



**BULUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ TEMEL SANAT
EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE
TUTUMLARINA ETKİSİ**

Zühal Başbuğ

DOKTORA TEZİ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zühal

Soyadı : Başbuğ

Bölümü : Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi : ../08/2019

TEZİN

Türkçe Adı : Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Temel Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Discovery Learning Method on The Basic Art Education Students' Academic Success And Attitude

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Zühal BAŞBUĞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zühal BAŞBUĞ tarafından hazırlanan “Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Temel Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Çağatay Akengin

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Birsen Çeken

Grafik Tasarımı Bölümü Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Meltem Katırcı

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Bülent Salderay

Temel Sanat Bilimleri Anabilim Dalı Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.....

Tez Savunma Tarihi: 05/08/2019

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Sevgili Eşim Fatih'e, Evlatlarım Asude Naz ve Buğrahan'a

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora tez sürecinde, anketlerin sağlıklı şekilde farklı üniversitelerde yürütölme sürecine katkı ve destek veren değerli hocalarımıza teşekkür ederim.

Uygulama çalışmalarıyla bilimsel bir çalışmaya destek veren sanatçı ve eğitimci adayı öğrencilerimize teşekkür ederim. Doktora tezime bilimsel anlamda yaptıkları katkı ve tecrübe aktarımlardan dolayı Tez İzleme Komitesi üyeleri, Değerli danışmanım Doç. Dr. Çağatay AKENGİN, Doç. Dr. Şaban ÇETİN, Doç. Dr. Meltem KATIRANCI'ya, Anabilim Dalı Başkanı sayın Prof. Dr. Alev KURU ÇAKMAKOĞLU' na, en büyük destekçim, sevgili eşim Prof. Dr. Fatih BAŞBUĞ' a ve kıymetli vakitlerinden çaldığım evlatlarım, Asude Naz ve Buğrahan'a, desteklerini her an üzerimde hissettiğim sevgili anneme, babama teşekkürü bir borç bilirim.

BULUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ TEMEL SANAT EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Zühal Başbuğ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
AĞUSTOS, 2019

ÖZ

İnsan, doğası gereği kendini ifade etmede duygusal bir tepkiyle beraber mantık ekseninde düşündüklerini çeşitli yöntemlerle aktarabilen varlıktır. Bu aktarım, kelimelerle, renklerle, dokularla, hareketlerle olabilirken, karşıdaki bireyin algı durumuyla ilgili anlam çıkarımı şeklinde de olabilmektedir. Temel sanat eğitimi, bu aktarım veya ifade biçiminin temellerinin öğretildiği bir alandır. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının, temel sanat eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi konulu araştırmada, temel sanat eğitimi dersinin lisans düzeyinde eğitim veren güzel sanatlar fakültelerinde öğretilme ve işlenişinde farklı yaklaşımlar benimsenmesi, dersin temel dinamiklerini sağlaması açısından önemli görülmüştür. Klasik gösterip-yaptırma metotlarının sıklıkla kullanıldığı temel sanat eğitimi dersleri, gereken yaratıcılığı öğrenciye sağlayamayacağı düşüncesinden yola çıkılarak, buluş yoluyla öğretim yaklaşımı kılavuzluğunda verilmesinin dersin işlenişinde sağlayacağı yaratıcılık, keşfetme heyecanı, merak ederek öğrenme, öğrenciye aktif katılım ortamı oluşturması bakımından getirilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, buluş yoluyla öğretim stratejisini temel alan oluşumların temel sanat eğitimi dersinde uygulanması ve bu uygulama sonrası elde edilen bulguların dersin öğretiminde sağlayacağı faydaları ve getirilebilecek önerileri ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bruner'in öğretmeni rehber, öğrenciyi aktif katılımcı olarak felsefesinin temeline yerleştirmesi, özellikle sanat eğitimi açısından önemli bir durumdur. Araştırmanın çalışma gurubunu, 2018-2019 öğretim

yılı bahar döneminde, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarım Bölümü 1. Sınıfta öğrenim gören A ve B şube öğrencileri oluşturmuştur. Yapılan kura ile, hangi şubenin deney hangi şubenin kontrol grubu olacağı belirlenerek; 17'si deney, 17'i kontrol olmak üzere, toplam 34 öğrenciden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın modeli öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. Araştırmada başarı testi ve tutum ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi, temel sanat eğitimi dersi konularının kazanımlara dağılımı dikkate alınarak ve her kazanıma ilişkin en az 3 soruya yer verilerek oluşturulmuştur. Tutum ölçeği geliştirme sürecine ve madde yazma ilkelerine uygun olarak maddelerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri içermesine, olumlu ve olumsuz maddelerin ölçek içerisinde eşit dağılımına özen gösterilmiştir. Araştırmanın başında her iki gruba da başarı testi ve tutum ölçeği öntest olarak uygulanmış, 8 haftalık çalışma sonrasında sontest uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında gerek başarı gerekse tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde dağılımın normallik varsayımını yerine getirdiği gerekçesine dayalı olarak parametrik testlerden bağımlı ve bağımsız gruplar için “t” testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonrasında buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında başarı baz alındığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Tutumlar baz alındığında ise deney ve kontrol grubu tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Sanat eğitimi, temel sanat eğitimi, buluş yoluyla öğretim.

Sayfa Adedi : 206

Danışman : Doç. Dr. Çağatay AKENGİN

**THE EFFECT OF DISCOVERY LEARNING METHOD ON THE
BASIC ART EDUCATION STUDENTS' ACADEMIC
SUCCESS AND ATTITUDE**

(Ph.D Thesis)

Zühal Başbuğ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

AUGUST, 2019

ABSTRACT

Human, by his nature, is a living creature who can express in many ways himself both with an emotional reaction and a rational manner. While this transfer can be with words, colors, texture and movements, it can also be with judgement of the individuals' perception. Basic art education is a field where the basics of this transfer and statement. In the research of the effect of discovery learning method on the basic art education students's academic success and attitude, adopting different methods in teaching basic art education in the faculties of fine arts is considered significant for ensuring the basics dynamics of the lesson. The basic art education classes, where the classic demonstration method is often used, can't give the students the necessary creativity. Based upon this thought, teaching the lesson with the discovery learning method, it is aimed to determine its advantages such as supplying the students with creativity, excitement for discovery, learning curiously and active participation. Applying the formations which use the discovery learning strategy as base, in the basic art education is also important and after this practise, it is also important for it reveals the advantages and new suggestions of the new findings. Bruner's philosophy of making the teacher a guide and the student an active participant, is especially important for art education. The working group of the research is composed of first grade students of A and B group at Akdeniz University Faculty of Fine Arts Fashion and Textile Design Department in 2018-2019 academic year spring term. By drawing a number, it is decided that one of the groups is experimental group and the other is control group. So a 34 student

working group is formed; seventeen for the experimental group and seventeen for the control group. The research pattern is pretest posttest control grouped experimental design. In the research, the achievement test and the attitude scale is developed by the researcher. Considering the distribution of the basic art education subjects to the learning outcomes, the achievement test is formed of at least 3 questions for every learning outcome. The attitude scale is formed according to the development process and item writing principles and the items' having cognitive, affective and behavioural elements is paid attention and the equal distribution of positive and negative items in the scale is considered important. At the beginning of the research, the achievement test and the attitude scale are applied to both of the groups as pretests, after the eight- week working the posttest is applied. In the experimental and control groups, on the basis of the data from the achievement test and the attitude scale, the distribution fulfills the normality hypothesis and based on this reason, "t" test techniques are used for dependent groups or independent groups of the parametric tests. The results of the analyses were tabulated and interpreted. After the research, when the success between the experimental group that was applied the discovery learning method and the control group that was applied the traditional method was used as base, a meaningful difference can be seen for the experimental group. When the attitudes are used as base, there is not a meaningful difference between the attitudes of experimental and control groups.

Key words : Art education, basic art education, dicsovery learning method

Page Number: 206

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Çağatay AKENGİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi	7
1.2.1. Alt Problemler.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	10

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6.Tanımlar.....	11
BÖLÜM II.....	12
KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1.Öğrenme.....	12
2.1.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	13
2.1.1.1. Öğrenen ile İlgili Faktörler.....	13
2.1.1.2. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler.....	14
2.1.1.3. Öğrenme Yöntemi ile İlgili Faktörler.....	14
2.2. Öğretim Kuramları.....	15
2.2.1. Davranışçı Kuramlar.....	16
2.2.2. Bilişsel Kuramlar.....	17
2.3. Hümanistik Yaklaşım.....	18
2.4. Yapılandırmacı Öğrenme.....	20
2.4.1. Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri.....	27
2.5. Öğretim satratejileri.....	28
2.5.1. Sunuş Yoluyla Öğretim (Anlamh Öğrenme).....	29
2.5.1.1. Sunuş Yoluyla Öğretimin Sınırlılıkları.....	31
2.5.1.2. Sunuş Yoluyla Öğretimin Etkililiğı.....	31
2.5.2. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim.....	32
2.5.3. Buluş Yoluyla Öğretim.....	33
2.5.3.1. Yapının Önemi.....	36
2.5.3.2. Buluş Yoluyla Öğretimde Planlama.....	39

2.5.3.3. <i>Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Aşamaları</i>	39
2.5.3.4. <i>Buluş Yoluyla Öğretimde Etkili Kullanım İlkeleri</i>	40
2.5.3.5. <i>Buluş Yoluyla Öğretimin Üstün Yanları</i>	41
2.5.3.6. <i>Buluş Yoluyla Öğretimin Sınırlı Olan Yönleri</i>	42
2.5.4. <i>Yapılandırılmış Buluş</i>	42
2.5.5. <i>Yapılandırılmamış Buluş</i>	43
2.5.6. <i>Yarı Yapılandırılmış Buluş</i>	43
2.5.7. <i>Buluş Yoluyla Öğretimde Yapılandırma</i>	43
2.6. <i>Sanat Eğitimi</i>	44
2.7. <i>Temel Sanat Eğitimi</i>	54
2.7.1. <i>Temel Tasarım Elemanları</i>	58
2.7.1.1. <i>Nokta</i>	59
2.7.1.2. <i>Çizgi</i>	60
2.7.1.3. <i>Biçim, Form</i>	62
2.7.1.4. <i>Doku</i>	64
2.7.1.5. <i>Değer (Valör)</i>	67
2.7.1.6. <i>Leke</i>	68
2.7.1.7. <i>Renk</i>	69
2.7.1.7.1. <i>Yalın Kontrast</i>	71
2.7.1.7.2. <i>Sıcak-Soğuk Kontrast</i>	72
2.7.1.7.3. <i>Açık-Koyu Kontrast</i>	73
2.7.1.7.4. <i>Tamamlayıcı (Zıt) Kontrast</i>	74
2.7.1.7.5. <i>Kalite Kontrastı</i>	75

2.7.1.7.6. Yanıltıcı (Simultane) Kontrast.....	76
2.7.1.7.7. Miktar Kontrastı.....	76
2.7.1.8. Yön.....	76
2.7.2. Temel Tasarım İlkeleri.....	77
2.7.2.1. Denge	77
2.7.2.2. Hareket.....	78
2.7.2.3. Ritim.....	79
2.7.2.4. Vurgu.....	81
2.7.2.5. Koram (Görsel Hiyerarşi).....	82
2.7.2.6. Bütünlük.....	83
2.7.2.7. Zıtlık (Kontrast).....	84
2.7.2.8. Çeşitlilik.....	85
2.7.2.9. Oran-Orantı.....	85
2.8. Sanat Eğitiminde Yöntem.....	85
2.8.1. Temel Sanat Eğitiminde Kullanılan Özel Öğretim Yöntemleri.....	88
2.8.1.1. Doğa İncelemesi.....	88
2.8.1.2. Eser Eleştirisi.....	90
2.8.1.2.1. Betimleme.....	91
2.8.1.2.2. Çözümleme.....	92
2.8.1.2.3. Yorumlama.....	92
2.8.1.2.4. Yargı.....	93
2.8.1.3. Anlatım Yöntemi.....	93
2.8.1.4. Soru-Cevap Yöntemi.....	94

2.8.1.5. Gösteri Yöntemi.....	94
2.8.1.5.1. Video/Film	95
2.8.1.6. Tartışma.....	96
BÖLÜM III.	98
YÖNTEM.....	98
3.1. Araştırmanın Modeli	98
3.2. Nicel Araştırma.....	99
3.3. Çalışma Grubu.....	100
3.4. Verilerin Toplanması.....	101
3.4.1. Başarı Testi.....	101
3.4.1.1. Başarı Testinin Geçerlik Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular.....	101
3.4.2. Tutum Ölçeği.....	105
3.4.2.1. Tutum Ölçek Verilerinin Geçerlik Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular.....	106
3.4.2.2. Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	106
3.4.2.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi.....	106
3.4.2.3. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	109
3.4.3. Uygulama.....	111
3.4.4. Deney Grubuna Uygulanan Öğretim Yöntemi.....	112
3.4.5. Kontrol Grubuna Uygulanan Öğretim Yöntemi.....	115
BÖLÜM IV.	117
BULGULAR VE YORUM	117

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	118
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....	118
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Testi Ön Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....	121
4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tanımlayıcı Analizler.....	122
4.2.1. Deney Grubu Öntest ve Sontest Başarı Testi Puanlarına Göre Karşılaştırılması	122
4.2.2. Deney Grubu Öntest ve Sontest Tutum Ölçeği Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....	123
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tanımlayıcı Analizler.....	123
4.3.1. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Başarı Testi Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....	123
4.3.2. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Tutum Ölçeği Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....	124
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tanımlayıcı Analizler.....	125
4.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....	125
4.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Ölçek Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....	126
BÖLÜM V.	127
SONUÇ VE ÖNERİLER	127
5.1.Sonuçlar	127
5.2.Öneriler	132

KAYNAKLAR.....	134
EKLER	150
EK-1. ARAŞTIRMA İÇİN ALINAN GEREKLİ İZİNLER.....	151
EK-2. UYGULAMA FOTOĞRAFLARI.....	156
EK-3. BAŞARI TESTİ.....	162
EK-4. TUTUM ÖLÇEĞİ.....	170
EK-5. BYÖY UYGULAMA DERS PLANI.....	172
EK-6. UYGULAMALARDA GÖSTERİMİ YAPILAN ESER GÖRSELLERİ.....	194

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Araştırmanın Deseni.....	99
Tablo 2. Başarı Testi Deneme Uygulamasına İlişkin Madde Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 3. Madde Ayıricılık İndeksi(Rjx).....	104
Tablo 4. Temel Sanat Eğitimi Dersi Taslak Tutum Ölçeğine İlişkin Madde Faktör Yükleri ve Faktör Varyansları Dağılımı.....	107
Tablo 5. Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 6. Ölçeğinin Bütünü ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	111
Tablo 7. Cinsiyete Göre Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları.....	117
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Öntest Toplam Puanları İçin Hesaplanan Betimsel İstatistikler.....	119
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Öntest Toplam Puanları Shapiro – Wilk Testi Sonuçları.....	120
Tablo 10. Grupların Genel Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin “t” Testi Sonuçları.....	120
Tablo 11. Grupların Genel Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin “t” Testi Sonuçları.....	121
Tablo 12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Başarı Testi Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları.....	122

Tablo 13. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Tutum Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları</i>	123
Tablo 14. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Başarı Testi Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları</i>	124
Tablo15. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Tutum Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları</i>	124
Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Başarı Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Tutum Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları</i>	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. Sınıf Öğrenci Çalışması	59
<i>Şekil 2.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. Sınıf Öğrenci Çalışması	60
<i>Şekil 3.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. Sınıf Öğrenci Çalışması	62
<i>Şekil 4.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. Sınıf Öğrenci Çalışması.....	65
<i>Şekil 5.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. Sınıf Öğrenci Çalışması 1.....	66
<i>Şekil 6.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. Sınıf Öğrenci Çalışması.....	67
<i>Şekil 7.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. Sınıf Öğrenci Çalışması.....	68
<i>Şekil 8.</i> Ana ve Ara Renklerin Karışım Özellikleri.....	69
<i>Şekil 9.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. Sınıf Öğrenci Çalışması	71
<i>Şekil 10.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. Sınıf Öğrenci Çalışması	72

<i>Şekil 11.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü	
1. Sınıf Öğrenci Çalışması	73
<i>Şekil 12.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü	
1. Sınıf Öğrenci Çalışması	74
<i>Şekil 13.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü	
1. Sınıf Öğrenci Çalışması	75
<i>Şekil 14.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü	
1. Sınıf Öğrenci Çalışması	76
<i>Şekil 15.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü	
1. Sınıf Öğrenci Çalışması	79
<i>Şekil 16.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü	
1. Sınıf Öğrenci Çalışması	81
<i>Şekil 17.</i> Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü	
1. Sınıf Öğrenci Çalışması	82
<i>Şekil 18.</i> Ölçeğe İlişkin Özdeğer Faktör Grafiği.....	107

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde “Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının temel sanat eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi” konusunun ana hatları ele alınarak problem durumu, araştırmanın problemi, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Sanat, insanın vazgeçemediği gereksinimlerden biridir. Çünkü sanat, insanın fizyolojik ve psikolojik yapısındaki boşluğu dolduran bir olgudur. Yani insanın ruhsal, duygusal, zihinsel ve fiziksel tatminini sağlayan, yaratıcısına ve tüketicisine mutluluk veren çok kapsamlı bir kavramdır. Ayrıca sanat, bireyin yaşadığı toplumda etrafında olup bitenlere karşı kendini farklı biçimlerde ifade edebildiği dinamik bir süreçtir (Hicks, 2004). İnsana özgü duyguların, düşüncelerin türlü araç ve gereçlerle, dışavurumcu anlatımı sanatla mümkündür. Güzellikler sanatla yaratılır. Yaşamı yüceltmek, daha anlamlı kılmak sanatla olanaklıdır. Sanat insana yaşamının her kesiminde güç ve zevk verebilir (İlhan, 1994, s.174).

Şükran Pekmezci’ye göre sanat; “Günübirlik gelip geçen bir heves işi değildir. Tutarlı bir eğitim, tutarlı bir dünya görüşü, sürekli bir düşünsel faaliyet, sürekli bir gözlem çabası sanatın temel birikimleridir. Sanatın gelecekle hesaplaşması ve iz bırakması esastır” (Yılmaz, 2015 s.99).

Geçmişten günümüze kadar sanat toplumların ihtiyacı olmuştur. İlk insanlar bir renk ya da kıvrım katarak kulaklarına geçirdikleri küpeleri, iki çizgi kazıyarak farklılaştırdıkları kaseleri, üzerlerine şekiller oydukları mızrakları günlük hayatı kolaylaştırmak ya da sözü edilen nesnelere işlevsellik kazandırmak için yapmamışlardı kuşkusuz. Biçime kendinden bir müdahalede bulunmanın farklılık yaratmanın yaşanan zorluları alt etmede sihirli bir etkisi olduğu anlaşılmıştı belki de. Korkulan ama avlanmak için de peşinden koşulan hayvanların mağara duvarlarına çizilmesi de canlandırabilme yetisinin farkına varan insanın önemli bir aşamasıydı. Sanat, temel ihtiyacı karşılanmış toplulukların eksikliğini hissettiği, var olması için maddi ve manevi koşulları oluşturduğu, yaşamlarının içine kattığı insanlığın bütün yönlerini yansıtmaya gücüne sahip kavramlardır (Demirbulak, 2007 s.1).

Tolstoy'un "Sanat Nedir?" (Chto Takoe İskusstvo?) Adını verdiği kitabı 1898'de ilk ortaya çıktığında çok eleştirilmiştir. Ancak Tolstoy, bu eleştirilerle hiç ilgilenmemiş ve sanatın temel tanımlarını kendi yaklaşımıyla değerlendirmiştir. Onun sorusu, elbette bir estetik teori biçiminin yansıması şeklindedir. Tolstoy, sanatın ne olması gerektiğine ilişkin görüşleri için bir ömür harcamış ve bu konuda çok sayıda makale yazarak, onları bu başlık altında birleştirmiştir (Wright, 1997 s.385). Tolstoy (2016)'a göre sanat, "insana yeni şeyler veren ve bir sanatçının ifade ettiği her duygu ve düşüncenin yansımasıdır". Sanatın çok farklı tanımları olmakla birlikte Lowinsky (2000, s.10)'ye göre "sanat, tüm zarafetiyle bir kutlama aracıdır. Bu kutlama biçimi, doğrudan estetik ve haz olarak ifade edilen zenginliği çağrıştırmaktadır". Ancak bu zenginlik ifadesini ekonomiyle ilintileyen yazarlar da bulunmaktadır. Bu konuda araştırma yapan yazarlardan Brooks (2004, s.163)'a göre "sanat, bir şehir ya da bölge ekonomisine doğrudan katkı sağlayan ekonomik bir aktivite biçimidir".

Ekonomik aktivitenin en önemli unsuru olan sanat yapıtı, akla "Yapıt ne iş yapar?" gibi bir soru getirmektedir. Bu soruyu uzun soluklu olarak tartışan, Sanat ve Epistemoloji Grubu, Sanat ve Praxis Grubu, Görsel Sanatlar Uygulaması Araştırma Grubu üyeleri, tartışmaların sonunda yapıt, içinde içsellik ve öznellik barındıran bir nesnedir kuramı üzerinde yoğunlaşmışlardır (Smith & Reilly, 2007, s.5).

Bu sonuç, sanat yapıtlarının belirli bir sınırlama ya da mekândan arındırılmış biçimini de ortaya koymaktadır. Sanat, kurumları tarafından tanımlanan şekliyle, kültürel bir çerçeve olan sanat, mekânın tarafsızlığı fikrine meydan okumaktadır (Hjelde, 2016, s.43).

Ancak Weimar Sanat ve Zanaat Okulu ile Weimar Güzel Sanatlar Akademisi'nin birleştirilmesiyle Walter Gropius tarafından kurulan uluslararası sanat ve hareket okulu Bauhaus, farklı eğitim şekliyle içinde bulunduğu yüzyıla damga vurmuştur. 1919 ve 1928 yılları arasında etkin olan okulda modern sanatın bütün disiplinlere kapı açan özgürlükçü eğitim anlayışı, tarafsızlık ilkesinin önemli adımı olarak nitelendirilmektedir (Daichendt, 2010, s.157).

Tarafsızlık ilkesi, sanatın doğasında olan eleştirel bakış açısını geliştirme eğilimindedir. Sanat ve toplumsal eleştiri, toplumsal farkındalık veya toplum için sanatın gücünü optimize etmeye çalışan mesleki uygulamalar, yeniden inşa biçimi olarak sanat dünyasında yerini almıştır. Bireysel sanatçı hareketleri ve sanatçı kolektifleri, toplumun parçası olan adaletsizliği ortaya çıkarmak için birçok proje başlatmış ve otoriter rejimleri yapıtlar vasıtasıyla eleştirmişlerdir. Bu eleştiri toplumsal anlamda farkındalığı oluşturmaktadır (Wang, 2017, s.16).

Nelson (1997, s.28) 'a göre, "toplumsal farkındalığın oluşmasında bilinçsiz toplumların disiplinle ilgili sıkıntısı ortaya çıkmakta ve bunların aşılması için, çeşitli kavramların irdelenmesinde fayda bulunmaktadır. Bu kavramların genellemesi tarih, mekân ve zamanla ilgilidir". Çünkü bu kavramlar, sanat tarihi kavramlarıdır. Nesneleri, anlatıları ve insanı, bu kavramlar bütününde değerlendirmek gereklidir. Sanatla ilgili değişen, gelişen kavramlara ekonomik ve endüstriyel gelişmeler açısından bakıldığında, farklı kavramların da bu değerlendirmeler arasına katıldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Uluslararası Leonardo Sanat, Bilim ve Teknoloji Dergisi'nin 1987 tarihli sayısında, sanat kuramcısı Frank Popper "Teknobilim Sanatı" terimini ortaya attığında, yeni bir teknolojik tip tanımlanmıştır. Bu tip, bilimsel yönelimli bir sanat anlayışıdır. Bu sanat anlayışı, 1980'lerden itibaren gelişme göstermiş ve teknolojinin tüm imkânlarıyla sanatçıyı besleyen bir duruma gelmiştir (Orrghen, 2017, s.157).

Sanat günümüzde, kurumlar ve siyasetin üzerinde bir yere konumlanmış, şiirsellik ve insan doğasının yansıması şeklinde toplumsal bir meta durumuna gelmiştir. Modernite ve gelenek,

heterojen ve homojen gibi kavramları sorgulayarak kendine yeni dinamikler açma biçiminde sürdürülebilir bir özelliktedir (Tan, 2015, s.307). Özellikle Batı kültürünün derin bir mirasa sahip başlıca eserleri, bugün Amerikan kültürünü ve toplumunu etkilediğinden söz edilebilir (Smith, 2002, s.12). Bu sebeple sanatın yapısı gereği farklı tanımlamaları olması normaldir.

Sanatın bu tanımlamalarında ve yüzyıllarca süren çabalarında karşılaşılan diğer önemli unsur da sanatın eğitimi verme çabalarıdır. Bu çabalar da karşımıza sanatın eğitimi doğru vermenin yollarını arayan “sanat eğitimi” kavramını doğurmuştur. Sanat eğitimi de en az sanat kadar önemli ve bir o kadar eskiye dayanmaktadır.

Eğitim; insanlığın tarihi kadar eski bir kavramdır. Bu kavram insanlığın oluşumunun ilk aşamalarına değer katacak kadar anlamlı bilgilerin edinilmesinde aktarım rolünü üstlenmiş olması anlamına gelebilir. Burada edinilen bilgilerin kuşaktan kuşağa aktarılmasıyla önemli bir hal almış olması gelişim ve öğrenmenin yüzyıllar boyunca birbiri üstüne eklenerek devam ettiğinin işareti şeklinde düşünülebilir. Geçmişten günümüze, bilginin edinilmesi ve kullanılması yönünde çok büyük adımlar atılmış, çalışmalar yapılmış ve günümüz eğitim sistemine kadar ulaşılmıştır. Eğitimde önemli olan bilginin öğrenilmesi yani öğrenmenin sağlanması ve öğrenmenin geri dönüşü olarak ta hayatta kullanılması, bireyin istedik yönde davranışlar geliştirmesiyle mümkündür.

Gelişmiş ülkelerin mutlak surette bir sanat ve görsel kültür eğitim programı olmak zorundadır. Sosyal çevrenin yeniden yapılandırma süreci, çok kültürlü yaklaşımlı bir sanat eğitimiyle sağlanabilir (Ballengee & Stuhr, 2001 s.12). Bu anlamda sanat eğitiminin önemi büyüktür. Çünkü sanat eğitimi, toplumun temelini oluşturan kültür ve kültürün meydana getirdiği öğelerle birlikte gelişme gösteren yeteneklerin yansımasını oluşturmaktadır.

Sanat, günlük yaşamın saflaştırılmış halidir. Ayrımcılığı ret ederken, birleştirici ve uzlaştırmacı tavrıyla bir ideali yaşatma gayreti içindedir. Acı, kötülük, çaresizlik ve ıstırap, sanatın üretim sürecinin kaygılarıdır. Ancak ürünün ortaya çıkmasıyla rahatlık ve uyum süreci kaçınılmaz bir sonudur. Bu nedenle sanatta belirsizliğe yer yoktur (Hohr, 2010, s. 259).

Sanatın belirsizlikten uzak olması, toplumsal bir oluşumdur. Toplum, sanat eserinin veya sanatçının hareket alanını belirleyerek, algı mekanizması yardımıyla kolektif olarak özümseyerek sanatın hareket alanını belirginleştirebilir. Sanatın ulusal veya evrensel bir zemine oturması, toplumsal geri dönüşlerle sağlanırken, sanatçının tarihsel gelişim süreci, bu aşamada belirleyici rol oynamaktadır. Bu sebeptendir ki sanat eğitimi toplumsal anlamda sadece uygulayıcı sanatçılar için değil, toplumsal estetik düzeyinin gelişmesinde sanatı izleyen kesim tarafından da öğrenilmesi gereken bir durumdur. Bu durumu, sanat eğitimiyle geniş kitlelere yaymak, ilerici ve gelişmiş ülkelerin önemli ilgi alanlarından biridir.

Geleceğin toplum yapısının oluşturulmasında görsel sanat eğitimi derslerine önemli bir rol düşmektedir. Günümüzde, yaşadığı hayatın güzelliklerini ve kalitesini hissettirecek olan duyguların kontrolü ve görsel algı bireye öğretilmesi gereken konular arasındadır. Herkesin sanatçı olmak zorunluluğu bulunmamakla birlikte, sanattan anlayan bir birey olması, refah düzeyinin artırılmasına ve yaşadığı çevreyi daha iyi anlamasına olanak sağlayacaktır. Böylece dünyada farklı formlarda sanat eserleri oluşturularak farklı mesajlar veren sanatçıların anlaşılması, sanat yapıtı sayılan ve sayılmayan (kistch) ürünlerin anlam kodlarının anlaşılmasına ve yorumlanmasına imkân tanıyacaktır (Gökay,2009, s.14-15).

Sanat eğitimi konusu bu denli önemliyken, genel anlamda eğitim kavramıyla birlikte pek çok öğretim yöntemi ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemler farklı yaş gruplarının seviyeleri ve gelişim düzeylerine göre belirlenmekte ve sürekli bir gelişim halinde yenilenmektedir. Eğitimde öğretim yöntemleri belirlenirken, öğrenmenin tam ve düzgün sağlanmasının yanı sıra öğrenmeye duyulan merak, keşfetme isteği, ezbercilikten uzak olunması, eğlenceli olması gibi, unsurları bünyesinde barındırması, öğretimin zenginleştirilerek keyifli hale getirilmesi, merakı güdülemesi, kalıcı olması önem arz etmektedir. Öğrenme kavramının gerçekleşmesini sağlamak için öğrencilerin öğretilen bilgi paketini kullanmalarını beklemek gerekebilir. Öğrenme olarak adlandırılan kimi kavramlar, hatırlama, hayata geçirme, pratikte kullanma gibi durumları meydana getirebilir. Öğrenme olarak adlandırılan kavram, zaman zaman ezberle ilişkilendirilse de bilgilerin kalıcılığının sağlanması birey açısından önemlidir. Öğrenmenin kalıcı hale gelmesi için öğrencinin aktif olduğu, öğrenciyi merkez

alan yöntemlerin kullanılması öğrenmenin gerçekleşmesini hızlandırmaktadır. Akengin'in (2011) belirttiği gibi; bilginin ezbere dayalı olmaması ve kalıcı hale getirilmesi, onun başkalarına öğretilmesi veya kullanılmasıyla olur. Ayrıca yaparak- yaşayarak, tartışarak, göstererek de elde edilen bilginin kalıcılığının arttığı bilinmektedir. Bireyin aktif olarak katılımının olmadığı bir ortamda öğrenme yaşantıları istenilen düzeyde olmayabilir.

Öğrencinin pasif kaldığı eğitim yöntem ve yaklaşımlarda, verilen bilginin amacına ulaşması kimi zaman sancılıdır. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmanın önüne geçmek için öğrenciyi keşfetmeye, araştırmaya, yeni arayışlara, deneyimlere yönlendirmeye çalışmalı, farklı yöntemlerle öğrenmenin kalitesi ve niteliği artırılmalıdır.

Sanat eğitimi, bu açıdan farklı öğrenme yaklaşımları uygulayarak, öğrenci ve öğretici açısından ürüne dayalı bir eğitim yöntemi kullanmaktadır. Öğrenilen pratik bilgilerin süreç sonunda ürüne dönüşmesiyle, bilginin ne ölçüde aktarıldığı gözlemlenebilmektedir. Bu açıdan sanat eğitimcisi yeni yöntem ve yaklaşımları en iyi biçimde uygulayarak kendisini yetiştiren bir konuma yerleşmelidir. Öğretim başarısının artması, eğitimcilerin öğrencilere uyguladığı doğru yöntemlerle mümkün olabilmektedir. San'ın (2004, s.24)' da belirttiği gibi;

Bilgi depolaması aslında geçmişe bir hazırlık gibidir, oysa gerekli olan geleceğin sorunları ile yaratıcı biçimde uğraşacak, geleneksel olmayan kavramlarla elemanların kazanılmasını sağlayacaktır. Sanat eğitiminin baş amaçlarından biri, görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için bu gerekli ilk koşuldur. Yalnızca bakmak değil, “görmek”, yalnızca duymak değil, “işitmek”, yalnızca ellerle yoklamak değil, “dokunulanı duyumsamak”, yaratıcılık için gerekli ilk aşamalardır.

Eğitimin önemini, amacını kavrayan ve bu önemli amaca hizmet edecek nitelikteki öğretmenlerin yetiştirilmesi bu anlamda büyük önem taşımaktadır. Teknoloji çağının ezberci, araştırmadan uzak yetişen öğrenci profili özellikle Türkiye’de araştırmacıların sorun olarak değerlendirdiği bir olgudur. Öğrenmede meraka teşvik, öğrenme isteğini artırma ve öğrenme düzeyini ölçmeye çalışmak bu araştırmanın ana konularından biridir. Lisans düzeyinde eğitim veren güzel sanatlar fakültelerinde öğretilen temel sanat eğitimi dersinin işlenişinde farklı yaklaşımlar benimsenmesi, dersin temel dinamiklerini sağlaması açısından

önemlidir. Klasik gösterip-yaptırma metotlarının sıklıkla kullanıldığı temel sanat eğitimi dersleri, gereken yaratıcılığı öğrenciye sağlayamayacağı düşüncesinden yola çıkılarak, öğretimin buluş yoluyla verilmesinin dersin işlenişinde sağlayacağı yaratıcılık, keşfetme heyecanı, merak ederek öğrenme ortamını oluşturması bakımından bir gereklilik olarak görülmüştür. Çünkü temel sanat eğitimi bütün görsel sanatlar alanında eğitimi zorunlu olarak verilen bir sanat eğitimi dersidir ve temel prensiplerin benimsenip uygulamaların pekiştirilmesiyle, öğrenim süreci sağlam temeller üzerinde inşa edilebilmektedir. Dolayısıyla buluş yoluyla öğretim yaklaşımını temel alan oluşumların temel sanat eğitimi dersinde uygulanması ve bu uygulama sonrası elde edilen bulgular, dersin öğretiminde sağlayacağı faydalar ve getirilerinin belirlenmesi bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Problemi

Temel Sanat Eğitimi, lisans düzeyinde plastik sanatlar eğitimi alan bireylere temel tasarım elemanlarının ve ilkelerinin öğretilmesini, bunlarla birlikte düşünce ve duygularını yüzeye yansıtma becerilerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarında verilen Temel Sanat Eğitimi dersinin buluş yoluyla öğretim yaklaşımıyla verilmesinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemek için ortaya çıkacak sonuçlar araştırma konusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın temel problemi “Temel Sanat Eğitimi” Dersinde buluş yoluyla öğretim yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aramaktır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1.2.1. Alt Problemler

1. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı ve tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı testi ve tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test başarı ve tutum puanları ile buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı ve tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sanat eğitimi geleneksel olandan ziyade geleceğe yönelik dinamikleriyle, klasik eğitimin topluma yansıttığı edilgen yapıyı ötelemektedir. Sanat eğitimi, toplumsal sorunlara karşı düşünce geliştiren, amaca uygun değerler üreten, tutarlı insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Geleneksel biçim ve içeriklerin korunması ve benzeri boyutları irdelerken, gelenekselin aşılp yeni sanatsal biçimlerin, yeni düşüncelerin yaratılmasına olanak hazırlamaktadır (Ünver, 2016).

Eğitimin uzun süreli ve istendik davranışlar geliştirme çabasından yola çıkarak, yapılan eğitim faaliyetinin sonuçlarının elde edilmesi zaman alabilir. Bu uzun süreci iyi değerlendirebilmek için yapılan faaliyetlerle eğitimin kalitesi artırılmaya çalışılmalıdır. Eğitimde geleneksel, öğretmenin merkezde olduğu yöntemlerle yaratıcılığın çok fazla gelişmeyeceği, öğrenmenin etkili olmayacağı, öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmeyeceği düşünülebilir. Eğitimin farklı tanımları, bu sorunlara cevap olabilecek nitelikte bir çözüm ortaya koymaktadır.

Sanat eğitimi, insan yetilerinin geliştirilmesi, yeteneğe dönüştürülmesidir. İnsan zihinsel, bedensel ve istem yönü yanında, kendisine olanaklar sunan duyuları olan bir varlıktır. İnsanı bu anlamda bir bütün olarak değerlendiren ve eğiten sanat eğitimi kendine özgü ilkeleriyle önemsenmeli, tüm eğitim düzeylerinde uygulanmalıdır (Tunalı'dan aktaran Ünver, 2016 s.867).

Kırıçoğlu'ndan aktaran Dikici'ye göre (2006) "...sanatın öğretiminde ki amaç, ne tek tek yaratıcılar yetiştirmek ne de herkesi yaratıcı yapmaktır. Amaç, sanatı yaşatmak, sanatı öğretmektir."

Temel sanat eğitimi dersi, sanat eğitiminin temel prensiplerinin başlangıç aşamasında verildiği sanatın ana ilkelerinin temelini atıldığı ders olarak görülebilir.

Temel sanat eğitimi dersi, çok yönlü ve karmaşık bir süreç olarak anlaşılmalıdır. Bu karmaşıklığı gidermek için, süreç içinde görsel-yoğrumsal alandaki uygulamalı çalışmalarla aynı alana ilişkin kuramsal bilgiler ve sanat bilimine dayalı bilgiler, belli bir amaca yönelik olarak, belli bir dizge ve örgütlenme içinde yer almaktadır. Yeti ve beceriler görerek, yoğurarak, çizerek, inşa edip kurarak nesneler ve gerçeklikle bağlantı kurularak, bu konulardaki davranışlar ve bilinçlenme şekliyle yönlendirilebilmektedir. Temel sanat eğitimi, sanat eğitiminin temel taşı olduğu için dersin beklentilerini karşılamak, temel sanat eğitimi dersinin amaçlarını iyi anlamak gerekmektedir. Amaçlanan bağımsız ve üretici düşünce ve davranışı, girişimci olmayı ve yaratıcı etkinlikte bulunmayı sağlamaktadır. Amaç, sanatı yalnızca uzaktan anlamak değil, bizzat yaşayarak, tanıyıp değerlendirerek sanatsal biçimlendirme eylemine katılmayı, bu olguda etkili rol oynamayı gerçekleştirmektir. Bu anlamda öğretmenin etkili yönlendirmesi son derece önemlidir (San, 2003 s.24).

Bu araştırma; öğrenmede, öğrenciyi aktif katılıma teşvik etmek için yeni yöntem ve yaklaşımları inceleyerek, öğrenmenin kalitesinin artırılması, aynı zamanda da keşfeden araştıran sorunlara yaratıcı çözümler bulan bireyler yetiştirilmesine sebep olan davranışları irdelemektedir. Eğitimde denenen her yöntem, özellikle sanat eğitimi derslerinde yaratıcılığı, hedef almalıdır. Çünkü Kırıçoğlu (2002)'na göre, yirminci yüzyılın eğitim görüşünde yaratıcılık, bir anahtar sözcüktür. İnsanların olanı koruyan değil, onu geliştiren, yenileyen doğrultuda eğitilmesi yaratıcı düşünmenin ve davranışın geliştirilmesiyle olanaklıdır. Bu aynı zamanda toplumsal bir gereksinimdir.

Öğrenmenin gelişmesini sağlamak adına eğitim sistemi içerisinde yer alan birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Ancak, bu yöntem ve tekniklere çok daha yenilikçi yaklaşımlar da eklenerek, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik mevcut yöntemleri yapılandırarak öğrenmenin kalitesi artırılabilir. Farklı yöntemler arayış çabaları şüphesiz ki eğitim sistemindeki öğreten merkezli yaklaşımların kısırlığını ortadan kaldırmaya katlı sağlayabilmektedir.

“Günümüz eğitiminde, eğitimcinin tanımı, bir konuda bilgi sahibi olan değil, bu bilgilere nereden ve nasıl ulaşılacağını bilen ve bu konuda öğrencilere rehberlik edebilen bir yapıya sahip olan kişi” şeklindedir (Söylemez'den aktaran Erkan, 2009, s. 22). Temel sanat eğitimi

dersinde öğrenciyi araştırmaya, öğreticiyi de rehberlik etmeye teşvik etmesi açısından konuların buluş yoluyla öğretim yaklaşımı rehberliğinde işlenmesi önem taşımaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında verilen Temel Sanat Eğitimi dersinin buluş yoluyla öğretim yaklaşımıyla verilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için ortaya çıkacak sonuçlar araştırma açısından önemlidir. Temel Sanat Eğitimi dersinde buluş yoluyla öğretim yaklaşımının kullanılması sonucunda öğrencilerin derse yönelik akademik becerilerinin ve tutumlarının ölçülecek olması sonraki araştırmalara kaynak sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine temellendirilmiştir.

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek etkenlerin ve öğrenmeye karşı ilgilerinin aynı olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili sorulara verdikleri cevaplarda samimi ve tarafsız oldukları varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin aynı seviyede olduğu varsayılmaktadır.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin birbirlerinden etkilenmedikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Antalya ilinde bulunan, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarım Bölümü (1. Sınıf) öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarım Bölümü (1. Sınıf) öğrencilerinin başarı testlerine ve tutum ölçeklerine verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ön Test: Bilimsel çalışmalarda her iki gruba çalışma konusu ile ilgili bilgi verilmeden önce çalışma grubunun başlangıç düzeylerini ölçmek için uygulanan bilgi testtir.

Son Test: Bilimsel çalışmalarda her iki gruba sonuç düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan testtir. Yani bağımsız değişkene maruz kaldıktan sonra bağımlı değişkenin tekrar ölçülmesidir (Metin, 2014).

Güvenirlilik: Bir ölçme aracının, neyi ölçüyorsa bunu hep aynı şekilde ölçmesini belirtir (Arıkan'dan akt. Ersoy, s.364).

Geçerlik: Bir ölçme, tanım ya da sınıflama, istediğimiz biçimde sınıflama ya da ölçmeyi gerçekte başarırsa- ölçer ya da sınıflarsa geçerlidir denir (Balcı'dan akt. Ersoy, s.363).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme

Bireyin doğumdan sonra kazandığı beslenme, giyinme, yürüme, konuşma, kendini koruma, okuma yazma, başkalarıyla birlikte yaşama, karşılaştığı problemleri çözme, bir iş alanının veya mesleğinin temel bilgi ve becerilerini kazanma... vb. günlük hayatın gerektirdiği binlerce davranışın tümü öğrenmenin ürünüdür. İnsanlar, bu davranışları, hayatları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde öğrenirler. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin;

- Davranışlarında bir değişme olmalıdır.
- Davranışlarındaki değişme kalıcı olmalıdır.
- Davranışlardaki değişme kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu (bir yaşantı ürünü) olmalıdır (Büyükkaragöz & Çivi, 1997, s.23).

Öğrenme davranışla ilgilidir. Davranış ise, organizmanın yaptığı her türlü hareketi ifade etmektedir. Öyleyse organizmanın doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen her türlü hareketine davranış denmektedir (Tekin, 1996, s.3).

Öğrenme daha çok şey keşfetmek değil, tasavvur ve olgular yoluyla daha çok şey yorumlamaktır. Öğrenci kendisine gelen bilgileri aynen almamakta, tam aksine öğrenme

sürecinde çok aktif rol oynamaktadır. Öğrencinin kendisine gelen bilgileri başlıca dört süzgeçten geçirdiği kabul edilmektedir.

1. Öğrencinin o konudaki önceki bilgileri,
2. Öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa bilinen ödül, ceza ve karşılıklı beklentiler,
3. Öğrencinin öğrenme yaklaşımı,
4. Kültürel yargı ve değerleri ile öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre (Aykut, 2006).

Bacanlı, (1997, s.105) öğrenmeyi davranışçılık (behaviorism) açısından ele almıştır. Davranışçılığa göre öğrenme, bir uyarıcıyla tepkinin eşleştirilmesi, yani uyarıcıya karşı gösterilen bir tepkinin pekiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Uyarıcı; insanların duyu organlarını harekete geçiren ve insanda bir tepkiye yol açan iç ve dış durum değişikliğidir. Tepki; uyarıcılara karşı organizmanın gösterdiği davranıştır. Tepki uyarıcısına karşı belirlenebilir. Çünkü bir durumda tepki olan bir davranış başka bir açıdan bakıldığında uyarıcı olabilir. Pekiştirme; belli bir uyarıcıya karşı gösterilen belli bir tepkinin tekrar gösterilme veya gösterilmeme ihtimalinin arttırılmasıdır, şeklinde özetlemektedir.

2.1.1 Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Bacanlı (1997, s. 106) öğrenmeyi etkileyen faktörleri şu şekilde sınıflandırmıştır; bir öğrenme durumunda öğrenen, öğrenme stratejisi, öğrenme malzemesi (öğrenilen), öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge etkilemektedir. Bu beş öge öğrenmeyi etkilemesi açısından ele alındığında, öğretene ve öğrenme ortamının öğrenmeye doğrudan etki etmediğini, diğer öğeleri etkileyerek, dolaylı olarak öğrenme üzerinde etkili oldukları görülmektedir.

2.1.1.1. Öğrenen ile İlgili Faktörler

Öğrenen ile ilgili faktörler, öğrencinin iyi bir öğrenme yapabilmesi için sahip olması gereken özellikleri ifade eder. Bunlar türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmışlık hali, eski

yaşantılar, güdü (motivasyon), dikkat öğrenen ile ilgili faktörler arasında yer almaktadır (Seven& Engin, 2008).

2.1.1.2. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler

Öğrenmenin üzerinde öğrenme malzemesinin yani öğrenilen şeyin anlaşılabilir olması, onun telaffuz edilebilmesi gelmektedir. Öğrenme malzemesiyle ilgili diğer faktörler algısal ayırt edilebilirlik, anlamsal çağrışım, kavramsal gruplandırmadır (Bacanlı, 1997 s.105-111).

2.1.1.3. Öğrenme Yöntemi ile İlgili Faktörler

Öğrenmeyi etkileyen faktör grubu da öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğiyle ilgili yani öğrenmede kullanılan yöntemlerdir. Öğrenme yöntemleri öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenilen konunun yapısı, geri bildirim, öğrencinin aktif katılımı şeklinde sınıflandırılabilir (Seven& Engin, 2008). Öğrenme kavramında bütün bu öğeler birbirleriyle bağlantılıdır. Öğrenmeyi en çok etkileyen faktörlerden biri de öğretim yöntemleridir.

Öğrenmenin farklı tanımlamalarından yaşantı ürünü olan kalıcı davranış değişikliği öğrenme olarak tanımlanmaktadır.

Geleneksel olarak okullarda, öğrencilerden, inanılmaz çeşit ve sayıda bilgiyi öğrenmeleri beklenir. Ancak, çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğrenebileceklerine ilişkin bilginin öğretimi ihmal edilmektedir. İyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, nasıl düşüneceği ve kendini nasıl motive etmesi gerektiğini öğretmeyi kapsamaktadır” (Weistein ve Mayer ’den akt. Çelikkaya ve Kuş 2010).

Günümüzün çağdaş eğitim sisteminde öğretmen, bilginin sınıf ortamında düz anlatım yöntemiyle ya da diğer geleneksel yöntemlerle öğretilmesini beklemekten çok bilgiye erişmek için öğrenciyi motive eden, yönlendiren konumundadır. Bu motivasyon için öğretmenler yeni yöntemlerle hizmet içi eğitim programlarıyla eğitilmeli ve çağdaş eğitim modelleri benimsetilmelidir. Günümüzde, meslekler anlamında bakıldığında, her geçen yıl

farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmayı geleneksel öğretim yöntemleriyle yönlendirmek doğru olmayacaktır. Her geçen yıl, bilgiye erişim için kullanılan kaynaklarda farklılaşma olmaktadır. Eğitim sistemi içinde öğrencileri bilgiye ulaştırmada, doğrudan rol üstlenilmemesi gereken durumlarda, bilgiye erişim için öğrenmeyi güdüleyici, merak uyandırıcı, araştırmaya teşvik edici rehberlik sağlama metotları tercih edilmelidir.

Çelikkaya'dan aktaran Çelikkaya ve Kuş (2010)'un yaptığı çalışmada; “Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizin temel amaç, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan ziyade bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır”. Çalışmada, öğrencilerin öğrenme için yöntemleri aktif olarak kendince etkili yöntemi belirlemesinin çalışma verimliliğini etkilediğini, akademik başarı ve strateji kullanımı arasındaki ilişkiye bakıldığında; öğrencilerinin akademik başarısı arttıkça, buna bağlı olarak öğretmenlerin de öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

2.2. Öğretim Kuramları

Öğretim kuramları, öğrenmenin hangi koşullar altında olacağını betimler ve açıklar. Bir öğretim kuramı, öğrenmenin bütün organizasyonlarda ve bütün durumlarda nasıl meydana geldiğini açıklamaya ve onun evrensel yasalarını bulmaya yöneliktir (Fidan, 2012, s.27).

Öğretim kuramları incelenecek olursa farklı fikirlerin savunucularının paylaştıkları fikirlere göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlar, davranışçı kuramlar ve bilişsel kuramlar başlıkları altında incelenebilir.

1930'lardan sonra eğitim uygulamaları, kuramsal anlamda farklı bilimsel veriler ışığında önce fiziksel bilimler, daha sonrada davranışsal bilimler olarak sınıflandırılmıştır. 1960'lı yıllarda davranışçı kuram, 1970'lerde ise bilişsel kuram öğretim uygulamalarında etkili olmuştur. Bilişsel kuramın etkileriye bundan sonraki dönemlerde de görülmektedir. 1960 ve 1970 yılları arasındaki dönem, eğitim teknolojisinin kuramsal yönde gelişmesiyle, davranışçı yaklaşım ve sistem yaklaşımı şeklinde değerlendirilmiştir. 1970 yılından sonra 1980'lerde özellikle öğrenci olaylarının yaygınlaştığı ve geleneksel değerlerin reddedildiği

bir döneme girilmiştir. Bu dönemde daha çok kişilik ve insancılık konusuna önem verildiği görülmektedir. 1970'lerin sonunda öğretimde bilişsel yaklaşımın öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili olmaya başlaması, bilişsel hareket, bireysel farklılıkları dikkate alarak anlama, kavrama ve transfer konularında eğitim için çok önemli verileri ortaya koymuştur (Alkan'dan akt. Özerbaş, 2007).

