

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

120595

İLKÖĞRETİM OKULLARI 6. SINIF RESİM - İŞ DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMINDAKİ GRAFİK TASARIMI KONULARININ ÇOK ALANLI SANAT
EĞİTİMİ YÖNTEMİYLE VE BU YÖNTEME UYGUN DÜZENLENMİŞ BİR
ORTAMDA UYGULANMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ali Osman ALAKUŞ

120595

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Vedat ÖZSOY

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ
Ankara - 2002

Görülmiştir
Doç. Dr. Vedat ÖZSOY
22.10.2002
1925

*Bu çalışmamı
anneme ve babama
ithaf ediyorum.*



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Ali Osman Alakuş'a ait "İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim-İş Dersi Öğretim Programındaki Grafik Tasarımı Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle ve Bu Yönteme Uygun Düzenlenmiş Bir Ortamda Uygulanması" adlı çalışma, jürimiz tarafından Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan... Prof. Dr. Nihat BOYDAŞ... (İmza)
Akademik Unvanı, Adı Soyadı

(İmza)

Üye... Prof. Dr. Gülşin PARLAR... (İmza)
Akademik Unvanı, Adı Soyadı (Danışman)

(İmza)

Üye... Prof. Dr. Hasan Simsek... (İmza)
Akademik Unvanı, Adı Soyadı

(İmza)

Üye... Doç. Dr. Vedat Özyay... (İmza)
Akademik Unvanı, Adı Soyadı (Danışman)

(İmza)

Üye... Doç. Dr. Hayati Akya... (İmza)
Akademik Unvanı, Adı Soyadı

ÖNSÖZ

Eğitimin insan için vazgeçilmezliği, potansiyeli bakımından çok geniş ancak diğer canlılara göre işlenmek üzere tasarlanmış donanımından ötürü, insanı sürekli öğrenerek olgunlaşma zorunda bırakmıştır. İnsanın varoluşuyla birlikte ihtiyaç duyulan sanatın, uygulama ve eğitim yöntemleri, bilim ve teknolojinin zirvede olduğu günümüzde artık tesadüflere bırakılmaksızın ciddi araştırmalara konu edilmektedir. Gelişmiş ülkelerde çeyrek asırdan beri sanat eğitimi sorunları tüm yönleriyle bu bağlamda ele alınmaktadır.

Ülkemizdeki sanat eğitimi, çocuğun sanatsal gelişim aşamalarına uygun, eğitim ve sanatın entegrasyonu ile hazırlanmış programların bağımsız sanat (resim) dersliklerinde uygulanmasını gerektirmektedir. Sanatsal çalışma üretmenin yanı sıra görsel okur-yazarlığı gelişmiş, sanat ve tasarım ürünlerini bilinçli izleyip eleştirebilen çağdaş bireyler böyle yetiştirilebilir.

Bu araştırmada, ilköğretim okulları resim-iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle ve bu yönetime uygun düzenlenmiş bir ortamdaki uygulanabilirliği incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, yöntemin öğrencinin başarısına, derse yönelik tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi bağlamında yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma boyunca bilgi ve birikimiyle maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Vedat ÖZSOY'a, araştırma sürecinde düşüncelerinden yaralandığım Prof. Dr. Nihat Boydaş ve Prof. Dr. Gülsün PARLAR'a ve araştırmaya ilişkin tüm istatistiksel işlemlerde yardımcı olan Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Araştırmanın uygulanmasında katkılarını gördüğüm Diyarbakır Valiliğine, Milli Eğitim Müdürlüğüne, Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğretim Okulunun yönetici, resim öğretmeni ve öğrencilerine teşekkür ederim. Ayrıca doktora öğrenimimin tüm aşamalarında gösterdiği sabır ve desteğinden dolayı eşim Handan ALAKUŞ'a da teşekkür ederim.

Ali Osman ALAKUŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONAY	
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
KISALTMALAR CETVELİ.....	v
TABLolar CETVELİ.....	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	12
Araştırmanın Önemi.....	13
Varsayımlar.....	14
Sınırlılıklar.....	15
Tanımlar.....	15

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	18
1. Sanat Eğitiminin Temelleri.....	18
1.1. Tarihsel Perspektif.....	24
2. Sanat ve Tasarım.....	55
2.1. Sanatın Dili.....	57
2.2. Tasarımın Anlamı.....	72
3. Grafik Tasarımı.....	75
4. Çok Alanlı Sanat Eğitimi.....	80
4. 1. Sanat Eleştirisi.....	83
4. 2. Sanat Tarihi.....	90
4. 3. Estetik.....	93
4. 4. Uygulama.....	99

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	101
1. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	101
2. Türkiye’de Yapılan Bazı Araştırmalar.....	110

BÖLÜM IV

YÖNTEM.....	122
Araştırma Modeli.....	122
Evren ve Örneklem.....	123
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	125
Verilerin Toplanması.....	130
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	132

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM.....	134
1. Çok Alanlı Sanat Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Resim-İş Dersindeki Öğrenci Başarısına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	134
2. Çok Alanlı Sanat Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencinin Resim-İş Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	138
3. Çok Alanlı Sanat Eğitimi ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Uygulandığı Gruplarda Öğrenilenlerin Kalıcılık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	143

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME.....	146
---------------------------------------	------------

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	159
 KAYNAKÇA.....	 167
EKLER.....	182
ÖZET.....	229
ABSTRACT.....	230



KISALTMALAR CETVELİ

BSEY	: Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemi
ÇASEY	: Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi
DDSE	: Disipline Dayalı Sanat Eğitimi
DBAE	: Discipline-Based Art Education
GEE-RİB	: Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü
IA	: Interdisciplinary Art
İNSEA	: International Society for Education Through Art
MLO	: Müfredat Laboratuvar Okulu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
NAEA	: National Art Education Association
ÖSKD	: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen
SPSS	: Statistic Package for Social Science

TABLOLAR CETVELİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Deneklerin Şube ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	141
2. Grupların Uygulama Öncesi Resim - İş Dersine Yönelik Tutumları ile Öntest Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları.....	142
3. 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Sonuçları, Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi.....	154
4. 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	155
5. 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Varyans (One-Way) Analizi Sonuçları.....	155
6. 6. Sınıf Öğrencilerinin Deney Sonrasındaki Tutum Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları.....	157
7. 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Deney Sonrasındaki Tutum Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	158
8. 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Deney Sonrasındaki Tutum Puanlarına İlişkin Varyans (One-Way) Analizi Sonuçları.....	158
9. 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilenlerin Kalıcılığına İlişkin Puanlarının Ortalama, Standart Sapma, ve t-Testi Sonuçları.....	160

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

İlköğretim kurumları resim-iş dersi öğretim programı ve okullardaki uygulama biçimi, gelişmiş ülkelerin izledikleri yöntemlerle karşılaştırıldığında olması gereken ile şu anki durumunun birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. Aslında bu derse, dayandığı görsel sanatlar alanının ötesinde öylesine işlevler yüklenmiştir ki bu durum dersi bir disiplin alanı özelliğinden oldukça uzaklaştırmış, çoğu kez kendi dışındaki alanların uygulandığı ikincil öneme sahip bir ders konumuna getirmiştir. Programa genel olarak bakıldığında bile, amaçları, hedef davranışları ve eğitim durumlarının dağınıklığı fark edilmektedir. Bu bakımdan konu yoğunluğuyla içinden çıkılmaz bir durumda olmasından öte, sarmal ve ardıl problemlere neden olmasından dolayı öncelikle programların kendisi bir sorun olmuştur.

Resim-İş dersinden dışsal olarak beklenen işlevlerin çokluğu, bu dersin amaçlarının doğru olarak belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Resim-iş dersindeki amaçların çeşitliliği, Howard Gardner'in çoklu zeka kuramı mentalitesinin özümserenek programlara ve uygulamalara yansıtılmasıyla problem olmaktan çıkacağı söylenebilir. Çünkü bu amaçların odağında sanatın bireyde geliştirmesi beklenen "içsel" gelişim vardır. Bir Gestalt psikologu olan Rudolf Arnheim öğrencilerin görsel algılamalarının gelişimini tartışarak, öğrencilerin bir durum ya da bir nesnenin değişik yönlerinin birbiri

ile olan ilişkilerini anlamak suretiyle bir “iç görüş” kazanacaklarına inanmaktadır (Kırıñoğlu ve Strokrocki, 1997b: 2.7).

Öğretim programlarının genelinde olduğu gibi, ilköğretim kurumları için hazırlanacak bir sanat eğitimi programında da sanat eğitimindeki gelişim kuramları ve evrelerinin dikkate alınması gerekmektedir. Gelişim kuramcıları, insanların düzenli evrelerde ve basitten karmaşığa doğru bir gelişim gösterdiğini varsayarlar. Onlara göre çocuklar, gelişim dönemlerinde belli bazı öğrenmelere karşı yüksek duyarlık içindeler. Çevre etkilerine karşı daha duyarlı oldukları bu dönemlerde çevrede düzenlenen öğrenme yaşantılarını diğer dönemlerden daha hızlı kazanabilirler. “Psikologlar bu dönemlere kritik gelişim dönemleri adı vermektedirler. Ana-baba ve öğretmenler, çocukların üst düzeyde gelişimlerini sağlamak istiyorlarsa, bu kritik gelişim dönemlerinde, çocukların belirli yaşantıları geçirmeleri için olanaklar hazırlamalıdır” (Senemoğlu, 1998: 14).

Hazırlanması gerekli olan bu imkanlardan çocuğun sanatsal gelişimine katkıda bulunacak olanları, belki de en önemlilerindendir. Sanatsal gelişim kuramlarının günümüz bilim adamları tarafından gayet ciddi olarak ele alınması, sanat eğitimi ile ilgili öğretim programı geliştirmecilerin bu kuramları iyi bilmeleri gereğini doğurmuştur. Sanat eğitiminde gelişim ile ilgili olarak; çocuk-odaklı, disiplin-odaklı, sanat-odaklı ve çevre-odaklı kuramlar bulunmaktadır (Kırıñoğlu ve Strokrocki, 1997b: 1. 21). Sanat eğitimi kuramı, yaratıcı sanatsal eğitimin kuramsal ve yöntemsel temellerini araştırır. Sanat pedagojisi süreçlerinin yasa gibi düzenliliklerini ortaya koyar, temel tavır alışları açıklar ve temel alınacak yaklaşımlar üzerinde çalışır (San, 1983: 22).

Çağdaş dünyada uygulanmakta olan sanat eğitimi programlarına bakıldığında bizdeki resim-iş dersinin içeriğinden farklı olarak birçok teorik konuları da içerdii görülmektedir. “Resim-iş derslerinin pedagojiye entegrasyonu” (Özsoy, 1993c: 37) olarak nitelendirilebilecek bu yaklaşım, özellikle ABD ve İngiltere’de “Disipline Dayalı Sanat Eğitimi”

(DBAE/Discipline-Based Art Education) modeli ile yıllardır uygulanmaktadır. Sözü edilen ülkelerde plastik sanat dallarından hangisi olursa olsun, bu model kriterler ile uygulandığı ve bunun yaparak-yaşayarak öğrenme kaygısıyla ele alınması durumunda bireyin yaratıcı yetilerinin gelişimini sağladığı görülmektedir.

Genellikle iki boyutlu yüzeyler üzerinde bir problemin çözümü demek olan tasarımın çocuktaki yansımalarını programlarla disipline etmek için, öğrenme kuramlarından da bilgilenmek gerekir. Sanatsal yeteneğin doğal olarak tomurcuklanması dediğimiz “evrenselden tikele” (Lowenfeld), olağan dışı çocukların gelişimi denilen “tikelden evrensele” (Feldman), çoklu zeka kuramı (Gardner) ve kopya kuramı (Wilson) gibi gelişim kuramlarına bağlı olarak öğrencilere bir öğrenme yaklaşımı içerisinde olunması günümüzde artık bir zorunluluk olmuştur (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997b: 2.6-2.7).

Resim-iş dersi adlandırmasına gelince, geçmişteki öğretim programlarının içerikleriyle belki örtüşebilmekteydi. Ancak günümüzdeki uygulanış biçimiyle bu derse, resimden grafik tasarımına tekstilden seramiğe kadar plastik sanatların ve farklı tasarım alanlarının konuları da yüklenmiş bulunmaktadır. Hal böyle olunca artık bu dersi sadece “Sanat Eğitimi” veya “Güzel Sanatlar Eğitimi” olarak adlandırmanın daha doğru olacağı, “Resim” veya “Resim-İş” adının da bir sorun olduğu belirtilmektedir (Özsoy, 1996c: 37). Kırıçoğlu’nun (1995: 139) belirttiği gibi, “Resim-iş” geçmişte Batı’da kullanılan Drawing and Draft karşılığı olarak dilimize geçmiş olup, görsel sanatlar alanını tam olarak tanımlamasa da bugün bir ders adı olarak hâlâ kullanılmaktadır. İşte okullarımızdaki bu sıkıntılar, “...resim-iş dersinin sorunları kısıtlı adı ile başlayarak, amaçsal, ilkesel, fiziksel, maddesel, yöntemsel boyutlarda sürüp gitmektedir. Bu sorunlara bir de yönetici, denetici, ana-baba ve öğretmenlerin resim-iş dersine olumsuz yaklaşımları eklendiğinde sorunların boyutlarının daha da arttığı görülür” (Kırıçoğlu, 1990: 90).

Resim-iş dersinin genel problemleri arasında; diğer yaratıklar arasında insana üstünlük sağlayan doğuştan gelen yetenekler, alanın dışında form ve biçim tasarlama dediğimiz yaratıcılık ve sanatsal yeti kavramlarının yanlış anlaşılması ve anlamlandırılması gibi sorunlar da bulunmaktadır. İnsan zihni üzerinde araştırma yapan bilim adamları, çok yönlü zeka üzerindeki çalışmalarıyla bireyin sanata yönlendirilmesinde etkin davranışın, “yetenek” değil “zeka” olduğunu ortaya koymuşlardır. Böylece bu amaçla verilecek eğitimin, çocukta geliştirilecek yetenek ve davranışın belirleyicisi olabileceği yönünde görüşlerin egemenliği noktasına gelinmiş olduğu görülmektedir (Kırıçoğlu, 1990: 88).

Çağımızda özgür anlatım olarak sanat veya yaratıcılığın eğitsel işlevini, dört yaratıcı özellik içinde inceleyen psikologlar bunları; akılcılık, esneklik, özgünlük ve ustalık olarak belirlemişlerdir. Yaratıcılığın sanat uzmanlarınca da kabul edilen çok bileşenliliği, farklı yaratıcılık türlerinin belirlenmesini sonuç vermiştir. Ünlü sanat eğitimcisi Elliot Fisner bu türleri şöyle sıralamaktadır: 1. Sınırları-zorlama; 2. Sınırları-kırma; 3. İcat etme ve 4. Estetik düzenleme” (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997a: 2.15). George Conrad'ın “İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi Süreci” adlı kitabında sanatta yaratıcılığın tanımı, “Kavram, duygu ve imgelemi içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin, algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağrışımı, etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıç olması” (San, 1979: 23) biçiminde yapılmaktadır.

Yaratıcılığın salt öğrenciler için ne anlama geldiği düşünüldüğünde, merak duygusu dürtüsüyle, var olanın dışında düşünce jimnastiği yaparak mevcut sınırları aşmak, kalıpları yenmek ve öğrenme süreci içerisinde yaratmak eylemi akla gelir. Öğrenci çalışmalarının not ile değerlendirilmesinin yaratıcılıklarına zarar vermesi düşüncesi, sanat eğitimi çalışmalarının asıl hedefinin, sadece ürün değil aynı zamanda sürecin de önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bugün gelişen teknoloji, artık tek bir sanat dehası ve yeteneği düşüncesini demode etmiş ve kollektif öğrenme ile yaratma eylemini

güncel kılınıştır.

Okullardaki fiziksel ortamın dersin amaçlarıyla örtüşmeyen olumsuzluklar içerisinde olmasının ülkemizdeki yaygın bir sorun olması resim-iş dersi için de söz konusudur. Okullarımızın çok büyük bir kısmında halen bir sanat odasının bile bulunmayışı bunun açık bir göstergesidir. Kaldı ki, bazı okullarda bu ders için ayrılan mekanlar sanatsal bakımdan eğitici, öğretici ve davranış geliştirici düzeyden de yoksundur (Kırıçoğlu, 1990: 98). Resim-iş dersi gibi uygulamalı derslerde öğrenme araç-gereçsiz olamaz. Bu bakımdan dersin içeriğine uygun donanımın ve kullanım alanlarının olmayışı önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır.

Resim-iş dersinin bugün uygulana gelen öğretiminde plastik sanatların çok farklı alanları, asla yeterli olmayan sürelerle öğretim yılı içindeki haftalara serpiştirilmiş durumdadır. Bunun anlamı, “yönetmelik gereği” olan bir zorunluluğun yerine getirilmesinden öte bir şey değildir. Zira konular yıllık plan içindeki dağılımı itibariyle sanat eğitiminin amaçlarıyla pek örtüşmemektedir. Bu planlarda öğrencinin hangi çalışma üzerinde ne kadar deneyim kazanacağı ya da hangi çalışmanın ardından ne tür bir çalışma gelmesi gerektiği düşünülmemiştir. Yine öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu gelişimini ve öğrendiklerinin kalıcılık ve sürekliliğini sağlayacak yöntemsel yaklaşımlar da hesaba katılmış olduğu söylenemez. Oysa “... program geliştirme amaç (hedef), içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür” (Demirel, 2000: 28). Program geliştirmenin süreklilik isteyen bir çalışma olduğunu belirten Erden (1995: 4), eğitim programı tasarımı hazırlamak için program geliştirme uzmanlarının önce stratejiler belirlemeleri gerektiğini söylemektedir. Eğitimsel amaçların gerçekleşmesi için bireye kazandırılacak deneyimleri, bu deneyimlerin düzeyini, öğretim stratejilerini ve gerekli eğitim araç-gereçleri gibi öğeleri de program geliştirme kapsamında düşünmek gerekir (Sezgin, 2002:4). Program geliştirme çalışmalarında, öğrencilerin uygun program yoluyla gerçekleşmesi hedeflenen istendik özellikleri kazanıp

kazanmadıkları önemlidir (Demirel, 1999: 168).

Türkiye’de halen yürürlükteki resim-iş dersi öğretim programına dayalı olarak yapılanlar; projeler haline dönüştürülen ünitelerden çok, yıllık planlarda her bir haftanın farklı bir konu ile doldurulması gayretleri olduğu söylenebilir. Bu durum, resim-iş dersinin metodolojik sorunlarının varlığını göstermektedir. Dersin uygulama bölümünün yanı sıra eleştiri, sanat tarihi ve estetik gibi disiplinlerle birlikte dersin ana ekseninin oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda, “Henüz somut işlem basamağında olan ilköğretim okulu öğrencilerinin soyut kavramları tanımlamadaki güçlükleri..” (Tuna, 1999: 39) olgusu da önemli bir sorundur. Bu tür algısal sorunlar; resim-iş dersi öğretim programındaki grafik tasarım konularının nicel ve nitel bakımlardan yetersizliği ile ÇASEY’nin uygulanmaması gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Mağara duvarlarına çizilen resim ve yazılar, görsel iletişimin bir aracı olarak başlangıçtaki iç içeliği, zamanla resimsel soyutlaşma ve sembolleşme yoluyla yazının özgün yapısını oluşturmuştur. Görsel anlatım aracı olarak resim ve sözel anlatımın sembolik biçimde kağıda aktarımı niteliği ile yazı, iki ayrı iletişim ögesidir. Grafik tasarım bu resim ve yazıyı birbirini tamamlayan bir biçimde aynı ortamda kullanarak, yeni bir iletişim türü yaratmıştır. Tarih boyunca gerek batı kültüründe gerekse kendi kültürümüzde yazı ustaları ile sanatçılardan basımcılara kadar sayısız insan, grafik tasarımının oluşmasına katkıda bulunmuştur. Ancak çağdaş anlamda grafik tasarımı olgusu 19. yüzyılının sonu ve 20. yüzyılının başlarında meydana gelen sanat hareketliliğiyle sağlanmıştır.

Bir problemin tanımı, bilgi toplama, yaratıcılık ve buluş, çözüm bulma ve uygulama süreci olarak tasarım, hayatımızın her tarafında etkili bir olgu durumundadır. Bir planlamanın söz konusu olduğu her yerde mutlaka bir tasarım vardır. Grafik tasarımı uygulamalı tasarım dallarından biri olarak gören Becer (1997: 33), grafik tasarımı için şunları söylemektedir: “Grafik

tasarımcı ise genel olarak, okunan ve izlenen görüntülerin tasarımdan sorumludur. Afişler, kitaplar, bilgi ve uyarı işaretleri, broşürler vb. grafik tasarımının etkinlik alanı içine girer.”

Tasarım olgusunun bireylere yansıma derecesinin ülkenin kalkınmışlık ve gelişmişlik düzeyi ile doğru orantılı olduğu bilinmektedir. Çağdaş ülkeler topluluğuna girme hedefine kilitlenen ülkemizde, her türlü ürün tasarımlarını kendi kültürel kimlik değerlerimizi de dikkate alarak tasarlayan ve bu nitelikte tasarım ürünlerine gereksinim duyan bireylere ihtiyaç vardır. Bu gereksinim ise, ilk ve orta öğretim kurumlarındaki resim-iş derslerinde özellikle grafik tasarım konularının işlenmesiyle karşılanabileceği söylenebilir. Bu da “tasarım konularının ilk ve orta öğretim programlarında yer alması ve öğretmenlerin tasarım alanlarına ilişkin bilgi ve becerilerle donatılması ile mümkündür” (Özsoy, 1996c: 40).

Ülkemizde yaygın olduğu üzere kâğıt, kalem ve boya ağırlıklı bir sanat eğitimi yapıla gelmektedir. “Oysa ki ‘hayal gerçeğin çivisidir.’ sözü ancak tasarım eğitimiyle doğrulanabilir. Ya da ‘gerçeğin çivisi olan hayal’ tasarım eğitimi ile nesnelleşebilir. Sanat eğitiminin düşünsel temeli, uygulamanın yetersizliği, farklı yetenekteki öğrencilerin varlığı göz önüne alınırsa, daha kapsamlı ve bütünsel bir yaklaşıma ihtiyaç vardır” (Boydaş, 1996: 8). Sanat eğitimi bütünü içindeki grafik tasarımı eğitiminde de sorunların benzer olduğu bilinen gerçektir. Grafik tasarımı eğitiminde geleneksel eğitim anlayışları yerine, çağdaş, akılcı, özgür, araştırmacı, denemeye ve sorgulamaya yatkın anlayışların yer aldığı programlara ve bunların uygulayıcılarına yer verilmelidir.

Yetişmekte olan ilköğretim çağı öğrencilerinin, basılı kitle iletişim araçlarıyla çevrelendiği günümüzde görsel okur-yazarlık becerisinin artırılmasına büyük bir ihtiyaç vardır. Sanat ve tasarım ürünü her türlü eserin doğru algılanması, yorumlanması ve yargıya varılması; ileride belki sanatçı ya da sanat izleyicisi olabilecek bireylerin yetişmesi, sanat eğitiminin “Resim-

iş” dar kalıbından kurtarılması ile mümkün olabilecektir. Sanatın endüstriyle ilişkisinden doğan “Bauhaus” felsefesinin 1950’li yıllardan sonra geldiği ülkemizde, “orta dereceli okullarda, resim dersleri içerisinde basit iş dersleri eğitimi verilmiş, ancak bu öğrencileri tasarım mesleğine yöneltmek için yeterli olmamıştır” (Tepecik, 1994: 5). Yaparak-yaşayarak öğrenme, kaygısıyla proje eksenli hazırlanacak öğretim programlarının sadece uygulama değil aynı zamanda sanat tarihi, eleştiri ve estetikle birlikte verilmesi, grafik tasarımı eğitimini sözü edilen öğrenci evreninde de çekici kılacağı söylenebilir.

Bugüne kadar grafik, grafik sanatlar, grafik tasarımı gibi alanlarda gerek master-doktora, gerekse bağımsız içerikli araştırmalar yapılmış ve kitaplar yazılmıştır. Ancak bunların arasında ilköğretim okulu öğrencilerinin imaj dünyalarını bilimsel bir disiplin ölçütünde ele alan ve onların sanatsal gelişim evrelerine bu yönüyle katkıda bulunabilecek nitelikte grafik tasarımı yaklaşımlarına rastlanmamıştır. Bu araştırma ile, özellikle ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinin görsel algılarının sanat eğitimi derslerindeki grafik tasarımı konularıyla zenginleştirilmesine katkı yapacağı ve dersin öğretim yöntemine yeni bir açılım getireceği düşünülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin bedensel ve psiko-motor gelişimlerinin sanatsal gelişimleri ile paralel gitmesi için resim-iş dersi öğretim programlarında grafik tasarım konularının nicel ve nitel açıdan ağırlıklı olması bir ihtiyaç olduğuna inanılmaktadır.

Ülkemizde büyük şehirlerdeki üniversitelerden bazılarında tasarım alanlarına yönelik eğitim verilmekte ancak yakın zamana kadar bağımsız olarak tasarım bölümlerinden oluşan bir fakülte bulunmamakta idi. Ancak 21. yüzyıla girdiğimiz şu sıralarda artık kimi üniversiteler bünyesinde bağımsız sanat ve tasarım fakülteleri açılırken, kimi üniversitelerin ise iletişim fakülteleri bünyesinde tasarım bölümleri kurulmaya başlanmıştır. Özel vakıf üniversitelerinde de bu tür gayretlerin olması önemlidir. İstanbul Kültür Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi Art Design & Architecture (Tasarım ve Mimarlık), Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi ve Mimar

Sinan Üniversitesi Endüstriyel Bölüm ve Fakülteleri bunlardan bazılarıdır. Oysa bazı gelişmiş batılı ülkeleri endüstri ve ticaretlerinin ihtiyaç duyduğu tasarımcıları, üniversite düzeyinde eğitim veren bağımsız ve iyi donanımlı sanat ve tasarım fakültelerinde yetiştirmektedirler. Bahse konu edilen bu okullarda hem özgün eserler yapabilen tasarımcılar, hem de ilk ve orta dereceli okullarda görev yapabilecek nitelikli tasarım öğretmenleri yetişmektedir.

İlk öğretim kurumları 6. sınıf resim-iş dersi öğretim programı ve uygulamalarına bakıldığında, aslında bir yaşam boyu sürmekte olan tasarım eğitiminin, programda olması gerektiği şekilde yer almadığı anlaşılmaktadır. Bilindiği gibi tasarımda genelde görsel bir problemin çözümü şeklindeki bir anlam yüklüdür. Tasarımcıya gelince, “Tasarımcı için tek bir çözüm yoktur; birçok çözüm vardır” (Becer, 1997: 34). Elbette iyi bir tasarım eğitimi almış bireyin alternatiflerle düşünebilmesi kadar doğal bir şey yoktur. Böylece temelinde düşünme, araştırma ve oluşturma yatan tasarım ve özel anlamı ile grafik tasarımı eğitimi sayesinde bireyler, tasarım ilkeleri ve uygulamalarını öğrenen, düşüncelerini görsel olarak iletebilen nitelikli kişiler durumuna gelebilmeleri mümkün olabilecektir.

Grafik tasarım sürecinin kavramsal yapısı, toplumda tasarımcının yaptığı iş konusundaki bir yanlış anlamaya neden olmuştur. Bir grafik tasarım işini yapan birey, sözcükleri ve çok farklı görüntü öğelerini görsel bir mesaj ve iletişim oluşturacak biçimde bir araya getiren kişidir. Yukarıda sözü edilen kolektif öğrenme, içsel güdülemeyle başlayıp katılımcı öğrenme ile sanat eserinin ortaya çıkmasına varıran bir anlayıştır. Çocuk böyle bir öğrenme-öğretme yaklaşımı ile paylaşımcı, katılımcı ve interaktif bir kişiliğe sahip olabilecektir. Resim-iş dersi programı içinde grafik tasarımı konularının çağdaş sanat eğitimi yöntemiyle ülkemizde de uygulanmasının gereği, görüldüğü gibi birçok bilimsel kuramlara dayanmaktadır. Grafik tasarımı ağırlıklı konular, öğrencinin yoğun görsel iletişim etkileri ile karşılaşmasında “görsel okur yazarlık” becerisi sayesinde eleştirel bakış ve doğru yargılarda

bulunabilme becerisini güçlendirebilecektir.

Bugünün grafik tasarımcısı; Becer'in (1997: 33) belirttiği diğer bir ifade ile; "kaligrafi (hat) sanatçılarının, baskı ustalarının ve zanaatçılarının geleneğini sürdüren bir meslek adamıdır" yargısı, grafik tasarımının kendi tarihsel kültürümüz içerisinde de bir arka planının bulunduğunu göstermektedir. Her sanatın, ortaya çıktığı toplumun geçmiş kültürüyle bir bağının olması gayet doğal bir olgudur. Kökünü bilmeyen, onun sanat değerlerinden haberdar olmayan yeni bir neslin çağdaş ufuklara yönelmesinin zordur. Ancak kendi kültür tarihine yönelmenin taklitten öte gitmemesi durumunda yani, var olan kültür değerlerine bir özgünlük ilave edilmemesi de bir sorun oluşturur. Bundan dolayı geçmiş ve gelecek arasında köprü görevini görecektir olan sanat değerlerimize dair öğrencilerimizi bilgilendirmek, çağdaş bir metodoloji izlemek suretiyle mümkün olabilecektir.

Endüstri devriminin, el sanatlarının işlevini ortadan kaldırması sonucu sanat ile işlev birbirinden kopmuş ve estetik kaygıdan uzak seri-imalat ürünlerin egemenliği başlamıştır. Sanatçılar üzerinde farklı etkiler bırakan bu dalgalı dönem sonrası açılan kitle iletişim çağı, çağdaş grafik tasarımının gelişimini sağlamıştır (Bektaş, 1992: 4). Etrafımıza baktığımızda grafik tasarımın, görsel çevremizin her anında var olduğu ve hayati olduğunu görmemiz mümkündür. Brommer ve Horn'a göre (1985b: 188), "Grafik tasarımcılar, okuduğumuz her şeyin görsel düzeninden sorumludurlar. Onlar televizyon, dergiler, kitaplar, broşürler ve reklamların yazı tarz ve düzenlerini seçerler; bunu kelimeler ve resimler, her türlü basma harf ve görsel biçimler ile gerçekleştirirler". Bu boyutuyla öğretim programında yeri olmadığından, grafik tasarımının çocukların sanatsal gelişimine, özgür ve yaratıcı düşüncelerine yardımcı olamama sorunu vardır. Teknolojinin egemen olduğu, gençliğin görsel materyallerle beyin fırtınasına maruz kaldığı günümüzde sanat eğitiminin önemli bir kesiti olan grafik tasarımı konularının çağdaş öğretim yöntemleriyle okullarda uygulanması, giderilmesi gereken önemli bir ihtiyaçtır. Bu araştırma ile alternatif konu zenginliği kadar sanat

eğitiminin öğretme yöntemlerine ilişkin önerilerde de bulunulmuştur.

İlköğretim kurumları resim-iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı için seçilen içeriğin hedeflere uygunluğu gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki sanat eğitimi öğretim programı bütünü içinde grafik tasarımının yerine ve uygulama yöntemlerine bakıldığında ülkemizdeki geleneksel öğretim yöntemlerinin yeniden gözden geçirilmesinin gerekliliği görülmektedir. Türkiye'deki okulların mevcut fiziksel yapıları ve sosyo-kültürel gerçeklerine göre, grafik tasarımı konularının hem özgünlük hem de bu gerçeklerle tutarlılık bakımından problem olduğunu söylemek mümkündür. Bu problemin çözümü kadar alternatif uygulama örneklerinin de sunulması bu bakımdan yararlı olacaktır. Bundan dolayı grafik tasarımı konularının sınıf düzeyleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik bünyeleri ve çocukların sanatsal gelişimlerine ters düşmeyen uygulamaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Uygulamadaki sistem eksikliği, sadece bu ders öğretmenleri için değil eğitim sistemimizdeki diğer öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını da etkileyen bir sorundur. Bu yöndeki sorunlara, YÖK'ün de üniversitelerin eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve MEB öğretmenlerinden oluşan bir araştırma grubuna yaptırdığı araştırma ile önemle ilgilendiği ve standartların oluşması için gerekli akreditasyon çalışmalarını sürdürdüğü bilinmektedir (Koç, 1998: 1; Brittingham ve başk.,1999).

Türk eğitim sisteminde sanat eğitiminin çağdaş eğitim normlarıyla verilebilmesi için sanat eğitiminin yöntembilim açısından incelenerek öğrencilerin başarılarının artmasına, derse karşı olumlu tutum edinmelerine ve öğrendiklerinin süreklilik kazanmasına katkısı olabilecek ayrıntılı araştırma verilerine ihtiyaç vardır. Ayrıca bu bağlamda eğitsel eleştiri modeli ile kapsamlı araştırmaların yapılmadığı da söylenebilir. İlköğretim kurumları resim-iş derslerinde işlenen grafik tasarımı konularının nicelik ve nitelik bakımından durumunun bilinmesi ve yeni öğretim yöntemleriyle uygulanmasının öneminden dolayı böyle bir araştırmaya gerek görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Türk eğitim sistemi içinde sanat eğitiminin yeterince önemsenmediği bilindiğinden, yeni yetişen nesillerin sanatsal gelişimleri bakımından önem arz eden bu soruna özel bir ilgiyle eğilmenin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bundan dolayı bu alanda yapılacak araştırmalar ile yeni kuşakların öğrenme ve gelişme çağlarında sanatsal kaygılarla yetişmeleri gerçekleştirilebilir. Bunun başarılabilmesi için, kapsamında bir çok öğrenme yolları da bulunan Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY), sanat eğitimcileri ve ilgili araştırmacılar tarafından tanınabilmesi amacıyla böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bilindiği gibi “bir araştırma doğrusu bir sorgulamadır, ancak bir süreç olarak bir dizi soruyu da davet etmektedir” (Strokrocki, 1997: 33).

Problem Cümlesi

İlköğretim okulları resim-iş dersi öğretim programında yer alan grafik tasarım konularının ÇASEY’ne uygun olarak hazırlanmış ortamda işlenmesinin öğrencinin başarısına, derse yönelik tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi nasıldır?

Alt Problemler

1- ÇASEY’in uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesi sonundaki başarı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

2- ÇASEY’in uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğretim süreci sonunda resim-iş dersine yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

3- ÇASEY'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesine ilişkin, öğrenilenlerin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, son yirmi yıldır dünyanın birçok gelişmiş ülkesinde çağdaş sanat eğitimi yaklaşımı olarak kabul edilen ÇASEY'in ülkemiz şartlarında da uygulanabilirliğine inanılmaktadır.

Yeni bir program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması, program değerlendirmesi bakımından gereklidir (Erden, 1995: 15). Resim-iş (sanat) dersi öğretmenlerinin ders konularını sanat tarihi, eleştiri, estetik ve uygulama aşamalarına bağlı kalarak verebilmeleri, disiplinler arası bir yaklaşım olarak tanımlanan ÇASEY ya da Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DDSE) denilen yöntemi bilmeleri, ancak uygulamaya ilişkin örnekleri izlemeleri ile mümkün olabilir. Yıldırım'ın da (1996: 90-91) belirttiği gibi, disiplinler arası öğretime insanların ihtiyaç duymaları, genellikle dış dünyayı bütüncül bir yaklaşım içinde algılama eğilimlerinden kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünebilme ve kara verebilme süreçlerinde, farklı alanlardaki bilgileri bütünleştirebilme becerisi günümüzde önem kazanmıştır. Öğretmenler, ÇASEY'in düşünsel dayanaklarını öğrenmeleri, ülkemiz şartlarında yarar ve sınırlılıklarını bilmeleri ve uygulamanın yapılış biçimini aşama aşama görerek kavrayabilmeleri oranında bu uygulamaya etkin olarak katılmayı kabul edecek ve bunu benimseyebileceklerdir. Bu bakımdan Türk eğitim sistemindeki resim-iş eğitimi uygulamalarında ÇASEY'in etkisinin görülebilmesi böyle bir araştırma ile mümkün olabilir.

Kısaca bu araştırma :

1. Uygulanan program için hazırlanan veri toplama araçlarından

başka; ünite planı, altı haftalık günlük plan, ölçümlene araçları ve değerlendirme kriterlerinin hazırlanışından süreç boyunca adım adım uygulanmasına kadar yapılan ayrıntılı açıklamalar ile ilgili araştırmacılara da yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2. ÇASEY ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı uygulama gruplarındaki öğrencilerin derse ilişkin başarı, tutum, ve öğrendiklerinin hatırlama kalma düzeyleri hakkında ilgililere akademik bilgiler verebilir.

3. ÇASEY'ne uygun sanat ortamı ve gerekli olan öğretimsel şartları hazırlama konusuna ilgi duyan resim-iş (sanat) öğretmenleri ile yöneticilere bu araştırmanın yol gösterebileceği beklenmektedir.

4. Araştırmada elde edilen bulgular; başta uygulama alanında bulunan öğretmenlere, konu ile ilgilenen yöneticilere, araştırmacılara ve program geliştirmecilere yardımcı olabilir.

5. Ayrıca bu araştırma, 1994-1998 YÖK/Dünya Bankası MEGP çerçevesinde Eğitim Fakülteleri ile MEB'na bağlı uygulama okulları arasında yapılan ortak çalışma ile öğretmen eğitime getirilmek istenen standartların oluşturulmasına katkı sağlayabileceği beklenmektedir.

Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılan başarı testi ve tutum ölçeğinin geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.

2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, öğrenmelerini etkileyebilecek sınıf dışı etkenler ve öğrenmeye yönelik bilgileri denktir.

3. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

4. Deney ve kontrol gruplarında uygulamayı yürüten öğretmenlerin, mesleki bilgi ve becerileri bakımından akademik birikimleri denktir.

5. Deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenler, araştırmanın sonucunu anlamlı derecede etkilemez. (Öğrencilerin üst sınıflardaki arkadaşlarından ya da başka okullardaki alan öğretmenlerinden yararlanmaları, gibi değişkenler.)

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

1. Bu araştırma, Çok Alanlı Sanat Eğitimi (ÇASEY)'nin uygulanması ile sınırlıdır.
2. ÇASEY ile geleneksel öğretim yönteminin etkilerinin karşılaştırılması, sadece ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersi "Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesi ile sınırlıdır.
3. Araştırma, Diyarbakır Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğretim okulu 6-A ve 6-B öğrencilerini kapsamaktadır.
4. Araştırma 2001-2002 öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çok Alanlı Sanat Eğitimi: DDSE veya DBAE olarak da bilinen bu yöntem; sanatsal uygulamalar, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetiğin oluşturduğu dört disiplinin uyumlu bir bileşkesini öngören bir sanat eğitimi yaklaşımıdır (Özsoy, 1999b: 10).

Eğitsel Eleştiri: 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilen bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanır. Modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır (Erden, 1995: 14). ÇASEY'nin temel disiplinlerinden biri olan sanat eleştirisini içeren model, "bir günlük okul etkinliğinin iyi ve tam anlamıyla anlaşılabilmesi için tanımlanması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik araştırma yöntemidir (Özsoy, 2001b: 42).

Grafik Tasarımı: Bir iletişim aracı olarak kullanılan grafik tasarımında semboller, resimler, kelimeler ve renkler bir araya gelmektedir. Grafik tasarımcıları bu imgesel teknikleri düşünce ve bilgi aktarım aracı olarak kullanmaktadırlar (Brommer ve Horn, 1985a: 212). Grafik tasarımının uygulama alanında afişler, kartvizitler, kitap ve plak kapakları ile yüzey tasarımları bulunmaktadır (Chapman, 1994, 165). Grafik tasarım, iki iletişim unsuru olan yazı ve resmi, birbirini tamamlayan biçimde aynı ortamda kullanarak yeni bir iletişim türü meydana getirmiştir (Bektaş, 1992: 9).

Geleneksel Öğretim Yöntemi: Bu terimin anlamı hakkında bilinen çeşitli tanımlar yapıla gelmiştir (Bilen, 1996; Demirel, 2000; Karaoğlu, 1998). Genel olarak öğretmenin öncülüğünde gerçekleştirilen, öğrenciden çok öğretmenin etkin olduğu ve genel öğretim yaklaşımlarından anlatmanın baskın olduğu bir öğretim sürecidir.

Program Geliştirme: Düzenlenmiş programın, uygulamada araştırma sürecinde geliştirilmesi (Varış, 1988: 339); istendik amaçlara ulaşmak için stratejileri içeren bir eylem planı (Erden, 1995: 3) ya da programın daha gerçekçi ve daha etkili bir duruma getirilmesi için yapılan tüm etkinliklerdir (Bilen, 1996: 15).

Başarı: İstenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme (Öncel, 2000: 118) ve program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünü

(Demirel, 2001: 13) biçimindeki tanımlamaların yanı sıra bir kimsenin belli bir zamanda belli ölçütler takımına belli bir ölçüde uygun eylemde bulunabilmesi olarak tanımlamak mümkündür (Ertürk, 1982: 166).

Tutum Ölçeği: Belirli kişilere, nesnelere, olaylara veya kurumlara karşı sürekli aynı türden (olumlu, olumsuz ya da yansız) davranmamıza neden olan değişmez bir inanç, duygu ve eğilime tutum denir. Tutum ölçeği ise, birimleri deneylerle saptanmış ve karşılaştırmaya elverişli bir tutum ölçme aracıdır (Öncel, 2000: 1082).

Hatırda Tutma / Kalıcılık: Bellek sistemine yerleştirilen bilgilerin tekrar geri getirilip kullanılıncaya kadar korunmasıdır (Demirel, 2001: 59).

Değerlendirme: Bir nesnenin değeri ile ilgili bilgi toplama sürecidir (Eisner, 1972: 45). "Evaluation"nın karşılığıdır.

Ölçümleme: Sanat eğitiminde, kriterlere dayalı ve belirlenen puan veya harf sistemiyle nitel verilere değer biçme veya derecelendirmedir. "Assessment"ın karşılığıdır. Nicel verileri ölçme anlamındaki "measurment"tan farklıdır.

Yaratıcılık: İnsanın kendine özgü ve özgün bir nesne ortaya koyma sürecidir. "Yaratıcılık, belirli bir ilgi ve alanda imgesel düşünme bilgi ve becerisinin birleşimidir (Krimsky, 1999:19).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İlköğretim kurumlarında halen yürürlükte bulunan resim-iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı konularının ÇASEY ile uygulanması problemi, araştırmanın sadece “giriş” bölümündeki tanıtım ile anlaşılamayacak geniş bir boyuta sahiptir. Bu bakımdan şimdiye kadar problemin ilgili kaynaklarda nasıl tanımlandığını, hangi yönleriyle incelendiğini, çözüm yollarına ilişkin ne tür yeni araştırmalarda bulunulduğunu belirlemekte yarar vardır. Bilindiği gibi bir eğitimcinin temel görevleri arasında bilgi, beceri ve deneyimlerini başkaları ile paylaşmasının önemi büyüktür. Araştırmanın bulgularına geçmeden sunulan bu kuramsal bilgi, ilgililer ve araştırmacılar bakımından böyle bir paylaşımı gerçekleştirebilir. Problem alanının bütünleştirilmesi, sınırlandırılması ve tanımlanması için ilgili kaynaklardan yapılan taramanın “giriş” bölümünde çok fazla yer kaplayacağı düşünüldüğünden Karasar 'ın da (1998: 29) belirttiği üzere “tarama ayrı bir bölüm halinde” düşünülmüştür. Türkiye’de ve bazı gelişmiş ülkelerde problem alanı hakkındaki kuramsal yaklaşımlar bu amaçla araştırılmıştır.

1. Sanat Eğitiminin Temelleri

20. yüzyıl boyunca görsel sanatlar, toplumsal kurumlarda, iletişimde ve ulaşım alanlarında olduğu gibi geniş çaplı buluşlar ve teknolojik gelişmelere önem vermede de hızlı değişimlere uğramıştır. Dünya kültürlerini inceleyenler çoğu kez karşılıklı ilişkileri ve birbirlerine bağlılıkları olan insani çabaların çeşitli yönlerindeki değişiklikleri ve sanatın çoğu zaman farklı toplum ve çağlarla var olan ortak değerleri açığa vurduğunu bilmektedirler. Sanat

eğitiminin özü olan sanattaki değişimler, doğal olarak eğitim programlarında öğretilen şeyleri ve öğretim yöntemlerini etkilemektedir. Çünkü öğretme olgusu; öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin bazı görüşlerden, öğrenen bireyin görüşlerinin değişiminden ve eğitim içeriğindeki değişiklikler kadar muhtemelen eğitim programlarını etkileyen öğretme-öğrenme sürecinden ortaya çıkmaktadır.

Sanat eğitiminin temelleri yıllardır görsel sanatların doğasına ilişkin değişen inançlar ve artan bilgi, öğrenen bireyler olarak çocuklar, yetişkinlerin düşünceleri, eğitsel amaç ve pratiklerle yüklü toplum değerleri üzerine inşa edilmiştir (Hurwitz and Day, 1995: 3). Sanat eğitiminin temelleri incelendiğinde, psikoloji bilim dalındaki son gelişmelerin eğitimciler tarafından uygulanmaya başlamasının sanat eğitiminin kuruluş ve oluşumuna önemli katkıları olduğu görülecektir. Öğrencilerin psikolojik özelliklerine ilişkin bilgi ve bu bilgilerin eğitim amaçlı kullanımı yol gösterici sanat programlarının temel öğeleri olmuştur.

Sanat eğitiminin arka plânına bakarken geleneksel güzel sanatlar, uygulamalı sanatlar ile yerli ve çağdaş halk sanatlarını görmek mümkündür. Temel bir sanat anlayışı edinmek için kendimizi, kişisel süslerin ortaya çıktığı geçmiş zamanlarda, hatta mağara çağı resimlerinin öncesinde hayal edebiliriz. Bundan kap kacakların icadı olarak insanoğlunun ilk başarılarından birinin önemini anlarız. Bu ilk ustalar, sonunda bu süslemelerin bir anlamının olabileceğini ve bu işaretlerin bazı düşünceleri temsil edebileceğini keşfetmişlerdir. Onlar sözü edilen sembollerin sadece korkuları, hülyaları ve fantezileri değil, aynı zamanda diğer insanlar ile kendi düşünceleri arasında bir iletişimi ifade edebileceğini öğrenmişlerdir. Sanat faydacı işlevlerinin ötesine gidince ve dikkatler fayda kadar görünüme odaklanınca “estetik tepki” bilgisi ortaya çıktı. Gerçekten farklı kültürlerden sanat nesnelerine bakıldığında, bu sanat nesnelerinin hangi şartlarda ortaya çıkışına ilişkin bilginiz olmamasına rağmen o eserlere karşı içimizde estetik bir kıpırdama hissetmek mümkündür. Bu tespit, sanatın evrensel boyutunu gösteren bir

durumdur. Bu bakımdan tarih öncesi dönemlerden çağdaş dönemlere kadar (Eski Çağ, Orta Çağ, Rönesans ve Modern Çağ) görsel sanatlar incelenmeye değer konumdadır.

Sanatın doğasıyla ilgilenen eğitimciler, farklı kültürlerden görsel sanatları incelemeyi düşünme zorunluluğunun önemini bilmektedirler. İnsan olmanın gereği, varlık ifadesi ve toplumsal yaşamın en önemli boyut ve öğelerden biri olan sanat, eğitim boyutu ile de insanın ayrılmaz bir parçasıdır. Bundan dolayı biçimsel bir sanat eğitimi süreci yaşanmasa bile, insanın doğasından kaynaklanan bir dürtü ile doğaçlama belirtiler çoğu kez herkeste fark edilmektedir. Yaygın olarak anlaşıldığı biçimiyle sanat eğitimi sadece yetenekli kişilerin eğitimi için bir “fantezi” değil, herkes için gerekli olan bir kişilik eğitimi, bireyin sanat yoluyla eğitimi ya da estetik eğitimi olarak bilmek gerekir.

İnsanın genel eğitimi bir bütünlük içerisinde düşünüldüğünde, sanat eğitiminin genel eğitimin bir parçası olarak kabul edilmesi gereği vardır. Ancak, sanatın bir özgürlük ve bireysel yaratıcılık olgusu olduğu dikkate alındığında ise, sanat eğitiminin kendine özgü çok özel yasalarının ve ilkelerinin varlığı da kuşkusuzdur. Bu nedenle Gençaydın'ın da (1990: 43-44) belirttiği gibi, sanat eğitiminin eğitim sistemi içerisindeki yerinin çok iyi belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde yaratıcı güçlerle donatılmış biçimde yaratılan insanın öncelikle kendisini olmak üzere, içinde yaşadığı doğal ve kültürel çevreyi tanıma zorunda olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Yaradılışından bu yana insan, doğa dediğimiz hazır materyaller evreniyle karşı karşıyadır. Bu gereçler dünyasını anlamak için tüm güçlerini kullanırken kendi kültürel, bilimsel ve teknolojik evrenini de oluşturmak çabası içinde olmuştur. Bu duyarlı ve seçimci tavır, nesneler arasındaki düzen ya da düzensizlik ilişkilerini titiz bir gözlemle araştırmayı gerekli kılar.

Sanat eğitiminin düşünsel temellerine inildiğinde, elbette “estetik değer” kavramıyla karşılaşılmaktadır. Sanat eğitiminin sadece görsel sanat dallarında yapılan eğitimi mi belirlediği, yoksa tüm sanatları içine alan geniş bir anlamı mı taşıdığını sorgulayan Kırıçoğlu, ünlü sanat tarihçisi Herbert Read’ den yaptığı aktarımla “sanat” sözcüğünün daha çok plastik ya da görsel sanatlara bağlandığını, ancak tüm sanatları kapsayan geniş bir tanım olarak ele alınması gerektiğini söyler (Kırıçoğlu, 1991: 6). Bu bakımdan sanat eğitimi dar anlamıyla görsel sanatların eğitim ve öğretimi olarak tanımlamak mümkün olsa bile; geniş anlamıyla eğitim bilimin bir dalı olarak düşünülebilir ve sanatın, estetiğin, sanat tarihinin eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilendiği öne sürülebilir.

Bireyin sanatsal ve estetik gelişimi, sanatta öğrenme ve yaratıcılık eğitimi, sanat öğretiminin araştırma konuları içinde düşünülebilir. Sanat eğitiminin kuramsal yanı ve bilimsel temeli kısmen sanat bilimi kapsamına da girmektedir. Artık günümüzde genel eğitim süreci içinde sanat eğitiminin konuları arasına kuram ve uygulamanın yanı sıra sanat ürünü ve sanat izleyicisi de girmektedir. Yaygın anlamdaki bir sanat eğitiminde sadece plastik sanatlar anlamındaki görsel sanatlar değil, aynı zamanda sözel ve işitsel sanatların da varlığına dikkat çeken eğitimciler vardır (San, 1983: 20). Bununla beraber bu araştırmanın kapsamında plastik sanatlar anlamındaki görsel sanatlar bağlamında grafik sanatı ve eğitim metodolojisi söz konusu edilmektedir.

İnsanın öğrenmek yoluyla olgunlaşması gereği, beraberinde sanatı da anlamaya çalışma gereğini getirmiştir. Sanatı anlamak özel bir beceri gibi görünse de, özel duyarlılığı olan bireylerin bir sanat eserindeki estetik değerini farkına varmaları mümkündür. Estetik eğitim, duyuların eğitilmesi demektir. Görme, işitme ve dokunma duyuları kendiliğinden işlerler. Kişi bu işleyişin farkına varıp duyularını karşılaştırmayı ve değerlendirmeyi öğrendiği veya kendine öğretildiği zaman estetik eğitim başlamış olur. Bu eğitimin düzeyini doğal olarak kişinin toplumsal ve özellikle entelektüel çevresi gibi başka

faktörler etkiler. Duyuların eğitime ilişkin olarak, “Uygarlığın temelleri zihinde değil, duyulardadır, duyuları kullanmayı öğrenmedikçe, insanın ilerlemesi bir yana dursun, hayatını sürdürmesi için gerekli biyolojik şartları bile yaratamayız” denmektedir (Read, 1973: 193). Sanat yoluyla eğitim yöntemine bir açılım getiren Herbert Read, bu sözüyle çocuğun kendini ifade edebilmesinin tüm biçimlerinin birleştirilmesi ve insanın bütün duyularının eğitilmesini hedefliyordu (Bingöl, 1992: 37).

Sanat eğitiminin açılımında karşımıza çıkan estetik eğitimi, bireyin genel eğitiminde olduğu gibi ailede başlar, okullarda bilgi, beceri ve davranışlarla şekillenir ve sivil ve çalışma hayatında dolaylı ya da doğrudan eğitimle sürer gider. Eğitim süreci içinde varılan sanat dersleri, kişilere estetik duyarlılık ve davranışlar kazandırılmasını önemli bir amaç olarak benimser ve diğer disiplinlere oranla daha fazla bir biçimde konuyla ilgilenir. Bunu da sanatın özünde var olan estetik kaygıları aktararak yapar (Özsoy, 1996c: 39). Bu bakımdan denilebilir ki; sanat, estetik kaygıyı duymakla ve insanı duyarlı kılmakla hemen oluşuverir (Erinç, 1998: 70).

Bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede, yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırma amacı ile yapılan bir eğitim çabası olarak nitelenebilen sanat eğitimi, yalnızca insana özgü bir gereksinimdir. Bu çabanın özünde bireyin gerçekten uygar bir kişi olması ve dolayısıyla uygar bir toplum oluşması ile sanat eğitiminin daha geniş bir boyut içindeki durumu bulunmaktadır. Sanat eğitimi kavramının insan-toplum ikilemi üzerindeki etkisi açısından bakıldığında, sanat eğitiminin bilimsellik ve felsefi niteliğini de açık seçik olarak görmek mümkündür. Türkdogan'ın (1981: 13) belirttiği gibi, insanı insan yapan değerlerden birisi olarak düşünülüp varsayılan sanat ve onun insan özü ile bütünleşip gelişmesi, sanat eğitimi biliminin sanıldığı gibi yapay bir olay sayılamayacağını göstermektedir. Çünkü sanatın psikoloji, felsefe, sanat tarihi ve estetik gibi bir çok başka disiplinlerle organik bir bağı vardır. Doğrusu sanatın bilgi eksenli yönünün de

bulunduğu düşünöldüğünde, sanata ilişkin temel bilgi ve beceriden yoksun bireylerin, bu yönde eğitilebileceği iddiası da çok güçlü görünmemektedir.

Sanat eğitimi temellendirmeye kalkışırken bu alanın bilimsel bir yaklaşımla ne kadar zaman önce ele alındığını bilmek gerekir. Bir sanat eğitimcisi olarak Elliot W. Eisner bu konuda yazdığı bir kitabında şu tespitleri yapmaktadır:

“Herhangi bir alandaki eğitim sürecini anlamaya ya da kolaylaştırmaya teşebbüs eden birinin karşılaştığı problemler - yalnız belki de özellikle sanat alanındaki problemler- oldukça zor sorunlardır. Bununla beraber insan yaşamını ve davranışını inceleme bilimi, yaklaşık olarak sadece bir yüz yıl kadar yenidir ve diğer eğitim problemlerine bilimsel açıdan güvenli cevap bulabilme düzeyi düşüktür. Sanatsal öğrenme ve estetik deneyim insan eyleminin ve duygusunun en çok karıştırılan yönleri olduğu için bizlere; şu ana dek sağlanabilenden daha çok şey beklemememiz gerekir” (Eisner, 1972: 1).

Ayrıca Eisner, “içinde varlık gösterip ortaya çıktığımız bu sanat eğitimi döneminin temeli ve soyu, geçmişi Eflatun kadar eski, Read ve Lowenfeld kadar moderndir” demektedir (Eisner, 1988: 17). Yine Enid Zimmerman’a (1997: V) göre, sanat eğitimi alanı gelişip olgunlaşıyor. Görsel sanatlar eğitimi araştırmaya bölgesel, ulusal ve uluslar arası boyutlarda gelişmekte olan bir yöneliş vardır.

Bilindiği gibi Baumgarten, 1750’de yayınladığı “Estetik” adlı eseriyle estetiği, bilimsel bir temele oturtmuştur. Ontolojik bir bakışla estetik ve sanatın gerçek tarihi, insanın varoluşundan başlayarak sanatın insan yaşamındaki yeri ile tarihlendiğinden buna eş zamanlı olarak sanat eğitimi de önem kazanmıştır. İnsan, düşünmeye başlamasıyla birlikte varlık aleminin işleyiş ve değişimine hayretle bakmış, dış alem dediğimiz evrendeki bu tabiat güzelliği ile insan olarak kendi sanat güzelliği arasında düşünceler üretmiştir. Böylece ilk kez Grek felsefesinde, Sokrates, Platon ve Aristoteles’in sanat felsefelerinde “mimesis” denen sanat felsefesinin en eski teorileri ile karşılaşılmıştır.

1.1. Tarihsel Perspektif

Çağdaş sanat, modern sanatta olduğu gibi son kırk-elli yılın bir ürünü değildir. Bugün hem estetik, hem de öğretme teorileri üzerine kurulan temel fikirlerin bir çoğu son dönem psikologları kadar çağlar öncesinde yaşamış olan felsefeciler ve öğretmenlerin sahip oldukları düşünceleri izlediği söylenebilir. Bu düşüncelerin etkisiyle birlikte sanat eğitiminin derinliklerinde, eğitim bilimcilerinin de temel görüşlerine rastlanmaktadır. Bu bakımdan sanat eğitiminin tarihsel perspektifini görebilmek için felsefeci, psikolog ve eğitimcilerin görüşlerine değinmekte yarar vardır. plân

Görüşleri ile çocukluk çağı eğitimi etkileyen 18. yüz yıl düşünürü Jean-Jacques Rousseau, öğretim içeriğinin çocukluk merakı ve çocuğun günlük yaşamı ile ilgili olması gerektiğini savunuyordu. Eğitim konulu Emile, romanında; çocukla çocuk olma gereğini savunuyor ve onların kendilerinin başlatacağı aktiviteler ile öğrenmelerine fırsat verilmesini istiyordu. Bu dönemde öğretme stratejilerine ilişkin uygulanabilirliği yetersiz görüşlere karşı eleştirileri, eğitim üzerine eserleri olan Pestalozzi yapmaktaydı. Gel'e göre (1997:122), 19. yüzyılın ikinci yarısında pestalozzi öğretisi olarak anılan bir yöntem vardır. Bu yöntemde çocuğun araştırma düşünme ve yaratma yeteneğinin göz ve elin eğitilmesi ile gerçekleştirilebileceğine inanılmaktadır. Alanında bir öncü olan Pestalozzi düşüncelerini, bir öğretme metodolojisi içinde sistematize etme yaklaşımını kendinden ilham alan bir Alman felsefeci ve eğitimci olan Herbert'a bıraktı. Bu bağlamda Herbert'in, ders plânı geliştirmekle uğraşan öğretmenlere beş basamaklı sistematik bir yol önerdiği görülmektedir. Bunlar: Hazırlık, yeni bilgi sunumu, önceki öğrenme ile yeni materyallerin çağrışımı, tümevarımsal süreci kullanan kural veya ilkeleri genelleme ve spesifik olaylarla öğrenme uygulamasıdır.

Eğitim teorilerinin sanat eğitimi üzerine etkilerinin psikolojik düşüncenin gelişimi üzerine temellendiği bilinmektedir. Bu araştırmada metodolojiye dair psikolojik etkilerin ayrıntılı olarak incelenmesi mümkün olmamasından ötürü sanatta öğretme metotlarına ilişkin sadece birkaç

önemli etkiye dikkat çekilmiştir. Bu önemli etkiler şunlardır: 1. Çoğunluğu John Dewey'in felsefesi ve Thorndike'in uyarıcı (tepkici) öğrenme teorisinde gelişen işlevsel psikoloji okulu, 2. Gestalt Psikoloji Okulu, 3. Skinner'in tepkisel ve edimsel (fiili) davranış psikolojisi, 4. Carl Rogers tarafından geliştirilen hümanistik psikoloji, 5. Jean Piaget'in bilişsel psikoloji ve 6. Howard Gardner'in beyin yarım küreleri üzerine yaptığı çoklu zeka kuramı araştırmaları (Hurwitz ve Day, 1995: 12).

Senemoğlu'nun, (1998: 244) belirttiği gibi, ilerici eğitimin babası olarak bilinen Amerikalı felsefeci John Dewey, eğitim teorisini uyarıcı tepki üzerine oluşturan E. L. Thorndike, 1912'de Almanya'da Wertheimer'in bir makalesi ile başlayarak Wolfgang Köhler ve Kurt Koffka tarafından geliştirilen bir kuram olarak Gestalt Psikolojisi gibi psikoloji bilimi yaklaşımları, sanat eğitimcilerinin de dikkatini çekmiştir. Çocuk resimlerinden, insanın sanatsal gelişiminden sanatçıların eserleriyle kişilik ilişkilerine kadar geniş bir alanda eğitim bilimcileriyle sanat eğitimcilerinin işbirlikli çalışmaları böyle bir tarihsel sürecin ardından gerçekleşmiştir.

Sanat eğitiminin çok bileşenlerden oluşan tarihsel dokusu incelendiğinde sanatın doğası ve öğrencinin kavrayış düzeyinden, toplum değerlerine kadar önemli noktalar göze çarpar. Sanatçı, yazar ve öğretmenlerin çalışmaları, teknolojideki gelişmeler, öğretim programı projeleri hatta ilgili kanun ve yönetmelikler de bu dokudaki önemli öğelerdir.

