bir fikir katmak ressamın görevidir" gibi cümlelerine rastlamak mümkündür.

Picasso'nun notlarından, bilişsel sürecin bir gün akademik araştırmaların önemli bir konusu olacağını vurguladığını anlamaktayız, Picasso, "Yaptığım her şeyi neden not aldığımı merak ediyor musunuz? Çünkü bir sanatçının işini bilmek yeterli değildir, aynı zamanda ne zaman neden hangi koşullar altında yaptığını bilmek de gerekmektedir. Bir gün şüphesiz bir bilim ortaya çıkacak ve sanat icra edenlerden yola çıkarak genel anlamda insanoğlu hakkında daha fazla bilgi edinilmeye çalışılacaktır. Bu bilim hakkında sıkça düşünüyorum ve bunun için bir döküman bırakmak istiyorum" (Smalser 1992, s.43).

Sanatçı Ben Shahn üstbilişsel süreci şöyle değerlendirmiştir "ben düşünmeyi düşünüyorum, ki bana göre ilham bir düşünmedir, ve sonra ortaya ne koymak istediğime bakıyorum." Bu Shahn'ın ilahi ilham düşüncesinin tersine bilişsel sürecinin ne kadar farkında olduğunu ifade etmektedir. Dahası Shahn'ın görev performansında üstbilişsel bileşenlerden izlemenin de farkında olduğunu şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

"Bir sanatçı sanat icra ederken tek bir kişi olamaz, iki kişi olmalıdır. Her zaman birçok yolla iki kişi gibi işlev göstermeli ve hareket etmelidir. Diğer bir deyişle bir sanatçı hem hayalperest hem üreticidir. Aynı zamanda da bir eleştirmendir" (Smalser, 1992). Burada üretici olmak bilişsel aktiviteyi temsil ederken, eleştirmen olmak ise üstbilişin izleme bileşenini ifade etmektedir. Üstbilişsel sürecin izleme bileşeni özellikle sanat eğitiminde öne çıkmaktadır. Çünkü öncelikle bilinir ki sanatçılar etrafa farklı gözle bakarlar, gözlemledikleri şeyleri sanat objesi olarak kullanırlar. Sonrasında ise ilerlemesini takip etmek, kullandığı yolun üslubun gelişimini takip etmek için izleme bileşeni elzemdir.

Başarılı bir sanatçı, bilişsel girişimlerinde başarılı olmak için neyin gerekli olduğunu bilir ve bunların farkındadır. Ayrıca kendi üslubunun farkında olup, bilinçli bir biçimde stratejilerini belirler. Smalser (1992)'e göre kişinin kendi yaratıcı sürecini yansıtma yeteneği ve bilişsel aktiviteye dair gerekli düzenleme ve uyarlamaları üstbilişi oluşturmaktadır.

Eğer bir çocuk etkili performans göstermek için neyin gerekli olduğunun farkında olursa, öğrenme talebini karşılamak için daha yeterli bir şekilde ona doğru adım atabilir. Aksine eğer kendi sınırlılıklarının ya da üzerindeki görevin karmaşıklığının farkında değilse önleyici eylemde bulunması veya problemlerden kurtulması beklenmez (Smalser (1992 akt.Baker & Brown, 1984). Aynı durumu sanat eğitimi sürecinde de gözlemlemek mümkündür. Eğer sanat eğitimi alan birey zayıf ve güçlü yönlerini bilirse, giriştiği işte daha etkili stratejiler belirleyebilir, yaratıcı süreci daha başarılı bir biçimde tamamlayabilir.

Sanat eğitiminde uygulama derslerinde geliştirilebilecek stratejilerden bir takım örnekler vermek mümkündür. Fotoğraf çekme izlenilen yollardan biridir. Çizime veya üç boyutlu çalışmalara başlangıç oluşturabilmektedir. Fotoğraf çeken birey daha çok gözlem yapma fırsatı bulabilmekte, ayrıntıları inceleyebilmektedir. Genele baktığımızda bir güdüleyici, itici güç olarak fotoğrafın kullanıldığını görmekteyiz. Fotoğrafı direkt resimlemek bilişsel bir bir aktivite olmasa da, resme hazırlık aşamasında kullanılması faydalanılması ve bireyin bunu seçmiş olması bilişsel bir aktivitedir. Bir manzara resmi yapılırken; sanat ürününü ortaya koyanlardan birisi fotoğraftan yararlanırken diğeri kendisine doğada bir köşe bulup, orada çizimini yapmaya başlar. Bu da sanatçının seçtiği farklı bir stratejidir, orada yaptığı sadece manzarayı karşısına almak ve resimlemek değildir aynı anda ona eşlik eden zihinsel bir aktivite mevcuttur. Bir başkasının ise hayalini ya da rüyalarını bir malzeme olarak kullanması seçilen bir yöntemdir. Başlangıç için zihnindeki şekil ve tasarımı kullanır, sonrasında başka bir strateji de belirleyebilmektedir. Başka birisi ise, başlangıç aşamasında en çok başvurulan yöntem olan eskizler çizer. Sanat eğitimi alan kişiler belki bu yolla notlarını alır ve sanatını icra eder. Aldığı notlarla, çizdiği karalamalarla nasıl başlayacağını, başladığında beklentisinin neresinde olduğunu, bir sonraki adımını görebilecektir.