2.2.1. Davranışçı Kuramlar

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcıyla davranış arasında bağ kurularak geliştiğini, pekiştirdiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul etmektedir. Duyuşsal kuramda, öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgili bir durum söz konusudur. Davranışçı kuramlar, sağlıklı benlik ve ahlak gelişimini vurgu yapmaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre Ormrod, (1990) öğrenmeyi şu şekilde sınırlandırmıştır;

1. İnsanın öğrenmesiyle diğer canlıların öğrenmeleri birbirine benzer. Bir hayvan nasıl öğreniyorsa insan da o şekilde öğrenir.
2. Birinci kurala göre, davranışçılar hayvanlar üzerinde yaptıkları araştırmalarla insan öğrenmesini açıklamaya çalışırlar.
3. John Locke' un insan zihni anlayışında olduğu gibi insan zihni, doğduğunda boş bir levhadır.
4. Öğrenme, fiziksel konular gibi, ölçülebilir ve gözlemlenebilir olaylar üzerinde odaklanarak incelenebilir.
5. Davranışçıların çoğu, insanın duygu, düşünce, güdü gibi özelliklerinin doğrudan gözlenemeyeceğine veya ölçülemeyeceğine, bu yüzden bilimsel olarak ele alınıp araştırılamayacağına inanır.
6. Öğrenme kuralları uyarıcı ile tepki arasındaki bağlantılara dayalıdır.
7. Davranışçılar, öğrenme teriminden ziyade şartlanma (koşullanma) terimini kullanırlar. Buna göre öğrenmede, organizma çevresel uyarıcılar tarafından (belli bir

tepki vermeye) şartlandırılmaktadır. Dolayısıyla, öğrenme organizmanın kontrolünün dışında gerçekleşir.

8. Sadece organizmanın gözlenen davranışında bir değişiklik meydana geldiğinde, öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Eğer davranışta bir değişiklik meydana gelmemişse öğrenme de olmamıştır.
9. Öğrenme kısa ve öz bir şekilde ifade edilebilir ve açıklanabilir (Bacanlı, 1997, s.119).

2.2.2. Bilişsel Kuramlar

Bilişsel kuramcılara göre insanın bazı davranışları, zihinsel birtakım işlemler gerektirir. Bu tür davranışların öğrenilebilmesi ve yapılan öğrenmelerin açıklanabilmesi bilişsel yaklaşımlarla mümkündür.

Biliş kuramcılarının göre davranışlar amaçlıdır. Davranışı anlayabilmek için kişinin karşılaştığı durumu nasıl gördüğünü ve amacını bilmek gerekir. Bu bakış açısı içinde çağdaş bilim kuramlarının temelinin “Gestalt psikolojisi” oluşturur (Fidan, 2012, s. 61).

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu akımın temsilcileri olan Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner’e göre öğrenme, kişinin davranışında bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Bilişsel kuramlara göre, davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duygu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar. Bilişsel kurama göre öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir (Özden, 2011).

Bilişsel kuramcılar öğrenmenin insanın dünyayı anlama çabasının bir ürünü olduğu görüşündedirler. İnsan bunu zihninde meydana gelen bazı olaylarla gerçekleştirir. Davranışçıların aksine bilişçiler, düşünme, hayal, bilinç gibi soyut kavramları ele almışlardır. Bilişçiler bu soyut kavramların hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi konular şeklinde incelenebileceği düşüncesindedirler.

Ormrod' a göre (1990) bilişsel yaklaşımın dayandığı temel ilkeler şu şekilde listelenebilir.

1. Bazı öğrenme süreçleri insana özgü olabilir. Bu varsayıma dayalı olarak tüm bilişsel araştırmalar insanlar üzerinde yapılır.
2. Zihinsel olaylar araştırmanın odağıdır.
3. İnsan öğrenmesinin araştırılması nesnel ve bilimsel olmalıdır.
4. Bireyler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılabilir.
5. Öğrenme belli ve açık davranış değişikliklerinde yansıması gerekmeyen zihinsel bağlantıların oluşmasını içerir.
6. Bilgi örgütlenir.
7. Öğrenme daha önce öğrenilen bilgiyi ilişkilendirme sürecidir (Bacanlı, 1997, s.137).

2.3. Hümanistik Yaklaşım

Çağın eğitim sisteminde farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç değişen zamanın ve çağın gerekliliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu anlamda Hümanistik yaklaşımın getirdiği öğrenme yaklaşımlarını irdelemek yerinde olacaktır.

Hümanistik yaklaşım insancıl yaklaşım olarak da karşımıza çıkmaktadır. Hümanistik yaklaşımın temeli 1900'li yılların başında ilerlemeci eğitim felsefesinin getirdiği öğrenci merkezli harekete dayanmaktadır. Program geliştirmecilerin çok fazla teknokratik ve katı davranışları, program geliştirmeye bilimsellik kazandırırken, programlar öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişmelerini yeterince dikkate almamışlardır. Bu sebeple öğretilen konu alanlarının estetik kültürel ve insani boyutları tek düze kalmıştır. Böylece öğrenenlerin kendilerini gerçekleştirme süreci zayıflamıştır. Sonuç olarak okulların ve sınıfların sosyo-psikolojik dinamizminin gözden kaçırılması engellenememiştir. Öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri, aktif katılımı ve sosyalleşmelerine ağırlık verilerek okul, aile ve toplum ilişkileriyle gerçek hayata uyum süreçleri de dikkate alınmaktadır. Öğrenme ortamında öğrenciler, okul ve sınıftaki faaliyetlerin

düzenlenmesinde ve planlanmasında aktif rol üstlenmişlerdir. Öğretmenlerin görevi; öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak ve öğrencilerin araştırmalarında rehberlik etmektir (Tok, 2009).

Hümanistik psikoloji kuramcıları, kimi eleştirilere karşın öğrenme kuramını davranışçıların katılığından ve biliş süreçlerinin de aşırı vurgulanmasından kurtarmaktadırlar (Demirel, 2004).

Postmodern çağın insan ve okul için öngördüğü kriterleri karşılayacak eğitim kuramı “hümanist” anlayıştır. Hümanist felsefede asıl olan insandır. “İnsanlık sevgisini, insanın yüceliğini amaç ve olgunluk sayan bir öğretilerdir” (Varış’ dan aktaran Şahin). İnsanlar, diğer tüm canlılardan farklı kapasitelere sahiptir. Kendi başına anlamlı ve yeterli bir bütündür. Asıl olan insanın ilgileri, değerleri ve ihtiyaçlarıdır. Hümanizm, insana ve insan değerlerine en büyük ağırlığı veren düşünsel bir yaklaşımdır (Şahin, 2004).

Bu yaklaşım kişisel özgürlük, kişisel gelişme, seçme ve self determinasyon gibi öncelik verilen özelliklerle karakterize edilebilir. İnsancıl (hümanistik) güdü kuramlarının temelinde insan ihtiyaçlarının yatmasıdır. Bu kuramdaki “ihtiyaç” deyiimiyle kastedilen şey, insan organizmasındaki herhangi bir yetersizlik veya insanın istediğı, ihtiyaç duyduğu, düşündüğü bir şeyin bulunmamasıdır (Kazancı, 1989, s. 171).

Hümanistik eğitim anlayışının felsefi temellerini, Abraham Maslow ve Carl Rogers’ın attığı söylenmektedir. A. S. Neill ise ilk modern hümanist eğitimci olarak kabul edilmektedir. Neill İngiltere’de hümanistik ilkelerle çalışan Summerhill Okulu’nu kurmuştur. Amerika da Sudbury Valley okulları hümanistik ilkelerle kurulmuş okullardandır (Şahin, 2004).

Gage ve Berliner’e (1991) göre hümanistik eğitim anlayışında beş temel hedef vardır.

1. Kişisel yönlendirme ve bağımsızlığı teşvik.
2. Ne öğrenilmesi gerektiğini seçme sorumluluğunun verilmesi.
3. Yaratıcılığın geliştirilmesi.
4. Şüphencilik.

5. Sanatsallık. Sanatsal bir yön (Şahin, 2004).

Hümanistlik eğitim anlayışında eğitimi alan birey, merkeze alınarak yaratıcılığına, bağımsızlığına ve kişisel gelişim evrelerine göre keşfetme teşvikine yönlendirilmektedir. Bireyin gelişimine ve keşfetme isteğine teşvik sanatsal yönü teşvikle daha verimli hale gelecektir. Çünkü sanat eğitiminde yaratıcılığı gelişmiş bireyler neyi, nasıl keşfedeceğine karar verebileceklerdir.

İnsancıl yaklaşım, diğer yaklaşımların mekanistik olarak gördükleri öğrenme olgusuna öğrenci ve ortam açısından yaklaşarak insancıl ve farklı bir yöne dikkat çekmiştir. İnsancıl yaklaşım, eğitime bireysel değere önem verme ve sınıf içi etkinlikleri kazandırmıştır (Bacanlı, 2001, s. 201).

Hümanistlik yaklaşımın ilkeleri incelendiğinde, merkezde öğrenci ve bireysel farklılıklar yer almaktadır. Bireyselleşme açısından bakıldığı zaman yapılandırmacı felsefenin getirdiği yapılandırmacı öğrenme ve buluş yoluyla öğretim yaklaşımını incelemek gerekmektedir.

2.4. Yapılandırmacı Öğrenme

Eğitim konusunda fikirleriyle anılan düşünür Piaget, yapılandırmacı yaklaşımı ile karşımıza çıkmaktadır. Özellikle sanat eğitimi konusunda edindiği izlenimler, yeni fikirlerin oluşumunda aydınlatıcıdır. Piaget, eğitim tekniği konusunda iki alana işaret etmektedir; bunlardan birincisi müfredat ve malzemedir. İkinci alansa, öğrenci gelişimi açısından eğitim seviyesinin belirlenmesidir. Eğitim seviyesinde önemli husus, müfredat dâhilinde anlatılacak konuların iyi düzenlenmesi veya öğrenci gelişim seviyesine bağlı olarak revize edilmesidir. Bu anlamda Piaget'e göre teorik anlamda verilerin iyi analiz edilerek sunum yapılması önem taşımaktadır (Richardson & Kelly, 1972, s.113).

Müfredat programları ve bunların sunum tekniklerinin hazırlanmasında, öğrenci profilinde karşılaşılan çok kültürlülüğünde göz önüne alınması gereklidir. Müfredata yansıyan çok kültürlülüğün temel bileşenleri eleştirel bakış açısı, değerlendirme, gözden geçirme, sınıftaki

eylem planı gibi özelliklerin öğretim elemanı tarafından kontrollü biçimde kurgulanması gereklidir (Acuff, 2018, s. 48).

Çok kültürlülük aynı zamanda disiplinler arası çalışmayı da gerekli kılmaktadır. Bu konuda çeşitli çalışmalarda bulunan Cassirer, sembolizme olan bağlılığını, akademiye yeniden canlandırma aracı olarak örneklendirmektedir. Akademi çalışmalarında ortak görüşe sahip olduğu Jean Piaget gibi Kant'tan esinlenmiştir. Cassier, genetik epistemoloji konusunun psikolojiyle birlikte köklü bir öğrenme teorisi olarak biyolojik bir durumla ilgili olduğunu iddia etmektedir. Bu iddiaya göre bilgi önceden varmış gibi yorumlanmamalıdır. Gerçeklik, ancak bireyin formülasyonlarına karşılık olarak sadece belirli gözlemler ve deneyimler sonucu oluşan bir durumdur. Burada sembolizm, bireyin erken yaşlarda kullandığı bir iletişim ve dışavurum yöntemidir (Peterson, 2012, s. 883).

Sanat eğitimi konularında derinlemesine inceleme gerçekleştiren, sembolizmin beslendiği kaynakların açılımıyla ilgilenen bilim dallarından biri olan sibernetik bilimi bu anlamda farklı bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Davranış bilimcilerin özellikle üzerinde durdukları sibernetik kavramı, tasarım hadisesiyle doğrudan ilintilidir. Özel olayları nasıl, neden gibi soru cümleleri üzerinden araştırarak hedefe varmayı planlamaktadır. Böylece hedefleri yeniden değerlendirerek sonuçlandırmaktadır (Glaserfeld, 1999, s.108).

Ünlü filozoflardan Jamesian'ın pragmatik deneysel çalışması da benzer hedefler doğrultusunda çalışmalar içermektedir. Piaget'in genetik epistemolojisini inceleyen çalışma, klinik yöntemi yerine genetiği önemsemektedir. Terapötik anlam, yaratıcı büyüme ve bilginin artırılmasıyla ilgilidir (Ferrari & Okamoto, 2003, s.345). Bilginin artırılması konusu, kişinin kendisiyle ilgili bir kavramdır. Kişi, bilgiyi anlama kapasitesine göre özümser ve kullanır. Bu bilgiyi kullanırken de öğretim elemanının yönlendirmesiyle hangi yöntemleri kullanması gerektiğine karar verebilir. Bilginin artırılmasında karakter eğitiminin önemi büyüktür.

Karakter eğitimi veya daha genel anlamda Piaget'in yapılandırmacı kuramından ahlaki gelişim perspektifine bakıldığında, gelişimin aktif ve sosyal doğasına bir vurgu söz

konusudur. Bu bakış açısı Jean Piaget'in araştırma ve teorisinden yola çıkarak incelendiğinde, bilgi, kişilik ve ahlakın aktif olarak kullanılması zorunluluğu belirlemektedir. Genel anlamda psikolojinin temellendiği yapı taşlarından biri sosyal bağlamda bireyi bu denklem içine çekmektedir (Devries, 1999, s.39).

Piaget'e göre insanlar-çocuklar karakteri inşa etmede, çevreyle ilgili eylemlerden yoksun olduklarında, psikolojik anlamda gelişim göstermede sıkıntı yaşamaktadırlar. Zihinsel anlamda çocuk, nesneyle veya fikirle ilk karşılaştığında onu keşfederek öğrenmektedir. Başlangıçta, bu yeni bilgiyi mevcut şemaya veya yapıya göre yeniden şekillendirmektedir. Eğer nesnenin veya fikrin keşfi mevcut şema ile uyuşmuyorsa, çocuk, deneyimleri bilişsel dengesizlik ve zihinsel olarak yeni deneyime uyum sağlamak için motive etmektedir. Bilgi asimile edilebilir bir olgu ve denge geçici olarak yeniden kurgulanabilir bir olaydır. Ancak her defasında çocuk, yeni deneyimlerle karşılaştığında bu denklemi tekrar ederek gelişmektedir (Harlow, Cummings & Aberasturi, 2007, s.45).

Günümüz eğitim sisteminde bireyleri hazır bilgiyle, sıradan yöntemlerle karşı karşıya bırakmayı hedeflememektedir. Aksine, bireyi bilgiye erişim için yönlendiren, heyecanlandıran, merak ve teşvik eden bir yapıyı hedeflemektedir. Çünkü Büyükkaragöz ve Çivi, (1997)' ye göre, günümüzde eğitim, hızlı nüfus artışı, bilgi patlaması eğitimin sosyal ve ekonomik değerinin giderek daha iyi anlaşılması vb. olgularla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu olguların sonucunda, bir yandan öğrenim yapma isteğinde bulunan öğrenci sayısı hızla artmakta, diğer yandan bireylere kazandırılacak bilgilerin miktarında olağanüstü artışlar meydana gelmektedir. Bu nedenle eğitimciler, daha çok sayıda öğrenciye, daha az zamanda, daha çok bilgiyi en etkili yöntemlerle kazandırma sorunu ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Çağımızda iletişim alanında uydular yörüngelere oturtulurken, sınıfta geçerliliği kalmayan etkisiz öğretim yöntemlerinin uygulanması bir çelişki olarak oraya çıkmaktadır.

Günümüz dünyası eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze alarak buluş, keşif, icat ve yaratıcı düşünceleri yansıtabileceği eğitim ortamları sunmaktadır. Yaratıcı bireylerin daha serbest ve

özgürce eğitim- öğretim yapabilmeleri için programda yapılan çalışmalar uygundur. Yeni program öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık kuramını dikkate alması yaratıcılığın da kendini gösterebilmesine fırsat tanımaktadır (Özerbaş, 2011, s.701).

Yapılandırmacı felsefeyi temel alan eğitim sistemi, bireylerin daha önceden sahip oldukları alttaki bilgiyi yeni bilgilerle birleştirerek özümsemesini sağlayan bir anlayışın ortaya çıkmasını hedeflemektedir.

Bir öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyıla ve insanların yalnızca kendi yaptığını anladığını söyleyen filozof Giambattista Vico'nun çalışmalarına dayandırılabilir. Bu fikir üzerinde birçok filozof ve eğitimci çalışmış fakat yapılandırmacılığın ne olduğunu açıklayan fikirler geliştiren ilk önemli kişiler Jean Piaget ve John Dewey olmuştur. Dünyada hala etkileri devam eden, Türk Milli Eğitimi programlarının oluşturulmasında da önemli yer edinen bir felsefe olarak yer almıştır. Hemen her ülkede okulları geliştirmek için hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde, öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim anlayışına büyük ilgi göstermektedirler Yapılandırmacılık öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Epistemolojik bir kavram olarak kullanımı 18. yüzyıla dayanmakta ise de özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitimde öne çıkan kavramlardan biri olmuştur. Çünkü bu dönemdeki yoğun bilgi artışı karşısında davranışçı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar hemen her ülkede sürekli eleştiri konusu olmuştur. Bilginin pasif alıcısı konumundaki bir öğretim anlayışıyla 21. yüzyıl insanının yetiştirilemeyeceği anlaşılmıştır (Arslan, 2007).

Demir (2013), “farklılaştırılmış, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi” isimli doktora tezinde; günümüz toplumlarının okullardan beklentisini, öğrenenlerin bilgi teknolojilerinden yararlanabilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip olabilen, eleştirel düşünebilen ve karar verebilen, başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilen bireyler olarak yetiştirilmesi şeklinde belirtmiştir. Toplumların bireyden beklentilerinin değişimi eğitim sistemlerini doğrudan etkilemekte, böylece eğitim sistemlerinin işlerliği de değişim ve dönüşüme uğramaktadır. Eğitim sürecinin işlevleri arasında, bireylerin kendi potansiyellerinin en üst düzeyde ortaya koymalarını, gerçek hayatın problemleriyle başa çıkabilmelerini ve kendilerine hedef koyarak öğrenmeyi, öğrenme gibi becerilere sahip olmalarını sağlamak olduğu kabul edilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme planlarında; öğrencilerin, temel kavramlara ilgilerinin çekildiği; ön bilgilerinin açığa çıkartıldığı; problem durumu ile karşı karşıya getirildiği ve işbirliği içinde

çözümler üretmelerinin, tartışmalarının, bilgi kaynaklarına ulaşmalarının sağlandığı; bilgi, duygu ve düşünce paylaşımlarına ve kendilerini değerlendirmelerine olanak verildiği görülmektedir (Arslan, 2007; Bevevino, Brooks ve Brooks, 1999; Dengel Adams, 1999; Fer, 2007; Gagnon ve Collay, 2001; Koç ve Demirel, 2006; Olsen, 1999; Plourde ve Alawiye, 2003; Yager, 1991; Yurdakul, 2005’den aktaran Demir 2013).

Arslan (2007), kavram olarak yapılandırmacılığı, öğrenme kuramı bakımından “insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır. Daha açık bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama ile ilgilidir. Kavram daha da açılacak olursa, öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırması düşüncesini ifade etmek olarak açıklamıştır.

Yapılandırmacılık bireyin aktif olarak, öğretmen rehberliğinde bilgiyi oluşturmasını savunan bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacılık Piaget tarafından ağırlıklı olarak ele alınmıştır. Piaget (2010) “Çocuğun Gözüyle Dünya” adlı kitabında öğrenen bireylerin kendi bilgilerini keşfetmelerinde anlamlı yönlendirmelerin yapılması gerektiği üzerinde durmuştur. Ayrıca basit etkilemelerden ve ısrardan kaçınılması gerektiğini belirtmiştir. Bilgiyi hazır verme yerine bireyde bilgiyi kullanma ve keşfetme önemli bir prensiptir (Gülen, Taş & Darga, 2015).

Bruner’ in öğrenme ile ilgili görüşleri de yapılandırmacılık yaklaşımına ışık tutacak türdendir. Bruner’e göre öğrenme, öğrencilerin yeni kavramları var olan bilgiye dayandırabilecekleri sosyal bir süreçtir. Öğrenci yeni tecrübeleri kendisinde var olan zihinsel yapılarla birleştirmek için bilgiyi seçer, hipotez oluşturur ve kararlar verir. Öğrenene anlamlar sağlayan, tecrübe edecekleri yapılar sunan ve verilen bilgilerin sınırlarını aşmasına olanak sağlayan bilişsel yapılarıdır. Bruner’e göre, öğrencilerin yeni ilkeleri kendi başlarına öğrenmeye teşvik edilmeleriyle geliştirilen bağımsızlık duygusu etkili öğretimin özünü, temelini teşkil etmektedir. Öğretim programları oluşturulurken de yapılandırmacılığa göre, öğrencilerin yeni öğrendiklerini önceden öğrendiklerinin üzerine inşa etmelerine olanak sağlayan spiral bir yapıda düzenlenmelidir (Arslan, s.48).

Geleneksel öğrenme ortamında bilgi transferi, ezbere ve bilgiyi tekrarlama eğilimi içindedir. Oysaki yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş eğitim ortamında bilgi transferi bilginin zihinlerde yeniden yapılandırılmasıyla gerçekleşmektedir. Geleneksel sınıf ortamlarında

bilginin aktarılmasında bazı sorunlara ve sınırlandırmalara neden olmaktadır. Geleneksel sınıf ortamlarında temel sorunlar beş ana grupta toplanmaktadır. Bunlar;

1. Sınıflarda öğretmen konuşmasının egemen olmasıdır. Bu da öğretmenin ağırlıklı olarak anlatım yöntemini kullanmayı tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır.
2. Öğretmenler ders kitaplarına ağırlık vermektedirler, ders kitaplarındaki bilgilerin daha geçerli bulunarak öğrencilere aktarılmaktadır.
3. Geleneksel yaklaşımda sınıflarda sabit sıralar bulunmaktadır. Bu da öğrencinin ikili üçlü oturmasına ve grup çalışması yapmasına engel olmaktadır.
4. Öğrencilerin düşüncelerine önem verilmemesidir. Genelde sorular öğretmen tarafından yönlendirilmektedir. Öğrenciden gelen sorulara gerekli cevaplar verilmemektedir. Öğrenci de soru sormaya çekinmektedir.
5. Okullaşma süreci, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir dünyanın varlığını kabullenmeye dayalıdır (Brooks'dan aktaran Demirel, 2004).

Geleneksel ortamda verilen eğitimde öğrenci yaratıcılığı, bilginin yapılandırılması ve tekrar bilgi üretimi arka planda kalmaktadır. Bu ortamda öğrenciden beklenen davranış şekilleri de bellidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim ortamının ve öğretim yöntemlerinin de yapılandırılması gerekmektedir.

Yapılandırmacılık yaklaşımının egemen olduğu sınıflarda öğrenme ortamı şu şekilde olmaktadır;

1. Öğretmenler, öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığından arındırırlar ve sorunlara daha geniş bir perspektiften bakmalarına olanak hazırlarlar.
2. Fikirleri yeniden formüle etmeleri, ilişkiler kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.
3. Dünyanın karmaşık bir yer olduğu, gerçeğinse yorum sorunu olduğunu öğrencileriyle paylaşırlar.

4. Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin, güç ve karmaşık bir çaba olduğunu bilirler (Demirel, 2004, s. 235).

Yapılandırmacı yaklaşım, günümüz dünyası ve eğitimin sisteminin gelindiği noktada kullanılabilir ve çağdaş bir öğrenme ortamı sağlaması açısından verimli olduğu düşünülebilir. Verimliliği arttıran, yaratıcılığa fırsat tanıyan ve gelişen dünyaya ayak uyduran bir eğitim sistemi içinde öğrenme ortamlarını ve öğrenmeyi de yapılandırmak gerekmektedir. Bu açıdan yapılandırmacı öğrenmede öğretmene de büyük sorumluluklar düşmektedir.

Brooks ve Brooks (1993) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmenlerin öğretimde aşağıdaki tutum ve davranışları sergileyeceklerini ileri sürmektedir;

1. Öğrencilerinin öne sürdükleri fikirleri desteklerler.
2. Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynaklar ve materyalleri kullanırlar.
3. Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.
4. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.
5. Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf ederler.
6. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirirler.
7. Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek, araştırma yapmalarını özendirirler.
8. Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, ilaveler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuların aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.
9. Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırırlar.

10. Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar (Brooks, Brooks' dan akt. Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz T. & Deniz, G. 2008).

2.4.1.Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri

1. Öğrenme aktif bir süreçtir: Öğrenme dışarda var olan bilginin pasif bir şekilde kabullenilişi değildir, öğrenci sürekli bir şeyler yapma ihtiyacı içindedir ve öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci sürekli çevresiyle meşgul olmalıdır.

2. İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenirler: Öğrenme hem anlam yapılandırmayı hem de anlama sistemlerinin yapılandırmasını içerir. Yapılandırılan her anlam, benzer bir duruma uyan diğer durumlara daha iyi anlam verilebilmesini sağlar.

3. Anlam oluşturma en önemli eylemi zihinseldir: Anlam yapılandırma, akılda meydana gelir. Fiziksel hareketler ve deneyimlerle öğrenme olduğu bir gerçektir, ancak bu etkinliklerin zihinde de anlamlandırılması gerekmektedir.

4. Öğrenme ve dil iç içedir: Araştırmacılar, insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuklarına işaret etmişlerdir. Kullanılan dil öğrenmeye etki eder ve dille öğrenme birbiri içine geçmiş kavramlar olarak değerlendirilir.

5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir: Yapılandırmacı görüş, öğrenmenin sosyal yönüne işaret ederek, öğrenme diğer insanlarla kurulan ilişkilerle yakından ilgilidir fikrini benimsemiştir. Etkileşim ve bilginin kullanılmasında öğrenmenin önemli bir ögesi olarak kabul edilmektedir.

6. Öğrenme bağlamsaldır: Öğrenme hayatın geri kalan kısımlarından kopuk olarak gerçekleşmemektedir. Bilinenler, inançlar, korkular ve önyargılar öğrenmeyi etkiler.

7. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır: Yeni bilgiyi, üzerine inşa edilebilecek önceki bilgilerden geliştirilen bazı yapılar olmaksızın anlamlandırmak mümkün değildir. Ne kadar biliniyorsa o kadar öğrenilir.

8. Öğrenme zaman alır: Öğrenmeyi anlamlandırmak için fikirleri yeniden gözden geçirmeye, üzerinde iyice düşünüp taşınmaya, onları kullanmaya gereksinim vardır (Özden, 2011).

2.5. Öğretim Stratejileri

Clark ve Starr'a göre strateji, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Bu anlamda stratejiyle ilgili konunun seçimini, konunun kendi içinde analizini, sentezlenmesini ve konunun öğretiminde psikolojik temele göre hangi öğrenme modelinin uygulanacağını belirlenmesini kapsamaktadır (Büyükkaragöz & Çivi, 1997, s. 69).

Öğrenmeyi sağlamak üzere, hangi öğrenme türleri için nasıl ortamların yaratılacağını, öğrenmenin nasıl yönlendirileceğini ve öğrenme düzeyinin nasıl değerlendirileceğini ve izleneceğini gösteren oldukça genel bir yoldur (Yurdakul, 2015, s. 58).

Okulda kullanılan stratejiler genel olarak öğrencilerin ortak olan öğrenme düzeyine göre şekillendirilmektedir. Öğretmenin asıl amacı, öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerini sağlamaktır. Bir bakıma öğretmen, öğrencilere nasıl öğreneceklerini bulduran ve kılavuzluk eden kişi konumundadır (Kaya & Erdik, 2014, s.186).

Öğrenme stratejisi öğrenme taktiğiyle karıştırılan bir kavramdır. Öğrenme stratejisi, öğrencilerin öğrenme amacına ulaşmak için oluşturduğu karmaşık bir plan olarak; öğrenme taktiğini, bu planı gerçekleştirmek üzere kullanılacak tek bir işlem olarak tanımlamaktadır (Derry' den aktaran Güven, 2004, s.73). Buna göre, öğrenme stratejisi bir görevi, öğrenme göreviyle ilgili olarak genel planın biçimlendirilmesi, öğrenme taktiğiyle stratejilerin hizmetinde kullanılan belirli becerilerdir (Güven, 2004, s.73).

Başlıca öğretim stratejileri şunlardır:

1. Sunuş yoluyla öğretim (anamlı öğrenme) stratejisi
2. Araştırma- inceleme yoluyla öğretim stratejisi
3. Buluş yoluyla öğretim stratejisi

2.5.1. Sunuş Yoluyla Öğretim (Anlamalı Öğrenme)

Bilişsel öğrenme kuramlarını kullanmış bir psikolog olan, Asubel tarafından geliştirilen sunuş yoluyla öğretim (anlamalı öğrenme) yaklaşımına göre, bilginin birey tarafından anlamlandırılması esastır. Anlamalı öğrenme olarak da adlandırılan bu yaklaşım, bilginin kalıcı ve başka alanlara aktarımının mümkün, kolay olması için öğrenmenin anlamalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Kara & Koca, 2004).

Asubel, okulda öğrenmenin ve kazanılan bilgilerin kalıcı olması, bunun şartları ve öğrenmenin ürünleriyle psikolojik açıdan ilgilenmiş, davranış psikolojisinin ilkelerini eleştirmiş ve anlamalı öğrenme üzerinde durmuştur. Asubel Bruner'in tersine insanların keşfederek değil, çevrelerinde kendilerine sunulanları almak yoluyla öğrendiklerini iddia etmektedir. İlkeler, kavramlar ve düşünceler insanlara sunulmakta, yine insanlar tarafından alınarak öğrenilmektedir (Kazancı, 1989, s. 154).

Asubel'in önerdiği anlamalı öğrenme yaklaşımında, bilgilerin öğrenciye sunularak kazandırılması esas alınmaktadır. Anlamalı öğrenmede, bilgiler dikkatle düzenlenmeli, hazırlanmalı ve öğrenci tarafından alınmaya hazır bir durumda verilmelidir.

Sunuş yoluyla öğrenmenin sağlanabilmesi için şu hususların yerine getirilmesi gerekmektedir.

1. Öğrenilecek bilgiler kendi içinde bir bütünlük ve anlam taşımalıdır. Bu konu doğrudan öğretmenin kontrolündedir.
2. Anlamalı öğrenme için, öğrencide bilgiyi edinmek için istek ve kararlılık olması gerekir. Bu konu ise öğrencinin kontrolündedir.

Anlamalı öğrenme, öğrencinin ilgisinin doğru belirlenmesine, öğrenme isteğinin olup olmayışına ve öğrenme işleminin nasıl yapılacağına bağlıdır (Fidan, 2012, Kazancı, 1989).

Anlamalı öğrenme ya da sunuş yoluyla öğrenmeye göre öğrenme ortamlarının düzenleyicisi ve bilginin sağlayıcısı olarak kabul edilebilecek öğretmenin önemi üzerinde şu şekilde durulmuştur;

Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımında işlenen derste bilgiyi sağlayıp düzenleyen, genellemeleri ve kavramları sunan bunları açıklamaya yarayan, örnekler seçip öğrencinin hizmetine sunan asıl faktör öğretmendir. Burada gerek bilgi gerekse yöntemlerin düzenlenebilmesi açısından merkezde olan öğretmendir.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında izlenen aşamalar şunlardır;

1. İlgili kavram, olgu, ilke ve genellemelerin öğretmen tarafından açıklanması.
2. İlgili kavram, ilke, genelleme ve olgularla diğer kavram, ilke ve olguların ilişkilerinin kurulması.
3. Olumlu ve olumsuz örneklerle bunların açığa kavuşturulması.
4. Verilen örneklerin öğrenciler tarafından sınıflandırılmasının sağlanması.
5. Öğrencilerin örnek vermelerinin sağlanması (Büyükkaragöz & Çivi, 1997).

Sunuş yoluyla öğretimde şu hususlara yer verilir.

1. Öğretmen öğretmeye, kendi bildikleri ile değil, öğrencilerin neyi bildiği ile başlamalıdır (Kazancı, 1989, s. 156).
2. Anlamlı öğrenme, öğrenci ve öğretici arasında oldukça etkili sözlü iletişimi gerektirir. Öğretmenin konuyu açıklaması yanında öğrencilerin ilgili konuda düşüncelerini, takıldığı noktaları ve yeni bilgiler arasındaki ilişkileri ve sonuçları ortaya koymaları istenir.
3. Tümdengelim düşünme yolu kullanılır. Genel ilke ve kavramlar önce verilir, ayrıntılar bununla ilintili olarak açıklanır ya da gruplanır.
4. Anlamlı öğrenme, mantık sırası ile gerçekleştirilir. Açıklanacak konunun, bütünlük içinde kendini oluşturan öğelerin birbiriyle olan ilişkilerinin görülecek şekilde sıralanması ve işlenmesi gerekir (Fidan, 2012, s. 85).
5. Asubel, anlatımda bol örneklerin kullanılması, resim, şema ve grafik gibi araçlarla anlatımın desteklenmesi, öğrencilerin ezberlemeye sevk edilmemesi önemini

vurgular. Öğrenciler konu ile ilgili kendi görüşlerini rahatça söyleyebilmeli, tartışma imkanına sahip olmalıdırlar (Kazancı, 1989, s.156).

2.5.1.1. Sunuş Yoluyla Öğretimin Sınırlılıkları

1. Piaget'ye göre soyut kavramlar 10 -11 yaşlarından sonra öğrenilmektedir. Öyleyse bu yaşın altındaki çocukların öğretiminde Asubel'in yönteminin uygulanabilir olması imkansızdır.
2. Her konuda öz düzenleyici bulmak güçtür.
3. Anlamlı öğrenmenin gözlenebilen bir ölçüsünün olmadığını savunanlar da vardır (Kazancı, 1989).

2.5.1.2. Sunuş Yoluyla Öğretimin Etkililiği

Sunuş yoluyla öğretimin etkili kullanılması için bazı hususlara dikkat edilmelidir. Öğrencilere sunulan kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulmasında önceki bilgilerin üzerine katman geliştirmesi gerekmektedir. Bunun için de alt bilgilerle yeni bilgilerin birbirine bağlanmasında uyum sağlanmalıdır.

Bilgilerin öğrencilere anlatılarak anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesinde şu hususlara uyulması beklenir.

1. Organize edici bilgiler kullanılmalıdır. Bunun için de derste kullanılacak önemli kavramların tanımları verilmeli, konunun genellemeleri ve ilkeleri önceden verilmeli, işlenecek konunun ana hatları öğrencinin görebileceği biçimde yazılmalıdır.
2. Anlatımda bol ve değişik örnekler kullanılmalı.
3. Anlatılanlar resim, şema, grafik gibi araçlarla belirginleştirilerek desteklenmeli.

4. Anlatılan konuda geçen kavramlar ve ilkeler arasında benzerlikler ve farklılıklar üzerinde önemle durulmalı.
5. Öğrenciye kazandırılacak bilgiler anlamlı şekilde organize edilmiş bir bütünlük göstermeli.
6. Ezberleme teşvik edilmemeli, öğrenciler ezber için cesaretlendirilmemelidir.
7. Anlamlı öğrenme sırasında öğrenciler, konu ile ilgili kendi görüşlerini rahatça söyleme, takıldıkları noktaları çekinmeden sorma ve tartışma olanaklarına sahip olmalıdır (Fidan, 2012, s. 86-87).

2.5.2. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim

Araştırma-inceleme stratejisinde öğretim faaliyetleri öğrencilerin etkinliklerine dayalı konulardaki problemlerin çözümü için uygulanan bir nevi problem çözme yaklaşımıdır. John Dewey'in sistemleştirdiği bu yaklaşımda öğrenci problemi tanımlamakta ve problemin çözümü için hipotezler kurmakta, hipotezlerin sınanması için veriler toplanmakta, topladığı verileri değerlendirerek sonuca ulaştırmaktadır. Öğrenci bu basamakları gerçekleştirirken öğretmen öğrenciyi düşünmeye yönlendirmektedir. Konuyla ilgili rehberliklerde bulunmaktadır. Bu şekilde öğrenmelerde öğrenci gelecekte karşılaştığı ders dışındaki problemlere çözümler bulabilmektedir (Büyükkaragöz & Çivi, 1997).

Öğretimde kullanılan stratejilerin öğrenme basamakları incelendiğinde, stratejilerin iç içe geçtiği söylenebilir. Öğretmen, stratejileri kullanırken, öğretim yöntemini dersin gerekliliğine göre düzenlemelidir. Çünkü dersin gerekliliklerine göre öğrenmelerin önceden kurgulanması beklenen ve beklenmeyen engellerin oluşmasını ortadan kaldırmaya yardım edebilir.

Bu stratejide problemi çözebilmek için dört temel basamak izlenir.

1. Problemin hissedilmesi, tanımlanması.
2. Hipotezlerin ortaya koyulması.

3. Verilerin toplanması.
4. Verilerin analizi ve hipotezlerin sınanarak sonuca ulaştırılması (Büyükkaragöz&Çivi, 1997).

2.5.3. Buluş Yoluyla Öğretim

Buluş yoluyla eğitim felsefesi içinde değerlendirilen bireylerin, pasif durumdan aktif duruma geçerek, öğrenmeyi sağlayan bileşenlerden biri durumuna gelme olgusudur. Bu felsefenin fikir dinamiği Bruner'dir.

Bruner, 1915 yılında Newyork'ta doğmuştur. 1947 yılında Harvard Üniversitesi'nden doktora derecesi almıştır. Küçük çocuklarda algı, öğrenme, bellek ve öteki biliş biçimleri konusunda yaptığı çalışmalar ile dikkat çekmiş, Jean Piaget'nin aynı konudaki çalışmalarıyla birlikte ABD eğitim sisteminde etkili olmuştur. Duke Üniversitesi'nden lisans ve Harvard Üniversitesi'nden psikoloji doktorasını alan Bruner, 2. Dünya Savaşı'nda Fransa'da ABD ordusunda psikolojik savaş uzmanı olarak çalışmış, 1952 yılında psikoloji profesörü olmuş, o tarihten bugüne de başta Oxford ve Newyork Üniversiteleri olmak üzere çeşitli kuruluşlarda deneysel psikoloji dersleri vermektedir (Özer, 2005).

Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren buluş yoluyla öğrenme, oldukça etkin ve yararlı bir öğretim yöntemidir. Yöntemde en çok görev, öğrenciyi yönlendirecek öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin eğitimi ve bilinçlenmeleri bu açıdan önem arz etmektedir (Özer, 2005, s.128).

“Bilmek bir ürün değil, bir süreçtir” diyen Bruner, öğretmenin rolünün, hazır bilgiyi öğrenene sunmak yerine; bunu kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturarak, bilgiyi keşfetmesinde rehberlik etmek olduğunu savunmuştur (Senemoğlu & Aydın'dan aktaran Kara & Koca, 2005).

Buluş yoluyla öğretim yaklaşımı, öğrencilerin problemlerle ve tartışmalarla mücadele ederek, deneyler yaparak, nesneleri araştırarak ve işleme tabi tutarak, çevreyle etkileşime

girdikleri bir yöntemdir. Bu kuramın altında yatan temel düşünce, öğrencilerin keşfederek öğrendikleri kavramaları daha kolay hatırlamalarının beklenmesidir. Öğretmenler bu kuramı, öğrencilerin ön bilgilere ve bazı deneyimlere sahip olmaları halinde daha başarılı bulmuşlardır (Conway'dan aktaran Ünlü, 2007). Bu sebeple, buluş yoluyla öğrenmede öğrencilerin ön öğrenmelerine dikkat etmenin yanında bu yöntemle ilgili deneyimlerini artırmak da etkili olabilir (Özcan & Türnüklü, 2013, s.39).

Bruner, buluş yoluyla eğitimi tanımlarken, insan hayatını ve zihnini biçimlendiren bu fikrin biyolojik olarak değil, kültürel anlamda değerlendirilmesine inanmaktadır. Kuramın beslendiği kaynağın, mantıksal bilimsel ifadenin ötesinde düşünülmesi, insan doğasının gelişim süreciyle birlikte ele alınması olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısı, kültür ve eğitim arasındaki arabulucu rolle ilgilidir. Bilişsel süreç ve psikolojinin temelini ilgilendiren bu durum, Bruner'in ilgi alanına girmektedir. Bruner, özellikle kavramsal şemada, pedagoji açısından bireyin sanatsal yeti özelliklerine vurgu yapmaktadır (Esteban, 2014, s.256).

Yakışan'ın (2017) ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi isimli araştırmasında; dil bilgisi öğretim sürecinde öğrencilerin bilgileri keşfederek öğrenmesini sağlayan buluş yoluyla öğretim stratejisinin diğer geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısında ve bilgilerin kalıcılığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak da öğrenciyi öğretim sürecinde aktifleştiren buluş yoluyla öğretim stratejisinden dil bilgisi öğretiminde yararlanılabileceği belirtilmiştir.

Şahin'in (2015) buluş yoluyla öğretim yaklaşımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek üzerine yaptığı çalışmanın temel amacına ulaşması için öğrencilerin mezun olduğu bölümün, cinsiyetinin ve mezuniyet tarihinin başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, edebiyat bölümü öğrencilerinde buluş yoluyla öğretim, matematik bölümü öğrencilerinde ise sunuş yoluyla öğretim etkili olmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik başarıları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin mezuniyet yılı ile akademik başarıları arasındaki fark sadece edebiyat bölümü deney grubunda anlamlı bulunmuştur.

Bruner'in ülkemizde de çevirisi yayınlanan “*Eğitim Süreci*”, orijinal adıyla, “*The Proses Education*” isimli eserinde, buluş yoluyla öğretimde, buluşun aşamalarıyla nasıl gerçekleşmesi gerektiği, zihinsel sürecin nasıl gelişim göstermesi gerektiği, motivasyonun nasıl sağlanması gerektiğine dair konular üzerinde gerekli ayrıntıları vermiştir. Bruner'in (2009) “*Eğitim Süreci*” isimli eserinde dört konu üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur. Bunlar şu şekilde gösterilmiştir:

1. Öğrenmede yapının rolü: Öğrenme etkinliğinde sonuçtan ziyade, sürecin etkin ve önemli olduğu bir durumdur. Öğrenciler öğrenmek zorunda oldukları materyalle sınırlıdır. Bu durum, öğrencilerin hayatlarının geri kalanını nasıl etkileyebileceğinin belirlenmesiyle ilgilidir. Bunun için de öğrenilecek konunun temel yapısının öğrencilere öncelikli olarak verilmesi gereklidir. Temel yapıyı öğretmek, karşılaşılan problemlerde verilen temel yapının kullanılması gerekliliğinin doğmasını sağlamak için olmalıdır. Eğer önceki öğrenmeler, sonraki öğrenmeyi kolaylaştırmaya yardım ederse, önce ve sonra karşılaşılan şeyler arasındaki ilişkinin mümkün olduğunca net bir şekilde resmedilmesini sağlamalıdır.

2. Öğrenmeye hazır olma: Öğrenmeye yardımcı materyallerin hazırlanması öğrenmeyi sağlayıncaya kadar temel fikirler defalarca ele alınmalıdır. Öğrenilecek konunun temel disiplinini vermek burada yine önem kazanmaktadır. Temel kavramlar seviyelere göre farklı yöntemlerle zenginleştirilerek öğrencilere sezdirilmelidir.

3. Zihinsel Sezdiriciler; öğrenmede yardımcı sezdiricilerin geçerli veya geçersiz sonuçlarının bulunmasıyla zihinsel yöntemi sezginin doğasını içermektedir. Sezgisel düşünme öğrenmede, önsezilerin eğitimi, yalnızca akademik alanda değil, günlük hayatta da yaratıcı düşünmenin ihmal edilen ve temel bir özelliğidir.

Bruner (2009), öğrenmede yapının rolü, öğrenmeye hazır olma, öğrenmede sezginin doğasının yani zihinsel yöntemin aynı noktada birleşmekte olduğunu belirtmiştir. Bu da zihinsel etkinliğin her yaş grubunda ve öğrenmenin her seviyesinde aynı olduğudur. Zihinsel

etkinlik bilim insanlarının çalışmalarında ilkökul çocuğunun bir şey öğrenmedeki yaptığı şey “anlamak” içindir.

4. Öğrenmeye duyulan arzu ve bu arzunun nasıl uyandırılması gerektiği ya da teşvik etme: Bruner, öğrenme arzusunu, öğrenciyi not ya da diğer dış uyaranlardan daha iyi bir uyaran olarak görmektedir. Bu bakımdan öğrenmeye karşı ilginin nasıl canlandırılabilceğine odaklanmak yerinde olacaktır. Öğretmen belirli bir konunun nasıl sunulacağı ve hangi araçların kullanılacağı hususunda tek ve nihai karar veren olmalıdır. Aynı zamanda öğretmen dersin işlenişine uygun olan ders araç, gereç ve materyallerin öğrencilere sunumunda açıklayıcı olmalıdır.

Bruner, eğitimin en genel hedefini mükemmel insan yetiştirmek olarak ele almıştır. Kastettiği şey sadece daha iyi öğrenciler eğitmek değil, aynı zamanda her öğrencinin en üst zihinsel gelişimini sağlamasına yardımcı olmaktır (Bruner, 2009).

Bruner, “Eğitim Süreci” adlı kitabında buluş yoluyla öğrenmede kullanılacak yapının önemi üzerinde şu şekilde durmuştur:

2.5.3.1. Yapının Önemi

Bruner, (2009) bu konuyu şu şekilde ele almaktadır; “*öğrenmede en önemli husus öğrenmenin amacının gelecekte bize hizmet etmesidir*”. Öğrenme insanlığı sadece bir yere götürmemeli; ilerleyen zamanlarda daha ileri kolayca gidilmesi için olanak sağlamalıdır. Geleceğe hizmet ise iki şekilde olmaktadır. Birincisi, birbirine benzer işlerde kendine özgü bir uygulama şekli geliştirmeye olmaktadır. Bu durum psikologlar tarafından, bireyin kendine özgü bir eğitim transferi olarak adlandırılır. Okulda ya da hayatta ilk olarak öğrenilen bilgiyi yeni öğrenilen bilgiler için kullanmak olarak bir nevi kendiliğinden geliştirilir. Becerilerin transferi noktasında diğer öğrenmelere katkı sağlayacağı söylenebilir. İkinci olarak gelecekteki öğrenmelere hizmet edecek yöntemin, tutumların ve ilkelerin transferi yoluyla daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu kavram özellikle bir becerinin değil, ileride karşılaşılabilecek sorunları ayırt etmek için temel olarak kullanılacak genel bir

fikrin öğrenilmesinden ibarettir. Bu transfer temel ve genel fikirler açısından bilginin sürekli genişlemesi ve derinleşmesi olan eğitimsel sürecin temelini oluşturmaktadır. İkinci olarak bahsedilen ilkelerin transferinde ortaya çıkan öğrenmenin sürekliliği konu alanının hakimiyetine bağlıdır. Yani daha derin ve temel bilgiler ne kadar iyi öğrenilirse yeni sorunlara uygulayabilme olasılığı o kadar artacaktır. Bunu sağlamak için de müfredat programları hazırlanırken karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek gerekmektedir. Sıradan öğretmenlerden müfredat programlarının nasıl yapılandırılacağı ve aynı zamanda farklı araştırma alanlarının temel ilkelerini net biçimde nasıl yansıtılacağı konularında dönüt almak önemlidir. Bunu aşmak için Bruner, (2009, s.15) “herhangi bir disiplindeki en iyi insanlar, görev üzerinde çalıştırılmalıdır, sadece zihinlerimizi en iyi şekilde kullanarak müfredat tasarladığımızda, çalışmalarına yeni başlamış öğrencilere bilginliğin ve aklın meyvelerini getireceğiz” ifadesinde bulunmuştur.

Tümevarımsal bir yaklaşım olan buluş yoluyla öğrenme, öğretim ilkeleri açısından daha iyi bir teknik midir? Bu tekniğin tutumlar üzerinde istendik etkileri var mıdır? Sorularına cevaplar aranmıştır. Buluş yoluyla öğrenme yalnızca matematik ve fizik gibi biçimsel alanlarda yürütüleceği gibi Harvard Biliş Projesi tarafından yürütülen sosyal bilgiler alanlarında da uygulanmaya değer görülmüştür ve bu alanda yapılan çalışmalar ile kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar bile, buluş heyecanını yaşamışlardır. Buradaki önemli nokta bilginin öğrencilerin kapasitelerine ve ilgilerine göre nasıl uyarlanacağıdır. Heyecan veren doğru ve anlaşılabilir bir yolla herhangi bir bilgiyi vermek gerekmektedir. Ayrıntılı çalışma gerektiren, herhangi bir alanın yapısını öğretmek için dört genel iddia vardır. Bunlardan birincisi; önemli hususların anlaşılması, konuyu daha anlaşılabilir kılmaktadır. Bu bütün alanlar için geçerlidir. İkinci nokta, insan hafızasıyla ilgilidir. İnsan hafızasındaki en önemli nokta, detayların yapılandırılmış bir kalıba yerleştirilmedikçe bilgilerin hızlı bir şekilde unutulduğudur. Konuların detayları onu temsil eden basitleştirilmiş yolların kullanımıyla hafızada muhafaza edilmektedir. Üçüncü nokta, fikirleri ve temel ilkeleri anlamak uygun eğitim transferine giden ana yol olarak görülmektedir. Dördüncü konu, eğitimde yapı ve öğretim ilkeleridir. Bu da materyalle desteklenen konularda materyalin sürekli güncellenmesini gerektirmektedir (Bruner, 2009).

Bruner, buluş yoluyla öğrenmenin odak noktasını oluşturduğu öğretme kuramındaki esasları şu şekilde gerçekleştirmesini önermektedir:

1. Kuramın birinci ögesi öğrencinin öğrenmeye hazır oluşunu sağlayacak yaşantıların belirlenmesini içerir. Bruner’e göre bütün bireylerin içinde öğrenme arzusu vardır. Öğrenme arzusunu içten etkileyen güdü ise merak duymaktır. Öğrenciyi öğrenmeye hazırlama

açısından ikinci güdü başarıma isteğidir. Üçüncü güdü ise, “başkalarıyla birlikte olmadır”. Bu duygu bireylerde birlikte iş yapmayı (iş birliğini) ortaya çıkarır. Toplum bu güdü ile oluşmuştur.