Gelişmiş Ülkelerde Durum

Gelişmiş ülkelerdeki sanat eğitiminin tarihsel derinliklerinin, çoğu zaman antik çağla ilişki kurularak gelişmiş ve aydınlanma çağına ulaşmış olduğu bilinmektedir. Schiller (1759-1805), "İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektuplar"ında (1795'te yayınlanmış) bireyin estetik eğitimi ile onun uyum içinde yetişmesi arasındaki etkiye dikkat çeker. Yani, ussal olan ile duyuşsal olanı sanatla birleştirerek insanın ideal uyuma ulaşabileceğini ileri sürer (San,

1983: 54). 18. yüzyılda sanata toplumun elit kesiminin uğraşı olarak bakılırken, sanat eğitimi de seçkinliğin gereği olarak görülmektedir. Schiller'in 18. yüzyılda bir sanat eğitimcisi gibi özgün görüşleri olduğunu ileri süren İnci San'a göre (1983: 55) Schiller'in ideali, insanın bir bütünlük içinde olmasıdır. İnsandaki iki karşıt doğayı duysal ve biçimsel dürtüleri birleştiren ondaki yaratıcı yetileri eşitçe ve özgürce geliştiren sanat, Schiller'de oyun dürtüsü ile özdeşleşmektedir.

18. yüzyılda ve 19. yüzyıl başında estetik eğitimin, felsefi, bilimsel, politik ve toplumsal bir çok nedenden ötürü bağımsız olarak geliştiği söylenemez. Bu bağlamda Almanya'ya bakıldığında estetik eğitim kavramı kimi zaman "sanatsal eğitim" kimi zaman "sanat eğitimi" olarak kullanılırken, Fransa'daki estetik eğitim, Almanya'da en geniş anlamıyla sanat eğitimi yerine kullanılmıştır. Batıda 19. yüzyılın endüstri çağı olması sanatın okullara bir ders olarak girmesini sonuç vermiş, İngiltere'de sanat, ilk olarak okul programlarından bir parça durumuna gelmiştir. Bu gelişim, estetiğin bir endüstriyel tasarlama ögesine dönüşünün de nedeni olmuştur. Ayrı bir sanat dalı olarak endüstriyel tasarlamanın ilk defa İngiltere'de doğan bir fikir olduğunu bir gurur vesilesi yapmadan iddia edebileceğini söyleyen Herbert Read (1973: 7), "tasarım" eğitiminin İngiliz devlet adamı Sir Robert Peel tarafından çözülmek üzere gündeme alınan bir problem haline getirilmiş olduğunu belirtmektedir.

İngiltere'nin bulunduğu ada devletinde yaşayan İskoçlar, Gallerliler ve İrlandalıların bulunduğu bu bölgeye Britanya denmektedir. 150 yıllık bir plastik sanatlar eğitimi tarihine sahip bu bölgede 19. yüzyıl boyunca Tasarım Okulları (Schools of Art) açılmış, daha sonra çizim (desen) dersleri ilk okullara da konulmuştur (Özsoy, 1992: 25). Tüm öğretimin birbirini izlediği, öğretiminin temel çizim basamaklarıyla sınırlandırıldığı tasarım okullarından farklı olarak, Güzel Sanatlar Okullarında tabiattan ve hayalden resimlere öncelik verilmektedir. İngiltere'deki bu resim-çizim derslerine Pestalozzi ve Froebel'in de görüşleri bayraklık etmiş olduğu söylenebilir. Pestalozzi, resim-

Çizim sanatıyla lme sanatının biri ötekini tamamlayarak gz uyumu sağladığını ve sanatın sadece sanatsal ürün vermek için değil, bağka eğitsel iğlevlere de yönelik öğretildiği grğndedir. Frobel ise eğitimi, çocuğun çevresiyle uyumlu bir birliktelik içinde yetiğmesi olarak tanımlarken, alığmalarını oyun gibi etkinlikler içinde sürdürme yaklağımı benimsemektedir. Bu nc dğnrlerin grğleri ve psikolojik yaklağımları ile sanatın yakın iliğkisi dğnldğnde, gz ve el eğitimine bellek ve hayal gücü eğitiminin de eklenmesi gereği ortaya ıkmığtır.

İngiltere’de sanata verilen önem sonucu yetiğen değerlerden olan İngiliz Walter Smith, 1871’de Amerika’ya sanat ğretmenliği yapmak üzere çağrılır (Kırığoğlu, 1991: 19). İngiliz modelini Amerika’ya tağıyan Smith, böylece okullarda resim yapmanın yasal zorunluluğa bağlanmasına da nc olur. Smith, büyük vizyon ve canlılık ile birbirini izleyen endüstriyel çizim programlarını geliğtirmeye bağlar. Yaptığı alığmaları, yetiğtirdiği öğrencileri ve yazdığı kitaplarıyla Smith, Amerika’da nc bir sanat eğitimcisi konumuna gelir. Ona göre sanat, basitten karmağığa doğru giden bir yol ve yöntem izlenerek öğretilir. Amerika okullarında sanat eğitiminde izlenecek yol, yöntem ve kuramları içeren Drawing Book (Public Schools, Drawing Classes and Schools of Art in Amerika) adlı kitabı Smith’in bu konuları içeren önemli eserlerindendir.

19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın bağlarında yalnız Amerika’da değil, aynı zamanda bir çok Avrupa ülkesinde de sanatın artık yetenek değil, öğrenme içi olduğu noktasına gelinir. San’a göre (1983: 59), bu yıllarda Almanya’da sanat eğitimi bezeme, süsleme ögelerinin, geometrik desenlerin çizimi, kalıp (ėablon) kullanılarak yapılan alığma ve çizimler, kareler çizilerek yapılan kopya ve perspektif alığmalarından oluğmaktadır. 20. yüzyıla geldiği sıralarda Alman eğitimciler Otto ve Albert Schneider de, tek yönlü bir ussal eğitim değil, “gönül ve istenç” eğitiminin asıl olması gerektiği, zevk yetisinin eğitilmesi ve geliğtirilmesi öğrencinin estetik teknik ilgisini elini kullanmak suretiyle bizzat çizmesi gereğinden söz ederler.

1900 Paris, 1904 Berlin, 1908 Londra ve 1912 Dresden kongrelerinin sanat eğitimine, ilişkin ilk uluslar arası kongreler olduğunu belirten İnci San (1983: 63), Dresden'deki kongrenin yanı sıra "Çocuğun yaşamında sanat" adlı serginin, çocuk odaklı sanat eğitimi görüşlerinin bir simgesi olduğuna dikkat çekmiştir. Bingöl (1992: 38) ise, sanat eğitiminin Avrupa'daki temellerine ilişkin olarak şunları söylemektedir. Almanya'daki sanat eğitimi şu dört görüşe dayanmaktadır: 1. Desen (Çizim) dersleri, 2. Sanat yoluyla eğitim (Öncülüğünü Herbert Read yapmıştır.), 3. Sanat için eğitim (Bauhaus bünyesinde geliştirilmiştir) ve 4. Estetik eğitimi.

20. yüzyılın başlarına gelindiğinde eğitimde çocuğun gelişimine daha çok önem verildiği görülmektedir. Artık eğitimciler, öğretim programlarının içeriğini, sınavların işlevlerini, öğretmenlerin sorumluluklarını sorgulamaya başlarlar. "Öğretim programı-merkezli" geleneksel eğitim modeli yerine; ihtiyaçlara, yeteneklere, yönelimlere dayanan ve kendi kendisini geliştirme yönteminin ve yaratıcı özgünlüğün modern değerlerini yansıtan, çocukta odaklaşan "Çocuk-merkezli" veya "Öğrenci-merkezli" biçiminde ifade edilen eğitim modeli egemen olmaya başlar (Özsoy, 1992: 26). Yaratıcı davranışın önemi kavranmış, yaratıcılık tüm eğitim alanının olduğu kadar daha önemlisi sanat eğitiminin vazgeçilmez alanı durumuna gelir.

Tarihsel perspektiften bakıldığında ekspresyonizmin baş göstermesine ya da çocukların yaratıcı sanat eserlerinin önemsenmesine kadar sanat eğitimi dikkat çekici bir şekilde sanatsal gelenekten uzak kalmıştır. Hurwitz ve Day (1995: 22), ekspresyonizmin büyük ölçüde ilk defa alanında seçkin bir öğretmen olan Franz Çizek'in çalışmasıyla sanat eğitimi üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Avusturyalı olan Çizek, Viyana uygulamalı sanat okulunda görev ve sorumluluk aldığı 1904'te çocuklara ilişkin kendi ünlü sanat derslerini geliştirmiştir. Engel'e göre (1995: 7), insanlar ancak 20. yüzyılın başlarına kadar, çocukların sanatsal çalışmalarına ve diğer yaratıcı işlere değer vermeye, bunları ciddiye almaya ve saygıdeğer görmeye başlamışlar.

Çocuktan yol çıkan sanat eğitimi anlayışının Almanya'daki ilk belirgin örneği olarak Hamburglu sanat eğitimcisi Cari Götze tarafından düzenlenen "Bir Sanatçı Olarak Çocuk" adlı sergi (1898) etkinliği gösterilebilir. 20. yüzyılın başlarında Götze'nin düşünceleri, öğrenme ve öğretim için bilginin yanı sıra "bilis-öncesi" anlamı ile "tanıma"nın da geçerli bir alan olması yönündedir. San'a göre (1983: 68-87), bütün sorun görü (ya da sergi) ve düşünme ile tanıma ve bilmeyi birbiriyle canlı bir ilişkiye sokmaktır. Ona göre, "Ussallık ve Us dışılık" üzerine bu dönemde sanat eğitimini etkilemiş iki Alman düşünür olan J. Langbehn ve A. Lichtwark'ın da, çocuğun ve gencin sanatsal gelişimine ve sanatsal eğitimine ilişkin önemli görüşleri olmuştur.

Sanat eğitime olan öncülüğüyle bilinen bu iki düşünür, topluma yabancı, formalist bir sanatı eleştirmektedirler. Langbehn, "eğitici olarak Rembrant" (Rembrantals Erzieher-1889) adlı eserinde sanatçıyı evrensel bir hayat yenileştirmenin örneği olarak gösterir ve böylece Alman milletinin yenileştirilmesi programını geliştirir. Lichtwark ise, endüstrinin insanın yaratıcı şekillendirme gücünün gerilemesine ve estetik ilgilerinin kırılmasına neden olduğunu eleştirir. Ona göre gerçek eğitim, biçimlendirici ve yaratıcı olmalıdır. Bunun ise, "güzel sanatlar için eğitim" ve "güzel sanatlar yoluyla eğitim" yaklaşımı ile mümkün olabileceğini söyler (Aytaç, 1981: 20-22). Çocuk odaklı bu tür araştırmalar daha çok çocuklara ve onların ihtiyaçları ve yeteneklerine yöneliktir. Çocukların nitel olarak yetişkinlerden farklı olduğu ve sanatsal etkinliklerin çocukların duyuşsal ve zihinsel gelişim biçimleriyle ilişkisinin bulunduğunu içeren bilgiler, bu araştırmanın bağımsız bir bölümünde ayrıca ayrıntılarıyla incelenmiştir.

Sanat eğitimi tarihinde 1930'larda Minnessota'da federal hükümet tarafından desteklenen "Owattona Sanat Projesi"nin başarısı da çok önemlidir. Bu projenin amacı, toplumdaki bireylerin estetik ilgilerine dayalı sanat etkinlikleri yaratmaktır. Bu etkinlikler öncü sanatçıların ithal sergilerinden çok Hurwitz ve Day'e göre (1995: 26), "ev dekorasyonu, okul ve kamu bahçelerini tasarımı ve ticari alanlarda görsel açıdan ilginç vitrinler

oluşturma" gibi etkinlikleri teşvik etmekteydi. Asıl amaç günlük yaşama sanat ilkelerini taşımak idi. Bu proje, yerel okullar ve Minessota Üniversitesi gibi bir çok toplum sektörünün iştirak ettiği başarılı işbirlikli bir çaba idi. Amacı sanatı yaşama geçirmek, sanatı müzelerden çıkarıp halka götürmek ve toplumda ortak bir estetik yargı geliştirmek olan bu projenin etkisi 2. Dünya savaşına kadar devam etmiştir.

"Estetik eğitim, eğitimin temelidir" kuramı ile görüşlerini antik düşünür Platon'a dayandıran Herbert Read, ünlü "Sanat Yoluyla Eğitim" adlı kitabıyla en az 30 yıl sanat eğitimi alanında etkili olmuştur (Kırıçoğlu, 1991: 29-30). Read, bu kitabında duyuların eğitime çok önem verilmesi gerektiğini belirtir. Duyularla kazanılan estetik deneyimler, bütün zihinsel faktörleri ve bunlara bağlı diğer davranışları da etkiler. Kırıçoğlu'nun (1991: 31) belirttiği gibi Read'e göre, yapısında estetik nitelik olan düzenli ve uyumlu bütün çabalar sanattır ve eğitimin amacı sanatçılar yetiştirmektir. Read'ın (1958: I) kitabının dış ve iç kapağına, Bernard Shaw'dan "Ben doğrusu sadece güzel sanatların, eziyet etmeyen ve insanı üzmeyen bir öğretmen olduğu gerçeğine dikkat çekiyorum" biçimindeki sözü aktarmasıyla, güzel sanatların insan doğasına verdiği öneme vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Read bu eserinde sanat yoluyla eğitim kuramını tanımlarken, bir insanda eğitimsel gelişmenin ancak görülebilir ya da işitilebilir simgelerin anlatımı yoluyla gerçekleşebileceğini belirtir. Böyle bir durumda eğitim, bir anlamda bu anlatım biçimlerinin geliştirilmesi anlamı kazanır. Bu da, çocuğa ve yetişkine nasıl devinimler yapacağının, imgeler, sesler, araçlar ve kullanılan nesneleri nasıl yaratacağının öğretilmesi demektir. Bir insan eğer bütün bunları yapabiliyorsa, işte o insan tam olarak eğitilmiş insandır.

ABD'nin ünlü filozofu ve eğitim reformcusu John Dewey'in çocuğun öğrenme sürecindeki gösterdiği gelişime dikkat çekmesi çocukların, öğretmen olmaksızın kendi kendine daha iyi gelişeceği anlayışını yaygınlaştırmıştır. Dewey'e göre eğitim, hayatta kullanılacak şekle uygun düşmek üzere, düşüncenin geliştirilmesi ve yetiştirilmesidir. Düşünce, etkin

hayatı beraberinde getiren "yaşantı"dan ortaya çıkar. Düşünmek ve bilmek tepkisini veren şeyler, ihtiyaç ve zorunluluklar gibi pratik ilgililerdir. Bilgiler, soyut anlama yoluyla kavranılamaz, tam tersine faal haldeyken öğrenilir. Bundan dolayı gençler etkinlikleri oranında öğrenirler. Bu durumdaki yaşantılar, daha sonraki faaliyetlere temel teşkil eder. Aytaç'a göre (1981: 95-96) Dewey, bundan "Yaparak öğrenme" (Learning by doing) denilen temel bir ilke çıkarır. Dewey, "yaşantı" ve "eğitim"i eş anlamlı görmektedir; Eğitim yaşantının kontrol ve yönetimini, aktif katılımı kapsayan anlamlı bir yaşantıyı ve öğrencilerin rolü üzerinde kontrolü gerektirir. Ona göre bilgi ne statiktir ne de statik bir topluma alışık olan değişmeyen bir çevrede kazanılır. Gerçekten Dewey, eğitim alanında olduğu kadar estetik alanın da bir filozofudur ve bunu bu konuya ilişkin "Deneyim Olarak Sanat" (Art as experience) adlı klasik bir eser ile kanıtlamıştır.

Sanat eğitiminin insan zekasının içsel durumlarına dayanması gerektiğine inanan, bu zihinsel süreçleri "sanatsal bilinç" (Artistic cognitive) olarak tanımlayan güçlü bir sanat eğitimcisi de "Schaefer-Simmern"dir. Görüşlerini "Sanatsal Yetilerin Açılımı" adlı kitabında açıklamaktadır. Ona göre, bir toplumda gizli kalmış sanatsal yetilerin ortaya çıkışı genelde eğitsel bir etmendir. Bu eğitim süreci içinde uzman yetiştirmekten çok dengeli ve tam insan yetiştirmek tek amaç olmalıdır.

Endüstri devriminde resim-çizim dersleri etrafında ortaya atılan yöntemler gibi 20. yüzyıl teknoloji devrimi de, orta öğretim düzeyinde işlevselliği ön plâna çıkaran uygulamalı sanatlar okulu türünde Bauhaus yöntemini getirmiştir. Bu dönemde iyi tasarım ve kompozisyona önem verilmiştir. Bauhaus (1919-1930), el işlerini ve güzel sanatları birleştirme düşüncesi ile yeni tasarım okulları kurarak ortaya çıkmıştır. Kırıçoğlu'na göre (1991: 33), Bauhaus bir okul olarak 1919'da Walter Gropius tarafından Weimer'de kurulur. Çok amaçlı uygulamalı bir sanat okulu olarak kurulan okulun amacı, gelişen teknoloji ile çağdaş sanatın işbirliğini sağlamak ve böylece sanatı halka götürmektir. Bir Alman meslekî sanat okulu olarak

Bauhaus, günün teknolojisini sanatçının işi ile birleştirmeyi hedeflemektedir. Bu etkinin sonucu olarak modern sanat materyalleri, fotoğrafçılık ve duyuşsal duyarlığı gerektiren görsel inceleme ve sanat olgusu ortaokul programlarına girmiş oluyordu. Hurwitz ve Day'a göre (1995: 26-27) ise, sanatın teknolojiye özellikle iletişim araçlarına ilgisi, tasarım elemanlarına yönelik kaygısı ve yeni materyaller ilgili maceracı tavrın tümü Bauhaus'un tutumu ile örtüşmektedir. Bauhaus, özellikle ortaöğretim kurumlarında estetik kaygıları çevresel ve endüstriyel tasarım ile birleştirmeye dönük bir eğilim kadar, sanata daha çok duyuşsal yaklaşım içinde artan bir ilgiyi de teşvik etmektedir.

Walter Gropius'un kurduğu kapsamlı Bauhaus okulu, biçimlendirme öğretileriyle daha 1918'lerde Paul Klee, Kandinsky ve Itten gibi sanatçı ve sanat kuramcılarıyla, yıllar sonra Gestalt psikologlarının geliştireceğı kurama herhalde büyük katkılar sağlamıştır (San, 1983: 98). Kırıçoğlu'nun (1991: 34) belirttiğı gibi, Bauhaus okulunun en ünlü uygulayıcılarından Itten, temel tasarım kursu hazırlık çalışması için şu aşamalı plânı uygulamıştır: 1. En ince detayı ne kadar gördüğünü yansıtmaya denemeleri. 2. Duygu yüklü konuların öğrencilerce yorumu. 3. Sanat eserlerindeki değerlerin analizi (renk, çizgi, değer ve ölçü zıtlıkları gibi). 4. İki boyutlu ile üç boyutlu tasarım sorunlarını kaynaştırmak. Bu okulun etkileri Amerika'da 1940'lı, İngiltere'de 1950'li yıllarda etkisini göstermesine rağmen, ortaya çıktığı ülkede baskıcı Hitler yönetiminin dayatmasıyla 1933'te kapatılır.

Sanat eğitiminin diğer bir çok disiplinlerden yararlanılarak bilimsel bir temele oturtulması, 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren başlamış ve gittikçe dünyanın her tarafında artarak gelişmiştir. 1930 ve 1960'lı yıllar arasında "özgür anlatım" ve "doğal gelişim" ve "yaratıcılık" yaklaşımları her ülkede birinci hedef haline gelmiştir. Psikoloji, felsefe, toplumbilim, antropoloji ve pedagoji gibi farklı disiplinlerle işbirliği içinde bulunarak sanat eğitimi alanında bilim dünyasına çok önemli görüşleriyle katkıda bulunan düşünürler ortaya çıkmıştır. Sanat eğitiminin temelini oluşturan bu bilim adamlarından ve

görüşlerinden kısaca da olsa söz etmek gerekmektedir. Çünkü, sanat eğitiminin tarihsel perspektifinin üzerinde yükselen bu yeni yaklaşımların tanınması ile yeni yüzyıla daha bilimsel bir sanat eğitimi anlayışının egemen olabilmesi söz konusudur.

Bu bağlamda Viktor Lowenfeld'in "Yaratıcı ve Zihinsel Gelişme" (Creative and Mental Growth-1947) adlı eseri, "1950 ve 1960'ların etkili bir sanat eğitimi uygulama kitabı olmuştur" (Özsoy, 1998b: 50). Bu eser ile çocukların sanatsal anlatımları dikkate alınarak, öğretmenlerin öğrencileri doğal gelişme evrelerine göre yönlendirmeleri konusunda uygun yöntemler belirlenmiştir. Lowenfeld'in görme özürlüler üzerinde yaptığı araştırmalara dayanarak ve tüm öğrencilerin "evrenselden tikele (kısmiye/cüziye)" doğru doğal bir evrim göstereceğini varsaymak suretiyle geliştirdiği sanatsal gelişim evreleri, sanat öğretmenlerinin öğrencilere kendi düşüncelerini zorla kabul ettirmemelerini aksine sorgulama yoluyla güdülemelerini gerektirdiğini ortaya koymuştur (Özsoy, 2001a: 53).

Artut'a göre (2000: 99), çocukların sanat çalışmalarına yetişkinlere özel hiçbir standardın uygulanmaması konusunda ısrarlı olunması gerektiği ve çocukların bu çalışmalarının değerlendirilmesinde not faktörünün kullanılmaması Lowenfeld'in önerdiği yöntemlerden bir kaçıdır. Lowenfeld'in bu eserinin 1960 yılında ölümünden sonra bile sanat eğitimi klasikleri arasında yer almış olması ve diğer dillere çevrilerek bir çok defa baskı yapması, özellikle 1950'lerden 1980'li yıllara kadar sanat eğitimi bilim alanının şekillenmesinde kuşkusuz önemli katkısı olmuştur (Hurwitz and Day, 1995: 27). Lowenfeld'in insanın sanatsal gelişimini bilimsel yöntemlerle inceleyen araştırmaları, estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve sanat uygulamasının birleştirilmesinden oluşan ÇASEY'ne taban oluşturan katkılar sağlamıştır.

Çocukların sanatı anlama ve uygulama kapasiteleri onların kendi yaşamlarının bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel boyutlarındaki değişime paralel olarak gelişir. Lowenfeld'e göre sanat etkinlikleri, çocuğun bir bütün

olarak gelişimine katkısının yanı sıra, öğrenmesinde de çok yararlı bir alandır. Lowenfeld'in "Çocuklar ilk çizimlerinden başlayarak belirli yaşlarda yine belirli çizgisel özellikler göstererek gelişir" biçimindeki görüşlerine Piaget ve Gardner gibi eğitim bilimcilerden de destek almaktadır. Özsoy'un (2001a: 53) belirttiği gibi Lowenfeld'in "evrenselden tikele" kuramının aksine, Amerikalı bilişsel psikolog David Feldman'ın ve Britanya'lı Lorna Selfe'nin yetenekli ve özel çocuklar ile farklı yapı ve özellikteki çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmaları, "tikelden evrensele" yönelik bir değişimin varlığını kanıtlamıştır.

Eğitimciler çoğunlukla uygulamalı çalışmaların görsel algı gelişimi ve duyuşsal ayırmsama süreci ile gelişebileceğini savunmaktadırlar (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997a: 1.12). Bu görüşün mimarlarından biri olan Rudolf Arnheim, Sanat ve Görsel Algı (Art and Visual Perception) adlı kitabında sanat öğretmenlerine en açık bir biçimde Gestalt psikolojisini sunmuştur. Kitabında Picasso'nun Guernica'sının analizinden, çocukların algı gelişimi tartışmasına uzanan bir dizi konuya yer vermiştir. Arnheim, çocukların sanat çalışmalarının dünyanın çok biçimliliğinin birkaç genelleştirme ile birleştirildiği bir dönemde insan zihninin ilk gelişim aşamalarını yansıttığını söyler. Bu ifade ile zihnin dünyayı nasıl çözümleyeceğine dair psikolojik bilimizde temel bir değişimin kabulünü aktarmak istiyor. Çocukların sanatsal gelişimine dair sanat eğitimi araştırmalarının, yüzyılın son yıllarının yeni tamamlanan ürünleri olduğunu belirtmektedir (Arnheim, 1997: 10-11). Yine Sanat Eğitimi Düşünceleri (Thoughts on Art Education) (Arnheim, 1991) adlı kitabında, görme ve bilme ihtiyacı, yardımcı bir öge olarak sanat eseri, neyi nasıl öğretme ve sanatın görsel araçları gibi başlıklarla düşüncelerini açıklamıştır.

Manuel Barkan, "Sanat Yoluyla Yaratıcılık" (Creativity Through Art) kitabında sanatın öğretiminden söz ederken, bilişsel bir yaklaşımla sanat eğitiminde disiplin-odaklı programları gündeme getirmekteydi. Ana okulu veya ilkokul düzeyinde çocukların genel eğitiminin temel elemanlarının sorumluluğunu kabul eden gerçekten herhangi iyi bir sınıf öğretmeni sanatı

öğretmeyi de daha iyi öğrenebilir. Ancak orta ve daha üst düzeylerde sanatın doğası hakkında özel bir arka plân ve bilginin esas olduğunu savunur (Hurwitz and Day, 1995: 431). 1960'lı yıllarda ABD'de, eğitimci Jerome Bruner'in eğitimde disiplin alanların ilişkin görüşlerinden de etkilenen Barkan, sanat eğitiminin son 35 yılını incelemiş, bu alanın çağdışı bir görünüm sergilediği sonucuna varmıştır. Bu etkiyle sanatın öğretiminden söz etmeye başlayan Barkan, sanat eğitiminin de öğretilmesi gerekli olduğunu söylemiştir (Özsoy, 1993a: 48).

Sanatın bilişsel bir gelişim olduğunu savunanlardan Eliot Eisner, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DDSE) yaklaşımını geliştirerek dünyada yaygınlık kazanmasına ve günümüze dek etkisinin her tarafta görülmesine neden olmuştur. 1960'larda ABD hükümetince sanat öğretim programını geliştirmek üzere görevlendirilip desteklenen Eisner, ilkokullarda "Kettering sanat öğretimi projesi" ile aynı zamanda DDSE'ne de katkıda bulunmuştur (Dobbs, 1988: 8-9). Eisner'in 1979'da Avustralya'da International Society for Education Through Art (*InSEA news*) adlı derginin organize ettiği uluslar arası sanat yoluyla eğitim topluluğunun 23. Dünya kongresinden bir önceki gün sunduğu konferanstaki "Sanat eğitiminde karşı kültürel araştırma: Problemler, sorunlar ve muhtemel gelişmeler" konulu bildirisi ile beş ayrı yaklaşım biçiminde sanat eğitime farklı bir boyut kazandırmıştır (Ott and Hurwitz, 1984: 39). Sözü edilen kongrede Eisner, "Görsel Sanatlarda Ulusal Ölçümleme" adlı makalesi ile sanat çalışmasının değerlendirme yönüne vurgu yapmıştır (Eisner, 1999: 16).

Edmund B. Feldman, sanat eğitime tanımlama, çözümleme, yorum ve araştırmacı sanat eleştirisi olarak bilinen bir eleştirel düşünme sistemi getirmiştir. Kırıçoğlu ve Strokrocki (1997b: 1.9)'nin belirttiklerine göre, bu kuramı Louis Lankford dört belli başlı sanat kuramı ile ilişkili estetik araştırmalar yönünde geliştirmişken, Michael Parsons estetik görüş aşamalarını ve Mary Erickson ise sanat tarihsel yaklaşım aşamalarını saptamıştır. Feldman, 1973'te "Journal of Aesthetic Education" dergisinde

yazdığı "Bir Eleştirmen Olarak öğretmen" (The Teacher As Critic) adlı makalesinde; Eğitimde ve sanat eğitiminde sanat eleştirisinin işlevi nedir? Sanat eleştirisi öğretilir mi? Bir öğretmen sanat eleştirel davranış örneğini nasıl elde edebilir? gibi sorulara cevaplar arıyordu (Feldman, 1988: 58). Feldman bu makalesinde sanat öğretiminde nihai amacının ne olduğunu şöyle açıklamaktadır: Biz delikanlının içinde yaşadıkları aile ve maddi toplumun çok ötesine uzanan tüm bir insan topluluğunun üyeleri olmasını istiyoruz. Biz insanların hissetme, yapma, bilme ve ifade etme yetenekleri bakımından sahip oldukları şeyleri bilmelerini istiyoruz.

Öte yandan çok yönlü zeka kuramının sahibi Howard Gardner, insan gelişiminde sanatsal zekaya dikkatleri çekmekteydi. Geleneksel olarak insanların IQ (Intelligence Quotient) tarzı düşünme sonucunda zeki olanlar ve zeki olmayanlar diye iki kategoride zeka seviyeleri belirlenmekteydi. Gardner ise, insan zekasının bu geleneksel yöntemle objektif olarak ölçülemeyeceğini ve zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmüştür. Saban'a göre (2001: 4), Gardner zekaya şöyle tanımlamalar getirmiştir: 1. Bireyin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, 2. Gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve 3. Çözümle kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneğidir.

Art Education (March-1983) dergisindeki "Sanatsal Zekalar" adlı makalesine ve doğrusu aynı yıl yayımladığı "Frames of Mind" (Zihnin Çerçevesi) adlı kitabına dayanarak "Sanatlara Bilişsel Bir Bakış" başlıklı yazısında insanların sahip oldukları yetenekleri ve potansiyelleri "Zeka alanları" olarak tanımlamış ve bu alanlara ilişkin şunları söylemiştir. Ona göre, türsel açıdan herkes zeka potansiyelini şu alanlarda geliştirme imkânına sahip olabilir. Bunlar sözel dil zekası, müziksel-ritmik zeka, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzamsal zeka, bedensel-kinestik zeka, insanlar arası sosyal zeka ve içsel zeka alanlarıdır. Bununla beraber

Gardner, bu listenin yedi ile sınırlı kalmayabileceğine, insan yeteneklerinin çok olduğuna, her zaman daha fazla zeka alanlarının olabileceğine dikkat çekmektedir (Gardner, 1988: 105). Gerçekten de Gardner'in bu öngörülü tespitlerinden on dört yıl sonra, 1997'de Educational Leadership adlı dergide Checkley'in kendisiyle yaptığı bir görüşmede sekizinci bir zeka alanından söz etmiş ve 1999 yılında yayımladığı "Intelligence Reframed (Zeka Yeniden Yapılandırıldı)" adlı eserinde ise sekizinci zeka olarak "doğacı zeka"yı belirlemiş olduğu görülmektedir (Saban, 2001: 6).

Sanat eseri üzerinde konuşma kadar yazarak da sanat eleştirisi yapmayı kendine göre formüle eden Brent Wilson (1988: 134-135), sanat eleştirisi alanında son yirmi yıldır birçok araştırmaların varlığına dikkat çekmektedir. Ona göre, yapılan deneysel araştırmalar, öğrencileri kendi görsel fenomenlerini algılama ile ilgili olarak sözlü anlatımlarda bulunabilme düzeyine getirmesinin yanı sıra yanlı bir şekilde de açıklamalar yapabilme noktasına getirmiş bulunmaktadır. Wilson bu bağlamda; eleştiri kavramları, atölye sanatının eleştiri yazma ile ilişkisi, resimlerin nitel analizleri, sanat eleştirisi yeteneğine ilişkin araştırmalar, okullarda sanat eleştirisi programı hazırlama gibi konularda sanat eğitime çağdaş bir ivme kazandıran görüşler ortaya atmıştır. "Çocuk Sanatı, Çoklu Yorumlar ve İlgi Çatışmaları" başlıklı bir makalesinde Wilson (1997: 81), çocuk sanatının modern çağın bir ürünü olduğunu söyler. Gerçekten çocuk sanatının modernizmin başlangıcında sanat dünyasında kendisine ayak basacak yeri bulması, ilk defa ressam Courbet'in sanatsal buluşlarının doğrudan doğruya çocuk Courbet'ten coşkun bir şekilde akan yaratıcı birikime dayandırılabilirdiğini iddia ettiği ana rastladığına inanır.

Günümüzde artık her şeyden önce çağdaş bir eğitim türü olarak görülen kültürler arası bir eğitim kavramı vardır (Coşkun, 1997:5). Çağdaş eğitimde özel hedeflerden yola çıkılıp, öğrenci odak alınır. Antropolojide ve sosyolojide yeni gelişmelerle kültürler arası ya da çok kültürlü sanat eğitimi ile sanat ve toplum ilişkisi araştırmalarında, June King Mcfee gibi sanat

eğitimcileri öncü olmuşlardır. Mcfee, eğitimin bir işlevinin başarılı nesillerin eğitimi yoluyla değerleri, idealleri ve yaşama motiflerini sürdürmek olduğunu belirtir. Böylece "çok kültürlü ve kültürler arası sanat eğitimi" ile "kültürel okur yazarlık" kavram ve anlayışlarını gündeme getirmiştir (Özsoy, 2001a: 53). Sanatta bu zorlu bir iddiadır, çünkü sanatların kültürümüz içinde genellikle tam olarak anlaşılamadığı görülmektedir.

Eğitimin bir diğer profili, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde üzerinde uzlaşılan eğitim politikalarının çerçeve şartlarıdır. Topsakal ve Hesapçıoğlu'na göre (2001: 450) bunlar; çok kültürlülüğün oluşturulması, eğitim çalışanlarının katılımcılıkları, herkes için eğitim fırsatının sağlanması, hizmet içi eğitim destekli mesleki bilgi ve eğitim sistemi alanında dünyaya açıklık ilkeleridir. Avrupa entegrasyonu sürecindeki ülkelere sosyal, kültürel ekonomik ve bilimsel katkı amaçlı AB programlarının ilk sırasında "Eğitim Programları" bulunmaktadır (Duman, 2001a: 36). Bu programın da Sokrates, Leonardo da Vinci ve Avrupa İçin Gençlik Programları adıyla üç kategoriye ayrılmış olduğu bilinmektedir (Duman, 2001b: 74). Mesleki Eylem Programı olarak da adlandırılan bu programda genel anlamda mesleki eğitimin sisteminin yenileştirilip geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Gelişmiş ülkelerdeki sanat eğitiminin arka plânına bakıldığında sanat ve bilim arasındaki bağı kurma görevinin eğitime düştüğü, sanat ile tabii bilimler ve tekniğin birbirine bağlı faaliyetleri arasındaki yaklaşımın sağlanması da, yine eğitimin uğraşı olduğu görülmektedir. Gürer'in (1990: 2) ifade ettiği gibi sanat ve bilim ayrı disiplinler olsalar bile, bugün artık her birindeki zihinsel faaliyetlerin harmonize edilmesinin gereğine inanılmaktadır. Sanat öğretimin dünyanın her tarafında bir disiplin haline gelmiş olması, bu alandaki eksiklikleri giderecek görünümündedir.

Sanat eğitiminin gelişmiş ülkelerdeki gelişim süreci böylece incelenirken; bilişim çağına gelenen bu yıllarda elbette çağa uygun yeni düşünceler, yeni yaklaşımlar, yeni araçlar ve çoklu ortamın (multi medya)

egemenliği ortaya çıkmıştır. TV, bilgisayar, internet, fotoğraf, film gibi teknolojilere bakıldığında, artık çocukların kendi günlük yaşamlarında sanat formlarının bir çoğundan haberdar oldukları görülmektedir. Teknoloji imknlarıyla gelişmiş ülkelerde bugün bir ocuk kendi odasını portre, röprodüksiyon ve posterlerden bir galeriye dönüştürebilmekte, bir sanat aracı olarak her şeyden yararlanabilmektedir. Artık sanat odalarında bilgisayar teknolojisinin kullanıldığı okulların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu konu ayrıca grafik tasarımın gelişiminin anlatılacağı bölümde ele alınacağından şimdilik bu kısa bilgilerle yetinilmiştir.

Bugün bazı gelişmiş ülkelerde Türkiye'deki ilköğretim okullarına denk sayılabilen okullarda uygulanmakta olan sanat (resim) eğitimi ğretim programları hakkında yukarıda anlatılanlara ilaveten şunlar söylenebilir. Gerek ABD gerekse İngiltere'de son yirmi yıldan beri artık alan/disiplin odaklı, yani disiplinler arası yaklaşımlarla ilk ve orta ğretim programları yapılmaktadır. Uygulamalı ğretim yöntemlerinden çok teorik derslere yönelim, her iki ülkede de etkililiğini sürdürmektedir. Özsoy'a göre (1993a: 53) bu programlarda "Görsel Araç ve Gereçleri Kullanma, evre Dersleri, Sanatla Tedavi, Müze Eğitimi, Multi-Kültürel Konular ve Kritiki Dersler" nemli yer tutmakta ve bugün de bu anlayış devam etmektedir.

Fransa Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için hazırladığı ereve ğretim programı incelendiğinde, sanat eğitimine "plastik sanatlar" ifadesiyle yer verilmiş olduğu görülecektir. Programda göze çarpan önemli bir tespitin, sanat (resim) ğretmeninin uygulamasında kesinlikle zorunlu olduğu önceden belirlenmiş şablon konu içeriklerinin olmamasıdır. Hatta ortaokulda haftalık birer saat olarak belirlenen ders sürelerinin, diğer derslere engel olmamak şartıyla hafta içinde birleştirilmesi konusunda sanat (resim) ğretmenlerine imkn verilmektedir (CNDP, 1985: 20). Programda ayrıca plastik sanatların bireyin sanat kültürünün oluşumuna katkısı bakımından; çizgi resim (desen), üç boyutlu çalışmalar, renk çalışmaları, güzel yazı çalışmaları, gravür, eser incelemeleri ve sergi düzenlemeleri gibi sanat

alanlar belirlenmiş ve öğretmenin öğrenci düzeyine göre ayarlaması seçeneğine izin verilmiştir.

Wachowiak'e göre (1984: 180), Japonya'daki sanat eğitiminin 20.yüzyılın son çeyreğindeki durumuna ilişkin temel göstergenin "Ulusal Canlı Hazine" olarak anılan festivaller olduğu söylenebilir. Devletin katkısıyla uluslar arası nitelikli olarak yapılan bu etkinliklerde özellikle ilk ve ortaokul düzeylerinde çok zengin ve çeşitli sanat öğretim programları tanıtılmakta, profesyonel sanat ve el sanatçıların ürünleri ve ödüllendirilmeleri dikkati çekmektedir. Japon okullarında desen, resim, baskı, kolaj, seramik ile kağıt, ağaç, metal, ve plastikten üç boyutlu çalışmalar gibi sanatsal çalışmalar yaygın olarak sanat (resim) odalarında yapılmaktadır. Japonya'da birinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar okul öğrencilerini müzelerde, parklarda, limanlarda, hatta hayvanat bahçelerinde bile desen ve resim çizerlerken görmek çok yaygın bir görüntüdür. Wachowiak'ın (1984: 181) belirttiğine göre Japon okullarında sanat programlarının temel elemanı desen çalışmalarıdır. Wachowiak'ın çok ilginç bir başka tespiti de, resmin okul sanat öğretim programlarının temel ve hayati bir parçası olması için yüzyıllardan beri Japon kültür mirasının bir parçası olan mevsim resimleri ve kalligrafi olarak bilinen geleneksel *kakamono* veya *kakejiku* gibi piktorial (resimsel yazı) sanata yönelik ilginin günümüzde bile hâlâ çok güçlü olmasıdır. Bunlardan başka Japonya'da çocuk sanatına ve sanat eğitime ilköğretim kurumları düzeyinde çok ilgi gösterildiği bilinmektedir. Her sınıf, koridor ve resmi kurumların ve okulların girişleri öğrencilerin yaratıcı ürünlerinin birer gösteri alanı gibidir. İki ve üç boyutlu bu öğrenci çalışmaların yıl boyu sunumuna ilişkin masrafların sponsorluğunu iş firmaları üstlenmektedir.

Dünyada bilimsel araştırmalara dayalı olarak hazırlanan öğretim programları ile disiplin merkezli yaklaşımların sanat eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu bugün artık rahatlıkla gözlenebilmektedir. Bu bağlamda iki örnek vererek gelinen düzeye ilişkin bilgi daha açık olarak anlaşılabilir. 1985'te The Pennsylvania State Üniversitesi Mimarlık ve Görsel Sanatlar

Fakültesi'nde yapılan "Sanat Eğitimi Tarihi" konulu sempozyum, çok geniş bir katılım ve konu zenginliğiyle gerçekleştirilmiştir. Wilson ve Hoffa (1985)'nin editörlüklerini yaptıkları konferans tutanakları kitabında belirtildiği üzere ABD, ve Kanada'dan Büyük Britanya, Japonya ve Hollanda'ya kadar geniş bir coğrafyadan gelen bilim adamlarınca 53 makale sunulmuştur. Diğer bir örnek ise ABD'de yayınlanan ve UNESCO'nun desteğiyle yayın yapmakta olan "InSEA news" (International Society for Education Through Art) dergisinin 2003 Ağustos ayında New York'ta gerçekleştireceği "31. Uluslar Arası Dünya Kongresi"dir. Toplantıya tüm dünya milletleri davet edilmiştir. Toplantının sanat eğitiminde çok seslilik ve çok kültürlülüğün sergilendiği bir kutlamaya dönüşmesi, bölgesel, ulusal ve tüm dünya toplumlarının aynı ortamda buluşarak sanat eğitimi ve sorunlarını tartışmaları temel amaç olarak belirlenmiştir (Flood, 2001: 2-3).

Güzel sanatlar eğitimine ilişkin bilimsel yayınlara gelince, özellikle süreli yayınlardan söz etmek yerinde olacaktır. Bunlardan; İngiltere'de Güzel Sanatlar ve Tasarım Eğitmcileri Birliği (National Society for Education in Art and Design)'nin çıkardığı Journal of Art&Design Education, Amerika'da yayınlanan ve Güzel Sanatlar Eğitmcileri Birliği (National Art Education Association)'nin çıkardığı ve 42 yıldır yüksek kalitedeki yayınlarıyla ünlü Studies in Art Education ilk olarak hatırlanması gereken bilimsel literatürlerdir (Özsoy, 2001a: 54). Journal of Aesthetic Education, Art Education, School Arts, Arts and Activities, Art Education Policy Reviews gibi sanat eğitime yönelik bilimsel dergilerde de sanat eğitime ilişkin derinlikli araştırmalar yapılmakta ve elde edilen bulgular, düşünceler ve yöntemler yayınlanmaktadır.

Türkiye'de Durum

Bir milletin sanat eğitiminin temelleri incelenirken uygarlık tarihinden bağımsız düşünmenin zorluğu inkâr edilemez. Farklı çağ ve dönemlerde

sanata çeşitli anlamlar ve roller yüklense de toplumların uygarlık tarihlerinin sanat tarihleri ile paralel geliştiği söylenebilir. Gelişen uygarlıklara paralel olarak sanatın üstlendiği çok önemli görevlerin başında ise “eğitim” gelmektedir. Genel eğitim içinde “Sanat Eğitimi” nin Türkiye’deki tarihsel sürecine dair tespitlere bakıldığında, “Türklerin Orta Asya’da ilk kez görüldükleri yüzyıllardan, Cumhuriyet dönemine kadar güzel sanatlara ve bunun eğitime önem verdikleri görülür” (Özsoy, 1996a: 111)

Aslanapa’ya göre (1993: 1-6), Güney Sibirya’da Altay dağları eteklerindeki Pazırık’ta Rus arkeologu Rudenko tarafından açılan MÖ IV. ve III. yüzyıldan kalma kurganlarda Hunlar’dan birçok eşya ve buzlar içinde binlerce yıl bozulmayan insan ve hayvan ölüleri bulunmuştur. Kurganlardaki Pazırık halılarında görülen insan ve hayvan desenleri ile bitkisel ve dekoratif motiflerin plastik etkileri, bu resimlerin sanatçıların güzel sanatlara ilişkin becerilere sahip olduklarını göstermektedir. Türkler bu dönemlerden İslamiyet öncesi döneme kadar geçen yüzyıllarda heykel, resim, duvar resimleri, minyatür, seramik, mimari gibi birçok alanlarda estetik bir duyarlılıkla sanatsal yetkinliklerini sergilemişlerdir. Bu sanat ürünleri her ne kadar çoğu zaman devlet erkinin ya da dini yönelimlerin etkisiyle yapılmış olsa bile estetik kaygılardan uzak olduğu söylenemez.

Karahanlılar’dan başlayarak İslamiyet sonrası Türk kültür ve sanatında, yeni dinin etkisiyle sanatsal alanın ilgi odağında başkalaşımalar görülmüştür. Cami, medrese, köprü, saray, kervansaray vb. mimari yapılar; heykel yerine bitkisel motifler ağırlıklı üç boyutlu taş işlemeciliği türünde mimari süslemeler; resimden çok minyatür; grafiksel tasarımlar anlamında hat ve tezhip sanatı; figüratif desenli çini, cam, maden işleri ve keramikler daha çok önem verilen sanatsal etkinlikler olmuştur. Bugün birçok müzeler ve kütüphanelerde mükemmel minyatürlerle resimlendirilmiş tıp, astronomi ve diğer tabii ve sosyal bilimler ile ilgili illüstrasyon (kitap resimleme sanatı) niteliğinde el yazmalar vardır. Selçuklu hükümdarlar günümüz atölyeleri anlamında “Nigarhane” ve resim enstitüsü anlamında “Nakkaşhane” ler

yapmışlardır (Alakuş, 1997: 68). Bu kurumlarda sistematik bir sanat eğitiminden çok usta-çırak ilişkisine dayanan bir öğretim anlayışı egemen olmuşsa da bunlar sanat eğitimi adına önemli sayılabilir.

Türk resim sanatının geçmişine bakıldığında, objeden uzaklaştırılan ve non-figüratif resmin kaynağı olan arabeskler, mimariye ve yan birimlerine uygulanan yazılar, taşta nakış gibi işlenerek sabır, hüner ve estetik kokan eserlerin tümünün çağdaş resim sanatımızda bir alt yapı özelliğinde olduğu görülecektir. Sanatsal bir gelişim ve değişim ansızın olamayacağından Türk sanat eğitimindeki gelişmenin yavaş seyretmesi de doğal karşılanabilir. Bu bakımdan Tansuğ'un dediği gibi (1993: 11), "Tarihsel Türk sanatının özellikle İslami çağlarda gerçekleşen özgün biçim verileri, yenilenme süreci içine bir etken unsur olarak sızmışlardır."

Osmanlı devletinin çöküşünü engellemek düşüncesiyle Batılılaşma eksenli hareketler içinde hem askeri hem eğitim içerikli bir takım yenilikler başlarken, resmi ve sivil okulların programlarına resim dersi de eklenmiştir. Batılı anlamda resmin okul programlarına girişine ilişkin olarak Etike (1991: 24), "Ordunun teknik alanda gelişimini sağlayacak bir araç görevini üstlenerek Türkiye'ye giren resim" derken, Akyüz (1997: 125), bir Askeri Deniz Okulu olarak 1776'da açılan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, günümüzün ilk ve kısmen ortaöğretim düzeyinde olup, ilk iki yıl resim derslerinin de verildiği bir okuldur, demektedir. 1795'te açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un ders programında hat sanatının yanı sıra resim dersi de konulmuştur. 1834'te açılan Mekteb-i Fünun-ı Harbiye'nin ders programında da resim dersine yer verilmiştir.

Bu okullardaki resim dersi etkinlikleri, her ne kadar askeri amaçlı bir haritacılık ya da teknik resim niteliğinde bile olsa, sanat eğitimi bakımından zemin hazırladığı söylenebilir. İlk olarak 1835'te resim eğitimi için Mühendishane-i Berri-i Hümayun'dan yurt dışına gençler gönderilmeye başlanmış ve 1851-52 öğretim yılından başlayarak mezunlarına altı yıl süre

ile “Ressamlar sınıfı” gibi bölümlendirmeye giderek resmin gelişmesinde bir alt yapı olmuştur (Renda ve Turan, 1981: 21). İlk Türk ressam, Mühendishane ve Harbiye’de okumuş subaylar arasından çıktığından, bu okulların aynı zamanda Türkiye’deki resim öğretimi veren ilk kurumlar olmalarından ve mezunlarının resim öğretmeni olarak görevlendirmelerinden dolayı Türkiye’deki sanat eğitimi ve öğretiminde çok önemli görevler üstlenmişlerdir. “Güzel Sanatlar Akademisi kurulana dek ve sonraki yıllarda bir süre daha, okullarda resim dersleri bu öğretmenlerce yürütülmüştür” (Etike, 1991: 26).

Tanzimat döneminde kurulmaya başlanıp sonra çoğalmaya başlayan Rüşdiyelerin iyi bir öğretim düzeyini yakalayabilmeleri, iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığına bağlı idi. Bu amaçla “Öğretmen Okulları” işlevi ile ilk defa 1848’de “Darülmuallimin-i Rüşdi” açılmıştır. Bu açılış, Akyüz’ün belirttiği gibi (1997: 154), “Türk eğitim tarihinde ve Tanzimat döneminin sivil okullar açılması atılımında çok önemli bir olaydır.” 1862’de açılan “İlköğretmen Okulu” ve 1870’de açılan “Kız Öğretmen Okulu” da Tanzimat döneminin yeni anlayışla öğretmen yetiştiren kurumlarından. Tüm bu öğretmen okullarında, içinde resim derslerinin de bulunduğu batılı anlamda modern programların uygulandığı görülür. Çağdaş batı uygarlığını örnek alan kültür değişimi sürecinde sivil okulların da açılmaya başlandığı bu dönemde “İstanbul’da Galatasaray Mekteb-i Sultanisi (1869), Darüşşafaka Lisesi (1873) gibi okullarda Batı dili öğreniminin yanısıra, resim derslerine de ağırlık verilmiştir” (Tansuğ, 1993: 53).

Askeri liselere öğrenci yetiştirmek gayesiyle açılan “Askeri Rüşdiye Mektepleri” ne 1869’dan itibaren Serbest Resim Dersleri konulmuştur. Askeri okulları bitirenler arasından resme yeteneği belirlenenler, bu okullarda sanat eğitimcisi olarak görevlendirilmiştir. Dört yıllık öğrenim süresi olan Menşe-i Muallimin okulunda resim öğretmeni yetiştirilmiştir (Özsoy, 1996a: 112). I. Meşrutiyet döneminde Rüştiye ve İdadî’lerin ilk beş yılındaki ders programlarında, güzel sanatlar içerikli Hüsn-i Hat ve Resim dersi okutulmakta

iken, Darülmuallimat denen Kız Rüşdiyelerinin üç yıllık öğretiminde de Resim dersi okutulmaktadır (Akyüz, 1997: 202-215). II. Meşrutiyet'te 1913'te çıkartılan "İlköğretim Geçici Kanunu" ile altı yıl olarak zorunlu kılınmış olan ilköğretim programında olduğu gibi, ortaöğretim anlamındaki Erkek ve Kız Sultanilerinde de resim dersine yer verildiği görülmektedir. Rüştîye ve İdadilerdeki resim derslerinde litografi (Taşbaskı) tekniğiyle figürlü figürsüz modeller ve manzaralardan kopyalar yapılırken ezber ve hayalden resimler ya da doğaya bakılarak resimler yapılamazdı. Buna karşın günümüz Mesleki ve Teknik liselerine benzer özellikteki sanayi mekteplerinde ise, geometrik motifler ve özellikle arabesklere dayalı programlar yürütülmekteydi (Özsoy, 1996a: 114).

Türkiye'de resim öğretiminin geliştirilmesinde İstanbul Erkek Öğretmen Okulu olarak bilinen İstanbul Darülmuallimin' in de payı büyüktür. Bu okul özellikle 1909'daki Mustafa Satı Bey'in müdürlüğü ve sanat ile eğitimi birleştirmede öncülüğüyle bilinen İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun öğretmenliği döneminde resim eğitime büyük katkılar sağlamıştır. Satı Bey, bu görevi sırasında okul programına resim ve eliş derslerini koymuş, okul müzelerini kurmuş, toplumda herkesin öğretmen olabileceği düşüncesine karşı çıkarak, öğretmenliğin özel yeteneklere dayanan bir meslek olduğunu savunmuştur (Akyüz, 1997: 265).

1910'da Satı Beyin önerisiyle pedagoji ve sanat eğitimi konusunda incelemelerde bulunmak üzere Avrupa'ya gönderilen Baltacıoğlu (Aytaç, 1978: 4), iki yıl sonra yurda döndüğünde gerek genel eğitimde gerekse resim (sanat) eğitiminde hem teorik hem de uygulamaya dönük birçok yeniliklere imza atmıştır. Sanata ilişkin başta Resim ve Terbiye olmak üzere; Resmin Usul-ü Tedrisi, Yazının Usul-ü Tedrisi, Demokrasi ve Sanat, Resim Elisheri ve Sanat Terbiyesi, Sanatsal Estetik Yaratma bu eserlerinden sadece bir kaçıdır (Baltacıoğlu, 1993: VIII). Uygulamaya dönük etkinlikleri "..sanat eğitime getirdiği yeni tarzı ayrıca uygulama okulunda örnek dersler vererek göstermiştir. Uyguladığı yöntemi ise 'doğaya ve sezgiye bağlı yöntem' olarak

adlandırmıştır” (Özsoy, 1996a: 115). Baltacıoğlu ayrıca “Türkiye’de 1910’dan sonra resim eğitiminde yaptığımız “reforma” tam bir başarı ile sona ermiştir” (1964: 97-98) diyerek, o dönemde Türk çocuklarının uluslararası resim sergilerindeki aldıkları yüksek derecelerden ve bu eserlerin Herbert Read gibi yetkin kişilerin beğenisini kazanmış olmasından güç aldığını da belirtmektedir.

Cumhuriyet dönemine kadar sanat eğitimi bakımından en önemli gelişmenin kuşkusuz, Osman Hamdi Bey’in 1883’te kurduğu ve 1910’a kadar müdürlüğünü yaptığı Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi) olduğunu belirtmekte yarar vardır. Bu okul ile ilgili olarak Turani (1992: 667), “...sivil yaşama daha yakın bir sanatçı heyecanı görülmeye başlandı.” derken, Kılıç’a göre de (1995: 86), “Figürlü düzenlere ve portrelere yönelmekle özgünlüğünü kanıtlayan Osman Hamdi Bey’in kuruculuğunu yaptığı bu mektep, bir anlamda artık resim sanatının askerlerden sivillerin ellerine geçmesi demektir.” Osmanlının son döneminde başlayan yenileşme hareketleri, askeri okul programlarına resim derslerinin de girmesi, Osmanlı sultanı Abdülaziz’in sanata olan ilgisi gibi nedenler bir akademinin kurulmasının ön hazırlığı olmuştur. Sanayi-i Nefise Mektebi Alisi (Güzel Sanatlar Akademisi), işte böyle bir ortamda Batıdaki akademilerin bir benzeri olarak kurulmuştur.

Çağdaşlaşma açısından önemli bir adım olan Güzel Sanatlar Akademisinde ilk sıralar eğitime “Resim, Mimari ve Oymacılık (Heykel)” bölümleri ile başlanır (Etike, 1991: 31). Eğitimin hem kuramsal hem de uygulamalı olduğu bu yıllarda hocaların çoğu yabancı, programlarda insan anatomisi, tabiat resmi, perspektif ve yağlıboya ağırlıklı olup, dersler usta-çırak ilişkisi ile yürütülmektedir. Bir erkek okulu olarak açılan okul, 1914’te Halil Ethem Bey’in müdürlüğünde içinde İbrahim Çallı, Hikmet Onat, Feyhaman Duran’ın da bulunduğu Avrupa’dan dönen Türk hocalar okula atanır. 1914’te gelişen toplumsal şartların, İnas (Kız) Sanayi-i Nefise Mektebi’nin de açılmasına neden olduğunu belirtmekte yarar vardır. 1927

yılında Sanayi-i Nefise Mektebi'nin ismi Devlet Güzel Sanatlar Akademisi olarak değiştirilip teşkilatlandırılır. Her geçen gün sanat eğitimi amaçlarına uygun olarak gelişen okul, 1940-1941 öğretim yılında resim ve heykel bölümlerinin yüksek devreleri açılmış, 1959'da ise akademinin tüm bölümlerine seçme sınavlarıyla lise mezunları alınarak bölümlerin öğretim süreleri beş yıla çıkartılmıştır.

Çağdaşlaşma adına köklü girişimlerde bulunulan Cumhuriyet dönemi sanat eğitimi hareketlerine bakıldığında ilk on yılın çok önemli olduğu görülecektir. Bu dönemde kısaca belirtmek gerekir ki, 1916'da Galatasaray Resim-Heykel Sergileri adıyla başlatılan etkinliklerin devamı olarak 1914 kuşağı sanatçıları tarafından 1927 yılında açılan ve "Serbest Resim Atölyesi" olarak anılan bu sergilerin 11.sinin düzenlenmesi, Türk resim tarihinin gelişme çizgisine dair en ilgi çekici olanıdır. "Resim Öğretmenliği Kursu" etkinliğini istenen sürede başarı ile tamamlayanlar resim öğretmenliği hakkını elde etmiş oluyorlar.

Özsoy'a göre (1996a: 115), Cumhuriyetin ilk yıllarında hükümetin davetiyle Türkiye'ye gelen ünlü eğitimcilerden Amerika'lı John Dewey'e okulların mevcut durumu incelenmiş ve hazırlanan ayrıntılı rapor, yerli eğitimcilerin de gayretleri ile sonuçlandırılarak Eğitim Bakanı Mustafa Necati döneminde yürürlüğe konulmuştur. Ona göre, 1926'da kurulan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde 1932 yılında resim bölümü açılmıştır. Gerçekten bu bölümün açılışı ile Türkiye'de sanat eğitiminin temellerini oluşturmada önemli role sahip resim öğretmeni yetiştirme işinin kurumsallaştırılması sağlanmıştır. Böylece cumhuriyetin yeni insanı geçmişin olumsuz etkilerinden arınıp, olumlu değerlerini sürdürürken çağdaş ve uygar dünyanın verilerinden de yaralanacak biçimde eğitilmesi amaçlanmıştır.

1925-1929 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı yapan Mustafa Necati, sanat eğitiminin gelişmesine önemli katkıları olmuştur. Avrupa'ya giderek eğitim kurumlarında incelemelerde bulunarak gözlem ve

deneyimlerini artıran Mustafa Necati'nin döneminde; müdürlüğüne İsmail Hakkı Tonguç'u getirdiği Mektep Müzesini kurması, o dönemde çok ihtiyaç duyulan Sanayi-i Nefise Encümeni (Güzel Sanatlar Kurulu) uzman kurulunu örgütlemesi ve Alman eğitimci Frey ve Stiehler öğretmenliğinde hizmet içi eğitim amaçlı olarak okullardaki resim ve el işi öğretmenlerinin katıldığı "İş Prensiplerine Müstenit Tedrisat Kursu"nun açılması önemli uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte Frey; Mektep Müzesi ve İş Okulu Akımı, Stiehler ise; sanat eğitimi konularında raporlar hazırlayarak Eğitim bakanlığına sunmuşlardır. Telli (1990: 14) , Stiehler'in raporunda şu önerilerin önemli olduğunu söylemektedir: "Resim ve el işleriyle öğrencinin, yaratıcı yetenekleri geliştirilecek ve sanat eserlerinin değerini anlayacak bir duruma getirilecektir. Bu, bizzat sanat değildir. Belki herkesi sanata doğru eğitmektedir. Bizzat sanat, ancak bu alanda yaratma gücü olan kısıtlı kişilerce başarılabilir."

Yine Cumhuriyetin kuruluş yıllarında hem genel hem de sanat eğitimi politikalarına etkili olan İsmail Hakkı Tonguç'un da sanat eğitime katkıları göz ardı edilemez. Tonguç'un sanat eğitimi anlayışını anlattığı resim-el işleri ve sanat terbiyesi, resim eğitimi tarihi ile iş ve meslek eğitimi kitapları bu bakımdan önemlidir. Tonguç'un sanata bakışında; öğrencinin resmi bir anlatım aracı olarak görmesi, resimle tasarım becerisini ve yaratıcılığını geliştirmesi, sanat eserlerini tanıma ve değerlendirme deneyimini kazanması, resmin doğadaki güzellikleri duyumsatması, çocuğu ve genci sanata dost kılması gibi düşünceleri bulmak mümkündür. İlköğretim Genel Müdürlüğünü yapmış olması, Gazi Orta Muallim Mektebi resim-iş bölümünün ve köy enstitülerinin kuruculuğunu üstlenmiş olması, sanat eğitiminin yaygınlaştırılmasına büyük katkı sağlamıştır.

1926-1927 öğretim yılında ortaöğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Gazi Eğitim Enstitüsü'nde, 1932 yılına gelindiğinde önemli olaylardan biri Enstitü bünyesinde Resim-İş Eğitimi Bölümü'nün açılmasıdır (Telli, 1990: 16). Bölümün ilk öğretmeni ve kurucusu İsmail Hakkı Tonguç

olup, 1932-1935 yılları arasında bölüm başkanlığı yapmıştır. Tonguç ile birlikte Almanya'da eğitim gördükten sonra yurda dönen Malik Aksel, Hayrullah Örs, İsmail Hakkı Uludağ, Şinasi Barutçu ve Mehmet Ali Atademir bulunmaktadır. Bu kadro, daha sonraki katılımlarla genişlemiş ve bölümün ilk programlarını hazırlamıştır. Bölümdeki benimsenen öğretim yaklaşımına ilişkin olarak bir değerlendirme yapmak için Kemal Aytaç'ın bu konuya dair tespitlerine bakmakta yarar vardır.