Bir başka boyutu ise malzeme seçimi ve kullanımı olarak değerlendirmek mümkündür. Yeni bir malzeme arayışı veya kullanımındaki zihinsel işlemler, bu aşamada karşılaşılması muhtemel problemlerin çözüm arayışı hepsi bilişsel aktivite olarak nitelendirilebilir.

Sanat eğitimi alan bireyin işlerini zaman bazlı düzenlemesi ve farkında olması da üstbilişsel bilginin kapsamındadır. En üretken zamanını belirlemesi; günün hangi bölümü kendisi için daha verimli, hangi saat yapacağı çalışma açısından daha faydalı olduğuna karar vermesi şeklinde örneklendirilebilir.

Sanat ile uğraşan bunun eğitimini alan bireylerin aslında bir problemi vardır, onu çözmek üzere başlar yolculuğa, tıpkı araştırma yapmak üzere yola çıkmış bir bilim insanı gibi. Ayrıca işini devam ettirirken de farklı problemlerle karşı karşıya kalması muhtemeldir. Eğer üstbilişsel farkındalığı yüksek bir birey ise üstbilişsel bilgisi ile karşılaşacağı problemleri daha önceden öngörmüş veya problemlerle başa çıkmak üzere belli stratejiler geliştirmiş olmalıdır. Bu çözümler; ara vermek, başka bir işle meşgul olarak dinlenmek veya takıldığı noktada örnekler bulup araştırma yapmak olabilir.

Başka bir açıdan bakılacak olursa sanat üretiminde bulunan kişi ne kadar resim yapacağının kararını vermiş, ne durumda başarılı olabileceğini belirlemiş olmalıdır. Örneğin, bazı kişiler

aynı anda birden fazla çalışmaya başlayarak, birlikte yürütebilmektedir. Bazıları ise; yalnızca bir işe odaklanarak başarılı olabileceğini bilmektedir. Sanat üretimi sürecinde üstbilişsel yöntemlerden biri olan sesli düşünme yöntemi de kullanılabilecek yöntemlerdendir. Yüksek sesle düşünme protokolleri, bir bilişsel görev esnasında bireylerin zihinlerinden geçenlere ilişkin sözel ifadelerine dayanmaktadır (Pintrich, 2002). Yüksek sesle yaptığı işi düşünüp sorgulamak da kimileri için süreci akıcı, sonucu başarılı hale getirebilmektedir. Örneğin; "bu şekli öne mi koymalıyım, bu rengi kullanmayı seviyor muyum, bu şekilde yapacağım figür kompozisyonun dengesini nasıl etkiler" gibi soru ve yanıtların üstbilişsel farkındalığı artırması muhtemeldir.

Sanat eğitiminin bilişel boyutunun algılanması zaman alsa da, esasında örneklerden de anlaşılacağı üzere; sanat icra edenler, farkında olarak ya da olmayarak üstbilişsel stratejileri kullanmaktadır. "Bu konu hakkında ne düşünüyorum, ne hissediyorum? Bu fikir nereden geldi? Bu noktada beni engelleyen nedir? Yaptığım en iyi çalışma hangisi, bunu iyi olarak değerlendirme nedenim nedir? Bu çalışmamı diğerlerinden farklı kılan nedir? Bu konuyu daha farklı şekilde nasıl ifade edebilirim? Hangi malzemeleri kullanmam hedefime kolay ulaştırır? Nerede çalışmam performansımı artırır?" şeklinde yöneltilen sorular, çalışmalarına yön vermektedir. Sanat alanında eğitim alan öğrenciler de atölye derslerinde zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olarak, gelişimlerini izleyip derğerlendirmelerde bulunarak, karşılaştıkları problemlere çözümler belirleyerek, daha başarılı olacaktır.