2. Kuramın ikinci ögesi öğretim muhtevasının yapılaştırılması ve onun nitelikleriyle ilgilidir. Öğretimin başarılı olması onun konuların anlamlı, temel kavram ve ilkelere dayandırılması ve bir bütünlük gösterecek şekilde yapılaştırılmasıyla mümkündür. Bu suretle konunun temel ögesinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin kavranması yeni öğrenmelere yeni buluşlara yol açabilir.

3. Kuramın üçüncü ögesi, öğrenme yaşantılarının sıralanmasıdır. Bruner’e göre zihinsel gelişme bir sıra izler. Bu nedenle de öğrenme sürecindeki yaşantılar öğrencinin zihinsel gelişimine göre sıralanmalıdır. Gittikçe genişleyen ve derinleşen sıralanmasıyla verilen bilginin düşünmeyi daya iyi geliştireceği görüşündedir.

4. Kuramın dördüncü ögesi, öğrenme sürecindeki pekiştiricilerin rolünün nasıl dağıtılacağına ilişkindir. Öğrenmede başarı pekiştirme işlemine bağlıdır. Pekiştirmenin zamanlaması konusunda öğretmenler çok dikkatli olma durumundadırlar. Pekiştiriciler öğrencilerin anlayabileceği formda olmalıdır. Bruner öğretmenin görevinin öğrencinin kendi kendini denetleyebilecek ve dıştan etki olmadan içten gelen öğrenme isteğiyle pekiştirmeyi sağlayacak biçimde yönlendirilmesi gerektiği görüşündedir (Fidan, 2012, s.82-84).

Bu içten gelen öğrenme isteği de öğrenme ortamının, öğrencinin ilgisini uyandıracak şekilde olmasını gerektirebilir.

Bruner’in psikoloji ve sosyal bilimler alanına yaptığı katkı, şüphesiz ki insanın yaradılış simgesinin de bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Onun genel ontogenetik yönelimi (bir insan davranışının psikolojik anlamı) psikolojinin alt disiplinleriyle ilgili bir konudur (Marsico, 2017, s.761-762). Bruner bu durumu şu şekilde açıklamaktadır; “Öğrenme ve düşünme her zaman kültürel bir ortamda yer alır ve kültürel kaynakların kullanımı konusunda her zaman bağlantılıdır” (Cole & Gallego, 2009, s.144).

Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren buluş yoluyla öğrenme oldukça etkin ve yararlı bir öğrenme yöntemidir. Yöntemde en çok görev öğrenciyi yönlendirecek öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla bu yöntemde öğretmenlerin eğitimi ve bilinçlenmeleri çok daha önemli olmaktadır. Bundan dolayı öğretmen yetiştirme programlarında bu tür öğretim yöntemleri çok daha etkin bir şekilde öğretmen adaylarına sunulmalıdır (Özer, 2005).

Yöntem, öğretmenin yol göstermesi ve öğrencinin ipuçlarını kullanarak sonuca gitmesini öngörmektedir. Burada etkili öğrenme emir ve talimatlarda bir düzeni gerektirmektedir. Burada talimatlar basitten karmaşığa doğru gider ve bu şekilde tanımlanan konunun, tanıtılmadan anlaşılması sağlanır (Jenkins'den aktaran Özer, 2005).

2.5.3.2. Buluş Yoluyla Öğretimde Planlama

Çoğu öğretmen keşfedici derslerin planlama gereksinimi olmadığını ve öğrencilerin kendilerine dünyayı keşfedebileceğini düşünür. Öğrenciler kendi kendilerine dünyayı keşfetmişse bile, verilen zaman sürecinde bireysel keşfetme süreci planlama gerektirir. Buluş yoluyla öğrenmede ilk adım, amacı ortaya koymaktır. Daha sonraki adım, örneklerin seçimi ve bu örnekleri zorluk derecesine göre sıraya koymaktır. Buluş yoluyla öğretimin uygulanmasında öğretmen rehberlik ederek, öğrencilere veri sağlayarak ve soru sorarak bu süreci kolaylaştırmaktadır (Tok, 2009, s.142).

2.5.3.3. Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisinin Aşamaları

Öğretmen 1. Örneği sunar

Öğrenci 2. Örneği tanımlar.

Öğretmen 3. Ek örnek sunar.

Öğrenci 4. Ek örneği tanımlar.

Öğretmen 5. Ek örnekleri ve örnek olmayanları sunar.

Öğrenci 6. Örnekleri karşılaştırır.

Öğretmen 7. Öğrencilere örneğin özelliklerini ya da örnekler arasındaki ilişkileri tamamlamalarını sağlar.

Öğrenci 8. Tanımı ya da ilişkiyi açıklar.

Öğretmen 9. Öğrencilerden ek örnekler ister (Tok, 2009, s.142).

2.5.3.4.Buluş Yoluyla Öğretimde Etkili Kullanım İlkeleri

Buluş yoluyla öğretimin etkili kullanabilmesi için kendine has bazı teknikler kullandığını söylemek mümkündür. Bu öğretim modelinde öğretmenin görevleri sunuş yoluyla öğretimden farklı şekildedir. Bruner'e göre öğretmen eğitim sürecinde pasif bir rol üstlenerek, öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine, deney yapmaya, ilkeleri, kavramları bulmaya teşvik etmelidir. Böylece öğrenciler, öz yeterliliğe ulaşacak ve bağımsız olarak öğrenebilen birer birey haline gelecektir. Bruner'e göre öğrenciler, sorunlara cevap arama sürecinde problemleri kendileri çözümleyeceklerdir (Ocak, 2005, s.291).

Senemoğlu'na (2001) göre buluş yoluyla öğretimin etkili olabilmesi için şu şartlar sağlanmalıdır.

1. Kazandırılacak kazanımlar açıkça belirlenmelidir.
2. Öğrenciyi çözüme ulaştıracak somut örnek durumlar ve örnek olmayan durumlar saptanmalı, örnekler basitten karmaşığa doğru sıralanmalıdır.
3. Planlama yapılırken zaman faktörü dikkate alınmalı ve bu yolla öğrenmenin gerçekleştirileceği konulara daha fazla zaman ayrılmalıdır.
4. Öğrenciyi öğrenmede aktif kılmak için çalışılacak konu alanının yapısının öğrenci için anlamlı, faydalı ve hatırlanabilir nitelikte olması gerekir.
5. Öğrenciye bir ilkeyi bulması, problemi çözmesi için zaman ve ipuçları vererek, problemi kendisinin çözmesi sağlanmalıdır.

6. Öğretmen konuya karşı merak uyandırır.
7. Öğretmen öğrencilere problem durumu vererek, öğrencilerin soru sormalarını, deney yapmalarını, keşfetmelerini sağlamalıdır.
8. Öğretmen rehber olmalıdır.

2.5.3.5. Buluş Yoluyla Öğretimin Üstün Yanları

1. Öğrenciler konunun temel yapısını tümevarımla keşfederler.
2. Öğrenci merkezli, aktif öğretim sağlar.
3. Temel kavramlardan alt kavramlara geçiş sağlanır ve bu alt kavramları öğrenci kendisi bulur.
4. Öğrencinin deneyi ve problemi kendisinin çözmesi ve bilgiye ulaşması öğrencide kendine güven sağlar (Gürdal vd.'den aktaran Akpınar, 2003).
5. Öğrenciler daha çok zihinsel aktivite içinde olarak, genelleme ve ilkelere kendileri ulaştıkları için bilimsel düşünme becerileri gelişir.
6. Bu yaklaşımda öğrencilere kazandırılmak istenen özelliklere öğrenciler kendi buluşlarıyla ulaştıklarından gözlem yapma ve mevcut verilerle analiz, sentez yapma becerileri gelişir. Bu da problem gücü gelişmiş bireyler olmalarını sağlar.
7. Kazandırılmak istenen özelliklere öğrencilerin kendileri keşfederek ulaştıkları için daha etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlanır (Kaptan' dan aktaran Akpınar, 2003).
8. Öğrencilerin sosyal özelliklerinin gelişmesine yardımcı olur.
9. Öğrencilerin içsel güdülerini artırır.
10. Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile derse ilgi ve meraklarının sürekliliği sağlanır.
11. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin en üst seviyede olmasını sağlar.

12. Öğrencileri araştırma yapmaya, yaratıcılığa sevk eder. İstekli çalışmaya güdüler (Akpınar, 2003).

2.5.3.6. Buluş Yoluyla Öğretimin Sınırlı Olan Yönleri

1. Bu yaklaşıma göre ders planlama daha çok zaman alır ve uygun örneklem seçimi açısından daha çok araştırma gerektirir.
2. Rehber konumundaki öğretmen dersi iyi organize edemezse öğrencilerle yanlış ve eksik öğrenmeler ortaya çıkar.
3. Buluş yoluyla öğretim kavram, ilke ve genellemelerin öğretimine oldukça uygun bir yaklaşım olmasına karşın, olguların öğretimine uygun değildir.
4. Kalabalık sınıflarda kontrol zor olduğundan, uygulaması ve her öğrencinin izlemesi zorlaşır.
5. Öğrenci etkinlikleri ön planda olduğundan daha çok zaman gerektirir
6. Her türlü öğretim etkinliği için geçerli olmayabilir.
7. Çok sayıda araç ve gerece gereksinim duyulabilir (Ünlü, 2007).

2.5.4. Yapılandırılmış Buluş

Yapılandırılmış buluş yoluyla öğrenmede, öğrenme yaşantısı ile kazandırılacak hedef davranışlar önceden öğretmen tarafından belirlenir. Böylece, öğrenciler aşamalı biçimde edindikleri ilke ve kavramların yardımıyla deneme buluşları geliştirerek, bu denemeleri soru- cevap, tartışma gibi yöntemlerle test ederek öğrenirler. Yani yapılandırılmış buluşta stratejisinde öğretmen rehberdir ve öğrencilerin merakını canlı tutmaya çalışır. Yeri geldiğinde uygun sorularla onların ilke ve genellemelere ulaşmalarını sağlar (Aydın'dan aktaran Akpınar, 2003).

2.5.5. Yapılandırılmamış Buluş

Yapılandırılmamış buluşta öğretmen ne problemin belirlenmesine ne de çözüm için kullanılacak metotlara ve çözüme katkıda bulunur. Problemi, çözüm yollarını ve çözümü bulma tamamen öğrenciye bırakılmıştır. Öğretmen çalışmalar tamamlandıktan sonra gerekli kontrolleri yaparak öğrencilere geri bildirimde bulunmaktadır. Bu yaklaşım bilişsel gelişmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde uygulanabilen bir yaklaşımdır (Sülün, Çakır, Şenler, Çıl'den aktaran Gökgöz 2010).

Doğal bir ortamda bireylerin herhangi bir yönlendirme olmadan problemi fark edip, onun çözümü için gereken verileri toplayıp, bu veriler ışığında ilke ve genellemelere varma sürecidir (Akpınar, 2003).

2.5.6. Yarı Yapılandırılmış Buluş

Öğretmen sadece problem durumunu ortaya koyar, çözüm için kullanılacak yöntemleri ve çözümü öğrencilere bırakmaktadır. Bilişsel seviyesi normal ve bilişsel süreç becerileri yeterince gelişmiş öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda bu yaklaşımın kullanılması mümkündür (Özmen'den aktaran Gökgöz).

2.5.7. Buluş Yoluyla Öğretimde Yapılandırma

Buluş yoluyla öğretiminin rehber olarak kullanılabilmesi için, buluş yoluyla öğretime uygun yöntemlerin iyi belirlenmesi ve yapının ilkelerinde belirtildiği gibi bilginin yapılandırılması gerekmektedir. Çünkü Özden'in (2011) de belirttiği gibi, yeniden yapılanma, sistemin değişen ihtiyaç ve beklentiler karşısında yapısal değişiklikler yaparak işlevselliğini sürdürme, ayakta kalma çabasıdır. Öğretimi yeniden yapılandırmanın amacı, öğrencilerin yeterli, kapsamlı, güçlü ve daha doğru anlamlar üretebilmesidir.

Sanat eğitiminde buluşun önünü açmak için, kullanılan geleneksel yöntemleri yapılandırarak, öğrenci merkezli, öğrenciyi düşünmeye yönlendirecek metotların

kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Geleneksel öğretimde öğretmen konuyu verir, öğrenciden bunu öğrenmesi beklenir. Geleneksel öğretimde uygulamalı olarak işlenen sanat eğitimi derslerinde ise, konu öğrenciye verilir, örnekler gösterilir, gösterilen örneklere paralel olarak işler üretmesi beklenir.

Buluş yoluyla öğrenme stratejisi temel alınarak yapılandırılan öğrenme ortamında öğrencilere konunun başlıklar halinde verilmesinden ziyade konu sezdirilerek, örnekler gösterilerek, gösterilen örneklerdeki önemli noktalara dikkat çekilerek, dolaylı olarak öğrenme ortamı meydana getirilebilir. Öğrenme ortamının sanat eğitimi açısından önemi büyüktür. Fiziki şartlar, yeterli malzemeler sanat eğitimi sürecinin önemli tetikleyicileridir. Bu açıdan Dünya’da ve Türkiye’de sanat eğitimi sürecinin incelenmesinde yarar vardır.

2.6. Sanat Eğitimi

Sanat eğitime değer ve yer veren toplumların gelişmişlik düzeyleri üzerinde de olumlu etkilerini görmek mümkündür. Çünkü Akengin’in (2003)’de belirttiği gibi; “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” amacı ancak sanat eğitime değer verilmesiyle gerçekleştirilebilir.

Sanat eğitimi, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitim bütünlüğü içinde estetik duygularının geliştirilmesi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabası, sanat eğitiminin anlamına açık bir görüntü kazandırmıştır. Sanat eğitimi insanların duyarlılıklarını ön plana çıkarır, sınırlarını zorlar ve genişlemesine olanak verir, yol gösterir. Bu yolla birey kendini tanıma fırsatı bulur, “kişi” olabilme, kendini ifade etme, var olan yeti ve yeteneklerini kullanabilme yolunda daha bilinçli olur (İstiflioğlu & Orhon, 2008).

Sanat eğitimi, estetik deneyimin rolünü yeniden kuracaktır. İnsanları birbirine bağlayan bütünleşik ve temel bir yetenek deneyimi olarak yaşamın canlılığına etki edecektir. Estetik deneyim, görsel kültür tüketimi için bir katalizör görevi üstlenmektedir (Carter, 2008, s. 97).

Sanat eğitimini içinde sindiren bireyin, hayata, topluma, olaylara bakışındaki olumlu değişikliklerden söz edilebilir. Sanat eğitimi almış bireyde, estetik beğenin gelişmişliği, bulunduğu ortamı şekillendirmesi, hayata bakışı, sorunlara farklı ve yaratıcı çözümler getirmesi açısından bakıldığında, sanat eğitiminin olumlu getirileri gözlemlenebilir. Sanat eğitimi insan hayatına biçim vermektedir. Bireyin, kişisel farklılıklarının farkına varmasına ve kendi ile ilgili farkındalığının gelişmesine olanak vermekte, kendisinin farkında olan bireyin çevresiyle entegrasyonu sonucunda topluma katkı sağlayabilmektedir. Toplumsal anlamda sanata yön vermek için yönetim kademesinde bir sanat eğitim politikasının varlığından bahsetmek gerekmektedir. Bu anlamda toplumların sanat eğitimi politikaları olmalıdır. Çünkü, Dewey'in (2015) de belirttiği gibi; sanat eğitimi politikası ve araştırmaları ayrılmaz iki alan olarak dikkati çekmektedir. Sanat eğitimi araştırma politikası, kültürel politika araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Bir bölge veya topluluk açısından milletlerin kültürel politika çerçevesi, sanat eğitimiyle benzerlik göstermektedir. Sanat eğitimi veren jeopolitik kurumların politik yaklaşımları ve stratejileri, bu çerçeveye katkı sağlarken, estetik anlamda bilişsel özelliklerin yayılım alanını tarih, turizm ve iletişim teorileri oluşturmaktadır (Dewey, 2015, s. 277-278).

Gelişmiş ülkelerin sanat eğitim programları incelendiğinde; özellikle Birleşik Krallık özelinde duruma bakıldığında, bünyesinde önemli sanat merkezleri ve kurumları olan bu ülkede sanat eğitim literatüründe çok az sayıda fikir birliği olduğu görülmektedir. Sanat eğitimini, sadece bir ders ve onun süreci üzerinden değerlendirenlerin sayısı oldukça fazladır (Campana, 2015, s. 280). Sanat eğitimi müfredatının 1965 yılında reform hareketleri kapsamında değerlendirilerek, farklı bir ivmeye doğru evrilmesi, bilimsel anlamda yeni çalışma alanlarını genişletmiştir. Bu kapsamda ABD'de Penn State Araştırma ve Müfredat Geliştirme Seminerleri düzenlenerek sanat eğitimi hususları detaylı şekilde masaya yatırılarak, muhtemel sorunlara çözüm arayışları getirilmiştir (Marche, 2002, s. 25).

Refah düzeyi yüksek Kanada’da, 1969 yılında, sanat eğitimi ile ilgili bir uzmanlık sertifikasyon programı düzenlenmiş, bu programı başarıyla tamamlayanlara diploma verilmek suretiyle, devlet okullarında sanat eğitimcisi rolüyle istihdamın yolu açılmıştır. 1970 yılında da Güzel Sanatlar programı hazırlanmış, 1974 yılında Concordia Üniversitesi ile Loyola Koleji bünyesinde ortak bir Güzel Sanatlar Fakültesi kurulmuştur. Kanada’da sanat alanında ilk doktora programı 1977 yılında kurulan bu Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde açılmıştır. 1978 yılında da Güzel Sanatlar Fakültesi programı yeniden revize edilerek, lisans öğrencilerine iki ve üçer yıllık eğitim alma çeşitliliği getirilmiştir (Vaughan, vd., 2017, s. 31).

Sanat eğitiminde görmeye, hissetmeye, uygulamaya, dokunmaya dayalı ihtiyaçlar göz önünde alındığında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekir (Buyurgan & Mercin, 2005, s. 9). Sanat eğitiminde ihtiyaçların doğru tespit edilmesi gerekmektedir. Sanat eğitimi kapsamında verilecek dersin gereklilikleri, teorik temelleri, uygulama esasları, yönlendiricilerle, güdüleyecek metotların belirlenmesi gerekmektedir.

Sanat eğitimi araştırmalarında üç nokta üzerinde duran araştırmacılar, konuya farklı bir parantez açarak, sanat eğitiminin yaygınlaştırılmasında karşılaşılan sorunların kökenine inerek, konuyu üç başlık üzerinden değerlendirmişlerdir. Birincisi, öğretim sürecinde, uygulama öncesinde verilecek teorik bilginin gerekliliği, ikincisi, öğretim alanının ihtiyacı karşılayacak düzeyde yeterli olması, üçüncüsü, paydaşların doğru belirlenerek üretim sürecine katkılarının belirlenmesi şeklindedir. Bu üç aşama, sanat eğitimi sürecinde karşılaşılan güçlüklerin temel nedenleri arasında gösterilmekte ve sanat eğitiminin teşvik edilmesi, ulusal ve uluslararası düzeyde yaygınlaştırılması noktasında araştırmacıların ortaya koyduğu noktalar olarak dikkati çekmektedir (Milbrandt, Miraglia & Zimmerman, 2018, s. 53).

Dewey ve James’e göre tasarım süreci eleştiri, tarihsel ve entelektüel bir amaç duygusu etrafında değerlendirilen ve kökenlerini geri kazanmaya çalışan pragmatik bir felsefenin amacını oluşturmaktadır. Tarihsel, felsefi ve entelektüel söylem, tasarım sürecinin integral yansımasıdır (Moszkowicz, 2013, s. 332).

Sanat eğitiminin vazgeçilmez ifadelerinden biri olan estetik ve eleştiri kavramları, sanat pratiğinin sunulmasında ve değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptir. Gelenek ve uzmanlık terimleri, çağdaş sanat eleştirisi pratiğinin kavramsal özelliklerinin anlamlandırılmasıdır. Açılan sergilerin söylemsel ve estetik bir anlatı dilini icra ettiği mekânlar, bu anlamda mimariyle uyumluluğu benimserken “açık platform” kavramını desteklemektedir. Bu sebeple, disiplinlerarası/kültürel/yerel gibi toplumsal terimler genele hitap etmekte ve geneli çağrıştırmaktadır. Kavramsal anlamda García-Dory, eleştiri metodolojisinde “yerleştirme” sanatçıların “mobil yöntemi” sıklıkla kullanmasına atıf yaparken, programatik ifadelerle avant-garde politik ve estetik radikalliği üzerine varsayımlarıyla konuyu sanat eğitiminin gerekliliği üzerinde ele almaktadır. 1960’ların sonu ve 1970’lerin başında John Latham’ın Sanatçı Yerleştirme Grubu’nun işlediği konular, politik eleştirinin önemli eserlerini oluşturmaktadır (Holert, 2016, s.61). Bu sebeple sanat eğitiminde görerek, yaşayarak, irdeleyerek öğrenme metotları, açık alan özelinde büyük öneme sahiptir. Öğreticiliği ve kalıcılığı pekiştirirken, bireye düşünme, algılama anlamında katkı sağlamaktadır.

Sanat eğitiminin genel anlamda paydaşları, geniş bir yelpazede değerlendirilmektedir. Akademisyenler, öğretmenler, farklı alan eğitimcileri, yöneticiler, denetçiler geniş paydaş yelpazesinin katmanlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle bir ülkenin milli eğitim sistemi içinde görsel sanatlar dersinin veya sanat eğitimi başlığı altındaki derslere büyük önem verilmesi gerekmektedir. Ülkenin kamu, özel kolejleri, üniversiteler, sanat eğitiminin verilmesi gereken başlıca kurumlardır. Bu kurumlara ek olarak müzeler, sanat kurumları ve ajanslar, sanatın akademik düzeyde teori ve pratiğini destekleyici tarzda çalışmalar yapmak zorundadır (Anderson, Eisner & McRoriel, 2015, s.17).

Sanat eğitiminin toplumların şekillenmesinde de çok önemli bir unsur olduğunu söyleyebiliriz. Mercin, (2009)’a göre, sanat eğitiminin temel fonksiyonlarından biri, insanlık tarihimizi bize bildirmek, bize kim olduğumuzu; neye ve nasıl inandığımızı anlamamıza yardımcı olmaktır.

Sanat eğitim sürecinin önemli aşamalarından biride estetik beğeni düzeyinin geliştirilmesidir. Estetik tepki, doğrudan sanat eseriyle iletişime geçerek çocuğun algı düzeyinde çeşitli yansımalarla yol açarak, çocukta duygusal anlamda etki meydana getirebilir. Bu durumda Parsons'un görsel sanatlar anlayışıyla kesişmeler olması mümkün gözükmemektedir. Ancak estetik cevap, öğretime ve öğrenme ortamına bağlı olarak değişiklik gösterebilecektir (Kindler, Pariser, Berg, Liu & Dias, 2002, s. 149). Estetik beğenin gelişmesine olanak sağlayan en önemli ortamlardan biri de müzelerdir. Bilgiyi üretip işleme görevindeki üniversitelere bu anlamda büyük görevler düşmektedir. Güzel sanatlar eğitimi veren fakültelerin misyonu yalnızca öğrenci yetiştirmek, sanatçı yetiştirmek olmamalı, aynı zamanda bilgiyi işleyerek yeniden yapılanmasını sağlamalıdır. Bu noktada üniversite müzelerinin kurulmasına ve müzelerin desteklenmesi görevini üstlenmelidir.

Fiziksel ve sosyal yapılar arasındaki sürekli etkileşim, kritik operasyon teorileri, çağdaş müzeleri kamu kurumları olarak nitelemektedir. Sanatın bir bilim olarak algılanması ve teorik alt yapısının, kuramsal dilinin oluşturulması, müzecilikle doğrudan ilintilidir. İnsanların günlük deneyimlerine ve siyasi ihtiyaçlarına karşı, estetik ve sosyal fonksiyonlar arasındaki ilişki, müzelerdeki sanat eğitim projeleriyle bütünlük sağlamaktadır. Böylece bilişsel anlamda iletişimden söz etmek mümkündür (Scheel, 2018, s. 117).

Müzelerde doğrudan eserlerle, kalıntılarla ve diğer görsel sanat objeleriyle iletişim, görsel sanatlar eğitiminde önemli unsurlardandır. Akengin' e (2011) göre, “günümüzde müzelerin sadece arkeolojik buluntuların ve sanat eserlerinin, yabancılar, yerel halk ve okula giden çocuklar tarafından gezildiği sergilemeler olmaktan çıktığı ve müzelerin eğitim görevini üstlenmesi gerekliliği bir gerçektir” ifadesiyle, müzelerin eğitim misyonuna dikkat çekmektedir. Buyurgan ve Mercin (2005, s.109), “müzelerdeki eserlerin sergilenmesiyle sanat öğrencileri ile yapıtlar arasındaki bağlar ortaya konduğu gibi, bireylere bir yandan bilgisini genişletme ve derinleştirme, akıl yürütme alışkanlığı kazandırılırken, diğer yandan da onların hayal gücünü ve duygu dünyasını zenginleştirerek yaratıcılıklarına katkı sağlayacaktır” ifadesinde bulunmuştur.

Günümüzde moda sergileri, müzelerde, sanat galerilerinde ve çeşitli ticari mekânlarda izleyicisiyle buluşmaktadır. Müze dışı çalışmaların bu mekânlarda sergilenmesi, izleyicilere farklı duygular çağırırsa da tasarımcısının izleyiciyle kurduğu bağı, kaynaştırması açısından büyük öneme sahiptir. Sergilenen sadece bir kıyafet tasarımı değil, aynı zamanda canlı bir beden performansıdır (Mida, 2015, s. 50). Bu nedenle müzeler, yaşayan, dinamik eğitim ve estetik kurumları olarak dikkati çekmektedir. Müzeler aynı zamanda sanat eğitimine ev sahipliği yapan eğitim kurumlarıdır. Bu alanda yazılmış yerli ve yabancı kitaplar mevcuttur. Dolayısıyla müzecilik bir bilim alanı olarak, sanat eğitiminin kapsama alanına girmektedir.

Sanat eğitimini düzgün verme çabaları kimi zaman yönetici ve uygulayıcı kademesinde tutarsızlık, kopukluk gibi olumsuzluklara neden olmaktadır. Bu olumsuzluklara Milbrandt, (2002, s.152) şu şekilde değinmiştir; “sanat eğitiminde bazı tutarsızlıklar olduğu muhakkaktır. Bu tutarsızlık eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin devlet müfredatı dışında öncelikli olarak bireysellik temelinde farklı metotlar denemelerinden kaynaklanabilir. Yapılan araştırmalarda, bazı öğretmenlerin sanatın desteklenmesi noktasında, yönetim kademesinin gerekli hassasiyeti göstermemesini eksiklik olarak dile getirdiği bilinmektedir. Bu noktada öğretmenler kendi eğitim öğretim metotlarını harekete geçirerek, dersi özel kılma anlamında kişisel gayret göstermişler ve dersi daha sosyal bir hale getirme çabası içinde olmuşlardır”.

Sanat eğitiminde yaşanan diğer olumsuzluk, Graham ve Gunzenhauser’e (2009, s. 23) göre orta öğretim kurumlarında uygulanan ders saati ve sanat eğitim müfredatının yetersizlikleri öğrencilerin sanat eğitim bilinç düzeylerinin gelişimlerine olumsuzluk olarak yansımaktadır.

Erken çocuk eğitimcilerinde de sanat eğitimi açısından bazı kaygıların olduğu muhakkaktır. Bu kaygılardan biri görsel sanat pedagojisinin taleplerinin karşılanması, bütünsel olanı dikkate almak için erken çocuklukta sanat deneyimiyle tanışan çocuk sayısının artırılması şeklindedir (Eckhoff, 2011, s. 384). Erken yaşlarda sanat deneyimi yaşayan çocukların ileride kültür seviyelerinde ciddi bir artış olması muhtemeldir. Bu

anlamda devlete bağı eğitim kurumlarında da sanat eğitimcilerinin küçük yaş gruplarına eğitim verme yolunun açılması gerekmektedir.

Eğitim alanında gerçekleştirilen politikaların, sanat eğitimi alanını kapsaması ve geliştirilmesi bu anlamda büyük öneme sahiptir.

Görsel sanatlar dersinin bileşenleri ve destekleyici materyalleri arasında dergi, gazete, film, telefon, radyo, elektronik medya araçları gibi pek çok özellikli objenin sınıf ortamında kullanımının yaygınlaştırılması gereklidir. Bu araçların kullanımı özellikle ilköğretim döneminden itibaren öğrencilere öğretilmeli ve yararlı bir kullanım aracına dönüştürülmelidir. Bu şekilde ilerde oluşturabilecek laboratuvar ve sanat dersliklerinde öğrenciler daha donanımlı olarak üretim sürecinde bu nesnelerden yararlanabileceklerdir (Bequette & Brennan, 2008, s. 330). Özellikle günümüz teknolojik şartları açısından, elektronik ortamlardan yararlanmayı ele aldığımızda, çağımızın olmazsa olmazı durumundadır. Ancak öğrencilerin gerekli donanıma sahip olmadan bilgiye ulaşmalarında güçlüklerle ve yanlış yönelmelerle karşılaşılabilir. Bu anlamda teknolojiden doğru faydalanmak için öğrencilerin gerekli eğitimi almaları gerekmektedir.

Sanat eğitimi, birçok rolü üstlendiği gibi, bireylere fayda sağlaması açısından da “sanatla terapi” rolünü üstlenerek, bireylere yardımcı olmaktadır. Bu açıdan yapılan çalışmaları ele aldığımızda disiplinler arası çalışmaları da incelemek gerekmektedir. Allahverdiyev, Yucesoy ve Bağlama (2017, s. 133), yayınlamış oldukları bir makalede, sanatın sanat eğitimi ve özel eğitimdeki yansıması, temel sanatlar eğitiminin tanımı, günümüzde tartışılan konular arasındadır. Özel eğitim, sanat eğitimi ve sanat terapisinin disiplinler arası bir konumlamayla sunulması, bireyde kendini ifade etmeyi kolaylaştıran özelliğine katkı sağlar niteliktedir. Duygusal olarak öğrencilerin çeşitli becerilerini düzenleme ve iyileştirme aşaması, son zamanlarda büyük önem kazanmıştır. Sanatsal malzemelerin kullanımı ve uygulanması, sanat eğitiminde önemli noktalardan biridir. Öğretmen eğitiminde bu konuların işlenmesi ve müfredata yansıması sanat eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlar niteliktedir. Sanat üzerine seminerler ve hizmet içi eğitimlerle bu konularda bilgi aktarılmasının devamı

önemlidir. Ancak ailelerinde bu konuya dahil edilerek, başlı başına yeni bir modelin uygulanması, sanat eğitiminin gerekliliğinin kavratılması noktasında yararlı olacaktır.

Sanat eğitiminin faydacılığı ile ilgili disiplinler arası bir başka çalışmada Julliard, Gujral, Hamil, Oswald, Smyk ve Testa'a (2000, s. 118) göre; sanat eğitimi alanı, yeni bir kavram ortaya çıkararak, sanatla rahatlama, isteklendirme gibi bireylerin psikolojik ve sosyolojik durumlarıyla ilgili araştırmalar yaparak, toplumsal çözümlemenin sanatla mümkün olabileceği düşüncesiyle, "sanatla terapi" kavramını ortaya çıkarmıştır. Böylece sanat terapistleri, sanat eseriyle, birey arasında oluşabilecek iletişimi aktif hale getirerek veya sağlayarak, bireyde farkındalık mekanizmasını harekete geçirmektedir. Özellikle lisansüstü çalışmalarda görülen bu araştırma modeli, bireyde başarıyı artıracak bir durum ortaya çıkararak kurs veya seminer faaliyetleriyle başarıyı hedeflemektedir.

Sanat eğitiminin faydacılığı açısından ele alındığında, farklı bakış açılarından da konuyu irdelemek gerekli olabilir. San (2003, s.139) "sanat yoluyla eğitim" kavramına değinerek, sanat yoluyla yapılacak bir eğitim anlayışında, sanatın kendine özgünlüğüne ve bir anlamda tek başlılığına, biricikliğine gölge düşürülmüş olmaktadır. Amaçlanan eğitim hedeflerine ulaşmak için sanat bir araç olmaktadır.

Bazı sanat eğitimcileri için öğrenmenin doğası ve anlamı, enformel bir konudur. Enformel eğitimciler, kendi programlarını geliştirerek belirli bir müfredat çizgisinin dışına çıkabilirler. Böylece ortaya daha yaratıcı bir bireyin çıkacağı noktasında birleşebilirler (Knutson, Crowley, Lin-Russell & Annsteiner, 2011, s.319).

Sanat eğitimini kritik bir yerde konumlandırmak, pedagojiye dayalı, fikir ve kaynakların birleşimi, eğitim reformundaki hayati konularla bağlantılıdır. Yaşam ve eğitim, çoğunlukla marjinalize edilir ekolojik kaygıları göz ardı eden, büyük ölçekli tüketim ekonomilerinin yansıması şeklindedir. Restoratif ekolojik uygulamalar, bir müfredat ve topluluk temelli içerik hazırlamayı hedef edinen varsayımlara aykırıdır. İlerleme ve eğitim politikasını bu ekoloji ve sosyal eko-adalet konuları içinde temel alan bir uygulama gereklidir. Birçok sanat eğitimcisi örnek ve metodolojileri tanıyarak, sanat eğitiminde yenilikçi uygulamalar

hedefleyerek, eğitim reformu ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Eğitim ve eleştirel pedagojinin gereği öğretim elemanının kendisini geliştirmesiyle mümkündür (Graham, 2007, s. 387).

Blandy, Congdon ve Krug’a (1998, s. 239) göre, dünya ekosistemlerindeki etkileşimler, toplumsal anlamda canlıları etkilemektedir. Sanatçıların ve sanat eğitimcilerinin ekolojik restorasyona katkısı bu anlamda önemlidir. Yaşayan ve yaşatan birey olarak insan, ekosistem içinde düşünebilen ve koruyan bir varlık olarak gezegenin denge aracıdır. Disiplinler arası çalışmaların bu anlamda önemi büyüktür. Kendisini düşünen, düşündüren bir yapıda konumlandıran sanatçı ve sanat eğitimcileri, proaktif bir çalışma biçiminde sanatı sorgularken, doğadaki bu ekolojik yapının, sanatla kalıcılık kazanması için çaba göstermektedirler.

Çevreyi sanatsal bir bakış açısıyla şekillendiren sanatçıların, yaratıcı düşünce ve entelektüel bakış açıları çevre bilinciyle bütünleştiğinde ortaya çıkan sanat ürünlerinin nitelik bakımından katkıları sanat eğitime kaynak oluşturabilir.

Gökaydın’a (2010, s. 24) göre, yaratıcılığı hedef alan sanat eğitimi asla taklitçilik değildir. Aksine; sezmenin, düşünmenin, araştırmanın, denemenin, çözümlemenin ve sonuçlandırmanın ortak çabasıdır.

Entelektüellik, yaratıcı yolla üretkenliğe katkı sağlayıcı bir davranış ve yaşam biçimidir. Yaratıcı bireyde yüksek güçlü iç görüyü göstermek özgünlükle mümkündür. Sanat eğitimi, nötrleştirilmiş bir kültürün kabulünün üstünde bir durum olarak, entellüktel yaşam biçiminin tamamlayıcısı konumundadır (Cannatella, 2004, s. 72).

Güzel sanatlar eğitimi, içsel “estetik” durumla ilgili bir bilim dalıdır. Onu diğer disiplinlerden ayıran bazı kıstaslar bulunmaktadır. Entelektüellik, akademik yaklaşım, duyuşsal olarak ortaya çıkan ihtiyaçlar ve beceriler bu konunun bileşenleridir. Batılı öğrenme kültürü, değerler, sistematik ve bölünmüş süreçler, bilişsel olmayan, somatik olan, performatif ve katılımcı bir kavramsal çerçeve çizerek, öğrenme kültürünün oluşması için ortam yaratmaktadır (Morley, 2014, s. 112).

Sanat eğitiminde önemli unsurlardan biride teorik zekâdır. İletişim dilinin iyi kurulabilmesi bu teorik zekâyâ bağlıdır. Birçok sanatçı ve küratörün kullandığı eleştiril dil düzeyini bu teorik zekâ belirlemektedir. Sergiler, projeler bu pedagojik dilin yoğun olarak kullandığı alanlardır (Lam, vd., 2013, s.146).

Sanat eğitimi, yeni tanımıyla “yaratım sürecinde bilgi ve bilgi işçilerinin eğitimi” olarak ifade edilmektedir. Sanat alanında bu bilgi işçileri çeşitli şekillerde kategorize edilmektedir. Örneğin eğitimci eğer sanatçı ve özellikle sanat pratiğiyle uğraşıyorsa bilginin aktarımı noktasında daha işlevsel bir hal alacaktır. Sanatçılar, küratörler, tasarımcılar, sergiler, bu işin yapıldığı doğal ortamdır ve sanat eğitiminin en önemli bileşenlerindendir (Grierson, 2011, s.337).

Sanat eğitimi, kavramsal çerçevede sadece olumlu değil, olumsuz olarak değerlendirilebilecek bazı kavramları da farkındalık olarak bireye sunmaktadır. Bu kavramlar arasında; yabancı, tuhaf, kontrol edilemez, ben-olmayan, kültürsüz, vahşi, kötülük, beden, cinsiyet, gürültü ve ölüm gibi birbirlerinden farklı ifadelerle de farkındalık oluşturmaktadır (Saarnivaara & Varto, 2005, s.498). Böylece birey, salt olarak istedik ve olumlu davranışlar bütünü olarak sadece yaratıcılık noktasında kendini ifade etmez, sosyolojik anlamda farklı kavramlarında sorgusunu yaparak, bütüne ulaşabilir. Kavramsal anlamda sorgulayan, önceki çalışmaları irdeleyen çeşitli araştırmalar ve projeler bulunmaktadır. Bu projelerden biride Absconditi Viscus sanat projesidir.

Absconditi Viscus, yazılı arşiv belgeleriyle birlikte çalışan bir sanat projesidir. Birinci Dünya Savaşı sırasında Margaret Street’te savaşın duygusal ve travmatik etkilerini içeren sesli bir kitap niteliğindeki proje, günümüzde sanat okulunun yaşayarak ve işitsel anlamda öğrenerek anlatılan gerçekçi bir sanat projesidir (Vaughan, 2018, s.238). Okulun duvarlarına kazınmış savaşın hazin çığlığı dinleyenlerde farklı duygular oluştururken, yaşanmışlığın gerçekliğini ortaya koymaktadır.

Sanat, yorumlayıcı ve etkileşime bağlı gelişen bir olgudur. Öğrencilerin görsel yorumlamaları, kültür sanatla ilgili deneyimleri ve dünyadaki gördükleri diğer olaylara bakış

açılarını etkilemektedir. Anlam kazandırma becerisi ve gelişimini teşvik etmek, yorumlama özelliğine katkı sağlamaktadır. Böylece özellikle öğrencilerde görsel kültür gelişimine büyük yararı vardır (Freedman, 2005, s.100). Sanat eğitiminin bu anlamda çeşitli tanımları ve kavramsal çerçevede kapsadığı alanlar vardır. Bireye manevi anlamda huzur, rahatlık gibi çeşitli duygusal tepkiler hissettiren bir özelliği bulunmaktadır.

Sanat eğitimi, bireyin kendi kendini güçlendiren ve duygusal anlamda destekleyici bir programdır. Kişiler arası diyalog sağlamaktadır. Sanatla ilgili kaygıların ve anlamların tartışılmasına olanak vermektedir. Bu nedenle müfredatta bulunmasa da eğitim sürecine entegre edilmiş bir deneyim kazandırmaktadır (Levin, 1999, s. 19).

Sanat eğitiminin sağlıklı bir geleceğe sahip olması için yeniden yapılandırılması ve toplumsal düzeyde semiyotik bir kültür anlayışına doğru kayarak yeni bir paradigma oluşturulması gereklidir. Kapsayıcı bir anlayış geliştirilerek kitle iletişim araçlarının çoğalmasıyla kültürel anlamda daha geniş tabana yayılması sağlanmalıdır (Duncum, 1997, s. 77).

Nitelikli bir sanat eğitimi, belirli değerlerin taşıyıcısı, çağın gelişen ve değişen şartlarına göre kendini yenileyebilen bir müfredat programı ile mümkündür. Bireyin tek yönlü bir gelişimini değil, sanat tarihi ile kendi kültürünü ve dünya sanatını tanımalı, eleştiri ile sanat eserlerini anlayabilme özelliği yüklemeli, estetik ile sanatın ve güzelliğin doğasını anlama ve sorgulama yetisi kazandırılmalıdır (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s. 5). Sanat eğitiminin getirileri dikkate alındığında, eğitim sistemlerinde sanat eğitimcilerinin yetiştirilmesinde de yeni yaklaşımlar belirlenebilir. Sanat eğitimcisi olacak bireylerin, öğretimlerini yeni yöntemlerle çeşitlendirerek, üretici düşüncüyü benimseyen, girişimcilikle birlikte yaratıcılığa da hizmet eden donanımlı bireyler olarak yetiştirmeleri beklenebilir.

2.7. Temel Sanat Eğitimi

Türkiye'de ilk kez 1957 yılında İstanbul Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu'nun programına alınmış olan Temel Sanat Eğitimi, daha sonra diğer Animasyon, Grafik,

Seramik, İç Mimarlık, Baskı Sanatları, Tekstil, Endüstriyel Tasarım vb. bölümlerin öğretim programlarında yer alan ortak sanat dilinin öğretisinin yapıldığı bir disiplindir. Genellikle Sanat Eğitimi veren kurumların birinci sınıfında bir yıl süreyle hazırlayıcı eğitim olarak uygulamaya konulmuştur (Atar, 2004, s.47).

Temel Sanat Eğitiminin (Temel Tasarım), görsel sanat öğretiminde tarihsel anlamda geçmişi çok eski değildir. Tüm görsel sanatlar için, eğitim-öğretimin gerekliliğini anlamada tarihi gelişimi incelenecek olursa; Almanya’da 1919’da Walter Gropius tarafından kurulan Bauhaus okulunun programında; “mimar, ressam ve el sanatçısını uygulamalı yetiştirme biçimi” olarak belirlenmiştir. Bauhaus’un görsel sanatlar eğitiminde getirdiği temel yenilik “Basic Design” (Temel Tasarım) eğitimidir. Diğer temel anlayış ise teknolojiyi, el sanatları tekniklerini bilmek ve fiilen uygulayıcı olmaktır (Gümrah, 2002).

Bauhaus Okulu, endüstri alanındaki gelişmelere paralel olarak tasarımcıya olan ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkmış bir kurumdur. Bauhaus Okulu’nda üretilen ürünlerde fonksiyon önemli bir unsur olarak görülmüş, sadece estetik görünüm dikkate alınmamıştır. Bununla beraber okulda pratikliğin, fonksiyonelliğin ön planda tutulduğu, seri üretimlerin yapıldığı atölyeler yer almıştır. Okul eğitim ve üretim merkezi olmanın yanında tüm konuların konuşulup tartışıldığı bir yer olmuş, mimari sanat ve tasarım alanında yeni yaklaşımlarda bulunmuş, dönemin tasarım düşüncesini yaratmıştır (Tepecik & Toktaş, 2014, s. 35).

Paul Klee, Vasily Kandinsky ve Johannes Itten gibi dönemin ünlü sanatçıları aynı zamanda Bauhaus’un hocaları olmuştur. Nazi rejimi tarafından 1933 yılında, on dört ay gibi kısa bir sürede eğitim- öğretim hayatının sonlandırılmasına karşın, devrim niteliğindeki sanat eğitimi kuramları, günümüz sanat eğitiminin temel yapı taşlarını oluşturmuştur. Bauhaus, sanatsal ve uygulamalı eğitimi benimsemiştir. Temel Tasarım olgusunun bir ders olarak ifade edilmesi ve gerekliliğinin tartışılması konusu burada doğan bir hadise olmuştur (Aksel’ den aktaran Genç, 2012).

Bauhaus 1933’te Nazi rejimiyle kapatıldıktan sonra öğretmenlerin birçoğu farklı ülkelere giderek Bauhaus düşüncesini yaymaya çalışmıştır. Bunlardan Josef Albers 1933’te

Amerika'ya, Vassily Kandinsky 1933'te Fransa'ya, Paul Klee 1933'te İsviçre'ye, Walter Gropius 1934'te Büyük Britanya'ya, 1937'de Amerika'ya, Laszlo Moholy-Nagy 1934'te Hollayda'ya, 1935'te Büyük Britanya'ya, 1937'de Amerika'ya, Macel Breuer 1935'te Büyük Britanya'ya, 1937'de Amerika'ya, Herbert Bayer 1938'de Amerika'ya ve Walter Peterhans 1938'de Amerika'ya göç etmiştir (Tepecik & Toktaş, 2014, s. 35).

Sanat alanında ki gelişmeleri, Eğitim almaları için yurtdışına gönderilenler ve Cumhuriyetin etkisiyle sanat ortamının yeni oluşumlarla birlikte eğitim alanına da yansımaları görülmektedir. Bauhaus ile birlikte temel tasarım algısının Türkiye de yansması Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu bünyesinde olmuştur (Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi). 1956'da eğitim programını geliştirmek ve görev alacak öğretim elemanlarını belirlemek üzere görevlendirilen Prof. Dr. Adolf Schneck'le birlikte kendini yenilemek isteyen kurum, Bauhaus ekolünden faydalanmıştır. Özellikle temel tasarım anlayışını Bauhaus ekolünden taşıyan Schneck, derste kullanılan öğretim yöntemlerini ve uygulamaları bu yönde değerlendirerek yenilemiştir. Öğrencilerin ilk yıllarında temel sanat eğitimiyle belli bir yetkinliğe geldikten sonra üstüne disiplinler yapılanma uygulamaya konmuştur. Amaçları, yaratıcılığı, teorik ve pratik bilgiyi, çağın şartları üzerinde taşıyabilen ve uygulamaya dökabilen, mesleki uzmanlığa ulaşmış bireyler yetiştirmektir (Erkmen'den aktaran Özdemir 2014).

Temel tasarım, birçok ülkede görsel sanatlar ile ilgili çeşitli programlarda *Basic Design* adıyla yer almaktadır. Turani'ye (1998, s.21) göre; Basic Design, çizgi, nokta, hacim, yüzey ve renk olarak malzemelerin bünyesine uygun kompozisyon amaçlı araştırma, yaratıcı ve biçimlendirici çalışma ve malzemelerin imkânlarını araştırarak yapılabilecek sonsuz biçimlendirme ve düzen çalışmaları olarak tanımlanmaktadır. Bu sözcük ilk kez Bauhaus okulundaki öğretmenlerin araştırmalarından doğmuştur. Bugün Batı'da ve Türkiye'de sanatçıların yetişmesinde önerilen bir derstir (Ayaydın, 2010).

Amerikalı ünlü görsel sanatlar eğitimcilerinden Arthur Wesley Dow, sanat eğitimi ve sanat öğretimi yöntemlerinden etkilendiği Tokyo Güzel Sanatlar Akademisindeki programlara dayanarak “sanatsal düzenleme(tasarım) öğeleri ve ilkelerini” içeren “kompozisyon” adlı kitabını 1899 yılında yayımlamıştır. Daha sonra bu öge ve ilkeler sanat eğitiminde yaygın biçimde kullanılmaya başlamıştır. Sanatsal düzenleme öğeleri çizgi, şekil, renk, doku, mekân, değer, ton ve biçim olarak; sanatsal düzenleme ilkeleri ise bütünlük, ritim, oran-orantı, denge, hareket, zıtlık, örüntü ve vurgu olarak sıralanabilir. Sanatsal düzenleme öğelerinin ve ilkelerinin öğretiminde, sanat eğitimcisi öğrencilere konuları doğrudan

vermemeli, sanat eleştirisi, estetik sorgulamalarla bilgilendirme verip, çalışmalarının uygulamasını da bu aşamalardan sonra kendilerinin sezmesiyle yaptırmalıdır (Özsoy, 2006, s.10).

Temel sanat eğitimi derslerinin en önemli amacı, tasarım bilincinin oluşturulmasıdır. Tasarım sürecinin üç belirgin aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar tasar, tasar ve tasarımıdır. Tasar; olması veya yapılması istenen bir şeyin zihinde aldığı biçim. Tasar; bir iş, bir düşünce sırasını, düzeyini gösteren resim, yazı, plan. Tasarım; fark etmeyi, sorgulamayı, zihinde canlandırmayı, akıl yürütmeyi ve sonuçta düşüncenin nesneleşerek ortaya çıkmasını kapsayan bir süreçtir (Genç, 2012).

Temel tasarım eğitimi dersinde, öğrencinin görsel anlamda kişilik gelişimini sağlaması, plastik değerleri kavraması, duyu algılarını geliştirmesi, yeni formlar oluşturması, nesneler arası ilişkiler kurması ve bu ilişkileri belli tasarım ilkeleri doğrultusunda düzenlemesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu ders, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesinin yanı sıra üretilen imgelere estetik açıdan değer kazandırarak, öğrencinin estetik üretim duyarlılığını çalışmalarına yansıtabilmesini amaçlamaktadır (Uysal, 2015).

Temel sanat eğitimi, plastik sanatların ilke ve öğelerini teorik, uygulamalı olarak yapılandırmasının yanı sıra; bireysel yeteneğin ve yaratıcılığın özgürce ortaya çıkmasını, estetik görsel öğelerin kullanılmasıyla özgün tasarımların oluşturulmasının eğitimidir. Temel sanat eğitimi çalışmaları estetik nitelikte ve ilkelerin kendi anlatım gücünü ortaya koyacak şekilde yapılmaktadır. Daha sonra kazanılan davranışlar (bilgi- beceri) belirli amaçlara hizmet eden işlevsel tasarımlara dönüşmektedir (Güngör' den aktaran Genç, 2012). Tasarım aşamasında, beklenen gerekli nitelikteki işlerin ortaya çıkması için öncelikli olarak kavramların iyi anlaşılması gerekmektedir.

Temel sanat eğitimi dersi öğrencilere, üst sınıflarda alacağı dersler ve yapacakları çalışmalar için bir hazırlık eğitimi niteliğindedir. Öğrencilerin, sanatın temel ilke ve elemanlarını öğrenerek, kendilerini ifade etmelerini, yaratıcılıklarını geliştirmeleri, teknolojik gelişmeleri de dikkate alarak yeni formlar oluşturmaları, disiplinler arası ilişkilendirmeler yapmaları,

araştıran, sorgulayan, üreten bireyler olmaları amaçlanmaktadır (Tepecik & Toktaş, 2014, s. 39).