Aytaç'a göre (1981: 17-18), "Sanat Eğitimi Akımı", eğitim literatüründe dar ve geniş anlamlarda olmak üzere iki biçimde kullanılmaktadır. Dar anlamıyla kısmen İş Okulu Akımı ile ilişkili olup, resim ve eliş derslerini yeniden yapılandıran bir akım anlamında iken; geniş anlamıyla ise, 19. Yüzyılın son çeyreğinde, kültür çöküşüne ve insanın kendine yabancılaşmasına karşı koymak için, eğitimde güzel sanatlar yoluyla genel bir reform yapma çabası anlamına gelmektedir. Bu perspektiften GEE-RİB' ne bakıldığında, her iki yaklaşımın süreç içerisinde birbirlerini tamamlar nitelikte bir etki göstermiş olduğu söylenebilir. Ayrıca Güzel Sanatlar Akademisi'nin o güne dek üstlendiği resim-iş öğretmeni yetiştirme görevini de artık GEE-RİB üstlenmiş oluyordu.

Baltacioğlu'nun kısa bir süre GEE Müdürlüğünü yaptığı dönemde RİB henüz açılmamış olmasına rağmen, enstitünün 1931 yılı öğretim programının hazırlanmasında çok etkili olmuş ve resim ve eliş derslerinin bütün bölümlerde okutulmasını sağlamıştır. Uygulamaya konulan programın önemli sonuçlarından biri, resim-iş bölümünün açılması için bir aşama olmasıdır. Hazırlanan programlarda hedeflenen amaç, öğrencinin yeteneklerinin sanatsal işe dönüşecek biçimde geliştirilerek sağlam ve yaratıcı bir kişilik sahibi olmalarını sağlamak olmuştur. 1932 yılında RİB'nün kuruluşunda görev alanlarla (Bunlar 1927 yılında Almanya'ya resim-iş öğrenimi için gönderilenlerdir) birlikte ilk programın hazırlanmasında, Tonguç'un elişleri rehberi adlı kitabındaki sanata yaklaşımının etkileri görülmektedir. 1941, 1944, 1946 ve 1947 programlarında iş ve işe yönelik derslerin ağır bastığı,

genel kültür ve kuramsal sanat derslerinin azaldığı, resim ve öğretmenlik meslek derslerinin oranlarının korunmuş olduğu belirtilmektedir. Etike'nin belirttiğine göre (1991: 151), kuruluşundan 1950'ye kadar GEE-RİB programları incelendiğinde çok büyük değişiklikler görülmemektedir.

GEE-RİB'ünden resim-iş öğretmenlerinin yetismeye başladığı yıllardan beri genellikle ilkokullarda resim derslerinin sınıf öğretmenlerince verilmekte olduğu bilinmektedir. Ülke genelinde uygulanan ortaokul programlarında ise, durum biraz farklıdır. Etike'nin tespitlerine göre (1991: 152-154), 1930, 1938, 1949 ortaokul programları resim dersleri önceleri oldukça yalın ve yüzeysel iken 1949' da en gelişmiş biçimine ulaşmıştır. Bu yıllarda Resim derslerinin program bütünü içindeki yeri uzun yıllar %3'lük oranını koruduğu, ancak amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme bakımından ise, 1950'ye doğru daha çok gelişmiştir. 1938 programında bilinçli olarak belirlenen hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlara dönüşmesi için somut çabaların programlara yansıdığı görülmektedir. Ayrıca "1938' de başlayan geleneksel disiplinlere dönüş eğilimi sonucu, resim ders saatleri azaltılmış ve programlarda ağırlık sosyal bilgilere verilmiştir" (Özsoy, 1996a: 116).

1949 programının çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olarak hazırlandığını ileri süren Etike (1991: 153), programda "Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri ve İlk Gençlik Çağı" adlı bir bölümün bulunmasına dikkat çekerken; Telli (1990: 18-28), resim ders saatlerindeki azalmanın başından beri 1949 programına kadar devam ettiğini, bu programda iş bilgisi dersinin konulmuş olmasından başka 1970 yılına kadar bir değişiklik olmadığını ve 1990'a kadar yapılan programlarda da bir değişikliğin görülmediğini belirtmektedir.

1957 yılında 976 sayılı Tebliğler Dergisinde Liseler için hazırlanan resim dersi programı biraz daha genişletilerek dekoratif resimler, grafik çalışmalar ve şematik resim gibi konulara da yer verilmiştir. İlk öğretmen okullarının öğretim programlarına bakıldığında ise 1953-1973 yılları arasında

Resim-İş dersinin yoğunluklu olarak yer aldığı görülecektir (Telli, 1990: 25). 1962 yılında 7. Milli Eğitim Şurası'nda Güzel Sanatlar Komisyonunun raporunda plastik sanatlar eğitiminin önemsenmesi, sanatçıların desteklenmesi, bölge kültür merkezlerinin kurulması, devletin gerçek bir sanat politikasının olması istenmiş ve bu çalışmaların; a. Halk sanatı eğitimi, b. Okullardaki sanat eğitimi, c. Sanatçıların yetiştirilmesi biçiminde sınıflandırılarak ele alınması gereği vurgulanmıştır (Arısoy, 1994: 13). 1974'teki 9. Milli Eğitim Şurası'nda ise orta öğretim kurumlarındaki sanat eğitiminin eğitsel kol etkinlikleri ile desteklenmesi ve lise ve dengi okullarda resim derslerinin seçmeli dersler arasına alınmıştır.

Türkiye'de sanat eğitiminin temellerinin oluşumundaki tarihsel sürecin iyi anlaşılabilmesi bakımından MEB tarafından 1961 yılında oluşturulan "Güzel Sanatlar Komitesi"nce hazırlanan bir rapor ile 1992'de Gazi Üniversitesi merkez olmak üzere Ankara'daki bazı sanat eğitimi merkezlerini inceleme sonucu hazırlanan rapordan da söz etmekte yarar vardır. İlk rapora ilişkin Özsoy'un (1996a: 116-120) bir makale çerçevesinde yaptığı değerlendirmelere değinmek suretiyle 1961 yılına kadar Türkiye'deki sanat eğitiminin durumu özetlenebilir. Yaklaşık iki aylık bir incelemenin ardından sekiz bölümden oluşan 1961'deki raporun altıncı bölümünde "Genel Öğretim Kurumlarında Resim Eğitimi" başlığı altında ilk ve orta dereceli okullar ile öğretmen okullarında uygulanmakta olan sanat eğitimi incelenmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Raporun ilkokullara ilişkin bölümünde; resim derslerinin alanda yetkin olmayan sınıf öğretmenlerince verildiği, bu öğretmenlerin derse bakışlarına göre sınıflandırılarak analizlerin yapıldığı, dersin amaçları dışında bir yedek ders mantığıyla kullanıldığı ve buna teftiş sisteminin de engel olamadığı, dersin işlenişinde estetik ve pedagojik kriterlere dikkat edilmediği ve derse gereken önemin verilmesinin sağlanmasında okul-aile işbirliğinde de diyalog ve bilgilendirme eksiklikleri bulunduğu belirtilmektedir.

Ortaokullardaki duruma ilişkin ise; ilkokullarda olduğu kadar bir kopyacılık olmamakla birlikte resim derslerinin çocuğu ya bir tarafa iten pratik ya da tamamen bir serbesti yaklaşımlarıyla şaşırttığı, derse giren öğretmenler sayısının sanat yaklaşımlarının varlığından ötürü anlayış birliğinin yokluğu, nadir de olsa bir çaba içerisinde olan öğretmenlerin ise gereken ilgiden yoksun bırakıldıkları, öğretim programlarının öğretimde birliği sağlayabilecek düzeye sahip olmayışı ve “İş” derslerinin çocuklardan istediği teknik yeterlik ve el becerisinin öğrencileri bunalttığı ve bunun bir an önce terk edilmesinin gereği vurgulanmıştır.

Liselerdeki tespitler ise; genel olarak resim öğretiminde karşılaşılan sorunların ortaokullardan pek farklı olmadığı, bu dersin seçmeli olmaktan çıkartılıp zorunlu kılınması gerektiği, lise öğretim programında sanat tarihi dersinin yer almasının revizyona ihtiyacı olmakla beraber yerinde bir karar olduğu biçiminde değerlendirmeler yapılmıştır.

02-10 Mayıs 1992 tarihleri arasında Birmingham Güzel Sanatlar ve Tasarım Enstitüsü'nden (Institute of Art and Design, Birmingham) biri enstitünün dekanı diğeri aynı enstitünün Güzel Sanatlar ve Tasarım Eğitimi anabilim dalı başkanı iki öğretim üyesi konuğa, Gazi Üniversitesi ve British Council'in işbirliğiyle Türkiye'ye bilimsel amaçlı bir ziyaret imkânı sağlanmıştır. Gazi Üniversitesi dekanının talebi üzerine konuklar, eğitim fakültesinin resim-iş bölümünde yaptıkları incelemeler sonucunda, uygulanmakta olan sanat eğitimi hakkındaki görüş ve önerilerini belirttikleri bir rapor hazırlamışlardır. Özsoy (1993b: 58-70)'un bu raporun tam metnini aktardığı ve analizlerini yaptığı makalesinin, Türkiye'de uygulanan sanat eğitimine ilişkin oldukça önemli tespitler içermesi bakımından ilgililerce detaylı olarak incelenmesinde yarar vardır.

Söz konusu rapor, Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullarda uygulanan sanat eğitimi ile sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlardaki mevcut durum ve yapılması gerekenler konusunda yol gösterici eleştiri ve öneriler içermektedir.

Gözlem ve incelemelerde beş ana alan üzerine odaklanıldığı belirtilerek görüşler biçimlendirilmiştir. Buna göre; 1. Resim-İş öğretmeni programının dayandırıldığı gerekçeler, 2. Resim-İş öğretimi, 3. Resim-İş derslerinin eğitimle olan bağlantısı ve etkileşimi, 4. Eğitim-öğretim programı kalitesinin ve düzeyinin korunması, 5. Kültürel hedefler (Özsoy, 1993b: 60). İki yabancı sanat eğitimcisi ve tasarımcısı gözüyle hazırlanan bu raporun üzerinden yaklaşık on yıla yakın bir zaman geçmiş olmasına rağmen, tüm ilgililerce incelenmeyi gerektiren tespitlerin halen tazeliğini koruduğu söylenebilir.

Türkiye’de bugün sanat (resim-iş) eğitimi, farklı düzey ve niteliklerde de olsa örgün eğitim sisteminin her kademesinde uygulanmakta olduğu bilinmektedir. Bu arada, 1989-1990 öğretim yılında İstanbul’da, 1990-1991 öğretim yılında da Ankara, İzmir, Bursa, Eskişehir ve sonraki yıllarda başka illerde Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri’nin açılması, 1990 yılında güzel sanatlar eğitimi bütünü yönleriyle inceleyerek değerlendirmek ve çağdaş anlamda bir sanat eğitimi uygulamak amacıyla “Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu”nun kurulması (Bayram, 1993: 18), sanat eğitimi bakımından somut gelişme örneği olarak değerlendirilebilir. Son olarak günümüz Türkiye’sinde halen yürürlükte olup, 1992-1993 öğretim yılından beri tüm ilköğretim kurumlarında uygulanmakta olan bir “İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı” bulunmaktadır. Bu program, MEB Talim ve Terbiye Başkanlığı’nda 1991 yılında kurulan Resim Dersleri Müfredat Programları Geliştirme Komisyonunun yaklaşık bir yıl süren çalışmaları sonucu hazırlanmıştır (Özsoy, 1993b: 69). Programa ilişkin olarak İlhan (1997:18), “Resim-iş dersi öğretim programının genel amaçları incelendiğinde, çağdaş bir yaklaşımla hazırlanmaya çalışıldığını görmekteyiz.” görüşünde iken, programın “çok ideal tanımlamalar ile hazırlanmış” olduğuna dair inancını belirten Pekmezci (1997: 48), ancak bu programın uygulanabilmesi için gerekli sistem alt yapısı ve sanat eğitimcisi kapasitesinin yeterli olup olmadığının da sorgulanmasını istemektedir.

Bilindiği üzere, genel öğretimde olduğu gibi sanat öğretiminde de kaliteyi etkileyen etmenlerden biri uygulanmak üzere hazırlanan program tasarılarıdır. “Eğitimde kaliteyi artırıcı tedbirlerin alınabilmesi, bu tasarıların hedefler, davranışlar, içerik, öğretme-öğrenme fırsatları ve değerlendirme elemanlarının belli kriterler çerçevesinde belirlenip düzenlenmesi gerekir” (Saylan, 1998: 53). Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin belirlenmesinde katkı sağlayacağı düşüncesiyle 1992 yılından beri yürürlükte olup, “..denenip geliştirilmek üzere” (MEB, 1992: 3) kabul edilen “İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı” içeriğinden de söz etmek gerekir. Hazırlanan programda önce 17 madde halinde dersin genel amaçlar ve ardından genel açıklamalar bölümü belirtilmiştir. Genel açıklamalarda resim-iş eğitiminin gerekliliği, ilkeleri, çocuk resimlerinin gelişim basamakları, eğitim durumları, çalışma ortamının önemi, uygulama ilkeleri, dersin işleniş ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve öneriler bulunmaktadır. I. sınıftan VIII. sınıfa kadar ayrı ayrı olmak üzere amaçlar, konular ve sınıf programı başlığı altında amaç ve davranışların belirlendiği bir çerçeve oluşturulmuştur. Maddeler halinde sıralanan amaçlardan çok azının altında işleniş ve değerlendirme alt başlıkları konulmuştur.

Programın içerdiği konular incelendiğinde ise şu tespitler yapılabilir. Öncelikle bu araştırmanın sınırlılıkları içinde ele alınması gerektiği yönüyle yani grafik tasarımı bakımından incelendiğinde durum şöyledir. Tespit edildiği kadarıyla geleneksel sanat eğitimi yaklaşımı olarak algılanan durumun, öğrencilerin plastik sanatlar ve iş becerilerinin geliştirilmesinde temel bir önceliğin var olduğu, tasarım eğitiminin ise bunlar içinde dolayısıyla düşünülmüş olduğudur. Özsoy’un da belirttiği gibi (1993b: 64-69), Türkiye’deki ilköğretim, ortaöğretim hatta yüksek öğretimdeki sanat eğitimi kurumlarında tasarım eğitime yeterince önem verilmediği gerçeği, artık yabancı gözlemciler kadar yerli araştırmacıların da dikkatini çekmektedir.

Bununla birlikte 1992 programının, bugüne dek resim-iş dersi öğretim programlarında tasarım eğitime, iş veya iş teknik eğitiminden bağımsız

olarak yer veren ilk program tasarısı olduğu söylenebilir. Yani “İlköğretim okulları resim-iş dersi programında başta grafik olmak üzere iki ve üç boyutlu tasarım çalışmaları yer almıştır” (Özsoy, 1996c: 40). Ancak burada da tasarım konularının hem basit hem de sınırlı olması ve okulların fiziki şartları kadar öğretmenlerin de yeterli birikimden yoksun olmaları gibi nedenlerden ötürü beklenen gelişmelere ilişkin pek iyimser olunamamaktadır. Bu arada iş ve teknik eğitimi dersleri için hazırlanan program ayrıca incelendiğinde tasarım çalışmalarının sınırlı da olsa yer aldığı gözlenmektedir (MEB, 1991: 101).

Kısaca belirtmek gerekirse 1992 programında; I.,II. ve III. sınıfta “Tasarım” konusu, “Tasarımın ne olduğunun farkına varabilme” amacı ve bundan beklenen davranışlar biçiminde yer almışken; IV. ve V. sınıfta grafik tasarım bağlamında “Afiş Çalışmaları” konusu, “Afiş çalışmalarında tasarım bilgisi” amacı ve uygulama ile birlikte beklenen davranışlar belirlenmiştir. VI. sınıfta “Çizgilerle grafik tasarımlar” ile “Grafik tasarım” konularından “Çizgilerle grafiksel çalışmalar yapabilme”, “Tasarım bilgisi” ve “Savurganlık konusunda duygu, düşünce ve bilgilerini grafik tasarımı olarak yansıtabilme” amaçlanmıştır. VII. sınıfta “Tasarım çalışmaları” konusuna ilişkin olarak ise, “Değişik tasarım alanlarıyla ilgili bilgiler edinebilme” ve “Geleneksel tasarım örnekleriyle ilgili araştırma yaparak bilgi edinebilme” amaçları belirlenmiştir. VIII. sınıflarda “Afiş tasarımı” konusu için “Çevre ile ilgili gözlemlerini ve problemlerini afiş tasarımı olarak aktarabilme” amaç olarak belirlenmiş ve buna ilişkin davranışlar sıralanmıştır.

2. Sanat ve Tasarım

Bir kompozisyonadaki parçaların tutarlı bir bütünlük içinde toplanması olan tasarımı Hurwitz ve Day (1995: 278), M.E. Bevin'den şöyle aktarmaktadırlar: “Görsel kavramlarda tasarım, spesifik bir amacı başaracak biçimde materyal ve biçimlerin bir organizasyonudur.” Yani, başarılı

sanatçıların tasarımlarının seyircide, bu kompozisyonlardaki hiçbir şeyin yapısına karışmaksızın değiştirilemeyeceği duygusunu uyandırması gerekir. Tasarımın kullanılan tüm öğeleri, değerlendirilebilecek kadarıyla bütün ile tam bir uyum oluşturması da bir başka gerekliliktir.

Tasarlama hareketi tüm insanlık için yaygın bir olgu olup sezgi ve yaratıcılık ile de çok ilişkilidir. “Visual Thinking” adlı kitabında belirttiği gibi Rudolf Arnheim (1969: 233), “Sezgisel ve zihinsel olarak ayırt edeceğim iki tür bilinç vardır. Sezgisel bilinç, özgürce karşılıklı etkileşimin gerçekleştiği güçlerin algısal alanı içinde meydana gelir.” diye düşünmektedir. Belki bu sezgisel bilinçle ilk insanlar bile, kendi köylerini yaparken çevrelerine bir düzen ve tutarlılık tasarlamışlardır. Bunun için resim sanatının, insanın gelişmesinin ilk çıkış noktasındaki bir yerde olduğuna inanılmaktadır.

Çelik’e göre (1996: 9), sanatın oluşumu hakkında ne söylenirse söylensin, resim sanatı insanı ve insanın çevre ile olan ilişkilerini sosyo-kültürel anlamda etkilemiştir. İlk çağların sosyal yaşam biçimi olan kavimsel yaşamda olduğu gibi, günümüz modern toplumunun da temeli bu sanatsal oluşuma bağlıdır. Ev kadınları oturma odalarındaki mobilyayı düzenleme arzusunu taşıırken, kanun adamları yasal toplantılara ve bahçıvanlar bahçelerine bir düzen getirmişlerdir. Çünkü düzen arzusu insanın yaratılışında vardır ve evrenseldir. Sanat ve tasarım yaratıcılık ve çocuklar bakımından ele alındığında, Krinsky’nin (1999: 16) “Yaratıcı olmayan bir çocukla hiç karşılaşmadım. Yaratıcılık ve çocukluk neredeyse eş anlamlıdır”, sözünün bu düzen arzusunun kökenine işaret ettiği söylenebilir.

Pratik işlevlerle işe başlayan ve mümkün olabildiğince estetik açıdan hoş bir biçimde çözümlmelerini yapmak için görsel organizasyonların ilke ve öğelerini kullanan tasarımcılar ile aynı öğeleri sadece estetik amaçlarla işlevsiz bir şekilde kullanan sanatçılar arasında bir ayırım yapılabilir. Bir sanat eseri kendi parçalarında değil sadece kendi terimlerinde bütünüyle anlaşılabilmesine rağmen, bu obje kendi bütünlüğü içinde düşünüldüğünde

biçimin öğeleri daha geç yararlanılabilir duruma gelmektedir.

Tasarım veya sanatın dili bağlamında tartışılan her bir öge ya da ilke hem doğada hem de sanatta görülebilir. Öge ve ilkeleri tanımak için doğa ve sanattaki bu kaynakları birleştirmek ile onlardan türeyen sanat etkinliklerinden öğrencilerin anlamlar çıkarmasını güçlendirmek bir öğretmenin görevidir. Herbert Read, *Education Through Art* adlı eserinde platonik doktrin üzerine yaptığı yorumda şunları söylemektedir.

"Estetik ilkenin evrenselliği Eflatun'un felsefesidir. Bu ilke sadece insan yapımı güzel şeyleri değil aynı zamanda doğa ve evrende varolan canlıları ve tüm bitkileri de kapsamaktadır. Eğitimin temeli olması gereken ve evrende çok tutarlı olan bu ilkenin her tarafı kapsamasının nedeni ise her tarafta egemen olan ahenktir "(Hurwitz and Day, 1995: 293).

Şimdiye kadar açıklandığı gibi tasarımın, bütüncül bir doğası vardır ve düzen ve tutarlılık ifadesinde odaklanan bir tanıma sahiptir. Dewey, Eflatun ve Read'in başarmak için araştırmayı güdüleyen bir düzen arayışını savunduklarının anlaşılması üzerine tasarımın, sadece bireyin sanatsal çalışması için değil aynı zamanda kişinin yaşamıyla daha bütüncül bir ilişkisi ve gerçekten yaşamının bir mecazı/metaforu ya da yansıması olabilmesi bakımından da önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.1. Sanatın Dili

Tasarım kavramı günümüzde bazen kompozisyon yerine kullanılmakla beraber, bu yorumun çok sınırlı bir tanımlama olduğu bilinen bir gerçektir. Örneğin, bir ağaç resminin kompozisyonundan söz edilebilir ve onun dallarıyla bütün arasındaki ilişkisi tanımlanabilir, ancak o ağaç tasarlanan bazı estetik ve işlevsel özelliklerle plânlanmamış olabilir. Bundan dolayı tasarımı, sanattan ayrı ve farklı bir alan değil de, aynı zamanda herhangi bir sanat formunun tamamlayıcısı olarak görmek daha doğru olacaktır.

Tasarımın dili denilirken, rahatlıkla sanatın da dilinin amaçlandığı

söylenebilir. Yaratıcı bir bireyin bu kavrama yüklemek istediği anlam, bir çocuk veya yetişkinin yaptığı herhangi bir sanat eserinin biçimsel yapılanması anlaşılmalıdır. Tüm sanat formlarında geçerli olan tasarıma dair çocukta oluşturulması gereken duyarlılık görevi, kuşkusuz sanat eğitimcilerine düşmektedir. Bu formlar farklılıklar, benzerlikler ve çeldiriciler açısından doğada incelenebilir. Sanatın diline ilişkin olarak Hurwitz ve Day, şunları söylemektedirler:

“Sanatın dili yaratılan biçimler kadar doğallıkla da ilgili olabilir; gerçekten çocukları çizgiye, dokuya, renklere vb. dikkatlerini yöneltmenin en iyi yolu sanat ve doğal dünya arasında paralellikler kurmakla başlamak olmalıdır. Çizgiler, desenlerde olduğu kadar gökyüzüne doğru yükselen çıplak dallarda da vardır. Yeşilin çeşitliliği, bir empresyonist ressam tarafından yapılan ağaçlarla kaplı bir manzara kadar, baharda ağaç ve bitki yapraklarında da görülebilir. Zıtlıklar, Georgia O’Keeffe’nin resimlerinde olduğu kadar beyaz binalara karşı varlıklarını hissettiren ağaçların yapraklarında da bulunmaktadır. Bol miktarda ritim, sıradağların dizilişinde ve yeni sürülmüş tarla örneklerinde de görülebilir.” (Hurwitz and Day, 1985: 400).

Sanat eğitiminin bir işlevi, çocuğun tasarım duyarlılığını geliştirmektir. Tasarımı oluşturan elemanları tutarlı bir şekilde kullanan sanatçıların uyguladığı metotları özetlediği ve parça ile bütünün analizini içerdiği için görsel biçimlerin anlatımıyla ilişkili olan tasarımı yeterince tartışmak gerekir. Bir sınıftaki çocuğun heykel kilinden yaptığı bir vazosu yada bir sanatçının resim, grafik, vs. alandaki bir eseri; tasarımı, yapıyı ve bütün ile yardımcı elemanlarının ilişkisini gerektirmektedir. Bundan dolayı tasarım, bütün sanat formlarında vardır ve sezgisel ya da bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmiş olabilir. Eğitim-öğretim gerçeği ve çocukların kendilerinin ve başkalarının sanatsal çalışmalarını anlamalarına yardım etme zorunluluğu karşısında bir öğretmen tasarım bilgisinden yoksun ise sıkıntılarla karşılaşacaktır.

Sanatsal Düzenleme Öğeleri

ÇASEY’nin ve sanat öğretimine ilişkin konuların anlaşılması için, hem öğretmen hem de öğrencinin paylaştıkları ortak bir sanat dili ve terminolojisinin oluşması gereklidir. Böylece temel bir bilgi ve söz dağarcığı

geliştirilmiş olunur. Bugün bazı gelişmiş ülkelerde sadece plastik sanatlar alanında çocuk ve gençlere yönelik hizmet vermek üzere açılan müzelerde konuya verilen önemin bir göstergesi olarak, sanatsal düzenleme öge ve ilkelerini anlatmaya yönelik “konulu sergiler” bile düzenlenebilmektedir (Özsoy, 2001c: 33). Armstrong’un dediği gibi, sanatsal düzenleme öge ve ilkeleri problem çözümlerinde katkısı olabilecek güçlü kavramlardır, ancak sanat derslerinin tamamen merkezine geçip yerini almamalıdır. Yani tek başlarına öğretildiği zaman amaçsızdırlar (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997a: 1.16).

Belli bir netlik sağlamak için tasarım öğelerini ayırmaya girişenler sadece kısmi bir uzlaşmaya varmışlardır. Bununla birlikte hemen hemen hepsi tasarım öğelerinin çizgi, şekil, biçim (küt/mass), renk, doku ve uzam (space) ‘den oluştuğunda birleşmişlerdir. Üç boyutlu nesnelerdeki tasarımda; *küt* (mass) ögesi, iki boyutluda ise *şekil*’i (shape) karşılamaktadır. Hurwitz ve Day’e göre (1995: 278), biçim (form) teriminin sanat ve tasarımda iki tane çok önemli anlamı vardır. Biçim; 1. Bir sanat eserindeki kompozisyon veya esas yapı, 2. Bir şeyin şekli ya da taslağıdır. Görsel çevremizdeki her şeyin çizgi, şekil, renk, değer ve doku olarak tanımlanabildiğini ve bu niteliklerin tasarımın elemanları yani öğeleri olarak anıldığını ileri süren Brommer ve Horn (1985b: 48), tabiattaki her bir nesnede bunların gözlenebileceğini vurgulamaktadır.

Çizgi, noktanın hareket ettirilmesiyle iz bırakan bir patikadır ve belki tasarım öğelerinin en esnek ve en anlamlı olanıdır. Çoğumuz sanat dünyasına yarattığımız çizgilerle girmişiz. Paul Klee’ye göre ise “çizgi, yürüyüşe çıkmış bir noktadır” (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997b: 1.17). Kişi öfkeliyse ve can sıkıntısıyla bir çizgi çiziyorsa, yaptığı karalamalarla kızgınlığı açıkça ortaya çıkar. Eğer sakin, durgun ve keyifli bir durumda ise, çizgileri farklı bir özellik taşır. Bu bakımdan sanatçılar çizgi vasıtasıyla duygularını kolayca ifade edebildikleri söylenebilir. Savaşın kin ve vahşet ortamında bir sanatçı genellikle kesik, köşeli ve sert çizgiler kullanması kadar, bir yaz

manzarasına ilişkin duyguların aktarımında o çizgilerin nazik bir biçimde dalgalı ve akıcı olması da doğaldır.

Gözün nesneyi incelerken yaptığı hareketlerin kağıt üzerindeki basit bir tespiti olarak çizgi (Lowry, 1972: 25), güçlü ve belirgin bir şekilde kullanılabilir. Hurwitz ve Day (1995: 279-280), Kathe Kaollwitz'in çizgiyi hedefine varmak için bir ilk araç olarak kullandığını ve bu güçlü çizgisiyle hem topluma olan hiddetini hem de toplumun kurbanlarına karşı şefkatini desteklemiş olduğunu söylemektedir. Ona göre, Leonard Baskin de kuş ve dikenli tel figürünü resmeden keskin çapraz tarama çizgileriyle rahatsız edici resimler yapmıştır. Çizginin temel niteliği, her iki çalışmanın anlamını bütünlemek ve bir araya getirmektir. Sanatçılar resmin bir bölümünden diğerine hareket eden zıt tonların uçlarını şekillendirmek suretiyle de çizgiyi ima edebilirler yani dolaylı olarak çizginin gücünü gösterebilirler.

Çoğumuz için çizgisel bir deneme, kurşun kalem, mürekkepli kalem veya renkli kalemin varlığını yeğlediğimizden dolayı sanat ile ilk tanışıklığımız çizgiyle olmuştur. Lowry'nin belirttiği gibi (1972: 26), bir nesnenin algılanmasında ilk adımın çoğu zaman onun biçimini belirleyen kenar çizgilerinin algılanması olduğu açıktır. Çizgi bazen bir sanatsal çalışmanın "sinir sistemi" olarak anılabilir. İlkokul çocukları genellikle kurşun kalem, renkli ve keçeli kalemler gibi değişik araçlarla çeşitli çizgisel resim uygulamaları yaptıklarından çizgi öğretimi özellikle onlarda daha etkili olduğu görülmektedir. Çocuklar Paul Klee' nin "şaşırtıcı-garip" ya da kalligrafi' nin "kıvrımlı ve kavisli" çizgileri arasından çoğu zaman kendi çizgisel ifadelerini ayırt etmeyi öğrenebilirler. Çizgi öğretiminin gerekliliği, çizme veya boyama ile sınırlı değildir, zira çizgi, bir yol kenarındaki çatlakları ya da gökyüzünü incelediğimiz andaki doğada olduğu kadar mimari ve heykelde de gözlemlenebilir ve ondan zevk alınabilir.

Renk, ışıkla oluşup göz ile anlaşılan bir ışık etkisidir. Işığın eşya üzerine çarpması ile oluşan yansımaların gözümüzde meydana getirdiği

duyumların her biri renktir. Işık ve renk ayrı ayrı düşünülemez. Pigment ise, boyayı oluşturan en küçük ögedir. Rengin karmaşık özelliğinden dolayı hem sanatçılar hem de bilim adamları, onun kullanımında teorik bir temele ulaşmak için yıllardır çaba harcamaktadırlar. Renk konusunda Feldman'ın görüşleri şunlardır:

"Bazı renk sistemleri estetikten çok, algı fizyolojisi ya da algı psikolojisi ile ilgilidir. Öteki renk sistemleri ise boyaların, boya maddelerinin (pigmentlerin) ve renkli nesnelerin sınıflandırması ve tanımlamasının endüstriyel zorunluluklarından ortaya çıkmış olabilir. Sanatçılar bu sınıflandırmanın herhangi birinde bilimsel bir temelden çok tamamen sezgisel bir yaklaşımla pigment niteliğiyle renk ile uğraşırlar" (Hurwitz and Day, 1995: 282).

Bir öğretmenin rengin doğasını çocuklara öğretmesinde; ilk sınıflarda sezgisel yaklaşımı kullanarak, orta ve daha üst sınıflarda ise renk kavram bilimini ve uygulamasını aşama aşama öğretmek öğretme yöntemlerini çeşitlendirebilir. Sanatsal çalışmalarda renk, güçlü bir öge olup, birbirini gerektiren tüm öğelerin içeriğine vurgu yapmaya yaramaktadır. Bu öğeler herhangi bir biçimde ayrı ayrı tartışılabilirler ancak gerçekte onlar ayrılmazlar. Siyah bir boya kalemi ile kağıt üzerine bir işaret koyulduğunda çizgi ve şekil içiçe girer. Boya uygulanmışsa renk vardır. Bir şekil çizilir çizilmez ise etrafındaki şekil ile bir etkileşim başlar.

Renk, işlevleri bakımından iki düzeyde düşünülebilir. Bilişsel düzeyde renk, sonbaharda yaprakların renklerinin değişmesinde olduğu gibi kuramsal tanımlayıcı terimler ile bayraklar ve trafik sinyallerindeki gibi sembolik terimler bilgisini taşımaktadır. Duyuşsal düzeyde renk, psikolojik yakınlıklar uyandırmaya ve böylece mizaç ve duygusallıklara kaynak olmaktadır. Bir endüstriyel tasarım danışmanı ya da bir tiyatro tasarımcısı, rengin psikolojik olduğu kadar duygusal açıdan da kişileri etkilediğinin farkındadır ve pigmentlerin birbirini etkileme mantığı kadar ışığın dalga boylarına ilişkin terimler üzerinde de düşünmek zorundadır.

Gerçekten renklerin etkilerini açıklayan renk teorileri söz dağarcığını da etkilemiştir. Öyle ki, "pembe yazılar" dendiğinde, yazıda renk tonuna gönderme yapıldığında veya müzikte olduğu gibi geniş bir alanda mecazi olarak da renge birçok anlamlar yüklenebilir. Rengi algılamanın görme metodunun heyecanla ilgili en güçlü bölümü olduğunu belirten Lowry (1972: 53), insanda istek, üzüntü, yalnızlık hatta serinlik duygusunu uyandıran mavi rengine karşı örneğin kırmızının sıcaklık duygusu verdiğini ileri sürmektedir. Buna göre Courbet'in natürmortu çok sıcak bir resim olarak tanımlanabilir. Renk, erken Rönesans ressamlarından Navajo dokumacılarına kadar bazen kültürlerin içinde ve karşısında da sembolik olarak kullanılmıştır. Dokuda olduğu gibi renk gerçek olaylara dayanabildiği kadar -yeşil yapraklar ve mavi gökler- Alman Brücke ve Blau Reiter okullarında yapıldığı gibi anlatımcı biçimde de kullanılmıştır.

Rengin, retinadaki etkisiyle sinir sistemimiz üzerinde fiziksel güçlerin bir sonucu olarak gerçekleştiğini en bilimsel bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bununla beraber ressamlar için renk o kadar da karmaşık olmayıp, diğer tasarım öğelerinin tümüyle yakından ilişkisi olan hayati bir öğedir. Ressamların rengi kullanma duyarlılığı, kişisel bir tarzı ve belirli bir çalışmanın anlamlılığını taşıyor olabilir. Nihayetinde renk bir sanatsal çalışmaya karşı seyredenlerin farklı tepkilerine etki yapması da mümkündür.

Renk tonu (hue) hakkında Hurwitz ve Day'ın (1995: 283) yaklaşımlarına göre; ışık tayfının, çeşitli renkleri ifadesinde olduğu gibi öyle de renge eşdeğer bir anlam taşımaktadır. Bilimsel açıdan bir renk (hue), bir nesneden yansıyan ışık dalgalarıyla sınırlıdır. Işık dalgaları değiştiği için biz onları renk (hue-sarı, kırmızı- gibi) olarak adlandırdığımız farklı nitelikler biçiminde algılarız. Brommer ve Horn (1985a: 283) ise, renk tonu (hue), değer (value) ve kroma (chroma) rengin üç temel özelliklerinden olduğuna inanmaktadırlar. Değer, bir renk tonunun (hue) açıklık ve koyuluğu iken kroma, rengin parlaklıktan donukluğa ve ısıtılı halinden griliğine doğru olan yoğunluğudur.

Değer (value), iki boyutlu sanat eserinde tezatları görüp algılamamıza neden olur. Hem siyah-beyaz hem de renklide görülür. Farklı değerdeki renklerle birbirine geçişi, aynı rengin farklı tonlarıyla bütünlüğü oluşturur. Bir anlamda rengin açıktan koyuya gidişi demektir. Gölgeleme, koyuluk ve açıklık arasında yumuşak bir geçiş sağlayan değerlerdeki çok dereceli bir değişimdir. Chapman'ın açıkladığı gibi (1992: 45), değerdeki dereceli değişiklikler, bir biçim üzerinde karanlık veya puslu bir atmosfer ya da sakin ve durgun bir karakter duygusu uyandırabilir. Değer, aynı zamanda güçlü zıtlıklar veya açık ve koyu gölgeli alanlar arasındaki farklılığı oluşturmada da kullanılabilir.

Bir renk tonunun (hue) açık değeri o renge beyaz katılarak, koyu değeri ise siyah katılarak elde edilir. Parramon'a göre (1997: 40), doğadaki renkler arasında var olan gerçek zıtlıkları (kontrast) taklit edebilmek için tonlar ve renkler arasındaki karşıtlık özelliklerine dayanan bir dizi kuraldan yararlanmak gerekir. Tonlarla elde edilen bir zıtlıkta renk değişimleri söz konusu değildir. Ton kontrastı, sadece bir rengin açıklığı ve koyuluğuyla ortaya çıkar. Bir rengin bir başka rengin karışımıyla kazandığı görünüme, örneğin yeşile katılan kırmızı ile elde edilen yeşilde gerçekleşen duruma "ton" denir. Yani burada bir rengin başka bir renkten etkilenmesi söz konusudur. Kısaca, renkleri herkes ayrı biçimde tamamen göremeyip ve algılamasa bile ışık dalgalarının dilimleri fark edilebilmektedir. Bir ressamın renk terminolojisi, ilk referansın boya maddesinden çok ışık olan bir fizikçininkinden de farklıdır.

Şekil (shape) terimi, yüzeysel, kontursal ve hacimsiz bir görünümüdür. Şekiller çizgilerle çizilebilir, boyanabilir veya kağıt ya da öteki iki boyutlu materyallerle kesilebilir, geometrik veya doğal olarak sınıflandırılabilir. Geometrik şekiller kareler, dikdörtgenler, daireler ve üçgenleri kapsar, oysa doğal şekiller kayalar, ağaçlar, bulutlar ile hayvan ve bitki yaşamının organik şekilleri olarak doğada bulunurlar. Geometrik şekiller bal peteği, bazı deniz kabukluları ve hücresel yapılar biçiminde doğada da görülmektedir.

Turani (1980: 117), bir silüetteki piramidin, aynı zamanda bir üçgen olduğunu ancak aynı şeklin bir “Madonna ve Çocuk”un dış formunun altında da bulunabileceğini söylemektedir. Chapman (1992: 43), şekilleri (shape) daire, kare ve üçgenler gibi iki boyutlu, biçimleri (form-volume) ise yuvarlak toplar, küreler, küpler ve pramitler de olduğu gibi üçboyutlu olarak açıklar. Brommer ve Horn (1985a: 52), “şekil”i şu yalınlıkta anlatmaktadırlar:

“Tam çizmeye başladığınız yerde bitireceğiniz bir çizgi çizin. Bu çizgi ile kapalı bir alana ya da bir “şekil”e sahip olursunuz. Bu şekil bir insan, hayvan veya nesnenin taslak bir şekli de olabilir. Bir parça kil ile de küp ve top kalıbı çıkarın. Şimdi de bir biçim oluşturmuş oldunuz. Bu üç boyutlu bir biçimdir yani formdur.”

Biçim (form-mass-volume-kütle), Mikelangelo’nun Sistine kilisesindeki resimlerinde olduğu gibi bir biçim/kütle illüzyonu olarak yansırken biçim, “şekil”in (shape) üç boyutlu versiyonu olarak görülür. Küp, piramit ve küre; geometrik kare, üçgen ve dairenin üç boyutlu dengidir. Biçim/kütle sanatsal bir çalışmadaki nesnelerin kalıbına, hacmine göndermede bulunur. Gerçekten de şekiller enleri ve boylarıyla yüzeysel ve iki boyutlu iken, biçimler ise eni, boyu ve derinliğiyle üç boyutlu bir bütünlüktedir. Biçimlerin kimisi içbükey kimisi de dışbükey olabilir.

Biçimin estetik etkisi mimari ve heykelde çok daha kolay algılanabilir. Selçuklu ve Osmanlı dönemi mimari yapılarından cami, medrese, hamam gibi yapıların çatı sistemi olarak kullanılan kubbe üç boyutlu bir formdur, biçimdir. Mimar Sinan’ın Süleymaniye Camisi veya Bizanslıların inşa edip Fatih Sultan Mehmet zamanından beri cami olup, şimdi müze olarak kullanılan Ayasofya’nın çatısı da kütleli görünümü ile bir biçim örneğidir (Kırıkoğlu ve Strokrocki, 1997b: 1.18).

Doku, yüzeyin kabalık veya yumuşaklık derecesi olarak tanımlanabilir. Her yüzeyin bir dokusu vardır; deniz sahilinde bir çakıl taşı, damarlı bir yaprak, yaşlı birinin kırışık yüzü, tuğla bir duvar ve bir cam tabakası bütün

bunlar dokunun çeşitli tür ve derecelerini göstermektedir. Dokudan duyumsal bir zevk çıkarabildiğini belirten bilim adamları da vardır:

“Biz ellerimizi yünlü bir ceket veya kürk paltonun yüzeyi üzerinde hafifçe sürmekten hoşlanırsınız; ellerimizin içinde düz bir taşı kolayca kavramaktan veya bir bebeğin saçını nazikçe okşamaktan zevk alırız. Dokunma duyusu ile dokulardan görsel bir biçimde de zevk alabiliriz. Mimarlar yüzey dokularına pratik kaygılar kadar görsel zıtlık, farklılık ve birlik içinde plânlamalar bakımından da dikkat ederler. İkisi tamamen ayrılıp ayrılamayacağı şüpheli olmasına rağmen doku, hem estetik hem de duyumsal nedenlerle insanlara cazip gelmektedir” (Hurwitz and Day, 1995: 286).

Sanatçıların kullandığı doku gerçek ya da taklit olabilir. Suluboya resimleri için kağıt, dokusal nitelikleri bakımından dikkatlice seçilmelidir. Çizme ve boyamada sanatçılar yüzeyleri kaba bir resimleme ile uyguladıkları kadar dokulara da önem verirler. Bu sanatçıların eserlerinde içinde beton yapılar, yüzeyleri parıldayan cam tabakalı pencereler, asfalt kaldırımlar, parlak otomobiller, tuğladan süslemeli bina cepheleri ile çimen ve ağaç yaprakları gibi doğal dokular bulunan şehir manzaraları yaptıklarından dolayı foto gerçekçi olarak bilinmektedirler.

Chapman'ın dokuya dair yaptığı sınıflamalı tanım önemlidir: Üç boyutlu çalışmalarda önemli olan *gerçek (actual) dokular*; kullanılan gerece göre, dokuma, yağlıboya resim ve kolaj türü çalışmalarla da gerçekleştirilebilir. İmpasto diye bilinen bu teknikte doku, kalın boya tabakası oluşturularak sağlanır. *Sanal, dokunsal (tactual) ya da görsel (visual) dokular* ise gerçek dokuların illüzyonu biçimindedirler. Bunlar fotoğraf, resim ve desenlerde kürklü, pamuklu bir kumaş veya bir çimen dokusunu andıran nitelikte taklidi dokular olarak da bilinirler (Chapman, 1992: 50).

Çocuklar da yaptıkları çizim, resim, heykel ve kolaj çalışmalarındaki yüzeylerin niteliklerinden zevk almaktadırlar. Öğretmenler sanatsal düzenleme öğelerinden dokuyu kavratırken, çocukların kendi sanatsal çalışmalarında dokuları kullanarak anlatım imkânlarını keşfetmelerine yardım edebilirler. Ve öğretmenler çocukların görsel gelişimine ve dokunma

duyarlılığına bir Türk halısının yüzeyini, anıtsal bir Mısır heykelini, yerli bir Amerikalının örme sepetini, modern bir otomobili ve Hans Hofmann'ın dokusal yüzeyli nesnelerden gerçekçi illüzyonlarını içeren resimlerini tartışmak suretiyle yardımcı olabilir. Hurwitz ve Day (1995: 286), dokunun görme engelli öğrencilerin estetik duyarlıklarını keşfetmeyi sağladığından dolayı, gelişmiş ülkelerdeki bazı müzeler çocukları sanat eserlerine dokunmalarını teşvik için objelere yönelik "Lütfen dokunun" diye özel koleksiyonlar hazırlamışlardır.

Uzam/mekân (space), üç boyutlu yükseklik ve derinlik olarak tanımlanır. Kırıçoğlu ve Strokrocki (1997b: 1.18), uzamı bir nesnenin etrafındaki, altındaki, arasındaki ve içindeki alan ve yer/mekân espas ya da uzam olarak anarlar. Uzam etrafımızdaki her şeydir. Bir telefon kabini ve küçük bir arabada da az bir uzam vardır. Fakat bir okulun büyük ve boş konferans salonunda, bir futbol sahasının ortasında ya da çöl de tek başına bir kişinin konumu uzam içindeki örnek bir görüntüdür.

Sanatta iki tür uzam vardır; gerçek uzam ve resimsel uzam. Gerçek uzam resimlerde, çizimlerde ya da düz yüzeyler üzerinde yapılan baskılarda olduğu gibi iki boyutlu iken heykelde, mimaride ve seramikte ise üç boyutludur. Sanatçılar çizgi ve şekilde gösterdikleri duyarlılığı uzamda da göstermişlerdir. Bir çizgi veya şekil, kağıt ya da tuvalin üzerine yerleştirilir yerleştirilmez etrafındaki uzam (boşluk) ile bir dinamizm oluşturur. İkinci bir çizgi veya şekil kompozisyona ilave edildiğinde bu kez farklı uzamsal ilişkiler yaratılmış olur. Uzam oluşturulurken iki şekil birbirine yakın, yukarı-aşağı, her biri bir tarafta ya da bir köşede birikmiş de olabilir.

Resimsel uzamı kağıdın, tuvalin veya diğer materyallerin düz yüzeyi ve aynı zamanda "resim düzlemi" olarak gören Hurwitz ve Day (1995: 286), sanatçıların çoğu kez yüzeyde üç boyutlu uzam illüzyonu yarattıklarını ileri sürerler. Örneğin bir manzara resmin seyirciye yakın görünen nesnelerden oluşan bir ön yapısı (Fore ground), biraz daha uzakta bir orta yapısı (Middle-

ground) ve resimdeki çoğu objenin arkasında bulunan gökyüzü ve uzak tepelerden oluşan bir arka yapısı (Back ground) vardır. Bu resimlemeyi başarması için bir sanatçı arka plândaki nesneleri üst üste getirebildiği gibi ön yapıdaki benzer nesnelerden daha küçük de yapabilir. Chapman (1992: 52) uzama ilişkin şu tespitlerde bulunmaktadır:

“Sanatçılar uzamları, pozitif (bir şeylerle doldurulan alan yani *doluluk*) ve negatif (bir alanın çevresi yani *boşluk*) olarak görürler. Onlar bu konuda, bir biçimde ölçülebilen *gerçek uzam* ve düz bir yüzey üzerindeki illüzyonik yani hayali yer olarak *göreceli uzam* diye düşünürler. İki boyutlu sanatta mekân ve uzaklık görüntüsü, Rönesans sanatçıları tarafından perspektif diye adlandırılan tekniklerle oluşturulmuştur.”

Çizgisel doğrusal perspektif, mesafeleri seyirciden uzaklaştıkça artan nesneler ölçüsünde görünür biçimdeki küçülmenin tahmini görsel algılaması olup, Rönesans sanatçıları tarafından geliştirilen bir sistemdir. Bir ufuk çizgisi ve bir veya daha çok gözden kaybolup kaçan noktalardan faydalanan bu sistem nadiren kendiliğinden öğrenilebilir ve uzmanlık için genellikle öğretim ve uygulama yapmayı gerektirir. Resimsel uzam çizgisel doğrusal perspektif ile sınırlı olmayıp, geri çekilen ve ilerleyen şekil ve renkleri kullanmak suretiyle tamamen soyut ve nesnel olmayan resimlerle de yaratılabilir.

Herhangi bir çizgi veya şekil bir resim düzlem üzerine yerleştirdiğinde hemen içinde bir işaretin veya şeklin "figür" ve onu çevreleyen alanın "yer mekân" (ground) olduğu bir "figür-yer-mekân" ilişkisi meydana gelir. Üç boyutlu sanatsal çalışmalarda nesne bir figürdür ve uzam (space) arka yapı denilen veya sadece ground (yer) denilen arka ve çevredir. Her şekil ve kütlenin, uzamın elemanlarıyla çevrili olduğu söylenebilir.

Mimaride uzamın kullanımına gelince, gelişmiş modern bir evdeki yapıyı ayıran iç bahçeleri düşünülebilir. Burada mimar bir bina ile diğeri arasındaki sağlanması gereken mekânın/uzamın miktarını dikkatli bir biçimde plânlamıştır. Eğer mekân/uzam daha küçük plânlanmışsa yapılar içiçe

karışmış bir biçimde görünebilirler; eğer uzam daha geniş plânlanmışsa yapılar yine tutarlı bir plânlamaya göre görünmüyor olabilir.

Kısaca sanat (resim) eğitimi derslerinde çocuklar, bir resmin tüm öğeleri arasında meydana gelen etkidenden haberdar edilmeleri gerekir ve onların bu konuya dikkatlerini çekmenin bir yolu, onlara bu problemlerle nasıl baş edildiğini sanatçılardan örneklerle göstermektir.

Sanatsal Düzenleme İlkeleri

Tasarım ilkeleri sanatsal çalışmaların plânlanmasına yardım ettiği gibi sanat eserlerinin nasıl düzenlendiğini çözümlemeye de katkıda bulunur. Beğeni kazanan tasarımların üretimi için bir formül önermek belki kolay olabilir, ancak eğer tasarımlar kural ve emirlere maruz bırakılırsa elbette sanat varlığından söz edilemez. Bundan dolayı sanatçılar bu ilkeleri, kendi aralarında kabul görmüş ortak değerler bütünü olarak gerekli görmüşlerdir. Her iyi tasarımın bir başka iyi tasarımdan farklılığı olduğu gibi tüm sanatçıların sanatın öge ve ilkelerini kullanmaya ilişkin eşsiz yöntemleri de vardır.

Günümüzde çoğu sanatçının kullandığı ve üzerinde konuştuğu tasarım ilkelerini Chapman (1992: 54), denge, ritim, hareket, oran-orantı, vurgu, örnek, birlik ve çeşitlilik olarak görürken; Hurwitz ve Day (1995: 288), ayrıca birlik, ritim, oran-orantı ve dengeyi ön plâna çıkarmaktadırlar. Bu araştırmamızdaki tanımlamalarda ise sanatın ilkeleri olarak; içinde sanatın öğelerinin de rolü bulunan bütünlük/birlik, çeşitlilik, zıtlık, ritim, oran/orantı, denge, hareket, örüntü ve vurgu gibi üzerinde uzlaşılan bir sıralama izlenmiştir.

Bütünlük (Unity) bir sanat eseri üzerinde aranırken, her bir ögenin arzulanan birliğe katkıda bulunduğu açıkça görülebilir bir düzenlenişle dikkati çektiği görülmektedir. Hurwitz ve Day (1995: 289) bunu şöyle

tanımlamaktadırlar: Bir desende (çizimde) bir çizgi, başka bir yere yetişmesi için bir yandan bir yana belirli bir alanı hafifçe dalgalandırır; şekiller görsel bir müziğin vuruş ve ölçülerini oluşturur. Renkler, dokular ve ışık ile gölge alanlarının tümü görsel motifin orkestrasına katkıda bulunurlar. Bu teklik ve tamlığa biz birlik diyoruz. Bazı doku, şekil gibi sanat öğelerinin tekrarı ile de bütünlük sağlanır.

Bir sanat eserinin birliğine katkıda bulunan tasarımın üç yönü ritim, denge ve ilgi odağı (dominant nokta) olarak belirleyen Chapman (1992: 59), bütünlüğü “Bir takımda olduğu gibi her şeyin birbirine uyumlu olmasıdır.” diye tanımlamıştır. Bütünlüğün zıttı ise, karışıklık duygusunu uyandıran ayrışmadır. Sanat eserinde bütünlük; tekrar, ahenk, konu ve çeşitlilik, yakınlık ve süreklilik gibi yöntemlerle gerçekleştirilebilir.

Çeşitlilik içinde bile olsa başarılı bir sanat eserin oluşumunda tasarımın elemanları birleştirilebilir. Çeşitlilikte birliği bir örnekle açıklayan Hurwitz ve Day (1995: 292); bir dama tahtasının ritmik bir vuruş ve dengeye sahip olduğunu ancak monoton ve tekdüze olduğundan, baskın bir değerden yani bir ilgi odağı ve gerilimden yoksun olduğu için bir tasarım olarak yetersizdir ve tatmin edici değildir, anlamındadır. Buna benzer başka bir örnek de şöyle verilebilir. Bir demir parmaklık, birbirinin aynı olan telefon direğı hattı ve bir demiryolu rayı, bir saatin kılıfı kadar ilginç değildir. Bununla beraber bir taş duvar birlik unsurlarının çeşitliliğinden dolayı büyük tasarım örneğı olabilir. İçindeki şekillerin benzer olduğu bir tuğla duvarda bile insanlar genellikle kullanılmış eski tuğlada bulunan gelişigüzel renkleri, tonları ve dokuları tercih ederler. Bu bakımdan her tasarım ögesi, birlik içinde arzulanabilen bir çeşitliliğı meydana getirmek için kullanılabilmelidir.

Birlikteki bu çeşitliliğı gerçekten bir yaşam ifadesi olarak da görmek mümkündür. Felsefecilerin varsaydıkları tasarım veya biçim, insanların en derin ve en hareketli deneyimlerinin bir göstergesidir. İnsanların ürettikleri tasarımlarda evren ile kendi ilişkilerini ifade ettikleri söylenmektedir. “Art as

Experience” adlı eserinde Dewey, “..mevsimlerin yönünü ve ayın değişiklik dönemini ondan tasarımın ortaya çıkabildiği temel insani deneyimler gibi kanın çarpmasını, iştah ve usancı (iştahsızlığı) doğum ve ölümü içeren insan vücudunun o hareketleri ve aşamaları ile birlikte güçlü bir doğal ritmi ima ediyordu” (Hurwitz ve Day, 1995: 293).

Ritim (rhythm) ve hareket (movement), sanatçı ve tasarımcıların çoğu zaman şekil, figür veya objelerin tekrarlarıyla gerçekleştirdikleri sanatsal ilkedir. Ritim’deki görsel hareket, monoton olmayan ahenkli ve kontrollü hareketlerdir. Monotonluktan kaçınmak için ritim ve hareket birlikte kullanılır. Tüm iyi tasarımlarda bulunan kontrollü hareketler armonik bir düzende olup, ritim olarak anılır. Ritimler; çizgi, ışık ve gölge alanları, renk benekleri (spotları), şekil ve uzamın tekrarları ya da dokulu yüzeyler gibi tasarımın öğelerinden herhangi birini kullanmak suretiyle oluşturulabilir. Ritim sanatçılar tarafından gözlerimizin bir sanat eserinin üzerinde hareket etmesi ve dik bakışımızın gerisindeki hızı kontrol etmesine yönelik tavrına bir yön kazandırmak için kullanılmaktadır.

Hurwitz ve Day’e göre (1995: 289), sanat eserlerinde ritmin en azından iki ana tipi vardır. İlki bir cereyan özelliğindedir ve genellikle ya çizgilerle yada biçimlerin uzantı ve uzatılmalarıyla yapılır. El Greko’nun çalışmalarında olduğu gibi. İkinci tip ise bir vuruş özelliğindedir. Bir öge bir çalışmanın bir bölgesinde kullanılabilir ve başka bir yerde tekrar edilebilir. Bu tekrar orijinali ve konu veya motifin tam bir kopyasıdır yada sadece onun bir yansımasıdır.

Zıtlık (contrast), değerler ve renkler arasındaki farklılıklardır. Sanatçılar ve tasarımcılar zıtlıkları, eserlerinde görsel bir heyecan ve çeşitlilik yaratarak ilgiyi artırma amaçlı kullanırlar. Sıcak ve soğuk renk, büyük ve küçük şekiller, dokulu ve düz alanlar, ince ve kalın çizgiler, koyu ve açık değerler bir eserde zıtlık unsurları olarak kullanılır. Burada önemli olan şey, bu öğelerin eserde aynı bütünlük içinde olup birliği bozmamasıdır.

Örüntü ya da motif (pattern) resim, heykel veya başka bir sanat eserinin yüzeylerini güzelleştirmek amacı ile kalıplaşmış nitelikte şekil, renk ve biçimin, plânlı veya doğaçlama kullanılmasıdır. Genelde doğa içinden iki ve üç boyutlu örneklerden esinlenir. Dokuma ve bakır işleme eşya gibi bir çok el sanatlarında yapılan tekrar, dekoratif amaçlarla ve safça kullanılmaktadır. Bu durum, Türk halı ve kilim motiflerinde sıkça görülmektedir. Tekrar tekrar gerçekleşen özelliğiyle *örüntü* (pattern), yürüme, kahvaltı ve işe-okula hazırlık gibi eylemler olarak günlük yaşamımızda da görülmektedir.

Oran-orantı (proportion), bir kompozisyondaki ölçü ilişkileri onun ile ilgilidir. Oran-orantı çoğu kez sanatçının onun için uğraştığı bir ideal ilişkiyi gerektirir. "Oran-orantı dışı" olan şeylerin ise, çoğu zaman sakarlık olarak nitelendirildiği bilinmektedir. Küçük bir odadaki kanepeler, geniş bir duvar üzerinde tek olarak asılı küçük bir resim veya bir figür parçası yada diğer parçalardan çok büyük veya çok küçük bir figür gibi.

"Oran-orantı, değişik uzunluktaki iki çizginin birbirinden ne kadar uzun olduğunu veya küçüğünün büyükte kaç kere var olduğunu araştırmaktan doğan bir sonuçtur" (Çağlarca, 1995: 9). Bazı sanatçılar kendi etkileyici amaçlarını elde etmek için oran-orantı sistemlerine bağlanıyorlar. Diğerleri proporsiyonunu (oran-orantısını) bozarak veya diğer yöntemlerle onu kontrol ederek ideal duygular taşırlar. Çocuklar için oran-orantı geniş ölçüde kolayca kavratılabilmeye uygun bir konudur.

Denge (balance), bir sanat eserinde görsel ağırlığın dağılımını işaret eder. Denge simetrik veya asimetrik denge şeklinde olabilir. Tasarımda oran-orantı ile yakından ilişkili olan şey dengedir. Göz bir kompozisyonun çeşitli hayal ürünü eksenleri ile eşit bir ölçüde cezbedildiği zaman tasarımın dengede olduğu varsayılır. Bazı yazarlar, özellikle empresyonizm sonrası hareketle bütünleşen bazı yazarlar, dengeyi genellikle bir tahterevalli şekline atıfta bulunarak fiziksel terimlerle açıklamaya girişirler. Sanatla ilgili kitaplarda

hâlâ "informal" dengeye karşı "formal" denge hakkında tartışma vardır. Merkezi bir konumda yerleştirilip iyi tanımlanmış bir figür ve bu merkezin her iki tarafına yerleştirilen dengeli tasarım öğeleriyle bir kompozisyon düzenlemesi formal yada simetrik denge olarak adlandırılırken, bunun dışındaki diğer tüm düzenlemeler ise informal veya asimetrik denge olarak anılır.

Fiziksel ve estetik denge belki birbiriyle ilişkili olsa bile eş anlamlı olmadıklarından dolayı, maalesef bu tanımın tamamen doğru olmadığını ileri süren Hurwitz ve Day (1995: 291), estetikteki dengeyi basit bir yerçekimi olmaktan çok gözün çekme gücü veya görsel ilgi ve merak gibi düşünülmesinin daha doğru olduğunu belirtmektedir. Gerçekten estetik denge, bir resmin üstten alta tüm parçalarıyla ilgilidir ve tahterevallili karşılaştırmasındaki gibi sadece iki tarafla ilgili değildir. Küçük bir renk beneği, koyu gölgeli bir alanı önemli bir noktaya yaklaştırdığı gibi gri bir alanda büyük görsel ağırlığı da oluşturabilir.

Vurgu (emphasis), baskın unsur, egemen unsur (dominant öge) ve ilgi odağı yaratmak için kullanılır. Burada dikkat çekilmesi istenen bazı sanat öğeleri önemsenererek yani vurgulanarak kullanılır. Zıtlıklar aracılığıyla da vurgu gerçekleştirilir. Dominant öge ile tasarlanmış bir çok sanat eseri, belki sanat eserlerinin çoğu üstün bir öneme sahiptir. Merkezi bir şekilde yerleştirilen büyük bir şekil, parlak bir renk alanı, ışık ve gölge arasında keskin bir zıtlık, çevresindekilere göre çok ağır bir dokuya sahip olan ve belirli bir yere yönlendiren bir dizi çizgi, bütün bunlar sanatçının gözlemcinin dikkatini elinde tutmak ve ilgisini çekmek için kullandığı araçlardan biridir.

2.2. Tasarımın Anlamı

Tasarım, gelişmiş toplumların çözmeyi ön plâna almış oldukları anahtar problemleri arasında olup, kültürel eğilimlerin kesişme konumunda değerlendirilmektedir. Tasarım, modern sanayi toplumlarında karmaşık bir

rol üstlenmiştir. Açık pratik işlerinden başka tasarımın ayrıca dolaylı sosyal işlevleri de vardır. Grant ve Fox'a göre (1992: 78), tasarımın insan eliyle yapılan faydalı şeyleri, inançları, davranışları ve gelenekleri içerdiği anlamıyla bir kültür boyutu da vardır. Tasarımcılara gelince, ya kendi pozisyonlarını iyi bir şekilde düşünemiyorlar veya inandıklarının hem kültürel hem de ekonomik eğilimleri ve içinde bunların meydana geldiği bütün toplumun şekillenmesini hesaba katmaksızın kesin ve açık olarak belirtemiyorlar.