Üstbiliş konusunda sanat eleştirisi açısından değerlendirme yapmak da mümkündür. Şöyle ki, eleştirel düşünme zaten kendi içinde üst düzey bir düşünme becerisidir. Sanat eğitimindeki varlığı da öğrencilerin zihinsel gelişimi, bakış açıları ve problemleri çözmesi bakımından oldukça önemlidir. Shin (2002) bu konuyu üstbilişle bağdaştırmıştır. Buna göre; "sanat eleştirisi, yapısal anlamda kuracağı bağ ile üstbilişsel teoriden faydalanabilen bir disiplindir. Bilişin öz-değerlendirme ve öz-yönetim kısmını içine alan hem üstbilişsel bilgi hem de üstbilişsel strateji ile yürütülen bir öğretim stratejisine başvurduğunuzda, öğrencilerden sanat eserlerini eleştirirken üst seviyede bir bilişle eleştirel süreci denetleyerek daha iyi bir iş çıkarmaları beklenmektedir. Öğrenciler öz-izleme bilgi ve stratejilerini kullandıklarında, eleştirel düşünmeyi de kapsayan eleştirme becerilerini geliştireceğine inanılmaktadır. Sanatı sorgulama, birçok biliş çeşidini gerektirir ve insan deneyimlerinin diğer alanlar ile bağlantı kurmasına yardımcı olur. Sanata bakmak düşünce ile düşünmeyi gerektirir ve düşüncesel bakış açısı daha iyi düşünmeyi sağlamaktadır" (Shin, 2002 akt. Perkins, 1994). Parsons (1998) bir resme baktığımızda bilinmesi gerekenlerin olduğunu, insan zihninin sürekli aktif

olduğunu ifade etmektedir. Örneğin Leonardo'nun çalışması ve kişisel yaşamı, dönemin dinsel dogmaları gibi Rönesans sanatı hakkında bir şey biliniyorsa, o zaman Mona Lisa görüldüğünde ne görüldüğü ile ilgili bir fikre sahip olunur. Sanat ve bilişle ilgili okunup ve düşünüldüğünde bile zihin spesifik olarak Mona Lisa ve genel anlamda resimlerle ilgili fikirlerin oluşumuyla canlanır. Aslında Mona Lisa'yı görmek dünya ile ilgili ve dünyanın ne olduğuyla ilgili hipotezler için bir testtir (Solso, 1994).



Şekil 1. *Leonardo Da Vinci, Monalisa*

Başka bir eleştiri örneğine bakacak olursak, Vermeer'in Woman Weighing Gold adlı eseri, alegori olarak tanımlanmıştır. Genç kadın hristiyanların ruhlarının hesaba çekildiği son muhakeme tablosu önünde dünyalığını tartmaktadır. Bu resmi anlamak için iki olay arasındaki paralellik kaçınılmazdır. Şu var ki bu kompozisyon olarak gösterilen bir şey değil, zihinsel bir bağlantıdır. Eğer kıyamet 'Last Judgement' bilinirse, öndeki ve arkadaki konular karşılaştırılabilir. Şu da var ki zihinsel tema görsel olarak ifade edilmiştir. Arkadaki resmin en önemli özelliği karanlık, çerçevenin dikey kenarının sertliğidir, bu da eski bir Vermeer kompozisyonudur. Bu güçlü şekil, kadının eline ve sallanan el hareketine yer verir. Bu araçla üzerinde ışıkla mücevherlerin dünya ışıltısı daha güçlüdür. Yine, temel kompozisyon kalıbı çalışmanın temel ve derin düşüncesini anlatmaktadır. İkonografik veri, genel insan temasına yalnızca dini bir tanım eklemektedir (Parsons, 1998. akt. Arnheim, 1969).



Şekil 2. Vermeer, Woman Weighing Gold

Görsel sanatlarda bir araç olarak metafor kullanılmaktadır. Parsons'a (2002) göre; metafor, nesneleri farklı görmemizi, yeni bir biçimde tanımlamamızı sağlamaktadır. Ortak kategorilerin ötesine geçmek ve yenilerini oluşturmak için temel bilişel bir harekettir. Bu yüzden metafor zihinsel yaşam ve genel manada yeni düşünceler için esastır, ve sanatta özellikle dikkat çekicidir.

Esasında sanat başlı başına metaforik bir anlatımdır. Metaforlar yaşamın bir kısmı olarak ve bütün alanlarda kullanılır fakat genellikle fark edilmeden incelenmeden geçilir ve sonuç olarak farkında olmadan düşüncelerimizi kontrol etmektedir. Metaforları bilinçli bir şekilde incelemek, öğrenmek, bağlantıları takip etmek ve çıkarımları üzerinde düşünmek; sanatın en azından bir kısmını öğrenmektir. Efland hayalgücünün metaforla ilişkisini kurarak geliştirdi, bunu kurmak net bir şekilde bilişseldir ve sanata da yakındır (Parsons, 2002).