Temel sanat eğitimi dersinde işlenen konular, destekleyici diğer atölye dersleriyle birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu ders, sadece uygulama ağırlıklı olarak işlenen bir ders değil, aynı zamanda teorik olarak da işlenen ve bilimsel anlamda sorgulamalara açık, deneysel özelliği bulunan atölye çalışmalarını da içermektedir. Dersin belli amaçları ve hedefleri vardır. Amaçların gerçekleşmesini sağlamak öğretim elemanına düşmektedir. Temel sanat eğitiminde kimi kavramlar birbiriyle karıştırılmaktadır. Bunun önüne geçmek için, öğretim aşamasında hayal gücü sınırlandırılmadan, gerekli bilgilendirmelerle, gerektiği kadar örneklemeyle öğretimin zenginleştirilmesi önem taşımaktadır.

Temel sanat eğitiminin tanımı ve içeriği YÖK- Dünya Bankası Ulusal Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında (Temel Tasarım I ve II ismiyle) aşağıdaki şekliyle verilmiştir.

Temel Tasarım I, II “Sanatın elemanları ve ilkeleri” ile ilgili teorik bilgiler verilir. İki ve üç boyutlu çalışmalar yaptırılır.

- a) Sanatın Elemanları: Çizgi, renk, biçim, form, doku, değer (valör), aralık(espas).
- b) Sanatın ilkeleri: Denge, ritim, hareket, zıtlık, bütünlük, vurgu, örnek (motif) (Gümrah, 2002).

Temel sanat eğitiminin özünü, temel tasarım ilkeleri ve temel tasarım öğeleri oluşturmaktadır.

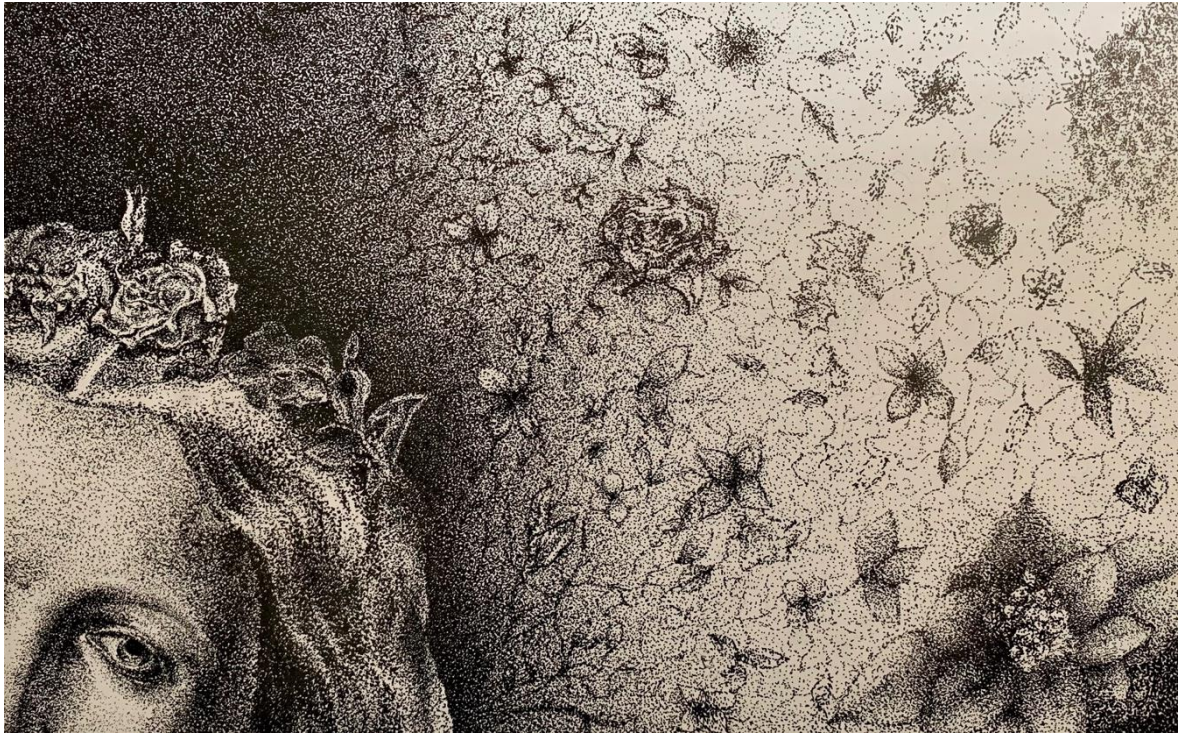
2.7.1. Temel Tasarım Elemanları

Sanat ürünlerinin genel yapılarının irdelenmesi, bu yapıların tanımlanmalarıyla olasıdır. Sanatçının öznel yapısının dışında, sanat ürününü oluşturan veya ürünün sanatsal bir nitelik taşımasında etkili ve önemli olan bazı unsurlar vardır ki, bunlar ürünlerin tanımlanmasında sınıflandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Tasarım elemanları, sanatın temel ögesinin

oluşturan kompozisyon kavramının içinde yer almaktadır. Kompozisyon; sanat yapıtını oluşturan elemanların bir yüzey üzerinde uyumlu yerleştirilmesidir (Artut, 2004, s.125).

Tasarım elemanları görsel tasarımı oluşturan temel yapı parçalarıdır. Bir sanat eserin oluşturulurken, sanat eserinin görsel olarak değerini, o eseri oluşturan temel yapı parçalarının dengeli, düzenli, ahenkli kullanılmasıyla oluşturulur. Temel tasarım elemanları aşağıdaki biçimde sınıflandırılabilir.

2.7.1.1.Nokta



Şekil 1. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Gözün algılayabileceği en küçük öğedir. Hiçbir yön belirtmeyen, boyutları olmayan, tek başına görsel bir değer taşımayan bir özelliktedir. Ancak serbest uygulanmış noktalar bir grup veya bir yayılma içerisinde bulunduğu anda yüzey üzerinde bir gerilim ve görsel enerji değişikliği yaratır (Gürer' den aktaran Tepecik & Toktaş, 2014).

Nokta görsel anlatım ögesidir, bulunduğu yere göre küçük ve merkezi nitelik gösteren dairesel benek ya da lekedir. Nokta tek başına hareket göstermeyen, her yöne ve aynı güçte

harekete hazır, durgun hareketsiz bir elemandır (Balcı & Say, 2001). Ancak noktaların birlikte kullanılmasıyla birlikte yapılan görsel tasarıma, tasarım ilkeleriyle birlikte hareket getirilebilir.

2.7.1.2. Çizgi



Şekil 2. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Çizgi basit bir ifade ile iki nokta arasındaki hat olarak tanımlanabilir. Resim çalışmalarının temelini oluşturan çizgi, aynı zamanda görsel bir anlatım aracıdır. Çizgiyi oluşum biçimlerine göre üç grupta inceleyebiliriz.

- a- *Dik ve Yatay Çizgiler:* Sakinlik etkisi uyandıran çizgilerdir.
- b- *Kırık Çizgiler:* Hareketli ve dinamik etki uyandıran çizgilerdir.
- c- *Eğik Çizgiler:* Yoğunluğuyla paralel olarak hareketi arttıran ve zenginleştiren çizgilerdir (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s. 130).

Tasarımda çizgi, çizgi etkisi yaratan her biçimdir. Çizgi ayrıca iki yüzeyin kesişmesi olarak da ifade edilir. Tüm biçimlerde çizgi, fiziksel ve psikolojik etkinliğe sahip bir elemandır (Gökaydın, 2010).

Hurwitz ve Day (1995) “çizgi hareket eden bir noktanın arkasında bıraktığı izden başka bir şey değildir” şeklinde ifade etmiştir. Çizgi izleyiciye sanatçının ruhsal yapısı hakkında ipuçları verebilir. Resimdeki çizgilerin uzayıp kısılması, düz ya da dalgalı olması, kırık veya hareketli durması gibi çok çeşitliliğe sahip olan çizgiler, elinden çıktığı sanatçının ruhsal halinden izler taşımaktadır (Ayaydın, 2009, s. 112).

Çizgi, formel, düzenli bir organizasyon ve sistemin ilk anahtarıdır. Eşyayı tanıtan, sınır gösteren, yalnız başına görülmeyen geometrik bir unsurdur. Nesne olarak pek çok heyecana neden olan tepkileri ve durumları belirtmekte kullanılmaktadır. Sanatçılar çizgiyi, benzer biçimde kullanabilirler. Plastik ve geometrik bir kavram olan çizgi, plastik yapının temelini şekillendiren bir araçtır (Artut, 2004, s.125).

Çocuklukta çevreyle görsel iletişim eylemi çizgiyle başlamaktadır. Çocuğun kendi iç dünyasının ifade edilmesinde, çizginin belirli bazı kodları ve simgesel özellikleri bulunmaktadır. Çizgi sözel olarak açıklanamayan düşünceleri ve duyguları dışa vurmada önemli bir görsel iletişim aracıdır. Düşüncelerin hayata geçirilmesinde çizginin bir araç olarak kullanılması sıkça görülen bir durumdur. Bu çizimler bazen amaçlı, bazen de amaçsız bir şekilde dışavurumsal özellik taşımaktadır. Fransız ressam Jean-Auguste-Dominique Ingres’in (1780-1867) çizgi hakkındaki yorumu, “Çizmeyi öğrenmek otuz seneden fazla zamanımı aldı, boyamak ise sadece üç günümü” şeklindedir (Tepecik’ten aktaran Erkan, 2009).

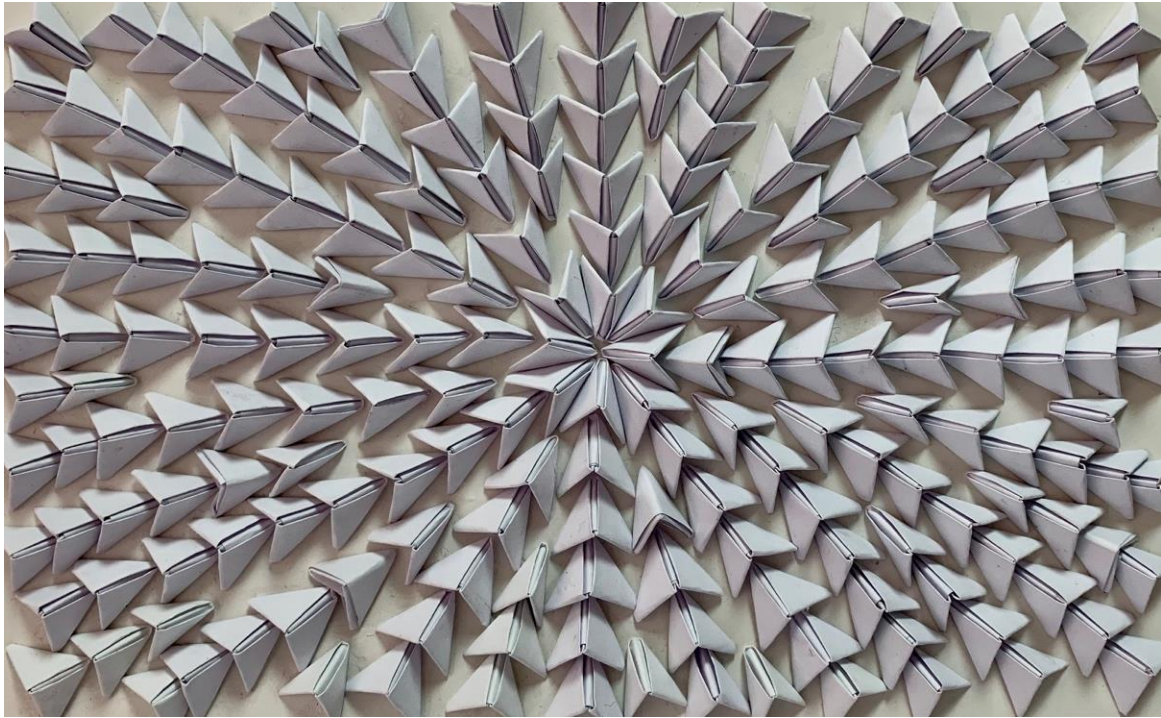
Çizgi bazen bir sanatsal çalışmanın “sinir sistemi” olarak ifade edilebilir. Kişi öfkeli ve can sıkıntısıyla biz çizgi çiziyorsa, yaptığı karalamalarla kızgınlığı açıkça ortaya çıkmaktadır. Eğer sakin, durgun ve keyifli bir durumdaysa, çizgileri farklı özellikler taşımaktadır. Bu bakımdan sanatçılar, çizgi vasıtasıyla duygularını kolayca ifade edebilmişlerdir. Savaşın kin ve vahşet ortamında kalmış bir sanatçı, genellikle kesik, köşeli ve sert çizgiler kullanırken,

yaz manzarasına ilişkin duygularını aktaran bir başka sanatçı, çizgileri nazik, dalgalı ve akıcı şekilde kullanmaktadır (Özsoy, 2006).

Gökaydın, (2010, s. 80) çizginin görevlerini şu şekilde göstermiştir.

1. Kendi güzelliğini taşır.
2. Bir alanı böler veya sınırlar
3. Bir düşünce, bir değerin sembolünü yansıtır.
4. Bir konunun konturlarını oluşturur.
5. Gözü belli bir yere yönlendirir.
6. Tonal bir farklılık oluşturur.
7. Bir desen veya bir düzen oluşturur.

2.7.1.3. Biçim, Form



Şekil 3. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Biçim, “görsel olarak çizgi ile sınırlandırılmış bir alan olarak tanımlanır. Zaten çizginin tanımında biçimi sınırlayan olgudur. Bu nedenle biçim aynı zamanda çizgi ile sınırlandırılmış veya renk, ton vb. gibi farklı değerlerle belirlenmiş bir alan olarak tanımlanabilir” (Gökaydın, 2010, s. 89).

Biçim başlığında eş anlamlı olarak kullanılan diğer bir kavram “form” dur. Ancak form, üç boyutlu bir nesne biçiminin ifadesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu anlamda zaman, birbirinden ayrılan iki kavram olarak görülebilmekle birlikte, pek çok sanat eğitimci bu kavramları eş anlamlı olarak kullanmıştır. Işingör, Etli ve Ashier (1986) “form ya da diğer bir adıyla şekil kavramları, çizgi, renk ve açık koyudan oluşan yapıdır” şekliyle tanımlayarak aynı anlamda kullanmıştır. Genç ve Sipahioğlu (1990), çoğu soyut resimle uğraşan ressam formu tarif ederken, “form içeriğin görünen şeklidir” der. Şekil her şeyden önce dış görünüşlü ile bize eşyanın doğası konusunda bilgi verir.

Form, üç boyutlu bir nesnenin doğal yapısını, varlığını tanımlamaktadır. Bazı biçimler ve formlar dikdörtgen bir futbol sahası ya da dağ gibi çok büyüktür. Bazıları da konfeti gibi küçüktür. Biçim ve formlar ayrıca renk, doku olarak birbirinden farklıdır (Ayaydın, 2009, s. 116).

“Sanat eserinde her zaman bir biçim endişesi söz konusudur, öyle ki konu veya tema olmasa bile biçim vardır. Bir mermer blok, cansız olmasına rağmen, mimarın, heykeltıraşın elinde canlı bir şekil alabilmektedir. Sanat eserinin yaşayan bir nesne olabilmesi için; şeklin canı, her canlılığın da bir şekli olması gereklidir. Bu ilişkinin dengelendiği anda sanat eseri ortaya çıkmaktadır. Biçimin öz ile ilişkisi bazen zayıflamakta ve sadece biçim öne çıkmaktadır. Sanat eserlerinde, biçimleri geliştirme veya onlara yaklaşım tarzı, ele alış özellikleri, sanatçının form anlayışının göstergesidir. Doğadaki örnek ve modellere sıkı sıkıya bağlı çalışan sanatçılara Naturalist veya realist/ gerçekçi denmesinin nedeni; var olan biçimlere sanatçıların bağılılıklarından kaynaklanmaktadır. Resim, heykel ve mimarlıkta, biçim, ya da form öteki sanat değerlerinin üstünde tutuluyorsa, yani içerik veya konudan önce özellikle biçim vurgulanıyorsa bu tutum biçimci olarak ifade edilmektedir. Bu anlayışa “formalizm” denilmektedir. Formalizm biçimin bütün değerlerini, yapım kurallarını, işlev ve konunun üstünde gören anlayıştır. Bu durumda estetik hazzın konu ögesi ortadan kaldırılmış, bunun yerine renk, çizgi ya da hacimlerin uyumundan yararlanma yoluna gidilmiştir” (Artut, 2004, s. 140-141).

2.7.1.4. Doku

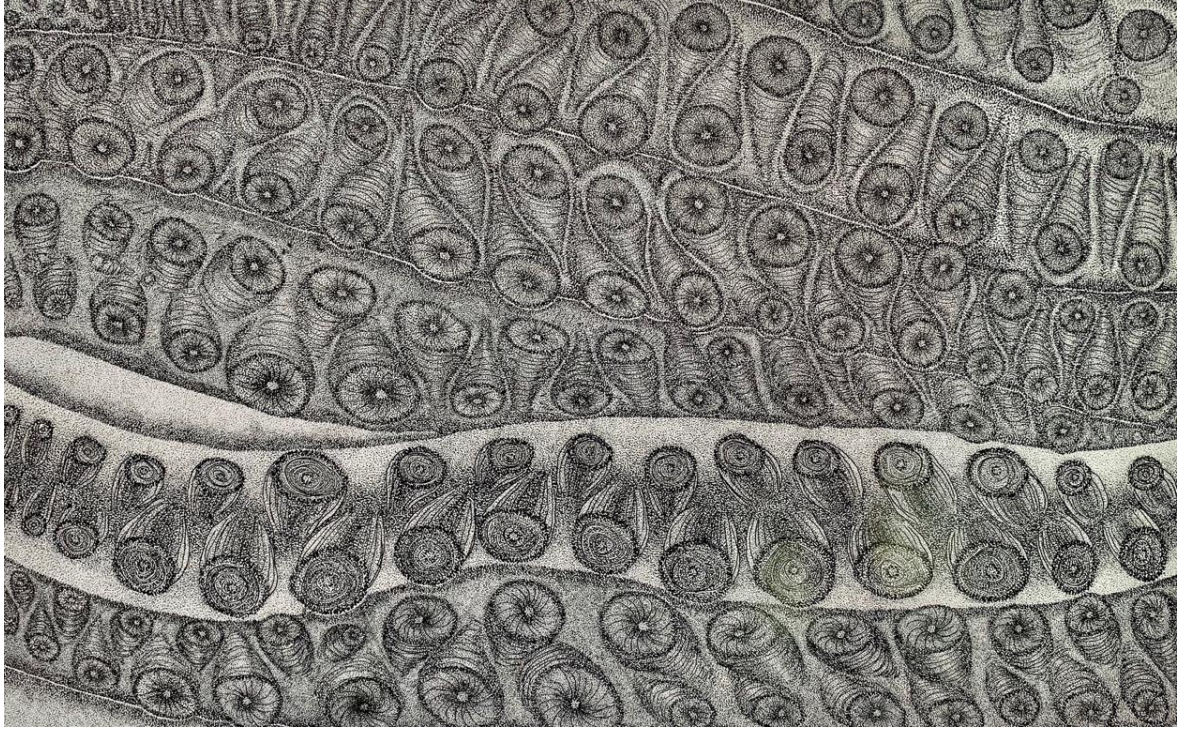
Bir düzenin bir araya gelen elemanlarının kendi kişiliklerini yitirip, topyek n bir etki uyandırmaları durumudur. Her malzemenin kendi özelliğini gösteren bir dokusu vardır. Her doku bir parça ve bütün ilişkisi ortaya koyar. Bu bir yığılma değil bir bütünleşmedir. Eski Türk mimarisinden örnekler dokuya iyi bir örnek teşkil etmektedir (Gökaydın, 2010, s.93).

Doku, bütün nesnelerde bulunan, yüzeyin görünmese bile detaylı incelendiğinde nesne hakkında bilgi veren bir yapıdır. Her nesnenin dokusu, o nesnenin kimliği hakkında bilgi vermektedir. Sanatta doku, görerek dokunma hissini yaratan tasarım elemanıdır. Uzun bir dönem resim sanatında yapılan objenin dokusu ne kadar gerçeğe yakın resmedilmişse resim o ölçüde başarılı sayılmıştır (Ayaydın, 2009, s.117).

Artut'a (2004) göre yeryüzünde var olan her şeyin yüzeyi bir doku türüyle örtülüdür. Buna  r nt  denir ve bu örüntüler eşyanın-objenin yüzeyini karakterize eder, yapıları hakkında bilgi vermektedir.

Sanatsal anlamda doku, maddelerin doğal yapısının dış yüzeyindeki görüntüsüdür. Görsel sanatlar olarak adlandırılan resim, heykel, seramik, grafik, tekstil, mimari gibi sanat dallarındaki uygulamalarda etkin biçimde kullanılan çeşitli dokular, yapılan çalışmalara estetik bir görüntü kazandırmaktadır. Dokuyu, doğa ve yapay doku olmak üzere iki ana başlığa ayırmak mümkündür.

a- Doğal Dokular:



Şekil 4. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Bir nesnenin üzerine dokunarak hissedilen ya da gözle algılanan yapısıdır. Çevrede gözlemlenen doğanın bu anlamda ne kadar cömert olduğunu söylemek zor değildir. Ağaç gövdeleri, taşlar, yapraklar, otlar, hayvan derilerindeki görüntüler ve bunlara benzer olarak binlerce nesne üzerindeki doğal dokunun görülmesi ve algılanması mümkündür.

Ocvirk vd.'ne (2015) göre doku “genellikle bilinçaltı düzeyinde oluşan evrensel bir deneyimdir. Doku diğer sanat elemanları arasında en özgün olanıdır, çünkü hızlıca iki duyu süzgecini harekete geçirir. Dokunma duyusu yoluyla daha yakından ve daha dramatik olarak kavranır, ama aynı zamanda dokuyu görebilir ve buna bağlı olarak hissini tahmin edebiliriz”.

b- Yapay Dokular:



Şekil 5. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

İnsanlar tarafından yapılmış olan cam, metal, halı, perde, plastik eşya ve buna benzer pek çok nesnenin yüzeylerinde görülen ya da duyu organları aracılığıyla algılanan yapıdır (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s.132).

“Doku gerçek doku, taklit doku, soyut doku, icat edilmiş doku şeklinde sınıflandırılabilir” (Ocvirk, vd., 2015).

Temel Sanat Eğitimi içinde “Doku”, doğayla ilişkilendirilerek araştırmalar yapılabilecek ayrı bir çalışma konusu olarak ele alınabilir. Objelerin üzerindeki yapı özelliğini tarif etmenin dışında doku kelimesi, geniş bir çağrışım alanına sahiptir. Görsel sanatlar içindeki anlamıyla doku, benzer biçimde parçacıkların yan yana gelmeleriyle oluşan düzeni tanımlamaktadır. İzlenebildiği uzaklığa bağlı olarak tüm benzer parçacıklar doku olarak ifade edilmektedir. Doğanın doku üretmekteki yaratıcı yöntemleri ve sonsuz çeşitlilikteki dokuları, sanat öğrencileri için başlı başına bir beslenme alanı oluşturmaktadır (Kaplan, 2014).

Doku, doğada pek çok biçimde yer almaktadır. Görsel sanatlarda, yapılan tasarımlardaki görsel düzenlemelerle, düzenlenen yüzeye estetik biçimler kazandırılmasında bir araç görevi üstlenmektedir. Seramik ve heykel gibi üç boyutlu kullanılan doku örneklerinde dokunarak hissedilebilen dokular, resim gibi iki boyutlu çalışmalarda görsel ifadelerle, renkle, ışık-gölge yorumuyla yüzey üzerine yansıtılabilmektedir. Temel sanat eğitimi dersinde doku çalışmalarında, yapay ve doğal dokulardan örneklerle, dokuların ayrıntılarıyla etüt edilmesi sağlanmaktadır. Dokuların çiziminden sonra, renk leke veya çizgilerle yüzey üzerine görsel bir düzenleme yapılabilmektedir.

2.7.1.5. Değer (Valör)

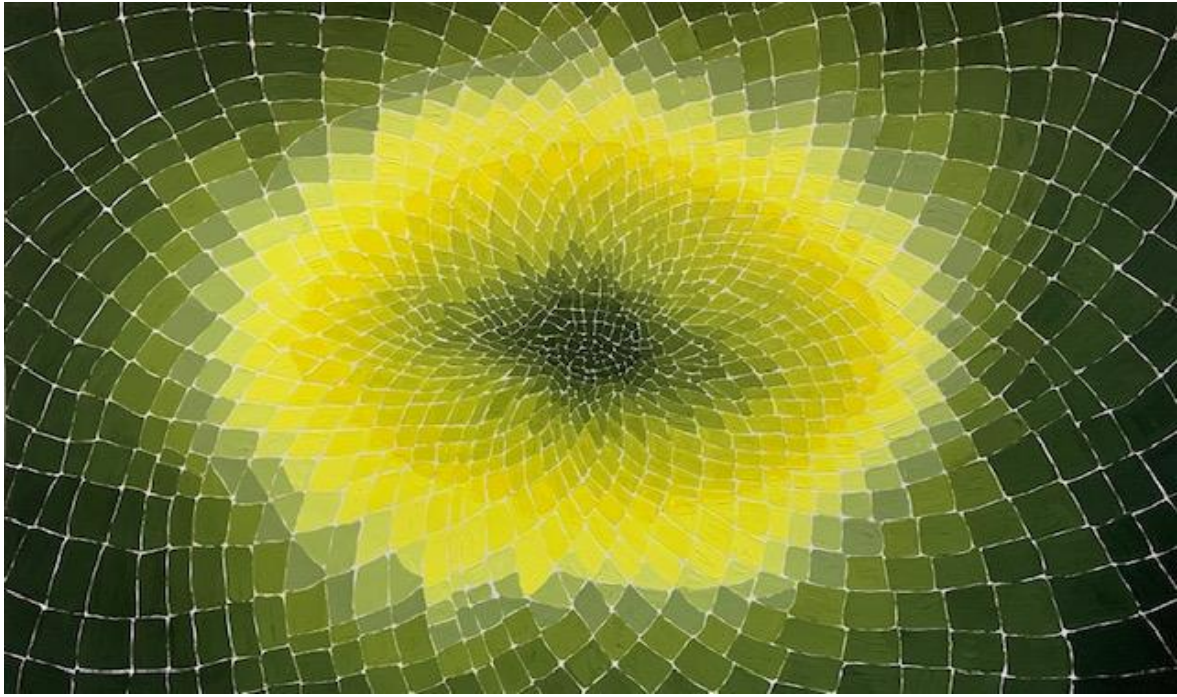


Şekil 6. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Aynı rengin en koyusundan en açığına kadar derecelerine değer (valör) denir. Valör, rengin ışıklılık, parlaklık ve saflık derecesidir. Açık bir yeşille, koyu yeşil arasındaki fark, renk farklılığı değil, ışık farklılığıdır. Renk açıldıkça parlaklığı ve ışık değeri artmaktadır. Koyulaştıkça karanlık ve ışık değeri düşük olmaktadır (Balcı & Say, 2001).

Değer, açık ve koyuluğu işaret etmektedir. Değer zıtlıkları ikiboyutlu sanat eserinin görülmesine ve anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Değer zıtlıkları, bir resimde şekillerin okunmasını sağlayan renklerde görülmektedir. Değer, iki boyutlu sanat eserlerinde tezatların görüp algılanmasına yardımcı olan bir özelliktir. Hem siyah- beyaz, hem de renkli olarak görülebilmektedir. Farklı değerdeki renklerle birbirine geçişi, aynı rengin farklı tonlarıyla bütünlüğü oluşturmaktadır. Bir anlamda rengin açıktan koyuya gidişi şeklindedir. Gölgeleme, koyuluk ve açıklık arasında yumuşak bir geçiş sağlayan değerlerdeki çok dereceli bir değişimdir (Özsoy, 2006, s.13).

2.7.1.6. Leke



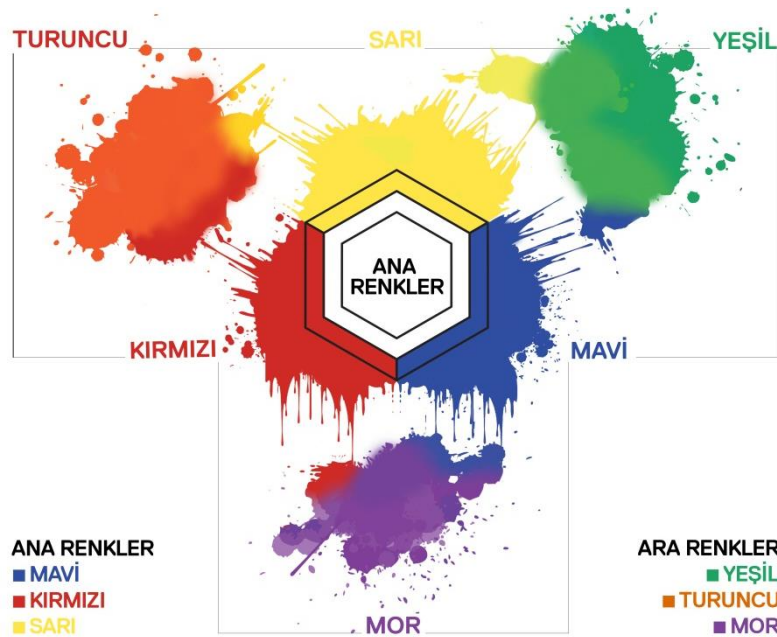
Şekil 7. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Leke, yüzey üzerinde ışığın etkisiyle ortaya çıkan ton değerleridir. Bu değerler, açık orta ve koyu tonlardır. Çeşitli tonlamalarda oluşan bu lekeler bir rengin kendi içerisindeki tonları olabileceği gibi farklı renklerin birbiriyle olan ton ilişkileri şeklinde de görülebilir. Renklerin birbirleriyle ilişkisinden ortaya çıkan ton(leke) değerleri renklerin doğru kullanılmasıyla etkili olur, bazı renklerin leke değerleri birbirine çok yakındır. Bu nedenle bu renklerle

yapılan tasarımlarda leke değerleri yani açık- orta-koyu değerleri zayıf olabilmektedir (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s. 134).

Bir yüzey üzerinde; yüzeyin renginden, tonundan daha farklı renk ve tonda algılanan, sınırları olan daha küçük bir yüzey olarak belirlenebilir. Sınırları belirlenmiş lekenin yüzeyinde renk, doku ve ışık olabilir (Genç, 2012, s.16).

2.7.1.7. Renk



Şekil 8. Ana ve ara renklerin karışım özellikleri.

Gökaydın (1990), rengin sağlıklı şekilde algılanabilmesi için ışık gereklidir. Işığın olmadığı bir ortamda renkler görülmemektedir. Örneğin renkli giysilerle sinemaya gidildiğinde, sinemanın kapalı ve karanlık mekânı tüm renkleri bir anda kaybedebilir. Böylece görme ve algılama özelliği yok olabilmektedir. Buradan da anlaşılabileceği gibi ışık, rengin varlığını algılamada temeli oluşturmaktadır. Işığın kısaca “ışın yansıtan enerji” olarak tanımlamak mümkündür. Renk, ışığın cisimlere çarptıktan sonra yansıyarak gözümüzde bıraktığı etkidir. Fiziksel olarak beyaz ışık, kristal bir prizmadan geçirildiğinde kırılmaya uğrayan tayf diye adlandırılan yedi değişik rengi oluşturur. Kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert ve

mordan oluşan renk tayfı aynı zamanda gökkuşağı renkleri olarak da isimlendirilir (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s.137-138).

Renk iki boyutlu sınırlandırılmış bir yüzeye sınırsız düşünceleri ifade etme olanağı vermektedir. Resim bir ilişkiler bütünüdür. Yapısı gereği serüvencidir. Resmin serüvenci özelliğinde rengin katkısı büyüktür. Siyah- beyaz (desen) çalışmaları daha saf bir anlatım biçimidir. Renkler çalışmaya girdikçe bu durum daha karmaşık bir hal almaktadır. İlişkiler çeşitlenir, öğrencilere yansıyan dünyayı ve kendi iç dünyalarını ifade etmede daha zengin olanaklar sunabilir (Aksoy, 2006, s. 46).

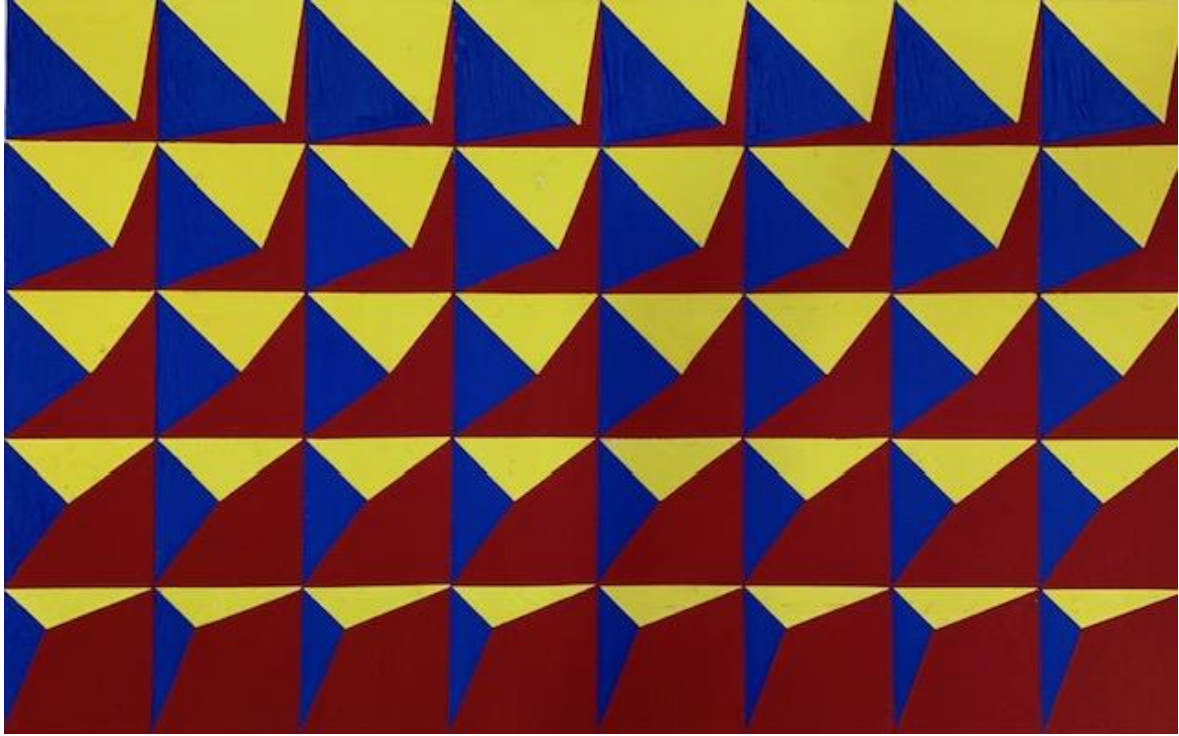
Doğada ki üç ana renk kırmızı, mavi ve sarı olarak ifade edilmektedir. Bunların karışımından ara renkler oluşturulmaktadır. Maviyle sarının karışımından, yeşil, kırmızıyla sarının karışımından, turuncu, maviyle kırmızının karışımından mor renk elde edilmektedir. Birbirine uymayan zıt renklere kontrast renkler adı verilmektedir. Grinin yapısında %50 beyaz, %50 siyah renk vardır. Bu nedenle belli bir renge sadece beyaz eklenirse onun rengi “grileştirilerek” açılmış olur. Aynı şey, rengi koyulaştırmak için siyah eklendiğinde de söz konusudur. Yani renk yine “grileşerek koyulaşır” bir rengi grileştirmeden açmak veya koyulaştırmak için tayfta o rengin bir öncesinde ya da bir sonrasında bulunan renkten yararlanmak gereklidir (Parramon’dan aktaran Artut, 2004, s.135).

Rengin değeri olarak adlandırdığımız valör, renklerin açıklık ve koyuluk farklarını ayırt eder. Aynı zamanda bir rengin yansıttığı ışık miktarını da ayırt eder. Valör kalıplarını, detaylarını yok kabul edip, sadeleştirmeye çalışmaktadır. Göz; bir çizginin ağır hareket temposuna uyarak yüzeyde nasıl gezinirse, öylece derecelenmiş valör farklılıklarını izlemek istemektedir. Göz, derecelenmiş tonların, eşya üzerindeki doğru ve farklı dağılımlarını sadelik, bütünlük ve varyasyon gibi ruh değerlerini yansıtarak, sınırlı düzeyde gözün gezinmesini düzenler (Bigalı, 1984, s.248, 276).

Renkler yan yana kullanıldıklarında birbirlerinin görsel etkilerini arttırırlar, azaltır ya da dengelerler. Renkler arasındaki bu ilişki kontrast (zıtlık) olarak tanımlanır. Renkler arasında

yedi temel kontrast vardır. Bunlar; yalın, sıcak-soğuk, açık-koyu, tamamlayıcı (zıt), kalite, yanıltıcı (simultane), miktar kontrastları olarak açıklanmıştır (Genç, 2012, s.21).

2.7.1.7.1. Yalın Kontrast



Şekil 9. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü
1. sınıf öğrenci çalışması

Renklerin birbirlerine karıştırılmadan, saf halleriyle kullanıldıklarında birbirleriyle etkileşimlerini ifade eden renk kontrastıdır.

2.7.1.7.2. Sıcak-Soğuk Kontrast

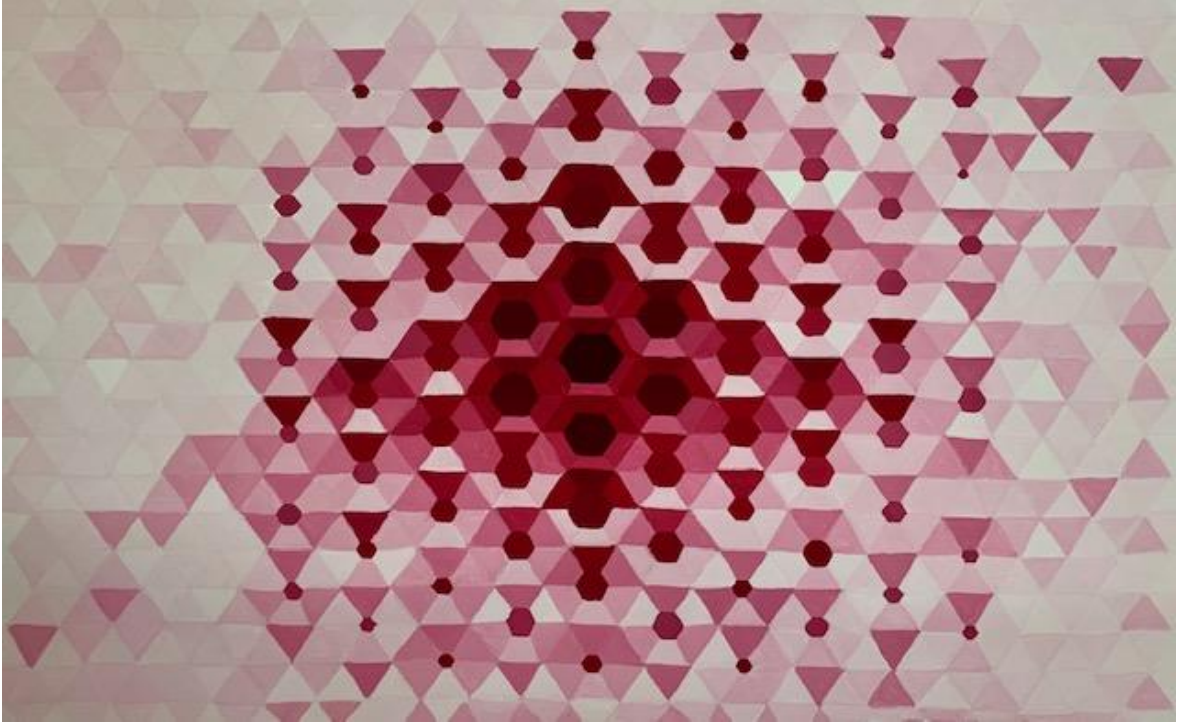


Şekil 10. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Rengin sıcaklığının veya soğukluğunun görsel olarak hissedilmesi, dokunma hissiyle ilişkilidir. Rengin öğrenilmiş nesnelerle birleşmesi nedeniyle renkleri fiziksel duygular ile ilişkilendirmeye devam ediyoruz. Böylece kırmızı ve turuncu(ateş) ve sarı (güneş ışığı) sıcak renkler olarak tanımlanır. Benzer şekilde, mavi ve deniz yeşil renkleri (gökyüzü, su) serinlik uyandırır (Lauer & Pentak, 2012, s.270).

Rengin sıcaklığı ve soğukluğu ile, onun sarı veya maviye doğru olan genel eğilimi anlaşılmalıdır. Sıcaklık ve soğukluk ayrımı aynı alanda yapılır ve renk kendine has temel tonunu muhafaza eder. Bu ton, daha maddi veya manevi olmayan hale gelir. Ufki bir hareket ortaya çıkar: bu ufki alanda sıcak, izleyicisine yaklaşma eğilimi gösterir, ona doğru uzanır, soğuk ise seyirciden uzaklaşır (Kandinsky, 1981, s.60).

2.7.1.7.3. Açık-Koyu Kontrast



Şekil 11. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Renkler beyaza ve siyaha kadar açık ve koyu ton değerlerine sahiptirler. Aynı renk, farklı ışık değerleri ile yan yana geldiğinde birbirlerinin ton değerini daha etkili kılarlar (Genç, 2012, s. 24)

Deneyler sonucu, koyu renklerin daha ağır görüldüğü fakat, açık renklerin sanki ağırlıksız olduğu gibi bir sonuç üzerinde görüş birliğine varılmıştır (Genç& Sipahioğlu, 1990, s.122).

Işık her eşyayı her noktadan aynı şiddetle aydınlatamaz. Bu sebeple valörde açık-koyu, renkte, ton farkları oluşur. Açık -koyuyu resim yüzeyinin her alanına sokmak, en koyu bölgelerde bile, ışığı gezdirmek gerekir. Işıksız ne renk ne de siyah vardır. Tabiatla tam siyah ve tam beyaz yoktur. Açık- koyuyu ışık- gölge ile karıştırmamak gerekir (Bigalı, 1984, s. 244).

2.7.1.7.4. Tamamlayıcı (Zıt) Kontrast



Şekil 12. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Renkler psikolojik etki yönleriyle birbirlerinden farklılık gösterirler. Örneğin turuncunun yaptığı etki başka bir rengin etkisiyle aynı değildir. Mavinin herhangi bir nüansında bulduğumuz dinlendiriciliği bir başka renkte bulamayız. Bu nedendir ki renklerin yaptıkları etkileri bir başka rengin ters etkisiyle dengelemeyi sağlamak tamamlayıcı (zıt) kontrast ile mümkün olur (Işingör, Eti & Aslıer, 1986, s.54).

Bu kontrasta zıt renk kontrastı da denir. Zıt renkler renk çemberinde birbirinin tam karşısında bulunan renklerdir. İki ana rengin karışımı ile meydana gelen ara renk ile, karışıma katılmayan üçüncü ana renk birbirinin zıttıdır.

- Sarı ve kırmızının karışımından oluşan turuncu, ile karışıma katılmayan mavi birbirinin zıttıdır.
- Mavi ve sarının karışımı ile oluşan yeşil ile karışıma katılmayan kırmızı birbirinin zıttıdır.

- Mavi ve kırmızının karışımı ile oluşan mor ile, karışıma katılmayan sarı, birbirinin zıttıdır.

2.7.1.7.5. Kalite Kontrastı



Şekil 13. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Bir rengin en ışıklı hali ile, en koyu haline ulaşınca kadar, arada elde edilen tonlar, o rengin kalitelerini oluştururlar. Bir renk içine beyaz karıştırılarak derece derece açılırken içine siyah karıştırılarak koyulaştırılabilir. Rengin farklı ton kalitelerinde yan yana kullanılmasıyla birbirleriyle kalite ilişkisi kurarlar. Bir rengin koyu tonlarından oluşan düzenlemede, rengin yalın hali kullanılırsa, yalın hali daha kaliteli görünür.

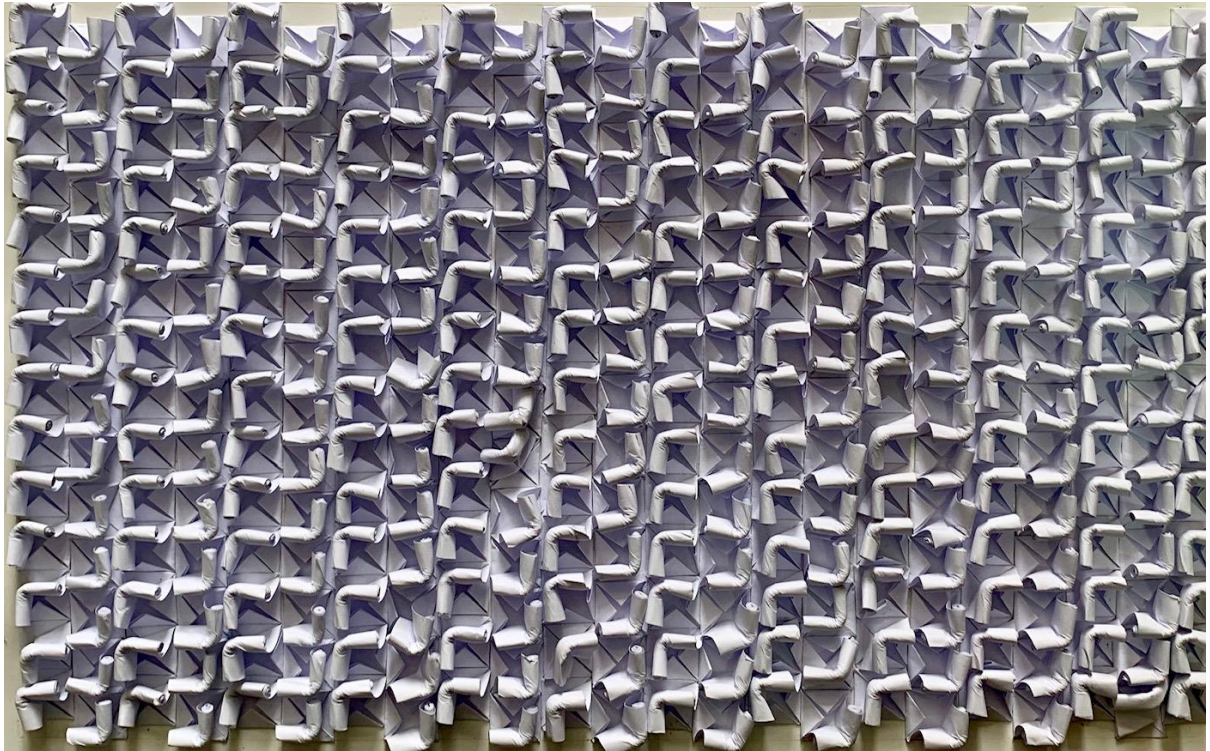
2.7.1.7.6. Yanıltıcı (Simultane) Kontrastı

Renklerin yalın tonları gri, beyaz ve siyah çerçeve içinde kullanıldığı zaman farklı görsel etkiler oluşturlar. Buna yanıltıcı kontrast denir. Örneğin kırmızı rengi gri beyaz ve siyah çerçeve içinde boyandığı zaman, rengin zemine göre daha aydınlık, daha koyu ya da daha büyük yüzey etkisi yarattığı gözlemlenir.

2.7.1.7.7. Miktar Kontrastı

Farklı iki rengin eşit genişlikteki iki alanda yan yana gelmesiyle, değişik ölçülerdeki iki alanda yan yana gelmesi arasındaki etki farkı oluşur. Renkler arasındaki uyarı farklarının yüzey olarak oranlarına miktar kontrastı denir (Demirel'den aktaran Genç, 2012, s.30).

2.7.1.8. Yön



Şekil 14. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Yön konusunu yatay, düşey ve diyagonal olmak üzere 3 grupta değerlendirmek mümkündür. Birbirine paralel ve zıt olarak düzenlenen yönler insan zihninde farklı etkiler uyandırmaktadır (Toktaş, 2009).

Tasarımdaki yön farklılıkları tasarıma hareket ve farklı etkiler kazandırmaktadır. Bu farklılık tasarımı tekdüzelikten kurtarabilir.

2.7.2. Temel Tasarım İlkeleri

Rengin renkle, boş-dolu, açık-koyu, yatay-dikey, uzun-kısa, kalın-ince vb. sanat ilkeleri bu ilişkileri kontrol altına almaktadır denilebilir. Sanatçılar sanat elemanlarını, eserlerini organize bir bütün haline getirirken sanat ilkelerine göre düzenler veya kontrol ederler (Boydaş, 2007, s.20).

2.7.2.1. Denge

Denge, bir sanat eserinde görsel ağırlığın dağılımını işaret etmektedir. Bir düzenlemede oranın görünüşüyle yakından ilişki kurmasına denge denir. Göz, bir kompozisyonun hayali eksenlerine eşit olarak takıldığı zaman düzenlemenin bir denge içinde olduğu düşünülür. Estetik denge, bir eserin üstten alta tüm parçalarıyla ilgilidir ancak sadece iki taraflı değildir. Küçük bir renk beneği, koyu bölgeyi bir alanı önemli bir noktaya yaklaştırdığı gibi gri, bir alanda büyük görsel ağırlığı da oluşturabilir (Özsoy, 2006, s.16).

Bedenlerimiz gelişirken, etrafımızdaki dünyadaki dengeyi gözlemlenir. Denge eksikliği veya dengesizlik rahatsızlık duygusu uyandırmaktadır. Tasarım ve resimdeki gibi fiziksel bir tehlike barındırmayan durumlarda bile, dengeli bir kompozisyon ile daha rahat his vermektedir (Lauer & Pentak, 2012, s. 89).

Denge, bütünlük için öylesine temeldir ki o olmadan tasarım ilkelerini düşünmek imkansızdır. En basit düzeyde denge, bir kompozisyon içindeki güç veya ağırlığın dağılımını ifade eder. Denge aynı zamanda merkez ekseninin iki tarafında düzenlemiş çiftler veya birim

gruplarının (çizgi veya şekil gibi) yerçekimsel denliğini ifade eder (Ocvirk, Stinson, Wigg, Bone & Cayton, 2015, s.68).