Uluslararası Tasarım Birliği'nin (ICSID) 1985-87 yılları arasında başkanlığını yapmış olan Loek van der Sande'nin "kimliksiz bir kültür ve kültürsüz bir tasarım mümkün değildir." sözünü aktaran Sezgi'ye göre (1996:109), kültürel kimlik ile ürün tasarımı birbiriyle ilişkilidir. İşte bu nedenle ulusal tasarımımız üzerine yapılacak her türlü eleştiri, kaçınılmaz olarak kültürel kimliğimizin tanımlanmasını ve çözülmesini de gerektirmektedir. Tasarımcılar sadece faydalı ürünler ve imajlar yaratmıyor, aynı zamanda meydana getirdikleri ve şekillendirdikleriyle kültürel anlamları da üretip çoğaltıyorlar. Ancak sosyal ve kültürel ortamı anlayabildikleri ölçüde tasarımcılar, toplumdaki önemli rollerinin farkına varabilirler. Bu bakımdan tasarım-toplum-tasarımcı arasındaki ilişkilerin anlamlılığı inkâr edilemez.

Geçmişe baktığımızda tasarımcılar, geleneksel olarak ya estetiğin terminolojisi ve şartları ile spesifik tarz ve özellikleri belirleyen teknik doğmaları ders olarak veriyor ve uygulama yapıyorlardı ya da ürünlerin ve imajların pazarlamasına şekil veren üretici-tüketici diyalektiğinde bir rol alıyorlardı. Şimdiye kadar tasarımcıların uygulama yaptıkları çok büyük kültürel ortamlar, tasarım uğraşları içerisinde yeterince dikkat çekmemiştir. Bununla birlikte tasarımcıların, ürün kapasitesinin tüketicinin kaynaklarını aştığı "çok gelişmiş" bir toplumun problemlerini paylaşmış oldukları söylenmektedir (Grant ve Fox, 1992: 80). Gerçekten, tasarımcılar sanayi toplumlarındaki tüketicileri bilgilendiren imaj ve anlamları ürettikleri için bizim

halk kültürümüzün egemen “mitler”ini ve “gerçekliklerini” şekillendirmekte ve güçlendirmekte oldukları söylenebilir.

Modern toplumlardaki tasarımcılar günlük yaşamdaki anlamı kavramanın önemli mucitleri olmuşlardır. İnsanlar dünyada kendi görüş açlarına göre mal ve mesaj üreten kütlelere ve onların başkalarıyla olan ilişkilerine güvenmektedirler. Örneğin, bu bağlamda Televizyon, günümüzde kültürel değerleri hızla üretilip yayan başlıca bir araç olmuştur. Reklam, giyim, ürün tüketicileri, şehir manzaraları, yapı tasarımcılarının tümü kültürel tanımlama ve kontrol mekânizmasına katkıda bulunmaktadır.

Tasarımın bireyin çok yönlü gelişimindeki faydaları, bize sanat hakkında daha etkili bir şekilde konuşmak için bir kelime dağarcığı sağlar. Tasarım terimi bir eylem olarak kullanıldığında, tasarımın ilke ve öğelerini pratik amaçlar için kullanımı ima eder. En geniş bir ifadeyle tasarım, işlevsel amaçlar için sanat elemanlarının organizesiyle ilgilenir. "Yaşamsal" ve "uygulamalı" sanatlarda tasarım bize kendi pratik yönlerini gösterir. Bu durum iç içe bir diyagramla açıklanırken, diyagramda tasarım alan ve işlevleri merkezinde bireyin ve onun en dış tabakasında toplumun olduğu ortak merkezli bir plâna benzetilmektedir.

1. Bireysel faydalar: Giyim, kuyumculuk, dövme sanatı,
2. Bireyler tarafından kullanılan objeler : Cihazlar, otomobiller, aletler.
3. İçinde yaşadığımız dahili mekânlar: Mobilya, dokuma, duvar kaplamaları.
4. Meskenler: Ev ve apartmanlar.
5. Semtler: Şehir alanlarından gelişmiş meskenlere.
6. Yeni kasaba ve şehirler : Colombia, Maryland ile Brasilia v.b. yani toplum (Hurwitz and Day, 1995: 295).

Tasarımın kuşkusuz burada tartışılmayacak kadar geniş bir dizi uygulamaları vardır. Uygulamalı sanatlardaki mesleklerin yüzeysel listesi bile bu alandaki çeşitliliğe bir ipucu olabilir. Örneğin; mimarlık, ev içi ve sergi tasarımı, grafik tasarımı, endüstriyel tasarım, moda tasarımı, film ve

televizyon tasarımı, tiyatro ve sahne tasarımı, dergi editörlüğü ve resimleme, fotoğrafçılık ve el sanatları tasarımı gibi.

“Tasarıma Dayalı Öğrenme Durumu Oluşturma” adlı makalesinde Meredith Davis (1998: 7-14), 1990’lı yıllarda katıldığı birkaç ulusal kongrede birçok sanat eğitimcisine bir grafik tasarımcısı olarak ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin başarılarına katkı bakımından tasarımın önemini anlattığını belirtmektedir. Davis’e göre tasarımın en önemli yönünün; fen bilimleri, matematik, sosyal konular ve sanatların diline ilişkin öğretim programları ile olduğu kadar, özellikle güzel sanatlar ile bir köprü kurabilme özelliğidir. Yine Davis, tasarımın yer verilmediği bir eğitim reformunun vahametine dikkat çekerek tasarımı öğretme ve öğrenme sürecinin bir hızlandırıcısı olarak gördüğünü vurgulamaktadır.

Tasarım bilgisi ve tasarım olarak bilginin sanat eğitimindeki yeri de çok önemlidir. Sanat eğitiminin hedef alanını genişletmeyi tasarım bilgisiyle örtüştüren bir başka makalesinde Davis (1998: 27-31), yine tasarım bilgisinin çağdaş bireyin yetişmesindeki etkiye ve gelecek yüzyılın talepleriyle tasarım eğitimi arasındaki uygunluğa da dikkat çekmektedir. Sanat yöntemlerini analiz etmeyi bir ders disiplini çerçevesinde ele alan ilgili bilim adamları, tasarım uygulamalarını ilkokul öğrencileri düzeyine indirgemeyi bir zorunluluk görmüşlerdir (Galbraith, 1991: 339). Birçok müzelerdeki tasarım objelerinin öğrenciler tarafından seyredilmesi ve onlara tanıtılması da tasarımın yararı ve içeriğinden bağımsız bir biçim dili olarak tasarım bilgisini güçlendirdiği söylenebilir.

3. Grafik Tasarımı

Grafik tasarımı, “Söz ve ifadenin genellikle kağıt üzerinde çizgi, renk ve işaretlerle ya da basılı harflerle vurgu yapılmak suretiyle sanatsal bir anlatım biçimi” (Lucie Smith, 1993: 93) olarak tanımlanan grafik sanatlar ürünüdür. Yazmak, çizmek, görüntülemek ve basarak çoğaltmak gibi

eylemler grafik tasarım kavramıyla adeta bütünleşen ifadelerdir. Öte yandan grafik sanatlar; “Çeşitli basım ve çoğaltma teknikleriyle gerçekleştirilen resimsel ve yüzeysel materyalleri tasarlamayı konu edinir” (Sözen ve Tanyeli, 1992: 93) biçiminde tanımlandığı gibi, “Tahta baskı, bakır, çinko gravür ve litografi yolu ile yapılan resimleri çoğaltıcı sanatlar” (Turani, 1980: 45) olarak özgün baskı tanımını çağrıştıran bir yaklaşım ile de açıklanmıştır.

Görsel bir iletişim sanatı olan grafik tasarım, insanların olmazsa olmaz bir ihtiyacı olan iletişimlerinde bugün her zamankinden daha büyük bir önem kazanmıştır. İnsanların dünya üzerinde yaratıldıkları ilk günden bu yana birbirleriyle iletişim kurmak için sürekli bir çaba içerisinde olmuşlardır. “Bu iletişim için söz, yazı, işaret, resim, grafik gibi pek çok yol denenmiştir.” diyen Özer (1995: 1), genel olarak iki türlü iletişimden söz eder. Bunlar, yüz yüze iletişim ve araçlarla iletişimdir. Yüz yüze iletişimde iki insan ya da bireyle grup arasında anlaşma sağlanana kadar mesajlar tekrarlanabilir. Ancak araçlı iletişimde mesaj verilir, fakat bu iletinin karşıdan alınıp alınmadığı anında belli olmayabilir.

Grafik tasarımda önemli olan şey, anlaşılır bir iletişim gerçekleştirmek olduğu açıktır. “Bir tasarım ne kadar çekici olursa olsun, verilmesi istenen mesajı iletemiyorsa hiçbir değer taşımaz” (Becer, 1997: 35). Bilindiği gibi grafik tasarımcılar mesajlarını kodlandırırken harfler, simgeler ve renkler kullanırlar. Grafik tasarımcı kitle iletişim araçlarıyla görsel yoğunluğun egemen olduğu çağımızda, TV ve internet ile her eve rahatça ulaşabilmektedir. Sanat eğitimi ile bireylerin yeteneklerinin keşfi ve toplumun bu yönde eğitilmesinin artık zorunluluk olduğu bu çağda, grafik tasarımcısına da bu hızlı gelişime ayak uydurmak düşmektedir.

Çıkışından postmodernizme grafik tasarımının tarihçesi incelendiğinde görsel iletişimin, tarih öncesinden ilk insanlarla başlayarak Mezopotamya uygarlığı tapınak ve kil tabletleri üzerindeki çivi yazısı düzenlemelerine, eski Mısır ve Çin uygarlıklarına kadar primitif biçimde etkili olduğu görülecektir.

Sözü edilen dönemlerden kalma gömütlerdeki “hiyeroglif” işaretler, hiyeroglif uzmanlarının da dediği üzere, yazı resim ve imge düzenlemeleriyle aynı zamanda mesaj yüklü günümüz piktograflarını andırmaktadır (Gombrich, 1992a: 36-38). Max Liebermann’nın da dediği gibi “Hyeroglif, doğanın duyular yoluyla algılanan izlenimlerine yaklaştığı ölçüde -ki, sanatın bütünü gerçekte hiyerogliftir-, bu izlenimleri bulabilmek için imgelem düzeyinde gittikçe daha çok çaba harcamak gerekli olmuştur” (Gombrich, 1992b: 282).

Alfabenin bulunuşu yazılı iletişimde bir dönüm noktası olmuştur. Becer’in belirttiği gibi (1997: 90-92), bazı kuramlara göre, alfabenin kökeni eski Girit piktograflarına kadar uzanır. Ama bilinen ilk alfabetik yazı bugünkü Lübnan, Suriye ve İsrail’in bulunduğu bölgede egemen olan Fenikeliler tarafından bulunmuştur. Yunan alfabesi, Roma İmparatorluğu ortaçağ el yazmaları, İslam ve İbrani kültürleri içinde de önemlidir. Kur’an-ı Kerim’de kullanılan kaligrafi, İslam sanatının belli başlı dallarından olan hat sanatını ortaya çıkarmıştır. Endüstri devrimi ve sonrasına gelene dek matbaanın icadını izleyen yıllarda 1450’de Alman Johann Gensfleisch’in tipografi baskı tekniğini buluşu ile her uygarlıkta yazı tasarımı ustaları türemeye başlamıştır.

Bir görsel anlatım aracı olarak resim ve sözel anlatımın kağıda sembolize edilerek aktarılması biçimiyle yazı, iki ayrı iletişim aracı olmuştur. “Grafik tasarım, işte bu iki iletişim unsuru olan yazı ve resmi, birbirini tamamlayan bir biçimde aynı ortamda kullanarak, yeni bir iletişim türü yaratmıştır” (Bektaş, 1992: 1). Endüstri devrimi sonrası teknolojik gelişmeyle insanın maddi yaşamıyla manevi gereksinimleri arasında açılan uçurum, içinde grafik tasarımın da bulunduğu tasarım sanatlarının “işlev” ve “estetik”i yeniden birleştirme çabalarıyla kapatılabilmektedir. Bu dönemde örneğin toplumsal faaliyetlerde afişler, kitaplar, gazeteler; endüstriyel faaliyetlerde tanıtım etiketleri, kutu, şişe, poşet, ev, araba ve mobilya tasarımları birer grafik tasarım ürünü olarak her geçen gün artan bir oranda insan yaşamına girmiştir (Tepecik, 1994: 12). Kısaca 19. yüzyıldan bu yana grafik tasarımın yüzeysel tarihsel gelişim evrelerini; 1850-1890 Arts and Crafts, 1890-1910

Art Nouveau, 1910-1980 Modernizm ve 1980-1990 ve sonrası olarak tarihlendirmek de mümkündür.

Türkiye’de bugünkü anlamıyla grafik sanatının geçmişine bakıldığında İbrahim Müteferrika’nın 1729’da ilk basımevini kurması, sonrasında İhâp Hulusi Görey ve Kenan Temizan’ın çalışmaları başlangıç olarak değerlendirilebilir (Yılmaz, 1987: 23). Kurtuluş savaşı yıllarının izlerinin büyük çapta ancak 1950’li yıllarda silinebildiği ve hızlı sanayileşmenin etkilerinin de 1960’lı yıllarda ancak görülmeye başlandığı Türkiye’de, üretim ve tüketim toplumunun hızlı oluşumu, beraberinde reklam ve pazarlama ihtiyacını doğurmuştur. Bu durum, grafik sanatların popülaritesini arttırmış ve 1968’de Türkiye Grafik Sanatçıları Derneği, 1978’de Grafikerler Meslek Kuruluşu gibi örgütlenmeler düzeyinde gelişmeleri sonuç vermiştir. Türkiye’deki grafik tasarımının gelişimi, önceki bölümlerde de anlatıldığı gibi sanat eğitiminin tarihçesiyle paralel bir konumda gelişim göstermiştir. Günümüzde başta Mimar Sinan ve Marmara Üniversiteleri olmak üzere Gazi, Hacettepe, Anadolu üniversiteleri ile bazı özel üniversitelerde grafik sanatları alanında bölümler düzeyinde ve bilgisayar destekli grafik tasarımı eğitim-öğretimi yapılmakta olması önemli gelişmelerdendir.

Chapman (1992: 221), grafik tasarımın hedefini, “..gözlerinizi yakalamasıdır. Grafik tasarımı bir ürün, yüzlerce öteki imajlardan dikkatinizi kendine çekmek için yarışmalıdır.” diye belirtmektedir. Ona göre heykel ve resim görmek için sakın bir galeriye gidilebilir, ancak grafik tasarım ürünlerini bir caddenin köşesinde, bir karayolu kenarında ve magazin sayfaları gibi yoğun ve canlı ortamlarda görebilmek mümkündür. Grafik tasarıma görsel söz dağarcığı olarak bakan Genin (1992: 201) ise, bir bilgi aracı olarak tanımladığımız farklı bir illüstrasyonu grafik tasarımcı, alıcıları etkilemek için sanatsal yönü kadar aynı zamanda bir görsel tasvir silahı olarak da düzenlemektedir, diye düşünür.

Herhangi bir iletişim probleminin görsel kaygılarla iki boyutlu yüzeyler üzerinde çözüldüğü alan bakımından da tasarım önemlidir. Tasarım eğitiminin bir yaşam boyu sürdüğünü, bugün herhalde kabul etmeyen bir kimse düşünülemez. Sürekli değişimin beraberinde aynı hızda bir yenilenmeyi getireceği de kuşkusuzdur. Başarılı, yeni bir tasarımcı nesil yetiştirmek için, o kuşağın tasarım ilkeleri ve uygulamalarının bilinmesi ve çağdaş teknolojilere göre yetiştirme kadar esnek, işlek ve yaratıcı bir zekaya da sahip olunması gerekmektedir. Bir makalelerinde Chia ve Duthie'nin aktardıkları gibi (1992: 209), "Yeni teknolojinin üzerinize doğru hızla geldiği bir zamanda rayda hareket eden o araçtan yararlanmadığınız takdirde sadece o yoldan bir parça olursunuz."

Öteden beri tasarım mesleklerinin kapsamına dair bir çok tespitler yapıla gelmiştir (Hurwitz and Day, 1995; Genin, 1990; Brommer and Horn, 1985a-1985b). Ticari dünyadaki sanat mesleklerinde çoğu zaman televizyon, yayın, tiyatro ve iç mimari tasarımı vardır. Bununla birlikte ticari tasarım; grafik tasarım, endüstriyel tasarım ve moda tasarımı da içermektedir. Brommer ve Horn (1985b: 188) bir kitaplarında grafik tasarımcısının televizyon, dergi, kitap, broşür ve reklamların yazı stilleri ve mizanpajı gibi okuduğumuz her şeyin tasarımından sorumlu olduğunu ileri sürerlerken, bir başka kitaplarında da (1985a: 212) özellikle sembolleri, resimleri, kelime ve renkleri birleştirerek düşünce ve bilgi iletişimde yaratıcı tekniklerin kullanılmasıyla afiş tasarımlarındaki işlevlere dikkat çekmişlerdir. Tasarımın grafik alanının her birinin bir çok bölümlerinin olduğunu ve birçok diğer meslekler ile karşılıklı etkileşimlerinin olduğunu unutmamak gerekir. Örneğin grafik tasarımı başlığı altında bir çok diğer meslekleri sıralamak mümkündür. Reklam tasarımcısı, sanat yönetmeni, genel anlamıyla grafik tasarımcıları, bilgisayar grafiği tasarımcısı, mizanpaj sanatçıları, dizgi ve harfleme tasarımcıları, açık hava tasarımcıları, kitap ve plak kapağı tasarımcıları gibi.

Diğerlerine tercihen bir ürünü kullanması için müşterilerin ikna olmasında kullanılan araçlar, el ilânından afişlere ve gazetelerden

bilboardlara her çeşit basılı aracı gerektiriyor. Bu bakımdan grafik tasarım, ikna edici özellikte bir iletişim kurma sanatıdır. Bazen grafik tasarımcıları, trafik işaretlerinde ve güvenlik tehlike işaretlerinde olduğu gibi sivil sorumluluğu teşvik eden kamuyu aydınlatıcı sembolleri de üretirler. İki amaç grafik tasarımcının aklında en üst noktadadır: çabukça iletişim kurmak ve söz ile resim arasındaki denklığı bulma diye bilinen tipografinin (sanatsal yazı) önemi.

Sanat öğretmenin mesleği ile çok yakın bir ilişkisi olan sözü edilen mesleklerden biri afiş tasarımcıların işidir. Öğretmenin duyarlılıkları arasında, sanat programının bir hizmet etme, afiş üretme, toplumsal ilişkileri, ulusal kampanyaları ve eğitim-öğretim işlevleri gibi amaçların önceliği olmasıdır. Açık olan bir şey şudur ki; çoklu bir ölçeğe ilişkin çoğaltma yöntemleri var olduğu sürece grafik tasarımcıları bir kitle pazarlama için sürekli üretiyor olacaklar. Bir toplumun az gelişmişliği ne kadar çok ise, grafik tasarımcısına ihtiyaç o kadar az olur. Yetişkinler kadar çocukları da kapsayan bir genişlikte ve yaşamımızı uygulamalı sanatlar biçimiyle etkilediği düşünüldüğünde grafik tasarımın, bir sanat öğretim programında temel tasarım öge ve ilkeleriyle bulunmasının önemi takdir edilebilir. Gençler de grafik tasarımın çoğunun arkasındaki ilkeler, uygulamalar ve dürtüler ile tanışık oldukları zaman, böylesi etkilere maruz kalmaktan ziyade seçici olacakları noktasında iyimser olmak gerekir.

4. Çok Alanlı Sanat Eğitimi (ÇASEY)

Bu araştırmada problem olarak ele alınan önemli noktanın ilgili bölümde ayrıntılı olarak anlatıldığı gibi, ilköğretim kurumlarında resim-iş derslerindeki problemlerin başında uygulama sorunu gelmektedir. Bu derslerin işlenişinde adeta büyük bir çoğunlukla benimsene gelen geleneksel anlayışın gelişmiş ülkelerdeki uygulamalarla çok fazla ilgisinin olmadığını biraz dikkatli bir incelemeyle görmek mümkündür. “Resim-İş derslerini sadece uygulama ağırlıklı veya “resim” ve/veya “iş”le sınırlı olarak

düşünmenin çağdaş uygulamalarla bağdaşmadığını...” (Özsoy, 1996c: 38) bilmek artık bir zorunluluk olmuştur.

Başta Amerika ve İngiltere olmak üzere birçok ülkede uygulamanın yanı sıra “Sanat Tarihi”, “Eleştiri” ve “Estetik” gibi disiplinler de sanat derslerinde yaygın bir biçimde öğretilmektedir. Mevcut geleneksel sanat eğitimi yaklaşımı ile öğrenciler; sanatsal dilden, bir sanat eserini değerlendirmeden ve esere ilişkin sanat tarihinden yoksun bırakılmışlarsa sorunun varlığı göz ardı edilemez. Sanatın, sözü edilen sanat disiplinleriyle beraber eğitim ile de bireşiminin sağlanması sonucu ÇASEY (Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi) ya da Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (Discipline-Based Art Education) yöntemi oluşmuştur.

ÇASEY’nde kullanılan öğretim yaklaşımlarının nasıl uygulanabileceğine geçmeden önce bu yöntemin ortaya çıkışına dair şimdiye kadar verilenlere ilaveten şu bilgileri vermekte de yarar görülmektedir. Konuya ilişkin sağlıklı bilgiler, Vedat Özsoy’un (1998c: 63) tespitlerinde bulunabilir.

1982’de ABD’de J. Paul Getty vakfında düşünsel alt yapısı hazırlanan Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Merkezi (The Getty Center for Education in the Arts), daha sonra Getty Güzel Sanatlar Eğitimi Enstitüsü (The Getty Education Institute for the Arts), adıyla bir birime dönüştürülür (Eisner, 1998: 4-7). Görsel sanatlar eğitimi (visual arts education) yoluyla paylaşılan, iletişim kurulan düşünce ve değerlerin her çocuk veya bireyin eğitiminin önemli bir parçası olması gerektiği inancıyla kurulan bu merkez, Birleşik Devletlerdeki resmi okullarda güzel sanatlar eğitiminin kalite ve statüsünü geliştirme amacıyla işe başlamıştır. Merkez bu gibi amaçlarla içeriğini sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanatsal uygulamalardan oluşan dört sanat disiplininin uyumlu bir bileşkesinin yansıması olarak yeni yaklaşımlar geliştirmiştir. Özsoy’a göre (1992: 29), sanat eğitimi alanında yaşanan bu tür gelişmelerin etkileri, 70’li ve 80’li yıllar Britanya’sında da meydana gelmiştir.

Çocukların sadece yaratıcılıklarıyla değil, aynı zamanda görsel sanatların farklı kültürel ve tarihi çevreyle olan ilişkilerini kavratma yönüyle de yeteneklerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. ÇASEY'ne dayalı olarak hazırlanan bir programın asıl etkili yönü; öğrenciye sanat eserini üretme, tanımlama, yorumlama ve analiz etme imkânını sağlayarak sanat eseri olgusuna düşünsel boyutta da bakabilmeyi öğretmesidir. Bu kuramın günümüzdeki gelişim sürecine ilişkin olarak, Kırıçoğlu ve Strokrocki'nin (1997b), 20. yüzyılın son çeyreğinde ABD'de gelişip Avrupa ve Asya ülkeleri ile Türkiye'yi de etkileyeceği yönündeki görüşlerine ilaveten şu tespitler de önemlidir:

"ABD'nin birçok eyaletinde temelleri 1960'larda atılan ve 80'lerde özellikle Elliot Eisner tarafından savunularak geliştirilen bu kuram bugün Getty merkezinin de desteği ve katkısı ile ülke çapında gerçekleştirilen pilot uygulamalarla yaygınlaştırılmaktadır. DDSE'nin (Disipline Dayalı Sanat Eğitimi/Çok Alanlı Sanat Eğitimi) başlangıçtaki eksiklikleri veya yetersizlikleri olarak eleştirilen müze eğitimi, multikültürel ve interkültürel yönleri de yapılan ilave çalışmalarla ve bunlarla ilgili gerçekleştirilen program çalışmalarıyla giderilmektedir. Ayrıca uygulamalar sırasında çıkan farklı sonuçlar ile eksiklikler dikkatle raporlaştırılmakta ve teori zamanla birlikte sessiz bir evrim geçirmektedir" (Özsoy, 1998c: 63).

Dobbs'un "DBAE nedir ?" sorusuna getirdiği tanımlama şöyledir: DBAE, başta ilk ve ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen fakat aynı zamanda yetişkin eğitiminde, yaşam boyu eğitimde ve sanat müzelerinde kullanmak için formüle edilen kapsamlı bir sanatta öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır (1998: 3). Bu yöntem, birkaç farklı teorik alandan ama özellikle sanattaki dört temel disiplin olan sanat yapma (uygulama), sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetikten bilgi edinmeyi sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. J. Paul Getty Vakfı tarafından Sanatta Öğrenme ve Sanat Yoluyla Öğrenme adıyla basılan Dobbs'un bu eseri için DBAE'yi her yönüyle tanıtan rehber bir kitap olarak nitelemenin yerinde bir tespit olduğu söylenebilir.

Bu model, Türkiye şartlarında değerlendirilerek 1997-1998 öğretim yılından itibaren G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,

Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında uygulanmasına başlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırmanın eğitsel eleştiri modeline dayalı olarak uygulanmak üzere 28 haftalık bir öğretim programı hazırlanmıştır. Uygulamaya ilişkin bilgi, bulgu ve değerlendirmeler, bu araştırmanın “İlgili araştırmalar” başlıklı bölümünde yapıldığından ayrıntılı açıklamalar oraya bırakılmıştır. Yüksek öğrenimde bir pilot uygulama ile işe başlanması ve daha da önemlisi bu anlayışın ilk ve ortaöğretim kurumlarında da uygulanabilirliğini kolaylaştıran programlar hazırlanmış olması (Özsoy, 1996c, 38), sanat (resim) eğitiminin geleceği bakımından sevindirici gelişmelerdendir.

ÇASEY’nde ana öge olarak bulunan sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve uygulama konularının birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemine dönüştürülmüş biçimi, her bir disiplinin ayrı ayrı anlatılmasıyla anlaşılabilir. Böylece bu sanat disiplinlerinin doğası ve uygulama süreçlerine ilişkin bilgilendirme de sağlanmış olunur.

4. 1. Sanat Eleştirisi

Bir eseri eleştirmek o sanat eserine karşı duyarlı bir tepki verme sürecidir. Yanlış anlaşıldığı gibi eleştiri hata bulmak işi değildir. Sanatçı eserini yapar bir kenara çekilir. Eleştiriye ise, sanat tüketicisi dediğimiz birey ya da kitle yapmak durumundadır. Eleştiri için özellikle sanat alanında ilgili kaynak kitaplar okumak, felsefe ve estetik kitaplarını özümsemiş olmak ve etik değere de sahip olmak gerekir.

Çağdaş sanat eğitimcilerinden Feldman, bir eleştiri yöntemi geliştirmiştir. Buna göre,

“İki tür sanat eleştirisi vardır. Öznel ve bağlam içinde eleştiri. Öznel, intrinsic (aslında olan-yaratılıştan-içsel) eleştiride dikkatler tek bir sanat yapıtında gözlemlenen ve duyumsanan bilgiden anlamlar oluşturan özelliklere ilişkin ipuçları üzerinde yoğunlaşır. Bağlam içinde; extrinsic (dışsal) eleştiri, sanat yapıtının yapıldığı sosyo-tarihsel zamanlara ilişkin bilgileri araştırma yöntemidir” (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997b: 1.18).

Dışsal inceleme yöntemi; sanat eserinin ortaya çıkışıyla eş olan atölye şartları ve etkilerini, sanatsal biyografiyi, mali desteği ve tarihsel dönemi içermektedir. Sanat tarihçileri burada aynı zamanda sanat eserinin dini, sosyal, felsefi, kültürel ve egemen olan bilgi düzeyini öğrenmek için psikolojik, psikanaliz ve diğer yaklaşımlardan türeyen yöntemleri uygularlar. Eleştiriyi bu bakımdan sınıflandırma elbette olayın yönlemsel yanıdır.

Eleştiriyi asıl amaçları yönüyle sınıflandıran bazı kaynaklarda ise, dört çeşit eleştiri tarzından da söz edilmektedir. Bunlar; “1. Akademik Eleştiri, 2. Pedagojik Eleştiri, 3. Basın Eleştirisi, 4. Popüler Eleştiri”dir (Boydaş, 1997: 115). Her yönüyle iyi eğitilmek zorunda olunan öğrenci, öncelikli olarak eleştirel bir bakış açısına kavuşturulmalıdır. Genelde toplumun her bireyinin özelde ise öğrencinin sağlıklı bir toplum katmanı oluşumunda payı olabilmesi, ancak düzeyli ve sistemli bir eleştiri kültürüne sahip olmasına bağlıdır. Böylece farklı kültürlere tahammüllü olur, çevresinde gördüğü nesnelere anlamlı yaklaşır ve bu tavrından zevk alarak mutluluğu bile paylaşabilecek kişiliğe ulaşabilir. Aralarında hem basit hem de karmaşık türleri olan eleştiri yöntemlerinden bu araştırmada dikkate sunulmuş olanı, Mittler’in “Bakmayı Öğrenmek, Öğrenmek İçin Bakmak” (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997b: 1.19) diye nitelendirdiği sanat eleştirisinin sisteme bağlanmış olanıdır.

Sanat değerlendirmesi, yakın zamana kadar 1920’ler öncesinin resim öğrenimi hareketleriyle bütünleşmiş olan modası geçmiş bir terim olmasına rağmen, günümüzde ortaya çıkan yeni yaklaşımlarla daha bir derinlik kazanmıştır. Hurwitz ve Day’e göre (1995: 309), eleştiride önemli bir kavram olan değer verme/takdir etme (appreciate); değer (value) veya bir kimsenin bir objeye karşı sürekli ve kılavuzlu öğretimle kazandığı bir biçimde değer verme ya da beğeni duygusu demektir. Değer verme (appreciate) aynı zamanda sanat objesi, sanatçı, kullanılan materyaller, tarihsel ve üslûpsal (stille ilgili) ortam ve eleştirel bir duygu gelişimi ile ilgili bilgi edinme de gereklidir.

Değer verme (appreciation), doğaçlama ve sezgisel bir reaksiyon içinde başlayabilir, ancak orada son bulmaz. Daha derin düzeyde bir tepkiye varabilmenin bir yolu, bakma ve görme arasındaki farkı anlamaktır ve bunu yapmak için profesyonel sanat eleştirmenleri tarafından kullanılan bir süreci uygulamaktır. Daha geniş bir değerlendirme sürecinin eleştirel aşamasının nihai hedefi, bir sanat eserine tamamen cevap verebilmek ve birinin onun ile ilgili düşüncesini savunmaktır. ÇASEY'nin sadece birkaç temel disiplinden türeyen bir süreç ve içerik olmadığını belirten Smith (1989: 2), bunun aynı zamanda sanat yaratma kadar eğitsel açıdan da değerli olan sanatsal çalışmaları değerlendirme ve anlama ya da sanat eserlerini estetik açıdan ifade etmenin onları üretmek kadar önemli olduğu kaygısını taşıyan bir sorgulama süreci olduğunu ileri sürmektedir.

Değer verme konusunun daha geniş bir parçası olarak eleştiri, onu çevreleyen şartlardan ziyade ana olay olarak bir objenin kendisinden edinilebilen bilgi türü üzerine çok yoğun bir şekilde dikkatinin odaklanmasıdır. Yani bir kişinin duygusal, entelektüel ve sosyal olduğunu gösteren şey, o kimsenin değer anlayışının doğası olabilir. Bu yetenek doğuştan gelen nitelikler etrafında inşa edildiği gibi görünse bile bazılarımızın diğerlerinden daha çok çabuk bir şekilde o yetenekleri edinebilmesi için öğretmenlerin sanatı değerlendirme işinin aynı zamanda bir eğitim sorunu olabileceğini varsaymaları gerekir.

Öğrencilere verilecek eleştiri öğretimiyle; insanların dikkat etmedikleri şeyleri görme ve açıklama, eserin ön yapı elemanları arasındaki ilişkileri çözümüleme, backgroundundaki (arka plânındaki) anlamları yorumlamayıp toplum için önemini yargılayarak bir sanat eserinin anlaşılmasında kolaylıklar sağlayama gibi bir eleştiri kültürü edinmelerine yardımcı olunabilir. Sanat eleştirisindeki asıl amaç, bir çocuğun estetik tepkisini “kısa bir bakış” atmaktan “daha sürekli” anlamlı bir bakışa dönüştürmektir. Hurwitz ve Day (1995: 311), öğrencinin eleştirel becerileri arttırıldığında, sanat eğitiminin çocuğun sanatsal bir çalışmaya değer verme yetisini geliştirmiş olacağına

inanmaktadırlar. Onlara göre sanat eserinin doğrudan kendisiyle ve sanat eğitimcilerinin bakış açısı ile ilgili olarak bir eserin içsel eleştirisinin dört aşaması vardır. Eleştiriye aşamalı yaklaşım da denen bu aşamalar betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargıdır.

Bu sistemin içerdiği yaklaşımla öğrenciler, atölyede sanat eserlerini tartışırken konuya ilişkin bilgi kazanarak tarihsel ve eleştirel etkinlikler yapabilir ve bu çalışma incelenip tartışılana kadar farklı yargı ve yorumlamalarda bulunabilirler. Eleştirel etkinliğin hedeflerinden biri sanata dair bir dil yani söz dağarcığı geliştirmek ve kullanmaktır. Foto gerçekçi bir eserdeki veya Van Gogh'daki "ressamca dokular" gibi terimleri çocuklara gösterip tanıtmadıkça, onlar bu karşılaştırmaları yapamayabilirler. Onların dikkati özellikle yüzeydeki nüanslara/detaylara yönlendirilirse ya da bu ayrıntılar kendilerine keşfettirilirse alt sınıftaki öğrenciler bile böylesi ayrımlar yapabilirler.

Çocukların eleştiriye görsel bir kelime oyunu olarak bakabilmeleri; tartışma süresinin yarım saati geçmemesine, tartışılan eserlerin ilginç ve açık kompozisyonlu konulardan seçilmiş olmasına ve dikkat çekici renklerle yapılmış olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Esasında söz konusu dört aşama dört temel soru ile ilişkilidir. Bu aşamaları şöyle sıralanabilir: 1. Ne görüyorsun? (Betimleme), 2. Bu şeyler nasıl bir araya gelmiş? (Biçimsel çözümleme), 3. Sanatçı ne söylemeye çalışıyor? (Yorumlama), 4. Bu çalışma hakkında ne düşünüyorsun ve neden? (Bilinçli tercih/yargı) (Dobbs, 1988: 32-34).

Betimleme

Betimleme, eserdeki ön yapı elemanlarını ve maddi şeyler dediğimiz "bilgi objeleri"ni tanımlama yani betimleme işlemidir. Eserin nasıl bir sanat formu olduğu, eserin görünen yüzeyinde nelerin bulunduğunu belirleme aşamasıdır. Tanımlama düzeyi, genellikle çoğumuzun algılama durumumuz üzerine odaklanmasına rağmen, birinin kırmızı gördüğü şeyi bir başkasının

turuncu olarak görebildiği birinin kare olarak gördüğü bir şekli diğerinin ikizkenar yamuk olarak görebildiği için bazı sıcak tartışmalara da yol açabilir.

Tanımlayıcı/betimleyici aşama bireyselleştirilmiş veya hikayeleştirilmiş gibi aktarılırsa çok ilgi çekebilir. Gördüğümüz özellikleri olan bir nesnedeki kayıtları aldıktan sonra ayırtırmanın yöntemi mekânîk görünebilir ve insani bir çağrışım içermeyebilir. Bir kimsenin gözlemleri “Ben odaya girerken ya da caddeye inerken gördüğüm ... ile hayrete düştüm” biçimindeki bir cümleyle başladığı zaman o şey bu süreçte oldukça farklı bir duruma gelir.

Kırıçoğlu ve Strokrocki'ye göre (1997b: 1.20), betimleme aşamasında; “Orada ne var? Ne görüyorsunuz? Bu hangi sanat formudur? Ana tema nedir? Hangi çizgiler etkindir? Etkin olan şekiller hangileridir? Eserde bulduğunuz ana örüntü ve dokuları nasıl adlandırırırsınız?” şeklindeki sorular sorulabilir.

Çözümleme

Çözümlemeye, sanat yapıtının oluşum biçiminin sanatın ilkeleriyle ilişkisini kurarak detaylı bir analiz yapılmaktadır. Biçimsel çözümlemelerin algısal bir temeli olmasına rağmen tanımlayıcı aşama çocuğun bir sanat eserinin yapısını ya da kompozisyonunu çözümlemesini gerekli kılan daha ileri bir adım olarak işlev görür. Simetri ve asimetri arasındaki ayrımı yapabilen, sanatçının ortamını fark edebilen ve renk ve çizgi niteliklerine duyarlı olabilen bir çocuk bir sanat eserinin biçimini ya da onun nasıl bir şekle geldiğini tartışabilir. Bu durum, öğretmenin çocukların tasarımın dili denilen sanatsal düzenleme öge ve ilkelerini kullanıp kullanmadığının keşfi demektir.

Hem betimleme hem de biçimsel çözümleme aşamalarını başlatan tartışmalar, eleştirel bir tavır için zorunlu görülen sürekli görsel dikkat denilen yoğunlaşmayı meydana getirir. Risatti (1987:221), her iki aşamayı da sanat eserini oluşturan görsel elemanları anlama ve tanımlama ile ilgili çözümleme türü olarak görür. Betimleme ve çözümleme, zamanından önce gelişen

yargıları kabul etmez, bunun yerine bu yargılamaların “mesafeli duruş” (tarafsız) gereği öğrencinin belirli görüşlere saygılı olmasını zorunlu kılar.

Sanat eserlerinin nasıl oluştuğu, çözümlemede ortaya çıkabilir. Bunun için de sanatçıların çizgi, renk ve örüntülerle yaptıkları tekrarlar ve bunların arasında kurdukları ilişkilerle oluşturdukları kompozisyonları incelemek gerekir. Böyle bir inceleme için, “Renkler nasıl düzenlenmiştir? Uzam nasıl düzenlenmiştir? Işık ve renk değerleri nasıl oluşturulmuştur? Eserde hafif mi yoksa ağır bir hava mı egemendir? Eser hangi teknikle yapılmış? Hangi gereçler kullanılmış? Fırça darbeleri nasıldır?” (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997b: 1.20) türünde sorular, güzel sanatların farklı alanlarına uyarlamaya yarayan çerçeve sorular olarak düşünülebilir.

Yorumlama

Yorumlama, eserden anlam çıkarma ve eseri başlı başına anlamaya yönelik bir süreç olup, özellikle duysal bağlantılar, semboller, çağdaş ve tarihsel anlam ve yorumlardan ibarettir. Bu aşamada hareket noktası, betimleme ve çözümleme basamağındaki bulguların esas alınması ve kişisel yorumlar olmalıdır.

Hurwitz ve Day'e göre (1985: 316), yorumlama aşamasında öğrenci daha çok yaratıcı düzeylere yönelir ve bir eserde şekillenen anlama ya da sanatçının zihninden geçirmiş olduğu amaca ilişkin düşünmeye davet edilir. Bunu yapmak için ise çocuktan, fark edilebilen yapı ile sanatçının eserde gösterdiği yön arasındaki bağı kurması istenir. Örneğin, eğer bir sanat eserinde ışık, gölge ve şiddetli etkilerin keskin zıtlıkları kullanılmışsa bu aşamada “Ne amaçlanmıştır?” diye sorulabilir.

Öğrencinin ya da bireyin yorumlama yapabilmesi için Kırıçoğlu ve Strokrocki (1997b: 1.21), şu soruların da sorulabileceğini belirtirler. Sanat eserindeki tema nedir? Ne demek istemektedir? Renkler sizi duygusal yönden nasıl etkiliyor? Seyrederken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Esere

dokunduğunuzda ne gibi bir his veriyor? Ne gibi bir tat veriyor? Nasıl kokuyor? Bu çalışmaya nasıl bir başlık verilebilir? Hangi simgeleri görmektesiniz? Renkler neyi simgeliyor?

Yargılama

Bilinçli tercih ya da yargılama aşaması, ilgili eserin neden ünlü olduğu, niçin güzel ve değerli olduğunun kesin bir yargı ile ifade edilmesidir. Bir sanat nesnesinin ya da herhangi bir olayın neden sanat olarak kabul edildiğini açıklayabilmek için bazı değerlendirme/beğeni ölçütleri veya sanat kuramlarına ihtiyaç duyulur. Sanat kuramları “Estetik” ile de ilişkili olmasından ötürü ileride o konuda ayrıntılı olarak değinilecektir.

Eleştirel süreç normalde bir yargıyla sonlanır. Yani bir sanat eserini başarı veya başarısızlığıyla ve onun diğer sanat eserleri arasındaki yerini belirleyen bir sonuç ile biter. Burada bahsedilen yargı, elbette profesyonel eleştirmen ve uzmanların yetki alanına giren bir yargı değildir. Ancak bir çocuğun zihnindeki tercih etme veya yeğleme ile eş anlamlı bir yargıdır.

Sanatsal çalışmalara tepki gösterirken yeğleme ve yargılama arasındaki farkı ayırt etmeyi anlamakta fayda vardır. “Yeğleme ve tercihler” birinin bir sanat eserinden kişisel bir hoşlanma ya da hoşlanmayışının onun bireysel bir durumu olmasından dolayı, yeğleme ve tercihler etkileme ve ikna çabalarıyla düzeltilemez. “Hoş/hoşa gitmeyen” “pis kokuyor” ve “garip” gibi tepkiler psikolojik tepkilerdir ve tabiatıyla daha ileri tartışmalardan yıldırır. Yargının tartışma ve ikna çabalarına bağlı olduğunu ileri süren Hurwitz ve Day (1995: 317), şu örneği vermektedir: Bir kişi kuşkonmazın güzel bir yiyecek olduğuna dair beslenmeye ilişkin kanıtlara dayanılarak ikna edilebilir, ancak yine de o kişi kuşkonmazdan hoşlanmayacaktır. Çabuk tercih veya ret ile yargı, kapalı ve açık zihin arasındaki bir fark olarak dikkate alınabilir.

Sonuç olarak; bilinçli tercih/yargı tedrici, aşamalı, basamak basamak olup çok enerji ve dikkat gerektirir. Öğrencilerden bir nesnenin değerine

ilişkin görüşlerini açıklamaları istenirken şu sorular uygun görülmektedir. “Bu sanat eseri ile kendini geliştiriyor musun?” “O eser hakkında neler hissediyorsun?” “O esere sahip olmak ya da odana asmak ister misin?” “O eser sana soğuk mu geliyor” “Ondan hoşlanıyor musun ? Neden? Kısaca eleştiri sürecini tamamlamak için, konunun düşünce ve dikkat ile desteklenmesine kadar tercih/yeğleme de denilen yargıyı ertelemek gerekir.

4. 2. Sanat Tarihi

ÇASEY’nde sanat öğretiminin gereğince kavranması, sanat tarihsel yaklaşımlar, sanat tarihsel anlayış evreleri ve öğrenme-öğretme yollarının bilinmesiyle orantılıdır. Sanat tarihi öğretilirken bazı farklı stratejiler izlenmesi doğaldır. Biçimsel olarak “Sanat Tarihi”, bir sanat eserinin, sanatçının ve o sanat eseri ile ilişkili öteki bilgilerin incelenmesi diye tanımlanabilir. “Sanat Tarihi, yapıtın yaratıldığı ortama bağlıdır ve yaşanan sosyo-kültürel düzen içinde yaratma sürecinin ve sanat yapıtının araştırmasını kapsar” (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997b: 1.27). Öğretmenlerin önemli görevlerinden birinin, geçmişte belli bir kültür ürünü olarak yapılan sanat eserinin sanat tarihsel bilgilere göre öğrencilere aktarımıdır. 1967 yılında Sanatın Amacı (Purpose of Art) adlı kitabında Albert Elsen’in şu görüşleri sanat tarihi öğretimi açısından çok önemlidir. Ona göre gerçek ve mükemmel bir sanat öğretimi ve tarihsel gelişimi, zorunlu olarak sanatçının ve eserinin birçok açılardan incelenmesini gerektirir. Sanatı öğrenen bir öğrenci, esere ilişkin var olan tüm bilgileri dikkate alarak incelemeye başladıktan sonra yerinde bir değerlendirme için çeşitli kaynaklardan yararlanmak zorunda olduğunu bilmelidir. Bu kaynaklar; biyografik bilgi, tarihsel olay bilgisi, sosyal ortam bilgisi, dönemin felsefi ve estetik öncüleri, çalışma yöntemleri, koruma sistemleri ve yakın amaçlar gibi özel nedenlerdir (Hurwitz ve Day, 1995: 342).

Sanat Tarihi öğretiminin sanat tarihsel soru sorma yöntemleri bağlamında Kırıçoğlu ve Strokrocki (1997b: 1.27), “yapıt yoğun” ve “bağlam içinde” diye iki tür soru sorma yöntemi olduğunu vurgulamaktadırlar. Sanat

eserindeki konu, tema, eserin oluşumu, aktardığı mesajın özellikleri, eserde kullanılan malzemenin tarihini tahmin etme ve çözümleme gibi fiziki ve teknik boyutlarını belirlemede “yapıt yoğun” yöntem kullanılırken; sosyo-kültürel bir yaklaşımla sanat eserinin içinde bulunduğu çevre ve şartları araştırma, sanat eserinin işlevleri, eser ve sanatçısı hakkında bilgi arayışı, eseri destekleyen kişi ve kurumlar, eserin yapıldığı dönemdeki ekonomik ve politik ilişkiler, sanatçıyı etkilemiş olabilecek dinsel, düşünsel ve kültürel özellikleri belirlemede ise “bağlam içinde” yöntemi kullanılmaktadır. Bu durumlarda olabilecek değişimleri her türlü değişim ve başkalaşımı inceleyen sanat tarihçileri bunları konu, zaman, yer, sanatçı ve üslup olarak gruplara ayırmışlardır.

“Öğrenme etkinliği, hedef davranışı kazandırmak için yapılan işler bütünü” (Tan ve Erdoğan, 2001: 16) olduğundan dolayı sanat tarihi öğretiminde de bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Öğretmenler çocukların yetenekleri ve ilgi düzeylerine uygun bir yaklaşımla dikkatlerini çekebildikleri oranda onların sanat tarihi ve sanatsal resim konularıyla büyülediklerini görecekler. Sanat tarihi öğretiminin üniversitelerde olduğu gibi geleneksel slayt gösterimi ve anlatıma dayalı yöntemi, ilköğretim düzeyi sınıflarda her zaman uygun bir yöntem olmayabilir. Çünkü böyle bir uygulama, sadece on-on beş dakika gibi kısa bir sürede uygun olsa bile sonrası için aynı şey söylenemez. Önemli olan öğrencilerin kendilerine öğretilenlerle ilgili olarak aktif görevlere yönlendirildiğinde çoğu kez iyi öğrenmeleri ve dikkatlice algılayabileceklerinin farkına varılabilmesidir.

Görsel bir tarih şeridi ve bir kavram haritası, sanat tarihi bakımından yararlı bilgiler sağlayabilecek sanatsal nesnelerin düzenlenmesinde yardımcı olabilir. Gençler on yıllar, yüzyıllar ve gibi uzun zaman dilimlerindeki kavramları yeterince algılayamasalar bile zaman şeridi üzerinde “günümüz” den uzak zamanlara farklı uygulamaları anlayabilirler. Aynen bunun gibi ilkokul çocukları dünya coğrafyası ve kültürlerine ilişkin uzaklıkları kavramlaştırılamayabilirler, ancak bir dünya küresi ya da haritası üzerinde

farklı yerleri görebilir ve bu anlamalarını sosyal öğrenimlerindeki şeylerle geliştirebilirler.

Hurwitz ve Day'e göre (1985: 373-374), sanat tarihi öğretiminde aşağıda önerilen bazı yöntemler izlendiğinde olumlu sonuçlar alınabilir. Bu bağlamda öğrencilere bir kartpostal ya da bir Mısır heykeli, Afrika maskı veya Rembrandt'ın bir resmi gibi kültürel açıdan farklı büyük sanat eseri röprodüksiyonları gösterilerek ve her bir eserin dünya haritası ve tarih şeridi üzerinde ait olduğu yerin belirlenmesi istenebilir. Sonra dünya haritasında sanat eserinin yapıldığı yer ile tarih şeridi üzerindeki noktasını doğrulamak için bir dizi hikaye ile birlikte resim panosunda bu röprodüksiyon sergilenabilir. Farklı sanat dönemleri ve üslûpları öğretilirken bu süreç tekrar edilebilir. Böylece öğrenciler, farklı kültürler ile bulundukları yerlerdeki sanat üslûpları arasında bulunan farklılıkları anlayabilirler ve kültürel empati geliştirebilecek duruma gelebilirler.

Sanat üslûplarına ilişkin algılarını arttırmak için ayrıca her ay ve olabildiğince farklı sanatçı, kültür, üslûp ve sanat konusunu sergileyen bir ilân panosu tasarlanabilir. Varsa öğretim programına ve çocukların ilgi ve yaş düzeylerine uygun olan başlıkları, kavramları, isimleri ve tarih gibi bilgileri içeren nitelikli röprodüksiyonlar kullanılabilir. Öğrencileri görsel sergiler, sanatçılar ve tarihsel ortamlar hakkında sanat tartışmalarına çekebilmek yönünde teşvik etmek de iyi bir yaklaşım olarak düşünülebilir. O takdirde sanat öğretimi yapan öğretmen, daha çok bilginin özümsemiğini görecektir ve daha çok sorma ihtiyacını duyabilecektir. Böyle bir yaklaşım ile, öğrencilerin çoğu yetişkinlerin bile gıpta edeceği bir bilgi ve anlama düzeyi ile sanatı tartışabilmesi sağlanabilir.

Çağdaş sanat tarihçisi Eugene Kleinbauer 1989 yılında yazdığı Art History in Discipline-Based Art Education (Disipline Dayalı Sanat Eğitiminde Sanat Tarihi) adlı kitabında tarihi incelemeleri, içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) olmak üzere başlıca iki tarzda tartışmaktadır (Hurwitz ve Day,

1995: 377). Buna göre içsel yöntemi kullanan sanat tarihçileri genellikle; sanat eserinin materyal ve tekniklerini belirleme, orijinalliği ve özellikleri, tarih ve kökenine ilişkin bilgi, üslubu, üslûpsal etkileri, resimsel anlam bilgisi bakımından ikonografik yönü, konusu, teması ve işlevleri üzerine dikkatlerini yoğunlaştırırlar. Bunları gerçekleştirmek için sanat eseri ve olduğu ortam hakkında çok şey öğrenilmesi ve ayrıntılı bir şekilde ayırımlarda bulunabilmesi için uzman bir bakış açısına gerek vardır. Dışsal (extrinsic) inceleme de ise; sanat eserinin oluşmasında katkısı olan şartlar, sanatsal biyografi, mali destek boyutu ve yapıldığı tarihi dönemi araştırılmaktadır.

Öğretimin bir temeli olarak sanat tarihsel inceleme yöntemlerine önem verilmesi gerekmektedir. Bu anlamda akla gelen yaklaşımlardan; eserin niteliği, sanat tarihsel açıdan temaları görme, ilk yapıldığı tarih, arkeolojik bulmacalar, sanat tarihini dramatize etme ve sanat tarihi hakkında okumaları saymak mümkündür. Geleneksel sanat tarihsel bilgide bir sanat eserini anlamlandırmak için bir çok temel sorular sorulmakta olduğunu belirten Dobbs (1998: 42), bu soruların sanat eseri türüne göre değişebileceğine dikkat çekmektedir. Bu soruları; sanat eserinin nerede, ne zaman, niçin ve kim tarafından yapıldığı; otantik yönü; ikonografisi; kökeni; işlevi; üslubu; fiziksel yönü; sanatsal yetkinliği bağlamında sıralamaktadır. Hurwitz ve Day (1995: 379) ise, çocuklara yaş seviyelerine bağlı olarak uyarlanabilecek şu soruları önermektedirler:

1. Mümkünse her bir eserin materyallerini ve sürecini tanımlayın.
2. Her bir eserin kökenini ve sanatçısını belirtin.
3. Sanat eseri nerede yapılmış ve şimdi nerede olduğunu söyleyin.
4. Şu anda bu esere kimin sahiplik ettiğini tespit edin.
5. Bu eserin hangi amaçla yapıldığını tartışın.
6. Bu eserin anlamını veya anlatımcı özelliğini yorumlayın.
7. Bu eseri yapıldığı tarihlere göre emsalleriyle kıyaslayın.

4. 3. Estetik

“Estetik” bir araştırma konusu olarak “isim” iken “Estetik eğitim”in de olduğu gibi kullanıldığında ise nitelendirme veya başka bir şeyi tanımlama

anlamında bir sıfattır. Nitekim “estetik tepki” sanata karşı tepkimizin doğasıyla ilgiliyken “estetik eğitimi” farklı sanat programlarını hatırlatır. Estetik, bir problemin tartışma ve sorgulama ile özünü ortaya çıkarma yöntemi olarak görüldüğünde “estetik inceleme” gibi bir anlam alır. Estetik inceleme, sokratik yöntem olarak bilinen sistematik ve mantıki bir yapıyı izleyebilir ya da serbest bir tartışmanın doğasında çok daha fazla etkili olabilir.

Tunalı'ya göre (1989: 13), Grekçe “aisthesis” kelimesinden türeyen “estetik”, duyum ve duyulur algı anlamına geldiği gibi bu anlamıyla duyulur algının ve duyusallığın sağladığı bilgi ile ilgili bir bilim olarak da düşünülmektedir. Yetkin (1979: 49) ise, estetik kaynaşmanın “ben” ile “ben olmayanı” birleştiren bir tür sempati olduğunu vurgulamaktadır.

Estetiğin sanat eserlerin değerlendirilmesinde kullanılan tamamen görsel, manevi, sosyal veya bunlardan herhangi birinin bireşimi olan tutarlı bir eleştiri sistemi olduğunu, estetik öğrenmenin dört aşamasının bulunduğunu ileri süren Smith (1989: 133), sanat felsefesinin öteki felsefe türlerinden ayrıldığını ve estetiğin, sanatın sadece kendi standartlarında değerlendirilebileceğini iddia eden Emanuel Kant tarafından ilk olarak 18. yüzyılda formüle edilen bir sanat teorisi olduğunu düşünmektedir. İlk bakışta sanatçı ile filozof arasındaki birbirinden uzak iki kelime yokmuş gibi görüldüğünü varsayan Edman (1977: 60), sanatçının gözle görülen şeklin uyandırdığı hazlar, duyguların sürükleyici ürpertileri ve maddenin verdiği duygusal heyecanlarla ilgili olduğunu düşünmektedir.

Rus romancı Leo Tolstoy'un “Sanat nedir?” başlığıyla herkese yönelttiği çok temel bir soru sorarak yazdığı deneme çalışması estetik açısından önemlidir. Tolstoy burada; sanat üreten sanatçıların şimdiki gibi sadece bir milletin bütününün küçük bir kesiminden, zengin veya onlara yakın olan sınıflardan seçilen nadir kişiler değil, onların hepsi kendilerini sanatsal etkinliklere yetenekli ve istekli olarak gösteren topyekün bir milletin becerikli bireyleri olduğunu belirtmektedir. Sanat eserinin bir boyacı küpü olmadığını

düşünen Tolstoy (1995: 60), “Bir eserin, bütün insanlık için yararlı olması için iyi ve kötüyü ayırması, güzel ve anlaşılabilir olması gerekmektedir. Sanat ancak, belli bir sınıf için değil, büyük kitleler için yarar sağdığında değerlidir.”

Tolstoy’un sanatın doğasına ilişkin bir araştırmasında, öğretim programının merkezine yerleştirdiği sanat eğitimi tartışmanın odağına yerleştirmesi de ilginçtir. Ona göre geleceğin sanatı şimdi hem öz, hem biçim olarak düşünülen sanattan tamamen farklı bir şey olacak. Konusu da sadece belirli bir amaç için insanları bir araya getirmeyi çizen duygular veya gerçekten onların birlikteliği olacak; sanatın diğer formları herkes için ulaşılabilir olacak. Bu nedenle geleceğin mükemmellik ideali, duygunun dışında ve sadece bazı insanlar için erişilebilir olmayacak, aynı zamanda bilakis sanatın evrenselliği gerçekleşecektir (Tolstoy, 1995: 62).

Estetik uzun süre inanılan şeylerin altında bulmaya çalışılan yerdeki sorgulama merkezli bir konu olarak tanımlanmaktadır. Estetik, araştırma süreci kadar ulaşılan sonuçların da değerli olduğu görüşüne önem verir. Estetik sorgulama bu bakımdan, bir olayı inceleyene kadar bir sanat eserini yargılama işini ertelemeyi gerekli gören eleştiri sürecine benzetilebilir. Yaygın bir deyimle ifade edildiği gibi “Cevapların tümüne ulaşıldığı yerde felsefeciler işe başlarlar.” Bu yönüyle estetiği bir sanat felsefesi yaklaşımı ile ele almak mümkün olabilir. Sanat ile ilgili kavram ve ifadelerin bir çözümlemesi olarak “sanat felsefesi”ni tanımlayan Turgut (1991: 1), sanat ile felsefenin konularının pek farklı olmadığını sanatın tikel olandan felsefenin ise genel olandan hareket etmekte olduğunu ileri sürmektedir.

Hurwitz ve Day’e göre (1995: 392), sanat tarihsel incelemede şu sorular ile öğrenciye bu konuda çok şey kazandırılabilir: “Bir sanat eseri nedir?” ve “Sanat eseri diğer nesnelerden hangi yönlerden farklıdır?” , “Sanat hangi amaçlara hizmet etmektedir?”, “Sanat değerlendirilebilir mi, eğer değerlendirilebiliyorsa nasıl?”, “Bir sanatçının topluma karşı ne tür sorumlulukları vardır?”, “Bir sanatsal uygulamayı estetik kılan şey nedir?”,

“Çoklu üretilen (basılmak suretiyle çoğaltılan grafik eserler gibi) bir nesne sanat eseri olabilir mi?”, “Müzeler, galeriler ve sanat dergileri gibi kurumsal ortamlar sanatı nasıl tanımlamaktadır?”, “Duygu ve estetik deneyim arasındaki ilişki nedir?”, “Bazı sanat eserleri neden şaheser olarak nitelendirilir?” Bugün bu türden sorular özellikle gelişmiş ülkelerde olağanüstü değildir ve artık bir sanat müzesini ziyaret eden çocuklar arasında bile, “Bu müzeye konan şeylere kim karar veriyor?”, “Bu müzedeki her şey sanat mıdır?”, “Bu sandalye neden sanattır?”, “Bu sandalye okuldakinden veya evdekinden daha mı güzeldir?” “Neden” sıradanlaşan bir duruma gelmiştir. Böyle sorular, sanata yönlendirilen bir çevredeki mutlu çocuklar yetiştirmesi kaçınılmazdır ve öğretmenlerden de çocukların algı kapasitelerine uygun anlamlı cevapları gerektirir.

Bir disiplin olarak estetik bilindiği gibi sanatın doğasını, içeriğini, değerini ve kökenini inceler. Sanatın evrensel yapısını incelerken kuramlar önermek de estetikçilerin görevleri arasındadır. Nesnelerin veya olayların neden sanat olarak kabul edildiğinin açıklama çabası olarak görülen sanat kuramı, tüm sanat eserlerince paylaşılan ortak özellikleri belirleyen önerilerden oluşur. Tasarım kuramları olarak da anılan sanat kuramlarından yaygın olarak irdelenenleri değerlendirerek bir eserin neden önemli olduğunu bulmak mümkün olabilir. Bu kuramlar kısaca şöyle tanıtılabilir.

Taklitçi veya yansıtmacı kuramda; eserin gerçek dünyanın doğasına benzemesi, kesin olarak betimlenmesi esastır. Taklit veya görülen şeylerin yeniden sunumu yapılmaktadır. “Sanat, gördüğümüz şeye benzemeli midir?” sorusuna bu kuramda, sanatçının ana temayı nihai kesinlikte betimlemesi gereği bir cevap olarak düşünülmektedir. Konunun içeriği, ızdırap çeken bir figür ya da ideal güzellikte olmasına bakılmaksızın sanatçının gördüğünü tüm yalınlığıyla aktarımı taklitçi bir yaklaşımdır. Sanatçının olay, insan ve nesneleri özgün biçimine bağlı kalarak resmetmesi de gerekmektedir.

Geçmişe bakıldığında realizm düşüncesi, özellikle çalışan sınıfın

sosyal bilinç konusu olan gerçekçilikten, edebiyatla örtüşen natüralizmden ve nesneyi büyük bir dikkatle taklit ederek gözün adeta canlıymış gibi aldanmasını sonuç veren detaylı resim denen trompe l'oeil'de (göz aldatıcı derecede gerçekçi yağlıboya resim) şekillenmiştir. Doğayı taklit teknikleri Rönesans'ta gelişen perspektifteki illüzyonistik araçları kurmuş ve hem manzara tasarımcıları, hem de ressamalar ile fotografik gerçekliğe dayanan çağdaş foto-gerçekçiler tarafından kullanılmıştır. Bütün estetik teorilerinde olduğu gibi kaçınılmaz olarak var olan bir soru vardır. O da "Her şey sanat için mi vardır, eğer öyle değilse alternatifler nedir? Bizim anlık uygulamalarımızın ötesinde ne yatar" sorusudur.