Sonuçlar

Araştırma, sanatta duyuşsal devinişsel boyutların öneminin yanı sıra sanatın bilişsel boyutuna da vurgu yapmak, sanatın bilişsel bir çaba olduğu ve estetik algı talimatlarının üstbilişle desteklendiğini ifade etmek amacı taşımaktadır. Bunun yanı sıra araştırmada sanatçıların sanat üretimi sürecinde farkında olarak veya olmayarak üstbilişsel stratejiler geliştirdiği üzerinde durulmuştur. Sanatçılar ve sanat eğitimcileri bu üstbilişsel beceri ve stratejileri kendi dillerince ifade ettiği belirtilmiştir. Zaman içerisinde sanatın düşünmekten uzak, sezgi, yetenek ve yaratıcılığa bağlı olduğu düşüncesi zayıflamış sanatın bilişsel boyutu önem kazanmıştır. Etkili bir performans için sanatçıların ve sanat eğitimcilerinin kendisinin ne noktada olduğunu bilmesi, neyin gerekli olduğunun farkında olması daha sağlam ve amacına

dönük adımlar atmasına yardımcı olacağı vurgulanmıştır. Araştırmada eğitim sürecinde üstbilişsel farkındalığın gelişmesi ile öğrenmenin hem teorik hem atölye derslerdeki başarıya katkı sağladığı vurgulanmıştır. Sanat eğitiminin amaçları arasında öğrencilerin görevlerini tanıyan, hedeflerini düzenleyen, performanslarını değerlendiren bireyler ve öğretmenler olarak yetişmesini sağlamak da yer almalıdır. Bu hedeflerle yüklü bağımsız bireyler yetiştirmek hem toplumsal yapımızı, hem eğitim sistemimizi güçlendirecektir.

Kaynaklar

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

Cameron, F. D. (1995). *Aesthetic perception, metacognition and transfer thinking in the visual arts.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of California, Los Angeles.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbiliş strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davis, J. H. (2000). Metacognition and multiplicity: The arts as models and agents. *Educational Psychology Review*, *3*(12), 340-359.

Efland, A. D. (2002). *Art and cognition*. New York : Teachers College Press.

Efland, A. (2004). The arts and the creation of mind: eisner's contributions to the arts in education. *The Journal of Aesthetic Education*, *38*(4), 71-80.

Eisner, E.W. (1967). Changing Conceptions of Artistic Learning. *The Elementary School Journal*, *68*(1), 18-25.

Eisner, E.W. (1987). The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools. *Art Education*, *40*(5), 6-26.

Flavell, J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911.

Gardner, H. (1983). Artistic intelligences. *Art Education, 36*(2), 47-49.

Goldberg, P. D. (2005). Metacognition and art production as problem solving: a study of third grade. *Visual Arts Research, 2*(31), 67-75.

Miller, T. , & Geraci, L. (2011). Training metacognition in the classroom: the influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition Learning, 6,* 303-314.

Parsons, M. (2002). The role of the visual arts in the growth of mind. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research, 46* (5), 369-377.

Parson, M. J. (1998). İntegrated curriculum and our paradigm of cognition in the arts. *Studies in Art Education, 39*(2), 103-116.

Pintrich, P. R, (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, Teaching and assessing. *Theory into Practice. 4*(41), 219-225.

Rezvan, S., Ahmadi, S. A., Abedi, M. R.(2006) The effects of metacognitive training on the academic achievement and happiness of Esfahan University conditional students. *Counselling Psychology Quarterly. 4*(19), 415-428.

Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi ögrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Schraw, G. , & Dennison, R. S. , (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19* (4), 460-475.

Schraw, G. , & Moshman, D. (1995). *Educational Psychology Review. 7*(4), 351-371.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science. 26*(1-2), 113-125.

Schraw, G. (2002). Metacognition in learning and ınstruction theory, research and practise. H.J. Hartman (Ed.), *General metacognitive awareness.* Second Edition. (ss. 3-16). USA.

Shin, S. R. (2005). A metacognitive art criticism module accessed by high school students using an interactive CD-Rom. *Visual Arts Research, 1*(31), 63-75.

Smalser, A. G. (1991). *Metacognition and rhe art-making process of visual arts.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. The State University of New Jersey Graduate Program in Creative Arts Education, New Jersey.

Solso, R. L. (1994). *Cognition and the visual arts*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Vukman, K. B. (2012). Metacognitive accuracy and learning to learn: a developmental perspective. *Problems of Education in The 21st Century, 15*(46), 1822-7863.