Fiziksel ya da görsel olarak denge, tüm hareketin sona erdiği bir dağılım durumudur. Fizikçilere göre, sistemdeki potansiyel enerji bu durumda minimumdur. Dengeli bir görsel kompozisyonda da şekil, yön, mekan, hiçbir değişimin olmasına izin vermeyecek şekilde hazırlanmış gibi görünür ve bu nedenle de bütün, kendi parçaları içinde “zorunluluk” karakteri göstermeye başlar. Dengesiz bir kompozisyon ise, rastgele, geçici ve bu nedenle de sakat gibi görünür (Genç & Sipahioğlu, 1990, s.70).

Yüzey üzerinde dengeli bir çalışma oluşturabilmek için, yüzeyin tamamını bir bütün olarak görmek ve eklenen unsurların yüzeye belli oranlarda katkı sağlamasına yetecek kadar yüzeye yayılması sağlanmalıdır. Denge, renkle, ölçüyle ve lekeyle oluşturulabilir. Dengeyi oluşturmak için kullanılan renklerin etki derecelerini de bilmek önem taşımaktadır. Çünkü her rengin farklı değer etkileri mevcuttur. Soğuk bir rengin meydana getirdiği değer etkisiyle, sıcak bir rengin değer etkisi aynı değildir.

2.7.2.2. Hareket

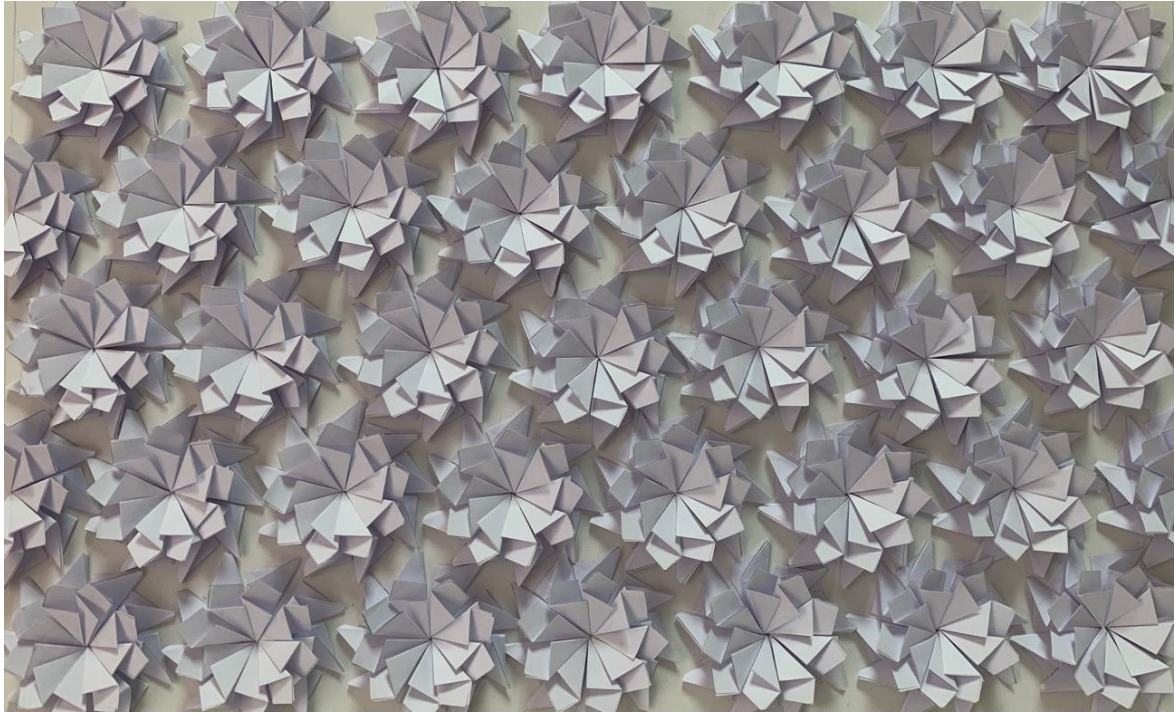
Görsel tasarımda hareket, gözün tasarımcının yönlendirdiği şekilde yüzey üzerinde dolaşmasını sağlayan yönlendiricidir. Hareket, görsel tasarıma dinamizm kazandırabilmektedir. Tasarımdaki hareketlerin dinamizmi, gözü tasarım üzerinde dolaştırabilmekte ve tasarımı monotonluktan kurtarabilmektedir. Gözün tek bir noktaya takılıp kalması, hareket devamlılığının olmadığı anlamına gelebilir.

Resim ve diğer iki boyutlu yapıtlarda, hareket, biçimlerle, biçimlerin yapı ve düzenlemeleri renklerle, çizgilerle elde edilebilmektedir. Biçim, renk ve çizgilerin yönlendirilmesi görsel olarak gözü belli istikamete çekmektedir. Tek yönlü bir istikamete sahip bir yapıt dengesizdir. Belirli bir dengenin kurulabilmesi için çok yönlü harekete ihtiyaç vardır. Bir yapıtta çoğunlukta olan harekete “dominant” hareket denilmektedir (Gökaydın, 2010, s.92).

Bigalı'ya (1984, s.163) göre hareket, yüzeyin bir çizgi veya leke ile bölünmediği ana kadar, statiktir. Hareketin amacı, bu durağan alanı canlandırmaktır. Hareketin bu cansız alanda oluşturulmasını sağlamak için de her yeri birbirine bağlamak lazımdır. Cansız alanda hareketi sağlayan unsur kontrastlardır.

Görsel hareket, sanatçılar tarafından seyircileri kendi eserlerine yönlendirmek için ve genellikle odaksal alanlara doğru kullanılmaktadır. Bu tür bir hareket, eser içinde bulunan çizgiler, köşeler, şekiller ve renkler boyunca yönlendirilir, ancak gözü eşit değer (valör) yolları üzerinde çok kolayca hareket ettirebilmektedir (Özsoy, 2006, s.17).

2.7.2.3. Ritim



Şekil 15. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

Tasarımda birbirinin benzeri olan ritim, biçimin, eşit aralıklarla, azalan ya da artan aralıklarla veya aralıksız elde edilen birimlerden meydana gelen örüntüleridir. Tasarımlarda bir şeklin tekrarıyla ritim elde edilebilir. Doğa, ritim için sayısız örnek barındırmaktadır. Çiçeklerin yapraklarının dizilişi, bal peteklerinin sıralanışı, gece ve gündüzün tekrarlanması, kalp

atışlarının düzenli tekrarlarına benzer pek çok örnek verilebilir. Tasarımda, düzenli ritim kullanımı, monotonluk hissi verebilir. Bunun yerine, oluşturulan tasarımda kullanılan ritmin ögeleri farklılaştırılarak, aralıklar değiştirilerek, tasarım canlandırılabilir.

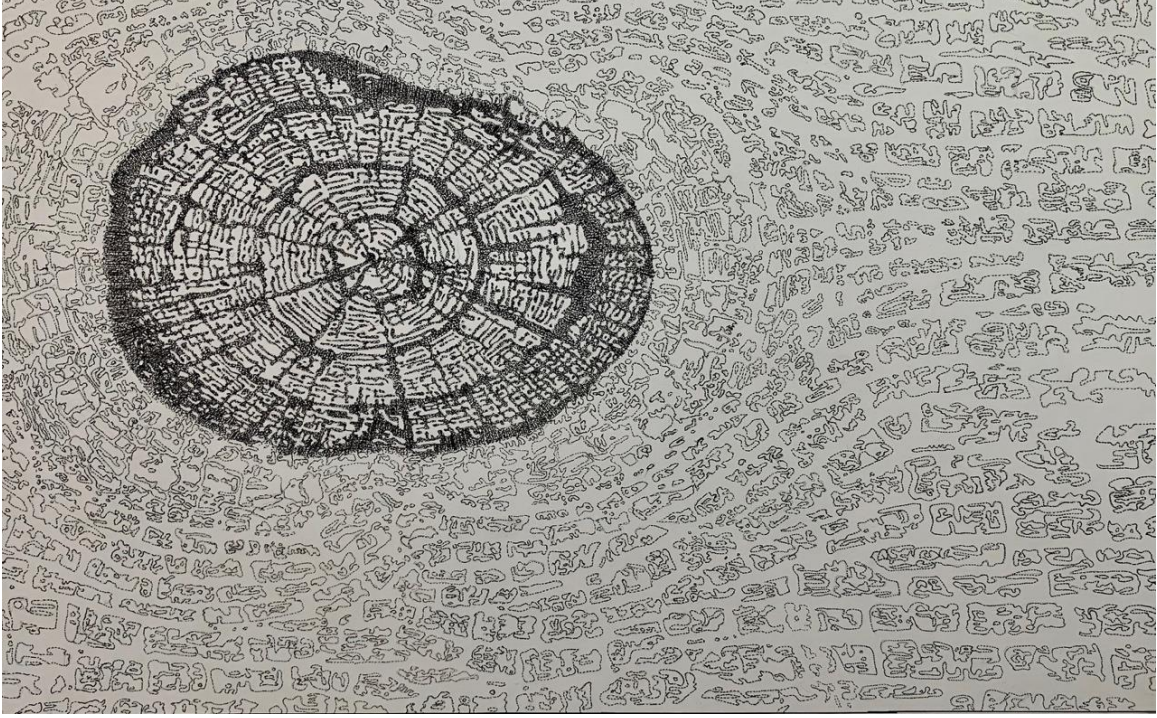
Bigalı'ya (1984, s.162) göre ritim, düzenli harekettir. Sanat eserinde parçalar veya detaylarda eşit olmayan nispetler ve mesafelerle tekrar edilen benzer veya aynı kısımlarla kuvvetlenen akış yahut devamlılık prensibidir. Eser, ritimle birlik bütünlük kazanarak, anlatım gücüne ve yaradılışın sırrına uygun olarak açığa çıkarılır. Olgun bir eser bir sistem içine girer. Bu sistem içinde, en küçük parçaların bile ritmik durumu gerekir. Küçük parçaların uçları, bir iki meyil ile geliştirilerek gözün muntazam hareketine sebep aranır. Her açıdan olgunlaşmış bir eser, devamlılık kazanır. Çünkü ritim bir devamlılıktır, hayatı ve canlı olanı temsil eder.

Ritim bir tasarım prensibi olarak, tekrarlama dayandır. Tekrarlama, görsel bütünlüğün bir unsuru olarak, neredeyse her sanat eseri tarafından bir şekilde sergilenir. Bununla birlikte ritim, aynı veya sadece hafifçe değiştirilmiş öğelerin açık bir şekilde tekrarlanmasını içerir (Lauer & Pentak, 2012, s.114).

Ritim, bazen düzenli, bazen de daha tuhaf biçimde tekrarlanan vuruş (beat) sonuçlarından doğan bir süreklilik, akış veya hareket duygusudur. Koşma, odun kırma, çekiçleme sürekli tekrarlanan hareketleri veya vuruşu barındıran insan faaliyetleridir. Görsel sanatlarda “vuruş” görsel bir birimdir (bir öge, karakteristik bir tasarım) (Ocvirk, vd., 2015, s.50).

Ritim insanda heyecan uyandıran bir ilkedir. Yani ritmin insan fizyolojisini etkilediği söylenebilir. Resimde hareket düzeni insanı duygulandırabilir veya onun irkilerek tepki göstermesine neden olabilir. Müzik sanatındaki ritim insanı nasıl mutlu edip neşelendiriyor ya da hüzünlendiriyorsa, resim sanatındaki ritim de izleyende bu duygulara neden olabilmektedir. Ritim gerçekte hayatın her yerinde vardır. Hayatta hep aynı şeyleri yapmak insanı sıkmakta; monoton bir hayat istemeyen insan sürekli yeni arayışlara girmektedir. İnsan vücuduna bakıldığında bir ritminin olduğu görülmektedir (Ayaydın, 2009, s.118).

2.7.2.4. Vurgu



Şekil 16. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

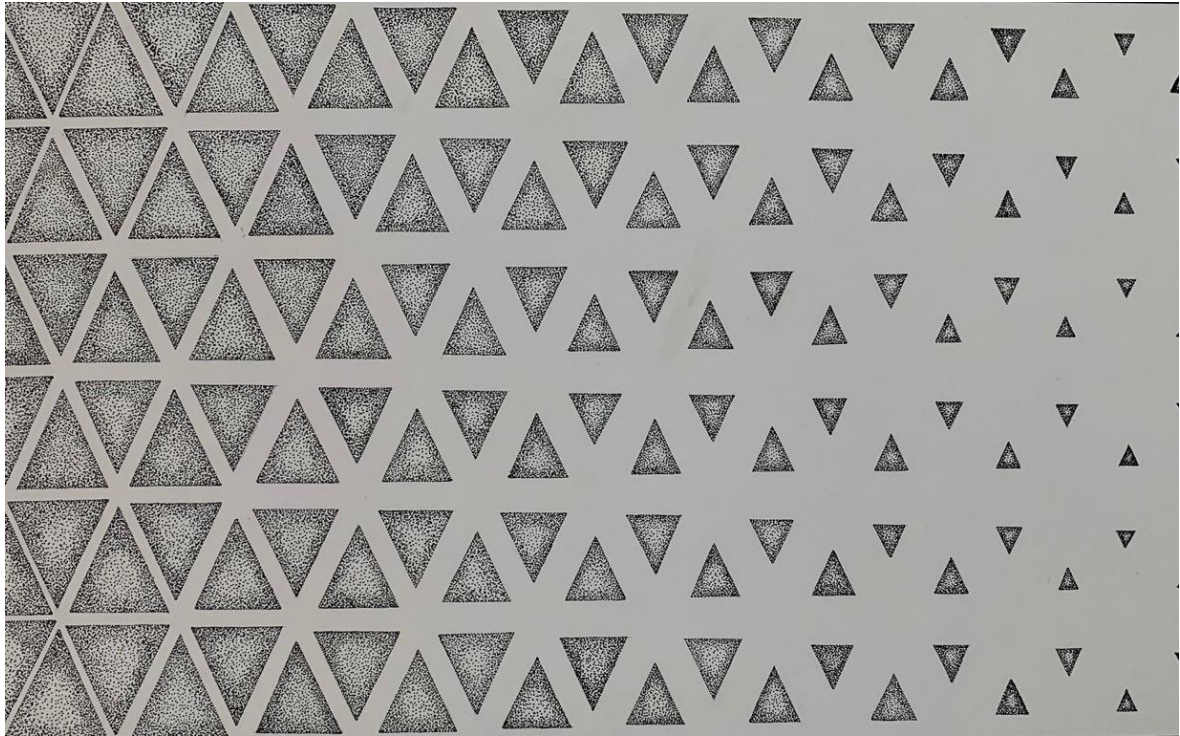
Tasarım ilkelerinden birisi olan vurgu, çalışma yüzeyi üzerindeki herhangi bir parçanın diğerine nazaran daha baskın olması demektir. Görsel alanda vurgu iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Birincisinde sanatın elemanlarını oluşturan renk, çizgi, doku, leke gibi unsurlardan birisinin tüm yüzeyde etkin olması, ikincisindeyse, tüm yüzey üzerinde sadece bir bölümün ön plana çıkarılarak baskın hale dönüşmesidir. Vurgu, dikkatlerin bir noktada yoğunlaşmasıdır. Böylece çalışmada anlatmak istenilen daha iyi vurgulanabilmektedir. Vurguyu bazen resmin geneline hâkim olan rengin zıttı bir renkle, bazen hareketsiz bir yüzeyde daha fazla hareketle meydana getirmek mümkündür (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s.145).

Bigalı'ya (1984) göre vurgu (dominant), “sanat eserinin incelenmiş ve bir özellik taşıyan parçası yahut parçaları. Eser içinde son derece kontrast görünüşü olan parça, fikir veya tema” olarak açıklanmaktadır.

“Tasarımda ön plana çıkarılması gereken elemanla ikinci planda kalması gereken elemanlar arasında yön, boyut, biçim, doku, renk, ton, çizgi zıtlığı ya da bunlar arasında belirgin farklılıklar yaratarak dikkatin o eleman üzerinde yoğunlaşmasının sağlanmasıdır” (Genç, 2012, s.11).

Vurguyu bir görsel sanat çalışmasında amaç olarak da düşünmek mümkündür. Bir sanat eserinde yer alan bütün eleman ve ilkeler bu amaca hizmet etmektedir. Yani tasarımda, sanatsal düzenleme ilkelerinin vurgunun oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle; görsel sanat eserinin, kendisine bağlayıp bir şeyler anlatmak istediği izleyiciye söylediği son söz, o eserin vurgusudur. Ayrıca bir sanat eserinin izleyici üzerinde bıraktığı etkiyi de vurgu olarak düşünmek yanlış değildir (Ayaydın, 2009, s.119).

2.7.2.5. Koram (Görsel Hiyerarşi)



Şekil 17. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrenci çalışması

İki zıt ucun uygun kademelerle birbirine bağlayan köprüye koram denir. İki uç arasında bir düzen dahilinde geçiş sağlayan bu düzenleme yardımıyla anlamlı ve beğenilmesi kolay bir

dizi ortaya çıkmaktadır. Eğer iki uç arasında ölçü farkı varsa, bir uçtan diğer uca doğru biçimler büyükten küçüğe doğru dizilmelidir. İki uç arasında doku farkı varsa, aradaki her kademenin dokusu sırayı bozmayacak şekilde ara kademeler teşkil edecek tarzda olmalıdır. Eğer uçlar arasında değer farkı varsa, her bir kademedeki değerler azar azar açılarak ya da koyulaşarak geçiş sağlanmalıdır (Genç, 2012, s.6).

Divanoğlu'na (1997, s.48) göre koram, eserde yer alan elemanların derecelenmesiyle oluşan tekrarı ifade eder. Bu tekrarlar belli bir ölçüye göre oluşur ve biçim, renk, doku, değer gibi çeşitli yönlerden görülebilir. Koram; merkezi koram, çevresel koram olmak üzere iki grupta değerlendirilir. Bir merkez çevresinde oluşmuş bir ya da daha fazla korama merkezi koram, tasarımı oluşturan öğeler bir çevre oluşturacak şekilde kademelenmişse buna da çevresel koram denir (Divanoğlu'ndan aktaran Tepecik & Toktaş, 2014, s.48).

Koram oluşturulurken çeşitli şekillerde koram meydana gelebilir. Kademelenmede bütün unsurlar aynı anda kullanılacağı gibi tek bir unsurla da kademelenme meydana getirilebilir.

2.7.2.6. Bütünlük

Özsoy'a (2006, s.15) göre görsel bütünlük, iyi tasarlanmış bir sanat eserinin en önemli yönlerinden birisidir ve sanatçı tarafından planlanır. Bütünlük bir sanat eserinin tamamlanmış ve bitirilmiş olduğu hissini uyandıran birleşik nitelik sunar. Bir çalışmada tüm unsurlar birbirlerine aitlermiş gibi görüldüğü zaman, sanatçı bütünlüğe ulaşır demektir. İyi bir kompozisyona ulaşmak için sanatçının temel öğelerinin kişisel biçimde düzenlenmesi gerekir. Bu doğrultuda bütünlüğe ulaşılır. "Bütünlük bir takımında olduğu gibi, her şeyin birbirine uyumlu olmasıdır".

Ayaydın'a (2009, s.122) göre, "bir esere baktığımızda, eserde ilk aradığımız unsurlardan biri bütünlüktür. Eserde sağlanan bütünlük, insanı yarım kalmışlık hissinden uzaklaştırır. Nesneler arasında kopukluk varsa bütünlük sağlanamaz. Tasarımda nesneler ne kadar fazla birbirleriyle uyum içinde olurlarsa, tasarımda bütünlük de o ölçüde sağlanmış olur.

Bütünlük, eserde yer alan elemanların, eserin tamamı ile ve birbirleriyle uyum içinde olması ve hepsinin aynı şeyi söylemesi olarak düşünebiliriz”.

Buyurgan ve Buyurgan’a (2012, s.147) göre bütünlük, “çalışma yüzeyi üzerinde, tasarım (düzenleme) elemanlarının (çizgi, leke, doku, renk, form, şekil ve boşluk) tümünün, tasarım ilkeleri (hareket, denge, ritim, vurgu, zıtlık, tekrar ve çeşitlilik) doğrultusunda estetik bir bütünlük oluşturmaktır.”

2.7.2.7. Zıtlık (Kontrast)

“Sanatsal düzenleme elemanlarının kullanılarak oluşturulan farklılık olarak tanımlanabilir” (Ayaydın, 2009, s. 120).

Özsoy’a (2006, s.17) göre zıtlık, “değerler, renkler, dokular, şekiller ve diğer unsurların farklılıklarını ifade eder. Zıtlıklar görsel heyecan yaratır, esere olan ilgiyi artırır. Eğer tüm sanatsal unsurlar örneğin değer aynıysa, sonuç monotonluk ve heyecansızlık, sönüklük olur. Zıtlık sanatsal unsurlarda yapılan değişikliklerle sağlanabilir”.

Buyurgan ve Buyurgan’a (2012, s.146) göre zıtlık, “tamamlayıcı (dengeleyici) bir özelliktedir. Zıt faktörlerin varlığı aslında birbirlerinin temelini oluşturur. Gece ile gündüz ayrı ayrı meydana gelmeden “gün” oluşamaz. Günlük yaşamımızda karşılaştığımız pek çok zıt kavram vardır, bu zıtlıklar birbirlerinin varlığının dengede olmasını sağlarlar”.

Sanat eserini meydana getiren öğeler arasındaki zıtlık ilişkilerinin kurulması sanat eserini tekdüzelikten kurtarır. Önemli olan, bir tasarımda form, renk, açık-koyu, espas ve incelik açısından zıtlıkların uyumlu bir şekilde düzenlenmesidir. Örneğin formda zıtlık olgusu temel geometrik formların birbiriyle olan ilişkilerinde açıkça görülür. Görsel algılamada hem dinamik etkinin yaşatılması hem de rahatlatmanın sağlanabilmesi için, zıt formların uyumlu bir denge içinde düzenlenmesi gerekir (Balcı & Say, 2001, s.43).

2.7.2.8. Çeşitlilik

Armoninin karşı ağırlığı, bütünlüğünün temeli olan düzenlemenin öbür tarafıdır. Her ne kadar, bir sanatçı yapıtında armoniyi oluştursa da yapıta bireysellik kazandıran, izleyicinin merakını uyandıran dikkati tutan çeşitliliktir. Görsel sıkıcılık aşırı uyumlu bir kompozisyon göstergesidir. Bir derece çeşitlilik ekleyerek sanatçı, ilginin sürdürülebilmesi için önemli içerikleri sunar (Ocvirk vd., 2015, s.65).

Çeşitlilik, tasarlanan yüzeyde gözün değişik alanlara yönelenerek, hareketlenmesini sağlar ve tasarımı sıkıcılıktan kurtarır.

Eser oluşturulurken biçimlerin, renklerin, açık-koyu değerlerin, yön gibi çeşitli unsurların tekrar ediyor olması eser üzerinde monotonluk yaratır. Bu gibi unsurlar üzerinde yapılan değişiklikler eseri hareketli kılar, ilgi uyandırır. Zıtlık yaratan elemanların bir arada kullanılmasıyla çeşitlilik oluşturulur ve ilgi çekici bir tasarım ortaya çıkarılmaya çalışılır (Chapman'dan aktaran, Toktaş,2009).

2.7.2.9. Oran-Orantı

Oran-orantı, proporsiyon sanat eserindeki belli elemanların veya bilgi objelerinin birbiriyle veya bütünle ilişkisine işaret eder. Proporsiyon genellikle vurgu ile yakından ilgilidir. Bir biçimin büyüklüğü, başka bir şeklin daha küçük niteliği ile mukayese edilir ve bu da görsel vurgu yaratır. İzleyicinin gözü otomatik olarak daha büyük ve dominant yani baskın olana kayar (Boydaş, 2007, s.26).

2.8. Sanat Eğitiminde Yöntem

Sanat eğitimi diğer prensipleri de içine alan çok komplike bir eğitimi gerektirir. Yalnızca bireyin sanatsal anlamda yeterliği üzerinde çalışmaz, aynı zamanda bireyin dünyayı algılaması, felsefe, sanat tarihi, eleştiri, estetik gibi alanlarda yeterliği üzerinde çalışmaktadır. Bunu yerine getirmek için birçok yöntem kullanılmaktadır. Ancak kullanılan

yöntemlerde daha çok gösterip-yaptırma, anlatım gibi sınıf içinde yapılan öğretime dayandırılmaktadır. Öğrenmeyi yalnızca sınıfla sınırlandırmak, öğrenciyi keşfetmekten uzaklaştırabilir. Sanat eğitimi alan bireylerin bu anlamda kendilerini bilgiyi arayan, üreten ve yorumlayan bireyler olarak yetişmesi, yeterlilik düzeyleri bakımından ele alındığında olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Sanatın farklı yönlerde ürünler verdiği alanlar birbirlerinden bağımsız gibi görünmesine rağmen aynı estetik (günün anlayışına göre), felsefi hedeflere ve kaygılara dayanmaktadır. Özellikle de tüm sanat alanlarında işin içine tasarım/kompozisyon kaygısı girdiğinde, kökten birbirlerine bağlandıkları düzenleme öğelerinin, yaratıcı sürecin kaygısını taşımaktadır. Kullanılan malzeme, dil değişse de temelde aynı kaygılara sahiptirler (Özdemir, Bölükoğlu & Şentürk, 2015, s.18).

Görsel sanatlar eğitimi, eğitimle sanatın değişik konumlarda, değişik boyutta ve ağırlıkta bir araya geldiği bir alandır. Çevreyle ilk tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenlemeyle başlayan sanat eğitimi daha sonra ürün verme, tat alma olarak gelişmiştir (Kırıçoğlu'ndan aktaran Aykut, 2006). Bu gelişim sürecine bağlı olarak eğitimciyle öğrenen arasında karşılıklı veri aktarımı olmaktadır. Öğrenen konumundaki öğrenci, bu verileri çeşitli süzgeçlerden geçirerek belleğine kaydetmektedir.

Öğrencinin kendisine gelen bilgileri başlıca dört süzgeçten geçirdiği kabul edilmektedir.

1. Öğrencinin o konudaki önceki bilgileri,
2. Öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa bilinen ödül, ceza ve karşılıklı beklentiler,
3. Öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı,
4. Kültürel yargı ve değerleriyle öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre.

Genel eğitim kapsamında sanat eğitimi; sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak bireye estetik kişilik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır. Sanat eğitimi sürecinde; algılama, bilgilenme, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirme davranışları

estetik ilkeler doğrultusunda sanatların dili kullanılarak edinilir. Bu eğitim alanında birey; resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, heykel, seramik, fotoğraf, yaratıcı drama, film, video gibi sınırsız sanat evreninden, kendine en uygun dili seçme şansına sahip olarak kendini ifade olanağını bulmaktadır (Aykut 2006).

Estetik kişilik kazandırılırken de bireye ilk adımları nasıl atması gerektiğine dair eğiticinin yaptığı rehberlik büyük önem taşımaktadır. Rehberlik sürecinde bireylere aktif katılımı sağlayan yaratıcılıklarını geliştirme çabaları oldukça değerlidir. Yaratıcılığı geliştirmekten kasıt, öğrenciye bire bir müdahalede bulunmak anlaşılmamalı, bireyin içinde bulunan kişisel yetileri ortaya çıkarmak için belirlenen yöntem ile rehberlik yapılması anlaşılmalıdır.

Öğrencinin başarılı bir ürün ortaya koyabilmesi için öncelikle malzemeyi iyi tanınması, malzemenin özellikleri ve kullanılabilecek teknikler hakkında bilgi sahibi olması, ortaya konan ürünün ise; estetik özellikler taşıması, fonksiyonel, ergonomik ve yaratıcı özellikler taşıyan, ürünü benzerlerinden farklı kılan, üreticisinin kimliğini taşıyan özelliklere sahip olması tercih edilmektedir (Toktaş, 2011, s. 378).

Görsel sanatlar öğretimiyle ilişkili olduğu düşünülen yöntemlerden bazıları şunlardır;

1. Kolaydan zora gitme (basitten karmaşığa) ilkesi
2. Soru-cevap-tartışma
3. Müzik ve seslerden yararlanma
4. Kopyadan yararlanma, modelden çalışma
5. Bellek eğitimi
6. Buluş yoluyla öğretim (araştırma, inceleme, yorumlama ve uygulama)
7. Yaratıcı drama
8. Proje destekli sunuş yoluyla öğretim yöntemi
9. Görsel-işitsel etkinliklerden (demonstrasyon) yararlanma ve bilgisayar destekli yaklaşım (Artut, 2010, s.15).

2.8.1. Temel Sanat Eğitiminde Kullanılan Özel Öğretim Yöntemleri

Sanatın öğretimi diğer alanlardan farklı olarak, çok daha kapsamlı olmak durumundadır. Çünkü sorun yalnız “öğretmek” değildir. Bu nedenle kullanılan yöntemler de farklı olabilmektedir. Günümüzün çağdaş sanat eğitimi ve öğretiminde bireyi; yaratıcı düşünceye, analiz yapmaya, bir kavram elde etmeye, buluş yapmaya ve bulduğunu değerlendirmeye götürmek yönündedir. Bu esnada da bireyi destekleyen bilgileri ona kazandıran çalışmaları içine almaktadır. Örneğin göz eğitimi, doğa incelemesi, eser incelemesi gibi örnekler çoğaltılabilir (Artut, 2004, s.111).

Temel Sanat Eğitimi I dersinde, sanatın ilke ve elemanlarının iki ve üç boyutlu çalışmalar üzerinde ifade edilebilmesini içermektedir. Temel Sanat Eğitimi II dersinde, renk kavramı sanatın ilke ve elemanları ile birlikte iki ve üç boyutlu çalışmalarda uygulanmasını içermektedir. Derslerin ele alınış ve konuların sıralanışında ise kolaydan-zora tümevarımsal bir yaklaşımla ele alınmıştır. Çünkü her yeni konunun öğretiminde, önceki basamaklarda öğretimi yapılan ilke ve elemanlar kullanılarak kompozisyon fikri bütünleştirilerek benimsenilmeye çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında ele alınan temel sanat eğitimi derslerinde deney grubunda, anlatım, gösteri, doğa incelemesi, eser eleştirisi, soru- cevap, tartışma ders işlenişinde kullanılan özel öğretim yöntemlerindendir. Kontrol grubunda ise sınıf içinde geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

2.8.1.1. Doğa incelemesi

Temel sanat eğitimi dersinde ilk öğretilmesi gereken göz eğitimidir. Nasıl görülmesi, nasıl bakılması gerektiğine dair ilk öğrenmeler bu aşamada gerçekleştirilmelidir. Doğru görmeyi sağlamak için de doğa incelemesi fayda getireceği düşünülen yöntemlerden biri olarak belirlenmiştir. Doğa hayatın kaynağı ve sanatın en büyük ilham alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Temel sanat eğitiminde doğanın iyi analiz edilip, temel tasarım ilke ve elemanlarının öğretiminde öğrencilere ilham vererek, öncülük etmesi açısından

aydalanılması önem taşıamaktadır. Temel tasarım eleman ve ilkelerinin ele alınmasında doğa gözleminden sıklıkla faydalanılmıştır.

Sanat  ğrencisi için malzeme ile temas ve yaparak öğrenmenin kazanımları göz ardı edilmemelidir. Öğrencinin kendi anlatım dilini oluşturması, malzeme ile temas ederek, pratikler yaparak, deneyerek, hatalar yaptığı bir süreç içinde mümkün olacaktır. Sanatçı ile doğa arasına kimsenin girmemesi pratiğinden hareketle doğadan yola çıkılarak yapılan çalışmalarda objenin kendisi ile çalışmak önem taşıamaktadır (Kaplan, 2014).

Sanat eğitimi en genel hedef olarak görsel sanatların dilini öğretmeyi hedefler. Yani bireye görsel okur-yazarlık öğretilmek istenir. Bu görsel dili öğretecek en doğal ve en gerçekçi örnekler doğanın kendisinde bulunur (Ayaydın, 2016).

Kaplan'a (2014) göre, tasarım ve sanatta fonksiyonelliği hedefleyen ve bunun yolunu doğaya yapısal bir model olarak bakarak geliştiren Bauhaus'da doğa kaynaklı, gözleme dayalı araştırma ve çalışmalar önemli yer tutmaktır.  zg n ve  zg r biçimler yaratmada kaynak olarak doğanın ürettiği formların sentezi yolu ile yeni düzenlere ulaşmak sanat öğrencisine sonsuz zenginlikte bir kapı açmaktadır.

Doğa, bilim ve sanatta bir keşif nesnesi olarak farklı açılardan ele alınan, sınırsız ve somut bir kavramdır. Sanat ise, genel olarak doğadaki nesnelerin insanda uyandırdığı duyguları farklı yol ve yöntemlerle "bireysel olarak" bir yansıma aracıdır. Hiç kuşku yok ki sanat ve sanatçı, geçmişten günümüze kadar her dönemde doğadan beslenmiştir. Bir esin ve ilham kaynağı olan doğa, sanat tarihi boyunca sanatçıların eserlerinde kullanacağı malzemenin kaynağını oluşturmuştur. Somut bir gerçekliğe sahip olan doğa, soyut bir gerçeklikle sanatçı tarafından yüzey üzerinde farklı bakış açılarıyla yeniden yorumlanmıştır (Ren i-Taştan, 2016).

2.8.1.2. Eser Eleştirisi

Buluş yoluyla öğretime fayda sağlayacağı düşünülen yöntemlerden biri de eser eleştirisi yöntemidir. Temel sanat eğitiminde öğrencilere kavramlarla ilgili örneklem konusunda; kavramların ifade ve kavratılmasında yaratıcılığı etkileyecek bire bir örneklerden kaçınılmıştır. Çünkü konuyu ifade eden örnekler yalnızca bir açıdan ifadeye olanak tanırken, bireysel farklılık olanaklarını ve hayal gücünü sınırlandıracağı düşünülmüştür. Burada buluş yoluyla öğretimin olanaklarından faydalanmak gerekli görülebilir. Öğrencilerin seçilen alanla ilgili buluş yapmalarını sağlamak için çeşitli sanat eserlerinden örneklerle kavramlar araştırmacı tarafından sezdirilmeye çalışılmıştır. Eser analizi buluşun sezdirilmesi açısından fayda getiren bir yöntem uygulaması olarak görülebilir. Boydaş'a (2007, s.31) göre; "eleştirinin amacı anlamaktır. Sanat eserine, eserdeki bilgi nesnelere, onların anlam ve değerlerine, derinlemesine nüfuz edecek bir bakış yöntemine ihtiyacımız vardır".

Yılmaz'a (2010, s.290) göre, sanat eğitiminin her kademesinde sık başvurulması gereken yöntemlerden biri, eser eleştirisidir. Öğrencilerin sanat eseri üzerinde konuşması, yorumlar yapması; onların algı ve imgelerinin, estetik beğeni düzeyinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Ancak eser inceleme, tanıma, üzerinde konuşma, sorgular ve yorumlar yapma rastgele değil, belli bir disiplin içerisinde yapıldığında kuşkusuz daha etkili olacaktır. Bu konuda, tüm dünyada yaygın olarak kabul görmüş ve kullanılan yöntem, Feldmann'ın sanat eleştirisi yöntemidir.

Sanat eleştirisi, betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı olmak üzere dört basamakta gerçekleşir. Sanat eserindeki detayların farkına varmak, eser hakkında iyi ve doğru bir yargıya varmak ve gereken yeni ilişkileri kurmak için bu basamakların izlenmesiyle yapılan eleştiri, görsel okur yazarlığı ya da görsel algıyı da içine alır. Sanat eleştiri çalışması ayrıca, sanat eserinin dışsal ve içsel ipuçlarını da kapsar (Alakuş, 2004).

Eser analizi ya da eser eleştirisi temel sanat eğitiminde fayda sağlayacak bir yöntem olarak düşünülebilir. Sanat eserlerinin eleştirisi, tasarım elemanlarının ve tasarım ilkelerinin

incelenmesi ve eser üzerinde görülmesi somut örnek olarak gösterilebilecek ürünlerden olması önem taşımaktadır.

2.8.1.2.1. Betimleme

Sanat eserinin analiz edilmesinde ilk basamak betimlemedir.

Boydaş'a (2007, s. 43) göre betimleme; "eserde bulunan bilgi objelerinin tespiti ve tanımlanmasıdır". Eser eleştirisinde yapılacak ilk şey, eserde görülen, görsel, duygusal nesnelerin tam bir listesinin yapılmasıdır. Başka bir deyişle, bilgi objelerinin bir envanterini ortaya koymaktır. Resimde yer alan önemli ayrıntıları, bilgi objelerini tespit ettikten sonra, dikkatleri sanatın elemanlarına çevirmek gerekmektedir. Bunlar sanatın ilkeleriyle beraber, sanat eserinin görsel özelliklerini meydana getirmektedirler.

Betimleme, zihinsel bir süreç olarak çalışmaya ilişkin bilgi toplamanın bir yoludur. Bir sanat eserinin doğru betimlemeleri bir çalışmanın herhangi bir yorumuna ya da değerlendirmesine temel oluşturur. Betimleme bir veri toplama sürecidir. Bir sanat eseri hakkında mümkün olan her şeyi betimlemek çalışma hakkında düşünmeye başlamanın iyi bir yoludur (Barrett, 2014, s.90-118).

Bu aşamada öğrencileri esere nasıl bakması gerektiği ve betimlemesine yardımcı olmak için bazı sorular yönlendirilmektedir. Yönlendirilen soruların cevapları ile betimleme yapımları sağlanmaktadır.

- Orada ne var? Ne görüyorsunuz?
- Bu hangi sanat formudur?
- Yakından bakarak ana temanın ne olduğunu ve resimde neler olduğunu belirlemeye çalışın.
- Sanat yapıtında hangi çizgiler etkin görünüyor?
- Sanat yapıtında hangi şekiller etkin görünüyor?

- Bulduğunuz ana örüntü ve dokuları adlandırınız (Özsoy & Alakuş, 2017, s.123).

2.8.1.2.2. Çözümleme

Kırıçoğlu ve Strkrocki'ye (1997) göre, çözümleme aşamasında bir sanat eserinin nasıl oluştuğu ortaya çıkabilir. Bunun için de sanatçıların çizgi, renk ve örüntülerle yaptıkları tekrarlar ve bunların arasında kurdukları ilişkilerle oluşturdukları kompozisyonları incelemek gerekmektedir.

Bu 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 yapılmıştır?
- Hangi gereçler kullanılmıştır?
- Fırça darbeleri nasıldır? Gibi sorular çözümleme aşamasında önemli görülmektedir (Alakuş, 2009, s.64).

2.8.1.2.3. Yorumlama

Bu aşamada eserde kullanılan semboller, yorumlamalar, anlam çıkarmalar yapılmaktadır. Boydaş'a (2007, s. 46) göre, yorumlama; sanat eleştirisinin en heyecanlı ve en son kişisel aşamasıdır. Betimleme ve çözümleme aşamalarında toplanan veriler eserin anlamı konusunda en önemli belgeleridir. Sanat eser eleştirisinde farklı kişiler tarafından farklı yorumlar yapılır. Bu da sanat eserlerinin karmaşık bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Boydaş'a (2007) göre yorumlama aşamada şu soruların cevabı eserin yorumlanmasında faydalı olacaktır.

- Sizce bu resim ne anlatıyor?
- Buradaki renkler ne hissettiriyor?
- Dokunsal bir his oluşturun mu?
- Simgeler var mı? Varsa ne anlatıyor olabilir?
- Eserin yapıldığı dönemde sanatçı bu resim ile ne anlatmak istemiş olabilir?
- Eser yapıldığı dönemin insanlarına ne anlatmış olabilir?

2.8.1.2.4. Yargı

Yargılamada yapının genel değerlendirmesi yapılır. Öğretim elemanı yapının hangi tür ölçütlere göre değerlendirilmesi gerektiğini öğretir (Kırıçoğlu, 2002, s.135).

Yargılama kişisellikten uzak, planlanmış, daha gerçekçi, açık ve net sorularla karşımıza çıkar. Örneğin, “sanat nedir, güzel nedir, estetik nedir?” gibi sorular hakkında teoriler üretir. Yargılama değişkenliğe açık olup kaynağını estetik teorilerden alır. Dolayısıyla yargılamada düşüncenin analizi yapılır (Artut, 2004, s.247).

2.8.1.3. Anlatım Yöntemi

Öğretmenin konu hakkında konuşması şeklinde gerçekleşir. Anlatım yöntemi özellikle ayrıntılara vurgu yapılmak ve dersin özetlenmesi istendiğinde kullanılır. Yöntemin kökeni incelendiğinde yüksek sesle okuma anlayışından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu yöntem birkaç yöntemle birleştirilerek etkili biçimde kullanılabilir (Savaş, 2007, s.159).

Ders planlanırken, daha üst düzeydeki hedef davranışların kazandırılması sırasında dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş basamaklarında, ara ve son özetle tekrar güdüleme, kapanışta bu yöneme başvurulabilir (Sönmez, 2011, s. 222).

Yurdakul’a göre, açıklamaların, kavramların, fikirlerin, belirli olguların dinleyicileri bilgilendirmek için sunulmasını amaçlamaktadır. Kavramların ayrıntısı uzun ya da kısa

olabilir. Öğretmen konuşması ya da ya da sunumunu olarak da ifade edilebilir (Yurdakul, 2015, s.72).

Anlatım yöntemi, eğitim öğretim ortamında en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntem, diğer öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılmasıyla birlikte tek başına da kullanılmaktadır. Ancak, sınıf içerisinde çok kullanılması, sıkıcılık katması ve öğrenciyi pasif hale getirmesi olumsuz yönlerindendir. Böylesi ortamda da öğrenme dönütlerini almak sıkıntılı olabilir. Bu dengeyi sağlamak öğretim elemanına düşmektedir.

2.8.1.4. Soru-Cevap Yöntemi

Öğretim elemanı tarafından ders içeriği ile ilgili hazırlanan soruların öğrencilere yöneltilerek cevaplanmasına dayanmaktadır.

Öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini ortaya çıkarmak için kullanılır. Bu yöntemle sorulacak sorular öğrencilerde bulunan ve oluşan yapının ortaya çıkarılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve dikkatlerinin konu üzerinde toplanmasını sağlar (Savaş, 2007, s. 162).

Soru-cevap yöntemiyle öğrenciler aktif kılınmaya çalışılır. Bu yöntem öğrencileri düşünmeye yönelterek, düşüncelerini kendi söz dağarcığı ile ifade edebilmelerine olanak sağlar. Öğretmen açısından ise bilinmeyen konuların ortaya çıkarılmasına, konuların pekiştirilmesine imkan sağlayarak geri dönüt sağlar (Tepecik & Toktaş, 2014, s.52).

2.8.1.5. Gösteri Yöntemi

Gösteri, öğretmen ya da öğrenci gruplarının herhangi bir konuyu ders ortamında diğer öğrencilerin önünde deneyerek, araç ve gereçler kullanarak açıklamaları ya da sunmalarıdır. Bu teknikle sadece bir işin nasıl yapılacağı değil, aynı zamanda bir ilke ya da kuralın açıklanması da yapılabilir. Bu teknik özellikle göze ve kulağa yöneliktir, bu nedenle de çok etkilidir. Gösteri esnasında tartışma, dramatizasyon gibi yöntemler kullanılabilir, slayt,

resim, grafik, akıllı tahta gibi görsel işitsel araçlardan yararlanılabilir (Hesapçıoğlu, 1998, s.222).

Gösteri tekniğinde, fiziksel ve zihinsel beceriler kazandırılırken; öğretmen, uzman, antrenör, sanatçı vb. hedef davranışları, iş ve işlem basamaklarına göre aşamalı ve en olgun biçimde gerekli araç-gereç, nesne, olgu, maket, model, örnek eser üzerinde gösterilerek ve uygun zamanda açıklama yapılarak kullanılmalıdır (Sönmez, 2011, s. 246).

Bu yöntem özellikle plastik sanatlarda son derece önemli ve etkilidir. Gösteri, düşüncelerin, tanımların, anlatımın yetersiz olduğu durumlarda etkilidir. Öğrenciler bu yöntemle deneyerek, görerek, işiterek hem de yaşayarak öğrenirler. Ayrıca dönüt sağlamak için gösteri anında soru, yanıt ve açıklamalara yer verilmelidir (Artut, 2004, s.116).

Gösteri yöntemi ile seçilen sanat eserlerinin gösterimi yapılmıştır. Temel sanat eğitimi için belirlenen yöntemler iç içe geçmiş bir şekilde kullanılmaktadır. Ders konularının işlenişinde bu yöntemden sıklıkla faydalanılmıştır.

2.8.1.5.1. Video/Film

Mağara resimlerinden internete değin tarih boyunca insanlar öykülerini anlatmak, fikirlerini iletmek, ve duygularını ifade etmek için görsel dili kullanmışlardır. Görüntülerin baskı yoluyla çoğaltılmasıyla başlayan, fotoğraf, televizyon, video, internet, sayısal görüntüler aracılığıyla hızlanan görsel iletişim günlük yaşantının önemli bir parçası olmuştur. Buna karşılık, görsel mesajların algılanma, üretilme biçimlerini sunmak için yapılan tasarım ve sanat eğitiminde de hızlı bir gelişme süreci yaşanmaktadır (Artut, 2004, s.118). İlerleyen teknolojik gelişmeler ve farklı sanat form-tekniklerinin gelişiminin hızla yaşandığı çağımızda teknolojinin getirilerinden de sanat eğitiminde faydalanmak bir gereklilik olarak görülebilir. Gösteri tekniklerinden faydalanma açısından video, film içeriklerinden de faydalanmak bu anlamda önem kazanmaktadır.

Video sunumu sınıf ortamına gerçekliği getiren bir yöntemdir. Diğer yöntemlerle birlikte kullanıldığında etkisi artmaktadır. Bir uzmanın sınıfa davet edilerek görüşlerinin alınması

ile aynı etkiyi yaratır. Kaynaklar kalıcı özelliklere sahip olduğu için tekrar kullanılabilir. Düşünce üretimini tetikler. Ucuz ve kolay elde edilebilir. Videonun önemli görülen noktaları ileri veya geriye alınma gücüne sahip olması da üstün yanlarındandır (Savaş, 2007, s.164).

Güneş (2018), filmlerin görsel sanatlar eğitiminde kullanımı isimli çalışmasında, filmlerin kullanımının önemi üzerinde durmuş ve “görsel sanatlar dersinde öğrencilere farklı alanlarda bilgi aktarımında ve eserlerin tanıtımında filmlerin rolü gün geçtikçe artmakta, geleneksel olarak sınıfta ders anlatmak şeklinde yapılan eğitimi zenginleştirmek için filmler, uzun süreden beri eğitim ve öğretimde kullanılmaktadır” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacı tarafından, temel sanat eğitiminde ders konularının öğretiminde fayda sağlayacağı düşünülen videolar belirlenerek, sınıf ortamında izlenmesi sağlanmıştır. Temel sanat ilke ve elamanlarının sezdirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülen videolar ve video bölümleri öğretime yardımcı olarak kullanılmıştır. Videonun akışı sırasında duraklamalar yapılarak, sınıf geneline sorular yöneltilmiştir. Bu yolla sanatın temel ilke ve elemanlarının sezdirilmesi sağlanmıştır.

2.8.1.6. Tartışma

Tartışma bir konu üzerinde öğrencilerin düşünmesini, anlaşılmayan noktaların açığa çıkmasını, edinilen bilgilerin pekiştirilmesini, farklı bakış açılarının görülmesini ve böylelikle var olan tutumların gözden geçirilmesini ya da değiştirilmesini, bir problem üzerinde çalışmasını ve öğrencilerin etkin katılmasını sağlayan oldukça ilgi çekici bir yöntemdir (Kozma, Belle& Wiliams, 1978; Partin, 1999; Burden& Byrd, 2003; Cruickhank vd., 2003; Demirel, 2007’den aktaran, Yurdakul, 2015, s.76).

Tartışma, birlikte yaşamının ve çalışmanın bir ön biçimidir. Hemen hemen tamamen kısmi sonuçların toplanmasına yönelik olan geleneksel okullarda çok değerli güdüler kaybolur gider. Buna karşın, tartışma, gayet açık bir şekilde hissedilen topluluk geliştirici bir güce sahiptir. Bu öğretim yönteminde, bir yandan sınıf üyelerinin tartışma konusu olan sorunu bir çok ve çeşitli görüş noktalarına göre işlemeleri mümkün olurken, diğer yandan da problemi

97

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, örnekleme, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına, verilerin analizine yönelik bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, buluş yoluyla öğretim stratejisinin temel sanat eğitimi alanında öğretilip uygulanabilirliğini ölçmek ve geleneksel yöntemle temel sanat eğitimi alan öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisini ölçme amacıyla, nicel araştırma yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırmada Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarım Bölümünde okuyan, 1. sınıf öğrencilerinin almış olduğu, Temel Sanat Eğitimi dersleri ele alınarak, öğrencilerin başarı ve tutumlarını ölçmek amacıyla deneysel desenlerden ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmada, “Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen (ÖSKD)” kullanılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen olarak da bilinen bu desen (ÖSKD), eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneysel desenlerden biridir. Çalışmaya başlamadan önce ilk olarak, daha önceden belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra

iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş form kullanılarak tekrar elde edilir (Büyükkaragöz, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s.202).

Çalışma grubu, rastgele A ve B grubu şeklinde kodlanıp ikiye ayrılan aynı sınıfa mensup, iki öğrenci grubu ile oluşturulmuştur. A grubuna kontrol, B grubuna ise deney adı verilmiştir. Gruplardaki değişimler uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerle tespit edilmiştir. Başarı ve tutum testleri öntest, sontest olmak üzere toplam iki kere uygulanmıştır. Çalışmanın başlangıcında, öğrencilerin tamamına ön bilgilerini belirlemek ve iki grup öğrencileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için başarı ve tutum testi uygulanmıştır. Bu test “öntest” olarak adlandırılmıştır. Çalışmanın sonunda başarı ve tutum testi tekrar uygulanmıştır. Son kez uygulanan bu test ise “sontest” olarak adlandırılmıştır. Çalışmada kullanılan araştırmanın deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışmada Kullanılan Araştırmanın Deseni

Grup	Öntestler	Öğretim Yöntemi	Sontestler
R		Buluş Yoluyla	
G _D	BT-TÖ	Öğretim Yaklaşımı	BT-TÖ
R		Geleneksel Öğretim	
G _K	BT-TÖ	Yöntemi	BT-TÖ

G_D : Deney Grubu

G_K : Kontrol Grubu

BT-TÖ : Başarı Testi-Tutum Ölçeği

3.2. Nicel Araştırma

Nicel araştırma dendiğinde, ilk olarak sayılar ve istatistiksel olarak değerlendirmeler akla gelmektedir. İstatistiksel değerlendirmenin yer aldığı araştırmalarda test edilebilir kanıtlar

mümkündür. Ayrıca sayma, ölçme, toplama ve betimleme nicel araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Nicel yaklaşım, eylem ya da davranışın veriye dönüştürülerek sayısallaştırılmasına denir. Veri sayısallaşabiliyorsa nicel araştırmalar söz konusudur. Nicel araştırmalar, Ne kadar? Ne miktarda? Ne kadar sık? Ne kadar yaygın? Sorularına yanıt aramaktadır. Dolayısıyla, nicel araştırmalar belli bir süreci içermektedirler (Ersoy, 2013).