Biçimci kuramda; sanatçı sanat elemanlarını ve ilkelerini alışılmışın dışında ön plâna çıkararak eserini oluşturur. Biçimci estetikçiler, bir sanat eserinin değerinin onun gerçek yaşamda, bir manzara ya da portrede olduğu gibi bir konuyla ilişkisinde değil; ondaki rengin, uzamın, ritmin, armoninin vb. ne ölçüde kullanıldığında yattığını iddia etmektedirler. Bir sanatın konusu kadar duyumsal ve biçimsel özelliklerine de tepki gösterilebilmelidir. Biçimci teoriyi geliştiren eleştirmenler kolay bir mesaj yüklü resmi, aslında renklerin ve biçimlerin düzenlenmesi olarak ele alır ve bu temelde değerlendirme gereğine inanırlar.

Biçimci bir sanatçı ve eleştirmen sanat eserlerinde bütünlük ve içsel tutarlık arar. Nesne bir resim, seramik çömlek veya sandalye olsun bütün parçaları diğer parçalarıyla bir bütünlük içinde ilişkili olmalıdır. Denge, vurgu ve düzenli aralıklarla meydana gelen tekrar sanatçının zekice tercihini yansıtması gerekir. Bir eser bazı özelliklerden yoksun olduğu zaman bilinçli bir seyirci veya eleştirmen zayıflığına işaret edebilir, çünkü o eser bitmiş bir çalışmanın ifadesi ile tutarlı olmaktan yoksun görünür (Hurwitz ve Day 1995: 405). Sanatsal beceri, hüner veya teknik yeterli, çoğu zaman biçimci bakış açısının bir parçası konumunda düşünülmektedir. Biçimci, gözünü bu düzenleme üzerine odaklıyor, oysa ekspresyonist/dışavurumcu, sanatçının bilmek ve taşımak istediği duygu ve hislerle ilgilenmektedir.

Dışavurumcu ya da anlatımcı kuram, (ekspresyonist) taklit veya mimesis teorisine alternatif bir görüştür. Dışavurumcu kuramda; ruh durumları ile duyuların sembolik ve simgesel anlatımı vardır. Duyuların adeta nesnelleştiği dışavurum kuramını; hakkında bilgimizin olduğu şey ile duygu beslediğimiz şey arasındaki ayrımı yaratan sanatın önemli bir işlevi olarak görmek mümkündür. Kırıçoğlu ve Strokrocki'ye göre (1997b: 1.40), bu kuramda, "İzleyiciler, gördükleri canlı renklerde ya da çizgilerin kullanımında hissettikleri duygularla yapıta yaklaşırlar. Kimi sanat yapıtları duygularınızı uyandırmak için çok fazla nostaljik ya da abartılı öğelerle yapılmaya çalışılmıştır."

Tolstoy'da, bir sanat eserinin ancak seyirci ile başarılı bir şekilde anlam iletişimi kurduğu oranda, dışavurum gücünün en yüksek düzeye varacağını aktaran Hurwitz ve Day (1995: 404), sanatın duygusal gücünün, 20. yüzyılın ilk on yıllarında Almanya'da başlayan empresyonizm hareketinin arkasındaki temel düşüncelere dayandığını ileri sürmektedir. Bu kuramda anahtar öge, duygu geçirgenliğidir. Tolstoy'un tanımladığı gibi "Sanat, insani bir aktivitedir... bir insanın bilinçli olarak... diğer insanlar için ele aldığı... bir kimsenin diğer insanlar onlardan etkilensin ve aynı zamanda onları uygulayıp yapsın diye yaşamış olduğu duygulardır." Bu aynı zamanda empati ile ilişkilidir. Picasso'nun Guernica'sı, aynı zamanda duygularımızı da heyecana getiren, renk ve yüzey bozmanın çok az kullanımı ile soyutlamanın nasıl bir haz verdiğinin örneğidir.

İşlevsellik kuramında, sanatçı yaptığı eserinin işe yararlılığını, işlevselliğini amaç edinir. Dinsel, eğitsel ya da bir ideali yayma açısından yararlı bulunduğu durumları açıklamayı düşünür. Sanatın edebiyat, din veya sosyo-politik düşünceleri geliştirme işlevi ile değerlendirilmesi bu kuramın bir özgülüğüdür. İşlevsel bir kuram ile sanat eseri, ahlaki bir görüş veya mesaj aktarımında ne kadar başarılı olduğuna göre yargılanır.

Sonuç olarak, bu estetik teorilerden bir veya birkaçına göre yapılan eserin içsel eleştirisinin, yargı aşaması tamamlanabilir. Bir sanat eserinde, uzun süre inanılan bazı varsayımların irdelenmesi ve yorumlanması aslında yapılan şeyin bir araştırma olduğunu gösterir.

4. 4. Uygulama

Dört sanat disiplininin anlamlı ve öğretici bir bileşke ile birleştirilmesi ÇASEY'nin en önemli bir aşamasıdır. Bu birleştirme konuya ve diğer eğitim durumlarına göre tasarlanabilir. Uygulamada bazen estetik bazen de uygulamalı çalışmalara fazla ağırlık verilebilir. Çocukları tercihen birlikte oturarak üç veya dörtlü küçük gruplar halinde yerleştirmek daha uygundur. Sanat odasında her öğrencinin görebileceği biçimde tıpkıbasım (röprodüksiyon) veya fotoğraf gösterilmesi önemlidir. Her bir gruptan bu eserin yapıldığı zamana ve amacının ne olduğuna ilişkin karar vermeleri istenir. İşin zor ve karmaşık yanı, sınıf düzeyinde öğrencilerin yeteneklerine uyarlanabilmesidir. Bu tarz bir etkinlik, sanat eleştirisi ve estetik kadar istenen birçok sanat tarihsel konuya ışık tuttuğu gibi sanatın farklı amaçlarının varlığına yönelik bir düşünce için de yalın fakat önemli temel bir yaklaşımdır.

ÇASEY'ne göre uygulamada önemli bir özellik de dosya içeriği hazırlanmasıdır. Dersin konusu ile toplanan makaleler, kitaplar, resimler, film şeritleri ve konuya ilişkin diğer materyaller böyle bir dosyada toplanabilir. İmkânlar ölçüsünde her yıl bir veya iki konu için dosya hazırlatabilen bir öğretmen, zamanla bu işin o kadar da zor olmadığını fark edebilir. Sınıf, dört veya beş gruba ayrılabilceği gibi "U" düzeninde bir yerleşim daha gerçekçi olabilir. İlköğretim okullarının beşinci sınıfından son sınıfına kadar böyle bir uygulama yapılması için herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Her bir gruba bir dosya sağlandığında, ihtiyaç duyulan görsel-işitsel herhangi bir araç kullanılarak eleştiri ve estetik disiplinleri içerikli uygun soruların ya da başka ders materyallerinin bulunduğu çalışma yaprakları bu dosyada korunabilir. Çalışma yaprakları daha başka içeriklerle de düşünülebilir.

Uygun ders süresinin ardından ev ödevi olarak her bir öğrenci grubundan kendi çalışmalarını, kısaca rapor etmeleri istenir. Öğrencinin sanatsal çalışmalarından istediği herhangi birinin raporunu tepegöz destekli gösterilerle sunmasına izin verilebilir. Böylece gruplar kendi yapacakları çalışmaları tasarlayabilir, inşa edebilir, boyayabilir ve çalışmalarında bulunan anlam ve sembolleri de yazılı tanımlamalarla gösterebilirler.

Hurwitz ve Day'ın de belirttikleri gibi (1995: 375), öğrenciler sanat dersliği etkinliklerinin içine etkin olarak yönlendirildiğinde çoğu zaman sanat tarihi konularına daha fazla ilgi duyabilirler. Kendi resimlerindeki kompozisyonlarla uğraşmayı böylece alışkanlık haline getiren öğrenciler, genellikle sanatsal bir çalışmayı gösteren beş dakikalık slaytlara bakmakla çok kolay bir şekilde bir resmi kavrayabilirler. Uygulama, bu araştırma için deney grubunda yürütülen programı içeren ilerideki bölümünde ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilköğretim okullarında ÇASEY kullanılarak resim-iş (sanat) dersi öğretimine ilişkin yapılan ve ulaşılabilen bazı araştırmalar ve sonuçları özetlenmiştir. Genel anlamda sanat eğitime ilişkin gerek yurt dışında gerekse yurt içinde yapılan araştırmalar, ikinci bölümde anlatıldığından dolayı burada özellikle ÇASEY eksenli araştırmalar yer almaktadır. Yapılan araştırmalar, yurt dışında ve Türkiye’de olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

1. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilen bazı çalışmaları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Özsoy’un (1997) “ABD’de Sanat Eğitimi ve Sanat Öğretmeni Yetiştirme Araştırması” üzerine yaptığı post-doktora çalışması bu ülkenin Arizona eyaletinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma şu bölümlerden oluşmuştur. 1. Arizona State Üniversitesinde Sanat Öğretmeni Yetiştirme Programı, 2. Üniversitede Öğretmen Yetiştirme İle İlgili İzlenen Dersler, 3. DBAE Uygulaması, 4. Müze Eğitimi, 5. NAEA’in 50. Kongresinden izlenimler, 6. Arizona eyaleti Tempe vilayetindeki okul sergileri, 7. Post doktora ile ilgili gerçekleştirilen diğer etkinlikler ve 8. İki ayrı örnek araştırma.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sanat eğitiminde sanatla ilgili disiplinlerin ön plana çıkmaya başladığı tespit edilmiştir. Ülkede 70’li yılların başına kadar çocuk-merkezli olan sanat eğitimi yaklaşımı ikinci yarıdan

sonraki yıllarda ise DBAE olarak bilinen öğretim-merkezli yaklaşıma dönmüştür. İlk, orta ve sanat öğretmeni yetiştiren yüksek öğrenimde teknolojinin kullanılması, çevresel araştırmaların yapılması, müze eğitiminin önemsenmesi, derslerde DBAE yaklaşımının uygulanması ile sanat eğitiminde önemli ölçüde bir yenileşme gerçekleştirilmiş olduğu belirlenmiştir.

Gelişmiş bir ülke olarak ABD’de gerek teorik gerekse pratik bağlamda yaşanan ulusal ve uluslar arası gelişmeler, ziyaretler, materyal ve kaynaklar bolluğu ile yeni bir sanat eğitimi anlayışı şekillenmiş ve diğer dünya ülkelerini etkiler bir konuma gelmiştir. Aynı dönemde Türkiye’de buna paralel gelişmeler olmamasına rağmen, özellikle 90’lı yıllarda yüksek lisans ve doktora için yurt dışına gönderilen öğrenci ve araştırmacıların Türkiye’nin kültürel, eğitimsel ve sanatsal ihtiyacı olan bu yeni formasyondan etkilenebilecekleri kanısına varılmıştır.

Kim (1989), “Kore’de Lisans Düzeyindeki Sanat Öğretmeni Yetiştirme Programlarında İhtiyaç Duyulan Bir Eğitsel İnceleme”yi yüksek lisans ödev çalışması olarak ele almıştır. Kore’deki sanat eğitimi programları ve gerekli görülen değişiklikler hakkında Kore’li 42 sanat eğitimcisine bir anket uygulamıştır. 19 resmi ve 23 özel fakülte elemanlarından personellerinden alınan 26 anket sorusunun istatistiksel çözümlmeleri, 26 tabloya dönüştürülerek değerlendirildiği araştırma, literatür ve alan araştırması yöntemiyle yapılmıştır.

Yapılan bu çalışmada, National Art Education Association (NAEA) Ulusal Sanat Eğitimi Derneği tarafından belirlenen standartlar ve Discipline-Based Art Education (DBAE) Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yaklaşımının Kore’deki sanat eğitimcisi yetiştirme yönteminde bir model olarak benimsenmesi gerektiği sonucuna varılmış olması, ÇASEY bakımından anlamlı bir sonuçtur. Resmi ve özel öğretmen yetiştiren Kore üniversitelerinde yapılan bu araştırmada, uygulamalı ve teorik derslerin psikolojik ve sosyolojik açılardan irdelenmesi sonucu çoğu kurumda NAEA’ın

standartları ve DBAE'nin kriterlerinin henüz yeterince anlaşılamadığı ve sanat eğitimi derslerinin de yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Kore sanat eğitimcilerine, öğrencilerin gelişimi için sanat eğitimi bölümü ve kampüs dışı seçkin eğitim ortamları arasında bir etkin bir işbirliğinin yanı sıra alan uygulamalarında sözü edilen standart ve kriterlere dayalı bir yaklaşım önerilmektedir.

Al-Muhanna (1989) Florida State Üniversitesinde "Kuveyt'te Disipline Dayalı Sanat Eğitime Yönelik Bir Strateji" konulu yaptığı bir doktora çalışmasında batı kaynaklı bir kavramın ülkesindeki yansımalarını belirlemeye çalışmıştır. Kuveyt'teki mevcut durumu değerlendirmek için sanat öğretmenleri ve sanat denetçilerinden toplanan bilgiler bir anket, görüşme ve edinilen bilgiler biçiminde bir araya getirilmiştir.

Elde edilen bulgular, DBAE'nin dört elemanı olan sanat tarihi, eleştiri, estetik ve uygulama ürününün öğretim programında egemen olduğunu, anketi cevaplayanların çoğunun şimdiye kadar uygulanmakta olan mevcut öğretim programından memnun olmadıklarını ve sanat öğretmenleri ve denetçilerinin büyük çoğunluğu onlara DBAE'nin dört elemanını öğretecek bir eğitim yaklaşımına yönelik coşkulu olduklarını göstermiştir.

Araştırma Kuveyt'te DBAE'nin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için şu önerilerle sonuçlandırılmıştır. Yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi iki yıldan dört yıla genişletilmeli; şu anda alanda eğitim yapmakta olan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli; sanat öğretim programı DBAE'nin dört elemanını birleştirmek ve öğretmenlere öğretimde daha büyük bir esneklik vermek için öğretim programı yeniden gözden geçirilmeli ve ders kitapları, öğretmenler için rehber niteliğinde ve diğer ilave öğretim materyalleri geliştirilmeli ve sanat öğretmenleri için hazır hale getirilmelidir.

Thurber (1989), "Sanat Eğitiminde Disiplinler Arasında İlişki Kurma: Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmenleri için Disipline Dayalı Sanat Eğitimi

Yöntemiyle Örnek Bir Derse İlişkin İnceleme” adlı bir doktora çalışması yapmıştır. İki ana yapıya dayandırılan çalışmanın ilkinde; sanatsal uygulama, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik disiplinleri arasındaki teorik bağın sanat eğitimindeki bilişsel, araştırmaya yönelik ve pedagojik disiplinlere dayalı bir şekilde kavramsallaştırılmıştır. Araştırmanın ikinci yapısında ise bir dizi öğretim stratejileri geliştirilmiştir. Hizmet öncesi DBAE yöntemlerinin uygulandığı deneme dersi, bu yaklaşımla ilgili bilgi toplamak için uygun bir ortama sahip olan bir kent üniversitesinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacının, çalışmanın temelini oluşturan iki çerçevesinin uygulama ortamından elde edilen bilgilerin analiz ve yorumlamalarına dayalı grafiksel göstergeler olarak ne kadar başarılı olduğunu ortaya çıkarmak olduğu belirtilmiştir. Araştırmadaki bilgi çözümlemelerinde ise nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Veriler, araştırmacının uygulama alanındaki notları, fakülte ekibinin alan notları, öğrencilerin hazırladığı duvar gazeteleri ile kendi ders notları ve sanatsal çalışmalarını içeren dosyaları, öğrencilerin ders değerlendirmeleri, okulun öğretim üyeleri ve öğrencileriyle yapılan kişisel görüşmeler ve ders sürecini yansıtan video teyp kayıtlarından oluşmaktadır. Araştırma; örnek olarak oluşturulan beş ayrı lisans sınıfının çalışmalarına ilişkin algı ve davranışların ayrıntılı tanımlamalarını içermektedir.

Araştırmanın önemli bir sonucu; okulun öğretim üyeleri ve öğrencilerinin öğrenme çevresi, öğretim programının içerik ve yapısı ile etkili öğretim stratejileri hakkındaki algılarını ortaya çıkarmasıdır. Buna göre; uygulama yapılan gruptan bazısının dört sanat disiplinin adlarını bilmelerine rağmen DBAE’in konu içeriğini ifade etmede güçlük çektikleri gözlenmiştir. Yine veri analizi sonucu olarak, değerlendirme gibi pedagojik konuların araştırmanın kavramsal çerçevesinde çok önemli rolünün olduğuna inanılmıştır.

Araştırmada ayrıca öğretim üyelerinin de, geniş bir beceri düzeyine sahip olmaya hazır öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim programlarının yaygınlaştırılması için çok somut yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu anladıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında hizmet öncesi sanat eğitimi yöntemleri derslerinin uygulanabilir bir model olabileceği şeklindeki önerilerle sonuçlanmıştır.

Lewis'in (1992) "Eğitsel Bakımdan Yoksun Çocuklar İçin Disipline Dayalı Sanat Eğitim Programı" adlı bir araştırmasında DBAE'in sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve sanatsal uygulama ardıl bir formatta standartlaştırılarak bütünleştirildiği konu merkezli bir öğretim programı modelini incelemiştir. Ölçümlemeye ilişkin araştırmalar, resmi okul sanat programlarının genellikle araç-gereç merkezli yaklaşımlardan oluştuğunu ve sanat tarihi, eleştiri ve estetiğin yaygın olmadığını ortaya çıkarttığından dolayı 1985'ten beri ABD'de DBAE yönteminin ulusal çapta teşvik edildiği bir çabanın var olduğu gözlenmiştir.

Araştırmada, DBAE'in gücünün konuya odaklanmış olmasından dolayı teorisyenler ve uygulamacılar, DBAE'in özel öğrenme gereksinimi olan öğrenciler için (özellikle eğitsel açıdan yoksunluklar bakımından) muhtemelen daha çok zor olabileceğinden kaygılandıkları ifade edilmiştir. Bu konudaki araştırma çalışmaları, DBAE sanat programlarının genel bilişsel ve algısal becerilerin gelişimini arttırabileceğini ve özel olarak düzenlendiği takdirde kuramsal başarıyı da tamamen arttırabileceğini göstermiştir. Ayrıca bilişsel becerileri geliştirmek için sanat ve eğitsel açıdan dezavantajlılık konusunda yayınların gözden geçirilmesiyle eğitsel yoksunluğa hizmet edecek olan birçok özel öğretimsel önerilerin de olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda söylenen ihtiyaçlara dayalı olarak araştırmada şehir merkezindeki bir okulun mevcut DBAE sanat öğretim programına üç öğretim modeli uyarlanarak ilavelerde bulunulmuştur. Araştırmada, beş ilköğretim

okulu öğretmeni ile program test edilmiş ve yeterli gelişmiş personel desteği alınmıştır. Hem nitel hem de nicel veri toplama ile analiz süreçleri kullanılarak çok amaçlı biçimlendirici bir değerlendirme programı gerçekleştirilmiştir.

DBAE yönteminin eğitsel bakımdan yoksun öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanan pedagojik teknikler ile etkili bir biçimde birleştirilebileceği verilerin analizinden anlaşılmıştır. Araştırmadaki örnek uygulamaya katılan hem öğretmenler ve hem de öğrencilerin, öğretimsel metotlar kadar DBAE yöntemine de olumlu tepkiler verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, bu yöntemin esnek bir program özelliğini taşımasından ve mesleki uygulamalarını geliştirmede katkıları olacağına inandıklarından uygulamaya ilişkin olumlu kanıları taşıdıkları ve bunu takdir ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin de çoğu derslerde çok özel kazanımlarının olduğunu, düzeylerine uygun üniteler izlediklerini ve öğrendikleri, tüm bu etkinliklerle çok heyecanlandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma, DBAE modelinin öğretimsel, parasal ve fiziksel çok büyük bir değişiklik olmaksızın da yürürlükte bulunan sanat öğretimi yaklaşımları ile kolayca birleştirilebileceğini kanıtlamıştır. Uygulamanın eksik tarafları; sınıf düzeylerine göre konuların miktar ve durumu, duyuşsal alana önem veren ifade eksikliği, alanda yetişmiş yaygın personel olmaksızın programın kendi ayakları üzerinde durma zorluğu ve okulun öğretim süreci boyunca programa ilişkin hızlı bilgi akışının yokluğu olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak; veri analizlerine dayalı olarak uygulamanın geliştirilmesine yönelik birçok önerilerde bulunulmuş ve bir ünite planı hazırlanmıştır.

McKeon (1999), estetik eğitiminde “Sanat Duyusu”nu inceleyen Ralph A. Smith’in danışmanlığında, bir doktora çalışması yapmıştır. “Disipline Dayalı Sanat Eğitiminde Bir Sanat Tarihi Modeli” adlı araştırmasında McKeon, Avustralya eğitim ortamında DBAE yapısı ile sanat tarihi öğrenimi ve öğretimini örgütleme ve yaygınlaştırmayı amaçlamıştır.

Araştırma görsel sanatların bir alanı olarak sanat tarihsel içeriğin portresinin çizildiği üç bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde sanat eğitimi ele alınmışken, ikinci bölümde sanat tarihi, sanat tarihçilerinden seçilen beş örnek olay incelemesi ile bu alanın uygulamalarını temsil ettiği varsayılan bir disiplin olarak bulgulara ulaşılmıştır. Üçüncü bölümde ise, dokuz hücreli bir matris (nine-cell matrix) olarak ifade edilen eğitsel bir sanat tarihi modeli içindeki araştırmanın elemanları belirlenip yorumlanmıştır. Bu model kısaca çözümleme ve değerlendirme olarak tanımlanmıştır.

Araştırma, Clark ve Zimmerman'ın 1983'te "eğitsel içeriğin genelleştirilmesi için uygun ortam" biçimindeki görüşleriyle desteklenen eğitsel yaklaşımlar iddiasıyla sonuçlandırılmıştır. Araştırmadaki eğitsel bileşenler, DBAE ve sanat tarihinin Kuzey Amerikan versiyonu olan genel eğitim terimleri ile tanımlanmaktadır. Araştırmanın kavramsal çerçevesi birçok sanat eğitimcisi ve estetik uzmanının çalışmaları incelenerek oluşturulmuştur. Okul sürecinde sanat tarihi eğitiminin öğrenme yapısının pedagojik ve belirlenen öğelerini oluşturma ve çözümleme çerçevesi ise bir dizi matrislerle düzenlenmiştir. Araştırmada sanat tarihi, gerçekliği kanıtlanan ardıl olarak düzenli uygulamalar şeklinde tanımlanmış olduğu dikkati çekmektedir.

Smith (1999), DBAE'in ile Disiplinler arası sanat öğretimi (Interdiscipline Art-IA) öğretim metotlarının sanatsal çalışmalar üzerindeki etkililiğini bir doktora çalışması düzeyinde eğitim bilimci yaklaşımıyla eğitim psikolojisi açısından ele almıştır. İlköğretim 6. sınıf düzeyinde iki sınıfta DBAE yöntemi ile diğer iki sınıfta da Interdisciplinary Art (IA) öğretim yöntemi ile deneysel desen modeli ile bir uygulama yapılmıştır.

Araştırmacı sanat ürününün değerlendirmesini ki yöntemle ele almıştır. Birinde öğrenci isimleri belirlenmeden her bir grubun projesini yaratıcılık, anlatımcılık, sanatsal düzenleme öge ve ilkelerini yapabilme, ustalık ve sanatsal çalışmanın kuramsal içerik ile ilişkisi bakımından ele alan

“Öğrencinin Sanat Projelerini Değerlendirme” (Evaluation of Student Art Projects) yaklaşımı ile ikincisi değerlendirmeyi ise, öğrenci çalışmalarının sanatsal gelişim ve üsluba göre sınıflandırıldığı Herberholz’un 1994’deki bir çalışmasına dayandırdığı yeni bir yaklaşımla gerçekleştirmiştir.

Öğrenci çalışmalarındaki yüksek düzeyde düşünme becerileri, kuramsal bilgi ve kompozisyonu ölçen “Öğrencinin Sanat Projelerini Değerlendirme” (Evaluation of Student Art Projects) yaklaşımından ve Bloom’un daha üst düzeydeki analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarından belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası sosyal ve bilimsel çalışmalara yönelik tutumları Estes Tutum Ölçeği (Estes Attitude Survey) ile ölçülmüştür. Elde edilen veriler “t” testi ve varyans analizi (Anova) ile çözümlenmiştir. “t” testleri aynı zamanda öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası çalışmalarının değerlendirilmesinde de kullanılmıştır.

Verilerin analizinden sonra, öğrencilerin DBAE ve IA öğretim yöntemleri ile yaptıkları uygulamalar arasında önemli bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin tutumları veya yüksek düzeyde düşünme becerileri ile DBAE ve IA gruplarındaki öğrenci uygulamaları arasında da anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin sanatsal çalışmalarının yeni sınıflandırılması, DBAE yönteminin öğrencilerin yaratıcılık ve özgünlüklerini artırmada IA öğretim yönteminden daha çok etkili bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu da öğrenciler bakımından her iki yöntemin bir arada kullanılmasında daha çok yararlı olacağını göstermiştir.

Graham (2001), Kolombiya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “Disipline Dayalı Sanat Eğitimi Sınıfındaki Ergen Bireyin Sanatsal Gelişimine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi” adlı bir doktora çalışması yapmıştır. Araştırmada Avrupa rönesansının görsel kültüründe bilgi ve beceriyle yetiştirmek için hazırlanan DBAE yönteminin uygulandığı bir sınıfta altı ergen öğrencinin sanatsal gelişimi keşfedilmeye çalışılmıştır. Özellikle gerçekçi (realistik) resim

yapma becerisinin ergen ve daha ileri yaştaki öğrencilerde azalmasının onların sanatsal gelişimleriyle ilişkili olabileceği araştırılmıştır. İleri yaşlardaki çocuklar arasında sanatsal etkinliklerin azalma problemi, ısrarla benzer olduğu söylenmiş ancak farklı yorumlarda bulunulmuştur. Sanatsal etkinlik ve özgüvendeki azalmaya ilişkin olarak ise, gerçekçiliğe yönelik bir ilgi ve merakla bağlantılı genel bir kanının var olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin sanatsal çalışma yapmaktan kaçınmalarının yetersiz öğretimin bir yansıması olduğu varsayılmıştır. Bu araştırma, düşünmede ve üçboyutlu betimlemeyi gerektiren sunu becerilerinde öğrencileri teşvik eden eğitim ve öğretim programlarının öğrencilerin imgelemlerindeki anlamlı buluşları destekleyebileceğinin ve onları sürekli sanatsal etkinliklere yöneltebileceğinin mümkün olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada DBAE yaklaşımının öğretim, öğrencinin sanat beceri, algı ve kavrayışına etkisi de ortaya çıkarılmıştır. Nitel bir olay incelemesi olan bu yöntemle, öğrencilerin sanat yapma süreçleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma ile, ayrıca öğrencilerin görsel sanatlardaki zayıflıklarının nedenlerinin, öğrencilerin sanatsal ilgi ve gelişimlerine uygun öğretim yaklaşımlarının bulunmayışı ile ilişkili olabileceği de belirlenmiştir.

Yurt dışında yapılmış olmakla birlikte (İngiltere) Türkiye'deki sanat eğitimi ile ilgili bir araştırma da, Özsoy (1991) tarafından hazırlanan "Changes in Art Education in Turkey" adlı master tezidir. Tezde özellikle 1960 ile 80 yıllarda Türkiye'de sanat eğitimi ve sanat öğretmeni yetiştirme alanlarında meydana gelen değişimler incelenmiştir.

Türkiye'de yapılan ÇASEY araştırmalarının az olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmaların da son on yılla tarihlenmesi konunun yeniliğini göstermektedir. Bu araştırmalarda ÇASEY ile uygulanan öğrenme-öğretme tekniklerinin etkililiği kanıtlanmış olmasına karşın, bu alanlarda incelenmesi gereken daha birçok konunun varlığı da bilinen bir gerçektir.

2. Türkiye’de Yapılan Bazı Araştırmalar

Türkiye’de yapılan bazı araştırmaların içerik ve sonuçları şöyle özetlenebilir:

Türkiye’de ÇASE yöntemiyle yapılan ilk çalışmalardan biri, Özsoy’un (1998b ve 1999b) 1997-1998 akademik yılından itibaren Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında gerçekleştirdiği bir uygulamadır. Güzel sanatlar eğitiminde çok alanlı ve projeye dayalı bir yöntem (Özsoy, 1999b: 9-18) başlığıyla tanıtımı ve değerlendirilmesi yapılan bu çalışmada, sanat eğitiminde özel öğretim yöntemleri dersinin araştırma teknikleri dersi ile birleştirilerek (Özsoy, 1998b: 49-55) lisans düzeyinde bir uygulama örneğine yer verilmiştir. İlköğretim düzeyinde bir uygulama olmasa bile yeni bir yöntemin alanda uygulanmış olması özelliğinden ve mezuniyet sonrası ilköğretim okullarında görev yapacak olan öğretmen adaylarına uygulaması dolayısıyla araştırmamızın bu bölümünde ilgili araştırmalar bağlamında ele alınmıştır.

Araştırmanın verileri; öğrencilere uygulanan ön ve son anketler, mini testler, ders değerlendirme ve öğretmen değerlendirme formları, başlangıç süreç ve sonucun dia, fotoğraflar ve video teyp kayıtlarıyla tespiti, öğretmen adayı öğrenciler, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden toplanmıştır. Araştırmanın tanıtımında eğitim ortamı ve katılımcıların tanımlanması ve çok alanlı projeye dayalı yöntem ile 28 haftalık süreçteki uygulama ve gelişmeler genişçe açıklanmış ve bulgular; genel konularla, çok alanlı projelerle ve kriterlere dayalı değerlendirmeden elde edilen kazançlarla ilgili olarak tartışılmıştır.

Sonuç olarak, çok alanlı ve projeye dayalı olarak hazırlanan ve Özel Öğretim Metotları adı ile iki yarıyıl uygulanan bu yeni yöntem, öğretmen adaylarının mezun olduklarında sanatın öğretimine yönelik geliştirilmiş bazı teorileri hayata geçirmelerine yardımcı olacağı tespit edilmiştir. Araştırmada gerek ilköğretim, gerekse lise resim dersi öğretim programlarında çerçevesi

belirlenen sanatsal düzenleme öge ve ilkeleri daha anlaşılır biçimde öğrencilere kavratılması, sanat ve estetiğin gerekliliğinin vurgulanması, duyarlı, zevkli ve ince ruhlu bireylerin yetiştirilmesi için, kapsamlı ünite planlarına dayalı ve zengin içerikli programlara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Sanat öğretiminde sık sık başvurulan soyut kavramların ilk ve ortaöğretim öğrencileri tarafından kolayca anlaşılabilmesi için daha somut ve örneklerle ve görsel materyallerle desteklenerek ve en önemlisi yaşatılarak ve uygulatılarak verilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Özsoy'un (2002) başka bir araştırmasında, 1999-2001 yılları arasında yüksek lisans giriş sınavı ile kayıt yaptırmaya hak kazanmış ve DDSE kapsamında "Müze Eğitimi ve Uygulamaları" dersini seçmiş 31 öğrenciden, 21 resim-iş öğretmeni olan öğrencinin eğitimlerine yönelik lisansüstü programlarda müze eğitiminin yeri ve önemi incelenmiştir.

Araştırmanın amacı, resim öğretmenlerinin lisansüstü öğretiminde müze eğitime ilişkin edindikleri bilgi, deneyim ve gerçekleştirdikleri uygulamanın, sanatı öğretme ve öğrenmeye katkısının neler olduğunu ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

Eğitsel eleştiri modeli ile yapılan çalışmada veri toplama araçları; katılımcı gözlem, görüşmeler, ödev makale, süreç dosyası ile ön ve son anketlerle dersin değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Bulgular; süreç dosyalarının ve makalelerin incelenmesi ile ders değerlendirme anketlerinden elde edilen bulgular olarak ele alınmış ve bazı sonuçlara varılmıştır.

Sonuç olarak, araştırma konusu derste, öğretmenlerin elde edeceği bilgi ve deneyimden dolayı ilk ve ortaöğretimde verilen sanat eğitiminin kalitesine önemli katkılar sağlayabileceği belirlenmiştir. Okullarda sanat (resim) dersinin okul programlarında öncelikli dersler arasına girmesi ders programlarında müze içerikli konuların yer alması gereği ortaya çıkmıştır. En etkili öğretimin insanın beş duyusuna birden uyarıda bulunabilecek bir eğitim

olduğu ve bunun da müze eğitiminde rahatlıkla gerçekleştirilebilecek bir yaklaşım olduğu sonucuna varılmıştır.

Özsoy'un (1999a) bir başka araştırması da Türkiye'de yayınlandığı ancak ABD Arizona Eyaleti Tempe ilindeki bir ortaokul sanat öğretmenin elektronik medyayı sanat derslerinde başarıyla kullanmasını içeren "Elektronik İletişim Araçlarıyla Görsel Algının Geliştirilmesi" adlı bildirisi. Bu araştırma için öğretmen, DBAE ile bağlantılı hazırladığı ders programlarını görsel iletişim araçlarını ve bilişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanarak uygularken nitel araştırma yöntemi ile kaydedilmiştir.

Kuruoğlu (1997), "Kaynaştırılmış Sanat Eğitimi Yönteminin İlköğretimde Uygulanması ve Sonuçları" adlı yüksek lisans tez çalışmasında; İlköğretimde resim-iş derslerinde sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik ve uygulama alanlarının kaynaştırıldığı sanat eğitimi yönteminin öğrencilerin sanat eğitimindeki başarısına etkisini incelemiştir. "Kaynaştırılmış sanat eğitimi yöntemi" ile sanatın öğretiminin hedeflendiği bu çalışma, Bursa il merkezinde bulunan Bursa Osmangazi İlköğretim okulunun 5. sınıfından seçilen deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirilmiştir.

1996 yılında seçilen 24 öğrencilik deney grubuna 16 hafta boyunca araştırmacı tarafından hazırlanan "Alan Merkezli Sanat Eğitimi" ne uygun bir program uygulanmıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest modeli uygulanmıştır. Kontrol grubunda resim-iş öğretmeni dersi geleneksel program ve yöntemle deney grubunda ise resim-iş dersi sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik ve atölye uygulamalarının kaynaştırıldığı program araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerde, araştırmacı tarafından geliştirilen I. bölümünde sanatla ilgili kuram, terim, yöntem, süreç, sınıflama ve gerçeklere ait bilgileri II. bölümünde ise görsel değer ve kavramları anlama, çözümleme, değerlendirme becerisini ölçen 25 maddelik ölçme aracı kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasında, deney ve kontrol gruplarında uygulanan öntest-sontest sonuçlarından yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde aritmetik ortalama, standart sapma ile “t” testi kullanılmıştır. Araştırmada çok alanlı sanat eğitimi yöntemine ilişkin elde edilen bazı önemli bulguların özetleri şöyledir:

Araştırmanın deney grubunda 16 hafta süre ile uygulanan “Kaynaştırılmış Sanat Eğitimi programı” öğrencilerin başarılarında anlamlı bir fark oluşturmuştur. Kontrol grubunda yapılan normal öğretimle öğrencilerin başarılarında bir farklılaşma olmuş ancak, deney grubundaki farklılaşma kontrol grubundakinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öntest-sontest puanlarının arasındaki farkların arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Elde edilen verilerin sonucunda, “Kaynaştırılmış Sanat Eğitimi Yöntemi”nin, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin sanatla ilgili bilgilenmede ve görsel değerlerle ilgili kavramların anlaşılması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Yılmaz (1998) ise, “Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları” adlı doktora tez çalışması ile; İlköğretimde, eğitimin ezbere dayalı olmayan bir sistemle uygulanmasına yönelik çalışmaların içerisinde, sanat eğitimi yeri, sanat eleştirisi eğitimi ve bu eğitimin öğrencilere verilmesinin öğrencilere sağladığı yararlar ve uygulama problemlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma, Konya il merkezinden seçilen Meram İlköğretim Okulu 7. sınıf deney (7-C) ve kontrol (7-B) grubunda bulunan öğrenciler üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada toplanan veriler, deney ve kontrol gruplarına uygulanan 50 sorudan oluşan program öncesi ön test ve uygulanan program sonrası son test ve nitel gözlemden yararlanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol

grubuna ön test uygulandıktan sonra deney grubuna BSEY'ye göre sanat eleştirisi dersleri verilirken, kontrol grubuna standart müfredatta yer alan sanat eğitimi dersleri verilmiştir.12 haftayı kapsayan uygulama süreci sonunda her iki grupta da son test yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, ortalama, standart sapma, ön test son test sonuçlarına ilişkin istatistiksel işlemler ile deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin başarılarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek için “t” testi kullanılmıştır. Araştırmada sadece nicelik veya istatistiksel değerlendirmelerle yetinilmemiş aynı zamanda içerik analizi, niteliksel analiz de yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyle sıralanabilir:

Araştırmanın ilk denencesinde BSEY'ni oluşturan dört disiplinden biri olan sanat eleştirisi disiplininin uygulandığı deney grubunun, sanat eleştirisi testindeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu farkın nedeni deney grubunda uygulanan Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yönteminin etkinliğine bağlanmıştır. Bir başka denencede, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, resim-iş dersi sanat eleştirisi ünitesinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

BSEY ile uygulanan dersin deney grubundaki gözlem sonuçlarında da, öğrencilerin sanat eseri eleştirisini sadece bir göz atıp, güzel veya güzel değil ya da sevip sevmediklerini gerekçesiz olarak hemen karar vermeden eleştiri evlerine bağlı olarak yapabildikleri görülmüştür. Geleneksel yöntemle dersin işlendiği kontrol grubunda olduğu gibi diğer öğrencilerde de çağdaş bir sanat eleştirisi becerisinin kazandırılabilmesi için derslerin BSEY'e göre işlenmesi çalışmalarının sürdürülmesi ve öğrencilerin ilgilerinin yakalanarak, derslerde daha fazla şey öğrenmelerinin sağlanabileceği sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca, BSEY'nin uygulanmasının özel ilgi, beceri ve hazırlık

gerektirmesinden dolayı sistemin gelişip yerleşmesi için ilgili öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarında eğitilmelerinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Atatüre (2001) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, İlköğretim resim-iş (sanat) eğitiminde karşılaştırmalı ve eleştirel bir inceleme yapılmıştır. Araştırma Ankara'da belirli bir bölgede seçilmiş sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapıları farklı üç okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada seçilen üç değişik ilköğretim okulu öğrenci velilerinin gelir ve eğitim düzeyleri dışında meslek grupları, annenin çalışması, evdeki çocuk sayısı gibi temel farklılıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Verilerin, araştırmacı tarafından nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman incelemesine dayalı olarak toplandığı tez çalışması dört bölümde gerçekleştirilmiştir. Birinci bölümde araştırmaya ilişkin kavramsal açıklamalar yapılmış; ikinci bölümde eğitsel eleştirisi yapılan üç ilköğretim okulunun verileri yer almış; üçüncü bölümde okullardan elde edilen verilerin çözümlenmesi ve karşılaştırılması gerçekleştirilmiş ve dördüncü bölümde genel bir değerlendirme ve sonuçlar aktarılmıştır.

Atatüre'ye göre (2001), araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular şöyle özetlenebilir. Bir sanat (resim) eğitiminin başarısının; eğitim ortamı öğretmen ve yönetici üçlüsünün bir uyum içerisinde olması oranında arttığı belirlenmiştir. Bunlardan herhangi birindeki standartların altında bir nitelik kaybı, eğitim-öğretimdeki başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Nitekim bu araştırmada da bir okuldaki öğretmen ve yöneticiler arasında sağlanan uyum ve düzeyli niteliğe karşın eğitimin fiziki ortamının yetersizliği, istenen başarıyı engellediği gibi yönetici ve eğitim ortamının uyum ve yüksek niteliğine rağmen öğretmenin otoriter yapısından kaynaklanan olumsuz etkinin de başarıyı düşürdüğü görülmüştür. Böylece araştırmacının başında düşünülen, başarı ile imkanların büyüklüğü arasındaki doğru orantının geçerli olmayabildiği, asgari başarının, üç ögenin de bir standartta olması gereği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Bir eğitsel eleştiri olan bu çalışmanın sonuç değerlendirmesi; her üç okulda ayrı ayrı olmak üzere okulların sanat eğitimi ortamının, öğretmenin ve öğrencilerin farklı açılardan incelenmesi ve her birinin hem kendi okulunda hem de diğer okullar ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi biçiminde yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

Araştırma MEB'nden alınan izne rağmen nitel incelemenin gereği görüşme gözlem ve doküman incelemesi yapılırken öğretmen ve okul yönetimlerinde dolaylı bir tedirginlik gözlenmiştir. Araştırmada öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileriyle ön hazırlıklı görüşmeler yapıldığından dolayı ulaşılan sonuçların inceleme yapılan okullar kapsamında doğruluk derecesinin önemli ölçüde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Seçilen üç farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapıdaki okullarda bu farklılığın sanat (resim) eğitiminin kalitesine düşünülen derecede etkili olmadığı biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ders süresinin yetersizliğine ilişkin yakınmalarının; araştırmacının yaptığı ders gözlemlerine dayanarak belirlediği öğretmenin süreyi etkin kullanma yöntemini bilmeyişi, derse yönelik özensizliği ve kurumsal sorunlar gibi nedenlerden dolayı yersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin sanat eğitimi derslerine olan inançlarının çok yüksek olmadığı gözlemlenmiş olması araştırmanın bir diğer sonucu olmuştur.

Resim öğretmenlerinin haftanın beş günü tüm gün derslere girmek zorunda olduklarından dolayı (İnceleme yapılan okullardaki eğitim-öğretim sabahdan akşama kadar süren tek dönemlidir.) başka sanatsal bir etkinliğe zaman bulamadıkları da bir başka sonuçtur. Birleştirilmiş sanat eğitimi yönteminin tüm sanat (resim) öğretmenleri tarafından uygulama biçimiyle birlikte öğrenilmesi, sanat (resim) eğitimi ve “resim yapma” ya da “resim sanatçısı” kavramları arasındaki ayırımı yapabilmeleri ölçüsünde bu alandaki sorunların çözümünün kolay olacağı sonucuna varılmıştır.

Okan (2002) tarafından yapılan bir yüksek lisans çalışmasında "Estetiğin Felsefedeki ve Disipline Dayalı Sanat Eğitimi İçindeki Yeri" araştırılmıştır. Çalışma kuramsal ve literatür tarama türünde bir araştırmadır. Bu araştırmada; resim-iş derslerinde gerçekleştirilmesi mümkün olabilecek "estetik duyarlılığın" kişiye kazandırılması bağlamında ders konuları açısından eksiklikler tespit etme ve bu yetersizliklerin giderilmesine yönelik öneriler geliştirilme amaçlanmıştır.

Sürdürülen araştırmanın sonucunda, resim-iş derslerinde yer alan konulardaki estetiksel amaçların önemli olduğu ortaya konulmuştur. Estetik bir çevre ile insanlar ve toplumlar arasında duyarlı, güzel ilişkiler kurmada yetersizliklerin giderilmesi bakımından resim-iş derslerinin içerdiği estetik konularının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu da tespit edilmiştir. Böyle bir ihtiyacın karşılanmasına katkıda bulunmak için resim-iş derslerinde uygulanılması amacıyla bir ünite planı hazırlanmıştır. Sonuç olarak ÇASEY'nin temel alanları olan sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulamanın birbiriyle ilişkili ve birbirini destekleyen alanlar olduğu ortaya konulmuş ve özellikle eleştiri ve estetik alanlarının kullanıldığı "sorgulama yöntemi"nin bireylerin genel eğitiminde sanat dersleriyle gerçekleştirilme oranının çok yüksek olduğu belirtilmiştir.

Ayrancı ve Katıracı (2002) tarafından Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okutulmakta olan özel öğretim I ve II dersinde öğretim elemanının ve dersin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin eğitimdeki rolü üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, her ne kadar ilköğretim değil de üniversite düzeyinde uygulanmış olsa bile yeni bir yaklaşım olan ÇASEY'nin alandaki uygulanışını bir ölçüde yansıtmaları bakımından önemlidir.

Araştırılan ders, "Çok Alanlı Sanat Eğitimi yöntemi ışığı altında farklı yaş grubu ve yetenekteki öğrencilerin sanatsal gelişimlerini ve uygulamalarını inceler." şeklinde tanımlanması, uygulamanın ÇASEY ile yapılmış olması ve

bir anket ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin tepkilerinin ölçülmüş olması gibi nedenlerden ötürü bu araştırma ile ilgili görülmüştür.

Araştırmada yöntem olarak, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı lisans programına kayıtlı öğrencilerinin “öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketi”ne verdikleri cevapların incelenmesi ile genel tarama modeli ve anket değerlendirmesi için t-testi kullanılmıştır. 1998 ve 2001 yılları arasındaki son sınıf öğrencileri tarafından cevaplandırılan anketten, çok alanlı ve projeye dayalı sanat eğitimi yaklaşımının lehine bulgular elde edilmiştir.

Sonuç olarak araştırma, özel öğretim yöntemleri I ve II dersinin Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencileri tarafından, önemli bir ders olarak görüldüğünü ortaya çıkarmıştır.

Özen (2002), niteliksel bir araştırma olarak “Görsel kirlilik üzerine bir durum araştırması”nı çalışmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okul, Hatay ilinin Merkez ilçesi olan Antakya’da bulunan özel bir Temel Eğitim okuludur. Araştırma, okulun 6.sınıfındaki 21 öğrenci ile resim-iş dersinde yapılmıştır. Ünite konusu, “Görsel Kirlilik: Tarihsel ve kültürel değerlere sahip çıkmak”tır. Araştırma süresi, 40’ar dakika olan dört haftalık bir derste çeşitli sanat disiplinlerinin bireşiminden oluşan bir öğretim yaklaşımı ile uygulanmıştır.

Öğrencilerle yapılan bu çalışmanın amaçlarından bazıları; uygulanan sanat öğretimi yönteminin etkililiği, sanat eğitimi kapsamında farklı disiplinlerin bir arada kullanılmasının sonuçları ve sanat (resim) dersi içinde; disiplinler arası çalışma yolu ile öğrencilerde çevreye karşı duyarlılığın nasıl oluşturulabileceğinin ortaya çıkarılması olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri, katılımcıların gözlemi, karşılıklı görüşme, kayıt

tutma, içerik analizi ve otobiyografik incelemeler olarak tespit edilmiştir. Ayrıca fotoğraf ve kamera veri toplamada araç olarak kullanılmıştır. Belirlenen ünite başlığı altında eleştiri, estetik, Antakya'ya özgü demir işçiliğinin tanıtılması ve tasarımların uygulanması etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak; sanat disiplinleri arasındaki mantıklı bir bileşke oluşturulduğunda sanat eğitiminin, öğrencide çevre duyarlılığı ve sanat tarihsel bilinç uyanmasında önemli bir alan olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonrasında öğrencilerin, çevrelerine karşı eleştirel bir bakış açısı kazandıkları, her tarihsel kalıntının ve her kullanışlı olan nesnenin güzel olmayabileceği gerçeğini fark ettikleri gibi bir sonuç elde edilmiştir. Araştırmada, öğrencilere sanatsal süreci uygulayarak yaşatma ve sorunlara çok yönlü yaklaşarak çözüm üretme gibi imkanlar sağlayan bir öğretim yöntemi izlenmiş olmasının öğrencilerin beğenisini kazanmış olduğu, araştırma sonunda yapılan görüşmelerin istatistiksel sonuçlarından anlaşılmıştır. Buna karşın bireysel ve küçük bir grupta yapılan böyle çalışmanın örnek bir etkinliğe dönüşebilmesi için okul programlarına girmesi ve sürekli olarak uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemleri bağlamında düşünüldüğünde, kuşkusuz müze eğitiminin de ÇASEY ile ilişkisi bulunmaktadır. Çünkü sanat disiplinleri arasında öğrenme akışı sağlamada müze eğitiminin de rolü bulunmaktadır. Bugün gelişmiş ülkelerde, çağdaş sanat eğitimi yöntemi arayışlarında öğretmenlerin müze ve sanat galerilerinin eğitim amaçlı programlarından yararlanmaları öngörülmektedir. Müzenin mimari estetiğinden etkilenme ile başlayıp, ünlü bir sanat eseriyle birebir hesaplaşmaya vardırıan süreç, müze ziyaretiyle mümkün olmaktadır. Sanat eserlerinin görsel okur-yazarlık becerileriyle algılanmasının bir uygulama merkezi olma niteliği, müzeler ve sanat galerilerinde bulunmaktadır. Yine sanat tarihi, sanat eseri eleştirisi ve estetiğin birer tarihsel miras olarak uygulamayla buluşabileceği mekan olma özelliği bakımından müzelerin sanat

eğitimi amaçlı kullanılması, ÇASEY'nin hedefleri açısından da önemlidir.

Mercin'in (2002) yüksek lisans tez çalışması; Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin müzelerin sanat (resim) eğitimi amaçlı kullanılması konusundaki görüşlerini belirlemek, bu kurumlarda müzelerin sanat eğitimi amaçlı kullanılıp kullanılmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. 2001-2002 eğitim-öğretim yılında örnekleme alınan Adana, Ankara, Çorum, Diyarbakır, Erzurum, Isparta, İstanbul Samsun illerindeki Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan yönetici ve alan öğretmenleri üzerinde yapılan bu araştırma tarama modeli ile yapılmıştır.

Araştırma için gerekli veriler, ilgili literatürün taranması ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Araştırma konusu olan yönetici ve öğretmenlerin "müzelerin sanat (resim) eğitimi amaçlı kullanılması" hakkındaki görüşleri, bu konudaki mevcut durum ve müzelerin neden sanat eğitimi amaçlı kullanılmadığının nedenlerini belirlemeye çalışan üç boyutlu veri toplama aracıyla bulgulara ulaşılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Science) 9.0 istatistik programı kullanılmış, varyans analizi ve "t" testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular ise şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerin çoğu müzelerin sanat eğitimi amaçlı kullanımına katıldıklarını belirtirken, yarıdan fazlasının müzeleri sanat eğitimi amaçlı kullanmadıkları görülmüştür. Yine öğretmenlerin çoğunun müzeleri sanat eğitimi amaçlı kullanmama nedeni olarak en çok öğretim programı yokluğu, bu konudaki deneyimsizlikleri ve müzelerde bu amaçla rehberlik yapacak kişilerin olmayışını belirttikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmada ÇASEY bütününde önemli bir öge özelliğindeki müze eğitiminin, sanat eğitimi açısından ihmal edilmemesi gerektiğini kanıtlayan bulgular elde edilmiştir.

Araştırmacı tarafından ulaşılabilen ÇASEY ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların hiçbirinin ilköğretim kurumlarında resim-

iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı konularının ÇASEY ile uygulanmasını içermediğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırmaların hiçbirisi; ÇASEY'nin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ünite sonundaki başarı düzeyleri, resim-iş dersine yönelik tutumları, öğrenilenlerin kalıcılık düzeyleri arasındaki farkın anlamlılık derecesine ilişkin olmadığı ve resim-iş dersinde ÇASEY bağlamında bir eğitsel eleştirinin yapılmadığı sonucuna da varılmıştır. Bu bakımdan ülkemizde sanat eğitimi yöntemleri arasında ÇASEY'nin çok yeni olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar, ÇASEY'nin farklı sanat alanlarında uygulamalarının yapılması ile ileride daha iyi anlaşılacağını göstermektedir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulanması, verilerin istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi ve yorumlanması yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma, deneysel desenlerden “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen” modelinde yapılmıştır.

Bu araştırma sürecinde deney grubunda ÇASEY ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir. Bu araştırmada ÇASEY ile geleneksel öğretim yaklaşımının verilmekte olduğu resim-iş dersinin öğrencilerin başarıları, derse karşı tutumu ve öğrendiklerinin kalıcılığına ilişkin etkileri deneysel desen modeli ile araştırılmıştır.

Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma yöntemleridir. Araştırmacı bu hedefine varmak için deneysel değişkenleri yani bağımsız değişkenleri manipüle etmek, iç geçerliği korumak için istenmedik değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapma durumu söz konusudur (Büyüköztürk, 2001: 3). Karasar’a göre (1998: 97), bilimsel değeri en yüksek denemeler olarak kabul edilen gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model ile yapılan araştırmalarda, yansız atama ile bir deney, bir de kontrol grubu örnekleme oluşturulmaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma, deneysel desen modeli temelinde nicel araştırma geleneği içinde gelişmiş olasılık temelli örnekleme yöntemleri (yani seçkisiz, sistematik, tabaka ve küme örnekleme) kullanmıştır. Araştırma evreninin büyük olmasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiş ve deneysel desen gereği, evreni temsil edecek okulların seçimi “küme örnekleme” yöntemi ile yapılmıştır. Elemanların ya da ünitelerin dağınık ve birbirlerinden uzak olduğu durumlarda örneklemin küme yöntemi ile seçilmesi tercih edilir. Böyle bir durumda artık bireylerin değil grubun örnekleme yapılmaktadır. Yani örneklem olarak seçilen birey değil gruptur (Kaptan, 1991: 121). Bu bakımdan araştırmanın evreni, Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim okullarını; çalışma evreni, Diyarbakır ilindeki Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğretim okulunu, örnekleme ise 2001-2002 öğretim yılı güz döneminde aynı okulun 6-A ve 6-B şubelerindeki öğrenciler kapsamaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2001-2002 öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ili merkezinde bulunan Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğretim okulu 6-A ve 6-B sınıflarına devam eden toplam 61 öğrenci oluşturmaktadır. Seçkisiz (Tasadüfî) yöntem ile belirlenen sınıflardan 6-A deney grubu ve 6-B kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu olarak seçilen 6-A sınıfının öğrenci sayısı 31, kontrol grubu olarak seçilen 6-B sınıfının öğrenci sayısı 30 olarak belirlenmiştir. Araştırmada deney süresince ön ve son tutum ölçeği ile başarı testi ve kalıcılık testi uygulamalarının yapıldığı günlerde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamı derse devam etmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin dağılımları Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1
Deneklerin Şube ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu	%	Kontrol Grubu	%	Toplam Öğrenci	Toplam %
Kız	13	41.33	17	56.66	30	49.18
Erkek	18	58.06	13	43.33	31	50.81
Toplam	31	100	30	100	61	100

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki kız öğrenciler sınıfın % 41.33'ünü, erkek öğrenciler ise % 58.06'sını oluşturmaktadır. Kontrol grubundaki kız öğrenciler sınıfın % 56.66'sını, erkek öğrenciler ise % 43.33'ünü oluşturmaktadır. 61 denek öğrencinin % 49.18'i kız, % 50.81'i erkektir. Bu durumda deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrenciler ile erkek öğrenci sayısı arasında büyük bir farkın olmadığı görülmektedir.

Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumları ve "Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesine ilişkin ön öğrenme düzeyleri bakımından birbirinden anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tutum ölçeği ve başarı testinin sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2
Grupların Uygulama Öncesi Resim - İş Dersine Yönelik Tutumları ile Öntest Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t- Testi Sonuçları

		N	X	SS	Sonuç
Uygulama Öncesi Tutumlar	Deney	31	3.68	0.47	t= 1.12
	Kontrol	30	3.82	0.53	p> 0.05
Başarı Öntest	Deney	31	12.19	4.48	t= 0.60
	Kontrol	30	11.56	3.47	p> 0.05

Tablo 2’de yer alan sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, Çok Alanlı Sanat Eğitimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında resim-iş dersine yönelik ön tutumları ve “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesi için hazırlanan başarı testinin öntest sonuçları bakımından anlamlı derecede farklılık olmadığını göstermektedir. Bundan dolayı deney ve kontrol grubunun resim-iş dersine yönelik tutumları ve “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesine ilişkin öntest sonuçları açısından denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmanın verileri; “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesindeki konuları içeren başarı testi, öğrencilerin resim-iş dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan tutum ölçeği ve öğrencilerin sanatsal becerilerini değerlendirmek için hazırlanan resim-iş dersi değerlendirme ölçeği olmak üzere farklı birkaç araç ile toplanmıştır. Geliştirilen başarı testi, tutum ölçeği ve resim-iş dersi değerlendirme ölçeği gibi veri toplama araçları hazırlanmadan önce araştırma ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür taranmış ve benzer veri toplama araçları geliştirme çalışmaları gözden geçirilmiştir (Oral, 1994; Oral, 2000; Karaoğlu, 1998; Strokrocki, 1997; Demirel, 1999; Atatüre, 2001). Araştırma probleminin raporlaştırılması için gerekli bilgi toplandıktan sonra veri toplama araçlarının geliştirilmesine geçilmiştir.

a. Başarı Testinin Geliştirilmesi

1992-1993 öğretim yılından beri denenip geliştirilmek üzere Türkiye’de yürürlükte olan İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı’nın 6. sınıflar için öngörülen grafik tasarımı konusu ve diğer ilgili öğretim programları da (MEB, 1992: 105; MEB, 1998;) incelenerek araştırmacı tarafından “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesinin eğitim durumları hazırlanmıştır (Ek 6a,b,c,d,e,f). Sözü edilen öğretim programındaki amaçlar göz önünde bulundurularak, deney grubunda uygulama amaçlı geliştirilen

alternatif ünite ÇASEY'e göre yapılandırılmıştır. Kontrol grubunda herhangi bir düzenleme yapılmamış yani okulun diğer resim-iş (sanat) öğretmeni tarafından geleneksel öğretim yöntemi ile ders işlenmiştir.

Bir dersin hedefleri, o dersi alan öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar ya da öğrencinin önceki davranışlarında oluşturulmak istenen değişikliklerdir. Bu araştırmada hedeflerin aşamalı sınıflandırılması; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) alanlara göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacının deney grubunda uygulamak üzere geliştirdiği üniteye ilişkin olarak “kapsam geçerliği sağlayan” (Bilen, 1996) taslak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Tekin'in belirttiği gibi (1979), hedefler yetiştirilen kişide bulunmasını istediğimiz eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir. Böylece bir yandan saptanan hedeflerin hangi içerik ya da içeriklerle ve ne oranda gerçekleştirilebileceğini belirlerken; öte yandan söz konusu hedeflerin ne oranda gerçekleştiğinin ortaya çıkacağı düşünülmüştür.

Belirtke tablosu (Ek 4) ve “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesi için hazırlanan öğretim programı (Ek 5) dikkate alınarak, başarı testinin deneme formu önce 57 çoktan seçmeli maddeden oluşturulmuştur. Öğrencilerin ünitesindeki başarı düzeylerini belirlemek için geliştirilen bu test hazırlanırken, MEB'nin öğretim programından ve resim-iş dersi için hazırlanan günlük ders planında (Ek 6-b,c,d,e,f) gösterilen kaynaklardan yararlanılmıştır. Testin ön denemesi, araştırmanın yapıldığı okulunun 6-C, Vali Ünal Erkan İlköğretim Okulunun 6-E ve MLO programı uygulayan Öğretmen Mehmet Sabri Güzel İlköğretim okulunun 7-D sınıflarında ilgili okulların resim-iş dersi öğretmenleri tarafından toplam 110 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Grupların iki ölçeğe ilişkin ölçümlerinin varyans sonuçları D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri danışmanlığında ölçülmüştür. Madde ayırıcılık indisleri 0.30'un üzerinde olan maddeler testin ana formuna alınmıştır. Testin ortalama gücü 0, 50 olarak hesaplanmış ve madde ayırıcılık indisleri 30' un altında olan 17 madde

yeterince ayırıcı olmadığı düşüncesiyle testten çıkartılmış ve ünitenin işleneceği tarihten önce tanılayıcı ön-test olarak 40 soru maddesi yer almıştır (Ek 2). Testin güvenilirliğini belirlemek için “KR 21” formülünden (Tekin, 1979) yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemeler sonucunda testin güvenilirlik katsayısının 0, 87 olduğu belirlenmiştir. Böylece Resim-İş dersi “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesi için geliştirilen başarı testinin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Bu testte yer alan maddeler “bilişsel alanın” bilgi ve kavrama düzeyindedir.

“Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesi için geliştirilen başarı testi, deney ve kontrol gruplarında öntest ve sontest amacıyla kullanılmıştır. Aynı test uygulamanın bitiminden iki ay sonra (15. 03. 2002) öğrenilenlerin “kalıcılık” düzeylerini ölçmek amacıyla üçüncü kez kullanılmıştır.

b. Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bir derse veya konuya karşı olumlu tutum, karşılık verme isteği gösterme, bu istekten tatmin olma, olumlu bir yönü, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma şeklindeki davranışları içermektedir (Özçelik, 1998: 109). Başarı ile duyuşsal davranışlar arasındaki belli bir etkileşim ve tutumlarla başarı arasındaki anlamlı korelasyon, tutumların önemini ve okul programları içerisinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Temel, Oral ve Avanoğlu, 2000: 32).

Resim-İş dersine karşı, öğrencinin duyuşsal etkililiğine ilişkin tutumlarını ölçmek düşüncesiyle ilgili kaynaklar (Varış, 1988; Sönmez, 1994; Demirel, 1999; Oral, 2000; Boyacıoğlu, 2000) incelendikten sonra tutum ölçeği taslağı oluşturulmuştur. Toplam 45 tutum ifadesinden oluşan taslak ölçeğin öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığını saptamak amacıyla resim-iş (sanat) öğretmenlerinin incelemesine başvurulmuştur. İncelemede öğretmenlerden özellikle cümlelerin açık ve anlaşılır ifadeler olup olmadığının ve bu cümlelerin 6. Sınıf resim-iş dersine yönelik öğrenci tutumlarını belirlemede işe yarayıp yaramayacağının saptanması istenmiştir.

Öğretmenlerin incelemeleri de dikkate alınarak yeniden düzenlenen ölçek, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi ve Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine sunulmuştur. Yapılan inceleme sonucunda araştırma için geliştirilen aracın 15 olumlu 15 olumsuz olmak üzere 30 maddeden oluşması gerektiğine karar verilmiştir (Ek 3).

Tutum ölçeği likert tipi beşli bir dereceleme sistemine göre geliştirilmiş olup, her bir tutum ifadesi için “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” düzeyleri kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını hesaplamak için tutum ölçeği araştırmanın yapıldığı okulunun 6-D, Vali Ünal Erkan İlköğretim Okulunun 6-A ve MLO programı uygulayan Öğretmen Mehmet Sabri Güzel İlköğretim okulunun 7-D sınıflarındaki toplam 110 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilen tutum ölçeği, deney ve kontrol gruplarına uygulama başlamadan bir hafta önce ve uygulamanın bitmesinden bir hafta sonra olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler ile “bireyin sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi ..” (Demirel, 1999: 106) duygusal yönlerin baskın olduğu “duyuşsal alan” düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca ÇASEY’nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilere ünitenin işlenişine, uygulamayı sürdüren resim-iş (sanat) öğretmenine de yönetime ilişkin düşünceleri sorulmuş ve isterlerse bu görüşlerini yazılı olarak araştırmacıya verebilecekleri söylenmiştir. Araştırmanın kapsamına alınmayan ancak ikinci denenceye ilişkin bulgu ve yorumları destekleyici nitelikte görülen bu görüşlerden bazıları bulgular ve yorum ile tartışma bölümlerinde değerlendirilmiştir.

c. ÇASEY'e göre Yapılandırılmış Beceri Ölçümleme ve Değerlendirme

Deney grubunda ÇASEY'e göre işlenen resim-iş dersi Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesinde öğrencinin ürettiği sanatsal çalışmalarının not ile değerlendirilmesi için bir ölçüt hazırlanmıştır (Ek 7). Araştırmacı tarafından yapılandırılan bu ölçek, öğrenci ve uygulamayı yapacak olan resim-iş (sanat) öğretmeni ile iletişim kurularak uygulama başlangıcında son şeklini almıştır.

ÇASEY gereğince öğrencilerin beceri (devinışsel/psiko-motor) düzeylerinin ölçümlenmesi ve değerlendirilmesi için sadece ürün değil aynı zamanda uygulama süreci de önemli görülmüş ve gösterilen performans değerlendirilmiştir. Bundan dolayı süreci izlemek için proje eksenli çalıştırılan öğrencilere, uygulama boyunca gerek öğretmenin verdiği çalışma yaprakları veya başka türden ders materyalleri olsun, gerekse öğrencilerin kendi ürünlerinin eskizleri, ödev, belge vb. materyallerini içinde koruyacakları bir dosya tutturulmuş ve dosya değerlendirmesi yapılmıştır.

Deney grubundaki resim-iş (sanat) öğretmenin ders başlangıcında öğrencilere verdiği çalışma yaprakları şunlardır: Ünite konularını ve kaynak listesini içeren çalışma yaprağı (Ek 11), "Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesinin içeriğini görselleştirmek amacıyla çağdaş grafik tasarımına ve ünitedeki afiş konusu olan "Diyarbakır Surlarını Kurtarma Projesi" bağlamında Diyarbakır surlarına ilişkin hazırlanan sanat tarihi şeritleri (Ek 13 a, Ek 13 b1 ve 13 b2) ve Kırıışoğlu ve Strokrocki (1997) tarafından geliştirilen sanat eleştirisi çalışma yaprağıdır (Ek 12).

Deney grubundaki resim-iş (sanat) öğretmenin uygulamanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında ders için hazırladığı yıllık, zümre ve egzersiz planları da (Ek 8, Ek 9, Ek 10) incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplamak amacı ile geliştirilen başarı testi, tutum ölçeği ile diğer veri toplama araçlarının uygulanabilmesi ve okullarda yapılacak incelemeler için Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü kanalıyla araştırmacı adına Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma ve uygulama izni alınmıştır (Ek 1a, Ek 1b).

Araştırmada deney grubunda ÇASEY, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi izlenmiştir. Deneysel araştırma yöntemi gereğince, deney ve kontrol gruplarında yapılacak olan etkinlikler Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre sürdürülmüştür (Demirel, 1999: 174).

Denel işlemlerin planlandığı biçimde uygulanabilmesi ve araştırmanın belirlenen zamanda tamamlanabilmesi için 2001-2002 eğitim-öğretim yılı ders başlangıcından önce veri toplama araçlarının geliştirilmesine başlanmıştır. Veri toplama araçlarından başarı testi ile tutum ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirliklerinin belirlenerek araçların uygulanabilir düzeye getirilmesi ve ön uygulamalar Ekim ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda uygulanan "Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesinin, 06.11.2001 tarihinde başlanarak 11.12. 2001 tarihinde bitirilmesi ve ünite süresinin haftalık bir ders saatine ilaveten öğrencilerin gönüllülük temelinde katılımlarının sağlandığı egzersiz saatlerinde işlenmesi uygun görülmüştür. Uygulama bittikten bir hafta sonra başarı testi ve tutum ölçeği ikinci kez uygulanmıştır. Bu tarihten yaklaşık iki ay sonra 15.03.2002'de deney ve kontrol grubundaki deneklerin öğrendiklerinin kalıcılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kalıcılık testi yapılmıştır.

ÇASEY ile uygulanan "Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesine ilişkin ulaşılmaması planlanan tüm veriler, ünitenin uygulama süresi içinde toplanabilmiştir. Böylece sözü edilen sınıfta ÇASEY ile uygulanan grafik tasarımı kapsamındaki "Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesi sonuçlarının öğrencilerin sanatsal gelişimine ve yaratıcılıklarını geliştirmeye katkısının

boyutları belirlenmiştir.

Günlük ders planı çerçevesinde hazırlanan çalışma yaprakları (Ek 11; Ek 12; Ek 13), uygulamanın amacı ve niteliği ile ilgili açıklamalar dersler işlenmeden önce deney grubundaki uygulama öğretmenine ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrencilerden bu ve dersle ilgili diğer belgeleri uygulama bitimine kadar dosyalarında korumaları dersin işlenişine paralel olarak incelemeleri istenmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğinin bir çok kez yapılan testlerle yüksek bulunduğu dosya değerlendirmesi, bireyin kendine öz güveninin artmasına da neden olduğu tespit edilmiştir (Castiglione, 1996: 6). Dosya değerlendirmesi “Öğrencilerin sanat çalışmaları, egzersizleri, yazılı belgeleri, notları, sınıf bildirileri gibi öğrencilerin sanat eğitimi gördüklerinde gerçekten üretmiş oldukları her şeyin bir klasörde korunmasıdır. Periyodik bir biçimde öğretmen her bir öğrenciyle bireysel olarak ilgilenir, çalışmasını gözden geçirerek eleştirir ve öğrencinin sanatı öğrenmedeki edinimini, gelişimini ve isteklerini tartışır” (Hurwitz and Day, 1995: 593).

Uygulama okulunda resim dersinin diğer derslerin işlendiği dersliklerde yapılmakta olduğunun belirlenmesiyle okulda ÇASEY ile bir uygulama örneği gösterebilmek yöntemin etkililiğine ilişkin verilerin sağlıklı biçimde alınarak analizlerinin yapılabilmesi için okulda bir sanat (resim) odasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine araştırmacı, yeni bir derslik oluşturma amaçlı hazırladığı projesini okul müdürü ve resim öğretmenine de incelettirerek okulun bu ihtiyacını İl Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğüne sunmuştur. İlgili makamların araştırmacı tarafından hazırlanan projeye verdikleri destek ile uygulamanın başlatıldığı 01 Kasım tarihine kadar okulda resim-iş dersi grafik tasarımı bağlamında “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı “ ünitesinin ÇASEY ile uygulamasına uygun bir ortam oluşturmak amacıyla sanat (resim) odası hazırlanmıştır.

ÇASEY’e uygun olarak düzenlenmiş olan ortam kısaca şöyle betimlenebilir: Başlangıçta diğer derslerin de işlenmekte olduğu sıradan bir

sınıf mekanı olan sanat odasına, öncelikle öğrencilerin birerli oturdukları ve mobilyadan yapılmış kırk adet tekli masa-sandalye “U” düzeninde yerleştirilmiştir. Dersliğin duvarlarına öğrencilerin ürünlerinin sergilenmesi için yaklaşık 11 m2’lik resim panoları monte edilmiş, derslikte kullanılmak üzere bir tepegöz ve slayt makinesi sağlanmış, yansı perdesi ve pencerelere asılmak üzere kadife kalın perdeler asılmış, galvanizli bir yüzeyle kaplanmış birer “Kesim İşleri” ve “Baskı İşleri” masası yerleştirilmiş, derslikte ayrıca bir temizlik seti, saksılık ve ecza dolabı bulundurulmuştur.

Deney grubunda program başlatılmadan önce ÇASEY ile hazırlanan “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı “ ünitesi araştırmacı tarafından uygulamayı yürütecek olan resim-iş (sanat) öğretmenine yöntem bakımından yeterince tanıtılmıştır. Kontrol grubundaki şubenin dersine ise okulun diğer resim-iş (sanat) öğretmenin girmesi sağlanmış ve uygulama süresince bu grubun dersi işleme yönteminde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda öğretmen derslerini çoğunlukla düz anlatım ve uygulama tekniğiyle işlemiştir. Altı hafta süren uygulama sonrası son testlerin yapılması, yaklaşık iki aylık bir süre sonra yapılan kalıcılık testi sonuçları ve diğer materyallerin elde edilmesiyle verilerin toplanması tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada başarı son testi, son tutum ölçeği ve öğrenilenlerin hatırd tutma düzeyini belirlemeye yönelik kalıcılık testinden elde edilen veriler ayrı ayrı kodlanarak bilgisayara girilmiştir. Bilgisayar ortamında SPSS 9.05 for Windows programı ile çözümlenen veriler, t-testi, varyans analizi (one-way) ve “Scheffé testi”nden yararlanılarak yorumlanmıştır.

İstatiksel değerlendirmeler yapılmadan önce öğrencilerin uygulanan test ve ölçeklerdeki soruların tümüne cevap verip vermedikleri incelenmiş ve tüm soruların cevaplandırıldığı belirlenmiştir. Başarı testi ve kalıcılık testi için

istatistiksel işlemler deney grubunda 31, kontrol grubunda ise 30 olmak üzere toplam 61 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. 40 maddeden oluşan testte yer alan her bir doğru madde için 1(bir) puan verilmiştir. Böylece testten elde edilen en yüksek toplam puan 40 olarak belirlenmiştir.

Tutum ölçeği ile elde edilen veriler yer alan tutum ifadeleri için beşli dereceleme sistemine göre belirlenen görüş ifadelerinin önce değişkenler açısından frekans dağılımları, ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş, daha sonra ortalamalar arasında oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile t-testi ve varyans analizi (Anova ve One-Way) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farkın bulunması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “Scheffé testi”nden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Varyans analizi yapılmadan önce beşli dereceleme sistemine göre yazılan her olumlu görüş ifadesi için; “Tamamen Katılıyorum” seçeneği 5, “Katılıyorum” seçeneği 4, “Kararsızım” seçeneği 3, “Katılmıyorum” seçeneği 2, “Hiç Katılmıyorum” seçeneği 1 puan ve her olumsuz görüş ifadesi için de “Tamamen Katılıyorum” seçeneği 1, “Katılıyorum” seçeneği 2, “Kararsızım” seçeneği 3, “Katılmıyorum” seçeneği 4, “Hiç Katılmıyorum” seçeneği 5 olarak puanlanmıştır. Yani olumsuz ifadelere, olumlu ifadelerin tersi puan verilmiştir. Öğrenci tutumları için aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00-1.80 arasındaki değerlerin “Hiç katılmıyorum”, 1.81-2.60 arası “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 arası “Kararsızım”, 3.41-4.20 arasında bulunanların “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 arasındakilerin ise “Tamamen katılıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, temel olarak ele alınan probleminin çözümü ve araştırmanın alt problemine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular, ÇASEY ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin resim-iş dersindeki başarısına, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılık düzeylerine etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar olmak üzere üç ana başlık altında tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

1. ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ VE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN RESİM - İŞ DERSİNDEKİ ÖĞRENCİ BAŞARISINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın yöntem bölümünde belirtildiği şekliyle, deney ve kontrol gruplarının deney başlamadan önce uygulanan öntestten aldıkları puanlara göre karşılaştırmalarının yanı sıra her iki grubun başarılarının deney sonunda hangi düzeye ulaştığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu başlık altında, araştırmanın birinci alt problemi olan “ÇASEY’nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ünite sonundaki başarı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeki sorunun cevabına ilişkin elde edilen bulgular incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının resim-iş dersindeki “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesine ilişkin başarı puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri arasındaki fark, her

iki grubun sontest puanlarından anlaşılmaktadır. Bu amaçla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının
Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Ortalama,
Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

	N	X	SS	Sonuç
Deney	31	25.29	6.66	t= 7.64 p< 0.05
Kontrol	30	15.00	3.18	

Tablo 3'te görüldüğü gibi deneklerin sontest puanlarının 15.00 ile 25.29 arasında değiştiği görülmektedir. Yani deney grubundaki öğrencilerin sontest uygulamasında elde ettikleri puanların ortalaması kontrol grubundan yüksektir.

Aynı tablodaki bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontestten elde ettikleri bu farkın önemli olup olmadığını sınamak için t-testi hesaplanmış, 50 puanı geçer not kabul eden anlayışa göre kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarının geçer not olan (20)'nin altında kalmış olduğu gözlemlenerek ve $t = 7.64$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan önemli fark deney grubunun lehinedir. Bu sonuç, ÇASEY'nin "Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesi için iyi bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak ulaşılan bulgular, ÇASEY ve geleneksel öğretim etkinliklerinin uygulandığı ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin resim-iş dersindeki başarıları arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Deney grubunda uygulanan çok alanlı sanat eğitimi yöntemi ile öğrenciler, resim-iş dersinde daha başarılı olmuşlardır. Böylece ÇASEY'ne dayalı olarak

“Disiplinler arası ve proje eksenli sanat eğitimi” yaklaşımının, öğrencilerin başarılı olmasında geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, çok alanlı sanat eğitimi yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerinin varlığını açıklayan kuramsal bilgilerle paralellik taşımaktadır.

ÇASEY’nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesine ilişkin başarılarının değişip değişmediği incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4
6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre
Sontest Başarı Puanlarına İlişkin Ortalama
ve Standart Sapma Sonuçları

	N	X	SS
Deney Kız	13	29.46	5.45
Deney Erkek	18	22.27	5.87
Kontrol Kız	17	14.35	3.29
Kontrol Erkek	13	15.84	2.93
Toplam	61	20.22	7.35

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortalama puanları, 14.35 olan kontrol grubu kız öğrencileri ile ortalama puanları 29.46 olan deney grubu kız öğrencilerinin başarıları arasında bir fark vardır. Buna göre deney grubundaki erkeklerin puan ortalamaları (22.27) ile geride iken kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ise puan ortalamaları (15.84) olarak daha ileride olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans (one-way) analizinden

yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puanlarına ilişkin cinsiyete göre yapılan çözümlemelerin sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5
6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre
Sontest Başarı Puanlarına İlişkin
Varyans (One-Way) Analizi Sonuçları

	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	2020.37	673.45
Grup İçi	57	1222.41	21.44
Toplam	6	3242.78	

$F = 31.40$

$p < 0.05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarının ortalamaları arasında gözlenen fark anlamlıdır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testinden yararlanılmıştır. Scheffé testi sonuçlarına göre deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler kontrol grubundaki erkek ve kız öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Aynı zamanda kontrol grubunun kız öğrencilerinin ortalamaları ile kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ortalamaları arasında gözlenen farkın da anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4’deki bulgular incelendiğinde deney grubundaki kız öğrencilerin başarılarının (29.46) olarak en yüksek ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin başarılarının ise en düşük (14.35) olduğu gözlenmektedir. Sonuçlara bakarak deney grubunda ÇASEY ile gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin genelini başarısını artırmada etkili olmasına ilaveten kız öğrencilerin başarılı olmasındaki etkisinin daha çok olduğu söylenebilir. Yani kız öğrencileri uygulamadan erkek öğrencilere oranla daha çok etkilenmiş oldukları görülmektedir.

2. ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ VE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİNİN RESİM - İŞ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi resim-iş dersine yönelik tutumlarının uygulanan öntestten aldıkları puanlara göre karşılaştırmaları kadar, her iki gruptaki deneklerin deney sonunda hangi düzeye ulaştığının belirlenmesi de araştırmadaki alt problemleri çözümlenmede önemli katkılar sağlayacaktır. Bu gerekçeyle deney ve kontrol gruplarına uygulanan son tutum ölçeği sonuçlarına göre elde edilen veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "ÇASEY'nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklinde ifade edilen sorunun cevabına ilişkin elde edilen bulgular bu başlık altında incelenmiştir. Bu incelemede deney ve kontrol gruplarının resim-iş dersine yönelik tutum puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının resim-iş dersine yönelik tutumları arasında fark bulunduğu, her iki grupta uygulama sonrası yapılan son tutum ölçeği puanlarından anlaşılmaktadır. Bu amaçla yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

6. Sınıf Öğrencilerinin Deney Sonrasındaki Tutum Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

	N	X	SS	Sonuç
Deney	31	4.24	0.34	t = 2.96 p < 0.05
Kontrol	30	3.92	0.47	

Tablo 6'daki bulgulara göre deney ve kontrol grubunun resim-iş dersine yönelik tutum puanları 3.92 ile 4.24 arasında değişmektedir.

Öğrencilerin tutum puanları arasında gözlenen bu farkın 59 serbestlik derecesinde ve 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutum puanlarının “Tamamen Katılıyorum” ve kontrol grubunun öğrencilerinin ise “katılıyorum” derecesinde olduğu Tablo 6’daki bulgulardan anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar, ÇASEY’nin uygulandığı deney grubunun tutum puanlarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun puanlarına göre daha da yükseldiğini göstermektedir. Bu durum, ÇASEY’nden disiplinler arası ve projeye dayalı sanat eğitimi tekniğinin öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği biçiminde yorumlanabilir.

ÇASEY’nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesinin uygulanması sonrasındaki tutumlarının değişip değişmediği incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

**6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre
Deney Sonrasındaki Tutum Puanlarına İlişkin
Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

	N	X	SS
Deney Kız	13	4.27	0.40
Deney Erkek	18	4.21	0.29
Kontrol Kız	17	4.05	0.43
Kontrol Erkek	13	3.76	0.49
Toplam	61	4.08	0.44

Tablo 7’ de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ortalama puanları, 3.76 ile 4.27 arasında değişmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine

göre ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans (one-way) analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8

**6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre
Deney Sonrasındaki Tutum Puanlarına İlişkin
Varyans (One-Way) Analizi Sonuçları**

	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası	3	2.16	0.72
Gruplar İçi	57	9.46	0.16
Toplam	60	11.62	

$F = 4.34$

$p < 0.05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları öğrencilerinin uygulama sonrasındaki tutum puanları arasında gözlenen fark anlamlıdır. Scheffé testinden yararlanılarak bu farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Scheffé testi sonuçlarına bakıldığında deney grubunun kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları ile kontrol grubunun erkek öğrencileri arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde deney grubundaki kız öğrencilerin resim-iş dersine ilişkin puan ortalamaları en yüksek (4.27) ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerininki ise en düşük (3.76) olduğu gözlenmektedir. Grupların cinsiyetlerine göre başarı puanlarında olduğu gibi, resim-iş dersine yönelik tutumlarında da ÇASEY ile gerçekleştirilen bu uygulamanın öğrencilerin genelinin tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği görülmektedir. Ayrıca bu uygulamanın kız öğrencilerinin gruplarındaki erkek öğrencilere göre resim-iş dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde etkisinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumlarının istatistiksel sonuçlarının yanı sıra deney grubundaki öğrencilerden ünitenin işlenişine ilişkin ve buradaki uygulamayı yürüten resim-iş (sanat) öğretmeninden de ÇASEY'ne ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Görüşlerini yazılı olarak da verebilecekleri araştırmacı tarafından belirtilmesi üzerine öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğu kısaca bile olsa görüşlerini yazılı olarak ifade etmişken, bazı öğrencilerde sözlü olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Araştırmanın kapsamına alınmayana ancak ikinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumları destekler nitelikte görülen sözü edilen bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir. *Resim-iş (sanat) öğretmenin* bazı görüşleri:

“ÇASEY'in en önemli yönü kanımca bir konunun tek bir ders sınırlılığı ile değil de; projeye dayalı olarak ve sanat tarihi, estetik ve eleştirinin uygulama sürecinde birlikte bir işleniş yönteminin izlenmiş olmasıdır.”

“Resim-iş derslerinin böyle bir ortamda işlenmesinin, sanat eğitimin temel ilkelerine ve evrensel hedeflerine daha uygun olacağına inanmaktayım.”

“Resim-iş (sanat) dersliğinin 'U' planlı olarak tasarlanması, öğrencilerle daha çok ilgilenilme imkanı verdiği ve sınıftaki disiplini sağlamada da olumlu katkıları bulunduğu okulumuzdaki bu uygulama ile görülmüştür.”

“Bu yönüme ilişkin tüm resim-iş öğretmenlerinin bir biçimde bilgilendirilmesi, yeni kuşakların ciddi ve çağdaş bir sanat eğitimi gereksinimlerinin karşılanması bakımından bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.”

“Böyle bir araştırmanın görülen olumlu sonuçlarından sonra yüksek öğretimin özellikle Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan bütün sanat

eğitimcisi adaylarının sanatçı olmaktan çok sanat eğitimcisi birer öğretmen olacakları yönünde eğitilmeleri gerekmektedir.”

“Ders anlatımı sürecinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasının eğitime katkısını bu uygulama ile daha da açık bir biçimde görmüş oldum.”

Deney grubundaki öğrencilerden yazılı olarak görüş bildiren öğrencilerden bazılarını görüşleri şöyledir:

“Dersliğimizdeki oturma düzeni çok beğendim. Çünkü her birimiz ayrı ayrı oturmamızın yanı sıra öğretmenimizin bizimle birebir ilgilenmesi derse yönelik yaklaşımımıza olumlu etkisi olmuştur.”

“Sınıfımızda uygulanan “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesi boyunca çok şey öğrendim.”

“Resim derslerinin sürekli böyle bir sınıfta yapılmasını isterim.”

“Derslikte bulunan duvar panolarında çalışmalarımızın sergilenmesinden zevk alıyorum ve daha çok resim yapmayı arzu ediyorum.”

“Resim-iş dersini bu uygulama süreci sonunda daha çok sevmeye başladığımı fark etmeye başladım.”

“Bu uygulama sırasında ünitemize konu olan ve afişini yaptığımız Diyarbakır surlarına daha bilinçli ve anlamlı bakmaya başladım.”

“Bu uygulamanın en çok beğendiğim yönü teorik olarak bize öğretilen resim ile ilgili bilgilerin teknik araç-gereçlerle aktarılmış olmasıdır. Böylece hem sıkılmadan dersi izledim hem de öğretilenleri kolayca ve çabukça kavrayabildiğimi hissettim.”

3. ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ VE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN UYGULANDIĞI GRUPLARDA ÖĞRENİLENLERİN KALICILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemine bağlı olarak, araştırma sürecinde “ÇASEY’nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenilenlerin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu başlık altında ele alınan bulgular, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin, deney bitiminden itibaren saptanan iki aylık bir süre sonunda, uygulanan “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesiyle ilgili olarak öğrenilenlerin kalıcılık düzeyleri arasındaki farka ilişkin sonuçları kontrol etme imkanı sağlamaktadır.

Öğrenilenlerin kalıcılık düzeylerini belirlemek için deney ve kontrol gruplarının puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Gruplardaki öğrencilerin son testteki başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların uygulama sonrası belirlenen süre içerisinde devam edip etmediğini anlamak amacıyla t-testi ile yapılan çözümleme Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

**6. Sınıf Öğrencilerinin
Öğrenilenlerin Kalıcılığına İlişkin Puanlarının
Ortalama, Standart Sapma, ve t-Testi Sonuçları**

	N	X	SS	Sonuç
Deney	31	24.64	6.21	t= 9.41 p< 0.05
Kontrol	30	12.80	3.04	

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık

vardır. Yani deney grubundaki öğrencilerin öğrenilenlerin kalıcılığı testinden elde ettikleri puanların ortalaması ($X = 24.64$), kontrol grubu ortalamasından (12.80) büyüktür. Bu sonuçlara göre ÇASEY ile uygulama yapılan deney grubunun öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya ilişkin puanları, geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlenen kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen “t” değerine göre, deney ve kontrol gruplarının öğrenilenlerin kalıcılığı testi sonuçları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan bu fark deney grubu lehinedir. Bu sonuçlara bakılarak, ÇASEY ile disiplinler arası ve projeye dayalı sanat öğretiminin öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada geleneksel öğretim tekniklerine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Demirel’e göre (1999: 169), “programa girişte yapılan değerlendirme, tanılayıcı değerlendirme” olarak bilinir. Değerlendirmenin programın çıkışında yapılan türü, “düzey belirleyici” (Summative evaluation) değerlendirmedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor durumlarını belirleme amaçlı bu değerlendirme “Başarı Saptama Testi” (Ek 2) başlığıyla uygulanmıştır. Bu testin son uygulamasında öğrencilerin aldıkları puanlar, öğrencinin genel ders değerlendirmesine katılmadan deneysel desen çalışmasına ilişkin çözümleme ve yorumlamalarda kullanılmıştır.

Öğrencilerin sanatsal çalışmalarının not ile değerlendirilmesinin nasıl bir değerlendirme aracı ile yapılacağı ÇASEY gereği olarak özellikle iki farklı yol kullanılmıştır: Bunlardan biri; öğrencilerle de diyalog kurulmak suretiyle bir çalışmada aranacak özelliklerin kriterlere dönüştürülmesidir. Burada her öğrenci, çalışmasının daha başlangıcında iken ne yapması ve ürününün bitiminde nasıl bir değerlendirme ile karşılaşacağını önceden bilmektedir. Bu uzlaşıdan sonra kriterler (Ek 7)’de son şekline getirilmiştir. Ayrıca bu kriterler, çoğaltılarak öğrenciler tarafından süreç dosyalarında korumaları sağlanmıştır. Not ile değerlendirmede dikkate alınacak kriter ve oranlar “Resim-İş Dersi Değerlendirme Ölçütleri” (Ek 7)’nde ayrıntılı olarak belirlenmiştir.

Öğrenci çalışmalarının not ile değerlendirilmesinde diğer önemli bir kriter yukarıda sözü edilen ölçütlerin de (Ek 7) bir parçası olan süreç dosyası değerlendirmesidir. Burada söz konusu olan durum, süreç içinde meydana gelen ürünün (sanatsal çalışma) tüm gelişim aşamalarının ve derste edinilen materyallerin öğretmenin ünite bitiminde inceleyebilmesi amacıyla saklandığı “Süreç Dosyası”nın biçimlendirici bir değerlendirme yaklaşımı ile kontrolüdür. Barrett’e göre de (1990: 301), “Biçimlendirici ölçümler ve değerlendirme (Formative evaluation and assessment)” süreç içinde devam eden bir tanımlama ile ilgilidir.

Bu değerlendirmede öğretmenin periyodik bir biçimde her bir öğrenciyle bireysel olarak ilgilendiğini ve çalışmasını gözden geçirerek eleştirebildiğini belirten (Hurwitz and Day, 1995: 593), böylece öğrencinin sanatı öğrenmedeki edimini, gelişimini ve isteklerini izleyebildiğini savunmaktadır. Demirel’e göre de (1999: 169), süreç dosyası, öğretmenin uygulama ilerlerken öğrencinin dersteki gelişim sürecini ve ürününü kontrol etmeye yarayan bir araç olması açısından önemlidir. Çünkü öğrenme güçlüklerini belirlemek bir bakıma, gerekli dönütün sağlanması ve kontrol sistemine bağlıdır.

Dosya değerlendirmesinin, geçerlik ve güvenilirliği yapılan birçok testlerle yüksek bulunmuş ve bireyin öz güvenini arttırdığı kanıtlanmıştır (Castiglione, 1996: 6). Bir uygulama sürecindeki tüm etkinliklerin aşama aşama birer belgesi niteliğindeki materyallerin biriktirildiği bir dosyada, öğretmenin tüm etkinlikleri izleyebileceğini düşünen öğrenci, derse yönelik daha ilgili ve daha özgün bir yaklaşım sergileyebilir. Bu özellikleriyle sanat (resim-iş) derslerinde başkasına resim yaptırma gibi yanlışların bir ölçüde engellenmesi de mümkün olabilir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Araştırmanın bu bölümünde, giriş bölümünde belirtilen probleme ilişkin yapılan açıklamalara, nicel verilerin toplanması için geliştirilen veri toplama araçları ve beşinci bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak kuramsal süreçte belirlenen bilgilerin de ışığında ÇASEY'nin olumluluk ve sınırlılıkları tartışılmıştır.

Araştırma, ilköğretim okulları resim-iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı konularının geleneksel öğretim yöntemi ve çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle (ÇASEY) ve bu yöntemle uygun düzenlenmiş bir ortamda uygulanmasının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin resim-iş dersindeki başarıları, derse yönelik tutumları, öğrendiklerini hatırlama düzeyleri üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak araştırma sürecinde elde edilen bulguların mevcut durumla karşılaştırılarak literatür desteğiyle değerlendirilmesinde şu hususlar belirlenmiştir:

1. ÇASEY'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesi sonundaki başarı düzeyleri,

2. ÇASEY'in uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğretim süreci sonunda resim-iş dersine yönelik tutumlarındaki değişiklik,

3. ÇASEY'in uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrendiklerini hangi ölçüde hatırladılar tutabildikleri.

Belirlenen bu boyutlara göre araştırmadan elde edilen nicel bulgular, yararlılık ve sınırlılıkları bakımından şöyle tartışılıp değerlendirilmiştir.

ÇASEY'nin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu, araştırmadaki *birinci alt probleme* ilişkin bulgulara dayalı olarak gözlenebilmektedir. Deney ve kontrol gruplarının resim-iş dersi "Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı" ünitesine ilişkin başarı puanları karşılaştırılarak yakından incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının başarı düzeyleri arasında fark olduğu, sönstest puanlarından anlaşılmıştır. Deneklerin sönstest puanları, 30 öğrencilik kontrol grubunda (15.00) ile 31 öğrencilik deney grubunda ise (25.29)'luk bir sonuç olarak görölmektedir. Yani deney grubundaki öğrencilerin sönstest uygulamasında elde ettikleri puanların ortalaması kontrol grubundan yüksek çıkmıştır (Tablo 3). Sönstest sonunda ortaya çıkan bu farklı sonucun anlamlılık derecesini sınamak amacıyla t-testine gerek görölmüştür. 50 puanı geçer not kabul eden anlayışa göre, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarının geçer not olan (20)'nin altında kalmış olduğu görölmektedir. Elde edilen $t = 7.64$ değeri, deney ve kontrol gruplarının sönstest puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre sönstest başarı puanlarının ortalama ve standart sapmalarının incelenmesi halinde; kontrol grubu kız öğrencilerinin 14.35 olan ortalama puanlarının deney grubu kız öğrencilerinde 29.46 olduğu görölmektedir. Gözlemlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans (one-way) analizi sonucunda, bu farkın anlamlı olduğu görölmüştür (Tablo 5). Scheffé testinden yararlanılarak, bu anlamlı farkın öğrenciler arasında cinsiyetlere göre durumuna bakıldığında, deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler ile kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görölmüştür.

grubundaki erkek ve kız öğrencilerin ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu incelemeden kontrol grubunun kız öğrencilerinin ortalamaları ile aynı grubunun erkek öğrencilerinin ortalamaları arasında gözlenen farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlara bakarak deney grubunda ÇASEY ile gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin genelinin başarısını artırmada etkili olmasına ilaveten, kız öğrencilerin başarılı olmasındaki etkisinin daha çok olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak ulaşılan bulgular, ÇASEY ve geleneksel öğretim etkinliklerinin uygulandığı ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin resim-iş dersindeki başarıları arasında önemli bir fark olduğunu göstermiştir. Deney grubunda uygulanan ÇASEY ile öğrenciler, sanat (resim-iş) dersinde daha başarılı olmuşlardır. Böylece sanat disiplinleri arası ve proje eksenli bu yaklaşımın, öğrencilerin başarısında geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha olumlu etkilerinin olduğu öne sürülebilir.

ÇASEY'nin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini gösteren ve yukarıda açıklanan bu sonuçlar, gerek Türkiye'de gerekse gelişmiş bazı ülkelerde ilköğretimden yüksek öğretime kadar farklı düzeylerde yapılan ve çoğu ÇASEY'nin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini açıklayan araştırma bulgularını (Örneğin: Kim, Al-Muhanna ve Thurber, 1989; Lewis, 1992; Kuruoğlu, 1997); Özsoy, 1998b; Yılmaz, 1998; Atature, 2001) desteklemektedir.

Öğretimde sağlıklı bir sınıf yönetimi için, bir derse yönelik öğrenci ilgisinin canlı tutulmasının çok önemli olduğu bilinmektedir. Başaran'ın da (1999) belirttiği gibi sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen güç bir iştir. Öğrenciler, uzun süre aynı pozisyonlarda durup derse ilgilerini gösteremedikleri gibi; öğrencinin pasif kaldığı öğretim yöntemleri ile de öğrenci davranışlarında hedeflenen iyileşmeler sağlanamaz. Araştırmanın giriş bölümünde belirtilen ülkemizdeki resim-iş dersine yönelik öğrenci

ilgisinin azlığı problemi dikkate alındığında, bu derse yönelik öğrenci tutumunun önemi ortaya çıkmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi resim-iş dersine yönelik tutumlarının uygulanan öntestten aldıkları puanlara göre karşılaştırılması ve her iki gruptaki deneklerin deney sonunda hangi düzeye ulaştığının belirlenmesi konusunda *ikinci alt probleme* ilişkin olarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

Bu amaçla geliştirilen tutum ölçeği sonuçlarına göre elde edilen bulgular, ÇASEY'nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunduğu, her iki grupta uygulama sonrası yapılan son tutum ölçeği puanlarından anlaşılmıştır (Tablo 6).

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun resim-iş dersine yönelik ortalama tutum puanları, kontrol grubunda 3.92, deney grubunda 4.24'tür. Öğrencilerin tutum puanları arasında gözlenen bu farkın 59 serbestlik derecesinde ve 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutum puanlarının "Tamamen Katılıyorum" ve kontrol grubunun öğrencilerinin ise "katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6). Sonuçlar, ÇASEY'nin uygulandığı deney grubunun tutum puanlarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Erden'in belirttiği gibi (1995), bireyin tutumunu değiştirmek için ihtiyaçlarını belirlemek gerekir. Bireyin bir objeye yönelik tutumları olumlu ise o obje onun ihtiyaçlarını karşılıyor demektir. Böylece resim-iş dersine yönelik ilginin sağlanmasında ve öğrencilere sevdirmesinde ÇASEY'nin önemli bir görev üstlenmekte olduğu kanıtlanmış olmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney sonrasındaki tutum puanlarının cinsiyete göre ortalama ve standart sapmalarına ilişkin elde edilen bulgularda, ortalama puanların 4.27 ve 3.76 olduğu görülmektedir (Tablo 7). Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin resim-iş dersine ilişkin ortalama puanları en yüksek (4.27) ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise en düşük (3.76)'dır. Bu tabloda ayrıca gerek deney grubunda gerekse kontrol grubundaki kız öğrencilerin kendi gruplarındaki erkeklere göre resim-iş dersine yönelik tutum puanlarında üstün oldukları gözlenmiştir. Varyans analiziyle farkın anlamlılığı belirlenmiş ve Scheffé sonuçlarına göre deney grubunun kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları ile kontrol grubunun erkek öğrencileri arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo 8).

Grupların cinsiyetlerine göre başarı puanlarında olduğu gibi, resim-iş dersine yönelik tutumlarında da ÇASEY ile gerçekleştirilen bu uygulamanın öğrencilerin genelinin tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği görülmektedir. Yine bulgulara dayalı olarak, ÇASEY'in kız öğrencilerinin gruplarındaki erkek öğrencilere göre resim-iş dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde etkisinin daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın *üçüncü alt problemine* bağlı olarak araştırma sürecinde, "ÇASEY'nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenilenlerin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna aranan cevaba ilişkin bulgulardan da önemli sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenilenlerin kalıcılık düzeyleri arasındaki farka ilişkin sonuçları kontrol etme amacıyla yapılan kalıcılık testi, deney bitiminden iki aylık bir süre sonra uygulanmıştır. Gruplarda bulunan öğrencilerin son testteki başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların uygulama sonrası belirlenen süre içerisinde devam edip etmediğini anlamak amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenilenlerin kalıcılığı testinden elde ettikleri puanların ortalaması (24.64), kontrol grubu ortalamasından (12.80) büyüktür. Bu sonuçlara göre, deney grubunda ÇASEY ile yapılan uygulamalarda öğrenilenlerin hatırlanması, geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlenen kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen *t* değerine göre, grupların kalıcılık testi sonuçları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara bakılarak, ÇASEY yöntemi ile sanat öğretiminin gerçekleştirilmesinin öğrencilerde öğrendiklerinin kalıcılığını sürekli kılmada geleneksel öğretim tekniklerine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, gerek ülkemizde gerekse yurt dışında daha önce yapılmış olan ÇASEY ya da DBAE olarak anılan çağdaş yaklaşımların, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılarına ortaya çıkaran birçok araştırmanın (Strokrocki, 1997; McKeon, Smith 1999; Özsoy 1997-1999b-2002; Graham, 2001; Ayrancı ve Katıran, Mercin, Özen, 2002) sonucuyla benzer özellikler göstermektedir. Bu araştırmaların farklı alanlarda yapılmış olduğu ilgili araştırmalar bölümünde verilen ayrıntılarından anlaşılmaktadır. Ancak bu araştırmaların tümünde dolaylı veya dolaysız olarak ÇASEY'nin öğrenci başarısı ve sanat eğitiminin amaçlarının gerçekleşmesi üzerinde diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Türk eğitim sistemi içinde sanat eğitiminin yeterince önemsenmediği düşünüldüğünde, yeni yetişen nesillerin sanatsal gelişimlerinin büyük önem taşıdığı ortadadır. Bundan dolayı bu alanda yapılacak araştırmalar ile ancak yeni kuşakların öğrenme ve gelişim çağlarında sanatsal kaygılarla yetişmeleri gerçekleşebilecektir. Bunun başarılabilmesi için, kapsamında bir çok öğrenme yolları da bulunan ÇASEY'nin, sanat eğitimcileri kadar ilgili herkes tarafından iyi tanınması gerekmektedir. Bir araştırma, doğrusu bir sorgulamadır ve bununla birlikte süreçte bir dizi soru da ortaya çıkmaktadır.

Sorulara doğru cevapların bulunması ölçüsünde sağlıklı tartışma ve değerlendirmelerde bulunulabilir. Böylece incelenen problemin, eksikliği ve fazlasıyla tüm bulguları tartışılıp değerlendirilmiş olacaktır.

Bu araştırma bağlamında uygulamanın yapıldığı Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğretim okulu, bir örneklem olarak incelemeye alındığı için elde edilen verilere dayalı olarak gerektiği yerde genel, fakat çoğunlukla sanat eğitimi eksenli değerlendirme ve yorumlamalar yapılmıştır. Diyarbakır ili, Güneydoğu Anadolu Bölgesinin birçok illerinden gelen insanların oluşturduğu bir kalabalık nüfus tabanına sahip olması bakımından bölgenin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve sanat (resim) eğitimi yapısını yansıtabilecek prototip bir evren olarak görülebilir. Öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD) modeliyle katılımcıların deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkene göre ölçüldüğü bu araştırmanın sonucu, bu bakımdan bölgenin genel bir portresini çizebilir.

Araştırmanın başlangıcındaki sanat (resim) odasının mevcut durumunu, diğer derslerin yapıldığı sıradan klasik sınıf düzeni mekanlarından biri olarak tanımlamak gayet yerindedir. ÇASEY ile bir uygulama örneği gerçekleştirmek için okulda sanat (resim) odası olarak ÇASEY'ne uygun bir ortam düzenlenmesi gerekli olmuştur. Araştırmacı tarafından bu amaçla hazırlanan proje, İl Valiliğince onaylanmış ve gerekli destek sağlanarak ortam oluşturulmuştur. Böylece uygulama başlatılmadan önce okula iyi donanımlı bir sanat (resim) odası da kazandırılmıştır. Araştırma kapsamına alınmamakla beraber ÇASEY'ne uygun düzenlenmiş böyle bir ortamda deney grubundaki öğrencilere ünitenin işlenişi ile ilgili neler düşündükleri sorulmuş ve istedikleri takdirde bu görüşlerini yazılı olarak araştırmacıya verebilecekleri söylenmiştir. Böyle görüşlerin sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda önemli etkileri bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 93; Balcı, 2001: 181-182). Ancak bu araştırmanın sınırlamaları içinde bulunmadığı için yapılandırılmış bir görüşmeden söz edilmemektedir.

Resim-iş dersine yönelik olarak öğrencilerin başarılarının, tutumlarının ve öğrendiklerini hatırla tutabilmelerinin istatistiksel sonuçları kadar öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri de önemli görülmüştür. Bu bakımdan araştırmanın kapsamına alınmayan ancak araştırmadaki bulgu ve yorumları destekleyici olarak görülen bazı görüşlerin, araştırmanın alt problemlerine paralel olarak tartışılmasında yarar görülmüştür. Bu nedene deney grubunda uygulamayı yürüten öğretmenin ve gruptaki çoğu öğrencinin yazılı, bir bölümünün de sözlü olarak belirttikleri bazı görüşleri tartışılmak üzere aşağıda yer almaktadır.

Resim-iş (sanat) öğretmenin bazı görüşleri şöyledir:

Öğretmenin şu düşünceleri, uygulanmış olan ÇASEY'nin etkililiğini göstermekte olduğu görüşleri destekler niteliktedir: "ÇASEY'in en önemli yönü kanımca bir konunun tek bir ders sınırlılığı ile değil de; projeye dayalı olarak ve sanat tarihi, estetik ve eleştirinin uygulama sürecinde birlikte bir işleniş yönteminin izlenmiş olmasıdır. Resim-iş derslerinin böyle bir ortamda işlenmesinin, sanat eğitimin temel ilkelerine ve evrensel hedeflerine daha uygun olacağına inanmaktayım." Öğretmenin ÇASEY'nin gereği olarak ihtiyaç duyduğu ders süresini, "Ders Dışı Eğitim Çalışmaları" (MEB, 1999) genelgesine dayanarak "Yıllık Egzersiz Planı" (Ek 15) çerçevesinde sağlamış ve etkinliklerini ders dışında da sürdürmenin olumlu sonuçlarını gördüğünü ifade etmiştir. Efil'nin de belirttiği gibi (2002: 92), "zamanı yerinde ve uygun kullanmasını bilen insanlar, önceliklerini bilir ve bunu gerçekleştirmek için gerekli planlamayı başarı ile uygularlar."

Gelişmiş bazı ülkelerde (CNDP, 1985: 15-20) öğretim programlarının sanat (resim) öğretmenlerine bir çerçeve nitelikte ve güven temelinde verilmiş olması, o ülkelerde programdan kaynaklanan sorunları yaşatmadığını göstermektedir. Avrupa topluluğu ile uyum çabalarına çalışılan bu yıllarda, üye ülkelerin sanat eğitimi programlarına bakıldığında, Pekmezci'nin de belirttiği gibi (1997: 53-55), üye ülkelerin programlarını kendi genel sanat

politikaları, kurumsallaşmış sanat merkezleri ve müzelerin desteğiyle beslemektedirler. Yaşam boyu sanat eğitimi, sadece örgün eğitimle değil aynı zamanda sergiler, müzeler, kitap, dergi, yayın ve her türlü görsel-işitsel iletişim araçları ile desteklenmesi gerekmektedir.

“Resim-iş (sanat) dersliğinin ‘U’ planlı olarak tasarlanması, öğrencilerle daha çok ilgilenilme imkanı verdiği ve sınıftaki disiplini sağlamada da olumlu katkıları bulunduğu okulumuzdaki bu uygulama ile görülmüştür.” biçiminde ifade edilen öğretmenin bu görüşü, “uygun olmayan davranışları genellikle ceza ile kontrol eden” (Ataman, 2002: 235) otoriter yaklaşımın disiplini sağlamada tek seçenek olmadığını göstermektedir. Yani uygun yöntem ve ortam ile de sınıfta sükunetin sağlanabilmesi mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin, “Bu yöneme ilişkin tüm resim-iş öğretmenlerinin bir biçimde bilgilendirilmesi, yeni kuşakların ciddi ve çağdaş bir sanat eğitimi gereksinimlerinin karşılanması bakımından bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.” biçimindeki görüşü de ÇASEY’nin sanat eğitimcisinde bıraktığı olumlu izlenimler olarak değerlendirilebilir.

Resim-iş (sanat) öğretmenin şu görüşleri de anlamlıdır: “Böyle bir araştırmanın görülen olumlu sonuçlarından sonra yüksek öğretimin özellikle Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan bütün sanat eğitimcisi adaylarının sanatçı olmaktan çok sanat eğitimcisi birer öğretmen olacakları yönünde eğitilmeleri gerekmektedir. Ders anlatımı sürecinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasının eğitime katkısını bu uygulama ile daha da açık bir biçimde görmüş oldum.” Bu görüşlere bakarak, hizmet içi eğitimin ne denli gerekli olduğu açıkça görülmektedir. YÖK’ün öncülüğünde Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanma kapsamında başlatılan akreditasyon çalışmalarının bu tür sorunları çözmede yararlı katkıları olacağı söylenebilir (Brittingham ve bşk. 1999).

Deney grubundaki öğrencilerden yazılı olarak görüş bildiren öğrencilerden bazılarını görüşleri şöyledir:

“Dersliğimizdeki oturma düzeni çok beğendim. Çünkü her birimiz ayrı ayrı oturmamızın yanı sıra öğretmenimizin bizimle birebir ilgilenmesi derse yönelik yaklaşımımıza olumlu etkisi olmuştur. Sınıfımızda uygulanan “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesi boyunca çok şey öğrendim.” Bu görüşlere dayanarak, öğrencilerin ÇASEY’nin öğrencinin de beğenisini kazanmış olduğu söylenebilir. Ancak başka faktörlerin de etkisinin olup olmadığı, farklı araştırmacıların çalışmalarıyla ortaya çıkarılabileceği söylenebilir. Bu veriler bile, ÇASEY’nin uygun şart ve ortamlarda uygulanması durumunda, geleneksel sanat öğretimi yaklaşımına göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

“Derslikte bulunan duvar panolarında çalışmalarımızın sergilenmesinden zevk alıyor ve daha çok resim yapmayı arzu ediyorum.” biçimindeki öğrenci görüşü için şu değerlendirmeler yapılabilir: Öğretim materyallerinin öğretim düzeyini yükseltmedeki etkisinden ötürü sanat (resim) odası dersin içeriğine uygun, sade ve görsel okur yazarlığı geliştirici nitelikte donatılmış olması bu görüşte etkili olduğu söylenebilir. Duvarlarda öğrencilerin sanatsal çalışmaları, sanat tarihi şeritleri, afişler, ilanlar vs. sanatsal amaçlarla kullanılabilen toplam 11 m²’lik sergi panosu tasarlanmıştır. Öğrenci çalışmalarının bu denli önemsenmesi, elbette öğrencileri derse istekli kılmakta ve olumlu yönde güdülemektedir.

Öğrencilerden biri, “Bu uygulama sırasında ünitemize konu olan ve afişini yaptığımız Diyarbakır surlarına daha bilinçli ve anlamlı bakmaya başladım.” diyerek farklı kültür ürünlerine bilinçli bakabilmeyi öğrendiğini vurgulamaktadır. Kırıçoğlu ve Strokrocki’nin de belirttikleri gibi (1997b: 3.16), örneğin kronolojik bir tarih şeridinin öğretimde çok olumlu etkileri vardır. Böylece sanat tarihsel açıdan gelişim süreci izlenerek, konulara ilişkin yerel ve farklı kültürlerden örnek resim ve afişler gösterilebilmektedir. Öğrenci resimlerinin sergilenmesinde, sanat dersliğinde sağlanan bu imkandan ötürü herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı anlaşılmaktadır. ÇASEY’nin uygulanması

bağlamında işlenen “Diyarbakır Surlarını Kurtarma Projesi” afiş çalışması, kültürler arası iletişim ve diyalogun sanat eğitimi boyutu açısından da önemini göstermektedir. ÇASEY ile böyle bir uygulamanın öğrenciler üzerinde bıraktığı olumlu etki anlamlı görülebilir. “Çok kültürlülüğün oluşturulması”nın AB eğitim standartlarında temel amaçlardan biri sayıldığı (Topsakal ve Hesapçıoğlu, 2001:450) günümüzde, gençlerin çevrelerindeki kültürel doku ve olgulara hoşgörölü bakmaları elbette anlamlı görülebilir.

“Bu uygulamanın en çok beğendiğim yönü teorik olarak bize öğretilen resim ile ilgili bilgilerin teknik araç-gereçlerle aktarılmış olmasıdır. Böylece hem sıkılmadan dersi izledim hem de öğretilenleri kolayca ve çabukça kavrayabildiğimi hissettim.” Öğrencinin bu görüşü, eğitim-öğretimde teknolojinin etkililiğini göstermesi bakımından anlamlı görülmüştür. Öğrencilere ünite başlangıcında işlenecek konular, araç-gereçler ve kaynakları içeren “bilgilendirme yaprakları” vermesi, “sanat tarihi şeritleri” hazırlaması, tepegöz ve slayt makinelerini kullanması ve konuların uygulamasında öğrencinin özgür malzeme kullanımına fırsat tanınması da araç-gereç merkezli bir yaklaşımı göstermektedir. Şahin ve Yıldırım’ın belirttikleri gibi (1999: 3), bazen basit bir biçimde hazırlanan resim veya asetat, öğrenciler üzerinde çok daha etkili ve kalıcı izler bırakabilir. Önemli olan, en etkin ve verimli öğretim ortamının tasarlanmasıdır. ÇASEY uygulamasından da anlaşıldığı üzere, etkin bir öğretim ortamı tasarlamak her zaman zor ve pahalı bir iş olmayabilir.

“Resim derslerinin sürekli böyle bir sınıfta yapılmasını isterim. Resim-iş dersini bu uygulama süreci sonunda daha çok sevmeye başladığımı fark etmeye başladım.” ÇASEY uygulaması gereği sanat (resim-iş) dersinin klasik sınıf mekanından kurtarılmasıyla deney grubu öğrencilerinin başarılarının, kontrol grubundaki öğrencilere göre yüksek çıkmasının nedenleri içinde yöntem kadar ortamın da etkili olduğu inkar edilemez (Tablo 5-6). Bu ortam kısaca; “U” düzeninde yerleştirilmiş dersin amaçlarına uygun tasarlanmış tek kişilik sıra-masalar, bir öğretmen masası-dolabı, tepegöz, slayt makinesi,

karanlık oda ortamı için kalın kadife ve yansıyı aktarmak için beyaz perde, duvarlarda öğrencilerin sanatsal çalışmalarının sergilenmesi için panolar, yüzeyleri galvanizli kesim ve baskı masası, bir ecza dolabı, temizlik seti ve ortada canlı çiçeklerle süslü bir saksı bulunan hoş bir mekan olarak tanımlanabilir. Deney grubundaki öğrencilerin başarısında bu ortamın etkisini olduğu söylenebilmekle birlikte başka etkenlerin de olabileceği bundan sonra yapılacak farklı araştırmalarla ortaya çıkabilecektir.

Uygulamada bir alt problem olmamakla birlikte öğrencilerin sanatsal çalışmalarının nasıl ölçümlenip değerlendirildiğine ilişkin olarak şu tartışmaları yapmak mümkündür Deney grubundaki öğrencilerin beceri düzeylerini belirlemek amacıyla ÇASEY gereği değerlendirme aracı olarak, “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesinde ortaya çıkacak ürünün not ile değerlendirmesinde dikkat edilecek kriter içeren bir ölçüt hazırlanmıştır. “Resim-İş Dersi Değerlendirme Ölçütleri” (Ek 7) uygulamanın başında öğrenciler ve deneyi uygulayacak sanat (resim-iş) öğretmeni ile birlikte üzerinde konuşulup oluşturulmuştur. Öğrencinin derse devamı, öğrenciye iletilen bilgi ve uygulamaların ilerisinde çalışma yapması, istenenlerin tümünü eksiksiz yapmış olması, çoğunu ya da bir bölümünü gerçekleştirmesi ya da hiçbirini yerine getirmemesinin not ile değerlendirmede ne ölçüde dikkate alınacağı ve puanlama sistemi yüzdelerle belirlenmiştir. Böylece öğrenci, kendi çalışmasının nasıl değerlendirileceğini önceden bilebilme avantajına sahip olabilmektedir.

Süreç dosyası değerlendirmesi, süreç içinde meydana gelen ürünün (sanatsal çalışma) tüm gelişim aşamalarının ve derste edinilen materyallerin öğretmenin inceleyebilmesi amacıyla saklandığı “Süreç Dosyası”nın biçimlendirici bir değerlendirme ile kontrolüdür. Barrett’e göre de (1990: 301), “Biçimlendirici ölçümleme ve değerlendirme (Formative evaluation and assessment)” süreç içinde devam eden bir tanılama ile ilgilidir.

Dosya değerlendirmesi öğrencilerin sanatsal çalışmaları, egzersizleri,

yazılı belgeleri, notları, çalışma yaprakları gibi öğrencilerin üretmiş oldukları her şeyin bir klasörde korunmasıdır. Bu değerlendirmede öğretmenin periyodik bir biçimde her bir öğrenciyle bireysel olarak ilgilendiğini ve çalışmasını gözden geçirerek eleştirebildiğini belirten (Hurwitz and Day, 1995: 593), böylece öğrencinin sanatı öğrenmedeki edimini, gelişimini ve isteklerini izleyebildiğini savunmaktadır. Demirel'e göre de (1999: 169), süreç dosyası, öğretmenin uygulama ilerlerken öğrencinin dersteki gelişim sürecini ve ürününü kontrol etmeye yarayan bir araç olması açısından önemlidir. Çünkü öğrenme güçlüklerini belirlemek, gerekli dönütün sağlanması ve kontrol sistemine bağlıdır.

Dosya değerlendirmesinin, geçerlik ve güvenilirliği yapılan birçok testlerle yüksek bulunmuş ve bireyin öz güvenini arttırdığı kanıtlanmıştır (Castiglione, 1996: 6). Castiglione'a göre bugün ABD'nin bir çok eyaletinde sanat ve eğitimde öğrencilerin başarılarının ölçülmesi artık dosya değerlendirmesi ile yapılmaktadır. Bir uygulama sürecindeki tüm etkinliklerin aşama aşama birer belgesi niteliğindeki materyallerin biriktirildiği bir dosyada, öğretmenin tüm etkinlikleri izleyebileceğini düşünen öğrenci, derse yönelik daha ilgili ve daha özgün bir yaklaşım sergileyebilir. Bu özellikleriyle sanat (resim-iş) derslerinde başkasına resim yaptırma gibi yanlışların bir ölçüde engellenmesi de mümkün olabilir.

ÇASEY ile yapılan uygulama başlangıcında öğrencilerden bir dosya istenmiştir. Dosya içeriği tanıtımından sonra bu belgelerin düzenli yerleştirilmesi, dosyaya isim yazılması ve uygulama bitimine kadar korunmasının gereği hatırlatılmıştır. Süreç dosyasının notla değerlendirmede ne ölçüde dikkate alınacağı, öğrencilere verilen resim-iş dersi değerlendirme ölçütünde de (Ek 7) belirtilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney sonucunda çoğu öğrencinin, ürünlerini eskizlerinden son biçimine kadar dosyalarına düzenli bir biçimde yerleştirmiş oldukları gözlenmiştir.

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, beşinci bölümde açıklanan bulgular ve altıncı bölümde yapılan tartışma ve değerlendirmelere dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler ve bu alanda araştırma yapacakların dikkatlerine sunulabilecek nitelikteki sorunsallara (problematik) yer verilmiştir.

Sonuçlar:

İlköğretim kurumları resim-iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemi (ÇASEY) ile ve bu yöntemine uygun olarak düzenlenmiş bir ortamda uygulanmasının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sanat (resim) eğitimi dersindeki başarıları, derse yönelik tutumları ile öğrendiklerini hatırlama düzeyleri üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir.

1. ÇASEY'nin öğrencinin resim-iş dersindeki başarısını artırma konusunda geleneksel sınıf öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç, deney grubunun 25.29, kontrol grubunun 15.00 olan son test ortalama puanlarından anlaşılmaktadır (Tablo 3).

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortalama başarı puanları, deney grubu kız öğrencilerinde 29.46 erkek öğrencilerinde 22.27, kontrol grubu kız öğrencilerinde 14.35 erkek öğrencilerinde 15.84 olarak belirlenmiştir. Bu ortalama, deney grubundaki başarının kontrol grubuna göre cinsiyet bakımından da daha yüksek

olduğunu ortaya çıkarmıştır (Tablo 4). Buna göre ÇASEY'nin öğrencilerin genelinin başarısını artırmada etkili olmasının yanında kız öğrencilerin başarısındaki etkisinin daha çok olduğu ortaya çıkmıştır.

3. ÇASEY'nin, öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumlarının gelişmesi konusunda geleneksel öğretim yaklaşımına göre, daha etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada deney grubu lehine ulaşılan bu sonuç, tutum ölçeğinden alınan ortalama puanın deney grubunda 4.24 ve kontrol grubunda 3.92 olmasından anlaşılmaktadır. Gözlenen bu farkın 59 serbestlik derecesinde ve 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 6).

4. Öğrencilerin cinsiyetleri bakımından resim-iş dersine yönelik ortalama tutum puanları, deney grubu kız öğrencilerinde (4.27), kontrol grubu kız öğrencilerinde ise (4.05) olarak ÇASEY'nin lehine sonuçlar içermektedir. Ayrıca, her iki gruptaki kız öğrencilerin kendi gruplarındaki erkek öğrencilere göre de tutum puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Böylece yöntemin kız öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde etkisinin daha fazla olduğu anlaşılmıştır (Tablo 7).

5. Öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama tutmaları konusunda ÇASEY'nin geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç, deney grubunda 24.64, kontrol grubunda 12.80 olan “*Kalıcılık Testi*” ortalama puanlarına dayalıdır. Elde edilen *t* değerine göre, deney ve kontrol gruplarının “öğrenilenlerin kalıcılığı testi” sonuçları arasında 0.05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 9).

Araştırmada nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara ilaveten, araştırmacının kapsama alınmamakla beraber deney grubundaki öğrenciler ve uygulamayı yürüten resim-iş (sanat) öğretmenin ÇASEY'ne ilişkin ifade ettikleri sözlü ve yazılı görüşlerin de araştırmacının alt problemleri hakkındaki bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu bağlamda da şu sonuçlar ifade edilebilir:

Sanat (resim-iş) öğretmenleri, okul yöneticilerinden ildeki yetkililere kadar sağlıklı iletişim kurabilmeleri durumunda, sanat eğitime ilişkin birçok sorunlarına (ekonomik-sosyal) çözüm bulabilecekleri, bu araştırmanın yapıldığı okula kazandırılan sanat (resim) odasından anlaşılmıştır.

Sanat (resim) eğitimi derslerinin; klasik sınıf mekanlarından çok sanat dersliklerinde yapılması, öğrencilerin birerli oturtulması ve sıra-masaların “U” düzeninde yerleştirilmesiyle, başarının artacağı görülmüştür.

Araştırmada sanat (resim) odasında; tepegöz, slayt makinesi, karanlık oda ortamı için kalın ve yansı için beyaz perde, öğrencilerin sanatsal çalışmalarının sergilenmesi için panolar, yüzeyleri galvanizli kesim ve baskı masası, ecza dolabı, temizlik seti ve canlı saksı çiçeklerle tasarlanmış olmasının sanat eğitimi hedefleriyle örtüştüğü gözlenmiştir. Ancak ÇASEY ile işlenen bir ders ortamında lâvabo, ışıklı masa ve öğrenci malzeme dolabının da sağlanması bir gerekliliktir.

Sanat (resim-iş) eğitimi dersinde öğretmen uygulanan ÇASEY gereği, masasında oturmayı değil öğrencilerle birebir diyalogu sağlayacak bir hareket güzergahını yeğlemesi öğrenme-öğretme sürecinin hızlandırması bu tarzın önemini vurgulamaktadır.

Uygulama okulu kontrol grubunda özellikle yürürlükteki öğretim programına dayalı olarak hazırlanan ve okulda uygulanmakta olan yıllık planların; yasak savma gibi bir anlayışla hazırlandığı, işlenecek konuları okullardaki belirli gün ve haftaların doldurduğu, sanat, tasarım, grafik tasarımı ve sanat eğitimi kaygısı içeriklerinden yoksun olduğu gözlenmiştir.

Sanat (resim-iş) öğretmenin ÇASEY gereği; sokratik soru-cevap, örnekleme ve gösterme gibi olabildiğince farklı öğretim yöntemleri kullanmasıyla, sınıftaki disiplin sorununun büyük ölçüde azaldığı görülmüştür.

Araştırmanın ünitesine “Diyarbakır Surlarını Kurtarma Projesi Afiş Çalışması” gibi bir başlık seçilmesi, yerel ve kültürler arası iletişimin sanat eğitimi boyutundan izler taşımasından olsa gerek, öğrencilerin derse ilgilerinin ve tutumlarının yoğunlaşmasına neden olmuştur.