Nicel araştırma; deneme, gözlem ve deneylere dayanılarak yapılan görgül (ampirik) araştırma yaklaşımına ya da gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabildiği niceliksel veya sayısal (quantitative) yaklaşımına denmektedir (Odabaşı'ndan aktaran Yiğit, 2013, s.22).

3.3. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında çalışma grubunu (N=36), Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarım Bölümünde öğrenim gören 1. sınıf lisans öğrencileri oluşturmuştur. Sınıflarda bulunan öğrenci sayılarının dağılımı, her iki grupta da 17-17 olacak şekilde bölüm başkanlığınca oluşturulmuştur. Hangi grubun deney, hangi grubun kontrol grubu olduğu yansız atama yöntemiyle (random) belirlenmiştir. Deney, B grubu (n=17) ve Kontrol, A grubu (n=17) oluşturulmuştur. Çalışmaya tüm öğrenciler dahil edilmiştir.

Öğrenmenin seviyesinin ve tutumlarının belirlenmesi amacıyla, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarım Bölümü 1. sınıfta öğrenim gören lisans öğrencileri ile iki farklı öğretim yöntemi uygulanarak çalışma yürütülmüştür. Sekiz (8) hafta boyunca BYÖY ile Temel Sanat Eğitimi öğretim programı deney grubuna (B) uygulanırken; kontrol grubunda (A) ise, Temel Sanat Eğitimi programı geleneksel öğretim yöntemi ile uygulanmıştır. Her iki grupta da çalışma öncesi ve çalışma sonrası testler uygulanarak, ölçümler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desen, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiş ve öğrencilerin akademik başarılarındaki, tutumlarındaki değişim her iki yöntem üzerinden incelenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmadaki veriler, başarı testi ve tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Aşağıda bu süreç açıklanmıştır.

3.4.1. Başarı Testi

Araştırmada kullanılan başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Temel sanat eğitimi dersi konularının kazanımlara dağılımı dikkate alınarak ve her kazanıma ilişkin en az 3 soruya yer verilerek 66 maddelik deneme formu geliştirilmiştir. Alan uzmanları, ölçme değerlendirme uzmanları, dil uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilen deneme formunun temel sanat eğitimi dersinin öğrenme çıktılarına uygunluğunu, kazanımlarını yeterli derecede temsil edip etmediğine ve her bir maddenin ilgili kazanımı ölçüp ölçmediğine ilişkin görüş ve eleştirileri dikkate alınarak; düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerde eksikliği tespit edilen bazı maddeler teste eklenmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda, deneme halindeki başarı testinin, uzmanların görüşüne dayalı olarak, kapsam geçerliğinin yüksek olması sağlanmıştır (EK 3). Geliştirilen başarı testinin geçerlik-güvenirlik uygulaması, gerekli izinler alındıktan sonra, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim- İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda uygulanmıştır.

3.4.1.1. Başarı Testinin Geçerlik Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri (p_i) ve madde ayıricılık indeksleri (r_{jx}) iteman madde analizi programı aracılığıyla hesaplanmıştır. 66 maddeden oluşan deneme formu 200 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak, uygulama sonucunda elde edilen maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerleri,

teste ilişkin güvenilirlik katsayısı ve testin ortalama güçlük değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda test maddeleri ile ilgili elde edilen değerler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Başarı Testi Deneme Uygulamasına İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Güçlük (p_i)	Madde Ayırıcılık (r_{jk})
1.*	0,38*	0,27*
2	0,45	0,43
3	0,38	0,30
4*	0,29*	0,28*
5	0,76	0,36
6	0,65	0,46
7	0,48	0,36
8	0,38	0,32
9	0,50	0,48
10*	0,31*	0,22*
11	0,54	0,46
12	0,27	0,33
13*	0,26*	0,04*
14*	0,33*	0,26*
15*	0,29*	0,21*
16	0,65	0,37
17	0,48	0,59
18*	0,13	0,11
19	0,59	0,55
20	0,53	0,40
21	0,49	0,47
22	0,27	0,37
23	0,48	0,31
24	0,39	0,33
25	0,40	0,43
26	0,35	0,39
27*	0,21*	0,29*
28	0,36	0,35
29*	0,36*	0,28*
30	0,44	0,45
31	0,39	0,45
32	0,28	0,36
33	0,26	0,35
34	0,33	0,50
35	0,50	0,52
36*	0,28*	0,27*
37	0,32	0,51
38	0,45	0,59
39	0,36	0,31
40	0,25	0,42

Madde No	Madde Güçlük (p_i)	Madde Ayırtıcılık (r_{jk})
41	0,33	0,36
42	0,21	0,40
43	0,36	0,38
44	0,26	0,40
45	0,28	0,39
46	0,34	0,37
47	0,46	0,56
48	0,36	0,61
49	0,54	0,53
50	0,61	0,62
51	0,56	0,48
52	0,27	0,66
53	0,47	0,56
54*	0,42*	0,28*
55	0,58	0,60
56	0,22	0,39
57*	0,18*	0,05*
58	0,75	0,56
59	0,59	0,33
60	0,53	0,37
61	0,54	0,44
62	0,68	0,70
63*	0,20*	0,26*
64*	0,43*	0,26*
65	0,33	0,39
66*	0,81*	-2,4*

Tablo incelendiğinde deneme uygulaması sonucunda 66 maddenin madde güçlük indekslerinin 0,21 ile 0,76 arasında; madde ayırt edicilik indekslerinin ise -2,40 ile 0,70 arasında değiştiği gözlenmiştir. Madde değerlendirme kriterleri dikkate alındığında, 15 madde güçlük ve ayırt edicilik özellikleri bakımından ölçüt kriterlerin dışında bir dağılım gösterdiği asıl uygulama öncesinde test formunun dışında bırakılmıştır (1,4,10,13,14,15,18,27,29,36,54,57,63,64,66). Sonuç olarak asıl uygulamada 51 maddeden oluşan başarı testi formu kullanılmıştır. Nihai forma ilişkin güvenirlik katsayısı KR-20=0,89, testin standart sapması Ss:10,66, testin ortalama güçlüğü ise, 0,47'dir. Başarı testine dair elde edilen bu bulguların test için oldukça iyi standart değerleri yansıttığı söylenebilir.

Madde Güçlük İndeksi – Pi

- Madde güçlük indeksi arttıkça (+1,00’a yaklaştıkça) soruyu bilen öğrenci sayısı artar, dolayısıyla soru kolaylaşır.
- Madde güçlük indeksi azaldıkça (0,00’a yaklaştıkça) soruyu bilen öğrenci sayısı azalır, dolayısıyla soru zorlaşır.
- Soruların orta güçlükte (0,50) olması istenilen bir düzeydir ve testin güvenilirliğini artırır.

Madde Güçlük İndeksi (Pi)

- 0,00 ile 0,39 Zor
- 0,40 ile 0,60 Orta
- 0,61 ile 1,00 Kolay (Tekin, 1979).

Madde ayırt edicilik indeks değerlerinin yorumlanmasında aşağıdaki ölçütler kullanılabilir (Crocker ve Algina, 1986, Tekin 1996’dan aktaran, Büyüköztürk vd., 2010).

Tablo 3

Madde Ayırtıcılık İndeksi (R_{jx})

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde İçin Yapılacak Değerlendirme
0,40 ve daha büyük	Çok iyi madde
0,30- 0,39	İyi Madde. Madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir. Ancak küçük geliştirmeler yapılabilir.
0,20-0,29	Maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir.
0,19 ve daha küçük	Madde ölçekten çıkartılmalı ya da bütünüyle gözden geçirilmelidir.

Testte bu tip maddelerin bulunması teste olumlu bir etkisi olmaz. Ancak testten çıkarılması kapsam geçerliğini düşürebilir. Bu nedenle düzeltilmeli, geliştirilmelidir. Düzeltilemiyorsa testten çıkarılabilir. Madde bu haliyle bilenle bilmeyeni iyi bir şekilde ayıramaz. Negatif

değer çok kötü bir maddedir. Düzeltilerek geliştirilemiyorsa kesinlikle testten alınmalıdır (Tekin, 1979).

3.4.2. Tutum Ölçeği

Tutum ölçekleri; tutumların ölçülmesinde izlenen en popüler yaklaşımdır. Bunlar bireyin bir ya da birçok boyutta tutumunun yönünü ve yoğunluğunu belirlemek için kâğıt-kalemle uygulanan kendi rapor etme araçlarıdır. Bir tutum ölçeği, söz konusu konu ile ilgili bir dizi olumlu ve olumsuz ifadeleri içerir. Tutum ölçekleri arasında en çok kullanılanı ve kabul göreni likert tipi ölçeklerdir (Demirel, 2004, s.163).

Araştırmada kullanılan tutum ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde alan yazının taranmasının ardından hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin konuyla ilişkin görüşleri alınmış ve 58 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Tutum ölçeği geliştirme sürecine ve madde yazma ilkelerine uygun olarak maddelerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri içermesine, olumlu ve olumsuz maddelerin taslak ölçek içerisinde eşit dağılımına özen gösterilmiştir. Deneme formunun seçenek skalası “(5) Tamamen katılıyorum”, “(4) Katılıyorum”, “(3) Kısmen katılıyorum”, “(2) Katılmıyorum” ve “(1) Hiç katılmıyorum” şeklinde sıralanmıştır.

Ölçeğin anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde alan uzmanlarının, dil uzmanlarının ve ölçme değerlendirme uzmanlarının fikirlerine başvurulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır (EK 4). Gerekli düzenlemeler sonrasında 58 maddelik taslak tutum ölçeği pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışması için, gerekli izinler alındıktan sonra, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim- İş Eğitimi Ana Bilim Dalında, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında taslak tutum ölçeği uygulanmıştır.

3.4.2.1. Tutum Ölçek Verilerinin Geçerlik Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

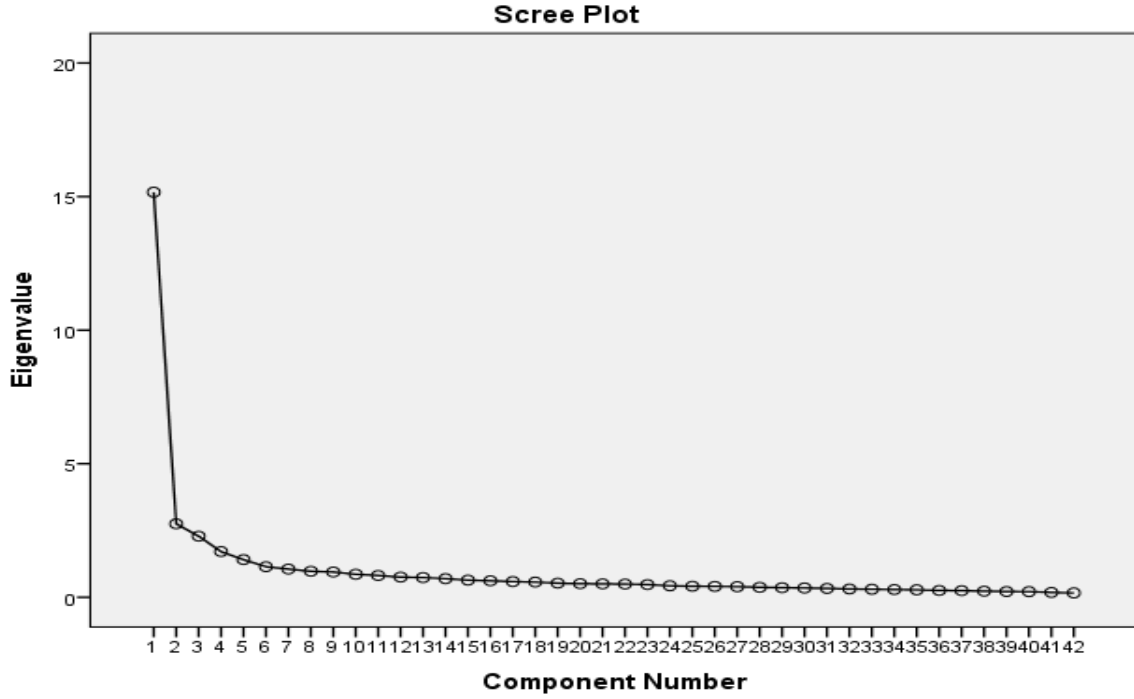
Geçerlik ve güvenirliğine ilişkin analizler 285 kişilik çalışma grubu üzerinden elde edilen veri seti üzerinde yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek adına Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ve Açıklayıcı Faktör Analizi için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği ile ilgili olarak Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde test toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış, bunun yanı sıra testin iç tutarlılığının belirlenmesinde alt-üst %27'lik grup ortalamaları karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Bunun yanısıra ölçek alt boyutlarının birbiriyle ve ölçeğin bütünüyle ilişkisini gösteren korelasyon katsayıları ve bu analizlere ek olarak ölçeğin iki eşit yarısı için Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

3.4.2.2. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

3.4.2.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Spehericity değeri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri .94 ve Barlett testi sonucunda Barlett Spehericity değeri [$X^2 = 6624,102$; $p < .001$] olarak bulunmuştur. KMO değerinin minimum .60 olması ve Barlett Sphericity testinin de anlamlı çıkması analiz değerlerinin kabul edilebilirliği açısından önemli görülmektedir (Field, 2013). Faktör yük değerleri için 0.45 değeri esas alınmış, 0.45'in altındaki faktör yük değerleri kapsam dışı tutulmuştur (Seçer, 2015). Döndürme sonrasında özdeğerleri 1'den büyük olan sadece dört faktör dikkate alınmıştır. Dikkate alınan dört faktör'ün toplam varyansı açıklama oranı %52,173'dür. Bu haliyle açıklanan varyans oranı sosyal bilimlerde (%40 ile %60) olması gereken kabul sınırları içerisinde (Tavşancıl,

2014). Yapılan analiz sonucunda ölçek formundaki 17 madde ölçüt değeri ve yapıya uymadığı gerekçesiyle kapsam dışında tutulmuş, ölçeğin nihai formunda 41 madde kalmıştır. Ölçekte kalan 41 tutum maddesi yansıttığı yargılara göre sırasıyla “zevk alma”, “isteksizlik”, “zorlayıcılık” ve “zaman alma” şeklinde adlandırılmıştır. Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen Scree Plot Grafiği Şekil 18’de yer almaktadır.



Şekil 18. Ölçeğe ilişkin özdeğer faktör grafiği

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 41 maddeden oluşana ölçek maddelerinin alt boyutlara göre dağılımı, faktör yük değerleri, faktörlerin varyans ve toplam varyans oranları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Temel Sanat Eğitimi Dersi Taslak Tutum Ölçeğine İlişkin Madde Faktör Yükleri ve Faktör Varyansları Dağılımı

Maddeler	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV
Madde 25	,739			
Madde 17	,706			
Madde 9	,699			
Madde 11	,699			
Madde 23	,694			

Madde 1	,691			
Maddeler	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV
Madde 51	,684			
Madde 5	,667			
Madde 55	,637			
Madde 47	,625			
Madde 19	,620			
Madde 13	,610			
Madde 29	,600			
Madde 49	,594			
Madde 45	,565			
Madde 37	,563			
Madde 35	,552			
Madde 53	,547			
Madde 27	,517			
Madde 57	,490			
Madde 39	,489			
Madde 41	,486			
Madde 21	,483			
Madde 24		,768		
Madde 16		,692		
Madde 18		,672		
Madde 26		,670		
Madde 22		,653		
Madde 36			,670	
Madde 10			,656	
Madde 46			,655	
Madde 50			,634	
Madde 54			,590	
Madde 34			,587	
Madde 42			,559	
Madde 52			,528	
Madde 58			,502	
Madde 12				,634
Madde 4				,625
Madde 2				,573
Madde 8				,570
	22,988	11,280	10,961	6,944
			<u>Toplam Varyans</u>	<u>52,173</u>

3.4.2.3. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliği için ölçeğin tamamı ve alt boyutları için ayrı ayrı Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ve ölçek maddelerinin her biri için madde test toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bunun yanısıra alt-üst %27'lik grup ortalama puanları arasındaki farkın manidarlığını belirlemek bu yolla maddelerin ayırt ediciliğine dair bir kanıt elde etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Ölçek için yapılan güvenirlilik analizi bulguları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktör -Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Alt%27-Üst%27 t	Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı
Faktör I			,94
Madde 25	,748	17,524***	
Madde 17	,694	16,440***	
Madde 9	,675	13,020***	
Madde 11	,707	15,018***	
Madde 23	,725	16,380***	
Madde 1	,658	9,872***	
Madde 51	,648	12,735***	
Madde 5	,570	10,261***	
Madde 55	,652	12,286***	
Madde 47	,565	11,812***	
Madde 19	,652	10,255***	
Madde 13	,514	13,531***	
Madde 29	,619	12,186***	
Madde 49	,560	9,287***	
Madde 45	,582	7,986***	
Madde 37	,580	9,291***	
Madde 35	,551	9,582***	
Madde 53	,565	10,857***	
Madde 27	,624	10,731***	
Madde 57	,461	9,308***	
Madde 39	,432	7,629***	
Madde 41	,480	8,388***	
Madde 21	,564	10,540***	

Faktör -Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Alt%27-Üst%27 t	Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı
Faktör II			,85
Madde 24	,528	8,998***	
Madde 16	,510	7,687***	
Madde 18	,517	7,538***	
Madde 26	,626	9,763***	
Madde 22	,444	7,180***	
Faktör III			,85
Madde 36	,480	9,168***	
Madde 10	,494	9,063***	
Madde 46	,501	8,013***	
Madde 50	,590	11,383***	
Madde 54	,322	5,708***	
Madde 34	,579	12,494***	
Madde 42	,363	6,037***	
Madde 52	,605	10,741***	
Madde 58	,634	13,682***	
Faktör IV			,78
Madde 12	,597	11,046***	
Madde 4	,651	12,672***	
Madde 2	,517	9,539***	
Madde 8	,417	8,034***	
Ölçek Toplam			,94

***P<.001

Tablo incelendiğinde, ölçeğin geneli ve alt faktörleri için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; .94,.85,.85,.78 ve ölçek geneli için 0.94'dür. Ölçek maddeleri ile ilgili olarak hesaplanan madde toplam korelasyonu değerleri 0.32-0,75 arasında değişmektedir. Alt-üst %27'lik grup puan karşılaştırmalarında yapılan t-testi sonuçları ölçekte yer alan tüm maddeler için P<.001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iki eşit yarısı için hesaplanan Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı 0.84'dür. Bu sonuç, ölçekteki bütün maddelerin aynı özelliği ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan bir iç tutarlık göstergesi olarak ölçek bütünü ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. İlgili bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Ölçeğin Bütünü ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Ölçek Toplam	Faktör I	Faktör II	Faktör III
Faktör I	,937**	-----		
Faktör II	,742**	,566**	-----	
Faktör III	,798**	,602**	,567**	
Faktör IV	,739	,615	,562	,536

**P<,01

Tablo incelendiğinde ölçeğin bütünü ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin 0,54 ile 0,94 arasında ve $\alpha=0.01$ anlamlılık düzeyinde orta ve yüksek düzeyde pozitif ilişki içerisinde oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak 41 madde ve dört alt boyuttan oluşan Temel Sanat Eğitimi Dersi tutum ölçeği 18 olumsuz 23 olumlu maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tarzında bir seçenek skalasına sahip olan ölçekten alınabilecek en yüksek tutum puanı 205 ve en düşük tutum puanı 41'dir. Ölçekte yer alan 18 olumsuz madde tersten puanlanmaktadır.

3.4.3. Uygulama

Araştırmanın uygulama aşamasına sekiz (8) haftalık zaman dilimi ayrılmıştır. Araştırmanın öncesinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön bilgilerini kontrol altına almak için her iki gruba da başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma 8 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Araştırma başlamadan gerek deney gerekse kontrol grubundaki öğrenciler araştırmanın önemi ve amacı hakkında bilgilendirilmiş, uygulamalara içtenlikle katılmaları ve ölçme araçlarına içtenlikle cevap vermelerinin araştırmanın sonuçları açısından ne kadar önemli olduğu hissettirilmiştir.

3.4.4 Deney Grubuna Uygulanan Öğretim Yöntemi

Araştırmanın uygulama kısmında, konuların deney grubuna öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri araştırmacı tarafından belirlenmiş, buna yönelik kazanımlar ve öngörülen temel beceriler belirlenerek, sekiz haftalık günlük plan hazırlanmıştır (Ek 5). Araştırma, Temel Sanat Eğitimi dersinin, temel tasarım elemanlarını analiz ederek ve kullanarak temel tasarım ilkelerinin benimsenmesi ve bunlarla ilgili tasarımların meydana getirilmesi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak örneklerin belirlenmesinde, sanat eserleri, video vb. örnekler belirlenmiştir. Örnek sanat eserlerinin belirlenmesinde, öğrenciyi doğrudan bir konuya sevk etmekten çok, öğrencinin buluş yapmasına olanak sağlamasına dikkat edilmiştir. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının (BYÖY) ele alındığı bu çalışma sekiz (8) hafta boyunca sürdürülmüştür. Bu çalışma için, öğrencilerin yaratıcılığını ve buluş gücünü harekete geçirecek örnekler önceden belirlenmiş, öğrencilere görevlendirmeler yapılmış, gerekli hazırlıklar tamamlanmıştır.

Sekiz (8) haftalık ders konuları aşağıdaki gibi belirlenmiş, derslerin işlenişleriyle ilgili ayrıntılar EK5'te yer almaktadır.

1. Nokta- Çizgi, Biçim (EK 5.1.),
2. Doku (EK 5.2),
3. Değer- Leke (EK 5.3.),
4. Renk (EK 5.4.),
5. Yalın renk kontrastı (EK 5.5.),
6. Açık-koyu renk kontrastı (EK 5.6.),
7. Sıcak-soğuk renk kontrastı (EK5.7.),
8. Zıt renk kontrastı (EK 5.8.).

Belirlenen konuların öğrencilere BYÖY ile öğretilmesinde, anlatım, soru-cevap, tartışma, doğa analizi, sanat eser görsellerinin ve videolarının gösterimi, eser eleştiri yöntemi kullanılmıştır. Eser analizinde betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargılama

aşamalarında eserle ilgili sorular yöneltilmiş ve eserin analizini yapmaları için öğrencilere fırsat verilmiştir. Temel sanat eğitiminin öğretiminde, her hafta farklı öğeler ele alınmıştır. Ancak, temel sanat ilkelerinin kompozisyon içinde ayrımının yapılması söz konusu olmadığı için, kompozisyonun oluşturulmasında temel sanat ilke ve elemanlarının birbirini tamamlayan ve tasarımın bütünleştirilmesinde önemli olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir. İncelenen sanat eseri örneklerinde bu konu üzerinde ayrıntısıyla durulmuştur. Öğrencilerin ilgili temel sanat öğe ve elemanlarını ayrıntılı şekilde belirlemeleri ve analiz etmelerine dikkat edilerek, kompozisyon bütünlüğü içinde ilişkilerini algılamaları sağlanmıştır.

Konulara örnek olarak belirlenen eser örnekleri, öğrenciler tarafından seçilmiş, ders öncesinde öğretim elemanına eser ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmeler sonrasında öğrenciler yapacakları sunumla ilgili görsel ve eleştiri çalışmalarına hazırlanarak ders haftasında sınıfta sunumlarını yapmışlardır. Her hafta iki veya üç öğrenciye sunum için fırsat tanınmıştır. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulanmasında, konulara örnek teşkil edebilecek eser görsellerinin yanında, öğretim elemanı tarafından farklılık oluşturacak eser örnekleri de belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından eserlerdeki farklılıkların belirlenmiş ve diğer örnekler ile kıyaslaması yapılarak, sanat ilke ve elemanları keşfedilmiştir. Konuların öğretiminde, aşağıdaki sanat eseri görselleri örnek olarak seçilmiştir (EK 6.):

1. Temel tasarım elemanlarından nokta, çizgi ve biçim örnekleri şu şeklide belirlenmiştir (EK 6.1.).
 - Lenka'nın "Everything At Once" isimli kısa videosunun gösterimi yapılmıştır.
 - Bridget Riley'nin "Movement In Squares" isimli eseri,
 - George Seurat'ın "A Sunday On A La Grande Jatte" isimli eseri,
 - Farklılık oluşturacak örnek olarak; Sami Yetik'in "Süleymaniye Camii" isimli eseri belirlenmiştir.
2. Temel tasarım elemanlarından doku için doğa gözlem gezisi planlanmış, yapay doku örnekleri için öğrenciler görevlendirilmiştir.

3. Leke ve değer konusu için (EK6.2.) ;
 - Lenka'nın "Trouble is a Friend" isimli kısa videosu,
 - Claude Monet'in "Impression" isimli eseri,
 - Toulouse Lautrec'in "In Bed" isimli eseri belirlenmiştir.
 - Farklılık oluşturacak örnek olarak; Wassily Kandinsky'nin "Transverse Lines" isimli eseri belirlenmiştir.
4. Renk bilgisinde, renkler ve renklerin oluşumları üzerinde durulmuştur. Renk emberi renklerin oluşumu, birbirleriyle ilişkileri anlatılmıştır. Renk konusuna örnek oluşturması için "Loving Vincent" filminden kesitler izletilmiş (EK 6.3.) ve öğrencilerin renk analizi yapmaları için konuşmaları sağlanmıştır Renk kontrastlarına örnek oluşturacak çalışmalar ise şu şeklide belirlenmiştir.
5. Yalın renk kontrastı için (EK 6.4) ;
 - Gauguin'in "Nafea Faa Ipoipo? (Benimle Ne Zaman Evleneceksin?)" isimli eseri,
 - Max Pechstein'in "Fishing Boats in Afternoon Sun" isimli eseri,
 - Farklılık oluşturacak örnek olarak; Nuri İyem'in " Güzeller" isimli eseri belirlenmiştir.
6. Açık -koyu renk kontrastı için (EK 6.5.);
 - Adnan oker'in "Mor tesi Boşluk" isimli eseri,
 - George Braque'in "Black Fish" isimli eseri,
 - Farklılık oluşturacak örnek olarak; Jackson Pollock'un "The Flame" isimli eseri belirlenmiştir.
7. Sıcak-soğuk renk kontrastı için (EK 6.6.);
 - Ferruh Başağa'nın "Güvercinler" isimli eseri,

- “China: Through the Looking Glass’ at Metropolitan Museum of Art” isimli sergi koleksiyonundan örnek işlerin gösterimi,
- Farklılık oluşturacak örnek olarak; Avni Arbaş’ın “Meyhane” isimli eseri belirlenmiştir.

8. Zıt renk kontrastı için (EK 6.7.);

- Van Gough’un “Wheatfield with Crows” isimli eseri,
- Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun “Çiftçi Ailesi” isimli eseri,
- Iris Van Herpen’in moda koleksiyonundan işlerin görselleri.
- Farklılık oluşturacak örnek olarak; Gustav Klimt’in “Portrait of Adele Bloch Bauer” isimli eserinin analizi yapılmıştır.

Belirlenen konuların öğretiminde her hafta uygulamalara yer verilmiştir. Öğrenciler, birbirlerinin işlerini eleştirmeleri konusunda cesaretlendirilmiştir.

3.4.5. Kontrol Grubuna Uygulanan Öğretim Yöntemi

Sekiz hafta süren araştırmada kontrol grubu öğrencileriyle belirlenen konuların haftalara göre dağılımı deney grubundaki belirlenen konularla aynıdır.

Sekiz (8) haftalık ders konuları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Nokta- Çizgi, Biçim,
2. Doku,
3. Değer- Leke,
4. Renk,
5. Yalın renk kontrastı,
6. Açık-koyu renk kontrastı,
7. Sıcak-soğuk renk kontrastı,

8. Zıt renk kontrastı.

Belirlenen konuların öğretiminde; anlatım, gösteri, soru-cevap yöntemlerinden sıklıkla faydalanılarak dersin kontrol grubundaki öğrencilerle öğretimi yapılmıştır. Kavramların öğretimi öğretim elemanının aktif anlatımı ile gerçekleşmiştir. Uygulama kısmında öğrencilerin yapmış oldukları işlerin eleştirisi yapılarak, temel tasarım ilke ve elemanlarının kavratılması sağlanmıştır. Konuların öğretiminde sınıf ortamından dışarı çıkılmamış, doğal ve yapay materyal gerektiren durumlarda, öğrencilerin materyalleri toplayıp sınıfa getirmeleri istenmiştir. Konuların giriş kısımlarında anlatım yönteminden sıklıkla faydalanılmıştır. Örnek gösteriminde sanat eserlerinin gösterimi yapılmıştır ancak, eserlerin eleştirisi yapılmamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın genel amaç ve alt amaçları doğrultusunda ölçme araçlarından elde edilen veri seti üzerinde yapılan istatistiksel analizleri için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında gerek başarı gerekse tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde dağılımın normallik varsayımını yerine getirdiği gerekçesine dayalı olarak parametrik testlerden bağımlı ve bağımsız gruplar için “t testi” tekniklerinden yararlanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ilişkin demografik ve sayısal bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

Grup	Kadın	Erkek	Toplam
Deney	15	2	17
Kontrol	14	3	17

Tablo 7’ye göre, deney grubundaki toplam 17 öğrencinin 15’i’ bayan ve 2’si erkek; kontrol grubundaki toplam 17 öğrencinin 14’ü bayan ve 3’ü erkektir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan toplam 34 öğrencinin tamamı başarı testi ve tutum ölçeğinin ön ve son test uygulamalarında yer almıştır.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir; Veri setinin normal dağılıp dağılmadığının incelenmesini ardından araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bağımlı ve bağımsız gruplar için “t testi” tekniklerinden yararlanılmıştır.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ön Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan başarı testiyle elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için “bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi” tekniklerinden yararlanılmıştır. “t testi”nin uygulanabilmesi için eldeki verilerin, bu testin varsayımlarını karşılaması gerekmektedir.

Varsayımlar;

- Bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanlar eşit aralık ya da eşit oran ölçeğindedir.
- Bağımlı değişkene ait ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir.
- Ortalama puanların karşılaştırılacağı örneklem ilişkisizdir.
- Her iki gruptaki ölçümlerin dağılımına ilişkin varyanslar eşittir (Büyüköztürk, 2013).

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grupları Başarı Testi Öntest Toplam Puanları İçin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

	Deney Başarı		Kontrol Başarı		Deney Tutum		Kontrol Tutum	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test
N	17	17	17	17	17	17	17	17
Tepedeğer	8,00	40,00	10,00	28,00	128,00	126,00	124,00	125,00
Ortanca	10,00	40,00	10,00	34,00	136,00	136,00	129,00	132,00
Aritmetik Ortalama	10,47	40,00	9,94	33,58	135,17	134,00	131,70	134,05
Standart Sapma	3,06	4,92	2,48	4,65	10,41	7,31	12,60	11,82
Çarpıklık	,778	,459	,159	,145	,131	,106	,515	,273
Çarpıklık Katsayısının Standart Hatası	,550	,550	,550	,550	,550	,550	,550	,550
Basıklık	,651	,670	,578	,925	1,755	,459	,428	,826
Basıklık Katsayısının Standart Hatası	1,063	1,063	1,063	1,063	1,063	1,063	1,063	1,063

Tablo 8’de testlerden elde edilen toplam puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesine ilişkin aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer ve çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin veriler yer almaktadır.

Bu değerlerin testlerden elde edilen toplam puanlara ilişkin dağılımları incelendiğinde birbirine eşit veya yakın olması, değerlerin Z puanı cinsinden hesaplanmasına ilişkin sonuçların 1,96’dan küçük olması, normallik konusundaki testlerden birisi olan ve Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda başvurulmuş Shapiro – Wilk testi sonuçları normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermemesi dağılımın normallğine ilişkin bir kanıt olarak gösterilebilir. Ayrıca dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği bir varsayımı ileri sürmek için ön görülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük gösterilmektedir. Ancak sosyal bilimlerde pek çok araştırma özellikle de deneysel araştırma daha küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Literatürde, alt grupların her birinin

büyükülüğünün 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak "p" anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına dair incelemelere rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2013, s.8).

Shapiro – Wilk testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Öntest Toplam Puanları Shapiro – Wilk Testi Sonuçları

Deney Başarı		Kontrol Başarı		Deney Tutum		Kontrol Tutum	
Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.
,276	,547	,227	,896	,241	,707	,294	,734

Diğer taraftan her iki gruba ilişkin ölçümlerin dağılımlarına ilişkin varyansların eşitliği Levene F testi ile incelenmiştir. Grup varyanslarının eşitliğine ilişkin Levene testi sonucunda ön test başarı (F= 1,398; p=,246, p > .05), son test başarı (F= ,030; p=,864, p > .05), ön test tutum (F= ,608; p=,441, p > .05), son test tutum (F= 4,622; p=,06, p > .05), varyansların eşit olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı “bağımsız gruplar için t testi” yöntemi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının başarı ön test toplam puanları üzerinden gerçekleştirilen “bağımsız gruplar için t testi” sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Grupların Genel Ön Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin “t” Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
BYÖY (Deney Grubu)	17	10,47	3,06	32	,553	,584
Geleneksel Öğretim (Kontrol Grubu)	17	9,94	2,48			

Tablo incelendiğinde deney grubu $\bar{x}=10,47$ ve kontrol grubunun $\bar{x}=9,94$ ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı gözlenmektedir ($t_{(32)}= 0,553$; $p>0.05$). Bu sonuca dayalı olarak Temel Sanat Eğitimi dersi kapsamında ilgili önkoşul öğrenmeler ya da giriş davranışları açısından benzer hazır bulunuşluk düzeyinde oldukları söylenebilir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Testi Ön Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının tutum ön test toplam puanları üzerinden gerçekleştirilen “bağımsız gruplar için t testi” sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Grupların Genel Ön Test Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin “t” Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
BYÖY (Deney Grubu)	17	135,18	10,41	32	,875	,388
Geleneksel Öğretim (Kontrol Grubu)	17	131,71	12,61			

$P>0.05$

Tablo incelendiğinde deney grubu $\bar{x}=135,18$ ve kontrol gruplarının $\bar{x}=131,71$ ön test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı gözlenmektedir ($t_{(32)}= 0,875$; $p>0.05$). Bu sonuca dayalı olarak temel sanat eğitimi dersinde öğrencilerin derse yönelik benzer tutum puanına sahip oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının grupların kendi içerisindeki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı “bağımlı gruplar için t testi” yöntemi ile incelenmiştir.

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tanımlayıcı Analizler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin deney grubuna ait başarı ve tutum öntest- sontest puan karşılaştırmaları yer almaktadır.

4.2.1. Deney Grubu Öntest ve Sontest Başarı Testi Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Deney grubu başarı testi ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Başarı Testi Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları

Grup	N	Başarı Testi Öntest $\bar{x}$	Sontest $\bar{x}$	Ort.Fark.	ss	Sd	t	p
BYÖY (Deney Grubu)	17	10,47	40,00	29,53	4,78	16	25,45	,000*

* P<0.05

Deney grubundaki öğrencilerin başarı öntest puanları ortalaması $\bar{x} = 10,47$ ve başarı testi sontest puanları ortalaması $\bar{x} = 40,00$ 'dır. Bağımlı gruplar için yapılan t testi sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir ($t_{(16)} = 25,45$; $p < .05$).

Deney grubu başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki bu farkın öğretmenin kullandığı yöntemden kaynaklı olduğu söylenebilir.

4.2.2. Deney Grubu Öntest ve Sontest Tutum Ölçeği Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Deney grubu tutum öntest ve sontest puanlarına ilişkin t testi sonuçları tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Tutum Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları

Grup	N	Tutum Ölçeği Öntest $\bar{x}$	Sontest $\bar{x}$	ss	Sd	t	p
BYÖY (Deney Grubu)	17	135,17	134,00	14,09	16	,344	,735

Deney grubundaki öğrencilerin tutum öntest puanları ortalaması $\bar{x} = 135,17$ ve tutum son test puanları ortalaması $\bar{x} = 134,00$ 'dır. Bağımlı gruplar için yapılan t testi sonucunda öğrencilerin ön test ve son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir ($t_{(16)} = ,344$; $p > .05$). Bu sonuca dayalı olarak deney grubunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin tutumlarında bir farklılaştırmaya sebep olmadığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tanımlayıcı Analizler

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin kontrol grubuna ait başarı ve tutum öntest- sontest puan karşılaştırmaları yer almaktadır.

4.3.1. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Başarı Testi Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Kontrol grubu başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 14'de yer almaktadır.

Tablo 14

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Başarı Testi Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları

Grup	N	Başarı Testi Öntest $\bar{x}$	Sontest $\bar{x}$	Ort.Far k.	ss	Sd	t	p
Geleneksel Öğretim (Kontrol Grubu)	17	9,94	33,59	23,65	6,20	16	15,72	,000*

* P<0,05

Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı öntest puanları ortalaması $\bar{x}$ = 9,94 ve başarı testi son test puanları ortalaması $\bar{x}$ = 33,59’dur. Bağımlı gruplar için yapılan t testi sonucunda öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir ($t_{(16)} = 15,72$; $p < .05$). Öğretmenin kullandığı yöntemin etkili olduğu söylenebilir.

4.3.2. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Tutum Ölçeği Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Kontrol grubu tutum öntest ve sontest puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Tutum Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları

Grup	N	Tutum Ölçeği Öntest $\bar{x}$	Sontest $\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Geleneksel Öğretim (Kontrol Grubu)	17	131,71	134,06	19,87	16	,488	,632

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum öntest puanları ortalaması $\bar{x}$ = 131,71 ve tutum son test puanları ortalaması $\bar{x}$ = 134,06’dır. Bağımlı gruplar için yapılan t testi sonucunda öğrencilerin ön test ve son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık

gözlenmemektedir ($t_{(16)} = ,488$; $p > .05$). Bu sonuca dayalı olarak kontrol grubunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin tutumlarında bir farklılaştırmaya sebep olmadığı söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tanımlayıcı Analizler

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin deney ve kontrol gruplarına ait başarı ve tutum son test puan karşılaştırmaları yer almaktadır.

4.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Son test Başarı Test Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını irdelenen ilgili “t” testi sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son test Başarı Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları

Gruplar	N	Başarı Son test $\bar{x}$	ss	Sd	t	p
BYÖY (Deney Grubu)	17	40,00	4,92	32	3,90	,000*
Geleneksel Öğretim (Kontrol Grubu)	17	33,58	4,65			

* $P < 0.05$

Deney grubundaki öğrencilerin başarı testi son test puanları ortalaması $\bar{x} = 40,00$ ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi son test puanları ortalaması $\bar{x} = 33,58$ ’dir. Bağımsız grupla için yapılan t testi sonucuna göre, öğrencilerin son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(32)} = 3,90$; $p < 0.05$). Bu sonuçlara dayalı olarak deney

grubunda uygulanan buluş yoluyla öğretim yaklaşımının, geleneksel öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilere oranla akademik başarıyı olumlu yönde farklılaştırdığı söylenebilir.

4.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Ölçek Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu sontest tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin "t" testi sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Tutum Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları

Gruplar	N	Başarı Sontest $\bar{x}$	ss	Sd	t	p
BYÖY (Deney Grubu)	17	134,00	7,31	32	,875	,986
Geleneksel Öğretim (Kontrol Grubu)	17	134,06	11,82			

Deney grubundaki öğrencilerin tutum son test puanları ortalaması $\bar{x} = 134,00$ ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum son test puanları ortalaması $\bar{x} = 134,06$ ’dır. Bağımsız gruplar için yapılan t testi sonucuna göre öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir ($t_{(32)} = ,875$; $p > 0.05$). Bu sonuçlara dayalı olarak deney grubunda uygulanan buluş yoluyla öğretim yaklaşımının, öğrencilerin Temel Sanat Eğitimi dersine yönelik tutumlarında bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Sanatın tarihsel süreçte eğitim programına dahil edilmesiyle birlikte yerini alan ve 21. yüzyıla kadar müfredat bakımından geliştirilen Temel Sanat Eğitimi dersi, sanatçı adaylarına veya sanat eğitimi verecek eğitimci adaylarına, sanatın temel inceliklerini kavratılması açısından büyük öneme sahiptir. Sanatın temelinin, temel sanat eğitimiyle verildiği düşüncesinden yola çıkarak, bu dersin bireye sanatın temel dinamik ve prensiplerini öğreten, bunların algılanmasında duyuları harekete geçiren, farklı anlamlar ihtiva eden yapısıyla, sanat eğitimi alan her birey için bir gereklilik olduğu muhakkaktır.

Araştırmanın, problemini “Temel Sanat Eğitimi Dersinde Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumlarına Etkisi nasıldır?” sorusunun cevabı oluşturmaktadır. Bu problem doğrultusunda belirlenen alt probleme ilişkin şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı ve tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Alt problemine ilişkin elde edilen başarı test verilerine göre, buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşarak, sontest puanlarında artış olduğu görülmüştür. Tutum ölçek verilerine göre, öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ortaya çıkmıştır.

2. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı testi ve tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Alt problemine ilişkin elde edilen başarı testi verilerine göre; öntest- sontest başarı test sonuçlarında anlamlı bir fark bulunarak, sontest puanlarında artış olmuştur. Tutum ölçek verilerine göre, öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

3. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sontest başarı ve tutum puanları ile buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı ve tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Alt problemine ilişkin elde edilen başarı test verilerine göre, buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak, araştırma sonucunda elde edilen tutum verilerine göre, buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutum puanları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Araştırmadaki, tutum ölçek sonuçlarında anlamlı bir değişim gözlenmemesi, araştırma için ayrılan sürenin, tutumların değişimine sebep gösterecek karar uzun olmamasından kaynaklanabilir. Araştırmanın bu sonucu, Aslantaş (2013), Azar, Presley ve Balkaya (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Bu durum, çalışmanın süresinin kısalığı ve tutum kavramının kısa sürelerde değişim göstermeyecek kadar kapsamlı olması, bu sonucun çıkmasında etken olabileceği izlenimini oluşturmaktadır. Aslantaş'ın ve diğerlerinin de ifade ettikleri gibi tutumların olumlu ya da olumsuz yönde değişiminin süreye bağlı olduğu düşünülürse bunun için daha uzun bir sürenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin tutum puanlarında anlamlı bir farklılık olamamasına rağmen, deney grubu öğrencileri, derslerde yapılan uygulamalardan çok keyif aldıklarını genel kültür anlamında ve sanatsal gelişimlerine katkı sağladığını, doğaya ve sanat eserlerine bakış açılarında farklılıklar oluştuğunu belirtmişlerdir.

Buluş yoluyla öğretim yaklaşımıyla işlenen temel sanat eğitimine kaynak teşkil eden sanat nesnesi ve doğayla rengin yapısı, uyumu, dokuların ayırt edilmesi, biçimlerin dengesi, formların hacimleri, nesnelerin boyutları konularında insan algısına hitap eden durumlar ortaya çıkmaktadır. Böylece beynin çalışma prensibine katkı sağlarken, estetik düşünce gelişimini ön plana taşımaktadır. Bu nedenle, temel sanat eğitimi sanat eğitiminin en önemli basamağını oluşturan derslerin başında gelmektedir. Bu basamak en verimli şekilde seçilen öğretim yaklaşımlarıyla öğretmenin olumlu katkısını arttıracak bir düzenleme olacaktır. Bu anlamda temel sanat eğitiminin buluş yoluyla öğretim yaklaşımı ile verilmesi öğrenciyi aktif hale getirirken, sorgulayan, araştıran, çözümler üreten, yaratıcılığı gelişmiş bireyler haline gelmelerine katkı sağlayacaktır.

Dersin içeriğinde geliştirilen çizgisel, renkli, üç boyutlu çalışmalar, bireyi doğada gözlemci konumuna getirirken, düşünen, sorgulayan, inceleyen, tartışan ve yüzeyle izlenimlerini aktaran bir yansıtıcı olarak yeteneğini ön plana çıkarmaktadır. Bu katkı, ileride gelinecek noktanın habercisi ve göstergesi niteliğindedir. Sanatın temel dinamikleri üzerinden betimleme, çözümleme, yorumlama, yargılama gibi eleştirel bakış açısı geliştiren birey, uygulamalı çalışmalarıyla bu olguları eyleme dökerek, ileride karşılaşılabileceği sanatsal problemlere karşı, hazırlıklı hale gelmekte ve donanım kazanmaktadır.

Buluş yoluyla öğretim sürecinin öğrenci merkezli ve çözümleme sürecine direk katkısı olan bu bilimsel durumun, sanat alanında uygulanması, keşfetmeye karşı hazır olan, sanat eğitimi alan öğrenciler üzerinde olumlu anlamda katkı sağlaması beklenen bir durumdur. Temel Sanat Eğitimi dersi, doğası gereği keşfetme becerisi yüksek öğrencilerin aynı sınıfta toplanması varsayımından yola çıkarak, somut eser üretme sürecini, buluş yoluyla eğitim düşüncesi üzerinden işlemeye yatkın bir sanat dersidir. Bu sebeple öğrenci, doğada topladığı hazır nesnelerin sanatsal yaratma sürecini, gözlem yoluyla takip ederken, buluş yoluyla, yeni sanat eseri yaratma sürecini öğretmenin rehberliğinde keşfe çıkmaktadır. Öğrenci aktif rol alırken, öğretmen sürecin takipçisi, rehberi ve danışmanı pozisyonunda, öğrenciyi motive ederken, öğrenci üzerinde istendik davranışlara zemin hazırlamaktadır. Bu istendik davranışlar, yetenek denen unsurda gelişimi artırmak, kalıcılığı sağlamak şeklinde

sınıflandırılabilir. Öğrenci sanat eseri için materyale ulaşırken, denediği yöntemleri, irdelediği olayları, kompozisyon yaratmadaki düşünsel davranışları, sürecin içine dahil ederken, olumlu yönde bir ivme kazanarak eserini meydana getirmekte, sezgisini görselleştirmektedir.

Temel sanat eğitimi dersinde buluş yoluyla öğretim yaklaşımı uygulanırken; gösterimi yapılan kısa video örnekleri, sanat eseri eleştirisi, doğa gezileri, dersteki tartışma ortamı öğrencileri kavram öğretiminde aktif hale getirirken, ezbercilikten uzak, keşfederek ve keyif alarak öğrendikleri bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Öğretmenin bu süreçte aktif rol almaması, bir başka deyişle direk olarak sürece etki etmemesi, öğrenmenin kalıcılığını artıracak, daha kaliteli ürün almayı hızlandıracak, öğrenci açısından kendi özgünlüğünü yansıtmaya imkan sağlayacaktır.

Temel sanat eğitiminde kavramların öğretiminde bireylere örnek gösteriminin getireceği olumlu katkılar şüphesizdir. Ancak öğrencilerin, gösterilen örneklerle direk yönelim göstererek, örneğin dışında kısıtlı form üretme çabası içinde kaldığı gözlemlenmiştir. Kavram öğretiminde gösterilecek örnekler yalnızca bir veya birkaç ilke- eleman üzerinde örnek teşkil ederken, buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında öğrenci ve öğretim elemanı tarafından birlikte belirlenen sanat eserlerinin incelenmesi, eleştirilmesi, kısa video gösterimleri, doğa gözlemleri kompozisyon düzenlenmesiyle ilgili tüm unsurları göstermesi buluşun ortaya çıkmasına olanak sağlayacak bir yöntem olacaktır. Örnek göstermenin meydana getirebileceği diğer bir olumsuzluk, öğrencinin zihninde yaratıcılık açısından veya özgünlük açısından tahribata yol açması ihtimaldir. Esinlenme denen unsur, bilimsel anlamda etik ihlaline yol açan intihal sürecini başlatmaktadır. Öğretmen, Temel Sanat Eğitimi dersi işleyişinde hazır yapılmış örnekler üzerinden öğrencileri yönlendirme çabası içine girerse, farkında olmadan öğrencinin yaratıcılık sürecine olumsuz yönde yansıyacak, hayal gücünü kısıtlayıcı mekanizmaları aktif hale getirme sürecini başlatacaktır. Dolayısıyla doğanın kendisinden yapılan gözlemler, sanat eser eleştirisi, video gösterimleriyle desteklenerek, tasarım ilke ve elemanlarının doğada yapılacak etütler yardımıyla, görsel

anlamda kazandıracağı etki büyük düzeyde kalıcılacak ve özgün bir dil oluşturma sürecinin kapısını aralayacaktır.

Öğrenmenin aktif bileşenlerinden biri olan öğrenci, doğayı keşfetmede nereden, nasıl başlayacağını, nelere dikkat edeceğini, materyalleri nasıl toplayacağını, öğretmenin rehberliğinde hazırlayacağı bir program ve süreci içinde gerçekleştirecektir. Sonrasında öğrenci, topladığı materyalleri, bilgileri öğretmenin danışmanlığında yüzeye aktararak, en doğru sonucu elde edene kadar çalışmasını sürdürecektir. Çalışmanın nerede, nasıl sonlandırılacağı bilgisini öğretmenin himayesinde tamamlayan öğrenci, eğitim sürecinde gelişim göstererek, kendi özgün çalışmasını meydana getirebilecek ortamı bulacaktır. Sanatın en önemli temel disiplinlerinden biri, özgünlüktür. Bu nedenle özgün olmayan çalışmalar, zamanla eriyip giden ve belli bir maddi, manevi değeri olmayan nesne şeklinde değerlendirilmekte, endüstri ürünü gibi işlem görmektedir. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri, öğrencisinin çalışmada özgünlük arayışı olmalı, özgün çalışmanın nasıl üretilebileceği noktasını öğrencisine iyi kavratılabilmek olmalıdır. Buluş yolu, bu sürecin değerli olayı olan “bulma” eylemini gerçekleştiren bir yöntem olarak, sanatın olumlu gereksinimine hitap etmektedir.