Deney grubunda görevli sanat (resim-iş) öğretmeni, yaklaşık iki ay gibi kısa bir sürede ÇASEY’ne göre hazırlanan derse göstermiş olduğu uyum, yöntemin bu deney örnekleminde etkililiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

“Resim-İş Dersi Değerlendirme Ölçütleri” (Ek 10) ile öğrencilerin sanatsal çalışmalarının uygulamanın başından beri kendilerinin de katılımıyla belirlenmiş olması, not ile değerlendirmeye karşı muhtemel öğrenci itirazlarını asgariye indirmiştir.

ÇASEY’nde çok önemsenen süreç dosyaları gözden geçirildiğinde, dosya değerlendirmesinin yapılacağını bilmelerinden ötürü çoğu öğrencinin, ürünlerini eskizlerinden son biçimine kadar dosyalarında yerleştirmiş oldukları gözlenmiştir.

Öneriler:

İlköğretim kurumlarında resim-iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı konularının ÇASEY ile uygulanması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, elde edilen bulgulara göre şu öneriler geliştirilmiştir:

Sanat (resim-iş) eğitimi öğretiminde öğrencilerin başarısını artırma, resim-iş dersine yönelik tutumlarını geliştirme ve öğrenilenlerin kalıcılığı

konusu gibi birçok yönden olumlu etkileri görülen ÇASEY'ne ilköğretim kurumlarında yer verilmelidir.

Farklı bölgelerden “Taşınabilir sistemle öğretim” gereği bir okulda toplanarak öğretim yapmanın eğitim-öğretimi birçok yönden olumsuz etkilemiş olduğu anlaşıldığından, sistemin yeniden gözden geçirilmesinde yarar olduğuna inanılmaktadır.

Okullarda, ivedilikle sanat (resim) dersliği oluşturulmalı ve mevcut olanların da sınıf yokluğu gerekçesiyle amacının dışında kullanılmasına izin verilmemelidir.

Öğrencilerin oturma düzenleri birerli olmalı ve sıra-masaların “U” düzeninde oluşturulmasıyla öğrenci ile iletişim ve etkileşimin canlı kılınması ve öğrenme-öğretme sürecinin hızlandırılması sağlanmalıdır.

Okulların genel kütüphanelerinin yanında hem sınıf hem de sanat (resim) dersliklerinde, sanat içerikli yayınların bulundurulmasında yarar görülmektedir.

Sanat (resim) öğretmenleri, sanat eğitime ilişkin ekonomik ve diğer sorunları çözmek için mutlaka okul yöneticileri ve diğer yetkililerle iyi diyalog kurmanın gereğine inanmalıdırlar.

Sanat (resim) öğretmenlerinin gerek ulusal gerekse uluslararası sanat eğitimi ile ilgili gelişmeleri izleyebilmeleri için, yetkin sanat eğitimcilerinin katılımıyla gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim kurslarına periyodik olarak alınmalıdırlar.

Sanat (resim) öğretmenleri zümre öğretmenler toplantılarını, anlamına uygun ve diğer okullardaki branş öğretmenleri ile birlikte yıllık ve ünite

planlarına yol gösterici bir nitelikte detaylı incelemeler sonucu hazırlamalı ve gerektiğinde bu toplantıları tekrardan kaçınmamalıdır.

Sanat (resim) öğretmeni yetiştiren yüksek öğrenim kurumları, öğretmen adaylarını sanatı bilen, uygulayan sanat eğitimini ve yöntemlerini özümsemiş öğretmenler olarak MEB'nin hizmetine göndermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda YÖK'ün öncülüğünde Eğitim Fakültelerindeki yeniden yapılanma ve kalite amaçlı akreditasyon çalışmalarının katkılarının olabileceğine inanılmaktadır.

Yıllık planlarda öğretim-merkezli bir anlayışla; sanat, tasarım, grafik tasarımı ve sanat eğitimi içerikli ve proje eksenli konulara yer verilmelidir. Sanat (resim) öğretmenine gelişmiş bazı ülkelerde olduğu gibi konu ve yöntem belirlemede özgünlüklerini kanıtlama ve inisiyatif kullanma imkanı tanınmalıdır.

Araştırmada ilköğretim kurumlarındaki sanat (resim-iş) eğitimi derslerine ayrılan haftalık 40 dakikalık sürenin son iki yıldan beri sağlanan sınırlı ve zorunlu olmayan egzersiz imkanlarına rağmen, yeterli olmadığı görülmüştür. Bu bakımdan, ya sürelerin iki katına çıkarılması ya da diğer sanat (müzik) dersi ile dönüşümlü, dönemlik ders olma değişikliği gerçekleştirilmelidir.

ÇASEY'nin, uygun şart ve ortamlarda uygulanması durumunda geleneksel sanat öğretimi yaklaşımına göre, ilköğretim okullarındaki sanat (resim-iş) eğitimi derslerinin birçok sorunlarının giderilmesinde daha etkin katkılarının olabileceğine inanılmaktadır.

Öğrencilerin bir sanat eserini eleştirme ve doğru bir estetik yargıda bulunma becerileri için ÇASEY ile sanat (resim) eğitimi denenmelidir.

Öğrencilerin ders sürecinde resim panolarında sergilenen sanatsal ve eğitsel materyallerden olumlu yönde etkilendikleri için bu mekanlar verimli değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin sanatsal çalışmalarının ne tür kriterler kullanılarak not ile değerlendirileceği, daha uygulamanın başında öğrencinin de katılımıyla belirlenmesi, öğrencilerin muhtemel not itirazlarını en aza indirebileceği gibi öğretmenin saygınlığını da artırabilir.

ÇASEY'nde uygulanan süreç dosyası, geçerlik ve güvenilirliği yapılan birçok testlerle yüksek bulunmuş ve bireyin öz güvenini arttırmış olduğundan sanat (resim) öğretmenlerince denenmesinde yarar görülmektedir.

Araştırılmayı Gerektiren Nitelikteki Yeni Sorunsallar (Problematikler):

Araştırmada grafik tasarımı öğretimiyle sınırlı olarak denenmiş ve test edilmiş olan ÇASEY'nin, özellikle ülkemizde yeni olmasından dolayı daha geniş ve kapsamlı yeni araştırmalarla ele alınması gerekmektedir. Araştırmamızın başarısı, etkililiği ve verimliliği böylece farklı bir yönde test edilmiş olur.

ÇASEY'nin grafik konularının dışındaki sanat alanlarında da uygulanabilirliği, deneysel desen modelleri kadar nitel araştırmanın etnografi, eğitsel eleştiri ve örnek olay incelemesi (durum çalışması) gibi türleriyle de araştırılması daha detaylı sonuçlara ulaştırabilecektir.

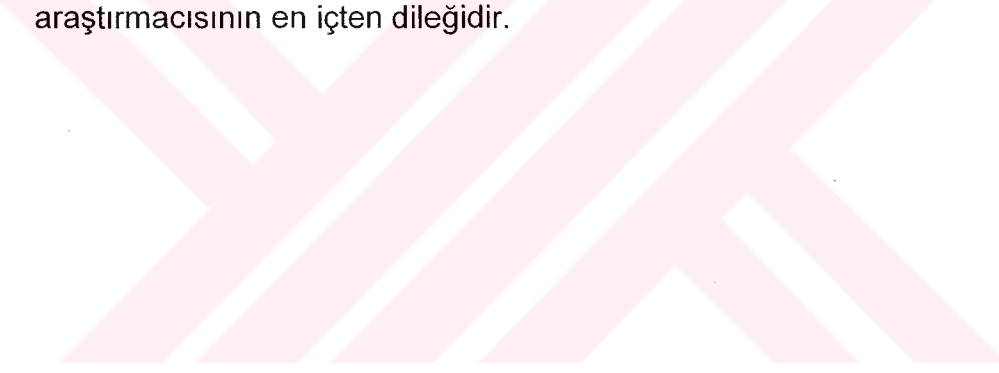
MEB'nin, proje eksenli ve disiplinlerarası özellikteki ÇASEY gibi yöntemlere ilişkin bilimsel çalışmalar yapan araştırmacılar ile iletişim kurmada gecikmemesi gerekmektedir. Öğretim programları yapılırken bu araştırmacılardan yararlanılması, çağdaş bir sanat eğitimi için önemlidir.

Ülke genelinde ilköğretim okullarındaki sanat (resim-iş) eğitimi sorunlarından özellikle sanat (resim) dersliği ve donanımının ihmal edilmesi

konusunda MEB'nin yetki ve sorumlulukları, araştırılmayı gerektirir bir durumdur.

Görev alanı ilköğretim ya da ortaöğretim olması kaçınılmaz olan sanat (resim) öğretmenlerinin, Eğitim Fakültelerinde eğitim ve sanatın öğretimi ile donanmış olarak ne derece iyi yetiştirilmekte oldukları ve sanatçı-sanat eğitimcisi ikileminden kurtulmaları sorunsalında YÖK'ün yetki ve sorumluluklarının ne olduğu, başka bir araştırma konusu olabilir.

Bu araştırmanın, sınırlılıklar içerisinde de olsa, Türk Milli Eğitiminin, sanat eğitimi ve öğretimi boyutuna bir katkı yapmış ve gerçekleştirilmesi düşünülen yeni sanat eğitimi araştırmalarına bir açılım sağlamış olması araştırmacısının en içten dileğidir.



KAYNAKÇA

AKYÜZ, Yahya

1997 **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye)** İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları

ALAKUŞ, Ali Osman

1997 **Kaligrafinin Modern Türk Resmine Etkisi Sürecinde Erol Akyavaş**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

AI-MUHANNA, Abdullah M.

1989 **Toward A Strategy for Implementing Discipline-Based Art Education in Kuwait**, Tallahassee-Panama: The Florida State University (PhD)

ARISOY, Alev

1994 **İlkokullarda Resim - İş Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar**, Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ARNHEIM, Rudolf

1969 **Visual Thinking**, London, University of California Press

1991 **Thoughts on Art Education**, London: The Getty Center for Education in the Arts

1997 "A look at a Century of Growth", **Child Development in Art**, Edited by Anna M. Kindler, Reston Virginia: National Art Education

ARTUT, Kazım

2001 **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayıncılık

ASLANAPA, Oktay

1993 **Türk Sanatı**, İstanbul: Remzi Kitabevi

ATAMAN, Ayşegül

2002 "Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler", **Sınıf Yönetimi Edt. Leyla KÜÇÜKAHMET**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

ATATÜRE, Huriye

2001 **"İlköğretim Resim-İş (Sanat) Eğitiminde Karşılaştırmalı Durum Çalışması"**, Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AYRANCIOĞLU, Güzin Altan ve M. D. KATIRANCI

2002 "Özel Öğretim Yöntemleri Dersinde Öğretim Elemanının ve Dersin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesinin Eğitimdeki Rolü", **Gazi Üniversitesinin Eğitimde 75. Yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu**, Ankara: G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi

AYTAÇ, Kemal

1978 "Baltacıoğlu'nun 'Eğitim Sistemi'nin Ana Gelişimi", **Yeni Adam**, 921:4

1981 **Çağdaş Eğitim Akımları**, Ankara : A.Ü. D.T.C.F. Yayınları

BALCI, Ali

2001 **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Ankara: Pegem Yayıncılık

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı

1964 **Pedagojide İhtilal**, İstanbul: Özel Baskı

1993 **Türklerde Yazı Sanatı**, Ankara: Kültür Bakanlığı

BARRET, Maurice

1990 "Guidelines for Evaluation and Assessment in Art and Design Education 5-18 Years" **Journal of Art & Design Education**, 9, 3: 299-313.

BAŞARAN, İ. Ethem

1988 **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: P. K. 77

BAYRAM, Aylin

1993 **Ortaokul Çağı (12-15 Yaş) Çocuğunun Resim-İş Dersine Bakış Açısını Belirleyen Etkenler**, Ankara: G. Ü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

BECER, Emre

1997 **İletişim ve Grafik Tasarım**, Ankara : Dost Kitabevi Yayınları

BEKTAŞ, Dilek

1992 **Çağdaş Grafik Tasarımının Gelişimi**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

BEYSANOĞLU, Şevket

1987 **Anıtları ve Kitabeleri ile Diyarbakır Tarihi**, Ankara: Neyir Matbaası

BİLEN, Mürüvvet

1996 **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Aydan Web Tesisleri

BİNGÖL, Yüksel

1992 "Estetik Eğitimi", **Eğitim Dergisi**, 2: 37 - 42.

BRİTTINGHAM, Barbara ve başk.

1999 **Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon**, Ankara: YÖK/Dünya Bankası MEGP

BOYACIOĞLU, Işıl

2000 **İlköğretim (6-7-8.Sınıflar) Resim-İş Dersinde Duyuşsal Alanın Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**, Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

BOYDAŞ, Nihat

1990 “Resim-İş Öğretimi Nasıl Geliştirilir?”, **Orta Öğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları**, Ankara: TED Yayınları

1996 “Sanat Kültürü Yansıtır”, **Milli Eğitim Dergisi**, 131 Temmuz-Ağustos Eylül: 8

1997 “Plastik Değerler Açısından Bir Mezar Taşı (Eleştiri)” **9. Milli Mevlana Kongresi Tebliğler**, Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları

BROMMER, G.F. ve G.F. HORN

1985a **Art in Your World**, Worcester Massachusetts U.S.A: Davis Publications, Inc.

1985b **Art in Your Visual Environment**, Worcester Massachusetts U.S.A: Davis Publ.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener

2001 **Deneyisel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**, Ankara: Pegem Yayıncılık

CASTIGLIONE, V. Lawrence

1996 “Portfolio Assesment in Art and Education” **Arts Education Policy Review**, Vol. 97. No.4. March/April: 2-9

CHAPMAN, Laura H.

1992 **A World of Images**, USA Worcester, Mossachusetts: Davis Publications Inc.

1994 **A World of Images**, USA Worcester Mossachusetts: Davis Publications Inc.

CHIA, Jane ve B. DUTHIE

1990 “An Encounter with Computer Art : Primary Children’s Reactions”, **Journal of Art & Design Education**, 11, 2: 209-222.

CNDP

1985 **Ecole Elementaire Programmes et Instructions**, Paris: Centre National de Documentation Pédagogique et Ministère de l’Education Nationale

- COMAMALA, Juan T.
1979 **Guvaş Resim Tekniği**, Çev. Anahid DEMİR, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi
- COŞKUN, Hasan
1997 **Eğitim Teknolojileri Açısından Kültürlerarası Eğitim**, Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık Ltd. Şti.
- ÇAĞLARCA, Sadettin
1995 **Perspektif Resim ve Gölge Çizimi**, İstanbul: İnkılap Kitabevi
- ÇELİK, Haydar
1996 **Çizginin Gücü**, İstanbul: Engin Yayıncılık
- DAVIS, Meredith
1998 "Making a Case for Design Based Learning", **Art Education, Policy Review**, 100, 2 November/December: 7-14.
1999 "Design Knowledge: Broadening the Content Domain of Art Education" **Art Education Policy Review**, 101, 2 November/December: 27-32.
- DEMİREL, Özcan
1999 **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem Yayıncılık
2000 **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**, Ankara: Pegem Yayıncılık
2001 **Eğitim Sözlüğü Dictionary of Education**, Ankara: Pegem Yayıncılık
- DOBBS, Stephen Mark
1988 **Research Readings for Discipline-Based Art Education: A Journey Beyond Creating**, Virginia: National Art Education Association
1998 **Learning in and through Art: A Guide to Discipline-Based Art Education**, Los Angeles California: The Getty Education Institute for the Arts
- DUMAN, Tayyip
2001a "Avrupa Birliği Eğitim Programları 'Sokrates Programı'", **Milli Eğitim**, 149 Ocak-Şubat-Mart: 36-44.
2001b "Avrupa Birliği Eğitim Programları 'Leonardo da Vinci Programı'", **Milli Eğitim**, 150 Nisan-Mayıs-Haziran: 74-79.
- EDMAN, Irvin
1977 **Sanat ve İnsan (Estetiğe Giriş)**, İstanbul: İnkılap ve Aka

EFİL, İsmail

2002 "Zaman Yönetimi ve Yönetimde Bir Kaynak Olarak Zaman", **Sınıf Yönetimi** Edt. Leyla KÜÇÜKAHMET, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

EİSNER, Elliot

1972 **Educating Artistic Vision**, London: Collier Macmillen Publishers, New York: Macmillen Publishing Co.

1998 "Editorial : The Getty Education Institute for the Arts", **Studies in Art Education A Journal of Issues and, Research**, 40, 1: 4-7.

1999 "The National Assesment in the Visual Arts", **Arts Education Policy Review**, 100, 6 July/August: 16-20.

ENGEL, Brenda S.

1995 **Considering Children's Art: Why and how to value their works**, Washington: The National Association for the Education of Young Children

ERDEN, Münire

1995 **Eğitimde Program Değerlendirme**, Ankara: Pegem

ERİNÇ, Sıtkı

1998 **Sanat Psikolojisine Giriş**, Ankara: Ayraç Yayınevi

ERTÜRK, Selahattin

1982 **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Yelkentepe Yayınları

ETİKE, Serap

1991 **Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci İçinde Ortaokul Resim Eğitimi ve Resim Öğretmeni Yetiştirme (1923-1950)**, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi

FELDMAN, Edmund B.

1988 "The Teacher As Critic", Edited by Stephan Mark DOBBS, **Research Readings for Discipline-Based Art Education: A Journey Beyond Creating**, Virginia: National Art Education Association

FLOOD, Adele

2001 "Editorial", **InSEA news (International Society for Education through Art)**, 8, 1: 2-3.

GALBRAITH, Lynn

1991 "Analysing an Art Methods Course: Implications for Teaching Primary Student-Teachers", **Journal of Art & Design Education**, 10, 3: 329-342.

GARDNER, Howard

1988 "A Cognitive View of the Arts", Edited by Stephan Mark DOBBS,
**Research Readings for Discipline-Based Art Education: A
Journey Beyond Creating**, Virginia: National Art Education
Association

GEL, Yücel

1997 "Sanat Eğitiminde Kullanılan Yöntemler", **İlköğretim Okullarında
Sanat Eğitimi ve Sorunları-TED XV. Öğretim Toplantısı 2-3
Mayıs Kayseri**, Ankara: Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi

GENÇAYDIN, Zafer

1990 "Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri", **Orta Öğretim
Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları**, Ankara: TED
Yayınları

GENİN, Terry

1990 "Teaching Visual Literacy with the aid of a Computer", **Journal of
Art & Design Education**, 11, 2: 185-208.

GOMBRICH, E. H.

1992a **Sanatın Öyküsü**, Çev. Bedrettin CÖMERT, İstanbul: Remzi
Kitabevi

1992b **Sanat ve Yanılsama**, Çev. Ahmet CEMAL, İstanbul: Remzi
Kitabevi

GRAHAM, Mark Allen

2001 **A Case Study of Adolescent Artistic Development in a
Discipline-Based Art Education Classroom**, New York:
Columbia University Teachers College (EdD)

GRANT, Jill ve F. FOX

1992 "Understanding the Role of the Designer in Society", **Journal of
Art & Design Education**, 11, 1: 77-88.

GÜRER, Latife

1990 **Temel Tasarım**, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Yayınları

HURWITZ, AL and M. DAY

1995 **Children And Their Art (Methods for the Elementary School)**,
Florida: Harcourt Brace College Publishers

İLHAN, Ayşe Çakır

1997 "İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama", **Yaşadıkça
Eğitim**, 54: 17-21.

KARAOĞLU, İzzet Baki

1998 "**Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Üzerindeki Etkileri**", İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi(Yayınlanmamış Doktora Tezi)

KARASAR, Niyazi

1998a **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

KILIÇ, Erol

1996 "Çağdaş Türk Resminin Panoraması", **Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi**, 2: 85-90.

KIM, Booja Row

1989 **A Study of The Educational Needs for Art Teacher Education Programs at The Undergraduate Level in Korea, Ohio:** University of Cincinnati (EdD)

KIRIŞOĞLU, O. T. ve M. STOKROCKİ,

1997a **İlköğretim Sanat Öğretimi**, Ankara: YÖK/Dünya Bankası MEGP

1997b **Ortaöğretim Sanat Eğitimi**, Ankara: YÖK/Dünya Bankası MEGP

KIRIŞOĞLU, Olcay

1990 "Resim-İş Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar", **Orta Öğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları**, Ankara: TED Yayınları

1991 **Sanatta Eğitim (Görmek, Anlamak, Yaratmak)**, Ankara: Demircioğlu Matbaacılık

KOÇ, Sabri ve başk.

1998 **Fakülte-Okul İşbirliği**, Ankara: YÖK/Dünya Bankası MEGP

KURUOĞLU, Nihal

1997 **Kaynaştırılmış Sanat Eğitimi Yönteminin İlköğretimde Uygulanması ve Sonuçları**, Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

KRIMSKY, Carolyn Boriss

1999 **The Creativity Handbook**, Illinois USA: Charles C Thomas-Publisher

LESHNOFF, Susan K.

1999 "What is Going on in Elementary Art Classrooms?", **Art Education**, 52, 6 November: 6-12

LEWIS, Patrica Joan

1992 **A Discipline-Based Art Curriculum for Educationally Disadvantaged Children**, Virginia: George Mason University (DaeD)

LOWRY, Bates

1972 **Sanatı Görmek**, Çev. Necla YURTSEVER-Zahir GÜVEMLİ, İstanbul: Türkiye İş Bankası A.Ş. Kültür Yayınları

LUCIE - SMITH, Edward

1993 **Dictionary of Art Terms**, Slovenia: Thomas and Hudson Ltd.

McKEON, Penny

1999 **A Model for Art History within Discipline- Based Art Education**, Urbana: University of Illinois at Urbana- Champaign (PeD)

MEB

1957 **Tebliğler Dergisi**, 976: 24-28.

1991 **İlköğretim Okulu İş Eğitimi Programı**, Ankara: MEB Yayınları

1992 **İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı**, Ankara: MEB Yayınları

1998 "Lise 1,2,3 ile Lise (Resim Alanı) Resim 1,2 Dersi Öğretim Programları" **Tebliğler Dergisi**, 2487: 386-530.

1999 "Ders Dışı Eğitim Çalışmaları", **Genelge 1999/10** 17024 / 24.02.1999

MERCİN, Levent

2002 **Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Müzelerin Sanat (Resim) Eğitimi Amaçlı Kullanılmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Ankara: Gazi Üniversitesi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

OKAN, Nalan

2002 **Estetiğin Felsefedeki ve Disipline Dayalı Sanat Eğitimi İçindeki Yeri**, Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ÖNCEL, Remzi

2000 **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, Ankara: MEB Yayınları

ORAL, Behçet

1994 **"Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulaması Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirmesi"**, Malatya: İnönü Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

2000 "Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme ile Küme Çalışması Yöntemlerinin Öğrencilerin Erişimleri, Derse Yönelik Tutumları ve

Öğrenilenlerin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 19 Güz: 43-49.

OTT, Robert W. – A. HURWITZ

1984 **Art in Education: An International Perspective**, University Park USA: The Pennsylvania State University Press

ÖZÇELİK, Durmuş Ali

1998 **Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim yöntemleri)**, Ankara: ÖSYM Yayınları

ÖZEN, Ayhan

2002 "Görsel Kirlilik Üzerine Bir Durum Araştırması", **Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu Bildiri Özetleri**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖZER, Atilla

1995 **Grafik Üretim Teknikleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları

ÖZSOY, Vedat ve B. BALCI,

1996b "Resim-İş Eğitim Bölümlerinde Yeniden Yapılanma ve İsim Değişikliği" **Milli Eğitim**, 130 Nisan-Mayıs-Haziran: 48-54.

ÖZSOY, Vedat

1991 **Changes in Art Education in Turkey**, Birmingham Institute of Art and Design U.K. (Unpublished Dissertation)

1992 "İngiltere'de Güzel Sanatlar ve Tasarım Eğitimi", **Eğitim Dergisi**, 2: 24-36.

1993a "Amerika Birleşik Devletlerinde Güzel Sanatlar ve Tasarım Eğitimi", **Eğitim Dergisi**, 3: 48-54.

1993b Resim-İş Eğitimi ile İlgili Raporun Düşündürdükleri", **Eğitim**, 4: 58-70.

1993c "Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Bölümlerinde Yeniden Yapılanma ve Bir Program Önerisi", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 21: 37-45.

1996a "Türkiye'de Resim-İş Eğitimi (Sanat Eğitimi) Tarihine Kısa Bir Bakış" **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16, 1: 109 - 121.

1996c "Resim-İş Eğitimi (Sanat Eğitimi): Amacı ve Yapılanması.", **Milli Eğitim**, 131 Temmuz-Ağustos-Eylül: 37-40.

1997 **Examination of Art Education and Art Teacher Trainig in the USA Higher Education Council-The World Bank National Education Development Project**, Tempe-USA: Arizona State University College of Art Department of Art Education (Post PhD)

1998a "Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinde Sanat Eğitimi ve Sanat Öğretmeni Yetiştirme Yöntemlerinin Bir Karşılaştırması", **Milli**

- Eğitim**, 137 Ocak-Şubat-Mart: 101-107.
- 1998b "Sanat Eğitiminde Özel Öğretme Metotları Dersinin Araştırma Teknikleri Dersi ile Birleştirilmesi: Bir Uygulama Örneği", **Milli Eğitim**, 138 Nisan-Mayıs-Haziran: 49-55.
- 1998c "Yetmiş beşinci Yıla Sanat Eğitimi ve Öğretimi (Resim-İş Eğitimi)", **Milli Eğitim Dergisi**, 139 Temmuz-Ağustos-Eylül: 58-65.
- 1999a "Elektronik İletişim Araçlarıyla Görsel Algının Geliştirilmesi", **Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Bildiri Özetleri**, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi: 135.
- 1999b "Güzel Sanatlar Öğretiminde Çok Alanlı ve Projelere Dayalı Bir Yöntem", **I. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu Bildirileri**, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- 2001a "Güzel Sanatlar (Resim-İş) Eğitiminde Bilimsel Araştırmalar / Scientific Research in Fine Arts Education", **Eğitim ve Bilim / Education And Science**, 26, 121: 51-57.
- 2001b "Sanat (Resim) Eğitiminde Bir Nitel Araştırma Yöntemi: Eğitsel Eleştiri", **Eğitim ve Bilim / Education And Science**, 26, 122: 41-51.
- 2001c "Başarılı Bir Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi", **Türkiye'de Sanat**, 40 Mayıs-Ağustos: 24-33.
- 2002 "Resim-İş Sanat Öğretmeni Eğitimine Yönelik Lisansüstü Programlarda Müze Eğitiminin Yeri ve Önemi", **Gazi Üniversitesinin Eğitimde 75. Yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu**, Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
- PARRAMON, Jose M.
1997 **Resimde Renk ve Uygulanışı**, İstanbul: Remzi Kitabevi
- PEKMEZCİ, Hasan
1997 "Sanat Eğitimine Toplu Bakış", **İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi ve Sorunları TED XV. Öğretim Toplantısı 2-3 Mayıs Kayseri**, Ankara: Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi
- READ, Herbert
1958 **Education Through Art**, London: Faber and Faber 24 Russell Square
1973 **Sanat ve Endüstri**, Çev. Nigan BAYAZIT, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi
- RISATTI, Howard
1987 "Art Criticism in Discipline-Based Art Education", Edt. Ralph A. SMITH, **Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning and Development**, Urbana and Chicago: University of Illinois Press
- SABAN, Ahmet
2001 **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

SAN, İnci

1979 **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: T. İş. Bankası
Kültür Yayınları

1983 **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Tan Yayınları

SAYLAN, Nevin

1998 "Anasınıfı Program Tasarısı ve Uygulamasının Değerlendirmesi",
VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi II, Konya: Selçuk
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

SENEMOĞLU, Nuray

1998 **Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)**,
Ankara: Özsen Matbaası

SEZGİ, Osman

1996 "Küresel Bir Dünya İçin Tasarım/Yerel Kimliğin Var Olma Hakkı",
**Tasarımda Evrenselleşme 2. Ulusal Tasarım Kongresi Bildiri
Kitabı 13-15 Mart 1996**, İstanbul: İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi

SEZGİN, Saim İlhan

2000 **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Nobel
Yayın Dağıtım

SHOW, Robert

1979 **Yazı Yazma Tekniği**, İstanbul: İnkılap ve Aka

SMİTH, Lisa Lessenberry

1999 **Effect of Discipline-Based Art Education and Interdisciplinary
Art Education on Artistic Development and Production,
Higher-Level Thinking, and Attitudes toward Science and
Social Studies**, Tennessee-USA: The University of Memphis(EdD)

SMİTH, Ralph A.

1987 "The Changing Image of Art Education: Theoretical Antecedents of
Discipline-Based Art Education", Edt. Ralph A. SMİTH, **Discipline-
Based Art Education: Origins, Meaning and Development**,
Urbana and Chicago: University of Illinois Press

1989 **The Sense of Art (A Study in Aesthetic Education)**, London:
Chapman& Hall inc.

STROKROCKI, Mary

1997 "Qualitative Forms of Research Methods", **Research Methods and
Methodologies for Art Education**, Edited by: Enid Zimmerman
and Sharon. D. La Pierre, Reston-Virginia: The National Art
Education Association: 31-55.

SÖNMEZ, Veysel

1994 **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Pegem Yayınları

SÖZEN, Metin ve U. TANYELİ

1992 **Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Remzi Kitabevi

ŞAHİN, Tuğba ŞAHİN VE S. YILDIRIM

1999 **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara: Anı Yayıncılık

TAN, Şeref ve A. ERDOĞAN

2001 **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, Ankara: Anı Yayıncılık

TANSUĞ, Sezer

1992 **Resim Sanatının Tarihi**, İstanbul: Remzi Kitabevi

1993 **Çağdaş Türk Sanatı**, İstanbul: Remzi Kitabevi

TEKİN, Halil

1979 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Mars Matbaası

TELLİ, Hidayet

1990 "Türkiye'de Resim-iş Öğretimine Genel Bir Bakış", **Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları**, Ankara: T.E.D. Yayınları

TEMEL, Hamdi, B. ORAL ve Y. AVANOĞLU

2000 "Kimya Öğrencilerinin Deneye Yönelik Tutumları ile Titrimeri Deneylerini Planlama ve Uygulamaya İlişkin Bilgi ve Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirmesi", **Çağdaş Eğitim**, 264: 32-38.

TEPECİK, Adnan

1994 **Grafik Tasarlama İlkelerine Dayalı Tasarım Yöntem ve Teknikleri**, Ankara: Gazi Üniversitesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

THURBER, Frances Elizabeth

1989 **Linking The Disciplines in Art Education: A Study of a Pilot Course in Discipline-Based Art Education Methods for Preservice Classroom Teachers**, Lincoln: The University of Nebraska (PHD)

TOLSTOY, Leo

1995 **Tolstoy Sanat Nedir?**, Çev. Baran Dural, İstanbul: Şule Yayınları

TOPSAKAL, Cem ve M. HESAPÇIOĞLU

2001 "Avrupa Birliği ve Eğitim", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 1, 2 Aralık: 441-462.

TUNA, Serdar

1999 "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Görsel Algılama ve Öğrenme Bakımından İllüstrasyon Kullanımı", **Çağdaş Eğitim**, 24, 250 Ocak: 38-40

TUNALI, İsmail

1989 **Estetik**, İstanbul. Remzi Kitabevi

TURANİ, Adnan

1980 **Sanat Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Toplum Yayınevi

1992 **Dünya Sanat Tarihi**, İstanbul: Remzi Kitabevi

TURGUT, İhsan

1991 **Sanat Felsefesi**, İzmir. Üniversite Kitabevi

TÜRKDOĞAN, Galip

1981 **Sanat Eğitim Yöntemleri (Resim İş Eğitim)**, Ankara: Gür Yayınları

VARIŞ, Fatma

1988 **Eğitimde Program Geliştirme (Teori ve Teknikler)**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

WACHOWIAK, Frank

1984 "A National Tradition in a Shrinking World", **Art in Education: An International Perspective**, Ed. W. Ott-Al Hurwitz, London: The Pennsylvania State University Press

WILSON, Brent and H. Hoffa

1985 "Editorial" **The History of Art Education (Proceeding from the Penn State Conference)**, New York: National Art Education Association (NAEA)

WILSON, Brent G.

1971 "Evaluation of Learning in Art Education" **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**, Edt. B. BLOOM, J. T. HASTINGS and G. F. MADUAS, New York: Mc Graw Hill Book Company

WILSON, Brent

1988 "Art Criticism as Writing as Well as Talking", Edited by Stephan Mark DOBBS, **Research Readings for Discipline-Based Art Education: A Journey Beyond Creating**, Virginia: National Art

- Education Association
 1997 "Child Art, Multiple Interpretations, and Conflicts of Interest" **Child Development in Art**, Edited by Anna M. Kindler, Reston Virginia: National Art Education
- YETKİN, Suut Kemal
 1979 **Estetik ve Ana Sorunları**, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi
- YILDIRIM, Ali ve H. ŞİMŞEK
 1999 **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayınevi
- YILDIRIM, Ali
 1996 "Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar", **Hacettepe Journal of Education (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi)**, 12: 88-94.
- YILMAZ, Emel
 1987 **Grafik Sanatı ve Yardımcı Grafikerlik**, Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- YILMAZ, Melek G.
 1998 **Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları**, Konya: Selçuk Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
- ZİMMERMAN, Enid and S. D. LA PIERRE
 1997 **Research Methods and Methodologies for Art Education**, Reston Virginia: The National Art Education Association

EKLER

1. İzin Belgeleri
2. Başarı Saptama Testi (Ön Test Son Test)
3. Resim-İş Dersi Tutum Ölçeği
4. Belirtke Tablosu
5. Uygulama Amaçlı Hazırlanan Deney Grubu Ünite Öğretim Programı
6. Uygulama Amaçlı Hazırlanan Deney Grubu Örnek Günlük Ders Planları
7. Resim-İş Dersi Değerlendirme Ölçütleri
8. Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğretim Okulu Kontrol Grubu Zümre Öğretmenler Tutanağı
9. Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğretim Okulu Resim-İş Dersi Yıllık Planı
10. Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğretim Okulu Yıllık Egzersiz Planı
11. Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı Ünitesi Konuları ve Kaynak Listesi
12. Sanat Eleştirisi Çalışma Yapağı
13. Sanat Tarihi Şeritleri

İZİN BELGELERİ

EK – 1a

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

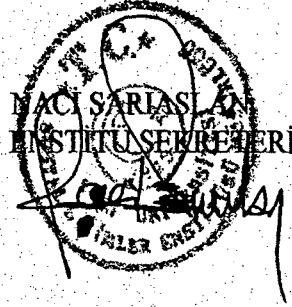
SAYIN : B.30.2.GÜN.0.E1.00.01.23.6075
KONU :

ANKARA
12.09.2001

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi
Ali Osman ALAKUŞ, “İlköğretim 6.7.8.Sınıflar Resim İş (Sanat)
Eğitimi Ders Programında Grafik Tasarımı Konuları ve Bir Uygulama
Önerisi” konulu tezi ile ilgili kurumunuzda araştırma yapmak istemektedir.

Adı geçen öğrenciye gerekli iznin sağlanması hususunu saygılarımla
arz/rica ederim.



EK - 1b

T.C
DIYARBAKIR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.21.00.08.311/ 25556
 KONU : Araştırma

19 EYLÜL 2001

VALİLİK MAKAMINA

Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ali Osman ALAKUŞ'un "İlköğretim 6.7. ve 8.sınıflar Resim-İş (Sanat) Eğitimi Ders Programında Grafik Tasarımı Konuları ve Bir Uygulama Önerisi" konulu tezi aşağıda adı geçen okullarımızda araştırma yapmak istediği ile ilgili Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 12.09.2001 tarih ve 6075 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen okullarımızda söz konusu araştırmanın yapılması hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.


 Abdulkadir BULUK
 Milli Eğitim Müdürü

OLUR
 19/09/2001
 Mural SOYLU
 Vali a.
 Vali Yardımcısı

OKULUN ADI _____:

Ş.Baş.Kom.Yılmaz Allahverdi İlköğretim Okulu
 Mehmet İçkale İlköğretim Okulu
 Ziya Gökalp Lisesi
 Vali Ünal Erkan İlköğretim Okulu

EK - 2

BAŞARI SAPTAMA
ÖN TEST – SON TESTİNE İLİŞKİN
GENEL AÇIKLAMALAR

Bu test “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesi öncesinde tanılayıcı, uygulama boyunca biçimlendirici ve uygulama sonunda düzey belirleyici bir amaçla hazırlanmıştır. Sorular, hedefler için belirlenen davranışları ölçer niteliktedir. Sorular cevaplama süresi 60 dakikadır. Test maddeleri yazılırken planlanan miktardan fazla sayıda madde yazılmış, testin ön deneme ve madde analizindeki sonuca göre hareket edilmiştir.

Buna göre testin ortalama güçlüğü 0.50, “Korelasyon 21” formülüne göre testin güvenirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmış ve madde indixleri 30'un altında olan 9 madde testten çıkarılarak bu şekliyle düzenlenmiştir.

Adı Soyadı:

Okulu :

Sınıfı:

BAŞARI SAPTAMA TESTİ ÖN TEST - SON TEST

- 1- Herhangi bir olay, gün, özel durum veya bir ürünü tanıtmak için sanat düşüncesiyle hazırlanan resim ve yazı çalışmalarına ne ad verilir?

a) Baskı	b) Resim
c) Afiş	d) Kolaj
- 2- Gönderici ve alıcı olarak adlandırılan iki insan veya insan grubu arasında gerçekleşen bir duygu, düşünce, davranış ve bilgi alışverişi, aşağıdaki kelimelerden hangisinin tanımıdır?

a) Etkinlik	b) İletişim
c) Gözlem	d) Duyarlılık
- 3- Baskı yazıları ve noktalama işaretlerinin sanatsal özelliklerini konu edinen uzmanlık alanı aşağıdakilerden hangisidir?

a) İpek baskı	b) Afiş
c) Sanatsal yazı	d) Reklam
- 4- Zeka ve sanatsal yeteneğin ortak ürünü olan, düzenlemeye ne denir?

a) Tasarım	b) Model
c) Grafik	d) Proje
- 5- Aşağıdakilerden hangisi grafik tasarımının işlevlerinden biri **değildir**?
 - a) Kağıt üzerinde yapılan yazı ve resimlerin tasarımı.
 - b) Düşünce ve hayal yüklü bir mesaj iletimi.
 - c) Bir ürün ya da hizmet tanıtımı.
 - d) Elle tutulabilir hacimli nesneler tasarlayıp şekillendirme.
- 6- En yaygın ve vazgeçilmez grafik iletişim unsurlarından biri olan sanatsal yazının öncelikli amacı aşağıdakilerden hangisidir?

a) Okunması	b) Sanatlı olması
c) Harflerin büyüklüğü	d) Güzel görünümü
- 7- Afişleri gruplandırmak gerekirse aşağıdaki şıklardan hangisi en doğru ve yeterli olur?
 - a) Tanıtım afişleri, iç mekan afişleri.
 - b) Reklam afişleri, kültürel afişler, toplumsal afişler.
 - c) Moda afişleri, gıda afişleri, basın yayın afişleri.
 - d) Turizm afişleri, gıda afişleri, basın yayın afişleri.

- 8- İnsan aklında duyular yoluyla oluşan nesnelerin yansımalarının, hayali olarak canlanmasına ne ad verilir?
- a) Algı
b) İcat
c) İmge
d) Şema
- 9- İleti (mesaj), ileti (mesaj) -imge bütünlüğü, sözel bilgiler sırası ve fark edilirlilik sözleri bir afiş tasarımındaki hangi özelliği hatırlatır?
- a) Tasarım ilkeleri
b) Tasarım öğeleri
c) Eleştiri basamakları
d) Değerlendirme kriterleri
- 10- Türkiye'de ki surlar arasında sağlamlığı, uzunluğu ve kara (bazalt) taşı özelliği ile ün yapan surlar hangisidir?
- a) D. Bakır surları
b) Çin seddi
c) İstanbul surları
d) Berlin duvarı
- 11- Aşağıdakilerden hangisi afiş ve sanatsal yazı tasarımında **kullanılmaz**?
- a) Guaş boya
b) Rapido
c) Fırça
d) Alçı
- 12- Diyarbakır surlarının öncelikli sorunu aşağıdaki şıklardan hangisi ile ifade edilebilir?
- a) Etrafında çevre düzenlemesi yapılması
b) Yıkılmasının önlenip bir an önce onarılması
c) Kabartma ve resimlerinin onarımı
d) Üzerindeki yazıların günümüz Türkçe'sine çevrilmesi
13. Aşağıdaki kurumlardan hangisi surların bakım ve onarımından sorumlu **değildir**?
- a) Belediye
b) Kültür Müdürlüğü
c) Köy Hizmetler Müdürlüğü
d) Çevre İl Müdürlüğü
- 14- Diyarbakır şehrinin etrafını çevreleyen surlar ilk defa hangi uygarlık eseri olarak yapılmıştır?
- a) Akkoyunlular
b) Sasaniler
c) Romalılar
d) Selçuklular
- 15- Aşağıdaki uygarlık eserlerinden hangisi Diyarbakır tarihinde **görülmemiştir** ?
- a) Cami
b) Medrese
c) Kilise
d) Amfityatro
- 16- Bir sanat eserinde çizgi, şekil renk, doku, mekan, değer ve biçim gibi kavramlar hangi ifadeyle tanımlanabilir?
- a) Sanatsal düzenleme öğeleri
b) Sanatsal düzenleme ilkeleri
c)- Sanatsal eleştiri basamakları
d)- Sanatsal düzenleme prensipleri
- 17- Bütünlük, ritm, oran, denge, hareket, zıtlık, örnek ve vurgu gibi terimler bir sanat eserinin hangi boyutunu açıklar?
- a) Sanatsal düzenleme unsurları
b) Sanatsal düzenleme ilkeleri
c) Sanatsal düzenleme öğeleri
d) Sanat kavramları

- 18- Resim olarak bir üçgen piramit fotoğrafın kullanıldığı afişe bakıldığında ilk anda hangi ülkeye ait olduğu düşünülür?
- a) Suriye
b) İngiltere
c) Tunus
d) Mısır
- 19- Afiş tasarımı öncesinde yazı resim ve renklerin düzenlemesine ilişkin ilk yapılması gereken iş nedir?
- a) Kolaj tekniği
b) Baskı hazırlığı
c) Eskiz çalışmaları
d) Kağıt boyutunu belirleme
- 20- Güzel bir afişte sözel öge olarak yazı ile resim arasındaki ilişki nasıl olmalıdır?
- a) Açıklayıcı
b) Zıt olmalı
c) Eleştirici olmalı
d) Birbirinin tekrarı olmalı
- 21- Bir afiş hazırlanırken ekonomik olabilmesi için baskı yapılacak kağıdın boyutu ile ilgili olarak dikkat edilmesi gereken ilk şey nedir?
- a) Kağıt israfını asgariye indirmek
b) Kağıdın ithal olması
c) Kağıdın kalitesi
d) Kağıdın büyük boyutlu olması
- 22- Günümüz afiş tasarımlarında aşağıdaki tekniklerden hangisi daha az kullanılmaktadır?
- a) Fotoğraf
b) Yazı
c) Bilgisayar görüntüleri
d) Dekoratif öğeler
- 23- Aşağıdakilerden hangisi bir afiş tasarımında eleştiri yapılırken izlenecek yollardan biri **değildir** ?
- a) Tanımlama
b) Çözümleme
c) Yansıma
d) Yorumlama
- 24- Bütün sanat ve tasarım eserlerinde ortak özellikleri belirleyen kuramlara ne denir?
- a) Sanat kuramları
b) Sanat öğeleri
c) Sanat ilkeleri
d) Sanat prensipleri
- 25- Aşağıdakilerden hangisi, yaygın olarak kullanılan sanat kuramları arasında **değildir**?
- a) Taklitçilik
b) Çözümleme
c) Biçimcilik
d) Dışavurumculuk
- 26- Aşağıdaki ölçütlerden hangisi afiş tasarımının değerlendirmesinde kriterleri **yer almaz**?
- a) İleti (mesaj)
b) İleti (mesaj)-imge bütünlüğü
c) Sözel hiyerarşi
d) Çok renklilik
- 27- Bir sanat sergisinin amacı aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?
- a) Dolaylı olarak yaratıcı eleştiriye hizmet etme
b) Başarının görülmesiyle gururlanma
c) İlginçliklerin dikkatini çekme
d) Yarışma havası oluşturma
- 28- "İnsanın sanatta eğitimi" neden gereklidir?
- a) Görsel becerisini güçlendirme
b) Yetenek kazandırma
c) Boş zamanını değerlendirme
d) Yaratıcı güçlerini ortaya çıkarma

29- Yüzey üzerinde kağıt gibi materyallerle yırtma-yapıştırma tekniğindeki çalışmalara ne ad verilir ?

- a) Peyzaj
b) Baskı
c) Kolaj
d) Kabartma

30- Aşağıdakilerden hangisi ana renk grubudur?

- a) Mavi, kırmızı, turuncu
b) Sarı, kırmızı, mor
c) Sarı, mavi, kırmızı
d) Kırmızı, mavi, yeşil

31- Aşağıdakilerden hangisi sıcak renklerden biri **değildir**?

- a) Yeşil
b) Kırmızı
c) Sarı
d) Turuncu

32- Bir sanatsal çalışmada denge ögesini aşağıdaki ifadelerden hangisi doğru olarak tanımlamaktadır?

- a) Zıtlıkların uyumu
b) Renk yoğunluğu
c) Leke çokluğu
d) Benzer öğelerin tekrarı

33- Türkiye'de 1850'lerde günlük gazete ve dergilerin yayınlarının çoğalması aşağıdaki sanatsal çalışmaların hangisini başlatmıştır?

- a) Üç Boyutlu
b) Grafik
c) Natürmort
d) Heykel

34- Türk afiş sanatının kurucusu olarak sayılan grafik sanatçısı kimdir?

- a) Sait Maden
b) Hoca Ali Rıza
c) İhâp Hulusi
d) Osman Hamdi

35- Aşağıdakilerden hangisi guaş boya tekniğinin özelliği **değildir**?

- a) Saydam olması
b) Su ile çözülmesi
c) Çabuk kuruması
d) Kapatıcı özelliği

36- Beyaz yüzey üzerinde sarı renkli bir daire nasıl bir etki taşır?

- a) Sıcak
b) Soğuk
c) Sert
d) Parlak

37- Beyaz ışığın tayfında hangi renkler vardır?

- a) Kırmızı, yeşil, sarı
b) Yeşil, mavi, kırmızı
c) Kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert, mor
d) Gri, mavi, siyah

38- Aşağıdakilerden hangisi plastik sanatlar içerisinde yer alır?

- a) Şiir
b) Resim
c) Tiyatro
d) Müzik

39- Sanat eserlerindeki güzel ve güzellik değerlerini araştıran bilim dalı hangisidir?

- a) Felsefe
b) Estetik
c) Sosyoloji
d) Antropoloji

40- Diyarbakır Surları ilk olarak hangi yüzyılda yapılmaya başlanmıştır?

- a) M.S. 6 yy.
b) M.Ö. 2. yy.
c) M.S. 3 yy.
d) M.S. 4 yy.

EK – 3

RESİM - İŞ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

RESİM - İŞ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıfı:

Yaş:

Cinsiyet:

Aşağıdaki verilen cümleler, resim-iş dersine yönelik görüş ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla. Her cümleyi dikkatle okuyarak size uygun gelen seçeneklerden sadece birine (x) işaretini koyunuz.

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Resim-iş dersi çok sevdiğim derlerden biridir.					
2	Resim-iş dersinde işlenen konular sıkıcıdır.					
3	Resim-iş dersinde kendimi rahat ve dinlenmiş hissediyorum.					
4	Resim-iş dersine ilgi duymuyorum.					
5	İnsanlar resim yaparak birbirleriyle daha iyi ilişkiler kurabilir.					
6	Resim yaparken canım sıkılıyor.					
7	Gelecekte resim-iş öğretmeni olmak istiyorum.					
8	Resim-iş dersinden nefret ediyorum.					
9	Resim-iş derlerinde birçok yeni şey öğrendiğime inanıyorum.					
10	Belirli gün ve haftaların resim-iş dersinde konu edilmesini istiyorum.					
11	Resim-iş ders saatlerinin daha çok olmasını isterim.					
12	Resim-iş dersinin adını bile duymak istemiyorum.					
13	Zorunlu olmasam resim-iş derslerine katılmam.					
14	Resim-iş dersinde yapılan etkinliklere zevkle katılıyorum.					
15	Resim-iş dersi dışında resim yapmam.					
16	Ders dışında da resim yapmaktan hoşlanırım.					
17	Resim-iş dersindeki etkinlikleri kendimle ilgili ve ilginç bulmuyorum.					
18	Resim-iş dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
19	Resim-iş derslerinin daha uzun sürelerde işlenmesini istemem.					
20	Lise ve üniversitede de sanat (resim) derslerine devam etmek isterim.					
21	Resim (sanat) çalışmalarının birşeyleri gerçekçi olarak ortaya koyduğuna inanmıyorum.					
22	Doğa görüntülerinin resimlerini yapmak her zaman ilgimi çeker.					
23	Sevgi ve yaşama sevinci gibi duyguları ile heyecan, coşku ve üzüntülerini resim yoluyla anlatmayı sevmem.					
24	Resim sergilerini sıkça gezerim.					
25	Bir sanat eseri meydana getirmekten zevk alırım.					
26	Evde desen, grafik, özgün baskı, karikatür gibi sanatsal çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
27	Benim için resim-iş dersi diğer derlerden daha önemsizdir.					
28	Yazılı ve görüntülü basında (gazete, dergi, TV...) resim (sanat) ile ilgili programları öncelikle izlerim.					
29	Resim-iş dersinin geleceğimizi etkileyecek önemde olma adına inanıyorum.					
30	Ünlü ressamlar ve grafik sanatçılarıyla tanışmak isterim.					

EK – 5

UYGULAMA AMAÇLI HAZIRLANAN DENEY GRUBU ÜNİTE ÖĞRETİM PROGRAMI

ÜNİTE ÖĞRETİM PROGRAMI (İlköğretim 6. Sınıf)					
Süre: 6 hafta 6 ders saati					
AMAÇLAR VE DAVRANISLAR	ÜNİTENİN Açılımı Tanıtımı Kavramların Tanıtılması	YÖNTEM VE TEKNİK, GEREKÇE, ÖĞRET. ÖĞR. HZL.	ARAÇ-GEREÇ VE KAYNAKLAR, GÜVENLİK ÖNLM.	ÖLÇÜMLEME	DEĞERLENDİRME
AMAÇ I. DAVRANISLAR 1. 2.	A) BİLGİ a) Temel kavramlar 1. Afiş 2. Sanatsal yazı tasarımı 3. İletişim 4. Guş boya 5. İmge 6. Tasarım 7. Grafik Tasarımı 8. Bristol 9. Kolaj b) Reklam grafiği 1. Afişler 2. Sanatsal yazı düzenlemeleri c) Bilgisayar ile yapılan düzenlemeler	Anlatım Sokratik (soru-cevap) Gösterme Gezi Tartışma Süreç içinde Öğretme Uygulama GEREKÇE Öğrencilerin sanatsal gelişimlerini sağlamanın yanı sıra, içinde yaşadıkları kültür ve sanat eserleri kadar öteki kültürlerin sanat eserlerini de öğrenmeleri.	Yazı tahtası Yapılmış örnek afişler, slayt makinası ve slaytlar Konu ile ilgili kitap ve dergiler Beyazanoğlu, Sevet. Diyarbakır Tarihî İl. Neyir Matbaası, Ankara: 1987 Kırsöğüt, O. Strokrodt, M. YÖK Dünya Bankası MEGP. Ankara: 1992 - Becer, E. İletişim ve Grafik Tasarımı. Dost Kitabevi, Ankara: 1997	Ön anket Son anket (Çoktan seçmeli test)	Öğrencilere ölçümlene amaçlı uygulanan mini test, öğretimin değerlendirilmesinden sonra süreç dosyasında korunma.
AMAÇ II. DAVRANISLAR 1. 2. 3.	Afiş tasarımı ve sanatsal yazı ile ilgili temel kavramların anlamı bilgisi. Afiş tasarımı ve sanatsal yazı ile ilgili temel kavramların tanımlarını yazma / söyleme. Öğretilen bir dizi tanımla bir dizi kavramların kavramı eşleştirme. Afiş ve sanatsal yazı tasarımı konularındaki grafik tasarımı bilgisi. Afiş tasarımı ve sanatsal yazının işlevini söyleme/yazma. Afişlerin kaç gruba ayrıldığını söyleme/yazma. Afiş tasarımı ve sanatsal yazı tasarımlarında kullanılan araç ve gereçleri ve uygulanan tekniklerini sıralama.				
AMAÇ III.	Diyarbakır Surlarını Kurtarma Projesi hakkında yazılı kaynak tarama ve kurumsal araştırma yapabilme.				

ÜNİTE ÖĞRETİM PROGRAMI
(İlköğretim 6. Sınıf)

Ünite : Afis ve Sanatsal Yazı Tasarımı

Süre: 6 hafta 6 ders saati

AMAÇLAR VE DAVRANIŞLAR	ÜNİTENİN Açılımı Tanıtımı Kavramların Tanıtılması	YÖNTEM VE TEKNİK, GEREKÇE, ÖĞRET. ÖĞR. HZRL.	ARAÇ-GEREÇ VE KAYNAKLAR, GÜVENLİK ÖNL.	ÖLÇÜMLEME	DEĞERLENDİRME
DAVRANIŞLAR					
1. Surlar hakkında kütüphane araştırması yapma.			Yazı tahtası		
2. Surlarla ilgilinen kurumlardan (Vilayet, Belediye vb.) sorunlar ve çözümler hakkında bilgi edinme.			Yapılmış örnek afişler, slayt makinesi ve slaytlar		
3. Surlar ile ilgili sorunlar hakkında yapılmış olan afiş örneklerini sağlama.					
AMAÇ IV.					
Afiş tasarımı çalışmalarında çevre ve farklı kültürlerle alt uygarlıklara duyarlı olabilmek.	B. KAVRAMA Ülkemizde ve gelişmiş bir ülke de yapılan birer afiş tasarımının eleştiri basamaklarına göre tartışılması.	ve kültür değerlerinin aşınmalarına karşı duyarlıklarının sağlanması bir gerektir.			
DAVRANIŞLAR					
1. Farklı çevre, kültür ve uygarlıkların tanıtımında afişin önemini takdir etme.			Konu ile ilgili kitap ve dergiler		
2. Farklı kültür ve uygarlık eserlerine saygılı olma.					
AMAÇ V.					
Afişin tasarımını sanatsal düzenleme öge ve ilkeleri bakımından incelenmesi.	C. UYGULAMA a) Afiş b) Sanatsal yazı tasarımlarının uygulanması.	Öğretmen, işleyeceği dersten önce gerekli matzemeleri çoklu zeka kuramı duyarlılığıyla öğrencilerin her birisinin farklı ilgilerine önem vererek isteyecektir.	Comamala J.T. Guas Resim Tekniği. İnkilap ve Aka Kitabevi. İstanbul: 1979 Parramon, J.M. Resimde Renk ve Uygulanışı. Renzi Kitabevi. İstanbul: 1997	Öğrencilerin sanatsal kavramları algılama ve oluşturma düzeylerini belirlemek için hazırlanan öğütlerle ölçümleme yapılır. - Süreç için de ürün değerlendirilmesi yapılır. - Gözetim formu incelenmesi.	Öğrenci çalışmalarını ölçümleme sonuçlarına, ön test -son testlerdeki cevaplarına ve süreç içindeki ders kâğıtları ile ortaya çıkardığı ürün durumuna göre beşerli durumda değerlendirilir.
DAVRANIŞLAR					
1. Sanatsal düzenleme öğelerini söyleme/ yazma.					
2. Sanatsal düzenleme ilkelerini söyleme/ yazma.					
3. Bir ülkenin kültürünün afiş tasarımına nasıl yansıtıldığını söyleme/yazma.					

ÜNİTE ÖĞRETİM PROGRAMI
(İlköğretim 6. Sınıf)

Ünite : Afis ve Sanatsal Yazı Tasarımı					
Süre: 6 hafta 6 ders saati					
AMAÇLAR VE DAVRANIŞLAR	ÜNİTENİN Açılımı Tanıtımı Kavramların Tanıtılması	YÖNTEM VE TEKNİK, GEREKÇE, ÖĞRET. ÖÇR. HZRL.	ARAÇ-GEREÇ VE KAYNAKLAR, GÜVENLİK ÖNL.	ÖLÇÜMLEME	DEĞERLENDİRME
AMAÇ VI. 1. Afis ve sanatsal yazı tasarımlarının sanat açısından önemini kavrayabilme ve sanat eserlerine eleştirel bakabilme.	Bu ünite, gökku zeka temelinde çok alanlı sanat eğitimi yönüyle kullanılarak, bozulmaya yüz tutmuş olan Anadolu uygarlığından dokusuna karşı duyarlılığı uyandırarak afiş tasarımı yapılarak öğrencilerin görsel sanadın farkında olmaları sağlanacaktır. Öğrencilerin görsel sanadın farkında olmaları sağlanacaktır. Güvenlik önlemleri alınacaktır. Temizlik önlemleri de bu yaklaşımla alınacaktır.	Afiş ile ilgili kavramların tanımları önceden araştırarak, surların tanıtılması ile ilgili bilgiler, resimler, eskizler hazırlamak öğrencinin görevleri arasındadır. Sınıf hazır halde getirilecektir. Ünitenin işleniş boyuncu tüm ders saadinde sanat odasında öğrenciler, güvenlik önlemlerinin alınmasında katılımlı olmaları ve önem öğrenme hem de kendi aralarında işbirlikli olarak çalışma disiplini sağlanacaktır.	Sanatsal Düzenleme öge ve ilkelerine ilişkin öğrencilere slayt ile gösterilen reproduksiyonla r üzerinde altı sonluk mini bir test ile ölçümleme yapılması. - Afiş tasarımında değerlendirme kriterlerine ilişkin mini test. ölçütler dikkate alınarak not ile değerlendirme.	Ünitenin işlendiği süreçte yapılan mini testler, öntest-son testler, içinde eskizlerden son ürüne kadar farklı materyallerin bulunduğu süreç dosyası öğrencilere daha önceden çalıştırılarak değerlendirme kriterleri yapıldığında ölçütler dikkate alınarak not ile değerlendirme.	
DAVRANIŞLAR 1. Afis ve sanatsal yazı tasarımlarının günlük hayatındaki etkilerini söyleme/yazma. 2. Sınıf ortamında bir afiş ve sanatsal yazı tasarımının sanat eleştirisini yapabilmenin önemini kavrama.					
AMAÇ VII. Grafik tasarımı türünü bir afişteki değerlendirme kriterleri bilgilisi ve estetik kuramlara göre değerlendirme yapabileme.					
DAVRANIŞLAR 1. Afiş tasarımında değerlendirme ölçütlerini söyleme/yazma. 2. İncelenen bir afiş tasarımının estetik kuramlara göre değerlendirmesini yapma.					
AMAÇ VIII. Sanatsal yazı ve afiş tasarımını hazırlayabilme.					
DAVRANIŞLAR 1. Konuya uygun eskizler hazırlama 2. Afiş tasarımına uygun sanatsal yazı tasarımı örneklerini kullanma. 3. Seçilen bir tasarımı istenilen büyüklükteki (35x50cm) bristol kağıda uygulama. 4. Guaş boya veya kolaj tekniğiyle afiş tasarımını renklendirme/hazırlama. 5. Uygun teknikte ve uygun yazı tipiyle afiş yazısını oluşturma.					

EK – 6a

UYGULAMA AMAÇLI HAZIRLANAN DENEY GRUBU ÖRNEK GÜNLÜK DERS PLANLARI

İLKÖĞRETİM 6. SINIF RESİM - İŞ (SANAT) DERSİ AFİŞ VE SANATSAL YAZI TASARIMI ÜNİTESİ DERS PLANI (1. Hafta)

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı	:	Resim-iş
İşleme Tarihi	:	06.11.2001
Ünitenin Adı	:	Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı
Konunun Adı	:	Afiş ve sanatsal yazı tasarımına ilişkin temel bilgiler
Süre	:	40'
Yöntem ve Teknikler	:	Anlatım, soru-cevap, gösterme
Araç-Gereçler, Görsel ve Yazılı Kaynaklar	:	Yazı tahtası, röprodüksiyonlar (örnek afişler), tepegöz

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

I. Afiş ve sanatsal yazı tasarımı ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi.

Davranışlar

1. Afiş ve sanatsal yazı tasarımı ile ilgili temel kavramların tanımlarını yazma/söyleme.
2. Öğrenilen tanımlarla kavramları eşleştirme.

II. Afiş ve sanatsal yazı tasarımı konularında grafik tasarımı bilgisi.

Davranışlar

1. Afiş ve sanatsal yazı tasarımının işlevini yazma/söyleme.
2. Afişlerin kaç gruba ayrıldığını yazma/söyleme.
3. Afiş ve sanatsal yazı tasarımlarında kullanılan araç-gereç ve uygulanan teknikleri sıralama.

B- EĞİTİM DURUMLARI / ÖĞRETİM SÜRECİ

- | | | |
|---------------------------------------|---|--|
| 1. Dikkati Çekme | : | Öğretmenin sınıftaki panoya sanat tarihi şeridini asması ve bir afişi öğrencilere göstermesi. |
| 2. Güdüleme - İstekli Kılma / Gerekçe | : | Öğretmenin öğrencilere hitaben "Bu derste afiş ve sanatsal yazı tasarımına ilişkin temel bilgiler, işlevler ve uygulama teknikleri üzerinde duracağız" ve "Sanat ve kültürel varlıkların mevcut sorunlarına afiş ile duyarlı olunması bir gerektir." demesi. |
| 3. Gözden Geçirme | : | Ülkemizde ve yabancı kültürlerdeki sanatçıların yaptıkları afiş ve sanatsal yazı tasarım örneklerini sınıfta gösterme. |

- 4. Hedef Davranışı Söyleme** : Öğretmenin "Bu derste afiş, sanatsal yazı ve grafik tasarıma dair temel bilgileri öğreneceğiz" demesi.
- 5. Geçiş- Açıklama / Öğretmen- Öğrenci Hazırlığı** : Ünitenin işleneceği ilk ders olması dolayısıyla sınıf ortamı, duvarların uygun bölümlerinde straforlarla (köpük) hazırlanacak panolar üzerinde, grafik tasarımın gelişimini görselleştiren bir sanat tarihi şeridi ile örnek yerli ve yabancı kültürlere ait afişlerin yerleştirilmesi. Öğretmenin ayrıca üniteye ilişkin hazırladığı yazılı dokümanı/bilgi yaprağını, altı haftalık ünite süresince her derste ne yapılacağına dair konu başlıkları listesini ve yararlanılabilecek kaynakları içeren dokümanları çoğaltıp öğrencilere dağıtması. Tepegöz ile sunumu gerçekleştirmek için gerekli hazırlığı yapma.
- 6. Güvenlik Önlemleri / Temizlik** : Tepegöz makinesi, ders sürecinde öğretmen ve teneffüste nöbetçi öğrenci kontrolünde korunacak. Her öğrenci kendi masasını, nöbetçi öğrenci de ders öncesi ve sonrası dersliği vileda (Temizlik seti) ile bir defa temizlemiş olacak.
- 7. Geliştirme / Sunu** : Konuya ilişkin kavramlardan afiş, imge, sanatsal yazı, iletişim, guaş boya, tasarım, grafik tasarım, bristol, kolaj gibi terimlerin tanımlarının, afiş ve sanatsal yazının dünden bugüne gelişimi ve üstlendiği işlevlerin tepegöz ile anlatılması, afişlerin kaç gruba ayrıldığıının söylenmesi, afiş ve sanatsal yazı tasarımında kullanılan araç-gereçlerin (kağıt, kalem, resim kağıdı, kartonlar-bristol, fon kağıdı, guaş boya, fırçalar, kolaj malzemeleri, yazı şablonları, cetveller v.b.) tanıtılması, konunun birkaç farklı uygulama teknikleriyle yapıldığını söyleyerek bu ünitenin uygulamaya geçileceği ders saatinde sadece guaş boya ve kolaj tekniğiyle çalışılacağıının hatırlatılması.(imkansızlıktan ötürü, pastel boyaya da izin verilebilecek)
- 8. Özetleme** : Yeterli sayıda öğrenciye sokratik soru-cevap tekniğiyle terimlerin doğru tanımlarının yaptırılması ve yanlış tanımların düzeltilmesi ile derste anlatılanların özetlenmesi.
- 9. Ödev Verme** : Öğrencilerden kendilerinin ilgisine en yakın buldukları belirlenen ödevlerden bir/birkaçını yaparak bir sonraki derse gelmelerinin istenmesi.
-Surlarla ilgili en az bir sayfalık hikaye, masal, mani, efsane v.b. yazılması ya da derlenmesi.
-Surlarla ilgili türkü, şarkı veya mani öğrenilmesi, derlenmesi ve sur resmi çizimi.
-Surlar ve sorunları hakkında ilgili kurumlardan (Vilayet, Belediye v.b.) bilgi, belge, afiş ve fotoğrafların toplanarak sınıfa getirilmesi.
- 10. Tekrar Güdüleme** : Afiş, sanatsal yazı ve grafik tasarıma dair temel bilgilerin bilinmesi için anlatılan tanımların öğrenilmesinin sanatsal duyarlık ve kültürel empati

açısından ne denli yararlı olduğunun vurgulanması.

- 11. Kapanış** : Gelecek derste işlenecek konunun Diyarbakır Surlarını Kurtarma Projesi bağlamında bir afiş tasarımı olacağının duyurulması ve ödevlerin yapılarak sınıfa hazır gelinmesinin istenmesi.

C. ÖLÇÜMLEME / DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki verilen terimlerle tanımları eşleştiriniz.

- | | |
|-------------------------|---|
| 1-Afiş | A. Baskı yazıları ve noktalama işaretlerinin sanatsal ve tasarıma dayalı özelliklerini konu alan uzmanlık alanıdır. |
| 2- İletişim | B. Zeka ve sanatsal yeteneğin ortak ürünü olup, kendi içinde bir yapı ve bu yapının gerisinde bir planlamanın olduğu her türlü eyleme denir. |
| 3- Sanatsal Yazı | C. Gönderici ve alıcı olarak adlandırılan iki insan/insan grubu arasında gerçekleşen bir duygu, düşünce, davranış ve bilgi alışverişidir. |
| 4- Tasarım | D. Herhangi bir olay, gün, özel durum veya bir ürünü tanıtmak için sanat ve tasarım kaygısıyla hazırlanan grafik çalışmalara denir. |
| 5- İmge | E. İnsan bilincine duyumlar yoluyla gelen nesnelerin yansıması olarak bazen hayal bazen resim biçimindeki görüntülerdir. |

D. PLANININ İŞLENİŞİNE DAİR GÖRÜŞLER :

EK – 6b

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF RESİM - İŞ (SANAT) DERSİ AFİŞ
VE SANATSAL YAZI TASARIMI ÜNİTESİ
DERS PLANI (2. Hafta)**

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı	: Resim – İş
İşleme Tarihi	: 13.11.2001
Ünitenin Adı	: Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı
Konunun Adı	: Diyarbakır Surlarını Kurtarma Projesi bağlamında bir afiş tasarımı ve ön hazırlıklar
Süre	: 40'
Yöntem ve Teknikler	: Anlatım, gösterme
Araç-gereçler, Görsel ve Yazılı Kaynaklar	: - Fotoğraflar, video filmler, slayt, TV, - Şevket Beysanoğlu Diyarbakır Tarihi I , Neyir Matbaası, Ankara: 1987, s. 133-153

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

III. Diyarbakır Surlarını Kurtarma Projesi hakkında literatür ve kurumsal araştırma yapabilme.

Davranışlar

1. Surlar hakkında kütüphane araştırması yapma.
2. Surlarla ilgilenen kurumlardan (Vilayet, Belediye, Kültür ve Müze Müdürlükleri v.b.) sorunlar ve çözümler hakkında bilgi edinme.
3. Surlar ile ilgili sorunlar hakkında yapılmış olan afiş örneklerini sağlama.

IV. Afiş tasarımı ile çevre ve farklı kültürlerle ait uygarlıklara duyarlı olabilme.

Davranışlar

1. Farklı çevre, kültür ve uygarlıkları tanıtmada afişin önemini takdir etme.
2. Farklı kültür ve uygarlık eserlerine saygılı olma.

**B- EĞİTİM DURUMLARI
/ ÖĞRETİM SÜRECİ**

1. **Dikkati Çekme** : Öğretmen hediye paketi titizliğinde sarılmış biçiminde bir sur maketini masaya bırakması, sınıf yoklaması sonrasında paketi açarak maketi öğrencilere göstermesi.
2. **Güdüleme - İstekli Kılma / Gerekçe** : Bugün öğreneceğimiz konular, yüzyıllardır kentimizi çevreleyen başta kültürel değer olarak birçok işlev gören Diyarbakır Surlarını daha iyi tanımamıza yardım edecektir. Çok kültürlülük ürünü olan Diyarbakır Surlarının kültürel miras olarak evrenselliğinin öğrencilere kavratılması bir

gerektirir.

3. Gözden geçirme : Kendi kültürümüz ve farklı kültürlerin izlerini taşıyan afişler ile surların farklı cephelerden fotoğrafları panoya asılacak.
4. Hedef Davranışı Söyleme : Öğretmenin "Bu derste Diyarbakır Surlarını "sanat tarihsel anlayış evreleri" içinde ele alacak, sorun ve çözümlerine ilişkin görüşleri tartışacak ve kültür aktarımında afişin rolünü göreceğiz." demesi.
5. Geçiş-Açıklama / Öğretmen - Öğrenci Hazırlığı : Öğrencilere Diyarbakır Surların Kurtarma Projesi çerçevesinde bir afiş yapacaklarının ve bunun için verilen ödevlerin kontrol edileceğinin duyurulması. Öncelikle surlarla ilgili bir hikaye, masal veya efsane hazırlamış üç öğrenciden bu çalışmalarının sınıfta okumalarının istenmesi. Konuya ilişkin bilgi belge ve dokümanları getiren öğrencilerin belirlenmesi. Öğrencilerden surlarla ilgili türkü, mani gibi hazırlıklarla derse gelmiş olanlarının belirlenmesi.
6. Güvenlik Önlemleri / Temizlik : Slayt makinesi, ders sürecinde öğretmen ve teneffüste nöbetçi öğrenci kontrolünde korunacak. Her öğrenci kendi masasını, nöbetçi öğrenci de ders öncesi ve sonrası dersliği vileda ile bir defa temizlemiş olacak.
7. Geliştirme / Sunu : Diyarbakır'daki kütüphanelerden öğrencilerin ulaşabildikleriyle birlikte konuya ilişkin yazılı kaynaklardan kısaca söz ettikten sonra öğrencilerden sorunlar ve çözümlere ilişkin üç-dört kişi arasında kısa bir küçük grup tartışması yapmak. Surların M.S. 349 senesinde Roma İmparatorluğu tarafından yapılmaya başlandığından beri Bizanslılardan Mervanilere, Artuklulardan Eyyubilere , Osmanlılara ve günümüze kadar oluşum ve gelişim sürecinden söz edilmesi. Diyarbakır Surlarının yapılışı, ilavelerle genişletilmesi ve onarılması zamanların gösteren sanat tarihi şeridini gösterme ve üzerinde farklı kültürlerin niteliklerine dikkat çekme. Birçok farklı kültür değerleriyle günümüze gelen tarihi eserlerin slayt ile gösterilerek bunlardan surlar hakkında sanat tarihsel anlayış evrelerinin iki öğrenci ile denenmesi ve sorulara verilen cevaplara göre öğrencilerin içinde bulundukları evrelerin belirlenmesi. Biri surları konu alan diğeri yabancı bir kültür içerikli iki afiş öğrencilere göstererek üzerinde konuşmalarını sağlama. Çok kültürlü, kültürler arası ve karşıt-kültür anlayışı kavramlarının anlatılması.
8. Özetleme : Birkaç öğrenciye anlatılan ders ile ilgili birbirlerine soru sormalarına imkan tanınarak sonrasında öğretmenin dersi toparlayan bir özetle kısa tekrar yapması.

- 9. Ödev Verme** : Bir sonraki derste yapılması planlanan geziden izlenim ve gözlemlerin bir sayfalık yazı ile betimlenmesi ya da resmedilmesinin istenmesi.
- 10. Tekrar Gdleme** : Çevremizde bulunan kültür ve sanat eserlerine karşı duyarlı olmanın; onların adeta bir canlı bitki gibi veya hayran gibi sevmeye, okşanmaya, özgün niteliklerinin korunmasına dolayısıyla ömürlerinin uzatılmasına ihtiyaçlarının olduğunun vurgulanması.
- 11. Kapanış** : Bir sanat eserinde düzenleme öğe ve ilkelerinin neler olduğu gelecek derste işleneceğinin hatırlatılması.

C. ÖLÇÜMLEME/ DEğERLENDİRME

Aşağıdaki sorulan cevaplandırınız?

- 1- Surlar ile ilgili bulunduğunuz kaynak kitaplardan birkaçının adını yazınız.
- 2- Surların en önemli sorunlarını üç madde halinde belirtiniz.
- 3- Sanat tarihsel anlayış evrelerinden ikisini kısaca açıklayınız.
- 4- Farklı kültür ve uygarlık eserlerine saygı ifadesinden ne anlamaktasınız? Kısaca yazınız.
- 5- Kültür aktarımında afişin işlevi nedir? Kısaca açıklayınız.

D. PLANIN İŞLENİŞİNE DAİR GÖRÜŞLER:

EK – 6c

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF RESİM - İŞ (SANAT) DERSİ AFİŞ
VE SANATSAL YAZI TASARIMI ÜNİTESİ
DERS PLANI (3. Hafta)**

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı	:	Resim-iş
İşleme Tarihi	:	20.11.2001
Ünitenin Adı	:	Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı
Konunun Adı	:	Sanatsal düzenleme öge ve ilkeleri
Süre	:	40'
Yöntem ve Teknikler	:	Anlatım, gösterme, soru-cevap, sonuçların eleştirisi algısal ayımsama
Araç-gereçler, Görsel ve Yazılı Kaynaklar	:	Yazı tahtası, röprodüksiyonlar (sanat tıpkı basımları- örnek afişler), kâğıt kalem - Ortaöğretim Sanat Öğretimi , O. Kırıçoğlu- M.Stokracki, Ankara: YÖK / Dünya Bankası MEGP, 1992 - Yazı Yazma Tekniği , Robert Show. İst. İnkılap ve Aka Kitabevi, 1979

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

V. Afiş tasarımının sanatsal düzenleme ögeleri ve ilkeleri bakımından incelenmesi.

Davranışlar

1. Sanatsal düzenleme ögelerini söyleme/yazma
2. Sanatsal düzenleme ilkelerini söyleme/yazma.
3. Bir ülkenin kültürünün afiş tasarımına nasıl yansıdığını söyleme/yazma.

B- EĞİTİM DURUMU / ÖĞRETİM SÜRECİ

1. **Dikkati Çekme** : Öğretmenin tahtaya beyaz bir kâğıt asarak öğrencilere değişik türde kalem ve boyalarını hazırlayıp kendisini izlemelerini istemesi. Öge ve ilkeler için örnek resimlerin panoya hemen asılması.
2. **Güdüleme - İstekli
Kılma / Gerekçe** : Uygulamalı sanat çalışmalarında sanatsal düzenleme ögeleri ve ilkelerini öğrenmek sanatsal çalışmalardaki sorunların çözümlenmesine katkıda bulunan yardımcı kavramlar olması bakımından önemlidir./Sanatsal düzenleme öge ve ilkelerini öğrenerek bir sanat eseri üzerinden bunları belirleyerek inceleyebilmek ve görsel bir terminoloji geliştirmek bir gerekçedir.
3. **Gözden Geçirme** : Gelişmiş bir ülkenin sanatçılarından birkaç farklı afiş çalışması üzerinde sanatsal düzenleme öge ve ilkelerinin slaytla gösterileceğinin hatırlatılması. Gezi izlenimlerinin derse katılım belgesine işlenmesi.

- 4. Hedef Davranışı Söyleme** : Öğretmenin "Afiş tasarımının sanatsal düzenleme öge ve ilkeleri bakımından incelenerek sanatın kendine özgü dilini öğreneceğiz" demesi.
- 5. Geçiş – Açıklama / Öğretmen - Öğrenci Hazırlığı** : Öğretmenin konuyu işleyeceği düzeneği hazırlaması, slayt makinesinin işler hale getirilmesi. Öğrencilerin ders öncesinde yapılan geziye ilişkin gözlem ve izlenimlerini içeren ödevlerini hazırlamalarını isteme. Durumun öğrencinin derse katılım listesine geçirilerek belirlenmesi.
- 6. Güvenlik Önlemleri / Temizlik** : Tepegöz makinesi, ders sürecinde öğretmen ve teneffüste nöbetçi öğrenci kontrolünde korunacak. Her öğrenci kendi masasını, nöbetçi öğrenci de ders öncesi ve sonrası dersliği vileda ile bir defa temizlemiş olacak.
- 7. Geliştirme / Sunu** : Gezi ile surların içinde bulunduğu durum yerinde gözlenmiş, grafik tasarımların üretildiği bir reklam kuruluşu ziyaret edilerek afiş tasarımının eskizden bitmiş ürün noktasına kadar gelişimi izlenmiş, böylece gerçek bir öğrenme süreci yaşatılmıştır. Bu sürecin öğrencideki izleri sınıf ortamında kısaca dinlenildikten sonra asıl konunun işlenmesine geçilmesi. Tahtadaki boş kağıda değişik uçta ve türde kalem, fırça ve boyalarla birkaç öğrenciye iz bırakmaları istenmesi. Slayt ile çizgi, şekil, renk, doku, mekan, değer ve biçimden oluşan öğeler ve bütünlük, ritm, oran, denge, hareket, zıtlık, örnek ve vurgudan oluşan ilkeleri göstermeye başlanması. Bu gösterim sırasında öge ve ilkelerin tek tek tanımlarının dialarla gösterilmesinin yanı sıra ve öğrencilere öğrenip öğrenmediklerinin sorularak öğrenimin pekiştirilmesinin sağlanması. Öge ve ilkelerin farklı sanat formları üzerinde gösteriminden sonra aynı konunun bir afiş tasarımında nasıl yansıtıldığının değişik afiş tasarımı ürünler üzerinde de gösterilmesi ve öğrencilerin yapacakları afiş tasarımında bu öge ve ilkelerin bulunması gerektiğinin söylenmesi.
- 8. Özetleme** : Sokratik soru-cevap tekniği ve slaytlar üzerinde öge ve ilkelerin ne olduğunu öğrencilerden sorarak algısal ayımsama becerilerinin artırılması ile konunun özetlenmesi.
- 9. Ödev Verme** : Gezi ile gözlenen surların içinde bulunduğu durumun çözümüne yönelik mesaj içeren bir afişin ön hazırlığı olarak en az iki eskiz ve iki slogan üreterek gelecek derste sunuma hazır hale getirilmesinin istenmesi. Öğretmenin verdiği yazılı materyaller ve öğrencilerin yaptığı ödevlerin, çalışma kağıtlarının içinde düzenli olarak korunduğu naylon bir süreç dosyasının sınıfa getirilmesi.

- 10. Tekrar Gdleme** : Sanat eserlerine karşı duyarlı olma ve nitelikli bir sanat seyircisi olmak için, sanatın dili denilen ge ve ilkelerin bilinmesi algılanması ve ayırmsanması ile bir görsel terminoloji edinmiş olmanın ağdaş öğrenimin bir gereği olduğunun vurgulanması.
- 11. Kapanış** : Gelecek dersin konusunun afiş ve sanatsal yazı tasarımlarının sanat eleştirisini yapma yöntemleri ve uygulama için eskizlerin kontrolünün yapılacağının öğrencilere bildirilmesi. Öğrencilerin her birine sanat eleştirisi çalışma yaprağı örneğini vererek okumalarının istemesi. Soruların sınıfa sorularak konunun pekiştirilmesinin sağlanması.

C. ÖLÇÜMLEME / DEğERLENDİRME

Aşağıdaki soruların seçeneklerinden size en uygun olanını seçiniz.

1. Paul Klee'nin geziye çıkmış bir nokta dediği noktalar bütünü ve noktanın hareketli haline ne denir?
a) Nokta b) izgi c) şekil d) Form
2. Işığın eşya üzerindeki çarpmasıyla yansıması sonucu oluşup gözümüz ile anlaşılan duyumsamaya ne ad verilir?
a) Gölge b) Değer c) Renk d) Doku
3. Bir nesnenin dış hatları olarak tanımlanabilen, kare, üçgen, dikdörtgen, daire gibi geometrik ve doğal görünümde de olabilen sanat öğesi hangisidir?
a) şekil b) izgi c) Renk d) Değer
4. şeklin  boyutlusu olarak ktle anlamına gelen sanat öğesini belirleyiniz?
a) Değer b) şekil c) Mekan d) Biçim
5. Sanat eserlerindeki renk ve şekil gibi öğelerin görsel tekrarından oluşan hareket nedir?
a) Bütünlük b) Ritm c) Hareket d) Zıtlık
6. Bir sanat eserinde bazı sanat öğelerinin bilinçli olarak ilgi odağı biçimine dönüştürülmesine ne denir?
a) Vurgu b) rnek c) Hareket d) Denge

D. PLANINI İşLENİşİNE DAİR GöRüşLER

EK – 6d

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF RESİM - İŞ (SANAT) DERSİ AFİŞ
VE SANATSAL YAZI TASARIMI ÜNİTESİ
DERS PLANI (4. Hafta)**

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı	:	Resim – iş
İşleme Tarihi:	:	27.11.2001
Ünitenin Adı	:	Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı
Konunun Adı	:	Sanat Eleştirisi
Süre	:	40'
Yöntem ve Teknikler	:	Açıklama, küçük grup tartışması, gösterme
Araç - Gereçler, Görsel ve Yazılı Kaynaklar	:	Yazı tahtası, tebeşir, özgün sanat eseri bir afiş, çalışma kağıtları slayt makinesi, - Ortaöğretim Sanat Öğretimi , Olcay Kırıçoğlu. Mary Stokrocki, Ankara: YÖK / Dünya Bankası MEGP. 1997. - “Yetmişbeşinci Yılda Sanat Eğitimi ve Öğretimi - (Resim – İş Eğitimi)” , Doç. Dr. Vedat ÖZSOY, Milli Eğitim Dergisi, 139, Ankara, 1998, s.58 - 65

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

VI. Afiş tasarımı ve sanatsal yazı tasarımlarının sanat açısından önemini kavrayabilme, sanat eserlerine eleştirel bakabilme

Davranışlar

1. Afiş ve sanatsal yazı tasarımı düzenlemelerinin günlük hayattaki etkilerinin önemini kavrama.
2. Sınıf ortamında bir afiş ve sanatsal yazı tasarımının sanat eleştirisini yapabilmenin önemini kavrama.

B- EĞİTİM DURUMLARI / ÖĞRETİM SÜRECİ

1. **Dikkati Çekme** : Öğretmenin “ Sanat eğitimcisi Gene Mitler’in dediği gibi “Bakmayı öğrenmek, öğrenmek için bakmak biçimindeki eleştiri evreleriyle sanat eserine yepyeni bir bakış açısına sahip olacağız” demesi.
2. **Güdüleme - İstekli Kılma / Gerekke** : Öğretmen, öğrencilere “Bugün bu dersle bir sanatsal afişe ya da başka bir sanat nesnesine artık herkesten çok farklı bir biçimde bakma becerisini kazanacak ve bu bakış açısıyla farklı olduğunuzu hissedeceksiniz” demesi. Birkaç örnek eskizin panoya asılması. Çağdaş bir tüketicisi olmak bir gerektir.
3. **Gözden geçirme** : Öğretmenin “Her insan sanatçı olamaz, ancak herkes bir sanat değerlendircisi ve tüketicisi olabilir. Dersimizin sonunda iyi bir sanat değerlendircisi

olmanın yollarını öğreneceksiniz” demesi. Ödev olarak verilen eskizler ve sloganlara bakılarak süreç dosyasının getirilip getirilmediği kontrol edildikten sonra derse katılım listesine işlenmesi.

- 4. Hedef Davranışı Söyleme** : Bu derste sistematik evreler içinde sanat eleştirisi yapmayı öğreneceğiz.
- 5. Geçiş- Açıklama / Öğretmen - Öğrenci Hazırlığı** : Sanat eleştirisi yapmak için izlenecek sistematığı belirleyen evrelere dayalı olarak hazırlanmış olan sanat eleştirisi çalışma yaprağındaki bilgileri kısaca hatırlatma, öğrencilerin eser eleştirisi yapılırken her evrede uygun sorular sormaya teşvik edilmesi. Öğrencilerin daha önce kendilerine dağıtılan sanat eleştirisi çalışma yaprağı rehberliğinde tartışmalara katılımlarının sağlanması. Eleştiri için ünlü bir sanatçının afişinin seçilerek sınıfta bulundurulması, slayt sağlanamadığı durumlarda takdirde eleştirilecek eserin renkli fotokopilerinin küçük öğrenci gruplarına incelenmek ve ilgili soru sormak üzere dağıtılması.
- 6. Güvenlik Önlemleri / Temizlik** : Ders sürecinde öğretmen maket bıçaklarını kontrollü kullanıracak. Her öğrenci kendi masasını, nöbetçi öğrenci de ders öncesi ve sonrası dersliği vileda ile bir defa temizlemiş olacak.
- 7. Geliştirme/Sunu** : İncelenecek olan eser eleştirisine, eleştiri evrelerinin dört sütun halinde, betimleme, çözümleme, yorum ve yargılama biçiminde sıralama ile yazı tahtasına yazılarak başlanması. Bu eleştiri yöntemiyle, görsel anlamda ve görsel yolla öğrencilerin söz dağarcığının ve eleştirel düşünme, yeteneklerinin gelişeceğinin söylenmesi. Öğrencilere acele yargılamadan kaçınmalarını sanatı daha iyi anlamak için nasıl bakmaları ve neye bakmaları gerektiğini öğrenmelerinin önemini anlatılması. Sanat eleştirisi evrelerinin ilki olan “Tanımlama” için hazırlanan sorular ile sanatçının eserine ilişkin konuşarak tartışma başlatılır. Çözümleme, yorum ve yargılama evreleri de sorulara paralel olarak cevap aranıp irdelenmeli. Yargılamada ise, bu sanat eserinin neden ünlü olduğu konusu tartışılır. Sanat kuramı kavramı ise, bir sonraki derste daha ayrıntılı bir şekilde anlatılma üzere bırakılır. Yapılan sanat eleştirisi evreleri için hazırlanan sorulara doğru cevap verenlere ve olumlu katkı getirenlere pekiştireç verilmesi.
- 8. Özetleme** : Slayt üzerinde sanat eleştirisi evrelerine ilişkin soruları öğrencilere sorarak anlatılanların özetlenmesi.
- 9. Ödev Verme** : Afiş tasarımı ile ilgili eskizlerden birinin guaş boya renkli eskiz olarak gelecek derse getirilmesi, sloganik mesajın yazı karakterinin de hazırlanarak (35x50 cm) ebadında bristol / fon kağıdının

getirilmesi.

10. Tekrar Gdleme

: Bu derste bir sanat eserinin nasıl eleştirileceğine ilişkin bir yöntem öğrenmiş bulunuyoruz. Günlük yaşantınızda da bunun sonra bir sanat eserinin nasıl eleştirileceği konusunda insanlara yardımcı olabilirsiniz. Hatta bu aşamalı eleştiri yönteminin mantığını kişisel ilişkilerinize de uyarlayabilirsiniz.

11. Kapanış

: Gelecek dersin konusunun, bir afiş tasarımında değerlendirme ilkelerinin neler olduğu ve belli başlı estetik kuramlarının tanımları olduğunun söylenmesi.

C. ÖLÇÜMLEME/DEğerLENDİRME

Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1. Sanat eleştirisi nedir?
2. Niçin sanat eleştirisi öğrenilmelidir?
3. Sanat eleştirisi kaç evrede yapılır? Kısaca açıklayınız.
4. Bir sanat eserini kriterlere göre eleştirebilmenin günlük hayatımızdaki olumlu etkileri nelerdir?

D. PLANININ İşLENİşİNE DAİR GöRüşLER :

EK – 6e

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF RESİM - İŞ (SANAT) DERSİ AFİŞ
VE SANATSAL YAZI TASARIMI ÜNİTESİ
DERS PLANI (5. Hafta)**

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı	: Resim – İş
İşleme Tarihi	: 04.12.2001
Ünitenin Adı	: Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı
Konunun Adı	: Afiş tasarımında değerlendirme kriterleri
Süre	: 40'
Yöntem ve Teknikler	: Açıklama, küçük grup tartışması, sokratik soru sorma
Araç – Gereçler, Görsel ve Yazılı Kaynaklar	: Özgün sanat eseri, tahta, tebeşir, slayt makinesi - İletişim ve Grafik Tasarım , Emre Becer, Ankara: Dost Kitapevi, 1997

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

VII. Grafik tasarım ürünü bir afiş tasarımında değerlendirme kriterleri bilgisi ve estetik kuramlara göre değerlendirebilme.

Davranışlar

1. Afiş tasarımında değerlendirme ölçütlerini söyleme / yazma.
2. İncelenen bir afiş tasarımının estetik kuramlara göre değerlendirmesini söyleme/yazma.

**B. EĞİTİM DURUMLARI
/ ÖĞRETİM SÜRECİ**

1. **Dikkati Çekme** : Öğretmenin “Yapacağınız afiş tasarımının etkili olabilmesi için hayal gücünüzü çok iyi kullanmalısınız. Özgün ve yaratıcı düşüncesinin kalıplaştırılmış bir kuralı yoktur. “Biçimindeki ifadesi ile öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak tasarımlarını oluşturmalarının gereğini söylemesi.
2. **Güdüleme - İstekli Kılma / Gerekçe** : Öğretmenin “Bu derste yapacağınız afiş tasarımını hangi kriterlere göre değerlendirme kriterlerini oluşumuna katkısını sağlamak, kişiliğinin de oluşumuna olumlu etki yapacağı yaklaşımı bir gerekçedir.
3. **Gözden geçirme** : İyi bir afiş ve sanatsal yazı tasarımında nelerin bulunması gerektiği konusunda öğrencilerin görüşlerini açıklamalarına imkan tanınması.
4. **Hedef Davranışı Söyleme** : Bir afiş ve sanatsal yazı tasarımını değerlendirmek için hangi ölçütlerin olması gerektiğinin ve bu bağlamda estetik kuramların anlatılması.

**5. Geçiş - Açıklama /
Öğretmen - Öğrenci
Hazırlığı**

- : Renkli eskiz yapan öğrencilerden kendi isteğiyle birinin çalışmasının üzerinde değerlendirme ölçütlerini belirlemeye başlanacağını söylemesi. Değerlendirmenin tanımlanarak ürün ve süreç değerlendirmesine ilişkin görüşlerin tartışılması. Öğrencilerin hazırlamış oldukları eskizleri belirlenecek ölçütlere göre yeniden gözden geçirmeleri.

**6. Güvenlik Önlemleri /
Temizlik**

- : Ders sürecinde öğretmen maket bıçaklarını kontrollü kullanıracak. Her öğrenci kendi masasını, nöbetçi öğrenci de ders öncesi ve sonrası dersliği vileda (Temizlik seti) ile bir defa temizlemiş olacak.

7. Geliştirme / Sunu

- : Değerlendirmenin tanımının yapılmasından sonra; sanatsal öğrenmenin değerlendirilmesinde ön-son değerlendirme, sınama, derecelendirme arasındaki farkı açıklama, tespit edilen ölçütlere göre uygulamalı çalışmaların nasıl değerlendirilmesinin bir parçası olduğunun da değerlendirilmesinin bir parçası olduğunun ifade edilmesi. Öğrencilerin kriterlerle ilgili görüşlerini açıklamalarına ve küçük bir grup tartışmasına zemin hazırlaması. Gönüllü bir öğrencinin eskiz çalışmasıyla birlikte bir sanatçının afiş tasarımının da bu ölçütlerle değerlendirilmesi. Bir afiş tasarımı değerlendirme kriterlerinin nihai olarak mesaj, mesaj-
img bütünlüğü, sözel hiyerarşi ve fark edilirliliğinin olduğunu ve bu kavramların afiş üzerinde tek tek gösterilmesi. Afişteki imgelerin düzenlenmesinde dikkat edilecek noktaların belirlenip gösterilmesi. Bir sanat eserini beğenip beğenmememizin ötesinde o sanat eserinin neden ünlü olduğunun kriterlerinin bilinmesi gerektiğinin açıklanması. Sanat kuramlarından belli başlı dört tanesinin bir sanat eseri üzerinde anlatılarak gösterilmesi. Derste işlenen bu kriter ve kuramlara göre öğrencilerin hazırlamış oldukları renkli eskizlerine göre artık orijinal ebatlı bristol kağıtlarına afiş tasarımlarını aktarmaya başlamaları.

8. Özetleme

- : Sokratik soru-cevap tekniğiyle özgün sanat eserine bakarak afiş ve sanatsal yazı tasarımının değerlendirme kriterleri ve estetik kuramlarının özetlenmesi.

9. Ödev Verme

- : Bu derste işlenen kriter ve kuramlarla birlikte ünitenin başından dikkate alarak afiş ve sanatsal yazı tasarımı eskizlerinin orijinal bir biçimde kurşun kalemle bristol kağıda geçirilerek sınıfta guaş boya ile boyamaya hazır bir durum getirilmesi.

10. Tekrar Güdöleme

- : Ünitenin işlenmiş olduğu bu beşinci haftaya kadar öğrenilmiş olan bilgiler ve kazanılmış olan deneyimlerle beğeneceğiniz bir afiş tasarımı yapabileceğinize inanmalısınız, denmesi.

EK – 6f

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF RESİM - İŞ (SANAT) DERSİ AFİŞ
VE SANATSAL YAZI TASARIMI ÜNİTESİ
DERS PLANI (6. Hafta)**

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı	:	Resim – iş
İşleme Tarihi	:	11.12.2001
Ünitenin Adı	:	Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı
Konunun Adı	:	Afiş tasarımı uygulaması
Süre	:	40'
Yöntem ve Teknikler	:	Gösterme, uygulama, ürün ve süreç değerlendirme
Araç – Gereçler, Görsel ve Yazılı Kaynaklar	:	Guaş boya, bristol karton, fırçalar, el-ışi kağıtları, makas, yapıştırıcı, mukavva, maket bıçağı, cetvel - Guaş Resim Tekniği , Juan T. Comamala, İst: İnkılap ve Aka, 1979. - Resimde Renk ve Uygulanışı , Jose M. Parramon, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1997.

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

VIII. Sanatsal yazı tasarımı ile afiş tasarımı yapabilmek.

Davranışlar

1. Konuya uygun eskizler hazırlama.
2. Afiş tasarımına uygun sanatsal yazı örneklerini kullanma.
3. Seçilen bir tasarımı istenilen büyüklükte (35x50 cm) bristol kağıda geçirme.
4. Guaş boya veya kolaj tekniğiyle afiş tasarımı renklendirme/hazırlama.
5. Uygun teknikle ve uygun yazı tipiyle afişin yazısını hazırlama.

**B- EĞİTİM DURUMLARI
/ ÖĞRETİM SÜRECİ**

1. **Dikkati Çekme** : Sanatsal öneme sahip bir afişi sınıfa göstererek daha sonra panoya asılması. Öğretmenin "Bu derste afiş tasarımı çalışmamızı tamamlayacağız." demesi.
2. **Güdüleme-İstekli Kılma / Gerekçe** : Öğretmenin "Ünitenin son dersi olan bu saatte çalışmamızı artık tamamlamak için uygulamamızı yoğunlaştırıyoruz "demesi. Bu derste süreçteki izlemenin yanı sıra iyi bir ürünün de çıkması için çaba harcamak bir gerektir.
3. **Gözden geçirme** : Tüm öğrencilerin eskizlerin geçirilmiş olduğu bristol

ya da fon kağıtlarının kontrol edilmesinden sonra öğretmenin "Yazı ve imge olarak tasarladığımız resimlerimizi boyamayı ya da kolaj ile düzenlemeyi gerçekleştireceğiz" demesi.

**4. Hedef Davranışı
Söyleme**

: Afiş tasarımının sanatsal yazı düzenlemesi ile birlikte tamamlanmaya çalışılacağıın söylenmesi.

**5. Geçiş- Açıklama /
Öğretmen - Öğrenci
Hazırlığı**

: Uygulamaya bristola geçirilen eskizlerin tek tek öğretmen tarafından kontrolü ve eksiklerin hatırlatılması ile başlanarak belirli aralıklarla öğrenci çalışmalarının gözlenmeye devam edilmesi. Malzemelerini hazırlayarak çalışmaya koyulan öğrencilerden sorun yaşadıkları durumlarda öğretmeni haberdar etmeleri istenmesi. Maket bıçağı kullanımında dikkatli olmanın yanı sıra mutlaka kesimlerin bir mukavva üzerinde yapılmasının istenmesi ve su dökülmemesine özen gösterilmesi.

**6. Güvenlik Önlemleri /
Temizlik**

: Ders sürecinde öğretmen maket bıçaklarını kontrollü kullanıracak ve öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarına su dökerek zarar vermemelerini sağlayacak. Her öğrenci kendi masasını, nöbetçi öğrenci de ders öncesi ve sonrası dersliği vileda ile bir defa temizlemiş olacak.

7. Geliştirme / Sunu

: Uygulamada titiz ve temiz çalışma tarzıyla orijinal kağıdın kirlenmemesi için boyama esnasında el altına bir kağıt konulmasının ve fırçaya silmek için peçete ya da bir temizlik bezinin bulundurulmasının istenmesi. Kağıt yüzeyinde uygulama yapılmayan yerlerin bir kağıt ile örtülerek çalışmaya devam edilmesinin istenmesi. Guaş boya ile çalışırken boyama tekniği kısaca anlatıldıktan sonra örnek göstererek uygulama biçiminin pekiştirilmesi. Doğru uygulama yapılan öğrencilere pekiştireç verilmesi. Yazının boyanması esnasında köşe-kenarların titizlikle boyanması ve kolaj yapılacaksa yapıştırıcının gereğinden fazla sürülmemesinin istenmesi. Guaş boyanın kapaticılık özelliği yitirilmeden kullanılması istenmesi. Çalışmaların bitiminde pasparto yapılması. Pasparto yaparken ölçümlerin alınmasında, kenar boşlukların belirlenmesinde ve fon kağıdının kesiminde titizlik ve özen gösterilmesinin istenmesi.

8. Özetleme

: Derste anlatılanların uygulama sürecinde kontrol ve kılavuzluk yapılarak özetle vurgulanması.

9. Ödev Verme

: Tamamlanamamış veya paspartosu bitirilmemiş çalışmaların derste anlatılan ölçülere göre gelecek derse kadar bitirilmiş olmasını isteme.

10. Tekrar Güdüleme

: Çevremizdeki bir kültür ve sanat eserinin içinde bulunduğu sorunlar ve çözüm yollarının görsel bir dil

olan afiş tasarımı ile topluma yansıtmanın ne denli önemli olduğunun vurgulanması.

11. Kapanış : Gelecek derste çalışmanın tamamlanmış olarak getirilmesinin istenmesi.

C. ÖLÇÜMLEME / DEĞERLENDİRME :

Öğrenci çalışmalarında bir-ikisinin sınıfta öğrenciler tarafından sanat eleştirisi evreleri izlenerek değerlendirilmesi. Değerlendirilen çalışmaların hangi estetik kurama dayandığının tartışılması. Afişin teması hakkında bireysel olarak bir-iki öğrencinin düşüncesini içsel biçimde sözlü olarak yorumlamasına imkan verilmesi. Ölçütlere dayalı olarak yapılan çalışmalardan birkaçının sınıfta öğrencilerce değerlendirilmesi. Ünitenin başlangıcında yapılan ön testin son test olarak yapılması. Ön test-son test sonuçları, derse katılım çizelgesindeki durum, süreç dosyası, uygulamadaki sanat çalışmasının değerlendirme ölçütlerinin de dikkate alınmasıyla öğrencinin ürünü not ile değerlendirilmesi.

D. PLANIN İŞLENİŞİNE DAİR GÖRÜŞLER

EK 7

RESİM - İŞ DERSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

[illegible]

EK - 8

**ŞEHİT BAŞKOMİSER YILMAZ ALLAHVERDİ İLKÖĞRETİM OKULU
KONTROL GRUBU ZÜMRE ÖĞRETMENLER TUTANAĞI**

ŞEHİT BAŞKOMİSER YILMAZ ALLAHVERDİ İLKÖĞRETİM OKULU
2001-2002 EĞİTİM VE ÖĞRETİM YILI I-KARFAAT DÖNEMİ
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLERİ ZÜMRE ÖĞRETMENLER TUTANAĞI

KARAR NO: 1

KARAR TARİHİ: 17.09.2001

Okulumuz Resim-iş öğretmeni 17.09.2001 günü saat 15.00'da Okul Müdür yardımcısı HAMOULLAH ÖZGEN başkanlığında toplanarak aşağıdaki gündem maddeleri tespit edilerek aşağıdaki hususlar görüşülmüş ve karara bağlanmıştır.

Gündem

1. Açılış
2. Atatürk ilke ve inkılabının olunması
3. Türk milli eğitiminin temel amaçları
4. 2001-2002 Eğitim ve Öğretim yılı yıllık plan konuları
5. İlk ilaflerin kaydedilmesi
6. Günültü planları
7. Eğitim ve öğretimin başarılı olması için alınması gereken önlemler.
8. Dilek ve temenniler.

Gündem MADDELERİNİN GÖRÜŞÜLMESİ

1. 17.09.2001 günü okul müdür yardımcısı HAMOULLAH ÖZGEN başkanlığında Resim-iş Öğretmeni Tülin YAVUZ hazır bulundu.
2. Atatürk ilke ve inkılabları Resim-iş Öğretmeni Tülin YAVUZ tarafından 2212 S.T. dergisinden okundu. Atatürk'ün sanat ve sanataya verdiği önem üzerinde duruldu. Bunun öğrencilere aktarılması istendi.
3. Türk milli eğitiminin temel amaçları okundu.
4. 2001-2002 Eğitim ve Öğretim yılı yıllık planların genel başarı durumunun iyi olması için okul şartları göz önüne alınarak plan yapılması uygun görüldü. Tasımalı sistemle okula gelen öğrencilerin şartları göz önüne alınarak plan yapılması uygun görüldü.

5. Yıllık planlar İlköğretim Kurumları Resim-iş Odası müfredatına göre hazırlanan yıllık planlar olmalıdır. 2001-2002 Öğretim yılı içerisinde üniversite-okul işbirliği ile bazı okullarda Disiplin Dayalı Eğitim sistemi çalışması bu yılda Valilik onayı ile devam edecektir. Bu doğrultuda 6 hafta süresel bu çalışmaya yıllık planda yer verilmesi uygun görüldü.

6. Derse günlük planların hazır olması için öğrencilerin derse hazırlıklı olarak malzemeleriyle elbisiz gelmeleri sağlanmalıdır. Bu hem derin alışımlı zekâlı hale getirir, hemde başarıyı güçlendirir.

8. Okul da Resim dersinin derse uygun işlenmesi için araç ve gereç sağlaması için çalışmalar yapılması uygun görüldü. Resim Odası hazırlanması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenciler Atölye ortamında daha başarılı olabilmektedir.

Hamdullah ÖZGEN
Müdür Yard.

Resim-iş ÖĞRETİMENİ

TAMER YAVUZ

EK - 9

ŞEHİT BAŞKOMİSER YILMAZ ALLAHVERDİ İLKÖĞRETİM OKULU
KONTROL GRUBU RESİM – İŞ DERSİ YILLIK PLANI

[illegible]

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

EK - 10

ŞEHİT BAŞKOMİSER YILMAZ ALLAHVERDİ İLKÖĞRETİM OKULU
YILLIK EGZERSİZ PLANI

OKULUM YILI 2001 - 2002. EĞİTİM - EĞİTİM YILI (RESİM) DERSİNE İLİŞLİ PLANI							
OKULUM YILI 2001 - 2002. EĞİTİM - EĞİTİM YILI (RESİM) DERSİNE İLİŞLİ PLANI							
OKULUM YILI 2001 - 2002. EĞİTİM - EĞİTİM YILI (RESİM) DERSİNE İLİŞLİ PLANI							
AY	HAFTA	TARİH	SÜRE SAAT	ÇALIŞMA YERİ	İŞLENECEK KONU	DÜŞÜNCELER	
EYLÜL	3	09.09.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Yeni çalışmaları	İlkokulun Haftası	
		12.09.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Canlı resimlerle duyguların resimleri		
		15.09.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Çocukların resimleriyle duyguların resimleri		
	4	18.09.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		21.09.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		24.09.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	1	27.09.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		30.09.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		03.10.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	2	06.10.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		09.10.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		12.10.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
3	15.10.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	18.10.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
	21.10.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
4	24.10.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	27.10.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
	30.10.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
5	01.11.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	04.11.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
	07.11.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
KASIM	1	10.11.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi	24. KASIM ÇALIŞMALAR HAFTASI	
		13.11.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		16.11.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	2	19.11.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		22.11.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		25.11.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	3	28.11.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		01.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		04.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	4	07.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		10.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		13.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
5	16.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	19.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
	22.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
ARALIK	1	23.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi	24. ARALIK ÇALIŞMALAR HAFTASI	
		26.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		29.12.2001	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	2	01.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		04.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		07.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	3	10.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		13.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		16.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	4	19.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		22.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		25.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
5	28.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	31.01.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
	03.02.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
OCAK	1	06.02.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi	24. OCAK ÇALIŞMALAR HAFTASI	
		09.02.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		12.02.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	2	15.02.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		18.02.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		21.02.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	3	24.02.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		27.02.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		30.02.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	4	03.03.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		Okul hayatının değerlendirilmesi
		06.03.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
		09.03.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi		
5	12.03.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi	Okul hayatının değerlendirilmesi		
	15.03.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			
	18.03.2002	2 saat 15' 12"	OKUL ATÖLYESİ	Okul hayatının değerlendirilmesi			

AY	HAFTA	TARİH	SÜRE SAAT	ÇALIŞMA YERİ	İŞLENECEK KONU	DÜŞÜNCELER
M A R T	1	1.3.2002	2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ	SAVAŞ TARİMLER Yabanc. sanat. Etkinliklerini açılış mek. bilgilendirme	
	2	4.3.2002 6.3.2002 8.3.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	GRAFIK farklı çizimlerin cetvel pörgel kullanılarak çizim	
	3	11.3.2002 13.3.2002 15.3.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	MİLLÎ ANİTİLERİ Değişik meşel alelerini tanımak	
	4	17.03.2002 20.03.2002 22.03.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	ARTEFAKTA Rellamın önemi ve etisi ile ilgili resim yapma	
	5	25.03.2002 27.03.2002 29.03.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	Yöremiz Bölge ü. tarihçesi hakkında bilgilermek	
N İ S A N	1	1.04.2002 3.04.2002 5.04.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	HEKEL ZAVAT 1. ile büyük lu çalışmalar yapmak Hekel anlamlı	
	2	8.04.2002 10.04.2002 12.04.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	HAZAN FİGÜRLERİ Hayvan sevgisini İslemek	
	3	15.04.2002 17.04.2002 19.04.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	FİEMA ÇALIŞMASI. Amblem, logo ve meşel veren çizimler yapılmak	
	4	22.04.2002 24.04.2002 26.04.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	PAKLOK ENİLER Etkel ve Bayan görsel kışkırtıcı hakkında bilgi	
	5	29.04.2002	2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ	KORKU RESİMLERİ. Kabus, rüya ve Astronomi hakkında bilgilendirme	23 NİSAN ULUSAL TEĞMENLİK KAPISI
M A Y I S	1	1.05.2002 3.05.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	KITAP KAPASI TASARIMI Kapak, yazı, Çizimlerini yapmak	
	2	6.05.2002 8.05.2002 10.05.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	SERAMİK HAKKINDA BİLGİ VERMEK Gamur hazırlama	
	3	13.05.2002 15.05.2002 17.05.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	KAVRANAR SÖZİME YAPMAK	19 MAYIS GENÇLİK VEZPOR BAYRAMI
	4	20.05.2002 22.05.2002 24.05.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	EL ETKİLERİ ÇALIŞMASI	
	5	27.05.2002 29.05.2002 31.05.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	EL ETKİLERİ ÇALIŞMASI	
H A Z I R A N	1	3.06.2002 5.06.2002 7.06.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	POTRE ÇALIŞMASI YAPIMI	
	2	10.06.2002 12.06.2002 14.06.2002	2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15" 2 saat 15" 15"	OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ OKUL ATÖLYESİ	POTRE ÇALIŞMASI YAPIMI	
	3					
	4					
	5					

KESİM-15 ÇİZİMENİ

TULİN YAVUZ

26.09.2001

UYGUNDUR

Abdulkadir BULAK

Milli Eğitim Müdürü

22.10.2001

OKUL MÜDÜRÜ

Mehmet Sakir YAMAN

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

Sakir Yaman

EK – 11

AFİŞ VE SANATSAL YAZI TASARIMI ÜNİTESİ KONULARI

1.Hafta

Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımına İlişkin Temel Bilgiler

2.Hafta

Diyarbakır Surlarını Kurtarma Projesi Bağlamında Bir Afiş Tasarımı Ön Hazırlıkları

3.Hafta

Sanatsal Düzenleme Öge ve İlkeleri

4.Hafta

Sanat Eleştirisi

5.Hafta

Afiş Tasarımında Değerlendirme Kriterleri

6.Hafta

Afiş Tasarımı Uygulamaları

KAYNAKLAR

1. **Diyarbakır Tarihi I**, Şevket Beysanoğlu, Ankara: Neyir Matbaası
(Diyarbakır Belediyesi, Diyarbakır'ı Tanıtma Yayınları :1) 1987

2. **Ortaöğretim Sanat Öğretimi**, Olcay Kırıçoğlu - Mary Strokrocki Ankara:
YÖK/Dünya Bankası MEGP, 1992.

3. **Yazı Yazma Tekniği**, Robert Show, İstanbul: inkılap ve Aka Yayınevi, 1979

4. **İletişim ve Grafik**, Emre Becer, Ankara: Dost Kitabevi, 1997.

5. **Guaş Resim Tekniği**, J.T. Comala, İstanbul: İnkılap ve Aka Yayınevi, 1979.

6. **Renk ve Uygulanışı**, J.M. Parramon, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997.

7. **Çağdaş Grafik Tasarımının Gelişimi**, Dilek Bektaş, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1997.

8. **“Yetmiş beşinci Yılda Sanat Eğitimi ve Öğretimi (Resim – İş Eğitimi)”**,
Doç. Dr. Vedat ÖZSOY, Milli Eğitim Dergisi, 139, Ankara, 1998, s.58 - 65

EK – 12

SANAT ELEŞTİRİSİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Betimleme :

- ✓ Orada ne var? Ne görüyorsunuz? Bir yazı biçiminde yanıtların dökümünü yapınız.
- ✓ Bu hangi sanat formudur?(resim, özgün baskı, heykel, seramik, v.s.)
- ✓ Yakından bakarak ana temanın ne olduğunu ve resim de neler olduğunu belirlemeye çalışın.
- ✓ Sanat yapıtında hangi çizgiler etkin görünüyor? (düz, eğri, diğerleri)
- ✓ Sanat yapıtında hangi şekiller etkin görünüyor? (geometrik, organik, her ikisi de)
- ✓ Bulduğunuz ana örüntü (motif) ve dokuları adlandırınız.

Çözümleme :

Sanatçılar bir sanat yapıtını daha ilgi çekici bir şekle sokmak için, çizgileri renkleri ve örüntüleri (motifleri) tekrarlar; bunlar arasında ilişkiler kurarlar. Buna kompozisyon (düzenlenme) denir.

- ✓ Sanat yapıtı nasıl oluşturulmuştur? Nasıl yapılmıştır?
- ✓ Sanat eserindeki şekiller (kompozisyon) nasıl düzenlenmiş? (Simetrik, üçgen, dikey, dairesel, kesişen) Saydam kağıt kullanarak resimdeki ana yön akışını bulunuz.
- ✓ Renkler nasıl düzenlenmiştir? Renklerde açık renkler mi, koyu renkler mi, yoksa her ikisi birden mi baskın görünüyor? Renkler, parlak mı?
- ✓ Uzam (boşluk) nasıl düzenlenmiş? (Birbirini örten biçimde, üç boyutlu mu, her ikisi mi?) Ön plan, orta plan ve arka planı bulunuz.
- ✓ Işık ve renk değerleri nasıl düzenlenmiş? (gölgeleme yok, hafif gölgeleme, koyu ile derinlik fikrinin sağlanması, fazla zıtlık... gibi)
- ✓ Yapıt heykel ise, hafif yoksa ağır bir görünümü mü var? Boş alanları var mı? İç bükey ya da dış bükey yüzeyleri var mı, ya da her ikisi de mi var?
- ✓ Sanatçı bu resmi hangi teknikle yapmış? (çizgi, boya, kolaj, oyma, vs.)
- ✓ Ne çeşit gereçler kullanmış? (kil, ağaç, yağ, diğer).
- ✓ Fırça darbeleri nasıl? (Geniş, dağınık ince, karışık)

Yorumlama :

Sanat yapıtının teması nedir? Ne demek istemektedir? Yorumlama başlı başına anlama ya da anlam çıkarma sürecidir. Bu süreç kimi özellikler içerir; duysal bağlantılar, simgeler, çağdaş ve tarihsel anlam ve yorumu kapsar. Kişisel ve duysal bağlantılar anlamı geliştirmek için önemlidir. Renkler sizi duysal açıdan nasıl etkiliyor? Kendinizi mutlu, üzüntülü ya da başka bir etki altında mı hissediyorsunuz?

- ✓ Dokunduğunuz zaman yapıtın yüzeyinden neye benzer bir his alıyorsunuz? Eser;
- ✓ Ne gibi bir ses veriyor? Ne gibi bir tat veriyor? Nasıl kokuyor?

- ✓ Bu çalışmaya bir başlık bulunuz. (konuyu, yaptıklarınızı ve yazdığınız sıfat ve zamirleri düşünerek başlığı yeriniz)
Simge bir başka şeyin yerini tutan bir şeydir. Örneğin aslan gücün simgesidir.
- ✓ Eserde hangi simgeleri (semboller) görüyorsunuz? Simge ve işaret arasındaki fark nedir?
- ✓ Renkler neyi simgeliyor? (mavinin bağlılığı simgelemesi gibi)
- ✓ Bu çalışma bugün insanlara ne ifade ediyor? O zaman ne demek istemişti? (Sanat Tarihi Yaklaşımı)

Son olarak şunu yapınız: Müzede ya da evde bir başka kağıt üzerine bir sanat yapıtım çizin ve yapıt ile ilgili kendi yorumunuzu yazınız. Sanat yapıtım modernize ediniz ya da kişiselleştiriniz.(Çalışmada kendinizi bir simge olarak çalışmanın bir yerine koyunuz)

Yargılama :

- ✓ Bir sanat eseri niçin güzeldir?

Bir sanat eserini beğenip beğenmememiz önemli değildir, önemli olan bu sanat eserinin neden ünlü olduğunu anlamamızdır. Sanat eleştirmenleri aşağıda yazılı bir, iki ya da bütün nedenlerle (bunlara sanat kuramları denir) bir sanat yapıtının önemli ya da değerli olduğunu anlarlar: En iyi nedenleri daire içine alınız.

Sanat Kuramları :

- ✓ Bu sanat mıdır?

Sanat Kuramları, sadece bütün sanat yapıtlarınca paylaşılan özellikleri belirleyen önerilerden oluşur. Pek çok sanat kuramı olmakla beraber, bu metinde okullarda yaygın olarak kullanılanlar sunulmuş ve uygulanmıştır. Bir sanat kuramında, nesnelerin ya da olayların neden sanat olarak kabul edildiğini açıklama çabası vardır.

Taklitçi ve da Yansıtmacı Kuram : Sanatçı ana temayı doğru ve kesin bu biçimde tanımlamaya çalışır: Olay, insan ve nesneler.

Biçimci Kuram: Sanatçı şekiller, renkler ve mekan gibi sanatsal düzenleme öğelerini alışılmışın ve görülenin dışında kullanarak sanat formları oluşturur (çizgiler, şekiller, renkler, mekan-uzam- gibi). Yani "tikel" bir tasarıma sahiptir.

Dışavurumcu ya da Anlatımcı Kuram: Sanatçı ruhsal bir durumunu ya da simgeleri vurgular. Eserinde duygu ya da coşku gücü vardır. Langer, sanatın insan duygularının nesnelleştirilmesi olduğunu söyler.

İşlevsellik: Sanatçı yapıtının, dinsel, eğitsel ya da bir ilkeyi yayma (propaganda) açısından yararlı bulduğu durumları açıklamayı amaçlar. Burada işe yararlılık söz konusudur. Bir sanat İzleyici kimdir? Bir sanat eserini kim değerlendirebilir? (Büyük annemiz , bir bakan, bir polis, bir grup insan, ya da herkes) Bir sanat eseri hangi teknik (Çizgi resim olarak, renklerle, oyularak, örülerek, dokunarak, vs.), ve hangi araç ve gereçler kullanılarak yapıldığı da önemlidir. (Tuval, yağlıboya,vs.)

EK – 13a

SANAT TARİHİ ŞERİTLERİ

SANAT TARİHİ ŞERİDİ ÇAĞDAŞ GRAFİK TASARIMININ GELİŞİMİ			
Alcis Sernegelder renkli tasbaskısı tekniğiyle afis tasarımı yapı. 1798 X	Art Nouveau ve Çağ Dönümü. 1890 - 1910 X	Bauhaus'un etkili sanat eğitim programları. 1919-24 X	İtalyan Halkın redam afisi. 1930 X
			Salid Meder'in ilk kitap kapakı tasarımı. 1931 X
GRAFİK TASARIMI GRAFİK TASARIMI GRAFİK TASARIMI GRAFİK			
X 1872 Jules Cheret Valentino Belosu afisi.	X 1914-1918 Afifin I. Dünya Savaşında bir propaganda aracı olarak kullanımı.	X 20 yy'da Tasarımdaki Yeni Tipografi. (Sanatsal Yazı Tasarımı)	X 1929-1937 Alman Anton Stankowsk'nin bilimsel konularda yaptığı işlevsel grafik çalışmaları.

EK – 13 b1

SANAT TARİHİ ŞERİDİ
ÇAĞDAŞ GRAFİK TASARIMININ GELİŞİMİ

Görsel kimlik (amblem, marka vb.)
tasarımından
kuramsal kimlik sistemleri.
1950-1960
X

Yurdaner Altıntaş,
Tiyatro afişi
sanatçısı.
1965
X

Mengü Ertel,
İstanbul festivali
afişi.
1972
X

GRAFİK TASARIMI GRAFİK TASARIMI GRAFİK TASARIMI GRAFİK

X
1950-1960
Amerikan
grafik tasarımında
tipografik (Sanatsal Yazı Tasarımı) ve
dışavurumculuk.

X
1960 ve sonrası
grafikte kavramsal
yaklaşım.
Polonya afiş sanatı.

X
1970 ve sonrası
postmodernizm.

X
1980 ve sonrası
grafik tasarımında
"yıldız"
bir topluluk
"The Duty Design Group"

EK – 13 b2

SANAT TARİHİ ŞERİDİ
DIYARBAKIR SURLARININ GELİŞİMİ

Roma İmparatoru Constantius'un surları ilk inşası. (Dağkapı-Yeni Kapı- Mardin Kapı Surları) M.S. 348. X	Abbasiler, 10. Yüzyıl. X	Büyük Selçuklular, 11. Yüzyıl. X	Eyyubiler, onarımlarıyla bugünkü surları oluşturdular. 13. Yüzyıl. X	Osmanlıların surlara 16 burç ilave etmesi, 16. Yüzyıl ve sonrası. X
X 367-375. Roma İmparatoru Jovianus'un Dağkapı-Urfakapı ve Mardin Kapısı kadar olan surlarını inşası.	X 11. Yüzyıl. Mervaniler.	X 12. Yüzyıl. Artuklular.	X 12. ve 15. Yüzyıl. Akkoynulular.	

ÖZET

Çağdaş dünyada sanat eğitimi programları, uygulamanın yanı sıra teorik içerikle de desteklenmektedir. Böylece sanat derslerinin pedagojiye entegrasyonu sağlanmış olmaktadır. Türkiye’de Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) olarak anılan bu yaklaşımda sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulamanın bireşimi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen doküman incelemesinde Türkiye’de yürürlükteki sanat eğitimi programları ve yaygın uygulamalarının, genellikle bu standartlardan uzak olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı; İlköğretim Okulları Resim-iş Dersi Öğretim Programındaki grafik tasarımı konularının (ÇASEY) ile ve bu yönetime uygun düzenlenmiş bir ortamda uygulanmasının öğretime katkısını ortaya çıkarmaktır. Araştırma, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD) modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evreni Diyarbakır ili, örnekleme Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğretim okuludur.

Araştırmada ÇASEY’nin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “Afiş ve Sanatsal Yazı Tasarımı” ünitesi sonundaki başarı düzeyleri, öğretim süreci sonunda resim-iş dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrası yapılan öntest-sontestler ve iki aylık bir aradan sonra yapılan kalıcılık testi ile nitel araştırma sonuçları, deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya koymuştur. İlköğretim kurumlarında ÇASEY için uygun ortam sağlandığı, yeterli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verildiği takdirde, başarıya ulaşılabileceği görülmüş olduğundan ilgili ve yetkililere önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

In the modern world art education curricula are supported with theoretical courses beside the applications. In this way, the integration of art courses to pedagogy has been realized. This approach is known as Discipline-Based Art Education (DBAE) in Turkey, in which the combination of art history, art criticism, aesthetics and art making have been realized. As the result of document reviewed, it comes out that current art education curriculum in Turkey and its commonly applications are far from this standards.

The basic purpose of this research is to show contributions to instruction of graphic design subjects which are included in the primary schools' art education curriculum by practicing DBAE. The research has been implemented in experimental design which included pre-test post-test, and control group; and also as qualitative inquiry in ecudation, interview, observation and investigation of document have been conducted. The population of research is Diyarbakır province. The sample is Şehit Baş Komiser Yılmaz Allahverdi primary school.

In this research, it has been determined whether there are any significant differences between the control group to which the traditional method was applied and the experimental group to which the (DBAE) method was applied related to sixth grade student' achievements, their attitudes towards the lesson and retention of learning at the end of unit, called "Poster and Typograpy Design".

After the implementation of pre-test, post-test and retention test, the significant differences for experimental group were observed. In conclusion, if the appropriate circumstances, adequate preservice training and inservice training for DBAE method are provided, art education in primary schools will be able to successful. Some suggestions releated to those results were submitted to the authorities.