Buluş yoluyla öğretim yaklaşımı, aynı zamanda sanat eğitimi alan öğrencinin görsel okuryazarlık kazanmasına yardımcı olabilecek nitelikte bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Sanat öğrencisi, doğaya, sanat eserine, yaptıkları çalışmalara nasıl bakması gerektiğini öğrenerek sanatsal gelişiminde kullanabilecektir. Demirel (2018), temel tasarım derslerinin görsel okuryazarlıkla ilişkisinin değerlendirilmesi konusundaki araştırmasının sonucunda; temel tasarım dersinin öğrencilerin görsel muhakeme, görsel düşünme, görsel kural bilgisi becerilerinin gelişiminde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Temel sanat eğitiminin uygulama kısmında deney grubu öğrencileri kavramların öğretiminde eser eleştirisi ve doğa analizleriyle, dersteki tartışma ortamıyla kavramları daha rahat ve keyif alarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buluş yoluyla dersin öğretiminde amaçlanan öğrenci merkezli oluşuma erişilerek, görsel algılarının kuvvetlenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerden alınan geri dönütlerde, doğaya, çevreye, sanat eserlerine farklı

bir gözle baktıklarını belirtmeleri, dersin kazanımlarından olan görmek ve bakmak eyleminin farklılığına erişebilmişlerdir. San'ın (2004, s.24) da belirttiği gibi; Sanat eğitiminin baş amaçlarından biri, görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için bu gerekli ilk koşuldur. Yalnızca bakmak değil, “görmek”, yalnızca duymak değil, “işitmek”, yalnızca ellerle yoklamak değil, “dokunulanı duyumsamak”, şeklinde ifade etmiştir.

5.2. Öneriler

1. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının uygulandığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre; temel sanat eğitiminin nitelik anlamında güçlendirilmesi için, yeni yöntem ve yaklaşımların kullanılması öğrenci kazanımları anlamında olumlu sonuçlar getirebilir. Bu bakımdan temel sanat eğitiminde kullanılan yöntemlerin yapılandırılarak, yeniden düzenlenebilir.

2. Buluş yoluyla temel sanat eğitime yönelik çalışmaların öğrencilerin tutumlarında olumlu etkiler meydana getirmesi açısından iki dönemi de kapsayacak şekilde uygulanması önerilebilir.

3. Temel sanat eğitimi derslerinde yüksek düzeyde verimlilik sağlanması için bu alanda çalışmalar yapan ve temel sanat eğitimi alanında uzmanlaşmış öğretim elemanlarının dersin işlenmesinde görevlendirilebilir.

4. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımından yalnızca temel sanat eğitiminde değil, sanat eğitiminin her alanında kullanılabilirliği ile ilgili çalışmaların artırılması fayda getirebilir. Buluş eyleminin, sanatsal yaratıcılıkla birleştirilerek sentezlenmesiyle, kullanılan öğretim yöntemlerine ışık tutacak ipuçları yakalamak mümkün olabilir. Öğretici konumundaki sanat eğitimcilerinin buluş yoluyla öğretim yaklaşımını inceleyerek, farklı yöntemlerle öğretimlerini yapılandırmaları, öğretim ortamının öğrenci merkezli bir uygulamaya yönlendirilmesini sağlayabilir.

5. Buluş yoluyla öğretim ortamında, hazırlıkların düşünülerek önceden planlanması her öğrenme ortamında olduğu gibi, önemli bir durumdur. Bu planlamalara öğrencilerin dahil edilmesi, öğrencilerin derse olan istek ve ders ile ilgili meraklarını olumlu anlamda etkileyebilir. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımında Bruner (2009), öğrencinin derse olan isteklerinin en büyük motivasyon olduğunu, derse karşı duyulan merak ve ilginin not kaygısından daha büyük motivasyon sağlayıcı olarak görülmesi gerektiğini belirterek eğitimcilere ipuçları sunmuştur. Bu motivasyonun sağlanmasında dersin ilk haftalarında öğrencilerin ilgisini çekecek, yaş gruplarına hitap edecek video ve görsellerle derse olan ilgileri arttırılabilir.

6. Buluş yoluyla öğretimde, öğrenilecek konunun temel yapısı öğrencilere öncelikli olarak verilebilir. Temel yapıyı öğretmek, karşılaşılan problemlerde verilen temel yapının kullanılması gerekliliğinin doğmasını sağlamak için olmalıdır. Eğer önceki öğrenmeler, sonraki öğrenmeyi kolaylaştırmaya yardım ederse, önce ve sonra karşılaşılan şeyler arasındaki ilişkinin mümkün olduğunca net bir şekilde resmedilmesini sağlamaya yardım edebilir (Bruner, 2009). Bu durum temel sanat eğitiminin öğretiminde buluş yoluyla öğretimin, sanat eğitiminin daha sonraki aşamalarına hizmet eden bir yaklaşım olarak benimsenmesi, sanat eğitimcilerine kılavuzluk edebilir. Buluş yoluyla öğretimin sanat eğitimine yönelik uygulaması ile ilgili alanda yapılan çok sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu anlamda araştırmacılara “sanat eğitiminde buluş yoluyla öğretim” ile ilgili çalışmalarının arttırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acuff, J. B. (2018). 'Being' a critical multicultural pedagogue in the art education classroom, *Critical Studies In Education*, 59(1), 35-53. Retvived from <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1176063>
- Adams-Poore, S. (Ed.). (2012). *Design Basics*. (8. baskı). Wadsworth: Lachina Publishing Services.
- Akengin, Ç. (2003). *İlköğretim okullarında resim – iş dersi veren sınıf öğretmenlerinin resim – iş dersinde karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akengin, Ç. (2011). *İlköğretim 6.sınıf görsel sanatlar dersinde müze kaynaklı işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci kazanımlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, E. (2003). *Buluş stratejisiyle enerji ilişkili fen öğretimi: canlılar için madde ve enerji ünitesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksoy, Ş. (2006). Yöntem ve teknikleriyle görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar. Vedat Özsoy (Ed.). *Genel bilgiler*. (s.10-23). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği.
- Alakuş, A. O. (2004). Kuramdan uygulamaya sanat eseri eleştirisi. II. Sanat Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Alakuş, A.O. (2009). Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi. Ali Osman Alakuş (Ed.), Levent Mercin (Ed.), *Çok alanlı sanat eğitimi uygulamaları* (s.59-84). Ankara: Pegem
- Allahverdiyev, M., Yucesoy, Y. & Baglama, B. (2017). An overview of arts education and reflections on special education. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2-3), 127-135. Retrived from <https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1393956>.
- Altınçekiç H. (Ed.). (2010). *Temel sanat eğitimi*. İstanbul: Diasan.
- Anderson, T., Eisner E. & mcoriel, S. (1998). A survey of graduate study in art education. *Studies in Art Education*, 40(1), 8-25. Retrived from <https://doi.org/10.2307/1320224>
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/152/1103.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı
- Artut, K. (2010). Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri. K. Artut (Ed.), *Sanat öğretimi yöntemlerine giriş* (s. 3-28). Ankara: Anı.
- Aslantaş, S. (2013). İlköğretim 4.sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, (2), 1-13. <https://docplayer.biz.tr/29161614-Ilkogretim-4-sinif-gorsel-sanatlar-dersinde-disiplinlerarasi-yaklasima-gore-yapilan-ogretimin-ogrencilerin-derse-iliskin-tutumlarına-etkisi.html> sayfasından erişilmiştir.
- Atar, N. (2004). Anadolu güzel sanatlar liselerinde temel sanat eğitimi uygulamalarının sorgulanması ve öneriler. *Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Anadolu Sanat Dergisi*, (15), 47-54. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/915/249569.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Ayaydın, A. (2009). Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi. Ali Osman Alakuş (Ed.), Levent Mercin (Ed.), *Sanatın görsel dili*. (111-123). Ankara: Pegem.

- Ayaydın, A. (2010). Temel tasarım eğitiminde bilgisayar teknolojisinin gerekliliği ve geleceği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 52-62.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30497676/810102910_15_05_ayaydin.pdf?awsaccesskeyid=akiaiwowyygz2y53ul3a&expires=1555921566&signature=2xci5brvrssoryw2l6%2bvm26utjm%3d&response-content-disposition=inline%3b%20filename%3dtemel_tasarim_egitiminde_bilgisayar_tekn.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ayaydın, A. (2016). Sanatın doğası doğanın sanatı ve günümüz sanat eğitiminde doğanın teri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Dergisi*, 5(14), 65-74.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum/article/view/5000207332/5000176010> sayfasından erişilmiştir.
- Ayut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 33-42.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/219358> sayfasından erişilmiştir.
- Azar, A., Presley, A.İ. & Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 45-54.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/724-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bacanlı, H. (1997). *Eğitim psikolojisi*. (1.Baskı). İstanbul: Alkım.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Balcı, Y.B. & Say, N. (2001). *Temel sanat eğitimi*. İstanbul: Yapa.
- Ballengee, M., C. & Stuhr, P., L. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2001.11653451>

- Barrett, T. (2014). *Sanatı eleştirmek günceli anlamak* (G. Metin, Çev.). İstanbul: Hayalperest.
- Bequette, J.W. & Brennan, C. (2008). Advancing media arts education in visual arts classrooms: addressing policy ambiguities and gaps in art teacher preparation. *Studies in Art Education*, 49(4), 328-342. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2008.11518745>
- Bigalı, Ş. (1984). *Resim sanatı*. (İkinci Baskı). Ankara: Şafak Matbaası.
- Blandy, D., Congdon, K.G. & Krug, D. H. (1998). Art, ecological restoration, and art education. *Studies in Art Education*, 39(3), 230-243. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.1998.11650026>.
- Boydaş, N. (2007). *Sanat eleştirisine giriş*. (İkinci Baskı). Ankara: Gündüz.
- Brooks, A. (2004). What is art really worth? The journal of arts management. *Law, and Society*, 34(3), 163-165. Retrived from <http://dx.doi.org/10.3200/jaml.34.3.163-165>.
- Bruner, J. (2009). *Eğitim süreci* (T. Öztürk, Çev.) (1. Baskı). Ankara: Pegem.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). (3. Baskı). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları*. (7. Baskı). İstanbul: Öz Eğitim.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.K., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Campana, A. (2011). Agents of possibility: examining the intersections of art, education, and activism in communities. *Studies in Art Education*, 52(4), 278-291. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2011.11518841>.

- Cannatella, H. (2004). Art education and bildung. *Journal of Visual Art Practice*, 3(1), 61-74. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1386/jvap.3.1.61/0>.
- Carter, M. C. (2008). Volitional aesthetics: a philosophy for the use of visual culture in art education. *Studies In Art Education*, 49(2), 87-102. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2008.11518728>.
- Cole, M. & Gallego, M. (1999). Bruner and Schofield on the cultural organization of learning, *The Journal of the Learning Sciences*, 8(1), 139-145. Retrived from <https://www.jstor.org/stable/pdf/1466708.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Christensen-Scheel, B. (2018). An art museum in the interest of publicness: a discussion of educational strategies at tate exchange. *International Journal of Lifelong Education*, 37(1), 103-119. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2017.1406544>.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 321-336. https://www.researchgate.net/profile/tekin_celikkaya/publication/258446514_sosyal_bilgiler_dersinde_ogrencilerin_ogrenme_stratejilerini_kullanma_durumları/links/0deec5284761a0dcad000000.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Daichendt G. J. (2010) The Bauhaus artist-teacher: Walter Gropius's philosophy of art education. *Teaching Artist Journal*, 8(3), 157-16. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/15411796.2010.486748>.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirbulak, A. (2007). *Çağdaş Türk resminde otoportreler*. (1. Baskı). İstanbul: Beta.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Demirel, U. (2018). *Temel tasarım derslerinin görsel okuryazarlıkla ilişkisinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Dewey, P. (2008). A comparative approach to art education policy research. *Studies in Art Education*, 49(4), 277-293. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2008.11518742>.
- Devries, R. (1999). Implications of Piaget's constructivist theory for character education, *Action in Teacher Education*, 20(4), 39-47. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.1999.10462933>.
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(139), 3-9. <http://eb.ted.org.tr/index.php/eb/article/view/4979/1079> sayfasından erişilmiştir.
- Duncum, P. (1997). Art education for new times. *Studies in Art Education*, 38(2), 69-79. Retrived from <http://dx.doi.org/10.2307/1320584>.
- Eckhoff, A. (2011). Art experiments: introducing an artist-in-residence programme in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(3), 371-385. Retrived from <https://doi.org/10.1080/03004430903388089>.
- Erkan, T. (2009). *Temel sanat eğitimi dersinin web tabanlı öğrenme yöntemiyle verilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, E. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Savaş Baştürk (Ed.), *Nicel araştırma yöntemleri* (s. 339-374). Ankara: Vize.
- Esteban, E. (2014). La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica. *Cultura y Educación*, 14(3), 253-266. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1174/11356400260366089>.
- Ferrari, M. & Okamoto, C. M. (2003). Moral development as the personal education of feeling and reason: from James to Piaget, *Journal of Moral Education*, 32(4), 341-355. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/0365724032000200129>.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4. Edition). London: Sage.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem
- Freedman, K. (2005). Art education: epistemologies of art. *Studies in Art Education*, 46(2), 99-100. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2005.11651783>.
- Genç, P. (2012). *İşitme engellilere temel sanat eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Genç, A. & Sipahioğlu, A. (1990). *Görsel algılama: "sanatta yaratıcı süreç"*. İzmir: Sergi
- Glaserfeld E. V. (1999). The cybernetic insights of Jean Piaget. *Cybernetics & Systems*, 30(2), 105-112. Retrived from <https://doi.org/10.1080/019697299125307>.
- Gökay, M. (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Gökgöz, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde buluş yoluyla öğrenmenin akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Graham, M. A. & Sims-Gunzenhauser, A. (2009). Advanced placement in studio art and secondary art education policy: countering the null curriculum. *Arts Education Policy Review*, 110(3), 18-24. Retrived from <http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.110.3.18-24>.
- Graham, M.A. (2007). Art, Ecology and art education: locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2007.11650115>.
- Grierson, E. (2011). Art and creativity in the global economies of education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(4), 336-350. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00550.x>.
- Gülen, S., Taş, E. & Darga, H. (2015). Yapılandırmacılık; örnek uygulamanın değerlendirilmesi ve kalıcılığa etkisi. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25)278-301.http://www.zgefdergi.com/makaleler/1294286117_id_495.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Gümrah, H. (2012, Kasım). *Sanat eğitimcisi yetiştirmede “temel sanat eğitimi dersi” nin yeri ve önemi*. Sanat Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, A. (2018). Filmlerin görsel sanatlar eğitiminde kullanımı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 84-93.
<https://dergipark.org.tr/asead/issue/41162/497827> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Harlow, S., R. Cummings & Aberasturi S. M. (2007). Karl Popper and Jean Piaget: A rationale for constructivism. *The Educational Forum*, 71(1), 41-48. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/00131720608984566>.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Hicks, L. E. (2004). İnfinite and finite games: play and visual culture. *Studies in Art Educational a Journal of Issue and Research*, 45(4),281-376. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2004.11651776>
- Hjelde, K. (2016). Theory and practice between art and pedagogy in the art school. *Journal of Visual Art Practice*, 15(1), 41-49. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/14702029.2016.1141581>
- Hohr, H. (2010). “Aesthetic emotion”: an ambiguous concept in John Dewey's aesthetics. *Ethics And Education*, 5(3), 247-261. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/17449642.2010.533052>
- Holert, T. (2016). A politics of knowledge in contemporary art? *Performance Research*, 21(6), 57-62. Retrived from <https://doi.org/10.1080/13528165.2016.1239901>.
- Işingör, M, Eti, E. & Ashier M. (1986). *Resim1 temel sanat eğitimi resim teknikleri grafik resim*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- İlhan, A. Ç. (1994). Üniversitelerde sanat eğitiminin gerekliliği. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1065/103415.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- İstifoğlu Orhon, B. (2008, Kasım). *Sanat eğitiminin gerekliliği*. 3.Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Julliard, K. N., Gujral J. K., Hamil, S.W., Oswald, E., Smyk, A.& Testa, N. (2000). Art-based evaluation in research education. *Art Therapy*, 17(2), 118-124. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1080/07421656.2012.730029>.
- Kandinsky, W. (1981). *Sanatta manevilik üzerine* (A.N. Bigalı, Çev.). İzmir: Klişe
- Kaplan, S. (2014). Doğal yoldan temel sanat eğitimi doğanın atölyesi. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 7(14), 21-33. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/275494> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, Y. & Özgün-Koca, S. (2004). Buluş yoluyla öğrenme ve anlamlı öğrenme yaklaşımlarının matematik derslerinde uygulanması: “iki terimin toplamının karesi” konusu üzerine iki ders planı. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/91095> sayfasından erişilmiştir.
- Karabacak, K. (2013). Matematik problemi çözme basamaklarının gösteri araçları ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 323-341. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/buefad/article/view/1082000028/1082000027> sayfasından erişilmiştir.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz & T., Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2), 383-402. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/153346> sayfasından erişilmiştir.

Kaya, İ. & Erdik, C. (2014). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejilerine göre sahip oldukları liderlik türleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 185-209. <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078348/5000072571> sayfasından erişilmiştir.

Kazancı, O. (1989). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kazancı.

Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim*. Ankara: Pegem.

Kindler, A. M., Pariser, D. A., Berg, A. V., Liu, W. C. & Dias, B. (2002). Aesthetic modernism, the first among equals? A look at aesthetic value systems in cross-cultural, age and visual arts educated and non-visual arts educated judging cohorts. *International Journal of Cultural Policy*, 8(2), 135-152. Retrived from <https://doi.org/10.1080/1028663022000009533>.

Knutson, K., Crowley, K., Lin-Russell, J. & Annsteiner, M. (2011). Approaching art aducation as an ecology: exploring the roleb of museums. *Studies in Art Education*, 52(4), 310-322. Retrived from <https://doi.org/10.1080/00393541.2011.11518843>.

Lam, S., Ngcobo, G., Persekian, J., Thompson, N., Witzke A. S.& Tate, L. (2013). Art, ecology and Institutions. *Third Text*, 27(1), 141-150. Retrived from <https://doi.org/10.1080/09528822.2013.753196>.

Levin, G. R. (1999). Art education as cultural Practice. *Art Journal*, 58(1), 16-20. Retrived from <https://doi.org/10.1080/00043249.1999.10791913>.

Lowinsky N. (2000). What is art for? *The San Francisco Jung Institute Library Journal*, 18(3), 9-12. Retrived from <https://doi.org/10.1525/jung.1.2000.18.3.9>.

Marché, T. (2002) Discipline before discipline-based art education: federal support, curricular models, and the 1965 penn state seminar in art education. *Arts Education Policy Review*, 103(6), 25-33. Retrived from <https://doi.org/10.1080/10632910209600743>

- Marsico G. (2017). Jerome S. Bruner: manifesto for the future of education/ Jerome S. Bruner: manifiesto por el futuro de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 40(4), 754-781. Retrived from <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597>.
- Mercin, L. (2009). Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi. Ali Osman Alakuş (Ed.) & Levent Mercin (Ed.). *Sanat nedir? (s.1-11)*. Ankara: Pegem.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Milbrandt, M. K. (2002). Addressing contemporary social issues in art education: a survey of public school art educators in Georgia. *Studies in Art Education*, 43(2), 141-157. Retrived from <https://doi.org/10.1080/00393541.2002.11651715>.
- Milbrandt, M. K., Miraglia K. M. & Zimmerman, E. (2018). An analysis of current research in studies in art education and the international journal of education through art. *Studies in Art Education*, 59(1), 39-54. Retrived from <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1401882>.
- Mida, I. (2015). Animating the body in museum exhibitions of fashion and dress. *Dress*, 41(1), 37-51. Retrived from <https://doi.org/10.1179/0361211215Z.000000000038>.
- Moszkowicz, J. (2013). American pragmatism and graphic design: retrieving the historical and philosophical constitutions of a ‘non-theoretical’ approach. *The Design Journal*, 16(3), 315-338. Retrived from <https://doi.org/10.2752/175630613X13512595147032>. 506.
- Morley, S. (2014). Analytic and holistic approaches to fine art education: a comparative approach. *Journal of Visual Art Practice*, 13(2), 101-113. Retrived from <https://doi.org/10.1080/14702029.2014.959724>.
- Nelson, R. S. (1997). The map of art history. *The Art Bulletin*, 79(1), 28-40. Retrived from <https://doi.org/10.1080/00043079.1997.10786721>.

- Noyan, E.N., (Ed.). (2015). *Sanatın temelleri teori ve uygulama* (N. Balkır &A. Balkır, Çev.). İzmir: Karakalem.
- Ocak, G. (2005). Buluş yoluyla öğretimin öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 289-297. <https://sbd.aku.edu.tr/v1i2/gurbuzocak.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Orrghen, A. (2017). Surveying the literature on technoscience art. From pioneer stories to bollaborations between artists, scientists and engineers as the object of study. *Digital Creativity*, 28(2), 157-176. Retrived from <https://doi.org/10.1080/14626268.2017.1322986>.
- Özcan, B. N. & Tüknüklü, E. (2013). Buluş yoluyla öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerine etkisinin incelemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(7), 29-45. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/39524> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilig Dergisi*, 35(5), 105-131. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873379.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özerbaş, M.A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2007, 5(4), 609-635. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256332> sayfasından erişilmiştir.
- Özerbaş, M.A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705. <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078435/5000072656> sayfasından erişilmiştir.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. (11. Baskı). Ankara: Pegem.

- Özdemir, A. (2014). *Temel sanat eğitiminde disiplinler arası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci başarı düzeyine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, A., Bölükoğlu İ. & H., Şentürk, N., (2015). Temel sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci tutum düzeyine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 19, Sayı: 63, 15-29. https://www.researchgate.net/publication/311970886_temel_sanat_egitiminde_disiplinlerarası_yaklasima_dayali_muzik_destekli_uygulamanin_ogrenci_tutum_duzeyine_etkisi sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, V. (2006). Yöntem ve teknikleriyle görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar. Vedat Özsoy (Ed.), *Genel bilgiler* (s.10-23). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği.
- Özsoy, V. (Ed.). (2015). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği.
- Özsoy, V. & Alakuş, A.O. (2017). *Özel öğretim yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Peterson, T. E. (2012). Constructivist pedagogy and symbolism: Vico, Cassirer, Piaget, Bateson. *Educational Philosophy And Theory*, 44(8), 878-891. Retrived from <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00765.x>.
- Renkçi-Taştan, T. (2016). Sanat, doğa ve teknoloji ekseninde sanatçılar ve yapıtlar. *İdil Dergisi*, 5(19), 169-179. <http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1442517405.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Richardson E.& Kelly M.R. (1972). Piaget and Bruner: can they help the technical teacher? *The Vocational Aspect of Education*, 24(59), 113-117. Retrived from <https://doi.org/10.1080/03057877280000191>.
- Saarnivaara, M.&Varto J. (2005). Art education as a trap. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 487-501. Retrived from <https://doi.org/10.1080/00313830500267952>.

- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. (3. Baskı). Ankara: Ütopya.
- San, İ. (2003). *Sanat eğitimi kuramları*. (2. Baskı). Ankara: Ütopya.
- Savaş, B. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. M. Arslan (Ed.), *Öğretim yöntemleri* (s. 155-175). Ankara: Anı
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Seven, M.A., Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(2). <https://dergipark.org.tr/download/article-file/32119> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, A. R. (2002). The new pluralism and discipline-based art education. *Arts Education Policy Review*, 104(1), 11-16. Retrived from <https://doi.org/10.1080/10632910209600034>.
- Smith, C. & Reilly L. (2007) What work does the artwork do? A question for art. *Journal of Visual Art Practice*, 6(1), 5-12. Retrived from https://doi.org/10.1386/jvap.6.1.5_2.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Anı.
- Şahin, İ. (2004, Temmuz). *Postmodern çağ ve hümanistik eğitim*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü üniversitesi, Malatya. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/63.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, M. (2015). Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 68-80. http://www.asosjournal.com/Makaleler/262752504_393%20Mehmet%20%C5%9EAH%C4%B0N.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tan, C. (2015) Telling global stories, one at a time: the politics and poetics of exhibiting Asian art. *World Art*, 5(2), 307-330. Retrived from <https://doi.org/10.1080/21500894.2015.1103779>

- Tavşancıl, E.(2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara:Nobel
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (9. Baskı). Ankara: Yargı.
- Tekin, H. (1979). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Mars
- Tepecik, A. & Toktaş, P. (2014). *Temel sanat eğitimi*. Ankara: Gece
- Tok, Ş. (2009). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ahmet Doğanay (Ed.), *Öğretme-Öğrenme Strateji ve Modelleri* (s.110-160). Ankara: Pegem.
- Toktaş, P. (2011). Güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinde verilen temel sanat eğitimi/temel tasarım dersine yönelik öğretim elemanı görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 367-379. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/186564> sayfasından erişilmiştir.
- Toktaş, P. (2009). Güzel sanatlar eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında temel sanat eğitimi/temel tasarım dersine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tolstoy N. L. (2016) *Sanat Nedir?* (M. Beyhan, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Uysal, E. (2015). Temel tasarım dersine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yedi: Sanat Tasarım Ve Bilim Dergisi*. 14, 51-65. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/203768> sayfasından erişilmiştir.
- Ünlü, M. (2007). *Problem çözme ve buluş yoluyla öğretim kuramına göre geliştirilmiş web tabanlı eğitimin öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi. *İdil Dergisi*, 5(23), 867-871. <http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1464607593.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Vaughan, K., Lévesque, M., Szabad-Smyth, L., Garnet, D., Fitch, S. & Sinner, A. (2017) A history of community art education at Concordia University: educating the artist-teacher through practice and collaboration. *Studies in Art Education*, 58(1), 28-38. Retrived from <https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1258530>.

- Vaughan, S. (2018). Art and sonic mining in the archives: methods for investigating the wartime history of Birmingham school of art. *History of Education*, 47(2), 225-240. Retrived from <https://doi.org/10.1080/0046760X.2017.1420244>.
- Wang, M. (2017) The socially engaged practices of artists in contemporary China. *Journal of Visual Art Practice*, 16(1), 15-38. Retrived from <https://doi.org/10.1080/14702029.2016.1179443>.
- Wright, A. C. (1997) What is art? Tolstoy's criteria in the light of works by Mikhail Bulgakov and Friedrich Dürrenmatt. *Canadian Slavonic Papers*, 39(3-4), 385-405. Retrived from <https://doi.org/10.1080/00085006.1997.11092161>.
- Yakışan, O. (2017). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2015). 21. Yüzyılda Türk Sanatı. F. Başbuğ (Ed.), *Hasan Pekmezci ve Şükran Pekmezci ile sanata dair* (s.98-103). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Basımevi
- Yılmaz, M. (2010). Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri. K. Artut (Ed.), *Sanat eğitiminde teknik ve yöntemler* (s.195-298). Ankara: Anı.
- Yiğit, B. (2013). Bilimsel araştırmanın temelleri. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 3-31). Ankara: Vize.
- Yurdakul, B. (2015). Özel öğretim yöntemleri I_II (2.Baskı). E. Altun (Ed.), *Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri* (55-129). Ankara: Pegem.

EKLER

EK 1. ARAŞTIRMA İÇİN ALINAN GEREKLİ İZİNLER

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/01/2019-133840



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**



Sayı : 17311665-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı izin
(Zuhal BAŞBUĞ)

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 15/01/2019 tarihli ve 80287700-302.08.01- 5735 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Zuhal BAŞBUĞ'un, Doç. Dr. Çağatay AKENGİN'in danışmanlığında yürüttüğü "Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Temel Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" konulu tezi kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz / rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve ekleri (30 sayfa)
DAĞITIM
Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğüne
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Rektörlüğüne
Fırat Üniversitesi Rektörlüğüne
Selçuk Üniversitesi Rektörlüğüne
Aksaray Üniversitesi Rektörlüğüne
Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne
İnönü Üniversitesi Rektörlüğüne
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Rektörlüğüne
Çukurova Üniversitesi Rektörlüğüne
Marmara Üniversitesi Rektörlüğüne
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğüne
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğüne
Dicle Üniversitesi Rektörlüğüne
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğüne
Mardin Artuklu Üniversitesi Rektörlüğüne
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Mevcut Elektronik İmzalar

YAŞAR AYDEMİR (Genel Evrak ve Arşiv Şube Müdürlüğü - Bilgisayar İşletmeni) 17/01/2019 15:23



Evrakı Doğrulamak İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/BelgeDogrulama.aspx>
Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Emniyet Mah.
Bandırma Cad. No: 6/6 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 202 28 08
e-Posta : ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi : www.ogris.gazi.edu.tr

Pin: 98912
Bilgi için : Yeliz Temiz
Bilgisayar İşletmeni



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 28242786-044-E.11012
Konu : Zuhul BAŞBUĞ'un Anket Çalışması

22/01/2019

MODA VE TEKSTİL TASARIM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 22/01/2019 tarihli ve 50913635-044-E.10429 sayılı yazı,

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Zuhul BAŞBUĞ'un, Doç. Dr. Çağatay AKENGİN'in danışmanlığında yürüttüğü "Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Temel Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" konulu tezi kapsamında hazırladığı anket çalışmasını Bölümünüzde uygulayabilme isteğine ilişkin yazısı Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Osman ERAVŞAR
Dekan

Dağıtım:

Fotoğraf Bölüm Başkanlığına
Geleneksel Türk Sanatları Bölüm Başkanlığına
Grafik Bölüm Başkanlığına
Heykel Bölüm Başkanlığına
Moda ve Tekstil Tasarım Bölüm Başkanlığına
Müzik Bölüm Başkanlığına
Resim Bölüm Başkanlığına
Seramik Bölüm Başkanlığına
Sinema-Tv Bölüm Başkanlığına

Adres:Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı Dumlupınar Bulvarı
Kampüs / Antalya
Telefon:0 242 310 62 11 Faks:0 242 310 62 13
e-Posta:gsfdekan@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ:http://gsf.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Aslıhan ÖZKAN
Unvanı: Memur
Tel No: 242 310 62 00

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 80287700-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
Anket (Zuhal BAŞBUĞ) hk.

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Zuhal BAŞBUĞ; *Doç. Dr. Çağatay AKENGİN' in* danışmanlığında yürüttüğü "**Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Temel Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi**" konulu tezi ile ilgili olarak ekli dilekçesinde belirttiği Üniversiteler ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi lisans öğrencilerine uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR
Enstitü Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Dilekçe
- 2- Anket ve görüşme formu
- 3- Araştırmacı ve danışman öz geçmişi
- 4- Veri kullanımı izin dilekçesi
- 5- Etik komisyon başvuru formları
- 6- Ana Bilim Dalı Başkanlığının Bilgilendirildiğine Dair Belge
- 7- Uygulanacak anketler
- 8- Etik Komisyonu Raporu



Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Tarihi Bina (Rektörlük girişinin arkası) 06500 Teknik Okullar /
Ankara
Tel:0 (312) 202 37 59-63-66-69-70... Faks:0 (312) 202 37 79
e-Posta : egtbil@gazi.edu.tr İnternet Adresi : http://www.egtbil.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Müzeyyen Işık
Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Telefon No:2023771



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16/11/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 152725 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Zuhale BAŞBUĞ'un, Doç.Dr.Çağatay AKENGİN'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Temel Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **08.01.2019** tarih ve **01** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-012

Ek:1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

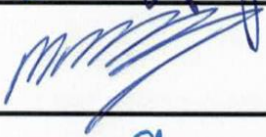
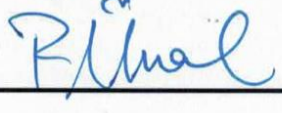
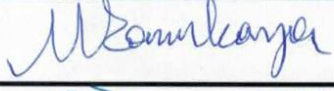
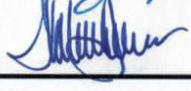
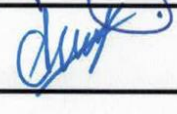
Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 08.01.2019

TOPLANTI SAYISI : 01

ADI-SOYADI	İMZA
Prof.Dr.Alper CEYLAN BAŞKAN	
Prof.Dr.Mustafa N.İLHAN BAŞKAN YRD.	
Prof.Dr.Rahmi ÜNAL	
Prof.Dr.Mehmet Sayım KARACAN	KATILAMADI
Prof.Dr.Mustafa SARIKAYA	
Prof.Dr.İbrahim DOĞAN	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Mustafa İLBAŞ	KATILAMADI
Prof.Dr.Fusun DEMİREL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Doç.Dr.Nihan KAFA	KATILAMADI
Doç.Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Doç.Dr.Latif AYDOS	KATILAMADI

EK 2. UYGULAMA FOTOĞRAFLARI



Görevli öğrenci seçtiği kısa videoyu sunarken.



Görevli öğrenci yapay doku örneklerini sunarken.



Görevli öğrenci "In The Bed" isimli eserin analizini yaparken.



Görevli öğrenci China: Through the Looking Glass' at Metropolitan Museum of Art' isimli sergi koleksiyonundan işleri sunarken.



Görevli öğrenci “İzlenim” isimli eseri analiz ederken.



Grup öğrencileri doğal doku etütleri yaparken.



Grup öğrencileri doğal doku etütleri yaparken.



Grup öğrencileri ortak kolaj çalışması yaparken.

EK 3. BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdaki ifadelerin hangisi **koramın** bir özelliğidir?

- A. Koram bir tasarımda kullanılan objelerin denge içersinde uygun özelliklerde kullanılması ile sağlanır.
- B. Koram kompozisyonda herhangi bir şekil egemenliğinin oluşturulmasıdır.
- C. Tasarımda bulunan zıt iki uç arasında bir düzen içersinde yapılan kademeli değişimler koramın değişmeyen zorunluluğudur.
- D. Koram izleyicide görsel gerilim yaratmadan sakinliği sağlayabilecek kuvvetler eşitliğidir.
- E. Koram renkler bütünlüğüdür.

2. Boşlukları hangi ifade en doğru biçimde tamamlar?

“.....kompozisyonda görsel öğelerin yön değiştirmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu yön değişikliği ile gözün, kompozisyonda nereden başlayıp nereye doğru izlemeyi sürdüreceği belirlenir.” Cümlesinde boş kalan yeri doğru ifade ile tamamlayınız.

- A. Hareket B. Kaçış nokrası C. Denge D. Benzerlik E. Uyum

3. Aşağıdakilerden hangisi cümlede boş bırakılan yer için uygun seçenektir?

Tasarımda elemanlar arasında uyum yoksa sağlanamaz.

- A. Yön B. Çeşitlilik C. Perspektif D. Oran-Orantı E. Bütünlük

4. “**Ritim**” ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden hangisi doğrudur?

- A. Elemanların, renklerin, şekillerin ve formların görsel hareketlerinin tekrarı ile gerçekleşir.
- B. Ritim yapısında derece farkı barındırır.
- C. Ritim görsel sanatlarda tamamen oran-orantıya bağlıdır.
- D. Ritmik olmayan hareketler dengesizdir.
- E. Ritim tasarımda renkle gerçekleşir.

5. Aşağıdakilerden hangisi **Oran-Orantıyı** en doğru şekilde tanımlamaktadır?

- A. Kompozisyonda büyük-küçük ilişkisi.
- B. Kompozisyondaki öğelerin vurgu farkları.
- C. Kullanılan biçimlerin eşit ölçülerde kullanılmasıdır.
- D. Parça ile bütün arasındaki ilişki.
- E. Kompozisyonda ki elemanların kendi içinde ve bütün içinde ölçülendirilmesi ve ölçü ilişkisi.

6. Kontrast aşağıdakilerden hangisi kullanılarak oluşturulabilir.

- A. Sert ve yumuşak B. Büyük ve küçük şekiller C. Düz alanlar ve dokulu alanlar
- E. Renk zıtlığı D. Hepsi

7. Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Ritim, elemanların, renklerin, şekillerin görsel hareketlerinin tekrarıdır.
- B. Zıtlık yüzey üzerinde yapılan düzenlemede, eser üzerinde belirli parçaların daha çok dikkat çekici olması ve daha baskın olması esasına dayanır.
- C. Zıtlıklarla denge sağlanamaz.
- D. Vurgu yüzey üzerinde yapılan düzenlemede parçaların dengeli dağılımı ve eşit biçimde dağılması esasına dayanır.
- E. Zıtlıkta en önemli unsur biçimlerin uyumsuz olmasıdır.

8. **Oran-Orantı** ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden hangisi doğrudur?

- A. Oran-Orantı tasarımı yalınlıktan kurtarır.
- B. Tasarımda şekillerin uyumu Oran-Orantı ile tanımlanmaktadır.
- C. Oran- Orantı ile tasarımda hareket sağlanır.
- D. Değişen Oran-Orantıya örnek olarak farklı şekillerdeki kar taneleri verilebilir.
- E. Bir bütünün parçalarının, kendi aralarında ve bütünüle olan ölçü ilişkisine oran denir.

9. Bir kompozisyonda nesnelerin ve formların görsel olarak ağırlıkları ile ilgili “temel sanat ögesi” nedir?

- A. Ritim B. Denge C. Vurgu D. Armoni. E. Hareket

10. Parçaların bütün içerisindeki kararlılığının gösterilebilmesi için eşit olarak dağılımı ile..... sağlanır.

- A. Ritim B. Denge C. Hareket D. Vurgu. E. Zıtlık

11. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğru cevaptır?

Objelerin tasarımın bütünü ile uyumu olarak tanımlanmaktadır.

- A. Egemenlik B. Zıtlık C. Doku. D. Birlik E. Ölçü

12. Aşağıdaki ifadelerden hangisi Temel Tasarım ilkelerinden **birlik** ilkesini tanımlamaktadır?

- A. Birlik sanat eserini oluşturan çeşitli biçimlerin ya da cisimlerin bir araya gelerek dengeli bütün oluşturması ile oluşur.
- B. Birlik tasarımda kullanılacak biçimlerin ölçülerinin benzer olmasıdır.
- C. Tasarımda birlik renklerin aynı rengin tonlamaları ile oluşur.
- D. Birlik kompozisyonda kullanılan biçimlerin aynı olmasıdır.
- E. Birlik kompozisyondaki renklerin benzerliğinden oluşur.

13. Aşağıdakilerden hangisi **vurgu** ögesinin özelliklerinden değildir?

- A. Dikkat çekici olması.
- B. Tasarımda göz alıcı olan odak noktasıdır.
- C. Kompozisyonda her tür biçim, renk vb. elemanların denge sağlaması.
- D. Kompozisyonda belirli öğelerin diğer öğeler üzerinde egemenlik yaratması.
- E. Vurgu biçimle oluşturulabileceği gibi renkle de oluşturulabilir.

14. Aşağıdaki ifadelerden hangisi Temel Tasarım ilkelerinden **birlik** ilkesinin özelliği değildir?

A. Tasarımda kullanılan öğeler çok farklı olsalar bile doku bakımından benzerlikleri var ise birlik sağlanır.

B. Birliğin oluşması için tasarımda denge şarttır.

C. Bir tasarımda yer alan şekillerin karakter farklılıkları, renk, doku, yön, büyüklükleri ile birlik sağlanır.

D. Bir tasarımda birliğin oluşması için düzeni sağlayan biçimlerin aynı formlarda olması gerekir.

E. Tasarımda ışıklık değerleri açısından birbirleriyle olan etkileri dikkate alınarak yapılan düzenleme ile birlik sağlanır.

15. Aşağıdakilerden hangisi kompozisyondaki birbirine benzemeyen ya da eşdeğer olmayan görsel unsurların arasında dinamik bir denge ya da düzen sağlayan kavramdır.

A. Ritim B. Zıtlık C. Simetrik D. Denge E. Koram

16. Aşağıdakilerden hangisi **birlik** ilkesinin bir özelliği değildir?

A. Birlik ilkesi bir tasarımda kullanılan objelerin denge içerisinde uygun özelliklerde kullanılması ile sağlanır.

B. Bir çalışmada birliği sağlamanın en temel yolu her öğenin bir diğeriyle ilgili olduğunun bilinmesidir.

C. Kompozisyonda soğuk renkler sıcak renklere oranla daha çok görsel ağırlık taşır.

D. Bir tasarımda yer alan şekillerin karakter farklılıkları ve ışıık değerleri dikkate alınarak yapılacak düzenlemelerle birlik ilkesi sağlanır.

E. Kısaca renk, biçim ve kompozisyonun diğer öğelerinin dengeli olmasıdır.

17. “Renklerin açık-koyu tonlarıyla ve/veya karşıt renkleriyle elde edilir.” Cümlesinde boşluğa gelecek en uygun kelime hangisidir?

A. Uyum. B. Birlik. C. Ritim D. Düzen. E. Armoni

18. Aşağıdaki ifadelerden hangisi paragraftaki boşlukları doğru olarak tamamlamaktadır? ilkesini kompozisyonda oluşmasına yardımcı olan başka bir faktörde simetridir. Simetri kullanılarak görsel sağlanması için kompozisyon alanı iki eşit parçaya bölünerek ve her iki tarafta aynı özelliklere sahip objeler kullanılarak meydana getirilir. Simetrik statik bir algı oluşturur.

A. Vurgu. B. Koram C. Ritim D. Denge E. Zıtlık

19. Aşağıdakilerden hangisi “**Denge**” ilkesinin bir özelliklerinden değildir?
A. Bir düzenlemeye giren cisimlerin renkleri, değerleri, dokuları birbirleri ile karşılaştırıldığı zaman bu özellikler uyumu sağlarsa denge vardır.
B. Tasarım elemanlarının belli düzen içerisinde merkezi, yatay, dikey, diyagonal hareketlilikleri denge olarak açıklanır.
C. Gereğinden fazla benzerliğin sıkıcılığı ve kontrol edilmeyen çeşitliliğin karmaşası arasındaki denge hem yaşamda hem de sanatta sürekliliği, dikkati ve canlılığı sağlar.
D. Denge biçim, renk ve lekelerle de sağlanabilir.
E. Dengeyi oluşturan öge dominant olarak adlandırılır.

20. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?
A. Tasarımdaki farklı görsel ağırlıktaki öğelerin serbest yerleşimiyle denge sağlanabilir.
B. Asimetri yardımıyla görsel denge sağlanmaz.
C. Radyal simetri çalışma alanının merkez noktası etrafında bulunan öğeler ile oluşur.
D. Radyal dengeyi arabaların tekerleklerinde görebiliriz.
E. Tasarımda denge bütün tasarım elemanları ile sağlanabilir.

21. “Bir kompozisyonda açık değerden koyu değere, sert dokudan yumuşak dokuya, büyükten küçüğe düzenli sıralamalarla geçiş..... oluşturur.”
Cümlesinde boş kalan yeri doğru ifade ile tamamlayınız.
A. Koram B. Armoni C. Tekrar D. Yön. E. Hepsi

22. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi cümledeki boşluğu doğru olarak tamamlamaktadır?
Sanat eserini meydana getiren öğeler arasında ilişkilerinin kurulması sanat eserini tekdüzelikten kurtarır, dinamizm getirir.
A. Renk B. Denge C. Birlik D. Zıtlık E. Değer

23. Aşağıdakilerden hangisi “**Zıtlık**” ilkesinin özelliğidir?
A. Zıtlığın sağlanması açık-koyu değerlerin bilinçli olarak düzenlenmesiyle oluşur.
B. Zıtlık ilkesini kompozisyonda oluşmasına yardımcı olan başka bir faktörde kargaşadır.
C. Zıtlık; biçim, renk, doku, değer, ölçü, yön, aralık vb. bakımından sağlanabilir.
D. Zıtlık ilkesinde objelerin boyutunun önemli bir etkisi bulunmaktadır.
E. Zıtlık ilkesi ile tasarımda yalnızca renk ile sağlanır.

24. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?
A. Tasarım ilkeleri tasarımın dengesini düzeltmeye ya da var olan dengeyi bozmaya yarar.
B. Tasarımda kullanılan bütün objelerin ayrı bir görevi vardır?
C. Tasarımda kullanılan objelerin tümü birbirleriyle ilişki içindedir.
D. Tasarımda görsel yoldan aktarılmak istenen bilgi tasarım ilkelerine uygun şekilde verildiği zaman daha etkili ve estetik olarak iletilir.
E. Tasarımda kullanılan renklerin dereceleri perspektifi sağlar.

25. Sarı-mor renkler yan yana kullanılırsa.....kontrast olur. İfadesinde boşluğa ne gelmesi gerekir?
A. Sıcak-Soğuk B. Zıt C. Yanıltıcı D. Yalın. E. Ritim
26. Varlıkların bizden uzaklaştıkça renklerinin farklılaşmasını, silikleşmesini aşağıdakilerden hangisi oluşturur?
A. Parlaklık B. Yansıma C. Renk perspektif D. Skala E. Düzlem
27. Aşağıdakilerden hangisi tasarımda “**Ritim**” ilkesini tanımlamak için kullanılmaz?
A. Tasarımda olağandışı bir obje kullanarak ritim meydana getirilir.
B. Hayatımızın her anında ritim bulunmaktadır.
C. Ritim değişik objelerin tekrarlanmasıdır.
D. Yüzme, yürüme, gece-gündüz ve dans örneklerinde ritim bulunmaktadır.
E. Doğadaki ritim, arı kovanındaki, çiçeklerdeki görsel etki örnek olarak verilebilir.
28. Aşağıdaki ifadelerden hangisi “**Vurgu**” ilkesinin bir özelliğidir?
A. Tasarımda vurgu en dominant öge ile oluşturulur.
B. Vurgunun oluşturulması için simetrik dengeden yararlanılır.
C. Tasarımda soğuk renkler sıcak renklere oranla daha fazla vurguya sahiptirler.
D. Tasarımda zıtlıklar vurguyu azaltır.
E. Tasarımda vurgu biçimlerin uyumu ile sağlanır.
29. Zıt renkler karıştırılmadan yan yana kullanılınca birbirinin etkisini..... Cümlesinde boşluğa en uygun ne gelmelidir.
A. Karıştırırlar B. Azaltırlar C. Arttırlar D. Dengelerler. E. Örteler
30. Aşağıdakilerden hangisi ışığın objelere çarptıktan sonra yansıyarak gözümüze bıraktığı etkiye denir?
A. Işık. B. Renk çemberi C. Yansıma D. Görme E. Renk
31. Aşağıdaki ifadelerden hangisi “**Vurgu**” ilkesinin bir özelliği değildir?
A. Zıtlıkla vurgunun oluşturulması çalışmanın genel görsel özelliği dışında zıt bir görsel özellik taşıyan obje ile de elde edilebilir.
B. Renk farklılıkları yardımı ile tasarımda vurgu meydana getirilir.
C. Vurgu olmadan, gören kişinin resme bakışındaki etki artmaz.
D. Resim içerisinde görsel vurgu sağlayabilmek için elemanların tamamının görsel ağırlıkları artırılır.
E. Vurgu, renklerin sıcak ve soğuk kullanımları ile de elde edilebilir.

32. Aşağıdakilerden hangisi “**Ritim**” ilkesi için kullanılamaz?

- A. Düzenle ritmin bir dezavantajı belli bir seviyeden sonra izleyicide sıkıcılık duygusu uyandırmasıdır.
- B. Ritim ilkesi tasarımda farklı ve zıt elemanların kullanımıyla da sağlanabilir.
- C. Düzenli ritme örnek olarak binaların dış yüzeylerindeki pencerelerin sıralanışı ve törende askerlerin yürüyüşleri verilebilir.
- D. Ritim oluştururken kullanılan objeler hep aynı şekilde tekrar etmek zorundadır.
- E. Ritim elde etmek için aynı biçimlerin kullanılması zorunluluk değildir.

33. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A. Tasarımda ritim yardımıyla dinamizm gerçekleştirilir.
- B. Vurgu bir tasarımda odak noktası oluşturur.
- C. Dominant eleman diğer elemanlarla form, renk ve konum olarak benzerlikler taşır.
- D. Bütünü oluşturan parçalar arasında renk, yön, biçim, oran bütünlüğü dengeyi sağlar.
- E. Tasarımda ritmin aynı düzende olması monotonluk etkisi yaratabilir.

34. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi paragraftaki boşlukları doğru olarak tamamlamaktadır?

Temel tasarımda çeşitleri beş grupta incelenmiştir. Bunlar rastlantısal, gelişen....., düzenli, dönüşümlü....., akıcı..... dir.

- A. Çeşitlilik B. Denge C. Koram D. Egemenlik E. Ritim

35. Aşağıdakilerden hangisi **koramda** hiç değişmeyen unsurlardandır.

- A. Uçlar arasında ki uyum.
- B. Uçlar arasındaki rastgele kademelenme.
- C. Uçlar arasındaki sıralanma net değildir.
- D. İki uç arasındaki zıtlık.
- E. İki uç arasındaki denge.

36. Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A. Oran-Orantı tasarımda zorunludur.
- B. Oran boyut ile şekil arasındaki ilişkidir.
- C. Oran-Orantıda ölçüleri birbirlerine yakın biçimler kullanılır.
- D. Oran-Orantı tasarıma çeşitlilik getirir.
- E. Oran-Orantı kullanmadan tasarım yapılamaz.

37. Aşağıdaki renk gruplarından hangisinde ara renkler verilmiştir.

- A. Sarı-Kırmızı- Turuncu B. Kırmızı-Mavi-Yeşil
- C. Kahverengi- Gri- Mor D. Mor- Mavi- Kırmızı E. Turuncu- Mor-Yeşil

38. Aşağıdakilerden hangi renk grubunda **zıt** renkler verilmiştir?

- A. Kırmızı- Mavi B. Siyah- beyaz C. Mavi- Mor D. Mavi- Turuncu E. Mor- Beyaz

39. Aşağıdakilerden hangisi **ara** renk değildir?

A. Turuncu B. Yeşil C. Mavi D. Mor. E. Kahverengi

40. Aşağıdaki renk gruplarından hangisinde **ana** renkler doğru olarak verilmiştir?

A. Mavi- Yeşil- Mor. B. Sarı- Kırmızı-Turuncu. C. Mor-Mavi-Yeşil.
D. Sarı- Kırmızı-Mavi. E. Sarı-Mavi-Mor

41. Işığın cisimler üzerinden yayılırken bıraktığı açık-orta-koyu etkiye ne ad verilir?

A. Işık- Gölge. B. Hüzme. C. Leke. D. Kararma. E. Renk

42. Herhangi bir rengin en açık tonuyla en koyu tonu arasında bütün ton değerlerini kapsayan ton çubuğuna ne isim verilir?

A. Renk çubuğu. B. Renk uyumu. C. Renk armonisi. D. Valör E. Uyum çubuğu

43. Küçük ölçüler görsel algıda.... etkisi yaratır. Cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A. Zıtlık. B. Zayıflık. C. Tonlama. D. Uzaklık E. Seyreklik

44. Varlıkların bizden uzaklaştıkça renklerinin farklılaşmasını, silikleşmesini aşağıdakilerden hangisi oluşturur?

A. Renk skalası. B. Renk armonisi. C. Renk perspektifi.
D. Renk kirlenmesi. E. Renk dağılması.

45. Aşağıdakilerden hangisinde zıt renklerin oluşumu doğru biçimde tanımlanmıştır?

A. İki ana rengin karışımı ile oluşan ara renk ile karışıma katılmayan üçüncü ana renk birbirinin zıttıdır.
B. Renk çemberinde yan yana gelen renkler birbirinin zıttıdır.
C. Zıt renkler iki ana rengin karışımı ile oluşan renk sıcaksa soğuk olan ara renk birbirinin zıttıdır.
D. Ana renklerle ara renklerle zıtlık oluşturur.
E. Açık ve koyu renklerle zıtlık oluşturur.

46. Aşağıdaki renk gruplarından hangisinde sıcak renkler doğru olarak verilmiştir?

A. Sarı-Mor-Turuncu. B. Kırmızı -Mor- Mavi. C. Turuncu- Yeşil-Mor.
D. Sarı-Turuncu-Kırmızı. E. Sarı-Turuncu-Yeşil

47. Renk çemberinde birbirine karşılık gelen renklerin..... Cümlesinde boşluğa gelmesi gereken ifade aşağıdakilerden hangisidir?

A. Zıttıdır. B. Kromatiğidir. C. Koyusudur. D. Örtücüsüdür. E. Yalınıdır.

48. Bir rengin siyah ve beyaz ile karıştırarak açıklık ve koyuluk farklarının bir çubuk halinde gösterilmesine denir.

A. Ton Karışımı. B. Ton Çubuğu. C. Ton Farklılığı. D. Ton Orantısı. E. Ton Çeşidi.

49. İkişer ikişer aynı oranda karıştırılan ana renklerden ortaya çıkan renklererenkler denir. Cümlesinde boş bırakılan yere hangi ifade gelmelidir?

A. Nötr B. Karşıt. C. Komplemanter. D. Ara. E. Zıt

50. Serinlik etkisi veren renkler renklerdir. Cümlesinde boş bırakılan yere hangi ifade gelmelidir?

A. Sıcak. B. Yalın. C. Soğuk D. Tamamlayıcı. E. Zıt

51. Renk perspektifi aşağıdaki ifadelerden hangisinde doğru verilmiştir?

A. Renk perspektifinde renklerin boyutları eşit kullanılır.

B. Renk Perspektifinde birbirine yakın renkler kullanılır.

C. Sıcaklık ve soğukluk etkisi veren renklerin doğru yerde ve miktarda kullanılmasıyla elde edilir.

D. Renk perspektifi yakın bölgeler tamamen zıt renklerle boyanırsa elde edilir.

E. Renk perspektifi sıcak ve soğuk renklerle elde edilir.

EK 4. TUTUM ÖLÇEĞİ

Madde Sayısı	Temel Sanat Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlar	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Temel Sanat Eğitimi derslerini diğer derslerden daha çok önemserim.					
2	Temel Sanat Eğitimi dersi ikinci sınıfta olmadığı için sevinirim.					
3	Temel Sanat Eğitimi dersinin süresi gereğinden fazla uzun.					
4	Temel Sanat Eğitimi dersi bölümün en önemli dersidir.					
5	Temel sanat Eğitimi dersi ders dışında da çok zamanımı alır.					
6	Temel Sanat Eğitimi dersi eğlencelidir.					
7	Temel Sanat Eğitimi dersi zihinsel açıdan yorucudur.					
8	Temel Sanat Eğitimi dersine büyük bir istekle gelirim.					
9	Temel Sanat Eğitimi dersinin süresinin azaltılmasını isterim.					
10	En başarılı olduğum ders Temel Sanat Eğitimi dersidir.					
11	Ne kadar çabalarsam da Temel Sanat Eğitimi sınavında başarılı olamıyorum.					
12	Temel Sanat Eğitimi dersi beni heyecanlandırır.					
13	Temel Sanat Eğitimi dersinin neden önemli olduğunu anlamıyorum.					
14	Temel Sanat Eğitimi dersi zamanı verimli kullanmamızı sağlar.					
15	Sanat eğitiminde herkes Temel Sanat Eğitimi dersi almalı.					
16	En düşük notlarım Temel Sanat Eğitimi dersine aittir.					
17	Temel Tasarım dersinde çalışmalar yapmaktan mutluluk duyuyorum.					
18	Temel Sanat Eğitimi dersini bana hiçbir eğitimci sevdiremez.					
19	Temel Sanat Eğitimi dersine zevkle geliyorum.					
20	Temel Sanat Eğitimi dersinin olduğunu bilseydim bu bölümü tercih etmezdim.					
21	Temel Sanat Eğitimi dersini dikkatli bir şekilde dinlerim.					
22	Temel Sanat Eğitimi dersini bir rahatlatma terapisi olarak görüyorum.					
23	Temel Sanat Eğitimi dersi zorlayıcıdır.					

Madde Sayısı	Temel Sanat Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlar	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
24	Temel Sanat Eğitimi dersinde zamanın nasıl geçtiğine şaşırıyorum.					
25	Temel Sanat Eğitimi dersinde atölye disiplini olmamalı.					
26	Temel Sanat Eğitimi dersinde kendimi yaratıcı hissedirim.					
27	Temel Sanat Eğitimi dersini geçemeyen öğrencinin bölümden mezun olmaması gerekir.					
28	En yüksek notlarım Temel Sanat Eğitimi dersine aittir.					
29	Temel Sanat Eğitimi dersi masraflıdır.					
30	Temel Sanat Eğitimi dersinin önemini anlıyorum.					
31	Temel Sanat Eğitimi dersi hayal gücümü sınırlandırıyor.					
32	Temel Sanat Eğitimi dersine ikinci sınıfta da devam edilmesi gerektiğine inanıyorum.					
33	Temel Sanat Eğitimi dersi beni estetik gelişim anlamında olumlu etkiler.					
34	Temel Sanat Eğitimi dersi çalışmaları çok zaman aldığı için sevmiyorum.					
35	Temel Sanat Eğitimi dersi ufkumu açar.					
36	Temel Sanat Eğitimi dersinden geçsem yeter.					
37	Temel Sanat Eğitimi dersinde kafamı boşaltıyorum.					
38	Temel Sanat Eğitimi dersinde hata yapmaktan korkarım.					
39	Temel Sanat Eğitimi dersi sorumluluk kazandırır.					
40	Temel Sanat Eğitimi dersi bana göre en kolay derstir.					
41	Temel Sanat Eğitimi dersi psikolojimi bozdu.					

EK 5. BYÖY UYGULAMA DERS PLAN

Ders: Temel Sanat Eğitimi

Sınıf: Moda ve Tekstil Tasarım B Grubu Öğrencileri

Çalışma Süresi: Sekiz (8) Hafta

Öğrenme Alanı: Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Temel Sanat Eğitiminde Kullanılması.

Çalışma Konusu: Temel Sanat Öge ve Elemanları

Yöntem: Gösteri, anlatım, soru-cevap, tartışma, eser eleştirisi, doğa gözlem gezisi.

Kullanılan Araç ve Gereçler: Projeksiyon, bilgisayar, sanat eseri örneklerinden görseller, doğal ve yapay doku örnekleri, guaj boya, bristol karton.

Ders Kazanımları:

1. Temel tasarım ilke ve elemanlarını bilir.
2. Temel tasarım ilke ve elemanlarını sanat eseri örneklerinde keşfeder.
3. Temel tasarım eleman ve ilkelerinin özelliklerini söyler.
4. Temel sanat ilke ve elemanlarıyla ilgili yaratıcı tasarımlar yapar.
5. Öğrencinin yaratıcı gücünü kullanarak gözlem, izlenim ve duygularını sanat yoluyla ifade edebilme başarısını sağlar.
6. Görsel tasarım ilkelerini ve elemanlarını kavrayarak estetik gelişiminde kullanır.
7. Dersin öğreniminde kullanılacak yaratıcı yöntemlerin faydasını kavrar.
8. Sanatsal tasarımlarında gerekli sorumluluğu alarak hazırlık yapar.
9. Uygulama çalışmaları için çevresindeki doğal ve yapay materyallerden nasıl faydalanması gerektiğini fark eder.
10. Sanat eser eleştirisi yapar.
11. Sanat eser eleştirisinin önemini bilir.

12. Görmek ve bakmak arasındaki farkı bilir.
13. Edindiği bilgiler ile yaratıcılığını bütünleştirir.
14. Tasarım eleman ve ilkelerini kullanarak yaratıcı tasarımlar yapar.

Çalışma Öncesi:

Çalışma öncesinde Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bu yaklaşımın öğrencilere kazandıracağı “yaratıcılık teması” üzerinde ayrıntılarıyla durulmuştur. Çalışmada kullanılacak yöntemler anlatılmıştır. Eser eleştirisi örnek bir sanat eseri ile anlatılarak yapılmıştır. Eser analizi yöntemiyle ilgili araştırma ödevi verilmiştir. BYÖY Uygulama Çalışmasına başlamadan önce, öğrencilerin eser eleştirisi ile ilgili sunum yapmalarına fırsat verilmiştir. Öğrencilere görevlendirmeler yapılmıştır. Her hafta 2-3 öğrenciye sunum imkanı sağlanmıştır.

Amaç:

Uygulaması sekiz (8) hafta sürecek bu çalışmada buluş yoluyla öğretim yaklaşımının sağlayacağı yaratıcı etkinlikler ve yöntemler ile sanatsal yaratıcılıklarının gelişmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma sayesinde öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanması amaçlanmıştır. Kavram öğretiminde ezberden kaçınılarak, tüm öğrenciler sürece dahil edilerek, sezdirme yoluyla öğretim amaçlanmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme:

1. Genel anlamda derslerin değerlendirmesi inceleme, eleştiri, süreç analiz aşamalarıyla gerçekleştirilir.
2. Temel tasarım ilke ve elemanları nelerdir?
3. Kompozisyon oluştururken tasarım ilke ve elemanları neden önemlidir?
4. Eser eleştirisi basamakları nelerdir?
5. Eser eleştirisi neden temel sanat eğitiminde önemlidir?

6. Etkinliklerde her hafta görev alan öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencileri derse aktif katılımlarının sağlanması bakımından değerlendirilir.
7. Her hafta belirlenen konuyla ilgili uygulama çalışması yapılarak, değerlendirilir.

EK 5.1

DERS PLANI (DENEY GRUBU)

Etkinlik I

Ders: Temel Sanat Eğitimi

Sınıf: Moda ve Tekstil Tasarım B Grubu Öğrencileri

Çalışma süresi: Altı (6) Ders Saati

Çalışmanın Konusu: Nokta, çizgi ve biçimin temel sanat elemanı olarak keşfedilmesi.

Yöntem: Anlatım, gösteri, soru-cevap, tartışma, eser eleştirisi.

Kullanılan Araç ve Gereçler: Projeksiyon, bilgisayar, sanat eseri örneklerinden görseller.

Kazanımlar:

1. Derse karşı merak ve heyecan duyar.
2. Temel tasarım elemanlarından nokta, çizgi ve biçim hakkında bilgi sahibi olur.
3. Gösterimi yapılan sanat eserine nasıl bakması gerektiğini öğrenir.
4. Sanat eser eleştirisi hakkında bilgi sahibi olur.
5. Sanat eser eleştirisi basamaklarından betimleme, çözümleme, yorumlama, yargı aşamalarında sorulması gereken soruları bilir.
6. Eser eleştirisi yapar.
7. Sanat eserindeki temel sanat eleman ve öğelerini görüp yorumlar.
8. Yaratıcı çözümler üretir, yaratıcı tasarımlar yapar.

Hazırlık:

Deney grubuna mensup bir öğrenciden, nokta, çizgi ve biçim etkilerinin yer aldığı bir kısa video belirlemesi istenir. Belirlenen kısa videodaki nokta-çizgi-biçim kavramlarının analizi için hazırlık yapılması istenir.

Nokta, çizgi, biçim için iki öğrenciden iki farklı sanat eseri belirlenmesi istenir. Belirlenen eserin eser eleştiri yöntemi ile eleştirilmesi için, hazırlık yapılması istenir. Belirlenen örnekler ders öncesinde öğretim elemanına sunulur.

Öğretim elemanı tarafından farklılık oluşturacak örnek olarak, Sami Yetik'in "Süleymaniye Camii" isimli eser belirlenmiştir

İşleniş:

Belirlenen Örnekler (EK 6.1):

1. Lenka'nın "Everything At Once" isimli kısa videosu,
2. Bridget Riley'nin 1961 tarihli "Movement in Squares" isimli eseri,
3. George Seurat'ın "A Sunday On A La Grande Jatte" isimli eseri,
4. Farklılık oluşturacak örnek olarak; Sami Yetik'in "Süleymaniye Camii" isimli eser belirlenmiştir

Dersin başlangıcında, görevli öğrenci tarafından Lenka'nın "Everything At Once" isimli kısa videosu izletilir. Dersin öğretim elemanı, öğrencilere neden bu kısa videonun izletilmiş olabileceğini sorar. Öğretim elemanı tarafından öğrencilere nokta nedir? Çizgi nedir? Biçim nedir? Soruları yöneltilir. Her öğrencinin konuşmaya dahil olması sağlanır. Nokta, çizgi ve biçim üzerine yapılan konuşmalarla bağlantı kurmaları istenir. Görevli öğrenci tarafından video tekrar izletilerek ve gerekli yerlerde duraklama yapılarak, nokta, çizgi ve biçim unsurlarını analiz etmeleri için fırsat verilir. İzletilen kısa video sayesinde derse merak ve ilgi oluşturulurken, dersin canlılığının da sağlanması amaçlanır.

İkinci görevli öğrencinin belirlediği Bridget Riley'nin 1961 tarihli "Movement in Squares" isimli eserinin projeksiyon ile gösterimi yapılır. Eseri, eleştiri yöntemiyle analiz edecek öğrenci, sınıfa sorular yönelterek eserin eleştirisinde sınıfın etkinliğe katılmalarını sağlar.

Üçüncü görevli öğrenci sınıfın tamamıyla George Seurat'ın "A Sunday On A La Grande Jatte" isimli eserinin projeksiyonla gösterimini yapar, eleştirisini yönetir. Eleştiri basamaklarına uygun sorular sorarak tüm öğrencilerin eleştiriye katılmalarını sağlar.

Eserlerin tamamındaki nokta, çizgi, biçim elemanlarına dikkat çekilerek, kompozisyon oluşturmadaki önemi öğrenciler tarafından yorumlanır.

Farklılık oluşturan örnek olarak ise Sami Yetik'in "Süleymaniye Camii" isimli eserinin eleştirisi yapılır. Örnek olmayan durumların belirlemesi yapılır. Gösterimi yapılan diğer örneklerle arasındaki farklılıklar belirlenir. Tüm öğrencilerin eleştiriye katkı sağlamaları sağlanır.

Son aşamada öğrencilerden edindikleri bilgiler ve izlenimleri doğrultusunda, tasarım yapmaları istenir.

Değerlendirme:

1. Eser eleştirisinde görev alan öğrencilerin sınıfın tamamını çalışmaya dahil edip etmemeleri bakımından değerlendirmesi yapılır.
2. Nokta, çizgi ve biçimin tasarımdaki önemini bilir.
3. "Nokta ve çizgi" elemanını kullanarak bir kompozisyon oluşturunuz.

EK 5.2

DERS PLANI (DENEY GRUBU)

Etkinlik II

Ders: Temel Sanat Eğitimi

Sınıf: Moda ve Tekstil Tasarım B Grubu Öğrencileri

Çalışma süresi: Altı (6) Ders Saati

Öğrenme Alanı: Yapay-Doğal Doku

Yöntem: Gösteri, soru-cevap, tartışma, doğa gözlem gezisi.

Kullanılan Araç ve Gereçler: Projeksiyon, bilgisayar, yapay doku örneklerinin görselleri ve doğal doku örnekleri.

Kazanımlar:

1. Doğal dokuları analiz eder.
2. Yapay dokuları analiz eder.
3. Doğa gözlem gezisinde dokuların özelliklerini ayırt eder.
4. Dokunun temel tasarım elemanlarından olduğunu bilir.
5. Dokudaki ritim, düzen, bütünlük, tekrar, dengeyi fark eder.
6. Doku çalışması yapar.

Hazırlık:

Öğretim elemanı tarafından, doğa gözlem gezisi planlanır. Öğretim elemanı tarafından deney grubu öğrencilerinden yapay doku ile ilgili örnek araştırmalar yaparak özgün fotoğraflar çekmeleri istenir. Çekilen fotoğraflardaki dokunun analizine yönelik sunumlar hazırlamaları istenir.

İşleniş:

Temel tasarım elemanlarından doğal doku için; doğa gözlem gezisi yapılır. Doğa gözlem gezisinde, fakülte civarında bulunan farklı ağaç türleri, ağaçların tohumları, çiçekler vb. gibi örneklerde doku incelemesinde bulunulur, öğrencilerin kendi kendilerine analizine olanak tanınır. Gruba dahil her öğrenci tarafından seçtiği dokunun analizi yapıp, ayrıntılı çizimler yapılır. Çizimler ile ortak bir kolaj çalışması oluşturulur.

Yapay doku için; yapay doku ile ilgili yapılan görevlendirme doğrultusunda, öğrenciler tarafından farklı yapay doku örneklerinin fotoğrafları çekilir ve bunlarla ilgili sunumlar hazırlanır. Hazırlanan sunumlar öğrenciler tarafından, projeksiyon yardımıyla sınıfa sunulur. Sınıfta sunum yapan öğrenciler, arkadaşlarını derse katılmaya yönlendirmek için sınıfa sorular yöneltir ve fotoğraflar ile ilgili konuşmalarını sağlar. Dersin sonunda yapay doku ile ilgili etüt çalışması yapmaları istenir. Öğrencilerin yapmış olduğu çizimler arkadaşları tarafından analiz edilir yorumlarda bulunulur. Yapılan analizler doğrultusunda dokudaki ritim, düzen, bütünlük, tekrar, denge unsurları öğrenciler tarafından belirlenir. Konu ile ilgisi olmayan farklı örnekler de öğrencilerin dikkatine sunularak farklılıklar ayırt edilir. Yapay ve doğal doku temel sanat elemanı olarak benimsenmesi sağlanır.

Değerlendirme:

1. Doğal doku nedir?
2. Yapay doku nedir?
3. Bakmakla görmenin farkı nedir?
4. Hazırlanan sunumların doku analizi açısından değerlendirilmesi yapılır.
5. Yapay doku konulu bir kompozisyon çalışması oluşturunuz.

EK 5.3

DERS PLANI (DENEY GRUBU)

Etkinlik III:

Ders: Temel Sanat Eğitimi

Sınıf: Moda ve Tekstil Tasarım B Grubu Öğrencileri

Çalışma süresi: Altı (6) Ders Saati

Öğrenme Alanı: Leke, Değer

Yöntem: Gösteri, soru-cevap, tartışma, anlatım, eser eleştirisi.

Kullanılan Araç ve Gereçler: Projeksiyon, bilgisayar, sanat eserlerinin görselleri.

Kazanımlar:

1. Leke ve değer temel sanat ögesi olduğunu bilir.
2. Leke ve değer ögesini sanat eserlerinde analiz eder.
3. Kompozisyonda leke ve değer önemini fark eder.
4. Sanat eserlerindeki leke ve değer öğelerini fark eder.
5. Leke ve değer öğelerini kullanarak özgün tasarımlar yapar.

Hazırlık:

Deney grubuna mensup bir öğrenciden, leke etkilerinin ve renk değerlerinin yer aldığı bir kısa video belirlemesi istenir. Belirlenen kısa videodaki leke ve değer kavramlarını analizi için hazırlık yapılması istenir.

Leke ve değer konusunu incelemek için iki öğrenciden iki sanat eseri belirlemesi istenir. Belirlenen eserin eser eleştirisi yöntemi ile eleştirilmesi için, hazırlık yapılması istenir. Belirlenen örnekler ders öncesinde öğretim elemanına sunulur.

Öğretim elemanı tarafından farklılık oluşturacak örnek olarak, Wassily Kandinsky'den “Transverse Line” isimli eser belirlenmiştir.

İşleniş:

Belirlenen Örnekler (EK 6.2):

1. Birinci öğrencinin belirlediği kısa video; Lenka'nın "Trouble Is A Friend".
2. İkinci öğrencinin belirlediği örnek eser; Claude Monet'in "Impression" isimli eseri,
3. Üçüncü örnek eser ise, Lautrec'in "In The Bed" isimli eserleri öğrenciler tarafından belirlenen eserlerdir.
4. Farklılık oluşturacak örnek olarak; Wassily Kandinsky'ye ait "Transverse Line" isimli eser, öğretim elemanı tarafından belirlenmiştir.

İlk olarak dersin heyecanını arttırmak için leke konusu için belirlenen kısa videonun sunumu öğrenci tarafından yapılır. İlk gösterimin ardından öğrencilere düşünceleri için fırsat verilir, belirlenen video ikinci kez gösterilir. Gerekli yerlerde duraklamalar yapılarak, sorular yönelterek, öğrencilerin konu ile ilgili tartışmaları sağlanır. İkinci gösterimden sonra öğrenciler tarafından leke ve açık – koyu değerler üzerine değerlendirme yapılır.

İkinci görevli öğrenci, Monet ve Empresyonizm ile ilgili kısa bilgi verir. Bilgilendirmenin ardından eserin projeksiyon ile sunumunu yapar. Eser eleştiri basamaklarına uygun biçimde, deney grubu öğrencileri ile birlikte eserin eleştirisini yapar.

Üçüncü öğrenci, Lautrec'in "In The Bed" isimli eserinin gösterimini projeksiyon ile yapar. Eser eleştirisine uygun biçimde sınıfın tamamıyla eserin eleştirisini yapar. Eserlerdeki leke, değer kavramları üzerinde durularak leke ve değer temeli sanat elemanı olarak fark edilmesi sağlanır ve kompozisyon oluşturmadaki önemi üzerinde durulur.

Öğrenciler tarafından belirlenen örneklerin analizinden sonra, öğretim elemanı tarafından belirlenen, Wassily Kandinsky'ye ait "Transverse Line" isimli eserin projeksiyonla gösterimi yapılır. Eserin analizinden ardından farklılıklar belirlenir. Tüm öğrencilerin eser ile ilgili konuşmaları sağlanır. Örnek olmayan durumlar öğrenciler tarafından belirlenir. Eserler analiz edilirken öğrenilen tasarım ilke ve elemanlarının da analizi yapılır.

Dersin uygulama aşamasında leke ve değer konusuyla ilgili renkli kompozisyon oluşturulur.

Değerlendirme:

1. Sanat eserleri eleştirilerinde leke ve değer unsurları fark edilmesi açısından değerlendirme yapılır.
2. Leke nedir? Değer nedir?
3. Leke ve değer konusunu temsil eden bir kompozisyon oluşturunuz.

EK 5.4

DERS PLANI (DENEY GRUBU)

Etkinlik IV

Ders: Temel Sanat Eğitimi

Sınıf: Moda ve Tekstil Tasarım B Grubu Öğrencileri

Çalışma süresi: Altı (6) Ders Saati

Öğrenme Alanı: Renk, renklerin oluşumu, ana-ara renkler.

Yöntem: Gösteri, soru-cevap, tartışma, anlatım, eser eleştirisi.

Kullanılan Araç ve Gereçler: Projeksiyon, bilgisayar, sanat eserlerinin görselleri, guaj boya, bristol karton.

Kazanımlar:

1. Renklerin oluşumunu bilir.
2. Renklerin psikolojik ve bilimsel özelliklerini bilir.
3. Renk çemberindeki renklerin yerleştirilmesini bilir.
4. Ana- ara renkleri bilir.
5. Renk çemberini uygular.
6. Renk skalasını uygular.

Hazırlık: Öğretim elemanını tarafından, ders öncesinde öğrencilerden “Loving Vincent” isimli filmi izleme ve analiz ödevi verilir.

İşleniş:

Öğretim elemanı tarafından renk ile ilgili kuramsal bilgiler verilmeden önce, örnek videonun gösteriminin yapılmasına özen gösterilir. Bu sayede öğrencilerin renk ile ilgili bilgileri ve analizleri kendilerinin bulup, çıkarmalarına olanak tanınır. Film analiz edilirken öğrenilen tasarım ilke ve elemanlarının da analizi yapılır (EK 6.3).

1. “Loving Vincent” filminden öğrencilerin belirledikleri sahnelerin sunumu, öğretim elemanı tarafından projeksiyon aracılığıyla yapılır. Öğretim elemanı tarafından renklerin kullanılışı, etkileri ve sanatçının üslubu üzerine öğrencilerin tartışmaları sağlanır.
2. Gösterimi yapılan filmten sonra; renklerin psikolojik özellikleri üzerinde durulur.
3. Işığın prizmadan geçirilerek kırılmasıyla, renklerin oluşumu anlatılır, gösterilir.
4. Renklerin ana ve ara renkler olarak nasıl oluştuğunun uygulaması yapılır.
5. Renk çemberi uygulanır.
6. Renk skalası uygulanır.

Değerlendirme:

1. Renkler nasıl oluşur?
2. Renklerin psikolojik etkileri nelerdir?
3. Ana- ara renkler nelerdir?
4. Ara renkler nasıl oluşur?
5. Renk çemberi oluşturunuz.
6. Renk skalası oluşturunuz.

EK 5.5

DERS PLANI (DENEY GRUBU)

Etkinlik V

Ders: Temel Sanat Eğitimi

Sınıf: Moda ve Tekstil Tasarım B Grubu Öğrencileri

Çalışma süresi: Altı (6) Ders Saati

Öğrenme Alanı: Yalın renk kontrastı.

Yöntem: Gösteri, soru-cevap, tartışma, eser eleştirisi.

Kullanılan Araç ve Gereçler: Projeksiyon, bilgisayar, sanat eserlerinin görselleri, bristol karton.

Kazanımlar:

1. Yalın renklerin analizini yapar.
2. Sanat eser örnekleri üzerinde yalın renk etkilerini tartışır.
3. Belirlenen sanat eserlerinin eser eleştirisi ile eleştirisini yapar.
4. Yalın renkler ile ilgili kompozisyon uygulaması yapar.

Hazırlık:

Deney grubuna mensup iki öğrenciye görev verilir. Yalın renkleri ifade etmeye olanak sağlayacak eserler, görevli öğrencilerle birlikte belirlenir. Farklılık oluşturacak örnek öğretim elemanı tarafından belirlenir.

İşleniş:

Belirlenen Örnekler (EK 6.4.):

1. Gauguin'in "Nafea Faa Ipoipo" (Benimle Ne Zaman Evleneceksin) isimli eseri,
2. Max Pechstein'in "Fishing Boats In Afternoon Sun" isimli eseri belirlenmiştir.

3. Farklılık oluşturacak örnek olarak ta Nuri İyem'in “Üç Güzeller” isimli eseri belirlenmiştir.

Belirlenen örneklerin gösterimi projeksiyonla yapılır. Görevli öğrenciler eserler ve sanatçılarıyla ilgili bilgi verir, ardından eserlerin eleştirisi yapılır.

Konuyu temsil etmeyecek örnek olarak “Üç Güzeller” isimli eserin, öğretim elemanı tarafından projeksiyonla gösterimi yapılır. Gösterimin ardından farklılıklar öğrenciler tarafından belirlenir. Sınıfta “bu eser neden yalın renkleri temsil etmiyor?” sorusunun cevabı aranır. Konu üzerinde tartışmalar yapılarak farklılıklar ve örnek olmayan durumlar belirlenir. Eserler analiz edilirken öğrenilen tasarım ilke ve elemanlarının da analizi yapılır. Yalın renklerin algıda oluşturduğu güçlü etkiler belirlenir.

Değerlendirme:

1. Yalın renklerin özellikleri nelerdir?
2. Sanat eserlerindeki yalın renkler nasıl kullanılmıştır?
3. Örnek olmayan durumlar nelerdir?
4. Yalın renk kontrastını temsil eden bir kompozisyon oluşturunuz.

EK 5.6

DERS PLANI (DENEY GRUBU)

Etkinlik VI

Ders: Temel Sanat Eğitimi

Sınıf: Moda ve Tekstil Tasarım II. Grup Öğrencileri

Çalışma süresi: Altı (6) Ders Saati

Öğrenme Alanı: Açık-koyu renk kontrastı

Yöntem: Gösteri, soru-cevap, tartışma, eser eleştirisi

Kullanılan Araç ve Gereçler: Projeksiyon, bilgisayar, sanat eserlerinin görselleri, bristol karton.

Kazanımlar:

1. Açık- koyu renklerin özellik ve etkilerini analiz eder.
2. Açık- koyu değerlerin tasarımdaki önemini bilir.
3. Örnek olmayan durumları belirler.
4. Bir rengin açık- koyu tonlarını kullanarak kompozisyon oluşturur.

Hazırlık:

Deney grubu öğrencilerinden iki öğrenciden açık- koyu renk kontrastını ayırt edebilmek için iki sanat eseri belirlemeleri istenir. Sanatçı ve eserle ilgili araştırma yapmaları ve eserlerdeki açık-koyu kavramını ortaya çıkarmak için hazırlık yapmaları istenir Ders öncesinde görevli öğrenciler belirlenen tasarımlarla ve sanatçıyla ilgili dersin öğretim elemanına bilgi verir. Farklılık oluşturacak bir örnek de öğretim elemanı tarafından belirlenir.

İşleniş:

Belirlenen Örnekler (EK 6.5.):

1. Birinci görevli öğrencinin belirlediği eser, Adnan Çoker'in "Mor Ötesi Boşluk"
2. İkinci görevli öğrencinin belirlediği eser; George Braque 'ın "Black Fish" isimli eseridir.
3. Farklılık oluşturacak örnek olarak, Jackson Pollock'un "The Flame" isimli eseri

Görevli öğrenciler sırayla seçtikleri sanatçı hakkında kısa bilgi verir. Belirlenen örnek ler görevli öğrencinin yönlendirmesi ile, öğrencilerin tamamı ile analiz edilir. Eserlerdeki renkler, açık-koyu kontrast açısından değerlendirilir.

Farklılık oluşturacak örnek olarak, Jackson Pollock'un "The Flame" isimli eseri, öğretim elemanı tarafından projeksiyonla gösterilir. Örnek olmayan durumların belirlemesi yapılır. Gösterimi yapılan diğer eserlerle farklılıkları belirlenir.

Renklere beyaz eklenerek açık etkiler oluşturulurken, siyah eklenerek koyu etkiler oluşturulacağı belirtilir. Kompozisyon oluştururken açık-koyu renk kullanımının önemi belirlenir. Eserler analiz edilirken öğrenilen tasarım ilke ve elemanlarının da analizi yapılır. Öğrencilerden rengin açık-koyu kullanımı ile ilgili kompozisyon oluşturulması istenir.

Değerlendirme:

1. Açık-koyu renklerin özelliklerini ve etkileri nasıldır?
2. Açık- koyu etkiler tasarımda neden önemlidir?
3. Örnek olmayan durumlar nelerdir?
4. Açık-koyu renk kontrastı ile örnek kompozisyon çalışması yapılması.

EK 5.7

DERS PLANI (DENEY GRUBU)

Etkinlik VII

Ders: Temel Sanat Eğitimi

Sınıf: Moda ve Tekstil Tasarım II. Grup Öğrencileri

Çalışma süresi: Altı (6) Ders Saati

Öğrenme Alanı: Sıcak-soğuk renk kontrastı.

Yöntem: Gösteri, soru-cevap, tartışma, eser eleştirisi

Kullanılan Araç ve Gereçler: Projeksiyon, bilgisayar, sanat eserlerinin görselleri, bristol karton

Kazanımlar:

1. Sıcak-soğuk renkleri bilir.
2. Sıcak-soğuk renklerin algıda oluşturduğu etkileri analiz eder.
3. Gösterilen eser üzerindeki sıcaklık ve soğukluk unsurlarını belirler.
4. Sıcak-soğuk etkilerinin denge oluşturmadaki etkilerini analiz eder.
5. Örnek olan ve olmayan durumlar belirlenir.
6. Sıcak-soğuk renk ile ilgili örnek kompozisyon çalışması yapar.

Hazırlık:

Deney grubundan bir öğrenciden moda tasarımcısı bir sanatçının eserlerinden örnekler belirlemesi ve sunum hazırlaması istenir. Deney grubu üyelerinden başka bir öğrenciye de sıcak- soğuk kontrasta örnek teşkil edecek bir eser belirlemesi istenir. Ders öncesinde görevli öğrenciler belirlenen tasarımlarla ve sanatçıyla ilgili dersin öğretim elemanına bilgi verir. Öğretim elemanı tarafından örnek oluşturmayacak bir eser belirlenir.

İşleniş:

Belirlenen örnekler EK 6.6.'da gösterilmiştir.

Görevli öğrenci tarafından, “China: Through the Looking Glass’ at Metropolitan Museum of Art” isimli sergi koleksiyonundan örnek işlerin gösterimi yapılır. Belirlenen işle ilgili eser eleştiri aşamalarına uygun olarak eser eleştirisi yapılır. Her öğrencinin derse katılımı sağlanır. Tasarlanan iş üzerinde temel sanat öge ve elemanlarının tespiti öğrenciler tarafından yapılır, öğretim elemanı tarafından, her öğrencinin konu ile ilgili konuşarak tartışmaya katılmaları sağlanır. Kendi alanlarına uygun olarak hazırlanmış tasarımlar üzerinde kullanılan sanat eleman ve ilkeleri öğrenciler tarafından bulunup yorumlanır.

Belirlenen ikinci örnek; Ferruh Başağa’nın “Güvercinler” isimli çalışmasıdır. Bu eserin eleştirisi de görevli öğrencinin yönlendirmesiyle deney grubu öğrencileri tarafından yapılır.

Öğretim elemanı tarafından farklılık oluşturacak eser olarak; Avni Arbaş’ın “Meyhane” isimli eseri belirlenerek, gösterimi yapılır. Öğrenciler tarafından eserdeki örnek olmayan durumların belirlenmesi yapılır. Önceki gösterimi yapılan eserlerle kıyaslaması yapılır. Öğrenciler, sıcak-soğuk kontrast için kompozisyon oluştururlar.

Değerlendirme:

1. Sıcak- soğuk renkler nelerdir?
2. Sıcak ve soğuk renkler algıda nasıl hisler meydana getirirler?
3. Kompozisyon oluşturulurken sıcak- soğuk renkler nasıl düzenlenmeli?
4. Örnek olan ve olmayan durumlar nelerdir?
5. Sıcak-soğuk kontrastı temsil edecek kompozisyon oluşturunuz.

EK 5.8.

DERS PLANI (DENEY GRUBU)

Etkinlik VIII

Ders: Temel Sanat Eğitimi

Sınıf: Moda ve Tekstil Tasarım II. Grup Öğrencileri

Çalışma süresi: Altı (6) Ders Saati

Öğrenme Alanı: Zıt renk kontrastı

Yöntem: Gösteri, soru-cevap, tartışma, eser eleştirisi, doğa gözlem gezisi.

Kullanılan Araç ve Gereçler: Projeksiyon, bilgisayar, sanat eserlerinin görselleri, bristol karton.

Kazanımlar:

1. Zıt renkleri bilir.
2. Zıt renklerin nasıl oluştuğunu bilir.
3. Zıt renkleri sanat eserlerinde analiz eder.
4. Doğadaki zıt renkleri analiz eder.
5. Zıt renklerin birbirleri ve kompozisyondaki etkilerini bilir.
6. Eserlerdeki örnek olan ve olmayan durumlar nelerdir?
7. Zıt renk kontrastı ile ilgili kompozisyon oluşturur.

Hazırlık:

Deney grubu öğrencilerinden iki öğrenciye, zıtlık kavramını ifade edecek sanat eseri belirlemeleri için görev verilir. Sanatçı ve eserle ilgili araştırma yapmaları ve eserlerdeki zıtlık kavramını ortaya çıkarmak için hazırlık yapmaları istenir. Deney grubundan bir öğrenciye de moda tasarımcısı bir sanatçının işlerinden örnekler ve sanatçısıyla ilgili sunum hazırlaması istenir. Belirlenen işler ve sunumlarla ilgili ders öncesinde öğretim elemanına

bilgi verilir. Öğretim elemanı tarafından farklılık oluşturacak bir örnek belirlenir. Doğadaki renk zıtlıklarını belirlemek amacıyla doğa gözlem gezisi planlanır.

İşleniş:

Belirlenen örnekler EK 6.7.'de gösterilmiştir.

İlk olarak görevli öğrenci tarafından Van Gogh'un "Wheatfield with Crows" isimli eserinin gösterimi yapılır. Sanatçı ve eserle ilgili bilgi verilir. Eserdeki temel sanat ilke ve elemanlarının belirlenmesi amacıyla; görevli öğrencinin yönlendirmesiyle eser eleştirisi basamaklarına uygun olarak, sınıftaki öğrenciler ile eser eleştirisi yapılır.

İkinci görevli öğrencinin belirlediği eser, Franz Mark'ın "Atlı Peyzaj" isimli eseridir. Bu eserin de gösterimi görevli öğrenci tarafından yapılarak eser eleştirisi tüm öğrenciler ile yapılır.

Üçüncü görevli öğrenci ise Işık Van Herper'in moda kolleksiyonundan işlerin gösterimini yapar ve sanatçısıyla ilgili kısa bilgi verir. Belirlenen bir iş üzerindeki zıtlıklar tartışılır. Seçilen sanat eserlerindeki temel sanat öğe ve elemanları belirlenir, tartışılır.

Öğretim elemanı tarafından farklılık oluşturacak örnek olarak Gustav Klimpt'in "Portrait of Adele Bloch Bauer" isimli eseri belirlenmiştir. Eserdeki örnek olmayan durumlar, öğrenciler tarafından belirlenir, tartışılır. Eserler analiz edilirken önceki haftalarda öğrenilen tasarım ilke ve elemanlarının da analizi yapılır. Zıt renklerin birbirlerinin etkilerini arttırdığı ve tasarımda etkiyi arttırdığı örnek eserler yardımıyla belirlenir. Renk çemberinde zıt renklerin ilişkisi belirlenir. Zıt renklerin nasıl oluştuğu gösterilir.

Doğadaki zıt renkleri araştırmak ve gözlemlemek için bir ders saatinde okul çevresinde doğa gözlem gezisi yapılır. Öğrencilere doğadaki zıt renkleri analiz ederek küçük boyutta eskiz yapmaları için fırsat verilir. Yapılan küçük işler ortak bir kolaj çalışmasına dönüştürülür.

Değerlendirme:

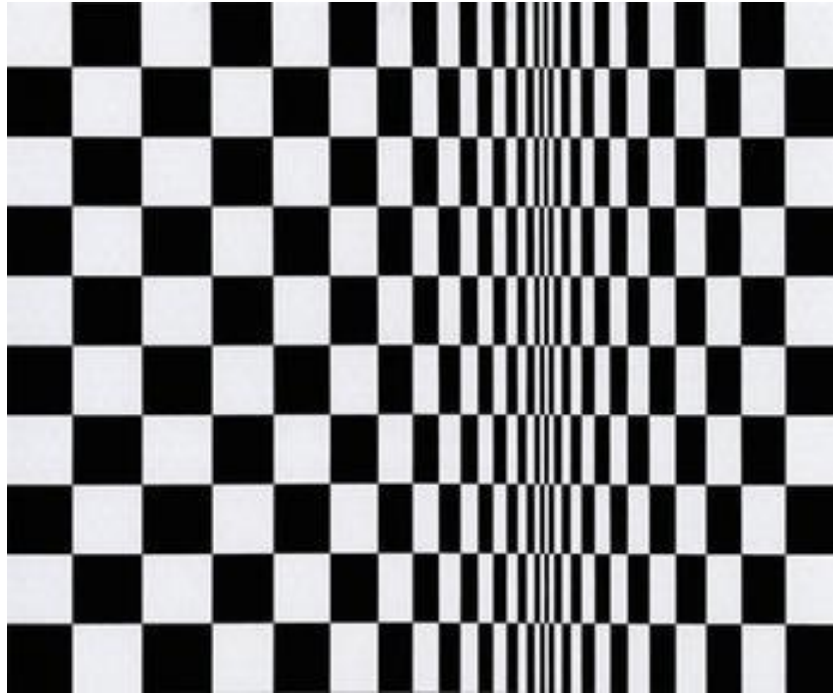
1. Zıt renk grupları nelerdir?
2. Zıt renkler nasıl elde edilir?
3. Zıt renkler kompozisyonda meydana getirdiği etkileri tartışınız.
4. Zıt renklerin birbirleri üzerindeki etkileri nasıldır?
5. Doğadan zıt renk kontrastını temsil eden bir kompozisyon oluşturunuz.

EK 6 UYGULAMALARDA GÖSTERİMİ YAPILAN ESER GÖRSELLERİ

EK 6.1 Birinci Uygulama Haftasında Gösterimi Yapılan Eser ve Video GörSELLERİ



1. Lenka'nın Everything at Once isimli kısa videosu.
<https://www.youtube.com/watch?v=eE9tV1WGTgE> sayfasından erişilmiştir.



2. Bridget Riley 1961 tarihli "Movement in Squares" isimli eseri.
https://en.wikipedia.org/wiki/Bridget_Riley sayfasından erişilmiştir.



3. George Seurat'ın "A Sunday On A La Grande Jatte" isimli eseri.
https://tr.wikipedia.org/wiki/Grande_Jatte_Adas%C4%B1%27nda_Bir_Pazar_%C3%96%C4%9Fleden_Sonras%C4%B1 sayfasından erişilmiştir.



4. Sami Yetik'in "Süleymaniye Camii" isimli eseri.
<https://www.istanbulsanatevi.com/sanatcilar/soyadi-y/yetik-sami/sami-yetik-suleymaniye-camii-6487/> sayfasından erişilmiştir.

EK 6.2.Üçüncü Uygulama Haftasında Gösterimi Yapılan Eser ve Video Görselleri



1. Lenka'nın "Trouble is a Friend" isimli kısa videosundan bir kare

https://www.youtube.com/watch?v=QHpvlr_kG6U sayfasından erişilmiştir.



2. Claude Monet'in "Impression" isimli eseri.

https://en.wikipedia.org/wiki/Impression,_Sunrise sayfasından erişilmiştir.



3. Toulouse Lautrec'in "In the Bed" isimli eseri.
[https://en.wikipedia.org/wiki/Le_Lit_\(Toulouse-Lautrec\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Le_Lit_(Toulouse-Lautrec)) sayfasından erişilmiştir.



4. Wassily Kandinsky'nin "Transverse Line" isimli eseri.
<https://www.wikiart.org/en/wassily-kandinsky/transverse-line-1923> sayfasından erişilmiştir.

EK 6.3. Dördüncü Uygulama Haftasında Gösterimi Yapılan Video Görseli



1. “Loving Vincent” isimli filminden bir kare.

<https://www.youtube.com/watch?v=CGzKnyhYDQI> sayfasından erişilmiştir.

EK 6.4. Beşinci Hafta Uygulaması İçin Belirlenen Eser Görselleri



1. Gauguin'in “Nafea Faa Ipoipo?” (Benimle Ne Zaman Evleneceksin?) isimli eseri.
https://tr.wikipedia.org/wiki/Paul_Gauguin sayfasından erişilmiştir.

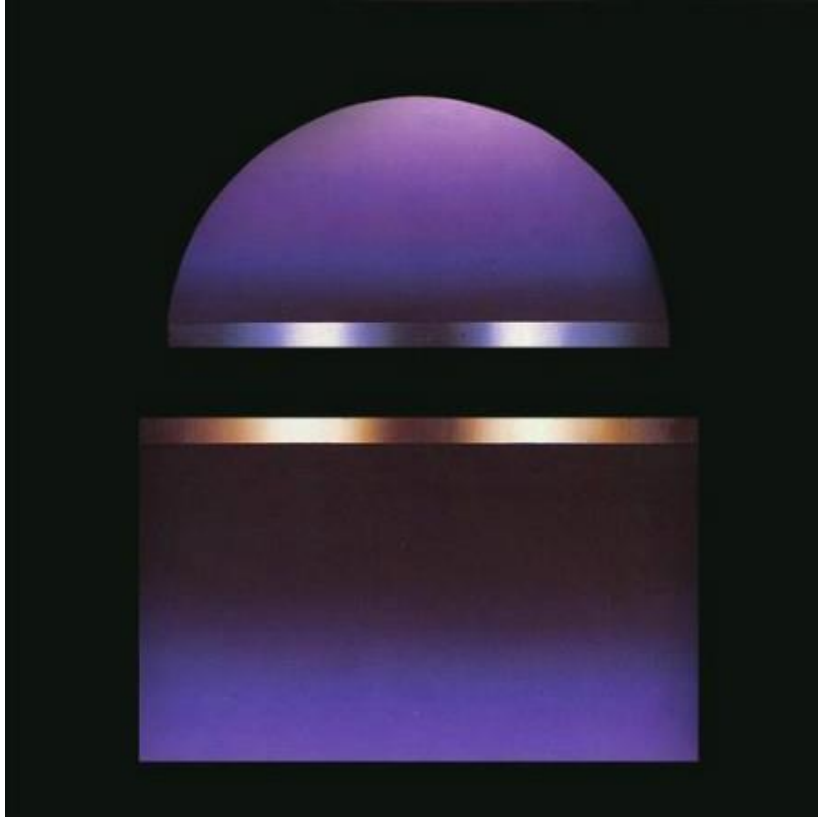


2. Max Pechstein'in “Fishing Boats In Afternoon Sun” isimli eseri.
<https://www.wikiart.org/en/max-pechstein/fishing-boats-in-the-afternoon-sun-fischkutter-in-nachmittagssonne-1921> sayfasından erişilmiştir.



3. Nuri İyem'in "Üç Güzeller" isimli eseri. <http://www.nuriiyem.com/eser/s2015-035/> sayfasından erişilmiştir.

EK 6.5 Altıncı Hafta Uygulaması İçin Belirlenen Eser Görselleri



1. Adnan Çoker'in 1979 tarihli "Mor Ötesi Boşluk" isimli eseri.
<http://www.adnancoker.com/pPages/pArtist.aspx?paID=483§ion=130&lang=TR&bhcp=1&periodID=41> sayfasından erişilmiştir.



2. George Braque'ın 1942 tarihli "Black Fish" isimli eseri.
<https://www.wikiart.org/en/georges-braque/the-black-fish-1942> sayfasından erişilmiştir.



3. Jackson Pollock'un 1938 tarihli "The Flame" isimli eseri. <https://www.jackson-pollock.org/the-flame.jsp> sayfasından erişilmiştir.

EK 6.6. Yedinci Uygulama Haftası İçin Belirlenen Eser Görselleri



1. Ferruh Başağa'nın 2006 tarihli "Güvercinler" isimli eseri.
<http://www.beyazart.com/sanatci/Ferruh-Ba%C5%9Fa%C4%9Fa> sayfasından erişilmiştir.



2. China Through the Looking Glass'at Metropolitan Museum of Art isimli sergi koleksiyonundan örnek bir çalışma.
<http://www.metmuseum.org/exhibitions/listing/2015/china-throught-the-looking-glass> sayfasından erişilmiştir.

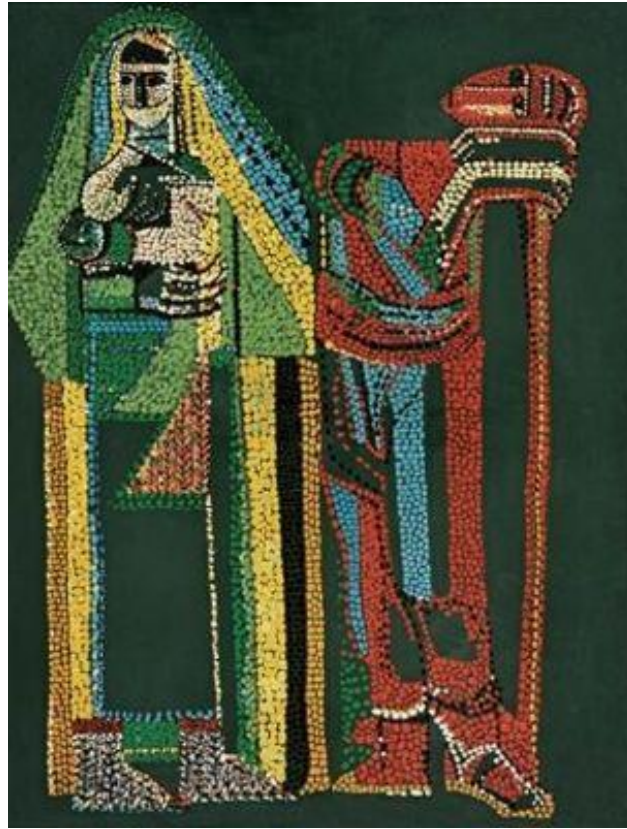


3. Avni Arbaş'ın 1943 tarihli “Meyhane” isimli eseri.
<https://www.artamonline.com/278-muzayede-cagdas-sanat-eserleri/4358-avni-arbas-1919-2003-meyhane> sayfasından erişilmiştir.

EK 6.7. Sekizinci Uygulama Haftası İçin Belirlenen Eser Görselleri



1. Vincent Van Gogh'un 1890 tarihli "Wheatfield with Crows" isimli eseri.
https://en.wikipedia.org/wiki/Wheatfield_with_Crows sayfasından erişilmiştir.



2. Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun 1950 tarihli "Çiftçi Ailesi" isimli eseri.
<https://www.artamonline.com/288-muzayede-cagdas-sanat-eserleri/15218-bedri-rahmi-eyuboglu-1911-1975-ciftci-ailesi> sayfasından erişilmiştir.



3. Iris Van Herpen'in moda koleksiyonundan bir çalışma.
<https://www.irisvanherpen.com/> sayfasından erişilmiştir.



4. Gustav Klimt'in 1907 tarihli "Portrait of Adele Bloch-Bauer" isimli eseri.
https://en.wikipedia.org/wiki/Portrait_of_Adele_Bloch-Bauer_I sayfasından erişilmiştir.



GAZILI OLMAK AYRICALIKTIR..